

Förderung in der beruflichen Bildung

Kommentar
Förderung durch Differenzierung

Steiniger Weg in die Berufsausbildung

**Welche Ausbildungschancen haben
„Altbewerber“?**

**Integration von Hauptschülern durch
zweijährige Berufe?**

**Förder- und Qualifizierungsansatz
für ältere Langzeitarbeitslose**

**Ausbildungsbausteine – ein Königsweg
für Strukturreformen?**



KOMMENTAR

- 03 Förderung durch Differenzierung
Reinhold Weiß



**IM BLICKPUNKT
FÖRDERUNG IN DER
BERUFLICHEN BILDUNG**

- 05 Steiniger Weg in die Berufsausbildung –
Werdegang von Jugendlichen nach Beendigung
der allgemeinbildenden Schule
Ursula Beicht; Michael Friedrich, Joachim Gerd Ulrich
- 11 Welche Ausbildungschancen haben
„Altbewerber“?
Joachim Gerd Ulrich, Elisabeth M. Krekel
- 14 Ausbildungspatenschaften als Element eines
regionalen Übergangsmangements
Martin Lang
- 18 Differenzierung der Ausbildungsangebote:
Integration von Hauptschülern durch zweijährige
Berufe?
Sabine Gruber, Heiko Weber
- 22 Fördermaßnahmen durch Programmtransfer
unterstützen
Ursula Bylinski, Friedel Schier
- 26 Die AktivFirma als innovativer Förder- und Quali-
fizierungsansatz für ältere Langzeitarbeitslose
Brigitte Geldermann, Mario Gottwald
- 30 Ausbilderförderung und Foraus.de – zwei Dienste
des BIBB unterstützen das Ausbildungspersonal
Michael Härtel, Gert Zinke
- 33 So normal wie möglich – so speziell wie nötig
Behinderte Menschen im „regulären“
Berufsbildungssystem ausbilden!
Kirsten Vollmer
- 36 Unternehmerisches Denken und Handeln fördern!
Markus Th. Eickhoff
- 38 „Karriere mit Lehre“
Stipendium eröffnet neue Perspektiven
Interview mit Lisa Pickart, BIBB



DISKUSSION

- 40 Ausbildungsbausteine – ein Königsweg für
Strukturreformen in der Berufsbildung?
Irmgard Frank, Kathrin Hensge
- 45 Ausbildungsbausteine, Module und anderes
„Teufelszeug“
Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge
für die Berufsausbildung
Peter-Werner Kloas



WEITERE THEMEN

- 50 Internationale Indikatoren zum Bildungsstand der
Bevölkerung – Wo steht Deutschland wirklich?
Harald Pfeifer



HAUPTAUSSCHUSS

Stellungnahme des Hauptausschusses zum
Entwurf des Berufsbildungsberichts 2007
(Beilage)



REZENSIONEN



IHRE MEINUNG

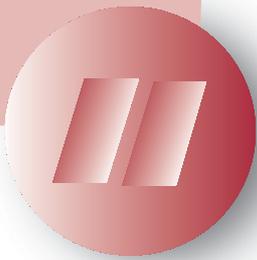
- 56 „Endlich mal die Wahrheit sagen!“ – Jugendliche
analysieren die Diskussion um die Schwierigkeiten
auf dem Lehrstellenmarkt
Hans-Wolfram Stein

Abstracts

Impressum / Autoren



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage
„BWPplus“, eine Stellungnahme des
Hauptausschusses des BIBB und Beilagen des
Bertelsmann Verlages, Bielefeld.



Förderung durch Differenzierung

Liebe Leserinnen und Leser,

► bis in die sechziger Jahre hinein waren die Eingangsvoraussetzungen der Lehrlinge weitgehend homogen. Die meisten hatten den Abschluss einer Volksschule und waren im Alter von etwa 14 Jahren, wenn sie mit der Ausbildung begannen. Heute hingegen liegt das Eintrittsalter im Schnitt bei 18 und mehr Jahren, variiert die schulische Vorbildung zwischen dem Abschluss der Hauptschule und dem Abitur, kommt ein erheblicher Teil der Ausbildungsplatzbewerber aus Familien mit Migrationshintergrund. Dieser Diversifizierung der Zielgruppen steht auf der anderen Seite eine Differenzierung der Anforderungen in den Ausbildungsberufen und im Arbeitsleben gegenüber. Gab es früher auch für Jugendliche ohne Ausbildungsabschluss genügend Möglichkeiten zum direkten Einstieg in das Arbeitsleben, wird heute in vielen Branchen und Betrieben eine abgeschlossene Berufsausbildung vorausgesetzt. Berufe mit hohen, auch theoretischen Anforderungen stehen Berufe mit überwiegend praktischen Anforderungen gegenüber. Einheitliche Modelle der Berufsausbildung oder eine einheitliche Organisation kann es von daher nicht (mehr) geben. Die Berufsbildungspolitik hat dieser Ausgangslage durch differenzierte Gestaltungskonzepte Rechnung getragen. Neben Monoberufen wurden Berufe mit

Fachrichtungen, Pflicht- und Wahlpflichtelementen sowie Schwerpunktbereichen geschaffen. Die Differenzierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten sind damit noch längst nicht ausgeschöpft.

Einen Handlungsparameter bildet auch die Länge der Ausbildung. Neben drei- und dreieinhalbjährigen Berufen gibt es eine steigende Zahl von zweijährigen Berufen. Es gibt die Möglichkeit zur Verkürzung der Ausbildungsdauer und der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung. Möglich ist auch eine Verlängerung der Ausbildung über die vorgesehene Dauer hinaus, wenn dies erforderlich ist, um das Ausbildungsziel zu erreichen. Von dieser Möglichkeit wird in der Praxis aber nur zögernd Gebrauch gemacht, zumal eine Verlängerung der Ausbildung einer Zustimmung durch die zuständige Stelle bedarf. Es wäre zu überlegen, ob es nicht sinnvoller wäre, den Vertragspartnern mehr Möglichkeiten zu geben, die Dauer der Ausbildung innerhalb festgelegter Grenzen selbst zu bestimmen.

DIFFERENZIERTER FÖRDERKONZEPTE

Ergänzend notwendig sind Förderkonzepte, die den sehr unterschiedlichen Lernmotiven, Entwicklungszielen, Lernvoraussetzungen und Begabungen Rechnung tragen. Ziel ist der Erwerb



REINHOLD WEISS

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

der für die Ausübung des Berufs erforderlichen Handlungskompetenzen sowie die Entwicklung der Persönlichkeit. Im Kern stellt die Berufsausbildung als solche bereits ein Förderkonzept dar. Sie sieht einen geordneten Ausbildungsgang vor, bietet eine systematische Arbeitserfahrung, integriert die Vermittlung eines berufsfachlichen Wissens und erfordert ein qualifiziertes Lehr- und Ausbildungspersonal. Diese Lern- und Arbeitsumgebung bietet vor allem für Jugendliche, die in der Schule Schwierigkeiten hatten, eine neue Perspektive und einen alternativen Weg zum Lernen und zum Erwerb von Bildungsabschlüssen.

Oftmals aber reicht die Standardausbildung nicht aus, sind zusätzliche Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen notwendig. Bewährte Möglichkeiten sind eine sozialpädagogische Begleitung und ausbildungsbegleitende Hilfen für die Lernschwächeren sowie Zusatzqualifikationen für die Leistungsstärkeren. Diese Chancen werden noch nicht immer hinreichend wahrgenommen und ausgeschöpft. Eine sozialpädagogische Betreuung, die in die Ausbildung integriert werden könnte, wird nur von wenigen Unternehmen in Anspruch genommen. Auch die von den Agenturen für Arbeit finanzierten ausbildungsbegleitenden Hilfen müssten noch stärker ausgebaut werden.

Und schließlich müssten auch Zusatzqualifikationen verstärkt in die Ausbildung integriert werden. Im Interesse der Attraktivität für formal höher qualifizierte und im Hinblick auf die Durchlässigkeit wäre es dazu notwendig, weitere Kammerregelungen zu schaffen bzw. Zusatzqualifikationen von vornherein als ein Gestaltungselement in das Neuordnungsverfahren einzubeziehen. Desgleichen sind – vor allem an den Berufsschulen – vermehrt Zusatzangebote erforderlich, um weitere Abschlüsse und Berechtigungen zu erwerben.

Betriebe werden sich darauf einstellen müssen, dass die Zeiten, in denen Lehrstellenbewerber ausreichend zur Verfügung stehen, dem Ende entgegengehen. Sie können dann nicht mehr aus dem Reservoir von Abiturienten, Absolventen von Berufsfachschulen und Realschulen schöpfen. Wenn sie ihren Nachwuchsbedarf decken wollen, müssen sie das Potential von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, aus Migrantenfamilien und schwierigen sozialen Milieus erschließen. Das setzt entsprechende Fördermaßnahmen voraus, erfordert Ausbilder, die mit diesen Jugendlichen umzugehen wissen. Das sind Kompetenzen, die nicht von heute auf morgen entstehen. Ihre Entwicklung erfordert Zeit, Ressourcen und den nötigen Freiraum für kreative Lösungen.

Wie es gehen kann, zeigen viele Initiativen, Modellversuche und Projekte. Dies müssen nicht unbedingt nur „best-practice-Beispiele“ sein. Häufig sind es vergleichsweise einfache Modelle, die mit wenig Aufwand übertragen werden können. Solche Beispiele von „good practice“ sind oftmals weniger spektakulär, weil sie nicht mit dem Anspruch antreten, etwas vollkommen Neues zu entwickeln oder alles bereits perfekt zu organisieren. Solche praktikablen und übertragbaren Modelle zeigen die Beiträge in diesem Heft, aber auch die Projektdatenbanken des BIBB (z. B. Good-Practice-Center) und anderer Institutionen.

VERBESSERTE DIAGNOSTIK

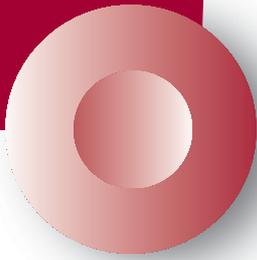
Im Bereich der Allgemeinbildung setzt sich allmählich die Erkenntnis durch, dass es geeigneter diagnostischer Verfahren und Instrumente bedarf, um Schüler gezielt fördern zu können. Messen und Beurteilen waren lange Zeit verpönt, galten als Relikte einer überholten, auf Auslese gerichteten Pädagogik. Inzwischen wird – nicht zuletzt als Folge von PISA – offener darüber debattiert und der Einsatz diagnostischer Instrumente vorbereitet. Im Gespräch sind beispielsweise Sprachtests für Vierjährige, es werden regelmäßig Vergleichsarbeiten durchgeführt und Testverfahren eingesetzt. Dies schlägt sich auch in der Lehrerbildung nieder, in der entsprechende Kompetenzen angemahnt werden. Vieles ist hier nachzuholen, was jahrzehntelang versäumt worden ist.

In der beruflichen Bildung ist dieser Paradigmenwechsel noch kaum angekommen. Diagnostische Verfahren sind eher schwach entwickelt. Zwar gibt es eine Reihe von durchaus bewährten Verfahren. Sie dienen aber vor allem der Personalauswahl und nicht unbedingt der Förderung. Namentlich die Zuweisung von Jugendlichen zu den verschiedenen Maßnahmen der Berufsvorbereitung geschieht weniger im Hinblick auf die Eignung dieser Maßnahmen für bestimmte Jugendliche, sondern weit mehr im Hinblick auf das Ziel, Jugendliche zu „versorgen“ und vorhandene Kapazitäten auszulasten. Diagnostische Verfahren wären somit auch in der beruflichen Bildung zu entwickeln und vor allem an den Übergängen einzusetzen. Dies gilt umso mehr, als in Zukunft eine Erfassung und Bewertung der in der beruflichen Bildung erzielten Kompetenzen ohnehin zu leisten sein wird. Denn die Schaffung eines Deutschen Qualifikationsrahmens erfordert eine Einstufung von Qualifikationen und Abschlüssen auf der Basis der erzielten Lernergebnisse.

MEHR FLEXIBILITÄT DER BERUFS-SCHULEN

Auch der Berufsschulunterricht bietet bislang im Allgemeinen erst wenig differenzierte Förderungsmöglichkeiten. Für alle Jugendlichen wird im Kern der gleiche Unterricht geboten. So werden Auszubildende in zweijährigen Berufen in der Regel zusammen mit Auszubildenden in dreijährigen Berufen beschult, sitzen Hauptschüler neben Abiturienten in einer Klasse und erhalten denselben Unterricht. Dabei könnten die Ressourcen sinnvoller und effektiver eingesetzt werden: zum Beispiel durch Fördermaßnahmen für Hauptschüler, durch Zusatzangebote für Realschüler zum Erwerb der Fachhochschulreife oder auch durch Zusatzqualifikationen für Abiturienten, die auf eine Weiterbildung oder ein Hochschulstudium anrechenbar sind.

Angesichts der Zersplitterung der Berufslandschaft und der berechtigten Priorität für Fachklassen ist eine derart differenzierte Förderung für die meisten Berufsschulen kaum zu leisten. Dabei wäre die Lösung gar nicht so schwer. Dazu könnten Teile des Unterrichts beispielsweise in Form von betreuten Selbstlernphasen, als medienunterstütztes Lernen oder Fernunterricht organisiert werden. An Stelle der „Beschulung“ müssten andere Lernkonzepte treten. Für Abiturienten dürfte dies kein Problem darstellen. Im Gegenteil: es besteht die Hoffnung, durch eine Befreiung vom vielfach eher ungeliebten, weil nicht ausreichend fordernden Berufsschulunterricht die Motivation zum Lernen zu erhöhen. Anstatt diesen Auszubildenden etwas anderes und vor allem Neues zu bieten, wird ihnen allzu oft Altbekanntes vorgesetzt. Wenn die Berufsschulen sich dieser Aufgabe nicht annehmen, werden die Jugendlichen und die Betriebe eigene Wege gehen. Das Wachstum der dualen Studien- und Fortbildungsgänge in Zusammenarbeit mit Bildungsträgern, Fachhochschulen und Berufsakademien spricht eine deutliche Sprache. ■



Steiniger Weg in die Berufsausbildung – Werdegang von Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule

► Die angespannte Situation auf dem Lehrstellenmarkt führte dazu, dass in jüngerer Zeit Abgänger und Abgängerinnen der allgemeinbildenden Schulen häufig nicht sofort mit einer Berufsausbildung beginnen konnten. Viele mündeten zunächst in Bildungsgänge des „Übergangssystems“ ein, um dort ihre Chancen zu verbessern oder die Zeit bis zum Beginn der Berufsausbildung zu überbrücken. Um sich ein genaueres Bild von den Übergangsprozessen zu verschaffen, führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine repräsentative Befragung von Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren durch. Im Beitrag werden erste deskriptive Ergebnisse vorgestellt.

In den letzten Jahren war die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt sehr angespannt. Zum einen führte die rezessive Wirtschaftslage zu einem massiven Abbau sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, im Zuge dessen auch viele betriebliche Ausbildungsplätze verloren gingen. Zum anderen verließen starke Geburtskohorten die allgemeinbildenden Schulen. Diese Entwicklungen führten zu einer beträchtlichen Unterversorgung an Ausbildungsplätzen. Zwar ist die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2006 erstmals wieder um fast 5 % auf 576 Tsd. angestiegen, die Situation ist jedoch trotz dieser Verbesserung und des auch für dieses Jahr erwarteten Ausbildungsplatzzuwachses weiterhin schwierig.¹ Die Zahl der Altbewerber, die bislang keine Lehrstelle fanden und neben den aktuellen Schulabgängern nach einem Ausbildungsplatz suchen, ist gegenwärtig auf dem höchsten Stand seit der Wiedervereinigung.²

Viele Jugendliche konnten ihre Berufswünsche nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule daher bislang nicht realisieren. Ein großer Teil mündete in das Übergangssystem³, beispielsweise in eine berufsfachschulische Qualifizierung ohne Berufsabschluss, ein Berufsgrundbildungsjahr oder eine Berufsvorbereitung. Aus den BIBB-Schulabgängerbefragungen und den BIBB/BA-Bewerberbefragungen geht die starke Diskrepanz zwischen den Berufswünschen von Jugendlichen und ihren tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten klar hervor.⁵ Es zeigt sich auch, dass trotz alternativen Verbleibs der größte Teil am Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung festhält. Bis zum Beginn einer Berufsausbildung ist es somit oft ein langwieriger und schwieriger Prozess. Nicht bekannt ist bisher, wie die vorgeschalteten Qualifizierungswege genau aussehen, wie lange sie dauern und inwieweit sie letztlich er-

Das **Übergangssystem** umfasst alle Berufsbildungsangebote, die nicht zu einem qualifizierten beruflichen Abschluss führen.⁴ In der BIBB-Studie wurden erfasst: berufsvorbereitende Maßnahmen der BA, schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), betriebliche Teilqualifizierung einschließlich der Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ), sonstige betriebliche Praktika sowie berufsfachschulische Bildungsgänge ohne Berufsabschluss. In das System mündeten viele Jugendliche ein, die keine Ausbildungsstelle erhalten haben.



URSULA BEICHT
Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage,
Bildungsbeteiligung“ im BIBB



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



JOACHIM GERD ULRICH
Dr. rer. pol., Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiter im
Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und
-nachfrage, Bildungsbeteiligung“ im BIBB

folgreich sind oder eventuell nur auf reine Maßnahmekarrieren ohne berufliche Perspektive hinauslaufen. Diesen Fragen geht das BIBB derzeit in einer breit angelegten Studie nach (siehe Kasten). Die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse beziehen sich stets und ausschließlich auf den Werdegang von Jugendlichen, die bei Beendigung der allgemeinbildenden Schule höchstens einen mittleren Schulabschluss hatten und eine betriebliche Ausbildungsstelle suchten.

Ungünstigere Verläufe für Jugendliche mit niedriger Schulbildung

Jugendliche mit Haupt- oder Sonderschulabschluss bzw. fehlendem Abschluss (im Folgenden verkürzt als „niedriger Schulabschluss“ bezeichnet) suchten bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule – mit einem Anteil von 74 % – noch häufiger einen betrieblichen Ausbildungsplatz als diejenigen mit mittlerem Abschluss (65 %). Für die vorliegenden Analysen wurde für diese beiden Gruppen der an einer Ausbildungsstelle interessierten Schulabgänger/-innen der weitere Verbleib monatsgenau ermittelt und die monatliche Statusverteilung für den Zeitraum von drei Jahren nach Schulabgang grafisch dargestellt.⁶

Dabei zeigt sich deutlich, dass die unmittelbare Einmündung in eine betriebliche Ausbildung bei niedrigem Schulabschluss wesentlich seltener als bei mittlerem Abschluss gelang (siehe Abbildung 1). So konnte drei Monate⁷ nach Schulende nur knapp die Hälfte der Jugendlichen mit niedrigem Schulabschluss eine duale Berufsausbildung⁸ beginnen, gegenüber 61 % derjenigen mit mittlerem Abschluss. Ein kleinerer Teil von 11 % der Absolventen mit mittlerem und 9 % der Personen mit niedrigem Abschluss hatte eine Alternative in Form einer schulischen Berufsausbildung oder einer Beamtenlaufbahn gefunden.

Fast ein Drittel (29 %) der Schulabgänger/-innen mit niedrigem Abschluss, die eine betriebliche Lehre angestrebt hatten, war nach drei Monaten in das Übergangssystem eingemündet. Von den Jugendlichen mit mittlerem Abschluss, die eine Lehrstelle gesucht hatten, befanden sich nun 12 % in einer solchen Maßnahme.

Bei mittlerem Schulabschluss hatten 4 %, bei niedrigem 6 % der Jugendlichen direkt nach der Schule eine Erwerbstätigkeit aufgenommen oder ihren Wehr-/Zivildienst bzw. ein freiwilliges soziales/ökologisches Jahr begonnen. Der Anteil derer, die noch eine Bildungsmöglichkeit suchten bzw. auf ihren Beginn warteten, aus privaten/familiären Gründen zu Hause blieben, arbeitslos waren oder einer sonstigen

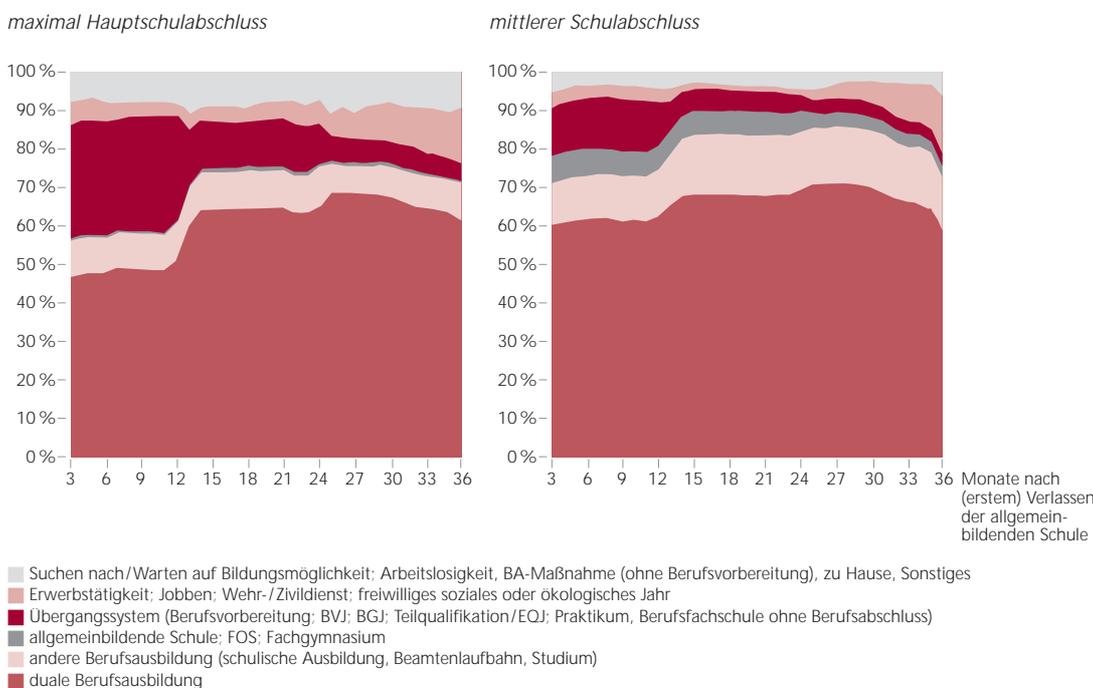


Abbildung 1
Statusverteilung nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule – Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und mit mittlerem Schulabschluss

Statusverteilungsgrafik
Die Grafik gibt Auskunft darüber, wie hoch der Anteil der Jugendlichen war, die sich zu den unterschiedlichen Zeitpunkten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in einem bestimmten Status (z. B. duale Berufsausbildung oder Übergangssystem) befanden. Es handelt sich um eine monatsgenaue Darstellung der Gesamtverteilung der Jugendlichen. Dabei wurden nur Jugendliche einbezogen, die im Sommer 2003 oder früher die Schule verlassen hatten, d. h. diejenigen, die einen Zeitraum von drei Jahren bereits durchlaufen haben.

Aktivität nachgingen, sich also außerhalb des Ausbildungs- und Erwerbssystems befanden, betrug 8 % bei niedrigem und 5 % bei mittlerem Abschluss. Absolventen mit mittlerem Abschluss setzten dagegen öfter ihren Schulbesuch in einer Fachoberschule (FOS) oder einem Fachgymnasium fort (7%), was bei geringerer Schulbildung nur selten der Fall war (1%), da meist auch die Zugangsvoraussetzungen hierfür fehlen.

Rund *ein Jahr* nach Beendigung der Schule⁹ war die Situation der Jugendlichen, die eine betriebliche Lehrstelle gesucht hatten, deutlich verändert: Inzwischen hatten relativ viele das Übergangssystem wieder verlassen, da es sich häufig um einjährige Bildungsgänge handelt. Im Übergangssystem befanden sich nun noch 12 % der Jugendlichen mit niedrigem Schulabschluss und 6 % derjenigen mit mittlerem Abschluss. Sie besuchten entweder einen zweijährigen berufsfachschulischen Bildungsgang, nahmen an einer weiteren Bildungsmaßnahme teil oder hatten vorher etwas anderes gemacht. 84 % der Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss waren zu diesem Zeitpunkt in einer regulären Berufsausbildung (69 % in dualer, 15 % in anderer Ausbildung), aber nur 74 % derjenigen mit niedrigerem Abschluss (64 % in dualer, 10 % in anderer Ausbildung).

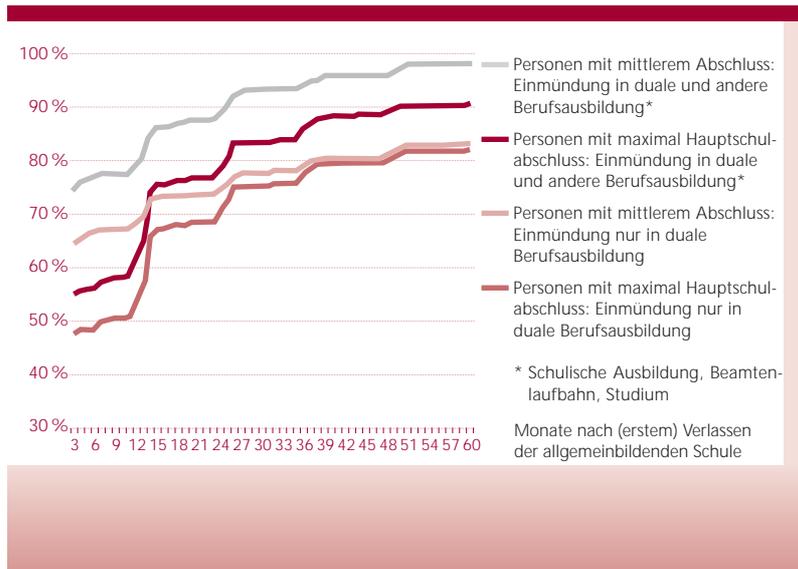
Zwei Jahre nach Schulende erreichte der Anteil der Jugendlichen in dualer oder anderer Berufsausbildung 86 % bei mittlerem und 76 % bei niedrigem Schulabschluss. Das Übergangssystem spielte ab jetzt nur noch eine relativ geringe Rolle.

Am Ende des *dritten Jahres* war der Anteil der Auszubildenden mit niedrigem und mittlerem Abschluss in regulärer Berufsausbildung nahezu gleich (62 vs. 60 %), wobei sich die beiden Gruppen in unterschiedlichen Stadien der Berufsausbildung befanden. Jugendliche mit niedrigem Abschluss benötigten aufgrund des schwierigeren und verzögerten Einstiegs oft noch weitere Zeit bis zum Ende ihrer Ausbildung, während Jugendliche mit mittlerem Abschluss sich bereits verstärkt nicht mehr in Ausbildung befanden.

Unterschiede im Einmündungserfolg in eine Berufsausbildung

Aus diesen Statusverteilungen geht jedoch nicht die wichtigste Frage hervor, nämlich wie viele Schulabgänger/-innen letztlich irgendwann bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolgreich waren und wie lange dies gedauert hat. Um hierzu Informationen zu gewinnen, wurde wiederum monatsgenau der Anteil derjenigen ermittelt, denen der Übergang in eine Berufsausbildung gelungen war.¹⁰ Es wurde ausschließlich die Einmündung berücksichtigt, unabhängig davon, ob die Ausbildung tatsächlich durchlaufen oder wieder abgebrochen wurde.¹¹

Abbildung 2 Einmündung in duale Berufsausbildung sowie in Berufsausbildung insgesamt – Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und mit mittlerem Schulabschluss (kumulierte Prozentwerte)



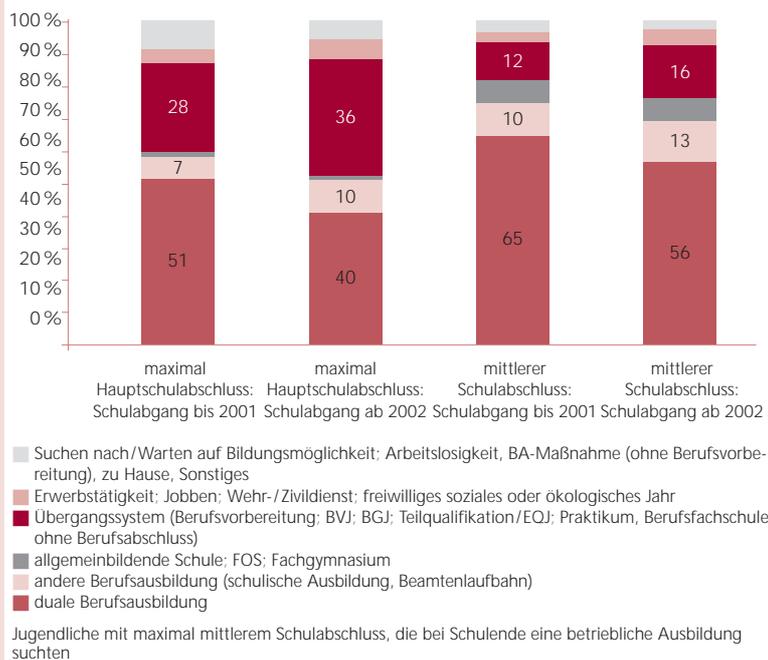
Von den Absolventen mit mittlerem Abschluss, die bei Verlassen der Schule eine betriebliche Lehrstelle suchten, hatten drei Monate später fast zwei Drittel (65 %) eine duale Ausbildung begonnen, bei niedrigem Abschluss traf dies nur auf knapp die Hälfte (48 %) zu (siehe Abbildung 2). Im weiteren Zeitverlauf gingen die Abweichungen deutlich zurück: So waren nach einem Jahr 73 % der Jugendlichen mit mittlerem und 67 % derjenigen mit niedrigem Abschluss in eine Lehre eingemündet. Insbesondere Jugendlichen mit niedrigem Abschluss gelang somit im Anschluss an das Übergangssystem doch noch die Aufnahme einer dualen Ausbildung (plus 19 Prozentpunkte). Nach drei Jahren waren insgesamt 80 % der Schulabgänger/-innen mit mittlerem und 79 % derjenigen mit niedrigem Abschluss bei ihrer Lehrstellensuche erfolgreich gewesen. Nach Ablauf von fünf Jahren erreichten die Anteile 83 % bzw. 82 %. Die Einmündungsquoten in die duale Ausbildung waren also bei mittlerem und niedrigem Schulabschluss längerfristig nahezu gleich hoch.

Bei Berücksichtigung anderer Formen der Berufsausbildung zeigt sich allerdings, dass die Situation für Absolventen mit mittlerem Abschluss dennoch deutlich besser war. Denn diese konnten erheblich öfter andere, insbesondere schulische Ausbildungsgänge als Alternative bzw. Ausweichmöglichkeit nutzen. Jugendlichen mit nied-

Methodischer Exkurs

In der **Studie des BIBB** wurden 7.230 Jugendliche der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 befragt. Die Erhebung erfolgte von Juni bis August 2006 mittels computergestützter Telefoninterviews durch infas, Bonn. Es handelt sich um eine retrospektive Längsschnittdatenerhebung, in der die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie beginnend mit der allgemeinbildenden Schulzeit erfasst wurde. Die Daten basieren auf einer repräsentativen Stichprobe und wurden durch Gewichtung auf Grundlage der amtlichen Statistik an die Strukturen der Grundgesamtheit angepasst.

Abbildung 3 Verbleib der Jugendlichen neun Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule

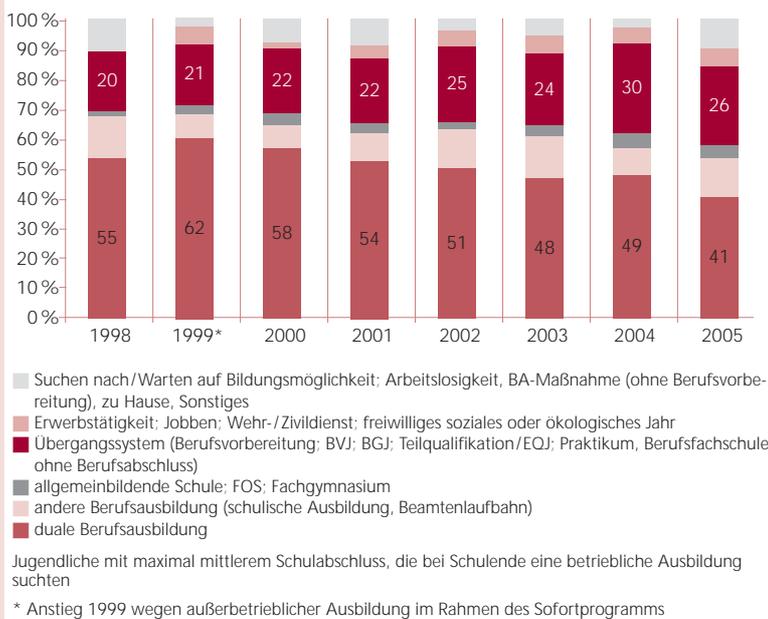


rigem Abschluss fehlen hierzu häufig die erforderlichen Eingangsvoraussetzungen. Im Verlauf von fünf Jahren waren von den Schulabgängern mit mittlerem Abschluss 98 % einmal in eine duale oder andere Ausbildung eingemündet. Bei niedrigem Abschluss betrug dieser Anteil nur 91 %, d. h., fast jedem Zehnten war der Einstieg in eine reguläre Berufsausbildung auch nach fünf Jahren nicht gelungen.

Deutlicher Einbruch der Einmündungschancen ab 2002

Obwohl der Ausbildungsstellenmarkt bereits angespannt war, hatte die Zahl der neuen Ausbildungsverträge zwischen 1998 und 2002 bei einer Bandbreite zwischen 613 Tsd. und 631 Tsd. stets deutlich über der 600-Tsd.-Marke gelegen. 2002 kam es dann zu einem Einbruch, der bis heute nicht überwunden werden konnte: Der Umfang der Neuabschlüsse sank schlagartig um 42 Tsd. und variierte in den Nachfolgejahren nur noch zwischen 558 Tsd. und 576 Tsd.¹² Parallel zu dieser Entwicklung nahm die Bedeutung des Übergangssystems weiter zu.¹³

Abbildung 4 Verbleib der Jugendlichen neun Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule



Der Einschnitt ab dem Jahr 2002 spiegelt sich auch in den ersten Übergängen der befragten Jugendlichen wider, die bei Schulabgang eine betriebliche Ausbildung suchten. Nimmt man als Referenzzeitpunkt neun Monate nach Verlassen der Schule – dann ist die Nachvermittlung von Bewerbern abgeschlossen –, so zeigt sich, dass selbst Jugendlichen mit einem mittleren Abschluss die Aufnahme einer dualen Ausbildung wesentlich seltener gelang: Waren bei Schulabgang bis 2001 noch 65 % erfolgreich in eine duale Ausbildung gemündet, sank dieser Anteil in den nachfolgenden Jahren auf nur noch 56 % (siehe Abbildung 3). Bei niedrigem Abschluss ging der Anteil derjenigen, die sich nach neun Monaten in einer dualen Ausbildung befanden, sogar um elf Prozentpunkte zurück, von 51 % auf 40 %. Die Bedeutung des Übergangssystems nahm demgegenüber stark zu, und zwar nicht nur für Jugendliche mit niedrigem Schulabschluss, sondern auch für diejenigen mit mittlerem Abschluss. Auch die Einmündung in eine andere Berufsausbildung kam ab dem Schulabgangsjahr 2002 sowohl bei niedrigem als auch bei höherem Schulabschluss häufiger vor. Dies zeigt, dass durch die anderen Formen der Berufsausbildung, insbesondere durch die deutlich ausgeweiteten schulischen Ausbildungsgänge¹⁴, eine gewisse Kompensation der seit 2002 nochmals zugespitzten Lage auf dem Lehrstellenmarkt erfolgte. Hierdurch konnte der Verlust an dualen Ausbildungskapazitäten aber nicht vollständig ausgeglichen werden.

Verschärft wurde die Entwicklung erneut im Jahr 2005, als mit 550 Tsd. neuen Ausbildungsverträgen der niedrigste Stand seit der Wiedervereinigung erreicht wurde. Die Einmündungschancen nahmen nochmals deutlich ab, wie aus

Abbildung 4 hervorgeht. Hier werden der Verbleib einzelner Schulabgangsjahrgänge neun Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule dargestellt – ebenfalls nur für diejenigen, die eine betriebliche Berufsausbildung gesucht hatten. Um ausreichende Fallzahlen sicherzustellen, werden dabei Jugendliche mit niedrigem und mittlerem Schulabschluss zusammengefasst.

Waren 2004 noch 49 % der Jugendlichen neun Monate nach Verlassen der Schule in das duale System eingemündet, so traf dies im Folgejahr nur noch auf 41 % zu. Stattdessen befanden sich 2005 26 % im Übergangssystem und weitere 9 % in einer Such- und Wartephase. Der Rückgang der Einmündungsquote in das duale System umfasst gegenüber 2000 sogar 17 Prozentpunkte. Welche Auswirkungen dieser Einbruch auf den weiteren beruflichen Werdegang der jüngsten Schulabgangskohorten hat, ist naturgemäß noch nicht beobachtbar. Für den weiteren Werdegang der Jugendlichen dürfte neben der zukünftigen Ausbildungsangebotsentwicklung entscheidend sein, wie sie die Zeit bis zu erneuten Bewerbungsversuchen überbrücken und ob es ihnen gelingt, ihre Qualifikation zu verbessern. Welche Faktoren für eine möglichst positive berufliche Entwicklung von Altbewerbern maßgeblich sind, wird das Thema der weiteren Forschungsarbeiten sein. Aufgrund des differenzierten Fragenprogramms bietet der Datensatz hierzu eine Vielzahl von Analysemöglichkeiten.

Fazit

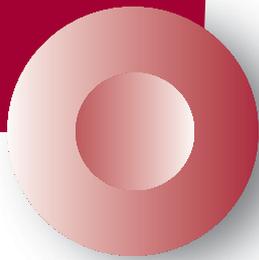
Die im Jahr 2006 18- bis 24-jährigen Jugendlichen, die bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule eine betriebliche Ausbildungsstelle gesucht hatten, konnten häufig nicht unmittelbar in eine duale Berufsausbildung eintreten. Besonders schwierig waren die Übergangsprozesse bei Jugendlichen mit niedrigem Schulabschluss. Viele Jugendliche mündeten zunächst in das Übergangssystem. Erst später gelang dann vielen der Einstieg in eine berufliche Vollqualifizierung.

Durch die Verschärfung der Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt ab dem Jahr 2002 hatten sich die Chancen auf eine betriebliche Berufsausbildung nochmals verschlechtert. Der Ausbau schulischer Ausbildungsgänge trug zwar zu einer gewissen Kompensation bei. Die beträchtlichen Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung konnten dadurch jedoch nicht grundlegend gelöst werden. Problematisch ist vor allem der recht hohe Anteil an Jugendlichen mit geringer Schulbildung, der längerfristig aus dem Ausbildungs- und Erwerbssystem herausfiel.

Die aufgestauten Ausbildungsmarktprobleme der vergangenen Jahre führten 2006 schließlich zum Höchststand bei der Zahl der bei der Bundesagentur für Arbeit registrierten „Altbewerber“. Aufgrund der positiven Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung bestehen zwar gute Aussichten, dass sich das Ausbildungsplatzangebot in nächster Zeit wieder den bis 2001 üblichen Werten annähert. Wegen der großen Zahl an Altbewerbern kann kurzfristig aber noch nicht mit einer Normalisierung der Verhältnisse gerechnet werden. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Ulrich, J. G. u. a.: *Stärkster Zuwachs bei den neuen Ausbildungsverträgen seit der Wiedervereinigung*, www.bibb.de/de/28571.htm
- 2 Siehe hierzu den Beitrag von J. G. Ulrich und E. M. Krekel in diesem Heft.
- 3 Vgl. Baethge, M.; Solga, H.; Wieck, M.: *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Bonn 2007, S. 22 ff.
- 4 Vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland*. Bielefeld 2006, S. 81
- 5 Vgl. Friedrich, M.: *Jugendliche in Ausbildung. Wunsch und Wirklichkeit*. In: *BWP 35 (2006) 3*, S. 7–11. Vgl. auch Eberhard, V.; Krewerth, A.; Ulrich, J. G.: *Mangelware Lehrstelle*. Bielefeld 2006
- 6 Zur Darstellungsform „Statusverteilungsgrafik“ siehe Hillmert, S. u. a.: *Programmdokumentation, Projekt „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland*. Berlin 2004. www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/bag/projekte/lebensverlaufsstudie/pdf/LV_West_6471/T EILVIII.pdf.
- 7 Die ersten zwei Monate nach Schulabgang entfallen meist auf übliche Wartezeiten bis zum Beginn der Bildungsaktivitäten.
- 8 Betriebliche und außerbetriebliche Berufsausbildung wurden hier zusammengefasst.
- 9 *Ausbildungsverhältnisse und Schulbesuche beginnen meist im August oder September. Daher werden als Referenzzeitpunkte 15 und 27 Monate gewählt.*
- 10 Nur Jugendliche, die den Zeitraum von fünf Jahren nach Schulabgang bereits „erlebt“ haben. Personen, die mehrfach in eine Ausbildung gemündet sind, wurden nur einmal berücksichtigt.
- 11 In den letzten Jahren wurden jeweils über 20 % der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst. Vgl. *Berufsbildungsbericht 2006*, S. 119 ff.
- 12 Vgl. *Berufsbildungsbericht 2006*, S. 15 sowie S. 94
- 13 Vgl. *StBA: Berufliche Schulen, Schuljahr 2005/06 Fachserie 11 Reihe 2 – 2005/06*
- 14 Von 2002 bis 2005 stieg die Anzahl der Schüler/-innen im ersten Jahr in berufsfachschulischen Ausbildungsgängen außerhalb BBiG/HwO von 101 Tsd. auf 120 Tsd., gemäß BBiG/HwO von 12 Tsd. auf 16 Tsd., Quelle siehe ebda.



Welche Ausbildungschancen haben „Altbewerber“?

► Die Bundesagentur für Arbeit registrierte in den letzten Jahren immer mehr Ausbildungsplatzbewerber, die die Schule bereits im Vorjahr oder noch früher verlassen hatten. 2006 lag deren Anteil erstmalig bei mehr als 50%. In vielen Fällen handelt es sich um Jugendliche, die sich schon einmal früher um eine Lehrstelle bemüht hatten. Als erfolgreiche Ausbildungsplatznachfrager waren sie gleichwohl oft noch nicht aufgefallen. Denn sofern sie zur Überbrückung zu jobben begannen oder sonstiges machten, galten sie als „vermittelt“. Die Erfolgchancen der „Altbewerber“ sind nicht besonders gut. Sie fallen im Schnitt schlechter aus als bei denjenigen, die sich erstmals um einen Ausbildungsplatz bemühen.

Starker Anstieg in den letzten Jahren

Von den 763.100 Jugendlichen, die die Bundesagentur für Arbeit (BA) 2006 als – ausbildungsreife – Ausbildungsstellenbewerber registrierte, hatten 385.200 (51%) die Schule bereits im Vorjahr oder noch früher verlassen. Der Anteil dieser Gruppe an allen Bewerbern ist in den letzten Jahren stark gestiegen: in Ostdeutschland von 35% im Jahr 1997 auf 54% in 2006, in Westdeutschland – hier liegen bereits längere Zeitreihen vor – von 37% im Jahr 1990 auf zuletzt 49%.

Auffällig ist der enge statistische Zusammenhang zwischen dem Anstieg der Bewerberzahl früherer Schulentlassjahrgänge und des Umfangs der Bewerber, die jeweils im Vorjahr nicht in eine Lehre, sondern in eine Alternative (u. a. Bildungsgänge des Übergangssystems – z. B. berufsvorbereitende Maßnahmen, Praktika, Jobben und Erwerbstätigkeit) einmündeten. Der Anteil dieser *Alternativverbleiber* wuchs bundesweit von 35% im Jahr 1992 auf fast 46% in 2006, der absolute Umfang lag zuletzt bei 348.000 Jugendlichen (vgl. Tabelle 1). Sämtliche Alternativverbleiber werden in der offiziellen Ausbildungsmarktbilanz nicht zu den Ausbildungsplatznachfragern gezählt, selbst wenn sie – wie dies oft der Fall ist – faktisch weiter auf Lehrstellensuche sind. Als erfolgreiche Nachfrager gelten nur die nicht vermittelten Bewerber, die weder in eine Lehrstelle noch in eine Alternative einmünden. Mit dieser zu eng gefassten Nachfragerdefinition wird aber der Umfang des tatsächlichen Ausbildungsinteresses stark unterschätzt, und das künftige



JOACHIM GERD ULRICH

Dr. rer. pol., Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage, Bildungsbeteiligung“ im BIBB



ELISABETH M. KREKEL

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

	2005	2006
Bei der BA gemeldete Ausbildungsstellenbewerber	741.000	763.100
darunter:		
• Bewerber aus früheren Schulentlassjahrgängen	342.100	385.200
Verbleib der gemeldeten Bewerber zum Ende des Geschäftsjahres		
• Berufsausbildung	361.900	365.600
• Alternative (z. B. Jobben)	338.600	348.000
• nicht vermittelt	40.500	49.500

Quelle: Bundesagentur für Arbeit (BA): Ausbildungsmarktstatistik, BIBB

Tabelle 1 Bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Ausbildungsstellenbewerber und deren Verbleib 2005 und 2006

Altbewerberpotential ist in der offiziellen Ausbildungsmarktbilanz nicht mehr erkennbar. Im Laufe der Zeit baute sich nun eine immer größere Gruppe von Jugendlichen auf, die neben den offiziell erfolglosen Bewerbern weiter auf Ausbildungssuche waren und die im nächsten Vermittlungsjahr erneut bei der BA vorstellig wurden.

Nicht alle Bewerber früherer Schulentlassjahrgänge sind „Altbewerber“

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass nicht alle Bewerber früherer Schulentlassjahrgänge zwangsläufig „Altbewerber“ sind. Ein typischer Fall ist der Jugendliche, der zunächst den Wehr- und Zivildienst ableistet, um sich erst dann erstmalig um einen Ausbildungsplatz zu bewerben. Umgekehrt kann jemand „Altbewerber“ sein, auch wenn er zum aktuellen Schulentlassjahrgang gehört. Zu denken wäre etwa an einen erfolglosen Bewerber des Vorjahres, der zur Überbrückung und Chancenverbesserung eine einjährige Berufsfachschule besucht hat.

Der Kreis der tatsächlichen Altbewerber lässt sich im Rahmen der in unregelmäßigen Abständen durchgeführten BA/BIBB-Bewerberbefragungen genauer eingrenzen.¹ Es handelt sich hierbei um repräsentative und hochrechenbare Stichprobenuntersuchungen von mehreren Tausend bei der BA gemeldeten Bewerbern. Hier kann auch ermittelt werden, was diese Jugendlichen bisher gemacht haben, in welchen Merkmalen sie sich von anderen Bewerbern unterscheiden, wie ihre Erfolgchancen ausfallen und ihre

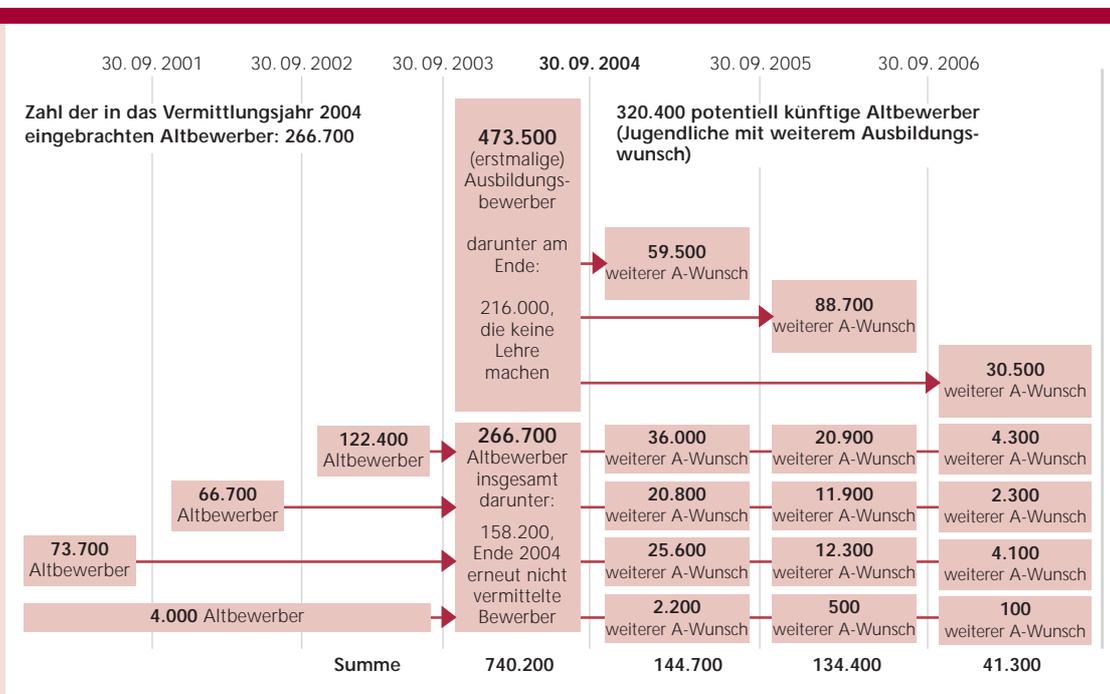
weiteren beruflichen Pläne aussehen, falls es mit dem Ausbildungsplatz erneut nicht klappt.

Nach den Ergebnissen der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004 ließen sich unter den damals rund 740.200 gemeldeten Ausbildungsstellenbewerbern 266.700 Altbewerber identifizieren. Von diesen hatten sich 122.400 bereits für das vorausgegangene Jahr für einen Ausbildungsplatz beworben, 66.700 für das Vorvorjahr und 73.700 für einen noch früheren Zeitpunkt (siehe Übersicht 1).²

Weiterer Werdegang

Von den 266.700 Altbewerbern, die in das Vermittlungsjahr 2004 hineinströmten, blieben am Ende 158.200 übrig, die erneut nicht in eine duale Berufsausbildung eingemündet waren. Viele von ihnen hielten ihren Wunsch nach dem Beginn einer Ausbildung offen. Die meisten davon wünschten sich, noch im bereits begonnenen Ausbildungsjahr einsteigen zu können, andere versoben ihr Interesse auf das neue Ausbildungsjahr 2005 bzw. das nachfolgende Jahr 2006. Ein solcher zeitlicher Aufschub hing oft mit den eingegangenen Alternativen wie erneuter Schulbesuch und den damit verbundenen Regeldauern zusammen.

Das künftige Altbewerberpotential speiste sich zudem aus vielen Bewerbern, die im zu Ende gegangenen Vermittlungsjahr noch nicht zu den Altbewerbern zählten, aber nun beim ersten Anlauf den Sprung in eine Lehre nicht geschafft haben. Von den 216.000 Bewerbern, die sich nach eigenen Angaben Ende 2004 nicht in einer Lehre befanden,



Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004. Hochgerechnete gerundete Ergebnisse (ungewichtetes n = 4.911)

Übersicht 1
In das Vermittlungsjahr 2004 einströmende Altbewerber und das aus 2004 resultierende Altbewerberpotential der Jahre 2005 und 2006

hielten insgesamt 178.700 ihren Wunsch nach einer Berufsausbildung im dualen System aufrecht. Davon wollten 59.500 am liebsten sofort in eine Lehre einsteigen, 88.700 im nächsten Jahr und 30.500 noch später (vgl. Übersicht 1).

Merkmale der Altbewerber und bisher besuchte Bildungsgänge

Altbewerber in dem hier definierten Sinne waren gehäuft unter Jugendlichen mit niedrigeren Schulabschlüssen und mit schlechteren Noten zu finden. Dies mag erklären, warum ihnen der Einstieg zunächst nicht gelang. Allerdings gab es unter den 266.700 Altbewerbern auch rund 40.400, die bereits einmal eine Berufsausbildung begonnen, diese aber abgebrochen hatten. 13.800 hatten sogar schon einmal eine Berufsausbildung abgeschlossen.

Die meisten Altbewerber aber (146.200), hatten an einer Bildungsmaßnahme im Übergangssystem zwischen Schule und Berufsausbildung teilgenommen und diese auch beendet.

Einmündungswahrscheinlichkeiten in eine Berufsausbildung

Die Einmündungswahrscheinlichkeiten aller Bewerber waren insbesondere vom Schulabschluss und vor allem auch von den Schulnoten abhängig. Allerdings fielen die Wahrscheinlichkeiten von Bewerbern, die sich erstmalig für eine Ausbildung interessierten, insgesamt höher aus (vgl. Tabelle 2). Dies lag nicht etwa nur daran, dass sie im Schnitt bessere Schulzeugnisse mitbrachten. Denn selbst bei vergleichbar guter Vorqualifikation waren die Chancen der Altbewerber niedriger. Dabei hatten die Altbewerber aus dem Vorvorjahr oder aus noch früheren Jahren wiederum schlechtere Karten als die Altbewerber des Vorjahres. Die Einmündungswahrscheinlichkeiten (in eine Berufsausbildung) variierten zwischen 23 % für Altbewerber früherer Jahre mit Hauptschulabschluss sowie mit höchstens ausreichender Mathematiknote und 86 % für erstmalige Bewerber mit Abitur und mindestens guter Mathematiknote.

Bewertung des jeweiligen Verbleibs

Es verwundert nicht, dass sich insbesondere jene 116.400 Altbewerber mit ihrer jetzigen Situation zufrieden zeigten, die sich nach erneutem Anlauf in einer voll qualifizierenden Berufsausbildung befanden. Dies musste nicht unbedingt eine Lehre, sondern konnte auch eine schulische Berufsausbildung oder Studium sein. Ein erneuter Schulbesuch (rd. 22.800), Wehr- und Zivildienst (3.100), Praktika (11.800), Erwerbstätigkeit (13.400) und berufsvorbereitende Maßnahmen inkl. BVJ (12.700) wurden mehrheitlich zwar nicht als wunschgemäß bezeichnet, aber überwiegend als

	Hauptschulabschluss			Mittlerer Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife			Abitur		
	Mathematiknote:			Mathematiknote:			Mathematiknote:		
	>4,4	3	2,1	>4,4	3	2,1	>4,4	3	2,1
kein Altbewerber	40	51	59	53	64	70	75	82	86
Altbewerber	27	36	43	38	49	56	60	70	76
> aus dem Vorjahr	29	39	46	41	52	59	64	73	79
> aus dem Vorvorjahr	27	36	44	38	49	57	62	71	77
> aus früheren Jahren	23	31	38	33	43	51	56	66	73

Einmündungswahrscheinlichkeiten abgeleitet aus einer logistischen Regressionsgleichung.
Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004

Tabelle 2 Einmündungswahrscheinlichkeit in eine voll qualifizierende Berufsausbildung (betrieblich, außerbetrieblich, schulisch, Studium) bei gemeldeten Ausbildungsstellenbewerbern des Jahres 2004

zumindest sinnvolle Überbrückung akzeptiert. Heikel war es für jene Altbewerber, die beschäftigungslos waren (rd. 60.800), lediglich jobbten (18.400) oder Hausarbeiten verrichteten (rd. 3.400). Sie sahen sich entweder in einer Sackgasse oder empfanden ihre Tätigkeit als reine Notlösung.

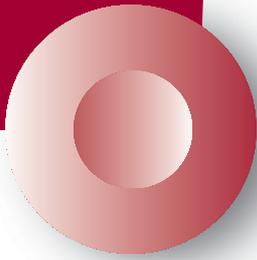
Fazit

Die stark gestiegene Zahl der Altbewerber ist Folge einer Schere, die sich lange Zeit und bis in das vorletzte Jahr immer weiter öffnete: Während das Ausbildungsplatzangebot von 721.800 im Jahr 1992 auf 562.800 im Jahr 2005 sank, wuchs im selben Zeitraum die Zahl der Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen von 759.700 auf 939.300. Angesichts der wachsenden Lehrstellenengpässe hatten Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen und weniger guten Schulnoten immer schlechtere Chancen. Verschärft wurde die Entwicklung noch dadurch, dass gerade im Fertigungsbereich viele Lehrstellen verloren gingen, in dem die Hauptschulabsolventen noch weitgehend unter sich um die Ausbildungsplätze wetteiferten. Ein typisches Beispiel waren die Bau- und Baunebenberufe. Zwar entstanden im Dienstleistungsbereich auch viele neue Ausbildungsplätze, doch reichten diese kompensatorisch nicht aus.

Seit 2006 steigt das Ausbildungsplatzangebot wieder, und es bestehen sehr gute Aussichten, dass sich die positive Entwicklung auch in den kommenden Jahren fortsetzt. Bei insgesamt sinkenden Schulabgängerzahlen könnten Altbewerber zumindest mittelfristig wieder bessere Ausbildungschancen haben, weil der Fachkräftebedarf und damit auch die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe bei weiterhin günstiger Wirtschaftsentwicklung deutlich wachsen wird. ■

Anmerkungen

- 1 Zum Aufbau und zu den Ergebnissen der BA/BIBB-Bewerberbefragungen vgl. Eberhard, V.; Krewerth, A.; Ulrich, J. G. (2006): *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland*. Bielefeld
- 2 Von hochgerechnet weiteren 4.000 Altbewerbern war nicht bekannt, für welches Ausbildungsjahr sie sich zum ersten Mal beworben hatten.



Ausbildungspatenschaften als Element eines regionalen Übergangsmanagements

► Rund zwei Drittel aller Schulabgänger streben in jedem Jahr eine Berufsausbildung im dualen System an. Doch dieser Übergang von der Schule in den Beruf gestaltet sich seit einiger Zeit zunehmend schwierig, zumal sich durch die negative Entwicklung der Ausbildungsplatzangebote in den vergangenen Jahren ein Überhang an Altbewerbern aufgebaut hat, der zusammen mit den aktuellen Schulabgängern um die Lehrstellen konkurriert. Insbesondere Hauptschüler und Jugendliche mit Migrationshintergrund benötigen aufgrund dieser Entwicklungen verstärkt Unterstützungsangebote, die im Sinne eines „regionalen Übergangsmanagements“ die Berufsfindung erleichtern sollen. Im vorliegenden Beitrag werden erste Erfahrungen aus einem Patenschaftsmodell der Stadt Dortmund vorgestellt, die einerseits den Bedarf solcher Angebote verdeutlichen, andererseits aber auch erforderliche Bedingungen für erfolgreiche Ausbildungspatenschaften aufzeigen.



MARTIN LANG

Dr., Universität Dortmund, Lehrstuhl für
Berufspädagogik

Regionales Übergangsmanagement als wichtiges Handlungsfeld

Für den Großteil aller Schulabgänger und Schulabgängerinnen ist die Berufsausbildung im dualen System nach wie vor erste Wahl, wenn es um den Weg in die berufliche Zukunft geht. Allerdings bleiben seit einigen Jahren zunehmend mehr Jugendliche an dieser sogenannten „ersten Schwelle“ hängen. Der Weg von der Schule in den Beruf ist für viele schwieriger und oft auch länger geworden, da sich Orientierungs-, Förder- und Qualifizierungsphasen an die Schulzeit anschließen. Die Gründe für die ausgesprochen schwierige Marktsituation für die Jugendlichen liegen zum einen darin, dass in den vergangenen Jahren im Zuge des Beschäftigungsabbaus sehr viele Ausbildungsplatzangebote verlorengegangen sind; zum anderen musste der Ausbildungsmarkt aufgrund der demographischen Entwicklung stetig steigende Absolventenzahlen aus den allgemeinbildenden Schulen verkraften. Beide Entwicklungen zusammengenommen führten zu einer langjährigen Unterversorgung an Ausbildungsplatzangeboten (so ist die rechnerische Einmündungsquote, d. h., die Zahl der Lehrlinge je 100 Schulabgänger, seit 1999 stetig gesunken (Quelle: BIBB)). Auch wenn im Jahr 2006 dieser Trend gestoppt werden konnte, hat sich die Lage nicht entspannt, da der Überhang an Altbewerbern mit den aktuellen Schulabgängern um die Lehrstellen konkurriert. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in dieser Phase des beruflichen Findungsprozesses überproportional von Schwierigkeiten betroffen, wie empirische Studien hinreichend belegen konnten.

Diese unbefriedigende Situation hat nicht nur gravierende Konsequenzen für das Selbstkonzept der Jugendlichen, sondern auch negative Auswirkungen auf die Gesellschaft, wenn es nicht gelingt, jungen Menschen Perspektiven für eine dauerhafte qualifizierte berufliche Tätigkeit aufzuzeigen. Insofern ist es nur konsequent, nach Wegen zu suchen, die den Jugendlichen in der besonders kritischen Lebensphase Hilfestellungen und Unterstützung bieten und so den Übergang in die Berufsausbildung erleichtern können. Die zahlreichen Aktivitäten zur möglichst frühen Förderung

von Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Gründen Probleme mit dem Übergang in die Ausbildung haben, lassen sich unter dem Begriff des „regionalen Übergangsmanagements“ bündeln. In der Optimierung eines solchen Übergangsmanagements sieht die Berufsbildungspolitik ein vorrangiges übergreifendes Handlungsfeld der kommenden Jahre (BMBF 2006, S. 6 f.), was auch in der Initiierung zahlreicher Förderprogramme zum Ausdruck kommt.¹

Eine frühzeitige Begleitung von Jugendlichen durch qualifizierte und berufserfahrene Paten kann für den Fall, dass Jugendliche in ihrem sozialen Umfeld nicht ausreichend Unterstützung auf dem Weg in eine Berufsausbildung finden, ein probates Mittel innerhalb eines Übergangsmanagements sein, wie zahlreiche Praxisbeispiele belegen. Insbesondere Lehrstellenbewerber mit Migrationshintergrund geben häufiger als diejenigen ohne an, sie hätten bei Berufsfindung und Lehrstellensuche mehr Unterstützung gebraucht (31 % zu 25 %) (GRANATO 2006, S. 108). Wichtige Fragen der Lehrstellensuche besprechen sie erheblich seltener als Jugendliche ohne Migrationshintergrund mit ihren Eltern, die aufgrund ihrer Bildungsvoraussetzungen und der Tatsache, dass sie als Migranten seltener eigene Erfahrung mit dem deutschen Ausbildungssystem haben, nicht in ausreichendem Maße den Berufseinmündungsprozess ihrer Kinder begleiten können. Zudem erhalten die Jugendlichen bei der Vermittlung von Einblicken in die konkrete Berufspraxis und bei der Vermittlung von Kontakten zu Unternehmen nur wenig Unterstützung von der Schule, da die obligatorischen Schnupperpraktika selten sinnvoll genutzt und zumeist nicht systematisch vor- und nachbereitet werden, wie empirische Untersuchungen bestätigen konnten (vgl. PRAGER/WIELAND 2006, S. 82; BRONNENMEYER 2006, S. 51). An dieser Stelle setzen Patenschaftsmodelle mit ihren Unterstützungsangeboten an.

Das Patenschaftsmodell in Dortmund

Seit einigen Jahren wird in Dortmund die Aktion „12 x 12 – 144 Investitionen in die Zukunft“ überaus erfolgreich zur Akquise zusätzlicher Ausbildungsplätze durchgeführt. Im Jahr 2006 wurde diese Kampagne dahin gehend erweitert, dass nicht mehr allein die Akquise von Ausbildungsplätzen im Mittelpunkt der Bemühungen steht, sondern darüber hinaus mit der Einführung eines Patenschaftsmodells noch einen Schritt weitergegangen wird.

In dem Pilotprojekt sollen Jugendliche ab 15 Jahren, die grundsätzlich in der Lage sind, eine Ausbildung zu beginnen, durch Patinnen und Paten Unterstützung beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung erhalten. Bei den Patinnen und Paten handelt es sich um berufserfahrene Personen, die diese Aufgabe ehrenamtlich ausüben. Sie sollen ein Vertrauensverhältnis zu den jungen

Menschen aufbauen und sie bei ihrer Ausbildungsplatzsuche unterstützen, Kontakte zu Ausbildungsbetrieben vermitteln, Bewerbungsunterlagen durchsehen und ggf. korrigieren sowie bei Fragen während der Ausbildung ihre Lebenserfahrung einbringen können, um eventuell auftretende Probleme zu lösen und drohende Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.

Die Gewinnung der Patinnen und Paten erfolgte in diesem Projekt über eine Öffentlichkeitskampagne in den Medien sowie durch persönliche Kontakte und Informationsveranstaltungen. Die Ermittlung und Auswahl der Jugendlichen, die eine Patenschaft benötigen, erfolgte durch die am Projekt beteiligte Hauptschule. Die Projektgruppe der Stadt Dortmund übernahm die Aufgabe, Jugendliche und Patinnen und Paten zusammenzubringen.

Im Folgenden sollen das methodische Vorgehen sowie ausgewählte Ergebnisse und Desiderata aus der Evaluation des Pilotprojektes vorgestellt werden.

Fragestellungen und methodisches Vorgehen der Untersuchung

Um die Erfahrungen der Pilotphase bei einer möglichen flächendeckenden Einführung des Patenschaftsmodells im gesamten Stadtgebiet Dortmunds berücksichtigen zu können, sollten mit der Evaluation insbesondere folgende Aspekte untersucht werden:

- Ermittlung der fördernden bzw. hemmenden Bedingungen des Patenschaftsmodells mit Blick auf die Ausweitung der Kampagne auf alle Stadtbezirke in Dortmund, insbesondere durch
- Analyse der Beziehungen zwischen Paten und Jugendlichen,
- Identifizierung von Problemsituationen während der Laufzeit und
- Analyse der umgesetzten Problemlösungen sowie
- Ermittlung von Verbesserungspotentialen.

Die Pilotphase des Patenschaftsmodells wurde mit einer formativen Evaluation analysiert. Zu Beginn der Projektlaufzeit wurden in Abstimmung mit dem Auftraggeber zielleitende Fragestellungen der Evaluation formuliert, die Betroffenen und Beteiligten des Patenschaftsmodells wurden ermittelt und ihre Interes-

Literatur

- BMBF (Hrsg.) (2006): *Berufsbildungsbericht. Bonn*
- BRONNENMEYER, V.: *Integrierter Übergang Schule – Ausbildung: Vertiefte Berufsorientierung während der Schulzeit. In: BWP 35 (2006) 1, S. 50–52*
- GRANATO, M. (2006): *Junge Frauen mit Migrationshintergrund – wenig Aussichten auf eine berufliche Ausbildung? In: GRANATO, M.; DEGEN, U. (Hrsg.): Berufliche Bildung von Frauen. Hrsg. BIBB, Bonn, S. 98–114*
- PRAGER, J. U.; WIELAND, C. (2006): *Neue Hoffnung für die Jugend beim Übergang von der Schule in den Beruf?! In: Schulverwaltung NRW, 3, S. 81–83*
- RAAB, E.; RADEMACKER, H. (1996): *Verlängerte Suche und Berufswahl mit Vorbehalt. Neue Handlungsstrategien Jugendlicher beim Berufseinstieg. In: SCHÖBER, K.; GAWOREK, M. (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Ein Workshop von BIBB, DJI und IAB. IAB. Nürnberg*

sen, Wertvorstellungen, Ziele und Ausgangsbedingungen erfasst. Neben der schriftlichen Befragung mittels standardisierter Fragebogen (die über die Befragungszeitpunkte gemittelte Rücklaufquote betrug bei den Jugendlichen 60 %, bei den Paten 70 %) wurden als weitere Erhebungsinstrumente noch Telefoninterviews sowie Face-to-face-Interviews mit einzelnen Beteiligten eingesetzt.

Als Evaluationsdesign wurde ein Ein-Gruppen-Design mit Pretest-Messung, Verlaufsmessung und Posttest-Messung gewählt. Bei diesem Evaluationsdesign wird zusätzlich zur Erhebung zu Beginn der Maßnahme und zur Abschlussbefragung der Beteiligten und Betroffenen zu ihren Erfahrungen mit dem Projekt eine Zwischenbefragung zum Verlauf des Patenschaftsmodells durchgeführt, mit der man Hinweise auf die Vorgänge während der Maßnahme erhalten kann. Diese Vorgehensweise ist besonders geeignet, wenn es darum geht, in formativen Evaluationen Hinweise auf die Vorgänge während der Maßnahme zu erhalten und zudem Verbesserungsvorschläge für eine zukünftige Durchführung zu erarbeiten. Nachfolgend sollen einige ausgewählte Ergebnisse zu den Beziehungen zwischen den Jugendlichen und ihren Paten und zu den im Verlauf des Pilotvorhabens aufgetretenen Problemen dargestellt werden.

Jugendliche blicken skeptisch in die berufliche Zukunft

Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich die befragten Jugendlichen ihrer schlechten Ausgangsbedingungen für eine Ausbildungsplatzsuche durchaus bewusst sind. Zum Zeitpunkt der Befragung (letztes Schulhalbjahr) haben sie bislang fast gänzlich auf eine Ausbildungsplatzsuche verzichtet. Dies ist auch Ausdruck einer gewissen Resignation der Hauptschüler, die selbst ihre schulischen Leistungen und Abschlüsse als nicht ausreichend für die angestrebte berufliche Erstausbildung im dualen System ansehen. In einer Selbsteinschätzung bewerten sie sowohl ihre schulischen Leistungen als auch ihre Schlüsselqualifikationen insgesamt als unterdurchschnittlich bis durchschnittlich. Besondere Defizite mit Blick auf eine mögliche Ausbildung sehen die Jugendlichen in ihren mathematischen Kenntnissen, in den Lese- und Rechtschreibkenntnissen sowie in den – von Ausbildungsbetrieben zunehmend eingeforderten – Schlüsselqualifikationen Motivationsfähigkeit, Lernbereitschaft, Teamfähigkeit, Zielstrebigkeit/Ausdauer und Zuverlässigkeit.

Insofern ist es auch nicht überraschend, dass alle davon ausgehen, dass sie – sei es notgedrungen oder von vornherein so geplant – im kommenden Schuljahr einen voll-

zeitschulischen Bildungsgang am Berufskolleg besuchen werden, um entweder das Ziel einer schulischen Berufsausbildung zu verfolgen oder um zu einem höherwertigen schulischen Abschluss zu gelangen. Dieses Verhaltensmuster ist durchaus typisch für Hauptschüler, wie in einer Längsschnittuntersuchung des Deutschen Jugendinstituts gezeigt werden konnte: Insbesondere Hauptschülern werde „frühzeitig schon in der Schule deutlich ... oder deutlich gemacht ..., dass ihre Berufschancen am Ende gering sein würden. Sie haben sich in der Regel anstelle einer für sie ohnehin aussichtslosen Berufs- und Ausbildungsplatzsuche gleich auf alternative Anschlussperspektiven wie das Berufsvorbereitungsjahr oder berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Berufsberatung eingerichtet“ (RAAB/RADEMACKER 1996, S. 131; vgl. auch BMBF 2006, S. 118 und PRAGER/WIELAND 2006, S. 81).

Dass derartige „Warteschleifenkarrieren“ nur selten den von den meisten Jugendlichen nach wie vor angestrebten Einstieg in die duale Berufsausbildung ermöglichen, belegen Zahlen aus dem aktuellen Berufsbildungsbericht, wonach lediglich gut ein Drittel der Absolventen der ein- oder zweijährigen Berufsfachschule, die nicht zu einem Berufsabschluss führt (z. B. Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr), den Übergang in das duale System der Berufsausbildung im zweiten Anlauf schafft, während 38 Prozent ohne eine Berufsausbildung bleiben (arbeitslos, Praktikum, freiwilliges soziales Jahr) und gut ein Viertel in eine vollzeitschulische Berufsausbildung wechselt. Ebenso konnten repräsentative Untersuchungen des BIBB die schlechteren Chancen von „Altbewerbern“ auf dem Ausbildungsplatzmarkt nachweisen.

Diese eher ernüchternde Bilanz der nicht erfolgten Ausbildungsplatzsuche zu Beginn des Patenschaftsmodells hat sich im weiteren Verlauf nur gering verbessert. Zwar haben einige Jugendliche während des Patenschaftsmodells erstmals Bewerbungsaktivitäten gestartet, allerdings ohne zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen worden zu sein. Insofern wurde ein zentrales Ziel des Patenschaftsmodells – die Einmündung in eine betriebliche Erstausbildung – bislang nicht erreicht.

Erste Evaluationsergebnisse des Patenschaftsmodells

Die Probleme, die im Verlauf der Pilotphase zum Patenschaftsmodell aufgetreten sind, lassen sich auf mehreren Ebenen lokalisieren. Da wäre zum einen festzustellen, dass es in den Patenschaften nur sporadisch gelungen ist, einen intensiven persönlichen Kontakt und eine regelmäßige und vertrauensvolle Kommunikation zwischen den Akteuren aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Die Paten beklagten vielmehr fast durchgängig die mangelnde Kooperation und

Anmerkung

- 1 Siehe auch die Preisträger des Hermann-Schmidt-Preises 2006 unter www.hermann-schmidt-preis.de und „BWPspezial“ In: 35 (2006) 5, Beilage

Zuverlässigkeit der Jugendlichen, verabredete Gesprächstermine seien kurzfristig abgesagt und vereinbarte Abmachungen und Zusagen nicht eingehalten worden. Dies führte bei den Paten zu Frustrationen und Enttäuschungen, da sie den Eindruck gewannen, dass ihre gut gemeinte und engagierte Hilfe von den Jugendlichen gar nicht gewollt war.

Die geschilderten Probleme machen die ausgesprochen sensible Situation zwischen Paten und Jugendlichen und die erforderlichen langwierigen vertrauensbildenden Maßnahmen deutlich. Es ist anzunehmen, dass dieses „Brechen des Eises“ in der kurzen Pilotphase (noch) nicht erreicht wurde. Der zweite Problembereich während der Patenschaft war aus Sicht der Paten ihre unzureichende Vorbereitung bezüglich der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Gestaltung der Patenschaft. Einige Paten waren unsicher, wie sie aufgetretene Konflikte lösen sollten, und wussten nicht, was sie tun könnten, um die Jugendlichen zu motivieren, klare Vorstellungen über den Ausbildungswunsch zu entwickeln und sich aktiv an der Ausbildungsplatzsuche zu beteiligen. Darüber hinaus fühlten sich einige Paten überfordert, wenn es darum ging, mögliche Qualifizierungswege außerhalb des dualen Systems (z. B. vollzeitschulische Bildungsgänge) aufzuzeigen. Hier wünschten sich die Paten Hilfestellungen durch Fortbildungen oder Beratungsangebote, da sie sich offensichtlich trotz ihrer zweifellos vorhandenen Lebens- und Berufserfahrungen in diesen Bereichen nicht als Experten fühlten.

Ein weiterer Problembereich lag in der Tatsache, dass im Gegensatz zu den Paten fast alle Jugendlichen einen Migrationshintergrund hatten. Auf die Besonderheiten der Patenschaft mit Migranten waren die Paten allerdings nicht explizit vorbereitet.

Die Übersicht rechts oben zeigt die positiven und negativen Ergebnisse der Evaluation des Patenschaftsmodells:

Handlungsempfehlungen für zukünftige Patenschaften

Angesichts der kurzen und für die Jugendlichen mit Blick auf ihre weitere berufliche Entwicklung zudem besonders kritischen Phase zwischen Patenschaftsbeginn und geplantem Ausbildungsbeginn blieb im Pilotprojekt zu wenig Zeit für vertrauensbildende Aktivitäten oder die Aufarbeitung von schulischen Defiziten. Vielmehr waren Krisenmanagement oder gute Firmenkontakte gefragt, um den Jugendlichen doch noch „auf dem letzten Drücker“ eine berufliche Perspektive aufzeigen zu können. Dementsprechend erwarteten die Jugendlichen in einer für sie beinahe aussichtslosen Phase der Ausbildungsplatzsuche von ihren Paten schnelle und effektive Hilfe als Vermittler von Ausbildungsstellen und sahen in ihnen oftmals den letzten Stroh-

Was war positiv?

- Erste Bewerbungsaktivitäten der Jugendlichen konnten initiiert werden;
- hohe Motivation bei den Beteiligten;
- Bereitschaft aller Paten zur Übernahme weiterer Patenschaften;
- Ermittlung des Qualifizierungsbedarfes der Paten;
- Paten haben viel über die Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelernt.

Was war negativ?

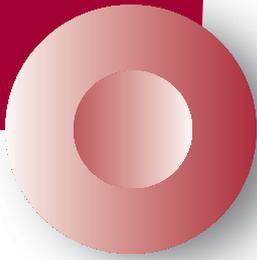
- (noch) kein Vermittlungserfolg in Ausbildungsverhältnisse;
- Aufbau einer vertrauensvollen Kommunikation zwischen Paten und Jugendlichen nur ansatzweise gelungen;
- Patenschaften haben zu spät begonnen (10. Schuljahr);
- Laufzeit des Pilotprojektes war zu kurz;
- Paten waren zu Beginn der Patenschaft nicht ausreichend vorbereitet.

Ergebnisse des Patenschaftsmodells

halm, nach dem sie greifen konnten. Um diesen äußeren Druck aus den Patenschaften herauszunehmen, ist ein Vorziehen des Patenschaftsmodells in das 9. Schuljahr unverzichtbar, zumal eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg in Duisburg und München belegen konnte, dass Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen länger für ihre Berufswahlentscheidung und Ausbildungsplatzsuche brauchen als Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen (vgl. RAAB/RADEMACHER 1996).

Darüber hinaus sollten die Paten auf ihre Arbeit durch geeignete Qualifizierungsangebote hinreichend vorbereitet und im Verlauf der Patenschaft kontinuierlich unterstützt werden. Ein begleitender Erfahrungsaustausch untereinander oder Beratungsgespräche mit externen Experten oder Vertretern des Jugendamtes sind dabei ebenso wichtig wie Fortbildungsangebote zu speziellen Themen, mit denen Defizite und Unsicherheiten auf Seiten der Paten ausgeglichen werden könnten. Konkret wünschten sich die Paten insbesondere Informationen darüber, welche alternativen Ausbildungswege es für Hauptschüler neben dem dualen System gibt, da erkennbar war, dass die Jugendlichen im Jahr 2006 keine Aussicht mehr auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz hatten.

Bedarf an Fortbildung besteht nach Auskunft der Paten insbesondere auch zu den Themen Umgang mit Konfliktsituationen und Kritikgesprächen, Rhetorik/Kommunikation sowie Neuigkeiten zu „Rechten und Pflichten in der Ausbildung“. Dieses an den Bedarfen der Paten orientierte Qualifizierungsangebot sollte dabei sowohl von Vertretern des Jugendamtes als auch von externen Experten (z. B. Lehrer an Berufskollegs, Kammervertreter, betriebliche Ausbilder, Juristen, Vertreter der Berufsberatung, etc.) konzipiert und durchgeführt werden. ■



Differenzierung der Ausbildungsangebote: Integration von Hauptschülern durch zweijährige Berufe?

► Aufgrund der anhaltend schwierigen Lage auf dem Ausbildungsmarkt werden strukturelle und inhaltliche Gestaltungskonzepte der Ausbildung neu erörtert.¹ Ziel ist es, benachteiligte Jugendliche in Ausbildung zu bringen sowie die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zu erhöhen. Über Nutzen und Nachteile zweijähriger Ausbildungsgänge wurde und wird im Vorfeld ihrer Einführung viel diskutiert. Bisher mangelte es jedoch an empirischen Belegen, die eine fundierte Beantwortung dieser Fragen erlaubte. Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) stellt Ergebnisse einer Evaluation des im Jahr 2004 eingeführten zweijährigen Berufs Maschinen- und Anlagenführer/-in vor.



SABINE GRUBER

Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin im Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Bereich Ausbildung und Bildungsplanung, Nürnberg



HEIKO WEBER

M.A., wiss. Mitarbeiter im Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Bereich Ausbildung und Bildungsplanung, Nürnberg

In den letzten Jahren ist der Anteil der Jugendlichen gestiegen, die an der ersten Schwelle von der Schule in die Ausbildung gescheitert sind. Ein wesentliches Ziel der bildungspolitischen Anstrengungen ist es deshalb, das Ausbildungsengagement der Betriebe zu erhöhen. Vor allem der Vorschlag, durch verkürzte Ausbildungsberufe die Ausbildungsbereitschaft zu erhöhen, wird intensiv und kontrovers diskutiert², dies vor allem wegen der zielgruppenspezifischen Ausrichtung der Ausbildung: Zweijährige Ausbildungsgänge sollen vor allem benachteiligten Jugendlichen Wege in eine Ausbildung eröffnen.³

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht zum einen die Frage, ob der zweijährige Beruf eine sinnvolle Ergänzung zu den bestehenden drei- und dreieinhalbjährigen Berufen darstellt und dem Bedarf der Unternehmen nach speziell ausgebildeten Fachkräften für die Einrichtung und Bedienung von Maschinen und Maschinenstraßen entspricht; zum anderen wird untersucht, ob benachteiligten Jugendlichen zusätzliche Ausbildungs- und Beschäftigungschancen eröffnet werden.⁴

Die Ergebnisse basieren auf Experteninterviews mit Ausbildungsverantwortlichen aus 25 Betrieben in Bayern, die im Jahr 2004 die Ausbildung im Bereich Metall- und Kunststofftechnik begonnen haben, sowie einer Befragung der Auszubildenden selbst.⁵ In zwölf dieser 25 Unternehmen, ausgewählt nach den Kriterien regionale Struktur, Betriebsgröße und Branche, wurden Fallstudien durchgeführt. Diese Betriebe bildeten in dieser Zeit insgesamt 69 Maschinen- und Anlagenführer aus. Dieses Sample bildet die Hauptuntersuchung, es umfasst sowohl kleine, mittlere als auch Großbetriebe der Metall- und Elektroindustrie aus städtischen und eher ländlich geprägten Regionen Bayerns. Im Mittelpunkt der Evaluation standen regelmäßige regionale Arbeitskreise mit den an der Untersuchung beteiligten Betrieben, mit Berufsschulen und Kammern. Sie dienten dem Austausch der Akteure untereinander und der Rückkopplung der Befragungs- und Evaluationsergebnisse. Ergänzt wurde die Hauptuntersuchung durch eine Kontrollbefragung von weiteren 25 Betrieben in Bayern, die in anderen Produktionsbereichen tätig sind und zum Befragungszeitraum insgesamt 55 Maschinen- und Anlagenführer ausgebildet haben.

Betrieblicher Bedarf

In jedem zweiten Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie in Bayern gibt es ein Tätigkeitssegment zwischen Angelerntenniveau und dreieinhalbjähriger Facharbeit.⁶ Bei diesem handelt es sich keinesfalls um ein schrumpfendes Feld: Im Bereich „Bedienen und Umrüsten von Maschinen und Anlagen“ erwartet die Mehrheit der Unternehmen Beschäftigungszuwächse, während einfache manuelle Hilfstätigkeiten künftig zurückgehen werden. Gleichzeitig gibt es einen steigenden Bedarf in einem Facharbeit erfordern Segment, das sich unter das Anforderungsniveau geschoben hat, das durch die dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufe bedient wird. Die Einführung des Maschinen- und Anlagenführers sollte diesem Anforderungsspektrum entsprechen.

Differenzierung der betrieblichen Anforderungsniveaus

Die große Mehrheit der Betriebe erachtet das Berufsbild des Maschinen- und Anlagenführers für das eigene Unternehmen, aber auch für die Branche insgesamt als geeignet. Sie sehen in ihm die passende Antwort auf neue Qualifikationsprofile im einfacheren Bereich von Facharbeit, konkret: auf wachsenden Bedarf an ausgebildeten Mitarbeitern für die Einrichtung und Bedienung von Maschinen und Maschinenstraßen. Die dreieinhalbjährigen Metallausbildungsberufe entsprechen nach Aussagen der Unternehmen nicht dem Anforderungsprofil dieser Tätigkeiten, sie verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten, die an diesen Arbeitsplätzen nicht gebraucht werden. Aus diesem Grund sind zudem nicht selten Mitarbeiter mit längerer Ausbildung in diesen Einsatzfeldern unzufrieden. Auf der anderen Seite sind an- und ungelernte Beschäftigte, die bislang Maschinen und Anlagen bedient haben, zunehmend überfordert.

Gründe für die Ausbildung

Für die meisten Betriebe gibt es mehrere Gründe, Maschinen- und Anlagenführer auszubilden. Der Bedarf an fachlich passend qualifizierten Mitarbeitern steht dabei im Vordergrund: 68% der Betriebe geben an, dass die fachlichen Anforderungen bei der Maschinenbedienung eine Ausbildung verlangen, die über das Niveau einer Anlernertätigkeit hinausgeht, aber weniger anspruchsvoll ist als eine drei- bzw. dreieinhalbjährige Berufsausbildung. Der steigende Fachkräftebedarf bei der Maschinenführung wird von 60% der Betriebe als Grund genannt. Für 12% der Betriebe gab es bisher keinen geeigneten Ausbildungsberuf, so dass sie in einem weniger passenden Beruf oder aber gar nicht ausbildeten. Ein Betrieb bildet wegen der speziellen Anforderungen seiner Hightech-Produktgruppen einen Maschinen- und Anlagenführer aus, da die Offenheit des Berufsbildes es zulässt, im Anschluss an die fundierte Metallgrundausbildung die hier gefragten sehr speziellen

Einführungsjahr:	2004		
Ausbildungsdauer:	2 Jahre		
Neuabschlüsse:	2004:	603	(Bayern – nur IHK: 168)
	2005:	1.735	(Bayern – nur IHK: 288)
	2006:	2.441	(Bayern – nur IHK: 373)
Lösungsquote:	6,8% (Bayern: 4,1%) – vgl. Metallberufe: 16,9% (2005)		
Einsatzgebiete:	Produktionsbereiche der Industrie		
Produktionsbereiche:	Metalltechnik, Kunststofftechnik Textiltechnik und Textilveredelung Lebensmitteltechnik Druckweiter- und Papierverarbeitung		
Ausbildungsprofil:	www.bibb.de/de/ausbildungsprofil_1805.htm		

Infos zum Maschinen- und Anlagenführer

Kenntnisse zu vermitteln. Ein anderes Unternehmen ließ den Ausbildungsvertrag mit dem Auszubildenden in einen Maschinen- und Anlagenführer-Vertrag umschreiben, weil der Auszubildende den Anforderungen der Ausbildung in einem dreieinhalbjährigen Beruf nicht gerecht werden konnte.

Die Frage, ob durch den neuen Beruf zusätzliche Ausbildungsplätze entstehen oder ob andere Ausbildungsgänge verdrängt werden, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass ausgebildete Maschinen- und Anlagenführer zumindest teilweise an- und ungelerntes Personal ersetzen werden. Dies bedeutet ein Plus bei den Ausbildungsplätzen, nicht jedoch bei den Arbeitsplätzen insgesamt.

Beruf für benachteiligte Jugendliche?

Ein wesentliches mit der Einführung des Maschinen- und Anlagenführers verknüpftes Ziel war es, denjenigen Jugendlichen eine Ausbildung und damit den Einstieg ins Berufsleben zu ermöglichen, die in anspruchsvollen drei- oder dreieinhalbjährigen Berufen nicht zum Zuge kommen.

Zusätzliche Chancen für Hauptschüler

Der Frage, ob in erster Linie Jugendliche aus dieser Zielgruppe erreicht werden, lässt sich zunächst durch den Schulabschluss der Auszubildenden klären. Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass im Vergleich zu den dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen im Metallbereich überdurchschnittlich viele Jugendliche mit Hauptschulabschluss in die Ausbildung zum Maschinen- und Anlagenführer münden. Während in Deutschland bei den dreieinhalbjährigen Metallberufen, wie dem Industrie- oder Werkzeugmechaniker, eindeutig die Jugendlichen mit mindestens mittlerer Reife dominieren (ca. 67% der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag im Jahr 2005), liegt der Anteil der Hauptschüler beim Maschinen- und Anlagenführer mit 60% doppelt so hoch (Tabelle 1).

Dieses bundesweite Ergebnis spiegelt sich in den einzelnen Bundesländern auf unterschiedlichem Niveau wider. In Bundesländern mit schlechterer Ausbildungsstellensituation finden sich mehr Jugendliche mit mittlerem Abschluss in der Ausbildung zum Maschinen- und Anlagenführer als in Ländern mit einer günstigeren Ausbildungsmarktlage. Die Tendenz bleibt jedoch dieselbe: Es werden jeweils doppelt so viele Hauptschüler in Ausbildung gebracht wie bei den dreieinhalbjährigen Metallberufen.

	Erreichter Schulabschluss					
	Höchstens Hauptschulabschluss			Mindestens mittlere Reife		
	D	BY	NRW	D	BY	NRW
Industriemechaniker	27,2%	45,6%	24,5%	66,3%	50,9%	69,9%
Werkzeugmechaniker	27,0%	45,4%	27,5%	67,0%	49,6%	67,5%
Maschinen- und Anlagenführer	60,0%	81,0%	56,8%	31,1%	11,7%	34,7%

Tabelle 1 Schulabschluss der Auszubildenden zum Maschinen- und Anlagenführer im Jahr 2005 (Quelle: Statistisches Bundesamt: Berufliche Bildung – Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2006, S. 88 ff.)

Andere Aspekte von „Benachteiligung“ lassen sich aus den Ergebnissen der Fallstudien und Arbeitskreise ableiten. Achtzehn Betriebe des Samples wählten (auch) Jugendliche aus, die bis zu diesem Zeitpunkt keinen Ausbildungsplatz gefunden hatten und/oder als ungeeignet für eine dreieinhalbjährige Ausbildung eingeschätzt wurden. Sie entschieden sich für Schulabgänger ohne qualifizierenden Hauptschulabschluss und/oder für Schüler, die auf der betrieblichen Nachrückliste des Aufnahmetests für die dreieinhalbjährigen Berufe standen. Teilweise hatten die Bewerber schon länger als ein Jahr nach einer Stelle gesucht, Praktika absolviert oder eine Berufsvorbereitungs-klasse besucht.

Hinzu kommt: Bei Hauptschülern mit qualifizierendem Abschluss wird in Bayern davon ausgegangen, dass es sich bei diesen nicht um Bewerber mit schlechteren Startchancen handelt. Betrachtet man die Auszubildenden mit qualifizierendem Hauptschulabschluss jedoch genauer, zeigt sich, dass ein Drittel dieser Gruppe vermittlungshemmende Merkmale aufweist.⁷ Über zwei Drittel der Betriebe des Samples bildet also Maschinen- und Anlagenführer aus, die zu den Schulabgängern mit schlechteren Voraussetzungen zählen. Die meisten durchliefen ihre Ausbildung mit Erfolg – lediglich 4 % haben die Ausbildung abgebrochen, weitere 4 % haben die Prüfung nicht bestanden und wiederholen sie. Für Schulabgänger mit schlechteren Startchancen sind verkürzte Ausbildungsberufe fast die einzige Chance, ihre Berufsfähigkeit zu erlangen.

Integration in die Produktion – Übernahme der Auszubildenden

Auch die an die Ausbildung anschließende Integration der Auszubildenden in die Produktion verlief in den ersten Monaten nach Ausbildungsabschluss positiv. Erste Hinweise darauf deuteten sich bereits während der Ausbildung an, da die Jugendlichen im zweiten Ausbildungsjahr mit meist gutem Erfolg in den Produktionsabteilungen eingesetzt wurden. 80 % der Auszubildenden wurden nach dem erfolgreichen Ausbildungsabschluss direkt vom Betrieb übernommen oder setzen ihre Ausbildung in einem Anschlussberuf fort.⁸ Zwölf Prozent wurden nicht übernommen. Abschließende Aussagen zum Verbleib der restlichen Auszubildenden, die eine Wiederholungsprüfung ablegen müssen, sind erst im weiteren Projektverlauf möglich.

Gemeinsame Beschulung als Stolperstein

Als Problem bei der Einführung des zweijährigen Ausbildungsberufs erweist sich die Beschulung. Gemeinsame Klassen mit dreieinhalbjährigen Berufen bieten nur beschränkt und bei hohem Engagement der Lehrer die Möglichkeit, Jugendliche mit vergleichsweise größeren Schwierigkeiten bei der Erfassung theoretischer Zusammenhänge zu unterstützen. Neben den unterschiedlichen schulischen und sozialen Voraussetzungen erschweren verschiedene Ausbildungsinhalte zweier Berufe in einer Klasse die zufriedenstellende Vermittlung des Unterrichtsstoffs. Insbesondere in Klassen, in denen lediglich einer oder wenige Maschinen- und Anlagenführer sind, können die speziellen Kenntnisse ihres Berufs zu kurz kommen. Das gilt ganz besonders für das zweite Ausbildungsjahr, in welchem die Inhalte der verschiedenen Berufe stärker als im ersten Jahr voneinander abweichen. Die Prüfungsvorbereitung für die verschiedenen Berufe lässt sich – schon aus zeitlichen Gründen – nicht koordinieren, eine adäquate Vorbereitung kann nur eingeschränkt stattfinden. Soll die zweijährige Berufsausbildung auf Dauer ein Angebot auch für Jugendliche mit schlechteren Startchancen bleiben und für diese erfolgreich verlaufen, sollte aus Sicht der Betriebe die Beschulung in gemischten Klassen durch reine Klassen für Maschinen- und Anlagenführer – zumindest im zweiten Ausbildungsjahr – ersetzt werden. Als Alternative könnte Blockbeschulung ins Auge gefasst werden. Allerdings stellen gemeinsame Schulklassen eine bessere Ausgangslage für Jugendliche her, die ihre Ausbildung in einem der Anschlussberufe fortsetzen möchten. Deshalb sollte auch über Lösungswege nachgedacht werden, wie der Unterricht erfolgreich verlaufen kann. Die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs wird von der Tatsache unterstrichen, dass einige Betriebe für diese Ausbildung bereits wieder die besseren Bewerber auswählen. Andere machen eine Neuaufnahme der Ausbildung in diesem Beruf davon abhängig, dass eine getrennte Schulklasse eingeführt wird, da sie zukünftig die sonst notwendige Unterstützungsleistung der schwächeren Auszubildenden nicht mehr leisten können.

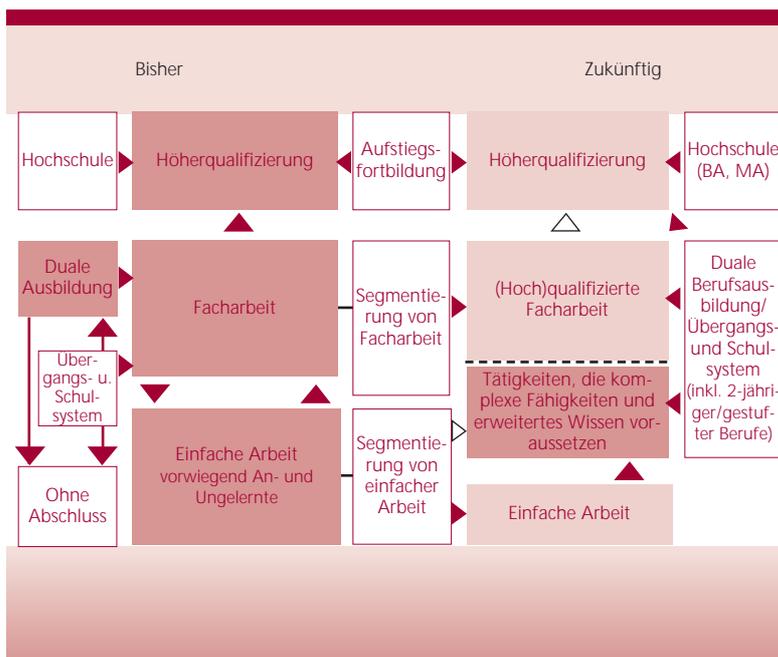
Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass eine zwei-jährige Berufsausbildung für die befragten Betriebe eine sinnvolle Ergänzung ihres Ausbildungsportfolios darstellt. Für die Maschinen- und Anlagebedienung werden ausgebildete Fachkräfte benötigt, die weniger und andere Dinge „können müssen“ als eine dreieinhalb Jahre ausgebildete Fachkraft, aber mehr als angelernte Mitarbeiter. Der Erfolg dieses zweijährigen Ausbildungsberufs zeigt sich nicht nur in der steigenden Zahl der Ausbildungsverhältnisse,⁹ sondern auch in der Bereitschaft von ca. 60% der Betriebe, aufgrund der guten Erfahrungen die Ausbildung in diesem Beruf fortzusetzen.

Der zweijährige Beruf des Maschinen- und Anlagenführers entspricht einem Bedarf, der aufgrund der Segmentierung von betrieblichen Anforderungsniveaus entstanden ist. Zu einem großen Teil wird die Maschinen- und Anlagenbedienung professionalisiert, was dem allgemeinen Trend zur Höherqualifizierung auf allen Hierarchieebenen und einem zunehmenden Rückgang einfacher Hilfstätigkeiten entspricht. Will das duale System auch zukünftig den Großteil der Jugendlichen zu einem Berufsabschluss führen, muss es auch die Differenzierungen der betrieblichen Anforderungsniveaus berücksichtigen, um somit bisher an dieser Schwelle gescheiterten Jugendlichen eine Ausbildungschance zu geben (Abbildung 1).

Auch wenn angesichts der schwierigen Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt der bereits angesprochene Verdrängungswettbewerb zwischen den Ausbildungsberufen bestehen bleibt, erhöht zumindest dieser zweijährige Beruf die Chancen für benachteiligte Jugendliche: Bei entsprechender Motivation der Auszubildenden und Unterstützung durch den Betrieb, so der Standpunkt vieler Ausbildungsleiter, können auch schwächere Schulabgänger die Ausbildung erfolgreich abschließen.

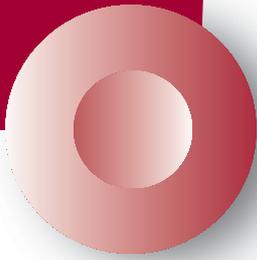
Abbildung 1 Ausbildung für das Beschäftigungssystem im Wandel



Die Untersuchungsergebnisse zeigen aber auch Handlungsbedarf: Die für das Berufsbild in der Verordnung gesetzlich verankerte Möglichkeit der Fortsetzung in einem der Anschlussberufe gestaltet sich in der Praxis schwierig, da die Anrechnungsmodalitäten umstritten sind. Neben der Frage der Durchlässigkeit ist die Beschulung ein weiterer Knackpunkt. Heterogen zusammengesetzte Berufsschulklassen hatten in vielen Fällen dazu geführt, dass leistungsschwächere Maschinen- und Anlagenführer dem Unterricht nicht oder nur eingeschränkt folgen konnten. In diesem Zusammenhang sollten künftig zielgruppenspezifische Lehr- und Lernkonzepte diskutiert und erprobt werden, die dazu beitragen, dass lernschwächere Schüler im Berufsschulunterricht nicht benachteiligt werden.¹⁰ ■

Anmerkungen

- Euler, D.; Severing, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Ziele, Modelle, Maßnahmen. Bielefeld 2006 und Baethge, M.; Solga, H.; Wieck, M.: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007*
- Vgl. Bellaire, E.; Brandes, H.; Friedrich, M.; Menk, A.: *Zweijährige Ausbildungsgänge – eine Chance für Jugendliche mit schlechten Startchancen? Betriebsbefragungen zu neuen Berufen. Bonn 2006*
- Zur Definition des Begriffs „Benachteiligte Jugendliche“ vgl. Enggruber, R.; Euler, D.; Gidion, G.; Wilke, J.: *Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten für das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg. Stuttgart 2003, S. 18 ff.*
- Ausführliche Ergebnisse: Gruber, S.; Weber, H.; Zeller, B.; Sailmann, G.: *Allrounder in der Produktion, Bielefeld 2007*
- Sie wurden im Rahmen der Lehrstelleninitiative Ausbildungsnetz Bayern e. V. von den Verbänden BayME – Bayerischer Unternehmensverbund Metall und Elektro e. V. und VBM – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V. gefördert.
- Betriebsbefragung des f-bb bei Unternehmen der bayerischen Metall- und Elektroindustrie im Jahr 2006 (N=140).
- Jugendliche, die schon länger als ein Jahr auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz sind („Altbewerber“), mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche, die von Ausbildungsleitern als theorie-schwach bezeichnet werden.
- Als Anschlussberufe kommen die drei- und dreieinhalbjährigen Berufe aus den jeweiligen Einsatzgebieten in Frage. Im Schwerpunkt Metalltechnik wären dies: *Feinwerkmechaniker, Fertigungsmechaniker, Industriemechaniker, Werkzeugmechaniker, Zerspanungsmechaniker.*
- Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge hat sich in Bayern seit der Einführung im Jahr 2004 mehr als verdoppelt (+122%).
- Nickolaus, R.; Ziegler, B.: *Der Lernerfolg schwächerer Schüler in der beruflichen Ausbildung im Kontext methodischer Entscheidungen. In: Gonon, Ph.; Huisinga, R.; Klausner, F.; Nickolaus, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte in der beruflichen Bildung. Opladen 2005*



Fördermaßnahmen durch Programmtransfer unterstützen

► Von 2001 bis Ende 2006 hat das Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ in der beruflichen Qualifizierung von jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf Innovationen erprobt und Strukturprobleme bearbeitet. Der Programmtransfer soll diese Arbeiten aufgreifen und weiter tragen. Beim Good Practice Center Benachteiligtenförderung (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) wurde die zentrale BQF-Transferstelle eingerichtet. Sie übernimmt die Koordination der Transferaktivitäten und versucht, die Ergebnisse und Erfahrungen des Programms in den pädagogischen Alltag der Fördermaßnahmen hineinzutragen. Ausgehend von einigen grundsätzlichen Fragen des Transfers wird das entsprechende Transferkonzept vorgestellt.



URSULA BYLINSKI

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



FRIEDEL SCHIER

Dr. rer. pol., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufliche Bildungsgänge und Lernverläufe/Förderung zielgruppenbezogener Berufsbildung“ im BiBB

Ermittlung des Transferbedarfs

Versteht man Transfer als Verbreitung transferfähiger und transferwürdiger Ergebnisse sowie als eine Übertragung und Implementierung dieser Ergebnisse in die Regelpraxis unter Berücksichtigung der jeweiligen Adaptionsbedingungen¹, dann ist für die Entwicklung und Umsetzung geeigneter Transferstrategien vor allem zu klären: Welche Verfahren, Maßnahmen, Instrumente, Unterstützungs- und Beratungsstrukturen müssen in ein wirksames Transferkonzept eingebunden werden, und wie sind diese auszugestalten?

Dabei sind mindestens zwei Beteiligte von Bedeutung: diejenigen, die transferieren und diejenigen, die als mögliche Adressaten im jeweiligen Handlungsfeld in Betracht kommen. In diesem Prozess sind Möglichkeiten und Grenzen des Transfers jeweils auszuloten und ist die Übertragung entsprechend anzupassen. Dies heißt, Transfer beinhaltet einen „Anpassungsprozess“, es kann sich nie um „Kopierprozesse“ handeln. Für die Gestaltung der notwendigen Prozesse sind die jeweilige Bedarfssituation der Adressaten und die strukturellen Bedingungen des Handlungsfeldes zu berücksichtigen. Zum einen kann Transfer erst dann „erfolgreich“ sein, wenn sich die Ergebnisse möglichst gut mit den Bedingungen im Transferfeld verbinden lassen (vgl. EULER, S. 46), zum anderen wird die Wirksamkeit des Transfers deutlich vom Adressaten selbst und seinem Bedarf bestimmt. Als entscheidend für die Verbreitung von (in Modellversuchen entwickelten) Innovationen arbeitet NICKOLAUS (2001, 165 f.) folgende Bedingungsvariablen heraus:

- Ein im potentiellen Rezeptionsfeld wahrgenommener Problemdruck;
- Bekanntheitsgrad und positive Einschätzung der Ergebnisse, bezogen auf die Organisationsziele und die individuellen Bedürfnisse;
- eine situative Einschätzung der Praktikabilität im eigenen Handlungsfeld;
- eine positive Einschätzung des Aufwands- und Ertragsverhältnisses und
- den Charakter der Transferinhalte – Produkt- oder Prozesstransfer.

Notwendig ist deshalb, die Bedarfslage der Adressaten und ihre Bestimmungsfaktoren zu klären.

Gestaltungsfelder des Transfers

Adressaten von Transferaktivitäten im Kontext der beruflichen Bildung sind Personen aus der Bildungspraxis, der Bildungsforschung und der Bildungspolitik – dies gilt auch für das BQF-Programm.

Nach der Frage, wen man ansprechen will, gilt es, das Wie zu klären. Folgende vier Gestaltungsfelder wurden identifiziert, um gute Ergebnisse möglichst breit und nachhaltig in der Praxis zu verankern:

(1) Öffentlichkeitsarbeit und Dissemination

Die Transferangebote haben die Aufgabe, Programminformationen und -ergebnisse auf unterschiedlichen Wegen dem möglichen Nutzer bereitzustellen. Um eine positive Einschätzung und eine Bereitschaft zur Annahme von Modellergebnissen zu erreichen, ist ihre Verbreitung in Form von Dokumentationen, Materialien, Handreichungen etc. von besonderer Bedeutung. EULER (2005, S. 51) verweist darauf, dass auch die Schilderung von Schwierigkeiten und Widerständen wertvolles Erfahrungswissen darstellen und fördernde sowie hemmende Faktoren bei der Umsetzung aufgezeigt werden sollten.

(2) Präsenz und Präsentation

Modellergebnisse sollen verbreitet werden und Transfermaßnahmen die Transfernachfrage aktivieren. Gezielte Transferaktivitäten begleiten und unterstützen die Anpassungsprozesse im Transferfeld.

Die Ansprache der potentiellen Rezipienten kann dabei nur durch eine adressatenorientierte und praxisnahe Aufbereitung der Modellergebnisse erreicht werden. Entscheidend sind dabei insbesondere Anschaulichkeit und Verständlichkeit der Materialien, aber auch das gewählte Spektrum der Informationskanäle sowie die Gestaltung der Transferaktivitäten. Die Wahl der geeigneten Transferinstrumente hängt dabei auch vom Charakter der Transferinhalte ab.

(3) Adaption und Implementation

Der Transfer von Modellergebnissen hat vor allem die Funktion, „gute Beispiele“ in die Breite zu tragen, sie in einen anderen Kontext zu implementieren und zu verstetigen. „Gute Beispiele“ stellen zwar ein enormes Potential für Reformen des Bildungswesens dar, sie alleine verändern die Bildungslandschaft aber noch nicht (vgl. KOCH, 2002).

Die von „guten Beispielen“ ausgehenden Impulse motivieren, eigene Projekte zu entwickeln. Für die Bereitschaft zur Aufnahme der Innovationen ins Adaptionfeld muss jedoch die „Praktikabilität“ im eigenen Arbeitsbereich von den Rezipienten nachvollzogen werden.

Da alleiniger Wissenstransfer nicht ausreicht, um einen wirkungsvollen Transfer herzustellen, werden personenbezogene Transfermaßnahmen als unerlässlich betrachtet, um Nachhaltigkeit zu erreichen. EULER (2005, S. 54 f.) schlägt vor, die personalzentrierten Transfermaßnahmen bereits während der Laufzeit des Programms anzusetzen.

(4) Strukturen und Ordnungen

Der Transfer von Programm- und Modellergebnissen in die Bildungs- und Ordnungspolitik kann nur dann gelingen, wenn Schlüsselakteure und Institutionsvertreter selbst in die Transferbemühungen eingebunden werden. Am wirkungsvollsten erscheint dies, wenn bereits bei der Konstituierung oder während der Programmzeit entsprechende Gremien zur Beteiligung konstituiert werden.

KOCH (vgl. 2002, 10 f.) fasst für den Arbeitsstab „Forum Bildung“ die Voraussetzungen für eine Umsetzung von Modellergebnissen so zusammen: die Bereitschaft der politisch Verantwortlichen zum breiten Handeln im Sinne von Bildungsreformen und die Motivation der Praktikerinnen und Praktiker zum Gestalten dieser Reformen. Eine konsequente Transferförderung sieht KOCH als notwendig an, ebenso die Einrichtung einer Dokumentations- und Transferstelle, die die Transferaktivitäten koordiniert und ausgestaltet. Damit gibt KOCH auch die wesentlichen Aspekte für den Transfer im BQF-Programm vor.

Transfer im BQF-Programm

Bildungspolitisch knüpfte das BQF-Programm an die Beschlüsse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des ehemaligen Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit an. Das BQF-Programm verstand sich als „Strukturveränderungsprogramm“ mit der bildungspolitischen Zielsetzung, „Ausbildung für alle“ umzusetzen. Absicht war, die vorhandenen vielfältigen Fördermaßnahmen effizienter einzusetzen und besser miteinander zu verknüpfen.

Der hier skizzierte Transfer² setzt ex post an den Aktivitäten des BQF-Programms an, greift die Zielstellungen des Programms auf und führt beide über das Ende der Programmlaufzeit fort.

Die Transferaktivitäten sollen gewährleisten, dass die (Programm-)Ergebnisse über die Projekt- bzw. Programmlaufzeit hinaus wirken, d. h., dass die Ergebnisse (das sind Produkte, Prozesswissen, Kompetenzen) zum Beispiel:

- in Form von Produkten und Dienstleistungen angeboten werden,
- Eingang in andere Maßnahmen, Projekte und Programme finden,
- in das „Regelsystem“ aufgenommen werden,
- in Wissenschaft, Politik und Praxis Beachtung finden oder in anderer Form erhalten bleiben.

„Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“

Das Programm zielte darauf ab:

- die berufliche Förderung von benachteiligten jungen Menschen strukturell und qualitativ-inhaltlich weiterzuentwickeln;
- die Effizienz vorhandener Fördermaßnahmen zu steigern;
- Lücken im Angebot der Benachteiligtenförderung zu erkennen und zu schließen;
- Akteure im Ausbildungssystem für die berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zu sensibilisieren und deren Engagement zu stärken und
- die berufliche Integration von Migrantinnen und Migranten zu verbessern.
www.bmbf.de/pub/einfuehrung_bqf_programm.pdf

Herausforderungen an den BQF-Transfers

Im Zeitraum 2001 bis 2006 wurden ca. 130 Vorhaben gefördert – mit einer großen inhaltlichen Vielfalt. Bei der Konzeptionierung des Programms waren vier Innovationsbereiche angelegt:

- I. Strukturverbesserung: Optimierung der Förderstrukturen
- II. Verbesserung der Arbeit der Bildungseinrichtungen
- III. Initiativen im Bereich der Prävention gegen Ausbildungslosigkeit
- IV. Verbesserung der Ausbildungschancen von Migrantinnen und Migranten

Insgesamt umfassten diese vier Innovationsbereiche wiederum 17 Themenschwerpunkte. In ihnen wurden Modell-, Entwicklungs- und Forschungsvorhaben einschließlich Bestandsaufnahmen und Machbarkeitsstudien gefördert.

Während der Programmumsetzung fand dann 2004 eine Zusammenführung der geförderten Vorhaben in sogenannte *Entwicklungsplattformen* statt (programmübergreifende thematische Netzwerke, die die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen austauschen, reflektieren und systematisieren). So sollte bereits in der Programmlaufzeit der Transfer in die Praxis unterstützt werden. Die Ergebnisse der Programmauswertung sowie die entstandenen Praxismaterialien wurden im Rahmen einer Schriftenreihe des BMBF zum Programm veröffentlicht.³ In der einjährigen BQF-Transferphase (09.2006 bis 08.2007) sollen nun innovative Ansätze aus der Praxis des BQF-Programms für eine breite Nutzung aufbereitet und weiter empfohlen werden.

Die Aufgaben im Transferprozess bestehen dabei vor allem:

- im Sammeln von Produkten und Kompetenzträgern,
- der Entwicklung von Produkten und Dienstleistungen,
- dem Sichten und Verdichten von zentralen Themen,
- der Identifizierung von Good Practice und erfolgreichen Strukturen,

- der nutzerorientierten Aufbereitung von Ergebnissen,
- der Präsentation und Dokumentation von Ergebnissen,
- der Erstellung von Beiträgen für die Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung.

Nach der Sammlung und kritischen Überprüfung steht die Entscheidung an, was die transferfähigen und -würdigen Produkte sind. Diese transferierbaren Ergebnisse werden aufbereitet und weitergegeben.

Organisation des Transfers

Der Transfer des BQF-Programms baut auf den Arbeitsstrukturen des Programms auf und führt diese fort. Die Ausgangsbasis bildet der interne Transfer während der Programmlaufzeit. Dieser ist vor allem durch die Entwicklungsplattformen geleistet worden.

Die dem Programm nachgeschaltete Transferphase wird vor allem ausgeführt von der *„zentralen Koordinierungsstelle“* beim BIBB/GPC und den *„Transferprojekten“*, die aus dem Programm hervorgegangen sind.

Die Transferprojekte sind Beispiele „guter Praxis“, die Entwicklungsansätze und Personen aus der Programmlaufzeit aktiv repräsentieren und als solche in die Transferaktivitäten eingebunden werden. Ihre Aufgabe ist es,

- die Kontinuität des Erfahrungs- und Prozesswissens sowie der Produkte der Programmarbeit sicherzustellen,
- latent vorhandene Programmpotentiale transfergerichtet zu entwickeln und
- die personengebundenen Ressourcen für den Transfer vorzuhalten.

Dadurch, dass die im Modellversuch beteiligten Praktiker selbst die Implementierung von Transferansätzen ins Praxisfeld konkret vorbereiten und sich an der Umsetzung beteiligen, wird mehr Authentizität erzeugt und die Bereitschaft zur Übernahme gefördert. Die Modellträger erhalten in ihrer Multiplikatorenfunktion zusätzliche Ressourcen.

Begleitet werden die Transferaktivitäten von einer aus dem BQF-Programm-Management bestehenden Steuerungsgruppe. Der Beirat des BQF-Programms steht auch in der Transferphase beratend zur Verfügung. Durch die Einbindung dieser „Schlüsselpersonen“ soll insbesondere die strukturelle Übertragung in den bildungspolitischen bzw. -administrativen Raum unterstützt werden.

Der Austausch aller Transferbeteiligten wird insbesondere über die „Akteurstreffen“ sichergestellt. Hier werden die gemeinsamen Aktivitäten vorgestellt, und es wird ein gemeinsames Verständnis der zu bewältigenden Transferaufgabe entwickelt. Der Transferprozess wird – als formative Evaluation angelegt – wissenschaftlich begleitet.

Abbildung 1 Arbeiten im Transferprozess



BIBB/GPC 2006

Aufgaben der zentralen Transferstelle

Die beim Good Practice Center Benachteiligtenförderung (GPC) im BIBB eingerichtete zentrale BQF-Transferstelle übernimmt die Koordinierung der Transferaktivitäten.

Das BIBB bietet sich aufgrund seiner Funktionen in der Arbeit des Hauptausschusses an der Schnittstelle zwischen Sozialpartnern sowie Bund und Ländern besonders an für die Übernahme von Transferaufgaben.

Die Einrichtung einer zentralen Transferstelle und die inhaltliche Unterstützung durch den Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) sollen sicherstellen, dass der begonnene Transfer über die Programmlaufzeit hinaus fortgeführt und die Implementierung von Transferansätzen der beruflichen Benachteiligtenförderung erfolgreich umgesetzt werden kann.

Mit dem GPC steht in der Benachteiligtenförderung ein Instrument zur Verfügung, das in der beruflichen Förderung von Benachteiligten anerkannt ist und dabei über Verbands- und Trägerinteressen hinweg die Fachwelt anspricht und einbindet. Zudem verfügt das GPC über eine funktionierende Informationsplattform.

Der Transfer wird über die vier als Gestaltungsfelder des Transfers identifizierten Angebotsebenen umgesetzt:

1. ÖFFENTLICHKEITSARBEIT UND DISSEMINATION

Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit werden die Programm-Informationen über verschiedene Wege und Medien bereitgestellt. Die Dissemination dient der Generalisierung, Dokumentation und Verbreitung der realisierten Programm-Innovationen.

Beispiel: Schaffung von Strukturen für den Kommunikationsprozess; Informationsbereitstellung für die Transferakteure; Internet-Präsentation; Bereitstellung der im BQF-Programm entwickelten Produkte in einer Datenbank.

2. PRÄSENZ UND PRÄSENTATION

Durch zielgruppengerechte und praxisnahe Darbietung spricht der Transfer die potentiellen Rezipienten an, um sie so für die Ergebnisse und Produkte des Programms zu interessieren. Die Akteure im Handlungsfeld der Benachteiligtenförderung sollen durch direkte Ansprache erreicht werden.

Beispiel: Verbreitung „guter Beispiele“, Gewinnung strategischer Partner, Präsenz auf Ausstellungen und Messen, aktivierendes Veranstaltungskonzept.

3. ADAPTION UND IMPLEMENTATION

Diese Angebote unterstützen die Anpassung und Übernahme von Ergebnissen durch potentiell Interessierte in einer dialogischen Form. Hierunter sind vor allem Beratungsleistungen, Multiplikatorenseminare, aber auch Erkundungsworkshops sowie die Begleitung von Organisationsentwicklung zu verstehen.

Beispiel: Kooperation mit regional oder sektoral zentralen Stellen, Fortbildungsseminare, organisationsunterstützende Hilfen.

4. STRUKTURELLE VERÄNDERUNGEN

Übertragungen in den bildungspolitischen bzw. bildungs-administrativen Raum gelingen über Personen und Institutionen, die über Veränderungskompetenzen verfügen.

Beispiel: Weitergabe von Programm- und Prozesswissen an Entscheidungsträger.

Die Angebotsebenen spiegeln auch die zunehmende Intensität der Einbindung der potentiellen Rezipienten wider. Die Niveaus der Aktivitäten zwischen Anbieter und Nachfrager sind gegenläufig: Haben auf der Ebene 1 die Lieferanten einen aktiven Part, so sind auf Ebene 3 (Adaption und Implementation) vor allem die Rezipienten aktiv (Öffentlichkeitsarbeit und Dissemination).

Damit verändert sich auch der Transfer: von einer Angebotsorientierung hin zu einer Nachfragesteuerung. Das beeinflusst auch die Transfermethoden. Sie richten sich einerseits nach der Angebotsebene und andererseits in ihren Ausprägungen und Formen nach den spezifischen Zielgruppen, die angesprochen werden sollen.

Als Basisangebot unterhalb der spezifischen Transferange-

bote unterhält das GPC als zentrale Transferstelle die Online-Plattform des BQF-Programms, die transfergerichtet weiterentwickelt wird. Auf der Homepage (www.kompetenzen-foerdern.de) finden sich Informationen zum Programm, Projektbeschreibungen, Hinweise zu Tagungen, Veröffentlichungen und Praxismaterialien etc.

Die Transferphase bietet die Chance, begonnene Transferbemühungen aufzugreifen und fortzusetzen. Damit wird die Nachhaltigkeit des BQF-Programms offensiv unterstützt.

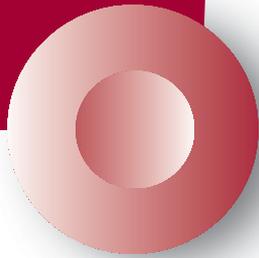
Die begonnenen Arbeiten zeigen, wie umfangreich die Aufgabe ist. Bei zukünftigen Programmen wäre die frühzeitige und laufzeitübergreifende Einrichtung einer Transferstelle eine gute Investition, um innovative Ergebnisse, Produkte, Kompetenzen und Ansätze über das Programmende und die Programmteiligen hinaus der Fachöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. ■

Literatur

- BLK: *Transfergestaltung in BLK-Programmen.* /www.blk-bonn.de/modell-versuche/transfertgestaltung.htm (6. 1. 2007)
- BMBF (Hrsg.) (2006): *Einführung in das BQF-Programm. Band I der Schriftenreihe „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“.* Bonn/Berlin. Weitere Bände unter: www.bmbf.de
- EULER, D (2005): *Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze.* In: ZBW, Heft 1/2005, S. 43–57
- KOCH, H. K. (2002): *Gute Beispiele verändern die Landschaft nicht!* In: *Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002): Aus guten Beispielen lernen. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung Nr. 14.* Bonn, S. 6–11
- NICKOLAUS, R. (2002): *Versuch einer Zusammenfassung und denkbare Folgerungen.* In: BMBF (Hrsg.) (2001): *Innovations- und Transferereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Band 1.* Bonn, S. 164–174

Anmerkungen

- 1 Siehe dazu: www.blk-bonn.de/modellversuche/transfertgestaltung.htm
- 2 Grundlage bildet das Transferkonzept von BIBB/GPC und PT DLR in Zusammenarbeit mit dem BMBF vom Juli 2006. Siehe dazu: www.kompetenzen-foerdern.de/transfertkonzept.pdf
- 3 www.kompetenzen-foerdern.de



Die AktivFirma als innovativer Förder- und Qualifizierungsansatz für ältere Langzeitarbeitslose

► In Deutschland ist die Arbeitsmarktsituation Älterer prekär, Ältere werden vom Arbeitsmarkt systematisch ausgeschlossen. Im vorliegenden Beitrag sollen Lösungswege einer „Good Practice“ für eine adäquate Integrationsförderung der am Arbeitsmarkt am stärksten benachteiligten Zielgruppe aufgezeigt werden. Im Rahmen der vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) geförderten Initiative Perspektive 50plus „Beschäftigungspakte für Ältere in den Regionen“ wird in Nürnberg das Konzept der AktivFirma nach der Methode der Arbeitsfabrik erfolgreich erprobt. Erste Ergebnisse zeigen eine positive Bilanz. Neben dem direkten Übergang in eine Beschäftigung gibt es besondere Fortschritte im Bereich der sozialen Integration.



BRIGITTE GELDERMANN

Forschungsinstitut betriebliche Bildung gGmbH: Leitung des Projektbereichs Weiterbildung, wissenschaftliche Begleitung im Projekt Pakt50 für Nürnberg



MARIO GOTTWALD

Wiss. Mitarbeiter im Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, verantwortlich für die Evaluation des Pakt50 für Nürnberg

Das Konzept der AktivFirma

Menschen über 50 Jahre stellen 35 % aller Langzeitarbeitslosen. Eine weitere Verschärfung dieser Situation steht mit der „Rente mit 67“ an, wenn sich nicht die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ändern und wenn nicht neue Wege gefunden werden, auch Personen, die im mittleren Lebensalter ihre Beschäftigung verloren haben, wieder in Arbeit zu bringen.

Trotz einer zunehmenden Sensibilität in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft gibt es bisher kaum Hinweise für eine gelingende Praxis zur nachhaltigen Integration Älterer in den Arbeitsmarkt. Die bestehenden, meist defizitorientierten Förderinstrumentarien scheinen hier in die Sackgasse der Maßnahmenkarriere zu führen.

Einen neuen Ansatz, die AktivFirma, erprobt die Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gGmbH im Pakt50 für Nürnberg. Die bisher erzielten Erfolge sowohl im Hinblick auf die Reintegration in den Arbeitsmarkt als auch auf die individuelle Entwicklung der Teilnehmenden sind überzeugend. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Projekts durch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb gGmbH) kann bereits eine erste positive Bilanz durch die Bewertung der Betroffenen selbst sowie der in den AktivFirmen tätigen pädagogischen Mitarbeiter (Betriebsleiter) vorgestellt werden.

Seit April 2006 liefen bzw. laufen im Pakt50 für Nürnberg insgesamt vier AktivFirmen mit je durchschnittlich 30 Teilnehmenden. Mindestens zwei weitere sind bis zum Projektende noch geplant. In einer AktivFirma organisieren die Teilnehmenden selbst gemeinsam ihre Stellensuche und Bewerbungsaktivitäten analog zur Tätigkeit in einer Firma. In drei Abteilungen (Recherche, Organisation und Akquisition) arbeiten die älteren Langzeitarbeitslosen selbstständig am Ziel ihrer Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt. Sie strukturieren die Jobsuche, arbeiten dabei in Teams anhand konkreter Arbeitsaufträge und Zielvereinbarungen und werden dabei von einem „Betriebsleiter“ (einem speziell für das Konzept geschulten Pädagogen) unterstützt. Erforder-

liches Praxiswissen eignen sie sich während des „Arbeitsprozesses“ selbständig an. Das fördert wahrnehmbar eine prozess- und dienstleistungsorientierte Denk- und Arbeitsweise sowie die Motivation der Teilnehmenden. Basisqualifizierungen (EDV, Bewerbungstrainings, Internet etc.) finden parallel zum laufenden Betrieb statt und unterstützen zielgerichtet den Reintegrationsprozess.

Flankiert wird das Angebot, neben einem Eingangsprofiling, durch ein Einzelcoaching seitens des Betriebsleiters. Durch die ständige Präsenz des Betriebsleiters können Lernfortschritte zeitnah beobachtet und Probleme direkt bearbeitet werden. Somit ist eine kontinuierliche Anpassung der individuellen Qualifizierungsplanung gewährleistet – die AktivFirma erfüllt in diesem Kontext die Funktion eines fortlaufenden Assessments zur Bewertung und Weiterentwicklung der Integrationsfortschritte der einzelnen Projektteilnehmer. Auf der individuellen (Sozial-) Coachingebene werden ergänzend Themen wie Gesundheitsförderung, psychische Stabilisierung und Ordnung der familiären bzw. sozialen Verhältnisse angegangen.

Diese Form der Förderung geht weg vom defizitorientierten Qualifizierungsansatz hin zum ressourcenorientierten Kompetenzansatz. Erfahrungen in der Umsetzung zeigen, dass sich bei den Teilnehmenden durch die weitestgehend selbststrukturierte und eigenverantwortliche Organisation der AktivFirma im Team eine positive Eigendynamik in Bezug auf Identifikation und Motivationslage entwickelt, welche dem Selbstbewusstsein und damit auch dem Abbau von Leistungsängsten Vorschub leistet. Gleichzeitig profitieren durch das Arbeiten im Team alle Teilnehmenden von den Stärken der anderen, da alle nach ihrem Können eingesetzt werden und sich gegenseitig unterstützend zuarbeiten.

Durch das im optimalen Fall zu erreichende Ziel der Auflösung der AktivFirma durch entsprechende Vermittlungen ist eine flexible Projektstruktur erforderlich, die bei Bedarf die Zusammenlegung neuer Gruppen ermöglicht. Auch deshalb laufen immer zwei AktivFirmen zeitgleich. Zudem ist eine verstetigte Zuweisung von Teilnehmern durch die Arbeitsverwaltung möglich.

Empowerment für ältere Langzeitarbeitslose

Langzeitarbeitslosigkeit führt durch die Distanz zum Erwerbsleben nicht nur zur Entwertung, sondern auch zum tatsächlichen Verlust einstmals vorhandener Qualifikationen (Disuse-Effekt). Darüber hinaus entstehen mentale Probleme wie Realitätsverlust, Resignation und Verlust des Selbstvertrauens. Wie die Studie von BRÖKER/SCHÖNIG (2005) belegt, nimmt der Reintegrationserfolg aus Förderung mit der Dauer der Arbeitslosigkeit ab.

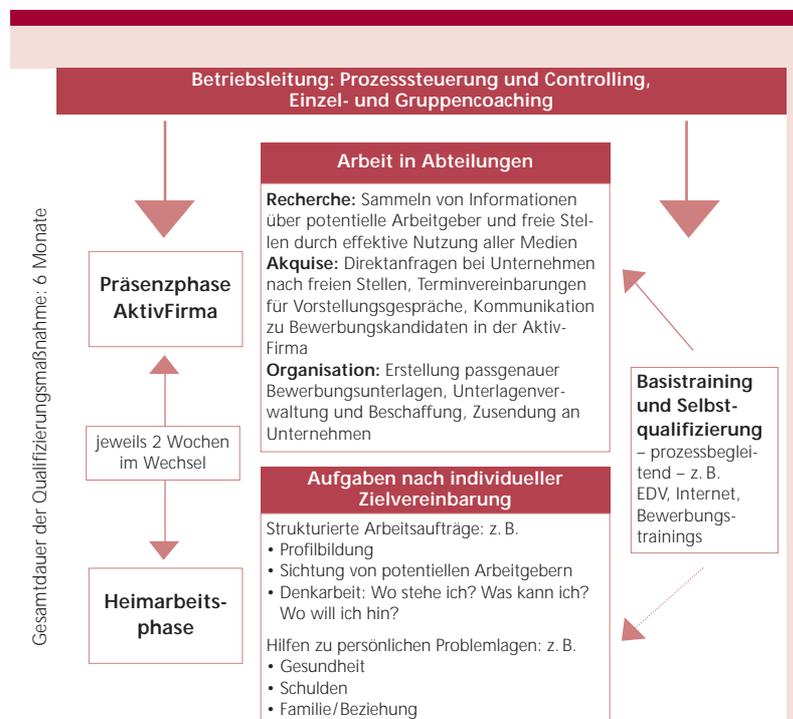
Die Erfahrungen der Bildungsträger im Pakt50 für Nürnberg zeigen, dass Qualifizierungsmaßnahmen, wie sie im Rahmen des SGB III angeboten werden, bei diesem Personenkreis wenig Erfolg versprechend sind:

- Ein großer Teil der Personen hat bereits eine „Maßnahmekarriere“ hinter sich. Dadurch verstärkt sich die Resignation und nimmt die Bereitschaft ab, eine weitere Qualifizierung aktiv zu nutzen. Durch die negativen Wirkungen der Langzeitarbeitslosigkeit ist zudem die Fähigkeit zum Lernen selbst häufig eingeschränkt: Eine Qualifizierung über einen längeren Zeitraum durchzustehen, ist bei diesen Personen relativ unwahrscheinlich.
- Dazu kommt, dass über 50-Jährigen schlicht die Zeit fehlt, sich auf den Wiedereintritt ins Berufsleben noch lange vorzubereiten: Die Folgen sozialer Ausgrenzung und Geldmangels prägen sich je länger desto stärker in Habitus und Erscheinungsbild aus.

Es geht also darum, die Personen möglichst rasch in Beschäftigung zu bringen, gleichzeitig aber auch sie so zu stabilisieren, dass das Bestehen im Berufsleben wieder möglich wird. Deshalb wird im Pakt50 für Nürnberg mit

„Pakt50 für Nürnberg“ – Netzwerk von Bildungseinrichtungen unter Leitung der ARGE Nürnberg, das im Rahmen der Initiative „Perspektive 50plus“ als eines von 62 Regionalprojekten vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales gefördert wird.

Konzept AktivFirma nach Methode der Arbeitsfabrik



Quelle: Eigene Darstellung

Elementen des Empowerment (HERRIGER 2006) gearbeitet. Die Trainings und Coachings zur Selbstbefähigung orientieren sich an den folgenden Phasen:

1. „Mobilisierungsphase“: Wertschätzung und Akzeptanz vermitteln, zusammen mit der Eröffnung alternativer Möglichkeiten.
2. „Engagement und Förderung“: Dabei wird die Begegnung mit gleich Betroffenen ermöglicht, und Erfahrungen und Kritik kommen zur Sprache.
3. „Integration und Routine“: Die Teilnehmenden stabilisieren sich und nehmen Abschied von gewohnten Verhaltensweisen.
4. „Überzeugung und ‚brennende Geduld‘“: Die Betreuer nehmen sich zurück und lassen der sich entwickelnden Eigenaktivität der Teilnehmenden Raum.

Vor oder auch statt Qualifizierung wird auf Aktivierung und Motivierung gesetzt. Die Zielgruppe wird dabei unterstützt, das eigene Leben wieder selbst zu bestimmen und die Alltagsanforderungen der Arbeitswelt erfolgreich bewältigen zu können (siehe auch FREILING/HAMMER 2006).

Beschäftigungs- und Selbstvermarktungsfähigkeit

Neben der Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) im Sinne einer Bewährung an konkreten Anforderungen von Arbeitsplätzen wird heute die Fähigkeit, sich auf dem Arbeitsmarkt adäquat darzustellen und zu vermarkten, Jobs zu finden und Beschäftigungsverhältnisse zu verhandeln, immer wichtiger („Marketability“: DOSTAL 2004, S. 260). In Deutschland, wo man sich immer noch am Idealbild einer lebenslangen Tätigkeit bei einem Arbeitgeber orientiert, findet diese Kompetenz noch wenig Aufmerksamkeit – jedenfalls was die unteren Hierarchiestufen betrifft.

Im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik gab und gibt es zwar seit langem Bewerbungstrainings. Diese stellen jedoch zumeist das Einhalten von Regeln in den Vordergrund – auf die angeblich Personalchefs achten – und stärken weniger das selbständige Agieren der Arbeitssuchenden auf dem Arbeitsmarkt.

Neben der Stabilisierung durch die Gruppe und durch die Simulation von Arbeit steht in der AktivFirma deshalb auch die Kompetenzentwicklung der Fähigkeit im Vordergrund, sich als Marktteilnehmer auf dem Arbeitsmarkt zu bewähren.

Die Teilnehmenden lernen, Stellenangebote zu suchen und zu lesen. Nachdem Arbeitgeber dazu neigen, Idealprofile zu fordern, aber dann Bewerber einstellen, die durchaus nicht alle geforderten Kompetenzen mitbringen, geht es erst einmal darum, sich nicht entmutigen zu lassen, sondern gemeinsam eine Einschätzung zu entwickeln, ob es sich lohnt, sich auf die Stelle zu bewerben, obwohl man nicht perfekt ist. Dann müssen Bewerbungsunterlagen erstellt werden, die einerseits authentisch sind, andererseits aber dennoch die Kompetenzen und Stärken des Kandidaten betonen. Die Teilnehmenden lernen, aktiv Arbeitgeber anzusprechen und sich zu präsentieren. Sie nehmen alternative Formen der Stellensuche – Zeitarbeit, persönliche Ansprache – wahr und unterstützen sich dabei gegenseitig.

Selbstgesteuertes Lernen in der Gruppe

Die Empfehlungen, die BRÜNING/KUWAN (2002, S. 55 ff.) für die Weiterbildung Erwerbsloser geben, basieren zum Teil auf Ergebnissen eines Projekts des Bundesinstituts für Berufsbildung „Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen“, das von 1995 bis 1997 durchgeführt wurde. Hervorgehoben werden dabei besonders die Förderung der Eigenaktivität der Teilnehmenden, die Kooperation der Bildungseinrichtung mit Betrieben und die Orientierung auf konkrete Beschäftigungsperspektiven. Der Maßstab ist dabei ganz klar die Integration in den ersten Arbeitsmarkt, wie es auch der Zielsetzung der AktivFirma entspricht.

Hallo, liebe Nachfolger,

sicher werdet auch Ihr denken „Schon wieder so eine blöde Qualifizierungsmaßnahme. Wie viele sollen wir denn noch machen?“

Das haben wir am Anfang auch gedacht, und mancher von uns ist anfangs mit der entsprechenden „Begeisterung“ ans Werk gegangen.

Doch mit der Zeit haben wir feststellen können, dass die Arbeit in der AktivFirma auch Spaß machen kann, und vor allem, dass es keine der stumpfsinnigen Qualifizierungsmaßnahmen ist, sondern ein ganz neues Konzept.

Da wir die ersten waren, die in eine AktivFirma gekommen sind, und das Ganze auch für unsere Dozenten Neuland war, gab es natürlich einige Anlaufschwierigkeiten. Im Miteinander der Teilnehmer gab es leider auch die eine oder andere Unstimmigkeit.

Aber nach einiger Zeit „lief der Laden“, und für einige von uns gab es ein vorzeitiges Ende wegen Arbeitsaufnahme. Ein paar andere stehen zum Ende der Teilnahme vor dem Abschluss eines Arbeitsvertrages, und selbst diejenigen, die „leer ausgingen“, haben zumindest neue Fähigkeiten erworben oder neue Ideen verwirklicht. Insgesamt hat also jeder Teilnehmer etwas „mitgenommen“.

Damit es bei Euch schneller „rund läuft“ als bei uns, möchten wir Euch ein paar Tipps geben:

- Versucht, vorhandene Skepsis und eventuelle persönliche Antipathien beiseite zu schieben!
- Nicht nur Ihr lernt von Euren Dozenten, sondern auch sie von Euch. Wenn Ihr also irgendwelche Verbesserungsvorschläge habt, traut Euch, sie auch auszusprechen.
- Bei der Suche nach Stellenangeboten gibt es verschiedene Möglichkeiten. Nutzt möglichst viele, denn in den verschiedenen Jobbörsen sind nicht immer überall sämtliche Angebote aufgeführt.
- Man muss nicht unbedingt im erlernten Beruf arbeiten, oft bringt der Wechsel in eine andere Branche sogar mehr Spaß an der Arbeit.
- Habt den Mut, Euch auch dann für eine Stelle zu bewerben, wenn Ihr nicht alle verlangten Qualifikationen habt. Den perfekten Bewerber gibt es nämlich nicht!
- Wenn Ihr feststellt, dass nicht jeder die Aufgabe übernommen hat, die er am besten kann, scheut Euch nicht, Eure Firma zu restrukturieren.
- Denkt abteilungsübergreifend. So macht Ihr es Euch selbst und den anderen leichter.

Zum Schluss noch etwas ganz Wichtiges:

Je mehr jeder Einzelne von Euch von seinem Wissen, seiner Sozialkompetenz und seinem Arbeitsgeist in das Unternehmen einbringt, desto größer ist der Nutzen für Euch alle!

Macht es gut, am besten besser als wir!

Eure Vorgänger von der Aktiv-Firma 1 (Das E-Team)

Für eine Würdigung der AktivFirma als Lernarrangement bietet sich das Konzept des selbstgesteuerten und informellen Lernens an. Das heißt, dass die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob, wozu, was, wann und wie gelernt werden soll, selbst treffen können (ARNOLD/SCHÜBLER, 1998, S. 66). Nun sind zwar auf der makrodidaktischen Ebene in der AktivFirma die Weichen gestellt, bei der konkreten Tätigkeit haben die Teilnehmenden jedoch erhebliche Spielräume. Dabei ist die didaktische Verfremdung gering. Außer der Fiktion einer Firma ist alles „echt“, die Lernumgebung ist also im höchsten Maß authentisch und fördert handlungsorientiertes Lernen mit hohem praktischem Bezug. Die Techniken der Stellensuche und Bewerbung werden am Realfall trainiert. Dabei ist die AktivFirma nicht nur eine etwas komplizierte Personalvermittlungsagentur. Die Lernintention ist auch den Teilnehmenden präsent, wie der Brief zeigt, den die Pilotgruppe für ihre Nachfolger hinterlassen hat.

Fazit/Zwischenbilanz der Evaluation

Solange Alter und Langzeitarbeitslosigkeit die größten Vermittlungshemmnisse darstellen, müssen Unterstützungs- und Förderleistungen angeboten werden, die diese Hemmnisse in den Augen der Unternehmensverantwortlichen nicht noch vergrößern, dadurch dass sie die Teilnehmenden noch über eine weitere Zeitspanne vom Arbeitsmarkt abschotten („Locked-in-Effekt“). Betrachtet man die in der AktivFirma bisher erreichten Übergänge in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, so zeigt sich für diese besonders schwer zu integrierende Zielgruppe der älteren ALG-II-Kunden mit einer dreißigprozentigen Erfolgsquote eine positive Zwischenbilanz. Zusätzlich wird die häufig verlorene Kompetenz, selbständig und kreativ am Arbeitsmarkt zu agieren, durch die Unterstützung in einer Gruppe gleich Betroffener und durch Betreuer, die nicht bevormunden, sondern Empowerment praktizieren, wieder gestärkt. Auch die sichtbaren Fortschritte und Vermittlungserfolge

Literatur

- ARNOLD, R.; SCHÜBLER, I. (1998): *Selbstorganisiertes Lernen*. In: Schwuchow, K.; Gutmann, J. (Hrsg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99*, Neuwied-Kriftel, S. 65–70
- BRÖKER, A.; SCHÖNIG, W. (2005): *Marktzugänge von Langzeitarbeitslosen trotz vermittlungshemmender Merkmale*, Frankfurt
- BRÜNING, G.; KUWAN, H. (2002): *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*, Bielefeld
- DOSTAL, W. (2004): *Kompetenzförderliche arbeitsmarktpolitische Maßnahmen*. In: *Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsfor-*
schung e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2004, Münster, S. 301–370
- FREILING TH.; HAMMER, V. (2006): *Qualifizierung älterer Arbeitsloser – Besonderheiten, Strategien, Umsetzungsbeispiele aus dem Pakt50 für Nürnberg*. In: *bildungsforschung*, Jg. 3, Ausgabe 2, www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/praxis_pakt50
- HERRIGER, N. (2006): *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, Berlin/ Köln

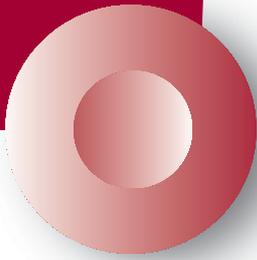
Empfehlungen für die Förderung und Qualifizierung älterer Arbeitsloser:

- Die Menschen sind durch ihr Alter bereits stigmatisiert. Eine Qualifizierung sollte dieses Stigma durch die Dauer nicht noch verstärken.
- Die mentalen und physischen Folgen der Arbeitslosigkeit sind auf der individuellen Ebene anzusprechen und zu lindern.
- Der erlernten Hilflosigkeit ist durch Empowerment und Unterstützung in der Gruppe entgegenzuwirken.
- Ältere lernen vorrangig informell – deshalb gilt es, Lernarrangements mit einer hohen Handlungsorientierung und direktem praktischem Verwertungsbezug zu gestalten.
- Durch den Fokus auf die Verbesserung der Selbstvermarktungsfähigkeit soll dem negativen Altersstereotyp, welches Leistungsdefizite bei der Zielgruppe älterer Langzeitarbeitsloser unterstellt, entgegengewirkt werden. Dadurch wird es Personalverantwortlichen besser möglich, die Leistungspotentiale der Bewerber einzuschätzen.
- Die Wirksamkeit zielgruppenspezifischer Qualifizierungsmaßnahmen zur Minderung der Arbeitslosigkeit Älterer kann künftig nur dann erfolgreich sein, wenn es parallel gelingt, durch umfassende Sensibilisierungs- und Beratungsangebote einen Bewusstseinswandel bei Unternehmen zu initiieren und zusätzliche Stellen zu schaffen.

innerhalb der Gruppe wirken sich spürbar auf die Motivationslage der Arbeitssuchenden aus und geben Mut für die eigene Stellensuche.

Die hohe Akzeptanz der AktivFirma bei den Teilnehmenden zeugt darüber hinaus für ihre Funktion der sozialen Integration, die bei der Zielgruppe leider häufig noch das realistische Ziel vor einer Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt bleiben muss.

Erfolge zeigen sich hinsichtlich der Aktivierung, Stabilisierung und Motivation sowie in verbesserten Bewerbungs- und Selbstvermarktungsstrategien. Dies wird sowohl in Interviews mit den pädagogisch betreuenden Betriebsleitern deutlich als auch in Befragungen der Teilnehmenden selbst. Zur Sicherung und Steigerung der Integrationsfortschritte ist es jedoch wichtig, gleich nach Maßnahmenende für die Nicht-Vermittelten einen „nahtlosen Übergang“ in weitere Bewerbungsaktivitäten und/oder ergänzende passgenaue Qualifizierungen seitens der Arbeitsverwaltung im Rahmen des Fallmanagements zu ermöglichen. Um diesen Übergang abzufedern, haben die ausgetretenen Teilnehmenden für weitere vier Wochen nach Maßnahmenende die Möglichkeit, die Infrastruktur der AktivFirma weiterhin zu nutzen. Zur nachhaltigen Förderung der erreichten Integrationsfortschritte und Vermeidung erneuter Resignation und Demotivation gilt es jedoch, ein anschlussfähiges Übergangskonzept zur weiteren Betreuung der Arbeitssuchenden sicherzustellen. Hier ist auch darauf zu achten, dass die festgestellten Integrationsfortschritte institutionenübergreifend kommuniziert werden und so in den weiteren Unterstützungsprozess einfließen können. ■



Ausbilderförderung und Foraus.de – zwei Dienste des BIBB unterstützen das Ausbildungspersonal

► Das betriebliche und überbetriebliche Ausbildungspersonal sieht sich kontinuierlich mit modifizierten und neuen Anforderungen konfrontiert. Ursachen sind globaler werdende Wettbewerbsstrukturen, sich verändernde betriebliche Organisationskonzepte durch alle Branchen und Betriebsgrößen hindurch, technologische Entwicklungen für hochflexible betriebliche Fertigungs- und Dienstleistungsprozesse, der sich abzeichnende Fachkräftemangel (demographische Entwicklung), heterogener werdende Gruppen von Auszubildenden und die breite Nutzung von (digitalen) Informations- und Wissensmanagementsystemen in betrieblichen Arbeits- und Ausbildungszusammenhängen. Das Ausbildungspersonal wird in diesem Kontext mehr denn je zu einer strategischen Größe für eine erfolgreiche Berufsausbildung und bedarf professioneller Unterstützung.



MICHAEL HÄRTELE

Dipl.-Soz., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualitätssicherung und -entwicklung, Fernlernen“ im BIBB



GERT ZINKE

Dr. paed., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Unternehmensbezogene Dienstleistungsbereufe“ im BIBB

Neue gestaltungsoffenerere Ausbildungsordnungen reflektieren die volkswirtschaftlichen Entwicklungen und bieten Betrieben Grundlagen für eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung. Ihre richtige betriebspezifische Umsetzung verlangt einen Mehraufwand an Planung und schließt den Einsatz moderner Lernkonzepte und Medien ein.¹

Im Zusammenhang mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes 2005 wird die Bedeutung des Ausbildungspersonals für die Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung hervorgehoben.² Ein Papier des Bundestages aus Anlass der Inkraftsetzung des Gesetzes fordert u. a. das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) auf, hier unterstützend zu wirken: „Das Berufsbildungsgesetz enthält ein umfassendes Instrumentarium zur Sicherung der fachlichen Eignung der Ausbilder und Ausbilderinnen sowie der Berufsausbildung in den Betrieben. Der Deutsche Bundestag fordert in diesem Zusammenhang die Bundesregierung auf, gemeinsam mit den Sozialpartnern und Ländern und mit Unterstützung des BIBB ... die an der Berufsbildung Beteiligten dabei zu unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung weiter zu entwickeln.“³

„Ausbilderförderung“ und „Foraus.de“

Das BIBB bietet zwei Dienste zur Unterstützung des Ausbildungspersonals an: Ausbilderförderung (AF) und Foraus.de. Sie beinhalten ausgewählte Hilfen zur Gestaltung der betrieblichen Ausbildung, bieten zusätzliche Lernmöglichkeiten sowie die Chance zu einem tagesaktuellen Informations- und Erfahrungsaustausch. Foraus.de ist eine im Rahmen eines Forschungsprojekts konzipierte Internetplattform für das Ausbildungspersonal, die sich inzwischen zur größten Community für das Ausbildungspersonal in Deutschland entwickelt hat.

Im Rahmen von AF werden Produkte erarbeitet, die von dreiteiligen Seminarpaketen für Ausbildungskräfte (z. B. „Gute Führung in der Ausbildung“) über Handreichungen zum E-Learning („Einsatz neuer Medien“) bis zu Trainingspaketen mit Simulationssoftware für Führungskräfte (z. B.

„Strategische Handlungsflexibilität“) und Arbeitshilfen zur Planung prozess- und handlungsorientierter Ausbildung reichen.

Die Bandbreite der AF-Materialien zeigt die Vielschichtigkeit der betrieblichen Anforderungen an das Ausbildungspersonal und die Dynamik betrieblicher und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Es ist abzusehen, dass diese Veränderungsdynamik bestehenbleiben wird und der Qualifizierungsbedarf des Ausbildungspersonals noch steigt. Da die Bereitschaft des Ausbildungspersonals zur Teilnahme an Präsenzveranstaltungen eher rückläufig ist, sind alternative Fortbildungsangebote gefragt. Hierbei kommt der Nutzung digitaler Informations-, Lehr- und Lernangebote eine Schlüsselrolle zu.

Auf Grundlage der Arbeiten im Rahmen der Ausbilderförderung AF wird mit der Internetplattform Foraus.de. deshalb eine Online-Community des Ausbildungspersonals aufgebaut.

Foraus.de hat drei Funktionen:

- Bereitstellung von Online-Lernmodulen (*lernen*);
- Verbreitung aktueller Informationen rund um die Berufsbildung und das Tätigkeitsfeld des Ausbildungspersonals, z. B. durch regelmäßige Newsletter (*informieren*);
- Kommunikation mit Expertinnen und Experten in der Berufsausbildung in Foren (*kommunizieren*).

Mit der kostenlosen Mitgliedschaft in Foraus.de stehen den Besuchern neben einer personalisierten Kommunikationsplattform viele weitere Funktionen für Diskussion, Recherche und Erfahrungsaustausch zur Verfügung (siehe Kasten).

Künftige Themen und Schwerpunkte

Die Neuausrichtung von AF und Foraus.de erfolgt auf der Grundlage von mehreren Experteninterviews, einem Workshop sowie umfangreichen Dokumenten- und Literaturanalysen, die in den vergangenen Monaten durchgeführt wurden.

Insgesamt ist ein Trend zu beobachten, wonach sich die Zahl der hauptberuflichen Ausbilder/-innen allgemein verringert, weil in den traditionellen Berufsfeldern dualer beruflicher Bildung (z. B. den Metall- und Elektroberufen) Ausbildungsplätze abgebaut wurden, und neue eher im Dienstleistungssektor entstehen. Zeitgleich wurden in größeren Ausbildungsbetrieben zentrale betriebliche Ausbildungseinrichtungen verkleinert oder aufgelöst. Das hauptberufliche Ausbildungspersonal wurde entsprechend reduziert bzw. nahm auf andere Weise diese Funktion wahr. In kleineren Unternehmen bestehen spezielle Ausbildungsabteilungen ohnehin nicht. Parallel ist die Zahl nebenberuf-

licher Ausbilder/-innen gestiegen. Gerade diese Gruppe ist mit traditionellen Bildungsangeboten im Sinne der Ausbilderförderung besonders schwer zu erreichen.

Was strategische Entscheidungen zur Gestaltung betrieblicher Berufsbildung angeht, werden diese je nach Betriebsgröße von Geschäftsführern, Personalverantwortlichen oder den Verantwortlichen für Berufsbildung getroffen. Diese Gruppe wirkt als Multiplikator im Unternehmen, wenn es

Ausbilderförderung AF

AF, das traditionelle Transferinstrument des BIBB zur Weiterbildung des Ausbildungspersonals stellt Informations- und Qualifizierungsmaterialien zur Verfügung.

AF richtet sich in erster Linie an haupt- und nebenberufliche Ausbilder und Ausbilderinnen, an ausbildende Fachkräfte, an Multiplikatoren zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals sowie an Ausbildungsleiter und Ausbildungsleiterinnen im Bereich der betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung.

Weitere Zielgruppen sind leitendes Personal im beruflichen Bildungswesen, Verantwortliche im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung sowie Personen (und Institutionen), die an pädagogischen Prozessen und innovativen Entwicklungen in der beruflichen Bildung beteiligt und interessiert sind.

AF greift dazu die Ergebnisse der BIBB-Arbeiten, seiner Forschungs- und Förderprojekte, der Wirtschaftsmodellversuche und Resultate aus anderen Innovationsfeldern der Berufsbildung auf.

Orientiert am Bedarf der Ausbildungspraxis entwickelt es insbesondere exemplarisch Konzepte und Materialien zur Weiterbildung des Berufsbildungspersonals. Darüber hinaus werden regelmäßig Fachtagungen, Seminare und Workshops durchgeführt.

Produktinformation: www.bibb.de/de/26174.htm

foraus.de Forum für AusbilderInnen

Mitglieder-Foren

In den Mitgliederforen können die Mitglieder von Foraus.de sich zeitlich und räumlich unabhängig an Fachgesprächen beteiligen.

Lernzentrum

Auch Nichtmitgliedern steht das Lernzentrum mit inzwischen 15 Lernbausteinen und Dokumenten zur AEVO und dem Modulsystem „Handlungs- und prozessorientierte Ausbildung“ zur kostenlosen Verfügung.

Infothek

Weitere Linksammlungen zu Publikationen, Institutionen und Verbänden, E-Learning- und Mediendatenbanken sowie für die Ausbildung interessante Adressen zur Online-Recherche finden Sie in der Infothek.

Online-Seminare

Für Mitglieder von Foraus.de werden kostenlose Online-Seminare zu aktuellen Themen der Ausbildung angeboten. Die Online-Seminare basieren in der Regel auf anschaulich aufbereiteten Selbstlernmaterialien und 2 Veranstaltungen in einem mit audiobasierten und Whiteboard unterstützten „virtuellen Klassenzimmer“.

Knowledgebörse

Mitglieder von Foraus.de, die spezielle Fragen zu Ausbildungsthemen haben oder den Rat erfahrener Foraus.de Expertinnen und Experten benötigen, können die Hilfe der Knowledgebörse in Anspruch nehmen.

Pinnwand

Dies ist der Marktplatz von Foraus.de. Viele Besucher von Foraus.de lesen regelmäßig die Pinnwandbeiträge, posten dort Fragen zum Ausbildungsalltag und tauschen dort Ihre Erfahrungen aus.

Foraus.de-Newsletter

In regelmäßigen Abständen werden Foraus.de-Mitglieder per E-Mail kostenlos über die neuesten Nachrichten und Entwicklungen im Bereich der Berufsausbildung und über aktuelle Veranstaltungen sowie Online-Seminare in Foraus.de informiert.

Entwicklung der Foraus.de-Mitgliederzahlen von Januar 2002 bis Dezember 2006



BIBB 2007

um die Gestaltung der Berufsbildung geht. Insofern ist diese Gruppe im Rahmen der Ausbilderförderung zunehmend wichtig und soll künftig mehr in die Konzepte und Angebote einbezogen werden. Dies gilt umso mehr, wenn es hauptberufliche Ausbilder im traditionellen Verständnis nicht gibt. Beeinflusst wird dieser Prozess auch durch die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO).⁴ Aktuelle Zahlen zu den Verschiebungen fehlen, da hierzu seit Mitte der 90er Jahre keine Erhebungen mehr durchgeführt wurden.

Angebote der Ausbilderförderung sollen sich in der nächsten Zeit besonders auf zwei Gruppen orientieren: die Ausbildungsverantwortlichen (dies auch im Sinne von Multiplikatoren) und Ausbildungspersonal ohne formale Vorkenntnisse und Abschlüsse als Ausbilder/-innen. Von

Seiten der Experten und von Interviewpartnern wurde zusätzlich empfohlen, Allianzen mit Verbänden und Branchen einzugehen, um so Angebote zumindest teilweise durch einen fachlichen und Branchenbezug zielgruppengenaue zu adressieren und gemeinsam mit diesen Verbänden eine größere Öffentlichkeit und Wirkung der Ausbilderförderung zu erreichen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Hensge, K.: Rahmenbedingungen des Ausbildungshandelns verändern sich. In: BWP 34 (2005) 6, S. 5–9
- 2 Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung“ – Ergebnisse aus dem BIBB, WDP Nr. 78, BIBB (Hrsg.), Bonn 2006, S. 16 (www.bibb.de/de/5720.htm)
- 3 BT-Drs. 15/4752, S. 24–25. Eine Arbeitsgruppe des BIBB „Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung“ erarbeitet dazu konkrete Umsetzungs- und Verfahrensvorschläge
- 4 Im Rahmen eines BIBB-Vorhabens werden die Wirkungen der Aussetzung der AEVO gegenwärtig untersucht.
- 5 Bereits zum zweiten Mal wurden z. B. ein Ausbilder-Workshop auf der Learntec in Karlsruhe und eine Ausbilder-Fachtagung auf der didacta in Köln durchgeführt.

Nachgefragte Themen waren insbesondere solche, die sich auf die Entwicklung der Sozial- und Handlungskompetenz bei Jugendlichen beziehen.

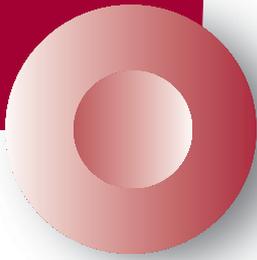
Werkzeuge und Instrumente

Bei der Wahl geeigneter Instrumente lassen sich zwei Positionen erkennen. Eine orientiert sich eher auf den Gebrauch üblicher Medien und Formen der Weiterbildung mit der Begründung, dass das Ausbildungspersonal neuen Formen betrieblicher Ausbildung und Instrumente eher nicht sehr offen gegenübersteht. Die andere Position verweist darauf, dass gerade das BIBB als Einrichtung exemplarisch innovative Konzepte und Inhalte zur Ausbilderförderung anbietet und dafür auch innovative Werkzeuge und Instrumente verwenden sollte.

Foraus.de wird vom BIBB als ein solches innovatives Instrument verstanden und in diesem Sinne kontinuierlich weiterentwickelt. Die Verknüpfung formaler und informeller Lernangebote, die auch ein arbeitsplatznahes Lernen ermöglichen, kann z. B. mit den regelmäßig angebotenen Online-Seminaren auf diese Weise realisiert werden. Aber auch die Möglichkeiten, online kommunizieren zu können, dient der Gestaltung des individuellen Ausbildungsalltags durch authentischen Erfahrungs- und Informationsaustausch innerhalb der Fach-Community.

Ausblick

Durch AF-Fachtagungen⁵ soll der unmittelbare Transfer und Austausch mit der Zielgruppe „Ausbildungspersonal“ forciert werden. Dabei sind jährlich mehrere Online-Seminare vorgesehen. Außerdem werden im Rahmen der „Ausbilderförderung-AF“ auch weiterhin Materialien für das Ausbildungspersonal entwickelt, die als Selbstlernmaterialien oder als Seminarkonzepte Verwendung finden sollen. Kooperationsvereinbarungen mit ausgewählten Institutionen sollen helfen, strategische Partner für breitenwirksame Prozesse des Transfers in Betriebe zu gewinnen. Von regelmäßigen Expertenworkshops werden wertvolle Impulse für die weitere Profilierung von AF und Foraus.de erwartet. Konzepte und Modelle zur Förderung des Ausbildungspersonals und damit zur Qualitätsentwicklung beruflicher Bildung werden künftig noch stärker im europäischen und internationalen Kontext zur Diskussion gestellt. ■



So normal wie möglich – so speziell wie nötig Behinderte Menschen im „regulären“ Berufsbildungssystem ausbilden!

► Bei der Qualifizierung behinderter Menschen gilt es, die Besonderheiten der betroffenen Personengruppen zu sehen und gleichzeitig die Angebote zu ihrer beruflichen Bildung als Bestandteil des „regulären“ Berufsbildungssystems zu gestalten. Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit bilden dabei die Kriterien für aussichtsreiche Integration. Entscheidend für die Ausbildung behinderter Menschen in anerkannten Ausbildungsberufen ist die Anwendung des gesetzlich gebotenen Nachteilsausgleichs. Für Menschen, bei denen aufgrund ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht möglich ist, bieten Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung besondere Regelungen. Für diese Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen legte der Hauptausschuss des BIBB mit den neuen Rahmenrichtlinien eine Grundlage. Die auf EU-Ebene vereinbarten Konzepte, Standards und Strategien entsprechend dem „Disability Mainstreaming“-Ansatz bedürfen der Umsetzung.

Politischer Anspruch und gesetzlicher Rahmen: das Teilhabegebot

Die 1994 ins deutsche Grundgesetz aufgenommene Ergänzung in Artikel 3, Abs. 3 „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ formuliert einen Anspruch. Sie beschreibt (noch) keine Realität. Die politisch Verantwortlichen haben – nicht zuletzt auch unter dem (Ein)Druck entsprechender Entwicklungen und Vorgaben seitens der Europäischen Union – das Verfassungsgebot in einer Reihe von Bundesgesetzen umgesetzt. Das Gesetz zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit Schwerbehinderter von 2000, das Neunte Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX) von 2001, das Behindertengleichstellungsgesetz von 2002 und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz von 2006 bilden maßgebliche Teile eines gesetzgeberischen Programms zur Konkretisierung der grundgesetzlichen Normsetzung.

Dieser Gesetzgebungsprozess wurde begleitet von vielstimmigen öffentlichen Interpretationen, die in ihm einen „Paradigmenwechsel“ in der Behindertenpolitik identifizieren: In Respekt vor der Menschenwürde behinderter Menschen würden die betroffenen Menschen nicht länger als Adressat oder Objekt öffentlicher Fürsorge verstanden und behandelt, sondern durch Beseitigung der Hindernisse, die ihrer Chancengleichheit im Wege stünden, würde ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gefördert. *Teilhabe statt Fürsorge, Chancengleichheit statt Bevormundung* – so die alternativ bemühten Begrifflichkeiten, in die der apostrophierte Neuanfang gefasst wurde.

Was bedeuten Teilhabe und Chancengleichheit für behinderte Menschen? Welches Versprechen signalisiert dieses positiv besetzte Begriffspaar? Anders ausgedrückt: Wie buchstabieren sich Teilhabe und Chancengleichheit in den Lebensumständen, dem konkreten Lebensalltag behinderter Menschen?

Konsequenzen aus dem Teilhabegebot

Damit gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben praktiziert werden kann, sind Voraussetzungen für soziale Integration behinderter Menschen zu schaffen. In einem wie der Bundesrepublik Deutschland verfassten und strukturierten Gemeinwesen kommt dem Zugang zu (Aus-)Bildung und Beschäftigung entscheidende Bedeutung zu.



KIRSTEN VOLLMER

Wiss. Mitarbeiterin im AB „Personenbezogene Dienstleistungsberufe/Berufliche Integration behinderter Menschen“; Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) im BIBB

Wenn der Umgang mit behinderten Menschen an den Gedanken der Teilhabe und der Chancengleichheit orientiert sein soll bzw. sein will, heißt dies vor allem eine durchgängige Umsetzung der vielzitierten Formel „So normal wie möglich, so speziell wie nötig“, in der die behinderten Menschen und ihre Vertreter ihre Erwartungen, Bedürfnisse und Bedarfe schon seit längerem bündeln. Oder, wie es der im Anschluss an das 2003 begangene Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen aufgestellte Aktionsplan der Europäischen Kommission vom 30. 10. 2003 postuliert:

„Bei der Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in das gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben geht es darum, bei all denjenigen, bei denen es möglich ist, und überall dort, wo dies möglich ist, die Teilnahme am Alltagsleben zu fördern, und nicht darum, behindertenspezifische Regelungen aufzustellen und somit die Segregation zu fördern.“

Für die berufliche Bildung heißt das vor allem:

Die Besonderheit der betroffenen Personengruppen sehen und gleichwohl die Angebote zu ihrer beruflichen Bildung als integralen Bestandteil des „regulären“ Berufsbildungssystems gestalten. Dabei rücken Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit als berufsbildungspolitische Kriterien und Maßstab für aussichtsreiche Integration ins Blickfeld.

Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) schaffen in ihren jeweiligen Abschnitten (BBiG Kapitel 4 Abschnitt 1 § 64 – § 67, HwO Zweiter Teil Abschnitt 7 § 42k – § 42n) einen gesetzlichen Rahmen, der genau jene doppelte Anforderung (Integration des Besonderen ins Allgemeine) zur Gestaltung aufgibt:

„Behinderte Menschen sollen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden.“ (§ 64 BBiG, § 42k HwO) „Regelungen nach den §§ 9 und 47/§§ 38 und 41 sollen die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen berücksichtigen ...“ (§ 65 BBiG, § 42l HwO).

(Nur) „Für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreter oder Vertreterinnen Ausbildungsregelungen entsprechend den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. ...“ (§ 66 BBiG, § 42m HwO)

Der Nachteilsausgleich und die Verantwortung der zuständigen Stellen

Mit der Forderung, die „besonderen Verhältnisse“ (= behinderungsbedingte Einschränkungen) behinderter Menschen in Regelungen zu Durchführung und Prüfung der Ausbildung zu berücksichtigen, überträgt der Gesetzgeber den zuständigen Stellen die gleichermaßen anspruchsvolle wie für den betroffenen behinderten Menschen und seine Chance auf Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entscheidende Aufgabe des *Nachteilsausgleichs*.

Erfahrungen Betroffener begründen Zweifel, ob sowohl das Wissen um mögliche Ausbildungs- und Prüfungsmodifikationen als auch die Bereitschaft, mit der zugunsten der Betroffenen gebotenen Nachdrücklichkeit und Kreativität, initiativ tätig zu sein, ausreichend verbreitet ist. Hier scheint

zwischen den zuständigen Stellen und ihren jeweiligen Spitzenorganisationen, die an der Empfehlung des Hauptausschusses (HA) des BIBB vom 24. Mai 1985 zur Berücksichtigung besonderer Belange behinderter Menschen bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfung mitgewirkt haben, immer noch Informations- und Kommunikations- bzw. Unterstützungsbedarf zu bestehen.¹ Es gilt zu erkennen und konsequent umzusetzen, dass der Gesetzgeber nicht nur Gestaltungsraum eröffnet, sondern ausdrücklich eine Verpflichtung zur Anwendung von nachteilsausgleichenden Maßnahmen formuliert hat.

Ausbildungsregelungen für Menschen mit hochgradiger Behinderung

Auch im Bereich der Ausbildungsregelungen für jene behinderten Menschen, bei denen eine Ausbildung in einem Ausbildungsberuf aufgrund „Art und Schwere der Behinderung“ nicht möglich ist, hat der Gesetzgeber den zuständigen Stellen ein hohes Maß an Verantwortung zugewiesen. Sie haben sicherzustellen², dass einem behinderten Menschen nach erfolgter „Eignungsuntersuchung“ (= Feststellung der Art und Schwere der Behinderung; erfolgt in der Regel durch die BA) und bei nachgewiesenem Vorhandensein eines Ausbildungsplatzes eine seiner Behinderung entsprechende Ausbildungsregelung zur Verfügung steht. Dabei haben die zuständigen Stellen Regelungen zu treffen, die einerseits auf spezielle Einzelfälle anwendbar sind und gleichzeitig über Einzelfalllösungen hinausgehend einen qualifizierenden nachgefragten Abschluss darstellen. Damit diese Gratwanderung gelingt, bedarf es ideologiefreier Offenheit und Kreativität und der Bereitschaft, neue, in anderen Bereichen der Berufsbildung erprobte Lösungsansätze (bspw. modulare Konzepte) auf ihre Tauglichkeit für am Berufskonzept orientierte Ausbildungsregelungen zu prüfen. Darüber hinaus sind Ausbildungsregelungen mit Blick auf Durchstiegsmöglichkeiten zur Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zu gestalten.

Die Ausbildungsregelungen sollen laut Gesetz unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Daraus folgt, dass die Modernisierung bestehender und die Entwicklung neuer Ausbildungsregelungen Daueraufgabe sein und mit der Ordnungs- und Regelungsarbeit in den anerkannten Ausbildungsberufen auf Augenhöhe erfolgen muss. Dies wiederum erfordert Verfahren, die die Entwicklung von HA-Empfehlungen zu Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen³ in diesen Prozess integrieren, zumindest aber eine der zufälligen Beliebigkeit entzogene Verknüpfung zwischen beiden Prozessen herstellen.

Auch in der „regulären“ Ordnungsarbeit trägt der zwischen Bund und Ländern vereinbarte Koordinierungs- und Abstimmungsprozess dazu bei, unter Wahrung der bestehenden unterschiedlichen Kompetenzen zu einem sach- und

bedarfsgerechten Zusammenwirken der an der Berufsbildung beteiligten Stellen und Akteure zu kommen. Ein derartig verbundenes (integriertes) Verfahren würde die zuständigen Stellen bei ihrer anspruchsvollen Aufgabe unterstützen und es ihnen ermöglichen, sich auf die nur von ihnen vor Ort zu leistende Aufgabe der angemessenen Behandlung des jeweiligen Einzelfalls zu konzentrieren.

Die neuen HA-Rahmenrichtlinien zu Ausbildungsregelungen

Die derzeitige Lage ist gekennzeichnet durch ein Nebeneinander von beinahe tausend einzelnen Regelungen der zuständigen Stellen. Deshalb hat der HA des BIBB im Juni 2005 den seit der BBiG-Novellierung als seinen Unterausschuss agierenden Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) beauftragt, die Rahmenrichtlinien zu Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO von 1978 zu überarbeiten. Der AFbM hat nach intensiven, durchaus mit Leidenschaft geführten Beratungen dem HA im Juni 2006 seinen Beschlussvorschlag vorgelegt, den dieser einstimmig verabschiedet hat.

Die neuen Rahmenrichtlinien streben eine „Überprüfung, Abstimmung und bundesweite Vereinheitlichung von Ausbildungsregelungen in demselben Berufsbereich“⁴ an.

Soweit der Konsens zwischen den Akteuren der Berufsbildung für behinderte Menschen einschließlich der Sozialpartner, der Bundesregierung, der Länder, der Bundesagentur für Arbeit, der Organisationen der behinderten Menschen, der Reha-Träger und der Bildungseinrichtungen. Diesen gilt es entsprechend umzusetzen.

BIBB-Fachtagung zur Umsetzung der neuen Rahmenrichtlinien

Um Klarheit über die angestrebten Schritte zu diesem Ziel zu gewinnen, hat das BIBB in Zusammenarbeit mit dem AFbM noch im November 2006 unter dem Motto „Qualifizierte Berufsbildung für alle – Umsetzung der Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO“ eine Fachtagung durchgeführt. Unter Mitwirkung des BMBF, der KMK, der Sozialpartner, der BA, aber auch von Bildungseinrichtungen (Berufsbildungswerke, Ausbildungsstätten wohnortnaher Rehabilitation, Berufsschulen), Betrieben und Organisationen der behinderten Menschen wurden Fragen der praktischen Umsetzung der neuen Rahmenrichtlinien und der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen an der Berufsbildung behinderter Menschen beteiligten Stellen erörtert. Zugleich wurde beraten, wie es zugunsten der betroffenen Menschen zu mehr Übersichtlichkeit und Transparenz im Bereich der Ausbildungsregelungen kommen kann. Die Fachtagung entsprach dem Wunsch von BIBB und AFbM, Erfahrungen und Einschätzungen aus der

Praxis in den weiteren Prozess aufzunehmen. Auf diese Weise sollten praxisferne Vorgaben vermieden und bedarfsgerechte Lösungen geschaffen werden.

Die Tagung hat ein großes Echo ausgelöst und zahlreiche Anregungen gegeben sowie Problemfelder ins Blickfeld gerückt. Der AFbM hat vereinbart, die Vielzahl an Anregungen aufzunehmen, sich aber zunächst auf das als vordringlich identifizierte Feld der Überprüfung der Ausbildungsregelungen zu konzentrieren.

Der HA des BIBB erteilte folgerichtig auf seiner Sitzung am 13. Dezember 2006 dem AFbM den Auftrag:

„... Vorschläge zur Umsetzung der in der Empfehlung des Hauptausschusses vom 20. Juni 2006 zu Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO formulierten Ziele zu erarbeiten. Dazu sollen Kriterien und Standards entwickelt werden, welche zur Erhöhung der Transparenz bestehender Ausbildungsregelungen beitragen und die als Grundlage für eine Angleichung und ggf. Vereinheitlichung dieser Regelung dienen können.“

Fazit/Ausblick

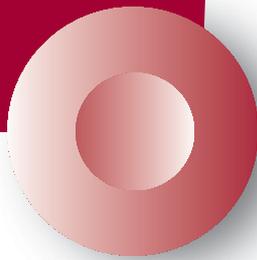
„Qualifizierte Berufsbildung für alle“ – das Motto der gemeinsamen Fachtagung von BIBB und AFbM bündelt die Anforderungen, die an die berufliche Bildung behinderter Menschen mit ihrem Recht auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu stellen sind.

Zweierlei ist gefragt: sowohl konkrete Handlungsfelder zu identifizieren und zu bearbeiten als auch übergreifende, systematische Ansätze zu entwickeln. So ist es überfällig, die auf EU-Ebene im Anschluss an das Europäische Jahr für Menschen mit Behinderungen 2003 vereinbarten Konzepte, Standards und Strategien umzusetzen. Dazu gehört insbesondere das „Disability Mainstreaming“, d. h. die Einbeziehung der Behindertenperspektive in alle Stufen des politischen Prozesses und daraus resultierend, Fragen und Aufgaben in Zusammenhang mit behinderten Menschen als Querschnittsaufgabe zu sehen und zu behandeln.

„So normal wie möglich, so speziell wie nötig“ – Berufsbildung für behinderte Menschen muss als selbstverständlicher, integraler Bestandteil des „regulären“ Berufsbildungssystems angelegt und gestaltet werden, statt in Insellösungen Sonderwegen und Sackgassen Vorschub zu leisten. ■

Anmerkungen

- 1 Das vom BIBB veröffentlichte Handbuch: Keune, S.; Frohnenberg, C.: „Nachteilsausgleich für behinderte Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer. Handbuch mit Fallbeispielen und Erläuterungen für die Prüfungspraxis“ bietet konkrete Hilfestellung für die Praxis, Bielefeld 2004.
- 2 Die jüngste Novellierung des BBiG hat den früheren Ermessensspielraum aufgehoben.
- 3 Der Gesetzgeber weist dem HA des BIBB hier ausdrücklich eine richtungweisende Funktion zu und überlässt die Gestaltung der Ausbildungsregelungen nicht der „Freiheit“ der zuständigen Stellen. In den 80er Jahren hatte der HA „Musterregelungen“ für die Berufsbereiche Metall, Farbe, Büro und Holz verabschiedet, die er den zuständigen Stellen zur Beschlussfassung empfahl.
- 4 Empfehlung des HA des BIBB vom 20. 6. 2006 zu Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42, HwO für behinderte Menschen (vgl. BWP 36 [2007] 1, Beilage)



Unternehmerisches Denken und Handeln fördern!

MARKUS TH. EICKHOFF

► **Unternehmerisches Denken und Handeln gewinnt weiter an Bedeutung. Welcher Handlungsbedarf ergibt sich daraus? Ein Positionspapier des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung gibt Antworten.**

Die Förderung von Existenzgründungen und Mittelstand¹ steht ganz oben auf der Agenda, um Wirtschaftswachstum und Beschäftigung in Deutschland und Europa weiter zu sichern und zu stärken. So hat z. B. die EU-Kommission im Jahr 2000 die Kleinunternehmencharta veröffentlicht und in den Folgejahren u. a. die Förderung von Unternehmer-

geist in den Vordergrund gerückt. Ziel ist, die Potentiale junger und mittelständischer Unternehmen für drängende wirtschafts-, bildungs- und gesellschaftspolitische Herausforderungen zu nutzen. Doch der Global Entrepreneurship Monitor zeigt, dass in Deutschland mehr Unternehmergeist und Mut zum Unternehmertum notwendig sind.² Dies gilt unabhängig von der jeweiligen Tätigkeit, Arbeitsebene und Branche. Unternehmerische Selbständigkeit kann auch drohende Arbeitslosigkeit verhindern oder ein Weg zurück in Arbeit sein.

Unternehmerisches Denken und Handeln kann durch entsprechende Qualifizierung gezielt gefördert werden. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine bestimmte Qualifikation, sondern um ein ganzes Qualifikationsbündel, das sich aus zahlreichen Einzelqualifikationen – zum Großteil Schlüsselqualifikationen – zusammensetzt (s. Abb. 1).³ Jeder – ob Selbständiger oder Arbeitnehmer – sollte über Kompetenzen wie Aufgeschlossenheit, Verantwortungsbewusstsein, Planungsgeschick und Leistungsmotivation verfügen.

Unternehmerisches Denken und Handeln darf nicht auf die Weiterbildung beschränkt sein, sondern muss in allen Bildungsabschnitten vermittelt werden. Das bedeutet: bereits *Schüler* in allgemeinbildenden Schulen müssen unternehmerisches Denken und Handeln kennenlernen. Dies bezieht sich vor allem auf eine positive Grundeinstellung zu Wirtschaft und Unternehmertum.

Alle *Auszubildenden* sollen – entsprechend den jeweiligen betrieblichen Strukturen und Ausbildungsmöglichkeiten – eine unternehmerische Arbeitseinstellung aufbauen. Hierzu gehört z. B. auch Disziplin, Zuverlässigkeit, Kostenbewusstsein und vorausschauendes Handeln. Solche Schlüsselqualifikationen sind über geeignete Methoden – an Fachinhalte gekoppelt – gezielt zu fördern. Ein Workshop des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) hat hierzu Beispiele aus der Praxis zusammengetragen.⁴ Eine im Vorfeld durchgeführte Umfrage in den Netzwerken der Wirtschaft ergab, dass viele Betriebe unternehmerisches Denken und Handeln ihrer Auszubildenden fördern. Sie setzen dabei i. d. R. ein ganzes Methodenspektrum ein – z. B. Betriebserkundungen, Diskussion tagespolitischer Themen, Plan-/Rollenspiele, Projekte und Übungsfirmen/reale Juniorfirmen (s. Abb. 2).

In Berufen mit besonderen Perspektiven für selbständige Tätigkeiten sollen Interesse, Bereitschaft und Fähigkeiten zur beruflichen Selbständigkeit in der Ausbildung verstärkt gefördert werden.

In der Weiterbildung sollen *Fachkräfte* ein unternehmerisches Arbeitsverhalten erlernen. (Angehende) *Führungskräfte* – z. B. Techniker, Meister, Fach- und Betriebswirte – sollen konkrete Management-/Unternehmensführungs-/Existenzgründungskompetenzen auf- und ausbauen.

Zur Erreichung dieser Ziele unterstreicht die Wirtschaft in einem gemeinsamen Positionspapier des KWB⁵ den folgenden aktuellen bildungspolitischen Handlungsbedarf:

Abbildung 1 Einige Qualifikationen von unternehmerischem Denken und Handeln



Quelle: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung

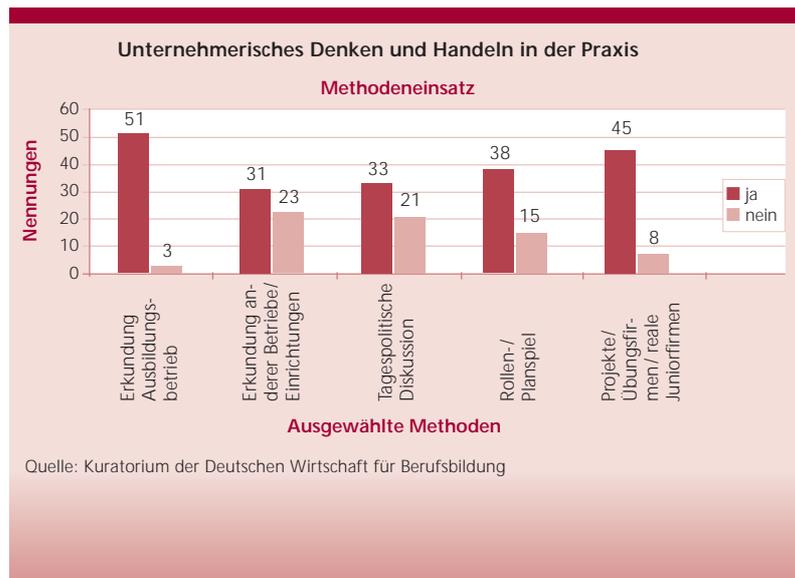
Allgemeinbildende Schulen

- Das Funktionieren der Wirtschaft und die Rolle und Bedeutung von Unternehmen sind in die Lehrpläne von allen allgemeinbildenden Schulen aufzunehmen.
- Im Übergang Schule/Ausbildung ist das Thema durch verstärkte Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft zu intensivieren.
- Das Thema Wirtschaft und Unternehmen ist in der Lehrerfortbildung für alle Schultypen verstärkt zu berücksichtigen.
- Methodisch geeignete Projekte wie „JUNIOR – Schüler gründen Unternehmen“ sind verstärkt zu entwickeln und breit einzusetzen.

Ausbildung

- Methoden und Konzepte zur Vermittlung solcher Schlüsselqualifikationen sind transparent zu machen. Der Informations- und Erfahrungsaustausch von Betrieben und Berufsschulen ist zu intensivieren.
- Das Thema ist verstärkt in die Fortbildung von Berufsschullehrern und Ausbildern einzubeziehen.
- Eine standardmäßige Aufnahme von unternehmerischem Denken und Handeln oder Lernzielen zu Unternehmensgründungen in alle Ausbildungsordnungen ist nicht notwendig und zielführend, da es sich nicht um eine bestimmte Qualifikation, sondern um ein komplexes Spektrum von Schlüsselqualifikationen handelt, die auch weitgehend bereits lernzielmäßig integriert sind.
- Für ein umfassenderes berufsbezogenes Heranführen an selbständige Tätigkeiten sind flexible Ordnungskonzepte einzusetzen – z. B. Wahlpflichtbausteine, die auch als Zusatzqualifizierungen zu nutzen sind.
- Beim Kaufmann im Einzelhandel ist eine entsprechende Novellierung zu prüfen, um die Zusatzqualifizierungen bei Wahlpflichtqualifikationen aufzunehmen.

Abbildung 2 Methodeneinsatz in der Ausbildungspraxis



Weiterbildung

- Unternehmerische Kompetenzen und Anforderungen sind in der beruflichen Weiterbildung verstärkt zu berücksichtigen – auch in Maßnahmen unterhalb der Führungskräfte-Fortbildung.
- Für Personen, die eine selbständige berufliche Existenz anstreben oder ein Unternehmen gründen wollen, ist die Bedeutung umfassenden Know-hows bewusst und sind Weiterbildungsangebote für Existenzgründer breit transparent zu machen.

Das KWB-Positionspapier wurde mit Experten aus der Berufsbildungspraxis, -forschung und -politik diskutiert. Es fand eine positive Resonanz. Außerdem wurde in der Diskussion deutlich, dass die Wirtschaft die Bedeutung von unternehmerischem Denken und Handeln für den Unternehmenserfolg erkannt hat und das Thema aktiv aufgreift. ■

Ergänzende Literatur

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (Hrsg.): *Jugend innovativ*. Köln 2006
BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULE WIRTSCHAFT (Hrsg.): *Unternehmergeist in der Schule*. Köln 2004
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): *Wenn Schüler zu Unternehmern werden: Schülerfirmen*. Erfurt o. J.
PAULINI-SCHLOTTAU, H.: *Unternehmerische Selbstständigkeit fördern – Eine Aufgabe für die Berufsbildung*. Bielefeld 2004
HEKMAN, B.: *Entrepreneurship Education in Europa – Entwicklung*

einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlung zur Förderung von Gründungskompetenz im Handwerk mit Schwerpunkt Erstausbildung. Köln 2006. Unter: <http://kups.uni-koeln.de>.
SCHAUMANN, U.; TWARDY, M. (Hrsg.): *Gründungskompetenz und Unternehmertum im Handwerk: Ein Beitrag zur Entrepreneurship Education aus berufspädagogischer Perspektive*. Paderborn 2007 (im Druck)
KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Jugendliche, Unternehmen, Wirtschaft, Gesellschaft*. Bonn 1984

Anmerkungen

- 1 Nach der Definition des Instituts für Mittelstandsforschung Bonn zählen hierzu alle Unternehmen mit bis zu 499 Mitarbeitern und einem Jahresumsatz von unter 50 Millionen Euro (vgl. Wallau, F.: *Mittelständische Unternehmen in Deutschland*. In: Schauf, M. (Hrsg.): *Unternehmensführung im Mittelstand – Rollenwandel kleiner und mittlerer Unternehmen in der Globalisierung*. München/Mering 2006, S. 13
- 2 Vgl. Sternberg, R.; Brix, U.; Schlafner, J.-F.: *Global Entrepreneurship Monitor – Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht*

- 3 Vgl. Eickhoff, M. Th.: *Handwerksmeister als Unternehmer – Lösungsvorschläge für ein handwerkspädagogisches Schlüsselproblem*. Hamburg 2006, S. 64 u. 68
- 4 Vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): *Unternehmerisches Denken und Handeln in der Ausbildung*. Workshopbeiträge. Bonn 2006. www.kwb-berufsbildung.de.
- 5 Vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): *Bildungsaufgabe: Unternehmerisches Denken und Handeln*. Positionspapier. Bonn 2006. www.kwb-berufsbildung.de.

„Karriere mit Lehre“ Stipendium eröffnet neue Perspektiven

BWP_ Frau Pickart, seit Oktober 2006 arbeiten Sie als junge Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste in der Bibliothek des Bundesinstitutes für Berufsbildung. Trifft der Beruf Ihre Hoffnungen und Wünsche, die Sie damit verbunden haben?

PICKART_ Vor meiner Ausbildung habe ich die Fachoberschule für Sozial- und Gesundheitswesen besucht und parallel dazu ein Jahr im Kindergarten gearbeitet – danach habe ich ein Architekturstudium begonnen –, doch all dies hat mich nicht zufriedengestellt. Mit der Informationsbranche habe ich ein Berufsfeld gefunden, in dem ich meine breit gefächerten Interessen gut zur Geltung bringen kann.

An der Ausbildung zur Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste hat mich zudem gereizt, dass ich nicht nur den von mir gewählten Fachbereich „Information und Dokumentation“, sondern auch die vier zusätzlichen Fachbereiche (Bibliothek, Archiv, Medizinische Dokumentation, Bildagentur) kennenlernen konnte. Der Beruf ist auf jeden Fall der richtige für mich, denn ich bin flexibel einsetzbar und nicht wirklich auf einen bestimmten Arbeitsplatz in einer bestimmten Branche festgesetzt – ob freie Wirtschaft oder öffentlicher Dienst –, alles ist möglich.



LISA PICKART

Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste im Bereich Bibliothek und Information im BIBB, Stipendiatin der Stiftung „Begabtenförderung berufliche Bildung“

BWP_ Sie sind aber nicht nur Mitarbeiterin im Bundesinstitut, sondern haben sich auch für eine „Karriere mit Lehre“ entschieden. Was müssen wir uns darunter vorstellen?

PICKART_ Durch meinen guten Abschluss konnte ich mich für ein Stipendium der „Begabtenförderung berufliche Bildung“ bewerben – zu meiner eigenen Überraschung und Freude mit Erfolg.

Zum Aufnahmezeitpunkt darf man nicht älter als 25 Jahre sein und muss seinen Abschluss in der dualen Berufsausbildung oder einem Gesundheitsfachberuf mit mindestens 87 Punkten (1,9) gemacht haben. Das Stipendium garantiert mir für drei Jahre ein Weiterbildungsbudget in Höhe von bis zu 1.700 € im Jahr für förderungsfähige Aus- und Weiterbildungen. Dazu zählen allgemeine Weiterbildungen wie Sprach- oder EDV-Kurse, fachbezogene Weiterbildungen und Aufstiegsfortbildungen. Für ein Studium darf das Stipendium nicht verwendet werden.

Ich hoffe durch die Weiterbildungen noch mehr Bereiche kennenzulernen, meine beruflichen Kompetenzen zu erweitern und so meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt weiter zu verbessern. Da mich mein Beruf interessiert, verspreche ich mir nicht nur Einblicke in neue Facetten der Medienwirtschaft, sondern schlichtweg auch zusätzlichen Spaß am Umgang mit Medien.

BWP_ Auf Ihrer Internetseite schreiben Sie, dass Sie sehr viele Interessen haben. Welche Berufsperspektiven und Karrierewege eröffnen sich Ihnen persönlich durch das Stipendium?

The screenshot shows the website interface for the 'Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung'. At the top, there are navigation links for 'Übersicht', 'BMBF', 'SBB', 'zuständige Stellen', 'Begleitforschung', and 'Gesellschafter'. Below this, a main heading asks 'Was ist die Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung?'. A flowchart illustrates the process: 'BMBF' (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 'legt Richtlinien fest' and 'stellt Mittel bereit'. This leads to 'SBB' (Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung) which 'stellt Mittel bereit' and 'betreibt Programm'. From SBB, the flow goes to 'Duales Ausbildungsberufe' (IMK, HWK, FB, URMW, OD (*) and 'SBB Gesundheitsfachberufe'. At the bottom, 'Gesellschafter' are listed: 'Deutscher Industrie- und Handelskammertag', 'Deutscher Handwerkskammertag', and 'Bundesverband der Freien Berufe'. On the left side, there is a sidebar with various menu items like 'Was ist das?', 'Für wen?', 'Wofür?', 'Feedback', 'Fakten', 'Das Team', 'Aktuelles', 'Links', 'Impressum', and 'Kontakt'.

PICKART_ Da es für Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste leider noch keine offiziell geregelte Weiterbildungsmöglichkeit zur Fachwirtin für Medien- und Informationsdienste gibt, nutze ich die Möglichkeit, mich berufsbegleitend auf Gebieten weiterzubilden, die in der Wirtschaft gefragt sind.

Als ich nach der Ausbildung nach Stellen gesucht habe, habe ich gesehen, welche Kompetenzen besonders wichtig sind. Mein eigenes Weiterbildungsprogramm habe ich maßgeblich nach diesen Kompetenzen zusammengestellt. Was zum Beispiel immer wieder gesucht wird, sind Buchhaltungskenntnisse. Deshalb lerne ich jetzt die Grundlagen der Buchhaltung in einem Fernlehrgang des Instituts für Lernsysteme ILS.

Im Anschluss daran möchte ich an dem Lehrgang „Ausbildung der Ausbilder“ teilnehmen, um meine Ausbilder-eignung zu erwerben. Ich habe mich für Fernlehrgänge entschieden, da ich so in meinen eigenen Rhythmus lernen kann – und sich die Fernlehrgänge sehr gut in meinen Alltag integrieren lassen. Ohne das Stipendium hätte ich mir diese Weiterbildungen nicht leisten können. Ich habe natürlich zusätzlich das Glück, dass das Bundesinstitut für Berufsbildung seinen Mitarbeitern sehr viele Möglichkeiten an beruflicher Weiterbildung bietet.

BWP_ Die Experten für den Inhalt der Ausbildungsberufe sind ja jetzt Ihre Kolleginnen und Kollegen. Haben Sie ihnen schon gesagt, was Sie an Ihrer Ausbildung besonders gereizt hat, aber auch, was besser gemacht werden könnte?

PICKART_ Bei über 500 Mitarbeitern bin ich selbstverständlich erst mit einem Bruchteil der Kolleginnen und Kollegen in Kontakt gekommen – obwohl die Bibliothek dafür der richtige Platz ist.

Meiner Meinung nach haben die Kolleginnen und Kollegen aus der Ordnungsabteilung ihre Arbeit gut gemacht. An der Ausbildung der Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste habe ich eigentlich nichts auszusetzen. Ich finde es zum Beispiel sehr gut, dass bis zur Zwischenprüfung alle Auszubildenden umfassend in allen fünf Fachrichtungen ausgebildet werden. Der Erfolg gibt dieser Art der gemeinsamen Ausbildung recht. Wie zum Beispiel in meinem Fall – ich habe die Ausbildung in der Fachrichtung Information und Dokumentation gemacht und arbeite jetzt in der Bibliothek.

Wenn es jetzt noch eine gut durchdachte Weiterbildungsmöglichkeit zur Fachwirtin für Medien- und Informationsdienste gäbe, wäre ich vollkommen zufrieden. ■

Informationen zur Begabtenförderung

BMBF (Hrsg.): Richtlinie Begabtenförderung berufliche Bildung, Bonn/Berlin 2006

BORCHARD, K.: Begabtenförderung als Herausforderung für Hochschule und Politik. In: BWP 31 (2002) 1, S. 36–39

FAUSER, R.; EGGER, S.: Wirkung und Nutzen der Begabtenförderung berufliche Bildung – Effizienzuntersuchung III – Gutachten i. A. des BMBF, Hrsg. Forschungsstelle für Informationstechnische Bildung, Konstanz 2005

PÜTZ, H.: Selten sind die Überflieger, Hrsg. BIBB, Bielefeld 1998

STAMM, M.: Schlüsselqualifikationen beruflich begabter Lehrlinge. Ergebnisse aus einer Schweizer Längsschnittstudie zur Exzellenzentwicklung in der Berufsbildung. In: BWP 35 (2006) 4, S. 49–52

STEIN, M.; GÜNTHER, B.; SCHMIDT, H.-L.: Leistungsstarke Auszubildende erkennen und fördern. In: BWP 32 (2003) 2, S. 26–30

STEIN, M. u. a.: Berufliche Begabung erkennen und fördern. Der Modellversuch „Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern (LANf)“, WDP Nr. 67, BIBB (Hrsg.), Bonn 2003

Nähere Informationen: Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung (SBB), Lievelingsweg 102–104, 53119 Bonn, www.begabtenfoerderung.de/

HINWEISE FÜR AUTOREN

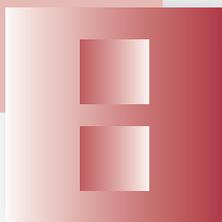
In der BWP werden nur *Original-Beiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.

Manuskripte für Fachaufsätze haben einen Umfang von 15.000 bis 20.000 Zeichen einschließlich Anmerkungen (Fußnoten), Übersichten und Grafiken.

Dem Beitrag ist ein *Abstract* von ca. 600 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.

Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, Funktion, beruflicher Abschluss/Promotion, Arbeitgeber, Anschrift) und ein Foto beizufügen.

Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.



Ausbildungsbausteine – ein Königsweg für Strukturreformen in der Berufsbildung?

► In die bildungspolitische Diskussion um die Reform der Berufsbildung ist seit einiger Zeit Bewegung gekommen. Insbesondere das Konzept von EULER/SEVERING, mit einer Strukturierung der Berufsbildung in Ausbildungsbausteinen hat die „Gralshüter“ der Berufsbildung auf den Plan gerufen und gleichzeitig weitere Reformüberlegungen angestoßen. Der Beitrag zeigt die gegenwärtigen Problemlagen und Bemühungen zur Aktualisierung der Berufsbildung auf, bevor die Vorschläge der Autoren dargestellt und hinsichtlich ihres Beitrags zur Modernisierung und zum Abbau der „Warteschleifenproblematik“ bewertet werden. Zum Abschluss werden Vorschläge zur Umsetzung skizziert.



IRMGARD FRANK

Dipl.-Volksw., Dipl.-Betriebsw., Leiterin der Abteilung „Ordnung der Berufsbildung“ im BIBB



KATHRIN HENSGE

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

Ausgangslage

Im Brennpunkt der Modernisierungsdebatte steht die Diskussion um alternative Berufsstrukturen und Prüfungsformen. Dabei konzentriert sich die Debatte auf Vorschläge zur Modularisierung der Berufsbildung bzw. zur Strukturierung von Berufsbildern über Ausbildungsbausteine.

Im Zentrum der Auseinandersetzungen stehen

- Wege der Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen und Berufsstrukturen,
- Fragen der Durchlässigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems und bildungssektorübergreifend sowie
- Konsequenzen aus europäischen Entwicklungen für die nationale Berufsausbildung.

Ausgelöst wird die Debatte¹ durch eine Vielzahl von Veränderungen und Umbrüchen im Umfeld von Berufsbildung:

- In diesem Zusammenhang wird auf die nachlassende Bereitschaft von Betrieben verwiesen, Ausbildungsplätze in ausreichender Zahl zur Verfügung zu stellen und allen Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz nachfragen, einen solchen zu vermitteln. Es wird von einer schleichenden Erosion des dualen Systems gesprochen, die durch eine seit den 70er Jahren sinkende Einmündungsquote entstanden ist und derzeit nur noch bei 58 % liegt.²
- Im Übergang zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsbildung befinden sich immer mehr Jugendliche auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz in sogenannten Warteschleifen und damit in Maßnahmen, die die Einmündung in eine Berufsausbildung nicht sicherstellen. Berechnungen des BIBB zeigen die Brisanz des Problems. Von den 763.100 Jugendlichen, die die Bundesagentur für Arbeit (BA) 2006 als – ausbildungsreife – Ausbildungsstellenbewerber registrierte, hatten 385.200 (51 %) die Schule bereits im Vorjahr oder noch früher verlassen.³
- Für diejenigen, die einen Ausbildungsplatz erhalten und die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, ist ein systematischer Anschluss an eine geregelte Fortbildung oder der Übergang zur Hochschule selten.
- Systemische Schnittstellen zwischen allgemeiner und beruflicher Aus- und Fortbildung fehlen in der Regel und

erschweren die Übergänge zwischen den Bildungsbereichen. Die Forderung nach mehr Durchlässigkeit gehört deshalb seit vielen Jahren zu den Forderungen in der Bildungspolitik.⁴ Erschwert wird die Umsetzung von mehr Transparenz und Durchlässigkeit durch zuviel Konkurrenz und zuwenig Kooperationsbereitschaft zwischen den Bildungsbereichen.⁵

- Die deutsche Berufsbildung muss auch international anchluss- und wettbewerbsfähig werden. Die europäischen Bestrebungen zur Schaffung eines europäischen Bildungsraumes erhöhen den Druck, mehr Transparenz, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zu fördern und auf diesem Wege die Anschlussfähigkeit mit europäischen Qualifikationsstandards sicherzustellen.

Die genannten Entwicklungen zeigen, wie notwendig Veränderungen der deutschen Berufsbildung sind und wie wichtig die in Gang gekommene Modernisierungsdebatte ist.

Modelle zur Strukturierung der Ausbildung in Bausteine

Der Vorschlag zur Einführung des Modells „Ausbildungsbausteine“ von EULER/SEVERING tritt mit dem Anspruch an, einen Beitrag zur Lösung der anstehenden Probleme zu leisten und das deutsche Berufsbildungssystem durchlässiger, flexibler, anschlussfähiger an Europa zu machen und zugleich die Warteschleifenproblematik besser in den Griff zu bekommen. Deshalb setzt die Auseinandersetzung mit dem Konzept in diesem Beitrag an diesen Zielsetzungen an und fragt, *inwieweit das Konzept einen Beitrag zur Förderung der Durchlässigkeit und zur Flexibilisierung leisten kann und für eine europäische Öffnung geeignet ist.* Schließlich werden ausgehend von den Überlegungen des „Innovationskreis Berufliche Bildung“ Schritte zur Umsetzung der Modellüberlegungen skizziert.⁶

Zwei Modellvarianten – einerseits moderate Veränderungen, andererseits Liberalisierung des Bestehenden

EULER/SEVERING skizzieren den Rahmen für zwei unterschiedliche Modelle zur Strukturierung bestehender – ganzheitlicher – Berufsbilder in Ausbildungsbausteine, die ordnungspolitisch unterschiedlich weitreichend sind. Durch die Einführung von Ausbildungsbausteinen soll eine verbesserte horizontale und vertikale Integration der Ausbildung mit vor- bzw. nachgelagerten sowie analogen vollzeitschulischen Bildungsangeboten ermöglicht werden. Dabei richten sie ihren Fokus auf die Schnittstellen zwischen Berufsausbildungsvorbereitung, vollzeitschulischer Berufsausbildung und dualer Ausbildung und nehmen die Gruppe der Marktbenachteiligten in den Blick.

Sie verfolgen das Prinzip der Differenzierung, das darauf abzielt, bestehende Ausbildungsberufe als Gesamtkonzept bestehen zu lassen und über curricular und didaktisch gestaltete Einheiten neu zu strukturieren. Diese Einheiten sind zu verstehen als Teil des Gesamten, sie sind auf einen bestehenden bzw. neu zu entwickelnden Bildungsgang zu konzipieren. Jeder Baustein, der eine alternierende Verzahnung von Theorie und Praxis, Tun und Denken aufweist, hat demnach seine Funktion für das Ganze. Auf diese Weise, so betonen die Autoren immer wieder, werde das bestehende Berufsprinzip nicht aus den Angeln gehoben, vielmehr finde eine Restrukturierung statt. Die vertragsrechtliche Komponente bleibt davon unberührt: Ausbildungsverträge beziehen sich auf die gesamte Ausbildungsdauer, in beiden Modellen bleibt der Status der öffentlich-rechtlichen Abschlussprüfungen als Standard erhalten.

Gemeinsames Merkmal der beiden Modelle sind die konzeptionellen Überlegungen, Berufsbilder in Ausbildungsbausteine zu schneiden, die die gesamte Ausbildungsdauer umfassen.

Die Strukturierung erfolgt dabei über eine Kombination von Grundlagenbausteinen⁷, vertiefenden Spezialbausteinen und darauf aufbauenden Wahlpflichtbausteinen.

Modell 1 „Graduelle Optimierung des Status quo“

Bei dieser Modellvariante bleibt die gegenwärtige Struktur im „klassischen“ Ausbildungsablauf im Wesentlichen bestehen. Bei einer dreijährigen Ausbildung erfolgt die inhaltliche Strukturierung in einen Grundlagenbaustein, der das erste Ausbildungsjahr und die Kompetenzen umfasst, die zur Ausübung der grundlegenden Tätigkeiten in einem Ausbildungsberuf erforderlich sind. Der Grundlagenbaustein wird mit einer Zwischenprüfung, analog dem Modell der gestreckten Abschlussprüfung, abgeschlossen. Das zweite Ausbildungsjahr umfasst zwei Spezialbausteine, die der Vertiefung und Spezialisierung der Grundlagen dienen, im dritten Ausbildungsjahr können aus vier für das Berufsbild relevanten Wahlbausteinen zwei ausgewählt werden. Dabei soll die gegenwärtige Praxis, die für eine Vielzahl der Berufe den Betrieben eine verstärkt betriebsbezogene Gestaltung der Ausbildung über eine Differenzierung in Fachrichtungen, Schwerpunkten und Wahlqualifikationen möglich macht, unverändert bleiben.

Grundlegende Veränderungen sind insbesondere in der Ausbildungsvorbereitung und in der vollzeitschulischen Ausbildung zu verzeichnen: Hier ist konzeptionell eine stärkere Verknüpfung mit der „klassischen“ Berufsausbildung und eine Anrechnung auf den weiteren Berufsbildungsgang vorgesehen. Wesentliches Kennzeichen ist die inhaltliche Identität in Ausbildungsvorbereitung und vollzeitschulischer Ausbildung; an allen Lernorten soll nach

den gleichen Standards ausgebildet werden. Neu ist darüber hinaus der Vorschlag, Jugendlichen bei Abbruch oder Unterbrechung der Ausbildung bereits absolvierte „Bausteine“ durch eine Prüfung anrechnen bzw. zertifizieren zu lassen. Diese Inhalte sollen sich aus den Grundbausteinen ergeben, die Prüfungsberechtigung erhält die Ausbildungsstelle bzw. der jeweilige Lernort.

Bei den Prüfungsmodalitäten gibt es keine Änderungen; Zwischen- und Abschlussprüfungen bleiben erhalten. Dagegen gibt es für die Prüfungen der Ausbildungsbausteine im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung keine allgemeingültigen Verfahren und Standards.

Modell 2: „Integration von bausteinbezogenen Prüfungen“

Wesentlich weiter gehender ist das zweite Modell konzipiert. Hier erfolgt die Strukturierung des gesamten Ausbildungsberufsbildes über Ausbildungsbausteine, die einzeln geprüft und zertifiziert werden können. Ausbildung und Prüfung erfolgen hier in einer engeren zeitlichen Verzahnung und ermöglichen damit eine systematischere und zugleich kontinuierlichere Leistungsfeststellung; damit wird die gegenwärtige Praxis der zeitpunktbezogenen Prüfungen erweitert. Die bausteinbezogenen Prüfungen können an den jeweiligen Lernorten durchgeführt werden. Das können neben Betrieben Schulen, Bildungsträger, Kammern etc. sein – zertifiziert durch noch einzurichtende Akkreditierungsstellen. Dabei wird der in der Ausbildungs- und Prüfungspraxis bisher gelebte Grundsatz „Wer lehrt, der prüft nicht!“ aufgegeben.

Beim Zugrundelegen eines dreijährigen Berufsbildes erfolgen Prüfungen nach Absolvierung des Grundbausteins (nach 1. Ausbildungsjahr), nach den Spezialbausteinen (zwei im 2. Ausbildungsjahr) und im Rahmen der Wahlpflichtbausteine im 3. Ausbildungsjahr.

Eine Umsetzung des Modells erfordert Änderungen im Berufsbildungsgesetz; nach wie vor liegt die Zuständigkeit für das Prüfungswesen in der Berufsbildung bei den zuständigen Stellen. Der Ausbildungserfolg wird in einer veränderten und verkürzten Abschlussprüfung bei der zuständigen Stelle festgestellt.

Förderung marktbenachteiligter Jugendlicher – Mehr Durchlässigkeit wagen

Ein wesentliches Ziel der Einführung von „Ausbildungsbausteinen“ besteht darin, die Warteschleifenproblematik zu entschärfen und die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe durch eine verstärkte Flexibilität des Angebotes zu steigern. Mit dem Konzept verbunden ist auch die Vorstellung, Teile der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) für eine Ausbildung anrechenbar zu machen. Im Idealfall münden die Jugendlichen im Anschluss an die BAV in eine Ausbildung ein. Erhalten sie jedoch keinen Ausbildungsplatz, so würden sie durch eine „gezielte Aufnahme des sinnvoll nachfolgenden Bausteins bei einem außer- bzw. überbetrieblichen oder schulischen Träger nicht in eine neue BAV-Maßnahme einmünden“.⁸

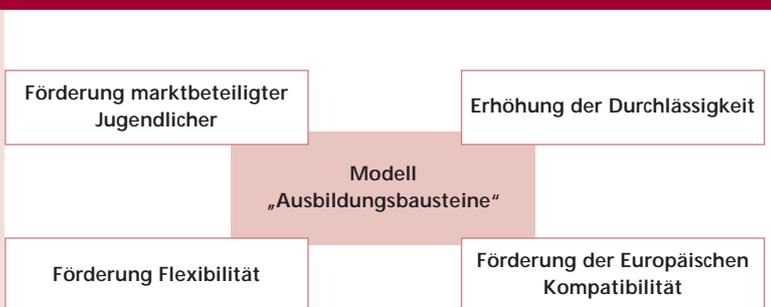
Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes wurden mit der Regelung nach § 43, 2 BBiG, Möglichkeiten geschaffen, nach dem dualen Prinzip durchgeführte schulische Berufsausbildung in staatlich anerkannten und bundesweit einheitlichen Ausbildungsberufen beim Zugang zu den Kammerprüfungen als gleichwertig anzuerkennen. Damit wird gleichzeitig eine Anrechnung erworbener Teilqua-

	Modell 1	Modell 2
Strukturierung der Berufsbilder	Durch Ausbildungsbausteine (5–8 für einen dreijährigen Ausbildungsgang)	
Anerkennung von bereits absolvierten (und geprüften Ausbildungsbausteinen)	Empfehlung für eine Anrechnung in Ausbildung und Prüfung auf der Basis einheitlicher Standards und verbindlicher Inhalte	
Prüfungsstruktur	Schneidung von Prüfungseinheiten mit Bezug auf Ausbildungsbausteine sowie integrierter Abschlussprüfung	
Durchführung der Prüfung	<ul style="list-style-type: none"> • „Traditionelle Struktur“: Zwischenprüfung (als Teilleistung) und Abschlussprüfung. • Bei Ausbildungsabbruch Prüfung und Zertifizierung von bereits absolvierten Ausbildungsbausteinen an den Lernorten, an denen ausgebildet wird. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bausteinbezogene Prüfungen und integrierte Abschlussprüfung. • Bausteinbezogene Prüfung auch dezentral in Lernorten, integrative Abschlussprüfung bei Kammern. • Qualitätssicherung durch Formen der Eignungsfeststellung und/oder Akkreditierung. • Option für Ausbildungsbetriebe in dualer Berufsausbildung: „Traditionelle Struktur“ und Prüfung und Zertifizierung von bereits durchlaufenen Ausbildungsbausteinen bei Ausbildungsabbruch.

Quelle: Euler/Severing, a. a. O., S. 63

Abbildung 1 Strukturierung der Ausbildungsbausteine und Prüfungsregelungen

Abbildung 2 „Ausbildungsbausteine“ im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen



lifikationen – z. B. beim Ausbildungsabbruch oder einer zeitlichen Unterbrechung – auf die Ausbildungsdauer einer einschlägigen dualen Berufsausbildung ermöglicht, wenn Auszubildende und Ausbildungsbetriebe das wollen.

Grundsätzlich können somit bundesweit einheitliche und anerkannte Ausbildungsbausteine Jugendlichen, die einen vollständigen Ausbildungsabschluss nicht in einem Schritt erreichen können oder wollen, den Weg zu einem Berufsabschluss ermöglichen.

Allerdings fehlt es gegenwärtig noch an verbindlichen Bezugspunkten und Inhalten, die eine allgemeingültige und auf breiter Basis anerkannte inhaltliche Äquivalenz für die Dokumentation, Anerkennung und Anrechnung dieser Teilqualifikationen bilden könnten; eine Anrechnung erfolgt gegenwärtig als Einzelfallprüfung. Offen ist dabei, ob Betriebe bereit sind, in Ausbildungsbausteinen erworbene und zertifizierte Qualifikationsnachweise zu akzeptieren und mehr Jugendlichen aus der BAV eine Ausbildungschance zu geben.

Wenn das Konzept Erfolg in der Praxis haben soll, müssten insbesondere folgende Entwicklungen forciert werden:

- inhaltliche Übereinstimmung bzw. Ausrichtung der Bausteine in der Ausbildungsvorbereitung mit den Bausteinen, die in der dualen Ausbildung eingesetzt werden;
- Fördern von neuen Ausbildungsplätzen durch bundeseinheitliche Standards oder Rahmenvereinbarungen, die Substitutionen erschweren und die Attraktivität von ganzheitlichen Ausbildungsangeboten vor Teilangeboten einzelner Bausteine erhöhen;
- neue Kooperationen zwischen betrieblichen und nicht betrieblichen Lernorten, um berufliche Handlungsfähigkeit als gesetzlich vorgeschriebenes Leitziel der Berufsausbildung zu ermöglichen, obwohl in einer bausteinstrukturierten Ausbildung an nicht betrieblichen Lernorten auch nicht geschäftsprozessbezogen ausgebildet werden kann.

Inwieweit das Bausteinkonzept dazu beiträgt, mehr Jugendlichen eine Chance auf eine Ausbildung zu eröffnen, bleibt zum jetzigen Zeitpunkt eine offene Frage, deren Klärung notwendig ist, um die Akzeptanz bei den Akteuren und damit den Erfolg des Konzepts zu sichern. In Anbetracht der Problemsituation scheinen jedoch strukturelle Veränderungen im System der Berufsbildung Erfolg versprechender als kurzgreifende Ausbildungsprogramme.

Förderung der europäischen Kompatibilität – Anschluss an europäische Standards

Im Zuge der angestrebten Öffnung des deutschen dualen Systems für Europa wird von bausteinstrukturierten Ausbildungsgängen eine bessere Einpassung in den europäischen Rahmen erwartet.

Ob hier das Bausteinprinzip und eine europaweite Anrechnung vergleichbarer Ausbildungsbausteine tatsächlich zu mehr Transparenz und Gleichwertigkeit führt, ist fraglich. Über eine vermutlich relativ große Anzahl von Bausteinen könnte das System eher unübersichtlicher werden – wie beispielsweise das NVQ-System in England. Viel versprechender sind hier Qualifikationsrahmen auf europäischer (EQR) und nationaler (NQR) Ebene und die Entwicklung von Kompetenzstandards, mit denen Kompetenzen unabhängig von Lernorten und Bildungsabschlüssen nachgewiesen werden können.

Förderung der Flexibilität – „Bausteine“ in der Ausbildung – gelebte Praxis

Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe sind dem Berufskonzept als Gestaltungsprinzip verpflichtet und zielen auf die Vermittlung umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit und der Berufsfähigkeit in betrieblichen Gesamtzusammenhängen als Grundlage für lebensbegleitendes Lernen.

Die Basis dafür sind dynamische und zunehmend gestaltungsoffene Berufsbilder. Gestaltungsoffenheit bedeutet eine Verknüpfung von definierten Kernqualifikationen mit nach Sachgebieten bzw. betriebsbezogen offen formulierten Fachqualifikationen. Die IT-Berufe und die industriellen Metall- und Elektroberufe sind dafür gute Beispiele.

Mit der Neustrukturierung der IT-Berufe und der industriellen Metall- und Elektroberufe wurde Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts gleichzeitig begonnen, die Berufsbilder zu flexibilisieren und differenzieren zu gestalten mit dem Ziel, insbesondere im letzten Drittel der Ausbildung auf ein breites Spektrum späterer Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder vorzubereiten und Betrieben damit eine Vielzahl von Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten – entsprechend den betrieblichen Gegebenheiten – an die Hand zu geben. Flexibilisierungsinstrumente sind dabei *Wahlpflicht- und Wahlqualifikationseinheiten* sowie eine zunehmende Differenzierung nach Fachbereichen, Einsatzgebieten, Sparten und Wahlbereichen.

Etwa zeitgleich wurde mit der Entwicklung handlungs- und prozessorientierter Prüfungsverfahren begonnen. Dazu zählen insbesondere *Konzepte der integrierten und gestreckten Prüfung*: Mit ihnen hat das Prüfungswesen auf die gestaltungsoffenen, dynamischen und flexibel gestalteten Berufe reagiert und Prüfungsmethoden entwickelt, die konzeptionell auf eine stärkere Annäherung von Ausbildungs- und Prüfungspraxis abstellen.

Mit der curricularen Strukturierung der Ausbildungsberufe und der vielfältigen Binnendifferenzierung liegen ansatzweise Bausteine vor, die den Betrieben eine hohe Flexibilisierung der betrieblichen Gestaltung der Ausbildung ermöglichen.

Eine weitere Differenzierung ist durch *Zusatzqualifikationen* möglich. Die Regelung zur Anerkennung von zusätzlichen Lernleistungen wurde in das novellierte Berufsbildungsgesetz aufgenommen. Zusatzqualifikationen können verstanden werden als zertifizierbare Teilqualifikationen, die über das hinausgehen, was in den Ausbildungsordnungen als Mindestanforderung festgelegt wird. Kennzeichen ist ihre Wahlfreiheit, sie sind zugleich ein Instrument zur individuellen beruflichen Profilbildung.

Angeregt durch die flexible Struktur der Ausbildungsordnungen in den industriellen Metall- und Elektroberufen haben Unternehmen damit begonnen, die *betrieblichen Ausbildungspläne bausteinartig zu strukturieren*. Hier werden mit Hinweis auf die handlungstheoretisch angelegte Struktur (Kernqualifikationen, berufsspezifische Fachqualifikationen, betrieblich festzulegende Einsatzfelder) verbindliche Ausbildungsbausteine entwickelt, die inhaltlich auf die entsprechenden Einsatzfelder im Unternehmen abgestimmt sind. Die öffentlich-rechtlichen Prüfungen werden ergänzt durch betriebsbezogene, differenzierte Formen der Leistungsfeststellung. Mit dieser Neustrukturierung werden nach Einschätzung des Unternehmens die Flexibilitätspotentiale, die die industriellen Metall- und Elektroberufe bieten, genutzt.¹⁰

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Ordnungsmittel bereits heute schon – insbesondere im letzten Drittel der Ausbildung – eine starke Nähe zu Bausteinen aufweisen, allerdings zunächst in erster Linie bei Monoberufen. EULER/SEVERING plädieren für eine berufsfeldübergreifende Gestaltung der Berufsbilder, mit dem Bausteinconcept soll es möglich sein, z. B. Spezialbausteine eines Berufs als Zusatzqualifikation eines anderen zu verwenden oder sich überschneidende Inhalte unterschiedlicher Berufe gemeinsam zu vermitteln.¹¹ Grundsätzlich kann eine berufsfeldübergreifende Gestaltung der Ordnungsmittel zu einer Erhöhung der Transparenz führen, kann doch damit die hohe Anzahl der gegenwärtig fast 350 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe reduziert werden. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, den gegenwärtig stattfindenden Entwicklungen zur Schaffung von „Splitterberufen“ Einhalt zu bieten.

Eine Einführung von Ausbildungsbausteinen – die weder das Berufsprinzip noch die vertragsrechtlichen Regelungen außer Kraft setzen, erfordern erhebliche Entwicklungsarbeiten, insbesondere die Fortsetzung und Intensivierung der Entwicklung von Standards zur Qualitätssicherung. Zu

klären wäre, wie bestehende Verfahren der Ordnungsarbeit auf die Entwicklung von bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteinen zu übertragen sind. Dabei sind die geltenden Regularien für die Entwicklung der Ordnungsmittel konstitutiv.

Erst mit bundeseinheitlichen Standards für die Verfahren zur Erstellung von Ausbildungsbausteinen sowie zur Qualitätssicherung von Bausteinen werden die notwendigen Voraussetzungen für Transparenz, Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit geschaffen, die ihrerseits die Grundlage für flexible und durchlässige Bildungsstrukturen sind.

Ausblick

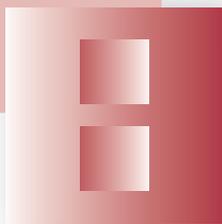
Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten müssen Wege gefunden werden, die zu einer Entschärfung an der Schwelle von Schule zur Ausbildung führen. Ausbildungsbausteine bieten dazu eine Möglichkeit.

Ausgehend von dieser Einschätzung wurde im „Innovationskreis berufliche Bildung“ beschlossen, Ausbildungsbausteine – beschränkt auf geeignete und marktgängige Berufe – zu entwickeln und in der Praxis zu erproben. Dieser Vorschlag rief bei den Sozialpartnern eher ablehnende Haltungen hervor; sie stimmten einer Erprobung der Bausteine allenfalls auf der Grundlage untergesetzlicher, d. h. freiwilliger Regelungen zu.

Die anstehenden Entwicklungsarbeiten zur Strukturierung bestehender Berufsbilder in Bausteine sollten im Konsens mit den Sozialpartnern durch das BIBB erfolgen. In einem nächsten Schritt kann dann eine Erprobung und Evaluation in einem überschaubaren Rahmen stattfinden und können die Ergebnisse in die Weiterentwicklung des Konzeptes einfließen. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl.: Euler, D.; Severing, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*, Bielefeld 2006, auch: *Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung*. In: BWP 36 (2007) 1, S. 33–37
Vgl. Ehrke, M.; Nehls, H.: *„Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung?* In: BWP 36 (2007) 1; S. 38–42
Vgl. Kloas, P.-W.: *Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“: Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung*. In dieser BWP-Ausgabe, S. 45–49
Vgl. auch: BDA: *Neue Strukturen in der dualen Ausbildung*. Diskussionspapier. Berlin 2006
Vgl. auch: DIHK: *Dual mit Wahl. Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung*. Berlin 2007
Vgl. *Modularisierung zerstört Strukturen ohne bessere aufzubauen*, Positionspapier der IG Metall zur aktuellen Modularisierungsoffensive des BMBF, IG-Metall-Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik, Frankfurt 2006
- 2 Vgl.: Euler, D.; Severing, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*, a. a. O.
- 3 Vgl.: Ulrich, J. G.; Krekel, E. M.: *Welche Ausbildungschancen haben „Altbewerber“?* In dieser BWP-Ausgabe, S. 11
- 4 Vgl.: Weiß, R.: *Durchlässigkeit: Es gibt noch viel zu tun*. In: BWP 35 (2006) 2, S. 3
- 5 Vgl.: Kremer, M.: *Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung?* In: BWP 35 (2006) 5, S. 3
- 6 Vgl. Kremer, M.: *Innovativen Wegen zum qualifizierten Berufsabschluss eine Chance geben*. In: BWP 36 (2007) 1, S. 4
- 7 Nach den Überlegungen der Autoren sollten bei den unterschiedlichen Bausteintypen für die beiden Modelle einheitliche Zeiten eingehalten werden.
Grundlagenbausteine: 12 Monate; Spezialbausteine: sechs Monate; Wahlpflichtbausteine: sechs Monate oder zwei mal drei Monate. Für eine dreijährige Ausbildung ergeben sich daraus fünf bis acht Ausbildungsbausteine. Vgl. a. a. O.; S. 51
- 8 Vgl. Euler, D.; Severing, E.: a. a. O., S. 92
- 9 Vgl. Kloas, P.-W.: *Qualifizierungsbausteine als deutsche Antwort auf Modularisierungserfordernisse*. In dieser BWP-Ausgabe, S. 45–49
- 10 Vgl. *Diskussionsvorschlag zu einem modularen Berufsmodell, am Beispiel der industriellen Metall- und Elektroberufe, Modulkonzept Siemens*, unv. Manuskript, München 2006
- 11 Vgl. Euler, D.; Severing, E.: a. a. O., S. 97



Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“

Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung

► Die Vorschläge zur Weiterentwicklung des deutschen Berufsbildungssystems durch neue Strukturen in der Berufsausbildung bewegen sich noch immer auf vermintem Gelände – vor allem, wenn die Reformansätze sogenannte Ausbildungsbausteine bzw. Module im Blick haben.¹ In der Weiterbildung ist Modularisierung dagegen heute kaum noch ein Reizthema. Im Beitrag werden die neueren Strukturmodelle der Berufsausbildung, die Ende 2006 und Anfang 2007 von verschiedenen Akteuren ins Spiel gebracht wurden, vergleichend dargestellt und bewertet. Im Einzelnen geht es um den Vorschlag des BMBF zur Entwicklung von Ausbildungsbausteinen durch Erprobungsverordnungen², die BDA-Initiative „Neue Strukturen in der dualen Ausbildung“, den DIHK-Ansatz „Dual mit Wahl“ sowie die DHKT-Reformüberlegungen „Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig“. Favorisiert werden die beiden letzten Modelle, wobei es vor allem darauf ankommt, Modularisierung als Gestaltungsaufgabe zu verstehen.

Duale Ausbildung: Ein Erfolgsmodell ...

Die duale Ausbildung ist seit Jahrzehnten bewährte Quelle für Fach- und Führungskräfte in Deutschland. Sie garantiert eine bundesweit einheitliche berufliche Qualifizierung. Ein in München ausgebildeter Elektroniker kann seine Qualitäten auch in Flensburg einsetzen – zum Vorteil für Betriebe, Fachkräfte und den Wirtschaftsstandort Deutschland. Eine weitere Stärke des Berufsbildungssystems ist seine Verankerung in der betrieblichen Praxis. Dadurch gelingt es dem dualen System, die Ausbildungsinhalte mit der technischen Entwicklung und den übrigen Anforderungen im Arbeitsleben „a jour“ zu halten. Die Folge: Absolventen finden anschließend rasch eine Beschäftigung – weit besser als in Ländern mit rein schulischen Ausbildungsformen. Derzeit absolvieren 60 Prozent eines Jahrgangs eine betriebliche Ausbildung; insgesamt befinden sich 1,6 Mio. junge Menschen in einer betrieblichen Ausbildung.

... mit Reformbedarf

Trotz dieser beeindruckenden Bilanz steht die Berufsausbildung unter Konkurrenz- und Reformdruck. Während sich leistungsstarke Jugendliche vielfach den Hochschulen zuwenden, droht im Zuge der demographischen Entwicklung ein Fachkräftemangel.

Folgende Herausforderungen stehen im Vordergrund:

- Die Ausdifferenzierung der betrieblichen Leistungsprozesse und die steigenden Kompetenzanforderungen führen zu immer anspruchsvolleren Ausbildungsberufen. Insbesondere monostrukturierte Berufe werden von einem Betrieb aufgrund der spezifischen Geschäfts- und Tätigkeitsfelder allein kaum mehr zu vermitteln sein. Folglich gehen betriebliche Ausbildungskapazitäten verloren, oder es entsteht ein immenser Aufwand zur Organisation von Ausbildungsverbänden und überbetrieblicher Unterweisung.
- Die demographische Entwicklung führt dazu, dass eine flächendeckende Beschulung bei dem aktuell (noch) bestehenden Trend zur weiteren Aufsplitterung der Berufsbilder nicht gewährleistet werden kann. Immer neue Spezialberufe hebeln das Fachklassenprinzip aus.



PETER-WERNER KLOAS

Dr. rer. pol., Dipl.-Volkswirt/-Betriebswirt,
Mitarbeiter der Abteilung Berufliche Bildung
des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, Berlin

- Die zunehmende wirtschaftliche Verflechtung (nicht nur) innerhalb der EU erfordert eine größere Passfähigkeit und Vergleichbarkeit der Inhalte und Abschlüsse der Berufsausbildung im internationalen Kontext, insbesondere zur Erhöhung der grenzüberschreitenden Mobilität.
- Ausbildungsleistungen aus dem dualen System werden für Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten nicht zeitverkürzend anerkannt
- Qualifizierungsergebnisse aus den der dualen Berufsausbildung vorgelagerten Übergangsbereichen sind i. d. R. nicht passfähig und finden keine Anerkennung im dualen System (Warteschleifenproblematik).
- Ausbildungsabbrecher und andere „Altbewerber“ können nur schwer Ausbildungsabschlüsse nachholen. Sie brauchen eine zweite Chance zum Berufsabschluss mit der Möglichkeit, bereits vorhandene Teilqualifikationen zeitverkürzend einbringen zu können

Die Reform: Stärkere Flexibilisierung der Berufsausbildung durch Module

Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende konsensfähige Reformziele beschreiben:

- Modernisierung und Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung bei Gewährleistung hoher Qualitätsstandards,
- Erhöhung ihrer internationalen Passfähigkeit,
- bessere Anschlussfähigkeit zum Hochschulbereich,
- Optimierung der „Einstiegspunkte“ in die Berufsausbildung für ausbildungsfähige Jugendliche aus den Übergangsbereichen.

Gegenwärtig werden vier Flexibilisierungsüberlegungen „gehandelt“:

ERSTENS

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (*BMBF*) bzw. die Bundesbildungsministerin verfolgen im Wesentlichen das Ziel, die berufliche Bildung so zu reformieren, dass Ausbildungswege außerhalb des dualen Systems anschlussfähig und bessere Übergänge zwischen den Teilsystemen geschaffen werden. Dies gilt insbesondere für Maßnahmen in dem der dualen Ausbildung vorgelagerten Übergangsbereich und für die vollzeitschulische Berufsausbildung.

Nach dem aus einem Gutachten der Professoren EULER und SEVERING abgeleiteten Vorschlag soll die betriebliche Berufsausbildung in einzelne Module untergliedert werden, so dass es jedem Jugendlichen möglich ist, seine Ausbildungsschritte wie in einem *Baukastensystem* zusammenzustellen. Jedes dieser einzelnen Module soll anschließend mit einem Zertifikat abschließen, wobei die Leistungsnachweise durch akkreditierte Betriebe oder andere Zertifizierungsstellen ausgestellt werden.

Politisch zielt das BMBF auf eine zeitliche Anrechnungspflicht der Module. Die Wirtschaft will demgegenüber in

diesem Punkt an der Regelung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) festhalten, wonach die zuständige Stelle/Kammer entscheidet, ob einem entsprechenden Antrag auf Zeitverkürzung stattgegeben wird. Die Gründe für diese Haltung liegen in der Erfahrung, dass Betriebe bei Anrechnungspflicht meist nicht mehr zur Ausbildung bereit sind, und in dem Prinzip gleicher Anrechnungsmodalitäten in allen Bildungsbereichen. Warum sollten Ausbildungsbetriebe zur zeitlichen Anrechnung verpflichtet sein, wenn z. B. die Hochschulen selbst entscheiden können, ob und inwieweit sie berufliche Qualifikationen studienzeitverkürzend anerkennen? Bei allen Anrechnungsfragen sollte das Prinzip beherzigt werden, dass die *aufnehmende* Stelle über die Anrechnung entscheidet. Aus der Aussage der Ministerin, dass keine Änderung des BBiG geplant sei (INNOVATIONSKREIS Januar 2007), ist zu schließen, dass die Sichtweise der Wirtschaft in diesem Punkt vom BMBF übernommen wird.

Hinsichtlich des Verfahrens wollte das Ministerium über den Erlass von Erprobungsverordnungen für wenige, ausgewählte Ausbildungsberufe bundesweit standardisierte „Ausbildungsbausteine“ erarbeiten lassen. Damit sollten Übergangs- und Wiedereinstiegsstrukturen für besondere Personengruppen wie Altbewerber, Ausbildungsabbrecher und Quereinsteiger geschaffen werden. Es fand sich jedoch kein Wirtschaftsverband bzw. keine Branche, die bereit gewesen wäre, mit ihren Ausbildungsberufen voranzugehen. Die ablehnende Haltung ist in gewisser Weise nachvollziehbar: Welche Branche, welche Berufsgruppe will sich schon als Verband der „Altbewerber“, der „Abbrecher“ und „Teilqualifizierten“ bekennen? Ausschließlich mit diesen Zielformulierungen kann den Betrieben der Mehrwert einer Modularisierung nicht schmackhaft gemacht werden.

ZWEITENS

Die Initiative der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (*BDA*) „Neue Strukturen in der dualen Ausbildung“ verfolgt drei zentrale Ziele:

- Gliederung der Ausbildung in Ausbildungsbausteine,
- Erweiterung des Berufs- zum Berufsgruppenprinzip und
- i. d. R. zweijährige Ausbildung mit anschließender Spezialisierungsphase.

Die BDA favorisiert ein Ausbildungsbausteinkonzept, das dem „Modell 2“ des Vorschlags von EULER/SEVERING nahekommt. Dieses Strukturmodell wird vom Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) und vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) abgelehnt, weil es durch die Entwertung der Abschlussprüfung nicht mehr die volle Berufskompetenz der Ausgebildeten sichert und auch unter Umsetzungsgesichtspunkten für KMU nicht passfähig ist. Beim BDA-Vorschlag bleibt zudem unklar, ob die „eigenständige Zertifizierung“ der Bausteine generell in jeder Ausbildung erfolgen soll oder nur in Sonderfällen gilt, etwa bei Ausbildungsabbruch oder bei Zusatzqualifikationen.

Beim Modulkonzept der BDA sicher nachvollziehbar und mittragbar ist die Vorstellung, bundesweit standardisierte Ausbildungsbausteine als Kompetenzraster für Ausbildungsordnungen zu verwenden, ebenso die Handlungsorientierung der Bausteine und die Unterscheidung von berufs-spezifischen und berufsübergreifenden sowie festgelegten und wählbaren Ausbildungsbausteinen. Unter der Zielsetzung einer vollwertigen Berufskompetenz und der Aufrechterhaltung des Berufsprinzips nicht akzeptabel ist dagegen das „Einfließen“ von Baustein-Prüfungsergebnissen in das Ergebnis der Abschlussprüfung. Diese würde dann zur „Restprüfung“ degenerieren, und die Bausteinprüfungen würden ein zu hohes Gewicht erhalten. Dies gilt umso mehr, als die BDA vorschlägt, die Ausbildungsbausteine generell durch Zertifikate von zuständigen Stellen, besonders akkreditierten Betrieben oder Prüfungseinrichtungen ausstellen zu lassen. Seitens der Teilnehmer würde die Motivation sinken, dann noch den öffentlich-rechtlich geprüften Berufsabschluss zu erwerben. Eine zu hohe Wertigkeit von Modulzertifikaten könnte auch die Betriebe verleiten, nur noch die einzelbetrieblich passenden Ausbildungsbausteine zu vermitteln, ohne Interesse an der Gesamtqualifikation.

Für die Prüfung von Ausbildungsbausteinen sollten allein die Qualifizierungsanbieter (Betriebe, Bildungsträger) zuständig sein. Nur *akkreditierte* Betriebe zur Abnahme von Modulprüfungen zuzulassen, mag für Großbetriebe möglicherweise kein Problem sein. Kleinen und mittleren Unternehmen sind die Akkreditierungshürden unter Aufwands Gesichtspunkten deutlich zu hoch.

Der BDA-Forderung nach „*Konkurrenz und Vielfalt*“ im Prüfungs- und Zertifizierungswesen kann nicht gefolgt werden. Zu befürchten ist, dass Konkurrenz und Vielfalt der Akteure und Anbieter im Prüfungs- und Zertifizierungswesen zu Intransparenz und Desorientierung der Kunden sowie zu Qualitäts- und Effizienzverlust führt.

Die geforderte *Erweiterung des Berufsprinzips* zum Berufsgruppenprinzip erscheint unproblematisch, wenn damit gemeint ist, dass einzelberufsübergreifende Grundlagemodule im jeweiligen Ausbildungsberuf mit vermittelt werden (so sehen es beispielsweise die Strukturkonzepte von DIHK und ZDH vor). Kritisch wird es, wenn damit auf die alte Forderung der Kultusministerkonferenz nach wenigen berufsfeldbreiten Ausbildungsberufen Bezug genommen wird. Die Arbeitsmarktfähigkeit solcher Berufe wurde bisher nicht nachgewiesen.

Die im BDA-Konzept vorgeschlagene *Zeitstruktur 2+1* (zweijährige Ausbildung + 1 Jahr Spezialisierung) ist im Prinzip nichts Neues. Die Frage ist nur, was ist die Regel, was die Ausnahme? Vom Handwerk werden zweijährige Ausbildungsberufe nur in Ausnahmefällen akzeptiert (Bedingung: eigenständige Arbeitsmarktfähigkeit nach zwei Jahren und Durchlässigkeit zu einem drei- oder dreieinhalb-jährigen Ausbildungsberuf).

DRITTENS

Nach dem Modellvorschlag des *DIHK* „Dual mit Wahl“ schließt sich nach der Vermittlung von grundlegenden Qualifikationen einer Branche oder einer Berufsgruppe ein – an den betrieblichen Anforderungen orientiertes – Angebot an Modulen mit profilgebenden Kompetenzen an. Ein Teil dieser Module kann fest vorgegeben sein, ein anderer Teil ist flexibel wählbar.

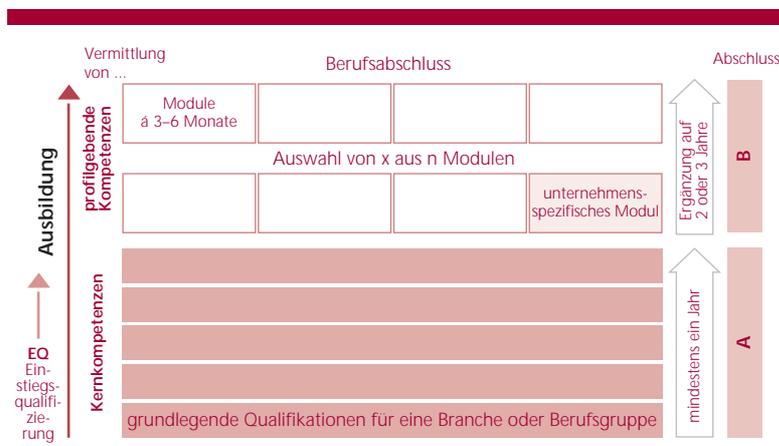
Ein Beispiel: Verkehrskaufleute. Auszubildende aller Verkehrsberufe müssen zunächst grundlegende Kompetenzen wie das Ausstellen von Beförderungsdokumenten und Reklamationen oder die Bearbeitung von Schadens- und Versicherungsfällen erlernen. Anschließend wird differenziert: Der Schifffahrts- oder Luftverkehrskaufmann beispielsweise hat die Möglichkeit, neben einheitlich vorgegebenen Kernkompetenzen des Berufs vier aus acht speziellen Modulen je nach Möglichkeit des Betriebes bzw. der Neigung des Lehrlings auszuwählen (z. B. Seeverkehrslogistik, Ladungsbuchung etc.).

VIERTENS

Ähnliche Überlegungen werden vom ZDH unter dem Aspekt „Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig: Leitlinien für flexible Ausbildungsberufe im Handwerk“ angestellt. Aus Sicht des Handwerks (der interne Diskussionsprozess ist noch nicht abgeschlossen) ist eine kompetenzorientierte Beschreibung handwerklicher Ausbildungsberufe in Grund-, Kern- und Spezialmodule ohne weiteres denkbar und – im Sinne eines Beitrags zur Bewältigung der eingangs skizzierten Herausforderungen – wünschenswert. Die Module ersetzen und erweitern die bisherigen Differenzierungsformen von Schwerpunkten, Fachrichtungen, Wahlhandlungsfeldern etc.

Mit dieser Form der Modularisierung bleibt die Ganzheitlichkeit der Ausbildungsberufsbilder erhalten bei gleichzei-

Abbildung 1 **DIHK-Strukturmodell „Dual mit Wahl“**



tig transparenter Einteilung in drei Modulkategorien³: Die *Grundmodule* umschreiben berufsfeldbreite Kompetenzen, die mehreren Berufen gemeinsam sind und im Handwerk Basiskompetenzen sog. „verwandter Handwerke“ darstellen. In den *Kernmodulen* werden die berufstypischen Kompetenzen beschrieben, die das Gepräge des jeweiligen Ausbildungsberufes abbilden und über die dann auch die Abgrenzung der Berufe voneinander begründet ist. *Spezialmodule* sollen betriebstypische Spezialisierungen kompetenzorientiert fassen und damit dem Wunsch der Betriebe nach marktgängigen Spezialisierungen der Berufsausbildung Rechnung tragen. Auch diese Spezialmodule sind bundeseinheitlich geregelt. Ob – wie beim DIHK-Modell angedacht – ein einzelnes Spezialmodul vom Einzelbetrieb frei ausgefüllt werden kann, ist im Handwerk strittig. Daneben gibt es noch einen weiteren Unterschied: Beim ZDH-Ansatz sind auch die grundlegenden Qualifikationen/Kompetenzen modular gefasst, beim DIHK-Modell sind Module ausschließlich für die profilgebenden Kompetenzen vorgesehen.

Die Strukturüberlegungen des Handwerks lassen sich am Beispiel der fahrzeugtechnischen Berufe verdeutlichen. Allen fahrzeugtechnischen Berufen gemeinsam könnte z. B. das Grundmodul „Demontieren und Montieren von fahrzeugtechnischen Baugruppen“ sein. Danach beginnt die profilgebende Differenzierung: Der Zweiradmechaniker erwirbt z. B. das Kernmodul „Montieren von Fahrrädern“, während der Kfz-Mechatroniker „elektrische Kfz-Systeme prüft und einstellt“. In jedem Beruf der Fahrzeugtechnik sind dann weitere aus einem Spektrum wählbare Spezialmodule denkbar (z. B. Audiosysteme, Fahrzeugtuning etc.). Unter Prüfungsgesichtspunkten ist entscheidend, dass die Gesamtkompetenz nach wie vor durch eine öffentlich-rechtliche Abschlussprüfung (auch als gestreckte Abschlussprüfung) nachgewiesen wird. Die Ergebnisse von Kompetenzfeststellungen zu einzelnen Modulen gehen nicht

in das Gesamtprüfungsergebnis ein. Damit soll gewährleistet werden, dass das Interesse an der vollwertigen Qualifizierung und am Berufsabschluss erhalten bleibt. Außerhalb des dualen Systems erworbene Modulkompetenzen können aber zeitverkürzend auf anschließende Ausbildungsphasen angerechnet werden. Für die Feststellung von Modulkompetenzen gilt das Prinzip „Wer die Qualifikation vermittelt, prüft sie auch ab“.

Die Vorteile einer Umsetzung der Konzepte zu einer zukünftigen Ausbildungsstruktur zeigt die Übersicht (S. 49).

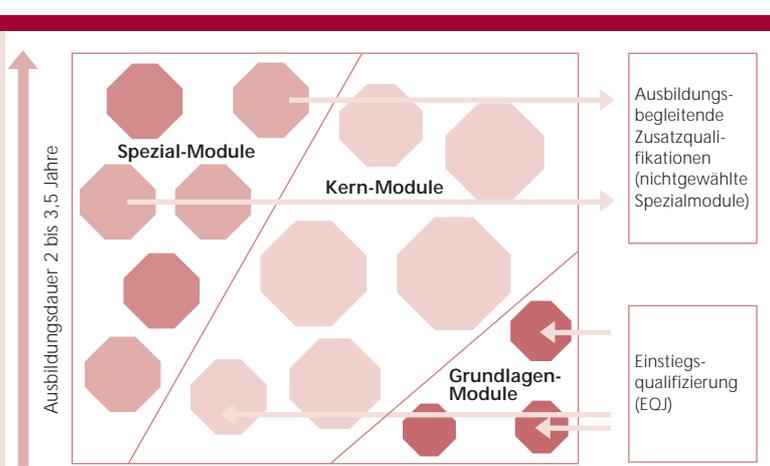
Der Weg zum Ziel

Es geht nicht darum, ob Modularisierung in der beruflichen Bildung „gut“ oder „böse“ ist. Spielraum besteht auch nicht in der Entscheidung, ob Modularisierung im deutschen Berufsbildungssystem Einzug hält oder ob Modularisierung verhindert wird. Allein schon die europäischen Bemühungen, durch (nationale) Bildungsreformen Mobilität zu gewährleisten, bringen Modularisierungstendenzen hervor. Gleiches wird durch nationale Bestrebungen ausgelöst, flexible Bildungswege sowie die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsteilsystemen zu gewährleisten. Auch das betriebliche Interesse an flexibleren Ausbildungsberufen spielt eine Rolle. Die Frage ist allein, wie Modularisierung gestaltet werden muss, damit das Berufsprinzip weiterhin die Strukturen und die Qualität unseres Systems bestimmt. Modularisierung ist eine *Gestaltungsaufgabe*.

Modularisierung im Rahmen des Berufsprinzips setzt voraus, dass wir uns auf drei zentrale Gestaltungsleitlinien verständigen:

1. Ausbildungsverträge werden nur unter der Voraussetzung geschlossen, dass *alle* Module des jeweiligen Berufs vertraglich angeboten werden und deren Vermittlung organisatorisch gesichert ist (bei Spezialmodulen reicht die vorgeschriebene Mindestzahl). Die Vermittlung isolierter Module kann nur außerhalb der Berufsausbildung in einem Qualifizierungsvertrag geregelt werden.
2. Ein Ausbildungsabschluss setzt eine (ggf. gestreckte) *Abchlussprüfung* voraus; ein Ausbildungsabschluss durch additive Anrechnung von Modulprüfungsergebnissen ist nicht möglich. Module können aber zeitverkürzend – ggf. anteilig – auf eine Ausbildung angerechnet werden.
3. Zwischen Gesamtqualifikation (Berufsabschluss) und Teilqualifikation (Abschluss eines Moduls) muss ein deutliches *Attraktivitätsgefälle* bestehen, zum Beispiel hinsichtlich des Status der Prüfung (öffentlich-rechtliche Kammerprüfung versus Prüfung durch Modulvermittler), der Zertifizierung (Kammerzertifikat versus Betriebs- oder Trägerzeugnis) und der Vergütung (Ausbildungsvergütung versus niedrigere Vergütung).

Abbildung 2 Das Ausbildungsstrukturmodell des Handwerks



Umsetzungsbezogen ist zu klären, wie wir von den gegenwärtigen Berufsbildern zu modular strukturierten Ausbildungsberufen kommen.

Das BMBF hat versucht, über Erprobungsverordnungen in ausgewählten Berufen diesen Weg zu gehen. Die Gründe des Scheiterns dieser Vorgehensweise wurden erläutert. Ein anderer Weg wäre, ohne Gesetzesänderungen oder Erprobungsverordnungen die Ordnungsarbeit kontinuierlich auf das Strukturkonzept von DIHK und ZDH auszurichten. Dazu sind

- eine durchgängige Kompetenzbeschreibung (am „Outcome“) und
- eine sachliche und zeitliche Strukturierung nach funktionalen betrieblichen Arbeitszusammenhängen (Handlungsfeldern)

erforderlich. Hierbei könnte an bereits früher beschlossene Grundsätze angeknüpft werden: Schon vor Jahren hatten die Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft und der Deutsche Gewerkschaftsbund vereinbart, dass die mit der Ausbildung erworbenen beruflichen Kompetenzen nach der Systematik betrieblicher Funktionsbereiche (wenn man so will: in Form von Modulen) zu beschreiben sind. Nach und nach sollten auch die früher geregelten Berufe eine solche Profilbeschreibung erhalten.

Heute muss man feststellen, dass dieser Prozess noch nicht für alle Ausbildungsberufe abgeschlossen ist. Die Beschreibung der Berufsbilder ist teilweise immer noch an pädagogischen Vermittlungszusammenhängen oder Fachsystematiken ausgerichtet. Diesen Prozess gilt es, wieder in Schwung zu bringen.⁵

Wenn der politische Wille besteht, zeitlich schneller und in der Breite zu modular strukturierten Ausbildungsberufen zu kommen, böte sich noch ein anderer – nicht alternativ gedachter – Weg: Die Ausbildungsberufsbilder bleiben un-

Passgenauere, flexibilisierte Ausbildung für die Betriebe, Nutzung auch der Ausbildungskapazitäten spezialisierter Betriebe.
Erhalt des Berufsprinzips bzw. der Arbeitsmarktbefähigung der Jugendlichen.
Inhaltliche Entfrachtung der Berufsbilder durch Kern- und Spezialmodule
Berufsbilder können schneller als bisher an geänderte betriebliche Anforderungen angepasst werden; innovationsbedingte Änderungen der Lerninhalte erfolgen meist nur im zweiten Ausbildungsabschnitt.
Steigerung der Attraktivität der dualen Ausbildung: Nicht gewählte Spezialmodule des Berufes können als Zusatzqualifikationen vermittelt werden; Module eines Berufes können als Zusatzqualifikationen für andere Berufe genutzt werden.
Erfahrungsgestützte Berufsorientierung: Jugendliche müssen sich erst im Verlauf der Ausbildung spezialisieren.
Leichtere Organisation des Berufsschulunterrichts: Zumindest in der Vermittlungsphase der Grundmodule wird das Fachklassenprinzip gestärkt.
Transparenz des Prüfungssystems und das Vertrauen in die Aussagefähigkeit der Prüfungsergebnisse bleiben erhalten: Anders als in modularisierten Systemen, in denen die Ergebnisse von Modulprüfungen in die Abschlussprüfung eingehen, wird eine Zergliederung der Prüfungskompetenz verhindert. Die Modelle der beiden Kammerorganisationen verhindern die Zerfledderung der Prüfungskompetenz. Beide Modelle knüpfen an die bewährten Strukturen der dualen Ausbildung an. Sie können sofort umgesetzt werden. Änderungen des Berufsbildungsgesetzes sind nicht erforderlich.
Orientierung an Modulen erlaubt eine stringendere Ausrichtung der Qualifizierung im Übergangsbereich und in der vollzeitschulischen Ausbildung: Die Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit in die duale Ausbildung wird verbessert.
Grund-, Kern- und Spezialmodule können als Raster für eine systematische Kompetenzfeststellung dienen – wichtig z. B. bei Fragen einer studienzeitverkürzenden Anrechnung von Ausbildungsinhalten sowie Anrechnung von Ausbildungsphasen im Ausland oder Teilkompetenzen, etwa bei Ausbildungsabbruch.
Module der Ausbildungsberufe können genutzt werden, um individuell zugeschnittene Ausbildungsberufe ⁴ mit bundesweit standardisierten Inhalten zu erlassen.

Übersicht Vorteile einer Umsetzung der Konzepte des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH)

verändert (bzw. werden nur sukzessive angepasst), aber in den jeweiligen Zeugniserläuterungen (diese stellen die erworbenen Qualifikationen nach Richtlinien⁶ des EU-Rates dar und sollen die bisherigen Ausbildungsprofile im Rahmen der Neuordnungsverfahren ersetzen) werden unter Gliederungspunkt 3 „Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit“ die Module festgelegt und deren Inhalte (Handlungskompetenz) in einer Anlage beschrieben.

Hierzu könnte bereits auf umfänglichere Vorarbeiten zurückgegriffen werden: Im Rahmen des NRW-Projekts „Dritter Weg“ und im Rahmen des BQF-Programms „Kompetenzen fördern ...“ des BMBF wurden bis Beginn des Jahres 2007 eine große Zahl von Ausbildungsbausteinen für rund 20 BBiG- und HwO-Ausbildungsberufe definiert. Diese müssten lediglich von Bundessachverständigen nochmals überprüft werden. In einem vergleichbaren Prozess ließen sich dann Module in den Zeugniserläuterungen zu weiteren Ausbildungsberufen festlegen. Zu wünschen wäre, dass wir bis zum Jahr 2010 für alle Ausbildungsberufe auf ein jeweils komplettes Set von bundesweit einheitlichen Modulen zugreifen können. Ob diese dann Ausbildungsbausteine oder anders heißen ist sekundär. Mittlerweile sollten wir uns aber ruhig zum Modulbegriff bekennen. Denn dort liegt nicht die Brisanz – auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen für den Einsatz der Module kommt es an. ■

Anmerkungen

1 Die Auseinandersetzung wird allerdings nicht mehr in der Schärfe geführt wie etwa vor zehn Jahren, vgl. etwa die sehr offen geführte Kontroverse innerhalb des BIBB, z. B. Pütz, H.: Diskurs „Modularisierung“ – das falsche Thema, ungenügend bearbeitet, zur ungeeigneten Zeit. In: Kloas, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Hrsg. BIBB, Bielefeld 1997

2 Erörtert wurde das Strukturmodell im Innovationskreis Berufliche Bildung des BMBF. Es ist abgeleitet aus dem „Modell 1“ von Euler, D. und Severing, E.: Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung, Bielefeld 2007; vgl. auch BWP (36 (2007) 1, S. 33 ff.

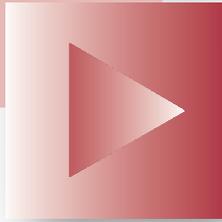
3 Zu dieser Kategorisierung siehe auch Esser, F. H.: Berufsbildung

in der Wissensgesellschaft. Eine Herausforderung für die Berufsbildungspolitik. Anknüpfungspunkte für Reformen (vorg. Reader der Bertelsmannstiftung, Köln 2007) sowie Kloas, P.-W.: Qualifizierungsbausteine als deutsche Antwort auf Modularisierungserfordernisse in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung, 60 (2006) 102, S. 43

4 Dieser Sonderfall bezieht sich ausschließlich auf Menschen mit Behinderung. Vgl. dazu auch den Beitrag von Kirsten Vollmer in dieser Ausgabe.

5 Kürzlich wurde vereinbart, sich mit den Berufen Zerspanungstechniker und Kaufmann im Einzelhandel an einem vom BMBF initiierten Projekt zu Kompetenzstandards in Ausbildungsordnungen zu beteiligen.

6 Entschließung 93/C 49/01 und 96/C 224/04, Empfehlung 2001/613/EG Rat und Parlament)



Internationale Indikatoren zum Bildungsstand der Bevölkerung – Wo steht Deutschland wirklich?

► In Debatten um die Effizienz und Effektivität des deutschen Bildungssystems werden häufig Indikatoren genutzt, die den Bildungsstand der Bevölkerung im internationalen Vergleich abbilden. Je nachdem, welcher Indikator herangezogen wird, ergibt sich dabei ein anderes Bild. Auf der Basis von Eurostat-Daten befindet sich der Anteil der Jugendlichen mit mindestens einem Abschluss der Sekundarstufe II auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau. Mit knapp 73 % ist Deutschland im europäischen Vergleich gemeinsam mit Spanien und Portugal am Ende der Rangliste zu finden. Auf der anderen Seite stehen Abschlussquoten für den Sekundarbereich II, die von der OECD in der jährlichen Publikation *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. Hier liegt Deutschland 2004 mit einer Quote von 99 % gemeinsam mit Norwegen an der Spitze der OECD-Länder (OECD, 2006). Im Beitrag werden die Berechnungsansätze und damit verbundene Interpretationsprobleme näher erläutert.



HARALD PFEIFER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB

Wer berechnet was?

Sowohl die OECD als auch Eurostat¹ veröffentlichen Daten zu dem Anteil der Personen, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erworben haben. Beide Quoten sind jedoch nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar, denn weder der Nenner noch der Zähler sind in beiden Berechnungsmethoden identisch. Zudem wird bei der Berechnung auf unterschiedliche Datenquellen zurückgegriffen.

Eurostat misst den Strukturindikator „Bildungsstand der Jugendlichen“ über den Anteil der Personen im Alter von 20 bis 24 Jahren, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreicht haben.² Im Zähler und Nenner stehen Personen der gleichen Altersgruppe. Datenquelle ist die EU-Arbeitskräfteerhebung, eine international vergleichbare Personenbefragung.

Die **OECD** ermittelt die Abschlussquoten³ der Sekundarstufe II („upper secondary graduation rates“) als Anteil aller Personen, die (zum ersten Mal) einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, an Personen im „typischen Abschlussalter“. ⁴ Während das „typische Abschlussalter“ in Deutschland von der OECD mit 19 Jahren angegeben wird, werden die Absolventen der Sekundarstufe II jeden Alters einbezogen. Datenquelle sind administrative Daten und Schätzungen der einzelnen Länder.

Auf das Problem der mangelnden Vergleichbarkeit der beiden Quoten ist bereits in Veröffentlichungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf nationaler und internationaler Ebene, zuletzt in einer Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, hingewiesen worden (BEHRINGER, 2005; BEHRINGER/PFEIFER, 2005; BEHRINGER/HANF, 2005).

Für die Mehrheit der Ländern ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen beiden Quoten (siehe Abbildung 1). Dabei liegt die OECD-Quote je nach Land über oder unter derjenigen von Eurostat. Die Differenz zwischen beiden Quoten ist über die Zeit hinweg nicht konstant. Für das Jahr 2001 lag zum Beispiel die OECD-Abschlussquote für Deutschland 18,4 Prozentpunkte über dem „Bildungsstand der Jugendlichen“. Für das Jahr 2004 ist die Differenz noch größer: Während der „Bildungsstand der Jugendlichen“ mit 72,8 % angegeben wird, veröffentlicht die OECD einen Wert von 99 % für Deutschland. Damit ergibt sich ein Unterschied von über 26 Prozentpunkten.

Worauf ist bei der Interpretation der beiden Indikatoren zu achten?

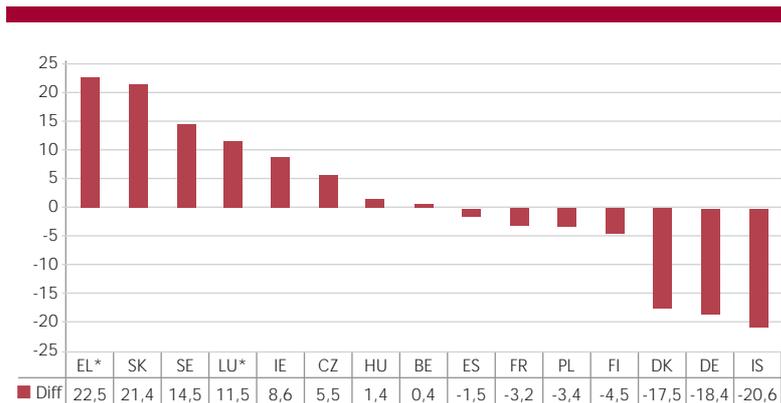
Bei der Interpretation des von Eurostat veröffentlichten Bildungsstandes der Jugendlichen ist folgendes zu beachten: Eine sinkende Abschlussquote der „Jugendlichen“ bedeutet zwar, dass ein geringerer Anteil der Personen in *dieser bestimmten* Altersgruppe (20 bis 24 Jahre) einen Abschluss der Sekundarstufe II erreicht. Es könnte aber sein, dass gleichzeitig der Anteil derjenigen, die entsprechende Abschlüsse in den *darüberliegenden* Altersgruppen (z. B. 25 bis 34 Jahre) erlangen, steigt. Ein sinkender „Bildungsstand der Jugendlichen“ bedeutet also nicht unbedingt, dass insgesamt ein geringerer Teil der Bevölkerung einen Abschluss erreicht. Es besteht die Möglichkeit, dass die entsprechenden Abschlüsse zu einem biographisch späteren Zeitpunkt erreicht werden und damit nicht mehr in die für den Indikator relevante Altersgruppe fallen. Die vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass dies für Deutschland zutrifft. Während der „Bildungsstand der Jugendlichen“ zwischen 1999 und 2004 in etwa um 2 Prozentpunkte sank (siehe Abbildung 2), blieb der Anteil der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren und älter mit einem Abschluss der Sekundarstufe II im gleichen Zeitraum in etwa konstant.

Das Problem der Berechnungsweise der OECD ist anderer Natur. Je nachdem, wie viele Absolventen der Sekundarstufe II altersmäßig von dem „typischen Abschlussalter“ abweichen, umso weniger adäquat bildet dieser Indikator die tatsächliche Abschlussquote eines Jahrganges oder einer Kohorte ab. Daneben spielt auch eine Rolle, wie stark die Personenzahl einzelner Jahrgänge schwankt.

Ein Beispiel zur Verdeutlichung: Das „typische Abschlussalter“ in zwei Ländern, Land A und Land B, wird auf 19 Jahre festgelegt. Ein beträchtlicher Anteil der Absolventen in Land A ist aber nicht 19, sondern 20 Jahre alt, während in Land B fast alle Schüler mit 19 Jahren den Abschluss der Sekundarstufe II erreichen. Angenommen wird, dass in beiden Ländern die Jahrgänge der 19-Jährigen schwächer besetzt sind als diejenigen der über 20-Jährigen. Für Land B ergibt sich eine recht genaue Abschlussquote für die Gruppe der 19-jährigen Personen. In Land A ergibt sich aber eine irreführend hohe Abschlussquote, denn hier wird die Abschlusszahl aus einem stärkeren Jahrgang (dem der 20-jährigen im Zähler) auf einen relativ schwachen Jahrgang (den der 19-Jährigen im Nenner) bezogen.

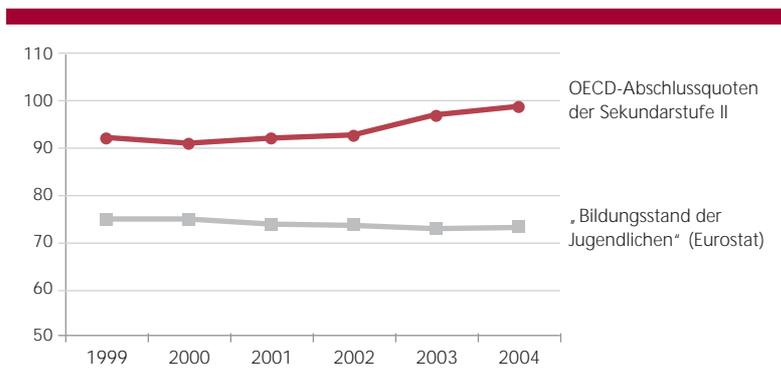
Dieses Beispiel illustriert die Ungenauigkeit der Quote für einen bestimmten Zeitpunkt. Im zeitlichen Verlauf ist zusätzlich auf demographische Schwankungen in einem Land zu achten. Bei starken Schwankungen in den einzelnen Altersjahrgängen besteht die Gefahr, dass Entwicklungen falsch interpretiert werden. Sollte in dem obigen Beispiel in Land A der nachrückende Jahrgang wieder stärker be-

Abbildung 1 Unterschiede (Prozentpunkte) zwischen dem „Bildungsstand der Jugendlichen“ von Eurostat und den Abschlussquoten der OECD, 2001



Quellen: Die Daten zu dem „Bildungsstand der Jugendlichen“ stammen aus der Eurostat-New-Cronos-Datenbank (Strukturindikator II.9); Daten zu den OECD-Abschlussquoten im Sekundarbereich II stammen aus OECD – Bildung auf einen Blick, 2003.

Abbildung 2 Indikatoren zur Abschlussquote der Sekundarstufe II in Deutschland



Quellen: Die Daten zu dem „Bildungsstand der Jugendlichen“ stammen aus der Eurostat-New-Cronos-Datenbank (Strukturindikator II.9); Daten zu den OECD-Abschlussquoten im Sekundarbereich II stammen aus OECD – Bildung auf einen Blick, 2000–2006.

setzt sein, so ergibt sich wiederum eine irreführend niedrige Abschlussquote, da die Abschlüsse der relativ kleinen Gruppe der nun 20-Jährigen auf eine größere nachrückende Gruppe der 19-Jährigen bezogen wird.

In Deutschland sind *starke demographische Schwankungen* für den in den Grafiken zugrunde gelegten Zeitraum (1999 bis 2004) zu beobachten. Zunächst stieg die Gesamtzahl der 19-jährigen deutlich (um etwa 6%), um dann in den Jahren 2001 und 2002 in etwa konstant zu bleiben. In 2003 und 2004 sank die Zahl der 19-Jährigen wieder merklich. Die Abschlussquote der OECD verhält sich über diesen Zeitraum entsprechend (Abbildung 2): Zunächst sinkt die Abschlussquote leicht, um dann für zwei Jahre in etwa auf

dem gleichen Niveau zu verharren. 2003 und 2004 steigt die Gesamtquote dann deutlich bis an die 100-%-Marke, wobei für die Frauen sogar eine Abschlussquote von 101 % veröffentlicht wurde (siehe OECD-Bildung auf einen Blick 2006, S. 48).⁵

Neben diesen Faktoren kann eine überhöhte Abschlussquote aber auch dadurch zustande kommen, dass Individuen *mehrere Abschlüsse gleichzeitig* oder nacheinander erwerben. In den Indikator sollen nur erstmalige Abschlüsse der Sekundarstufe II einbezogen werden, Mehrfachabschlüsse sollen nur einmal berücksichtigt werden.

Die Eliminierung der Mehrfachabschlüsse der Sekundarstufe II kann jedoch nicht in allen Fällen und Ländern gleichermaßen gewährleistet werden. Jedes Mitgliedsland „schätzt“ die Zahl der Mehrfachabschlüsse und subtrahiert diese von der Gesamtzahl der insgesamt gezählten,

administrativ erfassten Abschlüsse. Entscheidend für die Qualität der Schätzungen ist, wie gut die Informationen zu diesem Sachverhalt in den Ländern sind. Für das Vereinigte Königreich und andere Länder werden aufgrund dieser Problematik keine OECD-Abschlussquoten veröffentlicht.

Auch die Ermittlung des von der OECD angesetzten „*typischen Abschlussalters*“ ist als problematisch zu bewerten. Ausgehend vom typischen Einschulungsalter (für Deutschland mit 6 Jahren angenommen) wird die theoretische Dauer bis zur Erreichung eines Abschlusses im Sekundarbereich II hinzugezählt (in Deutschland also bislang

13 Jahre bis zum Abitur oder bis zum Abschluss einer beruflichen Ausbildung). Dies ergibt für Deutschland ein „*typisches Abschlussalter*“ von 19 Jahren. Die spätere Einschulung wird dabei ebenso wenig berücksichtigt wie die Wiederholung einer oder mehrerer Klassenstufen. Auch die aktuell stark diskutierten Warteschleifen bis zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung, die zu einer Verlängerung der Zeit bis zum Erreichen des Berufsabschlusses führen, werden dabei nicht berücksichtigt.

Das Ausmaß der Abweichung des typischen Abschlussalters von den tatsächlichen Gegebenheiten in Deutschland soll an zwei Beispielen illustriert werden: Nur ein sehr geringer Teil der Ausbildungsanfänger (weniger als 15 %) beginnt die berufliche Ausbildung mit 16 Jahren, so dass bei dreijährigen Ausbildungsberufen mit 19 Jahren ein Berufsabschluss und damit ein Abschluss der Sekundarstufe II vorliegen könnte (BIBB, 2005). Für die Abiturienten gilt, dass weniger als 40 % zum Zeitpunkt des Schulabschlusses 19 Jahre alt sind (IW, 2006). Die damit einhergehenden Probleme wurde in dem obigen Beispiel erläutert.

Fazit

Obwohl bei der Interpretation der Abschlussquoten auf Basis *beider* Berechnungsweisen auf mögliche Fehlschlüsse zu achten ist, bietet der Eurostat-Strukturindikator „*Bildungsstand der Jugendlichen*“ in Kombination mit dem Bildungsstand der darüber liegenden Altersgruppen die transparenteren Werte. In Deutschland ist hiernach bis 2004 nicht unbedingt ein „*Absinken*“ der Abschlussquoten, wohl aber eine Verlagerung des Abschlussalters zu beobachten. Die Berechnungsweise der OECD-Abschlussquoten ist schwer nachvollziehbar und liefert teilweise unplausible und über die Zeit hinweg schwer zu interpretierende Ergebnisse. ■

*Eurostat –
Strukturindikator
„Bildungsstand der
Jugendlichen“ bietet
transparentere Werte*

Literatur

BEHRINGER, F.: *Effectiveness and efficiency of VET.* – In: LENEY, T. AMMERMAN, P.; BRANDSMA, J. BEHRINGER, F.; COLES, M.; FEENSTRA, B.; GROLLMANN, P. GREEN, A.; SHAPIRO, H.; WESTERHUIS, A. (Hrsg.): *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET. Final report to the European Commission.* Brüssel, European Commission. (2005)

BEHRINGER, F.; PFEIFER, H.: *Indicators and Data for VET.* – In: LENEY, T. AMMERMAN, P.; BRANDSMA, J. BEHRINGER, F. COLES, M.; FEENSTRA, B. GROLLMANN, P.; GREEN, A.; SHAPIRO, H.; WESTERHUIS, A. (Hrsg.): *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET. Final report to the*

European Commission. – Brüssel, European Commission. (2005)

BEHRINGER, F.; HANF, G.: *Der Beitrag der beruflichen Bildung zur europäischen Agenda 2010. Erkenntnisse aus der „Maastricht-Studie“.* In: BWP 34 (2005) 1, S. 26–29

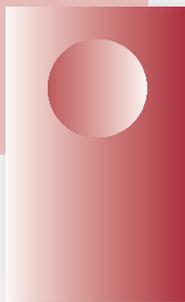
BIBB-DATENBLATT 996000 *Ausbildungsberufe – insgesamt, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).* 2005

BMBF: *Berufsbildungsbericht 2006* INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (IW): *Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Jg. 32, 26.* 2006

OECD – *Bildung auf einen Blick, 2000–2006.* Paris

Anmerkungen

- 1 *Daten zu Schlüsselindikatoren sind online einzusehen unter http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/&product=EU_MAIN_TREE&dept h=1*
- 2 *Erläuterungen zu diesem Indikator sind im Internet einsehbar unter http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=de&product=EU_MAIN_TREE&root=EU_MAIN_TREE/basic/strind/innore/ir091.*
- 3 *Im Folgenden wird der Terminus „OECD-Quoten“ für die „upper secondary graduation rates“ verwendet.*
- 4 *Erläuterungen hierzu sind im Annex 1 und Annex 3a der OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ (2006) zu finden.*
- 5 *Auch für andere Länder ergeben sich unplausible Werte. So liegt für das Jahr 2004 in Norwegen die Abschlussquote der Frauen laut OECD bei 114 % (siehe OECD – Bildung auf einen Blick, 2006, S. 48).*



Kompetenzentwicklung Älterer

HILDEGARD ZIMMERMANN

Kompetenzentwicklung Älterer im Kontext von Region, Bedarf und Demographie

Veit Echterhoff

Wissenschaftlicher Verlag, Berlin 2005, 276 Seiten, 32,- €

Die Betrachtung der Kompetenzentwicklung (bzw. Weiterbildung) Älterer im Kontext demographischen Wandels wird seit Jahren vielfältig diskutiert. Im Ergänzung dazu verspricht der Titel des Bandes von Veit ECHTERHOFF einen anderen, regionalen Zugang und macht neugierig.

Der Band besteht aus zwei weitgehend in sich abgeschlossenen Teilen. Der erste Teil des Bandes enthält eine differenzierte Aufarbeitung der Diskussion um die Erwerbssituation, die Kompetenzen und die Weiterbildung Älterer im Kontext des demographischen Wandels.

Der zweite Teil des Bandes und gleichzeitig der innovative Kern beinhaltet eine empirische, explorative Untersuchung über den Qualifikationsbedarf in der Region Duisburg. Als Instrument zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs wurde die Analyse von Stellenanzeigen ausgewählt. Die Erhebung erfolgte in zwei Wellen, in einem Abstand von ca. sechs Monaten.

Die Brücke zwischen den beiden Teilen des Buches, der Darstellung des Standes der Diskussion zur Kompetenzentwicklung Älterer und der eigenen empirischen Untersuchung des regionalen Qualifikationsbedarfs wird über das Kriterium der Berufserfahrung geschlagen. Es wird davon ausgegangen, dass Arbeitsplätze, die Berufserfahrung erfordern, nicht nur für Ältere besonders geeignet sind, sondern ebenfalls zu deren weiteren Kompetenzentwicklung beitragen: d. h., der Erwerb von Berufserfahrung wird mit Kompetenzentwicklung gleichgesetzt. Diese Auffassung ist nicht ganz unproblematisch, da sie offensichtlich davon ausgeht, dass Kompetenzentwicklung von alleine erfolgt und weder von betrieblicher noch von individueller Seite größerer Anstrengungen bedarf.

Insgesamt führt der Titel des Buches den Leser eher auf einen falschen Pfad. Der innovative Ansatz des Buches ist die Differenzierung des Instruments der Stellenanzeigenanalyse zur Ermittlung des regionalen Arbeitskräftebedarfs unter besonderer Berücksichtigung des Kriteriums der Berufserfahrung. Der quantitativ sehr umfangreiche erste Teil des Bandes gibt einen guten Einblick in den Diskussionsstand zur Kompetenzentwicklung Älterer im Kontext des demographischen Wandels. Er ist jedoch zum Verständnis des zweiten Teils nicht hilfreich, da er Erwartungen weckt, die dort nicht eingelöst werden. Die formulierte Annahme, dass Stellen, die Berufserfahrung erfordern, zum einen für Ältere besonders geeignet sind, zum anderen deren Kompetenzentwicklung fördern, wird weder empirisch überprüft noch theoretisch fundiert, d. h., zum Thema „Kompetenzentwicklung Älterer“ bietet die Untersuchung keine neuen Erkenntnisse. Erwartungen in diese Richtung werden jedoch beim Leser durch den Titel und den Aufbau des Bandes geweckt. Zu empfehlen ist das Buch für die Leserguppe, die eher an Instrumenten zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs, speziell an der Stellenanzeigenanalyse, und deren praktischer Anwendung interessiert sind. Diese erhalten konkrete Hinweise bezogen auf die Möglichkeiten dieses Instruments. Es ist jedoch fraglich, ob diese Leserguppe aufgrund des gewählten Titels des Bandes überhaupt erreicht wird. ■

Gender

ANGELIKA PUHLMANN

Gender-Portrait Erwachsenenbildung

Angela Venth

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 203 Seiten, 22,90 €

Welchen Niederschlag findet Gender – das gesellschaftliche Verhältnis der Geschlechter zueinander – in der Erwachsenenbildung? Und können hier Veränderungen festgestellt werden? Mit diesen Fragen befasst sich Angela VENTH vom DIE in diesem Band, der zugleich ihre Dissertation ist.

Dabei geht es ihr nicht, wie es sonst so oft beim Thema Gender der Fall ist, um vorschriftmäßige Umsetzung von Vorgaben. Vielmehr wird ganz lebensnah und praktisch anhand von Kursangeboten, Kursauswertungen und Weiterbildungsstatistik beleuchtet, wie Männer und Frauen, ihre Lebensbedingungen und ihre soziale Stellung sowie deren jeweilige Bewertung im Rahmen der Erwachsenenbildung zum Tragen kommen und zwischen den Akteuren und Akteurinnen verhandelt werden. Das ist auch eine Suche nach

dem Beitrag, den die Erwachsenenbildung mit ihren Konzepten von Gleichheit und Differenz der Geschlechter zum Wandel oder aber zum Erhalt und zur Verstärkung der unterschiedlichen sozialen Positionierungen von Frauen und Männern und dem damit verbundenen Machtgefälle beisteuert.

Herausgearbeitet werden Gender-Deutungsmuster in der Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung allgemein. Das Spektrum reicht von gegensätzlicher Ergänzung von Männern und Frauen über getrennte Differenzierung bis hin zu Differenz und Dialog. Auch in der Gesundheitsbildung, in den sozialen Bewegungen der 1980er Jahre verwurzelt und über Körperlichkeit gerade eher mit der Differenz der Geschlechter verbunden, zeigen sich neben Traditionellem – starker Mann, schwache Frau – auch alternative Konzepte, die sich mit Privatheit und Öffentlichkeit von Gesundheit auseinandersetzen. Am stärksten, so zeigt der dritte Teil der Analyse, ist die Weiterbildungsstatistik in Daten und Interpretationen der hierarchisch wertenden Erfassung und Darstellung des Geschlechterverhältnisses verhaftet, indem qualitativ und quantitativ die Weiterbildungsbeteiligung von Männern hoch, die von Frauen geringer bewertet wird – was zugleich die hohe Bewertung der beruflichen und die niedrigere Bewertung der allgemeinen Weiterbildung spiegelt. Es überrascht, wie stark die Weiterbildungsstatistik diesem Trennungsmuster folgend traditionelle und heute unzeitgemäße Geschlechter-Stereotype benutzt und reproduziert.

Wenn sich das Spektrum der Bilder, Typisierungen und Wertungen von Frauen und Männern in Angeboten und Kursen der Erwachsenenbildung heute differenziert hat, so spiegeln sich darin die Pluralisierung der Anforderungen an das Individuum im Zuge von Modernisierung und Globalisierung ebenso wie die Anforderungen des Individuums an differenzierte und verfügbare Möglichkeiten zur eigenen Lebensgestaltung. Beide Anforderungsebenen beinhalten jeweils für Männer und Frauen Unterschiedliches und Ähnliches, das in Lernangeboten und -formen deutlicher als bisher thematisiert und bearbeitet werden sollte.

Im „Gender-Portrait Erwachsenenbildung“ zeigen sich Ähnlichkeiten zur gesellschaftlichen Lage im Hinblick auf Gender: Es wurde einiges neu eingeführt und manches verändert, ohne dass jedoch das Alte verschwunden wäre oder nicht wieder in Mode kommen könnte.

Der gut lesbare und in Passagen spannende Band ist allen zu empfehlen, die in der Erwachsenenbildung und in der Bildungsarbeit tätig sind. Er zeigt, dass Genderwissen mehr ist als ein Aperçu, sondern vielmehr zum Grundlagenwissen und zur Grundlagenkompetenz in der Erwachsenenbildung wie auch in allen anderen Feldern der Bildung gehört. ■

Didaktik

FRANZ BERNARD

Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung

Orientierungsleistungen für die Praxis

Band 3 der Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Reinhold Nickolaus

Schneider Verlag Hohengehren 2006; 146 Seiten, 12,- €

Band 3 der genannten Schriftenreihe orientiert sich am Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, das als Grundlage der pädagogischen Ausbildung in Studiengängen zur Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit in berufsbildenden Schulen dient. Damit wird der primäre Adressatenkreis eindeutig bestimmt. Wie der Leser schrittweise in die Theorie und Praxis der Didaktik des berufsschulischen Unterrichts eingeführt wird, zeigt die Gliederung mit den Kapiteln:

- 1 Einführung zum Thema: Der Zweck der didaktischen Theorie
- 2 Erste Orientierungen im Gegenstandsbereich
- 3 Didaktische Modelle und Konzepte im Überblick
- 4 Ausgewählte Modelle und Konzepte und ihre Orientierungsleistung
- 5 Modell- und konzeptübergreifende Aspekte didaktischer Gestaltungsprozesse
- 6 Orientierungshilfen der didaktischen Modelle, Konzepte und Partialtheorien im Überblick.

Didaktische Theorien als „Aussagesysteme zur Gestaltung und Struktur von Lehr-Lernprozessen“ dienen „als Orientierungshilfen zur Planung und Analyse konkreter eigener (und fremder) Gestaltungsversuche“. Der Leser wird mit Problemen der Relevanz und Orientierungsleistung didaktischer Theorien in der beruflichen Bildung konfrontiert und aufgefordert, eigene Fragen zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu entwickeln und mit Hilfe des Studiums dieses Lehrbuches diese Fragen zu klären.

Die Fülle der Theorien kann einerseits nach dem Kriterium der Situations-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsorientierung und andererseits nach den Gegenstandsfeldern (Wirtschaft und Technik) klassifiziert werden. Von den berufsfeldübergreifenden Varianten werden folgende Konzepte aufgenommen: fachwissenschaftsorientierte Ansätze unter besonderer Berücksichtigung der didaktischen Reduktion, der gestaltungsorientierte Ansatz, das Konzept der Schlüsselqualifikationen und der Handlungsorientierung sowie das Lernfeldkonzept.

Kritisch werden die didaktischen Ansätze aus der Sicht der Orientierungsleistung ausgewertet. Der Autor ist insbesondere für diese Einschätzung prädestiniert, da unter seiner Leitung Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung an beruflichen Schulen durchgeführt und empirische Befunde ausgewertet worden sind. So warnt er bezogen auf das Konzept der Handlungsorientierung davor, sich automatisch auf die zu erwartenden Effekte einzustellen. Es gibt nach wie vor „erhebliche Diskrepanzen zwischen den (hochgesteckten) Zielen und den tatsächlichen Entwicklungen der Individuen“. (S. 86)

REINHOLD NICKOLAUS ist es mit diesem Band gelungen, die Fülle der Aussagen, Begriffe, Theorien und Orientierungshilfen der Didaktik beruflicher Bildung in einer komprimierten und für den vorgesehenen Adressatenkreis verständlichen Form zusammenzufassen. Der Leser erhält aber nicht nur einen Überblick über die theoretischen Grund-

lagen der Didaktik beruflicher Bildung, sondern beim Studium dieses Buches wird er durch gezielte Aufgabenstellungen zu Beginn und auch am Ende von Abschnitten zur Mitarbeit angehalten. Diese Aufgabenstellungen und Hinweise zur Lösung der Aufgaben motivieren und regen zur Verarbeitung und Diskussion der Inhalte an. Das Glossar sowie das Sachwort- und Literaturverzeichnis unterstützen das weiterführende Studium.

Der vorliegende Band wird dem Anspruch eines Lehr- und Studienbuches sowohl inhaltlich als auch formal gerecht. Der Text ist übersichtlich angeordnet und lesefreundlich, durch Übersichten und Tabellen sowie Zwischenüberschriften wirkt er aufgelockert. Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass das Lehrbuch bei der Ausbildung von Studierenden für das Lehramt an beruflichen Schulen gute Dienste leisten wird. ■



Als international tätiges Beratungsunternehmen sucht

ABU Consult Berlin GmbH

www.abu-consult.eu

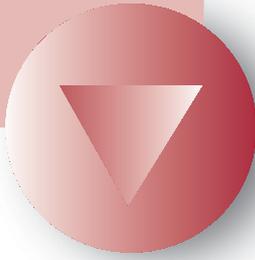
deutschsprachige Experten mit folgenden Erfahrungen:

- Berufliche Bildungs- und Arbeitsmarktreformen
- Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung
- Projektarbeit in zumindest einer Fremdsprache

für kurz- und langfristige Auslandseinsätze in Projekten der Technischen Zusammenarbeit.

Bitte senden Sie bei Interesse Ihren Lebenslauf an:

jobs@abu-consult.de



„Endlich mal die Wahrheit sagen!“ – Jugendliche analysieren die Diskussion um die Schwierigkeiten auf dem Lehrstellenmarkt

In einem Projekt forschenden Lernens „Wir wollen mehr als Leerstellen“ haben sich Jugendliche aus fünf Bremer Schulen¹ mit Daten zum Bremer Lehrstellenmarkt und ihrer politischen Auslegung beschäftigt. Sie analysierten Presseerklärungen, werteten Statistiken aus und konfrontierten die Öffentlichkeit mit ihren Ergebnissen.

DER LEHRSTELLENMARKT AUS UNTERSCHIEDLICHEN PERSPEKTIVEN

„Wer von euch hat denn schon eine Lehrstelle?“ Diese Frage stellen Lehrkräfte in den 10. Klassen der Haupt-, Real-, und Gesamtschulen tausendfach. Am Ende des Schuljahres können dann in vielen Haupt- und Realschulklassen nur zwei oder drei der Schüler eine Lehrstelle aufweisen. Manchmal wird ein solcher Fall öffentlich bekannt, aber es bleiben Momentaufnahmen, die den nächsten Jahrgängen als Hinweis für mehr Anstrengungen auf den Weg gegeben werden. Diese Erfahrungen stehen zwar im Widerspruch zu den offiziellen Verlautbarungen von Wirtschaft und Politik zur Lage auf dem Lehrstellenmarkt, aber die Deutungshoheit liegt hier weit jenseits der Einzelerfahrungen von Schülern und Lehrern.

In der Öffentlichkeit wird das Problem mangelnder Ausbildungsplätze häufig schön gerechnet. Seit Jahren steht die geringe Zahl der „nicht vermittelten Bewerber“ (bundesweit 5–7 %) im Zentrum der öffentlichen Diskussion und nicht die Zahl der Bewerber, die tatsächlich auch in eine Berufsausbildungsstelle einmünden. So fällt es leicht, die Verantwortung auf die „wenigen“, angeblich nicht ausbildungswilligen oder -fähigen Bewerber abzuschieben und der Diskussion über die strukturellen Probleme der Berufsausbildung aus dem Wege zu gehen. Diese Betrachtung herrscht auch in Bremen vor.

ANALYSE POLITISCHER ÄUSSERUNGEN

Die Schüler des Projekts – alle im 11. Jahrgang – haben sich mit dieser Position am Beispiel von Presseerklärungen

und Landtagsprotokollen kritisch auseinandergesetzt. Sie wollten klären, wie viele der Bremer Schulabsolventen des 10. Jahrgangs des Schuljahrs 2002/03 innerhalb von drei Jahren nach Schulende eine Berufsausbildung beginnen konnten. Zuerst schauten sie sich die offiziellen Verlautbarungen von Wirtschaft und Politik in Bremen an:

- In einer Pressemitteilung des Senats zur Bewerberrunde 2003 hieß es: „Am 30. 9. 2003 hatten 221 beim Arbeitsamt gemeldete Jugendliche noch keinen Ausbildungsplatz gefunden.“ Bei insgesamt 5.109 Bremer Bewerbern ist das eine Fehlquote von 4,3 % bei den Ausbildungsplätzen.
- Die Bremer Handelskammer spricht in ihrer Presseerklärung von einer „ausgeglichenen Ausbildungsplatzbilanz“. Das muss ja wohl heißen, jeder, der ausbildungsfähig und -willig ist, war auch erfolgreich.
- In einer großen Anfrage wollte die CDU-Fraktion in der Bürgerschaft vom Senat zum Ausbildungsjahr 2003 wissen: „Wie viele Schulabsolventen konnten keine Lehrstelle finden?“ Die Antwort: „Die Nachfrage nach Ausbildungsstellen umfasste im Jahr 2003 6.529 Plätze.² Wird dieser Nachfrage das Angebot von 6.254 Plätzen gegenübergestellt, fehlten 275 Ausbildungsstellen.“ Statt die Frage zu beantworten, werden Angebot und Nachfrage verglichen. Es fehlte demnach nur für 4,2 % der Bewerber ein Ausbildungsplatz. Aber warum wird die Frage nicht beantwortet? Lagen dazu keine Zahlen vor?
- Durchaus, wie schon eine Woche später in einem Bürgerschaftsantrag der Grünen-Fraktion deutlich wird. Sie spricht von einer „dramatischen“ Situation: „Im Arbeitsamtsbezirk Bremen haben 2003 von 5.109 Ausbildungsplatzsuchenden nur 1.879 einen Ausbildungsplatz erhalten. Das entspricht einer Quote von 36 %.“

Die Schüler fragten sich, was denn nun stimmt, eine Fehlquote von 4 % oder eine von satten 64 %? Sie stellten überrascht fest, dass sich beide Seiten auf die „Verbleibsstatistik“ der Arbeitsagentur beziehen. Sie enthält die Zahlen über die Berufseinmündung in das duale System und andere Formen der Berufsausbildung. Diese Einmündung liegt in Bremen in 2000 bis 2006 zwischen 36 % und 42 %. Die Bewerber ohne „Berufseinmündung“ besuchen u. a. berufsvorbereitende Schulen und Maßnahmen, ergreifen oder suchen einen Job, sind unbekannt verblieben usw., aber von ihnen gilt keiner als „nicht vermittelt“. Das sind angeblich nur die 221 Bewerber (4 %), die auch Ende September noch nicht resigniert haben oder sich mit keiner „Maßnahme“ zufriedengaben.

AUSWERTUNG DER SCHULSTATISTIK

Mit diesen Vorkenntnissen starteten die Schülerinnen und Schüler in die nächste Phase des Projekts: Vom Senator für Bildung erhielten sie die Zahlen über den Verbleib aller Bremer Schüler, die im Jahrgang 2002/03 als potentielle Interessenten für eine Lehre gelten mussten, weil sie die

10. Klasse absolviert oder ohne Abschluss die Schule in den Klassen 7–10 verlassen hatten. Insgesamt waren dies 2.632 Schüler (280 Schüler ohne Abschluss, 1.020 mit Hauptschulabschluss und 1.332 mit Real- schulabschluss, die nicht auf die gymnasiale Oberstufe wechselten). Nur 22 % von ihnen erhielten sofort im nächsten Schuljahr eine Lehrstelle und tauchten an einer Bremer Berufsschule in der dualen Ausbildung auf. Gut 8 % begannen eine vollschulische Berufsausbildung und 41 % besuchten eine berufsorientierende Schule. Weitere 23 % verblieben in der Statistik „unbekannt“. Dies könnte bedeuten, dass ihre Berufsschule in einem anderen Bundesland lag, sie eine private Berufsschule besuchten, die von der Statistik des Senators nicht erfasst wird, sie verzogen sind, jobbten oder im Bremer „Hartz-IV-Heer“ aufgegangen sind.



Bürgermeister Böhrens mit der Projektgruppe

Bis zum Schuljahr 2005/06 erhöhte sich der Anteil dieser „unbekannt verbliebenen“ auf 44 % des untersuchten Jahrgangs. Aber: nur 36 % des Jahrgangs waren nach drei Jahren in die duale Ausbildung in Bremen eingemündet und weitere 8 % in eine vollschulische Berufsausbildung, zusammen also 44 %.

TELEFONINTERVIEWS MIT EHEMALIGEN SCHÜLERN

Das Projekt wollte im nächsten Schritt klären, was aus der großen Zahl der „Unbekannten“ geworden ist. Sie sollten per Telefon befragt werden, ob sie in den letzten drei Jahren eine Berufsausbildungschance erhalten hatten und was sie heute machen.

Bei 433 Schülern/-innen kam ein Interview zustande. 181 von ihnen hatten eine Lehrstelle erhalten, also gut 40 %. 60 % gingen bisher leer aus. Sie besuchten beispielsweise weiter Schulen, hatten ungelernete Arbeit, Nebenjobs oder waren arbeitslos. Die Schülergruppe addierte die 181 erfolgreichen Bewerber zu denjenigen aus der Schulstatistik und kam zu dem Ergebnis, dass mit Sicherheit nur die Hälfte des untersuchten Jahrgangs nach drei Jahren in eine Berufsausbildung eingemündet war. Allerdings ließ sich für immer noch 28 % der Verbleib nicht klären.

KONFRONTATION DER ÖFFENTLICHKEIT

Presse und Politik in Bremen zeigten sich von der Arbeit des Schulprojekts beeindruckt. Bürgermeister Böhrens erklärte: Die Schüler „haben Zahlen geliefert, die es bislang so nicht gab. Das schließt Lücken in unserem Wissen über die tatsächliche Lage.“ Die SPD-Fraktion in der Bürgerschaft lud die Schüler ein, ihre Ergebnisse vorzustellen. Am Ende der Diskussion forderte die Fraktion den Senat auf, zu den Ergebnissen des Schulprojekts Stellung zu nehmen. Der Senat erklärte in der Bürgerschaft, es handele sich um ein bundesweites Problem, dass Bewerber um einen Aus-

bildungsplatz zunehmend in schulische „Übergangssysteme“ einmünden, weil sie immer seltener eine Lehrstelle fänden. Der Anteil der Berufsschüler im dualen System sei in den letzten Jahren auf 43 % zurückgegangen. Er bestätigte insoweit erstmals die Ergebnisse des Schulprojekts.

Zur Lage in Bremen ließ der Senat die Verbleibsstatistik außen vor. Statt dessen argumentierte er: „Seit dem Jahr 2002 steigt die Ausbildungsquote im Lande Bremen, während sie im Bundesdurchschnitt nahezu gleich geblieben ist.“ Bei diesen Prozentzahlen wird verschwiegen, dass die Ausbildungsquote im Land Bremen *unter* dem Bundesdurchschnitt liegt und die prozentuale Steigerung nur bei dem Basisjahr 2002 bei 0,11 Prozentpunkten liegt.

Keiner der anwesenden 80 Schüler war mit dieser Antwort zufrieden, da sie nicht auf das von den Schülern bearbeitete Material einging. Entscheidend sei, dass wieder keine Zahlen über die Einmündung in Berufsausbildung vorgelegt wurden. Der Schluss einer Schülerin: „Man sollte endlich mal die Wahrheit sagen.“ Ein Abgeordneter stellte fest, dass in der gesamten Antwort des Senats das Wort Berufseinmündung nicht vorkomme. Sie liege im Jahr 2006 bei 42 %. Eine Senatorin erklärte, sie habe erkannt, dass der Streit um 42 % Berufseinmündung oder 4 % „nicht vermittelte Bewerber“ nicht einfach ein Streit um Statistiken sei. Vielmehr habe er „erhebliche sozialpsychologische Bedeutung“ für die erfolglosen Bewerber.

Das konnten wir an der Projektschülerin Irina sehen. Sie beschrieb ihr Scheitern nach über 70 Bewerbungen als eigenes Versagen: „Im Oktober stand im ‚Weserkurier‘, dass 96 % der Bewerber in dieser Runde erfolgreich waren. Zuerst dachte ich, 96 % hätten eine Lehrstelle bekommen, und nur 4 % seien wie ich erfolglos gewesen. Das wäre ja ein fürchterliches Ergebnis für mich. Doch heute, durch unser Projekt, weiß ich, dass ich da nicht alleine bin, sondern viel mehr Schüler davon betroffen sind.“

Irina hat nach dem Projekt die Schule verlassen und hofft jetzt, über ein Praktikum an eine Lehrstelle zu kommen. An welcher Stelle der Statistik mag sie jetzt wohl auftauchen? Egal, sie fällt bestimmt nicht unter die „unversorgten“ Bewerber um eine Lehrstelle. ■

Hans-Wolfram Stein

Lehrer für Wirtschaft und Politik am SZ Walliser Straße in Bremen, Netzwerkkordinator im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“

Anmerkungen

- 1 Schulzentrum (SZ) Rübekamp (Anne Creutz); SZ Walle (Frank Nieswandt), SZ Walliser Straße (Hans-Wolfram Stein), Gesamtschule Mitte (Barbara Joch) und Gesamtschule West (Thomas Weinknecht)
- 2 Zahlen für das Land Bremen, vorher für die Stadt Bremen

Die Ergebnisse des Projekts wurden in einer Ausstellung präsentiert:
www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/Berichte/nachtderjugend/Berufsausbildung.pdf

URSULA BEICHT, MICHAEL FRIEDRICH, JOACHIM GERD ULRICH

A stony pathway to vocational education and training
Career progression of young people upon completion of general schooling
Steiniger Weg in die Berufsausbildung
 Werdegang von Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 2, p. 5

The chronically tight situation prevailing on the apprenticeships market meant that many school leavers have been unable to embark upon vocational education and training immediately after completion of general schooling. Many have initially ended up in educational courses within the so-called "transitional system", either with a view to improving their chances or to bridge the time until commencement of vocational education and training. In order to gain a more precise picture of these transitional processes, the Federal Institute for Vocational Education and Training has conducted a representative survey of young people aged between 18 and 24, the initial results of which are presented in this article.

JOACHIM GERD ULRICH, ELISABETH M. KREKEL

What training opportunities are open to "old applicants"?
Welche Ausbildungschancen haben "Altbewerber"?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 2, p. 11

In recent years, the Federal Employment Agency has registered an increasing number of training place applicants who have left school a year before or even earlier. In 2006, the proportion of such applicants passed 50% for the first time. In many cases, this involved young people who had attempted to obtain an apprenticeship on a previous occasion. Notwithstanding this, the fact that they were considered to be "placed" if they bridged the time by taking on casual work or undertaking other activities meant they were often not counted as unsuccessful training place applicants. The chances of success for these "old applicants" are not particularly good, average opportunities being lower than for those trying for the first time to obtain a training place.

MARTIN LANG

Training sponsorships as an element of regional transitional management
Ausbildungspatenschaften als Element eines regionalen Übergangsmagements

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 2, p. 14

For some time now, the transition from school to occupation has been increasingly fraught with difficulty, especially given the fact that a surplus number of old applicants competing with current school leavers for apprenticeships has built up in recent years.

These developments have meant that lower secondary school leavers and young people from a migrant background in particular require a greater level of support provision, the aim being for this to facilitate finding an occupation within the context of a system of "regional transitional management". This article presents the initial experiences gained from a sponsorship model run by the City of Dortmund, making clear both the need for such provision and the conditions necessary for successful training sponsorships to take place.

SABINE GRUBER, HEIKO WEBER

Differentiation of training provision: integration of lower secondary school leavers via two-year occupations?
Differenzierung der Ausbildungsangebote: Integration von Hauptschülern durch zweijährige Berufe?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 2, p. 18

The continuing difficult situation on the training market has led to a reconsideration of training concepts in terms of structure and content. The aims are to bring disadvantaged young people into training and increase the level of readiness to provide training on the part of the companies. The benefits and drawbacks of two-year training courses have formed an object of considerable debate, and these discussions are continuing in the lead-up to their introduction. A well-founded response to these issues has, however, thus far been hindered by a lack of empirical evidence. The f-bb Vocational Education and Training Research Institute presents the results from an evaluation of the two-year occupation of machine and plant operator, which was introduced in 2004.

URSULA BYLINSKI, FRIEDEL SCHIER

Bolstering support measures via programme transfer
Fördermaßnahmen durch Programmtransfer unterstützen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 2, p. 22

From 2001 to the end of 2006, the programme "Promoting Competences - Vocational Qualification for Target Groups with Special Needs" (BQF Programme) piloted innovations and worked on structural problems.

The aim of the programme transfer is to pick up on the work carried out and drive it forwards. The main BQF programme transfer centre has been set up at the Good Practice Centre for the Support of Vocational Training for Disadvantaged Young People (GPC) at the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB). This transfer centre will take over responsibility for coordinating the transfer activities and will seek to carry the results and experiences gained within the programme over into everyday pedagogical activities. This article takes a number of issues of principle relating to the transfer as a basis for the presentation of the relevant transfer concept.

BRIGITTE GELDERMANN, MARIO GOTTWALD

The "Active Company" as an innovative support and training approach for the older long-term unemployed
Die AktivFirma als innovativer Förder- und Qualifizierungsansatz für ältere Langzeitarbeitslose

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 2, p. 26

In Germany, older people are systematically excluded from the labour market. This article highlights good practice solutions towards supporting an adequate level of integration into the labour market of the most disadvantaged target group. As part of the "Perspective 50plus - Regional Employment Pacts for Older Persons" initiative, successful piloting of the "Active Company" concept, based on the method of the work factory, is taking place in Nuremberg. Initial results have proved positive. As well as direct transition to employment, particular progress has been made in the field of social integration.

IRMGARD FRANK, KATHRIN HENSGE

Training modules - the best way of bringing about structural reforms in vocational education and training?
Ausbildungsbausteine - ein Königsweg für Strukturreformen in der Berufsbildung?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 2, p. 40

Educational policy debate centring on the reform of vocational education and training has been moving on apace for some time. Especially the modular VET structure concept propounded by EULER/SEVERING has served to get the guardians of the holy grail of vocational education and training on board, whilst also initiating further reform considerations. This article highlights the current problem areas and endeavours to update vocational education and training before moving onto a presentation of the authors' proposals and an evaluation of these in terms of the impact they exert on modernisation and on reducing the "waiting loops" problem. Finally, implementation proposals are outlined.

PETER-WERNER KLOAS

Training modules and other "work of the devil"
An evaluation of the new structural proposals for vocational education and training

Ausbildungsbausteine, Module und anderes "Teufelszeug":
 Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 2, p. 45

Proposals for further development of the German system of vocational education and training via new VET structures are still on treacherous ground, especially when reform approaches centre their attention on so-called training modules. The article provides a comparative presentation and evaluation of the more recent VET structural models brought into play by various stakeholders at the end of 2006 and start of 2007. In individual terms, these are the proposal made by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) for the development of training modules via pilot ordinances, the Confederation of German Employers' Associations (BDA) initiative "New structures in dual training", the Association of German Chambers of Industry and Commerce (DIHK) "Dual system with choice" approach and the Association of German Chamber of Crafts and Trades (DHKT) reform considerations "Flexibility in vocational education and training". The latter two models are favoured, whereby the most important determining factor is to carry out modularisation as a structural task.

AUTOREN

- **PROF. DR. FRANZ BERNARD**
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik
Otto-von-Guericke-Universität
Postfach 41 20, 39016 Magdeburg
- **DR. MARKUS TH. EICKHOFF**
Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
Ollenhauerstraße 4, 53113 Bonn
eickhoff@kwb-berufsbildung.de
- **BRIGITTE GELDERMANN**
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg
geldermann.brigitte@f-bb.de
- **MARIO GOTTWALD**
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg
gottwald.mario@f-bb.de
- **SABINE GRUBER**
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg
gruber.sabine@f-bb.de
- **DR. PETER-W. KLOAS**
Zentralverband des Deutschen Handwerks
Mohrenstr. 20/21, 14167 Berlin
dr.kloas@zdh.de
- **DR. MARTIN LANG**
Universität Dortmund
Lehrstuhl für Berufspädagogik
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
Lang@fb12.uni-dortmund.de
- **HANS-WOLFRAM STEIN**
Schulzentrum
Walliser Str. 125, 28325 Bremen
stein-bremen@nord-com.net
- **HEIKO WEBER**
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg
weber.heiko@f-bb.de

AUTOREN DES BIBB

- **URSULA BEICHT**
beicht@bibb.de
- **DR. URSULA BYLINSKI**
bylinski@bibb.de
- **IRMGARD FRANK**
frank@bibb.de
- **MICHAEL FRIEDRICH**
friedrich@bibb.de
- **MICHAEL HÄRTEL**
haertel@bibb.de
- **DR. KATHRIN HENSGE**
hensge@bibb.de
- **DR. ELISABETH M. KREKEL**
krekel@bibb.de
- **HARALD PFEIFER**
harald.pfeifer@bibb.de
- **LISA PICKART**
pickart@bibb.de
- **ANGELIKA PUHLMANN**
puhlmann@bibb.de
- **DR. FRIEDEL SCHIER**
schier@bibb.de
- **DR. JOACHIM GERD ULRICH**
ulrich@bibb.de
- **KIRSTEN VOLLMER**
vollmer@bibb.de
- **PROF. DR. REINHOLD WEIß**
reinhold.weiss@bibb.de
- **DR. HILDEGARD ZIMMERMANN**
zimmermann@bibb.de
- **DR. GERT ZINKE**
zinke@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

36. Jahrgang, Heft 2/2007, März/April 2007
Redaktionsschluss 15. März 2007

Herausgeber

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

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.),
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantw.), BIBB;
Hans-Dieter Braecker, BIBB; Dr. Michael
Lacher, Volkswagen Coaching GmbH,
Baunatal; Hannelore Paulini-Schlottau, BIBB;
Ulrike Schröder, BIBB; Prof. Dr. Georg M.
Spöttl, Universität Bremen; Dr. Alexandra Uhly,
BIBB; Dr. Hildegard Zimmermann, BIBB

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin
Verlag, Anzeigen, Vertrieb
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 05 21 - 9 11 01 - 11, Fax -19
E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

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

Kündigung

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

Copyright

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

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



Innovative Berufsbildung

Auszeichnung für Innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis

▶ ▶ ▶ **2007**

Der gemeinnützige Verein „Innovative Berufsbildung e. V.“ mit Sitz in Bonn verleiht dieses Jahr zum elften Mal seinen jährlichen Berufsbildungspreis für innovative Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis.

Die Preisverleihung findet anlässlich des 5. BIBB-Fachkongresses „Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten“ am 12. September 2007 in Düsseldorf statt. Der Verein lädt hiermit zur Teilnahme an der Bewerbung ein.

Die Auszeichnung wird nach öffentlicher Ausschreibung unter Beteiligung einer unabhängigen Fachjury verliehen und ist mit einer Gelddotation verbunden. Es werden folgende Preise vergeben:

1. Preis 2.000 €, **2. Preis** 1.000 €, **3. Preis** 500 € und **Sonderpreise**

Thema

Attraktivität und Internationalisierung beruflicher Bildung durch Auslandsaufenthalte steigern

Von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen wird eine nach Art und Umfang frei zu gestaltende ausführliche Darstellung erwartet.

Bewerbungsunterlagen zur Teilnahme am Wettbewerb können angefordert werden bei der

Geschäftsstelle von
Innovative Berufsbildung e. V.
c/o Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228/107 28 23
Fax: 0228/107 29 81
Internet: www.wbv.de/news/preis.html

Abgabe der vollständigen
Bewerbungsunterlagen **bis 15.06.2007**