

ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
W. BERTELSMANN VERLAG
38. JAHRGANG
H 20155

BWP

5 / 2009

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

Qualität der beruflichen Bildung

Kommentar
Qualitätsentwicklung systematisch
ausbauen

EQARF – Umsetzung in Deutschland

Ausbildungsqualität im Urteil von
Auszubildenden und Fachleuten

Instrumente zur Qualitätssicherung in
der betrieblichen Ausbildungspraxis

Qualitätsentwicklung an Berufskollegs
durch Veränderungsmanagement

Fünf Jahre AZWV – Qualitätssicherung
in der Weiterbildung

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten



KOMMENTAR

- 3 **Qualitätsentwicklung systematisch ausbauen**
Manfred Kremer



IM BLICKPUNKT: QUALITÄT DER BERUFLICHEN BILDUNG

- 5 **Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland**
Karin Küßner
- 9 **Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten**
Ursula Beicht, Andreas Krewerth
- 14 **Instrumente zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildungspraxis**
Margit Ebbinghaus
- 19 **Qualitätssicherung bei der Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder**
Eine erste Würdigung der neuen AEVO und des Rahmenplans
Rüdiger Falk, Reinhard Zedler
- 23 **Qualitätsentwicklung an Berufskollegs durch Veränderungsmanagement**
Ansatz, Vorgehensweise und Stand eines überregionalen Konzepts
Ralf Tenberg
- 28 **Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität an Höheren Technischen Lehranstalten in Österreich**
Arthur Schneeberger
- 33 **Fünf Jahre AZWV – Einschätzungen zur Qualitätssicherung in der öffentlich geförderten Weiterbildung**
Edgar Sauter
- 35 **Der Qualität verpflichtet: Erste Schritte und Erfolge bei der Umsetzung des LQW-Prozesses im BIBB**
Sandra Liebscher



POSITIONEN

- 37 **Qualitätssicherung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung**
DGB-Entwurf für ein Qualitätssystem
Hermann Nehls



WEITERE THEMEN

- 41 **Berufliche Integration von Lehrkräften aus den GUS-Staaten**
Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen
Jutta Schnippering, Monika Bethscheider
- 45 **Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Ein Thema für die Fortbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen**
Ursula Bylinski, Ingo Diedrich, Tilman Zschiesche
- 49 **Prävention statt Reparatur**
Berufsorientierung Jugendlicher frühzeitig stärken
Heike Niemann
- 51 **Fachinformationen im Netz: Portale, Datenbanken und Informationssysteme zur Berufsbildungsforschung**
Markus Linten



RECHT

- 53 **Meistertitel nur zum Schein?**
Bedeutung des Meistertitels für den Betrieb eines Handwerks und für die Qualitätssicherung der Ausbildung
Julia Amlang



REZENSIONEN

Abstracts

Impressum / Autoren



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage BWPplus als Einhefter, eine Beilage des Vereins Innovative Berufsbildung zum „Hermann-Schmidt-Preis 2009“ und Beilagen des W. Bertelsmann Verlags, Bielefeld



Qualitätsentwicklung systematisch ausbauen

Liebe Leserinnen und Leser,

diese BWP-Ausgabe befasst sich mit der Qualität der beruflichen Bildung – einem national wie europäisch hochaktuellen Thema, das für die kontinuierliche Weiterentwicklung und Profilierung der Berufsbildung künftig von zentraler Bedeutung sein wird.

Auftrag des Parlaments

Bereits im Jahr 2005 hatte der Deutsche Bundestag in seiner die Verabschiedung des novellierten Berufsbildungsgesetzes begleitenden Entschließung das BBiG als „ein umfassendes Instrumentarium zur Sicherung der Qualität der beruflichen Bildung“ gewürdigt. Zugleich hatte er die Bundesregierung aufgefordert „... gemeinsam mit den Sozialpartnern und mit Unterstützung des BIBB Verfahren zur externen Evaluation der Qualitätssicherungspraxis in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu erarbeiten“. Damit machte der Deutsche Bundestag implizit deutlich, dass nur relativ wenig gesicherte Erkenntnisse zur Umsetzung der Qualitätsziele und zur Wirksamkeit von Qualitätssicherungsmaßnahmen und -instrumenten des BBiG vorliegen. An dieser Situation hat sich bis heute wenig geändert.

Weiter heißt es in der Entschließung: „Solche Evaluationen sollten zum Ziel haben, die an der Berufsbildung Beteiligten dabei zu unterstützen, die Praxis

der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln und ihnen dazu geeignete und praktikable Instrumente zur fortlaufenden Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement an die Hand zu geben.“ Es ist deshalb zu begrüßen, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das BIBB mit der Durchführung einer Modellinitiative zur Förderung der Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung beauftragen wird. Mit dieser Initiative sollen vor allem kleine und mittlere Betriebe sowie mit ihnen kooperierende Einrichtungen durch die Entwicklung und Erprobung modellhafter Verfahren und Instrumente zur Sicherung und Weiterentwicklung ihrer Ausbildungsqualität unterstützt werden.

Eine verlässliche Dokumentation der Qualität und Qualitätsentwicklung betrieblicher Aus- und Weiterbildung ist für die Nachwuchs- und Fachkräftesicherung der Betriebe wegen der demografischen Entwicklung von wachsender Bedeutung. Eine gute Ausbildung und kontinuierliche Weiterbildung sind ein Garant für dauerhafte Beschäftigungsfähigkeit. Dies dürfte einer der Erfolgsfaktoren im kommenden Wettbewerb um Auszubildende und Fachkräfte werden. Ein mit den Beteiligten zu entwickelndes Audit zum (freiwilligen) Nachweis guter betrieblicher Aus- und Weiterbildungsqualität könnte die Betriebe dabei unterstützen.



MANFRED KREMER

Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung, Bonn

Europäische Anschlussfähigkeit wahren

Die Entwicklung von Qualitätssicherungsansätzen sollte europäisch anschlussfähig sein. Hierzu bietet die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) eine wichtige Orientierung. Wie KÜßNER in ihrem Beitrag schildert, wird den Mitgliedstaaten empfohlen, auf der Grundlage ausgewählter Indikatoren die Qualität ihrer Berufsbildungssysteme kontinuierlich zu prüfen und in einem „Qualitätssicherungszyklus“ fortlaufend weiterzuentwickeln.

Das heißt, es sollten Verfahren bevorzugt werden, die dem „Qualitätsentwicklungszyklus“ von EQARF entsprechen – nicht im Sinne einer „Einheitslösung“, sondern im Sinne eines Standards für Verfahren kontinuierlicher Qualitätsverbesserung. Ferner heißt dies, dass die Kompetenzorientierung, die Kompetenzdimensionen und die Deskriptoren sowie Niveaustufen des Europäischen und des Deutschen Qualifikationsrahmens sich in der Definition von Qualitätszielen und Qualitätskriterien widerspiegeln sollten. Es wird zunehmend wichtig, Qualität und Qualitätsentwicklung auch auf der Systemebene verlässlich und international vergleichbar zu dokumentieren. Dies ist

Voraussetzung für wechselseitiges Vertrauen bei der Anwendung der Qualifikationsrahmen. Unter diesem Gesichtspunkt sollten in den nächsten Jahren im Rahmen von EQARF europäische Qualitätsindikatoren entwickelt und erprobt werden, die europäische Vergleiche erlauben, nationale Besonderheiten berücksichtigen und die ständige Weiterentwicklung der Berufsbildungsqualität fördern und steuern können. Das BIBB wird als „Nationale Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“ (DEQA-VET) solche Entwicklungen engagiert unterstützen.

Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen

Die Breite und Differenziertheit der Diskussion verdeutlichen die Beiträge dieses Heftes. Dabei geht es um Qualitätssicherung und -entwicklung sowohl auf der Ebene der Lernorte als auch auf der Systemebene.

Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung in Betrieben und Bildungseinrichtungen betreffen sowohl Faktoren der Input- und Prozessqualität (z. B. Planung der Ausbildung, Lernen im Arbeitsprozess, pädagogische Eignung der Ausbilder/-innen, Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule usw.) als auch Faktoren der Outputqualität der Berufsbildung (z. B. Prüfungserfolg, Beschäftigungsfähigkeit, Beschäftigungschancen, Weiterbildungsbereitschaft usw.).

Qualitätsindikatoren müssen europäische Vergleiche erlauben und nationale Besonderheiten berücksichtigen.

KREWERTH und BEICHT zeigen auf der Grundlage einer BIBB-Studie, welche Bedeutung Fachleute und Auszubildende bestimmten Qualitätszielen beimessen und in welchem Maß aus Sicht der Aus-

zubildenden diese Ziele in der Ausbildung erreicht werden. Die Einschätzungen der Auszubildenden verdeutlichen die Stärken dualer Berufsausbildung – so z. B. die starke Arbeitsprozessorientierung –, aber auch die Schwächen – wie etwa die mangelnde Kooperation von Betrieb und Berufsschule.

In einer weiteren BIBB-Studie wurden Betriebe nach dem Einsatz von Qualitätssicherungsinstrumenten befragt und um ihre Einschätzung zu deren Wirksamkeit gebeten. Die von EBBINGHAUS vorgestellten Ergebnisse belegen, dass die Mehrzahl der Ausbildungsbetriebe gängige Instrumente der Qualitätssicherung anwendet und Betriebe mit vielfältigem Instrumenteneinsatz nach eigener Einschätzung Qualitätsziele besser erreichen als andere.

Beide Untersuchungen des BIBB machen deutlich, worauf es aus der Sicht von Fachleuten, Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden bei der Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements für die betriebliche Ausbildung ankommt.

Unter anderem mit Bezug darauf würdigen FALK und ZEDLER das Inkrafttreten der neuen Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) am 1. August 2009 zu Recht als wichtiges Signal für die Notwendigkeit pädagogischer Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern. Zudem heben sie den im Juni 2009 vom BIBB-Hauptausschuss empfohlenen „Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen“ als wichtiges Instrument zur Sicherung bundesweit einheitlicher Qualitätsstandards hervor.

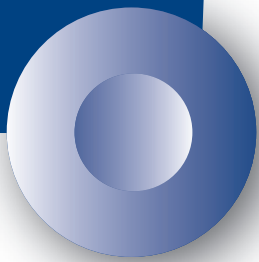
Zwei weitere Beiträge dieses Heftes beschäftigen sich mit unterschiedlichen Ansätzen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bereich beruflicher Schulen: TENBERG beschreibt einen Ansatz und den Prozess schulischen Veränderungsmanagements, dessen Ziel die Verbesserung der Unterrichtsqualität ist. Im Sinne des klassischen „Change Managements“ steht hier die Beteiligung der Betroffenen bei der Gestaltung der Prozesse und der Bestimmung der Qualitäts-

ziele im Vordergrund. SCHNEEBERGER berichtet über ein indikatorengestütztes Modell der Qualitätssicherung und -entwicklung für Bildungsgänge der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) in Österreich. Angesichts der Entwicklung von Qualifikationsrahmen auf nationaler und europäischer Ebene geht es dabei auch um Qualitätsindikatoren, die das Niveau der an HTL erworbenen Kompetenzen im internationalen Vergleich belegen.

Stärken und Schwächen der mit den sogenannten Hartz-Gesetzen durch die „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung – AZWV“ eingeführten Qualitätssicherungsinstrumente thematisiert SAUTER in seinem Kurzbeitrag und stellt damit zugleich einen weiteren Qualitätssicherungsansatz vor, dessen Kern die Zertifizierung der Weiterbildungsträger durch fachkundige Stellen auf der Grundlage öffentlich verantworteter Qualitätsstandards ist.

Zur Frage, wie die Gleichwertigkeit der Aufstiegsfortbildung mit akademischer Bildung sichtbar dargestellt und dokumentiert werden kann, stellt Nehls in seinem Beitrag den DGB-Vorschlag für ein Qualitätssicherungskonzept vor. Unabhängig von der Bewertung dieses Konzeptes im Einzelnen wird eins deutlich: Die Durchsetzung des berechtigten und auch international sichtbar zu machenden Anspruchs auf Anerkennung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung kann am ehesten durch ein Akkreditierungsverfahren erfolgen, das bundeseinheitliche Qualität garantiert und sich an anerkannten Standards orientiert.

Insgesamt zeigen die Beiträge dieses Heftes somit, dass die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung auf einer breiten Basis steht. Sie zeigen aber auch, dass es an systematischen Qualitätsentwicklungsansätzen nach wie vor fehlt. Auch in dieser Hinsicht wird die Referenzstelle DEQA-VET als nationale Plattform und Netzwerk-Knoten für Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Bildung Impulse setzen. ■



Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland

► Das Thema Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung gewinnt zunehmend an Bedeutung und Aufmerksamkeit. Mit der aktuellen Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) sollen die Mitgliedstaaten bei ihren Qualitätssicherungsaktivitäten durch die Festlegung gemeinsamer Kriterien und Grundsätze und die Entwicklung von Leitlinien für Qualitätsstandards unterstützt werden. Damit steht ein Instrumentarium zur Verfügung, dessen Ziel es ist, auf freiwilliger Basis eine Kultur der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung zu entwickeln und somit zur Förderung des lebenslangen Lernens auf allen Ebenen beizutragen. Im Beitrag wird der Referenzrahmen in seinen zentralen Zielsetzungen vorgestellt. Dabei werden auch Meilensteine der Entwicklung und Umsetzung benannt sowie Wirkungspotenziale auf nationaler Ebene reflektiert.

Qualitätssicherung als kontinuierliche Aufgabe

Angesichts eines sehr differenzierten und heterogenen Aus- und Weiterbildungssystems in Deutschland gewinnen die Förderung und Sichtbarmachung von Kriterien und Verfahren zur Qualitätssicherung nicht nur für Bildungsanbieter, sondern auch für die Lernenden an Bedeutung. Neben den formalen Zertifizierungs- und Akkreditierungsverfahren gibt es auf den verschiedenen Ebenen der beruflichen Bildung bereits eine Vielzahl von Initiativen und Konzepten (vgl. Kasten).

Initiativen zur Qualitätssicherung auf bildungspolitischer Ebene

- die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005,
- die Novellierung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) im Jahr 2009 (vgl. FALK/ZEDLER in diesem Heft)
- die kontinuierliche Schaffung und Modernisierung neuer Aus- und Fortbildungsberufe,
- Programme zur Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung (z. B. JOBSTARTER und „Perspektive Berufsabschluss“) und der Weiterbildung (z. B. „MeisterBaföG“) sowie
- Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bereichen der Berufsbildung (z. B. DECVET; vgl. SCHILLER/MILOLAZLA/MEERTEN 2008) bis hin zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (z. B. ANKOM; vgl. FREITAG 2008)
- die Einführung von Qualitätssicherungssystemen für den Bereich der beruflichen Schulen durch die Länder (vgl. TENBERG in diesem Heft), sowie
- die mit der Einführung von Bildungsgutscheinen im Jahr 2004 geregelte Verpflichtung für öffentlich geförderte Weiterbildungsträger und -einrichtungen, ein Qualitätssicherungssystem nachzuweisen (vgl. SAUTER in diesem Heft).

Insgesamt ist festzustellen, dass es zwar eine Vielzahl von Ansätzen und Konzepten zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Berufsbildung gibt, es jedoch an einer systematischen Darstellung der vorhandenen Instrumente und Methoden mangelt. Hilfreich wäre ein Überblick über bewährte Verfahren, die als Beispiele guter Praxis auch für andere Anwender von Interesse sein könnten. Hierzu bedarf es auch der Weiterentwicklung von entsprechenden Kooperationsstrukturen zur Förderung des Erfahrungsaustausches.



KARIN KÜBNER

Referentin im Bundesministerium für Bildung und Forschung; Referat „Ordnung der beruflichen Bildung“; deutsche Vertreterin des Bundes im ENQA-VET

Etappen auf dem Weg zu einem europäischen Bezugsrahmen

Bereits in der Kopenhagen-Erklärung aus dem Jahr 2002 stand die „Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung mit besonderem Schwerpunkt auf dem Austausch von Modellen und Methoden sowie auf gemeinsamen Qualitätskriterien und -grundsätzen für berufliche Bildung“ im Mittelpunkt der europäischen Bildungszusammenarbeit. Qualitätssicherung gilt als ein zentrales Instrument, mit dem die Effektivität und Attraktivität der Berufsbildung gesteigert werden kann. Es geht darum, ein besseres Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage herzustellen und die Beschäftigungsfähigkeit und den Zugang zur Ausbildung in Europa zu verbessern.

Zur Entwicklung eines systematischen Ansatzes für Qualitätssicherung und -entwicklung in Europa hatte die EU-Kommission eine Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“ eingerichtet, mit dem Ziel, auf der Basis einer Bestandsaufnahme guter Praxis in den Mitgliedstaaten einen Vorschlag für einen „Gemeinsamen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung“ für die berufliche Bildung zu erarbeiten. Das im Jahr 2004 vorgelegte Arbeitspapier zu den Grundlagen für einen gemeinsamen Bezugsrahmen für Qualitätssicherung (Common Quality Assurance Framework – CQAF) umfasste ein komplexes und sehr detailliertes Instrumentarium bestehend aus einer Methodik zur Planung und Durchführung von Berufsbildungsprogrammen und -angeboten sowie Qualitätskriterien zur Messung und Überwachung der angestrebten Ziele (vgl. CEDEFOP 2007). Zur Implementierung des CQAF wurde 2005 das Europäische Netzwerk für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung (European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training – ENQA-VET) als eine freiwillige Plattform für Erfahrungsaustausch und Kooperation der Mitgliedstaaten und der europäischen Sozialpartner gegründet. Zu den Hauptaktivitäten gehören die Durchführung von Peer-Learning-Aktivitäten, Fachkonferenzen und vergleichenden Analysen über die Praktiken zur Qualitätssicherung in einzelnen europäischen Ländern und den Stand der Etablierung nationaler Referenzstellen für Qualitätssicherung.

Der Fachaustausch zwischen europäischen Berufsbildungsexperten aus Politik, Wirtschaft und Praxis verdeutlicht,

dass trotz unterschiedlicher Berufsbildungssysteme in Europa die zu bewältigenden Herausforderungen vor allem hinsichtlich der Entwicklung von Qualitätskriterien und Messverfahren sehr ähnlich strukturiert sind und hier die Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zur Entwicklung gemeinsamer Lösungen beitragen kann.

Bis Ende 2009 sollen übergreifende Leitlinien zur Umsetzung von Qualitätssicherungsinstrumenten und -verfahren mit nationalen Praxisbeispielen erarbeitet werden (vgl. aktuelle Informationen auf www.enqavet.eu).

Gegenstand und Ziele des EQARF

Die Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung „European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training“ (EQARF) stellt eine Weiterentwicklung des CQAF dar, die inhaltlich stärker auf operationalisierbare Verfahren und Kriterien fokussiert und damit weniger komplex und detailliert ist. Durch ihren Charakter als Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates erhält die Qualitätssicherung mit dem europäischen Bezugsrahmen auf nationaler Ebene ebenso wie im Rahmen der europäischen Bildungszusammenarbeit einen neuen politischen Stellenwert.

Ziel dieser Empfehlung ist es, die Mitgliedstaaten bei der kontinuierlichen Verbesserung ihrer Berufsbildungssysteme mittels eines systematischen Qualitätssicherungsverfahrens sowie gemeinsamer Referenzindikatoren zu unterstützen. Der Bezugsrahmen umfasst einen Qualitätssicherungszyklus mit gemeinsamen Qualitätskriterien und Deskriptoren, der sowohl von staatlichen Institutionen als auch von privaten Bildungsanbietern angewendet werden kann. Deskriptoren für die Planungsphase sind beispielsweise die Formulierung expliziter Ziele für die Berufsbildung und die Beteiligung relevanter Bildungsakteure an diesem Prozess. Für die Evaluierungs- und Überarbeitungsphase sind dies u. a. die Anwendung interner oder externer Evaluierungsverfahren und die Veröffentlichung dieser Ergebnisse. Darüber hinaus enthält der Bezugsrahmen ein Set von zehn Referenzindikatoren zur Überprüfung der Wirksamkeit der Qualitätssicherungsverfahren (vgl. Kasten S. 7 oben).

Die Erhebung und Nutzung entsprechender quantitativer und qualitativer Daten soll Informationen für die politische Entscheidungsfindung liefern sowie die Mitgliedstaaten bei der Erreichung ihrer strategischen Ziele unterstützen. Dabei geht es u. a. um die Verbesserung

- der Beschäftigungsfähigkeit (z. B. Indikator 5 und 6)
- der Anpassungsfähigkeit der Berufsbildung an die im Wandel befindlichen Anforderungen des Arbeitsmarkts (Indikator 9)

ENQA-VET-Aktivitäten in Deutschland

Im Rahmen der ENQA-VET-Aktivitäten hat Deutschland u. a. zwei Peer-Learning-Aktivitäten zur Qualitätssicherung in der dualen Berufsausbildung (2007 in Koblenz/Bonn/Köln, 2009 in Fulda) sowie eine europäische Fachkonferenz zum Thema „Work based learning – meeting demands of labour market and lifelong learning“ im Dezember 2008 in Wiesbaden durchgeführt. Vorgestellt wurden Praxisbeispiele zur betrieblichen Qualitätssicherung und zur Lernortkooperation in Deutschland. Ein weiterer Schwerpunkt der Diskussion war die Bedeutung von Qualitätssicherung im Bereich der Validierung des informellen Lernens.

Referenzindikatoren zur Evaluierung und qualitativen Verbesserung der Berufsbildung

1. Relevanz von Qualitätssicherungssystemen bei Berufsbildungsanbietern
2. Investitionen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbildern
3. Teilnahmequote bei Berufsbildungsgängen
4. Abschluss-/Bestehensquote bei Berufsbildungsgängen
5. Vermittlungsquote für Absolventinnen und Absolventen zu einem bestimmten Zeitpunkt nach Abschluss von Berufsbildungsgängen
6. Nutzung der erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen am Arbeitsplatz
7. Erwerbslosenquote
8. Prävalenz besonders schutzbedürftiger Gruppen
9. Mechanismen zur Ermittlung der Berufsbildungsbedürfnisse auf dem Arbeitsmarkt
10. Programme zur Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung

- des Zugangs zur Berufsbildung auch für benachteiligte Gruppen (Indikator 3, 4, 8 und 10)
- der Leistung der Lernenden und Erhöhung der Abschlussquoten (Indikator 2, 4) sowie
- der Attraktivität der Berufsausbildung insgesamt einschl. der Förderung einer „Kultur der Qualitätsverbesserung“ (Indikator 1, 2).

Mit dem europäischen Bezugsrahmen sollen keine neuen Standards eingeführt, spezifische Qualitätssicherungssysteme oder -konzepte vorgeschrieben oder nationale Qualitätssicherungssysteme ersetzt werden. Vielmehr geht es darum, die Mitgliedstaaten auf freiwilliger Basis im Einklang mit den nationalen Rechtsvorschriften bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer nationalen Politiken zu unterstützen. Deutschland hatte sich bei den Beratungen zum EQARF aktiv dafür eingesetzt, den angestrebten Mehrwert der einzusetzenden Verfahren und Instrumente für die nationalen Bildungsakteure in den Vordergrund zu stellen, und betont, dass die vorgeschlagenen Referenzindikatoren nicht als Benchmarks oder zum transnationalen Vergleich der Qualität und Effizienz der Systeme betrachtet werden dürfen. Sie sind als ein „Werkzeugkasten“ zu verstehen, der auf System- bzw. Anbieterebene angepasst und umgesetzt werden soll.

Eine wichtige Funktion kommt dem europäischen Bezugsrahmen darüber hinaus bei der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens EQF und des Europäischen Leistungspunktesystems ECVET zu, indem die Mitgliedstaaten die Ergebnisse ihrer Qualitätssicherungspolitiken sowie die Qualität ihrer Berufsbildungsangebote im Sinne von Lernergebnissen und Kompetenzen sichtbar und damit vergleichbar machen.

In der Empfehlung zur Entwicklung eines europäischen Bezugsrahmens werden die Mitgliedstaaten aufgefordert,

- bis 2011 ein Konzept zur Verbesserung der Qualitätssicherungssysteme auf nationaler Ebene, wo dies angemessen ist, und unter bestmöglicher Nutzung des Bezugs-

rahmens sowie unter Beteiligung aller relevanten Stakeholder zu entwickeln,

- eine nationale Referenzstelle für Qualitätssicherung einzurichten und
- sich aktiv an der Arbeit des Netzwerks des europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung zu beteiligen.

Die EU-Kommission wird die Mitgliedstaaten durch Förderung der europäischen Netzwerkarbeit sowie durch Entwicklung und Erprobung von Leitfäden zur Umsetzung des Bezugsrahmens bei der Ausführung dieser Aufgaben unterstützen und alle vier Jahre einen Bericht über die erworbenen Erfahrungen sowie Schussfolgerungen erarbeiten und erforderlichenfalls eine Überarbeitung der Empfehlung vornehmen. Dazu sind auch flankierend wissenschaftliche Studien und Evaluierungen geplant.

Umsetzung des EQARF in Deutschland

Aus Sicht der Bundesregierung ist die Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für Qualitätssicherung zu begrüßen. Sie bietet vor allem die Chance, die in Deutschland bereits vorhandenen vielfältigen Aktivitäten und bewährten Verfahren sichtbar zu machen und die Zusammenarbeit der Bildungsakteure weiter zu fördern.

Wie eingangs ausgeführt ist festzustellen, dass es in Deutschland bereits zielgerichtete Programme und rechtliche Regelungen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung gibt. Umfassende Daten für die Planung, Umsetzung und Überprüfung der strategischen Ziele der Berufsausbildung liefern vor allem die jährlichen Berufsbildungsberichte sowie die nationalen Bildungsberichte (vgl. aktuell Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; BIBB 2009). Hier gilt es zu prüfen, ob die im EQARF vorgeschlagenen Indikatoren im deutschen Berufsbildungssystem als Referenzgrößen geeignet sind.

Handlungsbedarf besteht aus Sicht des BMBF vor allem bei der Entwicklung einer „nationalen Initiative“ zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Diese sollte sich in einem ersten Schritt auf die Sensibilisierung der Berufsbildungsakteure für eine „Kultur der Qualitätssicherung“ sowie auf die Förderung von Informations-, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen richten. Dabei wird die nationale Referenzstelle DEQA-VET eine zentrale Rolle spielen.

Ein weiterer Schwerpunkt wird die Förderung von Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung sein, die durch eine BMBF-Modellinitiative unterstützt werden wird.

DEUTSCHE REFERENZSTELLE FÜR QUALITÄTSSICHERUNG DEQA-VET

Zur Förderung einer „Kultur der Qualitätssicherung“ in der beruflichen Bildung ist es erforderlich, für die Vorteile von Qualitätssicherungsinstrumenten und -verfahren zu

sensibilisieren und möglichst alle relevanten Akteure der Berufsbildung an diesem Prozess zu beteiligen. Mit dem Ziel, diesen Prozess anzustoßen, hat das BMBF das BIBB mit der Einrichtung einer „Nationalen Referenzstelle für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“ (DEQA-VET) beauftragt.

Aufgaben der deutschen Referenzstelle sind,

- als zentrale Anlaufstelle für Informationen und Fragen der Qualitätssicherung in der Berufsbildung zu fungieren,
- die Vielzahl der bereits bestehenden Initiativen und Aktivitäten auf den verschiedenen Ebenen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sichtbar zu machen (vgl. www.deqa-vet.de)
- die verschiedenen Berufsbildungsakteure zu vernetzen sowie
- in einem europäischen Netzwerk von Referenzstellen mitzuwirken.

Bund, Länder, Wirtschafts- und Sozialpartner sowie das BIBB wirken an der Umsetzung der Aufgaben der Referenzstelle mit. Die Auftaktveranstaltung zur Präsentation der neuen Referenzstelle und zur Diskussion mit Bildungsexpertinnen und -experten aus Wissenschaft, Praxis und Politik über aktuelle Herausforderungen im Bereich der Qualitätssicherung sowie Kooperationsmöglichkeiten fand am 22. September 2009 in Bonn statt.

BMBF-MODELLINITIATIVE ZUR QUALITÄTSSICHERUNG

Wenngleich Betriebe – vor allem Großunternehmen – ein betriebliches Qualitätsmanagement zur Optimierung der betrieblichen Ausbildung eingeführt haben und auch Erfolge zu verzeichnen sind – wie z. B. die im internationalen Vergleich hohe Quote der Einmündung von Schulabgängern und -abgängerinnen in die berufliche Bildung sowie des Übergangs von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt –, bleibt doch festzustellen, dass noch nicht alle Bildungsverantwortlichen systematisch Qualitätssicherungsverfahren anwenden (vgl. ITB 2009).

Zur Förderung der Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung plant das BMBF, in Kürze eine Modellinitiative zu starten. Diese soll Unternehmen – vor allem kleine und mittlere Betriebe – sowie mit ihnen kooperierende Einrichtungen durch Entwicklung und Erprobung modellhafter Verfahren und Instrumente zur Sicherung und Weiterentwicklung ihrer Ausbildungsqualität unterstützen. Angestrebt werden auch der Aufbau und die Verbesserung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, wie z. B. Lernortkooperation zwischen Betrieb und Berufsschule sowie die Förderung von regionalen Bildungsnetzwerken. Ziel der Modellinitiative ist es, zur Verbesserung von Ausbildungsprozessen und damit zur Steigerung der Motivation und der Leistung von Auszubildenden sowie von Ausbildungsbetrieben beizutragen.

Ausblick: Entwicklung einer nationalen Kultur zur Qualitätssicherung

Unter Berücksichtigung der sich rasch wandelnden Anforderungen an die Qualifikation von Beschäftigten und damit auch an die berufliche Bildung ist festzustellen, dass sich die Ziele der Berufsausbildung ebenso wie die Bewertung ihrer „Qualität“ entsprechend den aktuellen arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitischen Gegebenheiten dynamisch weiterentwickeln. Damit wird deutlich, dass Qualität keine statische Größe ist und Qualitätssicherung kein Selbstzweck, sondern ein Instrument zur kontinuierlichen Überprüfung und Optimierung. Begrenzte Ressourcen, steigender Wettbewerbsdruck und die Standortsicherung im nationalen und internationalen Kontext werden zur vermehrten Sensibilisierung der Bildungsakteure für Fragen des Qualitätsmanagements beitragen. Bildungspolitisches Ziel ist es daher zunächst, die vorhandenen Informationen, Daten, Instrumente und Methoden sowie die bestehenden Kooperationsstrukturen der Bildungsakteure systematisch zur Qualitätssicherung zu nutzen und ihren Beitrag zur Qualitätsentwicklung sichtbar zu machen.

Der europäische Bezugsrahmen ist ein Vorschlag, dessen konkrete praktische Anwendungsmöglichkeiten und Chancen für das sehr heterogen strukturierte Berufsbildungssystem in Deutschland in den kommenden Jahren geprüft werden muss. In diesem Sinne stellt die Empfehlung den Startpunkt einer Entwicklungsphase dar. Berufsbildungsexperten aus Politik, Wirtschaft und Praxis sind aufgefordert, diesen Prozess mitzugestalten. ■

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld 2008. – URL: www.bildungsbericht.de (Stand: 11. 8. 2009)

BIBB (Hrsg.): *Datenreport zur Berufsbildung 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2009. – URL: <http://datenreport.bibb.de/> (Stand: 11. 8. 2009)

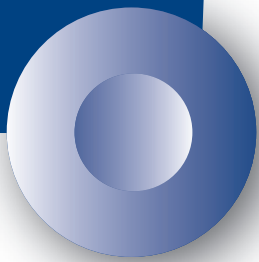
CEDEFOP (Hrsg.): *Grundlagen eines „Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ für die berufliche Bildung in Europa*. Luxemburg 2007

EU-PARLAMENT UND -RAT: *Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom 18. Juni 2009 (2009/C 155/01)*. – URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/08/st03/st03746-re01.de08.pdf> (Stand: 11. 8. 2009)

FREITAG, W. (Hrsg.): *Neue Bildungswege in die Hochschule*. Bielefeld 2008

INSTITUT TECHNIK UND BILDUNG AN DER UNIVERSITÄT BREMEN (ITB): *Gesamtbericht im Rahmen der BMBF-Expertise „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“*. Bonn 2009

SCHILLER, ST.; MILOLAZA, A.; MEERTEN, E.: *Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung. Zielsetzung und Schwerpunkte der BMBF-Pilotinitiative DECVET*. In: BWP 37 (2007) 4, S. 50–51



Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten

► Angesichts des erheblichen Ausbildungsplatzmangels ist seit den 1990er-Jahren die Frage nach der Qualität der dualen Berufsausbildung in den Hintergrund geraten. Mit dem Rückgang der Lehrstellennachfrage aufgrund der demografischen Entwicklung ändert sich dies jedoch zunehmend. Denn nur Betriebe, die eine gute Ausbildung bieten, werden sich im Wettbewerb um die Jugendlichen behaupten können. Welches aber sind die Ansprüche junger Menschen an eine qualitativ hochwertige Ausbildung? Inwieweit decken sich diese mit den Anforderungen von Berufsbildungsfachleuten? Und wie stellt sich im Vergleich dazu momentan die Ausbildungsrealität aus Perspektive der Auszubildenden dar? Antworten hierauf gibt das BIBB-Forschungsprojekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“, aus dem ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden.

Das Qualitätsmodell des Forschungsprojekts

Bei Untersuchungen zur Ausbildungsqualität ist es üblich, zunächst aus berufspädagogischen Anforderungen und gesetzlichen Bestimmungen Qualitätskriterien abzuleiten und in der Empirie dann deren Erfüllungsgrade zu messen. Offen bleibt bei einem solchen Vorgehen allerdings, welche Relevanz die befragten Akteure selbst – z. B. Auszubildende, Betriebe oder Berufsschulen – den verwendeten Qualitätskriterien beimessen. Im Forschungsprojekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ wurde daher nicht nur ermittelt, wie Auszubildende die Qualität der aktuellen Ausbildungspraxis beurteilen, sondern auch, für wie wichtig sie die jeweiligen Qualitätsaspekte halten. Damit kann verdeutlicht werden, in welchen Bereichen die Auszubildenden ihre spezifischen Qualitätsansprüche erfüllt sehen und wo es aus ihrer Perspektive besondere Verbesserungsbedarfe gibt.

Das im Forschungsprojekt entwickelte Qualitätsmodell spezifiziert 52 Qualitätskriterien, die in der berufspädagogischen und bildungspolitischen Diskussion als Kennzeichen einer „guten dualen Ausbildung“ verstanden und verschiedenen Bereichen zugeordnet werden. Während zehn Kriterien sich auf die *Outputqualität* beziehen, also auf die Ergebnisse der gesamten Ausbildung, wurde der Schwerpunkt des Modells mit 42 Kriterien bei der *Input- und Prozessqualität* der Ausbildung gesetzt. Diese bezieht sich auf die Art und Weise, wie die Ausbildung in Betrieb und Berufsschule organisiert und durchgeführt wird. Hierbei wurden einerseits klassische Qualitätsanforderungen berücksichtigt, die seit der Studie der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974) anerkannt sind (z. B. die fachliche und pädagogische Eignung der Ausbilder/-innen). Andererseits wurden aber auch Qualitätskriterien aufgegriffen, denen von der Berufspädagogik aktuell eine wichtige Rolle zugeschrieben wird. Dies betrifft z. B. die Forderung, Auszubildende möglichst intensiv in reale Geschäftsprozesse einzubinden, in denen sie selbstständig und produktiv tätig sein sollen (vgl. RAUNER 2007; DEHNBOSTEL 2007). Um dabei eine Überforderung der Auszubildenden zu vermei-



URSULA BEICHT

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



ANDREAS KREWERTH

M. A., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung“ im BIBB

Tabelle Design und Ergebnisse der Auszubildendenbefragung

Stichprobe	5.901 Auszubildende aus 15 nach BBiG/HwO anerkannten Ausbildungsberufen im zweiten Ausbildungsjahr aus sechs Bundesländern (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen)
Auswahlverfahren	Zufallsauswahl von 340 Klassen an 205 Berufsschulen
Erhebungsmethode	Schriftliche Klassenzimmerbefragung unter Anleitung einer Interviewerin/eines Interviewers
Gewichtung	Anpassung an Grundgesamtheit durch Gewichtung im Hinblick auf Verteilung der Auszubildenden nach Berufen und Regionen (West-/ Ostdeutschland) sowie persönlichen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Schulabschluss)
Erhebungszeitraum	April bis Juli 2008
Zentrale Ergebnisse, Informationen zur Methode und zum Qualitätsmodell	BEICHT, U.; KREWERTH, A.; EBERHARD, V.; GRANATO, M.: Viel Licht, aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB Report 9/2009. Verfügbar unter www.bibb.de/de/51844.htm
Kurzberichte zu allen 15 Berufen	Abrufbar unter www.bibb.de/de/wlk29213.htm Hier sind die jeweiligen Einschätzungen der Auszubildenden zur realisierten Ausbildungsqualität für alle 52 Qualitätskriterien des Qualitätsmodells grafisch dargestellt.

den, sei gleichzeitig ein positives Lernklima im Betrieb notwendig, das durch eine angemessene Fehlertoleranz und allgemeinen Respekt gegenüber den Auszubildenden geprägt sein müsse (vgl. FRACKMANN/TÄRRE 2009). Eher bildungspolitischen Hintergrund haben die berücksichtigten Forderungen, dass Betriebe Ausbildungsabschnitte im Ausland durchführen und über die Ausbildungsordnungen hinausgehende Zusatzqualifikationen vermitteln sollen.

Um die Wichtigkeit der Qualitätskriterien und ihre Umsetzung in der Ausbildungspraxis einschätzen zu lassen, wurde in der ersten Jahreshälfte 2008 eine repräsentative schriftliche Befragung von rund 6.000 Auszubildenden aus 15 ausgewählten Berufen in West- und Ostdeutschland durchgeführt (vgl. Tabelle). Um einen Vergleichsmaßstab für die Einschätzungen der Auszubildenden zu erhalten, wurden im Rahmen des BIBB-Expertenmonitors auch 355 Berufsbildungsfachleute zur Relevanz der vorgegebenen Qualitätskriterien befragt (vgl. KREWERTH/EBERHARD/GEI 2008). Es handelt sich dabei um Personen, die in unterschiedlichen Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung tätig sind (z. B. Forschungseinrichtungen, Gewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen, Kammern, Ausbildungsabteilungen von Unternehmen, Berufsschulen). Sowohl die Auszubildenden als auch die Expertinnen und Experten gaben jeweils anhand einer sechsstufigen Bewertungsskala an, für wie wichtig sie die einzelnen Kriterien im Hinblick auf eine gute Ausbildung halten (SOLL-Ebene: von 1 = „sehr wichtig“ bis 6 = „gar nicht wichtig“). Die Auszubildenden beurteilten darüber hinaus, wie stark die jeweiligen Qualitätskriterien in ihrer Ausbildung tatsächlich erfüllt werden, und zwar ebenfalls auf einer sechsstufigen Bewertungsskala (IST-Ebene: von 1 = „trifft sehr stark zu“ bis 6 = „trifft gar nicht zu“).

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus zwei Qualitätsbereichen vorgestellt, die sich auf die *betrieblichen Ausbildungsbedingungen* beziehen und mit insgesamt 24 Qualitätskriterien am differenziertesten untersucht wurden. Dies sind die Bereiche „Inhalte, Methoden und Lernklima“ sowie „Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen“.

Inhalte, Methoden und Lernklima: Hohe Anforderungen nicht voll erfüllt

Von hoher Relevanz für eine gute Ausbildung ist neben den Lerninhalten auch, wie Kenntnisse und Fertigkeiten methodisch und didaktisch vermittelt werden und ob ein günstiges Lernklima herrscht. Hierum geht es im *Qualitätsbereich „Inhalte, Methoden und Lernklima“*. Aus Abbildung 1 geht hervor, für wie wichtig die Expertinnen und Experten sowie Auszubildenden die einzelnen Kriterien halten (SOLL-Ebene) und inwieweit die Auszubildenden diese Anforderungen in ihrer Ausbildung als umgesetzt ansehen (IST-Ebene). Dargestellt sind die jeweiligen durchschnittlichen Bewertungen der Expertinnen und Experten sowie der Auszubildenden aller 15 untersuchten Berufe.

Bei den Einschätzungen zur *Wichtigkeit* der einzelnen Qualitätsaspekte zeigen sich vielfach hohe Übereinstimmungen zwischen den befragten Expertinnen und Experten und den Auszubildenden. So wird von beiden Gruppen als sehr bedeutsam erachtet, dass die Auszubildenden in größere Aufgaben eingebunden werden und nicht nur einzelne Arbeitsschritte durchführen. Nach gemeinsamer Auffassung soll die Arbeit vielseitig und abwechslungsreich sein und von den Auszubildenden selbstständig geplant, durchgeführt und kontrolliert werden. Für wichtig wird jeweils auch gehalten, dass die Auszubildenden respektvoll behandelt werden, ausreichende Übungszeiten zugestanden bekommen und Fehler bei neuen Aufgaben toleriert werden. Am stärksten divergieren die Ansichten über mögliche Belastungsfaktoren in der Ausbildung: So sehen es die Expertinnen/Experten sehr kritisch, wenn die Auszubildenden im Betrieb häufiger nichts zu tun haben, ausbildungsfremde Tätigkeiten verrichten oder viele Überstunden ableisten müssen, während die Auszubildenden dies alles als weniger störend empfinden.

Werden nun die Beurteilungen der *Ausbildungsrealität* durch die Auszubildenden betrachtet, so zeigen sich nahezu durchgängig größere Abweichungen zu den geäußerten Anforderungen an eine gute Ausbildung. So wünschen sich die Auszubildenden insbesondere deutlich mehr Möglichkeiten, im Betrieb Zusatzqualifikationen zu erwerben und Teile der Ausbildung im Ausland zu absolvieren, als es der Ausbildungsrealität entspricht. Relativ schwach wird auch der Wunsch der Auszubildenden nach vielseitigen und abwechslungsreichen Arbeitsaufgaben sowie genügender Zeit zum Üben und Ausprobieren erfüllt. Verhält-

nismäßig gut wird demgegenüber die Forderung der Auszubildenden erfüllt, „echte Arbeit“ für den Betrieb leisten zu können und hierbei an größeren Aufgaben richtig beteiligt zu werden.

Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen: Auch hier Verbesserungsbedarf

Von zentraler Bedeutung für den gesamten Ausbildungsprozess sind die im Betrieb eingesetzten Ausbilder/-innen. Diese sollen nicht nur fachlich und didaktisch qualifiziert sein, sondern sich auch durch ein gutes pädagogisches Verhalten auszeichnen und sich zudem für die Auszubildenden Zeit nehmen und verantwortlich fühlen. Diese Aspekte werden im Qualitätsbereich „Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen“ betrachtet.

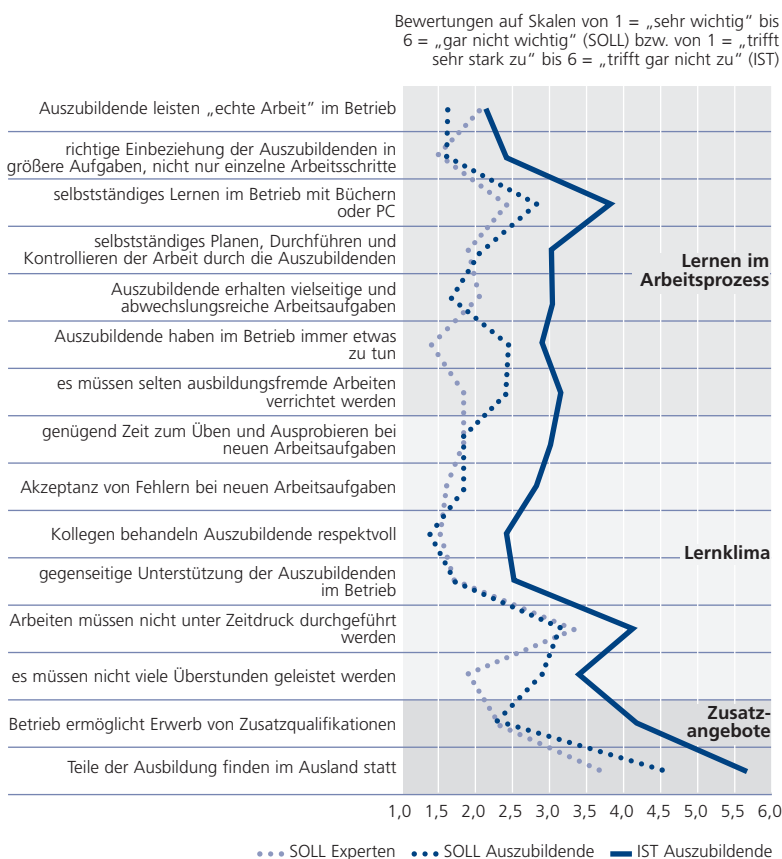
Wie Abbildung 2 zeigt, halten die Expertinnen und Experten die Kriterien hinsichtlich der fachlichen und pädagogischen Eignung der Ausbilder/-innen für noch wichtiger als die Auszubildenden. Sie stellen deutlich höhere Anforderungen an die Ausbilderpräsenz, halten es für sehr viel bedenklicher, wenn sich im Betrieb niemand richtig für die Auszubildenden verantwortlich fühlt, und sehen es kritischer, wenn die Auszubildenden oft völlig allein für Arbeiten verantwortlich sind. Auch betonen sie wesentlich stärker die Wichtigkeit von intensiven Rückkopplungsgesprächen in Bezug auf die Arbeitsergebnisse der Auszubildenden.

Nach Einschätzung der Auszubildenden bleiben die Ausbilder/-innen in der Ausbildungsrealität deutlich hinter den formulierten hohen Qualitätsansprüchen zurück. Eine große Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit tritt bei den – von den Expertinnen/Experten besonders stark geforderten – Besprechungen über die erledigten Arbeitsaufgaben auf. Auch ist es in der betrieblichen Ausbildungspraxis bei weitem nicht immer selbstverständlich, dass jemand die Verantwortung für die Ausbildung tatsächlich übernimmt. Nach Empfinden der Auszubildenden erteilen die Ausbilder/-innen viel zu selten ein Lob bei guten Leistungen, während es an Kritik bei schlechten Leistungen kaum mangelt.

Deutliche Qualitätsunterschiede zwischen den Berufen

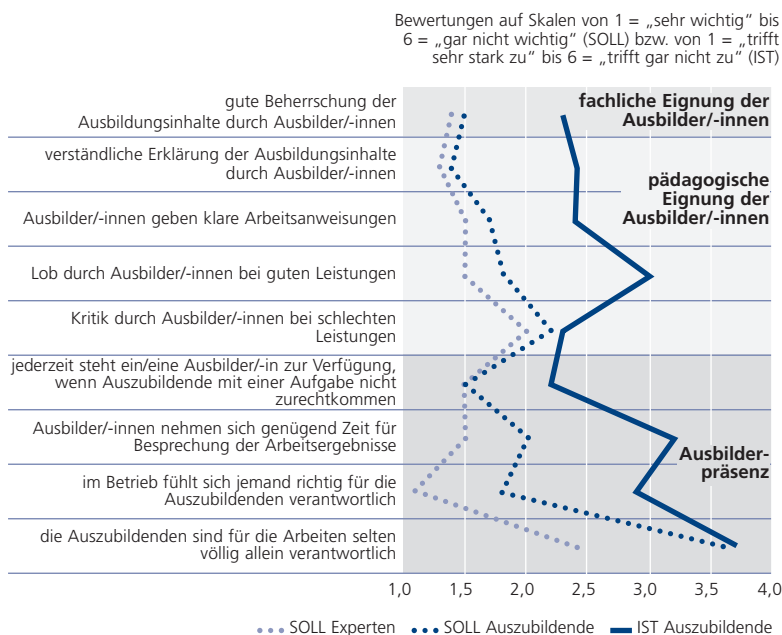
Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich die von den Auszubildenden wahrgenommene Ausbildungsqualität zwischen *einzelnen Berufen* unterscheidet. Dies erfolgt am Beispiel von zwei Berufen, die bei Bildung eines Gesamtindex der realisierten Input- und Prozessqualität am besten abschnitten – Bankkaufmann/-frau und Industriemechaniker/-in – sowie zwei weiteren

Abbildung 1 Durchschnittliche Bewertung der einzelnen Aspekte der Input- und Prozessqualität im Bereich „Inhalte, Methoden und Lernklima“



Basis: ungewichtete Fallzahlen: Auszubildende: n = 5.901, Experten: n = 355

Abbildung 2 Durchschnittliche Bewertung der einzelnen Aspekte der Input- und Prozessqualität im Bereich „Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen“



Basis: ungewichtete Fallzahlen: Auszubildende: n = 5.901, Experten: n = 355

Berufen, für die sich die ungünstigsten Werte ergaben – Bürokaufmann/-frau und Elektroniker/-in Energie- und Gebäudetechnik (vgl. BEICHT u. a. 2009).

In Abbildung 3 ist für die Qualitätskriterien des Bereichs „Inhalte, Methoden und Lernklima“ dargestellt, wie die Auszubildenden in den vier Berufen ihre Ausbildungspraxis einschätzen (IST-Ebene) und wie im Vergleich hierzu die durchschnittlichen Anforderungen *aller* Auszubildenden in den 15 untersuchten Berufen sind (SOLL-Ebene).

VIELSEITIGE ARBEITSAUFGABEN FÜR INDUSTRIEMECHANIKER/-INNEN

Im Hinblick auf das *Lernen im Arbeitsprozess* zeigt sich, dass es in allen vier Berufen sehr verbreitet ist, die Auszubildenden für „echte Arbeit“ im Betrieb einzusetzen und dabei auch in größere Aufgaben richtig einzubeziehen. Als vielseitig und abwechslungsreich werden die Arbeiten am stärksten von den Industriemechanikerinnen/-mechanikern empfunden. Bei ihnen ist auch das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren der Arbeit am ehesten üblich. Bei den Elektronikerinnen/Elektronikern ist dies weniger der Fall, obwohl die neueren Ausbildungsordnungen die Vermittlung dieser methodischen Kompetenz ausdrücklich vorsehen. Selbstständiges Lernen mittels Büchern oder PC kommt in der Ausbildung der Bankkaufleute relativ oft vor, bei den Elektronikerinnen/Elektronikern dagegen kaum. Ausbildungsfremde Arbeiten stellen für Bürokaufleute und Elektroniker/-innen ein deutlich größeres Problem dar als für die Auszubildenden der beiden anderen Berufe. Problematisch in der Ausbildung der Bankkaufleute ist, dass die Auszubildenden im Betrieb häufiger nichts zu tun haben.

GÜNSTIGES LERNKLIMA BEI BANKKAUFLEUTEN

Zum *Lernklima* in der Ausbildung ist festzustellen, dass den Bankkaufleuten während der Ausbildung relativ viel Zeit zum Üben und Ausprobieren gegeben wird. Dies trifft bei den Elektronikerinnen/Elektronikern deutlich seltener zu. Die Tolerierung von Fehlern bei der Erledigung neuer Aufgaben ist nach Wahrnehmung der Elektroniker/-innen und Bürokaufleute nicht immer selbstverständlich, anders als bei den Bankkaufleuten, die hier mit deutlich mehr Verständnis rechnen können. Auch wird den angehenden Bankkaufleuten von ihren Kolleginnen und Kollegen merklich mehr Respekt entgegengebracht als den Auszubildenden der drei anderen Berufe. Allen vier Berufen gemeinsam ist, dass sehr häufig Arbeiten unter Zeitdruck durchgeführt werden müssen. Viele Überstunden müssen vor allem die Elektroniker/-innen in ihrer Ausbildung ableisten.

NUR WENIGE ZUSATZANGEBOTE

Was die insgesamt nicht stark verbreiteten *Zusatzangebote* in der Ausbildung anbetrifft, schätzen die Industriemechaniker/-innen die Möglichkeit zum Erwerb zusätzlicher, über die Ausbildungsordnung hinausgehender Qualifikationen

am besten ein, die Elektroniker/-innen sehen für sich dagegen die geringsten Chancen. Nach Angabe der Auszubildenden aller vier Berufe werden nur selten Ausbildungsabschnitte im Ausland durchgeführt.

GUTE AUSBILDER/-INNEN FÜR BANKKAUFLEUTE UND INDUSTRIEMECHANIKER/-INNEN

In Abbildung 4 sind für die vier ausgewählten Berufe die Ergebnisse im Qualitätsbereich „*Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen*“ grafisch veranschaulicht. Demnach schätzen die Industriemechaniker/-innen die *fachliche Eignung der Ausbilder/-innen* am besten ein. Dagegen sind die Bürokaufleute und Elektroniker/-innen deutlich seltener der Meinung, dass ihre Ausbilder/-innen die Ausbildungsinhalte gut beherrschen.

Im Hinblick auf die *pädagogische Eignung* bescheinigen die Bankkaufleute und Industriemechaniker/-innen ihren Ausbilderinnen/Ausbildern sehr häufig die Fähigkeit, die Ausbildungsinhalte verständlich zu erklären. Die Bürokaufleute und Elektroniker/-innen sehen dies deutlich kritischer. Klare Arbeitsanweisungen vermissen die Bürokaufleute merklich öfter als die Auszubildenden der anderen drei Berufe. Nach Einschätzung insbesondere der Elektroniker/-innen werden schlechte Leistungen häufig kritisiert, während das lernpsychologisch noch wichtigere Lob bei guten Leistungen wesentlich seltener erfolgt.

In Bezug auf die *Ausbilderpräsenz* geben die Bankkaufleute und die Industriemechaniker/-innen sehr häufig an, dass für sie jederzeit ein Ausbilder/eine Ausbilderin zur Verfügung steht. Der Auffassung, dass sich die Ausbilder/-innen genügend Zeit für die Besprechung der Arbeitsergebnisse nehmen, sind die Auszubildenden aller Berufe deutlich seltener, am wenigsten die Elektroniker/-innen und Bürokaufleute. In diesen beiden Berufen wird auch relativ häufig beklagt, dass sich niemand im Betrieb richtig für die Auszubildenden verantwortlich fühlt. In allen vier Berufen geben die Auszubildenden sehr oft an, dass sie für viele Arbeiten im Betrieb völlig allein verantwortlich sind.

Fazit: Auszubildende in Geschäftsprozesse integriert, positives Feedback fehlt

Auszubildende haben hohe Ansprüche an die Qualität ihrer betrieblichen Ausbildung. Aber es sind keineswegs überzogene Vorstellungen, sondern die Anforderungen von Berufsbildungsexpertinnen und -experten an eine gute Ausbildung sind vielfach noch höher.

Gute Ausbildungsqualität hängt für die Auszubildenden am stärksten davon ab, dass fachlich gut qualifizierte Ausbilder/-innen zur Verfügung stehen, die die Inhalte gut erklären können. Ebenfalls sehr hohen Wert legen die Auszubildenden darauf, von ihren Kolleginnen und Kollegen respektvoll behandelt zu werden. Somit besitzen für Aus-

zubildende die personellen Aspekte innerhalb der Betriebe höchste Priorität. Das Vermeiden von belastenden Ausbildungsbedingungen wie ausbildungsfremde Tätigkeiten, Überstunden, Zeitdruck oder die alleinige Verantwortung für Arbeiten hat dagegen aus Sicht der Auszubildenden die geringste Relevanz von den hier betrachteten Qualitätskriterien. Die Expertinnen und Experten schätzten solche Belastungen viel kritischer ein. Insgesamt entsteht im Hinblick auf die Qualitätsansprüche der Auszubildenden somit das Bild, dass sie durchaus bereit sind, belastende Arbeitsbedingungen in einem gewissen Umfang auf sich zu nehmen – allerdings nur, wenn dies in einem guten sozialen Arbeitsumfeld geschieht.

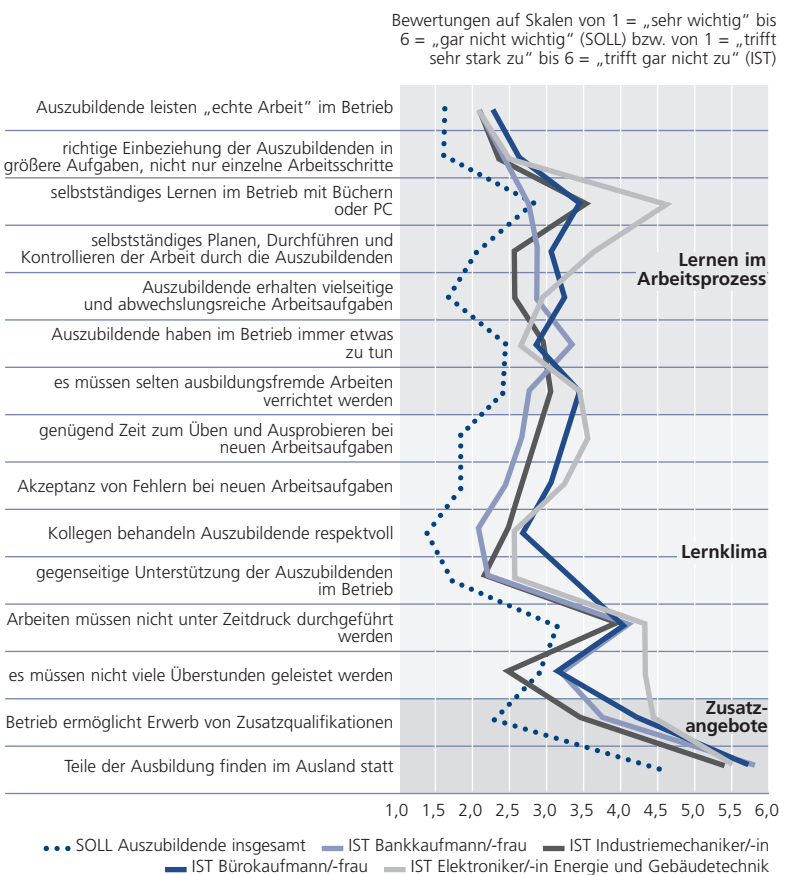
Der Vergleich zwischen Anspruch und Wirklichkeit zeigt, dass die Wünsche der Auszubildenden in der heutigen Ausbildungspraxis keineswegs vollständig erfüllt werden. Selbst in den beiden am besten beurteilten Berufen – Bankkaufmann/-frau und Industriemechaniker/-in – hält die Ausbildungsrealität den Ansprüchen der Auszubildenden nicht stand. Dabei sind die Diskrepanzen im Qualitätsbereich „Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen“ insgesamt größer als im Qualitätsbereich „Inhalte, Methoden und Lernklima“.

Allerdings wird auch deutlich, dass bei den einzelnen Qualitätskriterien Wunsch und Realität unterschiedlich weit voneinander entfernt liegen: So gelingt es den Betrieben recht gut, Auszubildende mit „echter Arbeit“ zu betrauen, die nicht nur aus einzelnen Arbeitsschritten besteht, sondern auch Einblick in größere Zusammenhänge gewährt. Die berufspädagogische Forderung nach prozessorientierter Ausbildung anhand von realen Geschäftsabläufen wird also schon relativ oft umgesetzt. Starke Entwicklungsbedarfe zeigen sich allerdings bezogen auf die Feedbackkultur innerhalb der betrieblichen Ausbildung. So steht den Auszubildenden zwar meist ein Ansprechpartner zur Verfügung, wenn sie mit Aufgaben nicht zurechtkommen. Ausführliche Besprechungen der Arbeitsergebnisse und positive Rückmeldungen bei guten Leistungen finden aber viel zu selten statt. ■

Literatur

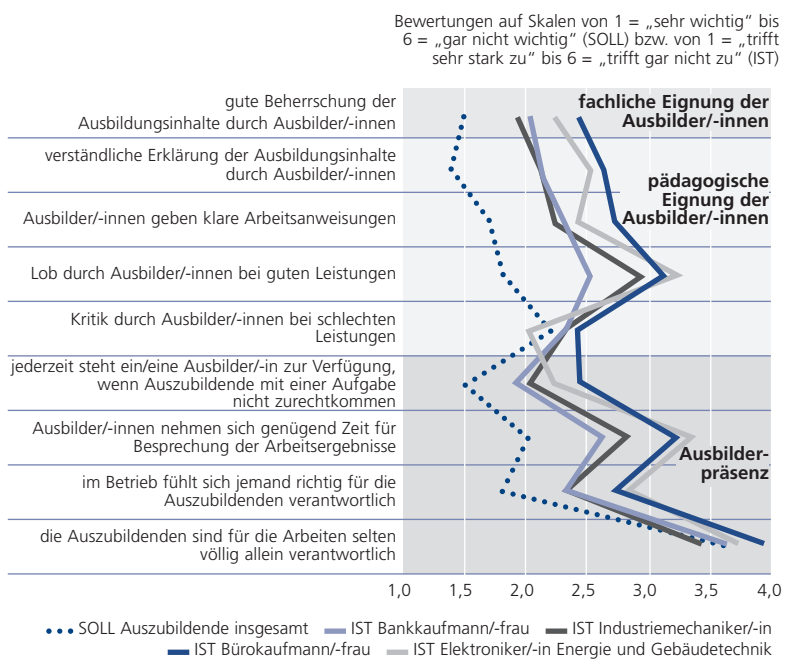
- BEICHT, U. u. a.: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB Report 9/2009. – URL: www.bibb.de/de/51844.htm (Stand: 1.9.2009)
- DEHNBOSTEL, P.: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- FRACKMANN, M.; TÄRRE, M.: Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung. Medienhandbuch. Bielefeld 2009
- KREWERTH, A.; EBERHARD, V.; GEI, J.: Merkmale guter Ausbildungspraxis. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Bonn 2008. – URL: https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20081114.pdf (Stand: 1.9.2009)
- RAUNER, F.: Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung. ITB-Forschungsberichte (23/2007). Bremen 2007
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Bielefeld 1974

Abbildung 3 Durchschnittliche Bewertung der einzelnen Aspekte der Input- und Prozessqualität im Bereich „Inhalte, Methoden und Lernklima“ durch die Auszubildenden in ausgewählten Berufen

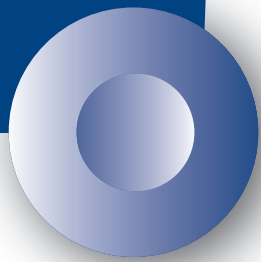


Basis: ungewichtete Fallzahlen: Auszubildende: n = 5.901, Experten: n = 355

Abbildung 4 Durchschnittliche Bewertung der einzelnen Aspekte der Input- und Prozessqualität im Bereich „Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen“ in ausgewählten Berufen



Basis: ungewichtete Fallzahlen: Auszubildende: n = 5.901, Experten: n = 355



Instrumente zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildungspraxis

► Dem Begriff Qualität kann man sich nur schwerlich widersetzen. Nicht allein, weil er im Zentrum der aktuellen Berufsbildungsdiskussion steht, sondern vor allem aufgrund seiner positiven Besetzung. Ähnliches gilt auch für Wortverbindungen, die auf Qualität Bezug nehmen, speziell für den Begriff der Qualitätssicherung. An ihn knüpfen sich Vorstellungen höherer Leistungsfähigkeit und besserer Ergebnisse der beruflichen Bildung. Insofern ist das seit einigen Jahren stetig steigende Interesse an qualitätssichernden Instrumenten für die betriebliche Berufsausbildung nicht verwunderlich. In welchem Umfang haben qualitätssichernde Verfahren bereits Eingang in die betriebliche Ausbildungspraxis gefunden, und wie ist es um ihre Wirksamkeit bestellt? Auf Basis einer BIBB-Betriebsbefragung wird diesen Fragen nachgegangen.

An der Bedeutung hoher Ausbildungsqualität besteht kein Zweifel. Für Betriebe sind gut qualifizierte Fachkräfte ein wichtiger Faktor der Standortsicherung und Wettbewerbsfähigkeit. Für den Einzelnen hat die Qualität der beruflichen Ausbildung entscheidenden Einfluss auf die Chancen der beruflichen Integration und Entwicklung und damit die persönliche Lebensgestaltung. Letztendlich ist Ausbildungsqualität damit auch aus wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Perspektive insgesamt von hoher Relevanz (KREMER 2006). Allerdings entsteht hohe Ausbildungsqualität nicht von selbst; vielmehr muss für ihre Gewährleistung Sorge getragen werden.

Auf übergeordneter Ebene erfolgte dies mit Blick auf die betriebliche Ausbildung vorwiegend über das Berufsbildungsgesetz und die daraus abgeleiteten Ordnungsvorgaben. Da diese Vorgaben jedoch nur Mindeststandards definieren, die den Betrieben große Freiräume für die konkrete Ausgestaltung des Ausbildungsgeschehens eröffnen (SAUTER 2001), richtet sich seit einiger Zeit die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Praxis der Qualitätssicherung unmittelbar am Lernort Betrieb selbst. Im Focus steht dabei besonders die Weiterentwicklung betrieblicher Qualitätssicherungspraxis durch die Bereitstellung geeigneter und praktikabler Instrumente (Deutscher Bundestag 2005).

Begrifflichkeiten

Im vorliegenden Beitrag wird Ausbildungsqualität verstanden als das Ausmaß, zu dem angestrebte Ausbildungsziele bzw. -ergebnisse (Outputs) erreicht werden (vgl. u. a. EULER 2005). Qualitätssicherung bezieht sich auf Maßnahmen und Prozesse, die dafür Sorge tragen sollen, die angestrebten Ziele bzw. Ergebnisse zu erreichen (vgl. u. a. HARVEY / GREEN 2000). Qualitätssicherungsinstrumente gestalten diese Maßnahmen und Prozesse aus.

Eine in diesem Zusammenhang relevante Frage richtet sich darauf, inwieweit qualitätssichernde Instrumente und Verfahren gegenwärtig bereits in der betrieblichen Ausbildungspraxis verankert sind. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass Qualitätssicherung in der Ausbildungspraxis nicht nur zunehmend thematisiert, sondern auch durch die Implementierung von Instrumenten und Maßnahmen angegangen wird (EBBINGHAUS 2006); zugleich scheint dies aber – zumindest bei kleineren und mittleren Betrieben – vor-

MARGIT EBBINGHAUS

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

wiegend informell und mit kurativer Ausrichtung zu erfolgen, also dann, wenn Probleme bereits aufgetreten sind, jedoch seltener, um Problemlagen vorzubeugen oder Potenziale weiter auszubauen (FEHRING/WINDELBAND 2008). Inwieweit jedoch in der alltäglichen Ausbildungspraxis eher als formal zu betrachtende Instrumentarien zur Anwendung kommen, hierüber ist derzeit kaum mehr bekannt als darüber, welche Wirksamkeit sie entfalten.

Erste Hinweise auf diese Fragen lassen sich auf Grundlage einer Ende 2008 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Rahmen des Forschungsprojekts „Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsbildung“ durchgeführten Betriebsbefragung zur „Gestaltung und Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung“ gewinnen (vgl. Tab. 1).

Die im weiteren Verlauf ausgewiesenen Befunde basieren auf den in dieser Befragung erhobenen Daten zu:

- Angaben zur Anwendung von elf im Fragebogen berücksichtigten Qualitätssicherungsinstrumenten¹,
- Beurteilungen zur grundsätzlich anzustrebenden sowie
- Einschätzungen zur tatsächlich im Betrieb gegebenen Ausprägung von Merkmalen der Outputqualität.

Qualitätssicherungsinstrumente – ihr Verbreitungsgrad variiert erheblich

Welchen Status hat Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung? Um diese Frage beantworten zu können, wurden die Betriebe gebeten, für jedes der elf berücksichtigten Qualitätssicherungsinstrumente anzugeben, ob sie das Instrument aktuell anwenden, seine Anwendung planen oder die Nutzung weder aktuell noch in absehbarer Zukunft erfolgen wird.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die einzelnen Instrumente derzeit in deutlich unterschiedlichem Ausmaß Eingang in die Ausbildungspraxis finden (vgl. Abb. 1). Am weitesten verbreitet sind Einschätzungen und Beurteilungen zum Lernverlauf und zum Ausbildungsstand, die die Auszubildenden selbst vornehmen. Knapp 60 Prozent der Betriebe gaben an, diese Form des Feedbacks zu realisieren. Hingegen finden standardisierte Feedbackverfahren im Sinne einer schriftlichen Beurteilung der Auszubildenden durch die Ausbilder/-innen nur in vergleichsweise wenigen Betrieben statt. Annähernd sechs von zehn Betrieben legen der Ausbildung einen spezifisch vom Betrieb entwickelten Ausbildungsplan zugrunde, in knapp jedem zweiten Betrieb wird anhand von Checklisten nachgehalten, welche Inhalte bereits vermittelt wurden und welche noch ausstehen.

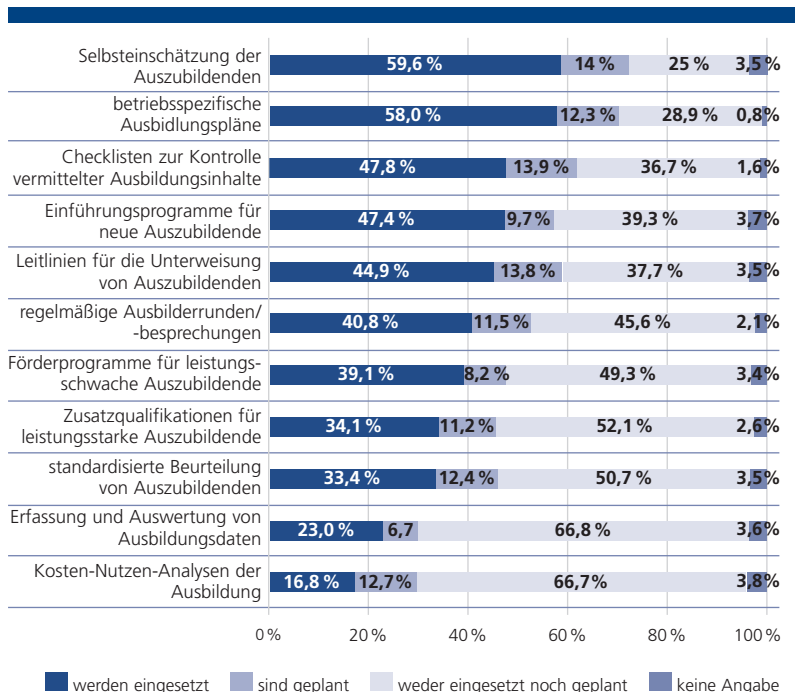
¹ Die im Fragebogen aufgenommenen Qualitätssicherungsinstrumente wurden in erster Linie durch eine ebenfalls vom BIBB durchgeführte Befragung der im Referenz-Betriebs-System zusammengeschlossenen Betriebe ermittelt (vgl. EBBINGHAUS 2006). Die Zusammenstellung erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Tabelle 1 **Konzeption der Betriebsbefragung und verwendete Daten**

Stichprobe	Ausbildende Betriebe des sekundären, tertiären und öffentlichen Sektors (Auswahl auf Grundlage der Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Stand 30. 6. 2007); nach Betriebsgrößenklasse und Wirtschaftsabschnitt geschichteter, disproportionaler Stichprobenansatz
Zielpersonen	Ausbilder/-innen und Ausbildungsleiter/-innen
Befragungsform	Schriftlich-postalisch anhand eines weitgehend standardisierten Fragebogens nach vorheriger telefonischer Kontaktaufnahme
Datenbasis	1.362 auswertbare Fälle, gewichtet nach Betriebsgrößenklasse und Wirtschaftsabschnitt

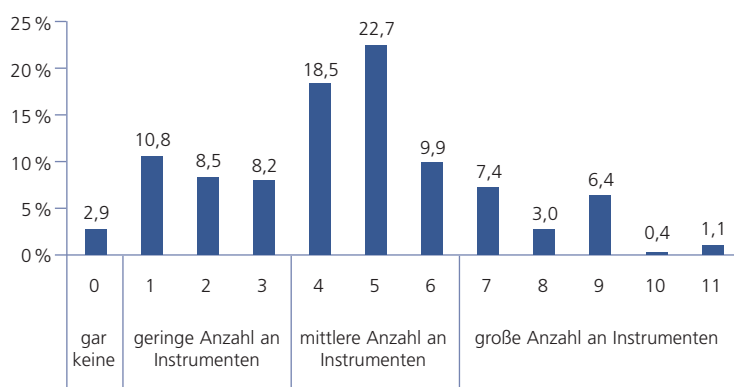
Vgl. ausführlicher EBBINGHAUS 2009

Abbildung 1 **Verbreitung qualitätssichernder Instrumente in der betrieblichen Ausbildungspraxis (N = 1.362, Angaben in Prozent)**



Andere Verfahren sind deutlich seltener in der Ausbildungspraxis anzutreffen. So fördert zwar jeweils etwas mehr als ein Drittel der Betriebe gezielt leistungsschwächere bzw. -stärkere Jugendliche, allerdings zieht die Mehrheit der Betriebe eine Implementierung solcher, auf die Individualisierung der Ausbildung gerichteter Verfahren für sich nicht in Betracht. Noch zurückhaltender sind die Betriebe in Bezug auf analytische Verfahren der Qualitätssicherung, wie etwa der systematischen Analyse von Prüfungsergebnissen.

Zählt man auf Grundlage der Angaben zur Nutzung der einzelnen Instrumente aus, wie viele qualitätssichernde Instrumente ein Betrieb insgesamt einsetzt, so zeigt sich, dass kaum ein Ausbildungsbetrieb gänzlich auf den Einsatz qualitätssichernder Verfahren verzichtet (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2 **Wie viele qualitätssichernde Instrumente kommen in den Betrieben insgesamt zum Einsatz?** (N = 1.333, Angaben in Prozent)Tabelle 2 **In welchem Ausmaß soll betriebliche Ausbildung zu verschiedenen Ergebnissen führen? – Mittelwerte (0 = „gar nicht“ ... 5 = „sehr stark“)** (N = 1.293)

Ergebnisdimensionen	darunter Betriebe, die ... anwenden			
	Alle Betriebe	1 bis 3 Instrumente	4 bis 6 Instrumente	7 bis 11 Instrumente
Berufsbezogene Ergebnisse	4,42	4,30	4,43(+)	4,53(*)
Berufliche Identitätsbildung	4,42	4,40	4,38	4,57(*)
Arbeitsweltbezogene Ergebnisse	4,18	4,13	4,19	4,20
Lebensweltbezogene Ergebnisse	3,87	3,86	3,77	4,14(*)

(+) signifikant höheres Anspruchsniveau bei Betrieben, die 4 bis 6 Instrumente anwenden, als bei solchen, die 1 bis 3 Instrumente anwenden (Mehrfachvergleiche mittels Scheffé-Test; $p < .05$)

(*) signifikant höheres Anspruchsniveau bei Betrieben, die 7 bis 11 Instrumente anwenden, als bei solchen, die 1 bis 3 bzw. 4 bis 6 Instrumente nutzen (Mehrfachvergleiche mittels Scheffé-Test; $p < .05$)
Lesehilfe/Beispiel: Betriebe, die vier bis sechs Qualitätssicherungsinstrumente anwenden, formulieren signifikant höhere Ansprüche an die berufsbezogenen Ergebnisse als Betriebe, die ein bis drei Instrumente nutzen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Anzahl der in der Ausbildungspraxis angewandten Qualitätssicherungsinstrumente erheblich zwischen den Betrieben variiert. Erwartungsgemäß ist es die Mehrheit der Großbetriebe (Betriebe mit 500 und mehr Beschäftigten), die qualitätssichernde Verfahren in großer Zahl nutzt. Knapp 60 Prozent von ihnen greifen auf sieben oder mehr Instrumente zurück. Aber auch von den Mittelbetrieben (Betriebe mit 50 bis 499 Beschäftigten) ist gut jeder vierte, von den Klein- und Kleinstbetrieben (Betriebe mit zehn bis 49 bzw. bis zu neun Beschäftigten) knapp jeder fünfte Betrieb in dieser Gruppe zu finden.

Ferner zeigt sich eine gewisse Systematik hinter der Anzahl angewandter Verfahren: Betriebe, die mit ein bis drei Instrumenten in vergleichsweise geringem Umfang verfahrensgestützte Qualitätssicherung betreiben, setzen vorzugsweise betriebsspezifische Ausbildungspläne und Selbsteinschätzungen durch die Auszubildenden ein. In Betrieben, die auf vier bis sechs Verfahren zurückgreifen, werden diese Instru-

mente primär durch Checklisten zur Kontrolle vermittelter Ausbildungsinhalte sowie durch Leitlinien flankiert, die den Ausbilderinnen und Ausbildern Hilfestellungen und Empfehlungen für die Unterweisung von Jugendlichen an die Hand geben. Betriebe, die mit sieben und mehr Instrumenten ein recht breites Spektrum ausbildungsunterstützender Verfahren anwenden, erweitern die vorgenannten Verfahren vorrangig um Förder- bzw. Zusatzangebote für Auszubildende.

Mehr Instrumente – höhere Ansprüche an Outputqualität?

Was steckt hinter der unterschiedlichen Anzahl genutzter Qualitätssicherungsinstrumente? Geht diese mit unterschiedlichen Ansprüchen an die Ausbildungsergebnisse einher? Um hierüber Aufschluss zu erhalten, wurde die Anzahl der von den Betrieben angewandten Qualitätssicherungsinstrumente mit den von ihnen formulierten Ansprüchen, welche Ergebnisse betriebliche Ausbildung prinzipiell hervorbringen soll, in Beziehung gesetzt. Hierbei wurde nach vier Ergebnisdimensionen differenziert:

1. **Berufsbezogene Ergebnisse:** Aktuelle berufliche Leistungsfähigkeit und Motivation sowie deren Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung. (Beispiel: Ausbildung soll dazu befähigen, schwierige Aufträge selbstständig bewältigen zu können.)
2. **Berufliche Identitätsbildung:** Bindung an den erlernten Beruf. (Beispiel: Ausbildung soll dazu beitragen, stolz auf den erlernten Beruf zu sein.)
3. **Arbeitsweltbezogene Ergebnisse:** Werte, Normen und Verhaltensweisen, die in Arbeitskontexten relevant sind. (Beispiel: Ausbildung soll Arbeitstugenden wie Fleiß und Ordnung vermitteln.)
4. **Lebensweltbezogene Ergebnisse:** Normen, Werte und Verhaltensweisen, die in allgemeinen sozialen Kontexten relevant sind. (Beispiel: Ausbildung soll die Jugendlichen in die Lage versetzen, im Leben selbstständig zurechtzukommen.)

Insgesamt fallen die Anforderungen an die prinzipiell durch Ausbildung zu erzielenden Ergebnisse recht hoch aus, wobei die Betonung auf den eng mit dem erlernten Beruf in Beziehung stehenden Dimensionen liegt (vgl. Tab. 2).² Zwar unterscheiden sich Betriebe, die eine geringe, eine mittlere und eine große Anzahl qualitätssichernder Instrumente nutzen, in den zu den vier Dimensionen formulierten Anspruchsniveaus nicht allzu sehr, dennoch lassen sich einige Signifikanzen nachweisen. Diese betreffen in

² Wegen der geringen Fallzahl wird die Gruppe von Betrieben, die keine der hier berücksichtigten Instrumente zur Qualitätssicherung anwenden, nicht weiter in die Analysen einbezogen.

Berechnungsmodalitäten

Die vier Ergebnisdimensionen basieren auf der statistischen Verrechnung (Hauptkomponentenanalyse) der Beurteilungen von 18 Einzelergebnissen betrieblicher Ausbildung durch die befragten Betriebe. Mit der Beurteilung sollten die Betriebe angeben, welche Ausprägungen der Einzelergebnisse prinzipiell durch betriebliche Ausbildung erreicht werden sollte (Soll-Werte). Parallel dazu wurden die Betriebe noch um Einschätzungen der real im Betrieb erreichten Ergebnisausprägungen gebeten (Ist-Werte). Für beide Angaben stand jeweils eine sechsstufige Skala zur Verfügung (von „0 = gar nicht“ bis „5 = sehr stark“).

Die Ansprüche, die Betriebe an jede der vier Ergebnisdimensionen stellen, wurden durch die Gesamtwertbildung über alle zur jeweiligen Dimension gehörenden Einzelzielbeurteilungen (Soll-Werte) und der anschließend vorgenommenen Umrechnung der Gesamtwerte auf den ursprünglichen Wertebereich von 0 bis 5 ermittelt. Analog wurden die nach subjektiver Einschätzung tatsächlich erreichten Ergebnisse aus den Ist-Werten bestimmt.

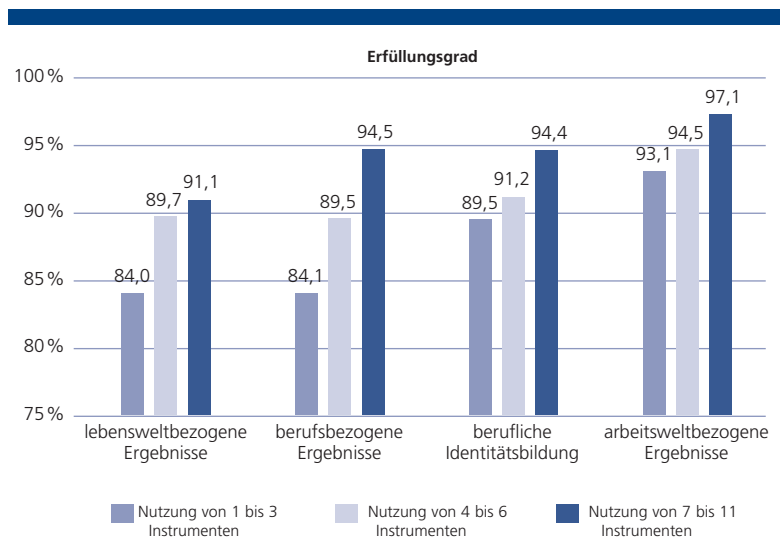
erster Linie den Vergleich von Betrieben mit einer großen Anzahl genutzter Qualitätssicherungsinstrumente mit den beiden anderen hier differenzierten Gruppen von Betrieben. Erstgenannte legen – abgesehen von den arbeitsweltbezogenen Ergebnissen – die Messlatte an die durch Ausbildung zu erreichenden Ergebnisse im Mittel signifikant höher an als Letztgenannte. Hingegen bestehen zwischen Betrieben mit mittlerer und geringer Anzahl angewandter Instrumente der Qualitätssicherung kaum voneinander abweichende Auffassungen über das, was betriebliche Ausbildung grundsätzlich im Ergebnis leisten soll. Einzig auf die berufsbezogenen Ergebnisse legen Betriebe mit mittlerer Anzahl qualitätssichernder Instrumente signifikant höheres Gewicht als die Vergleichsgruppe.

Einschätzung zur Wirksamkeit qualitätssichernder Instrumente

Abschließend soll noch ein vorsichtiger Blick auf die Frage nach der Wirksamkeit der Instrumente geworfen werden, die im Zusammenhang mit der Diskussion um eine Förderung der Qualitätssicherungspraxis in der betrieblichen Ausbildung letztendlich besonders interessiert. Dies soll anhand des prozentualen Verhältnisses zwischen den in der Befragung formulierten Ist-Werten und den Soll-Werten betrieblicher Ausbildungsergebnisse erfolgen. Es wird also ein Indikator bestimmt, der ausdrückt, wie gut die Ausbildungsergebnisse, die die Betriebe ihrer Einschätzung nach erreichen, mit den ihrer Ansicht nach grundsätzlich anzustrebenden Ausbildungsergebnissen übereinstimmen. Es handelt sich folglich um einen eher weichen Indikator, der als erster Hinweis auf die Effektivität von qualitätssichernden Instrumenten zu betrachten ist.

Nicht ganz überraschend, gleichwohl sehr deutlich zeigen die Ergebnisse, dass bei allen vier Ergebnisdimensionen mit der Anzahl genutzter qualitätssichernder Verfahren auch der Grad ansteigt, zu dem die angestrebten Ziele nach Ein-

Abbildung 3 **Zu welchem Maß erreichen Betriebe das, was betriebliche Ausbildung ihrer Einschätzung nach leisten soll? Angaben in Prozent (Soll = 100 %) (N = 1.293)**



schätzung der Betriebe erreicht werden (vgl. Abb. 3). Besonders deutlich tritt dieser Effekt bei der berufsbezogenen Ergebnisdimension zu Tage. Bei Betrieben, die auf eine große Bandbreite qualitätssichernder Verfahren zurückgreifen, fällt die Relation zwischen den Einschätzungen zu generell anzustrebenden und in der Praxis erreichten Ergebnissen durchschnittlich um rund zehn Prozentpunkte besser aus als bei Betrieben, die nur wenige Verfahren anwenden. Stellt man zudem in Rechnung, dass Betriebe mit umfangreicher Qualitätssicherungspraxis – wie oben gezeigt – insgesamt ein etwas höheres Zielniveau ansetzen, erhalten die Differenzen in den Zielerreichungsgraden noch eine zusätzliche Wertigkeit.

Je mehr, desto besser?

Die Ergebnisse machen zweierlei deutlich: Zum einen hat Qualitätssicherung bei ausbildenden Betrieben einen höheren Stellenwert, als dies angesichts der aktuellen Bemühungen um eine Förderung betrieblicher Qualitätssicherung zu erwarten gewesen wäre. Rund zwei von drei Betrieben haben bereits heute wenigstens vier verschiedene Instrumente implementiert, die auf eine Gewährleistung von Ausbildungsqualität ausgerichtet sind. Zum anderen geht vielfältiger Instrumentengebrauch sowohl mit höher formulierten Zielen als auch mit besser beurteilter Zielerreichung einher.

Hieraus sollte nun aber nicht voreilig geschlussfolgert werden, dass „mehr“ grundsätzlich auch „besser“ bedeutet. Neben der reinen Anzahl dürfte es hinsichtlich der Wirksamkeit vorrangig auf die Art und Weise ankommen, wie jedes einzelne Instrument in die Ausbildungspraxis eingebunden ist und wie verschiedene Instrumente aufeinander abgestimmt werden. Ferner steht nicht zu erwarten,

dass jedes Instrument unter allen betrieblichen Strukturbedingungen gleichermaßen zweckmäßig ist. So ist von regelmäßigen formalen Ausbilderrunden in Betrieben mit nur ein oder zwei Ausbildern kaum ein Gewinn zu erwarten, wohingegen sich dies bei Betrieben mit einer deutlich größeren Anzahl ausbildender Mitarbeiter durchaus anders verhalten dürfte. Auch bleibt zu berücksichtigen, dass der hier verwendete Wirksamkeits-Indikator aus Beurteilungen und Einschätzungen berechnet wurde, die die Betriebe selbst vorgenommen haben und die damit eher subjektiven Charakter haben. Zukünftige Studien sollten die so gewonnenen ersten Erkenntnisse zur Effektivität instrumentengestützter Qualitätssicherung dadurch ergänzen, dass sie der Frage nachgehen, wie sich das Bild darstellt, wenn der Einsatz qualitätssichernder Instrumente an eher objektiven Kriterien – wie etwa den Noten der Ausbildungsabschlussprüfung – gemessen wird.

Und nicht zuletzt: Qualitätssicherung ist kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck (vgl. u. a. EULER 2005). Für wirklich effektive Qualitätssicherung mindestens genauso entscheidend wie der Einsatz qualitätssichernder Instrumente selbst ist damit ihre begründete Implementierung auf Grundlage einer vorangehenden Zielklärung. Dies sollte bei allen Bemühungen, die betriebliche Qualitätssicherungspraxis durch die Bereitstellung praktikabler Instrumente zu fördern, nicht aus den Augen verloren werden. ■

Literatur

- DEUTSCHER BUNDESTAG: *Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung* (17. Ausschuss). BT-Drs. 15/4752, 26. 1. 2005
- EBBINGHAUS, M.: *Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe*. BIBB (Hrsg.). Bonn 2009 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_109_ideal_und_realitaet_betrieblicher_ausbildungsqualitaet.pdf (Stand: 28. 7. 2009)
- EBBINGHAUS, M.: *Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung*. In: *Arbeitsgruppe Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung* (Hrsg.). Bonn 2006, S. 31–52 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaets-sicherung.pdf (Stand: 28. 7. 2009)
- EBBINGHAUS, M.: *Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildung. Referenz-Betriebs-System Information Nr. 30/2006* – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info30.pdf (Stand: 28. 7. 2009)
- EULER, D.: *Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (Hrsg.). Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127. Bonn 2005
- FEHRING, G.; WINDELBAND, L.: *Qualität der betrieblichen Ausbildung – Herausforderungen, Defizite und Handlungsfelder*. In: *bwp@ Spezial 4 Hochschultage Berufliche Bildung 2008*. – www.bwpat.de/ht2008/ft03/fehring_windelband_ft03-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 28. 7. 2009)
- HARVEY, L., GREEN, D.: *Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze*. In: HELMKE, A., HORNSTEIN, W., TERHART, E.: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim 2000
- KREMER, M.: *Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Vorwort. In: *Arbeitsgruppe Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung* (Hrsg.). Bonn 2006. S. 3 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaets-sicherung.pdf (Stand: 28. 7. 2009)
- SAUTER, E.: *Qualitätssicherung im dualen System der Berufsausbildung*. In: *Forum Bildung* (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Bonn 2001, S. 42–47

Anzeige

Perspektive Bildungsmanagement

Netzwerke zwischen Unternehmen und Kommunen erfolgreich gestalten

Auf der 6. wbv-Fachtagung **Perspektive Bildungsmanagement** stellen Ihnen namhafte Referentinnen und Referenten die Facetten von Bildungsmanagement in intelligenten Netzwerken zwischen Bildungsträgern, Unternehmen und Kommunen vor. Kommen Sie ins Gespräch mit Fachleuten und Kollegen. Informieren Sie sich in Fachvorträgen, Expertengesprächen und Podiumsdiskussionen.



6. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungsmanagement

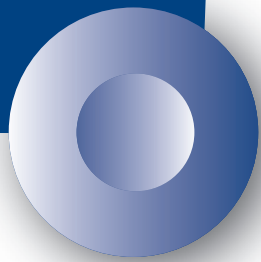
Netzwerke zwischen Unternehmen und Kommunen erfolgreich gestalten

28. – 29. Oktober 2009
in Bielefeld

www.wbv-fachtagung.de

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





Qualitätssicherung bei der Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder

Eine erste Würdigung der neuen AEVO und des Rahmenplans

► In die pädagogische Qualifizierung des Ausbildungspersonals ist Bewegung gekommen.

Aufgrund der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) in den Jahren 2003 bis 2009 wurde gelegentlich gefragt, ob formelle Nachweise für Ausbilder/-innen überhaupt notwendig seien. Mit Verabschiedung der neuen AEVO im Januar 2009 wurde ein wichtiges Signal für die Notwendigkeit pädagogischer Qualifizierung von Ausbildern gegeben. Der Rahmenplan vom Juni 2009 sichert bei der Durchführung von Lehrgängen zum Erwerb der Ausbilderqualifikation bundesweit einheitliche Qualitätsstandards. Im Beitrag werden die neue AEVO und der Rahmenlehrplan vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen in der Ausbildungspraxis gewürdigt.

Qualität der Ausbildung und der Qualifikation der Ausbilder/-innen

Das öffentliche Interesse an der beruflichen Bildung konzentriert sich vor allem auf den quantitativen Aspekt, die Ausbildungsplatzfrage. Gleichwohl gewinnen Fragen der betrieblichen Ausbildungsqualität an Bedeutung. Lange Zeit stand in der Qualitätsdebatte die Inputqualität – gemessen an Indikatoren wie der zahlenmäßigen Relation von Auszubildenden und Ausbildungspersonal oder der fachlichen und berufspädagogischen Qualifikation der Ausbilder/-innen – im Vordergrund. Auch die Prozessqualität hat neben der Inputqualität immer eine wichtige Rolle gespielt. Hier geht es um die Durchführung der Ausbildung, und zwar integriert in Arbeits- und Geschäftsprozesse. Neuerdings wird in der Qualitätsdebatte zunehmend die Output- und Outcomequalität in den Blick genommen, verstärkt besonders durch die Diskussion über den Europäischen und den Deutschen Qualifikationsrahmen. Hier geht es um die Ergebnisse der Ausbildung. Wenngleich die Definitionen von Outputqualität unter Experten differieren, ist Berufsausübung bzw. die *Berufsbefähigung* das zentrale Bestimmungsstück für Outputqualität betrieblicher Ausbildung (BIBB 2007).

Bei der Qualifizierung junger Menschen wie bei der Qualitätssicherung des Prozesses haben qualifizierte Ausbilder/-innen eine Schlüsselfunktion (vgl. BEICHT u. a. 2009, S. 5). In der betrieblichen Berufsausbildung ist ein großer, aber differenzierter Kreis von Personen mit Ausbildungsaufgaben betraut, wie Ausbilder/-innen, ausbildende Fachkräfte oder Ausbildungsleiter/-innen, die unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen (FALK 2000, S. 169 ff.). Die Arbeit von hauptberuflichen Ausbildern und ausbildenden Fachkräften dient dem gemeinsamen Zweck, jungen Menschen den Übergang vom Ausbildungssystem ins Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Auch ihnen ist es zu verdanken, dass bei ungefähr 20 Prozent Risikoschülerinnen und -schülern, denen Lesen und Rechnen nach letzten PISA-Untersuchungen schwerfällt, am Ende 15 Prozent der 20- bis 29jährigen ohne Berufsabschluss bleibt.



RÜDIGER FALK

Prof. Dr., Geschäftsführer Duale Hochschule Rheinland-Pfalz, Koblenz



REINHARD ZEDLER

Dr. M.A., Berufs- und Wirtschaftspädagoge, Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Koblenz

Tabelle 1 Häufigkeit von Themen in der Berufsbildungsforschung zwischen 2003 und 2009 – auf der Basis von Nachweisen in der LDBB

Thema	Anzahl der Nachweise
1. Berufsschule, Berufsbildendes Schulwesen	232
2. Europäischer Qualifikationsrahmen	217
3. Qualität/Qualitätssicherung	187
4. Modularisierung/Ausbildungsbausteine	171
5. Demografischer Wandel	151
6. Ausbildungsreife	110
7. Prüfung/Abschlussprüfung	105
8. Kosten der Ausbildung	98
9. Ausbilder/Qualifizierung*	90
10. Fachkräftebedarf/Fachkräftemangel	80

* darunter 15 Nennungen zur AEVO

Quelle: Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB), Juli 2009

Aussetzung der AEVO – Desinteresse der Berufsbildungsforschung

Im Berufsbildungsgesetz ist bestimmt, dass die zur Durchführung einer betrieblichen Ausbildung beauftragten Personen persönliche und fachliche Eignung besitzen müssen (§ 28 BBiG). Die pädagogischen Kenntnisse mussten neue Ausbilder/-innen über 30 Jahre lang auf Grundlage der AEVO nachweisen, und zwar zumeist durch Prüfung bei den zuständigen Kammern. Im Frühjahr 2003 wurde die AEVO auf Eis gelegt. Welche Auswirkungen diese Aussetzung auf die Qualität der Berufsausbildung hatte, dokumentieren die Befunde von ULMER/JABLONKA (2007). Demnach hat die Aussetzung der AEVO für Betriebe negative Auswirkungen auf die Qualität der dualen Ausbildung gehabt. Darauf verweisen die höhere Zahl von Ausbildungsabbrüchen und schlechtere Prüfungsleistungen in Betrieben, die über kein nach AEVO qualifiziertes Personal verfügen.

Die Arbeit und Leistung der Ausbilder/-innen für Wirtschaft und Gesellschaft wird generell nur unzureichend gewürdigt. Dies findet auch seinen Niederschlag in der relativ geringen Berücksichtigung des Themas in der Berufsbildungsforschung. Bereits Ende der 1990er Jahre und zu Beginn des 21. Jahrhunderts hatte Ausbilderforschung keinen großen Stellenwert (vgl. CZYCHOLL/ZEDLER 2004). Dies bestätigt für den Zeitraum von 2003 bis Juli 2009 auch eine Auswertung von Literaturnachweisen in der Literaturdatenbank Berufliche Bildung – LDBB (vgl. Tab. 1). In der Rangliste liegt die Thematik „Ausbilder/Qualifizierung“ mit 90 Notationen zwar noch unter den „Top Ten“; dabei ist aber zu berücksichtigen, dass von den darin enthaltenen 15 Nachweisen zur Aussetzung der AEVO ein Großteil aus dem Hause des Bundesinstituts stammt und sechs die Verfasser selbst beigesteuert haben. Es scheint demnach so zu sein, dass die Aussetzung der AEVO auch zu einer Vernachlässigung des Themas in der Berufsbildungsforschung geführt hat.

Veränderte Ausbildungsbedingungen – neue Anforderungen an Ausbilder

Während der Aussetzung der AEVO und zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich die Berufsausbildung verändert, was zu geänderten qualifikatorischen Anforderungen an Ausbilder führt: Geschäftsprozesse bestimmen Ausbildungsberufe und Ausbildungsinhalte. Neue Ausbildungsordnungen – u. a. für die industriellen Elektroberufe und Metallberufe – fordern, die Auszubildenden in betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse einzubinden. Überdies gibt es neue Regelungen durch das Berufsbildungsgesetz. So wird die Kooperation von Betrieben und Berufsschulen wie überbetrieblicher Ausbildung gefordert (§ 2 Abs. 2 BBiG). Es wird geregelt, dass Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können (§ 2 Abs. 3 BBiG). Zudem können Zusatzqualifikationen vermittelt werden (§ 49 BBiG).

Außer diesen Anforderungen sieht das Ausbildungspersonal selbst veränderte Ausbildungsbedingungen (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 6):

- Einerseits steigen die fachlichen Anforderungen stetig. Die Erwartungen der Betriebe an die Ausbildung als Ort der eigenen Nachwuchsförderung sind gestiegen. So unterstützen vor allem größere Betriebe zunehmend duale Studiengänge, die Hochschulausbildung und berufliche Praxis miteinander verzahnen (FALK 2009).
- Andererseits haben sich die schulischen Voraussetzungen der Auszubildenden teilweise verändert. Heterogene Bildungsvoraussetzungen, Altersstrukturen und kulturelle Herkunft der Auszubildenden verlangen eine stärkere Individualisierung des Lehrens.

Diese hier nur grob skizzierte Sicht der Ausbilder/-innen ist dank einer aktuellen Studie des BIBB zur Qualität dualer Berufsausbildung aus der Sicht von Auszubildenden zu ergänzen (BEICHT u. a. 2009 sowie der Beitrag in diesem Heft). Aus der Vielzahl der Ergebnisse sind für die Qualifizierung der Ausbilder/-innen folgende Befunde hervorzuheben:

- Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen werden generell positiv bewertet.
- Deutlicher geringer beurteilen Auszubildende die Qualität im Bereich „Inhalte, Methoden und Lernklima“; noch schlechter die Qualität im Bereich „Organisation“. Sie bemängeln, dass nur relativ selten von ihnen ein regelmäßiges mündliches oder sogar schriftliches Feedback zum Ausbildungsverlauf eingeholt wird.
- Am schlechtesten bewerten die Auszubildenden die Kooperation von Betrieb und Berufsschule und anderer Bildungseinrichtungen. Wenngleich diese Kooperation gesetzlich aufgegeben ist (§ 2 Abs. 2 BBiG), ist mehr als jeder zweite der befragten Auszubildenden der Meinung, dass eine solche Kooperation „eher wenig“ bis „gar nicht“ erfolgt.

Insgesamt weisen die skizzierten Veränderungen und Befunde auf die Notwendigkeit hin, die Professionalisierung der Ausbilder/-innen zu fördern. „Zum Ausbilden reicht es heute nicht mehr, ein guter Fachmann/eine gute Fachfrau zu sein und ein Herz für die Jugend zu haben“ (BRATER/WAGNER 2008, S. 7). Vielmehr müssen Ausbilder aus Sicht der Berufsbildungsforschung „doppelt qualifiziert“ sein: fachlich und pädagogisch. Hierzu gehören sicher das Interesse an der Ausbildung junger Menschen und der Einsatz von Zeit.

Die neue AEVO

Die wabernde Diskussion über den Wert einer pädagogischen Qualifikation von Ausbildern in den Jahren 2005 bis 2007 beendete die Bundesregierung mit dem Beschluss vom Mai 2008, die Ausbilder-Eignungsverordnung ab dem 1. August 2009 wieder in Kraft zu setzen. Am 21. Januar 2009 wurde die neue AEVO im Bundesgesetzblatt veröffentlicht, und am 25. Juni 2009 hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung den „Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen“ zur Anwendung empfohlen (BIBB 2009, S. 3).

Was ist das Neue an der AEVO von 2009? Diese Frage ist bereits beantwortet, und die pädagogischen Neuerungen gegenüber der von 1999 wurden in vier Bereichen herausgestellt (ULMER/GUTSCHOW 2009, S. 49). Eine noch nicht so betonte Neuerung betrifft die Klarstellung bei der Prüfung von Ausbildern. Nach wie vor besteht die Prüfung aus einem schriftlichen und einem praktischen/mündlichen Teil. Bei der praktischen Prüfung wurde bei der AEVO von 1999 von einer „Ausbildungseinheit“ gesprochen, was in der Prüfungspraxis zu Missverständnissen führte. Nunmehr wird klargestellt, dass die praktische Prüfung aus der Präsentation oder einer praktischen Unterweisung einer berufstypischen Ausbildungssituation besteht (§ 4 AEVO). Berufstypisch sind alle Tätigkeiten, die in einem bestimmten Ausbildungsberuf aufgrund von bestimmten Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten ausgeführt werden.

Insgesamt gesehen wird in der AEVO von 2009 die frühere Verordnung neu gestaltet und an den veränderten Ausbildungsbedingungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts orientiert. Aus berufspädagogischer Sicht sind zwei Sachverhalte weiterführend: Zum einen werden in der Qualifizierung Arbeits- und Geschäftsprozesse betont; dies wird berufspädagogisch positiv bewertet (PÄTZOLD 2008, S. 324). Zum anderen werden Ausbilder/-innen auf ihre Aufgabe als Lernprozessbegleiter vorbereitet. So geht es im dritten Handlungsfeld „Ausbildung durchführen“ nicht nur darum, eine motivierende Lernkultur zu schaffen. Vielmehr sollen Ausbilder/-innen den Auszubildenden Rückmeldungen geben und umgekehrt auch von Auszubildenden ein Feedback empfangen. Diese Aufgaben werden in der Ausbilderforschung seit langem betont (BRATER/WAGNER 2008, S. 7).

Zugleich wird mit diesen Kompetenzen die kritische Bewertung von Auszubildenden an ihrer Ausbildung aufgenommen und versucht, die Qualität künftig zu verbessern.

Von der AEVO zum Rahmenplan 2009

Ausgehend von der Ausbilder-Eignungsverordnung hat das Bundesinstitut zusammen mit einem Fachbeirat den Rahmenplan für die pädagogische Ausbildung der Ausbilder/-innen erarbeitet und im Juni 2009 vorgelegt. Dieser Rahmenplan gibt allen Bildungsträgern, die Lehrgänge zum Erwerb der Ausbildereignung durchführen – sei es Betriebe, Kammern oder freie Bildungsträger – Anhaltspunkte, wie die in der AEVO angegebenen Kompetenzen vermittelt werden können. Zudem sichert dieser Plan bundesweit einheitliche Qualitätsstandards (BIBB 2009).

Der Rahmenplan ist so aufgebaut, dass die vier Handlungsfelder hervorgehoben werden und dazu jeweils die Kompetenzen der AEVO angegeben sind. Wichtig für Bildungsträger ist, dass der Hauptausschuss eine Lehrgangsdauer von 115 Unterrichtsstunden empfiehlt: Sie liegt damit nur fünf Stunden unter der durch den Rahmenstoffplan von 1999 empfohlenen Stundenzahl, aber weit höher als in der gängigen Praxis (ZEDLER 2009). Außerdem ist im Rahmenplan die gesamte Dauer prozentual auf die einzelnen Handlungsfelder verteilt (Tab. 2). Deutlich wird daran, dass das dritte Handlungsfeld „Ausbildung durchführen“ mit neun komplexen Kompetenzen den Schwerpunkt der Qualifizierung von Ausbildern bildet.

Zu jeder Kompetenz werden im Rahmenplan „Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ und dazu „Beispielhafte Inhalte“ angegeben, mit denen die genannten Lernbereiche und Kompetenzen vermittelt und gefördert werden können. Um das Urteil vorwegzunehmen: Diese Differenzierung und Zuordnung sind recht gelungen. Allerdings sind aus berufspädagogischer Sicht einige Ergänzungen nötig, die hier nur stichwortartig genannt werden können:

Im Handlungsfeld 2 wird mit Recht gefordert, dass Ausbilder/-innen befähigt sein sollen, die Kooperation mit der Berufsschule inhaltlich sowie organisatorisch abzustimmen (2.3). Bei dieser immerwährenden Aufgabe ist die Aller-

Tabelle 2 **Aufteilung der Lehrgangsdauer (gesamt 115 Unterrichtsstunden)**

Handlungsfeld	Empfohlene Aufteilung der Lehrgangsdauer (in Prozent)
1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen	20
2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken	20
3. Ausbildung durchführen	45
4. Ausbildung abschließen	15
Quelle: Rahmenplan (2009)	

weltsformel vom Netzwerk nicht weiterführend. Vielmehr hat sich in der Berufspädagogik die Unterscheidung durchgesetzt: Am Anfang der Kooperation steht die gegenseitige Information, dann folgt Abstimmung, ehe Zusammenarbeit etwa in Form von Projekten erfolgen kann.

Angesichts heterogener Ausbildungsgruppen erachten es Ausbilder/-innen als notwendig, die Ausbildung zu individualisieren. Im dritten Handlungsfeld „Ausbildung durchführen“ werden bei „Beispielhaften Inhalten“ Methoden und Sozialformen des Lehrens unterschiedslos genannt (3.4). Dabei sind Präsentation, Gruppenarbeit und Moderation keine Ausbildungsmethode, sondern Sozialformen des Lehrens.

Wichtiger ist eine Ergänzung zur Kompetenz, dass Ausbilder/-innen in der Lage sein sollen, die Entwicklung von Auszubildenden zu fördern (3.7). Hierzu wird bei den „Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten“ angegeben, dass die „Entwicklungsaufgaben Jugendlicher“ zu beschreiben sind. Dabei wird zweierlei übersehen: Erstens sind in der Berufsausbildung nicht mehr nur Jugendliche, sondern in zunehmendem Maße junge Erwachsene. Das Durchschnittsalter der Berufsschüler hat sich von 16,6 im Jahr 1970 auf 19,6 im Jahr 2006 erhöht (vgl. BMBF 2008, S. 139). Diese Differenzierung ist wichtig, da erfahrungsgemäß Jugendliche mit 16 Jahren andere Erwartungen an ihre Ausbildung stellen als Erwachsene mit 20 oder 24 Jahren. Zweitens verweist die Aufgabe, die Entwicklung von Auszubildenden zu beschreiben, auf ein weiteres Desiderat in der Forschung. Es gibt zwar einige neuere Jugenduntersuchungen, aber darin kommt die Gruppe „Auszubildende“ gar nicht vor (vgl. z. B. die Shell-Jugendstudie 2006).

Schließlich sollen Ausbilder/-innen im vierten Handlungsfeld „Ausbildung abschließen“ befähigt werden, über „berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren und zu beraten“ (4.4). Hierzu wird bei den „beispielhaften Inhalten“ das „lebenslange Lernen“ angegeben; doch im Hinblick auf die diskutierten Ziele des EQR und des DQR ist das zu knapp.

All dies sind nur einige Bemerkungen, die den Wert der gelungenen Arbeit des Rahmenplans nicht mindern. Weitere Fragen werden sich bei der Umsetzung ergeben.

Ausblick

Die neue AEVO einschließlich des Rahmenplans von 2009 kann dazu beitragen, das professionelle Handeln der Ausbilder/-innen zu unterstützen und zu verbessern. Ausgehend von der Halbwertszeit der AEVO von 1999 stellen sich für die nächsten zehn Jahre abschließend verschiedene Aufgaben und Fragen.

Die AEVO ist für die pädagogische Vorbereitung der Ausbilder/-innen auf ihre Arbeit wichtig; sie ist gleichsam ein Führerschein. Aber so wie für das Autofahren Praxis uner-

lässlich ist, so ist für Ausbilder/-innen Weiterbildung für ihre anspruchsvollen Aufgaben notwendig.

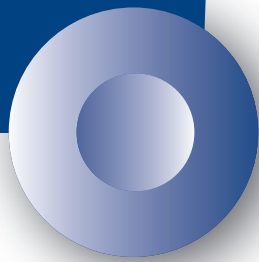
Das Verhalten und die Eignung der Ausbilder/-innen haben nachweislich einen hohen Stellenwert für die Ausbildungsqualität (vgl. BEICHT u. a. 2009, S. 5). Doch diese Wertung schlägt sich noch nicht in der Berufsbildungsforschung nieder. Eine neue Chance bieten AEVO und Rahmenplan. So wären Leitfragen für die zu beginnende Begleitforschung zur Umsetzung des Rahmenplans:

- Wie werden die vier Handlungsfelder bei Bildungsträgern umgesetzt?
- Welche didaktischen Schwerpunkte gibt es?
- Welche methodischen Neuerungen entwickeln sich?
- Wie werden die praktischen und mündlichen Prüfungen für Ausbilder durchgeführt, so dass „pädagogisches Wissen“ ermittelt wird?

In der betrieblichen Ausbildung leisten die größte Arbeit die ausbildenden Fachkräfte. Gerade bei diesem großen, aber nicht genau bezifferten Kreis ist nicht nur der Qualifizierungsbedarf genau zu bestimmen. Vielmehr fehlen Konzepte der Qualifizierung (BRATER/WAGNER 2008, S. 8). Die Frage zum Schluss ist: Warum gibt es nicht wenigstens einen Wettbewerb um die richtige Konzeption für diese wichtige Zielgruppe? ■

Literatur

- Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009. In: BGBl I, Nr. 5. vom 30. 1. 2009. – URL: www.bmbf.de/pub/aevo_banz.pdf (Stand: 6. 8. 2009)
- BEICHT, U. u. a.: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB Report 9/2009
- BRATER, M.; WAGNER, J.: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. In: BWP 37 (2008) 6, S. 5–9
- Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2009. In: BWP 38 (2009) 4, Beilage
- BIBB (Hrsg.): Qualität beruflicher Berufsausbildung. Bonn 2007 – URL: www.expertenmonitor.de (Stand: 6. 8. 2009)
- BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn 2008
- CZYCHOLL, R.; ZEDLER, R. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Nürnberg 2004
- FALK, R.: Duale Hochschulen – ein neuer Hochschultyp? In: KREKLAU, C.; SIEGERS, J. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Köln 2009
- FALK, R.: Betriebliches Bildungsmanagement. Köln 2000
- PÄTZOLD, G.: Ausbildereignungsprüfung wichtig für Image und Qualität beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104 (2008) 3, S. 321–326
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Frankfurt/M. 2006
- ULMER, PH.; GUTSCHOW, K.: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: BWP 38 (2009) 3, S. 48–51
- ULMER, PH.; JABLONKA, P.: Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? In: BIBB Report 3/2007
- ZEDLER, R.: Ausbilder-Qualifizierung: Programme zur Vorbereitung auf die Ausbilderprüfung. In: CRAMER, G.; SCHMIDT, H.; WITTEW, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Köln 2009 (107. Lfg. Nr. 4.516))



Qualitätsentwicklung an Berufskollegs durch Veränderungsmanagement

Ansatz, Vorgehensweise und Stand eines überregionalen Konzepts

► Gegenläufig zum Bundestrend, schulische Organisationsentwicklung mit spezifischen Instrumentarien wie EFQM oder Q2E umzusetzen, wird im Kreis Lippe in Ostwestfalen ein integrativer Gesamtansatz aller vier Berufskollegs umgesetzt und durch Veränderungsmanagement unterstützt. Dies erfolgt angesichts einer begründeten Skepsis gegenüber der direkten und einzelschulischen Implementierung von Qualitätsinstrumenten und den großen Herausforderungen, die aktuell und in den kommenden Jahren für diese Berufsbildungsregion anstehen. Im Zentrum des Konzepts steht die Etablierung einer Entwicklungsorientierung in allen Bildungsgängen, getragen durch gemeinsame Ziele sowie vielfältige Informations-, Abstimmungs- und Umsetzungsprozesse und unterstützt durch eine externe Beratung. Im Beitrag werden das Konzept und erste Umsetzungserfahrungen dargestellt sowie Perspektiven zur Weiterentwicklung dieses Ansatzes skizziert.

Problemlage schulischen Qualitätsmanagements

Eine deutschlandweit angelegte Validierungsstudie für ein organisationsdiagnostisches Instrument (vgl. TENBERG 2008) legte als Nebeneffekt einige Erkenntnisse über den Stand organisationaler Schulentwicklung an deutschen beruflichen Schulen offen (vgl. Kasten).

1. Trotz vielfältiger und durchaus verbindlicher Vorgaben von allen Ebenen schulischer Administration bestand wenig Klarheit bezüglich konkreter Ziele der Restrukturierung. Die gestellten Ansprüche wurden zumeist sehr normativ an die Schulen kommuniziert.
2. Wenn Mittel (Geld und/oder Unterrichtsermäßigung) für die Reform bereitgestellt wurden, waren diese häufig auf den Initialprozess beschränkt. Die dafür und für die weitere Umsetzung erforderliche Arbeitszeit der Lehrer/-innen wurde nur selten als Kostenfaktor anerkannt und expliziert.
3. Trotz verschiedenartiger Kontrollmechanismen (Schulaufsicht, Schulinspektion, etc.) wurden nur selten klare und verbindliche Kontrollkategorien, -operanden oder -bedingungen definiert und kommuniziert.
4. In keinem der Fälle verfügte die Schulleitung über alle erforderlichen Führungskompetenzen und -mittel für eine eigenständige Restrukturierung der Schule.
5. Die Schulen waren häufig über kurze Qualifikationsmaßnahmen ohne vorausgehende Erfahrungen mit Qualitätssicherung bzw. andersartige Übergangsprozesse in das Qualitätsmanagement eingestiegen.
6. Die Ergebnisse der aufwändigen schulinternen Erhebungen waren häufig ernüchternd, da die zugrunde liegenden Systematiken zum einen auf wirtschaftliche Organisationen zugeschnitten sind, zum anderen von entsprechenden Vorerfahrungen der Umsetzenden und vorausgehenden längerfristigen Einstiegsprozessen ausgingen.
7. Zugänge auf den Kernbereich Unterricht wurden nur vorsichtig unternommen, lösten dabei aber häufig Ängste bei der Schulleitung und Widerstände im Kollegium aus.
8. Kollegien, aber auch Schulleitungen sahen und sehen die Restrukturierung häufig als ein Projekt, das es zu „erledigen“ gilt, nicht jedoch als eine umfassende und anhaltende Kulturveränderung.

(vgl. TENBERG 2008, S. 2)

Ob bzw. zu welchem Grade diese Problemlage bei Staat, Schulträgern und Schulen bekannt ist, kann aktuell kaum beurteilt werden. Die diesbezügliche wissenschaftliche Befundlage ist fragmentarisch und teilweise widersprüchlich. Die zu Beginn des Jahrzehnts bevorzugten Wirtschaftsinstrumente DIN ISO und EFQM wurden dabei inzwischen



RALF TENBERG

Prof. Dr., TU-Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Arbeitsbereich Technikdidaktik

durch schulisch adaptierte Qualitätssysteme wie SEIS oder Q2E ersetzt. In den meisten Bundesländern wird gerade von den beruflichen Schulen eigenständiges Qualitätsmanagement erwartet bzw. ein solches sogar vorgeschrieben (z. B. EFQM in Niedersachsen).

Wenn sich nun Einzelschulen oder auch Schulregionen zwar mit Qualitätsentwicklung auseinandersetzen wollen, dabei jedoch skeptisch gegenüber der Effektivität und Effizienz von Standardinstrumenten sind, ist es für sie sinnvoll, zunächst einen gangbaren Weg zu erkunden, bevor sie die eigentliche Restrukturierung beginnen. Diese Erprobungs- und Übergangsphase stellt für sich schon eine große Herausforderung dar.

Veränderungsmanagement als Unterstützungsansatz

Um solche Übergangsphasen zu begleiten und zu unterstützen, hat sich in der Wirtschaft Veränderungsmanagement (auch „Change Management“) im zurückliegenden Jahrzehnt bewährt. Dabei wird eine einfache Grundidee aufgegriffen und umgesetzt: Die von der Veränderung Betroffenen werden früh zu Beteiligten gemacht. Skepsis, Ängste und Widerstände werden so nicht umgangen oder unterdrückt, sondern konstruktiv aufgegriffen und nach und nach abgebaut. Durch konsequente Beteiligung der Individuen wird ihnen die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Veränderung deutlich gemacht und damit der Grundstein für eine eigenständige Gestaltung der Entwicklung gelegt. Zudem hat sich zur Unterstützung komplexer Veränderungsprozesse Change-Management-Beratung als eigenständiger Beratungsansatz mit wissenschaftlichem Hintergrund etabliert (vgl. DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 55 f. sowie die zwölf Erfolgsfaktoren zur erfolgreichen Unterstützung von Veränderungsprozessen von GERKHARDT/FREY 2006, S. 49 ff.).

Ein schulisches Veränderungsmanagement kann – im Gegensatz zum Qualitätsmanagement – ohne Adaptionsprobleme direkt aus den in der Wirtschaft etablierten Ansätzen abgeleitet werden, da es sich nicht auf spezielle Organisationsstrukturen, -systeme oder -terminologien bezieht. Vielmehr stellt es den Menschen und seine Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen in Veränderungsprozessen in den Mittelpunkt. Wie dies in der Praxis aussieht, soll das folgende Beispiel illustrieren.

Veränderungsmanagement an den Berufskollegs des Kreises Lippe

Die Berufskollegs des Kreises Lippe in Ostwestfalen standen vor ca. zwei Jahren vor der Frage, wie sie den von außen an sie herangetragenen Ansprüchen und Anforderungen an

Qualitätssicherung und -entwicklung einerseits und ihren standortspezifischen Herausforderungen andererseits effektiv und auch effizient Rechnung tragen können. Durch den anhaltenden Ausbildungsplatzmangel hatte sich das Verhältnis zwischen dualen und vollschulischen Bildungsgängen an den Berufskollegs deutlich in den vollschulischen Bereich verschoben. Einige der dualen Bildungsgänge gerieten damit immer näher an die Klassenfrequenzmindestwerte, womit ihr Bestand am jeweiligen Berufskolleg gefährdet war. Zudem wurde der Bereich der dualen Ausbildung damit auch aus betrieblicher Sicht destabilisiert.

Um dem entgegenzuwirken, äußerte die Bezirksregierung Interesse an einer Spezialisierung und Profilierung der Berufskollegs mit dem Ziel, in der Gesamtregion ein möglichst großes Angebot unterschiedlicher Bildungsgänge vorzuhalten, in dessen Rahmen die einzelnen Schulträger der Gesamtregion ein aufeinander abgestimmtes Angebot von Bildungsgängen zur Verfügung stellen. Der Schulträger des Kreises Lippe unterstützte diesen Ansatz. Angesichts der geringen Entfernung der beiden Schulstandorte Detmold und Lemgo war man an einer Minimierung kostenintensiver Doppelangebote von Bildungsgängen an beiden Standorten interessiert. Hinzu kam der Aufruf an die Kreise, als Schulträger eine eigene Schulentwicklungsplanung vorzunehmen (§ 80 SchulG NW). Sie wurden darin aufgefordert, ihre Schulen in die Pflicht zu nehmen und sie in der Umsetzung ihrer Regional-, Struktur- oder auch Jugendpolitik zu unterstützen. Dies bezog sich insbesondere auf die Berufskollegs als Bildungspartner der zuständigen Stellen sowie der Arbeitsverwaltung.

Um schulische Qualitätsentwicklung einerseits und Restrukturierungs-Erfordernisse andererseits sinnvoll zu koppeln, wurde ein Konzept entwickelt, in welchem strukturelle Entscheidungen und Qualitätsansätze nicht nebeneinander oder gegeneinander stehen, sondern vielmehr aufeinander bezogen werden. Anders ausgedrückt: Den Berufskollegs wird Zeit und Unterstützung für eigenständige Qualitätsentwicklung zur Verfügung gestellt. Dabei wird zum einen die Qualität übergreifend gefördert, zum anderen können sich einzelne Einheiten (Fachgruppen, Bildungsgänge, etc.) mit hoher Expertise und guter Praxis für die Handhabung jener Bildungsgänge anbieten, bei welchen über Zusammenlegungen nachgedacht wird. Dass dieser Ansatz aus Sicht der betroffenen Jugendlichen, Eltern, Betriebe und auch Lehrer/-innen nicht nur positiv gesehen wurde, liegt auf der Hand. Durch eine Konzentrierung der Bildungsgänge auf einzelne Standorte würden sich die regionale Verteilung verringern und die Zeiten und Aufwendungen für Fahrten der Berufsschüler/-innen zunehmen. Die Lehrkräfte könnten langfristig etablierte Bildungsgänge verlieren bzw. müssten sich kurzfristig in neue Bildungsgänge einarbeiten. Damit ergab sich – speziell bezogen auf die Lehrerschaft – ein typisches Szenario für Veränderungsmanagement. Von ihnen und ihrer Verän-

derungsbereitschaft und -fähigkeit hängt das Gelingen des Ansatzes in hohem Maße ab (vgl. DOPPLER/LAUTERBERG 2002, S. 83 f.).

Organisation und Gestaltung des Prozesses

Um dies für die vier beteiligten Berufskollegs und die dort arbeitende Lehrerschaft fair und transparent zu handhaben, war ein übergreifender, kollektiver Gesamtansatz erforderlich. Dieser Ansatz einer strategischen und integrativen Schulentwicklung beinhaltete überwiegend strukturelle und prozessuale jedoch kaum inhaltliche Elemente. Er wurde in enger Zusammenarbeit aller Protagonisten der Schulregion und einer Veränderungsmanagement-Beratung zusammengestellt und realisiert. Konform zum Grundansatz des Veränderungsmanagements stand zu Beginn des Prozesses weder fest, was unter schulischer Qualität zu verstehen sei, noch, wie diese herbeigeführt und gesichert werden sollte. Das Konzept war so angelegt, dass eben diese Kernstücke der anstehenden Prozesse von den Beteiligten selbst gestaltet werden mussten. Die Entwicklungs- und Umsetzungsgruppe bestand zu Beginn des Prozesses aus dem Leiter des Eigenbetriebs Schule als Sachaufwandsträger, einem Vertreter der Schulaufsicht des Bezirks, dem Leiter des kreiseigenen Fortbildungszentrums, einem Vertreter des Landrats und den vier Schulleitern. Die Beratung übernahm das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover für einen Zeitraum von zwei Jahren. Unterstützt wurden sowohl die strategischen als auch die operativen Elemente. Dies betraf insbesondere

- die übergreifende Koordination der strategischen Arbeit und Partizipation in allen Gruppen und Gremien,
- die Entwicklung und Bereitstellung elaborierter und spezifizierter Werkzeuge und Instrumente,
- die Datenerhebungen, -auswertungen, -interpretation, -dokumentation und -kommunikation,
- die Moderation der Informations- und Diskussionsveranstaltungen sowie aller Workshops
- die struktur- und strategiebezogene Führungskräfte-Entwicklung.

Tabelle 1 zeigt, dass der integrative Qualitätsentwicklungsprozess in einer Verschränkung von schulübergreifenden, schulspezifischen und abteilungsspezifischen Maßnahmen erfolgte.

Die strategische Arbeit im Prozess wird durch eine komplexe Gremien- und Lenkungsstruktur im Hintergrund geleistet. Neben einer zentralen Steuergruppe gehören dazu auch ein politisches und ein fachliches Begleitgremium mit weitgehend beratenden Funktionen. Im politischen Begleitgremium sitzen Vertreter/-innen der Parteien des Schulausschusses des Kreistags, das fachliche Begleitgremium setzt sich überwiegend aus Wirtschaftsvertreterinnen und

Tabelle 1 **Gesamtüberblick des Qualitätsentwicklungsansatzes der Berufskollegs im Kreis Lippe***

Ziele/Intentionen	Teilnehmer/-innen	Ergebnisse
Übergreifende Auftaktveranstaltung		
Prozessstart, Information und Partizipation aller Beteiligten	Alle Protagonisten und Lehrer/-innen der beteiligten vier Schulen	Dokumentation und Diskussion der Interessenlage der Lehrerschaft
Zielpräzisierung		
Klärung und Koordinierung aller Ziele und Intentionen des Entwicklungsprozesses	Alle Protagonisten und Intendanten des Gesamtprozesses	Klares, konkretes, reduziertes und konsensuelles Ziel-Portfolio
Stärken-Schwächen-Analyse an allen Schulen		
Erhebung der spezifischen Situationen in allen Fachabteilungen	Teilweise oder vollständige Besetzungen der Fachabteilungen	Komplexer Bericht über die Stärken und Schwächen in allen Einzelbereichen
Chancen-Risiken-Analyse im Umfeld der Schulen		
Erhebung der regionalen Kontexte der Berufskollegs	Ausbildungsbetriebe, zuständige Stellen	Zusammenstellung der regionalen Einschätzungen und Erwartungen bzgl. der Berufskollegs
Leitbildentwicklung		
Gemeinsame Entwicklung eines kollektiven Leitbilds	Schulleitungen sowie bis zu zehn Lehrer/-innen aus jedem der beteiligten Berufskollegs	Konkretes und verbindliches Gesamtleitbild
Schulpräsentationen		
Vorstellung der Analyse-Ergebnisse an den einzelnen Schulen	Jeweils gesamte Schulbelegschaft	Rückmeldung, Information, Diskussion, Perspektiven
Profilbildung		
Umsetzung der Analysen in unterrichtsbezogene Entwicklungskonzepte	Einzelne Fachabteilungen der Berufskollegs	Spezifische Abteilungs-Entwicklungsprofile
Schulleitungs-Workshop		
Führungskräfte-Entwicklung, Erfahrungssammlung und -aufarbeitung	Schulleiter der vier Berufskollegs und Stellvertreter	Personelle und strukturelle Entscheidungen

* Die in der Tabelle abgebildete Struktur ist nur zum Teil chronologisch; einzelne Segmente überlappen sich zeitlich.

-vertretern zusammen. Neben der damit für den Prozess gesicherten Expertise erfüllen diese beiden Gruppen auch eine bedeutende Kommunikationsfunktion: Sowohl die Politik als auch die Wirtschaft des Kreises werden eingebunden und auf dem Laufenden gehalten.

Im Mittelpunkt dieses Gesamtansatzes stehen – wie bei schulischem Qualitätsmanagement – der Ausbau und die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Schule wird nur besser, wenn der Unterricht besser wird. Um dies in allen Bildungsgängen und Fachabteilungen umzusetzen, müssen die Lehrkräfte interessiert, motiviert und aktiviert werden. Dabei genügt es nicht, sie von Anfang an mit in den Prozess einzubeziehen. Vielmehr müssen sie von der Sinnhaftigkeit der Veränderung ebenso überzeugt sein wie von deren Machbarkeit. Entscheidend für eine Einstellungsänderung vieler Skeptiker/-innen waren schließlich zwei Punkte:

- Das gesamte von ihnen erwartete Engagement sollte sich ausschließlich auf ihren Unterricht beziehen, es gab also keine Zusatzaufgaben im organisatorisch-strukturellen oder administrativen Bereich der Berufskollegs.
- Einzig sie konnten und sollten die Art und das Ausmaß ihrer Entwicklungsansätze bestimmen.

Somit wurde aus der (von anderen Schulentwicklungskonzepten bekannten) „Problem-Zone“ Unterricht eine „Fokussierungs-Zone“. Zunehmend erkannten die beteiligten Lehrer/-innen, dass sie hier nicht zu einem Veränderungs-Aktionismus genötigt, sondern motiviert werden sollten, sinnvolle, angemessene und realistische Entwicklungen in ihrem zentralen Arbeitsbereich einzuleiten und sichtbar zu machen. Der Schwerpunkt der Arbeit des Veränderungsmanagements lag in den ersten beiden Jahren darin, die Lehrerschaft diesbezüglich zu überzeugen und sie dabei von einer statusorientierten Berufsauffassung zu einer entwicklungsorientierten zu führen. Dies muss jedoch bezogen auf das Gesamtkollegium als ein längerfristiger Prozess gesehen werden, da es gilt, ein über mehrere Generationen etabliertes und professionsspezifisch tradiertes Berufsmuster aufzuheben.

Stärken des Ansatzes – und Grenzen

Im Hinblick auf die eingangs referierte Problemlage schulischen Qualitätsmanagements (vgl. Kasten S. 23) kann die aktuelle Situation im Kreis Lippe optimistischer gesehen werden:

Zu 1.: Die bedeutendsten Ziele und Ansprüche gingen hier vom Staat, von der Bezirksregierung, vom Kreis und auch von den einzelnen Schulleitungen aus. Sie wurden konkretisiert (soweit dies möglich war) und dahingehend geklärt, dass eine Orientierung für die Berufskollegs möglich wurde. Alle für den Prozess relevanten Ziele und Ansprüche wurden für alle Beteiligten zusammengefasst und verschriftet. Damit besteht eine gemeinsam erarbeitete und von allen Stakeholdern getragene Zielperspektive, die von allen Beteiligten eingesehen werden kann.

Zu 3.: Für alle vier Berufskollegs wurde ein gemeinsames, zeitlich auf fünf Jahre befristetes, verbindliches Leitbild entwickelt. Dies erfolgte in einem kollektiven Prozess, an welchem Vertreter aller Statusgruppen aus allen vier Berufskollegs teilnahmen. Das kollektive Leitbild wurde so verfasst, dass darin ausschließlich konkrete Ansprüche formuliert sind und diese sehr genau dimensioniert, zeitlich befristet und überprüfbar sind.

Zu 5.: Die Schulleitung befindet sich in einem fortlaufenden Prozess aus externer Fortbildung und internem Erfahrungsaustausch. Sie hat – über den Prozess hinaus – ihre Vernetzung nach innen und außen deutlich verbessert.

Zu 7.: Über alle Schulen werden gegenwärtig Abteilungsprofile erstellt. Diese beinhalten in allen Fällen ein leitbildkonformes, aber auch individuelles Entwicklungskonzept. Durch die Leitbild-Arbeit, aber auch durch die Prozesse in den Abteilungen haben sich die Lehrer/-innen intern sowie extern besser vernetzt. Die Kommunikation über den Unterricht hat sich intensiviert.

Trotzdem müssen auch anhaltende Schwierigkeiten festgestellt werden:

Zu 2.: Speziell für die Umsetzung der Entwicklungskonzepte in den Abteilungen stehen keine Ressourcen für eine Wertschätzung oder Auszeichnung besonders guter oder engagierter Ansätze zur Verfügung. Die Schulleitungen haben so nur sehr begrenzte Möglichkeiten, die Protagonisten des Prozesses zu fördern.

Zu 4.: Die Führungssituation bleibt schwierig, was zum einen strukturell bedingt ist, zum anderen kulturell. Schulleiter/-innen und Stellvertreter/-innen sind zwar als Führungspersonen der Berufskollegs ausgewiesen, haben dabei jedoch mehr Restriktionen, Auflagen und Pflichten als Freiräume, Kompetenzen oder Macht. Zudem besteht keine Führungskaskade, mit welcher sie über eine mittlere Ebene in der Lage wären, mittelbare Personalführung auszuüben. Hinzu kommt der in Lehrerkollegien dominante Gleichheitsanspruch gegenüber Schulleitungen, da diese aus ihrer Sicht nicht höher qualifiziert sind, sondern nur andere Funktionen wahrnehmen. Innerhalb dieses Gleichheitsanspruchs wird die Handhabung von (ohnehin sehr schwachen) Führungsmitteln für die Schulleitung zu einer Gratwanderung zwischen eigenem Gesichtsverlust und Akzeptanzverlust gegenüber dem Kollegium. Die für die Effektivität und Effizienz eines so umfassenden Veränderungsprozesses dringend erforderliche Führungsfunktion ist an den Berufskollegs – nach wie vor – nur mit Abstrichen möglich.

Zu 6.: Die eingangs durch die Stärken-Schwächen-Analyse gewonnenen Daten konnten nur eingeschränkt zur Profilbildung herangezogen werden, da in einigen Fällen Ängste vor Bloßstellung oder Misstrauen gegenüber dem Gesamtansatz entsprechende Offenheit verhinderte bzw. beschönigende Aussagen herbeiführte.

Zu 8.: Auch in diesem Ansatz geht das „Projektverständnis“ bis in den Führungsbereich. Das haben viele Gespräche, Argumente und Einwände in Workshops auf Kollegiums- und auch Führungsebene gezeigt. Davon, dass sich Schule bleibend verändert, scheint nach wie vor nur eine Minderheit der Beteiligten auszugehen. Dies verwundert nicht, angesichts der jahrzehntelang offensichtlichen Affirmativität von Schulen bzw. der – gerade von älteren Lehrerinnen und Lehrern – häufig erlebten Nach-Wirkungslosigkeit von Schul- und Modellversuchen.

Zukunftsperspektive und Forschungsbedarf

Über die kommenden Jahre wird versucht, durch Veränderungsmanagement die hier dargestellten Herausforderungen anzugehen: Da keine externen Ressourcen vorliegen, wird zum einen versucht, durch Reflexion und Feedback, die intrinsische Motivation der proaktiven Lehrer/-innen anzusprechen, zum anderen, schulinterne Ressourcen ausfindig und frei zu machen. Nachdem jede der vier Schulleitungen die Problematik einer fehlenden Führungskaskade erkannt hat, arbeiten sie an Ansätzen, welche Verbesserungen innerhalb der bestehenden rechtlichen Situation herbeiführen können. Die Bezirksregierung hat bereits signalisiert, dass hier auch rechtliche Veränderungen möglich (und zum Teil schon in Vorbereitung) sind. Auf einem Schulleiter-Workshop im September 2009 wurde diesbezüglich ein gemeinsames Konzept entwickelt und soll im laufenden Schuljahr implementiert werden. Bis zu diesem Zeitpunkt werden die Profilbildungen in den Fachabteilungen abgeschlossen sein. Dann wird der eingangs dargestellte, zentral intendierte Anspruch umgesetzt: Die Berufskollegs werden ein gemeinsam entwickeltes Konzept für die Koordination explizit jener Bildungsgänge anbieten, die entweder gegenwärtig schon niederfrequent

sind oder Gefahr laufen, in den nächsten Jahren erheblich an Schülern/-innen zu verlieren. Zudem wird ein erstes systematisches Monitoring des Prozesses eingeführt.

Dieses Praxisbeispiel sollte zeigen, wie ein in der Wirtschaft erprobter Beratungsansatz wirksam auf einen komplexen Schulbereich übertragen werden kann. Es gilt, diesen Ansatz strukturell und inhaltlich weiter zu erschließen. So sollte zum einen eine konsequente systematische Adaption der theoretischen Grundlagen aus Psychologie und Managementtheorie erfolgen. Zum anderen sollten empirische Studien über die zentralen Bedingungen und Wirkungen des Ansatzes durchgeführt werden, um weiterführende Aussagen über Theorie und Praxis eines schulischen Veränderungsmanagements treffen zu können. ■

Literatur

- DOPPLER, K.; LAUTERBURG, C.: *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten* (10. Aufl.). Frankfurt a. M. 2002, S. 55 f.
GERKHARDT, M.; FREY, D.: *Erfolgsfaktoren und psychologische Hintergründe in Veränderungsprozessen – Entwicklung eines integrativen psychologischen Modells*. In: *OrganisationsEntwicklung* 25 (2006) 4, S. 48–59
TENBERG, R.: *Veränderungsmanagement zur Unterstützung von Reformprozessen an Berufsbildenden Schulen. Ein Erfahrungsbericht*. In: *Die berufsbildende Schule* 60 (2008) 5, S. 145–148

Anzeige

Berufsbildung

Erste Gesamtdokumentation des BIBB

Erstmals legt das BIBB eine Gesamtdokumentation der BIBB-Schulabgängerbefragungen der Jahre 2004 bis 2006 vor. Jugendliche wurden zu ihren beruflichen Wünschen und Orientierungen sowie zu ihrem tatsächlichen Verbleib nach Beendigung der Schule befragt.

Allen in der Bildungsforschung Tätigen gibt die Studie umfangreiche Daten an die Hand, um Prognosen für die Zahl der benötigten Ausbildungsplätze zu erstellen oder Maßnahmen anzustoßen, um Benachteiligten den Zugang zu einer Berufsausbildung zu erleichtern.



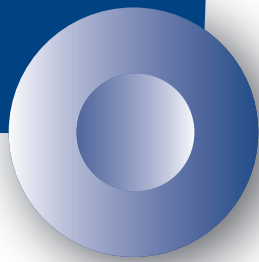
Michael Friedrich (Hg.)
**Berufliche Pläne
und realisierte
Bildungs- und Berufswege nach Verlassen der Schule**

2009, 118 S.,
34,90 € (D)/57,- SFr
ISBN 978-3-7639-1125-7
Best.-Nr. 111-023

www.wbv.de

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





Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität an Höheren Technischen Lehranstalten in Österreich

► **Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität betreffen vor allem das Erreichen der Ziele einer Ausbildung, also Beschäftigungs- und Weiterbildungsfähigkeit, unter sich verändernden Rahmenbedingungen. In diesem Beitrag werden Ergebnisse eines einschlägigen Forschungsprojekts zur Qualität der Ausbildung an Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) in Österreich vorgestellt. Sie genießt in der Bevölkerung und bei Arbeitgebern hohe Akzeptanz. Diese wurde auch durch die Einführung von Fachhochschulen nicht eingebüßt. Hauptproblem in mittelfristiger Perspektive ist die transparente Darstellung der verliehenen Qualifikationen in Europa, da die meisten Länder den Erwerb gehobener beruflicher Qualifikationen erst auf postsekundärer Ebene vorsehen. Herausforderungen ergeben sich damit aktuell weniger aus der Anpassung der Lehrpläne an den Strukturwandel, sondern durch die Europäisierung von Bildung und Arbeitsmärkten.**



ARTHUR SCHNEEBERGER

Dr., Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Wien

Stellenwert der HTL-Ausbildung

Pro Jahr schließen heute rund 8.000 Personen eine Ausbildung an einer HTL ab, wenn man die *Hauptformen* und ihre postsekundären Sonderformen, auf die rund 19 Prozent der jährlichen Abschlüsse entfallen, zusammenzählt (SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH 2008, S. 9). Das ist um rund 30 Prozent mehr als Anfang der 1990er Jahre, was nicht auf demografische Faktoren, sondern auf die Attraktivität des Ausbildungswegs zurückzuführen ist.

HTL-Ausbildung

Die HTL ist eine berufsbildende höhere Schule (BHS) und wird als Hauptform von der 9. bis zur 13. Schulstufe (fünf Jahrgänge) oder – kürzer – als postsekundäre Ausbildung häufig nach einer Lehrlingsausbildung respektive einer Fachschule oder (als Kolleg) nach einer allgemeinbildenden Matura absolviert.

- Die *Ausbildungsinhalte* umfassen Allgemeinbildung, Fachtheorie und Fachpraxis (inklusive mehrmonatige Pflichtpraktika).
- Die größten *Fachbereiche* bilden Elektrotechnik/Elektronik, Maschineningenieurwesen, EDV und Organisation, Wirtschaftsingenieurwesen und Bautechnik.
- Die Lehranstalten pflegen Kontakte und *Kooperationen mit Unternehmen* im regionalen und überregionalen Umfeld.
- Auf Basis des Nachweises einer zumindest dreijährigen gehobenen Berufspraxis verleiht der Wirtschaftsminister den *Ingenieurtitel*.
- Die HTL vermittelt arbeitsmarktfähige Qualifikation und allgemeine Studienberechtigung an Hochschulen.
- Die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen geht in den Beruf, ein Teil an die Hochschule, ein weiterer Teil versucht, Erwerbstätigkeit und Studium zu verbinden.
- Der Frauenanteil an den HTL-Abschlüssen ist noch viel zu gering und liegt derzeit bei elf Prozent.

Der gestiegene Output schlägt sich in einem zunehmenden Anteil von HTL-Absolventinnen und -Absolventen an Erwerbspersonen nieder; er ist von 2,4 (1991) auf 3,8 Prozent (2006) gestiegen (ebd., S. 213). Die steigende Zahl von Beschäftigten mit HTL-Qualifikation hat den guten Beschäftigungschancen keinen Abbruch getan. Die Ingenieure sind als Spezialisten im mittleren Management der Industrie und in den technischen Dienstleistungen im Beschäftigungssystem bestens verankert. Unternehmensbefragungen und Arbeitsmarktdaten zeigen, dass ein HTL-Abschluss in der Wirtschaft anerkannt ist. Gut die Hälfte der jährlichen Absolventinnen und Absolventen steigt

erfahrungsgemäß direkt in den Beruf ein, ein weiterer Teil nimmt ein Studium auf, andere wollen Erwerbstätigkeit und Studium vereinbaren (was zunehmend durch entsprechende Angebote der Fachhochschulen unterstützt wird).

Für die jüngste Vergangenheit kann man in etwa von folgenden Zahlen des jährlichen *Ingenieur-Neuangebots* ausgehen:

- Rund 3.500 Ingenieurtitelverleihungen des Wirtschaftsministers und rund 400 Verleihungen des Landwirtschaftsministers (2006);
- rund 2.300 Graduierte im Fachhochschulsektor im Bereich „Technik, Ingenieurwissenschaften“ (2005/06);
- rund 2.000 Graduierte der Studienfachgruppe „Ingenieurwesen, Verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe“ an den Universitäten (2005/06).

Ausgewählte Indikatoren zur Ausbildungsqualität

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre haben Veränderungen im Bildungssystem (Fachhochschulentwicklung) und der Einfluss internationaler Bildungskonzepte zu einem Neupositionierungsbedarf der HTL geführt. Im Kern geht es dabei um die Erhaltung und Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung. Um sie im Sinne von Arbeitsmarktakzeptanz und Weiterbildungsfähigkeit (auch Studierfähigkeit) in einem veränderten nationalen und europäischen Umfeld auch in Zukunft zu gewährleisten, sind Erhebungen und Analysen als Grundlage einer mittelfristigen Perspektiven Diskussion erforderlich. Hier setzt das vom Bildungsministerium finanzierte Forschungsprojekt am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) an, über das hier berichtet wird (vgl. Tab. 1).

BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT

In der Berufsbildungspolitik wird das bildungsspezifische Arbeitslosenrisiko allgemein als Indikator für das Erreichen des Ausbildungsziels herangezogen. Für Erwerbspersonen mit HTL-Qualifikation ergab sich zum Beispiel für Ende August 2007 ein Arbeitslosigkeitsrisiko von 2,6 Prozent bei 4,5 Prozent im Durchschnitt aller Erwerbspersonen (SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH 2008, S. 38). Die bloße Vermeidung von Arbeitslosigkeit reicht aber nicht aus, um die Attraktivität des Bildungsgangs – auch als soziale Aufstiegsschiene (vgl. BAUER 2005, S. 116) – zu erklären.

Von den Absolventinnen und Absolventen einer HTL in der Hauptform fanden sich bei der Volkszählung 2001 rund 22 Prozent in leitender beruflicher Funktion (Geschäftsführung, Abteilungsleitung), hierbei zumeist in mittleren und größeren Betrieben. Insgesamt entfielen über 80 Prozent der Erwerbspersonen mit HTL-Abschluss auf gehobene Tätigkeiten als Fachkraft (ISCO-Skill levels 3 oder 4) oder

Tabelle 1 Zielsetzung und Forschungsdesign der ibw-Studie

Zielsetzung	Erarbeitung einer empirischen Grundlage für die Diskussion der mittelfristigen Entwicklung der HTL mit Blick auf • den laufenden Diskussionsprozess in der Schulverwaltung über die Neufassung von Lehrplänen und • die Einstufung der HTL im Rahmen von ISCED sowie des EQF
Methodisches Vorgehen	• Analyse von Daten der Schulstatistik zur Ermittlung des quantitativen Stellenwerts der HTL in der oberen Sekundarstufe • Auswertung von Volkszählungsdaten von 1991 und 2001 im Hinblick auf die Beschäftigung von Erwerbspersonen mit HTL-Abschluss nach Berufen, Wirtschaftsabschnitten und Fachrichtungen • Analyse von über 1.000 Stelleninseraten in Printmedien und Online-Jobbörsen im Zeitraum Herbst 2006 bis Frühjahr 2007 zur Ermittlung der Qualifikationsnachfrage • Schriftliche Befragung von Unternehmen, die Absolventinnen/Absolventen der vier häufigsten HTL-Ausbildungsbereiche beschäftigen, zur Ermittlung der Nachfrage nach fachlichen und außerfachlichen Kompetenzen sowie zur Bewertung von Ausbildungsinhalten (n = 169) • Online-Absolventenbefragung zum Verhältnis Ausbildung und Beruf bzw. Studium (n = 1.710)
Dokumentation	vgl. ausführlich SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH (2008)

auf leitende Funktionen (Geschäftsführung, Abteilungsleitung, Unternehmer) (SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH 2008, S. 29). Ein anderer Zugang der Berufsstatistik ist die Ermittlung des Anteils in den gehobenen technischen Berufen. Bei der letzten Volkszählung entfielen rund 27 Prozent der formal höher Qualifizierten in der Berufsgruppe „Physiker/-innen, Mathematiker/-innen, Ingenieurwissenschaftler/-innen“ (das höchste Skill-level nach der ISCO-Klassifikation der ILO) auf Personen mit HTL-Abschluss; bei den Technischen Fachkräften (dem zweithöchsten der vier Skill-levels) waren es 71 Prozent (vgl. ebd., S. 173).

Traditionell waren 50 Prozent der Erwerbspersonen mit HTL-Abschluss im Produktionsbereich tätig. Die Beschäftigung ist zwischen den letzten Volkszählungen im Produktionsbereich um 15 Prozent gestiegen. In den Dienstleistungen – insbesondere den unternehmensbezogenen Dienstleistungen – fiel der Anstieg mit 65 Prozent aber noch um ein Mehrfaches höher aus (vgl. ebd., S. 33). Die traditionellen Stärkefelder der Beschäftigung von Ingenieuren im Produktionsbereich bleiben erhalten, zusätzliche Jobs in qualifizierten und häufig produktionsbezogenen Dienstleistungen kommen hinzu.

Die Vermutung, dass Fachhochschul-Absolventinnen und -Absolventen HTL-Ingenieure im Berufssystem verdrängen könnten, hat sich nicht bestätigt. So überschneidet sich zum Beispiel die Arbeitsmarktnachfrage nach HTL-Qualifikationen, wie die durchgeführte Inseratenanalyse ergab, am häufigsten mit der Nachfrage nach Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschullehrgängen (55 %), aber

auch von Universitätsabsolventen/-absolventinnen (41 %). Deutlich seltener ist der Mitbewerb durch Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen (16 %), einer Lehre (13 %) oder Werkmeisterausbildung (7 %) (SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH 2008, S. 53 ff.).

ENTSPRECHUNGEN VON AUSBILDUNG UND BERUF

Die betrieblichen Aufgaben von Erwerbspersonen mit HTL-Qualifikation reichen von Forschung, Entwicklung und Konstruktion bis zu Service/Support oder Kundenbetreuung. Die Einsatzbereiche unterscheiden sich schwerpunktmäßig zwischen den Fachrichtungen. Zudem sind Querschnittsaufgaben, wie z. B. Beratung und Kundenbetreuung, festzustellen. Diesbezügliche Rückmeldungen bilden den Hintergrund einer breiten Diskussion über die Lehrplanentwicklung im Spannungsfeld zwischen fachlicher Spezialisierung und breiter Grundlagenvermittlung respektive Förderung von Schlüsselqualifikationen. Dieser unter den Verantwortlichen der HTL kontrovers diskutierte Fragenkomplex war eine der thematischen Vorgaben der Untersuchung.

Grad und Art der *Entsprechung von Ausbildung und Beruf* sind wichtige Anhaltspunkte für die curriculare Weiterentwicklung des Schultyps. Die Antworten der über 1.700 HTL-Absolventinnen und -Absolventen im Rahmen der Online-Befragung zeigen, dass 37 Prozent eine *völlige Entsprechung* von Fachrichtung der Ausbildung und derzeitigem Beruf wahrnehmen, weitere 50 Prozent geben eine „teilweise“ Entsprechung an und nur 13 Prozent überhaupt keine Entsprechung (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH 2008, S. 117). Diese Auswertung enthält auch jene Befragten (etwa 20 %), die an einer Hochschule graduiert haben. Der Befund zur Entsprechung von Ausbildung und aktueller Berufstätigkeit wurde nach Fachrichtungen, Abschlussjahren und anderen Variablen aufgegliedert, wobei sich keine signifikanten Unterschiede ergaben. Dies zeigt, dass es sich hierbei um ein generelles und stabiles Merkmal der Ausbildung und ihrer Entsprechung im Beruf handelt.

Auch die Frage nach der Nützlichkeit verschiedener Ausbildungsinhalte informiert über die Verwertbarkeit von Lehrplaninhalten. 55 Prozent der Befragten gaben an, dass der HTL-Unterricht in EDV für ihre Berufstätigkeit „sehr nützlich“ ist, weitere 24 Prozent sagten „eher nützlich“. Fachlich bildet die Chemie eine Ausnahme, bei der Fachtheorie und -praxis höhere Nützlichkeitsbewertungen erhielten. Bei den Absolventinnen und Absolventen vor 1992 nimmt die Fachtheorie den Spitzenwert ein. Weder in der Ausbildung noch in der Berufstätigkeit hatte EDV den heutigen hohen Stellenwert gehabt. Häufige Weiterbildungsaktivitäten in Fachtheorie, IKT und Englisch auch in den ersten Jahren nach dem Berufseinstieg unterstreichen, dass Beschäftigungsfähigkeit hohe Weiterbildungsbereitschaft im fachlichen und in den Zusatzqualifikationen inkludiert.

HTL UND HOCHSCHULSTUDIUM

Durch die guten Berufs- und Karrierechancen der HTL-Absolventinnen und -Absolventen einerseits und die lange universitäre Studiendauer (sieben oder acht Jahre im Mittel in der Technik bis zum Erstabschluss) andererseits haben in der Vergangenheit viele nebenberuflich Studierende das Studium z. B. an der Technischen Universität nicht abgeschlossen: Sie wurden von der erfolgreichen Berufstätigkeit aus dem Studium „hinausgezogen“. Die Graduierungsquote lag daher immer weit unter der Inskriptionsquote. Mit der Einführung der Bachelorstudien und dem raschen Wachstum berufsbegleitender Angebote im FH-Sektor könnte die *Graduierungsquote* aber deutlich ansteigen.

Durch die Gründung des FH-Sektors (1994) ist es primär zu Umlenkungseffekten von der Universität in Richtung Fachhochschul-Studiengänge, aber kaum zu einer Erhöhung der Studierquote gekommen (bereits für das Jahr 1990 wurde eine Studierquote von 48 Prozent errechnet). Die Inskriptionsquote (Studierquote) innerhalb von drei Semestern nach der Matura belief sich 2005 auf 26,5 Prozent bezogen auf *universitäre Studien* und rund zehn Prozent bezogen auf *Fachhochschul-Studiengänge*; weitere zehn Prozent nehmen später, häufig berufsbegleitend, ein Fachhochschulstudium auf (SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH 2008, S. 153 ff.).

Probleme der internationalen Einstufung der HTL-Diplome

Internationale Rankings zur tertiären Bildung oder zum technologisch relevanten Humankapital fallen für Österreich immer wieder aufgrund des verwendeten Klassifikationssystems (ISCED – International Standard Classification of Education) negativ aus. Aufgrund der Wirtschaftsleistung des Landes kann es sich, sofern die Thesen der Humankapitaltheorie Realitätsentsprechung haben, nur um ein statistisches Artefakt handeln, das durch das verwendete Klassifikationssystem bedingt ist. Dies soll nachfolgend anhand einer Tabelle zu naturwissenschaftlich ausgerichteten Tertiärabschlüssen im Ländervergleich (OECD 2007, S. 75) belegt werden.

Anhand der ISCED-Einstufungen werden die HTL-Kollegabsolventinnen und -absolventen als Tertiärabschluss (im Sinne von ISCED 5B) berücksichtigt. Alle anderen HTL-Absolventinnen/-Absolventen (das sind über 90 %) werden nur als „postsekundär, aber nicht tertiär“ dem ISCED-Level 4A¹ zugeordnet, kommen also in der Tabelle nach OECD-Berechnung nicht vor. Diese Stufung entspricht keineswegs der Arbeitsmarktrealität. Demnach wären alle HTL-Diplo-

1 Diese Kategorie umfasst die HTL-Hauptform, den Aufbaulehrgang für Fachschüler/-innen und die HTL für Berufstätige.

mierten auf Level 5B von ISCED einzustufen (vgl. Tab. 2). Ein besonderes Problem des internationalen Vergleichs sind lange und höher qualifizierende Ausbildungen auf der oberen Sekundarstufe, die in nur wenigen Ländern vorhanden sind und in der ISCED-Klassifikation unterbewertet werden.

Dies ist ein Beispiel für die Schwierigkeiten, den HTL-Ingenieurstitel als Qualifikation international transparent darzustellen. Von Absolventenverbänden wurden immer wieder Forderungen nach einer Überführung des verliehenen Ingenieurtitels in einen tertiären Bildungsabschluss gestellt, die aber ohne Erfolg blieben. Für die häufig international tätigen HTL-Ingenieure ist die fehlende Graduierung seit langem ein Problem. Einige sind auf ausländische Hochschulen (britische Universitäten oder deutsche Fachhochschulen) ausgewichen, um berufsbegleitend zeitökonomisch eine Graduierung zu erreichen. Das Problem wird damit aber nicht gelöst, sondern spitzt sich im Rahmen der Diskussionen über die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR), der dem EQF entsprechen soll, zu.

Fakt ist, dass es in Europa hochgradig diversifizierte Hochschulsysteme mit Studierquoten von 60 bis 80 Prozent der Jugendlichen gibt, die mit den Zielen der Diplomstudien in Österreich *nicht* vereinbar sind (vgl. SCHNEEBERGER 2009; EDERER/SCHULLER/WILLMS 2008). In Irland zum Beispiel werden im Hochschulsektor sechs Arten von Qualifikationsnachweisen vergeben, die vier Levels des dortigen zehnstufigen Nationalen Qualifikationsrahmens zugeordnet werden. Es gibt ein Zeugnislevel und zweierlei Bachelor degrees (ordinary und honours), die unterschiedlichen Levels des irischen Nationalen Qualifikationsrahmens zugeordnet werden (MAGUIRE/MERNAGH/MURRAY 2007/2008, S. 88). Damit verschärfen sich die Transparenzprobleme, und es verschärft sich zugleich der bildungspolitische Druck, anspruchsvolle Ausbildungen und Leistungs differenzierung von der oberen Sekundarstufe auf die postsekundäre Ebene des Bildungssystems zu verschieben.

Ein Diplom (DI, Magister), als traditioneller Erstabschluss an Österreichs Hochschulen, entspricht dem Level 7 des achtstufigen EQF. Da sich auch die Fachhochschulen am zweithöchsten Level der achtstufigen Struktur bei Erstabschluss orientiert haben, ist ein breiter Bereich der Nachfrage gehobener technischer Qualifikationen – etwa auf den EQF-Levels 5 und 6 – offen geblieben. Die Arbeitsmarktposition des technischen Bachelors ist noch weitgehend offen, zumal bislang die Positionen unter dem universitären DI mit Erfolg von HTL-Ingenieuren eingenommen wurden.

Ohne Anerkennung des (vom Wirtschaftsminister) verliehenen Ingenieurtitels im NQR auch als *Bildungsabschluss auf Level 6* des EQF wird eine adäquate Darstellung am

Tabelle 2 **Zahl der Absolvierenden/Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren, 2005**

Länder (Auswahl)	Kurze Tertiärausbildung (ISCED 5B)	Hochschule (ISCED 5 oder 6)	Tertiärbereich insgesamt
Irland	1.233	1.789	3.022
Frankreich	874	2.043	2.917
Vereinigtes Königreich	348	1.935	2.283
Österreich (eigene Berechnung*)	1.104	788	1.892
Schweiz	736	994	1.730
Deutschland	257	1.045	1.302
Österreich (OECD-Berechnung)	350	788	1.139
EU-19-Durchschnitt	295	1.307	1.610

* Inklusive HTL Hauptform, Aufbaulehrgang und HTL für Berufstätige
Quelle: OECD 2007; Statistik Austria; Schulstatistik; eigene Berechnungen

europäischen Arbeitsmarkt und im europäischen Bildungsraum kaum möglich sein. Die eingehende Analyse der für die EQF-Levels 5 und 6 definierten Deskriptoren, aber auch die Dublin-Deskriptoren für den Short cycle und den First cycle (Bachelor degree) lassen keineswegs als unrealistisch erscheinen, den HTL-Schulabschluss auf Level 5 und den verliehenen Ingenieur auf Level 6 einzustufen; möglicherweise wären formale Verfahren anzupassen (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH 2008, S. 178 ff.).

Ausbildungsinklusion und europäische Qualifikationslevels

Durch den Umstand, dass die Lehrlingsausbildung erst in der zehnten Schulstufe beginnt, die Hauptschule aber bereits mit der achten Schulstufe schließt, sind alle ersten Jahrgänge von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen von hohen vorzeitigen Ausstiegsquoten nach der neunten Schulstufe betroffen. Im Fall der HTL verlassen unter 20 Prozent der Jugendlichen nach dem ersten Jahrgang diesen spezifischen Bildungsweg (die meisten finden danach eine Lehrstelle; einige gehen auch in eine andere berufsbildende Schule). Vom zweiten bis zum letzten Jahrgang der Ausbildung ist eine Dropoutquote von etwa 25 Prozent zu verzeichnen (SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH 2008, S. 11).

Das Dropoutthema kommt immer wieder auf, nicht zuletzt in der aktuellen Diskussion rund um die „Ausbildungs-garantie“ von Regierung und Sozialpartnern (vgl. SCHNEEBERGER 2009). Mit der Einführung von mehreren Abschlusslevels und modularen Lehrgängen könnte nicht nur die europäische Transparenz erhöht, sondern auch die Dropoutproblematik entschärft werden, ohne dabei das diffe-

renzierte Ausbildungssystem auf der oberen Sekundarstufe preiszugeben. Differenzierung zu Beginn oder während der oberen Sekundarstufe wurde unlängst einmal mehr als „most appropriate time“ (Commission 2006, S. 20) erkannt. Wesentlich ist, dass spätere Aufbaumöglichkeiten und Wechsel der Qualifizierungslaufbahnen gegeben sind. Langfristig sollte man eine stärkere Integration der HTL-Haupt- und Sonderformen in ein Gesamtangebot anstreben und gleichzeitig intern durch am EQF orientierte Levels und Lehrgänge differenzieren (SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH 2008, S. 200). Transparenz der Stufung beruflicher Bildungsabschlüsse sind eine zwingende Voraussetzung der Umsetzung und des Attraktivitätserhalts beruflicher Bildung im europäischem Bildungs- und Beschäftigungsraum. ■

Literatur

BAUER, A.: Volkszählung 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung. In: Statistik Austria (Hrsg.): Statistische Nachrichten 2/2005, Wien

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: Efficiency and equity in European education and training systems. Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. COM (2006) 481 final. Brussels, 8. 9. 2006, SEC(2006)1096 – URL: www.presidenciaue.parlamento.pt/inecivas_europeias/sec_com/SEC2006_1096_EN.pdf (Stand: 28. 7. 2009)

EDERER, P. SCHULLER, PH.; WILLMS, ST.: University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of Knowledge. Lisbon Council Policy Brief, Vol. III, No.1/2008 – URL: www.lisboncouncil.net/media/lisbon_council_policy_brief_usr2008.pdf (Stand: 28. 7. 2009)

MAGUIRE, B.; MERNAGH, E.; MURRAY, J.: Koppelung von Deskriptoren für Lernergebnisse in nationalen und Meta-Qualifikationsrahmen – Lernen aus den Erfahrungen in Irland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 42/43 (2007/2008) 3/1, S. 81–97

OECD: Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren. Paris 2007
SCHNEEBERGER, A.: NQR und statistische Bezugsrahmen zur Klassifizierung von Qualifikationen. In: Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen – Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Wien 2007, S. 1–24. – URL: www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/NQR_Studien-Endbericht_Dez07.pdf (Stand: 28. 7. 2009)

SCHNEEBERGER, A.: Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr. Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, S. 55–72. – URL: www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf (Stand: 28. 7. 2009)

SCHNEEBERGER, A.; PETANOVITSCH, A.: Mittelfristige Perspektiven der HTL. Erhebungen und Analysen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität. ibw-Schriftenreihe Nr. 138, Wien 2008. – URL: www.ibw.at/media/ibw/fb138.pdf (Stand: 28. 7. 2009)

STATISTIK AUSTRIA: Volkszählung – Bildungsstand der Bevölkerung. Wien 2005

STATISTIK AUSTRIA: Bildung in Zahlen 2007/08. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2009

Anzeige

Modularisierung

Kompakte, aktuelle Analyse und Reflexion

Der Sammelband enthält Beiträge zur Modularisierung in der beruflichen Bildung, die den aktuellen Stand nach 20 Jahren Diskussion und verschiedenen Umsetzungsstufen widerspiegeln.

Aktuell wird in den deutschsprachigen Ländern Österreich, Schweiz und Deutschland über Individualisierungs- und Flexibilisierungselemente diskutiert. In diesem Prozess haben sich Bausteinsysteme bzw. Module als sinnvolle Instrumente für einen Modernisierungsprozess in der Berufsbildung herauskristallisiert.



Matthias Pilz (Hg.)

Modularisierungsansätze in der Berufsbildung

Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich

2009, 190 S.,

34,90 € (D)/57,- Sfr

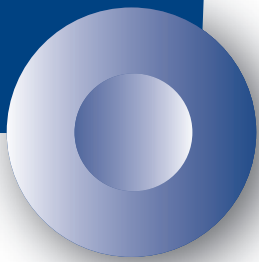
ISBN 978-3-7639-4218-3

Best.-Nr. 6004021

www.wbv.de

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





Fünf Jahre AZWV – Einschätzungen zur Qualitätssicherung in der öffentlich geförderten Weiterbildung

EDGAR SAUTER

► Mit den Gesetzen für Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (Hartz-Reform) wurde die berufliche Weiterbildungsförderung neu geordnet. Fünf Jahre nach Inkrafttreten der Verordnung stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit der neuen Verfahren zur Qualitätssicherung und dabei insbesondere nach ihrem Beitrag zur Weiterbildungsqualität.

Neue Ziele – neue Akteure

Um die deklarierten Ziele der Reform – Wettbewerb der Anbieter, Transparenz des Förderns und Qualität der Weiterbildung – zu erreichen, wurden Qualitätssicherungssysteme bei Bildungsträgern obligatorisch, Bildungsgutscheine für Weiterbildungsteilnehmer/-innen ausgegeben, sowie ein neues, Bundesagentur-externes Zertifizierungsverfahren für Bildungsträger und -maßnahmen durch Fachkundige Stellen (FKS) eingeführt. Rechtliche Grundlage der neuen Verfahren ist die „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV“ vom 16. Juni 2004. Zu fragen ist nun, inwieweit es damit gelungen ist, die in der Vergangenheit geäußerte Kritik am Zulassungsverfahren der Arbeitsagenturen zu entkräften. Geringe Effizienz der Weiterbildung, intransparente Vergabep Praxis, unzureichende Kontrolle der Anbieter und geringe Eigenaktivität der potenziellen Teilnehmer/-innen waren Kritikpunkte, die dazu geführt hatten, den Arbeitsagenturen das Zulas-

sungsverfahren zu entziehen und zu externalisieren. Bei der Einschätzung der Wirksamkeit des neuen Ansatzes ist allerdings dessen Reichweite zu berücksichtigen (vgl. Kasten).

Reichweite des neuen Ansatzes

Das neue Zulassungsverfahren erstreckt sich nur auf die Weiterbildung nach dem SGB III, die von den Arbeitsagenturen mit Hilfe der Bildungsgutscheine gefördert wird. Im Rahmen des finanziellen Förderungsverfahrens bleiben die Arbeitsagenturen als Träger der Arbeitsförderung für die Qualitätsprüfung zuständig. Diese Zuständigkeit gilt darüber hinaus auch für die im Rechtskreis SGB II durchgeführte Weiterbildung für die Langzeitarbeitslosen.

Zu den neuen Akteuren der Weiterbildungsförderung gehören vor allem die FKS, die Anerkennungsstelle und der Anerkennungsbeirat. In einem zweistufigen Zulassungsverfahren werden zunächst FKS von der Bundesagentur in ihrer Funktion als Zertifizierungsstelle anerkannt (akkreditiert). Die FKS zertifizieren dann ihrerseits Träger und Maßnahmen. Die rd. 30 FKS müssen einer Reihe von allgemeinen Anforderungen entsprechen, wie z. B. finanzielle und personelle Bonität, Fachkompetenz, Unabhängigkeit und Integrität (§ 2 AZWV). Diese Standards entsprechen auch der internationalen Norm DIN EN ISO 17021 („Konformitätsbewertung – Anforderungen an Stellen, die Managementsysteme auditieren und zertifizieren“). Insgesamt weist die AZWV eine starke Affinität zum ISO-Normenkomplex auf; das gilt sowohl auf der Ebene der FKS als auch auf der der Bildungsträger (DIN EN ISO 9001). Die AZWV folgt hier dem Trend auf dem Weiterbildungsmarkt: Bereits vor fünf Jahren bestätigten erste Ergebnisse des BIBB (BALLI u. a. 2004) und des Wuppertaler Kreises (2005) die Spitzenposition der ISO-Norm unter den standardisierten Qualitätsmanagementmodellen. Angesichts des Verbots von Doppelprüfungen gelten für die bereits ISO-zertifizierten Träger vereinfachte Verfahren, bei denen die speziellen AZWV-Anforderungen (z. B. Arbeitsmarktnähe der Maßnahmen, Vermittlungsaktivitäten der Anbieter, Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit der Maßnahmen) im Mittelpunkt des Zulassungsverfahrens stehen.

Die Arbeit der Anerkennungsstelle wird durch einen pluralistisch zusammengesetzten Beirat (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Bildungsverbände, Bund, Länder, unabhängige Experten) unterstützt. Seine Aufgabe ist es, inhaltliche, praxisgerechte Vorgaben zu den Anforderungen der AZWV zu machen und dabei die Anerkennungsstelle zu unterstützen. Der Anerkennungsbeirat hat bisher in zahlreichen für die FKS verbindlichen Empfehlungen die praxisgerechte Umsetzung der AZWV gefördert. Ihm kommt eine Schlüsselfunktion zu, weil er in seinen Aussagen arbeitsmarkt- und bildungspolitische Aspekte ebenso berücksichtigen muss wie die Fragen der Qualitätssicherung. Nicht zuletzt wird vom Anerkennungsbeirat ein Beitrag zur dynamischen Fortentwicklung der Weiterbildungsqualität (z. B. durch geeignete Qualitätsmanagementsysteme) erwartet.

Uneinheitliches Qualitätsverständnis

Mit der Trennung von Förderungsverfahren und Zertifizierungsverfahren wurde die Qualitätssicherung unterschiedlichen Akteuren zugeordnet, deren Handeln von unterschiedlichen Qualitätsvorstellungen geleitet wird. Beim *Zertifizierungsverfahren* durch die FKS liegt der Akzent dabei wesentlich auf einer den ISO-Standards verpflichteten System- bzw. Trägerprüfung, die gemäß der ISO-Philosophie vor allem an der Optimierung der Organisationsstrukturen und der Arbeitsabläufe ausgerichtet ist. Qualität der Weiterbildung ergibt sich praktisch aus den besonderen Anforderungen an die Bildungsträger. Eine Maßnahmeprüfung hat nur noch flankierende Bedeutung.

Die Arbeitsagenturen, denen die laufende Kontrolle und deren Ergebnisqualität obliegt, setzen hingegen den Akzent bei den Maßnahmeprüfungen; Qualität ergibt sich für sie, trotz der teilweisen Überlappung von träger- und maßnahmebezogenen Anforderungen, aus der Planung, Durchführung und Gestaltung der Maßnahmen und den ihnen zugrunde liegenden inputorientierten Kriterien. Ihre Kontrollen sind weitgehend auf diese Kriterien gerichtet. Da die AZWV eine Maßnahmezulassung, wenn auch auf der Basis einer Stichprobenauswahl, explizit fordert, bleibt unklar, welche der Qualitätsvorstellungen sich durchsetzen wird. Durch regelmäßigen Informationsaustausch zwischen neuen und alten Akteuren werden die Friktionen bei der praktischen Umsetzung der neuen Verfahren nach und nach abgebaut. Abstimmungsschwierigkeiten ergeben sich vor allem aus der Konstruktion des § 86 SGB III, der FKS und Arbeitsagenturen zur Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung verpflichtet, ohne die Reichweite der neuen und alten Akteure bei ihrer Aufgabenerfüllung deutlich zu machen. So kommt es z. B. immer wieder zu Doppelprüfungen. Andererseits kommt es zu erheblichen Lücken in der laufenden Kontrolle der Maßnahmen, da die Arbeitsagenturen schon kapazitätsmäßig nicht in der Lage sind, flächendeckende Qualitätsüberprüfungen durchzuführen. Ein inzwischen eingerichteter hauptamtlicher Prüfdienst Arbeitsmarktdienstleistungen (AMD) prüft deshalb stichprobenweise die Durchführungsqualität und den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen. Erste Ergebnisse im Jahr 2007 haben keine deutlichen Qualitätsdefizite ergeben.

Differenzen im Qualitätsverständnis ergeben sich auch aus dem eigenverantwortlichen Handeln der FKS. Unterschiedliche Auffassungen über den (kostenrelevanten) Umfang der Prüfungen können in dem privatwirtschaftlich organisierten Zertifizierungsprozess zu Preiswettbewerb bzw. -dumping führen. Weniger eingehende und damit billigere Prüfungen von Trägern und Maßnahmen können zu Lasten der Weiterbildungsqualität gehen.

Die entscheidende Barriere für ein einheitliches Qualitätsverständnis besteht vor allem darin, dass nur die Weiterbildung, die nach dem Gutscheilverfahren gefördert wird,

auch den Qualitätsanforderungen der AZWV unterliegt. Für Trainings- und Qualifizierungsmaßnahmen, die dem Rechtskreis SGB II zugeordnet sind und im Vergabeverfahren von den Arbeitsagenturen eingekauft werden, gelten andere Qualitätsstandards: Anbieter müssen z. B. keine nach dem Vorbild der AZWV gestaltete Qualitätsstrategie nachweisen, Teilnehmende können nicht eigenverantwortlich ein Angebot auswählen, sie werden vielmehr wie früher den Maßnahmen zugewiesen. Hier gewinnt die Kostenseite gegenüber der Qualität an Gewicht.

Fazit und Ausblick

Das arbeitsmarktpolitische Instrument Weiterbildung wird durch das Steuerungsprinzip der Hartz-Reform auf *vermittlungsunterstützende Funktion* begrenzt. Weiterreichende bildungspolitische Belange sind weitgehend ausgeschlossen. Die Schlüsselfrage nach der Qualität der Weiterbildung beantwortet sich von daher mit dem Wiedereingliederungserfolg in den Arbeitsmarkt, der derzeit bei gut 50 Prozent liegt. Die Wiedereingliederungsquote ist wegen des vermutlichen Selektionseffekts beim Gutscheilverfahren jedoch kein ausreichender Indikator für Qualität. Insgesamt gibt es derzeit keine Anzeichen für eine Verschlechterung der Maßnahmequalität (SAUTER 2008). Nach der AZWV ist eine externe Evaluation und Optimierung des Verfahrens vorgesehen. Empirisch gesicherte Daten, die eine Verbesserung der Weiterbildungsqualität nach Einführung des neuen Zulassungsverfahrens belegen, stehen noch aus.

Was wurde erreicht? Bei der Einlösung von Gutscheinen haben Weiterbildungsteilnehmer/-innen mehr Spielraum bei der Auswahl von Trägern; es bleibt jedoch unklar, wie weit ihr Einfluss auf die Auswahl der Maßnahme reicht. Für alle Beteiligten ist die jetzt hergestellte transparente Vergabepaxis von Weiterbildungsmaßnahmen ein Gewinn gegenüber den zuvor intransparenten Praktiken.

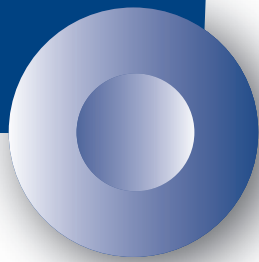
Für die Qualitätssicherung ergibt sich mit der AZWV die Chance, für die öffentlich geförderte Weiterbildung eigenständige Weiterbildungsstandards zu entwickeln, die über die ISO-Ansprüche hinausgehen. Im Unterschied zu anderen standardisierten Qualitätssicherungssystemen (z. B. ISO, EFQM, LQW) verfügt die AZWV aufgrund ihres Anerkennungsverfahrens über öffentlich verantwortete Qualitätsstandards, die in der Perspektive für den gesamten Weiterbildungsbereich Geltung beanspruchen können. ■

Literatur

BALLI, CH.; KREKEL, E. M.; SAUTER, E.: *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?* Bielefeld 2004

SAUTER, E.: *Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung. Ansatz und erste Erfahrungen.* In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 3/2008, S. 227–233

WUPPERTALER KREIS: *Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage bei den Mitgliedsinstituten des WK. Köln 2005*



Der Qualität verpflichtet: Erste Schritte und Erfolge bei der Umsetzung des LQW-Prozesses im BIBB

SANDRA LIEBSCHER

► Mit dem Zusammenwachsen des europäischen Bildungsraums haben unterschiedliche Themen an Bedeutung gewonnen. Dabei spielt auch das Thema Qualität eine bedeutende Rolle. Qualität gilt als Vehikel für die kulturelle Kanonisierung des europäischen Bildungsraums. Sie wurde schon im Jahr 2002 in der Kopenhagen-Deklaration gefordert und mit dem Europäischen Qualitätssicherungsrahmen (EQARF) zur Grundlage für die nationalen Bemühungen der am Kopenhagen-Prozess beteiligten Staaten gemacht.

Qualitätssicherung in der Berufsbildung – die Rolle des BIBB

In Deutschland beschäftigt sich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als zentraler Akteur mit der Entwicklung des deutschen Beitrags der in der Kopenhagen-Deklaration und EQARF formulierten Forderungen. Als nationale Referenzstelle DEQAVET ist das BIBB darüberhinaus erster Anlaufpunkt für Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Bildung. Doch das Bundesinstitut hat sich diesem Themenkomplex noch auf einer anderen Ebene verschrieben. Bereits im Jahr 2006 hat es sich durch die Aufnahme des Qualitätsaspekts in sein Leit-

bild der kontinuierlichen Qualitätssicherung verpflichtet. Die Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements im eigenen Haus war daher konsequent. Mit der Einrichtung und Besetzung einer festen Stelle für eine Qualitätsbeauftragte wurde 2008 ein weiteres deutliches Signal gesetzt. Im Oktober 2008 erfolgte die Anmeldung zur Zertifizierung nach LQW, der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung.

LQW im BIBB

Der LQW-Ansatz wurde vor allem für Weiterbildungseinrichtungen entwickelt. Es ist ein kundenorientiertes Qualitätsmanagementsystem. Die Lernenden werden als Adressaten der Arbeiten einer Organisation gesehen, auf die Dienstleistungen und Produkte so zugeschnitten sein müssen, dass ihnen das Lernen optimal gelingen kann. Die Frage nach dem „gelingen Lernen“, bildet die Richtschnur für die darauf aufzubauende Qualitätsentwicklungsarbeit (vgl. ausführlich ZECH 2006).

Der Ansatz erforderte bei der Übertragung auf das BIBB entsprechende Übersetzungsarbeit, denn im Gegensatz zu einer Weiterbildungseinrichtung ist die Arbeit im BIBB nur indirekt an Lerner gerichtet, und sie beinhaltet auch nur mittelbar die Gestaltung einer Lernumgebung. Vielmehr liegen die Schwerpunkte der Arbeiten des BIBB in der Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsordnungen, der Berufsbildungsforschung und der Durchführung von Programmen. Damit ist das BIBB durch seinen gesetzlichen Auftrag auf einer übergeordneten Ebene in das Berufsbildungssystem integriert. Ganz folgerichtig hatte das BIBB diese Einbettung schon 2006 als grundlegenden ersten Leitsatz im Leitbild formuliert.

Dieser Satz wurde als Kernsatz der „Definition des Gelingen“ für das BIBB identifiziert. Mit der Ausrichtung auf das Berufsbildungssystem wurde

nun den Qualitätsarbeiten, gemäß der Idee von LQW, eine Richtung vorgegeben. Für die erste Testierungsphase wurden folgende Bereiche als Schlüsselprozesse festgelegt:

- Ordnungsarbeit,
- Forschung und
- Programmdurchführung.

Zur Operationalisierung der „Definition des Gelingen“ war es Aufgabe der Mitarbeiter/-innen, sich die Frage nach ihrem Beitrag zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems zu stellen. Es ging also zunächst darum, für die Schlüsselprozesse zu definieren, wann Forschung, Ordnung und Programmdurchführung im BIBB im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems gelungen ist. LQW definiert mit Personal, Führung, Infrastruktur, Con-

Wir wirken maßgeblich bei der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems mit.

(1. Leitsatz des BIBB-Leitbildes)

trolling, Kundenkommunikation außerdem weitere obligatorische Qualitätsbereiche, die den Schlüsselprozessen als Unterstützung dienen (vgl. Abb.). Deshalb galt es auch hier festzulegen, wie eine gelungene Unterstützung ausgestaltet sein muss, damit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Schlüsselprozessen der Beitrag zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems gelingen kann.

Abbildung Qualitätsbereiche und Schlüsselprozesse



Das BIBB wird im November 2009 den Selbstreport bei der Testierungsstelle einreichen. In diesem stellt es dar, wie es die verschiedenen von LQW aufgestellten Mindestanforderungen erfüllt, wie es die Erfüllung bewertet und welche Entwicklungsschritte es für die Zukunft noch vorsieht. In den strategischen Entwicklungszielen wird es ganz konkrete Qualitätsentwicklungsziele für die nächste Testierungsphase formulieren und damit in den Kreislauf der Qualitätsentwicklung eintreten.

Erste Ergebnisse und systematische Fortschreibung des LQW-Prozesses

Als erstes Ergebnis und Beispiel für gelungene Qualitätsarbeit im BIBB sei die „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“ genannt. In ihr wird der gesamte Ordnungsprozess beschrieben. Alle Prozessschritte werden mit klaren Zeitvorgaben unterlegt. Es wird festgelegt, welche Aufgaben und Verantwortungen die Beteiligten haben, und die Vernetzung zwischen den Abläufen wird sichtbar gemacht. Diese Transparenz sorgt letztlich dafür, dass auf Veränderungen angemessen reagiert werden kann, indem z. B. die an den Ablauf gebundenen Dokumente zeitnah angepasst werden können. Aber eine Dokumentation des Handelns ist nur ein erster Schritt. Die Institutsmitarbeiter/-innen müssen sich darüberhinaus zu eigen machen, ihr Tun in festzulegenden Zeitabständen kritisch zu betrachten und

Konsequenzen für ihr zukünftiges Handeln aus der Bewertung zu ziehen. Dafür müssen neue Blickwinkel eingenommen werden. Einen Arbeitsprozess als Netz von Abläufen, Zuständigkeiten und mitgeltenden Dokumenten nüchtern zu betrachten, ermöglicht es, den Blick für Unstimmigkeiten zu schärfen. Gleichzeitig öffnet es aber auch die Augen für die Komplexität der Organisation und dafür, dass das BIBB in vielen Bereichen schon sehr gut aufgestellt ist. Das Thema der Vernetzung zwischen den Abteilungen und Arbeitsbereichen wird unter dem Aspekt der Schnittstellen neu beleuchtet. Ziel ist es, notwendige Brücken nicht zufällig zu schlagen, sondern systematisch auszubauen – vor allem zwischen den Schlüsselprozessen Ordnung, Forschung und Programmdurchführung, aber auch zwischen den anderen Qualitätsbereichen, wie zum Beispiel der Führung oder der Kundenkommunikation. Im Sinne eines effektiven Wissensmanagements gilt es die vorhandene Expertise gezielt weiterzureichen und nutzbar zu machen.

Mit der Ausrichtung auf den ersten Leitsatz und die Fokussierung des Gelingens auf den Beitrag zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems wurde nicht nur das Bewusstsein dafür gestärkt, dass alle Arbeiten im BIBB auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet sind, sondern auch dafür, dass jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter im Haus mittelbar oder unmittelbar einen Anteil daran hat.

Die eigentliche Herausforderung aber besteht darin, die Zusammenarbeit, vor allem zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts, so auszurichten und zu justieren, dass die Arbeitsergebnisse, die wir nach außen weiterreichen, eine größtmögliche Wirkung in der Berufsbildungslandschaft erzielen können.

Der Kreis zwischen dem BIBB als Objekt der Qualitätsentwicklung und dem BIBB als Akteur in der Berufsbildung schließt sich demnach in der Definition des gelungenen Beitrags zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems und dessen konsequenter Umsetzung. ■

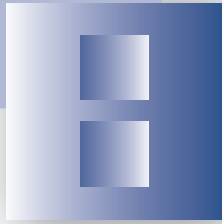
Literatur

Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training "The Copenhagen Declaration" – URL: www.bmbf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf (Stand: 14.7.2009)

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren. Bundesanzeiger Nr. 129/2008 vom 27.8.2008. In: BWP 37 (2008) 4, Beilage

EU-PARLAMENT UND RAT: Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, PE-CONS 3746/08, April 2009 – URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/08/st03/st03746-re01.de08.pdf> (Stand: 11.8.2009)

ZECH, R.: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. Hannover 2006



Qualitätssicherung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung

DGB-Entwurf für ein Qualitätssystem

► Die Qualitätssicherung in der Aufstiegsfortbildung ist unzureichend. Das Qualitätsgefälle zwischen den Bildungsanbietern ist groß. Bisher fehlt es an einheitlichen Anforderungen. Die Qualität der Fortbildung wird vor allem mit Hinweis auf die Ordnungsmittel und die Prüfungen beschrieben. Das reicht aber nicht aus, um gängigen Anforderungen an Qualitätssicherung und -entwicklung zu genügen. Das ist auch ein Grund dafür, warum die Debatte um die Einführung der Zusatzbezeichnung Bachelor Professional für Fortbildungsabschlüsse vorerst zum Erliegen gekommen ist. Die Entwicklung eines Systems der Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung könnte eine neue Dynamik auslösen. Ein hierzu von Seiten der Gewerkschaften erarbeiteter Vorschlag wird in seinen Kernaussagen vorgestellt. Perspektiven zum weiteren Vorgehen werden abschließend skizziert.

Die Diskussion um den Bachelor Professional

Seit 2004 wird die Einführung einer Abschlussbezeichnung „Bachelor Professional“ für die berufliche Weiterbildung diskutiert. Vor allem der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK), aber auch der Deutsche Handwerkskammertag (DHKT) verfolgen seitdem das Ziel, durch diese zusätzliche Bezeichnung Fortbildungsabschlüsse national und international aufzuwerten. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) haben sich bisher vehement gegen eine solche Abschlussbezeichnung ausgesprochen. Vor allem die HRK erhob rechtliche Einwände dagegen und bezweifelt, dass eine sprachliche Ergänzung überhaupt möglich ist. Die Bezeichnungen Bachelor und Master seien Hochschulabschlüssen vorbehalten. Die BDA verweist zusätzlich darauf, dass der Bachelor Professional die Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse Bachelor und Master in den Unternehmen gefährden würde.

Die BDA bezog sich in ihrer Argumentation auch auf die mögliche Umgehung von Qualitätsstandards durch den Bachelor Professional. So sei zentrales Instrument einer effektiven Qualitätssicherung der neuen Hochschulabschlüsse die Akkreditierung von Programmen und Prozessen. Dabei überprüfen externe Gutachter die Qualität der Studienangebote sowie deren Relevanz für die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen bzw. den Arbeitsmarkt.

Der DIHK konterte mit dem Argument, dass die vielfachen gesetzlichen Rahmenbedingungen der geregelten Aufstiegsfortbildung sowie die Mitgestaltung aller maßgeblichen Akteure, vor allem Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen, weit mehr in der Lage seien, eine Qualitätssicherung zu gewährleisten, als die formalen Akkreditierungsverfahren für hochschulische Studiengänge. Als Beleg galt das stete Vertrauen des Gesetzgebers in die Qualität der Arbeit aller Akteure, „da er die Zuwendung öffentlicher Mittel mit dem Meister-BAföG durch die bewährte Qualitätssicherung garantiert gesehen hat“ (DIEKMANN 2007, S. 16).



HERMANN NEHLS

Referatsleiter, Bereich Bildung, Qualifizierung und Forschung, DGB-Bundesvorstand, Berlin

Neuralgische Punkte in der Diskussion um den Bachelor Professional

Begrifflichkeiten und rechtliche Grauzone

Im Ausland werden Bachelor- und Masterabschlüsse nicht nur von Hochschulen vergeben, sondern bezeichnen teilweise auch berufliche Abschlüsse. Nach deutschem Recht handelt es sich hingegen beim Bachelor und Master eindeutig um Hochschulabschlüsse. Aus diesem Grund fordert die Wirtschaftsministerkonferenz auch lediglich, die Einführung des kennzeichnenden Zusatzes „Bachelor/Master Professional“ als Erläuterung und Ergänzung zu den anerkannten Fortbildungsabschlüssen. Mit anderen Worten: Es geht vornehmlich um eine sprachliche Aufwertung der Abschlüsse, um Fortbildungsabschlüsse marketingmäßig besser zu positionieren. Rechtlich ist umstritten, ob eine derartige sprachliche Ergänzung zulässig ist.

Gleichwertigkeit von Abschlüssen

Berufliche Fortbildungsabschlüsse vermitteln eine höhere nichtakademische berufliche Qualifikation. Damit bereiten sie auf Führungsaufgaben vor, schaffen die Voraussetzung für eine unternehmerische Selbständigkeit und eröffnen den Zugang zu einem Studium, insbesondere an Fachhochschulen. Es werden auf diesem Wege – vor allem in mittelständischen Unternehmen – Positionen erreicht, die prinzipiell auch für Hochschulabsolventen in Frage kommen. Die Forderung nach einer Gleichwertigkeit von beruflichen Fortbildungsabschlüssen im Verhältnis zu Bachelor- und Masterabschlüssen der Hochschulen lässt sich somit gut begründen, ist im Bildungswesen aber bislang nicht gegeben.

Qualitätssicherung

Bachelor- und Masterstudiengänge müssen sich einem an wissenschaftlichen Kriterien und Standards orientierten Akkreditierungsverfahren stellen, um zugelassen zu werden. Ein vergleichbares Instrumentarium der Qualitätssicherung besteht im Bereich der beruflichen Fortbildung nicht. Ein eigenständiges Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssystem in der beruflichen Fortbildung – ähnlich dem Akkreditierungsverfahren bei Bachelor- und Masterstudiengängen – wäre notwendig, um die Gleichsetzung der Abschlüsse rechtfertigen zu können.

Aus: Weiß 2007, S. 48 f.

Die Wirtschaftsministerkonferenz, die stets als Protagonist der Titelbezeichnung „Bachelor Professional“ galt, hat in einem Beschluss im Mai 2007 festgestellt, dass „eine Reihe hochwertiger, im Wege der beruflichen Bildung erworbener Qualifikationen mit akademisch erworbenen Qualifikationen gleichwertig sind“. Es sei daher gerechtfertigt, Bezeichnungen einzuführen, die diese Gleichwertigkeit dokumentieren. Allerdings sei die Einführung aus Sicht der Wirtschaftsministerkonferenz unabdingbar und zeitgleich mit einem geeigneten System der Qualitätssicherung zu verbinden, das ein bundesweit einheitliches Niveau für jeden dieser Abschlüsse sicherstelle.

In der BWP 4/2007 fasste Weiß den damaligen Stand der Diskussion zusammen (vgl. auch Kasten).

Neuer Aufwind durch EQARF

Seit dem Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz ist die Debatte um den Bachelor Professional weitgehend zum Stillstand gekommen. Doch mit der vom Europäischen Par-

lament und Rat verabschiedeten Empfehlung für die Entwicklung eines gemeinsamen Referenzrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) erhält die Qualitätsdiskussion in der beruflichen Aufstiegsfortbildung neuen Auftrieb (vgl. auch KÜßNER in diesem Heft). Die Qualität der Berufsbildung soll gesteigert, und das gegenseitige Vertrauen, die Mobilität der Beschäftigten und Lernenden und das lebenslange Lernen sollen gefördert werden. Herzstück der EQARF-Empfehlung ist ein gemeinsames Referenzsystem für die Qualitätssicherung und -entwicklung, das als kleinsten gemeinsamen Nenner Kriterien für die Planung, Implementierung, Evaluation und Reflexion von Bildungsprozessen beinhaltet. Dazu gehört auch die Empfehlung, externe Auditoren zur Begutachtung einzusetzen.

Auch wenn den Mitgliedsstaaten anheimgestellt wird, sich aus einer Toolbox mit Qualitätsindikatoren zu bedienen: Anbieter von Bildung und beruflicher Bildung werden nicht umhinkommen, sich mit dem EQARF auseinanderzusetzen und Vorschläge zur nationalen Umsetzung zu entwickeln. Neu sind Qualitätsindikatoren in der europäischen Berufsbildungspolitik nicht. Der Anhang III des Europäischen Qualifikationsrahmens enthält gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsbildung.

Kernpunkte des DGB-Entwurfs

Der nachfolgend vorgestellte Entwurf des DGB beinhaltet Kriterien für Qualitätssicherung und -entwicklung und einen Verfahrensvorschlag für die Akkreditierung von Rechtsverordnungen gemäß § 53 BBiG/analog HwO, von Prüfungseinrichtungen und von Lehrgängen im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung. In dieser geht es um mehr als nur um formal initiierte Bildungsprozesse. So macht sich die Qualität von beruflicher Fortbildung daran fest, inwieweit es gelingt, Fähigkeiten zur Aufgabenbewältigung und Problemlösung zu entwickeln und nicht nur Wissen zu erwerben. Die Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich beruflicher Fortbildung darf sich nicht auf eine Ergebnisorientierung beschränken, sie muss um eine Prozessorientierung ergänzt werden. So umfasst die Qualitätssicherung laut Anhang III des Europäischen Qualifikationsrahmens unter anderem die Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output. Übersetzt auf berufliche Fortbildung schlägt sich dieses Verständnis auch in der Qualität des Rahmenstoffplans nieder.

Die neun Kriterien des DGB-Entwurfs für Qualitätssicherung und -entwicklung enthalten Aussagen zur Systemsteuerung wie auch zur Qualität der Prüfungseinrichtungen und zur Qualität der Lehrgänge. Ein wichtiges und aktuelles Kriterium ist die konzeptionelle Einordnung des Fort-

Entwurf für ein System der Qualitätssicherung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung

Im Interesse der Sicherung und Verbesserung von Qualität wird ein bundeseinheitliches Akkreditierungsverfahren für den Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung (§ 53 Berufsbildungsgesetz, §§ 42 und 45 Handwerksordnung) vorgeschlagen. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Europäischen Qualifikationsrahmens und der Entwicklung des Europäischen Qualitätsrahmens und des Deutschen Qualifikationsrahmens. Damit sollen Transparenz und Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und deren Gleichwertigkeit gefördert werden. Der Vorschlag beinhaltet Kriterien für Qualitätssicherung (I) und Verfahren zur Akkreditierung (II). Dem vorgeschlagenen bundesweiten Akkreditierungsrat für die berufliche Aufstiegsfortbildung wird die Entwicklung von international anerkannten Bezeichnungen für die jeweiligen Aufstiegsfortbildungen übertragen.

I.

Kriterien für Qualitätssicherung und -entwicklung für die Akkreditierung von

- **Rechtsverordnungen gemäß § 53 BBiG, analog §§ 42 u. 45 HwO**
- **Prüfungseinrichtungen**
- **Lehrgängen im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung.**

Kriterium 1: Systemsteuerung

Als Grundlage für eine qualitätsorientierte Entwicklung und Durchführung der Fortbildungsgänge wird bei der Erarbeitung von Rechtsverordnungen und bei durchführenden Einrichtungen – Prüfungseinrichtung, bzw. Lehrgangsträger – ein eigenes Verständnis von Qualität entwickelt und dokumentiert.

Dieses Qualitätsverständnis leitet sich vom Europäischen Qualitätssicherungsrahmen und von der Anlage III des Europäischen Qualifikationsrahmens ab. Es schlägt sich nieder in

- der Formulierung der Qualifikationsziele des Fortbildungsgangs,
- dem Rahmenstoffplan,
- einem umfassenden Konzept der internen Qualitätssicherung, das eine Evaluierung der Rahmenstoffpläne und Prüfungseinrichtungen bzw. Lehrgangsträger beinhaltet.

Kriterium 2: Qualifikationsziele des Fortbildungskonzeptes

Das Fortbildungskonzept orientiert sich an umfassender beruflicher Handlungskompetenz, die sich aufgliedert in Fach-, Sozial- und Humankompetenz (Selbstkompetenz). Die Qualifikationsziele beziehen sich vor allem auf die Bereiche

- Fundierte Problemlösungskompetenz,
- Analysekompetenz,
- Befähigung, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen,
- Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement,
- Persönlichkeitsentwicklung.

Zur Beschreibung von Qualifikationszielen wird auch auf Untersuchungen zum Absolventenverbleib zurückgegriffen.

Kriterium 3: Konzeptionelle Einordnung des Fortbildungsganges in das Bildungssystem

Der Fortbildungsgang entspricht

1. den Anforderungen des § 53 BBiG analog HwO in der jeweils gültigen Fassung;
2. den Anforderungen der Vereinbarung der Sozialpartner zur Ordnung der Weiterbildung in der jeweils gültigen Fassung,
3. den Anforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens hinsichtlich
 - der Definition und typologischen Zuordnung des Fortbildungsgangs,
 - der Anwendung der den Qualifikationsstufen zugeordneten Deskriptoren,
 - der Anwendung von ECVET,
 - der Kompetenzorientierung.

Die Einordnung umfasst auch die Definition der Zugangsvoraussetzungen und die Übergangswege aus anderen Bildungs- und Qualifizierungsgängen.

Kriterium 4: Das Fortbildungskonzept

Das Fortbildungskonzept

- umfasst die Vermittlung von Fachwissen und fachübergreifendem Wissen,
- umfasst die Vermittlung methodischer Kompetenzen,
- ist pädagogisch und didaktisch fundiert,
- berücksichtigt Möglichkeiten regionaler Kooperation,
- ist stimmig aufgebaut,
- ist zielführend im Hinblick auf die definierten Qualifikationsziele,
- ist für Teilnehmende zeitlich und organisatorisch durchführbar, vor allem unter Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikation, realen Arbeitsbelastung, Prüfungsorganisation, bestehenden Beratungs- und Betreuungsangebote, BIBB-Verfahren, Ausgestaltung von Praxisanteilen und Anerkennungsregeln für extern erbrachte Leistungen,
- entspricht bei Fortbildungsgängen mit besonderem Profilspruch (z. B. bei berufsbegleitenden Fortbildungsprogrammen) den spezifischen Anforderungen,
- stellt auf Geschlechtergerechtigkeit ab,
- berücksichtigt Evaluationsergebnisse sowie weitere Untersuchungen zur Arbeitsbelastung, zum Kurserfolg und Absolventenverbleib.

Kriterium 5: Durchführung des Fortbildungsgangs

Die Durchführung des Fortbildungsgangs ist sowohl hinsichtlich der qualitativen als auch quantitativen personellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung gesichert.

Die Belange von Teilnehmenden mit Behinderung werden berücksichtigt.

Kriterium 6: Prüfungssystem

Die Prüfungen orientieren sich am Erreichen und Überprüfen von definierten Bildungszielen und sind modulbezogen sowie kompetenzorientiert ausgestaltet. Dabei wird die Durchführbarkeit des Fortbildungsgangs durch eine adäquate, belastungsangemessene Prüfungsdichte und -organisation gewährleistet. Ein Anspruch auf Nachteilsausgleich für behinderte Teilnehmende hinsichtlich zeitlicher und formaler Vorgaben ist sichergestellt. Die Prü-

fungsordnung wurde einer eingehenden Rechtsprüfung unterzogen.

Die Inhalte der Musterprüfungsordnung für Fortbildung (MPO-F) werden berücksichtigt.

Kriterium 7: Transparenz und Dokumentation

Die Anforderungen hinsichtlich Fortbildungsgang und Prüfungen einschließlich der Nachteilsausgleichsregelungen für Teilnehmende mit Behinderung sind durch geeignete Dokumentationen und Veröffentlichungen bekannt zu machen. Teilnehmende werden durch fachliche und überfachliche Beratung unterstützt.

Kriterium 8: Qualitätssicherung

Die Träger von Fortbildungsgängen führen Verfahren des externen und internen Qualitätsmanagements durch und ziehen Konsequenzen aus den Ergebnissen (Follow up).

Kriterium 9: Beteiligung von Berufsbildungsausschüssen

Der Berufsbildungsausschuss der zuständigen Stelle ist bei der Festlegung der Prüfungsverfahren beteiligt.

II.

Verfahren für die Akkreditierung von Rechtsverordnungen gemäß § 53 BBiG, analog HwO, von Prüfungseinrichtungen und Lehrgängen im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung

Für die die Akkreditierung von Rechtsverordnungen gemäß § 53 BBiG/analog HwO, von Prüfungseinrichtungen und Lehrgängen im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung wird ein Akkreditierungsrat eingerichtet.

Dem Akkreditierungsrat gehören an Vertreterinnen und Vertreter:

- der im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) zusammengeschlossenen Gewerkschaften;
- der im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWBB) vertretenen Spitzenorganisationen der Wirtschaft BDA, DIHK, HDE, ZDH, BDI und BGA;
- des Bundesministeriums für Bildung und Forschung;
- der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Der Akkreditierungsrat akkreditiert auf der Grundlage der in I. formulierten Kriterien in einem einstufigen Verfahren Rechtsverordnungen gemäß § 53 BBiG/analog HwO und Prüfungseinrichtungen. Zur Akkreditierung von Lehrgängen im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung setzt der Akkreditierungsrat Akkreditierungskommissionen ein (zweistufiges Verfahren).

Der Akkreditierungsrat entwickelt für die berufliche Aufstiegsfortbildung international anerkannte Bezeichnungen für die jeweiligen Aufstiegsfortbildungen.

Um die Kriterien für die Qualitätssicherung und die Verfahren zur Akkreditierung sowie die Vergabe von international anerkannten Abschlüssen rechtlich abzusichern, wird eine entsprechende Ergänzung des BBiG bzw. der HwO vorgenommen.

bildungsgangs in das Bildungssystem. Das gilt insbesondere mit Blick auf den Deutschen Qualifikationsrahmen. Es ist absehbar, dass Fortbildungsgänge zukünftig mit Bezug auf die Niveaus des DQR entwickelt werden. Für die berufliche Aufstiegsfortbildung hieße dies zu beschreiben, wie Fortbildungsgänge zukünftig aussehen müssen, damit sie den Niveaus 6, 7 und 8 des DQR entsprechen. Das Kriterium 8 (Qualitätssicherung) erfordert von Trägern von Fortbildungsgängen, nicht nur über interne Qualitätsverfahren zu verfügen, sondern auch externe Verfahren anzuwenden und Follow-Ups durchzuführen. Qualitätsverfahren sollen auch für Dritte transparent sein. Das schafft Information und Planungssicherheit für Teilnehmende an beruflicher Fortbildung.

Die strukturelle Unterbewertung betrieblich-beruflicher Ausbildungsgänge könnte durch ein Qualitätssicherungssystem aufgehoben werden.

Sinnvoll erscheint auch die Beteiligung der Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen bei der Festlegung der Prüfungsverfahren, um Qualifikationsziele wie Problemlösungskompetenz, Analysekompetenz und die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement zu sichern.

Der DGB-Entwurf beinhaltet die Schaffung eines Akkreditierungsrats unter Beteiligung der Sozialpartner und der Wirtschaftsorganisationen, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der HRK. Die Beteiligung dieser Gruppen an der Akkreditierung von Rechtsverordnungen für berufliche Aufstiegsfortbildung, von Prüfungseinrichtungen und von Lehrgängen ermöglicht eine breite Akzeptanz in Hinblick auf die künftige Zuordnung von Fortbildungsgängen zum DQR und die Anrechnung von in der Aufstiegsfortbildung erworbenen Qualifikationen auf Studiengänge der Hochschulen. Aufgabe des Akkreditierungsrats wäre auch die Entwicklung international anerkannter Bezeichnungen für berufliche Aufstiegsfortbildung. Der Stillstand in der Diskussion über die Einführung von Zusatzbezeichnungen könnte so überwunden werden.

Der DGB-Vorschlag zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung sollte von den Akteuren der Berufsbildung – eine zentrale Rolle spielen dabei DIHK, DHKT und DGB – verhandelt werden.

Qualitätsverbesserung aktiv gestalten und sichtbar machen

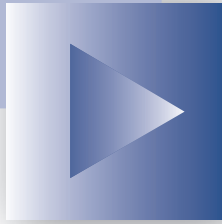
Mit dem DGB-Vorschlag sollen die Anforderungen, die sich aus der nationalen und aus der europäischen Qualitätsdiskussion ergeben, aufgegriffen und zu einem Handlungsvorschlag entwickelt werden. Die Akteure der Berufsbildung tun gut daran, den Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung aktiv zu gestalten. Dadurch würde die Umsetzung europäischer Berufsbildungspolitik auf nationaler Ebene die deutliche Handschrift der wichtigen Akteure tragen.

Die Gleichwertigkeit zwischen durch berufliche Bildung erworbenen und hochschulisch vermittelten Qualifikationen kann nicht über eine bloße Titelvergabe zum Ausdruck gebracht werden. Ein wichtiger Schritt besteht darin, ein geeignetes System der Qualitätssicherung zu entwickeln, das ein bundesweit hohes Niveau für Weiterbildungsabschlüsse sicherstellt. Um die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen auf hochschulische Bildungsgänge zu erleichtern, sollte sich ein System der Qualitätssicherung am Akkreditierungsverfahren von Bachelor- und Masterstudiengängen anlehnen. Berufliche Aufstiegsfortbildung mit einem System der Qualitätssicherung zu verbinden, eröffnet in der europäischen und in der nationalen Berufsbildungsdiskussion neue Perspektiven: Die strukturelle Unterbewertung betrieblich-beruflicher Ausbildungsgänge könnte damit endlich aufgehoben werden.

Qualitätsverbesserung darf bei der Qualitätssicherung nicht Halt machen. Notwendig sind Instrumente, die auch die Qualitätsentwicklung auf der Basis eines Sets von Qualitätsindikatoren berücksichtigen. Diese beinhalten nicht nur das Messen und die Feststellung eines gewissen Grades von Qualität, sondern das Sichtbarmachen der notwendigen Veränderung zur Verbesserung der Qualität (vgl. SPÖTTL/BECKER). ■

Literatur

- DIEKMANN, K.: Chancen auf mehr: der Bachelor Professional. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 59 (2007) 4, S. 12–17
- WEIß, R.: Bachelor Professional – ein Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung? In: *BWP* 36 (2007) 4, S. 47–50
- Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung, Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz vom 15./16. 12. 2008 und der Kultusministerkonferenz vom 5. 2. 2009 – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Bachelor-Master-berufliche_Weiterbildung.pdf (Stand: 31. 7. 2009)
- EU-PARLAMENT UND -RAT: Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom 18. Juni 2009 (2009/C 155/01). – URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/08/st03/st03746-re01.de08.pdf> (Stand: 11. 8. 2009)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg 2008 – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf (Stand: 31. 7. 2009)
- SPÖTTL, G.; BECKER, M.: Qualität in der beruflichen Bildung – Perspektiven für einen Handlungsrahmen. In: *lernen & lehren* 21 (2006) 82, S. 52–60



Berufliche Integration von Lehrkräften aus den GUS-Staaten

Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen

► Wenn ihre beruflichen Abschlüsse in Deutschland nicht angemessen berücksichtigt werden, haben Migrantinnen und Migranten erhebliche Probleme, auf dem deutschen Arbeitsmarkt eine ihrer Qualifikation entsprechende Beschäftigung zu finden. Neben klaren Regelungen zur Prüfung einer möglichen Anerkennung bzw. Teilanerkennung ihrer im Herkunftsland erworbenen beruflichen Qualifikationen benötigen sie deshalb Angebote zur gezielten Anpassung vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten an die Erfordernisse des deutschen Arbeitsmarktes. Der Beitrag zeigt an einem Beispiel aus Nordrhein-Westfalen, wie Lehrerinnen und Lehrer aus den GUS-Staaten durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen auf eine Tätigkeit in ihrem erlernten Beruf vorbereitet werden können.

Defizite und Herausforderung bei der Arbeitsmarktintegration

Über den Erfolg der Integration von Migrantinnen und Migranten wird nicht zuletzt auf dem Arbeitsmarkt entschieden. Ihre Beschäftigungschancen müssen daher verbessert werden (so auch die Erklärung des Bundes zum Nationalen Integrationsplan 2007, S. 17). Denn nach wie vor bestehen diesbezüglich erhebliche Unterschiede zwischen der ausländischen¹ und der deutschen Bevölkerung. So betrug die Arbeitslosenquote im Jahr 2008 bei den Deutschen acht Prozent, während sie bei Ausländerinnen/Ausländern mit 18,2 Prozent mehr als doppelt so hoch lag (vgl. Bundesagentur 2008). Ungleich sind auch ihre Anteile bei den Empfängern/-innen von Sozialleistungen: In demselben Jahr bezogen 81,3 Prozent der arbeitslosen Ausländer/-innen Leistungen nach SGB II und 18,8 Prozent nach SGB III; bei den Deutschen dagegen lagen die Anteile bei 66,9 Prozent und 33,1 Prozent (vgl. Bundesagentur 2009).

Ursache der Schwierigkeiten von Zuwanderinnen und Zuwanderern auf dem Arbeitsmarkt sind durchaus nicht immer fehlende berufliche Qualifikationen, wie das Beispiel hochqualifizierter Spätaussiedler/-innen zeigt: Bei Spätaussiedlerinnen/Spätaussiedlern mit akademischem Abschluss ist die Arbeitslosigkeit höher als bei jenen mit oder ohne abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. HÖNEKOPP 2007, S. 164, sowie BRÜCK-KLINGBERG 2007). Selbst wenn im Herkunftsland fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden, die der deutsche Arbeitsmarkt dringend benötigt, gelingt die Aufnahme einer Beschäftigung im erlernten Beruf nicht immer. Dies kann zum einen an unzulänglichen Regelungen zur rechtlichen Anerkennung einer im Ausland erworbenen Qualifikation liegen (vgl. ENGLMANN 2009). Zum anderen ergeben sich Schwierigkeiten, wenn die aktuell vorhandenen deutschen Sprachkenntnisse nicht ausreichen, um die mit der angestrebten beruflichen Tätigkeit verbundenen Anforderungen zu erfüllen oder kulturelle Normen und das politische System des Her-



JUTTA SCHNIPPERING

Dipl.-Pädagogin, Bildungsreferentin in der beruflichen Eingliederung, Otto Benecke Stiftung e.V., Akademikerprogramm, Bonn



MONIKA BETHSCHEIDER

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ im BIBB

¹ Die Statistik der Bundesagentur erfasst bislang allein das Merkmal der Staatsangehörigkeit.

kunftslandes sich stark von den hierzulande geltenden unterscheiden. Das Aufnahmeland steht deshalb vor der Herausforderung, qualifizierende Einstiegshilfen bereitzustellen, um Zugewanderte beim Erwerb notwendiger Schlüsselkompetenzen zu unterstützen. Dabei geht es insbesondere um fachspezifische Sprachkenntnisse und eine Auseinandersetzung sowohl mit den institutionellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Berufstätigkeit als auch mit sozio-kulturellen Erwartungen und Rollenverständnissen, die mit dem angestrebten Tätigkeitsfeld verbunden sind. Ein entsprechendes Angebot an beruflichen Anpassungsqualifizierungen bereitzustellen, liegt sowohl im Interesse der Zugewanderten, die heute oft ohne Arbeit bleiben oder in unqualifizierter Beschäftigung tätig sind, als auch im Interesse der deutschen Gesellschaft, die ihren Bedarf an qualifizierten Fachkräften decken muss.

Am Beispiel zugewanderter Lehrer/-innen aus den GUS-Staaten wird die Anerkennungspraxis in Nordrhein-Westfalen beschrieben, wobei auf Hürden hingewiesen wird, die die berufliche Integration qualifizierter Migrantinnen und Migranten behindern. Sodann wird ein seit 2006 eingesetztes Qualifizierungskonzept der Otto Benecke Stiftung e. V. (OBS) vorgestellt, das verdeutlicht, welche Schritte notwendig sind, damit sie vorhandene Ressourcen und Potenziale ihrer Qualifikation entsprechend einbringen und entwickeln können.

Da die Einstellungspraxis in NRW Ende 2008 erweitert wurde und nun auch Seiteneinsteiger/-innen ohne Staatsexamen und nur für ein Unterrichtsfach die Möglichkeit haben, im Schuldienst tätig zu werden, wird abschließend erörtert, ob sich hieraus auch für die Gruppe der Zugewanderten verbesserte Anerkennungsmöglichkeiten ergeben.

Voraussetzungen für den Einstieg in den regulären Schuldienst

Zugewanderte Lehrerinnen und Lehrer aus den GUS-Staaten haben, je nach Bundesland, sehr unterschiedliche Voraussetzungen zu erfüllen, bevor ihnen der Einstieg in den regulären Schuldienst möglich ist. In Nordrhein-Westfalen muss zunächst das Regierungspräsidium (RP) in Detmold die Unterlagen des im Herkunftsland absolvierten Studiums prüfen und einen Bescheid erteilen, der aussagt, welche Fächer für welchen Schultyp grundsätzlich anerkanntsfähig sind. Wird nur ein Fach anerkannt, was die Regel ist, muss das zweite Fach noch zusätzlich studiert werden. Diesen Weg schlagen nur wenige Zuwanderinnen und Zuwanderer ein, da die zügige Sicherung des Lebensunterhalts der Familie (in der Regel mittels einer fachfremden und deutlich schlechter bezahlten Tätigkeit) im Vordergrund steht und häufig Zeit und Geld für diesen langen Eingliederungsweg fehlen. Werden jedoch zwei Unterrichtsfächer vorläufig anerkannt, muss die betreffende Person ein sogenanntes Kolloquium ablegen, bevor das erste Staats-

examen für das Lehramt des jeweiligen Schultyps volle Gültigkeit erlangt. Das Kolloquium, das zweimal im Jahr vom Landesprüfungsamt abgenommen wird, umfasst einen Sprachtest auf hohem Niveau, einen Fachaufsatz und eine mündliche Fachprüfung. Als Kompetenzen sind sehr gute schriftliche und mündliche (fach-)sprachliche und methodisch-didaktische Fähigkeiten des jeweiligen Unterrichtsfachs eine unabdingbare Voraussetzung. Nach erfolgreichem Bestehen kann sich die Absolventin/der Absolvent zum Referendariat melden und nach weiteren zwei Jahren das zweite Staatsexamen ablegen. Erst dann ist der Weg in die Anstellung als Lehrer/-in für den regulären Schuldienst geebnet.

Ein Qualifizierungsangebot für zugewanderte Lehrkräfte

Vor dem Hintergrund des bestehenden Lehrermangels in NRW und aufgrund der bei ihr gemeldeten 260 Lehrer/-innen hat die OBS, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds, im Jahr 2006 eine Erhebung innerhalb dieses Personenkreises durchgeführt. Es galt festzustellen, wie viele der 260 zugewanderten Lehrer/-innen aus Osteuropa die Fächer Mathematik, Physik und Informatik studiert und unterrichtet hatten und grundsätzlich Interesse zeigten, im Schuldienst tätig zu werden. Hintergrund der Befragung nach genau diesen Fächern war die Absicht, zugewanderte Lehrer/-innen auf das Unterrichten in den sogenannten Mangelfächern vorzubereiten. Gemeint sind solche Unterrichtsfächer, in denen mittel- bis langfristig die Lehrkräftekapazität geringer ist als der zu erteilende Unterricht und somit gute bis sehr gute Berufsaussichten bestehen. Mathematik, Physik und Informatik gehören vor allem an Haupt- und Realschulen, den Klassen 5 bis 10 der Gesamtschulen (Sekundarstufe I) bzw. an den Berufskollegs (Sekundarstufe II) zu den Mangelfächern. Die Rückmeldung interessierter Lehrer/-innen war unerwartet hoch. 120 Befragte (46 %) brachten deutlich zum Ausdruck, dass sie sehr gerne im deutschen Schulsystem als Lehrkräfte tätig werden möchten, aber ohne gezielte Unterstützung kaum eine Chance sehen, das vorgeschriebene Kolloquium zu bestehen. Mit der Qualifikation „Einstieg von zugewanderten Lehrerinnen und Lehrern in den Schuldienst in NRW“ wird seit Ende 2006 einmal im Jahr eine Gruppe von 20 motivierten, im Ausland ausgebildeten Lehrpersonen auf das erwähnte Kolloquium vorbereitet.

RAHMENBEDINGUNGEN UND AUSWAHLVERFAHREN

Die OBS kooperierte zur Umsetzung des Unterrichts mit der „NEUE ARBEIT der Diakonie Essen“. Der Schulungsort war Bochum, wo während der gesamten Schulungsphase eine Betreuungs- und Koordinationskraft für die Gruppe zur Verfügung stand.

Die Bewerber/-innen kamen ausnahmslos aus den GUS-Staaten mit dem Status Spätaussiedler, Kontingentflüchtling oder als Ehepartner/-in, die im Rahmen der Familienzusammenführung nachreisen durften und ein dauerhaftes Bleiberecht erhielten. Alle hatten ein Studium in den sogenannten Mangelfächern absolviert und hielten sich zwischen anderthalb und fünf Jahren in Deutschland auf. Die Altersspanne reichte von 26 bis 47 Jahren; der Anteil der Frauen lag deutlich über dem der Männer. Alle hatten den Wunsch, im hiesigen Schulsystem als „vollwertige“ Lehrerinnen und Lehrer tätig werden zu können, d. h. zunächst das erste Staatsexamen abzulegen.

In einem mehrstufigen Auswahlverfahren von knapp zwei Tagen wurden die Kandidatinnen und Kandidaten von einer Vertreterin der OBS und der Betreuungsperson des Kooperationspartners intensiv befragt. Für die Auswahl entscheidend waren – neben dem Anerkennungsnachweis des RP – die Kriterien

- deutsche Sprachkompetenz (schriftlich und mündlich),
- Darstellung der eigenen Kenntnisse (fachlich und pädagogisch),
- Kenntnisse des Eingliederungswegs ins hiesige Schulsystem und erkennbare Bemühungen, diesen Weg zu verstehen und zu beschreiten sowie
- Motivation und Auftreten.

ZIEL, STRUKTUR UND INHALTE

Ziel der Qualifikation war nicht nur der Erwerb der sprachlich-inhaltlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zum Bestehen des Kolloquiums. Das übergeordnete Ziel war der Erwerb der persönlichen und pädagogischen Sicherheit im Schulalltag bzw. in der Lehrerrolle im hiesigen Schulsystem, welches sich deutlich von dem der Herkunftsländer unterscheidet.

Die zwölfmonatige Maßnahme gliederte sich mit ihren rund 1.150 Unterrichtsstunden in zwei Hospitationsphasen von jeweils vier Wochen und drei Präsenzphasen (vgl. Tab.). Während der ersten Hospitation in einer Schule, deren Typ (Sekundarstufe I oder II) dem späteren Arbeitsplatz entsprach, wurde der Unterricht im Mangelfach beobachtet, und die Erfahrungen wurden in einem Bericht festgehalten. In der zweiten Hospitation wurde bereits Unterricht selbstständig vorbereitet und – wenn möglich – auch gehalten. Die Teilnehmenden wurden kontinuierlich fachlich begleitet.

Die Präsenz- bzw. Unterrichtsphasen widmeten sich zu etwas mehr als einem Drittel der Vervollständigung der Sprachkenntnisse, unter besonderer Berücksichtigung der fachsprachlichen Anforderungen der jeweiligen Unterrichtsfächer. Themen wie „Gesellschaft und Recht“, „Entwicklungspsychologische Grundlagen von Kindheit und Jugend“ und typische erziehungswissenschaftliche Schwerpunkte zu Erziehungs- und Bildungstheorien und Interkulturalität füllten das zweite Drittel des Stundenplans. Ein

Tabelle **Struktur der Qualifikationsmaßnahme**

7. 1.–11. 1.	14. 1.–8. 2.	11. 2.–22. 8.	25. 8.–19. 9.	22. 9.–18. 10.	20. 10.–30. 11.
Einführungs- woche	Hospitation I	Präsenzphase I Unterrichts- phase	Hospitation II	Präsenzphase II Unterrichts- phase	Präsenzphase III Unterrichts- phase
1 Woche (30 U-Std.)	4 Wochen	28 Wochen (840 U-Std.)	4 Wochen	4 Wochen (120 U-Stunden)	6 Wochen (180 U-Stunden)
		inkl. Beginn der schriftlichen Prüfung bei Prüfungstermin im Oktober		inkl. mündlicher Prüfung, Suche nach Studienseminaren und Anstellungsschulen	

ganz besonderer Stellenwert während der Qualifikation kam im letzten Drittel dem Bereich Methodik/Didaktik sowie der Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle und der Vorbereitung auf das Kolloquium zu.

THEMEN VON BESONDERER BEDEUTUNG

Alle Teilnehmenden verfügten über Erfahrung im Unterrichten, die jedoch in einem autoritären System erworben wurden und nicht ohne weiteres mit dem hiesigen Verständnis von „Erziehung zu Demokratie und Mündigkeit“ vereinbar waren. Daher war eine Auseinandersetzung mit verschiedenen didaktischen Theorien notwendig, um ein besseres Verständnis von modernen Lernzielen und Unterrichtsmethoden zu vermitteln. Dies betraf vor allem die allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, aber auch die Fächer Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft, in denen die Teilnehmenden ihr eigenes Menschenbild reflektierten. Im gleichen Zusammenhang war eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen, politischen Strukturen und dem Konzept des Pluralismus unabdingbar. Darüber hinaus wurden migrationsspezifische Aspekte reflektiert. Im Vergleich mit hiesigen Lehrerinnen und Lehrern führen Ausbildung und Erfahrung in einem anderen System mitunter zu anderen Wahrnehmungen und Verhaltensweisen, die von zugewanderten Lehrpersonen verstanden und integriert werden müssen. Die Zusammenschau dieser Faktoren ermöglichte den Teilnehmenden, nachdem auch die „harten Fakten“ zu modernem Unterrichten und den entsprechenden Methoden erworben worden waren, die erste Entwicklung eines eigenen didaktischen Konzepts.

Gerade für Menschen aus anderen Kulturen, die im hiesigen regulären Schuldienst tätig werden möchten, ist es unabdingbar, sich Klarheit über ihr Rollenverständnis als Lehrer/-in zu verschaffen und die Anforderungen und Erwartungen mit den eigenen Möglichkeiten in Einklang zu bringen. So bereitet beispielsweise der Umgang bei Konflikten mit Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Kolleginnen und Kollegen oftmals Probleme. Um hier ein eigenes Verhaltensrepertoire und eine persönliche Sicherheit aufbauen zu können, wurden Erfahrungsräume innerhalb und außerhalb des Unterrichts geschaffen. Konkrete Erfahrungen aus den Hospitationen bildeten die Grundlage für

eine Bearbeitung im Rollenspiel. Konflikte und Auseinandersetzungen innerhalb der Lerngruppe und mit der Betreuungsperson beziehungsweise mit den Lehrenden wurden thematisiert und zur Selbsterfahrung genutzt. Die angeleiteten Reflexionen machten für die Teilnehmenden deutlich, dass persönliche und pädagogische Sicherheit im Schulalltag genauso wichtig sind wie Eigeninitiative, gedankliche Flexibilität und klare Kommunikation.

EINSCHÄTZUNG DES KONZEPTS

Von den insgesamt 20 Teilnehmenden an dem Qualifizierungsangebot haben 13 Personen das Kolloquium vollständig bestanden – was einer Erfolgsquote von 72 Prozent entspricht: Sechs Personen hatten entweder den mündlichen oder den schriftlichen Teil erfolgreich hinter sich gebracht und bestanden sechs Monate später die Wiederholungsprüfung. Eine Teilnehmerin war in beiden Prüfungsteilen durchgefallen. Die Erfolgsquoten lassen darauf schließen, dass das differenzierte Angebot für die Zielgruppe stimmig war. Neben der Wissensvermittlung sowie der ständigen Verbesserung der Sprachkompetenz hat die individuelle Betreuung und das intensive Eingehen auf jede einzelne Person mit ihren fachlichen Ressourcen und persönlichen Entwicklungspotenzialen zum Erfolg geführt. Die Qualifikation ermöglicht zugewanderten Lehrpersonen Chancengleichheit mit hier ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern und ist Grundlage für eine berufliche Eingliederung auf einem ihrer Ausbildung angemessenem Niveau.

Neue Chancen und neue Herausforderungen durch die Öffnung der Einstellungspraxis

Wie oben bereits erwähnt, wurde Ende des Jahres 2008 die Einstellungspraxis in den Schuldienst in NRW erweitert (vgl. Kasten). Wesentliches Merkmal ist die Möglichkeit, als Seiteneinsteiger/-in ohne pädagogische Vorbildung, ohne Staatsexamen und für nur ein Unterrichtsfach an Schulen der Sekundarstufen I und II unterrichtend tätig zu werden. Das komplexe Verfahren über Kolloquium sowie erstes und zweites Staatsexamen bleibt parallel bestehen.

Für Migrantinnen und Migranten entsteht im ersten Moment der Eindruck, dass ihnen mit dieser Änderung der

Einstieg in eine Tätigkeit in den Schuldienst erleichtert wird, da sie kein aufwändiges Anerkennungsverfahren mehr durchlaufen müssen. Ob diese neu geschaffene Möglichkeit jedoch für diese Personengruppe tatsächlich eine echte Chance bedeutet, ist fraglich. Die Schulleitung, die eine Bewerbung einer Zuwanderin/eines Zuwanderers erhält, möchte selbstverständlich wissen, ob die betreffende Person fachlich wie überfachlich entsprechend qualifiziert ist. Ausländische Bewerber/-innen stehen in Konkurrenz zu Hochschulabsolventinnen und -absolventen, deren Muttersprache Deutsch ist und die das hiesige Schul- und Gesellschaftssystem zumindest aus eigener Erfahrung kennen. Zugewanderten Akademikerinnen und Akademikern wird der Seiteneinstieg mit einem Fach nur dann gelingen, wenn sie sich vor der Direkt-Bewerbung zusätzlich fortgebildet haben und damit ihre Kompetenzen für das Unterrichten im hiesigen System nachweisen. Sprachkenntnisse nehmen dabei eine Schlüsselfunktion ein. Methodik und Didaktik sowie Lehrpläne des zukünftigen Unterrichtsfaches sollten bekannt sein, und mit der Lehrerrolle im neuen Gesellschafts- und Schulsystem müssen sich die Betreffenden auseinandergesetzt haben. Auch wenn die deutschen Mitbewerber/-innen diese Kenntnisse nicht nachweisen (können), werden Zuwanderinnen und Zuwanderer ohne dieses Wissen nicht konkurrenzfähig sein.

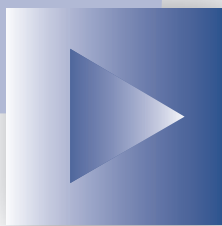
Im Mai 2009 hat die OBS ihr Angebot für interessierte Zuwanderinnen und Zuwanderer, die als Seiteneinsteiger unterrichten möchten, geöffnet. Die Nachfrage war groß, und die neue Lerngruppe besteht zu einem Drittel aus Teilnehmenden mit nur einem Fach und wenig oder ohne Unterrichtserfahrung. Im Frühjahr 2010 werden sie sich erstmals direkt an nordrhein-westfälischen Schulen bewerben. Wie ihre Chancen im Vergleich zu denen von Bewerbern/-innen ohne Migrationshintergrund sind, bleibt abzuwarten. Hierzu müsste die Einstellungspraxis der Schulen in NRW in den nächsten Jahren untersucht werden. ■

Literatur

- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: *Arbeitslose nach Rechtskreisen. Datenstand Dezember 2008*
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: *Analytikreport. Analyse des Arbeitsmarktes für Ausländer. Stand Mai 2009*
- BRÜCK-KLINGBERG, A. u. a.: *Spätaussiedler mit höherer Bildung sind öfter arbeitslos. IAB-Kurzbericht Ausgabe 8/2.4.2007*
- ENGLMANN, B.: *Die Anerkennung von ausländischen Abschlüssen im deutschen Qualifikationssystem. Praxis und Reformbedarf. In: BWP 38 (2009) 1, S. 15–19*
- HÖNEKOPP, E.: *Situation und Perspektiven von Migranten auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland – Ein Problemaufriss in 14 Befunden. In: BMAS (Hrsg.): Nationaler Integrationsplan Arbeitsgruppe 3. Dokumentation des Beratungsprozesses. Berlin 2007, S. 158–166*
- PRESSE- UND INFORMATIONSSAMT DER BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin 2007 – URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2007/07/Anlage/2007-10-18-nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf (Stand: 10. 8. 2009)*

Zusätzliche Einstellungsmöglichkeiten für Seiteneinsteiger/-innen

Nach einer erfolgreichen Bewerbung direkt bei der suchenden Schule unterrichten die Seiteneinsteiger/-innen in zunächst leicht reduzierter Stundenzahl ihr Fach und verpflichten sich vertraglich zur Teilnahme an einer einjährigen pädagogischen Einführung von wöchentlich fünf Stunden, die vom jeweils zuständigen Studienseminar durchgeführt wird. Nach diesem einen Jahr kann der zunächst befristete Vertrag dann entfristet werden. Die Bezahlung der Kandidatinnen und Kandidaten ohne Lehramt ist niedriger als die der Kolleginnen und Kollegen mit Staatsexamen.



Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Ein Thema für die Fortbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen

► Die Ausweitung eines Übergangssystems, auch in den unterschiedlichen Formen der schulischen Berufsvorbereitung, stellt nicht nur eine ernsthafte bildungspolitische, sondern auch eine pädagogische Herausforderung dar. Der Professionalität des Bildungspersonals kommt deshalb in diesen Veränderungsprozessen eine zentrale Bedeutung zu. Im Auftrag des BIBB wurde eine Bestandsaufnahme des Fortbildungsangebots, exemplarisch für Lehrkräfte an beruflichen Schulen, bezogen auf Themen der Benachteiligtenförderung und den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt erstellt. Die hier vorgestellten Befunde beschreiben die derzeitige Situation.

Wandlungsprozesse an der sogenannten ersten Schwelle

Die zweite nationale Bildungsberichterstattung (AUTOREN-GRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 96) weist für das sogenannte Übergangssystem, das seit Mitte der 1990er Jahre einen enormen Zuwachs zu verzeichnen hatte, eine stabile Entwicklung aus.

2006 befinden sich fast 500.000 Teilnehmer/-innen in verschiedenen schulischen Bildungsgängen: in Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln (282.751), den Berufsschulklassen, die Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag aufnehmen (86.800), im schulischen Berufsgrundbildungsjahr in Vollzeit (47.937) und dem Berufsvorbereitungsjahr (71.907).¹ Die Bildungsangebote sind unterschiedlich ausgerichtet, und die „Vielfalt“ wird auch in der Heterogenität der Zielgruppe deutlich. Neben noch nicht ausbildungsreifen Jugendlichen, jungen Menschen mit Lernbeeinträchtigungen oder mit sozialen Benachteiligungen finden sich auch Jugendliche im schulischen Übergangssystem, denen die Aufnahme oder der Abschluss einer Ausbildung (noch) nicht gelungen ist (BYLINSKI 2008).

Aus dieser veränderten Situation an der sogenannten ersten Schwelle entstehen für die beteiligten Bildungsinstitutionen und die pädagogischen Fachkräfte neue Anforderungen, die sich sowohl auf ihre bisherige Tätigkeit als auch auf erweiterte Aufgaben beziehen. Beispielsweise ist die berufliche Schule in der Berufsvorbereitung damit konfrontiert, eine „Brücke“ zur Ausbildung herzustellen und eine Neuorientierung vorzunehmen, die sowohl nach außen (regionenbezogen) als auch nach innen (institutionsbezogen) vollzogen werden muss. Gefordert ist die Einbindung in den regionalen Kontext und die Kooperation mit Institutionen, die anderen Handlungslogiken folgen. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Fachkräfte, die einen jeweils eigenen professionellen Zugang zum Handlungsfeld und zur Zielgruppe mitbringen, gilt es zudem zu



URSULA BYLINSKI

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



INGO DIEDRICH

Dr., wiss. Mitarbeiter am Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung, Göttingen



TILMAN ZSCHIESCHE

Diplom-Sozialwirt, Vorstand des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung, Göttingen

¹ Angaben basieren auf den aktualisierten Werten, nach Drucklegung des Bildungsberichtes 2008 (Printversion S. 166, Tabelle H3-1), http://www.bildungsbericht.de/daten2008/errata_2008.pdf

fördern. Gleichzeitig erfordert die veränderte Lernsituation „neue“, individualisierte Lernkonzepte und „alternative“ Beschulungsformen (Stichwort: Produktionsschule). Nicht zuletzt beinhaltet dies auch eine „neue“ Lehrerrolle, hin zu Lernberatern/-innen und Bildungsbegleitern/-innen.

Ziel eines BIBB-Forschungsprojekts ist es, die veränderten Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu ermitteln und Kompetenzprofile herauszuarbeiten, die dieser spezifischen Aufgabe entsprechen. Eine Forschungshypothese ist, dass die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion eine zentrale Dimension professionellen Handelns darstellt (ARNOLD 2007), vor allem wenn es um die Gestaltung subjektorientierter Bildungsprozesse geht und darum, eine „benachteiligungssensible“ Betrachtung einzunehmen. Das Projekt „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (Laufzeit I/2009 bis II/2011) nimmt zentrale Akteure eines regionalen Übergangsmanagements in den Blick: Lehrkräfte in allgemeinbildenden und an den beruflichen Schulen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die bei Bildungsträgern tätig sind sowie die Ausbilder/-innen in Praktikumsbetrieben (vgl. ausführlich unter www.kibb.de/wlk51853.htm).

Bestandsaufnahme zur Lehrerfortbildung

Im Rahmen der Vorphase zum Forschungsprojekt wurde u. a. die nachfolgend beschriebene Studie durchgeführt, eine Bestandsaufnahme des Fortbildungsangebots für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bezogen auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Damit sollten exemplarisch für eine der einbezogenen Berufsgruppen das bestehende Angebotsspektrum sowie die Rahmenbedingungen erfasst werden, wobei der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Erschließung der Angebote und der Ermittlung von Themenschwerpunkten lag (vgl. Tab. 1). Gleichzeitig sollte die explorative Studie (Laufzeit: vier Monate) einen Überblick über das Handlungsfeld geben und damit die Präzisierung der Forschungsfragen des BIBB-Forschungsprojekts unterstützen.

Thematische Schwerpunkte bei den online präsentierten Angeboten

Die Erfassung der im Internet präsentierten Fortbildungen erfolgte anhand der Merkmale Titel, Zielgruppe, Beschreibung der Inhalte. Damit war es möglich, jedes Angebot einer thematischen Schwerpunktsetzung zuzuordnen. Auf dieser Grundlage konnten die folgenden sechs Fortbildungsbereiche identifiziert werden (zur Verteilung der Angebote auf die verschiedenen Bereiche vgl. Tab. 2):

Tabelle 1 Zielsetzung und Design der explorativen Studie

Zielsetzung	- Erfassung der von den Landesinstituten, den staatlichen Fortbildungsinstituten bzw. den von den Ländern beauftragten Einrichtungen für Lehrerfortbildung* präsentierten Fortbildungsangebote für Lehrkräfte an beruflichen Schulen in allen Bundesländern - Erstellung eines Überblicks zu Organisationsmodellen sowie Ermittlung weiterer (nicht-staatlicher) Anbieter, die sich an die Zielgruppe zu den angegebenen Themenbereichen wenden
Methodischer Zugang	- Indizierung der von den jeweils zuständigen staatlichen Institutionen öffentlich zugänglichen und online präsentierten Angebote für Lehrkräfte der beruflichen Schulen im zweiten Halbjahr 2008 - Leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertretern/-innen der Landesinstitute/staatlichen Fortbildungsinstitute/beauftragten Einrichtungen aller Bundesländer zur Erfassung der länderspezifischen Gegebenheiten (Fortbildungsstrukturen und Rahmenbedingungen) - Standardisierte schriftliche Befragung der Ansprechpartner/-innen in den Instituten zu den Angeboten und zur Fortbildungssituation in ihrem Bundesland
Datengrundlage	11.348 Fortbildungsangebote aus 15 Bundesländern** 15 Experteninterviews 13 Fragebogen
Auftraggeber	BIBB
Beauftragte Institution	Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. (ibbw)
Projektlaufzeit	1. September bis 31. Dezember 2008
Dokumentation	vgl. DIEDRICH/ZSCHIESCHE 2009

* Die institutionelle Struktur der Lehrerfortbildung hat sich in den letzten Jahren in vielen Bundesländern deutlich verändert. Zum Teil wurden Aufgaben an neue Institutionen delegiert (Hessen), Lehrerfortbildungsinstitute aufgelöst und Aufgaben neu zugeordnet (NRW), Institute zusammengeführt (Berlin und Brandenburg) oder Aufgaben regionalisiert (Baden-Württemberg, Niedersachsen).

** Berlin und Brandenburg haben ein gemeinsames Fortbildungsangebot

1. Fachdidaktik (Vermittlung fachbezogener Unterrichtsinhalte)
2. Selbstmanagement (Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrkräfte)
3. allgemeine Didaktik (Vermittlung methodisch-didaktischer Ansätze)
4. fachbezogene Inhalte (Verbesserung des Wissensstandes)
5. Schulmanagement (Belange der Schulorganisation)
6. Förderung von Sozialkompetenz (bezogen auf die soziale und berufsorientierende Kompetenzen der Schüler/-innen)

Um die Fragestellung zu beantworten, welchen Anteil die Themen der Benachteiligtenförderung und die des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt am Fortbildungsangebot für die Lehrkräfte an beruflichen Schulen einnehmen, wurden zwei zentrale Merkmale gebildet:

1. Das Merkmal *benachteiligtenrelevant* wurde für Fortbildungen vergeben, die die Förderung von Jugendlichen thematisieren, die mit mindestens einem Merkmal belegt sind, das in Bezug auf die Einmündung in das Berufsleben als nachteilig gelten kann (z. B. schlechte Sprachkenntnisse, soziale Benachteiligung, Migrationshintergrund).

Tabelle 2

Verteilung der als übergangsorientiert und benachteiligtenrelevant indizierten Angebote in Bezug auf die sechs Fortbildungsbereiche

	Fortbildungs- bereiche	1. Fachdidaktik	2. Selbst- management	3. allgemeine Didaktik	4. fachbezogene Inhalte	5. Schulmanage- ment	6. Förderung der Sozialkompetenz
	11.348 = 100 %	32,0 % (N = 3.626)	22,90 % (N = 2.598)	14,8 % (N = 1.684)	12,4 % (N = 1.405)	12,4 % (N = 1.404)	5,6 % (N = 631)
Merkmale							
übergangsorientiert	2,4 % (N = 272)	10,3 % (N = 28)	1,5 % (N = 4)	4,0 % (N = 11)	6,6 % (N = 18)	18,4 % (N = 50)	59,2 % (N = 161)
benachteiligtenrelevant	0,8 % (N = 88)	13,20 % (N = 12)	18,20 % (N = 16)	10,20 % (N = 9)	10,20 % (N = 9)	9,1 % (N = 8)	38,60 % (N = 34)

Quelle: Zusammenstellung nach DIEDRICH/ZSCHIESCHE 2009

2. Das Merkmal *übergangsorientiert* wurde jenen Fortbildungen zugeordnet, die mit dem Ziel verbunden waren, Schüler/-innen gezielt auf den Übergang in die Arbeitswelt vorzubereiten, sie zu begleiten und zu unterstützen (z. B. Berufswahlverfahren) bzw. solche Fortbildungen, bei denen die Vermittlung von Fähigkeiten zum Aufbau von Kooperationen der Lerngegenstand ist.

Bezogen auf die dargestellten Online-Angebote ist insgesamt nur ein sehr geringer Anteil von Fortbildungen explizit den beiden gefragten Themen zuzuordnen: 2,4 Prozent der Fortbildungen (n = 272) wurden als *übergangsorientiert* und 0,8 Prozent (n = 88) als *benachteiligtenrelevant* eingestuft (vgl. Tab. 2). Die meisten *übergangsorientierten* Angebote werden zur *Förderung der Sozialkompetenzen der Schüler/-innen* angeboten. Der zweite Schwerpunkt bezieht sich auf das *Schulmanagement*, das die Strukturen für die Ausrichtung der Schule nach innen (z. B. Schulprogramm) und nach außen (z. B. Kooperation und Vernetzung) bearbeitet. Wie zu erwarten liegt auch der Schwerpunkt der *benachteiligtenrelevanten* Angebote im Fortbildungsbereich *Förderung der Sozialkompetenz*. Hinzu kommen Fortbildungen zu Selbstmanagement der Lehrkräfte z. B. zur interkulturellen Kompetenz und didaktische Themen, u. a. zur Sprachförderung.

Die Anzahl der Fortbildungsangebote, die in den einzelnen Bundesländern erfasst werden konnte, ist sehr unterschiedlich; von daher schließt die Datenlage einen direkten Angebotsvergleich zwischen den Ländern aus. Die Unterschiede leiten sich aus verschiedenen Strukturmodellen ab (vgl. Kasten), die zudem mit jeweils spezifischen Steuerungselementen verbunden sind. So werden beispielsweise in Niedersachsen („deregulierte Marktstruktur“) in der zentralen Online-Datenbank nur ca. 250 spezielle Angebote dargestellt, während in Hessen („zentral erfasster Angebotsmarkt“) ein umfassender Überblick besteht und über 4.100 Angebote präsentiert werden. Hier sind die Angebote aller Anbieter abgebildet; der Anteil der Angebote der staatlichen Fortbildungsinstitute beträgt in Hessen nur 13 Prozent.

Strukturmodelle zur Organisation der Lehrerfortbildung in den Ländern

Auf Basis der Experteninterviews und der Auswertung der Fragebogen konnten vier Strukturmodelle identifiziert werden:

- *Zentral-administrative Angebotsstruktur*: Das zentrale Lehrerfortbildungsinstitut und die regionalen Institute (z. B. Schulämter) planen, koordinieren und präsentieren das Angebot; ebenso führen sie die Fortbildungen selbst durch.
- *Deregulierte Marktstruktur*: Das Landesinstitut tritt als regulierende Instanz und als Anbieter in den Hintergrund. Das Fortbildungsgeschehen wird stärker von externen Anbietern getragen; die Schulen werden mit einem Budget ausgestattet, um ihre Fortbildungen selbst zu organisieren.
- *Zentral erfasster Angebotsmarkt*: Vom Land akkreditierte Angebote werden in einem zentralen Pool verwaltet. Die Lehrkräfte können im Rahmen dieses Angebots ihrer Fortbildungspflicht nachkommen und „Credits“ erwerben.
- *Dezentral administrierte Angebotsstruktur*: Das zentrale Institut beschränkt sich überwiegend auf Multiplikatorenfortbildung. Die regionalen Institute (Schulämter) unterstützen die Schulen in der Durchführung ihrer Fortbildungen.

Angebotsstrukturen, Gestaltungs- und Steuerungsmöglichkeiten divergieren je nach Strukturmodell sehr stark. Steuerungsoptionen ergeben sich z. B. über spezifische Angebotsformen, vorgegebene Richtlinien, das Budget der Schule² oder eine Fortbildungspflicht³.

Bedeutung der Themenschwerpunkte aus Sicht der Landesinstitute

Die Ergebnisse der Expertenbefragung weisen darauf hin, dass die beiden Schwerpunkte *benachteiligtenrelevant* und *übergangsorientiert* auch als Querschnittsthemen in Fortbildungen einfließen. Hervorgehoben werden die Bestrebungen in den Ländern, beide Bereiche zu strategischen Schwerpunktthemen machen zu wollen. Die Notwendigkeit dafür wird gesehen und der entsprechende Fortbildungsbedarf als hoch eingeschätzt.

2 Sieben von 12 (1 = o. A.) Ländern geben an, dass in ihrem Land ein Fortbildungsbudget für die Schulen existiere.

3 In 11 von 12 Ländern (1 = o. A.) besteht eine Fortbildungspflicht.

Das Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)



- ▶ voneinander wissen
- ▶ miteinander sprechen
- ▶ voneinander lernen

Das GPC erfüllt die Aufgabe, „Gute Praxis“ in der Förderung von Benachteiligten zu dokumentieren und die Förderpraxis zu unterstützen. Es stellt für all jene ein Erfahrungs- und Wissensforum zur Verfügung, die in der beruflichen Förderung von jungen Menschen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt engagiert sind.

Arbeitsfelder des GPC

- Expertise und fachliche Beratung für Institutionen und Einzelpersonen
- Fachveranstaltungen zu aktuellen bildungspolitischen Themen
- Moderation am Übergang „Schule – Arbeitswelt“ zwischen Forschung, Ministerien, Verbänden und Praxis

www.good-practice.bibb.de

GPC-Newsletter im Abo

Einmal im Monat erscheint der GPC-Newsletter und enthält aktuelle Informationen aus dem Bereich der beruflichen Integrationsförderung. Abonnieren Sie unter www.good-practice.bibb.de/newsletter.php

Die Auswertung der Fragebogen (n = 13) kommt zu dem Ergebnis, dass bereits in sieben Ländern die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt innerhalb der letzten drei Jahre ein strategisches Schwerpunktthema gewesen ist. Befragt nach dem Anteil der Angebote zur Benachteiligtenförderung am Gesamtumfang der Fortbildungsangebote ergibt sich auf dieser Grundlage ein Mittelwert von 23 Prozent; für den Anteil der Angebote, „die explizit die Gestaltung des Übergangs Schule – Arbeitswelt“ thematisieren, ein Mittelwert von 25 Prozent. Diese Angaben überraschen, da sich entsprechende Schwerpunkte in der Auswertung der online präsentierten Angebote so nicht wiederfinden. Allerdings muss hier auf eine erhebliche Varianz bei den Antworten hingewiesen werden. Die Angaben variieren von Land zu Land erheblich. Zudem konnten auch begriffliche sowie konzeptionelle Unschärfen und Unterschiede bei den Antworten festgestellt werden. Teilweise wurde Übergang mit Benachteiligtenförderung gleichgesetzt, auch wurde geäußert, dass der Übergang in den allgemeinbildenden Schulen zu verorten sei und weniger Aufgabe der beruflichen Schulen wäre. Andere wiederum verwiesen darauf, dass jede Veranstaltung der beruflichen Schulen als übergangsorientiert eingeordnet werden

könne. Die Auswertung der Fragebögen lässt teilweise sehr unklare Vorstellungen vom Anforderungsprofil der Arbeit im Übergangssystem erkennen. Konkrete Konzepte zur Professionalisierung der Lehrkräfte für den Bereich des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt werden nur in einzelnen Fällen deutlich.

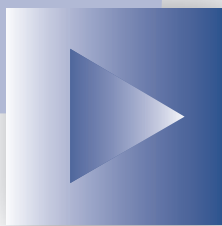
Herausforderungen an die Lehrerfortbildung und Forschungsbedarf

Die Lehrerfortbildung steht vor einer großen Herausforderung. Aufgrund der Wandlungsprozesse an der sogenannten ersten Schwelle und den sich daraus ergebenden Anforderungen an die Institution Schule und die Lehrkräfte kommt der Professionalität des Bildungspersonals eine Schlüsselrolle zu. Entsprechende Konzepte der Fort- und Weiterbildung erhalten damit eine hohe Bedeutung. Die Vermittlung von Fähigkeiten zur Kooperation und Vernetzung, zur (Selbst-)Reflexion usw. machen Dimensionen von Professionalität aus, die systematisch in Fortbildung aufgegriffen und bearbeitet werden müssen. Welche Formen der Fortbildung dazu besonders geeignet sind, diese Aneignungsprozesse zu unterstützen, wird zu klären sein.

Deutlich wurde in der Studie, dass die Länder sehr unterschiedliche Steuerungsmöglichkeiten nutzen, um auf das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte Einfluss zu nehmen. Welches Strukturmodell bzw. welche Gestaltungselemente von Fortbildungen besonders geeignet sind, die Themen *Übergang* und *Benachteiligtenförderung* in das Handlungsfeld zu transportieren, wird im BIBB-Forschungsprojekt ebenso aufgegriffen werden müssen wie die Explizierung von Kompetenzprofilen und der curricularen Ausgestaltung der Lehrerfortbildung. ■

Literatur

- ARNOLD, R.; GOMEZ TUTOR, C.: *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg 2007
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld 2008. – URL: www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (Stand: 13.8.2009)
- BYLINSKI, U.: *Herausforderungen im Übergangssystem: System ohne Regel oder Regelsystem?* In: *berufsbildung* 62 (2008) 112, S. 7–10
- DIEDRICH, I.; ZSCHIESCHE, T.: *Endbericht. Bestandsaufnahme des Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bezogen auf das Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung und den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Göttingen 2009. – URL: www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3C5594CA-D8D15DDA/kibb/a31_bestandsaufnahme-ibbw_p30567.pdf (Stand: 13.8.2009)



Prävention statt Reparatur Berufsorientierung Jugendlicher frühzeitig stärken

HEIKE NIEMANN

► **Die sich schwieriger gestaltenden Übergänge von der Schule in die Ausbildung machen Berufsorientierung wichtiger denn je. Weil kaum jemand mehr sein Arbeitsleben in dem einst erlernten Beruf beendet, sollte hier mehr geleistet werden, als bloß Einblicke in Berufe zu vermitteln. Die Jugendlichen sind darauf vorzubereiten, flexibel auf die Ansprüche der Wirtschaft zu reagieren und Umorientierungen zuzulassen. Aus der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ werden erste Einschätzungen vorgestellt.**

Herausforderung Berufsorientierung

Die Übergänge von der Schule in die Ausbildung gestalten sich für Jugendliche immer schwieriger (vgl. BYLINSKI/DIEDRICH/ZSCHIESCHE in diesem Heft). Viele unter ihnen, besonders Hauptschüler/-innen aber auch Realschüler/-innen, finden im Anschluss an die allgemeinbildende Schule keine Ausbildung und landen im Übergangssystem. Auf Seiten der Jugendlichen aber lässt sich nachweisen, dass der Wunsch nach Ausbildung vorhanden ist. Mehr als die Hälfte der Abgänger/-innen allgemeinbildender und beruf-

licher Schulen bekundet Interesse an einer dualen Ausbildung, allen voran mit 70 Prozent jene mit Hauptschulabschluss (vgl. FRIEDRICH 2009). Rund 40 Prozent der jungen Menschen verlassen aber die Real- oder Hauptschule ohne konkreten oder realistischen Berufswunsch (vgl. BERGZOG 2008). Angesichts rund 350 anerkannter Ausbildungsberufe dürfte ihnen auch der Überblick fehlen. Die Jugendlichen wählen das Nächstliegende, übersehen Berufe, die besser passen würden oder lassen sich von Berufsbezeichnungen und damit assoziierten Vorstellungen leiten (KREWERTH u. a. 2004; EBERHARD/SCHOLZ/ULRICH 2009).

Die berufliche Orientierungslosigkeit vieler Jugendlicher erfordert Maßnahmen, die frühzeitig Berufsorientierung stärken, die Berufswahl vorbereiten und Ausbildungsreife fördern. Dies ist Gegenstand des BMBF-Pilotprojekts, das vom BIBB durchgeführt und wissenschaftlich begleitet wird (vgl. Kasten). Bedeutsam für das Gelingen sind Engagement und Motivation der Schüler/-innen; Basis sind Selbstbewusstsein, Wissen um Stärken, Vertrauen und die Chance, Interessen zu entwickeln. Gerade Hauptschüler/-innen aber fühlen sich gesellschaftlich als unsozial wahrgenommen und übernehmen ein negatives Fremdbild ins Selbstbild (vgl. KNIGGE 2009). Sie zu stärken, zu fordern und nicht dauerhaft auszuschließen muss Teil von Berufsorientierung sein.

BMBF-Pilotprojekt zur Berufsorientierung

Seit April 2008 fördert das BMBF das Projekt „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Schüler/-innen allgemeinbildender Schulen (ab Klasse 8) mit Interesse an handwerklichen Berufen oder einer anderen dualen Ausbildung erhalten Gelegenheit, in überbetrieblichen oder vergleichbaren Berufsbildungszentren über einen Zeitraum von 80 Stunden mindestens drei Berufe kennenzulernen. Eingebettet ist die Berufsorientierung in ein berufsübergreifendes Kompetenzfeststellungsverfahren, das in einem Zertifikat dokumentiert wird.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durch das BIBB wurden auf Basis leitfadengestützter Experteninterviews die Projektleiter/-innen bzw. mit dem Untersuchungsgegenstand vertraute Mitarbeiter/-innen der Bildungsstätten befragt. Zudem wurden in einer Sekundärdatenanalyse ausgewählte Zwischenberichte, die die Projektträger bis zum 30. 1. 2009 abzugeben hatten, ausgewertet. Die Fragen zielten u. a. auf eine erste Einschätzung der Wirkung, Rückmeldungen der Beteiligten sowie Verbesserungsvorschläge in der Durchführung. Zudem wurden an alle Projektträger standardisierte Fragebögen versandt (Stichtag 1. 5. 2009). Eine differenzierte Auswertung der Befunde erfolgt im ersten Halbjahr 2010.

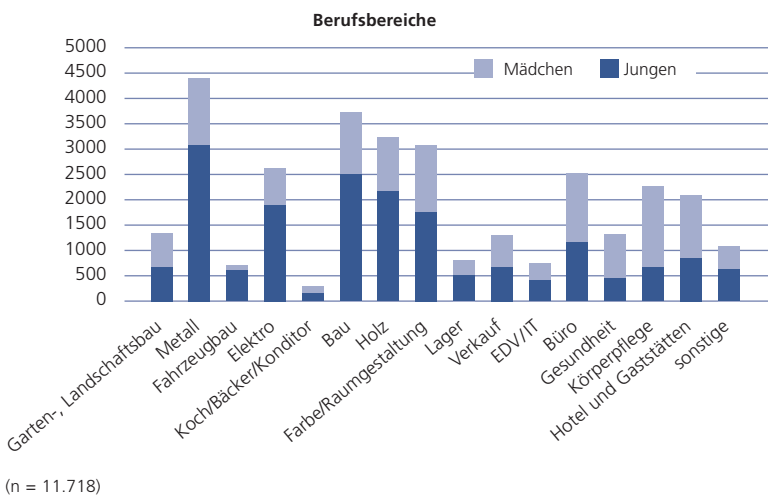
Talente entdecken und fördern

Aus Sicht der Berufsbildungsstätten läuft das Projekt erfolgreich. Mehrheitlich wird die Motivation der Jugendlichen gelobt und hervorgehoben. Bestätigung findet dies in den geringen Abbruchquoten. Von insgesamt 11.718 Teilnehmenden wurde die Maßnahme in lediglich 502 Fällen abgebrochen, was einer Quote von 4,3 Prozent entspricht. Forscht man nach Gründen dafür, so zeigt sich, dass die

meisten Berufsbildungsträger sehr engagiert sind, den Jugendlichen mehr als nur Einblicke in verschiedene Berufsfelder (vgl. Abb.) zu bieten. Fast alle arbeiten ressourcen- statt defizitorientiert und passen das Anforderungsniveau dem Leistungsstand der Schüler/-innen an. Frustrationsgefühle durch Über- oder Unterforderung werden vermieden, und gerade (lern)schwache Schüler/-innen erhalten eine Chance, über vorhandene, aber bisher nicht bemerkte Talente Erfolge zu sammeln. Zudem geht mit der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten ein Lernortwechsel einher, der mit anderen Bewertungskriterien als den schulischen verknüpft ist. Auch davon profitieren gerade Schüler/-innen, die Schwierigkeiten mit schulischem Lernen haben.

Über die Vermittlung berufswahlrelevanter Kenntnisse hinaus geht es oft eher en passant um Gemeinschaftsgefühl und das Einüben sozialer Kompetenzen. Dazu eine Projektmitarbeiterin: „Also es geht hier nicht nur um Beruf, sondern (...) wir erleben hier was zusammen (...) Hier kümmert sich jemand (...). Also, so diese ganzen Basics. Das finde ich ganz wichtig. Dass das auch noch da, nebenbei, rumkommt.“ [I06, 861-862, 875-877]

Abbildung Verteilung der Jungen und Mädchen auf die Berufsbereiche



Die positive Resonanz soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Maßnahmen selten konfliktfrei verlaufen. Gerade der Anfang gestaltet sich oft schwierig. Die Jugendlichen verhalten sich wie in der Schule, die Auszubildenden wissen damit nicht umzugehen. In Gesprächen mit den Beteiligten werden Lösungen für die Startschwierigkeiten gefunden; wo nötig reichen diese von der Vereinbarung einer Anwesenheitspflicht der Lehrkräfte bis hin zur Bereitstellung weiterer Ausbilder/-innen oder eines Pädagogen/einer Pädagogin. Je besser es gelingt, Inhalte der Berufsorientierung in den Unterricht zu integrieren, desto eher erkennen Jugendliche den Wert schulischen Lernens für die spätere Ausbildung.

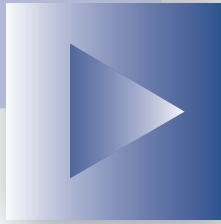
Sicht der Jugendlichen berücksichtigen

Im Vergleich zu Betriebspraktika ist bei Maßnahmen zur Berufsorientierung das Mehr an Zeit, die größere ökonomische Unabhängigkeit und die pädagogische Erfahrung der Mitarbeitenden für den Erfolg entscheidend.

„Den“ Beruf, der für den Rest des Lebens ausgeübt wird, gibt es nahezu nicht (mehr). Viele Jugendliche haben aber genau diese Vorstellung im Kopf; nicht zuletzt, weil sie ihnen vermittelt wird. Gute Berufsorientierung berücksichtigt die Lebenslagen der Jugendlichen und die Arbeitsmarktsituation. Sie hilft dem Schüler/der Schülerin, sich besser kennenzulernen und kompetenter zu entscheiden, drängt aber nicht zu früh eine konkrete Berufsfestlegung auf (vgl. HURRELMANN 2008, S. 23). Berufsorientierung muss die Verschiedenartigkeit der Teilnehmenden berücksichtigen. Das Kompetenzfeststellungsverfahren und die praktischen Aufgaben sind so zu gestalten, dass sie für Teilnehmende unterschiedlichen Geschlechts und mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund passen (DRUCKREY 2007, S. 32 f.). Zudem ist Berufsorientierung individuell auszurichten und sollte berücksichtigen, dass Angebote immer nur für einen Teil der Jugendlichen hilfreich sein können, abhängig von den individuellen Interessen sowie dem Punkt, an dem der oder die Einzelne im Prozess der Berufsorientierung steht (KNAUF/OECHSLE u. a. 2007, S. 157). Um zu erfahren, was die Jugendlichen aus den Angeboten mitnehmen und wie die Umsetzung der Erfahrungen in Handlungsorientierungen vor sich geht, ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung geplant, sie selbst zu befragen. ■

Literatur

- BERGZOG, T.: „Beruf fängt in der Schule an“: BIBB-Empfehlungen zur Optimierung von Schülerbetriebspraktika. BIBB-Pressemitteilung, 46/2008
- DRUCKREY, P.: Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Moers/Bonn 2007
- EBERHARD, V.; SCHOLZ, S.; ULRICH, J.G.: Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. In: BWP 38 (2009) 3, S. 9–13
- FRIEDRICH, M.: Berufliche Pläne und realisierte Bildungs- und Berufswege nach Verlassen der Schule. Ergebnisse der BIBB-Schulabgängerbefragungen 2004 bis 2006. Bielefeld 2009
- HURRELMANN, K.: Die Lebenssituation der jungen Generation. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand (Hrsg.): Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung. Bielefeld 2009, S. 14–24
- KNAUF, H.; OECHSLE, M.: Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In: Kahlert, H.; Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim 2007, S. 143–162
- KNIGGE, M.: Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe. Münster 2009
- KREWERTH, A. u. a. (Hrsg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl Jugendlicher. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Bielefeld 2004



Fachinformationen im Netz: Portale, Datenbanken und Informationssysteme zur Berufsbildungsforschung

MARKUS LINTEN

► **Durch die Vielfalt an Informationen im World Wide Web gewinnen inhaltliche Erschließung und adressatenorientierte Aufbereitung von Fachinformationen an Bedeutung. Eine wesentliche Rolle spielen in diesem Zusammenhang fachspezifische Literaturdatenbanken, Portale und Informationssysteme. Eine Auswahl der für die Berufsbildungsforschung relevanten Angebote wird im Beitrag vorgestellt und kann Informationssuchende bei ihrer Arbeit unterstützen.**

Das Schattendasein von Fachinformationssystemen

Suchmaschinen wie Google oder Yahoo sind in den letzten Jahren zu den meistgenutzten Webanwendungen avanciert. Auch im Wissenschaftsbetrieb fungieren sie häufig als primäre Informationsquelle, obwohl sie für die Fachinformationsrecherche nur bedingt brauchbar sind (vgl. LINTEN 2009). Bereits die Befunde einer vom BMBF in Auftrag gegebene Studie zur „Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung“ von 2001 belegen, dass zwei Drittel der Studierenden elektronische Fachinformation über kommerzielle Suchmaschinen recherchieren – mit zumeist geringem Erfolg. Nur jeder zehnte Studierende nutzte kostenpflichtige elektronische Recher-

cheangebote in Fachdatenbanken (vgl. KLATT u. a. 2001). Ähnliche Befunde erbrachte die Studie von HEINOLD (2007) zu Angebot und Nutzung virtueller Fachbibliotheken. Eine qualitative Befragung ausgewählter Nutzer/-innen (Forscher/-innen) ergab, dass Google als primäre Informationsquelle angesteuert und von 82 Prozent der Befragten mehr als zehnmal pro Monat genutzt wird. Ganz offensichtlich werden auch für den Berufsbildungsbereich relevanten Fachportale, Informationssysteme und Datenbanken in der scientific community nur unzureichend wahrgenommen und zu selten genutzt – ein Grund mehr, einschlägige Informationsquellen vorzustellen.

Literaturdatenbanken

Die *Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB)* weist die deutschsprachige Fachliteratur zum Themenbereich Berufsbildung und Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung ab dem Erscheinungsjahr 1988 systematisch nach. Die Datenbank ist unter www.ldbb.de online zugänglich und kostenfrei recherchierbar. Die über 50.000 Literaturnachweise sind neben bibliografischen Angaben durch Schlagwörter, Inhaltsbeschreibungen (Abstracts) und eine Klassifikation inhaltlich erschlossen. Der Fokus der Auswertung liegt auf Zeitschriften und Sammelwerken. Zu aktuellen Themen der Berufsbildung werden darüber hinaus Literaturzusammenstellungen angeboten: www.bibb.de/de/wlk8002.htm.

Mit annähernd 700.000 Literaturnachweisen – davon ca. zehn Prozent mit Bezug zur beruflichen Bildung – bildet die kostenpflichtige Literaturdatenbank des *Fachinformationssystems (FIS) Bildung* www.fis-bildung.de das Kernstück des beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) angesiedelten *Fachportals Pädagogik* www.fachportal-paedagogik.de. Als Kooperationsprodukt wird die Datenbank von knapp 30 Fachinformationsstellen aus dem deutschsprachigen Raum gespeist. Dies impliziert jedoch auch ein recht unterschiedliches Auswertungsniveau. Nachgewiesen wird Literatur zu allen Bildungsbereichen: von der Elementarbildung über Schule, die Berufs- und Weiterbildung, Hochschulbildung bis zum lebensbegleitenden Lernen. Ebenfalls Teil des Fachportals ist *pedocs* (www.pedocs.de), eine sich aktuell im Aufbau befindende Open-Access-Plattform für elektronische Texte aus der Bildungsforschung und den Erziehungswissenschaften.

Für das Themenspektrum Weiterbildung/Erwachsenenbildung und den wichtigsten Bezugswissenschaften ist der Bibliothekskatalog des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)* mit derzeit 85.000 Dokumentationseinheiten unter <http://mail.die-bonn.de/webopac> kostenlos recherchierbar. Die Datenbank wertet seit 1980 Literatur zu o. g. Schwerpunkt aus, darunter auch zahlreiche graue Literatur aus dem Bereich der Erwachsenenbildung.

Für die wissenschaftliche Recherche sowohl in fachspezifischen als auch interdisziplinären Datenbeständen ist

zudem das vom BMBF und der DFG geförderte Informationsportal *vascode* www.vascode.de zu erwähnen, dessen zentraler Datenindex inzwischen mehr als 92 Millionen Datensätze umfasst. An *vascode* beteiligt sind 42 wissenschaftliche Bibliotheken und Fachinformationsanbieter. Für die berufliche Bildung ist im *vascode*-Angebot der Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften von besonderem Interesse. Eingebettet in diese (teilweise kostenpflichtige) Kollektion ist z. B. das sozialwissenschaftliche Fachportal *sowiport* www.sowiport.de – mit Modulen wie SOFIS, SOLIS –, das rund 2,5 Millionen Nachweise zu Literatur- und Forschungsprojekten enthält.

Portale/Informationssysteme

Der *Deutsche Bildungsserver (DBS)* www.bildungsserver.de versteht sich als zentrale Informationsplattform für die erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre und bietet umfangreiche Materialiensammlungen und Online-Ressourcen.

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) bietet verschiedene Informationssysteme unter www.iab.de/de/informationsservice/informationssysteme.aspx an, so u. a. die IAB-Informationsplattform, das Arbeitsmarktpolitische Informationssystem und das Informationssystem proARBEIT.

KIBB steht für „*Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung*“ und ist ein Wissensmanagementsystem für die Berufsbildungsforschung. Es richtet sich an Wissenschaftler/-innen, Akteure aus Verwaltung und Politik sowie an die interessierte Öffentlichkeit. Zur Vernetzung der Wissenschaftscommunity innerhalb der Berufsbildung bietet das Portal www.kibb.de u. a.:

- die „Wissenslandkarte Berufsbildungsforschung“ mit einem Themenkatalog von annähernd 1.000 Projekten und Forschungsthemen,
- das „Anfragenarchiv“, in dem eine Auswahl an Antwortdokumenten zu Fachanfragen zur Verfügung gestellt wird sowie
- einen eigenen Bereich für die Vernetzung und den Austausch innerhalb der „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)“.

Quellen zur europäischen und internationalen Berufsbildung

Zur Einstiegssuche nach Informationen und Dokumenten zur Berufsbildung in Europa eignet sich das kostenfreie CEDEFOP-Portal www.cedefop.europa.eu. Dort finden Suchende u. a. vergleichende Beschreibungen der Berufsbildungs- und Qualifikationssysteme in Europa. Fachliteratur aus den 27 EU-Staaten (plus Island und Norwegen) ist in der CEDEFOP-Literaturdatenbank VET-Bib [\[ver.cedefop.europa.eu\]\(http://ver.cedefop.europa.eu\) recherchierbar. Die nationale Website von *ReferNet Germany* \[www.refernet.de\]\(http://www.refernet.de\) stellt Fachinformationen zur europäischen Berufsbildung in kompakter Form zur Verfügung und verlinkt auf die CEDEFOP-Ressourcen. Bei der Suche nach berufsbildungsrelevanten Informationen und Dokumenten zu Ländern außerhalb Europas wird man bei *UNESCO-UNEVOC* \[www.unevoc.unesco.org\]\(http://www.unevoc.unesco.org\) und der OECD \[www.oecd.org\]\(http://www.oecd.org\) fündig. Arbeitsmarktbezogene Recherchemöglichkeiten bietet die International Labour Organisation ILO unter \[www.ilo.org\]\(http://www.ilo.org\). Hinzuweisen ist abschließend auf das *Education Resources Information Center \(ERIC\)*, eigenen Angaben zufolge die größte digitale Bibliothek pädagogischer Literatur \[www.eric.ed.gov\]\(http://www.eric.ed.gov\).](http://libser-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Berufsbildungsstatistik

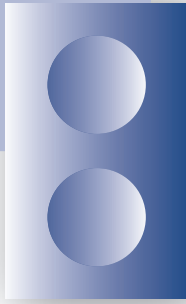
Einen Überblick über Statistiken und Erhebungen zur Berufsbildung findet man auf der BIBB-Website (www.bibb.de/de/779.htm). Hervorzuheben sind die beiden *Statistiken zu neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (AUSWEITSTAT)* www.bibb.de/de/781.htm und die *BIBB-Erhebung „Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09.“* www.bibb.de/de/14492.htm. Seit Anfang August steht der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009 in einer nutzerfreundlichen HTML-Version zur Verfügung und bietet aufbereitete Daten und Analysen zur beruflichen Bildung. Das Forschungsdatenzentrum am BIBB (www.bibb-fdz.de) bietet außerdem für vertiefende Fragestellungen diverse Mikrodatsätze für eigene Auswertungen an. Aus dem *Nationalen Bildungsbericht* werden unter www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=4328 Statistiken zur beruflichen Bildung im Excel-Format angeboten, die für eigene Auswertungen genutzt werden können. ■

Literatur

LINTEN, M.: Alles Google, oder was? Nutzen und Grenzen von Suchmaschinen und wissenschaftlichen Suchdiensten für die berufliche Bildung. In: BWP 38 (2009) 2, S. 55–56

KLATT, R. u.a.: Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale in der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Endbericht. Dortmund 2001 – URL: www.stefi.de/download/kurzfas.pdf (Stand: 27. 7. 2009)

HEINOLD, E. F.: Virtuelle Fachbibliotheken im System der überregionalen Literatur- und Informationsversorgung. Studie zu Angebot und Nutzung der Virtuellen Fachbibliotheken. Hamburg 2007 – URL: www.zbw-kiel.de/ueber_uns/projekte/vifasys/gutachten_vifasys_2007_3_5.pdf (Stand: 27. 7. 2009)



Meistertitel nur zum Schein? Bedeutung des Meistertitels für den Betrieb eines Handwerks und für die Qualitätssicherung der Ausbildung

JULIA AMLANG

► Eine erfolgreich abgelegte Meisterprüfung berechtigt zur Eintragung in die Handwerksrolle und damit zum selbstständigen Betrieb eines zulassungspflichtigen Handwerks als stehendes Gewerbe. Darüber hinaus wird die Befugnis erworben, Lehrlinge auszubilden und den Meistertitel zu führen. Es reicht allerdings nicht aus, nur formal den Meistertitel vorzuweisen, wie ein aktuelles Urteil des Bundesarbeitsgerichts vom 18.3.2009 (5 AZR 355/08) verdeutlicht. Dieses höchstrichterliche Urteil soll zum Anlass genommen werden darzustellen, welche Bedeutung der Meistertitel für den Betrieb eines Handwerks und für die Ausbildung hat.

Sachverhalt

In dem vom Bundesarbeitsgericht zu entscheidenden Fall verfügte der Geschäftsführer einer Stuckateurhandwerksbetriebs-GmbH nicht über einen Meistertitel. Er schloss daher einen Vertrag mit einem Stuckateurmeister und stellte diesen als Betriebsleiter ein. Der Vertrag diene allerdings

lediglich zur Vorlage bei der Handwerkskammer. Der Stuckateurmeister trat dann auch gegenüber der Handwerkskammer als Betriebsleiter auf, um der GmbH die Eintragung in die Handwerksrolle zu ermöglichen. Die im Vertrag vereinbarte Betriebsleitertätigkeit leistete der Stuckateurmeister jedoch nicht, die GmbH zahlte auch nur einen deutlich geringeren als den vereinbarten Betrag. Nachdem die GmbH die Zahlungen ganz eingestellt hatte, klagte der Stuckateurmeister auf Zahlung von Arbeitslohn. Das Bundesarbeitsgericht jedoch verneinte den Zahlungsanspruch, wegen Nichtigkeit des Vertrags: „Ein Vertrag, mit dem ein Handwerksmeister einem Handwerksbetrieb lediglich seinen Meistertitel zur Verfügung stellt, ohne dass er tatsächlich als technischer Betriebsleiter tätig wird, ist [...] wegen Umgehung des § 7 HwO nichtig.“ (Leitsatz)

Wozu dient die Meisterprüfung?

Grundlage des deutschen Handwerksrechts ist bereits seit 1935 die bestandene handwerkliche Meisterprüfung als sogenannter großer Befähigungsnachweis (vgl. HONIG/KNÖRR 2008, § 1 Rz. 3 f.). Mit der Meisterprüfung soll festgestellt werden, ob ein Prüfling befähigt ist, ein zulassungspflichtiges Handwerk meisterhaft und selbstständig zu führen sowie Lehrlinge ordnungsgemäß auszubilden (§ 45 Abs. 2 HwO).

Die Vorschriften der Handwerksordnung sollen die Qualität handwerklicher Arbeit und die Leistungsfähigkeit des Handwerks gewährleisten. Daher ist grundsätzlich nur diejenige Person berechtigt, selbstständig ein Handwerk zu führen, die die Meisterprüfung bzw. eine andere gleichwertige Prüfung erfolgreich abgelegt oder aber eine Ausnahmegewilligung erhalten hat (§ 7 HwO). Bei juristischen Personen muss der/die Betriebsleiter/-in die handwerklichen Tätigkeiten leiten wie ein das Handwerk selbstständig betreibender Handwerksmeister. Er/sie muss dafür sorgen, dass die handwerklichen Arbeiten „meisterhaft“ ausgeführt werden und bestimmt und verantwortet die fachliche Ausgestaltung sowie den technischen Ablauf des Handwerksbetriebs. Die Person muss also in der Lage sein, den handwerklichen Betrieb maßgeblich mitzubestimmen. Darüber hinaus muss die Betriebsleitung gegenüber den handwerklich beschäftigten Betriebsangehörigen fachlich weisungsbefugt sein und auch die tatsächlichen Leitungsaufgaben wahrnehmen. Dies gilt in fachlicher Hinsicht auch gegenüber dem/der Betriebsinhaber/-in selbst (BVerwG, Urteil vom 16. April 1991 – 1 C 50.88; BVerwG, Urteil vom 22. Juli 1997 – 1 B 136.97).

Neben der Leitung des Handwerksbetriebs soll die Meisterprüfung auch dazu befähigen, Lehrlinge erfolgreich und korrekt auszubilden. Um die Qualität der Ausbildung zu gewährleisten und insbesondere qualifiziertes Ausbildungs-

personal bereitzustellen, darf nur diejenige Person Lehrlinge *einstellen*, die persönlich geeignet ist. *Ausbilden* darf nur, wer nicht nur persönlich, sondern auch fachlich geeignet ist (§ 22 Abs. 1 HwO).

Grundsätzlich darf jede/r selbstständige Gewerbetreibende (§ 41 GewO) und damit auch jeder Handwerksbetrieb (nach § 1 HwO) Lehrlinge einstellen. Wer persönlich nicht ausbilden kann, etwa mangels fachlicher Eignung, muss persönlich und fachlich geeignete Ausbilder bzw. Ausbilderinnen mit der Ausbildung beauftragen (§ 22 Abs. 2 HwO). Ergänzend kann in einzelnen Ausbildungsabschnitten Fachpersonal eingesetzt werden, um bestimmte Ausbildungsinhalte zu vermitteln (§ 22 Abs. 3 HwO).

Die Handwerkskammer hat darüber zu wachen, dass die persönliche und fachliche Eignung während der gesamten Dauer des Ausbildungsverhältnisses vorliegt (§ 23 HwO). Bei fehlender persönlicher oder fachlicher Eignung muss das Einstellen und Ausbilden von Lehrlingen untersagt werden (§ 24 Abs. 2 HwO).

Was bedeutet persönliche und fachliche Eignung?

Die Handwerksordnung geht davon aus, dass die *persönliche Eignung* grundsätzlich vorliegt, wenn nicht bestimmte Gründe entgegenstehen (vgl. HONIG/KNÖRR 2008, § 22 a Rz. 7). In § 22 a HwO ist beispielhaft aufgeführt, in welchen Fällen die persönliche Eignung entfällt. Persönlich nicht geeignet ist danach zum Beispiel, wer nach dem Jugendarbeitsschutzgesetz (§ 25 JArbSchG) Kinder und Jugendliche nicht beschäftigen darf, etwa bei einer Verurteilung wegen bestimmter Straftaten oder bei Verstoß gegen das Kinderarbeitsverbot. Persönlich ungeeignet ist auch, wer wiederholt oder schwer gegen das Berufsbildungsgesetz, die Handwerksordnung oder die auf Grund dieser Gesetze erlassenen Vorschriften und Bestimmungen (z. B. Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, Satzung der Innung oder Handwerkskammer) verstoßen hat (vgl. HONIG/KNÖRR 2008, § 22 a Rz. 10).

Die *fachliche Eignung* ist in § 22 b HwO geregelt. Danach ist fachlich geeignet, wer die beruflichen sowie die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlich sind (§ 22 b Abs. 1 HwO). Es wird also unterschieden zwischen den beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten einerseits und den berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten andererseits. Für die fachliche Eignung müssen beide Merkmale kumulativ vorliegen.

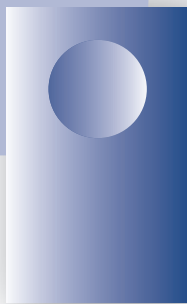
Im Handwerk setzt die fachliche Eignung für die Berufsausbildung die Meisterprüfung voraus (§ 22 b HwO). Dadurch soll eine fachlich korrekte Berufsausbildung sichergestellt werden. Die Meisterprüfung belegt also die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten hat darüber hinaus eine Person erbracht, die Teil IV der Meisterprüfung oder eine andere gleichwertige Prüfung bestanden hat. Eine andere gleichwertige Prüfung wäre insbesondere eine Ausbilder-eignungsprüfung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Entsprechend dieser Verordnung sollen Ausbilder/-innen die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung nachweisen (zur Neuerung der AEVO vgl. ULMER/GUTSCHOW 2009; die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses v. 25. 6. 2009 sowie FALK/ZEDLER in diesem Heft). In § 6 Abs. 2 AEVO wiederum ist geregelt, dass im Sinne der AEVO als für die Berufsausbildung berufs- und arbeitspädagogisch geeignet gilt, wer die berufs- und arbeitspädagogische Eignung durch eine Meisterprüfung nachgewiesen hat.

Fazit

Die Meisterprüfung als großer Befähigungsnachweis belegt, dass der Meister grundsätzlich befähigt ist, einen Handwerksbetrieb zu führen und den handwerklichen Nachwuchs auszubilden. Erforderlich ist aber, dass ein/-e Betriebsleiter/-in auch tatsächlich als solche/-r tätig ist. Der „bloße Schein“ reicht nicht. Nur so ist gewährleistet, dass das Handwerk meisterhaft ausgeübt und der Handwerksbetrieb meisterhaft geführt wird. Auch reicht es nicht, einen Meister nur formal einzustellen, um damit die Berechtigung zur Ausbildung zu erwerben. Der Meister muss vielmehr tatsächlich im Betrieb arbeiten, um die Lehrlinge korrekt ausbilden zu können. Insbesondere muss er für die Gesellen und Lehrlinge vor Ort zur Verfügung stehen, sie fachlich anleiten und die ausgeführten Arbeiten überwachen. ■

Literatur

- HONIG, G.; KNÖRR, M.: *Handwerksordnung mit Berufsausbildungsrecht*, 4. Aufl., München 2008
- Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2009. In: BWP 38 (2009) 4, Beilage
- ULMER, PH.; GUTSCHOW, K.: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: BWP 38 (2009) 3, S. 48–51



Erfolgreiche Ausbildung ist machbar!

UWE LEHMPFUHL

Ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss ist kein Zufall – Etappen, Spannungsfelder und betriebliche Herausforderung bei der Berufsbildung

Uwe Britten

Christiani Verlag, Konstanz 2009, 128 Seiten, 17,80 EUR



Mit seinem Buch möchte UWE BRITTEN Betriebe zur Ausbildung ermutigen und ihnen ein konstruktives Handwerkszeug zur Verfügung stellen, um Ausbildungsprozesse erfolgreich zu gestalten. Davon sollen sowohl Betriebe als auch Auszubildende profitieren können.

Hierzu richtet er seinen Blick mittels schriftlicher Befragungen auf die Ausbildungspraxis aus der Sicht von Auszubildenden. Im Ergebnis seiner Analysen werden „Gelingensfaktoren“ für eine „integrative Ausbildungskultur“ als zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Ausbildungsprozesse herausgearbeitet. Zu nennen sind hier Verlässlichkeit und Seriosität, Transparenz, Kollegialität und soziale Einbindung sowie Know-how-Vermittlung, Problemmanagement und Belohnungen. Zu diesem Ergebnis gelangt er in drei Schritten:

Im ersten Teil des Buches („Etappen der Berufsausbildung“) werden die zentralen Ergebnisse seiner Untersuchung in chronologischer Reihenfolge vorgestellt und erörtert. Sie wurden im Rahmen von insgesamt fünf Erhebungen gewonnen, die im Zeitraum von 2004 bis 2007 an einem niedersächsischen Berufsschulzentrum durchgeführt worden sind. Befragt wurden jeweils etwa 150 Auszubildende zum Einschulungstag in der Berufsschule, nach Abschluss

der Probezeit, nach dem Ende des ersten und des zweiten Ausbildungsjahres sowie kurz vor dem Abschluss ihrer Ausbildung. Dabei waren durchgängig zehn (sowohl kaufmännische als auch gewerblich-technische) Berufe vertreten.

Obwohl BRITTEN die Aussagekraft seiner Ergebnisse stellenweise ein wenig überstrapaziert – so z. B., wenn er mit ihnen Wirkungszusammenhänge oder zeitliche Abläufe zu belegen versucht, die die Anlage seiner Studie eigentlich gar nicht hergibt – und Ergebnisdarstellung, Interpretation und daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen mitunter vermischt, liefert dieser Teil seines Buches interessante Erkenntnisse darüber, wie Jugendliche die Rahmenbedingungen ihrer Ausbildung wahrnehmen und wie ihre Motivationsstruktur beschaffen ist (Bedeutung von monetären Anreizen sowie von Spaß an der Arbeit für die Zufriedenheit).

Dies gilt auch für den zweiten Teil der Darstellung („Spannungsfelder der beruflichen Ausbildung“), in dem die verfügbaren Daten zu „zentralen Themen“ gebündelt werden. Leider ergibt sich hier eine Reihe von Wiederholungen zum ersten Teil, so etwa bei dem zweifellos wichtigen Thema „Verhältnis der Auszubildenden zu Arbeit, Beruf und Betrieb“. Die Auswahl der Themen bleibt zwar ohne theoretische Einordnung, erscheint aber mit Blick auf die Erkenntnisse aus anderen aktuellen Studien (vgl. u. a. BEICHT/KREWERTH in diesem Heft) dennoch plausibel.

Im dritten Teil geht es um die hieraus abzuleitenden relevanten „Herausforderungen für Betriebe im Umgang mit Auszubildenden“. Sie reichen von den Sozialisationsaufgaben des Betriebs über die Gestaltung der Betriebsatmosphäre, die speziellen Lernbedingungen in der beruflichen Ausbildung und die Rolle des Ausbildungspersonals bis hin zu den spezifischen Voraussetzungen, die die Auszubildenden als Jugendliche mit in die Ausbildung bringen. Auch hier ist die Themenwahl plausibel, und die vorgebrachten Einschätzungen bestätigen im Prinzip den bisherigen Stand der Erkenntnisse aus anderen Studien.

Fazit: Insgesamt stellt das Buch von Uwe BRITTEN eine informative Mischung aus Studie und Ratgeber dar, das für die Praxis eine Vielzahl wichtiger Hinweise zur Optimierung von Ausbildungsprozessen enthält. Dabei liegt der Wert dieses Beitrags weniger in seiner wissenschaftlichen Qualität als vielmehr in seiner entschiedenen Parteinahme für die Ausbildung von Jugendlichen und wird in dieser Eigenschaft hoffentlich auch den einen oder die andere Entscheidungsträger/-in in den Betrieben zur Ausbildung ermutigen. ■

Betriebliche Umweltbildung

KLAUS HAHNE

Betriebliche Umweltbildung

Ein Referenzmodell zur Gestaltung betrieblicher Umweltbildung in kleinen und mittleren Unternehmen auf der Grundlage theoretischer und empirischer Explorationen

Julia Kastrup

Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 3
Rainer Hampp Verlag München und Mering 2008,
256 Seiten, 27,80 EUR



Umweltschutz wird neben der Wirtschafts- und Arbeitsplatzproblematik als eines der wichtigsten gesellschaftlichen Probleme eingeschätzt. Entsprechend müsste die berufliche und auch die betriebliche Umweltbildung in der Aus- und Weiterbildung einen hohen Stellenwert erhalten. In ihrer Problemstellung geht JULIA KASTRUP davon aus, dass zwar

berufsspezifische umweltbezogene Inhalte und Ziele in alle Ausbildungsordnungen aufgenommen wurden, dass aber von einer Integration beruflicher Umweltbildung in die betriebliche Alltagspraxis kaum die Rede sein kann. Als Gründe für die geringe Wirkungskraft betrieblicher Umweltbildung gerade in kleinen und mittleren Unternehmen benennt die Autorin u. a. das Fehlen einer Strategie zur Veränderung herkömmlicher Denkmuster und Handlungsstrukturen, die generell problematische Situation der betrieblichen Weiterbildung in KMUs sowie die Komplexität ökologischer Probleme und ihrer Verbindung mit beruflichen Handlungsfeldern.

Aus ihrer Defizitbeschreibung entwickelt die Autorin ein dreidimensionales Referenzmodell zur Gestaltung betrieblicher Umweltbildung in KMUs, mit einer domänenspezifischen, einer kognitionswissenschaftlichen und einer Inhaltsdimension. Die Kategorien der domänenspezifischen Dimension beziehen sich unter dem Fokus der betrieblichen Weiterbildung auf Ziele, Personal, Wirtschaftlichkeit, Zielgruppen, Lernorte, Methoden und Organisation. Die kognitionswissenschaftliche Dimension zielt auf den Lernprozess der Individuen unter Bezug auf die konstruktivistische Sichtweise mit den Kategorien Wahrnehmung und Erfahrung, Wissen, Handeln, Sprache und Kommunikation. Die Inhaltsdimension enthält die Kategorien Energie, Emissionen, Abfall und Entsorgung, Einkauf, Arbeitssicherheit.

Bei den empirischen Explikationen wird auf Arbeitsanalysen als dialogisches Verfahren zurückgegriffen. Methodische Elemente sind dabei Arbeitstagebuch (die Probanden/Probandinnen dokumentieren damit ihre Arbeitsaufträge und ihre Einschätzung der Umwelrelevanz), Fragebogen und problemzentrierte Interviews. Befragt wurden 20 Personen aus elf Betrieben (vier Sanitär-Heizungs-Klima-Betriebe, drei Elektrofachhandel-Betriebe, drei Textilreinigungen, eine Müllverbrennungsanlage), die zumeist Kooperationspartner im DBU-geförderten Projekt „Umweltkommunikation und Mitarbeiterqualifizierung“ der Universitäten Oldenburg und Hamburg waren. Zu den reichhaltigen Ergebnissen zählen u. a. Kategorisierungen der Arbeitsaufgaben, -schritte und -mittel, branchenübergreifend und branchenspezifisch, eine Klärung der Bedeutung und der Zukunftsbedeutung von Umweltbereichen in den Branchen zugeordnet zu den Tätigkeitsbereichen. In ihrer Schlussbetrachtung gibt JULIA KASTRUP aufgrund ihrer Befunde begründete Empfehlungen, wie z. B.: „Die Eigen Erfahrung und handelnde Praxis des Lernenden sollten deshalb im Vordergrund der betrieblichen Umweltbildung stehen.“ (S. 211)

Bleibt abschließend zu fragen: Spätestens seit der Jahrtausendwende hat sich die Diskussion von der „allgemeinen und beruflichen Umweltbildung“ zunehmend zu einer über „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ weiterentwickelt. Warum bleibt die Autorin dann bei der scheinbar nicht mehr aktuellen Begrifflichkeit der betrieblichen Umweltbildung? In einem Abschnitt „Berufliche Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung“ begründet sie die Umweltbildung als notwendige „Spezialdisziplin“ (S. 17) und hält am Begriff fest, um die Nachteile des höheren Abstraktionsgrades, der Unschärfe und Mehrdeutigkeit des Nachhaltigkeitsbegriffs zu vermeiden. Darin mag ihr der Rezensent nicht ganz zustimmen.

Fazit: Gleichwohl beeindruckt die Arbeit mit ihren empirischen Befunden, mit dem differenzierten methodischen Forschungskonstrukt, ihrer Aufbereitung in übersichtlichen Grafiken und Netzwerkdarstellungen und nicht zuletzt dem in Anlehnung an REBMANN/TENFELDE/UHE entwickelten Kreisstrukturmodell beruflicher Handlungs- und Umweltkompetenz. In den wissenschaftlichen und auf praktische Umsetzung bezogenen Diskursen der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) setzt sie neue Standards und Akzente. ■

KARIN KÜBNER

European Reference Framework for quality assurance in initial and continuing vocational education and training – implementation in Germany

Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 5, p. 5

The aim of the current Recommendation of the European Parliament and the Council on the establishment of EQARF is to support member states in their quality assurance activities by stipulating common criteria and basic principles for the development of quality standard guidelines. This paper presents the main objectives of the reference framework, states development and implementation milestones and reflects on effective areas of potential at a national level.

URSULA BEICHT, ANDREAS KREWERTH

Quality of in-company training according to the evaluation of trainees and VET experts

Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 5, p. 9

The issue of the quality of dual vocational education and training has faded into the background since the 1990's. Nevertheless, a decrease in the demand for apprenticeships occasioned by demographic development is now bringing about increasing change in the situation. Only companies offering good training will be able to prevail in the competition to secure the services of young people. This paper presents the findings of a BIBB research project in which trainees and educational specialists were surveyed as to their expectations of what constitutes good training and were also invited to assess current training reality.

MARGIT EBBINGHAUS

Instruments for quality assurance in company training practice

Instrumente zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildungspraxis

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 5, p. 14

The term quality assurance is associated with ideas of higher performance levels and better vocational training results. To this extent, the constantly increasing interest in instruments for quality assurance in company training practice hardly comes as a surprise. This paper presents the results of a BIBB company survey. Its object of investigation is the scope to which quality assurance procedures have already been instigated within in-company training practice and the effectiveness of such procedures.

RÜDIGER FALK, REINHARD ZEDLER

Quality assurance for the training of in-company trainers

An initial appraisal of the new AEVO and the skeleton curriculum

Qualitätssicherung bei der Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder

Eine erste Würdigung der neuen AEVO und des Rahmenplans

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 5, p. 19

The enactment of the new Ordinance on Trainer Aptitude (AEVO) represented an important legislative signal for the necessity of pedagogical training for trainers. The skeleton curriculum passed in June 2009 secures nationally standardised quality standards for the implementation of training courses leading to the acquisition of qualified trainer status. The present paper assesses the new AEVO and the skeleton curriculum against the background of changed requirements within training practice.

RALF TENBERG

Quality development at vocational schools achieved via change management

Philosophy, approach and current status of a supra-regional concept

Qualitätsentwicklung an Berufskollegs durch Veränderungsmanagement

Ansatz, Vorgehensweise und Stand eines überregionalen Konzepts

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 5, p. 23

The district of Lippe in East Westphalia is implementing an integrative overall approach involving all four vocational schools in the area and supported via

change management. This runs contrary to the national trend of realising school-based organisational development via specific sets of instruments such as EFQM or Q2E. This paper presents the concept and the experiences arising from its initial implementation as well as outlining the perspectives for the further development of this approach.

ARTHUR SCHNEEBERGER

Securing and further development of training quality at higher technical teaching institutes in Austria

Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität an Höheren Technischen Lehranstalten in Österreich

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 5, p. 28

The securing and further development of vocational education and training quality mainly affect the achievement of the objectives of a course of training in circumstances where prevailing general conditions are changing. The training provided at higher technical teaching institutes enjoys a high degree of acceptance amongst the general population and employers. The main problem from a medium-term point of view is the transparent representation at a European level of qualifications awarded, the fact being that most countries do not provide for the acquisition of higher vocational qualifications until post-secondary level. This paper presents the results of a relevant research project on the quality of training provided at higher technical teaching institutes (HTL) in Austria.

HERMANN NEHLS

Quality assurance in vocational upgrading training

German Confederation of Trade Unions (DGB) draft for quality assurance

Qualitätssicherung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung

DGB-Entwurf für ein Qualitätssystem

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 5, p. 37

There has been an absence of standardised quality assurance requirements in upgrading training thus far, and this has been one of the reasons why debate surrounding the introduction of the additional designation of Bachelor Professional for advanced training qualifications has stalled. The development of a quality assurance and development system in vocational upgrading training could trigger a new sense of dynamism. This paper presents the core statements contained within a proposal drawn up by the trade unions.

JUTTA SCHNIPPERING, MONIKA BETHSCHEIDER

Occupational integration of teaching staff from the states of the former Soviet Union

An example from North Rhine-Westphalia

Berufliche Integration von Lehrkräften aus den GUS-Staaten

Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 5, p. 41

Migrants whose vocational qualifications are not accorded appropriate recognition in Germany experience considerable difficulties in obtaining employment commensurate with their qualification on the German labour market. For this reason, they require clear regulations on the investigation of possible recognition or partial recognition of vocational qualifications acquired in their respective home country and provision for the targeted adaptation of existing knowledge and skills. This paper presents an example from North Rhine-Westphalia, which shows how targeted training measures can prepare teaching staff from the states of the former Soviet Union for work activities within the occupation in which they are qualified.

URSULA BYLINSKI, INGO DIEDRICH, TILMAN ZSCHIESCHE

The pathway from school to the world of work: a topic for inclusion in the advanced training of teaching staff at vocational schools

Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Ein Thema für die Fortbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 5, p. 45

The expansion of a transitional system which also extends to encompass the various forms of school-based pre-vocational training poses both a serious educational policy challenge and pedagogical training requirements. For this reason, major significance is being accorded to the professionalism of educational staff within these change processes. The present paper takes an explorative study as the basis for conducting a survey of advanced training provision which casts an exemplary focus on teaching staff at vocational schools and relates this to the topics of the provision of support to disadvantaged young people and of the transition from school to the world of work.

- **DR. INGO DIEDRICH**
Institut für berufliche Bildung und
Weiterbildung e. V.
Weender Landstraße 6
37073 Göttingen
idiedrich@ibbw.de
- **PROF. DR. RÜDIGER FALK**
Duale Hochschule Rheinland-Pfalz
Konrad-Zuse-Str. 1
56075 Koblenz
falk@dualehochschule.rlp.de
- **KARIN KÜBNER**
Bundesministerium für Bildung
und Forschung
Heinemannstraße 2
53175 Bonn
Karin.Kuessner@bmbf.bund.de
- **HERMANN NEHLS**
DGB-Bundesvorstand
Henriette-Herz-Platz 2
10178 Berlin
Hermann.Nehls@dgb.de
- **DR. EDGAR SAUTER**
Bahnhofstr. 71
27711 Osterholz-Scharmbeck
a.e.sauter@t-online.de
- **DR. ARTHUR SCHNEEBERGER**
Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Rainergasse 38
A-1050 Wien
schneeberger@ibw.at
- **JUTTA SCHNIPPERING**
Otto Benecke Stiftung e.V.
Kennedyallee 105–107
53175 Bonn
Jutta.Schnippering@obs-ev.de

- **PROF. DR. RALF TENBERG**
TU Darmstadt
Institut für Allgemeine Pädagogik
und Berufspädagogik
Alexanderstraße 6
64283 Darmstadt
tenberg@bpaed.tu-darmstadt.de
- **DR. REINHOLD ZEDLER**
Fachhochschule Remagen
RheinAhrCampus Remagen
Südallee 2
53424 Remagen
reinhard.zedler@web.de
- **TILMAN ZSCHIESCHE**
Institut für berufliche Bildung und
Weiterbildung e. V.
Weender Landstraße 6
37073 Göttingen
tilman.zschiesche@ibbw.de

- **DR. JULIA AMLANG**
amlang@bibb.de
- **URSULA BEICHT**
beicht@bibb.de
- **DR. MONIKA BETHSCHEIDER**
bethscheider@bibb.de
- **DR. URSULA BYLINSKI**
bylinski@bibb.de
- **MARGIT EBBINGHAUS**
ebbinghaus@bibb.de
- **DR. KLAUS HAHNE**
hahne@bibb.de
- **MANFRED KREMER**
kremer@bibb.de
- **ANDREAS KREWERTH**
krewerth@bibb.de
- **DR. UWE LEHMPFUHL**
lehmpfuhl@bibb.de
- **DR. SANDRA LIEBSCHER**
liebscher@bibb.de
- **MARKUS LINTEN**
linten@bibb.de
- **DR. HEIKE NIEMANN**
niemann@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

38. Jahrgang, Heft 5/2009, September/Oktober 2009
Redaktionsschluss 4. September 2009

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

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

Beratendes Redaktionsgremium

Thomas Bergzog, BIBB; Prof. Dr. Thomas DeiBinger,
Universität Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB;
Ute Hippach-Schneider, BIBB;
Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG, Bonn;
Prof. Dr. Georg M. Spöttl, Universität Bremen;
Dr. Alexandra Uhly, 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.

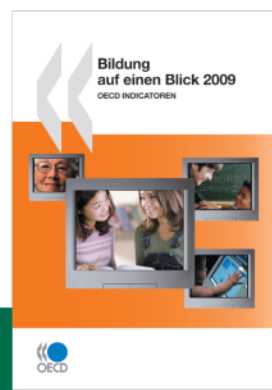
ISSN 0341–4515

OECD vergleicht Bildungsniveaus

OECD-Bildungsbericht 2009: Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

Welche Bildungssysteme sind effizient? Was kann man von der Bildungspolitik anderer Länder lernen?

Die aktuelle Ausgabe von „**Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren**“ ermöglicht jedem Land, sein eigenes Bildungssystem im Verhältnis zu anderen Ländern zu betrachten: OECD-Indikatoren vergleichen die Bildungsniveaus und Bedingungen für Bildung der OECD-Länder untereinander. Sie erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, was dafür aufgewendet wird, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen in Schlüsselfächern über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung und den Arbeitsbedingungen für Pädagogen legt die Studie umfassendes statistisches Material vor.



OECD (Hg.)
**Bildung
auf einen Blick 2009**

OECD-Indikatoren

2009, 526 S.,

Einzelbezug:

69,- € (D)/112,- SFr

Günstiger im Abonnement:

53,- € (D)/86,- SFr

ISBN 978-3-7639-3512-3

Best.-Nr. 6001821c

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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





Bildung verbindet.

18. Internationale Leitmesse und Kongress für professionelle Bildung, Lernen und IT

Nur auf der **LEARNTEC** treffen Sie die wichtigsten Anbieter für E-Learning Lösungen und professionelle Bildung. Über 200 Anbieter werden auf der Fachmesse ihre Lösungen für professionelle Weiterbildung, E-Learning und Wissensmanagement präsentieren.

Der **LEARNTEC** Kongress bietet Ihnen einen Einblick in die Zukunft der Branche und ihrer wesentlichen Handlungsfelder, Vorträge zu zukunftsweisenden Technologien und Best-Practice Modellen.

Mehr Informationen erhalten Sie unter:
www.learntec.de



IDEEN VERBINDEN.
Karlsruhe-
Messen und Kongresse

2. – 4. Februar 2010
Messe Karlsruhe

LEARNTEC
www.learntec.de

