

Berufspädagogische Kompetenzen

Professionalisierung durch
non-formales Lernen

Professionalität im Übergang Schule – Beruf

Qualifikationsbedarfe von Lehrkräften
an beruflichen Schulen

Berufsausbildung als sozialer Prozess – Neue
Anforderungen an das Ausbildungspersonal

Kernelemente eines Kompetenzprofils
für das betriebliche Ausbildungspersonal

Anforderungen an Ausbilder/-innen in
überbetrieblichen Bildungsstätten

EDITORIAL

- 3 Professionalisierung durch non-formales Lernen**
Prof. Dr. Reinhold Weiß

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Steigende Ausbildungschancen für Jugendliche – zunehmende Rekrutierungsprobleme für Betriebe**
Joachim Gerd Ulrich

**THEMENSCHWERPUNKT:
BERUFSPÄDAGOGISCHE
KOMPETENZEN**

- 6 Regionale Vernetzung und individuelle Übergangsbegleitung als neue Qualität von Professionalität im Übergang Schule – Beruf**
Ursula Bylinski, Miriam Fritsche
- 10 Coachingkompetenz in der Übergangsgestaltung**
Von der Personal- zur Systemqualifizierung und zurück
Armin Albers
- 12 Lernerzentrierung als handlungsleitendes Konzept in der Berufsbildung**
Implikationen für die Qualifikationsbedarfe von Lehrkräften an beruflichen Schulen
Claudia Schreier
- 16 Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem**
Anke Bahl
- 21 Berufsausbildung als sozialer Prozess – Neue Anforderungen an die Kompetenzen des Ausbildungspersonals**
Katja Grimm-Vonken, Claudia Müller, Tom Schröter
- 26 Kernelemente eines Kompetenzprofils für betriebliches Ausbildungspersonal**
Pädagogische Grundlegung und Ausgestaltung im Unternehmen Henkel, Düsseldorf
Loert de Riese-Meyer, Reinhardt Biffar
- 30 Ausbilden in der Bauwirtschaft**
Anforderungen an Ausbilder/-innen in überbetrieblichen Bildungsstätten
Emke Emken

POSITIONEN

- 32 Review of Vocational Education in England: The Wolf Report**
Analysis, Recommendations and Government Response
Hilary Steedman

WEITERE THEMEN

- 36 Der Dortmunder Berufsintegrationsbericht – Datenbasis für das kommunale Übergangsmangement**
Sandra Fitzen, Gertrud Kühnlein, Gudrun Richter-Witzgall
- 40 Motive ehrenamtlicher Prüferinnen und Prüfer und Zugang zum Prüfungswesen**
Stefan Ekert
- 44 Prognose von Ausbildungserfolg**
Welche Rolle spielen Schulnoten und Einstellungstests?
Stefanie Velten, Annalisa Schnitzler
- 48 Der ProfilPASS in Unternehmen**
Einsatz und Nutzen in der Ausbildung der Deutschen Telekom
Brigitte Bosche, Matthias Rohs

RECHT

- 50 Steuerliche Absetzbarkeit von Ausbildungskosten**
Johanna Mölls
- 52 Kontrollrecht der Kammer bei unangemessener Ausbildungsvergütung**
Erwiderung auf den Beitrag von Thomas Lakies
Carl-Michael Vogt

Rezensionen

Abstracts / Impressum

Autorinnen und Autoren



REINHOLD WEIB

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



Professionalisierung durch non-formales Lernen

Liebe Leserinnen und Leser,

die Qualität der Berufsausbildung steht und fällt mit der Tätigkeit des Ausbildungspersonals, seiner Qualifikation und seinem Einsatz für die Heranbildung von qualifiziertem Nachwuchs. Allein bei den zuständigen Stellen sind rund 700.000 Ausbilder/-innen registriert. Hinzu kommen Lehrkräfte an beruflichen Schulen, Trainer/-innen und Coaches in der beruflichen Weiterbildung. Es ist sicherlich nicht zu hoch gegriffen, wenn man die Gesamtzahl der Personen, die Aus- und Weiterbildungsaufgaben haupt- oder nebenamtlich ausüben, mit 1,5 Mio. beziffert.

UNTERSCHIEDLICHE ROLLEN – DIFFERENZIERTE ANFORDERUNGEN

Die Praxis des beruflichen Bildungspersonals hat sich in den vergangenen Jahren deutlich ausdifferenziert. Die Ausbildung im eigentlichen Sinne, das heißt die konkrete fachliche Anleitung von Auszubildenden, tritt zurück hinter administrative und steuernde Aufgaben, Beratung und Medienentwicklung, Koordination und Netzwerkarbeit, sozialpädagogische Aufgaben und die Berufseinstiegsbegleitung. Hinzu kommen Prüfertätigkeiten in Aus- und Fortbildungsprüfungen der zuständigen Stellen.

Die pädagogische Qualifizierung erfolgt teils auf formalem Weg, entweder über ein Studium, die Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung oder auch eine berufsbegleitende Weiterbildung. Damit wird eine Grundlage geschaffen, aber noch keine für die Differenziertheit der Anforderungen hinreichende Qualifizierung. Entscheidend ist der Kompetenzerwerb auf non-formalem Wege durch ein selbstorganisiertes, erfahrungsgestütztes Lernen. Denn gefragt sind nicht nur Standardprodukte, sondern vielmehr individuelle Lösungen, die den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten – ihren Interessen, Bedürfnissen wie auch ihren zeitlichen Möglichkeiten – gerecht werden. Umso notwendiger ist ausreichend Zeit für die Reflexion und den Austausch mit anderen. Doch die Rahmenbedingungen bieten hierfür leider oft-

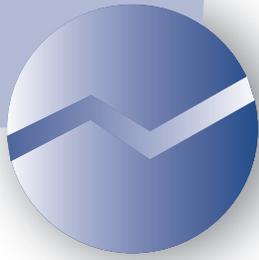
mals nur wenig Spielraum. Vieles bleibt der Eigeninitiative überlassen. Unterstützung durch Kammern und Verbände, berufsständische Organisationen und die Arbeitgeber/Auftraggeber ist vonnöten.

AUSBILDENDE FACHKRÄFTE – DIE EIGENTLICHEN AUSBILDER/-INNEN

Die eigentlichen Ausbilder/-innen in den Unternehmen sind indessen die ausbildenden Fachkräfte, also Gesellinnen und Gesellen, Facharbeiter/-innen oder Kaufmannsgehilfinnen und -gehilfen. Sie betreuen die Auszubildenden, sie weisen Arbeiten zu und nehmen Unterweisungen vor, sie geben Rückmeldung und unterstützen bei Problemen. Das Rüstzeug hierfür erwerben sie meist durch learning by doing, unterstützt unter Umständen durch Selbststudium oder den kollegialen Erfahrungsaustausch, seltener aber durch arbeitspädagogische Seminare.

Aus pädagogischer Sicht ist dies zweifellos unbefriedigend. Offenbar aber machen sie ihre Aufgabe dennoch größtenteils sehr gut. Die Prüfungsergebnisse sprechen für sich. Über 90 Prozent der erstmaligen Prüfungsteilnehmenden schaffen auf Anhieb den Berufsabschluss. Das hängt sicherlich ganz wesentlich damit zusammen, dass die Unternehmen Ausbildungsaufgaben vor allem qualifizierten und erfahrenen Fachkräften übertragen und Ausbildungsaufgaben nicht nur sporadisch, sondern oftmals regelmäßig ausgeübt werden.

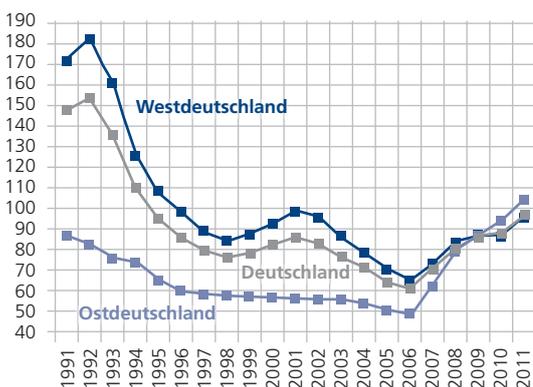
Dennoch stellt sich die Aufgabe, diese Gruppe in ihrer Arbeit zu unterstützen, ihnen Hilfen an die Hand zu geben. Das BIBB arbeitet daran und trägt dazu bei – etwa durch berufsspezifische Umsetzungshilfen („Ausbildung gestalten“), in Form verschiedener Internetportale (z. B. Foraus.de), durch Modellversuche und didaktische Hinweise für die Ausbildungsgestaltung. ■



Steigende Ausbildungschancen für Jugendliche – zunehmende Rekrutierungsprobleme für Betriebe

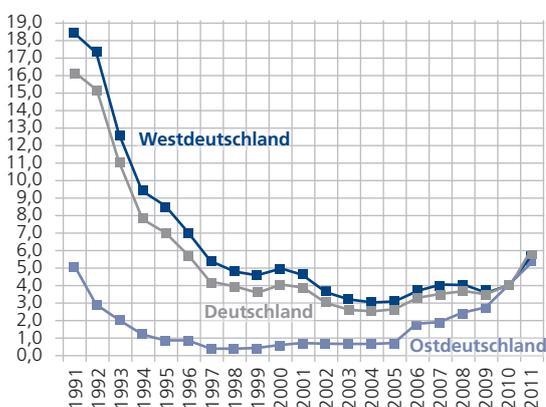
JOACHIM GERD ULRICH

Abbildung 1 Gemeldete Stellen je 100 Bewerber/-innen



Quellen: Bundesagentur für Arbeit; eigene Berechnungen

Abbildung 2 Entwicklung des Anteils der unbesetzten Stellen



Quellen: Bundesagentur für Arbeit; eigene Berechnungen

► **Ungeachtet der Wehrpflichtaussetzung, doppelter Abiturientenjahrgänge und eines Anstiegs von studienberechtigten Lehrstellenbewerberinnen und -bewerbern stiegen 2011 die Chancen der ausbildungsinteressierten Jugendlichen. Die Rekrutierungsprobleme der Betriebe nahmen dagegen zu. Dies ist das diesjährige Ergebnis der Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Sie spiegelt die Ausbildungsmarktverhältnisse für all jene Jugendlichen und Betriebe wider, welche die öffentlichen Beratungs- und Vermittlungsdienste einschalten.**

DER AUSBILDUNGSMARKT 2011

Im Jahr 2011 wurden von den Beratungs- und Vermittlungsdiensten 538.245 Ausbildungsstellenbewerber/-innen registriert. Ihnen standen 519.555 Ausbildungsstellen gegenüber (vgl. Tab. 1).

Damit entfielen auf 100 registrierte Bewerber/-innen 97 gemeldete Lehrstellen (West: 95; Ost: 105). Dies ist bundesweit der höchste Wert seit 1994, in Ostdeutschland sogar seit der Wiedervereinigung im zweiten Jahr in Folge (vgl. Abb. 1). Dass sich die Lage für die Jugendlichen trotz des Anstiegs der Zahl studienberechtigter Bewerber/-innen (+9.200 auf nunmehr 117.400) verbesserte, war zwei Trends geschuldet: Zum einen sank aus demografischen Gründen die Zahl der sonstigen Bewerber/-innen ohne Hochschulzugangsberechtigung (-22.900 auf 420.800), und zum anderen führten die gute Wirtschaftslage sowie die wachsenden Rekrutierungsprobleme der Unternehmen dazu, dass den Beratungs- und Vermittlungsdiensten deutlich mehr betriebliche Lehrstellen gemeldet wurden (+43.300 auf nunmehr 468.900).

Erstmals seit Mitte der 1990er-Jahre mündete wieder mehr als die Hälfte (51 %) der gemeldeten Jugendlichen in eine Ausbildungsstelle ein. Allerdings nahm allein im Westen die Quote zu

(von 47 % in 2010 auf 50 %). Der leicht sinkende Wert im Osten (von 56,3 % auf 55,9 %) ist auf den Abbau außerbetrieblicher Berufsausbildung zurückzuführen.

WEITERHIN UNGLEICHHEITEN BEI AUSBILDUNGSZUGÄNGEN

Trotz der verbesserten Einmündungschancen in eine betriebliche Lehrstelle suchten 76.700 bzw. 14 Prozent der Jugendlichen noch zum Ende des Berichtsjahrs (30.09.) eine Ausbildungsgelegenheit. Die Werte fielen zwar niedriger aus als im Jahr zuvor (84.600 bzw. 15 %), lagen jedoch immer noch deutlich höher als Zahl und Quote der gemeldeten Ausbildungsstellen, die Ende September noch zu besetzen waren (29.700 bzw. 6 %). Die Marktlage zum Ende des Berichtsjahrs (30.09.) war daher für die noch ausbildungsinteressierten Jugendlichen relativ eng.

Zu den Jugendlichen, die auch mehrere Wochen nach Beginn des neuen Ausbildungsjahrs auf Ausbildungsplatzsuche waren, zählten verstärkt Bewerber/-innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und Bewerber/-innen in Regionen mit einer überdurchschnittlich schwierigen Marktlage wie z. B. in Wuppertal (vgl. Tab. 2). Eine generelle Risikogruppe bildeten Ausbildungsplatzsuchende aus dem SGB II-Bereich, die von den zugelassenen kommunalen Trägern betreut wurden. Ihr Anteil an den noch Suchenden lag bei 21 Prozent (Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 30). Somit waren auch 2011 merkliche Ungleichheiten beim Ausbildungszugang entlang regionaler, ethnischer und sozialer Herkunft zu beobachten (vgl. HILLMERT 2010). Dabei war allen gemeldeten Jugendlichen die Eignung bzw. Voraussetzungen zur Aufnahme in die jeweils angestrebte Berufsausbildung bescheinigt worden (Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 31).

Von den 76.700 Jugendlichen, die am 30. September noch weiter suchten, verfügten 65.200 zumindest über eine alternative Verbleibsmöglichkeit. Sie wurden deshalb nicht zur Gruppe der

„unversorgten Bewerber/-innen“ gezählt, deren Zahl sich im Jahr 2011 um 700 auf noch 11.600 Personen verringerte. Allerdings wird der größte Teil der rd. 65.200 noch Suchenden mit alternativer Verbleibsmöglichkeit im Berichtsjahr 2012 erneut bei den Beratungs- und Vermittlungsstellen vorstellig werden; der Anteil dürfte nach den Erfahrungen der vergangenen Jahre bei rund 85 Prozent liegen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 16). Eine endgültige Versorgung wird somit durch die alternative Verbleibsmöglichkeit zumeist nicht erreicht; es handelt sich in den meisten Fällen um Zwischenlösungen.

REKRUTIERUNGSPROBLEME VARIIEREN REGIONAL UND JE NACH BERUF

Ungeachtet der noch relativ hohen Zahl erfolgloser Bewerber/-innen hatten es die Betriebe zunehmend schwerer, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen. Der Anteil der noch offenen Lehrstellen stieg im Osten auf 5,5 Prozent und damit auf den höchsten Wert seit der Wiedervereinigung; im Westen war er mit 5,7 Prozent so hoch wie seit 1996 nicht mehr (vgl. Abb. 2).

Dass zahlreiche Ausbildungsmöglichkeiten ungenutzt blieben, obwohl zugleich viele Jugendliche noch auf Lehrstellensuche waren, ist auf ausgeprägte Segmentierungen zurückzuführen: Der Gesamtmarkt splittet sich beruflich und regional in heterogene Teilmärkte mit unterschiedlichen Verhältnissen und nur beschränktem gegenseitigen Austausch auf. Bewerbermangel herrschte z. B. in den Berufen des Lebensmittelverkaufs, des Reinigungsgewerbes und der Gastronomie sowie allgemein in den Regionen Lübeck, Stralsund, Dresden und München. Einen deutlichen Bewerberüberschuss und Lehrstellenmangel gab es dagegen z. B. in den Berufen der Arzt- und Praxishilfe, der Büro-/Sekretariatsverwaltung und der Mediengestaltung sowie allgemein in den Regionen Wuppertal, Recklinghausen, Gelsenkirchen und Offenbach.

Tabelle 1 **Eckdaten der Ausbildungsmarktentwicklung 2011 aus der Perspektive der Beratungs- und Vermittlungsdienste** (Stichtag: 30.09.)

	Deutschland			West			Ost		
	2011	gegenüber 2010		2011	gegenüber 2010		2011	gegenüber 2010	
Gemeldete Ausbildungsstellenbewerber/-innen	538.245	-13.699	-2%	448.104	-8.985	-2%	89.971	-4.714	-5%
• studienberechtigt	117.435	+9.182	+8%	98.766	+10.256	+12%	18.593	-1.100	-6%
• sonstige	420.810	-22.881	-5%	349.338	-19.241	-5%	71.378	-3.614	-5%
Status der Bewerber/-innen zum Stichtag 30.09.:									
• Einmündung in Berufsausbildungsstelle	275.147	+7.506	+3%	224.767	+10.541	+5%	50.303	-3.040	-6%
• Weiter suchende Bewerber/-innen	76.740	-7.857	-9%	67.806	-6.788	-9%	8.915	-1.069	-11%
– mit Alternative	65.190	-7.152	-10%	59.350	-6.750	-10%	5.825	-399	-6%
– ohne Alternative („unversorgt“)	11.550	-705	-6%	8.456	-38	-0%	3.090	-670	-18%
• Andere ehemalige Bewerber/-innen	186.358	-13.348	-7%	155.531	-12.738	-8%	30.753	-605	-2%
Gemeldete Ausbildungsstellen	519.555	+36.036	+7%	424.903	+30.253	+8%	94.349	+5.743	+6%
• betrieblich	468.899	+43.266	+10%	391.894	+35.111	+10%	76.702	+8.115	+12%
• außerbetrieblich	50.656	-7.230	-12%	33.009	-4.858	-13%	17.647	-2.373	-12%
Status zum Stichtag 30.09.									
• unbesetzte Stellen	29.689	+10.084	+51%	24.398	+8.554	+54%	5.177	+1.512	+41%

Quellen: Bundesagentur für Arbeit (2011); eigene Berechnungen

Tabelle 2 **Anteile noch suchender Bewerber/-innen zum 30.09.2011 in Abhängigkeit regionaler Herkunft und sonstiger Merkmale; zwei Beispiele: Wuppertal und Dresden**

Bewerbergruppen mit den Merkmalen:	Anteil der noch Suchenden
Bewerber/-innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Arbeitsagenturbezirk Wuppertal	20,6 %
Bewerber/-innen mit deutscher Staatsangehörigkeit im Arbeitsagenturbezirk Wuppertal	17,2 %
studienberechtigte Bewerber/-innen im Arbeitsagenturbezirk Wuppertal	19,0 %
nicht studienberechtigte Bewerber/-innen im Arbeitsagenturbezirk Wuppertal	17,4 %
Bewerber/-innen in Deutschland insgesamt	14,3 %
Bewerber/-innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Arbeitsagenturbezirk Dresden	9,1 %
Bewerber/-innen mit deutscher Staatsangehörigkeit im Arbeitsagenturbezirk Dresden	4,7 %
studienberechtigte Bewerber/-innen im Arbeitsagenturbezirk Dresden	3,8 %
nicht studienberechtigte Bewerber/-innen im Arbeitsagenturbezirk Dresden	5,2 %

Quellen: Bundesagentur für Arbeit (2011); eigene Berechnungen

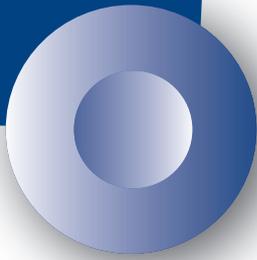
AUSBLICK

Die Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit kann keine Aussagen über Betriebe und Jugendliche machen, welche die Beratungs- und Vermittlungsdienste nicht einschalten. Nach den Zwischenzählungen von Industrie, Handel und Handwerk kann jedoch für das Jahr 2011 mit einer merklichen Steigerung aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge gerechnet werden. Die endgültigen Ergebnisse werden kurz vor Weihnachten 2011 feststehen, wenn das Bundesinstitut für Berufsbildung seine Erhebung über die neu abgeschlossenen Verträge beendet haben wird.

Doch schon heute ist klar, dass sich die Angebots-Nachfrage-Relation (Zahl der Ausbildungsplatzangebote je 100 Nachfrager/-innen) im Jahr 2011 insgesamt verbesserte; sie dürfte diesmal zwischen 92,7 und 92,9 liegen (2010: 89,9; 2009: 88,5; 2008: 89,2; 2007: 85,1). ■

Literatur

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: *Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen. September 2011. Nürnberg 2011*
 HILLMERT, S.: *Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. In: Sozialer Fortschritt 59 (2010) 6–7, S. 167–174*



Regionale Vernetzung und individuelle Übergangsbegleitung als neue Qualität von Professionalität im Übergang Schule – Beruf

► Die Veränderungen am Übergang von der Schule in den Beruf stellen sowohl die beteiligten Bildungsinstitutionen als auch die pädagogischen Fachkräfte vor große Herausforderungen: Bisherige Tätigkeiten verändern sich und erweiterte Aufgaben entstehen, woraus sich neue Anforderungen an das professionelle Handeln ergeben. Regionale Vernetzung und eine individuelle Bildungsbegleitung junger Menschen kennzeichnen die neue Qualität von Professionalität bei der Gestaltung von Übergangsprozessen.

Im Beitrag werden Zwischenergebnisse einer qualitativen Studie des BIBB vorgestellt, die unterschiedliche Sichtweisen zu Fragen der regionalen Kooperation und Vernetzung der verschiedenen im Übergangsprozess involvierten Berufsgruppen verdeutlichen. Exemplarisch wurden Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, Sozialpädagogen/-innen und Ausbilder/-innen an acht Standorten befragt.



URSULA BYLINSKI

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer“ im BIBB



MIRIAM FRITSCHÉ

Dr., wiss. Mitarbeiterin der Akademie für Arbeit und Politik (aap), Universität Bremen

Gestaltung von Übergangsprozessen

Vor dem Hintergrund der notwendigen Umgestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf ist der Aufbau kohärenter Förderstrukturen im regionalen Kontext in den Fokus gerückt. Im Sinne einer inklusiven Bildung (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011) gilt es, den Übergang von der Schule in den Beruf für *alle* jungen Menschen und besondere Zielgruppen auszugestalten, d. h., jeder und jedem sollen auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt optionsreiche Perspektiven eröffnet werden. Bildungspolitisch richtet sich der Blick auf präventive Angebote, die bereits in der allgemeinbildenden Schule mit einer gezielten Berufsorientierung beginnen.

Um notwendige Veränderungen erreichen zu können, sind Aktivitäten auf zwei Ebenen erforderlich: auf der *Struktur- und Systemebene* und auf der *Ebene des pädagogischen Handelns*. Die pädagogischen Fachkräfte sind diejenigen, die „Übergänge mit ausgestalten“ – für sie entsteht ein erweitertes Aufgabenspektrum. Dies führt zur Kernfrage des BIBB-Forschungsprojekts: *Welche Kompetenzen brauchen die pädagogischen Fachkräfte, um die anspruchsvollen Aufgaben einer Übergangsbegleitung erfüllen zu können?* Auf Grundlage des aktuellen Fachdiskurses (bspw. im Kontext der Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative¹) und einschlägiger Literatur (vgl. u. a. KRUSE 2010; AWO 2009) sollten zunächst die veränderten Anforderungen an ihre Professionalität herausgearbeitet werden.

Anforderungen an die Fachkräfte

Für die pädagogischen Fachkräfte entstehen Anforderungen in zwei Bereichen:

1. der individuellen Übergangsbegleitung und
2. der Gestaltung eines strukturellen Übergangsmanagements.

Der *erste Anforderungsbereich* rückt eine kontinuierliche Begleitung des jungen Menschen von der Schule in den Beruf in den Mittelpunkt, die nicht an einzelnen Bildungs-

¹ www.weinheimer-initiative.de/

abschnitten endet, sondern diese verknüpft und Anschlüsse herstellt. Die beteiligten Bildungsinstitutionen müssen dazu Hand in Hand arbeiten. Die Kompetenzen, Stärken und die Interessen der/des Jugendlichen bilden die Basis für spezifische Unterstützungsangebote. Die Orientierung an der Biografie des jungen Menschen beinhaltet auch eine Hilfestellung bei der „biografischen Lebensbewältigung“ (vgl. BÖHNISCH 1997), da Berufswegeplanung auch als Lebensplanung (vgl. Nationaler Pakt 2009) anzusehen ist. Ziel ist es, gemeinsam mit der/dem Jugendlichen realisierbare Bildungs- und Ausbildungsperspektiven zu entwickeln. Die individuelle Übergangsbegleitung ist als ein Prozess zu verstehen, der system- und ressourcenorientiert angelegt und regional eingebettet sein muss (zu den positiven Effekten einer ressourcen- und systemorientiert arbeitenden „fachkundigen individuellen Begleitung“ vgl. WOLFENBERGER 2010).

Der *zweite Anforderungsbereich* bezieht sich auf die Vernetzung und die Kooperation aller beteiligten Akteure. Hier sind Konzepte gefordert, die den Nutzen einer Zusammenarbeit aller Fachkräfte nachvollziehbar machen. Dabei darf nicht außer Acht bleiben, dass jede Institution auf einer eigenen Handlungslogik aufbaut und ihren spezifischen Auftrag zu erfüllen hat. Hinzu kommen unterschiedliche gesetzliche Grundlagen (bspw. Sozialgesetzbücher II, III, VIII, XII; Schulgesetze) und – je nach professionellem Selbstverständnis – andere Zugänge zum Handlungsfeld und zur Zielgruppe, die das pädagogische Handeln bestimmen. Wesentlich für eine neue, veränderte Form der Zusammenarbeit ist, dass zur Bewältigung der Probleme Handlungsstrategien notwendig werden, die die Zuständigkeit der einzelnen Institutionen überschreiten (vgl. BYLINSKI 2008).

Diese kurze Skizze verdeutlicht, dass regionale Vernetzung und die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte aus verschiedenen Bildungsinstitutionen für die Gestaltung individueller Übergangsprozesse grundlegend sind. Daher richten die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse den Blick speziell auf diesen Aspekt.

Das BIBB-Forschungsprojekt – eine qualitative Studie

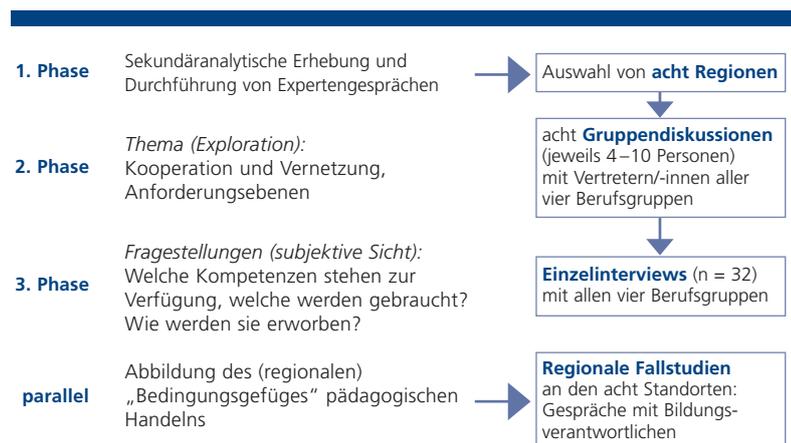
Ausgehend von den beschriebenen Anforderungen hat das BIBB-Forschungsprojekt „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (Laufzeit II/2009 bis II/2012)² das Ziel, jene Kompetenzen herauszuarbeiten, die für ein zielgerichtetes Handeln der pädagogischen Fachkräfte im Übergangsgeschehen erforderlich sind, um abschließend Handlungsempfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung

² Ausführliche Informationen unter www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang

zu formulieren. Der Untersuchung ist eine Forschungs-schablone hinterlegt, die sich auf das Theoriekonzept einer „reflexiven pädagogischen Professionalisierung“ (vgl. ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007) bezieht. Danach wird berufliche Handlungskompetenz von drei Dimensionen geleitet: Wissen, Können und Reflektieren; erst ihr Zusammenspiel schafft professionelle Expertise.

In der ersten Phase des Forschungsprojekts wurden die Standorte, an denen die Studie durchgeführt werden sollte, aufgrund unterschiedlicher struktureller Gegebenheiten sowie nach verschiedenen Merkmalen für ein bereits entwickeltes Übergangsmangement ausgewählt (vgl. KÜHNLEIN 2009). In der zweiten und dritten Phase erfolgten strukturierte Gruppendiskussionen (vgl. LAMNEK 1995) und problemzentrierte Einzelinterviews (vgl. WITZEL 2000) mit insgesamt 57 pädagogischen Fachkräften. Um das regionale Bedingungsgefüge für pädagogisches Handeln zu erfassen, wurden parallel regionale Fallstudien erarbeitet. Dazu sind Gespräche mit Bildungsverantwortlichen vor Ort geführt worden, u. a. mit Vertretern/-innen der staatlichen Schulämter, der verantwortlichen Kammern oder der Jugendämter (vgl. Abb.).

Abbildung **Methodisches Vorgehen und Projektverlauf**



Qualitative Verfahren nach LAMNEK (1995), WITZEL (2000) MAYRING (2000)

Der Zugang zu den befragten pädagogischen Fachkräften erfolgte i. d. R. über die regionalen Bildungsbüros vor Ort. Mithilfe eines Fragebogens wurden Angaben zum soziodemografischen und berufsbiografischen Hintergrund der Fachkräfte erhoben. Die Befragtengruppe setzte sich wie folgt zusammen: Lehrkräfte aus allgemeinbildenden (n=11) und beruflichen Schulen (n=14), sozialpädagogische Fachkräfte (n=10) und Ausbilder/-innen (n=13). Neun Personen ordneten sich keiner dieser vier, sondern anderen Berufsgruppen zu, dies waren bspw. Bildungsbegleiter/-innen. Deutlich wurde, dass die Fachkräfte auffallend facettenreiche Berufsbiografien aufweisen. Fast die Hälfte von ihnen bringt eine Doppelqualifikation mit (Studium und Berufs-

ausbildung), verfügt über Berufserfahrungen, die außerhalb der derzeitigen Tätigkeit gesammelt wurden (insbesondere die Lehrkräfte an beruflichen Schulen), oder hat bereits diverse Tätigkeiten im Ausbildungsberuf ausgeübt (insbesondere die Sozialpädagoginnen und -pädagogen).

Die hier präsentierten Ergebnisse basieren auf der ersten Sichtung der Einzelinterviews und der Auswertung der acht Gruppendiskussionen, an denen vier bis zehn pädagogische Fachkräfte aus allen einbezogenen Berufsgruppen teilnahmen. Die Gruppendiskussionen hatten einen explorativen Charakter, die Themen Kooperation und Vernetzung standen im Zentrum. Die Personen für die Einzelinterviews wurden auf Grundlage der Gruppendiskussionen ausgewählt. Die Auswertung erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2008).

Kooperation und Vernetzung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte

Im Auswertungsprozess verdichteten sich bereits einige übergeordnete Aussagen, die im Folgenden näher vorgestellt werden.

„Pädagogisches Übergangshandeln“ ist jeweils bestimmt durch die subjektive Perspektive der pädagogischen Fachkräfte im Rahmen ihres spezifischen Tätigkeitsbereichs und ihrer institutionellen Handlungsmöglichkeiten, die regionalen Strukturen stellen dafür eine wichtige Unterstützung dar.

In den Interviews wurde deutlich, dass pädagogisches Übergangshandeln nicht für jede Berufsgruppe die gleiche Bedeutung hat, sondern bestimmt wird durch den jeweiligen Tätigkeitsbereich und damit durch die originären Aufgaben der Fachkräfte. Gezeigt hat sich, dass der Rückbezug zur eigenen Institution bei allen Befragten stark ausgeprägt ist. Die regionalen Bedingungen sind dabei wenig handlungsrelevant, gleichzeitig bieten sie wichtige Unterstützungsstrukturen: „Berufsschule und Hauptschule müssen in Kontakt treten. (...). Ich denke, SCHLAU³ ist da in die Mitte gesprungen, was es vorher einfach nicht gab. Da gab es den Ausbildungsberater, dann gab es das Arbeitsamt oder jetzt die Agentur, die da ein bisschen mit agiert hat, aber so das richtige Netzwerk ist erst mit SCHLAU eingerichtet worden. Aber jetzt habe ich einen Ansprechpartner, wie alle Schulen, die von uns betreut sind. Das ist die Spinne im Netzwerk“ (Berufsschullehrer).

Benötigte Kompetenzen beziehen sich auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen bzw. Einstellungen der Fachkräfte. Professionalisierung ist ein Entwicklungsprozess, der formale Qualifikationen, (Berufs-)Erfahrungen und informell erworbene Kompetenzen einschließt.

3 SCHLAU ist die Nürnberger Koordinierungsstelle, die Schüler/-innen beim Übergang Schule – Beruf unterstützt.

Interessant ist, dass die Befragten übereinstimmend äußern, dass eine „gewisse Eignung“ für ihre Tätigkeit eine besondere Rolle spiele. Diese kann jedoch nicht genauer beschrieben werden, außer: „Es braucht eine bestimmte Persönlichkeit für diese besondere Aufgabe“. Diese Eignung scheint sich über die Zeit herauszubilden und insbesondere auch in informellen Lernprozessen (in unterschiedlichen lebensweltlichen Zusammenhängen) erworben zu werden. Möglicherweise hat genau dieser Kompetenzerwerb im offenen Handlungsfeld des Übergangs (mit Blick auf Fremderfahrung und den Umgang mit Situationen, die keinen klaren Rahmen bieten) eine ganz besondere Bedeutung – die Fachkräfte haben gelernt, sich in unterschiedlichen Welten zu bewegen und darin flexibel zu agieren.

Zentrale Spannungslinien pädagogischen Handelns kommen zum Ausdruck, die „unauflösbare Paradoxien“ (vgl. HELSPER 1996) darstellen und als Widersprüchlichkeiten die Sicht der pädagogischen Fachkräfte prägen und bspw. die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit genauso wie die Sicht auf die Jugendlichen beeinflussen.

Von allen Befragten wird die Vermittlung der Jugendlichen in Ausbildung als Erfolg ihrer Arbeit definiert. Das Erreichen dieses Ziels hängt jedoch deutlich vom regionalen Ausbildungsstellenmarkt ab. Die eigenen Anstrengungen werden als sehr hoch gesteckt geschildert: „Schule, Träger oder wir im Betrieb, wir sind alle an unseren Grenzen. Deswegen sind wir ja auch hier, weil wir idealistisch viel machen“ (Ausbilder). Gleichwohl werden von außen auch spezifische Erwartungen wahrgenommen: „Der Ausbilder hat das so zu gestalten, dass auch der Schwache einen Erfolg hat“ (Ausbilder) und „Wir bemühen uns wirklich seit vielen Jahren, das Modell der Übergabe immer zu optimieren, ich habe schon viel gelitten. Es hat nicht geklappt“ (Berufsschullehrer).

Einen etwaigen Misserfolg der Vermittlungsbemühungen – trotz großen Engagements – schreiben sie dann eventuell sich selbst oder den betroffenen Jugendlichen zu. Trotz der beabsichtigten Kompetenzorientierung werden dann möglicherweise doch wieder die Defizite der Jugendlichen in den Vordergrund gestellt.

Strategische Netzwerkstrukturen auf der regionalen Ebene setzen sich auf der operativen Ebene kaum um – die (regionale) Vernetzung der pädagogischen Fachkräfte stellt sich eher als bilaterale Arbeitsbeziehung zwischen einzelnen Netzwerkpartnern/-innen dar.

In den Interviews wird deutlich, dass bestehende regionale Vernetzungsstrukturen sich nicht durchweg bis auf die Ebene des pädagogischen Handelns fortsetzen. Trotzdem betrachten alle Befragten die Netzwerkarbeit als „zentral für die Übergangsgestaltung“, denn: „Ich muss meine Partner der dualen Ausbildung so weit kennen, dass ich weiß, welche Chemie herrscht“ (Berufsschullehrer). Häufig wird von „persönlichen Netzwerken“ oder auch von „Beziehungen“ gesprochen. Je mehr Berufserfahrung vorliegt, desto enger kann das persönliche und berufliche Netzwerk sein. Überdies gilt auch für die Netzwerkarbeit: Die Perspektive jedes

Einzelnen ist eher auf die eigene Institution und unmittelbare Kooperationspartner gerichtet und weniger auf die regionale Gestaltung von Übergängen insgesamt.

Die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte ist meist an einen bestimmten Arbeitszweck gebunden, findet eher auf der unmittelbaren Arbeitsebene statt und wird aufgrund einer spezifischen Problemlage der/des Jugendlichen eher bei „Störungen“ (z. B. Fehlverhalten) intensiviert. Dies ist insbesondere bei Auszubildern/-innen der Fall, dort bleibt die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sehr auf die Partner der dualen Berufsausbildung (d. h. auf die Berufsschule) und eventuell involvierte Bildungsträger bezogen.

„Ungleichheit“ der Netzwerkpartner/-innen und unterschiedliche kontextuelle Bedingungen der einzelnen Tätigkeitsbereiche erschweren die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte. Spezifische Arbeits- und Lebenswelten der Fachkräfte scheinen aufeinanderzutreffen.

Die Ungleichheit zeigt sich bereits in der unterschiedlichen Bedeutung, die einzelnen Netzwerkpartnern/-innen zugeschrieben wird: Die Betriebe sind in der Hierarchie ganz oben angesiedelt; gleichzeitig sind sie aber auch diejenigen Netzwerkpartner/-innen, die am schwierigsten mit ins Boot zu holen sind. Zur Ungleichheit tragen auch Konkurrenzen bei – teilweise müssen die Institutionen untereinander um die Jugendlichen werben. Ebenso bestehen konkrete Erwartungen an und Vorstellungen von den anderen Akteuren, auch innerhalb der eigenen Berufsgruppe: *„Aber das Problem liegt einfach darin, ich bin jetzt ein hoch motivierter Mensch, was die soziale Aufgabe betrifft, aber ich gehe jetzt immer von den Betrieben aus, die das nicht sind. Die in sich gekehrt ihre eigene Arbeit machen. Die brauchen eben eine ganz andere Aufforderung und die brauchen quasi immer wieder Information, immer wieder“* (Ausbilder). Blockierend wirkt sich aus, dass die Sicht auf die andere Berufsgruppe weitgehend aus dem eigenen Kontext heraus erfolgt, d. h. wenig über den „eigenen Tellerrand“ geschaut wird. Hier scheinen spezifische Arbeits- und auch Lebenswelten aufeinanderzutreffen, die verhindern, dass eine Annäherung stattfindet. *„(...) zur Arbeitswelt (...) fehlen mir oft Informationen. Was läuft auf dem Arbeitsmarkt? Wie läuft der Betrieb? Wie ticken die Menschen dort? (...) Wir sind ja meistens aus gutbürgerlichen Verhältnissen“* (Lehrerin allgmeinbildende Schule).

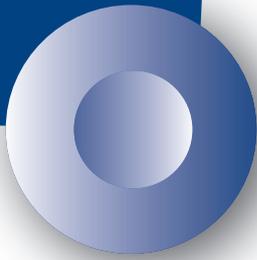
Professionalisierung als Entwicklungsprozess

Die vorgestellten Aussagen und Interpretationsansätze sind im weiteren Forschungsverlauf noch zu konkretisieren: zum einen bezogen auf die einzelnen befragten Berufsgruppen, um Kernkompetenzen für „pädagogisches Übergangshandeln“ herauszuarbeiten, zum anderen im Hinblick auf die Regionen, um notwendige Rahmenbedingungen zu ver-

deutlichen. Dennoch zeigt sich bereits in den bisherigen Befunden, dass die Weiterentwicklung von Professionalität eng mit der Entwicklung von Handlungskonzepten verknüpft ist. Sie bieten wichtige Unterstützungsstrukturen für eine gelingende Übergangsgestaltung und müssen auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein: So bedarf es eines regionalen Handlungskonzepts mit verbindlichen Strukturen (z. B. regionale Bildungsbüros) ebenso wie institutioneller Voraussetzungen. Überdies sollte ein regionales Gesamtkonzept für Fortbildung in bestehende Handlungskonzepte eingebettet werden und mit einem spezifischen Fortbildungssetting einhergehen, das institutionen- und berufsgruppenübergreifend ausgerichtet, prozessbegleitend und regional ausgestaltet sein sollte. Im Rahmen von Fortbildungen müssen den pädagogischen Fachkräften Erfahrungsräume und Gelegenheitsstrukturen eröffnet werden, in denen sie gemeinsam mit anderen Berufsgruppen an einer Aufgabe arbeiten und so kollektive Aneignungsprozesse vollziehen können. ■

Literatur

- ARNOLD, R.; GOMEZ TUTOR, C.: *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg 2007
- AWO BUNDESVERBAND: *Zwischen Schule und Arbeitswelt – Freie Träger im Lokalen Übergangmanagement*. Berlin 2009
- BÖHNISCH, L.: *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim/München 1997
- BYLINSKI, U.: *Netzwerkbildung im Übergangssystem*. In: MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, CH. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn 2008, S. 121–132
- BYLINSKI, U.; RÜTZEL, J.: *„Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt*. In: BWP 40 (2011) 2, S. 14–17
- HELSPER, W.: *Antinomien des Lehrerhandels in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: COMBE, A.; HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M. 1996, S. 521–569
- KRUSE, W.: *Chancengleichheit und Benachteiligtenfokus im Übergangmanagement*. In: KRUSE, W. & Expertengruppe: *Jugend: von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe*. Stuttgart 2010, S. 66–81
- KUEHNLEIN, G.: *Modelle des regionalen Übergangsmangements: Merkmale, Qualitätsdimensionen, Standortprofile*. Dortmund 2009
- LAMNEK, S.: *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. Weinheim 1995
- MAYRING, PH.: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim 2008
- NATIONALER PAKT: *„Berufswegeplanung ist Lebensplanung. Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen“*. Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz 2009 (Stand: 04.10.2011)
- WITZEL, A.: *Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, Januar 2000
- WOLFENBERGER, R.: *Die „individuelle Begleitung“ (FiB) bewährt sich*. In: *Folio – Die Zeitschrift des BCH/FPS für Lehrkräfte in der Berufsbildung* 135 (2010) 3, S. 43–46



Coachingkompetenz in der Übergangsgestaltung Von der Personal- zur Systemqualifizierung und zurück

ARMIN ALBERS

► **Ausgehend von einer Skizze der Kernaufgabe des Coaching werden im Folgenden ein fachliches Konzept der Coaching-Fachkraft im Übergangsmangement begründet und die Voraussetzungen für dessen Wirksamkeit beschrieben. Eine entscheidende Rolle spielen dabei Steuerungsfragen, die abschließend aufgegriffen werden. Hintergrund der hier vorgestellten Überlegungen sind langjährige Erfahrungen bei der Entwicklung und Umsetzung der Personalqualifizierung im Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt in Schleswig-Holstein.¹**

COACHING UND ÜBERGANG

Die Bewältigung des Übergangs Schule – Beruf stellt eine umfassende Entwicklungsaufgabe dar, die nicht eindimensional auf den Übergang in die Arbeitswelt reduziert werden kann. Auf den jungen Menschen kommt nicht nur ein Wechsel von der dominierenden Tätigkeitsform „Lernen“ zu der des „Arbeitens“ zu. Vielmehr stellen sich viel weitergehende Entwicklungsaufgaben, wie der Aufbau eines Selbstkonzepts in Kontext der neuen Rollenanforderungen der Arbeitswelt und der hier vorherrschenden sozialen Beziehungsmuster.² Kennzeichnend für das Erleben der

Übergangssituation ist die Verunsicherung für das Selbstbild und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen, weil vertraute Lebenskontexte und die darin eingeübten Rollen immer weniger tragen und „Ersatz“ noch nicht zur Verfügung steht. Dieser Zustand kann durchaus anhaltend sein, in jedem Fall ist es eine Zeit anstrengender Gefühlsarbeit. Für das Coaching bedeutet dies im Kern, der Darreichung von (vor-)schnellen Lösungsangeboten zu entsagen, und sich stattdessen auf eine begleitende, reflexive Suche nach Haltungen und stimmigen Selbststeuerungsansätzen einzulassen.

DAS FACHKONZEPT COACHING IM ÜBERGANGSMANAGEMENT

Das Coaching in der Berufsorientierung muss sowohl ausgesprochen individuelle Bedürfnislagen aufgreifen (Personenorientierung) als auch die Bedarfslagen in der organisationsübergreifenden Fallarbeit bearbeitbar machen (Fallorientierung). Die Ausbildung „Coaching-Fachkräfte im Übergangsmangement“³ im Rahmen des Handlungskonzepts Schule & Arbeitswelt integriert daher Interventionsstrategien und -verfahren aus dem Bereich der Psychotherapie und des Case-Managements.

Coaching ist allerdings mehr als ein „Vier-Augen-Gespräch“. Als Komplexleistung im Übergangsmangement erfordert es besondere Fähigkeiten. Das Kompetenzprofil der Coaching-Fachkräfte integriert eine Beratungskompetenz, eine potenzialorientierte diagnostische Kompetenz, die Fähigkeit, Lehr-, Lernprozesse zur Berufsorientierung in Kooperation mit den Lehrkräften der Schulen bedarfsgerecht zu unterstützen und die Fähigkeit, sowohl auf der Fall- als auch auf der Systemebene (Case-Management-Kompetenz) effektive Unterstützungsleistungen für die individuelle Berufswegeplanung zu organisieren.

Von daher erschöpft sich die Ausbildung zur Coaching-Fachkraft nicht im einmaligen Besuch eines Kurses. Für die Personalqualifizierung im Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt wurde vielmehr ein System von berufsbegleitenden Fortbildungen und Supervision entwickelt, das auch für eine mögliche Zertifizierung in Anspruch genommen werden muss.

Das Profil umfasst im Wesentlichen die folgenden Kompetenzen (vgl. auch Abb.):

- **Beratungskompetenz** wird als eine „spezialisierte Beratung“ verstanden, die besonderes Wissen und spezielle Methodenkompetenzen voraussetzt. Die Coaching-Fachkraft stellt den individuellen Beratungsbedarf der Schüler/-innen in den Mittelpunkt und entwickelt die Bera-

¹ Weitere Informationen hierzu unter: www.schleswig-holstein.de/MASG/DE/Arbeitsmarkt/Foerderung/Zukunftsprogramm/PDF/Schule-Arbeitswelt.html

² Vgl. auch: HOYERSWERDAER ERKLÄRUNG zum „Lehrstück Übergang“ der Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative, Jahresforum 2011, 23.–24. Februar 2011, Hoyerswerda

³ Vgl.: www.ib-sh.de/aktion-b5/

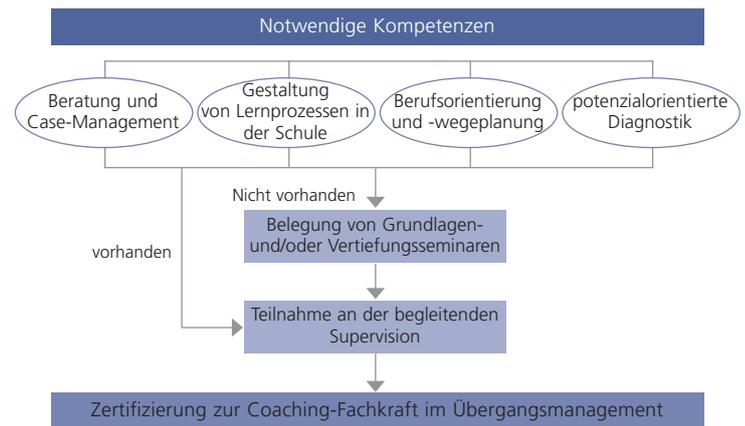
tung als lösungsförderliches System, indem sie die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen in einer wertschätzenden gleichrangigen Kooperationspartnerschaft nutzt. Die individuelle Unterstützung der Jugendlichen erfolgt vor allem durch die Reflexion ihrer Ziele und Wunschvorstellungen. Die Beratung gelingt, wenn Schüler/-innen neue Sichtweisen und Handlungsansätze entwickeln.

- **Case-Management-Kompetenz** beinhaltet die Fähigkeit, sowohl auf der Fall- als auch auf der Systemebene effektive Unterstützungsleistungen für die individuelle Berufswegeplanung der Jugendlichen zu organisieren. Die Coaching-Fachkraft erarbeitet sich systematisch ein Fallverständnis, achtet dabei auf die Grenzen des Coaching und steckt damit den Rahmen für den Auftrag des Coaching. Sie erschließt und steuert den Einsatz unterstützender Dienstleistungen und Hilfestellungen im Dienst der individuellen Förderung der Jugendlichen. Hierzu führt sie mit beteiligten Dienstleistern und Unterstützern ein Monitoring der gemeinsamen Leistungsfähigkeit durch und nimmt damit Einfluss auf die Weiterentwicklung der Unterstützungsleistungen.
- Mit der **Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse zur Berufsorientierung in Kooperation mit den Lehrkräften der Schulen bedarfsgerecht zu unterstützen**, nimmt die Coaching-Fachkraft gezielt Einfluss auf das Lernverhalten einzelner Schüler/-innen. In Absprache mit der Lehrkraft führt sie eigene Gruppenstunden zur vertiefenden Berufsorientierung durch. Gemeinsam mit den Lehrkräften arbeiten sie an der Weiterentwicklung der berufsorientierenden Curricula.
- **Diagnostische Kompetenz** umfasst die Fähigkeit, Kompetenzen und Ressourcen der Schüler/-innen zu entdecken und nutzbringend für den Coaching-Prozess zu erschließen. Dabei achtet die Coaching-Fachkraft auf die psychologische Situation der Jugendlichen und ihre individuellen Bedürfnislagen. Sie ist in der Lage, die Chancen, die mit den Assessment-Center gestützten Kompetenzfeststellungen verbunden sind, einzuschätzen und für den individuellen Förderprozess zu erschließen. Zudem vermag sie die Voraussetzungen und Wirksamkeit der Coachingperspektive von weitergehenden Beratungs- bzw. Behandlungsangeboten abzugrenzen.

BEDINGUNGEN FÜR DIE WIRKSAMKEIT

Wirksames professionelles Handeln als Coach setzt neben der individuellen Handlungskompetenz der Fachkraft einen gesicherten Rahmen voraus, wie z. B. eine gemeinsame Handlungsethik, ein gemeinsames Verständnis zu Qualitätsstandards, eine eingespielte und unaufwendige Kooperationsstruktur, wechselseitige Anerkennung der professionellen Rollen sowie abgestimmte Kompetenzen.

Abbildung **Kompetenzprofil – Qualitätsentwicklung**

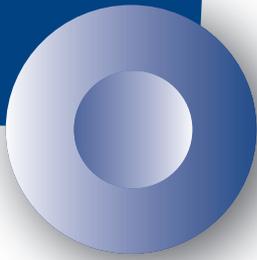


Die Wirksamkeit des Coaching ist zunächst von der individuellen Kompetenz der Coaching-Fachkräfte stark beeinflusst. Damit dieses Know-how zum Tragen kommen kann, müssen sich die verantwortlichen Akteure über strukturelle Rahmenbedingungen verständigen, z. B. wie der flächendeckende Zugang zu dieser individuellen Unterstützungsleistung sichergestellt werden kann, oder wie mit den Erkenntnissen aus dem Coaching-Prozess in der Schule, der Elternarbeit etc. umgegangen werden soll.

Förderliche und hemmende Bedingungen der örtlichen wie übergreifend wirksamer Konzepte zur Übergangsgestaltung geraten dabei in den Blick und werden in einem abgestimmten Veränderungsprozess weiterentwickelt. Dies setzt den Aufbau einer legitimierten Gestaltungskompetenz durch die beteiligten Akteure auf lokaler und übergeordneter landesseitiger Ebenen i. S. von funktionalen Verantwortungsgemeinschaften voraus.

Das Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt des Landes Schleswig-Holstein hat hierzu wichtige Impulse gesetzt. Auf der kommunalen Ebene wurden rechts- und organisationsübergreifende Steuergremien, in denen die Schulen, die regionalen Partner am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die Kommunen beteiligt sind, eingerichtet. Eine Entwicklungspartnerschaft von Land, Bundesagentur für Arbeit und Kommunen fördert die Institutionalisierung der Koordination vor Ort durch die Entwicklung der erforderlichen Rahmenbedingungen.

Das Beispiel der Qualifizierung zur Coaching-Fachkraft im Handlungskonzept zeigt die Notwendigkeit, den systemischen Aufbau der Personalqualifizierung im Blick zu haben. So muss i. d. R. einer umfassenden Qualifizierungsstrategie das Übergangssystem selbst Gegenstand von Personal- und Organisationsentwicklung werden, da Netzwerkentwicklung, organisations- und ressortübergreifende Entwicklungspartnerschaft, kommunale Koordination und Übergangsgestaltung keinesfalls „Selbstläufer“ sind. ■



Lernerzentrierung als handlungsleitendes Konzept in der Berufsbildung

Implikationen für die Qualifikationsbedarfe von Lehrkräften an beruflichen Schulen

► Angesichts von veränderten Herausforderungen auf dem Weg ins Berufsleben und der Bedeutung lebensbegleitenden Lernens haben Konzepte wie Kompetenzorientierung und Modularisierung und damit verbunden eine starke Lernerzentrierung in der beruflichen Bildung an Bedeutung gewonnen. Eine lernerorientierte Kompetenzentwicklung als handlungsleitendes Konzept hat Implikationen für das Agieren der Lehrer/-innen und führt vor allem zu einem veränderten Rollenverständnis von Lehrkräften, die zunehmend nicht mehr Wissensvermittler/-innen sondern Lernbegleiter/-innen sind. Im Beitrag wird skizziert, welche neuen pädagogischen, didaktischen und methodischen Anforderungen mit dieser Entwicklung einhergehen und welche Qualifizierungsbedarfe aufseiten der Lehrkräfte sie mit sich bringen.

Aktuelle Herausforderungen für die berufliche Bildung

Das postindustrielle Zeitalter bringt eine ständige Veränderung von Tätigkeitsprofilen mit sich und macht eine stetige Anpassung und Weiterentwicklung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Beschäftigten, auch innerhalb einzelner Berufsbilder, erforderlich. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch die rasanten technologischen Entwicklungen im Bereich der sogenannten grünen Berufe sowie diejenigen, die mit der Bearbeitung von Herausforderungen wie der globalen Erwärmung und dem demografischen Wandel zusammenhängen. Nicht zufällig ist eines der zentralen Politikfelder der Europäischen Union die New Skills for New Jobs Initiative, in deren Kontext auch die Förderung der Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008). Entsprechend umfasst die Zielformel „Berufliche Handlungsfähigkeit“ neben den jeweils berufsspezifischen Fachkompetenzen auch Einzelkompetenzen wie Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz.

Sowohl die Sicherung eines auswahlfähigen Ausbildungsplatzangebots seitens der Betriebe als auch die Probleme, Ausbildungsplätze besetzen zu können, bestimmen heute in großen Teilen die berufsbildungspolitische Debatte. So mündet trotz des sich abzeichnenden Fachkräftemangels noch immer ein großer Teil der Schulabgänger/-innen in den Übergangsbereich ein – obwohl nach Untersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 43 Prozent der betroffenen Jugendlichen über die erforderliche Ausbildungsreife verfügen (vgl. PLICHT 2010, S. 25).

Neue handlungsleitende Konzepte

Der Begriff des lebenslangen Lernens ist spätestens seit den 1990er-Jahren zur bildungspolitischen Leitidee der EU geworden. Insbesondere die Anerkennung informell und nicht formal erworbener Kompetenzen, die Flexibilisierung der Übergänge sowohl in horizontaler als auch in vertikaler



CLAUDIA SCHREIER

Dr., wiss. Mitarbeiterin bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa im BIBB

ler Hinsicht zwischen allgemeiner, beruflicher und Hochschulbildung, aber auch zwischen den verschiedenen Segmenten der beruflichen Bildung sowie bessere Zugänge zur Weiterbildung stehen dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit. Vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen kommt so der Heranführung an lebensbegleitendes Lernen und damit der Entwicklung der Fähigkeit und der Bereitschaft, die einmal erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten weiterzuentwickeln, in der Berufsausbildung eine immer stärkere Rolle zu. Dies impliziert das Ziel, ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bei den Jugendlichen zu erreichen.

In den skizzierten Zusammenhängen können drei handlungsleitende Konzepte identifiziert werden, denen das Potenzial zugeschrieben wird, die Jugendlichen auf eine sich stetig verändernde Arbeitswelt und lebensbegleitendes Lernen adäquat vorzubereiten und das Ausbildungssystem insgesamt flexibler, durchlässiger und anschlussfähiger zu gestalten. Es handelt sich dabei um Kompetenzorientierung, Modularisierung, und damit einhergehend als zentrale Maxime, um Lernerzentrierung.

KOMPETENZORIENTIERUNG

In der Kompetenzentwicklung wird programmatisch auf Selbstverantwortung, Selbstorganisation und Selbststeuerung des Auszubildenden gesetzt. Ziel ist es, die Lernfähigkeit der (potenziellen) Arbeitskraft auf Dauer zu erhalten (vgl. BOLDER 2002, S. 665 f.). Kompetenzentwicklung ist demzufolge ein aktiver Prozess, der vom Individuum weitgehend selbst gestaltet wird und in hohem Maße reflexives und selbst gesteuertes Lernen erfordert. Als Dispositionen zur Selbstorganisation entwickeln sie sich besonders in selbst bestimmten Lernprozessen und an unterschiedlichen Lernorten (vgl. ARNOLD 2006).

Dieser Umstand macht einen Rollenwechsel der Lehrer/-innen erforderlich. Sie müssen zum Zweck der Kompetenzentwicklung ihre traditionelle Rolle als Wissensvermittler/-innen verlassen und stattdessen Lernumgebungen schaffen, die den Jugendlichen bei ihrem Lernprozess den geeigneten Rahmen und die erforderlichen Voraussetzungen bieten. Die Lehrkraft begleitet den Lernprozess, der auf die Entwicklung solcher Kompetenzen gerichtet ist, die zur Übertragung des Gelernten in andere Zusammenhänge und zu lebenslangem Lernen befähigen.

MODULARISIERUNG

Modulare Konzepte werden als eine Möglichkeit gesehen, eine Anrechenbarkeit von in der Berufsvorbereitung erbrachten Teilleistungen auf die Ausbildungszeit zu ermöglichen, eventuelle Wechsel des Ausbildungsgangs zu erleichtern, eine Unterbrechung der Ausbildung zu erlauben und zudem notwendige Änderungen der Ausbildungsordnung erheblich zu vereinfachen. Befürworter/-innen des Konzeptes sehen darin die Möglichkeit, die berufliche Bildung zu flexibilisieren, durchlässiger zu gestalten

und Bildungssackgassen zu vermeiden. Insbesondere benachteiligte Gruppen – aber nicht ausschließlich – würden von einem modularen Bildungskonzept profitieren. Letzteres wäre damit die notwendige Antwort des Berufsbildungssystems auf die zunehmende Individualisierung der Lern- und Erwerbsbiografien in einer dynamisierten Umwelt. Kritiker/-innen halten dagegen, dass ein solches Konzept nicht mit dem dualen System kompatibel sei und eine Modularisierung über kurz oder lang zur Auflösung des Berufsprinzips führen würde. Ganzheitliche Ausbildungsgänge würden damit zugunsten schmaler Qualifikationsbündel aufgegeben werden. Es hat sich für den deutschen Kontext deshalb eine Sichtweise durchgesetzt, die Module immer als Teil einer Vollausbildung versteht (vgl. KLOAS 2007; EULER/SEVERING 2006). Das bedeutet, dass ein Modul ein in sich stimmiger, sinnhafter und abgegrenzter Teilbereich einer Berufsausbildung ist, jedoch nicht für sich stehen kann und immer Teil der Vollausbildung sein muss. Die Vollausbildung wiederum besteht aus mehreren solcher Module, von denen einige grundlegend und unverzichtbar, andere zusätzlich und optional sind.

Modularisierung im hier skizzierten Sinn einer Individualisierung von Ausbildungswegen bedeutet eine Änderung des Lehrverständnisses weg vom Primat des Lehrstoffes hin zu einer stärkeren Lernerorientierung, wobei eine Orientierung am Individuum und seinen Möglichkeiten erfolgt. Module bedeuten eine Änderung in den Systemen und Programmen dahingehend, dass die Individualität der einzelnen Jugendlichen in den Vordergrund tritt. Als ein pädagogisches Konzept kombiniert Modularisierung Flexibilität für einzelne Lernende, fächerübergreifendes Lehren und stärkere Beziehungen zwischen den Schulen und Betrieben bzw. zwischen Theorie und Praxis. Sie soll den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, ihren Lernplan so zu gestalten, dass er ihren Erwartungen und ihren Bedürfnissen gerecht wird. Beim modularen Lernen steht die Kompetenzentwicklung im Vordergrund, wobei nicht nur berufliche Kompetenzen, sondern auch Sozialkompetenzen und die Lernfähigkeit generell gefördert werden. Es ist daher notwendig, dass die Kompetenzen der Lehrenden in einem modularen System so weit entwickelt werden, dass sie mit schülerorientierten Ansätzen vertraut sind, fächerübergreifend arbeiten, neue Lehrmethoden einführen, die beispielsweise auf situiertem Lernen basieren sowie den beruflichen und persönlichen Kompetenzerwerb im Fokus haben (vgl. SCHREIER 2010, S. 95). In Luxemburg beispielsweise wurde die Verknüpfung von Kompetenzorientierung und Modularisierung mit der Berufsbildungsreform 2008 umgesetzt (vgl. EULER/FRANK 2011).

LERNERZENTRIERTE KOMPETENZENTWICKLUNG

Mit den skizzierten handlungsleitenden Konzepten in der beruflichen Bildung vollzieht sich ein Paradigmenwechsel zur lernerzentrierten Kompetenzentwicklung, der die Chance in sich birgt, die Jugendlichen auf eine sich stetig verän-

dernde Arbeitswelt und lebensbegleitendes Lernen angemessen vorzubereiten. Als zentrale Herausforderung für die Lehrkräfte stellt sich ein neues Rollenverständnis dar, das Implikationen für das Lehrerhandeln und für die Gestaltung des Lernprozesses mit sich bringt (vgl. ARNOLD 2006). Traditionell lag die Autorität der Lehrkraft darin begründet, dass sie über das „richtige Wissen“ verfügte oder die „richtige Vorgehensweise“ kannte und bestimmte, welche Inhalte die Jugendlichen lernen sollten. Die Lehrkraft hört nun auf, der „Wächter der Wahrheit“ zu sein und übernimmt eine begleitende Rolle. Frühere Instrukteure/Instrukteurinnen werden somit zu Koordinatoren/Koordinatorinnen. Diese „füttern“ die Gemeinschaft der Lernenden mit ausgesuchten Situationen, die als Basis für realistische, problemorientierte (Lern-) Aktivitäten dienen. Die Lehrkraft steht, wenn dies erforderlich ist, unterstützend zur Seite.

Welche Qualifizierungsbedarfe ergeben sich?

Diese Möglichkeiten können jedoch nur genutzt werden, wenn entsprechende Lehrfertigkeiten und Kompetenzen bei den Lehrkräften vorhanden sind. Daraus ergeben sich neue pädagogische, didaktische und methodische Anforderungen und entsprechende Qualifizierungsbedarfe bei den Lehrenden. Im Folgenden sollen deshalb mögliche Fortbildungsinhalte identifiziert werden, die auf einer empirischen Untersuchung von SCHREIER (2010) basieren. In der Erhebung, die im Rahmen des LEONARDO-DÄVINCI-Projektes „Anerkennung von Modulen in der beruflichen Bildung“ (vgl. www.adam-europe.eu/adam/project/view.htm?prj=675&projLang=de) durchgeführt wurde, wurden in den Jahren 2005 bis 2007 jeweils rund 30 Betriebe, Bildungsträger und -planer, sowie 70 Auszubildende in Deutschland in leitfadengestützten Interviews u. a. zu folgenden Themenkomplexen befragt:

- Wahrnehmung von Modularisierungskonzepten,
- Eigenschaften eines gelungenen Moduls,
- zielgruppenbezogene Anforderungen an die Module,
- Assessment und Zertifizierung,
- Integration des „Modularisierungskonzeptes“ in die (vor-)berufliche Ausbildung¹ (vgl. SCHREIER 2010).

Zusätzlich wurden zu den genannten Themenkomplexen auch Erhebungen in ausgewählten europäischen Ländern durchgeführt (ebd.). Ergänzt durch die Analyse einschlägiger Literatur und Forschungsberichte wurde das Datenmaterial sämtlicher Erhebungen orientiert an der Grounded Theory (GLASER/STRAUSS 1967) ausgewertet. Hierbei ergab sich die Fortbildung von Lehrkräften sowie anderem Bildungspersonal als eines von acht wichtigen Handlungsfeldern. In einem diskursiven Prozess wurden Schluss-

folgerungen gezogen, validiert und die Handlungsfelder mit Inhalten gefüllt. Die Ergebnisse werden im Folgenden für den Bereich der Lehrerfortbildungen zusammengefasst.

1. Individuelle Begleitung von Lernenden: Um die Bedürfnisse der Jugendlichen in den Lernprozess einbeziehen zu können, bedarf es einer individuellen Begleitung. Der persönliche Hintergrund der Jugendlichen, die ihnen zugehörige Umwelt sowie die erforderliche Kommunikation, um Lernblockaden zu verstehen, sind von essenzieller Bedeutung. Wenn Lernende aufhören, passive Empfänger/-innen von Wissen zu sein, wenn von ihnen erwartet wird, persönlich den Bezug zwischen Unterrichtsfach und Lebenswelt herzustellen, so muss die Idee von (multikultureller und verhaltensbezogener) Unterschiedlichkeit ins Zentrum der Lehrerbildung treten. Unterricht, der auf dem Prinzip der Differenzierung basiert, betrachtet die Gegenstände der praktischen Bildung aus folgender Perspektive: (1) Reife eines/einer Jugendlichen, mit einem Konzept/einer Fertigkeit umzugehen; (2) Interesse des/der Jugendlichen an Arbeitsprozessen; (3) individuelle, intellektuelle und emotionale Bedürfnisse; (4) Lernprofil des/der Jugendlichen; (5) Fähigkeit des/der Jugendlichen, Probleme zu lösen. In der Konsequenz wird die Gestaltung von Unterricht schülerzentriert sein, wobei die Zugänge hierzu – im Gegensatz zu den traditionellen inhaltszentrierten Ansätzen – über die genannten Punkte definiert sind.

2. Unterstützung von Auszubildenden bei der Entwicklung von Kompetenzen: Der Wandel von der reinen Inhaltsvermittlung zur Kompetenzentwicklung erfordert bei den Lehrkräften die Entwicklung von Know-how und der Sicherheit zur Förderung von Kompetenzen und Einstellungen. Statt sich auf bestimmte zu behandelnde Themen zu konzentrieren, müssen sie sich daran orientieren, wie die Jugendlichen beim Erlangen spezifischer Kompetenzen unterstützt werden können. Zudem stehen personale und soziale Kompetenzen, wie die Fähigkeit zu kooperieren, zu kommunizieren oder die Initiative zu ergreifen, im Mittelpunkt. Dies beinhaltet es Wege aufzuzeigen, auf welche Weise Arbeitstugenden, Kommunikations- und Selbstkompetenzen (z. B. Pünktlichkeit, persönliches Auftreten) im Rahmen des Unterrichts erworben werden können. Die strategische Betonung liegt dabei auf der Integration sozialer Dimensionen des Lernens, eingebettet in die Fachqualifikationen für einen bestimmten Abschluss. Dies bedeutet, ganzheitliches Lernen dahingehend zu fördern, dass das jeweilige Unterrichtsfach mit den beruflichen Erfahrungen und der Lebenswelt der Lernenden verknüpft werden kann.

3. Didaktik und Methodik: In einem kompetenzorientierten System sind andere didaktische und methodische Herangehensweisen erforderlich als in einem herkömmlichen, auf kognitives Wissen fokussierten Unterrichtsansatz. Fächerübergreifender Unterricht und das Lernen in Pro-

¹ Die Jugendlichen wurden zu diesem Aspekt nicht befragt.

jektform stellen wesentliche Elemente dar, um den Jugendlichen die entsprechende Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Auch spielt der Unterricht in Workshop-Form, bei dem verschiedene Lehrkräfte aus unterschiedlichen Fach- und Ausbildungsbereichen gleichzeitig den Unterricht gestalten und in Teamarbeit Theorie und Praxis miteinander verbinden, eine tragende Rolle. Zudem machen die stark individualisierten Lern- und Ausbildungswege der Jugendlichen eine intensive Beratungstätigkeit der Lehrkräfte erforderlich. Themen, die es in Fortbildungen zu behandeln gilt, sind deshalb die Rolle des Mentors/Kontaktlehrers, Team-Teaching, Planung und Implementierung des Unterrichts in flexiblen, modularen Kursen sowie Beratung der Jugendlichen und Anpassung des Unterrichts an individuelle Bedürfnisse.

Modularisierung erfordert den Bruch mit traditionellem Klassenunterricht und die Einführung einer mehr an Lerngruppen orientierten Ausrichtung. Dies liegt daran, dass Module sich nicht an „Fächern“ orientieren, sondern an den zu entwickelnden Kompetenzen, die in der Regel fächerübergreifend erworben werden. Bei der Einführung von Modulen nach dem hier skizzierten Verständnis treten an die Stelle der klassischen Fächerorientierung Lerneinheiten, die der Entwicklung bestimmter Kompetenzen dienen. Eine solche Verschiebung des Schwerpunktes von Unterrichtsfächern zu Kompetenzerwerb und „Lerneinheiten“ bedingt, dass die Lehrkräfte eng zusammenarbeiten und mit unterschiedlichen Beiträgen den Unterricht gestalten. Die Zusammenarbeit in Gruppen kann jedoch eine große Umstellung für die Lehrkräfte bedeuten. Teamwork erfordert die Bereitschaft, Schwächen und Unwissenheit in anderen Gebieten zuzugeben. Zudem bedingt die Notwendigkeit eines kollegialeren Arbeitsstils die Aneignung von kommunikativen, sozialen und Führungskompetenzen. Die Organisation in Teams benötigt oft zusätzlichen Zeiteinsatz, um Beziehungen zwischen Lehrkräften zu festigen und eine Kultur der Wertschätzung unterschiedlicher Lehrfähigkeiten und -tätigkeiten zu schaffen.

4. Beurteilung von Kompetenzentwicklung: Der wachsende Stellenwert, der dem Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen eingeräumt wird, erfordert von Lehrer/-innen die Kenntnis und Beherrschung von Verfahren zu ihrer Beurteilung. Die Prozesse, die hier relevante Daten liefern könnten, verweisen auf Methoden zur Erfassung von Soft Skills, wobei dies über Fragebögen, Tests, Portfolios, Bewertungen, Beobachtungsprotokolle von Gruppen oder Einzelaktivitäten geschehen kann. Insbesondere Lehrkräfte, die mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten, benötigen darüber hinaus Know-how zur Entwicklung von personalen Kompetenzen. Der Aufbau der Persönlichkeit sowie des Verhaltens und die Entwicklung von Selbstrespekt gehören ebenso wie die gemeinsamen Reflexionen über die Gründe von Scheitern und Erfolg zu den Prioritäten im Umgang mit der Zielgruppe. Bei der Entwicklung von Lernplänen muss

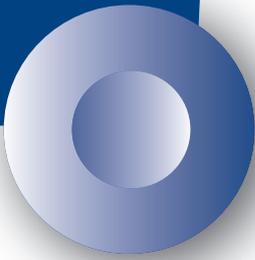
sowohl der oftmals problematische lernbiografische und soziale Hintergrund der Jugendlichen mit in Betracht gezogen als auch genug Raum für ihre Bedürfnisse gegeben werden, um Veränderungen erfolgreich zu begleiten. Fortbildungen in den Bereichen Gesprächsführung, Beratung und Psychologie der Erwachsenenbildung sind deshalb naheliegend. Zudem sollte den Lehrkräften ein Erfahrungsaustausch ermöglicht werden, um erfolgreiche Lehrpraktiken auszutauschen und ggf. belastende Situationen besprechen zu können.

Qualifikationsbedarfe in Aus- und Fortbildung aufgreifen

Um Lehrkräfte mit den vielfältigen Anforderungen nicht allein zu lassen, bedarf es zielgerichteter und ganzheitlicher Fortbildungen, die prozesshaft angelegt sind. Hierfür müssen zum einen die erforderlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die Etablierung qualitativ hochwertiger Fortbildungen zu ermöglichen. Als zweiten Schritt bedarf es einer der Zielsetzung angemessenen Strukturierung und Ausgestaltung der Fortbildungen und zum dritten der Aufbereitung der in den Fortbildungen abzudeckenden Inhalte. Zwar sind es in erster Linie die Landesinstitute, die sich dieser wichtigen Aufgabe widmen, es darf jedoch nicht übersehen werden, dass bereits in der Lehrerbildung die Grundlagen gelegt werden, die es im Sinne einer zeitgemäßen Ausbildung anzupassen gilt. ■

Literatur

- ARNOLD, R.: *Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit*. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden 2006, S. 355–369
- BOLDER, A.: *Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen*. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen 2002, S. 651–674
- EULER, D.; FRANK, I.: *Mutig oder übermütig? – Modularisierung und Kompetenzorientierung als Eckpunkte der Berufsausbildungsreform in Luxemburg*. – In: BWP 40 (2011) 5, S. 55–58 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6743 (Stand: 18.10.2011)
- EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Nürnberg/St. Gallen 2006
- GLASER, B.; STRAUSS, A.: *The discovery of grounded theory*. New York 1967
- KLOAS, P.-W.: *Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“*. In: BWP 36 (2007) 2, S. 45–49 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/1220.pdf (Stand: 18.10.2011)
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: *Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen. Arbeitsmarkt- und Qualifikationserfordernisse antizipieren und miteinander in Einklang bringen*. Brüssel 2008
- PLICHT, H.: *Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB*. IAB Forschungsbericht 7/2010
- SCHREIER, C.: *Modularisierung in der beruflichen Bildung? Ansätze aus der Benachteiligtenförderung in ausgewählten europäischen Ländern*. Paderborn 2010



Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem

► **Qualifizierte, motivierte und handlungsfähige Ausbilderinnen und Ausbilder werden für die Sicherung des betrieblichen Nachwuchses immer wichtiger. Dies gilt für alle an der Ausbildung Beteiligten – von den ausbildenden Fachkräften bis zu den verantwortlichen Ausbilderinnen und Ausbildern. Wer verbirgt sich jedoch hinter dieser Personengruppe und was kennzeichnet ihre Lage im betrieblichen Umfeld? Vor dem Hintergrund eines laufenden BIBB-Forschungsprojekts zur „Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung“ (SIAP) wird das Spannungsfeld beleuchtet, in dem es sich bewegt und welche Herausforderungen sich daraus für dessen Zukunft ergeben.**

Ausbilderinnen und Ausbilder als statistisch schwer zu fassende Gruppe

Gemäß § 28 Berufsbildungsgesetz tragen durch den Betrieb bestellte, persönlich und fachlich geeignete Ausbilderinnen und Ausbilder die Verantwortung für die Vermittlung der vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte. Im Jahre 2009 waren über alle Ausbildungsbereiche hinweg 676.428 Personen offiziell als verantwortliche Ausbilder/-innen ihres Betriebs registriert (BIBB 2011, S. 200). Diese Zahl sagt jedoch nur wenig über die tatsächliche Gruppe von Beschäftigten aus, die sich täglich mit der praktischen Ausbildung junger Menschen in Deutschlands Betrieben befasst, denn es werden stets weitere Personen im Betrieb in diese Verantwortung mit einbezogen. Hinweise auf das wirkliche Ausmaß dieser Gruppe geben mehrere Erwerbstätigenbefragungen. So wurde ermittelt, dass im Jahr 1998/99 unter den rund 33 Millionen Erwerbstätigen insgesamt 5,8 Millionen Personen zu unterschiedlichen Zeitanteilen mit der „Ausbildung von Lehrlingen“ betraut waren. Dies läuft auf 17 Prozent aller Beschäftigten hinaus. Die BIBB/IAB-Erwerbstätigenbefragung von 1991/92 hatte bereits offenbart, dass von diesen Ausbildungspersonen nur eine kleine Gruppe von sechs Prozent als hauptberufliche/-r Ausbilder/-in tätig war. 14 Prozent gaben an, selbstständig zu sein und außerdem auszubilden (Inhaber), und die restlichen 80 Prozent konnten als nebenberufliche Ausbilder/-innen eingestuft werden, die „zeitweilig oder neben ihrer normalen Arbeit“ ausbilden (vgl. BAUSCH 1997, S. 23).

Ausbildung als betrieblich geteilte Funktion

Dass keine präzisen Angaben zu Größe und Zusammensetzung der Gruppe des ausbildenden Personals vorliegen, ist im Wesen der dualen Ausbildung selbst begründet. Der betriebliche Teil der Ausbildung unterscheidet sich vom schulischen insbesondere dadurch, dass hier bewusst der Betrieb in all seinen Dimensionen als Qualifikations- und Bildungsinstanz fungiert. Die in der Berufsarbeit liegenden Potenziale für den Kompetenzerwerb und die Soziali-



ANKE BAHL

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Kompetenzentwicklung“ im BIBB

sation des beruflichen Nachwuchses werden mehr oder weniger gezielt genutzt, sodass genau genommen alle Beschäftigten zum ausbildenden Personal gerechnet werden könnten. Charakteristisch für die betriebliche Ausbildung ist, dass die Ausführung von Ausbildungstätigkeiten nicht wie in der Berufsschule mit einem Berufsstand verbunden ist, sondern dass es sich um eine Funktion handelt, die im Betrieb auf vielen Schultern verteilt ist. Besonders augenfällig ist dieser Tatbestand in kleinen Handwerksbetrieben, in denen Ausbildungs- und Arbeitsprozess nahezu deckungsgleich sind und die schrittweise Einarbeitung und Anleitung von Auszubildenden ein selbstverständlicher Teil der Arbeit ist, der kaum bewusst reflektiert wird. Insofern ist auch das Bild, das in der Ausbildereignungsverordnung vom Ausbilder gezeichnet wird, etwas irreführend. Die dort beschriebenen Handlungsfelder und Kompetenzen sind selbst in einem Kleinbetrieb so gut wie nie in einer einzelnen Person vereint, sondern verteilen sich auf mehrere Beschäftigte. Für ein umfassendes Verständnis der Handlungsbedingungen des betrieblichen Ausbildungspersonals reicht es insofern auch nicht, auf einer personenbezogenen Ebene die Anforderungen an die unterschiedlichen Profile innerhalb dieser Gruppe zu reflektieren. Vielmehr muss der organisationale Kontext als Ganzes in den Blick genommen werden. Denn Einfluss auf die Ausbildung nehmen auch jene, die zwar selbst nicht mit den Auszubildenden in engen Kontakt kommen, aufgrund ihrer jeweiligen Position im Unternehmen und Haltung zum Thema Ausbildung jedoch auf die Gestaltungsbedingungen einwirken. Eine solche ganzheitliche Perspektive liegt dem BIBB-Forschungsprojekt (vgl. Kasten) zugrunde, aus dem nachfolgend Ergebnisse vorgestellt werden.

Das BIBB-Projekt „Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung“

Zielsetzung	Systematische Erhebung struktureller Rahmenbedingungen für die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung.
Vorgehen	Umfassender Fallstudienansatz: In zehn Unternehmen unterschiedlicher Größe und Branche wurden bislang insgesamt 100 Interviews mit unterschiedlichen betrieblichen Akteuren geführt
Befragte Personen	Personal- und Ausbildungsleitung, haupt- und nebenberufliche Ausbilder/-innen, Vorgesetzte, Mitarbeitervertretung, Auszubildende.
Weitere Informationen	www.kibb.de/wlk51765.htm

Zielkonflikte des betrieblichen Ausbildungsauftrags

Wie aus den Ergebnissen der BIBB-/IAB-Erwerbstätigenbefragungen deutlich wird, nehmen 94 Prozent aller Ausbildungspersonen ihre jeweiligen Ausbildungstätigkeiten neben ihrer regulären Tätigkeit als Fachkraft wahr. Mit

dieser Erweiterung ihres Aufgabenspektrums geraten sie ungewollt in eine durch verschiedene Dilemmata gekennzeichnete Lage. Zum einen sind sie nun sowohl für die Erreichung von unternehmerischen Leistungszielen als auch für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen verantwortlich. Je nachdem wie groß ihre sonstige Arbeitsbelastung ist und wie viel Spielraum ihnen für die Ausbildung unternehmensseitig gewährt wird, kommen sie in einen Zielkonflikt, was die Verwirklichung beider Ansprüche angeht und klagen häufig über Zeitprobleme. Angesichts betrieblichen Kosten-Nutzen-Denkens wird die Ausbildungstätigkeit in der Regel nachrangig gewertet, weil sie sich in ihrem Beitrag zum Unternehmensgewinn nicht unmittelbar finanziell beziffern lässt. Dies schlägt sich auch im Selbstverständnis des ausbildenden Personals nieder:

„Man muss ganz klar sagen, wir haben eine Fertigung und diese Fertigung verdient das Geld. Wir sind zu sehen als indirektes Personal, und das heißt, mit meiner Tätigkeit verdiene ich eigentlich kein Geld für unseren Konzern. Priorität für mich hat in dem Sinne dann die Fertigung, wenn eine Anlage irgendwo steht.“ (Fachausbilder in einem mittelständischen Werk der Elektro-Branche)

Für alle Ausbildungspersonen, ob nun haupt- oder nebenberuflich, gilt, dass sie sich aber auch innerhalb ihres Ausbildungsauftrags ständig im Spannungsfeld zwischen Interessen des Gesetzgebers, Interessen des Betriebs und den Interessen der Auszubildenden bewegen. Sie müssen sich an die Vorgaben des Rahmenplans halten, um den Auszubildenden einen erfolgreichen Prüfungsabschluss bei der Kammer zu ermöglichen, für die Heranbildung neuer, betriebsspezifisch qualifizierter und loyaler Mitarbeiter/-innen sorgen und zugleich auf die individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen adäquat reagieren. Durch ihren spezifischen Auftrag an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem mit deren unterschiedlichen Zielkriterien stehen sie automatisch „konfligierenden Rollenerwartungen“ gegenüber (vgl. STEGMAIER 2000, S. 34) und erleben sich in den Worten einer Ausbilderin als „Führungskräfte unter erschwerten Bedingungen“. Die Vielfalt der Anforderungen und die Position dazwischen werden im folgenden Zitat deutlich:

„Man steckt da ja immer so zwischen Baum und Borke. Man ist natürlich der Geschäftsleitung verpflichtet, man ist natürlich den Lehrlingen verpflichtet, man ist den Betriebsräten verpflichtet, man ist auch den Elternhäusern verpflichtet. Da muss man schon sehr ausgewogen und abgeklärt dann auch an die Sache rangehen.“ (Ausbildungsleiter in einem großen Metallunternehmen)

Das Dilemma der Ausbilderinnen und Ausbilder – seien sie haupt- oder nebenberuflich –, besteht darin, dass sie als abhängig Beschäftigte selbst ‚Untergebene‘ gegenüber

Bildungspersonal qualifizieren



Qualifizierungsanforderungen und (neue) Kompetenzprofile des Ausbildungspersonals standen auch im Mittelpunkt der BWP-Ausgabe 6/2008. Das Heft versammelt Forschungsbefunde und zeigt aus nationaler wie europäischer Perspektive unterschiedliche Wege der Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals auf.

Themen sind u. a.

- Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals
- Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals im Rahmen von LQW
- Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals an kaufmännischen Schulen
- Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zu Lernortkooperation und Professionalisierung
- Berufliches Bildungspersonal in Europa
- TrainerGuide – ein webbasiertes Tool für ausbildende Fachkräfte in Dänemark

Unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1711 finden Sie alle Beiträge der Ausgabe zum kostenlosen Download.

BiBB

der Unternehmensleitung sind, gleichzeitig aber auch Vorgesetzte den Auszubildenden gegenüber, und sich pädagogisch dadurch zwangsläufig andere Ziele ergeben als in einem schulischen Setting. Ihre Leistung als Ausbilder/-in wird letztlich daran gemessen, inwiefern es ihnen gelingt, die Unternehmensziele zu erreichen und die Auszubildenden zu von der Belegschaft erwünschten Mitarbeiter/-innen zu formen. Die bereits in der Forschung der 1980er-Jahre konstatierte „institutionelle Schwäche der Ausbilderposition“ (vgl. PÄTZOLD/DREES/LIETZ 1986, S. 135 f.) trägt mit dazu bei, dass das Verhältnis zu ihren Auszubildenden Züge einer „Zweck-Mittel-Relation“ trägt, in der das Auffangen von persönlichen Problemen und psychischen Krisen bei den Jugendlichen auch unmittelbar dem ausbildenden Personal selbst nützt, weil „die Qualität seiner Arbeit an den

Leistungen der Auszubildenden gemessen wird“ (vgl. ebd., S. 136).

Aus ihrer nahezu persönlichen Haftung für die Auszubildenden erwächst so andererseits aber auch ein „massiver Handlungszwang“, der letztlich weit über ihre formale Aufgabenbeschreibung hinausgeht, wie die schriftliche Stellungnahme eines anderen Ausbildungsleiters illustriert:

„Meist sind die Ausbilder der zentrale (und einzige) Anlaufpunkt für die Auszubildenden. Sie akzeptieren auch die daraus entstehende direkte Verantwortung. Können die Ausbilder nicht weiterhelfen, hat das zumeist direkte negative Konsequenzen für die Auszubildenden, welche die Ausbilder auch unmittelbar erfahren. Daraus entsteht ein Zwang zum „Handeln müssen“, auch wenn betriebliche Strukturen dieses eigentlich nicht vorsehen und Ausbilder dann häufig außerhalb ihres eigentlichen Tätigkeits- und Zuständigkeitsbereichs agieren und damit Schwächen in betrieblichen Strukturen kompensieren.“ (Gewerblich-technischer Ausbildungsleiter in einem großen Metallunternehmen)

Chancen der Ausbildungstätigkeit

Wie das letzte Zitat andeutet, handelt es sich bei Beschäftigten mit Ausbildungsverantwortung meist um besonders engagierte und motivierte Mitarbeiter/-innen im Betrieb. Die Übernahme von Ausbildungstätigkeiten erfolgt in der Regel auf Nachfrage durch Vorgesetzte, wird aber häufig durchaus freiwillig übernommen und von den Fachkräften als willkommene Ergänzung zu ihrer sonstigen Tätigkeit begrüßt. Das neue Tätigkeitsfeld, das sie je nach betrieblicher Arbeitsorganisation und ihrer Position im Unternehmen relativ eigenständig gestalten können, wird in vielen Fällen als Freiraum und letztlich auch Chance zu größerer beruflicher Erfüllung begriffen. In den Unternehmensfallstudien finden sich zahlreiche Beispiele, wie es mit eigener Kreativität, Empathie und Lebenserfahrung gelungen ist, interessante neue Aufgabenstellungen für die Auszubildenden zu entwickeln und insbesondere Jugendliche, die bei allen anderen angeeckt sind, erfolgreich zum Ausbildungsabschluss zu begleiten. Nicht unbeträchtlich ist auch die Arbeitsentlastung, die sich je nach Gewerbe unterschiedlich schnell im Zuge der Einarbeitung des Fachkräftenachwuchses ergeben kann. In ihrem Verständnis als persönliches Vorbild setzen Ausbilder/-innen unter Nutzung ihrer inner- und überbetrieblichen wie auch privaten Netzwerke vielerlei Hebel in Bewegung, um strukturelle Missstände auszugleichen. Dabei sind sie jedoch auf einen minimalen Rückhalt der Vorgesetzten zwingend angewiesen. Dass selbst den fachlich und pädagogisch qualifiziertesten Ausbilderinnen und Ausbildern die Hände gebunden sind, wenn ihnen jegliche Teilhabe an unternehmensstrategischen Entscheidungsprozessen verwehrt ist, zeigen Unternehmensfallbeispiele aus der IT-Branche und dem Hotel-

und Gaststättengewerbe, in denen mehrere Befragte aus Frustration über ihre Arbeitsbedingungen erkrankten oder ihre Tätigkeit als Ausbilder/-in niederlegten.

Die Motivation zur Beibehaltung der Ausbilderrolle speist sich im positiven Fall vor allem aus der Interaktion mit den Auszubildenden selbst: Auszubildenden zum Erfolg zu verhelfen, dabei selbst Neues zu lernen bzw. sein eigenes Wissen aufzufrischen und die junge Generation in der Entwicklung auch als Menschen zu begleiten, wird als persönliche Bereicherung erlebt. Das im günstigen Fall direkte positive Feedback – das ihnen durch Vorgesetzte zu ihrer fachlichen Arbeit häufig wenig zuteil wird – und die Anerkennung seitens der Auszubildenden haben einen wichtigen Anteil an der positiven Einstellung der Ausbildungspersonen zu ihrer Tätigkeit. Dies erscheint umso wichtiger, als Ausbilder/-innen bei der Wahrnehmung ihrer komplexen Rolle je nach Stellenwert und Professionalisierungsgrad der Ausbildung im Unternehmen häufig unzureichende Unterstützung erfahren.

Mangelnde Sichtbarkeit der Ausbildungstätigkeit und fehlende Lobby

Ausbildung findet als Bestandteil der Unternehmenskultur in der Regel mehr oder weniger selbstverständlich statt; die dahinter stehende pädagogische Arbeit wird nicht gesehen oder wenig wertgeschätzt. Dies gilt insbesondere für Firmen im produzierenden Gewerbe, deren Maßstäbe sich vorwiegend an physisch sicht- und messbaren ‚Produkten‘ orientieren. Wenn überhaupt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Auszubildenden und ihre Fortschritte beim Kompetenzerwerb.

Symptomatisch für diesen Zusammenhang sind auch die Befunde aus acht Interviews mit Angehörigen des Betriebsrats bzw. der Mitarbeitervertretung der untersuchten Betriebe. Es zeigte sich, dass sich diese kaum oder gar nicht als unterstützende Institution für die Belange des ausbildenden Personals betrachten. Eher noch verstehen sie sich als Anwalt der Auszubildenden. Wenn die Befragten etwas über die Arbeitssituation der Ausbilder/-innen berichten können, dann nur über den Umweg von Rückmeldungen seitens der Auszubildenden, von denen ggf. Klagen über ihre Ausbildungsbedingungen und/oder über das Verhalten ihrer Ausbilder/-innen kommen. Diese Perspektive entspricht weitgehend § 98 Abs. 2 Betriebsverfassungsgesetz:

„Der Betriebsrat kann der Bestellung einer mit der Durchführung der betrieblichen Berufsbildung beauftragten Person widersprechen oder ihre Abberufung verlangen, wenn diese die persönliche oder fachliche, insbesondere die berufs- und arbeitspädagogische Eignung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes nicht besitzt oder ihre Aufgaben vernachlässigt.“

Wie eine Kurzauswertung im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung verdeutlicht (vgl. BUSSE 2011), setzen sich erstaunlich wenige betriebliche Vereinbarungen des dortigen Archivs in irgendeiner Form mit dem Thema Ausbilden im Betrieb auseinander (439 von über 10.000) und noch weniger erwähnen die Personengruppe der Ausbilder/-innen selbst (24 von 439). Hauptziel einer solchen Vereinbarung ist in den meisten Fällen, eine hohe Qualität der Ausbildung zu gewährleisten. Rar sind Formulierungen wie die folgende aus einer Vereinbarung im Verlags- und Druckgewerbe, welche immerhin ein Bewusstsein für das Dilemma des ausbildenden Personals erkennen lassen:

„Arbeitgeber und Betriebsrat sorgen dafür, dass Stellung, Ansehen und Arbeit der Ausbilder gegenüber Mitarbeitern und Auszubildenden nicht beeinträchtigt werden. Sie sind bestrebt, die Ausbilder in ihren Ausbildungsbemühungen tatkräftig zu unterstützen.“ (vgl. ebd, S. 20)

Ausblick

Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung ist von kaum auflösbaren Dilemmata geprägt, steht jedoch auch – wie der jetzige Analysestand der Empirie im Projekt bereits zeigt – in engem Zusammenhang mit dem Stellenwert der Ausbildung in den jeweiligen Unternehmen. Solange die Ausbildung ein Schattendasein führt und nicht gezielt als Teil der Unternehmensstrategie reflektiert wird, scheinen Status und Handlungsspielräume der Ausbildungspersonen stark von eher zufälligen Faktoren wie der jeweiligen Unternehmenskultur und Branchentradition des Betriebes abzuhängen.

Angesichts des demografischen Wandels und des vielerorts bereits spürbaren Fachkräftemangels könnten sich nun jedoch durchaus Chancen für die Aufwertung der Ausbilderrolle ergeben. Die Rekrutierungsproblematik sollte den Unternehmen Anlass geben, nicht nur das eigene ‚Employer Branding‘ auf den Prüfstand zu stellen, sondern auch die Anforderungen an den Nachwuchs sowie das ausbildende Personal und dessen Beitrag zum Unternehmenserfolg gezielt in den Blick zu nehmen. Angesichts der dominanten Tendenz des vergangenen Jahrzehnts, sich unternehmerisch auf die „Kernprozesse“ zu konzentrieren und alles andere mit dem Blick auf (kurzfristige) Kostenersparnisse abzustoßen bzw. ‚outzusourcen‘, arbeiten gewiefte Ausbildungsleiter/-innen schon länger daran, Ausbildung innerbetrieblich nicht als – mehr oder weniger beliebigen – Unterstützungsprozess abbilden zu lassen, sondern als regulären Teil des Geschäftsprozesses zu definieren, d. h. „Ausbildung auch in die Prozesslandschaft zu bringen.“

Andere Unternehmen wiederum haben sich als industrielle oder sonstige Bildungsdienstleister bereits darauf spezialisiert, Ausbildungsleistungen für Tochter- und Partnerunternehmen mit zu übernehmen und daraus ein eigenes

Geschäftsmodell gemacht. Ob es für diese Entwicklung eine breitere Tendenz gibt und wie sich eine derartige Arbeitsteilung auf das innerbetriebliche Ausbildungspersonal auswirkt, das nun nur noch Teile der ursprünglichen Ausbildungsverantwortung trägt, wird im Projekt noch untersucht.

Die Tätigkeit als Ausbilder/-in als Einstieg in die Führungskraftentwicklung zu definieren, erweist sich in einzelnen Unternehmen bereits als gute Möglichkeit, um die Ausbilderrolle einerseits attraktiver zu machen, zugleich der Gefahr von Routinen zu entgehen und für die erforderliche Aktualisierung des Wissensstandes zu sorgen, sowie die Zahl der Beteiligten und damit die betriebliche Vernetzung zu erhöhen.

Ein weiterer Baustein in einem solchen Prozess könnte der Abschluss einer Betriebs- und Dienstvereinbarung sein, welche die Personengruppe des ausbildenden Personals und dessen Rolle als eigenständigen Regelungsgegenstand behandelt, wie es BUSSE (2011, S. 22) vorschlägt.

Aber auch beim Ausbildungspersonal selbst ist ein Bewusstseinswandel nötig, damit Ausbilder/-innen aus ihrer Position ‚zwischen Baum und Borke‘ eine Tugend im Sinne einer Brücke zwischen Bildung und Beschäftigung machen können und ihren Beitrag zum Unternehmenserfolg nicht länger als Licht unter den Scheffel stellen, sondern offen-

siv vertreten. Die vom Bund bereits 2009 verabschiedeten zwei neuen Fortbildungsberufe – der „Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und der „Geprüfte Berufspädagoge“ (vgl. BLÖTZ 2011) – bieten für den nötigen Zuwachs an Selbstbewusstsein, wie erste Gespräche mit Absolventinnen und Absolventen zeigen, eine wichtige Option. ■

Literatur

BAUSCH, TH.: *Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92.* Bielefeld 1997[^]

BIBB (Hrsg): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011* – URL: www.bibb.de/datenreport2011 (Stand: 11.10.2011)

BUSSE, G.: *Der Ausbilder in der betrieblichen Ausbildung.* Hans-Böckler-Stiftung (Betriebs- und Dienstvereinbarungen/Kurzauswertungen). Düsseldorf 2011. URL: www.boeckler.de/pdf/mbf_bvd_ausbilder.pdf

BLÖTZ, U.: *Betriebliche Bildungsdienstleistungen als Zukunftsbranche.* In: BAHL, A; GROLLMANN, PH. (Hrsg.): *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen?* Bielefeld 2011, S. 107–121

PÄTZOLD, G.; DREES, G.; LIETZ, M.: *Haupt- und nebenberufliche Ausbildertätigkeit im Metallbereich.* Aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts „Ausbilder“. In: BWP 15 (1986) 5, S. 134–138

STEGMAIER, R.: *Kompetenzentwicklung durch arbeitsintegriertes Lernen in der Berufsbildung.* Dissertation. Universität Heidelberg 13.09.2000 – URL: www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1091/ (Stand: 11.10.2011)

Anzeige

Bildungsgipfel im Flachland

Besuchen Sie die didacta 2012 und erfahren Sie im Themenbereich Ausbildung/Qualifikation, wie man die Türen zum Berufseinstieg öffnet.

- Kindertagesstätten
- Schule/Hochschule
- Ausbildung/Qualifikation
- Weiterbildung/Beratung

didacta

die Bildungsmesse

Hannover, 14. – 18. Februar 2012

Deutsche Messe
Hannover - Germany

didacta-hannover.de

Berufsausbildung als sozialer Prozess – Neue Anforderungen an die Kompetenzen des Ausbildungspersonals

► War es bisher so, dass es zu wenige Ausbildungsplätze gab, hat sich die Situation gewendet:

Derzeit klagen Betriebe immer häufiger über zu wenige oder auch „weniger geeignete“ Bewerber/-innen. In dem Zusammenhang ergeben sich neue Anforderungen an das professionelle Handeln der Auszubildenden, wie Befragungen von Ausbildungsverantwortlichen durch den Verband der Metall- und Elektroindustrie in Thüringen dokumentieren. Im Modellprojekt „Professionalisierung der Ausbildungsakteure in Thüringer Unternehmen“ werden diese Handlungsanforderungen in einem Modell zur nachhaltigen Prozesskette der Berufsausbildung als sozialer Prozess im Betrieb strukturiert verortet und daraus abgeleitet Curricula für eine Qualifizierung der Auszubildenden entwickelt.



KATJA GRIMM-VONKEN

Projektmitarbeiterin bei der Eichenbaum GmbH, Gotha



CLAUDIA MÜLLER

Wiss. Mitarbeiterin am Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung, Universität Erfurt



TOM SCHRÖTER

Wiss. Mitarbeiter am Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung, Universität Erfurt

Veränderte Rahmenbedingungen und neue Problemlagen

In den Jahren 2008 bis 2011 wurden durch den Verband der Metall- und Elektroindustrie (VMET) in Thüringen kontinuierlich Befragungen der Ausbildungsverantwortlichen¹ der Thüringer Metall- und Elektrounternehmen durchgeführt. Gegenstand der Befragung waren Aspekte der Ausbildung, von denen angenommen wurde, dass sie zu einer erhöhten Anforderungslage an die Betriebe führen. Die Auswertung der Erhebungen führte zu folgenden Ergebnissen²:

- Unternehmen haben zunehmend Probleme, freie Ausbildungsplätze mit geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern zu besetzen. Seit den vergangenen zwei Jahren verschärft sich das Problem durch den Rückgang der Ausbildungsplatznachfrage.
- Die Ausbildungsreife der Jugendlichen wird in etlichen Bereichen als mangelhaft eingeschätzt.
- Trotz dieser Problemwahrnehmung und der hohen Anforderung an die Betriebe, Ausbildung als Kompetenzentwicklungsprozess zu gestalten, hat sich die methodisch-didaktische Gestaltung der Ausbildung wenig verändert. Beispielsweise werden die traditionellen Methoden der Betriebspädagogik wie „Vormachen – Nachmachen“ und die „Vier-Stufen-Methode“ in der Praxis immer noch vergleichsweise häufig angewandt. Die Lehr- und Lernmethoden, die eine Erhöhung des Anteils der Selbststeuerung beim Lernen intendieren und darauf abzielen, den Auszubildenden in eine anforderungsreiche Lern- und Arbeitssituation zu versetzen, werden demgegenüber in den befragten Unternehmen kaum genutzt.
- Das Thema „Kooperation“ gewinnt an Bedeutung.

Im Verlauf der Befragungen wurden diese Ergebnisse intensiv in regelmäßig stattfindenden Ausbildungsleiterkreistreffen der Metall- und Elektroindustrie Thüringens disku-

¹ An der Befragung beteiligten sich 2008 n=64, 2009 n=92, 2010 n = 80 und 2011 n = 64 Betriebe.

² Befragungsergebnisse können auf der Projektwebsite www.profunt.eu eingesehen werden.

tiert. Hiermit einhergehend etablierte sich eine Plattform des inhaltlichen Austausches zwischen den Ausbildungsakteuren und den Initiatoren des Modellprojekts ProfUnt. Den Beteiligten war klar, dass nach Lösungsansätzen gesucht werden muss, damit sich das Rollenverständnis der Auszubildenden in den Betrieben verändert und neue Wege in der Ausbildung gegangen werden. Aus dieser Situation heraus entstand das Modellprojekt ProfUnt, das im Rahmen des Modellversuch-Förderschwerpunkts „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ gefördert wird (vgl. Kasten).

Modellprojekt ProfUnt „Professionalisierung der Ausbildungsakteure in Thüringer Unternehmen“:	
Ziel	Entwicklung von Weiterbildungscurricula zur Qualifizierung der Auszubildenden in Betrieben
Partner	Universität Erfurt, Lehrgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung Eichenbaum GmbH TIBOR EDV-Consulting GmbH Thüringen Verband der Metall- und Elektro-Industrie in Thüringen e. V.
Laufzeit	15.11.2010 – 15.05.2013
Förderung	Bundesinstitut für Berufsbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
Webseite des Projekts	www.profunt.eu

Die „Nachhaltige Prozesskette der Berufsausbildung als sozialer Prozess im Betrieb“

Die Prozesse einer betrieblichen Ausbildung werden im Modellprojekt unter Berücksichtigung der Querschnittsthemen: Ganzheitlichkeit, Nachhaltigkeit und sozialer Charakter von Ausbildung betrachtet. Hieraus geht ein Schema hervor, welches die heutigen Anforderungen an die Ausbildung, von der Einmündung der jungen Menschen bis hin zum Übergang in ihre berufliche Biografie gezielt aufgreift: die „Nachhaltige Prozesskette der Berufsausbildung als sozialer Prozess im Betrieb“.

Ziel des Modellprojekts ist es, eine Weiterbildungsreihe für Auszubildende in Betrieben zu entwickeln und zu erproben, die sich an der Prozesskette orientiert, die Professionalisierung der Auszubildenden unterstützt und sie auf die Bewältigung der künftigen Anforderungen vorbereitet.

Die Dimensionen der Ganzheitlichkeit und Nachhaltigkeit in der Prozesskette beziehen sich auf:

- die zeitlichen *Verlaufphasen einer betrieblichen Ausbildung* von der Einmündung über die Ausbildungsphase bis hin zur Ausmündung;
- die *Komplexität berufspädagogischen Handlungsrepertoires* in der betrieblichen Ausbildung: Jede Verlaufphase stellt für sich genommen einen komplexen beruflichen Hand-

lungsbereich der Auszubildenden dar, für den wichtige Kernelemente benannt sind (so ist ein Kernelement der Ausbildungsphase bspw. die „Zielgruppenspezifische Methodik und Didaktik“, vgl. Abb.);

- den *individualisierten Charakter* einer Vielzahl der Prozesselemente (z. B. „adaptives Anforderungsprofil“ o. „Unterstützung individueller Entwicklungsprozesse“);
- die *Zielsetzung der betrieblichen Ausbildungsaktivitäten*. Sie sollen:
 - die Grundlagen für einen Prozess des lebenslangen Lernens schaffen,
 - berufliche Handlungsfähigkeit herausbilden und
 - individuell angemessene berufliche Perspektiven gestalten.

Der soziale Charakter der Ausbildung bezieht sich zum einen auf die hohe Bedeutung der Kommunikation und Kooperation der Auszubildenden zur Verbesserung der Qualität und Attraktivität der angebotenen Ausbildung; entscheidend ist hier bspw. die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen mit den (Berufs)schulen. Zum anderen zielt die Ausrichtung der Berufsausbildung als sozialer Prozess im Betrieb auf die verstärkte Ausrichtung des Rollenverständnisses des Auszubildenden hin zum „Sozialisationsagent“. Als solcher nimmt er eine aktive Rolle in der Gestaltung des Kompetenzentwicklungsprozesses des jungen Menschen in der Ausbildung wahr und gestaltet den Prozess der Ausbildung anschlussfähig an die Personalentwicklung im Unternehmen.

Veränderte Anforderungen – Grundlage für ein bedarfsorientiertes Weiterbildungsangebot

Die einzelnen Phaselemente und Querschnittsthemen der Prozesskette greifen zum einen die veränderten Anforderungen an Auszubildende auf. Zudem bilden sie auch die inhaltliche Fokussierung des Weiterbildungsangebots ab. Um dies exemplarisch zu verdeutlichen, werden im Folgenden ausgewählte Anforderungen für die Phase der Einmündung und die Ausbildungsphase beschrieben. Und es werden beispielhaft zu den jeweiligen Anforderungen auch die Kerninhalte im Weiterbildungsworkshop benannt.

VERÄNDERUNGEN IM BEWERBERPROFIL ALS ZENTRALE HERAUSFORDERUNG

Der generelle Trend in Richtung Rückgang der Ausbildungsplatznachfrage für bestimmte Berufsbilder³ führt in der Praxis der Berufsausbildung auch zu einer Verschiebung

³ In der Metall- und Elektroindustrie Thüringens betrifft dies bspw. Elektroniker/-in für Informations- und Kommunikationstechnik, Werkzeugmechaniker/-in und Mechatroniker/-in.

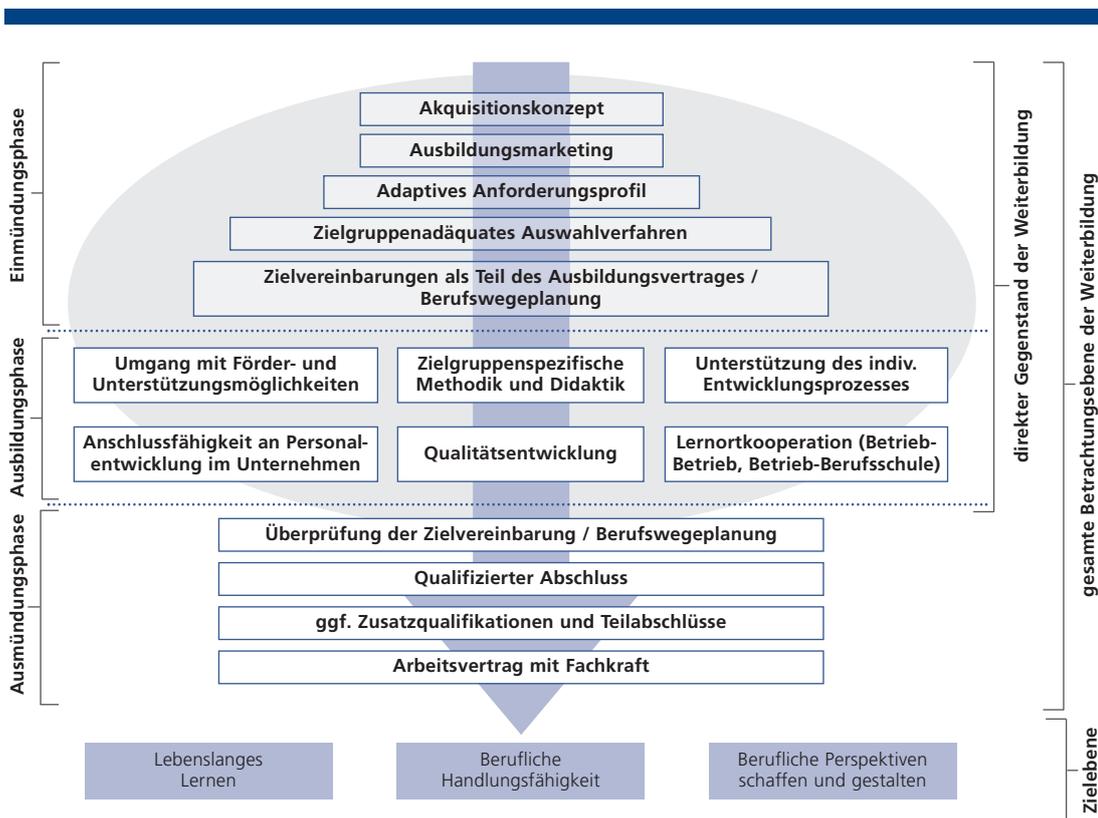


Abbildung
Die nachhaltige Prozesskette
der Berufsausbildung als
sozialer Prozess im Betrieb

Quelle: Universität Erfurt, Eichenbaum GmbH, TIBOR GmbH, VMET e. V. (2011)
Modellprojekt ProfUnt Professionalisierung der Ausbildungsakteure/-innen in Thüringer Unternehmen

der Bewerberprofile. Ausbildungsplatzbewerber/-innen, die in den vergangenen Jahren z. T. konkurrenzbedingt eher im Übergangsbereich eine Ausbildung absolvierten, gehören nun zunehmend zu der Bewerbergruppe, die auf dem „ersten Ausbildungsstellenmarkt“ wahrzunehmen ist. So zeigen die Zahlen der integrierten Ausbildungsberichterstattung, dass „die Einmündungen in den Übergangsbereich bundesweit von 417.647 (2005) auf 323.687 (2010) und damit um 22,5 Prozent gesunken sind“ (vgl. DIONISIUS/LISSEK/SCHIER 2010). Da die Zahl der Studienanfänger/-innen zugleich zugenommen hat, d. h. Jugendliche mit Hochschulreife in geringerer Zahl in das reguläre Berufsausbildungssystem einmünden, ist anzunehmen, dass sich Betriebe für ehemalige Bewerber/-innen des Übergangsbereichs öffnen werden. Um mit dieser Situation konstruktiv umzugehen und trotz rückläufiger oder „weniger geeigneter“ Bewerber/-innen im eigenen Betrieb den Fachkräftenachwuchs erfolgreich auszubilden, wird es für diese Betriebe zunehmend wichtiger, ein regional- und branchenadäquates *Ausbildungsmarketing* zu betreiben und dabei Jugendliche in ihren Lebenswelten und über ihre Kommunikationswege gezielt anzusprechen. Zudem werden sie bei der Formulierung ihres *Anforderungsprofils* und der *Gestaltung ihrer Auswahlverfahren* auch die Zielgruppe der „weniger Geeigneten“ und dennoch „Interessierten“ berücksichtigen und bspw. biografie- und handlungsori-

enterte Kompetenzerfassungsverfahren bei der Auswahl von Bewerber/-innen neben standardisierten Leistungstests einsetzen müssen. Oftmals bringen Jugendliche zwar nicht die gewünschten formalen Voraussetzungen mit; dafür jedoch Potenziale, die nicht aus einem Bewerbungsschreiben hervorgehen und erst in einer Phase des Kennenlernens und Einmündens sichtbar werden.

Eine weitere Herausforderung für Betriebe ist es, die Phase des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung als häufig *kritisch erlebte Schnittstelle professionell zu begleiten*. Die mehr oder minder stark ausgeprägten individuellen Problemlagen und Potenziale zur Bewältigung des Übergangsprozesses von der Schule in die Berufsausbildung verlangen von den Ausbildenden, dass sie sich neben ihrer fachlichen Ausrichtung auch als Sozialisationsagenten verstehen. Dies stellt an sie die Anforderung, die Probleme, die einer erfolgreichen Berufsausbildung entgegenstehen, aufzugreifen und die Auszubildenden bei der Entwicklung von Lösungsstrategien zu unterstützen. Zugleich verlangt dies die Kompetenz, Kooperationsbeziehungen nach „außen“ hin zu initiieren und zu gestalten, wie auch den Ausbildungsprozess mit dem einzelnen Jugendlichen in der Organisation des Betriebs zu kommunizieren und zu vernetzen. Als Sozialisationsagent in einem solchen Sinne sind Ausbildende über den gesamten Ausbildungsverlauf hin-

weg gefordert. Sie können diese Rolle jedoch nur ausfüllen, wenn sie auch einen Bezug und Kenntnisse zu den Lebenswelten junger Menschen haben, wenn sie für Jugendliche wichtige Kommunikationsmedien wie bspw. Facebook, kennen und eine Vorstellung davon haben, welche komplexen Entwicklungsaufgaben junge Menschen in der Zeit ihrer Berufsausbildung heute bewältigen müssen. Daraus ergeben sich u. a. folgende Weiterbildungsthemen (vgl. Kasten).

**Themen des Weiterbildungsworkshops
„Einmündungsproblematik“**

- Jugendkultur
- Berufswahl
- Entwicklungsaufgaben an der Schnittstelle Schule/Beruf

Wie finde ich den geeigneten Auszubildenden für mein Unternehmen?

- Betriebliche Praxis der Gewinnung von Auszubildenden
- Ansätze zur Akquisition und zum Ausbildungsmarketing entwickeln
- Kompetenzerfassung: biografie- und handlungsorientierte Verfahren versus standardisierte Leistungstests
- Übungen zum Einsatz und zur Reflexion der Verfahren
- die individuelle Berufswegeplanung unterstützen

GESTALTUNG DER AUSBILDUNGSPHASE

Die Anforderungen an die Durchführung einer beruflichen Ausbildung verändern sich nicht nur mit zunehmender Komplexität der Berufsbilder, sondern auch im Bereich der sozialen Organisation und der methodischen Gestaltung der Berufsausbildung. Die bemängelte Ausbildungsreife der Jugendlichen, die sich u. a. in schlechten schulischen Leistungen, geringer Motivation, Lern- und Leistungsschwächen, mangelndem technischen Interesse sowie persönlichen Problemen zeigt, stellt das Ausbildungspersonal nicht nur in der Einmündungsphase, sondern im gesamten Ausbildungsverlauf zunehmend vor neue Herausforderungen. Hier bedarf es einer konsequent kompetenzorientierten Ausbildung mit einem hohen Maß an Flexibilität und entsprechender Vielfalt pädagogischer Konzepte (vgl. BAHL/DIETRICH 2008). Die Gespräche im Rahmen des Modellversuchs zeigen, dass das Ausbildungspersonal darin eine Herausforderung sieht, der es sich bisweilen berufspädagogisch aber nicht (mehr) gewachsen fühlt. Im Modellversuch wurden für die Bewältigung der Anforderungen in der Durchführungsphase der Ausbildung sechs Kernelemente formuliert (vgl. Abb.):

1. Umgang mit Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten,
2. zielgruppenspezifische Methodik und Didaktik,
3. Unterstützung des individuellen Entwicklungsprozesses,
4. Lernortkooperation (Betrieb – Betrieb, Betrieb – Berufsschule),
5. Anschlussfähigkeit an die Personalentwicklung im Unternehmen,
6. Qualitätsentwicklung.

Das Prozesselement „Zielgruppenspezifische Methodik und Didaktik“: Um die Hauptzielsetzung der Berufsausbildung zu erreichen, „die Auszubildenden auf das selbstständige Bewältigen komplexer beruflicher Anforderungen vorzubereiten“, bedarf es angesichts veränderter Bewerberprofile mehr denn je einer methodisch-didaktischen Ausbildungsgestaltung, die auf Kompetenzentwicklung abzielt. Die Befragungsergebnisse des VMET zeigten bspw., dass Methoden, die auf selbstständiges Arbeiten abzielen, noch wenig angewandt werden: Für ca. 70 Prozent der Befragten spielt die Lern- und Arbeitsweise „selbstständig Aufgaben suchen und bearbeiten“ in den betrieblichen Ausbildungskontexten keine oder kaum eine Rolle. Dieses Ergebnis deutet auf die bisher unausgeschöpften Potenziale einer Grundausrichtung berufspädagogischen Handelns, die auf individuelle Kompetenzentwicklung abzielt. Solche Entwicklungsprozesse bedürfen gerade bei heterogenen Ausbildungsgruppen einer Lernumgebung, die individuell, angemessen komplex und anforderungsreich gestaltet ist und in der Auszubildende entsprechend ihrer Voraussetzungen an Entscheidungsprozessen im Arbeitsalltag des Unternehmens beteiligt sind. Dies unterstützt den Aufbau beruflicher Handlungsfähigkeit und reicht über das reine Ausführen vorgegebener Tätigkeiten hinaus. Für das Ausbildungspersonal stellt sich damit die Herausforderung, die Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Gestaltung zu kennen und den Einsatz der Methoden im Ausbildungsalltag situativ angemessen (d. h. angemessen im Hinblick auf die personellen Voraussetzungen des Auszubildenden, die Arbeitssituation, die Unternehmenssituation, die intendierten Ziele etc.) zu gestalten.

Das Prozesselement „Unterstützung des individuellen Entwicklungsprozesses“: Um die individuellen Entwicklungsprozesse der Auszubildenden zu begleiten, müssen Auszubildende dazu in der Lage sein, berufliche Lernsituationen am Arbeitsplatz und Ausbildungsaufgaben adaptiv in Bezug auf die Interessen und Potenziale der einzelnen Auszubildenden zu gestalten. Daraus ergeben sich drei neue zentrale Aufgabenfelder:

1. Lernsituationen als Anforderung ohne Überforderung zu gestalten,
2. soziale Kontrolle als kommunikativen Prozess zu organisieren und
3. bei Lerndefiziten stützend einzuwirken.

Im Sinne eines solchen, an den Auszubildenden orientierten Ansatzes, muss es dann in der betrieblichen Ausbildung vor allem darum gehen, die Stärken der jungen Menschen zum Ausgangspunkt berufspädagogischen Handelns zu machen. Bei den Auszubildenden müssen Kompetenzen erfasst und reflektierend bewusst gemacht werden. Das wiederum eröffnet persönliche Zukunftschancen und lässt Entwicklungsperspektiven sichtbar werden. Es erfordert sub-

jektorientiertes Arbeiten und die Fähigkeit, Anforderungen zielgruppenspezifisch zu gestalten und Konflikte in kommunikativen und dialogischen Prozessen zu klären. Insgesamt wird dadurch die persönliche Entwicklung stabilisiert und der Ausbildungserfolg sichergestellt. Auch hieraus lassen sich Anforderungen und Themen für die Ausbilderweiterbildung ableiten (vgl. Kasten).

Themen des Weiterbildungsworkshops „Kompetenzorientierung“

- Grundlagen der Kompetenzentwicklung in der Ausbildung
- Reflexion angewandeter Verfahren zur Kompetenzentwicklung in den Betrieben
- Gestaltung der Ausbildung als Raum zur Entwicklung der Fähigkeit, berufliche Situationen selbstständig zu bewältigen
- Das Lernstück®verfahren (vgl. VONKEN 2009; BARTHEL/KAUFHOLD 2009) zur Erfassung erworbener Kompetenzen und zur Kompetenzentwicklung. Ein Verfahren zur Anwendung im Arbeitsprozess und modifiziert für den Einsatz ab dem mittleren Ausbildungsabschnitt.

Weiterbildungsangebote zur Bewältigung künftiger Anforderungen

Während der Durchführung der ersten Workshops mit Auszubildenden aus verschiedenen Branchen und Unternehmensgrößen hat sich gezeigt, dass der Weiterbildungsansatz branchenübergreifend einsetzbar ist. Deutlich wurde zudem, dass gerade bei kleinen und mittleren Unternehmen, die i. d. R. ohne Lehrwerkstätten und Personalentwicklungsabteilungen auskommen müssen, viel vom Professionalisierungsgrad der einzelnen auszubildenden Personen abhängt. Diese Unternehmen benötigen für ihr Ausbildungspersonal berufsbegleitende Qualifizierungsangebote und Lösungsansätze, die sich direkt in den Arbeits- und Ausbildungsprozessen des Unternehmens umsetzen lassen.

Im Modellprojekt ProfUnt wurden bisher zu den Themen „Einmündungsproblematik“ und „Kompetenzorientierung“ Curricula in zwei Workshopdurchgängen erprobt, evaluiert und weiterentwickelt. Die teilnehmenden Auszubildenden wirken in diesem Prozess aktiv mit. Bis zum Ende des Modellprojekts werden auf diesem Weg und in Orientierung an der Prozesskette weitere Workshopcurricula entwickelt zu den Themen:

- „Handlungsorientierung und Lernmoderation“ – lernfördernde Arbeitsgestaltung im Unternehmen,
- personale und soziale Kompetenzen der Ausbilder/-innen,
- Qualitätssimplementierung, -messung und -sicherung.

Das Weiterbildungsangebot wird schon jetzt in seiner Entwicklungsphase von regionalen und überregionalen Unternehmen interessiert und mit wachsender Nachfrage wahrgenommen. ■

Anzeige



BIBB-Modellversuch „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“

Die Förderung von Modellversuchen einschließlich ihrer wissenschaftlichen Begleituntersuchung ist gesetzliche Aufgabe des BIBB. Modellversuche sind ein Instrument zur exemplarischen Entwicklung und Erprobung neuer, innovativer Lösungsansätze, die zur qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildung beitragen und Entwicklungshilfen zur Modernisierung bereitstellen können.

Der Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ zielt darauf ab, die an der Berufsbildung beteiligten Akteure – insbesondere kleine und mittelständische Unternehmen – dabei zu unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung zu optimieren. Dies geschieht durch Entwicklung und Erprobung von

- Instrumenten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung,
- Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie
- Qualifizierungskonzepten für das Ausbildungspersonal.

Ausführliche Informationen zum Förderschwerpunkt einschl. der geförderten Projekte unter www.bibb.de/de/55814.htm

BIBB

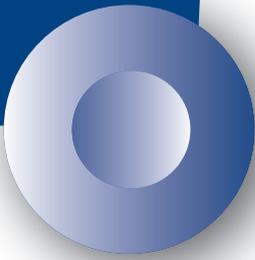
Literatur

BAHL, A.; DIETRICH, A.: Die viel zitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionen, Befunde und Desiderate. In: www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.shtml (Stand: 12.10.2011)

DIONISIUS, R.; LISSEK, N.; SCHIER, F.: Einmündungen im Übergangsbereich rückläufig. In: BWP 40 (2011) 4, S. 4–5

KAUFHOLD, M.; BARTHEL, C.: Lernstück – Ein Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten. In: *Berufsbildung* 63 (2009) 115, S. 27–29

VONKEN, M.: „Ich kann es – aber keiner weiß es“. Zur Zertifizierung kompetenten Handelns als Ergebnis des Lernens am Arbeitsplatz. In: *Berufsbildung* 63 (2009) 116/117, S. 25–27



Kernelemente eines Kompetenzprofils für betriebliches Ausbildungspersonal

Pädagogische Grundlegung und Ausgestaltung im Unternehmen Henkel, Düsseldorf

► Die betriebliche Ausbildungsarbeit ist schwierig geworden. Spätestens mit Inkrafttreten des ersten Berufsbildungsgesetzes am 1. September 1969 begann nicht nur ein bis heute andauernder Prozess der kontinuierlichen Neugestaltung des Rechts der beruflichen Ausbildung, sondern vor allem auch eine fortschreitende Steigerung der inhaltlichen, organisatorischen und der pädagogischen Anforderungen an die duale Ausbildung in den Wirtschaftsbetrieben. In diesem Beitrag werden am Beispiel moderner Ausbildungsarbeit bei der Firma Henkel in Düsseldorf aktuelle Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal beschrieben, die sich aus den Anforderungen des Unternehmens, den Prozessrealitäten und den von den Auszubildenden zu erwerbenden Kompetenzen ableiten.

Gestiegene Anforderungen an eine moderne Ausbildung

Während bis in die Mitte der Sechzigerjahre die Lehrlingsausbildung noch unter dem allfälligen Glaubenssatz „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ betrieben wurde, begann in dieser Zeit die Modernisierung der bis dahin eher statischen Ausbildungspraxis. Neue Lehr- und Lernformen, organisatorische Strukturentwicklungen, curriculare Experimente, überbetriebliche Kooperationsformen bis hin zu deutlich geänderten Prüfungsanforderungen sind Kennzeichen dieser sich bis heute fortsetzenden Entwicklung.

In Konsequenz sind auch die Anforderungen an diejenigen gestiegen, die für die Qualität und den Erfolg der Ausbildungsarbeit „vor Ort“ entscheidende Verantwortung tragen. Das betriebliche Ausbildungspersonal kann sich heute nicht mehr als eine Spezies von „Betriebslehrern“ verstehen, deren Hauptaufgabe in der Vermittlung von eingegrenzten Fachkenntnissen und -fertigkeiten besteht. Im Ausbildungsalltag sieht sich das betriebliche Ausbildungspersonal mit den Üblichkeiten des modernen Multi Tasking genauso konfrontiert, wie dies bei den effizienzoptimierten Arbeitsprozessen in den Betrieben inzwischen zum Regelfall geworden ist. Der resultierende Anpassungs- bzw. Professionalisierungsdruck auf Ausbilder/-innen und Ausbildungsbeauftragte erfolgt dabei aus mehreren Richtungen. Zunächst einmal kommen die Auszubildenden heutzutage und insgesamt betrachtet mit jedenfalls formal höherem Schulabschluss in die Betriebe, als dies ehemals bei den Lehrlingen der Fall war. So haben etwa 60 Prozent der Jugendlichen, die bei Henkel in Düsseldorf einen Ausbildungsvertrag abschließen, das Abitur gemacht und ihre Erwartungen an die Reichhaltigkeit von Ausbildung sind meist hoch. Hinzu kommt die Weiterentwicklung der Ausbildungsziele mit ihren analogen Ausbildungsinhalten. So ist der Kompetenzerwerb zum leitenden Motto moderner Ausbildung geworden.

Dazu müssen die Auszubildenden vermehrt in betriebliche Entscheidungssituationen eingebunden werden – ein nicht immer risikoloses Unterfangen! Während Lehrlinge zu Beginn der Reform der betrieblichen Ausbildung auch



LOERT DE RIESE-MEYER

Dr., Ausbildungsleiter bei Henkel AG & Co. KGaA, Standort Düsseldorf



REINHARDT BIFFAR

Dr., Dipl.-Betriebsw., Dipl.-Päd., Unternehmensberater bei ERBEE ASSOCIATES GmbH, Heidelberg

per Gesetz von Produktionsarbeit fernzuhalten waren, gilt die partizipative Integration der Auszubildenden in die Wertschöpfungsketten der Betriebsprozesse heute geradezu als pädagogisches Mantra. Eine Forderung, die im Grunde schon manche Reformpädagogen in den Zwanzigerjahren des letzten Jahrhunderts, etwa BLONSKIJ (1921) oder KERSCHENSTEINER (1926), erhoben haben.

VON DER VERRICHTUNGS- ZUR AUFGABENARBEIT

Die beschriebenen Phänomene und Entwicklungen hängen letztlich in hohem Maße mit den lebhaften Veränderungen der Arbeitswelt vor allem in den Industrienationen zusammen. Klar ist wohl eines: Die Verrichtungsarbeit (repetitive Arbeit ohne Entscheidungsgehalt) stirbt quasi aus, die knappe Aufgabenarbeit (anspruchsvollere Arbeit mit Entscheidungsgehalt) steht zur Verteilung unter den Leistungsfähigsten an. Dies hat tiefgreifende Folgen für die Ausbildung in den Betrieben. Denn damit ist die Qualität der Qualifikationen für die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe genauso wichtig wie für diejenigen, die sich mit erworbenen Qualifikationen Zugang zu Einkommen verschaffen wollen.

Wichtigstes Kennzeichen der Aufgabenarbeit ist also ihre Entscheidungshaltigkeit. Damit ist letztlich die Urteilskraft gefordert. Diese ist aber zugleich auch höchstes erzielbares Bildungsgut. Wenn Ausbildung als ein Unterfall von Bildung betrachtet werden kann, braucht die Wirtschaft nicht nur gut ausgebildete, sondern gute gebildete Arbeitskräfte, die zu sicheren Urteilen kommen über fachliche Fragen, ethisches Verhalten, soziales Geschehen, effiziente Arbeitsmethoden oder Urteile über Urteile, um nur einige der Kompetenzen zu nennen, die man systematisch erwerben bzw. ausbilden kann. Das heißt: Wenn Kompetenzerwerb zum leitenden Sollziel moderner betrieblicher Ausbildung geworden ist, wenn also die Entwicklung und Förderung der Urteilskraft den Maßstab pädagogischen Erfolgs gerade auch in der Ausbildung stellt, dann kann dies nicht mit Strategien und Methoden erreicht werden, die für die Qualifikation zur Verrichtungsarbeit ihre Gültigkeit besessen haben mögen. Vielmehr müssen die Auszubildenden an Entscheidungs- und Risikosituationen herangeführt werden, in denen sie erworbenes Wissen mit Erfahrungen über Anwendungskonsequenzen kombinieren können, um die richtigen Entscheidungen treffen zu lernen.

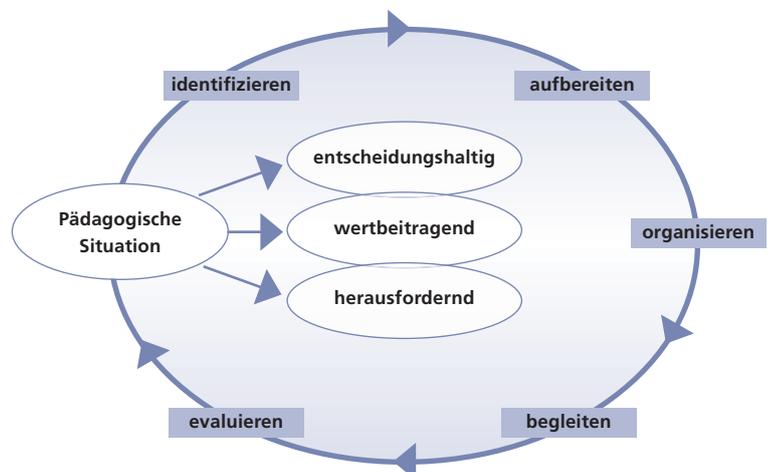
AUSBILDUNG BERUFLICHER HANDLUNGSKOMPETENZ IN REALEN ENTSCHEIDUNGSSITUATIONEN

Auszubildende, die diese Handlungs- und Entscheidungskompetenz entwickeln sollen, müssen also zum einen Wissen erwerben, um sinnvolle Handlungsalternativen bilden zu können. Deren Kenntnis allein reicht indes nicht aus, um eine richtige Entscheidung treffen zu können. Die Auszubildenden müssen zudem über Erfahrungen darüber verfügen, welche Konsequenzen mit der Entscheidung für eine Alternative verbunden sein können. Diese Erfahrungen

können durch allein theoretische Reflexionen kaum erworben werden. Auszubildende müssen vielmehr die Gelegenheit erhalten, erworbene Wissensbestände mit deren Anwendungskonsequenzen zu verknüpfen, um Erfahrungen machen zu können, wie sich die Entscheidung für eine der möglichen Handlungsalternativen im Kontext der Arbeits- und Aufgabensituation auswirkt. Dies gelingt am eindrucksvollsten, wenn die Auszubildenden in Aufgabensituationen geführt werden, in denen sie Entscheidungen selbstständig und unter Risiko treffen sollen.

Wir halten diese Konfrontation der Auszubildenden mit realen Entscheidungssituationen für im eigentlichen Sinne kompetenzfördernd. Dabei kommt es darauf an, das Ausmaß der Delegation von Entscheidungen gemäß Ausbildungsstand und individueller Persönlichkeit angemessen zu treffen, also die Übertragung von Entscheidungsrisiken im Verlauf der Ausbildungszeit planvoll zu eskalieren. In Anlehnung an PETERSEN (1955) greifen wir hierbei das Konzept der „pädagogischen Situation“ auf. Pädagogische Situationen bieten vielfältige kognitive, affektive und darüber hinausgehende Erfahrungsgelegenheiten, die nicht nur zu einer hohen Identifikation mit dem Lerngegenstand, sondern auch zur Verdichtung und Nachhaltigkeit des Lernerfolges führen können (vgl. Abb.). Pädagogische Situationen sind außerordentlich wertvoll für die Ausbildungsarbeit und markieren damit den Ausgangspunkt für die Anforderungen an die Ausbildungskompetenz des Ausbildungspersonals. Dessen Hauptaufgabe besteht nach unserer Überzeugung darin, in den betrieblichen Prozessen potenzielle pädagogische Situationen zu identifizieren, aufzubereiten, zu organisieren, zu begleiten und zu evaluieren. Für die Erfüllung dieser sehr anspruchsvollen Aufgabe braucht das betriebliche Ausbildungspersonal das entsprechende Rüstzeug, eine spezifische Einweisung und zusätzliche Qualifizierung. Das Management pädagogischer Situationen bedeutet in der betrieblichen Praxis, dass die Ausbilder/-innen in enger Zusammenarbeit mit den Fach-

Abbildung Dimensionen der Pädagogischen Situation



abteilungen die Prozesse dort auf ihren pädagogischen Gehalt hin analysieren und zusammen mit den Ausbildungsbeauftragten didaktisch aufbereiten. Insbesondere muss geplant und vorbereitet werden, welche Entscheidungsaufgaben Auszubildende im Rahmen der betriebspraktischen Phasen übernehmen sollen und wie die sachlichen, organisatorischen und pädagogischen Voraussetzungen dafür geschaffen werden können.

Entwicklung von Kompetenzen des Ausbildungspersonals

Es werden solche Mitarbeiter/-innen Aufgaben und Beschäftigung finden, die über hervorragende Fachkenntnisse in ihrem Ausbildungsberuf verfügen, die sich redend und schreibend wirksam ausdrücken können, die über effiziente Arbeitsmethoden verfügen, Offenheit und Verständnis für andere Kulturen aufbringen wollen, die wissen, wie sie soziale Netzwerke stricken können und pflegen müssen und die schließlich, aber nicht zuletzt, Verantwortung für Umwelt, Gesellschaft und Betriebsgemeinschaft verstehen und für sich anerkennen. Dies sind Bildungsziele, die weit über die fachzentrierte Ausbildung hinausreichen. Ausbilder/-innen müssen nicht nur lernen, wie Kompetenzen konkret und messbar ausgebildet werden können. Sie müssen auch die Voraussetzungen dafür schaffen, steuern und pflegen.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, hat Henkel auf der Grundlage des Unternehmensleitbilds die Leitlinien seiner Ausbildungsarbeit in einem eigenen Ausbildungsleitbild definiert.¹ Auf dessen Grundlage wird das Zusammenwirken von hauptamtlichen Ausbilderinnen und Ausbildern, Ausbildungsbeauftragten, Ausbildungsleitung sowie Unternehmensleitung und von Auszubildenden gestaltet. Aus ihm ergeben sich auch die Hauptaufgaben und Verantwortungsbereiche des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Es liegt auf der Hand, dass die hauptamtlichen Ausbilder/-innen beim Zusammenwirken mit den Ausbildungsbeauftragten und den Auszubildenden eine wichtige Managementrolle einnehmen. Das dazu notwendige Kompetenzprofil umfasst vor allem drei Kernbereiche: Die pädagogische Kompetenz, prozessanalytische Kompetenz und Beratungskompetenz.

PÄDAGOGISCHE KOMPETENZEN VERTIEFEN

Die meisten hauptamtlichen Ausbilder/-innen besitzen die Ausbildereignung gem. AEVO. Über weitergehende pädagogische Qualifizierung verfügen nur relativ wenige. Damit sind sie jedenfalls aus heutiger Sicht nicht umfassend genug ausgerüstet, um die Identifizierung und Aufbereitung potenzieller pädagogischer Situationen in den Betrieben leisten zu

können. Dies gilt verstärkt für die Ausbildungsbeauftragten, welche ja die Ausbildung in den Betriebsphasen vor Ort durchführen sollen. Bei ihnen handelt es sich in aller Regel um hoch motivierte Fachkräfte, die sich dem Ausbildungsauftrag des Unternehmens verpflichtet fühlen, gerne mit jungen Menschen zusammenarbeiten und einen Beitrag zu deren Berufsausbildung leisten wollen.

Henkel führt deshalb schon seit Langem regelmäßige Weiterbildungsmaßnahmen (Hilfen zur Lernzielerstellung, Aufbereitung pädagogischer Situationen, Steigerung der Lernmotivation) für seine Ausbilder/-innen und Ausbildungsbeauftragten durch. Dabei werden die pädagogischen Grundkenntnisse systematisch erweitert, Fallstudien zur Identifikation und Nutzung pädagogischer Situationen bearbeitet und praktische Umsetzungshilfen für die tägliche Ausbildungsarbeit vorgestellt. Die Teilnehmer/-innen lernen Planungsmethoden zur Vorbereitung des Einsatzes der Auszubildenden in den Fachabteilungen kennen und werden auf die Delegation von Entscheidungsaufgaben auf die Auszubildenden sachlich, didaktisch, methodisch und rechtlich vorbereitet. Ziel dieser erweiterten Ausbilderqualifizierungen bei Henkel ist es nicht nur, ein pädagogisches „updating“ vorzunehmen, sondern die möglichst verantwortungsvolle Integration der Auszubildenden in das fachliche, soziale und kommunikative Prozessgeschehen einer Abteilung oder Arbeitsgruppe zu sichern und zu fördern. Das Ausbildungspersonal wird darauf vorbereitet, nicht die Übertragung weitgehend risikoloser Verrichtungsarbeiten in den praktischen Mittelpunkt des Ausbildungsabschnittes zu stellen, sondern per messbarer Zielvereinbarung den Auszubildenden Aufgabenarbeiten mit Entscheidungsgehalt zu übertragen. Sie sollen den Auszubildenden bei der problemlösungsbezogenen Entwicklung seiner Fach-, Sozial-, Kommunikations- und Methodenkompetenz anleiten, begleiten, beraten und zum Ende der Praxisphase auch beurteilen können. Dazu müssen sie entsprechende Strategien und Methoden kennen – etwa die problemorientierte Lehrstrategie, wie die Auszubildenden einen verantwortlichen, erkennbaren Wertbeitrag in der jeweiligen Arbeitsgruppe oder innerhalb des Abteilungsteams erreichen können und dadurch Kompetenzen und Selbstvertrauen der Auszubildenden fördern und stärken (vgl. VON CUBE 1982).

PROZESSANALYTISCHE KOMPETENZ AUFBAUEN

Das Ausbildungskonzept von Henkel orientiert sich zu einem wichtigen Teil an den Strategien der prozessintegrierten Ausbildung. Deren Herzstück ist das Prinzip der Auswahl bzw. Bildung von zusammenhängenden Subprozessen zu Verantwortungseinheiten und deren Übertragung auf den Auszubildenden. Dies kann je nach Ausbildungsfortschritt zunächst mit der Delegation relativ kurzer Subprozessketten mit eher geringen Entscheidungsrisiken erfolgen und bis auf durchaus komplexe Prozesse erweitert werden, innerhalb derer Auszubildende zum Teil Entschei-

¹ Vgl. www.henkel.de/SID-036697FC-51831127/karriere/ausbildungsleitbild-34991.htm

dungen mit relativ hoher Reichweite und Risikoladung treffen sollen. Wichtig ist, dass die einzelnen Subprozesse jeweils pädagogische Situationen enthalten, die für die Kompetenzentwicklungsziele im betreffenden Ausbildungsabschnitt nutzbar gemacht werden können. Zu den jeweiligen Prozessen können die Ausbilder/-innen zusammen mit den Ausbildungsbeauftragten „pädagogische Karten“ anlegen, in denen die prozessimmanenten Ausbildungsziele (z. B. Wissen, Werthaltungen, Schlüsselqualifikation) die Ausbildungsmethoden, die Ausbildungsmittel und die Entscheidungsdelegationen beschrieben sind, die Auszubildende erfüllen sollen. Im Laufe der Zeit kann so ein pädagogisches „Prozesshaus“ in den Ausbildungsabteilungen angelegt und gepflegt werden, mit dessen Standards die Ausbildungsbeauftragten nicht nur eine effiziente Ausbildungsarbeit realisieren, sondern auch eine effektivere Kompetenzentwicklung betreiben und fördern können.

Damit wird ein weiterer Kompetenzbedarf evident: Ausbilder/-innen bei Henkel müssen über Kenntnisse der Prozessanalytik und des Prozessmanagements verfügen, um in Kooperation mit den Prozessverantwortlichen in den betrieblichen Ausbildungsabteilungen pädagogische Situationen aufzufinden und zu beschreiben, die für die praktische Ausbildungsarbeit herangezogen werden können. Dazu kann es auch sinnvoll sein, einzelne Prozessschritte zu variieren, um ihren ausbildungspädagogischen Gehalt zu optimieren.

KOOPERATIONS- UND BERATUNGSKOMPETENZ ENTWICKELN

Die beschriebene Analyse und Modifikation von Prozessen kann nur in enger Kooperation mit den Prozessverantwortlichen und den Leitungen der ausbildenden Betriebsabteilungen stattfinden. Damit gehören auch die Abstimmung der Ausbildungsinhalte mit den Prozessrealitäten und die Entwicklung prozessanaloger Ausbildungsmethoden in das Kompetenzprofil der betrieblichen Ausbilder/-innen. Es ist deshalb auch notwendig, dass sie über eine hohe Kooperations- und Beratungskompetenz verfügen. Sie müssen – z. B. in Kommunikationstrainings – lernen, einen Beratungsprozess methodisch aufzubauen und zu entscheiden, welche Beratungsstrategien in welchen Problemstellungen zielführend sein werden. Sie müssen das Vertrauen sowohl der Ausbildungsbeauftragten gewinnen als auch das der Leiter/-innen der ausbildenden Abteilungen. In Krisensituationen oder bei Konflikten wird von ihnen nicht nur moderierende Intervention erwartet. Sie müssen auch Führung übernehmen können bei der Frage, wie die Ausbildung in den betrieblichen Ausbildungsorten am besten angelegt wird, damit die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden im Hinblick auf deren Beschäftigungsfähigkeit gelingt. Dazu muss das betriebliche Ausbildungspersonal heraus aus den eher isolierten Ausbildungseinheiten des Betriebsunterrichts oder der Unterweisung in der Ausbildungswerkstatt.

Als wertvoll wird der Kontakt mit Ausbilderkollegen aus befreundeten Betrieben angesehen. Dabei werden nicht nur Erfahrungen ausgetauscht, sondern auch neue Ideen vorgestellt und diskutiert, Kooperationsprojekte vereinbart und Austauschsätze verabredet.

Henkel fördert zudem seit vielen Jahren die Arbeit von berufsbildenden Schulen und sucht die enge Zusammenarbeit zwischen seinem Ausbildungspersonal und den dortigen Lehrkräften. Beide Seiten konnten und können voneinander lernen. Besonders wichtig ist hier die Abstimmung der Inhalte und Methoden. Denn auch in den Lehrzielkatalogen der berufsbildenden Schulen hat die Kompetenzentwicklung einen prominenten Stellenwert eingenommen. Im Zusammenwirken beider Seiten kann eine wirkungsvolle Zusammenführung von Wissen und Erfahrungssituationen gelingen, die letztlich die Voraussetzung für Kompetenzerwerb ist.

Die Globalisierung der Unternehmen führt ebenso zur Kompetenzerweiterung des Ausbildungspersonals. Internationale Kontakte innerhalb der Henkel-Welt sind mittlerweile für die Versetzung von Auszubildenden auf Ausbildungsplätze im internationalen Business zunehmend wichtig. Damit verbunden ist auch die Frage nach der Fremdsprachenkompetenz der Ausbilder/-innen. Diese Begegnungen mit zum Teil völlig anderer Ausbildungskultur und -praxis schärfen das Kompetenzprofil des Ausbildungspersonals in einem Unternehmen wie Henkel, das in über 160 Ländern präsent ist und den größeren Teil seiner Wertschöpfung in internationalen Märkten erwirtschaftet.

Fazit

Kompetenzerwerb ist zweifellos das Herzstück zukunftsweisender Berufsausbildung. Dazu muss das betriebliche Ausbildungspersonal seine pädagogischen, prozessanalytischen und konsultativen Kompetenzen systematisch erwerben und ausbauen. Im Ergebnis wird so das Spektrum der Handlungskompetenzen der Auszubildenden erweitert und gestärkt. Der Nutzen für beide Seiten liegt auf der Hand: die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit („employability“). Denn die Auszubildenden haben systematisch gelernt, verantwortlich und unter Abwägung fachlicher, sozialer und methodischer Chancen und Risiken richtige Entscheidungen im Lernberuf zu treffen. Man muss kein Hellseher sein: Der Bedarf an solchermaßen ausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird kontinuierlich steigen. ■

Literatur

- BLONSKIJ, P.: *Die Arbeitsschule*. Berlin 1921
 CUBE, F. V.: *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart 1982
 KERSCHENSTEINER, G.: *Theorie der Bildung*. München 1926
 PETERSEN, P.: *Jena Plan Schule*. Weinheim 1955



Ausbilden in der Bauwirtschaft Anforderungen an Ausbilder/ -innen in überbetrieblichen Bildungsstätten

EMKE EMKEN

► Die deutsche Bauwirtschaft betreibt seit Einführung der Stufenausbildung bundesweit über 220 überbetriebliche Ausbildungszentren unterschiedlicher Größe. Vor dem Hintergrund einiger Besonderheiten in der Ausbildungsstruktur werden in diesem Beitrag am Beispiel des Bau-ABC Rostrup berufspädagogische Anforderungen an Ausbilder/-innen in einer überbetrieblichen Bildungsstätte der Bauwirtschaft skizziert und Perspektiven für ihre kontinuierliche Weiterqualifizierung aufgezeigt.

RAHMENBEDINGUNGEN

In der deutschen Bauwirtschaft wird seit dem Jahr 1979 eine gestufte Erstausbildung an den Lernorten Ausbildungsbetrieb, überbetriebliche Ausbildungsstätte und Berufsschule praktiziert. Die erste Stufe umfasst das erste und zweite Ausbildungsjahr, die zweite Stufe das dritte Ausbildungsjahr. Die Zeiten und die zu vermittelnden Fachinhalte der überbetrieblichen Ausbildung sind im Ausbildungsrahmenplan der Ausbildungsordnung verbindlich festgeschrieben und gelten bundesweit einheitlich für Bauindustrie und Bauhandwerk. Der erste staatlich anerkannte Berufsabschluss in der Bauwirtschaft kann somit bereits nach zwei Ausbildungsjahren (1. Stufe) erworben werden. Nach erfolgreichem Abschluss des dritten Ausbildungsjahres (2. Stufe) wird die Qualifikation im Endberuf erworben und mit Gesellen- oder Facharbeiterbrief bestätigt.

Die verpflichtenden überbetrieblichen Ausbildungszeiten betragen 17 bis 20 Wochen im ersten Ausbildungsjahr, elf bis 13 Wochen im zweiten Ausbildungsjahr und vier Wochen im dritten Ausbildungsjahr. Das Zeitdelta im ersten und zweiten Ausbildungsjahr kann durch spezifische Ausbildungsprojekte im Betrieb oder in der Bildungsstätte genutzt werden. Seit 1999 ist die handlungsorientierte Vermittlung von Ausbildungsinhalten verbindlich festgeschrieben, woraus sich auch eine Neubestimmung der Ausbilderrolle in den Bildungszentren der Bauwirtschaft ergeben hat. Neben der Vermittlung von Fachwissen und -kenntnissen gewinnt die Förderung sozialer Kompetenzen an Bedeutung; klassische Vermittlungsmethoden wie bspw. das „Vormachen-Nachmachen“ werden durch selbst gesteuerte Lernkonzepte abgelöst. Damit einher geht der Anspruch an individualisierte Lernkonzepte, die an den jeweils spezifischen Voraussetzungen der jungen Menschen ansetzen.

AUSBILDUNGS-AUFTRAG UND QUALIFIKATION DES AUSBILDUNGSPERSONALS

Aufgabe des Ausbildungspersonals ist es, Prozesse der selbstständigen Erschließung und Aneignung der Handlungskompetenzen zu ermöglichen und zu unterstützen. Dies erfordert einen hohen persönlichen Einsatz und eine große fachliche, methodische und soziale Kompetenz (vgl. MEYER/UHE 2006).

Die bis jetzt ausschließlich männlichen Ausbilder im Bau-ABC Rostrup haben in der Regel eine gewerblich-technische Ausbildung in einem Ausbildungsberuf der Bauwirtschaft durchlaufen und abgeschlossen. Über unterschiedliche Aufstiegsbildungen haben sie sich in einem gewerblich-technischen Berufsfeld der Bauwirtschaft weiterqualifiziert. Der Weg in die Ausbildertätigkeit erfolgt bislang über individuelle Einstellungskriterien auf der Grundlage einer im Bildungszentrum benötigten fachlichen Qualifikation. Bundeseinheitliche Parameter gibt es bisher nur über diverse Handreichungen zur handlungsorientierten Vermittlung

Das Bau-Ausbildungs-
zentrum Rostrup in Bad
Zwischenahn ist eines
von zwei Bildungszen-
tren des Bildungswerks der
Bauindustrie Niedersachsen-
Bremen. In diesem
Bildungswerk hat das Bau-
ABC Rostrup den berufspädago-
gischen und fachlichen
Entwicklungs- und Führungsauftrag.



Zusammen mit dem ABZ Mellendorf gilt es, einen hohen Lehr- und Organisationsstandard sicherzustellen. Dafür gelten folgende Grundsätze:

- Persönliche, individuelle Betreuung und kompetente Beratung der Lehrgangsteilnehmer und Schulungsinteressierten
- Teilnehmerorientierte Erfolgskontrolle im Seminarbetrieb und im überbetrieblichen Ausbildungsbereich
- Differenzierende Bewertung und Beurteilung der Auszubildenden in der überbetrieblichen Ausbildung
- Kooperative Teamarbeit zur Aufgabenbewältigung
- Permanente Weiterqualifizierung der Mitarbeiter
- Konsequente Beachtung des Umweltschutzes, der Arbeitssicherheit und des Gesundheitsschutzes
- Systematische Sicherstellung eines Qualitätsmanagements nach DIN EN ISO 9001-2000
(vgl. www.bau-abc-rostrup.de/index.php?page=292)



Integration in der Bauwirtschaft (Foto: Bau-ABC Rostrup)

mittels Ausbildungsprojekten, wobei der Schwerpunkt auf fachdidaktischen Fragen liegt. Eine Auseinandersetzung mit berufspädagogischen Kompetenzen erfolgt weitgehend autodidaktisch. Unterschiedliche Weiterbildungsaktivitäten der einzelnen Bildungszentren geben hier zwar punktuelle Hilfestellungen, die vielfältigen soziokulturellen Herausforderungen, die sich in der Zusammenarbeit zwischen den Ausbildern und einer Lerngruppe ergeben, können in dem Rahmen jedoch nicht vertieft bearbeitet werden.

Wie die im Kasten aufgeführten Grundsätze verdeutlichen, ist die Ausbildungstätigkeit im Bau-ABC Rostrup einem Leitbild verpflichtet, das die individuellen Qualifikations- und Sozialisationsvoraussetzungen der Auszubildenden berücksichtigt. Die Ausbilder sind gefordert, jeweils den teilnehmerspezifischen Zugang zu identifizieren und ein entsprechend geeignetes „Programm“ zu entwickeln. Dies alles erfolgt selbstverständlich vor dem Hintergrund des eigenen aktuellen Qualifikationsstands, der eigenen Lern- und Berufsbiografie und der Verpflichtung zur Neutralität bei der Leistungsbewertung der Auszubildenden. Kooperative Teamarbeit und Qualifizierungsangebote sind daher notwendige Angebote, damit die Ausbilder ihr eigenes Handeln reflektieren und weiterentwickeln können.

INTERNES BETREUUNGSNETZWERK UNTERSTÜTZT AUSBILDER

Im Bau-ABC Rostrup werden die Auszubildenden durch ein Netzwerk aus Ausbildern und pädagogischen Betreuerinnen aus dem angegliederten Internats- und Freizeitbereich übergreifend betreut. Auftretende Schwierigkeiten in der Ausbildung oder im Internats- und Freizeitbereich werden direkt besprochen.

Monatlich werden in einem zweistündigen Ausbildungsgespräch methodische und didaktische Fragen zur Vermittlung der Lerninhalte der überbetrieblichen Ausbildung von den Ausbildern aufgearbeitet. Jeden zweiten Monat werden diese Gespräche gemeinsam mit den pädagogi-

schen Betreuerinnen des Internats- und Freizeitbereichs geführt. Die Ausbilder erhalten dadurch auch Einblicke in die sozialpädagogische Arbeit.

Zu den behandelten Themen gehört neben der Konzeption und Planung von Arbeits- und Lernaufgaben zur handlungsorientierten Stoffvermittlung und dem Aufbereiten von unterstützenden Lernmedien auch die Organisation von Lernprozessen innerhalb einer Lehrgangsgruppe. Die Arbeit in heterogenen Lerngruppen ist ein übergreifendes Thema zwischen Ausbildung und pädagogischer Betreuung und somit auch Kernthema in den gemeinsamen Ausbildungsgesprächen. Das Identifizieren von Lerntypen und die Harmonisierung unterschiedlicher Lerntypen in einer Lehrgangsgruppe wird durch die enge Zusammenarbeit der Ausbilder und der Betreuerinnen optimiert. Informationen der Betreuerinnen aus Abendgesprächen und Beobachtungen zum Sozialverhalten der Auszubildenden in der Freizeit lassen Spannungen im Ausbildungsbereich leichter abbauen. Dabei gilt immer der Grundsatz des gegenseitigen Respekts: „Ich respektiere dich, deshalb fordere ich dich“.

WEITERBILDUNG DER AUSBILDER

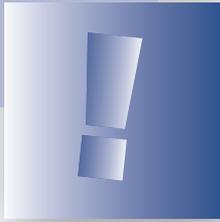
Für die Ausbilder und die pädagogischen Betreuerinnen werden im Bau-ABC Rostrup regelmäßig Weiterbildungen zu aktuellen soziokulturellen und sozialpädagogischen Themen durchgeführt. Sie umfassen durchschnittlich fünf bis sechs Tage im Ausbildungsjahr. Der interdisziplinäre Austausch, z. B. mit Vertreterinnen und Vertretern mit soziologischem oder (sozial-)pädagogischem Hintergrund hat dabei einen hohen Stellenwert. Alle Ausbilder und pädagogischen Betreuerinnen nehmen zudem an einer Qualifizierung zum/zur Assessor/-in zur Durchführung der Potenzialanalyse im Rahmen der Berufsorientierung teil. Diese Qualifikation soll dazu beitragen, die Motivation und Aktivierung der Auszubildenden systematisch und kompetent zu fördern.

Ständiger Bestandteil der Weiterbildung ist das Ausbilderverhalten zur Schaffung eines lernfördernden Arbeitsklimas. Die im Bau-ABC Rostrup geforderte und geförderte Integration aller Nationen, Glaubensrichtungen und Kulturen erfordert von den ausbildenden und pädagogischen Fachkräften insbesondere Migrationskenntnisse und Religionsverständnis. Hinzu kommt die Beherrschung grundlegender Kommunikations- und Deeskalationstechniken.

Ein Anforderungsprofil für Ausbilder/-innen in Bildungszentren der Bauwirtschaft wird gegenwärtig erarbeitet. Es soll Standards festschreiben, die als Grundlage einer zukünftig bundesweit geltenden Ausbilderqualifikation dienen und durch regelmäßige Weiterbildung permanent aktualisiert werden. ■

Literatur

MEYSER, J.; UHE, E.: *Handelnd Lernen in der Bauwirtschaft, Unterlagen für Ausbilder*. Berlin 3. Aufl. 2006, S. 27 ff.



Review of Vocational Education in England: The Wolf Report

Analysis, Recommendations and Government Response

► Commissioned to explore possibilities to improve vocational education for 14-19 year olds, the Wolf Review of Vocational Education was tasked with analysing the current state of VET in England and making recommendations as to its future development. Presented in the resulting Wolf Report, the Review's analysis and recommendations are best understood as falling under the following headings: outcomes of the 14-16 (compulsory) stage of education; the study of mathematics and English 14-19; outcomes of 16-19 (post-compulsory) provision for students enrolled on vocational courses; and the provision of apprenticeship places for 16-19 year olds. In this article, important results of the analysis and central recommendations of the Wolf Report, dealing, among others with questions of funding, management and assessment in English VET, are summarised and discussed along with the government's response to the Report.

The Wolf Report: scope and objectives

The Review of Vocational Education in England was commissioned by the incoming Secretary of State (Minister) for Education, MICHAEL GOVE, shortly after the Coalition government (Conservatives and Liberal Democrats) came to power in the election of May 2010 following 13 years of Labour government. The Review was commissioned because "for many years [the English] education system has failed to value practical education, choosing to give far greater emphasis to purely academic achievements. This has left a gap in the country's skills base and, as a result, a shortage of appropriately trained and educated young people to fulfil the needs of [English] employers" (Written Ministerial Statement 2010). In the light of these problems, the task of the Review was to consider ways of improving vocational education for 14-19 year olds (cf. box) by examining "institutional arrangements, funding mechanisms, progression from vocational education to work, higher education and higher level training, [and] the role of the third sector, private providers, employers and awarding bodies" (ibid.).

The Report which resulted from the work of the Review draws upon official reports, published research and statistics together with some statistical and research work commissioned for the Report. The author, Professor ALISON WOLF, also consulted widely and carried out a number of visits to schools, colleges and training providers. On this basis, WOLF presents an analysis of the social, labour market, and educational context (Parts Two and Three of the Report) as well as of current vocational education provision (Part Four). In doing so, the Report stresses the increasingly challenging labour market situation for young people. At age 16 in 2009/2010 94 per cent of 16 year olds, 85 per cent of 17 year olds and 45 per cent of 18 year olds were engaged in full-time education or education and training. At age 18 in 2009 16 per cent were out of the labour force, i. e. unemployed or inactive (cf. WOLF 2011, pp. 25-26). These figures hide the fact that around 20 per cent in each of these age groups "churn" – i. e. move back and forth without real progression – between education, unem-



HILARY STEEDMAN

Dr., Senior Research Fellow, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

ployment and jobs.¹ The Report concludes by making 27 recommendations for the reform of 14-19 vocational education.

Vocational education in England

"There is no formal definition of 'vocational education' in England, and the term is applied to programmes as different as the highly selective, competitive and demanding apprenticeships offered by large engineering companies and the programmes which recruit highly disaffected young people with extremely low academic achievement [...]. The many ways in which the term vocational is used reflect the many different purposes which 14-19 education serves and its large and diverse student body. Some qualifications are highly specific, oriented to a particular occupation. Others are more general, and are referred to sometimes as vocationally-related and pre-vocational." (WOLF 2011, p. 23)

Outcomes of the 14-16 (compulsory) stage of education

At age 14 most English pupils are enrolled in publicly funded neighbourhood comprehensive schools which are not permitted to select pupils on ability. Individual schools make great efforts to reach at least the national average of students achieving five or more passes in the General Certificate of Secondary Education (GCSE) examinations² at grades A*-C also known as "Level 2" at age 16 (similar to the German *Mittlere Reife*). A long-standing policy of both previous Conservative and Labour governments is that the proportions so qualifying in each school are published annually. Schools judged to be failing badly can be closed or otherwise penalised. This policy aims to encourage schools to raise the average standard of attainment in the school and to enable parents to identify successful schools. More recently, the previous Labour government allowed schools to include what might be characterised as very basic pre-vocational qualifications when calculating their 'GCSE score'. As a result, the proportion nationally reaching their Level 2 standard shot up from 57 per cent in 2005 to 75 per cent in 2010 (cf. DfE 2010, Table 1). However, the Report highlights the fact that almost all the increase resulted from very basic pre-vocational courses³ which failed to develop pupils' language, mathematics and science knowledge and understanding and left them ill-prepared to continue education and training after age 16. The Report recommends that only courses which adequately prepare pupils to progress on to academic or vocational education at age 16

should count towards the measurement of school performance, for example GCSE courses in science and arts subjects.

Mathematics and English education 14-19

The Report articulates a growing concern in England that many young people leave education and training with little or no capacity for everyday mathematical tasks essential in almost all occupations and lacking facility in the use of English. The Confederation of British Industry (CBI) commented on WOLF: "Around half of employers report problems with the literacy and numeracy of their staff, so we support plans for all young people to continue to study English and Maths if they do not achieve A*-C at GCSE" www.cbi.org.uk/media-centre/press-releases/2011/03/cbi-responds-to-vocational-education-report/; cf. also CBI 2010). England is almost unique among developed industrialised nations in not requiring any student to study mathematics or the English language beyond the age of 16. At age 16 just under half have reached the required standard in mathematics and English of a GCSE pass at grades A*-C and at age 18 half are still below this standard (cf. WOLF 2011, p. 8, drawing on 2008/09 figures for GCSE passes). The Report recommends that all those who fail mathematics and English at age 16 be required to continue to study mathematics and English to the age of 18 with the aim of reaching the standard of a GCSE pass at Grades A*-C.

Provision and outcomes of post-compulsory VET

After 16 young people in England are entitled – but not compelled – to enrol in publicly funded education full-time in Further Education (FE) college, in a school 'sixth form' (school classes for 16-18 year olds) or in apprenticeship. Just over half (53.4 %) of all 16 year olds gained five or more GCSE passes at grades A*-C including mathematics and English in 2009/10. Of this group, most will choose to study to A-level (university entrance qualification).

At age 16-18 6 per cent are in apprenticeship (cf. DfE 2011, Table 4). The benefits of the apprenticeship route for earnings and employment can be clearly demonstrated and, while concerns remain over content and assessment of apprenticeship (see below), the main policy issue is to find enough places to meet demand.

The remaining 16-18 year olds are guaranteed a place for further study. The Report focuses on young people in this group enrolled on low level full-time courses of vocational education (Level 2 and below). Almost all (87 %) of these study in FE colleges (cf. DfE 2011, Table C13). These

¹ Cf. *ibid* p. 38, based on special analysis of data from the Longitudinal Study of Young People in England and Youth Cohort Survey (Cohort 13, DfE, December 2010).

² At age 16 school students sit separate examinations in the main school subjects studied and are graded on a scale from A*-G for each subject.

³ E. g. courses such as "Key Skills in Working with Others" or "Certificate in Preparation for Working Life," offered by awarding bodies such as ASDAN or AQA (cf. WOLF 2011, Appendix 1).

students choose from a very large number of vocational qualifications many of which offer few opportunities for progression to higher level study. Little or no guidance on labour market opportunities associated with these qualifications is made available to them. The Report points out that many vocational qualifications at Level 2 and below cannot be shown to result in higher earnings (p. 32, based on DEARDEN et al. 2004). The unsuitability and inadequacy of this type of 16-19 provision and proposals for change lie at the heart of the Report and account for many of the Report's 27 recommendations.

FE colleges are multipurpose and individuals over 16 of any age may and do attend. The college offers the same range of academic qualifications and many of the thousands of recognised English vocational qualifications to both the young and to adults. In order to give central government control over which courses the colleges may offer and which students should be encouraged to attend through subsidy to the college, colleges are funded on the basis of a complex funding formula which reflects the complexity of the purposes that the FE college is required to fulfil. Thus, institutions are funded "by individual qualification" rather than on a per-student basis, and "[t]he amount paid is partly a function of the actual qualification/learning aim; and partly a function of a complex weighting factor" also taking into account student success (WOLF 2011, p. 58). It follows that "if a student (or apprentice) does not gain their formal qualifications from an awarding body, the institution receives less money" (ibid., p. 60).

This has unintended but highly damaging consequences for students, as colleges may allow the need to ensure the financial viability of the college to override the best interests of students. The funding formula encourages colleges to steer students on to 'easy' qualifications because if the student fails to complete the course the college will suffer a financial loss. There is no requirement in the formula for students to progress from one level to the next or follow courses in related fields. Students may be allowed by the college onto a series of courses which have been shown to bring no rise in earnings (because the standard is at Level 1 or 2; cf. WOLF 2011, p. 32). The courses need not constitute a coherent learning programme. Thus, a student could choose sport at Level 1 followed by health and beauty at Level 1 and then leave. As pointed out earlier, there is no requirement to study a general education programme of mathematics and English when following these courses.

While it is, of course, possible for the Report to point to much good work and some excellent vocational provision in English FE colleges, overall the conclusion of the Report is that the full-time vocational offer to all young people needs to be more coherent. All 16-19 students should be required to continue the study of mathematics and English

to a recognised level and should be required to progress to the next level of difficulty after completing a first course. All courses should be constructed in such a way that they provide a solid platform for progression from one level to the next and from there to higher levels of education and training. Funding of colleges should be adjusted so as to bring about these outcomes.

Given the lack of sufficient apprentice places for all young people who want one, the Report also recommends that colleges/sixth forms should prioritise finding substantial periods of unpaid work experience in relevant occupational areas for their students.

Apprenticeship – management and funding

English apprenticeships are, on average, of shorter duration, more narrowly vocational and require less off the job education and training than apprenticeship in the rest of Europe. As is the case for the qualifications offered in FE colleges, there is no age limit for receiving public funding of apprenticeship training and employers have recently shown a distinct preference for offering apprentice places to their existing adult employees⁴ (25+) rather than to young people so that only a minority of apprentices are under 19 (cf. WOLF 2011, pp. 29-30; Appendix VII).

The Report emphasises the benefits of apprenticeship for young people, especially in the current situation of high youth unemployment. Research quoted in the Report shows that apprenticeship increases earnings and improves future employment chances (MCINTOSH 2007 qtd. in WOLF 2011, p. 153). It is highly sought-after by young people. However, inappropriate management structures prevent apprenticeship from realising its potential.

The Report particularly criticises the management of apprenticeship by the many central government agencies tasked with this responsibility. Acting for government, these agencies transfer government funds for the training element of apprenticeship to for-profit training companies who act at local level on behalf of the agencies. These training providers then recruit employers to employ apprentices, and carry out training and assessment. Employers, in particular small and medium-sized employers, are thereby excluded from actual apprentice training, becoming simply apprentice employers. Accordingly, the Report recommends "review[ing] contracting arrangements for apprenticeships ... with a view to increasing efficiency

⁴ Apprentices must have employed status, i. e. have the same status as other employees.

and ... driving out any frictional expenditure associated with brokerage or middleman activities that do not add value" as well as discussing "alternative ways for groups of smaller employers to become direct providers of training" (p. 126).

The Report also takes issue with current assessment practice in apprenticeship. There are no externally-set tests or examinations for the apprenticeship certificate which includes a National Vocational Qualification (NVQ), and consequently, every competency specified in the NVQ must be assessed in the workplace. There is criticism in the Report of the management of this process whereby trainers attached to a training company must travel long distances to assess apprentices' competencies. These activities could and should be simplified and be undertaken by the apprentice employer with external verification.

Since, if these changes were made, employers would be operating in part as educators, the Report argues that "they should therefore be recompensed for this part of their role, directly or indirectly" (p. 122). This argument is based on the fact that, since 16-19 year olds are entitled to free full-time vocational education in FE colleges, if this is provided in a workplace by an employer, some or all of the same payment should be made to the employer as to the college.

More pragmatically, the Report points to previous pilot projects where relatively small payments were made to employers as an incentive to employ a young (16-19 year old) apprentice. This pilot showed that even small payments (ranging from £ 1000 - £ 2500) directly to employers could rapidly produce more apprentice places for young people and concludes that, realistically, this is probably the only way in which the demand for apprenticeship from young people can be met (cf. BMG Research 2011).

The government response

The government response to the Report, published in May 2011, was highly positive. The Report's recommendations were accepted and the response sets out how these will be taken forward. In particular, the government identifies three key themes from the Report and undertakes to 'deliver' on all three.

The first of these is the study of mathematics and English 14-19. The government aims to ensure that all young people study and achieve an acceptable (GCSE Grade A*-C) level in mathematics and English by the age of 19. On outcomes of 16-19 (post-compulsory) provision the government undertakes to reform funding rules which result in students studying for qualifications which have no value for progression into work or further education. The third undertaking is that the government will "Look at the expe-

rience of other countries to simplify apprenticeships, remove bureaucracy and make them easier for employers to offer" (Government Response 2011, p. 3).

Conclusions

The Report and its recommendations were welcomed by teachers in schools and FE colleges as well as by the CBI. The solutions put forward in the Report are radical and challenging. For 30 years vocational provision has been based on the assumption that young people should be offered the same vocational qualifications as adults. The Report calls for new thinking to recognise the extent to which young people's education and training needs in fact differ from those of adults – particularly in the field of apprenticeship, where 16-18 year old apprentices should have the status of learners rather than of employees. Employers will need to assume more responsibility for determining training content and undertaking apprentice training if the Report's recommendations for simplifying apprenticeship delivery are to be realised. The changes proposed are long overdue and the difference they will make to the lives of young people has never been more urgently needed. ■

Literature

BMG RESEARCH: *An evaluation of the Apprentice Grant for Employers (AGE)*. 2011

CONFEDERATION OF BRITISH INDUSTRY (CBI): *Ready to grow: Business priorities for education and skills. Education and skills survey 2010*

DEARDEN L., MCGRANAHAN, L., SIANESI, B.: *An in depth analysis of the return to National Vocational Qualifications obtained at level 2*. 2004

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE): *GCSE and equivalent results in England, 2009/10 (SFR01/2011)* 2011 – URL:

www.education.gov.uk/researchandstatistics (retrieved 05.10.2011)

DfE: *Participation in education, training and employment by 16-18 year olds in England (SFR15/2011)* 2011 – URL:

www.education.gov.uk/researchandstatistics (retrieved 05.10.2011)

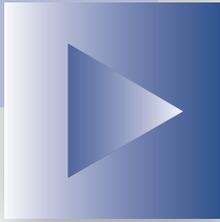
MCINTOSH, S.: *A cost-benefit analysis of apprenticeships and other vocational qualifications*. Sheffield 2007

Wolf Review of vocational education: *Government response* – URL:

<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/w/wolf%20review%20of%20vocational%20education%20%20%20government%20response.pdf> (retrieved 05.10.2011)

WOLF, A.: *Review of vocational education: the Wolf Report*. DfE 2011 – URL: www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFE-00031-2011 (retrieved 05.10.2011)

Written ministerial statement on the Wolf Report. 09 September 2010 – URL: www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a0064330/ (retrieved 05.10.2011)



Der Dortmunder Berufsintegrationsbericht – Datenbasis für das kommunale Übergangsmanagement

► Angesichts der anhaltenden Einstiegsprobleme von der Schule in Ausbildung und Arbeit haben in den letzten Jahren Maßnahmen zur möglichst frühzeitigen Beratung und Unterstützung für Jugendliche stark an Bedeutung gewonnen. Eine lokale (Berufs-)Bildungsberichterstattung wird vielfach eingefordert und zunehmend praktiziert. Am Beispiel des Dortmunder Berufsintegrationsberichts wird in diesem Beitrag dargestellt, dass die Einbindung der Berichterstellung in tragfähige Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen eine wichtige Voraussetzung ist, damit sie zur Steuerung von Entscheidungen genutzt werden kann und nicht neue Datenfriedhöfe entstehen.



SANDRA FITZEN

Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin im Regionalen Bildungsbüro der Stadt Dortmund im Bereich Übergang Schule – Arbeitswelt



GERTRUD KÜHNLEIN

Dr., wiss. Mitarbeiterin an der Sozialforschungsstelle, TU Dortmund



GUDRUN RICHTER-WITZGALL

Dr., wiss. Mitarbeiterin an der Sozialforschungsstelle, TU Dortmund

ZEITGEWINN – Netzwerk für ein lokales Übergangsmanagement

Schon seit Jahren ist die Situation auf dem Dortmunder Ausbildungsmarkt angespannt. Obwohl im letzten Jahr deutlich mehr betriebliche Lehrstellen bei der Arbeitsagentur gemeldet wurden als in den Vorjahren, übersteigt der regionale Bedarf die Anzahl der angebotenen Ausbildungsplätze deutlich.

So standen im Arbeitsagenturbezirk Dortmund im Berichtsjahr 2009/2010 rein rechnerisch 76,2 betriebliche Ausbildungsstellen pro 100 Nachfrager/-innen „nach erweiterter Definition“¹ zur Verfügung; im bundesdeutschen Durchschnitt betrug die „betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation in erweiterter Fassung“ 83,5 – auch dieser Wert ist weit entfernt von einem rechnerisch ausgeglichenen Verhältnis. Auch die noch immer hohen Altbewerberanteile verweisen auf anhaltende Probleme beim Übergang in eine Berufsausbildung: Für mehr als die Hälfte der Dortmunder Bewerber/-innen liegt das Schulentlassjahr (aus allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen) ein Jahr oder länger zurück.

Vor diesem Hintergrund unternimmt die Stadt Dortmund seit Jahren erhebliche Anstrengungen, um die oftmals schwierigen Übergänge Jugendlicher von der Schule in eine Berufsausbildung, in ein Studium oder in die Arbeitswelt zu verbessern. Das Problemspektrum ist weit gespannt: Die mangelhafte Aufnahmefähigkeit des dualen Ausbildungssystems, das rasche Anwachsen des Übergangssystems, unzureichende schulische und persönliche Voraussetzungen der Schulabgänger/-innen, Abstimmungsprobleme der abgebenden (allgemeinbildenden) und aufnehmenden (beruflichen) Schulen sowie eine zunehmende Zahl von Abbrecherinnen und Abbrechern in den verschiedenen beruflichen Bildungsgängen seien hier beispielhaft genannt.

¹ Als „Nachfrager/-innen“ werden nicht nur Bewerber berücksichtigt, die als „unversorgt“ gelten, sondern auch Jugendliche, die in eine Alternative zur gewünschten Ausbildung eingemündet, aber weiterhin an einer Vermittlung in betriebliche Ausbildung interessiert und bei der Arbeitsagentur gemeldet sind (BIBB 2011, S. 63).

Das gemeinsame Dach für das lokale Übergangsmanagement bildet das Dortmunder Projekt ZEITGEWINN, das 2005 als übergreifendes Projekt der Dortmunder Bildungskommission mit einem Ratsbeschluss ins Leben gerufen wurde und vom Regionalen Bildungsbüro der Stadt Dortmund koordiniert wird. Mit der Konstituierung des Beirates „Regionales Übergangsmanagement Schule – Arbeitswelt“ sowie Ausschüssen in vier Handlungsfeldern wurden Kooperationsbeziehungen, Strukturen und Verfahren im Übergangsmanagement (weiter)entwickelt (vgl. Stadt Dortmund 2011). Das im Laufe der Zeit gewachsene Netzwerk bezieht alle lokalen Akteure in diesem Handlungsfeld ein; darunter Vertreter/-innen der Agentur für Arbeit, des Jobcenters, der Schulverwaltung, der Jugendhilfe, Lehrerschaft, Wirtschaft, Handwerk, Gewerkschaft sowie Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Forschung.

Anliegen und Ziel des Dortmunder Berufsintegrationsberichts

Eine verlässliche, periodische Bildungsberichterstattung stellt eine wichtige Informationsquelle für das regionale Übergangsmanagement dar. Verfahren des regionalen/kommunalen Bildungsmonitorings gelten daher als zentrale Grundlage für eine effektivere Steuerung des Bildungs- und Übergangsgeschehens (vgl. „Aachener Erklärung“ des deutschen Städtetags (www.staedtetag.de/imperia/md/content/presseedien/2007/17.pdf). Der „Erste kommunale Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund“ aus dem Jahr 2008 hat dazu bereits wesentliche Pionierarbeit geleistet und auf die Notwendigkeit eines Monitoringsystems auf Basis von Individualdaten hingewiesen (vgl. FITZEN/LEHMPFUHL/MANITUS 2009, S.16). Diese werden benötigt, um individuelle Bildungsverläufe der Jugendlichen sichtbar zu machen. Nur so lassen sich gelingende oder misslingende Übergänge der Jugendlichen, ggf. auch Umwege oder Sackgassen wie Abbrüche von Bildungsgängen und Berufsausbildungen schrittweise und anschlussbezogen dokumentieren. Die Generierung von prozessbezogenen Verlaufsdaten ist aber – insbesondere aus datenschutzrechtlichen Gründen – nicht ohne Weiteres zu realisieren.

Die Sozialforschungsstelle Dortmund wurde damit beauftragt, in enger Abstimmung mit den lokalen Übergangsakteuren aus ZEITGEWINN „Dortmunder Berufsintegrationsberichte“ zu erstellen und sie als neues Steuerungsinstrument konzeptionell zu entwickeln. Ziel ist der Aufbau eines kommunalen Monitoringsystems, das die Übergänge und die weiteren Bildungsverläufe nach der Sekundarstufe I systematisch erfasst und dokumentiert.

Da die bisher verfügbaren Statistiken zur Berufsvorbereitung und zum Ausbildungsgeschehen vor Ort nicht aufeinander abgestimmt sind, wird im Berufsintegrationsbericht das lokale Übergangsgeschehen aus unterschiedlichen

Perspektiven und Datenquellen in den Blick genommen. Verwendet und verarbeitet werden u. a. die amtlichen Statistiken der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesinstituts für Berufsbildung, die amtlichen Statistiken des Landesbetriebs Information und Technik NRW und der Schulverwaltung. Zudem wurde im Rahmen des Berufsintegrationsberichts eine qualitative Befragung von Schulabgängerinnen und -abgängern zu ihren Erfahrungen mit der beruflichen Orientierung und ihren beruflichen Plänen durchgeführt.

Des Weiteren soll der Dortmunder Berufsintegrationsbericht anschlussfähig zu anderen Bildungs- bzw. Ausbildungsstatistiken sein, um die überregionale Vergleichbarkeit mit anderen Städten zu ermöglichen. Damit ist auch gewährleistet, dass sich die zukünftigen Erhebungen in Dortmund an den nationalen Standards (Indikatorik) orientieren, die gegenwärtig erarbeitet werden (Statistisches Bundesamt u. a. 2009).

Die Dortmunder Schuldatenbank – ausgewählte Ergebnisse aus den ersten beiden Erhebungen

Den Kern des Berufsintegrationsberichts bildet die „Dortmunder Schuldatenbank“. Dabei handelt es sich um eine Vollerhebung der Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen am Ende der Sekundarstufe I in die Berufskollegs, die im Schuljahr 2008/2009 zur Überprüfung der Berufsschulpflicht durchgeführt wurde. Die Schuldatenbank erlaubt es erstmalig, alle Übergänge von den allgemeinbildenden Dortmunder Schulen in die verschiedenen Bildungsgänge der (Dortmunder) Berufskollegs² abzubilden. Die Daten liegen als Individualdaten vor, die der Sozialforschungsstelle in anonymisierter Form zu Auswertungszwecken zur Verfügung gestellt wurden. Sie dienen der Verbesserung der Übergabemodalitäten von den abgebenden zu den aufnehmenden Schulsystemen und der Schaffung von Transparenz über den Verbleib der Schulabgänger/-innen nach Klasse 10. Diese können nun unter anderem nach Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulform, aber auch nach Herkunftsschule und unter sozialräumlichen Aspekten differenziert erfasst werden. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse vorgestellt.

Insgesamt 5.128 Schüler/-innen haben im Schuljahr 2009/2010 die 10. Klasse an allgemeinbildenden Dortmunder Schulen absolviert (im Vorjahr: 5.241); davon sind gut ein Viertel Schüler/-innen von Gymnasien, die bis auf wenige Ausnahmen die Sekundarstufe II an den Gymnasien besuchen oder an die Gesamtschulen wechseln.

Die verbleibenden 3.622 (im Vorjahr: 3.824) Schüler/-innen der Schulformen Förder-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen

² In Nordrhein-Westfalen werden die beruflichen Schulen „Berufskollegs“ genannt; sie bieten insgesamt 16 Bildungsgänge an.

Tabelle **Übergänge der Schulabgänger/-innen nach Klasse 10 in Dortmund in die Sektoren des Ausbildungsgeschehens***

	Sektor Berufsausbildung	Sektor Übergangsbereich	Sektor Hochschulreife	Sonstiges**
2009/2010 (n= 3.622)	19,4%	26,7%	30,9%	23,0%
2008/2009 (n= 3.824)	18,9%	28,2%	33,2%	19,8%

Quelle: Dortmunder Schuldatenbank, eigene Berechnungen

* Die hier präsentierten Prozentzahlen lassen sich nicht unmittelbar mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen (wie zum Beispiel dem DJI-Übergangspanel) vergleichen, weil die Bezugsgrößen nicht identisch sind.

** „Sonstiges“: In dieser Rubrik befinden sich alle Übergänge, die nicht eindeutig einem bestimmten Bildungsgang der Berufskollegs zugeordnet werden können; dazu zählen insbesondere Übergänge in Berufskollegs anderer Städte oder in private Berufskollegs. Daneben gibt es Übergänge in Wehrdienst-/Zivildienst resp. Freiwilliges Soziales/Ökologisches Jahr, aber auch „unbekannten Verbleib“.

mündeten nach Klasse 10 in die verschiedenen „Sektoren des Ausbildungsgeschehens“³ ein (vgl. Tabelle).

Zusammenfassend dargestellt werden die Übergänge in vollqualifizierende Bildungsgänge der Berufskollegs (schulische oder duale Ausbildung: „Sektor Berufsausbildung“), in teilqualifizierende Bildungsgänge („Sektor Übergangsbereich“) und der Wechsel in weiterführende Bildungsgänge an Berufskollegs oder allgemeinbildenden Schulen, die zur „Hochschulreife“ führen.

Weniger als ein Fünftel der Schulabgänger/-innen mündet in den Sektor „Berufsausbildung“ ein. Der direkte Zugang in eine berufliche Ausbildung steht in Dortmund also nur für einen Teil der ausbildungswilligen/-interessierten Schüler/-innen offen bzw. ist von ihnen selbst nicht gewollt.

Deutlich mehr Schüler/-innen (mehr als ein Viertel) wechseln nach Beendigung ihrer allgemeinen Schulpflicht in den Sektor „Übergangsbereich“. Sie besuchen teilqualifizierende Bildungsgänge der Berufskollegs und berufs(ausbildungs)vorbereitende Maßnahmen. Dabei besuchen viele von ihnen das Berufskolleg offensichtlich nicht nur als Not- und Verlegenheitslösung, sondern vor allem auch, um einen höherwertigen Schulabschluss über den „zweiten Weg“ zu erreichen.

Etwa ein Drittel der Abgänger/-innen nach Klasse 10 wechselt in den Sektor „Hochschulreife“ in Bildungsgänge, die zum Erwerb der allgemeinen oder Fachhochschulzugangsberechtigung (AHR oder FHR) führen.⁴

3 Bei den Zuordnungen zu den „Sektoren des Ausbildungssystems“ orientieren wir uns am Indikatorensystem der „Integrierten Ausbildungsberichterstattung“ (<http://indikatorik.bibb.de/de/54573.htm>).

4 Bezieht man zusätzlich die Schüler/-innen aus Gymnasien ein, betrachtet also die gesamte Jahrgangsstufe der Klasse 10, so zeigt sich, dass gut die Hälfte der Schüler/-innen in Dortmund die (Fach-)Hochschulreife anstrebt.

Kommunale Koordinierung: Berufsintegrationsberichterstattung im Dialog

Wichtig und innovativ am Dortmunder Berufsintegrationsbericht sind nicht allein die Daten zum Übergangsgeschehen selbst, sondern vor allem deren konsequente Einbettung in die lokale Bildungslandschaft und in den bildungspolitischen Diskurs vor Ort (vgl. dazu auch KRUSE und Expertengruppe 2009, sowie KÜHNLEIN/KLEIN 2010). Um als Steuerungsinstrument wirksam zu werden, werden die im Berufsintegrationsbericht zusammengestellten Daten daher mit den relevanten Gestaltungsakteuren der Stadt zeitnah (begleitend zur Erstellung der Berichte) und intensiv (in den einschlägigen Arbeitskreisen und Gremien) diskutiert. Sowohl im Ausschuss „Zugänge zur Arbeitswelt“ als auch im Beirat des Projekts ZEITGEWINN wurden die Ergebnisse präsentiert.

Nach dem ersten Erschrecken über die niedrigen Übergangsquoten von Schule in Ausbildung (von den Hauptschülerinnen und -schülern gelangt sogar nur etwa jede/r Sechste direkt nach Klasse 10 in eine Berufsausbildung), konzentrierte sich die Diskussion auf die Analyse und Bewertung dieses Befunds.

Offensichtlich bleiben die Jugendlichen wesentlich länger im System Schule, als man dies bisher wahrhaben wollte. Die verbreitete Ansicht, dass der Abschluss der Sekundarstufe I eine wichtige Schnittstelle zwischen Schul- und Berufsleben darstelle, entspricht nicht (mehr) der Realität. In den Debatten wurde daher schnell deutlich, dass es nicht nur darum gehen kann, auf eine möglichst rasche Erhöhung der direkten Einmündungsquoten zu setzen, sondern zu überprüfen, wie die weiteren Bildungs- und Berufswege der Jugendlichen verlaufen. Transparent ist nunmehr, wo die Jugendlichen nach dem Sek. I-Abschluss verbleiben, klar ist aber noch nicht, ob die „richtigen“ Jugendlichen in den (für sie) „richtigen“ Bildungsgängen landen oder ob es sich für sie um bloße Warteschleifen handelt.

Ein weiterer wichtiger Diskussionspunkt bezog sich auf den Stellenwert von betrieblicher Berufsausbildung. Angesichts der nach wie vor mangelnden Aufnahmefähigkeit des dualen Systems hat sich ein plurales, vielschichtiges Übergangssystem mit unterschiedlichen Anschlussperspektiven entwickelt. Dies eröffnet den Blick auf die besondere Relevanz der Berufskollegs im Übergangsgeschehen: Neben der Funktion als schulische Lernorte in der dualen Ausbildung und als vollqualifizierende berufliche Bildungsangebote (mit Abschluss nach Landesrecht) haben sie eine herausragende Bedeutung als Auffangbecken für nicht versorgte Jugendliche sowie als Parallelsystem für die Sek. II der allgemeinbildenden Schulen.

Umsetzungsschritte und Perspektiven kommunaler Berufsintegrationsberichterstattung

Auf Basis dieser Debatten wurden Thesen formuliert und die beiden Handlungsfelder identifiziert, die in der nächsten Zeit vorrangig bearbeitet werden sollen. So soll insbesondere die Beratungsarbeit zur Berufsorientierung (an allgemeinbildenden Schulen wie auch an den Berufskollegs) verstärkt werden und die Diskussion zur (Neu-)Bestimmung der Aufgaben der Berufskollegs weitergeführt werden, beispielsweise zur Frage, wie der Spagat zwischen unterschiedlich motivierten bzw. benachteiligten Schülergruppen bewältigt werden kann.

Für die beiden Handlungsfelder wurden Maßnahmen beschlossen und erste Umsetzungsschritte eingeleitet, die darauf abzielen, die Transparenz des Übergangsgeschehens für alle Beteiligten zu verbessern, die Anschlussperspektiven nach Beendigung der Schule deutlich zu machen und unnötige Warteschleifen zu vermeiden.

Optimierung der Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufskollegs: Von den Beratungslehrerinnen und -lehrern der Berufskollegs wurde in Kooperation mit dem Regionalen Bildungsbüro ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen entwickelt. Ziel der Fortbildung ist es, die Bildungsgänge der Berufskollegs vorzustellen, über Einstiegsvoraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten zu informieren und so zu einer verbesserten Beratung beizutragen.

Intensivierung der Beratungs- und Unterstützungsangebote an allen Schulformen: Berufswegebegleiter/-innen werden nicht nur an den allgemeinbildenden Schulen, sondern verstärkt auch an Berufskollegs eingesetzt. Denn es zeigt sich, dass gerade für Jugendliche in den Berufsvorbereitungsklassen, dem Berufsgrundschuljahr oder in den Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSoB-Klassen) der berufliche Such- und Orientierungsprozess noch längst nicht abgeschlossen ist. Nach einer erfolgreichen Pilotphase, die zunächst aus kommunalen Mitteln finanziert wurde, beschlossen alle acht Dortmunder Berufskollegs, durch Umwandlung von Lehrerstellen in Schulsozialarbeiterstellen diese Unterstützungsmaßnahmen dauerhaft abzusichern.

Verbesserung der Zugangssteuerung: Durch die Schuldatenbank ist es gelungen, die Zugänge an die Berufskollegs effektiver zu steuern und die wechselseitigen Absprachen zwischen den Berufskollegs zu verbessern. Von dem neuen zentralen Anmeldeverfahren „Schüler Online“, das seit dem Schuljahr 2010/2011 eingesetzt wird, erwartet sich das Regionale Bildungsbüro eine weitere Verbesserung der Datenlage und damit der kommunalen Steuerungsmöglichkeiten. Mit der Umstellung konnten im Jahr 2011

Mehrfachanmeldungen in verschiedenen Bildungsgängen deutlich reduziert werden; die Berufskollegs können besonders nachgefragte Bildungsgänge rechtzeitig und in ausreichender Anzahl anbieten. Zugleich wurde eine Art „Frühwarnsystem“ geschaffen. Gezielt können die Schüler/-innen ermittelt werden, die bis zum Schuljahresende noch keine weiterführende Anschlussoption gefunden haben. Für diese werden Beratungsangebote und entsprechende Maßnahmen vorgehalten.

Die kommunale Bildungsberichterstattung soll in den kommenden Jahren fortgeführt und weiterentwickelt werden. Es ist geplant, den nächsten Berufsintegrationsbericht (2012) in den zweiten „kommunalen Bildungsbericht“ zu integrieren, welcher sich auf die gesamte Dortmunder Bildungslandschaft bezieht. Das Übergangsgeschehen von der Schule in die Arbeitswelt stellt darin dann ein Schwerpunktthema dar. Die gute Resonanz der Dortmunder Akteure bestätigt die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit eines solchen Vorgehens.

Zugleich machen diese Erfahrungen auch deutlich, dass kommunale Bildungsberichterstattung nur dann als Steuerungsinstrument wirklich funktionieren kann, wenn die erhobenen Daten zum Bildungs- und Übergangsgeschehen eingebunden sind in einen intensiven lokalen bildungspolitischen Diskurs. Dieser kann daher nicht von „oben“ beschlossen oder dekretiert werden, sondern muss vor Ort wachsen und es müssen entsprechende Strukturen vorhanden sein bzw. geschaffen werden, die eine kommunale Koordinierung tatsächlich zulassen. ■

Literatur

BIBB: *Berufswünsche und beruflicher Verbleib von Schulabgängern und Schulabgängerinnen. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Kap. A3.1* – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/117.htm> (Stand: 15.08.2011)

BIBB: *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bonn 2011* – URL: http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf (Stand: 26.09.2011)

FITZEN, S.; LEHMPFUHL, U.; MANITUS, V.: *Lokale Bildungsplanung und -berichterstattung. Voraussetzung zur Optimierung des Regionalen Übergangsmanagements. In: BWP 38 (2009) 2, S. 14–17*

KRUSE, W. UND EXPERTENGRUPPE: *Jugend: Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. Stuttgart 2009*

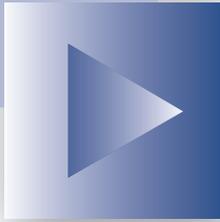
KÜHNLEIN, G.; KLEIN, B.: *Kommunales Übergangsmanagement – Handlungsbedarf, Reichweite und Grenzen. In: Informationen zur Raumentwicklung, Heft 2/3.2010. S. 155–162*

KÜHNLEIN, G.; RICHTER-WITZGALL, G.: *Erster Berufsintegrationsbericht Dortmund 2010 (Hrsg.: Stadt Dortmund, Fachbereich Schule, Regionales Bildungsbüro). Dortmund 2011*

STADT DORTMUND, DER OBERBÜRGERMEISTER (Hrsg.): *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund. Münster 2008*

STADT DORTMUND, FACHBEREICH SCHULE, REGIONALES BILDUNGSBÜRO, 2011: *ZEITGEWINN. Bilanz und Perspektiven. Dortmund 2011*

STATISTISCHES BUNDESAMT, DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG, STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG: *Anwendungsfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings, Version Oktober 2009, Fortgeschriebene Versionen: Februar 2010, Februar 2011* – URL: www.stala.bwl.de (Stand: 15.08.2011)



Motive ehrenamtlicher Prüferinnen und Prüfer und Zugang zum Prüfungswesen

► Abschlussprüfungen entscheiden über den Zugang zum Arbeitsmarkt und die beruflichen Perspektiven junger Menschen. Sie stellen damit eine wichtige Maßnahme zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung dar. Während sich aktuelle Forschungen auf die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Prüfungen konzentrieren, ist der Bereich des Prüfungspersonals noch nahezu unerforscht. Was motiviert Berufstätige, sich in diesem Bereich ehrenamtlich zu engagieren, wie finden sie zum Prüfungswesen und wie können bei Bedarf neue Prüferinnen und Prüfer gewonnen werden? Der Beitrag informiert über ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung, die am Beispiel von sechs Berufen, unter anderem diesen Fragen nachgegangen ist.

Qualitative und quantitative Bedeutung des Prüfungswesens

Das berufliche Prüfungswesen ist in Abschnitt 5 des BBiG geregelt. Danach muss jeder Prüfungsausschuss mindestens drei auf dem Prüfungsgebiet sachkundige und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignete Mitglieder haben (vgl. § 40 Abs. 1), die für längstens fünf Jahre berufen werden. Das Prüfungswesen wird vom Gedanken der Drittelparität geprägt, d. h., in jedem Prüfungsausschuss arbeiten Beauftragte der Arbeitgeber, Beauftragte der Arbeitnehmer und Lehrkräfte aus berufsbildenden Schulen nach dem Kollegialprinzip zusammen und treffen als Ausschuss ihre Entscheidungen (vgl. § 42 Abs. 1). Ihre qualitativ herausragende Stellung ergibt sich aus dem BBiG, denn sie entscheiden darüber, ob Prüfungsteilnehmenden berufliche Handlungskompetenz im Sinne der jeweiligen Ausbildungsordnung attestiert werden kann oder nicht.

Während Beauftragte der Arbeitgeber von den zuständigen Stellen generell ohne Mitwirkung Dritter berufen werden, sollen die Beauftragten der Arbeitnehmer auf Vorschlag der im Bezirk der jeweils zuständigen Stelle bestehenden Gewerkschaften und die Lehrkräfte berufsbildender Schulen im Einvernehmen mit der Schulaufsichtsbehörde berufen werden (vgl. § 40 Abs. 3). Nur wenn innerhalb einer angemessenen Frist keine ausreichende Anzahl von Vorschlägen gemacht wird, beruft die zuständige Stelle nach pflichtgemäßem Ermessen.

§ 40 Abs. 4 legt fest, dass die Tätigkeit im Prüfungsausschuss ehrenamtlich ist und für bare Auslagen und Zeitversäumnis eine angemessene Entschädigung zu zahlen ist.

Das Spektrum der Aufgaben ehrenamtlicher Prüferinnen und Prüfer ist breit, wobei sie nicht in allen Bereichen aktiv sein müssen. So erstellen Ehrenamtliche u. a. die Prüfungsaufgaben, korrigieren und bewerten schriftliche Prüfungen, prüfen und genehmigen Vorschläge für den „betrieblichen Auftrag“ und nehmen schließlich praktische und mündliche Prüfungen ab und protokollieren dabei Prüfungsverlauf und -ergebnis.

Allein im Jahr 2006 haben Ehrenamtliche fast 560.000 Abschlussprüfungen der Erstausbildung abgenommen. Mit Zwischenprüfungen und Abschlussprüfungen Teil 1 ist grob



STEFAN EKERT

Dipl.-Volkswirt, Geschäftsführer der InterVal GmbH, Berlin

überschlagen von über 1 Mio. Prüfungen auszugehen. Die ehrenamtliche Tätigkeit ist nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ von enorm hoher Bedeutung für das Prüfungswesen. Ohne ihr Engagement wäre die Durchführung von Prüfungen undenkbar (vgl. DIHK 2010).

Doch wer sind diese ehrenamtlichen Prüfer und Prüferinnen? Was motiviert sie zur Wahrnehmung der Aufgabe und wie können neue Ehrenamtliche für das Prüfungswesen gewonnen werden? Diesen Fragen geht eine im Rahmen des Berufsbildungsforschungsprogramms vom BMBF geförderte explorative Studie nach, die von der InterVal GmbH, Berlin, durchgeführt wurde und deren Ergebnisse hier in Auszügen vorgestellt werden.

Zielsetzung und Anlage der Studie

Die Studie „Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsbildung“ sollte empirisch fundierte Erkenntnisse über die Motive und Erfahrungen von aktiven und ehemaligen Prüferinnen und Prüfern generieren. Zudem galt es Erwartungen an das Ehrenamt bei Personen zu ermitteln, die sich noch nicht im Prüfungswesen engagieren. Auf dieser empirischen Basis sollten Empfehlungen zur Stärkung des Ehrenamts in der Berufsbildung entwickelt werden.

Angesichts der Weite des Untersuchungsfelds und des rudimentären Forschungsstands wurde das Feld in einem ersten Schritt erkundet. Die Fragestellungen wurden in einem offenen Forschungsprozess weiterentwickelt und im Verlauf der Untersuchung fokussiert. Zudem wurde die Studie exemplarisch auf sechs Ausbildungsberufe beschränkt.

Um mit der Auswahl der Berufe eine gewisse Bandbreite abzudecken, wurden zwei industriell-technische, zwei kaufmännische sowie zwei handwerkliche Berufe einbezogen. Weitere Kriterien der Auswahl waren das Alter der Neuordnung, die quantitative Relevanz sowie die Form der Prüfung (vgl. Tab. 1).

Nach Auswahl von Berufen und Auswertung von Sekundärquellen wurden explorative Interviews mit 45 Prüfenden und den sie betreuenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zuständiger Stellen geführt. Nach deren Analyse folgte eine standardisierte Online-Befragung von aktiven, ehemaligen und potenziellen Prüferinnen und Prüfern, deren Ergebnisse auch mit denen der qualitativen Vorphase abgeglichen wurden. Für den Zugang zu den Befragungszielgruppen wurden unterschiedliche und sich ergänzende Wege beschritten, um eine möglichst große Beteiligung zu erreichen und keine Gruppe systematisch auszuschließen.

Die Befragungszielgruppen wurden über die zuständigen Stellen, über eine Bekanntmachung der Studie in der Zeitschrift „Der deutsche Berufsausbilder“ des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder e. V. (vgl. EKERT/OTTO 2010) und über andere Prüferinnen und Prüfer auf die Befragung aufmerksam gemacht und um Mitwirkung gebeten.

Tabelle 1 Auswahl der Berufe

Ausbildungsberuf	Berufstyp	Jahr der Neuordnung	Neuabschlüsse (2008)*	Form der Abschlussprüfung
Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik	industriell-technisch	2003	1.860	gestreckt
Mechatroniker/-in	industriell-technisch	1998	7.833	mit Zwischenprüfung
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	kaufmännisch	2009	33.972	gestreckt
Industriekaufmann/-frau	kaufmännisch	2002	19.923	mit Zwischenprüfung
Tischler/-in	Handwerk	2006	9.111	mit Zwischenprüfung
Friseur/-in	Handwerk	2008	16.431	gestreckt

* Vgl. BIBB (2010)

Tabelle 2 Soziodemografische Merkmale der Befragungsgruppe aktive Prüfer/-innen*

Merkmale	Anzahl	Verteilung
Männer	1.619	69,0 %
bis 30 Jahre	125	5,3 %
31 bis 40 Jahre	468	20,0 %
41 bis 50 Jahre	879	37,6 %
51 bis 60 Jahre	648	27,7 %
über 61 Jahre	218	9,3 %
Migrationshintergrund**	89	3,8 %
angestellt	1.536	65,7 %
Beamter	287	12,3 %
Selbstständiger	252	10,8 %
Arbeit suchend	81	3,5 %
nicht erwerbstätig	6	0,3 %
Rentner/-in bzw. Pensionär/-in	176	7,5 %
Wohnort alte Bundesländer	1.821	87,0 %

* n = 2.338 bis 2.368; Missings nicht ausgewiesen

** gem. Definition des Statistischen Bundesamts (2010)

Insgesamt konnten über 4.000 Personen erreicht und befragt werden. Darunter waren 2.368 Personen, die zur Befragungszeit berufenes Mitglied mindestens eines Prüfungsausschusses in einem der sechs Berufe waren (aktive Prüfer/-innen). Von ihnen gaben 1.032 (44,1 %) an, ausschließlich als Arbeitgebervertreter/-innen, 663 (28,4 %) ausschließlich als Arbeitnehmervertreter/-innen sowie 436 (18,7 %) als reine Lehrervertreter/-innen zu prüfen.

Die Befragten waren im Durchschnitt 47,1 Jahre alt und – was durch die Auswahl der Berufe zu erwarten war – mehrheitlich männlichen Geschlechts (vgl. Tab. 2).

Die quantitative Befragung kann keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben, denn aufgrund der Unkenntnis über die Zusammensetzung der Grundgesamtheit konnten die Daten daraufhin nicht geprüft werden. Die Triangulation von Daten und Methoden spricht jedoch für ein hohes Maß an Belastbarkeit der Studienergebnisse. Zudem deckt die Auswahl der Berufe ein breites Spektrum ab, sodass die Untersuchung für das Prüfungswesen allgemein relevant und für alle daran Beteiligten interessant sein dürfte.

Abbildung 1 Ranking der Motive

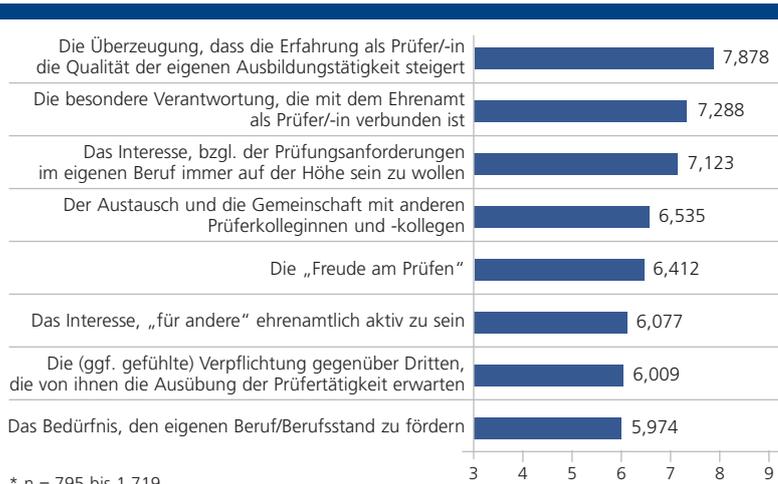
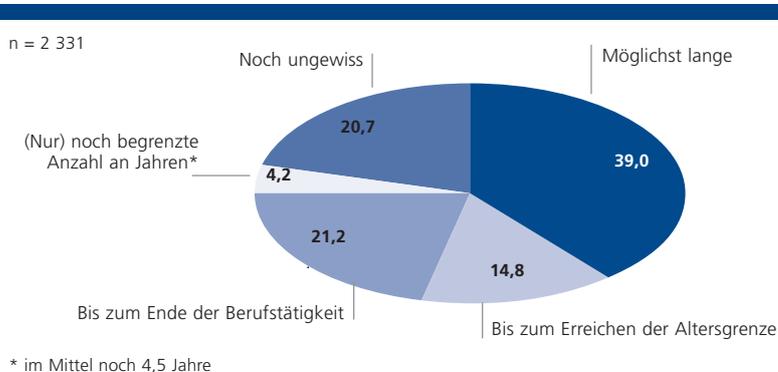


Abbildung 2 Fortführung der Prüferinnen- und Prüfertätigkeit



Zugänge und Motive von Prüferinnen und Prüfern

ZUGANG ZUM PRÜFUNGSWESEN

Die online Befragten gaben an, dass es oft Personen aus ihrem Arbeitsumfeld, also Vorgesetzte oder Kollegen/Kolleginnen (38,8 %) waren, die sie auf ein Engagement im Prüfungswesen ansprachen. Meist waren diese schon selbst ehrenamtlich aktiv. In gut jedem dritten Fall (35,2 %) war es aber eine zuständige Stelle, von der die Erstansprache ausging. Demgegenüber haben Berufsschulen und Landes-schulbehörden (10,6 %) sowie Gewerkschaften und andere Arbeitnehmervvertretungen (4,5 %) nur einen sehr kleinen Teil der Befragten zum Prüfungswesen geführt.

In den handwerklichen Berufen haben die zuständigen Stellen in der Erstansprache einen höheren Stellenwert, in den kaufmännischen und industriell-technischen Berufen dominiert die Ansprache durch Vorgesetzte und Kolleginnen und Kollegen. Die Ansprache durch Dritte kam meist zum passenden Zeitpunkt, als die Befragten eine neue berufliche Herausforderung suchten (84,6 %) und sich weiterqualifizieren wollten (71,0 %). 44 Prozent der Aktiven

haben auch schon selbst erfolgreich Nachwuchs für das Prüfungswesen gewonnen, im Mittel jeweils 2,9 Personen.

Um etwas über Hemmnisse in Erfahrung zu bringen, die Interessierte von einem Engagement abhalten, wurden u. a. die Aktiven zu ihren Erfahrungen aus misslungenen Ansprachen potenzieller befragt. Viele derartige Erfahrungen hatten die Befragten jedoch nicht.

Die wenigen Erfahrungen zu Hemmnissen können zu drei Punkten zusammengefasst werden:

1. Mangelndes Selbstvertrauen, die Anforderungen zu erfüllen,
2. Probleme mit der Freistellung durch Arbeitgeber,
3. hoher Zeitaufwand.

MOTIVE AKTIVER PRÜFER/-INNEN UND IHRE WEITEREN PLÄNE

Im Mittelpunkt der Studie stand die Frage nach den Motiven der Prüfer/-innen. Sie wurde zunächst qualitativ exploriert und anschließend quantitativ vertieft. Aus den qualitativen Interviews wurde deutlich, dass Prüfer/-innen vielfältige Motive für ihr Engagement nennen. Um die relative Bedeutung unterschiedlicher Motive zu ermitteln, wurde in der Online-Befragung daher nicht nach dem Grad des Zutreffens, sondern nach der Priorität von acht vorgegebenen und einem weiteren selbst zu benennenden (sonstigen) Motiv gefragt. Das heißt, jede/-r Befragte konnte max. neun Motive als zutreffend angeben und musste diese in eine Reihenfolge bringen. Die Angaben wurden anschließend in ein Ranking überführt, bei dem jedem Motiv je nach Stellung in absteigender Reihenfolge ein Punktwert zwischen 1 und 9 zugewiesen wurde.

In der Gesamtschau über alle Befragten zeigt sich, dass alle acht in der qualitativen Vorphase ermittelten Motive wichtig sind. Die drei wichtigsten Motive sind der Qualitätsgewinn für die eigene Arbeit, die besondere Verantwortung, die mit dem Ehrenamt verbunden ist und die Tatsache, dass man als Prüfer/-in bzgl. der Prüfungsanforderungen immer bestens informiert ist. Danach folgen zwei eher persönliche und soziale Motive, der Austausch und die Gemeinschaft mit anderen Prüferinnen und Prüfern sowie die Freude am Prüfen. Auf den Plätzen sechs bis acht des Rankings kommen danach das soziale Motiv, sich „für andere“ zu engagieren, die Erwartungshaltung Dritter und der Wunsch, den eigenen Berufsstand zu unterstützen.

Die Online-Befragung bestätigte also, dass sich Prüfer/-innen aus mehreren verschiedenen Motiven engagieren. Die statistische Analyse zeigte zudem, dass es zwischen Berufs- und Statusgruppen sowie hinsichtlich soziodemografischer Merkmale der Befragten signifikante Unterschiede gibt. Prüfer/-innen aus dem Handwerk messen beispielsweise dem Motiv „Förderung des Berufsstands“ eine

viel höhere Bedeutung bei als Mitglieder von IHK-Prüfungsausschüssen. Für Jüngere sind die „Vorteile für die eigene Ausbildungstätigkeit“ wichtiger als für Ältere, für die wiederum das Motiv der „besonderen Verantwortung des Amtes“ einen höheren Stellenwert hat.

Die befragten Prüfer/-innen sind nicht nur vielfältig motiviert, sie sind im Mittel auch schon seit 12,1 Jahren im Amt und befinden sich demnach durchschnittlich in ihrer dritten Berufungsperiode. Aus ihrem Alter (Ø 47,1 Jahre) folgt, dass sie mit 35 Jahren erstmals berufen wurden und noch einige Jahre prüfen könnten, wenn sie denn wollten. Die Frage nach ihrem diesbezüglichen Interesse zeigt ein sehr klares Bild (vgl. Abb. 2). Rund drei Viertel aller Befragten wollen mindestens bis zum Ende der Berufstätigkeit weiter prüfen, viele von ihnen gerne auch darüber hinaus, nämlich „möglichst lange“ oder aber „bis zum Erreichen der Altersgrenze“, die manche zuständige Stellen haben. Der Erfahrungshintergrund und der vielfache Wunsch, noch viele Jahre Mitglied in einem Prüfungsausschuss zu sein, sprechen, wie viele andere Ergebnisse der Studie auch, für eine hohe Zufriedenheit und Identifikation der Prüfer/-innen mit ihrem Amt.

WARUM EHEMALIGE NICHT MEHR PRÜFEN

Neben den aktiven Prüferinnen und Prüfern wurden u. a. auch 132 Personen befragt, die nicht mehr aktiv sind. Die befragten ehemaligen Prüfer/-innen blickten auf durchschnittlich 16,4 Jahre Engagement im Prüfungswesen zurück. Sie verbinden mit ihrer aktiven Zeit vielfältige positive Erfahrungen, die sich nur graduell von den Erfahrungen unterscheiden, von denen heute noch aktive Prüfer/-innen berichten. Schon allein deshalb war zu vermuten, dass die Gründe zur Aufgabe des ehrenamtlichen Engagements nicht primär in der Tätigkeit selbst liegen.

Direkt befragt danach bekundeten 31,0 Prozent von ihnen, dass sie aus beruflichen Gründen (u. a. zeitliche Belastung, Betriebsverlagerung und mangelnde Freistellung) das Amt aufgeben mussten. Danach folgen das Erreichen der Altersgrenze (14,7 %), die Nicht-Berücksichtigung durch die zuständige Stelle (7,7 %) sowie gesundheitliche (5,6 %) und familiäre (5,6 %) Gründe, die allesamt keine negativen Rückschlüsse auf das Ehrenamt an sich oder dessen Ausgestaltung zulassen.

Implikationen für die Gewinnung ehrenamtlicher Prüfer/-innen

Die Ergebnisse belegen, dass es attraktiv ist, sich im Prüfungswesen zu engagieren, auch wenn es Zeit kostet und anstrengend ist. Das Engagement im Prüfungswesen hat durchaus auch angenehme Seiten: Neben vielfältigen „fachlichen und sozialen Rückflüssen“ ist insbesondere festzustellen, dass den Befragten das Prüfen selbst viel Freude bereitet, vor allem

dann, wenn der Kandidatin oder dem Kandidaten eine sehr gute Leistung bescheinigt werden kann.

Die Studie liefert keine Hinweise darauf, dass in den sechs untersuchten Berufen ein genereller Mangel an Prüferinnen oder Prüfern besteht. Sie liefert auch keine Hinweise auf eine Überalterung der Prüfungsausschüsse in diesen Berufen, sodass die Nähe zur aktuellen beruflichen Praxis gegeben und qualitativ hochwertige Prüfungen personell möglich sind. In diesem Zusammenhang ist auch das große Weiterbildungsinteresse der Befragten zu erwähnen.

In anderen Berufen kann dies selbstverständlich anders sein und weil die zuständigen Stellen allein aufgrund der natürlichen Fluktuation immer wieder neue Ehrenamtliche gewinnen müssen, stellt sich die Frage nach den Empfehlungen, die sich hierzu aus den Ergebnissen ableiten lassen.

Um neue Ehrenamtliche für ein Engagement im Prüfungswesen zu gewinnen, kann auf unterschiedlichen Ebenen angesetzt werden:

1. Sinnvoll erscheint es, den Bekanntheitsgrad des ehrenamtlichen Prüfungswesens zu steigern und die Vorteile des ehrenamtlichen Engagements transparent zu machen. Zum einen würden so Potenziale auf diese Möglichkeit des ehrenamtlichen Engagements aufmerksam, zum anderen wird das Ehrenamt damit noch attraktiver, weil die öffentliche Wertschätzung damit steigen dürfte.
2. Die zuständigen Stellen könnten die Einstiegshürden durch Hospitationen, Schulungen und andere Maßnahmen senken, was die Werbung neuer Prüfer und Prüferinnen vereinfachen würde.
3. Die Zusammenarbeit der zuständigen Stellen mit Landesschulbehörden und vor allem mit Gewerkschaften kann optimiert werden, was die Rekrutierung von Beauftragten der Arbeitnehmer und Lehrkräften für die Prüfungsausschüsse erleichtern dürfte.
4. Schließlich sollten die bereits aktiven Prüfer/-innen bei Bedarf gezielt in die Nachwuchsgewinnung einbezogen werden, denn niemand kann so überzeugend von den Vorteilen des Engagements berichten wie sie. ■

Literatur

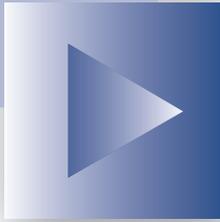
BIBB: Auszubildende – Ausgewählte Datenblätter 2008. Datenstand bis 31.12.2008. Bonn, 2010 – URL: www.bibb.de/de/S490.htm (Stand: 12.10.2011)

BMBF: Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsbildung. Band 11 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn/Berlin 2011

DIHK: Stark dank Ehrenamt. IHK-Prüfungen in der Beruflichen Bildung. Berlin 2010

EKERT, S.; OTTO, K.: Ehrenamtliches Engagement in der Berufsbildung – Was motiviert zur Prüfertätigkeit? In: Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V. (Hrsg.): Der Deutsche Berufsausbilder, Heft 1/2010, S. 9

STATISTISCHES BUNDESAMT: Personen mit Migrationshintergrund. Methodische Erläuterungen. Wiesbaden 2010 – URL: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell,templateId=renderPrint.psml (Stand: 12.10.2011)



Prognose von Ausbildungserfolg

Welche Rolle spielen Schulnoten und Einstellungstests?

► Betriebe haben verschiedene Möglichkeiten, um sich bei der Auswahl von Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern ein Bild von deren Eignung für die angestrebte Ausbildung zu machen. Die meisten orientieren sich an den Schulnoten des Halbjahres- oder Abschlusszeugnisses. Ergänzend werden oft Einstellungstests durchgeführt, mit denen spezifische, für den Ausbildungsberuf relevante Kompetenzen ermittelt werden sollen. Doch lassen sich damit verlässliche Rückschlüsse auf einen späteren Ausbildungserfolg der Bewerber/-innen ziehen?

Mithilfe eines Datensatzes, der gleichzeitig Informationen zu Schulnoten, Ergebnissen von Einstellungstests jugendlicher Bewerber/-innen und auch Leistungsdaten aus ihrer Ausbildung enthält, wird dieser Frage nachgegangen.

Möglichkeiten zur Auswahl von Auszubildenden

Junge Menschen unterscheiden sich im Hinblick auf ihre beruflichen Interessen und Fähigkeiten. Gleichzeitig unterscheiden sich auch Berufe und Tätigkeiten hinsichtlich ihrer Anforderungen und Handlungsspielräume. Daher ist es sinnvoll, ‚geeignete‘ Bewerber/-innen auszuwählen, deren Fähigkeiten zu den im jeweiligen Beruf gestellten Anforderungen passen, um erfolgreiche zukünftige Mitarbeiter/-innen auszubilden und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Dazu haben Ausbildungsbetriebe die Möglichkeit, aus einem breiten Spektrum eignungsdiagnostischer Verfahren zu schöpfen. Wie eine 1999 durchgeführte Betriebsbefragung von 1.228 Betrieben zeigte, erfolgt in nahezu allen Betrieben eine erste Vorauswahl anhand von Bewerbungsunterlagen und Zeugnissen. Im Anschluss findet fast immer ein persönliches Vorstellungsgespräch mit der Bewerberin/dem Bewerber statt und ein Drittel der Betriebe führt Tests durch (vgl. PRUSIK 2003).

Der Einsatz eignungsdiagnostischer Verfahren ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn nachgewiesen werden kann, dass durch sie die Wahrscheinlichkeit geeignete Bewerber/-innen zu finden deutlich erhöht wird. Dazu bedarf es Untersuchungen, in denen auf Basis einer größeren Stichprobe statistische Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen von Auswahlverfahren (Prädiktoren) und Leistungsmaßen (Kriterien) ermittelt werden. Nur so kann abgeschätzt werden, wie gut anhand der Auswahlverfahren spätere berufliche Leistungen prognostiziert werden können. Als Kriterien für den Ausbildungserfolg werden in Forschung und Praxis häufig die Noten des Berufsschulzeugnisses oder der Zwischen- und der Abschlussprüfung der zuständigen Stellen zugrunde gelegt.

Im Folgenden soll die Frage geklärt werden, ob diejenigen Jugendlichen mit den besseren Schulnoten und den besseren Einstellungstestergebnissen später auch tatsächlich die erfolgreichereren Auszubildenden – im Sinne besserer Noten in der Zwischen- und Abschlussprüfung – sind. Dafür konnte auf einen Datensatz zurückgegriffen werden, der verwertbare Angaben von rund 400 Auszubildenden enthält.



STEFANIE VELTEN

Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ im BIBB



ANNALISA SCHNITZLER

Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ im BIBB

Bisherige Erkenntnisse zur Prognose von Ausbildungserfolg

BARON-BOLDT/SCHULER/FUNKE (1988) fassten in ihrer Metaanalyse bisherige Untersuchungen hinsichtlich der Prognoseleistung von Schulnoten für den späteren Ausbildungserfolg zusammen. In dieser wurden insgesamt 13 Studien mit einem Gesamtstichprobenumfang von 2.064 Fällen analysiert und Schulabschlussnoten von Haupt- sowie Realschülerinnen und -schülern zur Vorhersage von Ausbildungsabschlussnoten untersucht. Die Autoren ermittelten einen Zusammenhang von $r=.293$ zwischen der Schuldurchschnittsnote und der Ausbildungsabschlussprüfung und stellten damit fest, dass Jugendliche mit guten Schuldurchschnittsnoten tendenziell auch bessere Noten in der Abschlussprüfung erzielen. Zwischen unterschiedlichen Ausbildungsberufen zeigten sich in ihrer Analyse keine deutlichen Unterschiede. Die Durchschnittsnote erzielte dabei eine höhere Vorhersagekraft als einzelne Fachnoten. Unter den Fachnoten war die Mathematiknote der beste Prädiktor für die Noten in der Abschlussprüfung. Weiterhin ergaben sich höhere Zusammenhänge der Durchschnittsnote mit der theoretischen als mit der praktischen Abschlussprüfung.

Im Hinblick auf die Prognoseleistung von Einstellungstests für den Ausbildungserfolg liegen bisher kaum Erkenntnisse vor. An einer Stichprobe von 91 Auszubildenden zur/zum biologisch- bzw. chemisch-technischen Assistentin/Assistenten untersuchte FUNKE (1986) den Zusammenhang von Ausbildungserfolg und Ergebnissen einer Eignungstestbatterie zu numerischen und figuralen Fähigkeiten und ermittelte ebenfalls einen mittleren positiven Zusammenhang.

Insgesamt betrachtet ist die Datenbasis zur Prognose der Leistungen von Jugendlichen in der dualen Ausbildung jedoch noch recht dünn, weshalb weitere empirische Untersuchungen dringend erforderlich sind.

Informationen zum Datensatz

Der diesem Beitrag zugrunde liegende Datensatz wurde durch eine Kooperation mit der Universität Stuttgart und dem U-Form-Verlag zusammengestellt. Er enthält Daten von Auszubildenden verschiedener kaufmännischer und gewerblich-technischer Ausbildungsberufe, wie z. B. Industriekaufmann/-frau, Zerspanungsmechaniker/-in und Bankkaufmann/-frau. Allerdings liegen nur für einen Teil – rund 200 bis 400 Jugendliche – vollständige Informationen zu allen Prädiktoren und Kriterien vor (vgl. Tab. 1).

Die Durchschnittsnote des Abschlusszeugnisses der allgemeinbildenden Schule wurde entweder aus allen Fachnoten gemittelt oder – falls diese nicht vorlagen – aus den Noten der drei Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Die Ergebnisse der verwendeten Einstellungstests

Tabelle 1 Prädiktoren und Kriterien

Prädiktoren	Mittelwert	Std-Abweichung	n
Schuldurchschnittsnote	2,69	0,58	1.123
Mathenote	2,82	0,90	1.061
Deutschnote	3,0	0,72	1.072
Englischnote	3,06	0,82	887
Ergebnis Einstellungstest (in %)	68,9	13,72	1.547
Kriterien			
Note Zwischenprüfung	2,57	0,8	472
Note Abschlussprüfung	2,5	0,73	367
Note schriftliche Abschlussprüfung	2,7	0,87	340
Note praktische Abschlussprüfung	2,35	0,76	263

liegen als Prozentwerte richtig gelöster Aufgaben vor. Im Durchschnitt konnten zwei Drittel des Einstellungstests richtig gelöst werden. Als Kriterien zur Beurteilung des Ausbildungserfolgs werden die Noten in der Zwischenprüfung, die Gesamtnote der Abschlussprüfung sowie die Note im schriftlichen und im praktischen Teil der Abschlussprüfung herangezogen.

Bei den Einstellungstests handelt es sich um berufsspezifische Testverfahren, die vom U-Form-Verlag speziell für die Auswahl von Auszubildenden entwickelt wurden. Die Tests bestehen aus drei bis fünf Untertests mit Fragen und Aufgaben aus dem Bereich Allgemeinbildung/Wirtschaft, Zahlen/Tabellen, Mathematik, Rechtschreibung, Deutsch, Englisch, technisches Textverständnis, technisches Vorstellungsvermögen und technisches Interesse. Je nach Zielberuf werden unterschiedliche Untertests durchgeführt, von denen einige Untertests im Schwierigkeitsgrad variieren.

Vorhersagekraft von Schulnoten und Einstellungstests

Um die Bedeutung der Schulnoten und des Einstellungstests zur Vorhersage der Zwischen- und Abschlussprüfungsleistungen zu bestimmen, werden Korrelationen berechnet. Dabei ist zu beachten, dass eine negative Korrelation zwischen dem Ergebnis des Einstellungstests und den Noten der Zwischen- und Abschlussprüfung auf einen positiven Zusammenhang hindeuten, da bei Noten ein geringerer Zahlenwert für eine gute Leistung steht, beim Testergebnis hingegen ein gutes Ergebnis in hohen Punktwerten ausdrückt.

Alle in Tabelle 2 (S. 46) dargestellten Korrelationen zwischen Schulnoten, dem Ergebnis des Einstellungstests und den Noten in der Zwischen- und Abschlussprüfung sind statistisch signifikant. Die engsten Zusammenhänge werden zwischen der Schuldurchschnittsnote und den verschiedenen Kriterien erzielt. Die höchste Korrelation von $r=.468$ wird dabei für die Note in der schriftlichen Abschlussprüfung ermittelt. Die Einzelnoten in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch weisen ebenfalls signi-

Tabelle 2 Korrelationen der Prädiktoren mit den Kriterien

	Schuldurchschnittsnote	Mathematiknote	Deutschnote	Englischnote	Einstellungstest
Note Zwischenprüfung	.412** (352)	.237** (310)	.122* (318)	.183** (289)	-.266** (402)
Note Abschlussprüfung	.442** (264)	.370** (205)	.201** (213)	.291** (186)	-.315** (302)
Note schriftliche Abschlussprüfung	.468** (236)	.355** (189)	.218** (196)	.288** (169)	-.312** (280)
Note praktische Abschlussprüfung	.437** (222)	.330** (182)	.218** (189)	.296** (162)	-.143* (205)

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

In Klammern ist der jeweilige Stichprobenumfang angegeben.

Tabelle 3 Korrelationen der Prädiktoren und Kriterien getrennt nach Schulabschluss

	Schuldurchschnittsnote		Mathematiknote		Deutschnote		Englischnote		Einstellungstest	
	Fach-Abitur	Realschule	Fach-Abitur	Realschule	Fach-Abitur	Realschule	Fach-Abitur	Realschule	Fach-Abitur	Realschule
Note Zwischenprüfung	.358** (183)	.433** (146)	.208** (163)	.207** (128)	.131* (163)	.106 (136)	.248** (157)	.058 (116)	-.203** (225)	.386** (124)
Note Abschlussprüfung	.426** (159)	.470** (94)	.365** (138)	.388** (66)	.184* (139)	.253* (73)	.277** (133)	.289* (52)	-.257** (193)	.387** (69)
Note schriftliche Abschlussprüfung	.443** (141)	.488** (84)	.365** (131)	.352** (57)	.231** (131)	.226* (64)	.276** (125)	.294* (43)	-.285** (176)	-.320** (66)
Note praktische Abschlussprüfung	.455** (127)	.440** (84)	.332** (123)	.335** (58)	.195* (123)	.301** (65)	.275** (117)	.382** (44)	-.085 (122)	-.220 (45)

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

In Klammern ist der jeweilige Stichprobenumfang angegeben.

fikante Zusammenhänge zu den Kriterien auf, diese bleiben aber unter dem Niveau der Durchschnittsnote. Dabei können die Einzelnoten die Ergebnisse der Abschlussprüfung durchweg besser vorhersagen als das Ergebnis der Zwischenprüfung. Dies könnte dadurch begründet sein, dass der Zwischenprüfung in einigen Ausbildungsberufen eine geringe Bedeutung beigemessen wird und die Jugendlichen nicht ihre Maximalleistung erbringen.

Wie auch in der Metaanalyse von BARON-BOLDT/SCHULER/FUNKE (1988) erweist sich die Mathematiknote als bester Einzelprädiktor für die späteren Ausbildungsleistungen. Allerdings zeigen sich entgegen der Ergebnisse der Metaanalyse keine sehr deutlichen Unterschiede zwischen den Korrelationen der Prädiktoren mit der schriftlichen und der praktischen Abschlussprüfung.

Der Einstellungstest erzielt nicht so hohe Zusammenhänge zu den Erfolgskriterien wie die Schuldurchschnittsnote und es zeigt sich ein Unterschied zwischen dem schriftli-

chen und praktischen Abschlussprüfungsteil insofern, als der Zusammenhang zur praktischen Abschlussprüfung deutlich geringer ausfällt.

Da der Datensatz die Noten sowohl von Schülerinnen und Schülern mit (Fach-)Hochschulreife als auch solchen mit einem mittleren Bildungsabschluss enthält, werden in Tabelle 3 die Korrelationen getrennt für die beiden Schulabschlüsse dargestellt. Die Zahl der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss war in dem Datensatz zu gering für eine gesonderte Auswertung.

Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, zeigen sich für einige Prädiktoren deutliche Unterschiede in Abhängigkeit vom Schulabschluss. Die Ergebnisse des Einstellungstests weisen bei Schüler/-innen mit Realschulabschluss engere Zusammenhänge zu der Note der Zwischen- als auch der Abschlussprüfung auf als bei den (Fach-)Abiturientinnen und -Abiturienten. Ebenfalls kann die Schuldurchschnittsnote bei Jugendlichen mit einem mittleren Bildungsabschluss die Ausbildungserfolgskriterien etwas besser prognostizieren. Die Zusammenhänge der einzelnen Fachnoten mit den Kriterien liegen zumeist auf vergleichbarem Niveau mit Ausnahme der Abschlussnoten der sprachlichen Fächer der Realschüler/-innen, die deutlich engere Zusammenhänge mit der praktischen Abschlussprüfung aufweisen als bei den (Fach-)Abiturientinnen und -Abiturienten. Möglicherweise sind diese unterschiedlichen Zusammenhänge lediglich auf Stichprobenfehler zurückzuführen, möglicherweise beinhalten aber auch die Abschlussnoten der sprachlichen Fächer in der Realschule höhere Anteile sozial-kommunikativer Kompetenzen, die besonders in der praktischen Abschlussprüfung von Bedeutung sind.

Wie die Ergebnisse aus Tabelle 2 und 3 verdeutlichen, können spätere Ausbildungsleistungen sowohl durch den Einstellungstest als auch durch die Schulabschlussnoten vorhergesagt werden, wobei die Schuldurchschnittsnote die höchste Vorhersagekraft besitzt. Daher stellt sich die Frage, ob Unternehmen durch den Einstellungstest ergänzend zu der Schuldurchschnittsnote Informationen erhalten, mit denen sie die Treffsicherheit ihrer Bewerberauswahl zusätzlich absichern können. Um dies zu prüfen, werden für die Note der Zwischenprüfung und der Abschlussprüfung hierarchische Regressionen berechnet, in die im ersten Schritt nur die Schuldurchschnittsnote aufgenommen wird und in einem weiteren Schritt die Durchschnittsnote zusammen mit dem Einstellungstest.

Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, können durch die Schuldurchschnittsnote $R^2 = 17,8$ Prozent ($p < .01$) der Varianz der Zwischenprüfungsnote aufgeklärt werden. Durch Hinzunahme des Einstellungstests können weitere 6,1 Prozent der Varianz aufgeklärt werden und damit die Vorhersage verbessert werden. Ähnlich verhält es sich bei der Prognose der Abschlussprüfungsnote (Tabelle 5). Hier können $R^2 = 16,1$ Prozent ($p < .01$) der Varianz allein durch die Schuldurch-

schnittsnote aufgeklärt werden, durch Hinzunahme des Auswahltests erfolgt eine weitere Steigerung um 7,6 Prozent. Folglich kann der Einstellungstest in beiden Fällen zu einem Mehr an Entscheidungssicherheit beitragen.

Multimodale Bewerberauswahl sinnvoll

Die in unserer Untersuchung erzielten Ergebnisse stehen weitgehend im Einklang mit bisherigen Forschungsbefunden. So kann der Ausbildungserfolg (gemessen an der Zwischen- und Abschlussprüfungsnote) am besten durch die Schuldurchschnittsnoten prognostiziert werden. Dass hinsichtlich der prognostischen Güte die Durchschnittsnote einzelne Fachnoten übertrifft, ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die Durchschnittsnoten die Einschätzung mehrerer Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum widerspiegeln und somit ein umfassendes Bild der Leistungen der Schüler/-innen liefern sollten. Die Durchschnittsnote wird somit vermutlich nicht nur die fachlichen Leistungen der Schüler/-innen wiedergeben, sondern auch generelle Aspekte ihres Arbeitsverhaltens wie Fleiß, Leistungsmotivation und Auffassungsgabe.

Entgegen bisheriger Befunde zeigen sich in unseren Daten keine deutlichen Unterschiede bei der Prognose der schriftlichen und der praktischen Abschlussprüfung. Lediglich der Einstellungstest weist signifikante Zusammenhänge zum schriftlichen Prüfungsteil auf, was damit erklärt werden kann, dass insbesondere in der praktischen Prüfung weitere Kompetenzen zum Tragen kommen, die nicht Gegenstand des Einstellungstests sind. Wie die Ergebnisse der Regressionen zeigen, kann durch die Kombination von Schuldurchschnittsnoten und einem Einstellungstest die Vorhersage der Ausbildungsleistungen verbessert werden. Aufgrund der Ergebnisse kann der Verwendung von Noten des Schulabschlusszeugnisses für die Auswahl von Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern eine gewisse Relevanz nicht abgesprochen werden. Das Hinzuziehen von Einstellungstests, welche spezifische fachliche Inhalte mit Relevanz für den jeweiligen Beruf abfragen, kann aufgrund der vorgestellten Ergebnisse ebenfalls als sinnvoll erachtet werden, da sie die Vorhersage der Ausbildungsleistungen zusätzlich zur Durchschnittsnote verbessern. Allerdings fällt diese zusätzliche Vorhersagekraft recht gering aus. Daher empfiehlt es sich, den Einsatz von Einstellungstests zu evaluieren, um zu prüfen, ob dadurch spätere Leistungen oder auch andere Kriterien des Ausbildungs- bzw. Berufserfolgs wie z. B. Arbeitszufriedenheit prognostizierbar sind.

Als Einschränkung der Interpretierbarkeit der Daten muss jedoch der Umstand gesehen werden, dass über die von den Unternehmen abgelehnten Ausbildungsplatzbewerber/-innen keine Daten zu möglichen Ausbildungsleistungen in anderen Unternehmen vorliegen. Weiterhin lassen die Ergebnisse ausschließlich Aussagen auf Gruppenebene zu, keinesfalls für einzelne Jugendliche. Es kann daher nicht grundsätzlich geschlossen werden, dass alle Jugendlichen mit schlechteren Zeugnissen der allgemeinbildenden Schule auch schlechtere Ergebnisse in der Ausbildung erwarten lassen. So kann daraus nicht die generelle Empfehlung abgeleitet werden, Jugendliche mit schlechteren Schulnoten bei einer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz abzulehnen. Vielmehr sollte insbesondere bei diesen Jugendlichen in einem persönlichen Einstellungsgespräch die Interessens- und Motivationslage erfragt werden, da sich die Bedeutung von Interesse und (Leistungs-)Motivation für spätere Ausbildungsleistungen in empirischen Untersuchungen (vgl. z. B. NICKOLAUS u. a. 2010; METZNER/FRINTRUP 2005) gezeigt hat. Es empfiehlt sich zudem, in der Ausbildung das vorhandene Interesse der Jugendlichen am gewählten Beruf aufzugreifen, ihnen durch abwechslungsreiche Aufgaben und Kollegialität Freude an der Arbeit zu vermitteln und die intrinsische Motivation dadurch langfristig zu fördern und aufrechtzuerhalten. ■

Tabelle 4 Hierarchische Regression für die Vorhersage der Zwischenprüfungsnote

Modell	Prädiktoren	β	R	R ²	R ² adj.	ΔR^2
1	Schuldurchschnittsnote	.422**	.422	.178	.175	.178**
2	Schuldurchschnittsnote	.400**	.489	.239	.234	.061**
	Einstellungstest	-.249**				

**p <.01; N = 293

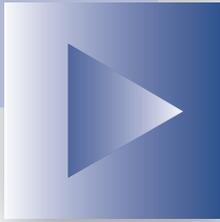
Tabelle 5 Hierarchische Regression für die Vorhersage der Abschlussprüfungsnote

Modell	Prädiktoren	β	R	R ²	R ² adj.	ΔR^2
1	Schuldurchschnittsnote	.401**	.401	.161	.157	.161**
2	Schuldurchschnittsnote	.381**	.487	.237	.230	.076**
	Einstellungstest	-.276**				

**p <.01; N = 208

Literatur

- BARON-BOLDT, J.; SCHULER, H.; FUNKE, U.: Prädiktive Validität von Schulabschlußnoten: Eine Metaanalyse. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2 (1988) 2, S. 79–90
- FUNKE, U.: Die Validität verschiedener eignungsdiagnostischer Verfahren bei Lehrstellenbewerbern. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 30 (1986) 2, S. 92–97
- METZNER, F.; FRINTRUP, A.: Erfolgsprognose von der Stange: Ausbildung im Schatten von Pisa. In: *Personalwirtschaft: Magazin für Human Resources* (2005) 8, S. 17–20
- NICKOLAUS, R. u. a.: Erklärungsmodelle zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung bei Bankkaufleuten, Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. In: SEIFRIED, J.; WUTTKE, E.; NICKOLAUS, R.: *Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsbildung. Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben*. Stuttgart 2010, S. 73–87
- PRUSIK, C.: *Implizite außerfachliche Auswahlkriterien von Betrieben bei der Einstellung von Auszubildenden*. Neuhofen 2003



Der ProfilPASS in Unternehmen

Einsatz und Nutzen in der Ausbildung der Deutschen Telekom

BRIGITTE BOSCHE, MATTHIAS ROHS

► **Angesichts allgemein rückläufiger Ausbildungsstellenbewerber/-innen sind Unternehmen gefordert, auch auf die verborgenen „Talente“ zu schauen und diese zu fördern. Dabei richtet sich das Augenmerk zunehmend auf Kompetenzen, die im Lebensverlauf erworben wurden, aber nicht immer bewusst und unmittelbar sichtbar sind. Mit dem ProfilPASS steht ein Instrument zur Verfügung, diese Kompetenzen zu dokumentieren. In dem seit 2009 vom BMBF geförderten Projekt „ProfilPASS in der Wirtschaft“ sollen seine Einsatzmöglichkeiten im betrieblichen Kontext erprobt werden. Im Beitrag wird die Arbeit mit dem ProfilPASS in zwei Ausbildungsgruppen der Deutschen Telekom AG vorgestellt.**

DER PROFILPASS ALS TEIL EINER KOMPETENZORIENTIERTEN AUSBILDUNG

Die Telekom Ausbildung hat vor zehn Jahren den Weg der kompetenzorientierten Ausbildung eingeschlagen und den damit verbundenen methodischen und kulturellen Wandel vorgenommen. Dabei wird der Ansatz der arbeitsprozessintegrierten Ausbildung umgesetzt, der sich an den konzeptionellen Vorgaben zum IT-Weiterbildungssystem orientiert (vgl. ROHS/BÜCHELE 2002). Dem informellen Lernen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Konstitutives Element der arbeitsprozessintegrierten Ausbildung ist die

Lernprozessbegleitung (vgl. BAUER u. a. 2006), d. h. die Begleitung der Auszubildenden bei der individuellen Lernzielplanung, bei der Reflexion ausbildungsrelevanter Erfahrungen und persönlicher Lernstrategien sowie bei der Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen. Entwicklungsorientierte Instrumente und Verfahren der Kompetenzfeststellung bieten sich hier besonders an.

Der ProfilPASS (vgl. Kasten) bringt durch seinen biografieorientierten Zugang gute Voraussetzungen für die Integration in die Ausbildung mit. So konnten sich die Ausbilder/-innen (Lernprozessbegleiter/-innen) sehr schnell mit dem Instrument vertraut machen und optimale Einsatzkontexte und -zeitpunkte identifizieren.

Der ProfilPASS: „Stärken kennen – Stärken nutzen“



Der ProfilPASS ist ein Instrument, mit dem auf der Basis von Selbsteinschätzungen Individuen ihre im Verlauf der Biografie erworbenen Kompetenzen sichtbar machen können. Angeleitet durch geschulte Berater/-innen erfolgt dies anhand von acht vorgeschlagenen Tätigkeitsfeldern. Dabei stehen insbesondere jene Kompetenzen im Fokus, die informell erworben wurden. Ergebnis dieses Prozesses ist eine individuelle Kompetenzbilanz als Ausgangsbasis für weiterführende Aktivitäten.

Das ProfilPASS-System wurde zwischen 2004 und 2006 im Rahmen eines Projekts der Bund-Länder-Kommission (BLK) vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) sowie dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) insbesondere für Menschen in Umbruchsituationen konzipiert und erprobt und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt. Seit Herbst 2009 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Projekt „ProfilPASS in der Wirtschaft“. Ziel ist es, das Instrument in zehn Unternehmen einzusetzen und den Nutzen für Unternehmen und Beschäftigte zu erheben.

Weitere Informationen: www.profilpass-online.de

EINSATZ ZU BEGINN UND AM ENDE DER AUSBILDUNG

Bei der Telekom Ausbildung wurde der ProfilPASS in zwei spezifischen Ausbildungssituationen erprobt:

- zum Ausbildungsbeginn, um auf der Grundlage des Kompetenzprofils der Auszubildenden Lernziele zu entwickeln,
- zum Ausbildungsende zur Unterstützung der individuellen Reflexion der persönlichen Stärken.

Dies sind nicht die einzigen denkbaren Situationen, jedoch zwei Zeitpunkte, in denen er eine besondere Wirkung entfalten kann.

Die Erprobung zu Ausbildungsbeginn erfolgte mit IT-Systemelektronikern/-elektronikerinnen im ersten Ausbildungsjahr, der Einsatz zum Ausbildungsende mit Kaufleuten für Bürokommunikation. Beteiligt waren jeweils zwischen acht und zehn Auszubildende. Im Rahmen der Erprobung wurde nicht der gesamte ProfilPASS eingesetzt, sondern nur die Teile, die für den spezifischen Einsatz besonders sinnvoll und zeitlich umsetzbar waren.

Für jedes Einsatzszenario wurden zwei eintägige Workshops durch ProfilPASS-Berater/-innen durchgeführt. Am ersten Workshop-Tag wurden die Auszubildenden in den ProfilPASS eingeführt, indem sie unter Anleitung in einem selbstgewählten Tätigkeitsfeld eine Selbsteinschätzung vornahmen und ihre Ergebnisse im Plenum vorstellten. Dabei wurden sie durch konkrete Nachfragen der Berater/-innen und Rückmeldungen der anderen Teilnehmenden dazu angeleitet, ihre Kompetenzen so weit wie möglich zu präzisieren. Nachdem sichergestellt worden war, dass dieses Vorgehen nachvollzogen und verstanden worden war, folgte eine Phase zwischen einer und drei Wochen, in der die Teilnehmenden Zeit hatten, möglichst viele der noch offenen Tätigkeitsfelder selbstständig zu bearbeiten. Am zweiten Workshop-Tag wurden die Kompetenzen aus den Tätigkeitsfeldern in einer Kompetenzbilanz zusammengefasst und die Teilnehmenden erhielten die Gelegenheit, sich selbst mit ihren Kompetenzen im Plenum vorzustellen. Der letzte Tag wurde entsprechend der beiden unterschiedlichen Szenarien um weitere Methoden ergänzt, um die spezifischen Ziele (Lernzielbestimmung, Vorbereitung auf die Bewerbungsphase) zu erreichen.

Szenario 1: Unterstützung bei der Identifikation von Lernzielen:

Die Kompetenzorientierung in der Ausbildung erfordert eine individuelle Betrachtung von Kompetenzen und Ableitung von Lernzielen. Der ProfilPASS wurde dazu eingesetzt, ein Stärkenprofil zu erarbeiten und bei der Formulierung persönlicher Lernziele zu unterstützen. Um einen möglichst hohen Nutzen für die Auszubildenden zu erreichen, wurden die Lernziele mit konkreten Indikatoren belegt und mit einer Zeitschiene versehen. An dieser Stelle war es wichtig, den Teilnehmenden das Zusammenwirken der ProfilPASS-Beratung und der Ausbildungsphilosophie der Telekom Ausbildung transparent zu machen, in der die Lernzielvereinbarung ein wichtiger Bestandteil ist. Es zeigte sich, dass der ProfilPASS sehr gut mit den bereits in der Ausbildung eingesetzten Instrumenten harmoniert. Die Auszubildenden reflektieren ihre Kompetenzen, werden sich dieser bewusst und haben so eine bessere Grundlage für die Gestaltung der persönlichen Lernzielvereinbarung.

Szenario 2: Erstellung eines Stärkenprofils zur Vorbereitung auf die Bewerbungsphase:

Das Ende einer Ausbildung stellt eine besonders relevante Phase für die Reflexion von Kompetenzen dar. Die Herausarbeitung der individuellen Stärken, die sich nicht allein in den Zensuren, sondern auch in den Kompetenzen zeigen, die während und außerhalb der Ausbildung erworben wurden, können mithilfe des ProfilPASS bewusst gemacht werden. Dazu wurde nach der Selbstpräsentation der Kompetenzen gemeinsam die Frage bearbeitet, welche der Kompetenzen auch im beruflichen Kontext angewendet werden können. Nachdem im Workshop vor allem die informell erworbenen Kompetenzen in den Blick genommen wurden, versuchten die Berater/-

innen durch diesen methodischen Schritt die Beteiligten dafür zu sensibilisieren, ihre Stärken bewusster in beruflichen Zusammenhängen einzusetzen.

KOMPETENZEN UND ZIELE KLARER IM BLICK

Beide Einsätze wurden durch Teilnehmerfragebögen evaluiert, die neben geschlossenen Fragen auch die Möglichkeit boten, offene Fragen zu beantworten. Ergänzend wurde mit etwas Abstand zu den Seminaren ein auswertender Workshop durchgeführt, an dem Ausbildungsleiter/-innen, ProfilPASS-Beraterinnen und -Berater sowie die Ausbilder/-innen teilnahmen.

In der Auswertung wurde deutlich, dass ein Großteil der Teilnehmenden von dem ProfilPASS-Workshop profitierte. Durch die Reflexion ihrer Erfahrungen konnten die Auszubildenden selbstbewusst und selbstsicher ihre Kompetenzen präsentieren und darauf aufbauend konkreter ihre persönlichen Lernziele definieren. Die Mehrheit gab darüber hinaus an, durch den Workshop neue Fähigkeiten entdeckt zu haben. Zu wissen, wo man was gelernt hat, wurde besonders von der Gruppe wertgeschätzt, die sich in der Bewerbungsphase befand. Die Auszubildenden aus dem ersten Ausbildungsjahr stuften die Nützlichkeit des ProfilPASS ebenfalls sehr hoch ein: „Ich weiß jetzt besser, wo meine Stärken und Schwächen liegen. Vorher habe ich nicht genau darüber nachgedacht.“

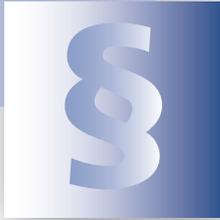
Der ProfilPASS ist ein Instrument, das die gesamte Lern- und Lebensbiografie in den Blick nimmt. Er stärkt dadurch vor allem die Eigenverantwortlichkeit und Selbstreflexion der Nutzenden. Der erfolgreiche Einsatz des ProfilPASS setzt bei den Auszubildenden ein gewisses Maß an Fähigkeit zur Selbstreflexion voraus. Durch seine Sensibilisierung für die verschiedenartigen Lernwege und Kompetenzen trägt er auch zu einer Erhöhung der Lernbereitschaft und zu einer eigenverantwortlichen Organisation von Lernprozessen bei.

Wie gezeigt wurde, lässt sich eine ProfilPASS-Beratung in Form eines zweitägigen Workshops mit ProfilPASS-Beraterinnen und -Beratern durchführen. Gemessen am Nutzen erscheint der damit verbundene zeitliche und personelle Aufwand in jeder Hinsicht gerechtfertigt. ■

Literatur

BAUER, H. G. u. a.: *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleitet und Lernprozesse gestaltet. Ein Handbuch.* Bielefeld 2006

ROHS, M.; BÜCHELE, U.: *Arbeitsprozessorientierte Kompetenzentwicklung.* In: BMBF (Hrsg.): *IT-Weiterbildung mit System: Neue Perspektiven für Fachkräfte in Unternehmen.* Bonn 2002, S. 69–76



Steuerliche Absetzbarkeit von Ausbildungskosten

JOHANNA MÖLLS

► **Aufwendungen, die zum Erwerb, zur Sicherung und Erhaltung von Einkünften erfolgen, können laut § 9 EStG als Werbungskosten abgesetzt werden, sofern sie beruflich veranlasst sind. Dies betrifft z. B. Kosten für eine berufliche Weiterbildung. Doch wie sieht es mit Aufwendungen aus, die vor Ausübung eines Berufs entstanden sind und somit nicht direkt einkommensmindernd geltend gemacht werden können? Mit dieser Frage hat sich der Bundesfinanzhof in zwei aktuellen Entscheidungen befasst, die hier skizziert und in ihrer weiteren Bedeutung eingeschätzt werden.**

SACHVERHALT

Eine Ärztin und ein Berufspilot hatten beim Finanzamt die steuerliche Absetzbarkeit der ihnen entstandenen Ausbildungskosten als vorweggenommene Werbungskosten begehrt. Bei vorweggenommenen Werbungskosten erfolgt über den sogenannten Verlustvortrag eine spätere Verrechnung von ausbildungsbedingten Kosten mit den Einkünften in den ersten Jahren der Berufsausübung. Die Finanzverwaltung hatte die ausbildungsbedingten Kosten der Erstausbildung nach dem Schulabschluss unter Berufung auf § 12 Abs. 5 EStG nicht als Werbungskosten berücksichtigt und auch keine Verlustfeststellung getroffen. In der ersten Instanz wurden die Finanzämter in ihrer Praxis bestätigt. Der Bundesfinanzhof (BFH) aber hat beiden Klägern in seinen Urteilen vom 28. Juli 2011 Recht in ihrer Auffassung gegeben (BFH Az. IV R 7/10 und IV R 38/10.).

BEWERTUNG VON AUFWENDUNGEN FÜR DIE ERSTAUSBILDUNG DURCH DEN BUNDESFINANZHOF

Der BFH hat die aktuelle Gesetzeslage in deutlichen Worten kritisiert und sieht sie nicht im Einklang mit den steuerrechtlichen Grundsätzen wie dem Nettoprinzip, dem Veranlassungsprinzip und auch dem Gleichheitsgebot. Im Jahr 2004 war der Abzug von Berufsausbildungskosten neu geregelt und § 12 Abs. 5 ins Einkommenssteuergesetz aufgenommen worden, sodass ausbildungsbedingte Aufwendungen nur bis höchstens 4.000 EUR pro Kalenderjahr als Sonderausgaben geltend gemacht werden können. Die Geltendmachung dieser Ausgaben setzt somit voraus, dass im selben Jahr höhere Einkünfte erzielt werden. Das dürfte während der Absolvierung einer kostenpflichtigen Ausbildung wie Studium oder schulische Berufsausbildung nur in Ausnahmefällen zutreffen.

In der vorgenommenen Gesetzesänderung aus dem Jahr 2004 sieht der BFH einen grundlegenden Systemwechsel, der nicht allein über die konkrete Vorschriftenänderung, sondern im Rahmen einer grundlegenden Änderung des Normengefüges im Steuerrecht hätte umgesetzt werden müssen, die aber nicht erfolgt sei. In seinen Urteilen führt er aus, dass beruflich veranlasste Aufwendungen dem Grunde nach vorweggenommene Werbungskosten sind. Damit kritisiert er im konkreten Fall die Anwendung des § 12 Nr. 5 EStG durch die Finanzverwaltung. Eine berufliche Veranlassung sieht das oberste Steuergericht regelmäßig dann als gegeben an, wenn die erstmalige Berufsausbildung Berufswissen vermittelt und auf diese Weise auf die Erzielung von Einnahmen gerichtet ist. Ausreichend sei, wenn die Ausgaben den Beruf der Arbeitnehmerin/des Arbeitnehmers im weitesten Sinne fördern.

BEDEUTUNG DER BFH-URTEILE – ERSTE SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Grundsatzurteile des Bundesfinanzhofs bedeuten noch keine konkrete Neuregelung für die Rechtsanwendung und damit keine gesicherte Entlastung von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern. Denn die Entscheidungen des Bundesfinanzhofs entfalten unmittelbare Wirkung zunächst nur gegenüber den Klägerinnen und Klägern und betreffen direkt nur ihre anhängigen Steuerfeststellungsverfahren. Die Finanzverwaltung könnte aber die Feststellungen und Vorgaben des obersten Steuergerichts auch in anderen Verfahren und damit bei anderen Steuerpflichtigen begünstigend berücksichtigen, wenn nicht das Bundesfinanzministerium mit einem sogenannten Nichtanwendungserlass reagiert. Ein solcher Nichtanwendungserlass würde den Finanzämtern vorschreiben, die Vorgaben des Bundesfinanzhofs unberücksichtigt zu lassen. Sie dürften sich dann in vergleichbaren Verfahren nicht zugunsten von Steuerpflichtigen auf die beiden Grundsatzurteile stützen. Ein solcher Nichtanwendungserlass ist allerdings noch

nicht ergangen. Das Bundesfinanzministerium (BMF) prüft weiterhin die gesetzgeberischen und verwaltungstechnischen Möglichkeiten im Rahmen der Vorgaben des Bundesfinanzhofs (vgl. BMF vom 19.08.2011 zum Urteil des Bundesfinanzhofs¹).

Für Absolventinnen und Absolventen einer kostenpflichtigen und kostenintensiven Ausbildung dürften die Urteile des Bundesfinanzhofs zumindest als positives Signal der Steuergerichtsbarkeit zu bewerten sein. Auszubildende im dualen System aber haben durch die Ausbildungsvergütung bereits während der Ausbildungszeit zumeist die Ausgaben übersteigende Einnahmen. Sie können also schon während der Ausbildung ausbildungsbedingte Kosten (also Sonderausgaben) geltend machen, die ihre Steuerlast im laufenden Jahr senken. Im Einzelfall kann die hier beschriebene Entwicklung aber auch für Auszubildende im dualen System vorteilhaft sein. Zu denken ist an Kosten wie Wohnungsmiete am Ausbildungsort, Fahrten zur Ausbildungsstätte, Telekommunikationskosten oder Lernmaterial, soweit diese Kosten höher sind als die Berücksichtigungsfähigkeit als Sonderausgabe nach der bisherigen Praxis.

Teilweise wird Betroffenen als Reaktion auf die BFH-Urteile empfohlen, die ausbildungsbedingten Kosten in ihrer Steuererklärung als vorweggenommene Werbungskosten geltend zu machen. Diese wären dann als Verlust einzutragen, der bei späterem Einkommen vorgetragen werden könne. Eine Geltendmachung sei rückwirkend bis zum Jahr 2007 möglich (vgl. Empfehlung des Bunds der Steuerzahler „Studienkosten doch Werbungskosten“ vom 17.08.2011²).

Es bleibt abzuwarten, wie mit dem politisch umstrittenen Thema weiter umgegangen wird. Kritiker des Bundesfinanzhofs in dieser Sache bringen vor, dass der Staat die Ausbildung junger Menschen bereits ausreichend über die Fortdauer der Auszahlung von Kindergeld und der Abziehbarkeit von Sonderausgaben bei den Eltern fördere (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.08.2011, S. 16). Die Umsetzung der Empfehlungen und Feststellungen des Bundesfinanzhofs würde so auch zu Steuerausfällen in Milliardenhöhe führen. ■

1 URL: http://www.bundesfinanzministerium.de/nm_53988/DE/Buergerinnen_und_Buerger/Arbeit_und_Steuererklaerung/20110819-BFH.html?__nnn=true (Stand: 19.10.2011).

2 URL: <http://www.steuerzahler.de/Studienkosten-doch-Werbungskosten/37521c45464i1p1520/index.html> (Stand: 19.10.2011).

Anzeige

Kosten und Nutzen

Welche Faktoren beeinflussen die Ausbildungskosten und die Ausbildungsentscheidung von Betrieben?

Das BIBB befragte rund 3.000 Betriebe zu den Kosten und den Nutzen von Ausbildung, zur Übernahme von Auszubildenden und zu ihren Ausbildungsmotiven.

Der Band stellt die Ergebnisse der Befragung differenziert nach alten und neuen Bundesländern, Ausbildungsbereichen und Ausbildungsjahren sowie Betriebsgrößenklassen und Berufen vor. Analysiert wird, welche Faktoren die Ausbildungskosten und die Ausbildungsentscheidung der Betriebe beeinflussen.



G. Schönfeld, F. Wenzelmann,
R. Dionisius, H. Pfeifer, G. Walden

Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe

Ergebnisse der vierten
BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung

Berichte zur beruflichen Bildung

2010, 239 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1138-7

Best.-Nr. 111-036

wbv.de

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





Kontrollrecht der Kammer bei unangemessener Ausbildungsvergütung

Erwiderung auf den Beitrag von Thomas Lakies

► In der BWP 4/2011 stellt THOMAS LAKIES fest, dass Kammern nicht berechtigt seien, im Rahmen des Eintragungsverfahrens nach § 34 BBiG vertraglich fixierte Vergütungen auf deren Angemessenheit i. S. d. § 17 Abs. 1 BBiG zu überprüfen. Er argumentiert, dass andernfalls die/der Auszubildende mangels Eintrags des BAV in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse nicht zur Gesellen-/Abschlussprüfung zugelassen werden und zu Schaden kommen könnte. Dieser Auffassung widerspricht im Folgenden Dr. CARL-MICHAEL VOGT von der Handwerkskammer Hannover.

DIE ARGUMENTATION VON LAKIES

LAKIES stellt in seinem Beitrag folgende Argumentationskette auf:

1. Die Nichteintragung eines Berufsausbildungsvertrags (BAV) stelle einen Eingriff in die Rechte der Auszubildenden ohne Rechtsgrundlage dar
2. § 34 BBiG führe die Vergütung nicht als „wesentlichen Inhalt“ an, könne daher, auch nicht i. V. m. § 35 BBiG, als Rechtsgrundlage dienen.
3. Die Höhe der Vergütung sei Angelegenheit der Parteien – und bei Unstimmigkeit mit § 17 BBiG arbeitsgerichtlich zu klären.

WARUM WEDER ARGUMENTATION NOCH ERGEBNIS ÜBERZEUGEN

Die Ablehnung der Eintragung eines BAV in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse greift nicht in die Rechte der Auszubildenden ein. Die Nichteintragung eines BAV hat keine unmittelbaren Auswirkungen auf dessen Wirksamkeit (LAG München, Urteil v. 31.01.2005, AZ 11 Sa 712/04). Zudem ist auch dann zur Prüfung gem. § 43 BBiG bzw. § 36 HwO zuzulassen, wenn den Nichteintrag weder die Auszubildenden noch ihre gesetzlichen Vertreter zu verantworten haben. Keine zulassende Stelle wird Auszubildende für nicht ordnungsgemäß vereinbarte Vergütungen in die Verantwortung nehmen. Daher ist die von LAKIES angeführte problematische Rechtsfolge als Begründung seiner Argumentation hinfällig.

Zudem würdigt LAKIES die Tragweite des § 35 BBiG nur unzureichend und zieht unzulässige Schlüsse aus der Neufassung der Vorschrift durch das Berufsbildungsreformgesetz. In der Gesetzesbegründung wurde seinerzeit festgestellt, dass die Änderung der Verweise in Abs. 2 gegenüber § 32 BBiG a. F. rein redaktioneller Art sind (vgl. BT-Drs. 15/3980, S. 50). Nach § 35 BBiG ist ein Ausbildungsvertrag nur eintragungsfähig, wenn dieser mit den rechtlichen Vorgaben „dieses Gesetzes“ übereinstimmt. Die Auslegung der Norm nach ihrem Wortlaut bezieht alle übrigen Vorschriften des BBiG, mithin auch die §§ 11 (Vertragsinhalt) und 17 BBiG (Angemessenheit der Vergütung) umfänglich mit ein. Einschränkungen sind weder teleologisch noch geschichtshistorisch auszumachen. Die Argumentation allein auf § 34 BBiG zu fokussieren, der in einem Merkmalskatalog nur den wesentlichen Inhalt listet, der in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse einzutragen ist (BT-Drs. 15/3980, S. 50), ist daher ungenügend.

Auch ein Vergleich zur Parallelvorschrift in der Handwerksordnung bestärkt die Gegenmeinung: § 29 HwO, die Parallelvorschrift zu § 35 BBiG, spricht nicht von „diesem Gesetz“, sondern weiter gefasst von den „gesetzlichen Vorschriften“. § 29 HwO sucht mithin den Bezug auch zu anderen Rechtsnormen außerhalb der HwO – und insoweit auch zu den §§ 11 und 17 BBiG, deren Inhalte in der HwO nicht geregelt werden. Wäre diese Weitung nicht gewollt, wäre die von § 35 BBiG abweichende erweiterte Formulierung in § 29 HwO weder notwendig noch begründet.

Daher spricht alles dafür, die Eintragungsfähigkeit eines BAV an allen, die Inhalte des Ausbildungsvertrags regeln den Vorschriften des BBiG bzw. der HwO zu spiegeln und die Prüfpflicht der Kammern auf die Einhaltung der entsprechenden Vorgaben auszudehnen, mithin auch auf die Angemessenheit der Vergütung nach § 17 BBiG (vgl. u. a. Sächs. OVG, Beschluss v. 19.02.2009; auch GEDON/HURLEBAUS 2011, § 35 Rz. 20 m. V. a. BVerwG v. 23.3.1981, AZ 4 C 50.80; auch HERKERT/TÖLTL 2011, § 35 Rz. 5). Das

VG Oldenburg (Urteil v. 13.01.1984 zu § 32 BBiG a. F., AZ 1 OS VG A 2/83/M) bezieht „zum Gesetz gehörig“ sogar die für den Arbeitsvertrag geltenden Rechtsvorschriften und Rechtsgrundsätze ein.

FAZIT

1. Kammern dürfen die im BAV eingetragene Ausbildungsvergütung auf Angemessenheit prüfen, dies auch, um Qualität von Beginn der Ausbildung an zu sichern und Sollbruchstellen zu minimieren.
2. Kammern sind berechtigt, jedoch nicht verpflichtet, bei unangemessener Vergütung die Eintragung zu verweigern. Anders und weitreichender die Auffassung des DIHK, wonach gem. § 35 Abs. 1 Nr. 1 BBiG i. V. m. § 11 Nr. 6, § 17 Abs. 1 BBiG und unter Berücksichtigung der ständigen Rechtsprechung (grundlegend BVerwG v. 20.05.1986, AZ 1 C 12/86 und zuletzt LAG Sachsen, Urteil vom 16.11.2010, AZ 7 Sa 254/10) Kammern sogar verpflichtet seien, die Eintragung zu verweigern.

3. Unterschreitet die vereinbarte Vergütung die Grenze der Angemessenheit, sind Kammern – als zunächst milderes Mittel gegenüber der Nichteintragung nach § 35 Abs. 2 BBiG – durchaus gefragt, vorab vermittelnd eine höhere Vergütung anzustreben (vgl. LAKIES/MALOTTKE 2011, § 35 Rz. 3 m. V. a. VG Würzburg v. 02.07.1974). Diese in dem von Lakies mitherausgegebenen Kommentar geäußerte Auffassung impliziert aber zwingend eine vorab erfolgte Prüfung der Angemessenheit. ■

Literatur

GEDON, W.; HURLEBAUS, H.-D.: *Kommentar zum BBiG. Loseblattwerk. Stand März 2011*

HERKERT, J.; TÖLTL, H.: *Berufsbildungsgesetz – Kommentar mit Nebenbestimmungen. Loseblattwerk. Stand September 2011*

LAKIES, TH.; MALOTTKE, A.: *BBiG – Berufsbildungsgesetz. Frankfurt 2011*

Aktuelle Neuerscheinungen

GOTTFRIED ADOLPH

Berufsbildung als Aufklärung

Kommentare und Essays

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011

312 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4879-6

PATRICIA ARNOLD, LARS KILIAN, ANNE THILLOSEN, GERHARD ZIMMER

Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011

468 Seiten, 49,- EUR, ISBN 978-3-7639-4888-8

MICHAEL BRATER, SANDRA FREYGARTEN, ELKE RAHMANN, MARLIES RAINER

Kunst als Handeln – Handeln als Kunst

Was Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011

358 Seiten, 32,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4844-4

HANS-JÖRG BULLINGER

Web 2.0

Neue Qualifikationsanforderungen in Unternehmen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011

206 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4900-7

FRANZISKA DILLER, DAGMAR FENSTNER, THOMAS FREILING, SILKE HUBER

Qualifikationsreserven zum Quereinstieg nutzen

Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011

353 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3607-6

RITA LINDERKAMP

Kollegiale Beratungsformen

Genese, Konzepte und Entwicklung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011

240 Seiten, 39,- EUR, ISBN 978-3-7639-4852-9

HERBERT LOEBE, ECKART SEVERING (Hrsg.)

Zukunftsfähig im demografischen Wandel – Herausforderungen für die Pflegewirtschaft

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011

182 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4280-0

PROJEKTRÄGER IM DLR e. V. (Hrsg.)

Abschlussorientierte Nachqualifizierung

Praxiserfahrungen der regionalen und betrieblichen Umsetzung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011

219 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4754-6

DIETER K. REIBOLD

Die Ausbilderprüfung – schriftlicher Teil mit zwei kompletten Musterprüfungen

expert verlag GmbH, Renningen 2011

300 Seiten, 49,80 EUR, ISBN 978-3-8169-3011-2

JOSEF SCHRADER

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (DIE)

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011

445 Seiten, 39,40 EUR, ISBN 978-3-7639-4846-8

RALF TENBERG

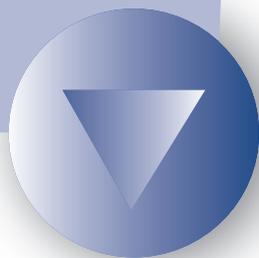
Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen

Theorie und Praxis der Technikdidaktik

Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2011

370 Seiten, 24,- EUR, ISBN 978-3-515-09879-3





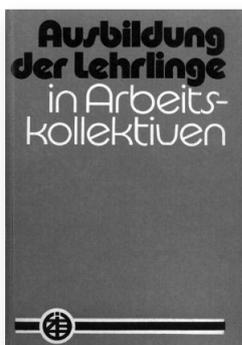
„Wieder entdeckt – neu gelesen“

GÜNTER ALBRECHT erinnert an

Ausbildung der Lehrlinge in Arbeitskollektiven

Edgar Geuther, Kurt Heinze, Günter Simon

Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1976, 218 Seiten



Ein Buch mit eigenartigem Titel und dann noch aus der DDR – was soll das? Ist es ein Stück Vergangenheitsbewältigung oder der Versuch, nach 40 Jahren Gemeinsamkeiten zu ermitteln? Kann ein Wiederlesen der Forschungsergebnisse von 1976 überhaupt zugemutet werden? Eindeutig ja, das Buch hat auch heute noch etwas zu sagen und kann viel-

leicht auch etwas Zukunftsoptimismus vermitteln. Es liefert z. B. Impulse zur Lernortkooperation, für Lehr- und Lernaufträge sowie Handlungsanleitungen für auszubildende Fachkräfte.

AUSGANGSPUNKTE BEIM ERNEUTEN LESEN

Die Entwicklung der deutschen Berufsausbildung in West und Ost wurde von Tradition und Innovation geprägt. Ein Ergebnis ist das duale System, welches heute „lebt und leidet“ unter traditionsreichen Vorstellungen, differenzierteren Realitäten und innovativen Visionen.

Als in den 1970er-Jahren in der Bundesrepublik der Betrieb und die Vertretung der Arbeitskraft ins Blickfeld rückten (vgl. SCHMIDT in BWP 1/2011, S. 60), erhielt in der DDR die Erhöhung der Qualität und Effektivität der Ausbildung der Lehrlinge in den Betrieben, insbesondere in Arbeitskollektiven, besondere Bedeutung. BURKART LUTZ forderte 1970 eine „Dynamisierung der Berufsausbildung“ (vgl. GRÜNERT in BWP 3/2011, 54 f.). Für ihn war es wichtig, Rang und Rolle berufspraktischer Ausbildung im Bildungssystem neu zu bestimmen und Teile des Bildungssystems darauf zu beziehen. Eine solche Reform blieb aus.

„Wieder entdeckt – neu gelesen“: Idee und Ziel

Im Jahr 2011 erscheint die BWP im 40. Jahrgang. Aus diesem Anlass haben wir an dieser Stelle in jeder Ausgabe einen Blick auf die „jüngere Geschichte“ der Berufsbildung geworfen und eine Studie oder Veröffentlichung vorgestellt, die seinerzeit große Beachtung in der Berufsbildungsszene fand. Diese Titel haben wir gut 40 Jahre später noch mal in Erinnerung gerufen und gefragt, was aus heutiger Sicht dazu zu sagen ist. Unterscheiden sich Problemanalysen und Konzepte von damals zu denen von heute? Was hat sich seither in der Berufsbildung zu der behandelten Fragestellung getan? Ist ein Buch – vielleicht zu Unrecht – ganz in Vergessenheit geraten? Und was macht das eine oder andere Buch von „damals“ heute noch lesenswert?

Mit dieser Besprechung endet unser „Jubiläumsrückblick“. Wir hoffen, dass Sie, liebe Leserinnen und Leser, bei den Ausflügen in die Vergangenheit genauso viel Spaß hatten wie wir. – Die Redaktion

In der DDR erfolgten im selben Zeitraum, aber unter veränderten Bedingungen weitreichende Veränderungen. Nach dem VIII. Parteitag (1971) wurde in den Betrieben ein Umgestaltungsprozess zur Erhöhung der Qualität und Effektivität der Berufsausbildung eingeleitet. Die Berufsausbildung galt als wesentlicher Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. In diesem Kontext erhöhte sich ihr Stellenwert in den Betrieben.

Vom damaligen Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR (ZIB) sind intensive Forschungsarbeiten initiiert und zahlreiche praxisorientierte Publikationen unter dem Fokus Lernen und Arbeiten unter den Bedingungen der Ausbildung in Arbeitskollektiven herausgegeben worden. Wenn heute „Lernen im Betrieb als Forschungsgegenstand“ angemahnt wird, so bietet dieses Buch zahlreiche Anregungen und auch heute relevante Bezugspunkte.

AUSBILDUNG DES BETRIEBLICHEN AUSBILDUNGSPERSONALS

Nach einer Grundlegung im einleitenden Kapitel 1 zu „Grundfragen der Ausbildung in Arbeitskollektiven“ (S. 11 ff.), die der Marx’schen Utopie der allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit folgt, widmet sich das Kapitel 2 „Funktion der Ausbildung – Verantwortung und Aufgaben“ dem betrieblichen Ausbildungspersonal (S. 34 ff.). Hier werden zahlreiche Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede insbesondere mit Blick auf die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals deutlich.

Im Buch wird vom „Lehrmeister“ gesprochen. Üblich war auch die Bezeichnung „Lehrausbilder“. Für diese Personengruppe wurde 1950 eine 120 Stunden umfassende Schulung eingeführt. Weil die qualitativen Forderungen weiter anstiegen, wurden 1954/55 komplexe Qualifizierungslehrgänge von 20 Wochen eingerichtet und zur Durchführung fünf Lehrmeisterinstitute gegründet. Ab 1957 wurde das einjährige Vollstudium und 1959/60 ein 18-monatiges Fernstudium eingeführt. Das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR vom 25.02.1965 enthielt den Auftrag, Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern eine

ingenieurtechnische Ausbildung zu vermitteln. Die Lehrmeisterinstitute wurden zu „Instituten für die Ausbildung von Ingenieurpädagogen“ umgewandelt, die in 17 Fachrichtungen ein vollständiges Ingenieur-Fachstudium als Direktstudium anboten. Es schloss mit der Berufsbezeichnung Ingenieur-, Ökonom-, Medizin- oder Agrarpädagoge und der Lehrbefähigung ab. Nach der Wende wurde dann auf dem Gebiet der ehemaligen DDR wieder mit dem 120 Stunden-Programm der Ausbildung der Ausbilder/-innen (Ada) begonnen – für ostdeutsche Betriebe ein Rückschritt.

Aus der Sicht der Wirtschaftsstrukturen ergab sich auch ein Unterschied im Berufsbildungssystem. In der DDR wurden rund 75 Prozent der Lehrlinge in Großbetrieben („Kombinaten“) und industriell-gewerblichen Berufen ausgebildet, nur etwa fünf Prozent erhielten eine Ausbildung im Handwerk und Dienstleistungsbereich.

Den Herausgebern der o. g. Publikation ist es aus dieser Sicht gelungen, wichtige Anforderungen und erprobte Lösungsvarianten für die Durchführung betrieblicher Ausbildung darzustellen. Dazu gehört ein detaillierter Überblick über die Verantwortung und die Aufgaben der Ausbilder/-innen, der Leiter/-innen von Arbeitskollektiven und der Lehrfacharbeiter/-innen (S.42 ff.). Die Lehrfacharbeiter/-innen (heute Auszubildende Fachkräfte bzw. Ausbildungsbeauftragte) führten ihren Ausbildungsauftrag zusätzlich zu ihren Arbeitsaufgaben durch. Dazu gehörten beispielsweise:

- Übergabe ausbildungsgerechter Arbeitsaufgaben,
- Vermitteln erforderlicher Arbeitstechniken, -erfahrungen und besonderer „Arbeitskniffe“,
- Vertrautmachen mit den Qualitätsanforderungen und
- Einhaltung der Bestimmungen für den Arbeits-, Brand- und Gesundheitsschutz.

Qualifizierung war überwiegend betrieblich organisiert. Grundlage dafür bildete eine Broschüre „Ratschläge für Lehrfacharbeiter und Lehrbeauftragte“, die jährlich aktualisiert wurde und nicht auf „Hilfspädagogen“ orientiert war. Darin waren Hinweise enthalten zum Vertrautmachen mit den Qualitätsanforderungen oder auch zur Bewertung der Lern- und Arbeitsleistungen der Lehrlinge. Im Zentrum stand die Aufgabe: Wie befähige ich die Lehrlinge, die Lern- und Arbeitsaufgaben zu erfüllen und am Ende der Lehrzeit Facharbeiterleistungen zu erreichen? Die Tätigkeit der Lehrfacharbeiter/-innen erfuhr hohe Anerkennung und wurde von 1976 bis zur Wende mit der „Anordnung über die gesellschaftliche Würdigung der Lehrfacharbeiter [...]“ geregelt.

ZUKUNFTSOPTIMISMUS BEI DER LERNORTKOOPERATION

Diesen Aspekt behandeln die Autoren im 3. Kapitel „Vorbereitung des Ausbildungsprozesses“ im Zusammenhang mit dem Festlegen der Ausbildungsbereiche und Einsatzpläne des Ausbildungspersonals (S. 50 ff.).

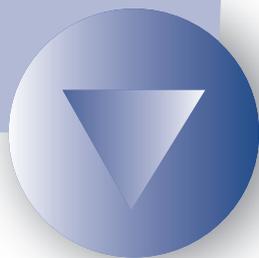
Die Spezifik in der DDR bestand darin, die Ausbildung in Betriebsberufsschulen und Betriebsschulen (mit Erwachsenenbildung) durchzuführen. Das Ausbildungskonzept lautete: „Berufspraktischer und theoretischer Unterricht bilden eine dialektische Einheit“. Gemeint war, beide Seiten bauen wechselseitig auf den erreichten Bildungs- und Erziehungsergebnissen auf und ergänzen einander. Dazu war festgelegt, dass Berufsschullehrer/-innen und Ausbilder/-innen regelmäßig ihre Erfahrungen in „Methodischen Kommissionen“ austauschen und notwendige Abstimmungen vornehmen.

Zahlreiche Passagen zur Ausbilderqualifizierung, zu Lehrfacharbeiterinnen und -facharbeitern und zur Lernortkooperation sind von erstaunlicher Aktualität. Das trifft auch für das 4. Kapitel „Durchführung des Ausbildungsprozesses“ (S. 99 ff.) und 5. „Auswertung der Ausbildungsergebnisse“ (S. 134 ff.) zu. Aus historischer Sicht kann Kapitel 6 „Gesetzliche Grundlagen“ (S. 178 ff.) interessant sein. Ein Fundus sind jedoch die beiden Anlagen „Beispiele für Ausbildungsabläufe“ und „Beispiele für Lehr- und Lernaufträge“ (S. 195 ff.). Ausbildungsabläufe werden u. a. für den Instandhaltungsmechaniker, Maschinist und Koch (weibliche Bezeichnungen waren damals nicht üblich) dokumentiert. Die Lehraufträge waren erprobte Beispiele aus Unternehmen mit Details zu den Arbeitstätigkeiten und zu vermittelndem Wissen. Die Lernaufträge enthielten inhaltliche Schwerpunkte, auszuführende Tätigkeiten, anzueigentliches Wissen und Können sowie Lösungshinweise.

Fazit: Beim Lesen hatte man vielfach den Eindruck der BWP-Idee: „Neu entdeckt“, beim „Wieder lesen“ werden Anregungen und Impulse gegeben. Das Aufarbeiten vieler Forschungsarbeiten und Publikationen der letzten Jahrzehnte könnte eine Katalysatorfunktion in der Forschung im Bereich der betrieblichen Bildung sein.

Ein Beispiel für das Zusammenwachsen von West und Ost ist bspw. die Publikation von Wissenschaftlern des BIBB und ZIB „Eine Handreichung zur Einführung der Ausbildungsordnungen von Metall- und Elektroberufen mit didaktisch-methodischen und organisatorischen Hinweisen“, die im Juni 1990 von ALBRECHT/HÖPFNER herausgegeben wurde.

Gemeinsame Initiativen über die Grenzen der einzelnen Bereiche der Wirtschafts- und Berufspädagogik hinaus wären wünschenswert, um in Anlehnung an die Arbeiten von z. B. DEHNBOSTEL, RAUNER und SEVERING das Lernen am Arbeitsplatz als die älteste und verbreitetste Form beruflicher Qualifizierung in Theorie und Praxis weiter zu verbessern. ■



Cultural Diversity

ANKE SETTELMAYER

Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management

Nicole Kimmelmann

Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg 2010, 624 Seiten, 49,80 EUR, ISBN 978-3-8322-8710-8



Unterschiede bei den Bildungserfolgen Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund bestehen seit Langem und setzen sich von der allgemeinbildenden in die berufliche Bildung fort. Dies macht es erforderlich, weiterhin die Ursachen dafür zu ergründen und nach Ansätzen zu suchen, die zu einer positiven Entwicklung beitragen. NICOLE KIMMEL-

MANN leistet dies für den Ansatz „Cultural Diversity“.

Ihre Ausführungen gründen auf der Feststellung, dass aufgrund der Anwesenheit Jugendlicher mit Migrationshintergrund kulturelle Vielfalt zwar seit Jahrzehnten ein bedeutsames Phänomen auch der beruflichen Bildung in Deutschland darstelle, diesem jedoch noch zu wenig Beachtung geschenkt werde. Dies gelte auch für die pädagogischen Professionals, die Lehrkräfte und Auszubildenden als den zentralen Akteuren für Ausbildung im Umgang mit kultureller Vielfalt. Ansatzpunkte, diesen Mangel zu beheben, findet Nicole Kimmelmann im Diversity Management, das zwar im Personalmanagement großer Unternehmen bereits eingesetzt wird, in berufsbildenden Schulen jedoch noch kaum rezipiert wird.

NICOLE KIMMELMANN überträgt diesen Ansatz auf die berufliche Bildung, um sich dann auf dieser Grundlage ihrem zentralen Thema zuzuwenden: der Aus- und Weiterbildung

der pädagogischen Professionals im Hinblick auf Cultural Diversity. Ziel ihrer Ausführung ist es daher, „die von Cultural Diversity zentralen betroffenen Bereiche pädagogischen Handelns aufzuzeigen und einen systematischen umfassenden Überblick über die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln“ (S. 557), die pädagogische Professionals in die Lage versetzen, damit umzugehen. Auf der Grundlage einer eigenen Befragung ermittelt sie sieben solcher zentralen Bereiche: Als grundlegend hebt sie Reflexionen hervor, die die Persönlichkeit und Einstellungen des pädagogischen Professional selbst betreffen. Darüber hinaus sind von Bedeutung die inhaltliche und curriculare Planung, die Gestaltung von Lernprozessen und Methoden, die sozialen Beziehungen der Lernenden, der Umgang mit Sprache sowie mit Disziplinstörungen und Konflikten. Mit der Dimension „Kooperation und Mitarbeit an der Organisationsstruktur“ werden auch strukturelle Aspekte und Rahmenbedingungen thematisiert. Deutlich wird, dass Cultural Diversity und dessen Management unterschiedlichste Handlungsbereiche und Ebenen betrifft.

Diese Dimensionen werden in 58 Standards ausdifferenziert, von denen für die Bereiche Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen die Kompetenzen abgeleitet werden, die pädagogische Professionals beherrschen sollten. Die Darstellung in der Form von Standards ermöglicht nicht nur eine systematische, strukturierte und transparente Darstellung, sondern kann auch als Maßstab für die Überprüfung der eigenen Kompetenzentwicklung dienen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass sich ein professioneller Umgang mit Cultural Diversity nicht von selbst einstellt, es dazu vielmehr eines erheblichen Maßes an Aus- bzw. Weiterbildung bedarf. Das von Nicole Kimmelmann entwickelte umfassende „Gesamtpaket“ kann dafür als Ganzes verwendet werden, es können jedoch auch die Dimensionen bzw. Standards herausgegriffen werden, die für den jeweiligen Arbeitskontext am dringendsten und wichtigsten erscheinen.

NICOLE KIMMELMANN erstellt in ihrem systematisch aufgebauten Buch nicht nur ein kompetenzbasiertes Konzept für die Aus- und Weiterbildung. Sie bietet den Lesenden darüber hinaus auch einen umfassenden Blick auf Cultural Diversity, indem sie nicht nur die für das Thema zentralen Begriffe und Konzepte erläutert, sondern auch diejenigen, die davon abzugrenzen sind, berücksichtigt (so grenzt sie z. B. Diversity vom Begriff „Heterogenität“ ab). Dank dieses Vorgehens vertieft sie das Verständnis der zentralen Begriffe.

Fazit: Das Buch bietet nicht nur umfassende, differenzierte und fundierte Ausführungen für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Professionals im Hinblick auf Cultural Diversity. Es ist darüber hinaus auch für Leser/-innen, die sich mit dem Thema Diversity und Diversity Management im Allgemeinen befassen möchten, eine „Fundgrube“. ■

URSULA BYLINSKI, MIRIAM FRITSCHÉ

Regional networking and individual transition support as a new quality of professionalism in the school-to-work transition

Changes in the transition from school into employment pose major challenges both to the educational institutions and the education professionals involved. Regional networking and individual educational support for young people are hallmarks of the new quality of professionalism in the organisation of transition processes.

The article presents interim findings of a qualitative study by BIBB which clarify the different points of view on questions of regional cooperation and networking of the different professional groups involved in the transition process. A sample of general and vocational school teachers, social pedagogic staff and workplace trainers in eight locations were interviewed.

CLAUDIA SCHREIER

Learner-centeredness as a guiding concept for vocational education practice

Implications for the qualification needs of teachers in vocational schools

In the light of the new and different challenges associated with routes into working life and the importance of lifelong learning, concepts such as competence-orientation and modularisation have become more significant in vocational education, and in their wake, a strong emphasis on learner-centeredness. First and foremost, these developments modify the way in which teachers understand their roles. Increasingly, they are no longer conduits of knowledge but learning facilitators. The article outlines the new pedagogical, didactic and methodological demands associated with this development, and the teacher-qualification needs that will be entailed.

ANKE BAHL

Between a rock and a hard place: Dilemmas of company-based training staff at the education-employment system threshold

In order to secure a company's future workforce needs, increasing importance is attached to qualified, motivated and proficient trainers. This applies to everyone involved in initial vocational education and training, from skilled workers with part-time instructor responsibilities to the trainers in overall charge. Who are the individuals within this group, however, and how can their situation in the workplace environment be characterised? Against the background of a current BIBB research project on the "Situation of workplace trainers", this article sheds light on the competing demands of their work context and the resulting challenges that are likely to affect them in the future.

KATJA GRIMM-VONKEN, CLAUDIA MÜLLER, TOM SCHRÖTER

Initial vocational training as a social process – new competency requirements for training staff

It is increasingly common for companies to complain that there are not enough applicants, or not enough suitable applicants. In this context, new requirements arise for the professional practice of training staff. The article presents initial results from the pilot project entitled "Professionalisation of IVET actors in Thuringian companies", which adopts a sustainable process-chain model of initial vocational education and training (IVET) as a social process within the firm. On that basis, the requirements upon practitioners are analysed and curricula are derived to meet the trainees' qualification needs.

LOERT DE RIESE-MEYER, REINHARDT BIFFAR

Core elements of a competency profile for in-company training staff
Educational foundations and formal arrangements in the Henkel company, Düsseldorf

In-company initial vocational education and training (IVET) has become a difficult job. Since the first German Vocational Training Act took force on 1 September 1969, a progressive increase in requirements has been noted regarding the content, organisation and educational standards of dual-system IVET in private-sector companies. Taking the example of modern IVET practice at the Henkel company in Düsseldorf, this article describes the current competency requirements of in-company training staff, which are derived from the company's requirements, process realities, and the competencies to be acquired by the trainees.

SANDRA FITZEN, GERTRUD KÜHNLEIN, GUDRUN RICHTER-WITZGALL

The Dortmund job placement report – data basis for municipal transition management

In view of the persistent problems concerning the transition from school into initial vocational training and work, in recent years much greater priority has been attached to measures for the earliest possible careers advice and guidance. In response to widespread demand, local (vocational) education reporting is increasingly being put into practice. This article considers the example of the Dortmund job placement report, and shows that integrating reporting into robust communication and decision-making structures is an important prerequisite which facilitates the use of data to inform decisions and avoids the creation of new data graveyards.

STEFAN EKERT

Motives of voluntary examiners and access to the examination system

Access to the labour market and young people's career prospects are decided on the basis of final examinations. These are therefore an important quality assurance measure in vocational education and training. While current research projects are concentrating on the detailed contents and future development of examinations, little or no research has yet been done on the aspect of examinations staff. What motivates employed people to work voluntarily in this area? How do they become involved in examining? And how can new examiners be attracted when the need arises? The article informs readers about selected findings of a study which addressed these and other questions with reference to examples from six occupations.

STEFANIE VELTEN, ANNALISA SCHNITZLER

Forecasting initial vocational training success

What is the role of school grades and aptitude tests?

Most German companies select applicants for apprenticeship places on the basis of their half-year or end-of-year school report grades. Often they also administer aptitude tests, in the aim of assessing specific competencies relevant to the training occupation. Do current practices give a reliable indication of the applicants' subsequent success in completing initial vocational training? This question is investigated using a dataset that includes information from school grades, results of aptitude tests administered to young people by prospective employers, and records of the applicants' performance during initial vocational training.

Translation: Deborah Shannon, Academic Text and Translation, Norwich

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

40. Jahrgang, Heft 6/2011, November 2011

Redaktionsschluss 10.11.2011

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Dr. Astrid Recker (stellv. verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

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

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Thomas Bergzog, BIBB; Prof. Dr. Sandra Bohlinger,

Universität Osnabrück; Prof. Dr. Gerhard Christe,

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg; Margit Ebbinghaus, BIBB;

Melanie Hoppe, BIBB; Barbara Lorig, BIBB; Dr. Loert de

Riese-Meyer, Henkel AG & Co. KGaA, Düsseldorf

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 0521 - 9 11 01 -11, Fax -19

E-Mail: service@wbv.de

Bezugpreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 € jeweils

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

Copyright

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

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

ISSN 0341-4515

- **ARMIN ALBERS**
JAW Fachdienst
Schützenring 26
25899 Niebüll
armin.albers@jaw-fachdienst.de
- **PROF. DR. GÜNTER ALBRECHT**
Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH (GEBIFO-Berlin)
Cevennenstr. 13
13127 Berlin
gebifo-berlin@gebifo.de
- **DR. REINHARDT BIFFAR**
ERBEE ASSOCIATES
Im Breitspiel 6
69126 Heidelberg
dr.biffar@erbee.de
- **BRIGITTE BOSCHE**
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstr. 12–14
53175 Bonn
bosche@die-bonn.de
- **DR. LOERT DE RIESE-MEYER**
Henkel AG & Co. KGaA
40191 Düsseldorf
loert.deriese-meyer@henkel.com
- **STEFAN EKERT**
InterVal GmbH
Habersaathstraße 58
10115 Berlin
s.ekert@interval-berlin.de
- **EMKE EMKEN**
Bau-ABC Rostrup
Virchowstraße 5
26160 Bad Zwischenahn
emken@ausbildungszentrum.de
- **SANDRA FITZEN**
Regionales Bildungsbüro der Stadt Dortmund im Bereich Übergang Schule – Arbeitswelt
Kleppingstr. 21–23
44135 Dortmund
sfitzen@stadtdo.de
- **MIRIAM FRITSCHÉ**
Universität Bremen
Akademie für Arbeit und Politik (AAP)
Am Fallturm 1
28359 Bremen
mfritsche@aap.uni-bremen.de
- **KATJA GRIMM-VONKEN**
Eichenbaum GmbH
Friemarer Straße 38
99867 Gotha
grimm-vonken@eichenbaum.de
- **DR. GERTRUD KÜHNLEIN**
Technische Universität Dortmund
Sozialforschungsstelle
Evinger Platz 17
44339 Dortmund
kuehnlein@sfs-dortmund.de
- **CLAUDIA MÜLLER**
Universität Erfurt
Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt
claudia.mueller@uni-erfurt.de
- **DR. GUDRUN RICHTER-WITZGALL**
Technische Universität Dortmund
Sozialforschungsstelle
Evinger Platz 17
44339 Dortmund
richter-witzgall@sfs-dortmund.de
- **DR. MATTHIAS ROHS**
Deutsche Telekom AG
Bonner Talweg 100
53113 Bonn
matthias.rohs@telekom.de
- **TOM SCHRÖTER**
Universität Erfurt
Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt
tom.schroeter@uni-erfurt.de
- **HILARY STEEDMAN**
Centre for Economic Performance
London School of Economics and Political Science
Houghton Street
UK-London WC2A 2AE
h.steedman@lse.ac.uk
- **DR. CARL-MICHAEL VOGT**
Handwerkskammer Hannover
Berliner Allee 17
30175 Hannover
vogt@hwk-hannover.de
- **ANKE BAHL**
bahl@bibb.de
- **DR. URSULA BYLINSKI**
bylinski@bibb.de
- **JOHANNA MÖLLS**
mölls@bibb.de
- **ANNALISA SCHNITZLER**
schnittzler@bibb.de
- **DR. CLAUDIA SCHREIER**
schreier@bibb.de
- **ANKE SETTELMAYER**
settelmeyer@bibb.de
- **DR. JOACHIM GERD ULRICH**
ulrich@bibb.de
- **STEFANIE VELTEN**
velten@bibb.de
- **PROF. DR. REINHOLD WEIß**
reinhold.weiss@bibb.de

Leser werben Leser

Empfehlen Sie Ihre Fachzeitschrift weiter!

Sie nutzen die **BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis** für Ihre Arbeit. Sie kennen jemanden, der sich auch für die Berufsbildung interessiert? Dann empfehlen Sie die Zeitschrift weiter.

Diese Themen erwarten Sie 2012:

- 1/2012 Weiterbildungsbeteiligung fördern
- 2/2012 Sprache und Beruf
- 3/2012 Lernen mit digitalen Medien
- 4/2012 Strukturfragen der Berufsbildung
- 5/2012 Fachkräfte mit Migrationshintergrund – das neue Anerkennungsgesetz
- 6/2012 Qualifizierung in Gesundheits- und Pflegeberufen

Unser Dankeschön an Sie für Ihre Weiterempfehlung: Wählen Sie aus zwischen der Wetterstation, der Kulturtasche von Reisenhel oder dem wbv-Büchergutschein im Wert von 20,-€.



wbv Büchergutschein
im Wert von 20,-€



Reisenhel
Kulturtasche*



Wetterstation*



BIBB, Der Präsident (Hg.)

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Zeitschrift des Bundesinstituts
für Berufsbildung
mit der ständigen Beilage „BWPplus“

6 Ausgaben pro Jahr

Jahresabo 39,70 € (D)/65,- SFr
zzgl. Versandkosten

Best.-Nr. BWP

* Das Angebot gilt nur solange der Vorrat reicht.
Sie erhalten dann eine gleichwertige Ersatzlieferung.

wbv.de/fachzeitschriften

W. Bertelsmann Verlag

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



foraus.de
Forum für AusbilderInnen

Hilfe | Sitemap | Kontakt | Impressum

Suchbegriff eingeben

Startseite

**Kompetenzen entwickeln
Chancen eröffnen**
6. BIBB-Berufsbildungskongress 2011
19. - 20. September 2011 in Berlin
► Programm, Information, Anmeldung

Information und Kommunikation für AusbilderInnen

foraus.de ist die Internetplattform des BIBB zur Förderung des Berufsbildungspersonals. Sie finden hier aktuelle Informationen, Online-Seminare und Lernbausteine z.B. zu den Handlungsfeldern der AEO und weiteren zentralen Themen der Ausbildungspraxis, Diskussionen in unseren Foren sowie Links und Hinweise zu wichtigen Materialien und Quellen für Ausbilderinnen und Ausbilder.

[Interview](#) zum 10-jährigen Bestehen von foraus.de mit Manfred Kremer, Präsident des BIBB

[mehr über foraus.de](#)

Aktuelle Nachrichten

Donnerstag, 21.04.2011

Kreativität und technisches Geschick zeichnen Mediengestalter Flexografie aus

Die Ausbildungsordnung zum "Mediengestalter Flexografie" / zur "Mediengestalterin Flexografie" wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag der Bundesregierung gemeinsam mit den Sachverständigen der Sozialpartner und Vertretern der Länder erarbeitet. Sie tritt zum 1. August 2011 in Kraft.

[Kreativität und technisches Geschick zeichnen Mediengestalter Flexografie aus](#)

Montag, 18.04.2011

Handelsspezifische eLearning-Module im neuen Online-Shop der zbb

Die eLearning-Module "Flexible Learning im Einzelhandel" unterstützen Lehrkräfte, Dozenten, Ausbilder und Lernende dabei...

foraus.de im Überblick

Hier starten

Zur Zeit online: 12
Davon in der Community: 7

Foren

- Registrieren
- Neue Forenbeiträge
- zum Forum

Neues auf der Pinwand

- zur Pinwand

Newsletter

- Abonnieren und verwalten

Nachricht an die Redaktion

- Schreiben Sie uns

E-Learning Angebote

- ELDOC**
- Datenbank Aus- und Weiterbildung
- ELDOC

News und Newsletter

Online-Seminare

Lernzentrum

Schwerpunkthemen

Informationen und Links

Community und Fachforen