

## Berufe – Entwicklungen und Perspektiven

**Kommentar**  
Forschung für und über Berufe

**Berufsbildung in Deutschland –  
Aktuelle Entwicklungen und  
strukturelle Herausforderungen**

**Image als Berufswahlkriterium**

**Berufliche Kompetenz:  
Handeln können, wollen und dürfen**

**Kodifizierte Zusatzqualifikationen  
in anerkannten Ausbildungsberufen**

**Die Ausbilder-Eignungsverordnung  
2009: Was ist neu?**



**KOMMENTAR**

- 3** **Forschung für und über Berufe**  
*Reinhold Weiß*



**IM BLICKPUNKT  
BERUFE – ENTWICKLUNGEN UND  
PERSPEKTIVEN**

- 5** **Berufsbildung in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen und strukturelle Herausforderungen**  
*Irmgard Frank*
- 9** **Image als Berufswahlkriterium**  
Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel  
*Verena Eberhard, Selina Scholz, Joachim Gerd Ulrich*
- 14** **Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen**  
Zur Klärung eines diffusen Begriffs  
*Gerald A. Straka, Gerd Macke*
- 18** **Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung – Wege zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen**  
*Kathrin Hensge, Barbara Lorig, Daniel Schreiber*
- 23** **Kodifizierte Zusatzqualifikationen in anerkannten Ausbildungsberufen**  
Erstmalig im Ausbildungsberuf Musikfachhändler/-in umgesetzt  
*Silvia Annen, Hannelore Paulini-Schlottau*
- 27** **Mediale Content-Produktion: Vielfältige Qualifikationsanforderungen in einem neuen Tätigkeitsfeld**  
Ergebnisse einer aktuellen Studie  
*Julia Flasdick, Lutz Goertz, Heike Krämer*
- 32** **Montagetätigkeiten im Handwerk – Bedarf für neue Qualifikationen und zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten**  
*Marcus Knauf, Volker Paul*
- 36** **Qualifikationsbedarfe der Facharbeit im Konstruktionsbereich**  
*Marlies Dorsch-Schweizer*
- 40** **Produktionstechnologische Ausbildungsberufe – Ausdruck eines Wandels in der gewerblich-technischen Berufsbildung**  
*Rainer Schlausch, Gert Zinke*
- 44** **Werkzeugkasten zur Erstellung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben**  
*Rainer Brötz, Michael Behling*



**WEITERE THEMEN**

- 48** **Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu?**  
*Philipp Ulmer, Katrin Gutschow*
- 52** **Chancen und Barrieren von Ausbildungsverbänden**  
Die Sicht österreichischer Unternehmen  
*Norbert Lachmayr*
- 56** **Berufsbildungsstatistik 2007: Erste Neuerungen umgesetzt**  
Verbesserte Analysemöglichkeiten zur Vorbildung der Auszubildenden  
*Alexandra Uhly*



**RECHT**

- 59** **Chancengleichheit – Ein elementarer Grundsatz des Prüfungsrechts**  
*Carolin Friedländer*



**REZENSIONEN**

**ABSTRACTS**

**IMPRESSUM / AUTOREN**



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage BWPplus als Einhefter und Beilagen des W. Bertelsmann Verlags, Bielefeld.



## Forschung für und über Berufe

Liebe Leserinnen und Leser,

allen Unkenrufen über ein angebliches Ende der berufsförmig organisierten Arbeitswelt zum Trotz bilden Berufe nach wie vor ein zentrales Element der Strukturierung von Arbeitsmärkten. Allerdings ist die Berufelandschaft mehr denn je in Bewegung. Neue Erwerbsberufe entstehen, andere verschwinden oder wandeln sich in ihren Tätigkeitsmerkmalen, ihren Anforderungen und ihren Strukturen. Dies findet seinen Ausdruck nicht zuletzt in einer Vielzahl neuer und neugeordneter Ausbildungsberufe. Sie haben dazu beigetragen, den Strukturwandel qualifikatorisch zu begleiten und zu unterstützen. Im Ergebnis ist das duale System heute im wachsenden Dienstleistungssektor und in wissensintensiven Berufen sehr viel besser als früher verankert.

Berufsforschung soll diesen Wandel antizipieren, Ursachen und Wirkungszusammenhänge offenlegen sowie Gestaltungsvorschläge entwickeln. Insofern ist Berufsforschung zunächst Qualifikationsforschung. Sie untersucht die Grundlagen der Berufsentwicklung und analysiert dazu die Strukturierung von Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten. Die Stellung von Berufen im Beschäftigungssystem und ihrer Bedeutung im strukturellen Wandel sind ebenso Forschungsgegenstand wie die Verzahnung von Bildungs- und Beschäfti-

gungssystem sowie Berufswechsel im Lebenslauf. Berufsforschung muss sich aber auch individuellen Perspektiven widmen, insbesondere der Entwicklung beruflicher Identitäten und Einstellungen sowie der Gestaltung von Berufsbiografien im Kontext des lebensbegleitenden Lernens.

### Anwendungs- und Verwertungsbezug

Die Relevanz der Berufsforschung für die berufliche Bildung ist offenkundig. Gleichwohl ist die Berufsforschung als wissenschaftlicher Gegenstand eher unterentwickelt. Das hat eine Reihe von Gründen. Einer besteht darin, dass Berufsforschung disziplinär nicht eindeutig zu verorten ist, sondern Bezüge zu unterschiedlichen Wissenschaften aufweist und aufweisen muss. Ein anderer Grund liegt darin, dass Berufsforschung mittelbar oder unmittelbar umsetzungsorientiert ist. Denn Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik erwarten ebenso wie die betriebliche und außerbetriebliche Praxis konkrete Ergebnisse und umsetzbare Handlungsvorschläge. Dies gilt ganz besondere für jene Forschung, die im Rahmen von Neuordnungsverfahren erfolgt. Sie muss sich an den zwischen den Sozialpartnern ausgehandelten Eckwerten und der Weisung des zuständigen Mini-



**REINHOLD WEIB**

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

steriums ausrichten. Forschung erfolgt hier in einem politisch-administrativen Kontext.

Diese zentrale Funktion der Berufsforschung übersieht FELIX RAUNER, wenn er eine grundsätzliche Neustrukturierung der Berufs(bildungs)forschung fordert. Um anschlussfähig an international etablierte Forschungsstandards zu werden, sollten seiner Meinung nach eines oder mehrere Max-Planck-Institute gegründet werden. Dies mag vordergründig der wissenschaftlichen Reputation dienlich sein. Die Notwendigkeit berufsspezifischer Analysen ließe sich mit dem auf die Grundlagenforschung ausgerichteten Selbst- und Wissenschaftsverständnis derartiger Institute indessen kaum in Einklang bringen. Auch würde die Ordnungsarbeit damit die unabdingbare wissenschaftliche Basis und damit zugleich einen Impulsgeber, einen Mitgestalter und ein Korrektiv verlieren.

Nachholbedarf besteht jedoch in der theoretischen Fundierung, die bislang eher schwach ausgeprägt ist. Angesichts der Vielfalt der Berufe und der Kontextfaktoren kann dies allerdings nicht verwundern. Dennoch kann die Berufsforschung auf beachtliche Forschungserfahrungen, -traditionen und -ergebnisse verweisen. In kaum einem Forschungsfeld dürften so viele diffe-

renziert aufbereitete Qualifikationsanalysen vorliegen wie hier. Zum Teil stützen sich die Neuordnungsverfahren auf Vollerhebungen für ganze Branchen. Der Forschungsanspruch gründet sich auf elaborierte Forschungsdesigns, den Einsatz sozialwissenschaftlicher Methoden, die fachliche und methodische Reflexion des Vorgehens und der Ergebnisse sowie nicht zuletzt die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Arbeit. Wenn dies in Teilen der scientific community kaum registriert wird, so liegt es auch daran, dass die Neuordnungsprozesse und der Beitrag der Forschung für Außenstehende wenig transparent sind. Auch werden die Forschungsergebnisse oftmals noch nicht so aufbereitet, dass sie für die wissenschaftliche Diskussion zur Verfügung stehen und dadurch eine externe Validierung gewährleistet ist.

## Systematisierung der Berufe

Berufsforschung ist auf belastbare Daten über die Strukturen und die Entwicklung der Beschäftigung sowie der Erwerbstätigkeit angewiesen. Mit dem Berufsbildungsbericht 2009, der einen umfassenden indikatorengestützten Überblick zur beruflichen Aus- und Weiterbildung gibt, legt das BIBB erstmals einen eigenständigen Datenreport vor. Neben Befunden aus eigenen Erhebungen bündelt er einschlägige Daten aus der amtlichen Statistik. Es wird weiter daran zu arbeiten sein, vorhandene Lücken zu schließen.

Indessen hat die amtliche Statistik ihre Mühe und Not mit der Vielfalt und Dynamik der Berufe. Berufsklassifikationen sollen diese Vielfalt einfangen und systematisieren. Die bestehenden Klassifikationen der Berufe werden den Anforderungen an eine eindeutige und schlüssige Systematisierung der Berufe nicht mehr in ausreichendem Maß gerecht. Neue Klassifizierungen sind deshalb in Arbeit und werden voraussichtlich im nächsten Jahr vorliegen. Das Bundesinstitut beteiligt sich aktiv

mit eigenen Vorschlägen an dieser Neustrukturierung. Der Berufsforschung stünde damit ein Instrument zur Verfügung, um die Dynamik der Entwicklung, insbesondere im Dienstleistungssektor, besser einzufangen.

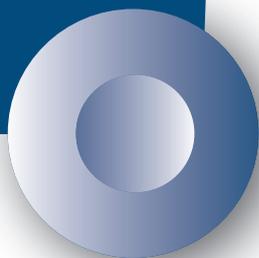
Vor dem Hintergrund der Klassifikation der Berufe ist eine zentrale Forschungsfrage, wie die Bildung von Berufen und die Abgrenzung zwischen ihnen erfolgen kann. Berufsforschung hat die Aufgabe, hierzu Grundlagen zu klären und auf empirischer Basis Vorschläge für die Abgrenzung von Berufen und für konkrete Neuordnungsverfahren zu machen. Hinreichend belegt ist, dass die bestehenden (Ausbildungs-)Berufe sehr viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Bildungspolitisch kommt dies nicht zuletzt in der Forderung nach einer gemeinsamen Grundbildung, nach gemeinsamen Kernqualifikationen oder der Bildung von Berufsgruppen zum Ausdruck. Weitgehend Konsens besteht auch darin, dass die Gemeinsamkeiten ausreichen, um die derzeitige Zahl von 349 anerkannten Ausbildungsberufen zu reduzieren.

Allerdings können Forschungsergebnisse allein die Konstituierung von Berufen nicht begründen. Denn Berufe stellen nicht nur Bündel verschiedener Kompetenzen dar, sie repräsentieren auch unterschiedliche Aufgaben und Zuständigkeiten. Damit berühren sie Branchenstrukturen und Interessensphären. Dies erweist sich regelmäßig dann als ein Problem, wenn Kundenanforderungen ein tätigkeitsfeld- und berufsübergreifendes Handlungsspektrum verlangen und dies mit bestehenden Berufs- und Branchenstrukturen kollidiert. Unterschiede, ja Konflikte zwischen den Ergebnissen der Berufsforschung und der Neuordnung von Berufen sind deshalb nichts Ungewöhnliches, sondern liegen in der Natur der Sache. Umso wichtiger ist es, die jeweiligen Rollen deutlich zu machen. Mit anderen Worten: Berufsforschung und Neuordnung müssen Hand in Hand arbeiten, dürfen dabei aber ihre unterschiedlichen Aufgaben und ihr Selbstverständnis nicht aus den Augen verlieren.

## Vernetzung der Berufsforschung

Berufsforschung findet neben den Hochschulen und einigen Forschungsinstituten vor allem am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und im BIBB statt. Im IAB wurde sie in den vergangenen Jahren als ein Querschnittsthema behandelt; künftig soll daraus ein Forschungsschwerpunkt werden. Der Wissenschaftsrat hat in seiner Evaluation des IAB zu Recht eine bessere Vernetzung als Grundlage für eine Intensivierung der Berufsforschung angeregt. IAB und BIBB haben diese Anregung aufgegriffen und eine verstärkte Zusammenarbeit vereinbart. Dies betrifft die gegenseitige Information über die Forschungsplanung, die Durchführung gemeinsamer Projekte und Veranstaltungen, aber auch einen Austausch von Personal.

Beide Institute wurden vor fast 40 Jahren und in einem engen zeitlichen und inhaltlichen Zusammenhang gegründet, um Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsleistungen zu systematisieren und zu professionalisieren. Während das IAB Berufsforschung vor allem aus Sicht des Arbeitsmarkts betreibt, liegt der Schwerpunkt beim BIBB auf den Perspektiven für die Berufsbildung, ihrer Vernetzung mit anderen Bildungsbereichen sowie dem Beschäftigungssystem. Diese unterschiedlichen Akzentsetzungen ergänzen sich im Großen und Ganzen recht gut. Sie finden ihren Ausdruck in zahlreichen Kooperationen und einem intensiven Erfahrungsaustausch. Beispiele sind die gemeinsame Erstellung von Projektionen zur Entwicklung der Qualifikationsstruktur oder auch die wechselseitige Nutzung von Forschungsdaten. Dies gilt es fortzuführen und zu intensivieren, und zwar sowohl bilateral als auch in Forschungsnetzen wie der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). ■



## Berufsbildung in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen und strukturelle Herausforderungen

► Die Diskussion über eine Modernisierung der Berufsbildung hat in den vergangenen Jahren an Intensität zugenommen. Breiter Konsens besteht darin, dass strukturelle Veränderungen dringend erforderlich sind, über die Wege dahin besteht indes kaum Einigkeit. Der von Ministerin Schavan im Jahr 2006 einberufene Innovationskreis (IKBB) bündelte die verschiedenen Überlegungen und fasste diese in zehn Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung zusammen.

Im Folgenden wird die Umsetzung der für die Ordnungsarbeit relevanten Handlungsempfehlungen skizziert. Dabei richtet sich der Blick exemplarisch auf solche Aktivitäten und Programme, mit denen das BIBB die Weiterentwicklung der Berufsbildung unterstützt und gestaltet. Als künftige Herausforderung erweist es sich dabei, nicht nur die richtigen Dinge zu tun, sondern auch die Dinge richtig zu tun.

### Gestaltung nachhaltiger und zukunftsorientierter Berufsbilder

Das Ziel der Berufsbildung besteht darin, „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (§ 1 Abs. 3 BBiG).

Berufliche Handlungskompetenzen bilden die Grundlage für eine selbstständige und weitgehend eigenverantwortliche Bewältigung von berufstypischen Aufgaben und Handlungsfeldern, verbunden mit einem Ganzheitlichkeits- und Vollständigkeitsanspruch. Das stellt an die Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen und die Modernisierung bestehender Berufsbilder erhebliche Anforderungen, geht es doch einmal darum, zukünftige Entwicklungen – auch in neu sich entwickelnden Beschäftigungsfeldern – zu antizipieren und in Ordnungsmittel zu übersetzen. Berufsbilder sollen zukunftsorientiert gestaltet sein und die unterschiedlichen Dimensionen der beruflichen Handlungsfähigkeit hinreichend abbilden, breit aufgestellt sein und den Absolventen eine dauerhafte Beschäftigungsmöglichkeit eröffnen. Die Entwicklung neuer Berufsbilder findet häufig im Spannungsfeld divergierender Interessen statt. Das ist insbesondere dann problematisch, wenn zugleich hinreichende Erkenntnisse über die zukünftigen Qualifikationsanforderungen fehlen bzw. nur unzureichend zur Verfügung stehen oder vorhandene nicht in die Entwicklungsarbeiten einbezogen werden. Welche Funktion der Qualifikationsforschung im Vorfeld der Ordnungsarbeit zukommt, verdeutlichen die Beiträge in diesem Heft am Beispiel der Medienberufe (FLASDICK/GOERTZ/KRÄMER), der Montagetätigkeiten im Handwerk (KNAUF/PAUL) und der Konstruktionsberufe (DORSCH-SCHWEIZER). Durch die zunehmende Ausdifferenzierung der betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozesse werden Berufsbilder differenzierter und gestaltungsoffen formuliert. Dies soll den Ausbildungsbetrieben eine größere Flexibilität bei der Gestaltung der betrieblichen Ausbildung ermöglichen, zugleich ist sicher-



**IRMGARD FRANK**

Leiterin der Abteilung „Ordnung der Berufsbildung“ im BIBB

zustellen, dass mit dieser Struktur das auf Ganzheitlichkeit und Vollständigkeit angelegte Berufsbild umgesetzt wird (vgl. den Beitrag zu den produktionstechnologischen Berufen von SCHLAUSCH/ZINKE in diesem Heft).

Die konsequente Entwicklung und Verordnung von Zusatzqualifikationen als Instrument zur Flexibilisierung der bestehenden Berufsbilder gehört zu den weiteren Empfehlungen des IKBB. Zusatzqualifikationen sind zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die über das bestehende Ausbildungsberufsbild hinaus vermittelt werden können (§ 5 Abs. 2 Nr. 5 BBiG) und gesondert geprüft und bescheinigt werden (§ 49 BBiG). Gegenwärtig gibt es noch eine große Zurückhaltung bei der Verordnung von Zusatzqualifikationen, wie der Beitrag von ANNEN/PAULINI-SCHLOTTAU in diesem Heft verdeutlicht.

Die Entwicklung der Ausbildungsordnungen, der betrieblichen Ausbildungsrahmenpläne und der Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen geschieht in zwei parallel verlaufenden Verfahren, die Abstimmung der Ordnungsmittel findet erst zum Ende der Entwicklungsarbeiten statt. In der Praxis hat dies zur Folge, dass die jeweiligen Ordnungsmittel inhaltlich und sprachlich sehr voneinander abweichen. Das beruht insbesondere auf einem unterschiedlichen Verständnis beruflicher Handlungsfähigkeit und der damit verbundenen inhaltlichen Strukturierung. Hier sollten – trotz der unterschiedlichen Zuständigkeiten – alle Anstrengungen unternommen werden, die Entwicklungsarbeiten zu einem früheren Zeitpunkt zusammenzuführen, zu einem einheitlichen Begriffsverständnis zu kommen und die Ordnungsmittel für die Lernorte inhaltlich und sprachlich stärker aufeinander zu beziehen.

## Kompetenzorientierung bei der Gestaltung der Ordnungsmittel

Berufsbilder kompetenzbasiert und zugleich lernergebnisorientiert zu beschreiben, ist eine Möglichkeit, Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen stärker inhaltlich miteinander zu verzahnen und sprachlich aufeinander zu beziehen. Während bei der Gestaltung der Ausbildungsrahmenpläne oftmals ein eher implizites Kompetenzverständnis vorhanden ist, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1991 das bis heute gültige Ziel der schulischen Berufsbildung formuliert, „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“. Aus diesen Zielformulierungen wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das eine Differenzierung der beruflichen Handlungskompetenzen in Fach-, Human- und Sozialkompetenz vorsieht und im Lernfeldkonzept zusammengeführt wird. Dieses Kompetenzmodell ist Grundlage für die Gestaltung der in Handlungsfeldern strukturierten Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen (zur Analyse des Kompetenzbegriffs

in der beruflichen Bildung vgl. den Beitrag von STRAKA/MACKE in diesem Heft).

Erste Erfahrungen in der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen unter Einbeziehung von Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan liegen bereits vor (vgl. Kasten).

### Ausbildungsbausteine und ein Kompetenzmodell für Ausbildungsordnungen

Das BIBB hat im Rahmen einer Pilotinitiative für das BMBF für 14 bestehende Berufsbilder in enger Abstimmung mit den Sozialpartnern Ausbildungsbausteine unter Einbeziehung sämtlicher Ordnungsmittel und unter Berücksichtigung der geltenden Prüfungsregelungen entwickelt. Für jeden Ausbildungsberuf wurden etwa sechs bis acht Ausbildungsbausteine entwickelt, die sich an den für jeden Beruf relevanten Handlungsfeldern orientieren, die erst in ihrem Zusammenspiel und in ihrer Gesamtheit das ganzheitliche Ausbildungsberufsbild repräsentieren. Das Berufsprinzip als konstitutive Basis für die duale Berufsausbildung bleibt damit bestehen. Grundlage für die Gestaltung der Ausbildungsbausteine war das dem Lernfeldkonzept der Berufsschule zugrundeliegende Kompetenzmodell (FRANK/GRUNWALD 2008).

In einem weiteren BIBB-Projekt wurde ein Kompetenzmodell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen entwickelt und anhand von vier Ausbildungsberufen einer ersten Erprobung unterzogen (vgl. hierzu den Beitrag von HENSGE/LORIG/SCHREIBER in diesem Heft).

Mit diesen Arbeiten wurden entscheidende Grundlagen für die Strukturierung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen vorgelegt, die in einem nächsten Schritt mit allen an der Ordnungsarbeit Beteiligten zu erörtern sind, mit dem Ziel, Gestaltungsoptionen für eine Neustrukturierung der Berufsbilder auszumachen und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen.

## Kompetenzorientierung im Prüfungswesen ausbauen

Die seit Mitte der 1990er Jahre stattfindenden weitreichenden Veränderungen im Prüfungswesen wurden mit dem Ziel begonnen, Prüfungsformen und Instrumente zu entwickeln und einzusetzen, mit denen es gelingen kann, die berufliche Handlungsfähigkeit am Ende der Ausbildung oder durch gestreckte Prüfungsformen (Gestreckte Abschlussprüfung) valide zu erfassen und zu bewerten. Sofern die Ausbildungsordnungen Differenzierungen in Fachrichtungen, Schwerpunkten, Wahlqualifikationen vorsehen, ist die Prüfung in weiter gehende Teile aufzuteilen. Damit können Abschlussprüfungen bereits heute in eine unterschiedliche Anzahl von Einheiten aufgeteilt sein. Die vom Hauptausschuss des BIBB 2006 herausgegebene „Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ ist eine Grundlage für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Prüfungen. Die Einführung kompetenzorientierter Prüfungen stellt unabhängig von den jeweiligen Prüfungsmodellen erhebliche Anforderun-

gen an die Kompetenz des Prüfungspersonals. Welche Herausforderungen für das Prüfungswesen und die am Prüfungsgeschäft Beteiligten mit der Entwicklung und Umsetzung handlungs- und kompetenzorientierter Prüfungen verbunden sind, wird im Beitrag von BRÖTZ/BEHLING in dieser Ausgabe aufgezeigt.

In den Handlungsempfehlungen des IKBB werden – neben dem Erfordernis, das Prüfungswesen kompetenzbasiert weiterzuentwickeln – die mit der Prüfungsdurchführung Beauftragten aufgefordert, von den mit dem novellierten Berufsbildungsgesetz geschaffenen Möglichkeiten, das betriebliche Know-how bei den beruflichen Prüfungen (§ 39 Abs. 2 BBiG) stärker als bisher zu nutzen, Gebrauch zu machen. Danach kann der Prüfungsausschuss zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen einholen. Die Prüfungsausschüsse können dadurch entlastet werden; darüber hinaus können Potenziale und Erfahrungen der Betriebe genutzt werden. Der Lernort Betrieb wird damit stärker in die Prüfungsabwicklung einbezogen; davon können wichtige Impulse für die Weiterentwicklung des Prüfungswesens ausgehen.

## Neustrukturierung der Berufe in Berufsgruppen

Die Neustrukturierung der gegenwärtig 349 bestehenden Ausbildungsordnungen in verwandte Berufsgruppen mit dem Ziel einer deutlichen Reduzierung in Zahl und Art ist eine weitere Handlungsempfehlung. Damit soll ein Beitrag zur mehr Transparenz und Übersichtlichkeit geleistet werden, darüber hinaus soll die gegenwärtig vorhandene Zersplitterung der Berufelandschaft mit negativen Folgen für die Beschulung verringert werden. Vor jeder Neuordnung des Einzelberufs, so lautet die Leitidee, soll die Zusammenführung mit anderen Gruppen in eine Berufsgruppe geprüft werden. Dabei sollen „Monoberufe“ angemessen berücksichtigt werden. Denn gegenwärtig überwiegen diese: von den 349 Berufsbildern sind 250 und damit 72 Prozent als Monoberufe strukturiert.

Ansätze zur Entwicklung von Berufsgruppen liegen vor, sie beschränken sich bisher auf die Fragen der gemeinsamen Beschulung und auf die Zusammenführung von zwei- und dreijährigen Berufen (KWB 2009). Gegenwärtig wird vom BIBB ein Strukturkonzept für die Gestaltung von Berufsgruppen erarbeitet, das eine wichtige Grundlage für die weiteren Entwicklungsarbeiten darstellen kann.

### Leitfragen zur Erstellung eines Strukturkonzepts für Berufsgruppen

- Wie kann der Begriff der Berufsgruppe definiert werden?
- Was macht eine Berufsgruppe (funktional) aus?
- Wie stellt sich die Situation bestehender Berufsgruppen praktisch dar?
- Welche konzeptionellen Ansätze zur Bildung von Berufsgruppen liegen bereits vor, und in welcher Form wird darin eine Schneidung von Berufsgruppen vorgenommen?
- In welchem Verhältnis steht eine Berufsgruppe im Rahmen der Ordnungsarbeit zu Monoberufen, Berufen mit Schwerpunkten, Fachrichtungen und Einsatzgebieten sowie zu Berufsfamilien?
- Welche Kriterien können ausgehend von unterschiedlichen Funktionen zur Bildung von Berufsgruppen herangezogen werden?
- Welchen Beitrag können modulare Ausbildungsstrukturen (Ausbildungsbausteine) zur Schaffung von Berufsgruppen leisten?

## Erprobung des Deutschen Qualifikationsrahmens

2007 haben sich Bund und Länder auf die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) geeinigt. Dabei wurde festgelegt, den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) als „Referenzinstrument“ zugrunde zu legen, um eine hohe Kompatibilität sicherzustellen. Auf dieser Grundlage wurde 2008 in einem Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR), in dem Vertreter/-innen aus Bund, Ländern, der Sozialpartner sowie der Wissenschafts- und Bildungsorganisationen vertreten waren, ein Diskussionsvorschlag für einen DQR erarbeitet und Anfang 2009 veröffentlicht (vgl. AK DQR 2009).

Als nationale Umsetzung des EQR soll der DQR die Spezifik des deutschen Bildungssystems berücksichtigen und zu einer angemessenen Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen. Im DQR werden auf den acht Niveaustufen (Deskriptoren) „Fachkompetenzen“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“ und „Personalkompetenz“ differenziert nach „Sozial- und Selbstkompetenz“ unterschieden. Der DQR-Entwurf ist bildungsbereichsübergreifend angelegt und umfasst die Allgemeinbildung, die Berufsbildung und auch die Hochschulbildung.

Den einzelnen Niveaus sind Kompetenzen in Form von gebündelten Lernergebnissen – bezogen auf die einzelnen Dimensionen – zugeordnet; diese werden als Matrix dargestellt (DQR-Matrix). Darüber hinaus sollen die in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen berücksichtigt werden. Dabei besteht Einigkeit darüber, dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaustufen des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzen soll. Der vorgelegte DQR-Entwurf soll einer Erprobung unterzogen werden, um die Handhabbarkeit für die Bildungspraxis und Bildungspolitik zu überprüfen und ggf. Korrekturen vorzunehmen und weiterzuentwickeln. Zentrale Aufgabe der anstehenden einjährigen Erarbeitungsphase

# DQR

## Analyse der vorgelegten Konzepte zum DQR

Die Untersuchung entwickelt ein Perspektivmodell, welches sich an das europäische Stufenmodell anlehnt, dabei aber das international anerkannte Leistungspotenzial der deutschen Berufsausbildung berücksichtigt.



Peter F. E. Sloane

### Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Berichte zur beruflichen Bildung

2008, 126 S.,  
24,90 € (D)/47,50 SFr  
ISBN 978-3-7639-1118-9  
Best.-Nr. 111-016

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag  
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



des DQR ist es, zu nachvollziehbaren, konsensfähigen exemplarischen Zuordnungen ausgewählter formaler Qualifikationen zu kommen. Dabei sind folgende Fragen zu klären:

- Auf welchen Niveaustufen sind die exemplarisch betrachteten Qualifikationen jeweils anzusiedeln?
- An welchen Stellen der DQR-Matrix sind ggf. Anpassungen vorzunehmen, z. B. aufgrund mangelnder Trennschärfe oder Verständlichkeit der Deskriptoren?

Auf der Basis der erzielten Ergebnisse soll ein Leitfaden erstellt werden, der eine Zuordnung von Qualifikationen in der Breite des Deutschen Bildungssystems ermöglicht.

Die in der Erarbeitungsphase einzubeziehenden Berufs- und Tätigkeitsfelder sollen das deutsche Qualifizierungssystem bereits in einer gewissen Breite – insbesondere auch unter Berücksichtigung aller acht Niveaustufen – abbilden. Dazu wurden die folgenden vier Berufsbereiche ausgewählt:

- Metall und Elektro,
- Handel,

- Informationstechnologie (IT),
- Gesundheit.

Die Erprobung findet in bildungsbereichsübergreifenden Arbeitsgruppen statt. Das BIBB ist mit vier Expertinnen und Experten aus dem Ordnungsbereich vertreten, deren Aufgabe darin bestehen wird, ausgewählte Qualifikationen der DQR-Matrix zuzuordnen.

#### Leitfragen bei der Erprobung des DQR

- Wie sind die ausgewählten Qualifikationen den Niveaustufen des DQR zuzuordnen?
- Wie ist das zu begründen?
- Wie ist der Anschluss an die nächste Stufe geregelt?
- Welche Formulierungen des DQR bereiten Schwierigkeiten?
- Ist die Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner/Hochschulbildung und beruflicher Bildung angemessen zum Ausdruck gebracht?

Eine besondere Herausforderung bei der Erprobung wird darin bestehen, auf der Basis des dem DQR zugrundeliegenden Kompetenzmodells zu einvernehmlichen Interpretationen in Bezug auf die jeweiligen Bedeutungsgehalte zu kommen und die Qualifikationen als Ganzes einer Niveaustufe zuordnen zu können. Die vom BIBB in den beiden zuvor genannten Projekten entwickelten Kompetenzmodelle mit den zugrundeliegenden Kompetenzdimensionen und der damit verbundenen Lernergebnisorientierung der Bildungsmaßnahmen sind im Grundsatz mit dem DQR-Kompetenzmodell und den Deskriptoren kompatibel. Damit sind die Grundlagen für eine inhaltliche Interpretation und Zuordnung der Qualifikationen gegeben; dazu ist vorgesehen, Lehrpläne, Ausbildungsordnungen und andere relevante Dokumente zu analysieren und im Konsens zu Ergebnissen zu kommen. ■

#### Literatur

AK DQR: *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (Stand: Februar 2009). – URL: [www.deutscher-qualifikationsrahmen.de](http://www.deutscher-qualifikationsrahmen.de) (Stand: 7. 4. 2009)

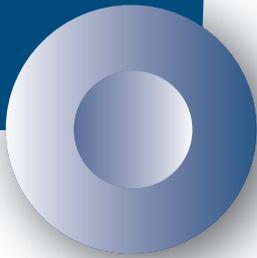
BMBF: *10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung*. Bonn/Berlin 2007. – URL: [www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10\\_Leitlinien.pdf](http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf) (Stand: 7. 4. 2009)

Frank, I.; Grunwald, J. G.: *Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung*. In: BWP 37 (2008) 4, S. 13–18. – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/bwp\\_2008\\_04\\_frank\\_ausbildungsbausteine.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bwp_2008_04_frank_ausbildungsbausteine.pdf) (Stand: 7. 4. 2009)

Frank, I.; Grunwald, J. G.: *Ausbildungsbausteine*. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. (Vorversion, Stand: 1. 4. 2009) Bonn 2009, S. 289–300

Hauptausschuss des BIBB: *Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen vom 13. 12. 2006*. – URL: [www.bibb.de/de/32327.htm](http://www.bibb.de/de/32327.htm) (Stand: 7. 4. 2009)

KWB: *Ausbildungsberufe 2007/2008. Strukturen – Beschulung – Ausbildungsplätze*. Bonn 2009. – URL: [www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2009\\_Berufsgruppen\\_Zuordnung.pdf](http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2009_Berufsgruppen_Zuordnung.pdf) (Stand: 7. 4. 2009)



# Image als Berufswahlkriterium

## Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel

► Zwei gegenläufige Entwicklungen bestimmen in Zukunft die Verhältnisse auf dem Ausbildungsmarkt: Die Zahl der Jugendlichen wird sinken, und die der Erwerbstätigen, die aus Altersgründen ausscheiden, wird wachsen. Die daraus resultierende Schere wird für die Betriebe zum Problem: Sie werden immer stärker um ausbildungsinteressierte Jugendliche konkurrieren müssen. Doch droht dies ein ungleicher Kampf zu werden. Denn für Berufe mit einem schlechten Image wird es in Zukunft besonders schwierig, Ausbildungsinteressierte zu finden. Der folgende Beitrag erforscht die Gründe und sucht nach Lösungen, um bislang unbeliebte Berufe attraktiver zu machen.

### Wachsende Probleme bei der Rekrutierung von Auszubildenden

Die demografische Herausforderung für den Ausbildungsmarkt lässt sich mit einem Zahlenspiel verdeutlichen: Stand vor kurzem noch eine 64-jährige Person einer 16-jährigen gegenüber, werden es 2025 zwei 64-jährige sein. Für die Betriebe wird es somit immer schwieriger, ausscheidende Mitarbeiter/-innen durch qualifizierten Nachwuchs zu ersetzen (vgl. ULMER/ULRICH 2008). Da sich aber die Berufswünsche der Jugendlichen nicht proportional auf die Ausbildungsangebote in den verschiedenen Berufen verteilen, wird es Berufe geben, die weiterhin genügend Bewerber/-innen finden, während andere besonders hart unter der demografischen Entwicklung leiden werden. Welche das sein könnten, deutet sich bereits heute an. Denn schon jetzt gibt es Berufe, in denen relativ viele Ausbildungsstellen nicht besetzt werden können (vgl. Tab. 1). Ihnen stehen Ausbildungsberufe gegenüber, die so viele Bewerber anziehen, dass ein großer Teil bei seiner Ausbildungsplatzsuche erfolglos bleibt (vgl. Tab. 2, S. 10).

Tabelle 1 **Ausbildungsberufe mit einem hohen Überhang an unbesetzten Ausbildungsstellen**

Beruf	Ausbildungsplatzangebot	darunter: unbesetzte Plätze		Ausbildungsplatznachfrager je 100 Ausbildungsangebote
		absolut	in %	
Fachmann/-frau für Systemgastronomie	3.734	540	14,5	90,0
Restaurantfachmann/-fachfrau	8.003	937	11,7	97,5
Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk	13.781	1.387	10,1	97,0
Fleischer/-in	2.944	275	9,3	97,2
Fachkraft für Schutz und Sicherheit	1.065	95	8,9	114,1
Bäcker/-in	5.746	488	8,5	103,1
Gebäudereiniger/-in	1.864	152	8,2	97,5
Koch/Köchin	18.116	1.275	7,0	104,9
Fachkraft im Gastgewerbe	4.562	305	6,7	104,1
Augenoptiker/-in	2.543	157	6,2	99,5

Berücksichtigt wurden Berufe, in denen es im Jahr 2008 bundesweit mindestens 1.000 Ausbildungsplatzangebote gab. Die Zahl der Ausbildungsplatznachfrager wurde nach der erweiterten Definition bestimmt, d. h. einschließlich aller erfolglosen, zum Stichtag 30. 9. weiter suchenden Ausbildungsstellenbewerber

Quellen: BIBB-Erhebung zum 30. September 2008, Bundesagentur für Arbeit



#### VERENA EBERHARD

Dipl.-Psych., Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BIBB



#### SELINA SCHOLZ

cand. psych., Forschungspraktikantin im Arbeitsbereich „Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BIBB



#### JOACHIM GERD ULRICH

Dr. rer. pol., Dipl.-Psych., Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BIBB

Tabelle 2 **Stark nachgefragte Ausbildungsberufe mit einem hohen Überhang an erfolglosen Bewerbern/Bewerberinnen**

Beruf	Ausbildungsplatznachfrager/-innen	darunter: erfolglose Bewerber/-innen absolut	in %	Ausbildungsplatznachfrager je 100 Ausbildungsangebote
Tierpfleger/-in	1.594	942	59,1	242,6
Gestalter/-in für visuelles Marketing	1.180	581	49,2	183,2
Mediengestalter/-in Bild und Ton	1.147	395	34,4	146,3
Fotograf/-in	1.276	436	34,2	147,7
Zweiradmechaniker/-in	1.039	331	31,9	143,7
Florist/-in	3.093	892	28,8	137,1
Veranstaltungskaufmann/-frau	2.777	760	27,4	135,3
Raumausstatter/-in	1.288	348	27,0	132,6
Informations- und Telekommunikationssystem-Elektroniker/-in	3.246	852	26,2	131,3
Sport- und Fitnesskaufmann/-frau	2.498	645	25,8	129,8

Berücksichtigt wurden Berufe, in denen es 2008 bundesweit mindestens 1.000 Ausbildungsplatznachfrager/-innen gab.

Quellen: BIBB-Erhebung zum 30. September 2008, Bundesagentur für Arbeit

Wie kommen diese Ungleichgewichte zustande? Die Antwort hängt mit den Kriterien zusammen, nach denen Jugendliche ihre Berufswahlentscheidungen treffen.

### Kriterien der Berufswahl

Wie Erwachsene so streben auch Jugendliche danach, im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit Ausdrucks- und Entwicklungsmöglichkeiten für ihre eigene Identität zu finden (vgl. HOLLAND 1985). Die Jugendlichen gleichen deshalb ihre Vorstellungen von den Ausbildungsberufen mit ihren eigenen Interessen, Fähigkeiten und Zielen ab. Empfinden sie eine hohe Übereinstimmung zwischen beiden Seiten, fühlen sie sich zu der entsprechenden beruflichen Tätigkeit hingezogen (vgl. SUPER/BOHN 1970; TSCHÖPE/WITZKI 2004). Individuen versuchen aber nicht nur innerhalb der beruflichen Tätigkeit, ihrer Identität Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen. Vielmehr sind die gewählten Berufe auch wichtige Signale für die soziale Identität außerhalb des beruflichen Kontextes. Denn:

„In der Wahrnehmung durch andere – der Fremdentifizierung des Einzelnen – werden Beruf und Person oft tendenziell in eins gesetzt, wird im Beruf ein Indikator dafür gesehen, ‚wer die Person ist‘. Der Beruf wird dann zum Filter, durch den hindurch eine Person wahrgenommen, beurteilt und taxiert wird. An ihn schließen sich Identitätshypothesen an, Stereotype und Images. Auch unter diesem Aspekt bildet der Beruf einen wesentlichen ‚Kristallisationspunkt sozialer Identität‘, muss sich jede Selbstdefinition des Arbeitenden mit den darin enthaltenen Identitätszumutungen auseinandersetzen“ (GILDEMEISTER/ROBERT 1987, S. 73).

Die Ausbildungsberufe und ihre Bezeichnungen sind somit wichtige Signalträger für das soziale Umfeld. Mit diesen „Visitenkarten“ müssen die Berufswähler/-innen versuchen, soziale Anerkennung und ihren Platz zu finden (vgl. BENDER 2008). Die Jugendlichen entwickeln deshalb bereits während der Berufswahl Vorstellungen, wie „die Anderen“ über bestimmte Berufsinhaber/-innen denken. Gelangen sie zum Schluss, dass die vermuteten Fremdurteile ungünstig ausfallen, werden sie zurückhaltender auf den entsprechenden Beruf reagieren (vgl. ULRICH/EBERHARD/KREWERTH 2005). Denn unabhängig davon, ob die Berufsinhalte den Interessen der Jugendlichen entsprechen, wäre die Wahl eines solchen Berufs für die Jugendlichen mit sozialen Kosten (mangelnde Anerkennung) verbunden.<sup>1</sup>

Zur Bedeutung des Images von Berufen für die Berufswahl der Jugendlichen gibt es insbesondere aus dem englischsprachigen Raum einige interessante Untersuchungen. Sie zeigen z. B., dass unterschiedlich prestigeträchtige Berufsbezeichnungen für ein- und dieselbe Tätigkeit zu verschiedenen Bewertungen führen und dass Menschen, die in einem bestimmten Beruf tätig sind, ein unterschiedliches Image zugeschrieben wird (vgl. SMITH u. a. 1989). Dabei sind auch geschlechtsspezifische Einflüsse erkennbar, etwa dahingehend, dass typisch weibliche Berufe von Mädchen positiver in Hinblick auf Prestige und gesellschaftlichem Nutzen eingestuft wurden als von Jungen (vgl. O'BRYANT/DURRETT/PENNEBAKER 1980; ULRICH 2006). Das Bedürfnis nach Anerkennung entfaltet offenbar eine so starke Kraft, dass es auch für das berufliche Verhalten von Individuen maßgeblich wird. So waren Mitarbeiter/-innen teilweise bereit, ihre Leistung trotz Unterbezahlung aufrechtzuerhalten, wenn sie einen neuen prestigeträchtigen Titel erhielten (vgl. GREENBERG/ORNSTEIN 1983).

### Das Image von Berufen: Ergebnisse der BIBB-Schülerbefragung

Doch welche Aspekte sind es im Einzelnen, die nach Meinung der Jugendlichen Berufsinhaber/-innen zu „angesehenen“ Personen machen? Um hierauf eine Antwort zu finden, fragten wir 2005 rund 2.400 Jugendliche aus den höheren Klassen der allgemeinbildenden Schulen (Haupt-, Realschulen, Gymnasien), welche Eigenschaften ihrer Meinung nach die meisten Menschen<sup>2</sup> bestimmten Berufs-

1 Am 15.1. 2009 berichtete die Frankfurter Rundschau über eine EMNID-Befragung von 1.000 Personen, in welchem Beruf der jeweilige Partner „auf keinen Fall arbeiten sollte“. Metzger, Schlachter und Bestattungsunternehmer waren demnach „eher nicht erwünscht“. Auch wenn die Studie unterhaltenden Charakter hatte, veranschaulicht sie doch, welche Folgen die Berufswahl für die soziale Selbstverortung von Individuen haben kann.

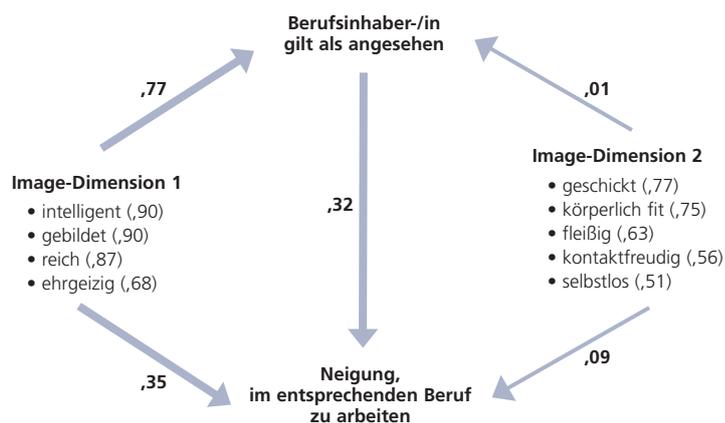
2 Durch die Frageformulierung „Was meinen Sie: Wie denken wohl die meisten Leute über eine Person, die in einem der genannten Berufe arbeitet?“ sollte unter anderem das Ausmaß der sozialen Erwünschtheit kontrolliert werden.

inhaberinnen und -inhabern unterstellen und wie „angesehen“ sie insgesamt sind. Zudem sollten sie das Ausmaß ihrer Neigung beziffern, die entsprechenden Berufe selbst auszuüben (vgl. ULRICH/EBERHARD/KREWERTH 2005).

Anhand einer Faktorenanalyse wurde deutlich, dass sich die beurteilten Eigenschaften der Berufsinhaberinnen und -inhaber zwei unterschiedlichen Dimensionen zuordnen lassen. Die erste Dimension umfasst die Eigenschaften „intelligent“, „gebildet“, „reich“ und „ehrgeizig“. Aus Sicht der Jugendlichen handelt es sich dabei um genau jene Eigenschaften, die für das Ansehen maßgeblich sind. Daher werden Berufe, deren Inhaber/-innen entsprechend beurteilt werden, von den Jugendlichen bevorzugt. Die Aspekte der zweiten Dimension, „geschickt“, „körperlich fit“, „fleißig“, „kontaktfreudig“ und „selbstlos“, fördern dagegen kaum das Prestige. Sie stärken somit auch kaum die Neigung der Jugendlichen, entsprechende Berufe zu ergreifen (vgl. Abb. 1).

Berufsinhaber/-innen, die weniger verdienen und/oder keine höheren Bildungsabschlüsse vorweisen, erfahren somit nach Meinung der Jugendlichen deutlich weniger Anerkennung, selbst dann, wenn sie in ihrem Beruf eine hohe Geschicklichkeit erwerben, sich als sozial umgänglich und selbstlos erweisen. Auch bewegungsreiche Arbeiten, die die körperliche Fitness stärken, helfen kaum, das Prestige zu fördern. Aus Sicht der Jugendlichen ist es somit für das eigene Ansehen nicht übermäßig hilfreich, gewerbliche Berufe wie z. B. Landwirt/-in, Gebäudereiniger/-in oder Maler/-in und Lackierer/-in zu ergreifen, da diese eher auf der zweiten Dimension verortet werden. Dienstleistungsberufe schneiden dagegen oft besser ab, wie der aufgeführte Vergleich zwischen den Ausbildungsberufen Gestalter/-in für visuelles Marketing und Bäcker/-in zeigt (vgl. Abb. 2). Nach Ansicht der Jugendlichen verorten ihre Mitmenschen Bildung, Intellekt und Vermögen von Bäckern und Bäckerinnen allenfalls im durchschnittlichen Bereich, während die Gestalter/-innen für visuelles Marketing für signifikant gebildeter, intelligenter, reicher und damit auch angesehener gehalten werden. Insbesondere Realschüler/-innen gehen von deutlichen Unterschieden zwischen den beiden Berufen aus. Hauptschüler/-innen urteilen zwar etwas vorsichtiger<sup>3</sup>, sind aber nichtsdestotrotz ebenso von einem massiven Ansehensunterschied überzeugt. Die Ergebnisse könnten somit erklären, warum der eine Beruf Probleme hat, genügend Bewerber zu finden, während der andere einen starken Zulauf findet (vgl. Tab. 1 und 2). Damit stellt sich zugleich die Frage, wie das Image von Berufen, die kaum Nachfrager haben, verbessert werden kann.

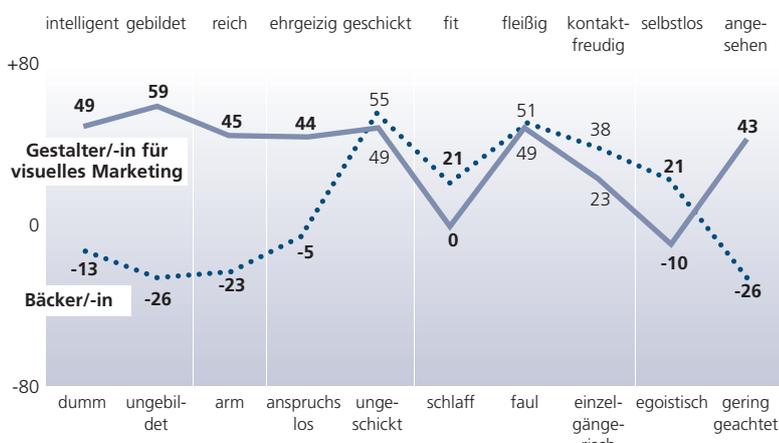
Abbildung 1 Dimensionen des Images der Berufsinhaber/-innen und ihr Zusammenhang mit der Neigung, den Beruf zu ergreifen



Den Pfeilen sind die entsprechenden Zusammenhangsmaße zugeordnet (Produkt-Moment-Korrelationen). Je größer die Werte sind, desto stärker ist der Zusammenhang. Die Werte in den Klammern hinter den einzelnen Attributen der beiden Image-Dimensionen entsprechen den Faktorladungen und sind wie die Korrelationskoeffizienten zu interpretieren ( $2.396 \leq n \leq 2.442$ ).

Quelle: BIBB-Schülerbefragung 2005

Abbildung 2 Das vermutete Image zweier Berufe



Abgebildet werden die mittleren Einstufungen auf einer bipolaren Antwortskala von -100 bis +100 innerhalb eines Semantischen Differenzials. N = 420 Schüler/-innen, darunter n = 304, die das Image des Bäckers/der Bäckerin beurteilten, und n = 116, die das Image des/der Gestalters/Gestalterin für visuelles Marketing einstufen. Mittelwerte, die sich signifikant unterscheiden, sind durch Fettdruck gekennzeichnet (t-Test für unabhängige Stichproben, zweiseitige Testung, alpha = 0,01).

Quelle: BIBB-Schülerbefragung 2005

3 Dabei mögen selbstwertdienliche Motive (vgl. TOMASIK/HECKHAUSEN 2006) eine Rolle spielen, denn die künftigen Bäcker/innen stammen noch am häufigsten aus der Gruppe der Hauptschüler/-innen.

## Wie kann das Image verbessert werden?

Eine besondere Verantwortung für die Imagebildung kommt offenbar den visuellen Medien, insbesondere dem Fernsehen, zu. Eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung deutet zum einen darauf hin, dass die Fernsehpräsentation in der Lage ist, „das Image eines Berufs gezielt zu beeinflussen“ (DOSTAL/TROLL 2004, S. 69). Sie zeigt aber auch, dass die meisten Berufe in identifikations-trächtigen Unterhaltungssendungen Dienstleistungsberufe sind und gewerbliche Berufe kaum vorkommen. Die Seifenoper-Serien etwa präsentieren „eine verzerrte Sicht der Berufsrealität, die sich auf kreative und selbstständig ausgeübte Berufe in Dienstleistungsunternehmen“ konzentriert (ebd.).

Jedoch wird man Medien nicht zwingen können, die Auswahl der Protagonisten ihrer täglichen Serien an die tatsächlichen Verhältnisse anzupassen. Aus diesem Grund muss sich die Öffentlichkeit auch unabhängig von der medial vermittelten Welt über ihre Haltung Gedanken machen. Denn sie wird auch in Zukunft nicht auf die Arbeit in bislang weniger angesehenen Berufen verzichten können. Es widerspricht sich, dass einerseits Dienste und Produkte in Anspruch genommen werden, die Personen in diesen Berufen aber kaum Anerkennung erfahren. Doch hat diese Widersprüchlichkeit Tradition (vgl. Kasten).

Bereits in der Antike hatten es gewerbliche Berufe schwer. Bezeichnend ist der Bericht PLUTARCHS (45–125 n. Chr.), der sich für sein Amt als Bauleiter vor Bekannten rechtfertigen musste. „Ich tue es ja nicht für mich, sondern für meine Vaterstadt“, war seine Antwort. Epameinondas ging es kaum anders. Er wurde von den Thebanern in sein Amt als Straßenmeister „zum Spott und Hohn gewählt“. Epameinondas' intelligente Reaktion weist aber darauf hin, wie die öffentliche Haltung beeinflusst werden kann. Wie Plutarch weiter erzählt, behauptete dieser: „Nicht allein das Amt ehrt den Mann, sondern auch der Mann ehrt das Amt.“ Auf solche Weise machte er das Amt, das vorher nur die Aufsicht über die Reinigung der engen Gassen und die Sorge für den Abfluss des Wassers bedeutet hatte, zu einer wichtigen, angesehenen Stellung“ (PLUTARCH 2000, S. 61 f.).

Epameinondas' Argumentation zeigt, dass „Identitätszu-mutungen“ der Gesellschaft von den Betroffenen nicht passiv hingenommen werden müssen. Selbstbewusste Einstellungen und Auftritte einer bestimmten Berufsgruppe helfen nicht nur, die Identität innerhalb der Gruppe zu stärken. Sie entfalten auch eine Anziehungskraft bei der Nachwuchsrekrutierung.

Gleichwohl: Das gesellschaftliche Bewusstsein in kurzer Zeit und umfassend ändern zu können, scheint letztlich wenig wahrscheinlich zu sein. Daher müssen – solange ein öffentlicher Bewusstseinswandel nicht eintritt – pragmatische Lösungen gesucht werden.

## VERÄNDERUNG DER BERUFSBEZEICHNUNGEN

Bisweilen gelingt eine Imageverbesserung allein über die Veränderung der Berufsbezeichnung. Dass der Ausbildungsberuf „Gestalter/-in für visuelles Marketing“ 2008 so oft nachgefragt wurde (vgl. Tab. 2), dürfte auch mit seiner Umbenennung zu tun haben (früher: Schauwerbe-gestalter/-in). Jedenfalls schlossen die Jugendlichen in der oben genannten BIBB-Studie angesichts des Namens auf einen anspruchsvollen Beruf, auch wenn sie sich bisweilen nicht so recht vorstellen konnten, welche Tätigkeit sich dahinter verbirgt: „Während der/die Schauwerbe-gestalter/-in eher als handwerklich-praktischer Beruf gesehen wird, vermuten die Befragten hinter dem/der Gestalter/in für visuelles Marketing einen Beruf, in dem es um die computergestützte Gestaltung von Werbeauftritten geht“ (KNAUF/KNAUF 2005, S. 35). Bei den Jugendlichen herrschte die Überzeugung vor, dass Gestalter/-innen für visuelles Marketing gebildeter und insgesamt angesehenere Berufstätige sind als Schauwerbe-gestalter/-innen.

Betriebe machen nach der Umbenennung von Berufen bisweilen ähnliche Erfahrungen. So berichtete der Personal-leiter eines Medienhauses, mit der neuen Bezeichnung „Medienkaufmann/-frau Digital und Print“ habe sich die Bewerberzahl im ehemaligen Ausbildungsberuf „Verlags-kaufmann/-frau“ schlagartig verdoppelt (vgl. STOPPE 2009). Bei den Handwerksberufen kann die Umbenennung „Radio- und Fernstechniker“ in „Informationselektroniker/-in“ als ein gelungenes Beispiel für eine imagefördernde Neubezeichnung angeführt werden (vgl. KREWERTH/ULRICH 2004). Sofern im Zuge der Neuordnung eine Um-benennung von Berufen angedacht wird, sollte jedoch spezifiziert werden, welche Jugendliche als Nachwuchskräfte gewonnen werden sollen. Denn weibliche und männliche Jugendliche reagieren auf dieselben Namen bisweilen unterschiedlich, ebenso Jugendliche mit verschiedener Vor-bildung (vgl. ULRICH 2006).

## BERUFSINHALTE ATTRAKTIV GESTALTEN UND VERDIENSTMÖGLICHKEITEN VERBESSERN

Zur Imageförderung allein auf sprachkosmetische Korrekturen zu setzen, wäre allerdings gefährlich. „Mogelpackungen“ sprechen sich rasch herum. Eine Gefahr liegt auch darin, bei Bewerbermangel die Ansprüche in den Berufen zu senken, um die Anzahl der in Frage kommenden Personen zu erhöhen. Hierdurch entstehen Selbstselektions-effekte mit der Folge, dass verstärkt ein bestimmter Typus von Jugendlichen in diese Berufe einmündet, der womöglich innerhalb der eigenen Altersgruppe kein allzu hohes Ansehen genießt. Die Folge ist, dass das Image der Berufe weiter sinkt und es für die Betriebe noch schwieriger wird, leistungsstarke Bewerber/-innen zu finden. Deshalb scheint es günstiger zu sein, Berufsinhalte möglichst interessant zu gestalten, die Ausbildungsbedingungen zu verbessern und durch das Angebot von Zusatz- und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten die Bildungschancen hervorzuheben.

In den Ausbildungsgängen, in denen im Zuge der demografischen Entwicklung die Nachfrage der Jugendlichen überdurchschnittlich stark einbrechen wird, wird der Markt wohl auch mit einer Steigerung der Verdienstmöglichkeiten reagieren. Dies sollte nach den Ergebnissen der BIBB-Studie mittelfristig ebenfalls zu einer Imageverbesserung führen. Denn neben Bildung ist letztlich auch ein hoher Verdienst kennzeichnend für einen angesehenen Berufsinhaber. ■

#### Literatur

BENDER, U.: „Liebe auf den zweiten Blick“?! – Berufswahl und Berufsorientierung im Berufsfeld Hauswirtschaft an der Schwelle zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: *bwp@ Spezial* 4 vom September 2008

DOSTAL, W.; TROLL, L.: Die Berufswelt im Fernsehen. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste*, Nr. 8 vom 8.12.2004, S. 57–70

GILDEMEISTER, R.; ROBERT, G.: Probleme beruflicher Identität in professionalisierten Berufen. In: Frey, H.-P.; Haußer, K. (Hrsg.): *Identität*. Stuttgart 1987, S. 71–87

GREENBERG, J.; ORNSTEIN, S.: High status job titles as compensation for underpayment: a test of equity theory. In: *Journal of Applied Psychology*, 68 (1983) 7, S. 285–297

HOLLAND, J. L.: *Making vocational choices*. (2nd. ed.). Englewood Cliffs 1985

KNAUF, H.; KNAUF, M.: Ergebnisbericht halbstandardisierte Interviews „Berufsbezeichnungen und Berufswahl“ zum BIBB-Forschungsprojekt 2.3.103. Bielefeld 2005

KREWERTH, A.; ULRICH, J. G.: Berufsbezeichnungen im Spiegel semantischer Differenziale. In: Krewerth, A. u.a. (Hrsg.): *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen*. Bielefeld 2004, S. 88–114

O'BRYANT, S. L.; DURRETT, M. E.; PENNEBAKER, J. W.: Sex differences in knowledge of occupational dimensions across four age levels. In: *Sex Roles*, 6 (1980) 3, S. 331–337

PLUTARCH: *Von der Heiterkeit der Seele (Moralia)*. Zürich 2000

SMITH, B. N.; HORNSBY, J. S.; BENSON, P. G.; WESOLOWSKI, M.: What is in the name: the impact of job titles on job evaluation results. In: *Journal of Business and Psychology*, 3 (1989) 3, S. 341–351

STOPPE, A.: Anforderungen an die Berufliche Bildung aus Sicht eines Arbeitgebers. Vortrag im Rahmen der „Osnabrücker Gespräche zur Beruflichen Bildung“ am 25.3.2009 in Osnabrück

SUPER, D. E.; BOHN, M. J.: *Occupational psychology*. Belmont/California 1970

TOMASIK, M. J.; HECKHAUSEN, J.: Sozialprestige von Ausbildungsberufen aus der Sicht von Realschülern und Realschülerinnen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 37 (2006) 4, S. 259–273

TSCHÖPE, T.; WITZKI, A.: Der Einfluss der Berufsbezeichnung aus psychologischer Perspektive. In: Krewerth, A. u.a. (Hrsg.): *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen*. Bielefeld 2004, S. 35–53

ULMER, PH.; ULRICH, J. G. (Hrsg.): *Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses*. Bonn 2008, S. 5–28

ULRICH, J. G.: Berufskonzepte von Mädchen und Jungen. In: Granato, M.; Degen, U. (Hrsg.): *Berufliche Bildung von Frauen*. Bielefeld 2006, S. 37–60

ULRICH, J. G.; EBERHARD, V.; KREWERTH, A.: Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 2.3.103. Bonn 2005 – URL: [www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_23103.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_23103.pdf) (Stand: 14. 4. 2009)

Anzeige

## Perspektive Bildungsmanagement

### Netzwerke zwischen Unternehmen und Kommunen erfolgreich gestalten

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

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



6. wbv-Fachtagung

### Perspektive Bildungs- management

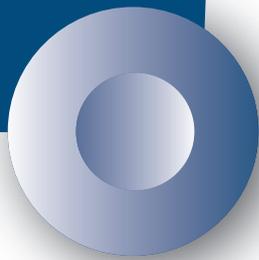
Netzwerke zwischen  
Unternehmen und  
Kommunen erfolgreich  
gestalten

28. – 29. Oktober 2009  
in Bielefeld

[www.wbv-fachtagung.de](http://www.wbv-fachtagung.de)

W. Bertelsmann Verlag  
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [fachtagung@wbv.de](mailto:fachtagung@wbv.de)





## Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen

### Zur Klärung eines diffusen Begriffs

► **Berufliche Kompetenz kann einerseits als eine Kombination aus Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motiven, Emotiven und moralischer Urteilsfähigkeit (handeln wollen und können) betrachtet werden und andererseits als gesellschaftlich bestimmte Zuständigkeit für Aufgaben und/oder Sachgebiete (handeln dürfen). Ziel dieses Beitrags ist es, diese beiden Bestimmungen sprachlich-begrifflich voneinander abzugrenzen und sie in einer dritten Bestimmung zusammenzuführen. Berufliche Kompetenz erscheint dann als Produkt einer Wechselwirkung von individueller Auslegung von Zuständigkeiten und psychischer Entwicklung, Zuständigkeiten anforderungsgemäß zu bewältigen. Die begriffliche Klärung macht sichtbar, dass die Ordnungsmittel für die Ausbildung nur bedingt einlösbare Ziele vorgeben.**



#### **GERALD A. STRAKA**

*Prof. Dr., Leiter der Abteilung Lernen, Lehren & Organisation (LLO) am Institut für Technik und Bildung (ITB) und der Forschungsgruppe Lernen, organisiert und selbstgesteuert (LOS) der Universität Bremen*



#### **GERD MACKE**

*Dr. phil., M. A., ehem. Leiter des Regionalverbundes Hochschuldidaktik der Universitäten Freiburg – Karlsruhe – Konstanz im Rahmen des Hochschuldidaktikzentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg (HDZ)*

Kompetenz als Ziel und Ergebnis beruflicher Bildung erfährt in Theorie und Praxis derzeit breite und positiv besetzte Aufmerksamkeit. Das hat jedoch auch dazu geführt, dass Kompetenz inzwischen zu einem schillernden Begriff geworden ist. Er bewegt sich zwischen Polen wie „Aufbau von Handlungskompetenz“ (vgl. KMK 1996–2007) und „Teilkompetenz Daten in ein Formular eingeben“, wie es im „Kompetenzraster“ einer berufsbildenden Schule heißt. „Daten in ein Formular eingeben“ wurde bisher schlicht als eine Fertigkeit und nicht als Teilkompetenz aufgefasst. Und „Aufbau von Handlungskompetenz“ als Zielvorgabe des Ausbildungssystems für Hunderttausende von Auszubildenden und Tausende von Lehrkräften erweist sich als ein Pleonasmus: „Kompetenz“ wird im allgemeinen Sprachgebrauch immer schon im Sinne von kompetent handeln verwendet, weshalb der Zusatz „Handlung“ keinerlei begriffliche Klärung erbringt (vgl. STRAKA/MACKE 2008). Die Beispiele fordern also geradezu dazu heraus, das „fuzzy concept competence“ (DELAMARE LE DEIST/WINTERTON 2005) begrifflich zu klären. An einem Beispiel aus dem Alltag eines Bauherrn skizzieren wir zunächst zwei gängige Bestimmungen beruflicher Kompetenz (vgl. Kasten).

#### **Ein Begriff – zwei (Be-)Deutungen**

In einer Einbauküche sollte die Wand mit einer Glasabdeckung gegen Verschmutzung geschützt werden. Ein Glaser brachte eine Glasplatte an, die in das Küchenfenster, in die Arbeitsplatte der Küche und in vorhandene Steckdosen in der abzudeckenden Wand angepasst war. Ein gelernter Tischler fügte das Fensterbrett ein und dichtete es ab; ein gelernter Elektriker veränderte die Tiefe der Steckdosen, um sie passgenau in die Glasplatte einzubinden. Die Arbeitsergebnisse der drei Gewerke wurden vom Bauleiter abgenommen, wodurch er deren Vertretern bescheinigt, über das erforderliche berufliche Wissen und Können zu verfügen, also beruflich kompetent gehandelt zu haben.

Die Frage des Bauherrn an die drei Handwerker, ob sie bei einer Montage einer solchen Glasabdeckung bei sich zu Hause auch Arbeiten an die jeweils anderen Gewerke vergeben würden, wurde durchgängig und mit Erstaunen verneint. Die Handwerker halten sich also für kompetent genug, im privaten Bereich die Arbeiten der jeweils anderen Gewerke auszuführen. In der bundesdeutschen Arbeitswelt dürfen sie das aber nicht, weil Berufe unter anderem dadurch definiert sind, dass nur sie von der Gesellschaft als zuständig erklärt werden, bestimmte Aufgaben erledigen zu dürfen.

Die am Beispiel sichtbar werdende Doppelbedeutung von Kompetenz – einerseits als Person sachgerecht handeln zu können und zu wollen (Kompetenz als Merkmal von Personen) und andererseits als Vertreter eines Berufs handeln zu dürfen, weil man zuständig ist (Kompetenz als gesellschaftliche zugeschriebene Kompetenz) – eröffnet zwei zunächst unabhängige Bestimmungen beruflicher Kompetenz, die wir jeweils präzisieren und dann zusammenführen.

## Erste Bestimmung: Kompetenz als Merkmal von Personen

In der Literatur findet man einige Begriffe, die eine Rolle dabei spielen, ob Personen handeln können und handeln wollen: Kenntnisse, Wissen, Dispositionen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Motive, Emotionen, Normen und Werte (vgl. STRAKA/MACKE 2002; MACKE/HANKE/VIEHMANN 2008). Eine Bestimmung von Kompetenz im Sinne von handeln können und handeln wollen muss deshalb zwar auf diese Begriffe zurückgreifen, aber auch etwas zum Ausdruck bringen, was über die einzelnen Begriffe, die wir im Folgenden klären, hinausgeht.

### DISPOSITIONEN UND WISSEN

*Dispositionen* sind dauerhafte psychische Personenmerkmale, die aktuelles Handeln ermöglichen, wobei Handlungsdispositionen und Orientierungsdispositionen unterscheidbar sind. *Handlungsdispositionen* ermöglichen motorisches (Bewegung, Mimik, Gestik) und kognitives Handeln (Analysieren, Verstehen, Anwenden). Sie sind in emotionales und motivationales Erleben eingebettet, das dem Handeln Richtung gibt, es aufrechterhält, seinen Abschluss sichert und dazu führt, dem Handeln und seinem Ergebnis Ursachen zuzuschreiben. Die der aktuellen Emotion und Motivation zugrundeliegenden Personenmerkmale bezeichnen wir als motivationale sowie emotionale *Orientierungsdispositionen*. Die *motivationalen Orientierungsdispositionen* umfassen Motive und Interessen einer Person. Die den Emotionen als aktuellem Zustand zugrundeliegenden *emotionalen Orientierungsdispositionen* kennzeichnen wir mit dem Kunstwort Emotiv. Beispiele sind Freude, die aktivierend, oder Langeweile, die nicht-aktivierend wirksam werden können.

Mit *Wissen* kennzeichnen wir die dauerhaft verfügbare Form aktueller Informationen über Sachen, andere Personen und über den Handelnden selbst, und unterscheiden es von Kenntnissen als die dauerhafte Form von Fakten im Sinn von nicht verstehbaren isolierten Sachverhalten, Zeichen und Symbolen (vgl. STRAKA/MACKE 2009).

### FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN

*Fähigkeiten* interpretieren wir als Kombinationen aus Handlungsdispositionen (handeln können) und Wissen (wie zu handeln ist). Sie sind meist erworben und ermöglichen ein Handeln, das bewusst ist, über das berichtet werden kann und das auf neue Situationen anwendbar ist. Werden Fähigkeiten routinemäßig, mechanisch und eher unbewusst eingesetzt, werden sie zu *Fertigkeiten*, wie sie beispielsweise beim Fahren eines Autos wirksam werden oder wenn man mit Betreten des Arbeitsplatzes den Kalender auf das neue Datum umstellt. Die *moralische Urteilsfähigkeit* berücksichtigen wir, weil kompetent Handelnde begründen und entscheiden müssen, ob sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten überhaupt einsetzen wollen (vgl. BECK/PARCHEKAWIK 2004).

### KOMPETENZ ALS KOMPLEXES PERSONENMERKMAL UND IHRE DIFFERENZIERUNG IN SACH-, SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ

Wir schlagen nun vor, *Kompetenz* als komplexes Personenmerkmal im Sinne einer Kombination aus Dispositionen zum Handeln (H1, ...) und zum Orientieren (O1, ...), Wissen und/oder Kenntnissen (K/W1, ...) und auf Wertvorstellungen begründeter moralischer Urteilsfähigkeit zu verstehen (vgl. Abb., rechter Würfel). Die von ROTH (1971) in die erziehungswissenschaftliche Diskussion und durch BADER (1989) und REETZ (1999) in die berufliche Bildung eingebrachten Konzepte Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz lassen sich dann als spezifische Kombinationen der genannten Elemente mit den Bezugspunkten Sachverhalte, andere Personen bzw. der Handelnde selbst bestimmen:

- *Sachkompetenz* bezieht sich als spezifische Kombination der Elemente auf Sachverhalte außerhalb des Handelnden. Ein Beispiel: der Zinsertrag (Z) ist eine Funktion aus Kapital (K), Zinssatz (%) und dem Zeitraum (T), für den das Kapital bereitgestellt ist, also  $Z = f(K, \%, T)$ . In die Fähigkeit, „Zinsertrag berechnen können“ gehen also das Begriffswissen „Kapital“, „Zinssatz“ und „Zeitraum der Kapitalbereitstellung“ und die Handlungsdispositionen zum „Multiplizieren“ und „Dividieren“ ein, die hier mit „f“ symbolisiert sind. Diese Fähigkeit wird berufsspezifisch, wenn zusätzlich beachtet wird, dass bei der kaufmännischen Zinsformel das Jahr mit 360 Tagen und jeder Monat mit 30 Tagen berücksichtigt werden (= Kenntnisse). Von Sachkompetenz sprechen wir aber erst, wenn die bisher genannten Elemente (Begriffswissen, Fähigkeit, Fertigkeiten) mit entsprechenden Motiven (dem Leistungsmotiv), mit aktivierenden positiven Emotiven (Freude, Zinserträge zu erlangen) und mit Wertvorstellungen (Zins als Wert und als zulässig erachtete Grundlage ökonomischen Handelns) verbunden sind.

- *Sozialkompetenz* ist als spezifische Kombination der Elemente auf andere Personen und den Umgang mit ihnen ausgerichtet. Ein Beispiel: Eine Person ist kommunikativ veranlagt (= Handlungsdisposition), empfindet Freude beim Kommunizieren (= Emotiv) und möchte sich kommunikativ durchsetzen (= Leistungsmotiv). Um in einer öffentlichen Podiumsdiskussion die Beteiligten davon zu überzeugen, dass Handlungsorientierung für die Berufsbildung mit beruflichen Sachverhalten verbunden sein muss (differenzierter STRAKA/MACKE 2009), berücksichtigt sie, dass man mit einer abschließenden Pointe eine hohe Nachhaltigkeit des vertretenen Standpunkts erzielen kann (= soziales Sachwissen). Sie beschließt deshalb, ihren Beitrag mit der ihrer Einschätzung nach überzeichneten Aussage des Präsidenten des Deutschen Lehrerverbands Josef Kraus (= Faktenkenntnis), „... dass Handlungsorientierung ohne Bezug zu Inhalten zum „Dübeln statt Grübeln“ verkommt!“
- *Selbstkompetenz* verbindet die spezifische Kombination der Elemente mit der eigenen Person. Ein Beispiel: Einem Leser dieser Zeilen ist eine Klärung des Kompetenzbegriffs in der Berufsbildung wichtig (= Wert), weshalb er das hier dargestellte Kompetenzkonzept in sein bisheriges Wissen integrieren möchte (= Handlungsdisposition). Sein Wissen zu klären, ist ihm wichtig (= selbstbezügliches Interesse als Orientierungsdisposition) und bereitet ihm Freude (= Emotiv). Also aktiviert er sein Vorwissen, vergleicht es mit dem im Text Dargestellten und veranschaulicht sich die allgemeinen Ausführungen an einem Beispiel.

Die hier vorgestellten Kompetenzarten decken sich teilweise und abgesehen von begrifflichen Inkonsistenzen mit der Unterteilung der KMK (1996–2007); sie unterscheiden sich aber wesentlich dadurch, dass aus der Sicht der KMK nur bei der „Fachkompetenz“ „fachliches Wissen“ erforderlich ist (vgl. STRAKA/MACKE 2008), wohingegen bei den drei hier vorgestellten Kompetenzarten bereichsbezogenes Wissen (wie Wissen über die Berechnung von Zinsertrag, Kommunikationsregeln oder über sich selbst) immer konstitutiver Bestandteil ist.

### Zweite Bestimmung: Kompetenz als gesellschaftlich zugeschriebene Zuständigkeit

Die zweite Bestimmung von Kompetenz entwickeln wir am Beispiel der Ordnungsmittel für angehende Bankkaufleute (Verordnung 1998, Rahmenlehrplan 1997). Dabei nehmen wir vornehmlich auf die Ausbildungsordnung für angehende Bankkaufleute Bezug, weil für die Rahmenlehrpläne seit 1996 „für die Berufsausübung bedeutsame Situationen didaktischer Bezugspunkt sind“ (KMK 2007, S. 12) und die schulischen „Lernfelder an beruflichen Aufgaben-

stellungen und Handlungsfeldern orientiert sind“ (KMK 1996/2007, S. 17).

Nach dem Ausbildungsberufsbild sind Bankkaufleute für folgenden Sachgebiete zuständig (vgl. Abb., linker Würfel, S1, ...): „Geld- und Vermögensanlage (wie Anlage auf Konten, in Wertpapiere und andere Finanzprodukte); Kreditgeschäft (wie Privatkredit, Baufinanzierung und Firmenkredit)“. Nach wirtschaftspädagogischen Ansätzen (vgl. z. B. BECK 1989; PREISS/TRAMM 1996) und Befunden aus Validierungen beruflicher Kompetenzmodelle (vgl. SEEBER 2008) können Sachgebiete unter gesamtwirtschaftlichen, betriebs- bzw. bankwirtschaftlichen oder rechtlichen Aspekten betrachtet werden (A1, ...). Die gesellschaftlich zugewiesenen Zuständigkeiten für Sachgebiete können mit Anforderungsmerkmalen verbunden sein (M1, ...), die beispielsweise mittels der „Strukturierungskriterien für Handlungssituationen“ wie Komplexität, Intransparenz, Vernetztheit und Dynamik des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB 2005) präzisiert werden können.

Die Ordnungsmittel für die betriebliche Ausbildung von angehenden Bankkaufleuten enthalten keinerlei normative Vorgaben. In den Kompetenzdefinitionen im Rahmenlehrplan für angehende Bankkaufleute sind immerhin Formulierungen wie „sozial verantwortlich“ oder „soziale Solidarität“ zu finden (vgl. KMK 1996–2007). Solche Beispiele sprechen dafür, Normen und Werte in ein Kompetenzkonzept einzubinden und sich an einem pädagogisch ausgerichteten Bildungsverständnis zu orientieren. Insofern gehören zu den gesellschaftlich zugewiesenen Zuständigkeiten für Sachgebiete, den Aspekten ihrer Behandlung und den Anforderungen der daraus erwachsenden Aufgabenstellungen diese übergreifend auch gesellschaftliche Werte und Normen (vgl. Abb., linker Würfel).

### Dritte Bestimmung: Kompetenz als Wechselwirkungsprodukt

Unser Vorschlag läuft darauf hinaus, Kompetenz als Produkt einer Wechselwirkung von „handeln dürfen“ (zugewiesene Kompetenz haben) und „handeln können und wollen“ (als Person der zugewiesenen Kompetenz nachkommen können und wollen) zu interpretieren. Denn gesellschaftlich zugewiesene Zuständigkeiten allein sind – weil sie immer mit Anforderungen verbunden sind – nicht sinnvoll, wenn nicht sichergestellt ist, dass die zuständige Person auch entsprechend handeln kann. Umgekehrt werden die geforderten psychischen Personenmerkmale erst über gesellschaftliche Vorgaben in ihrer auszubildenden Ausprägung bestimmt. So ergeben sich aus den Sachgebieten und den Aspekten ihrer Behandlung die aufzubauenen Handlungsdispositionen sowie die Kenntnisse und Wissensbereiche (vgl. Abb.).

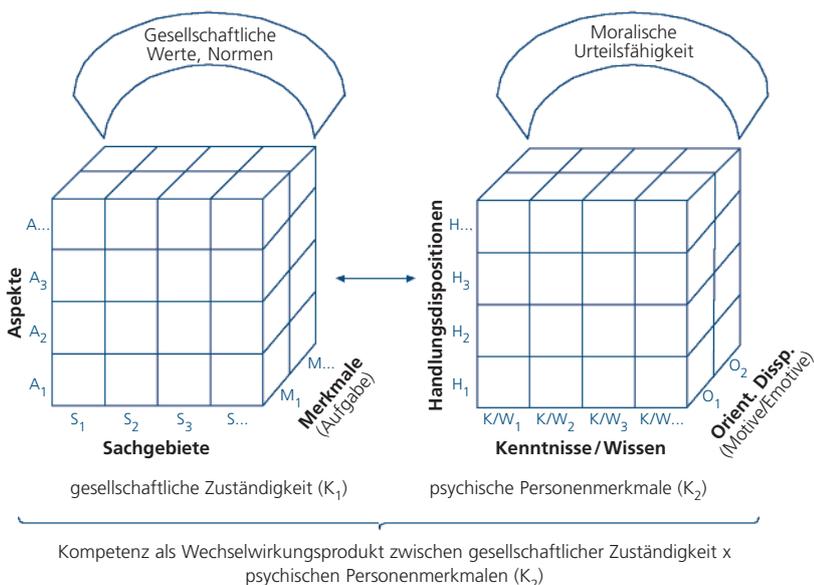
## Folgerungen der begrifflichen Klärungen für die Berufsbildung

Die Analyse der Ordnungsmitteln für angehende Bankkaufleute mit Hilfe der vorgestellten Kompetenzkonzepte führt zu einer unerwarteten Einsicht: Sowohl die „Zielformulierungen“ der Lernfelder des Rahmenlehrplans als auch die Aufgabenstellungen im Ausbildungsrahmenplan sind im Sinne von Zuständigkeiten aus der Sicht Außenstehender beschrieben. Ein Beispiel: „Kunden bei der Wahl der Kontoart beraten“ (Ausbildungsrahmenplan) und „Sie beraten Kunden bei der Auswahl geeigneter Zahlungsformen“ (Zielformulierung im Rahmenlehrplan).

In den Ausbildungsrahmenplänen sind Aufgabenstellungen der nicht weiter spezifizierten Rubrik „zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse“ zugeordnet. Die Rahmenlehrpläne ergänzen die „Zielformulierungen“ durch „Inhaltsangaben“ (Beispiel: „(...) Überweisungen, Schecks (...) im Überblick“), wie das in den alten Lehrplänen vor der „Lernzielwelle“ der frühen 1960er Jahre üblich war und damals als revisionsbedürftig erachtet wurde. Zu fragen ist, ob sich die beiden Ausbildungsorte nicht übernehmen: Der Betrieb soll zum Aufbau nicht spezifizierter Fertigkeiten und Kenntnisse beitragen und die Schule zur Beherrschung von Arbeitsprozessen jenseits der Arbeitswelt.

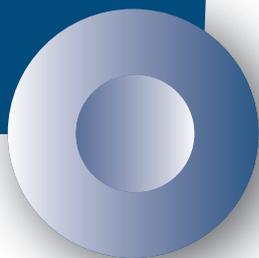
Vor dem Hintergrund der vorgestellten drei Bestimmungen beruflicher Kompetenz bietet sich folgendes Vorgehen an: Die Betriebe fokussieren auf die Bestimmung der Sachgebiete und die Schulen auf die Aspekte ihrer Behandlung. Darauf aufbauend werden in einem weiteren Schritt gemeinsam die einen Beruf kennzeichnenden Arbeitsaufgaben sowie damit verbundene gesellschaftlichen Werte und Normen ermittelt. Auf dieser Grundlage lassen sich die aufzubauenden Kenntnisse, Wissensbereiche und Handlungsdispositionen spezifizieren, auf die sich Motive, Emotive und moralische Urteilsfähigkeit beziehen. Der von Betrieb und Schule zu realisierende Bildungsauftrag lautet dann, Kompetenzen als nachhaltige psychische Personenmerkmale aufzubauen, damit die Auszubildenden ihren gesellschaftlich zugewiesenen Zuständigkeiten gerecht werden können. Zusammengefasst: Jemand sollte dann und nur dann als kompetent handelnd angesehen werden, wenn sie/er sich vor ihrem/seinem Handeln fragt: Kann ich das? Darf ich das? Will ich es? – und nur handelt, wenn sie/er die drei Fragen bejahen kann. Wären die Zuständigen entsprechend verfahren, wäre möglicherweise das weltweite Finanzsystem nicht zusammengebrochen. ■

Abbildung Die drei Bestimmungen beruflicher Kompetenz



### Literatur

- BADER, R.: Berufliche Handlungskompetenz. In: *Die Berufsbildende Schule* 41 (1989) 2, S. 73–77
- BECK, K.: „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In: *ZBW* 85 (1989) 7, S. 579–596
- BECK, K.; PARCHE-KAWIK, K.: Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. In: *ZfPäd* 2, S. 244–265
- DELAMARE LE DEIST, F.; WINTERTON, J.: What Is Competence? In: *Human Resource Development International* 8 (2005) 1, S. 27–46
- KMK (Hrsg.): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2007. – URL: [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/handreich.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/handreich.pdf) (Stand: 6. 4. 2009)
- KWB: *Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET)*. Bonn 2005. – URL: [www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2005\\_Positionspapier\\_EQF\\_ECVET.pdf](http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf) (Stand: 6. 4. 2009)
- MACKE, G.; HANKE, U.; VIEHMANN, P.: *Hochschuldidaktik*. Weinheim 2008
- PREIß, P.; TRAMM, T.: *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken: didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung*. Wiesbaden 1996
- Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau*. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 17. Oktober 1997
- REETZ, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. u. a. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung*. Frankfurt 1999, S. 32–51
- ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. Hannover 1971
- SEEBER, S.: Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen; In: *ZBW* 104 (2008) 1, S. 74–97
- STRAKA, G. A.; MACKE, G.: *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster 2002
- STRAKA, G. A.; MACKE, G.: Handlungskompetenz – und wo bleibt die Sachstruktur? In: *ZBW* 104 (2008) 4, S. 590–600
- STRAKA, G. A.; MACKE, G.: *Neue Einsichten in Lernen, Lehren und Kompetenz*. ITB-Forschungsbericht 40. Bremen 2009 – URL: [www.itb.uni-bremen.de/itb-forschungsberichte.html](http://www.itb.uni-bremen.de/itb-forschungsberichte.html) (Stand: 6. 4. 2009)
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau* v. 30.12.1997. In: *BGBI I* v. 13.1.1998, S. 51



# Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung – Wege zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

► Die Diskussion um die kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Curricula ist in allen Bildungsbereichen voll entbrannt. Sowohl in der Allgemeinbildung als auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden Kompetenzkonzepte entwickelt und Vorschläge für die Weiterentwicklung kompetenzbasierter Curricula unterbreitet. Mit Hilfe eines im BIBB entwickelten Kompetenzmodells sollen Vorschläge für eine kompetenzorientierte Gestaltung von Ausbildungsordnungen aufgezeigt werden. Im Beitrag werden exemplarisch Ergebnisse der Erprobung des Kompetenzmodells anhand vier ausgewählter Berufe des dualen Systems vorgestellt.

## Kompetenzkonzept

Die Diskussion um Kompetenzkonzepte hat gezeigt, dass es eine Fülle unterschiedlicher Ansätze gibt, jedoch bislang weder ein allgemein akzeptiertes Konzept für die betriebliche Seite der beruflichen Bildung vorliegt, noch klare Vorstellungen darüber existieren, wie Kompetenzorientierung in den Ausbildungsordnungen verankert werden könnte (vgl. LORIG/SCHREIBER 2007; STRAKA/MACKE in diesem Heft). Im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ sollen Vorschläge für die kompetenzorientierte Weiterentwicklung der Berufsausbildung und Empfehlungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen erarbeitet werden. Hierfür wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, mit dessen Hilfe Kompetenzorientierung systematisch in den Ordnungsmitteln verankert werden kann (vgl. HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2008). Es stellt einen Referenzrahmen dar, mit dem berufsübergreifend Ausbildungsordnungen kompetenzbasiert weiterentwickelt werden können (vgl. Abb. 1). Im Modell werden auf Grundlage der berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse „Handlungsfelder“ geschnitten und für jedes Handlungsfeld die erforderlichen Kompetenzen unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimension beschrieben. Die Titel der Handlungsfelder sollen das Berufsbild grob umreißen; die Kompetenzbeschreibungen der Handlungsfelder stellen die sachliche und zeitliche Gliederung im Ausbildungsrahmenplan dar.



### KATHRIN HENSGE

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



### BARBARA LORIG

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



### DANIEL SCHREIBER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB

## Erprobung des Modells

Das Modell wurde im kaufmännisch-verwaltenden, gewerblich-technischen und personenbezogenen Dienstleistungsbereich anhand folgender Berufe erprobt:

- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel
- Zerspanungsmechaniker/-in
- Tischler/-in
- Medizinische/r Fachangestellte/r

Bei dieser Auswahl handelt es sich um Berufe mit hohen Ausbildungszahlen aus den drei „großen“ Berufsbereichen. Sie wurden in den letzten Jahren modernisiert und weisen unterschiedliche Prüfungsformen sowie verschiedene Strukturmodelle (fachrichtungsbezogener Beruf; Monoberufe) auf.

Ziel der Erprobung war es, das Modell, das als Referenzrahmen dient, berufsspezifisch zu „füllen“ und mögliche Wege der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen aufzuzeigen. Aus den Erprobungsergebnissen sollen Gestaltungsempfehlungen für die kompetenzorientierte Weiterentwicklung der Ordnungsmittel abgeleitet werden.

#### Leitfragen für die Erprobung

Bei der Anwendung des Modells galt es drei grundsätzliche Fragen zu berücksichtigen:

1. Wie werden Arbeits- und Geschäftsprozesse in dem jeweiligen Beruf gedeutet und wie können Handlungsfelder geschnitten werden?
2. Wie werden in den Handlungsfeldern unter Berücksichtigung der im Modell angelegten Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz Kompetenzbeschreibungen ermittelt?
3. Wie können die Handlungsfelder und deren Kompetenzbeschreibungen in einem Verordnungstext dargestellt werden?

Die Erprobung erfolgte durch Expertinnen und Experten in den o. g. Berufen, die durch eine öffentliche Ausschreibung ermittelt wurden. Ihre Aufgabe war es, auf der Basis dieser Vorgaben konkrete Vorschläge zur Umsetzung des Kompetenzmodells auszuarbeiten. Da die Reichweite der Erprobungsvorschläge und der Grad ihrer Übertragbarkeit sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, werden einzelne Erprobungsschritte in diesem Beitrag herausgegriffen, die die Grundlage für eine Empfehlung zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen bilden können.

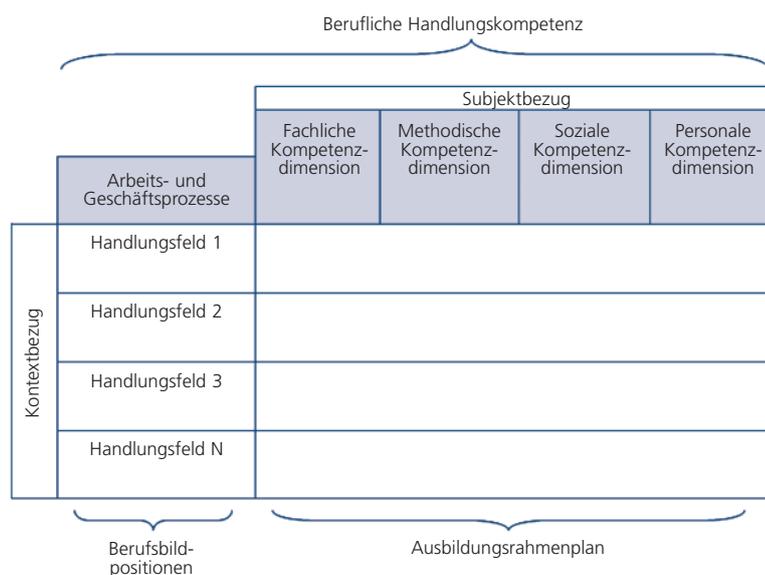
## Erprobungsergebnisse

### SCHNEIDUNG VON HANDLUNGSFELDERN

Das Kompetenzmodell sieht vor, in einem ersten Schritt Arbeits- und Geschäftsprozesse zu identifizieren und entsprechend dieser Prozesse berufstypische Handlungsfelder zu schneiden. Die Ableitung von Handlungsfeldern über Arbeits- und Geschäftsprozesse knüpft an die aktuelle Entwicklung in der Ordnungsarbeit an, die sich in einer Vielzahl neuer Ausbildungsberufe explizit an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert (z. B. industrielle Metall- und Elektroberufe). Die Erprobungsergebnisse zeigen grundsätzlich zwei Herangehensweisen zur Schneiden von Handlungsfeldern auf: eine analytisch-systematische und eine im Dialog mit der Bildungspraxis.

Bei der Erprobung des Berufs Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel, wurde analytisch-systematisch vorgegangen und zunächst die Frage aufgeworfen, ob sich die Schneiden von Handlungsfeldern

Abbildung 1 **Kompetenzmodell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen\***



\* Ein Beispiel für eine berufsspezifische Konkretisierung des Modells findet sich in Tabelle 3.

an Geschäfts- oder an Arbeitsprozessen orientieren soll. Geschäftsprozesse werden hier als theoretische, idealtypische Prozesse eines Unternehmens definiert. Unter Arbeitsprozessen werden hingegen die konkreten berufstypischen Aufgaben und Tätigkeiten einer ausgebildeten Fachkraft verstanden (vgl. KOCH 2008). Weil die Ausbildung eher in konkreten Aufgaben und Tätigkeiten verortet werden kann, orientiert sich die Erprobung bei den Groß- und Außenhandelskaufleuten an Arbeitsprozessen. Dabei werden berufstypische Tätigkeiten und Aufgaben zu Handlungsfeldern verdichtet, die dem typischen betrieblichen Organisationszusammenhang zugeordnet werden. Hierfür lassen sich grundsätzlich zwei Strukturformen unterscheiden (ebd.):

1. *Lineare Struktur*, d. h., Arbeitsprozesse finden hintereinander statt und folgen bspw. Stoffflüssen, Entscheidungsabläufen oder Funktionsbereichen.
2. *Parallele Struktur*, d. h., die Arbeitsprozesse müssen nicht zwangsläufig hintereinander ablaufen, stellen Supportprozesse wie z. B. das Controlling dar oder sind an Produkten oder Dienstleistungen ausgerichtet.

Für die Kaufleute im Groß- und Außenhandel wird die Schneiden von Handlungsfeldern anhand linearer Prozessstrukturen empfohlen. In diesem Beruf lassen sich lineare Prozessstrukturen als Folge von Arbeitsprozessen darstellen, die Entscheidungsabläufen folgen. Anders als dies beispielsweise bei den gewerblich-technischen Berufen der Fall ist, orientieren sich Kaufleute i. d. R. nicht am Warenfluss, sondern am Entscheidungsablauf (vgl. KOCH 2008).

Ein anderer Weg der Schneidung von Handlungsfeldern wird bei der Erprobung im Beruf der/des Medizinischen Fachangestellten beschriftet. Die Analyse von Arbeits- und Geschäftsprozessen erfolgt hier u. a. durch

- die Analyse des Berufsbildes,
- die theoriegestützte Beschreibung des typischen Dienstleistungsprozesses und
- die Reflexion der Vorschläge zur Schneidung von Handlungsfeldern auf Basis von Expertenbefragungen (vgl. BURCHERT/BENNING/BONSE-ROHMANN 2008).

Mit dieser Vorgehensweise wird versucht, analytische Überlegungen anhand von Expertenmeinungen zu validieren und die Schneidung von Handlungsfeldern sowohl analytisch als auch im Dialog mit Berufsexpertinnen und -experten vorzunehmen. Dialogische Vorgehensweisen zur Schneidung von Handlungsfeldern finden sich auch in den Erprobungen der Ausbildungsberufe Zerspanungsmechaniker/-in sowie Tischler/-in (vgl. SCHMIDT 2008; ROSS/HOCH 2008).

Aus den Erprobungsergebnissen wird deutlich, dass die Rückkoppelung analytischer Schneidungsvorschläge mit der Praxis wichtig ist, um den Transfer in die Ausbildungspraxis zu erleichtern. Es bietet sich für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen an, die beiden Herangehensweisen – analytisch-systematisch und dialogisch – zu kombinieren.

**BESTIMMUNG DER KOMPETENZEN IN DEN HANDLUNGSFELDERN**

Nach der Identifizierung und Schneidung von Handlungsfeldern sollten gemäß des BIBB-Modells die Kompetenzen in den einzelnen Handlungsfeldern festgelegt und unter Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen beruflicher

Handlungsfähigkeit (Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz) beschrieben werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Gewichtung der einzelnen Kompetenzdimensionen berufsspezifisch von Handlungsfeld zu Handlungsfeld variiert. Um die Kompetenzdimensionen integriert darzustellen, sollen die Kompetenzbeschreibungen innerhalb der Handlungsfelder als Fließtext formuliert werden und nicht isoliert als Aufzählung nebeneinander stehen. Bei der Erprobung wurden sowohl die Ausbildungsrahmenpläne als auch die Rahmenlehrpläne der schulischen Seite der Berufsausbildung berücksichtigt.

Die Erprobungsergebnisse zeigen, dass keiner der Auftragnehmer die in den Handlungsfeldern erforderlichen Kompetenzen direkt aus den identifizierten Handlungsfeldern ableiten konnte, sondern dafür einen Zwischenschritt benötigte. Bei dem Zwischenschritt kann zum einen von den Handlungsfeldern und deren näheren Beschreibung ausgegangen werden oder zum anderen von den Kompetenzdimensionen und deren Operationalisierung.

Bei der Erprobung am Beispiel der Großhandelskaufleute wurde als Zwischenschritt eine Aufgabenmatrix erarbeitet, mit deren Hilfe die Handlungsfelder konkretisiert werden können. Dabei wurden Kriterien entwickelt wie bspw. die Beschreibung von Kernaufgaben, persönlicher Einsatz, Arbeitsmittel, Systeme/Informationsbasis, Kommunikation nach innen/außen oder Lernbedarf. Diese Aufgabenmatrix wird für jedes Handlungsfeld gesondert ausgefüllt (vgl. KOCH 2008).

Eine andere Herangehensweise zur Festlegung der in den Handlungsfeldern erforderlichen Kompetenzen stellt die (berufsspezifische) Operationalisierung der einzelnen Kompetenzdimensionen dar. Im Erprobungsverfahren für den Ausbildungsberuf Tischler/-in wurden als Zwischenschritt die einzelnen Kompetenzdimensionen weiter ausdifferenziert (vgl. Tab. 1). Diese Vorgehensweise beinhaltet eine schrittweise Ausdifferenzierung der Dimension Sozialkompetenz, die hier u. a. um Kompetenzbereiche und Formulierungsbeispiele aus dem derzeitigen Ausbildungsrahmenplan ergänzt wurde (vgl. ROSS/HOCH 2008).

Ein gänzlich anderer Zwischenschritt wurde bei der Erprobung der/des Medizinischen Fachangestellten gewählt. Hier sollten Berufsexpertinnen und -experten die den Handlungsfeldern zugeordneten Lernziele nach einem vorgegebenen Verfahren einschätzen, Ergänzungen oder Korrekturen hinzufügen und den einzelnen Kompetenzdimensionen zuordnen. Die Festlegung der Kompetenzen in den einzelnen Handlungsfeldern erfolgte nach dem Prinzip „der relativen Mehrheit“, d. h., sobald die Befragten mehrheitlich für eine Kompetenzdimension votierten, wurde das Lernziel aufgenommen und kompetenzbasiert umformuliert (vgl. BURCHERT/BENNING/BONSE-ROHMANN

Tabelle 1 Auszug aus: Operationalisierung Sozialkompetenz

Kompetenzdimensionen	Kompetenzbereiche	Formulierungsbeispiele von Lernzielen aus dem bestehenden Ausbildungsrahmenplan
Sozialkompetenz	Informations- und Kommunikationssysteme Kundenorientierung Teamarbeit Konfliktbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräche führen</li> <li>• Sachverhalte darstellen</li> <li>• Informationen einholen und weitergeben</li> <li>• Aufgaben im Team planen</li> <li>• Konflikte wahrnehmen und zu konstruktiven Lösung beitragen</li> <li>• Maßnahmen veranlassen</li> <li>• Termine abstimmen</li> <li>• Abstimmungen mit Beteiligten treffen</li> <li>• Kundenwünsche entgegennehmen</li> <li>• Fertiggestellte Arbeiten übergeben</li> <li>• Reklamationen entgegennehmen</li> </ul>

Quelle: vgl. ROSS/HOCH 2008, S. 6

2008). Eine derart präzise empirische Expertenbefragung ist allerdings sehr aufwendig und aus diesem Grund eine Übertragung auf Ordnungsverfahren in dieser Form fraglich.

## ABLEITUNG VON VORSCHLÄGEN FÜR DIE GESTALTUNG KOMPETENZBASIERTER AUSBILDUNGSORDNUNGEN

Bestandteil der Erprobung war es ebenfalls, Vorschläge für die Darstellung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen aus den gewonnenen Erfahrungen abzuleiten. In den meisten Erprobungsverfahren werden im Paragraf „Ausbildungsberufsbild“ der Ausbildungsordnung die Handlungsfelder aufgeführt. Ein Beispiel für den Ausbildungsberuf Zerspanungsmechaniker/-in ist in Tabelle 2 aufgeführt.

Die Tabelle zeigt links die bestehende Verordnung, rechts den Vorschlag für die kompetenzbasierte Ausbildungsordnung. Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass an die Stelle der Berufsbildpositionen die Nennung der Handlungsfelder tritt; allerdings werden in diesem Beispiel fachübergreifende Kompetenzbereiche gesondert und nicht wie das Kompetenzmodell es nahelegt, integriert dargestellt. Bei der Erprobung anhand des Berufs Zerspanungsmechaniker/-in werden die Handlungsfelder im Anhang der Ausbildungsordnung detailliert beschrieben. Dabei werden die Kompetenzen prüfungszeitpunktbezogen aufgeführt, das heißt, konkret aufgelistet, welche Kompetenzen vor und welche nach Teil 1 der Gestreckten Abschlussprüfung erworben werden sollen (vgl. SCHMIDT 2008).

Über alle Erprobungsverfahren ist die Frage strittig, ob die methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen in die einzelnen Handlungsfelder integriert oder gesondert dargestellt werden sollen. Das BIBB-Kompetenzmodell legt die integrierte Darstellung nahe, da somit die in dem jeweiligen Handlungsfeld erforderlichen fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen umfassend aufgeführt werden können.

In Tabelle 3 ist ein Beispiel für eine kompetenzbasierte Formulierung für das Handlungsfeld „Patientenbetreuung und -beratung“ aus den Erprobungsergebnissen zum Ausbildungsberuf Medizinische/r Fachangestellte/r dargestellt, in der die Zuordnung der Lernergebnisse zu den einzelnen Kompetenzdimensionen explizit aufgeführt ist. Zu prüfen wäre hier, ob der Ausweis einzelner Kompetenzdimensionen hinter den Lernergebnissen wirklich notwendig ist.

## Ausblick

Insgesamt können die Erprobungsergebnisse als positives Feedback zur Handhabbarkeit und Plausibilität des Kompetenzmodells angesehen werden: Mit dem im Forschungsprojekt entwickelten Kompetenzmodell können Ausbildungsordnungen kompetenzorientiert gestaltet werden. In den Erprobungen wurde deutlich, dass das Modell eine Fülle von unterschiedlichen Vorgehensweisen und Gestal-

Tabelle 2 Beispiel für die kompetenzbasierte Weiterentwicklung einer Ausbildungsordnung – Paragrafenteil

Teil 6 Vorschriften für den Ausbildungsberuf Zerspanungsmechaniker/Zerspanungsmechanikerin § 22 Ausbildungsberufsbild	
Verordnungstext	Weiterentwicklung
<p>(1) Gegenstand der Berufsbildung sind mindestens die folgenden Qualifikationen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht,</li> <li>2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,</li> <li>3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,</li> <li>4. Umweltschutz,</li> <li>5. Betriebliche und technische Kommunikation,</li> <li>6. Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse,</li> <li>7. Unterscheiden, Zuordnen und Handhaben von Werk- und Hilfsstoffen,</li> <li>8. Herstellen von Bauteilen und Baugruppen,</li> <li>9. Warten von Betriebsmitteln,</li> <li>10. Steuerungstechnik</li> <li>11. Anschlagen, Sichern und Transportieren,</li> <li>12. Kundenorientierung</li> <li>13. Planen des Fertigungsprozesses</li> <li>14. Programmieren von numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen oder Fertigungssystemen,</li> <li>15. Einrichten von Werkzeugmaschinen oder Fertigungssystemen,</li> <li>16. Herstellen von Werkstücken</li> <li>17. Überwachen und Optimieren von Fertigungsabläufen,</li> <li>18. Geschäftsprozesse und Qualitätssicherungssysteme im Einsatzgebiet.</li> </ol> <p>(2) Die Qualifikationen nach Absatz 1 sind in mindestens einem der folgenden Einsatzgebiete anzuwenden und zu vertiefen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Drehautomatensysteme,</li> <li>2. Drehmaschinensysteme,</li> <li>3. Fräsmaschinensysteme,</li> <li>4. Schleifmaschinensysteme.</li> </ol> <p><i>Das Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb festgelegt. Andere Einsatzgebiete sind zulässig, wenn in ihnen die Qualifikationen nach Absatz 1 vermittelt werden können.</i></p>	<p>(1) Gegenstand der Berufsbildung ist der Kompetenzerwerb in folgenden Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herstellen von Werkstücken <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fertigen von Bauelementen <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) durch manuelles Spanen, Trennen und Umformen</li> <li>(b) mit konventionellen Werkzeugmaschinen</li> <li>(c) mit numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen</li> <li>(d) durch Feinbearbeitungsverfahren</li> </ul> </li> <li>– (e) Herstellung von Baugruppen/ Montage/Demontage)</li> </ul> </li> <li>• Automatisierungstechnik (Steuerungstechnik) <ul style="list-style-type: none"> <li>– (f) Planen, Organisieren und Inbetriebnehmen von Steuerungen</li> </ul> </li> <li>• (g) Instandhaltung <ul style="list-style-type: none"> <li>– Warten von Betriebsmitteln</li> <li>– Prüfen und Sichern der Betriebsbereitschaft</li> </ul> </li> <li>• (h) Vorbereitung und Durchführen eines Einzel-/Serienfertigungsauftrages</li> </ul> <p>(2) Bestandteil der Vermittlung von Prozessqualifikationen im Rahmen des Kompetenzerwerbs während der Ausbildung ist die Vermittlung von Kompetenzen zu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht,</li> <li>• Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,</li> <li>• Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,</li> <li>• Umweltschutz,</li> <li>• Betriebliche und technische Kommunikation,</li> <li>• Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse,</li> <li>• Unterscheiden, Zuordnen und Handhaben von Werk- und Hilfsstoffen</li> </ul> <p>(3) Die erworbenen Kompetenzen nach Absatz 1 und 2 sind in mindestens einem der berufsspezifischen Einsatzgebiete (z. B. Drehautomatensysteme, Drehmaschinensysteme, Fräsmaschinensysteme, Schleifmaschinensysteme) anzuwenden und zu vertiefen. Das Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb festgelegt.</p>

Quelle: SCHMIDT 2008, S. 14

Tabelle 3 Mögliche Darstellung und Formulierung der Kompetenzbeschreibungen am Beispiel des Berufs Medizinische/r Fachangestellte/r

Handlungsfeld 4: Patientenbetreuung und -beratung	
4.1 Betreuen von Patientinnen und Patienten	<p>...</p> <p>e)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Auszubildenden verfügen über aktuelle Kenntnisse zu den im Praxisablauf diagnostischen und therapeutischen Verfahren sowie deren Abrechnung. (Fachkompetenz)</li> <li>• Sie informieren Patienten zielgerichtet und systematisch über die jeweils relevanten Verfahren zur Diagnostik, Therapie sowie ggf. Wiederbestellung und Abrechnung. (Methodenkompetenz)</li> <li>• Auch in Konfliktsituationen sind sie in der Lage, fair und kompetent argumentierend Patienten zur Kooperation zu motivieren. (Sozialkompetenz)</li> </ul>

Quelle: BURCHERT/BENNING/BONSE-ROHMANN 2008, S. 59

## ProfilPASS® für junge Menschen



### Was kann ich? Worin bin ich gut? Was interessiert mich?

Antworten auf diese Fragen sind Voraussetzung, um sich ein klares Bild über sich selbst machen und sich für einen Beruf entscheiden zu können. Hierbei unterstützt der **ProfilPASS für junge Menschen®** Jugendliche ab 14 Jahren. Der ProfilPASS® entdeckt persönliche Stärken von Jugendlichen und begleitet ihre Entwicklung.

Sie können den **ProfilPASS für junge Menschen®** für Ihre Klassen/Seminare zu Mengenpreisen bestellen!

Weitere Infos:  
[www.profilpass.de](http://www.profilpass.de)

*Ich habe bisher nur positive Rückmeldungen.  
Alle haben danach gesucht.*  
MARIA KORTE-RÜTHER,  
VOLKSHOCHSCHULE  
OSNABRÜCK

Deutsches Institut für  
Erwachsenenbildung (DIE),  
Deutsches Institut für  
Internationale Pädago-  
gische Forschung (DIPF),  
Institut für Entwick-  
lungsplanung und Struktur-  
forschung (IES) (Hg.)

### ProfilPASS für junge Menschen®

Stärken kennen –  
Stärken nutzen

2007, DIN A4-Ordner mit  
6 Registerblättern,  
70 Seiten,  
18,95 €/32,80 SFr  
ISBN 978-3-7639-3519-2  
Best.-Nr. 6001804

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

W. Bertelsmann Verlag  
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



tungsspielräumen bietet. Diese werden derzeit zusammengeführt und auf ihre Übertragbarkeit auf andere Berufe und Berufsbereiche überprüft.

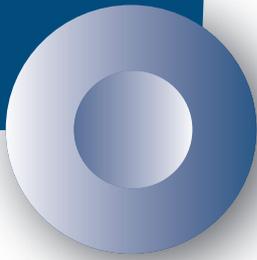
Deutlich geworden ist auch, dass die bisherige formale und inhaltliche Struktur von Ausbildungsordnungen sich durch die kompetenzorientierte Gestaltung verändern wird. Insbesondere folgende Fragen sind im weiteren Projektverlauf zu klären:

- Wie verhalten sich die bisherigen Lernziele und Kompetenzbeschreibungen zueinander?
- Können Handlungsfelder die derzeitigen Berufsbildpositionen ersetzen?
- Wie können in einem handlungsfeldbezogenen Ansatz die sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildungsordnung aussehen?
- Wie können die Prüfungsanforderungen kompetenzbasiert dargestellt werden?

Ziel ist es, die Erprobungsergebnisse neben theoretischen und bildungspolitischen Überlegungen in einer Empfehlung zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen zu bündeln und damit der Ordnungspraxis ein handhabbares und praxistaugliches Konzept zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung der Ordnungsmittel an die Hand zu geben. Die Handlungsempfehlung wird zurzeit in unterschiedlichen Expertengremien diskutiert und soll in der zweiten Hälfte des Jahres auf der Internet-Seite des Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ unter [www.bibb.de/de/wlk29205.htm](http://www.bibb.de/de/wlk29205.htm) veröffentlicht werden. ■

#### Literatur

- BENNING, A.; BURCHERT, H.; BONSE-ROHMANN, M.: *Vorläufiger Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ – Erprobung des vom BIBB entwickelten Kompetenzmodells anhand des Ausbildungsberufsbildes Medizinische/r Fachangestellte/r*. Unveröff. Manuskript. Bielefeld 2008
- HENSGE, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: *Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen*. In: BWP 37 (2008) 4, S. 18–19
- KOCH, J.: *Erprobung des BIBB-Kompetenzmodells am Beispiel des Kaufmanns/der Kauffrau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel*. Abschlussbericht. Unveröff. Manuskript. Berlin 2008
- LORIG, B.; SCHREIBER, D.: *Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen – Grundlage für die Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung*. In: BWP 36 (2007) 6, S. 5–9
- ROSS, E.; HOCH, H.-D.: *Erprobung des BIBB-Kompetenzmodells anhand der Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur Tischler/-in*. Unveröff. Manuskript. Berlin 2008
- SCHMIDT, F.: *Erprobung des BIBB-Kompetenzmodells anhand des Ausbildungsberufes „Zerspanungsmechaniker/-in“*. Unveröff. Manuskript. Magdeburg 2008



# Kodifizierte Zusatzqualifikationen in anerkannten Ausbildungsberufen Erstmalig im Ausbildungsberuf Musik- fachhändler/-in umgesetzt

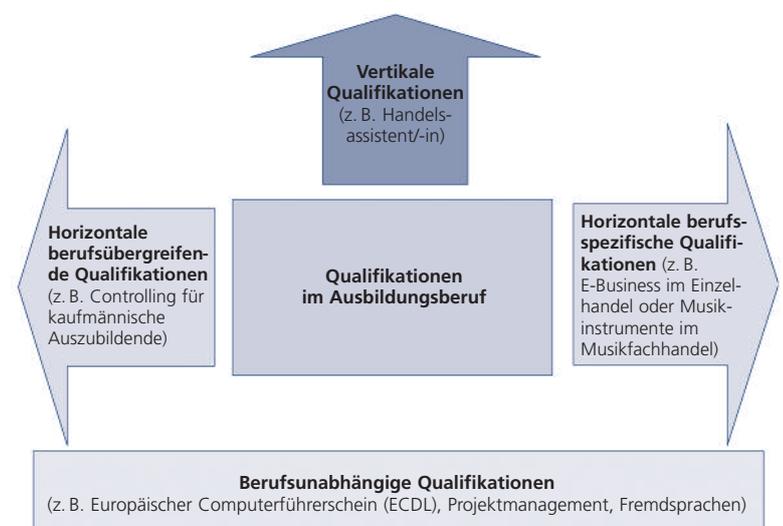
► Zusatzqualifikationen sind ein Instrument der Differenzierung und Flexibilisierung der dualen Ausbildung, das zur Attraktivitätssteigerung der Ausbildung und des jeweiligen Berufs beiträgt. Seit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 können Zusatzqualifikationen in Ausbildungsordnungen integriert werden – sogenannte kodifizierte Zusatzqualifikationen. Erstmalig wird diese Möglichkeit ab August 2009 im Ausbildungsberuf Musikfachhändler/-in genutzt. Der Beitrag befasst sich mit verschiedenen Ansätzen von Zusatzqualifikationen und zeigt damit verbundene Vor- und Nachteile auf. Am Beispiel des neu geordneten Berufs Musikfachhändler/-in wird dargestellt, wie kodifizierte Zusatzqualifikationen in einem Beruf umgesetzt werden können und welche Gestaltungsmöglichkeiten sich künftig eröffnen.

## Zusatzqualifikationen – ein mehrdimensionaler Begriff

Zusatzqualifikationen haben unterschiedliche Ausprägungen, beziehen sich auf einen Ausbildungsberuf und erweitern oder vertiefen dessen Profil in horizontaler oder vertikaler Weise. Dabei lassen sich zunächst drei Typen unterscheiden (vgl. Abb. 1).

- Erstens können Zusatzqualifikationen die beruflichen Qualifikationen *horizontal erweitern oder vertiefen*, indem berufsübergreifende Qualifikationen, wie z. B. Controlling für kaufmännische Auszubildende oder berufsspezifische Qualifikationen, z. B. E-Business für Kaufleute im Einzelhandel (E-Business-Junior-Assistent), erworben werden. Dabei können es auch Qualifikationen aus anderen bzw. benachbarten Bereichen sein, die angestrebt werden, wie z. B. technische Kompetenzen für kaufmännische Auszubildende.

Abbildung 1 Typen von Zusatzqualifikationen



Quelle: In Anlehnung an BMBF 1999, S. 21



### SILVIA ANNEN

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche  
Dienstleistungsberufe und Berufe der Medien-  
wirtschaft“ im BIBB



### HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche  
Dienstleistungsberufe und Berufe der Medien-  
wirtschaft“ im BIBB

- Zweitens werden als Zusatzqualifikationen auch *berufs-unabhängige Qualifikationen* angeboten, wie z. B. Europäischer Computerführerschein (ECDL), Projektmanagement oder fremdsprachliche Kompetenzen.
- Drittens können Zusatzqualifikationen beruflichen Kompetenzen *vertikal erweitern und vertiefen*, die häufig auf Aufstiegspositionen vorbereiten und daher umfassend sind, weil mit der Ausbildung eine abschlussbezogene Fortbildung absolviert wird, wie z. B. bei der Kombination der Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel mit der Fortbildung Handelsassistent/-in – Einzelhandel.

WALDHAUSEN/WERNER stellen eine uneinheitliche Verwendung des Begriffs der Zusatzqualifikationen sowohl in der Wissenschaft als auch im täglichen Sprachgebrauch fest. Hier soll der Begriff wie bei WALDHAUSEN/WERNER in einem engen Verständnis nur für den Bereich der Berufsausbildung und nicht der Weiterbildung verwendet werden. Dabei sind alle Qualifizierungsmaßnahmen eingeschlossen, die oberhalb der Mindestanforderungen der Berufsabschlussprüfung eines Ausbildungsberufs liegen (vgl. WALDHAUSEN/WERNER 2005, S. 8 f.). Die Autoren legen folgende Kriterien zur Begriffsbestimmung fest:

- Ergänzung bzw. Erweiterung der dualen Berufsausbildung durch Inhalte, die nicht in der regulären Ausbildung des jeweiligen Ausbildungsberufs vorgesehen sind,
- Vermittlung während der Berufsausbildung oder spätestens ein halbes Jahr nach Ausbildungsende,
- Möglichkeit der Zertifizierung sowie zeitlicher Mindestumfang.

Ähnliche Kriterien zur Definition zieht VOß (2006, S. 16) heran. BERGER (2000, S. 86) konkretisiert den Begriff weiter durch Berücksichtigung der Ausbildungsinhalte von Zusatzqualifikationen, die taxonomisch oberhalb und/oder inhaltlich außerhalb der vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte liegen. Damit wird die Möglichkeit der Ausdifferenzierung einer Ausbildung durch Zusatzqualifikationen deutlich (vgl. WOHLKE 2006, S. 21).

Das BIBB vertrat bereits im Jahre 2000 die Ansicht, dass Zusatzqualifikationen einen gewissen Mindeststandard erfüllen müssen: Der Umfang einer Zusatzqualifikation sollte mindestens 80 bis 100 Stunden umfassen und entweder durch einen Betrieb, einen Bildungsträger oder eine Kammer zertifiziert werden (vgl. BIBB 2000, S. 15 und S. 31).

Vor dem Hintergrund des in der Literatur diskutierten Begriffsverständnisses wird der Begriff im Weiteren wie folgt verstanden: *Zusatzqualifikationen* sind abgeschlossene Qualifikationseinheiten, in deren Rahmen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, die über ein Berufsprofil hinausgehen. Da der Erwerb optional ist, werden sie gesondert geprüft bzw. zertifiziert. Zusatzqualifikationen, die im Rahmen einer Ausbildungsordnung mit-

verordnet werden, wie es im Musikfachhandel erstmalig geschehen ist, werden als *kodifizierte Zusatzqualifikationen* bezeichnet, um sie begrifflich von den bestehenden Zusatzqualifikationen abzugrenzen. Die kodifizierten Zusatzqualifikationen müssen weiter in berufsübergreifende und berufsgebundene unterschieden werden (vgl. WOHLKE 2006, S. 20 f.).

## Zusatzqualifikationen vor und nach der BBiG-Novelle

Derzeit gibt es insgesamt 2.257 verschiedene Zusatzqualifikationen, die in unterschiedlichen Einrichtungen absolviert und zertifiziert werden. Laut Auswertungen der Datenbank „AusbildungsPlus“ führen etwa 77 Prozent der Zusatzqualifikationen zu einem anerkannten, verwertbaren Abschluss (vgl. BIBB 2008a, S. 4 und 10). Ein Teil der Zusatzqualifikationen, die bei den zuständigen Stellen zertifiziert werden, basiert auf besonderen Rechtsvorschriften, die durch die aufsichtsführende Behörde des Bundeslandes (meist das Ministerium für Wirtschaft) genehmigt wurden. Hier entscheiden die jeweiligen Berufsbildungsausschüsse über die Einführung von erforderlichen Zusatzqualifikationen. Diese Regelung führte vor der Gesetzesnovellierung des BBiG in Bezug auf Zusatzqualifikationen zu einer regional sehr divergenten Lage, die bis heute fortbesteht.

Vor der BBiG-Novellierung dienten Zusatzqualifikationen in erster Linie der besseren Anpassung der Ausbildung an den betrieblichen Qualifikationsbedarf (vgl. BERGER 2001). Sie wurden häufig im Vorfeld von Neuordnungen angeboten, wenn die bestehende Ausbildung nicht mehr den Anforderungen der Wirtschaft entsprach, z. B. Warenwirtschaftssysteme und E-Commerce vor der Neuordnung der Einzelhandelsberufe (vgl. BIBB 2000, S. 95). Sie wurden aber auch eingeführt, um Inhalte, die außerhalb des Berufsbilds lagen, zusätzlich zu vermitteln, wie z. B. Fremdsprachen.

Die Einführung des neuen BBiG hat die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Einbindung von Zusatzqualifikationen in die duale Ausbildung verändert. Demnach sollen Zusatzqualifikationen die berufliche Handlungsfähigkeit über das Ausbildungsberufsbild hinaus erweitern und zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln (§ 5 i. V. m. § 49 BBiG). Diese kodifizierten Zusatzqualifikationen, die in Ausbildungsordnungen verankert sind, müssen anhand gesonderter Prüfungsanforderungen einschließlich der Prüfungsbereiche und -verfahren in den Ordnungsmitteln beschrieben werden. Für sie gelten die Regelungen über die Zusammensetzung und Beschlussfassung der Prüfungsausschüsse, über die Notwendigkeit der Erstellung von Prüfungsordnungen bei den zuständigen Stellen sowie über die Gebührenfreiheit für Auszubildende und mögliche Übersetzung von Prüfungszeugnissen bzw. -bescheinigungen gleichermaßen (vgl. BMBF 2005; LESKIEN 2008).

Damit erfolgt eine verbindliche Festlegung der Bezeichnung, des Umfangs und der Dauer sowie der konkreten Ausgestaltung der zu vermittelnden Inhalte, wodurch deren Einheitlichkeit, Transparenz, Qualität und Verwertbarkeit für den Prüfling bundesweit erhöht wird.

## Kodifizierte Zusatzqualifikationen am Beispiel Musikfachhändler/-in

Der Ausbildungsberuf Musikfachhändler/-in löst den Vorgängerberuf Musikalienhändler/-in ab, der seit über 50 Jahren existiert und für Unternehmen in der Musikwirtschaft vorgesehen ist. Die Ausbildung soll die Absolventen befähigen, die musikspezifischen Sortimente zu verkaufen und zu vermarkten sowie den betrieblichen Ablauf im Musikbetrieb zu steuern. Aufgrund technologischer, produktbezogener, rechtlicher, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen wurden umfassende Veränderungen bei der Modernisierung des Ausbildungsberufs vorgenommen.

Der Ausbildungsberuf Musikfachhändler/-in ist ein Beruf mit geringen Auszubildendenzahlen, dessen Auszubildende häufig über das Abitur<sup>1</sup> sowie über ausgeprägte musikspezifische Neigungen und Fähigkeiten verfügen. Sie sind aufgrund dieser Prägungen motiviert, sich Kompetenzen über das reguläre Maß hinaus anzueignen. Auszubildende mit einer hohen Vorbildung verkürzen häufig die Ausbildung. Durch kodifizierte Zusatzqualifikationen haben sie jetzt die Möglichkeit, die Regelausbildungszeit von drei Jahren zu nutzen und in dieser Zeit ihre Kompetenzen auszubauen.

Der Ausbildungsberuf ist differenziert und in Form von Wahlqualifikationseinheiten strukturiert, indem je nach Schwerpunktsetzung des Ausbildungsbetriebs eine der drei Wahlqualifikationseinheiten Musikinstrumente, Musikalien und Tonträger im Rahmen der regulären Ausbildung auszuwählen ist (vgl. Abb. 2). Die beiden Wahlqualifikationseinheiten, die nicht im Rahmen der regulären Ausbildung ausgewählt werden, können als Zusatzqualifikationen vermittelt werden. Sie sind dann Bestandteil des Ausbildungsvertrags und werden in den betrieblichen Ausbildungsplan aufgenommen. Diese kodifizierten Zusatzqualifikationen werden mit dem gleichen Prüfungsinstrument geprüft wie die Wahlqualifikationseinheiten (mündliches Kundenberatungsgespräch), gleichwohl in einer eigenständigen Prüfung, die getrennt von der Berufsabschlussprüfung durchgeführt wird. Zur Prüfungsanmeldung muss glaubhaft nachgewiesen werden, dass entsprechende Kompetenzen vermittelt wurden. Dies kann durch den betrieblichen Ausbildungsplan oder die Dokumentation im Ausbildungsnachweis geschehen. Da die Zusatzqualifika-

Abbildung 2 Konzept des Ausbildungsberufs Musikfachhändler/-in

<p><b>Pflichtqualifikationseinheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung, Verkauf und Service</li> <li>• Marketing und Vertrieb</li> <li>• Einkauf und Warenwirtschaft</li> <li>• Kaufmännische Steuerung und Kontrolle</li> </ul>	<p><b>Auswahl:</b> 1 aus 3 (Pflicht) <b>Wahlqualifikationseinheiten</b> (6 Mon.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Musikinstrumente</li> <li>• Musikalien</li> <li>• Tonträger</li> </ul>
<p><b>Integrative Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Ausbildungsbetrieb</li> <li>• Arbeitsorganisation, Informations- und Kommunikationssysteme</li> </ul>	<p><b>Kodifizierte Zusatzqualifikationen</b> – optional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Musikinstrumente</li> <li>• Musikalien</li> <li>• Tonträger</li> </ul> <p>Auswahl von 1 oder 2 Zusatzqualifikationen (nicht die Wahlqualifikationseinheit)</p>
<p><b>Prüfung der kodifizierten Zusatzqualifikationen</b> Identisch zur mündlichen Prüfung nach § 4 Abs. 5 der Erprobungsverordnung</p>	

tionsprüfung im engen Zusammenhang mit der Berufsabschlussprüfung zu absolvieren ist, muss sie bestanden werden und kann nicht wiederholt werden.

## Vor- und Nachteile

Generell können Zusatzqualifikationen – ob kodifiziert oder nicht – die Attraktivität der dualen Ausbildung, insbesondere für leistungsstarke Jugendliche erhöhen. Individuelle Potenziale von Auszubildenden können ausgeschöpft werden, was eine wichtige Möglichkeit der äußeren Differenzierung beruflicher Bildung ist (vgl. Berger 2000, S. 12). Dabei stellen Zusatzqualifikationen eine attraktive Alternative zur Verkürzung der Ausbildungszeit dar, da die Auszubildenden sie innerhalb der regulären Ausbildungszeit zusätzlich zu den obligatorischen Inhalten erwerben. Mit dem Erwerb von Zusatzqualifikationen im Rahmen der beruflichen Erstausbildung wird frühzeitig deutlich, dass das Lernen über das reguläre Maß hinaus wichtig ist für die Entwicklung und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit im Sinne des lebensbegleitenden Lernens. Ferner bietet die freie Wahl der Zusatzqualifikationen eine passgenaue Qualifizierung der Auszubildenden entsprechend den Bedürfnissen des Ausbildungsbetriebs und begünstigt damit eher eine Übernahme nach der Ausbildung. Diese Vorteile gelten für alle Typen von Zusatzqualifikationen. Als mögliche Nachteile werden gesehen, dass bei inflationärer Zertifizierung eine Entwertung der zertifizierenden Institutionen drohen könnte und generell die Gefahr besteht, dass Auszubildende ohne Zusatzqualifikationen benachteiligt werden.

Speziell für kodifizierte Zusatzqualifikationen im Musikfachhandel ergeben sich aus der bundesweiten Gültigkeit weitere Vorteile. Durch die einheitlichen Vorgaben der Ausbildungsordnung gibt es keine regionalen Unterschiede mehr. Weiter erhöht ihre hohe berufliche Relevanz die

<sup>1</sup> Im Jahr 2007 gab es 64 Auszubildende in diesem Beruf; die Abiturientenquote betrug bei den neuen Ausbildungsverträgen 60 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2008).

Chancen der künftigen Musikfachhändler/-innen am Arbeitsmarkt, da sie zusätzliche Kompetenzen im Vergleich zu Mitbewerberinnen und -bewerbern nachweisen können. Ein weiterer Vorteil ergibt sich aus der Art und Weise der Prüfung kodifizierter Zusatzqualifikationen im Musikfachhandel. Die einheitliche mündliche Prüfung im Rahmen eines Kundengesprächs sowie die Dokumentation der Prüfungsergebnisse in einem gesonderten Zeugnis durch die Kammern leisten einen erheblichen Beitrag zur Qualitätssicherung. Durch die bundeseinheitliche Verordnung besteht der Vorteil der Standardisierung, die durch den für den Musikfachhandel artikulierten Bedarf auch gerechtfertigt ist. Die Forderung nach den Zusatzqualifikationen kam aus der Branche selbst.

Grundsätzlich können die kodifizierten Zusatzqualifikationen auch zur Vernetzung von beruflicher Aus- und Weiterbildung beitragen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass kodifizierte Zusatzqualifikationen eine zunehmende Regulierung befürchten lassen: Sie können nicht kurzfristig geschaffen werden und somit nicht den kurzfristigen Bedarf an Qualifikationen decken, da hierzu längere Entwicklungsprozesse erforderlich sind.

## Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten

Die Entwicklung kodifizierter Zusatzqualifikationen bekam auch durch die Empfehlungen des Innovationskreises für berufliche Bildung einen Anstoß (BMBF 2007). Die neu geschaffene Möglichkeit wird bislang jedoch sehr zögerlich genutzt. Die Musikbranche schreitet hier vorbildlich voran. Gleichwohl muss sich das Konzept in nächster Zeit bewähren. Es bleibt abzuwarten, ob andere Wirtschaftszweige und Branchen dem Beispiel im Zuge eines Neuordnungsverfahrens folgen werden. Bisher ist dies bei den Ausbildungsberufen Buchhändler/-in und Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen beabsichtigt, was jedoch frühestens im Jahre 2010 umgesetzt wird (zu Ausbildungsberufen in der Medienwirtschaft vgl. die Empfehlungen von FLASDICK/GOERTZ/KRÄMER in diesem Heft).

Während im Musikfachhandel Zusatzqualifikationen *berufsgelungen* mit verordnet wurden, besteht auch die Möglichkeit, entsprechende Angebote *berufsübergreifend* zu entwickeln. Perspektivisch denkbar wären „Interkulturelle Kompetenz“ oder „Unternehmerische Selbstständigkeit“. Dabei ist offen, wie diese Art von kodifizierten Zusatzqualifikationen verordnet werden kann, da sie immer in einer Ausbildungsordnung verankert sein müssen.

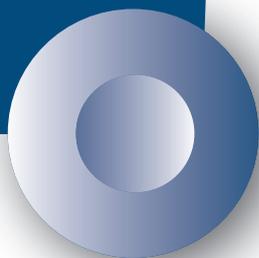
Als weitere Perspektive wäre es denkbar, dass in allen Ausbildungsberufen, in denen Wahlqualifikationseinheiten enthalten sind, kodifizierte Zusatzqualifikationen möglich wären, wenn diese nicht in der regulären Ausbildung gewählt worden sind. Das betrifft mittlerweile 16 Ausbil-

dungsberufe, die eine ganze Palette an Wahlqualifikationen enthalten (vgl. BIBB 2008b). Denkbar ist auch, eigenständige kodifizierte Zusatzqualifikationen in einem Beruf zu entwickeln, deren Inhalte im Rahmen der regulären Ausbildung noch nicht berücksichtigt wurden. Hier wird es allerdings schwierig, die Zustimmung der Sozialparteien zu erhalten. Das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung präferiert kodifizierte Zusatzqualifikationen nur im Zusammenhang mit Wahlqualifikationseinheiten (vgl. KWB 2006).

Die Möglichkeit der Nutzung von kodifizierten Zusatzqualifikationen innerhalb von Anrechnungsmodellen zwischen Aus- und Fortbildung ist noch Zukunftsmusik. Voraussetzung hierfür ist, dass für beide Bildungsbereiche ein einheitliches Konzept entwickelt wird und klar definierbare Einheiten in beiden Bereichen verankert sind, die dann angerechnet werden können. Grundsätzlich ist jeder Ausbildungsberuf geeignet, kodifizierte Zusatzqualifikationen anzubieten, wenn im entsprechenden Beschäftigungsbereich zusätzliche spezielle, neuere oder breitere Kompetenzen erforderlich sind und Jugendliche dadurch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern können. ■

### Literatur

- BERGER, K. (Hrsg.): *Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Aktuelle Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Fördervorhaben*. Bielefeld 2000
- BERGER, K.: *Zusatzqualifikationen in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Organisation und Erfahrungen*. In: BWP 30 (2001) 1, S. 35–39
- BIBB (Hrsg.): *Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung – Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB*. Bonn 2000
- BIBB (Hrsg.): *Projekt AusbildungPlus – Jahresbericht 2008*. Bonn 2008a
- BIBB (Hrsg.): *Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2008*. Bielefeld 2008b
- BMBF: *Differenzierung der dualen Berufsausbildung durch flexibel einsetzbare Zusatzqualifikationen. Ausgewählte Beiträge der sechs regionalen Fachtagungen „Zusatzqualifikation in der Berufsausbildung“*. Bonn 1999
- BMBF: *Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelvorschriften des Berufsbildungsgesetzes (Auszug). Materialien zur Reform der beruflichen Bildung*. Bonn/Berlin 2005
- BMBF: *Leitlinien Innovationskreis berufliche Bildung. 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge*. Berlin 2007
- KWB: *Mehr Attraktivität durch Zusatzqualifikationen – Position der Wirtschaft*. Bonn 2006
- LESKIEN, A.: *Auswirkungen der Novelle des Berufsbildungsgesetzes auf die Ordnungsarbeit*. In BIBB (Hrsg.): *5. BIBB-Fachkongress 2007 – Potentiale mobilisieren, Veränderungen gestalten – Ergebnisse und Perspektiven*. Bonn 2008
- Statistisches Bundesamt: *Bildung und Kultur – Berufliche Bildung. Fachserie 11 Reihe 3. Berichtszeitraum 2007*. Wiesbaden 2008
- Voß, H.: *Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung – Vorteile für Betriebe*. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 58 (2006) 3, S. 16–18
- WALDHAUSEN, V.; WERNER, D.: *Innovative Ansätze in der Berufsausbildung – Höhere Durchlässigkeit und Flexibilität durch Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge*. Köln 2005.
- WOEHLKE, N.: *Fernstudium Erwachsenenbildung*. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 58 (2006) 4, S. 20–26



# Mediale Content-Produktion: Vielfältige Qualifikationsanforderungen in einem neuen Tätigkeitsfeld

## Ergebnisse einer aktuellen Studie

► Im Zuge der umfassenden Digitalisierung und Vernetzung der Produktion hat sich die Erstellung medialer Inhalte in den letzten Jahren grundlegend gewandelt. Damit ist ein neues Tätigkeitsfeld entstanden, das allgemein mit dem Terminus „Content-Produktion“ bezeichnet werden kann. Im Rahmen einer vom BIBB in Auftrag gegebenen Studie hat das MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung den Wandel von Tätigkeitsfeldern in der Medienbranche untersucht und sich dabei auf Fragen der Qualifikation und der Arbeitsorganisation konzentriert. Auf dieser Grundlage formuliert das Autorenteam Empfehlungen, wie den spezifischen Qualifikationsanforderungen mit differenzierten Qualifizierungsangeboten begegnet werden kann.

### Wandel von Tätigkeitsfeldern in der Medienbranche

Bei der berufsbezogenen Analyse der Medienbranche werden zumeist vier Tätigkeitsfelder differenziert: Content, Technik, Design, Betriebswirtschaft (vgl. dazu auch Abb. 2, S. 29). Ihre spezifischen Aufgaben werden von unterschiedlich qualifizierten Fachkräften ausgeführt. So werden beispielsweise die Inhalte (Content) meist von gelernten Journalistinnen/Journalisten oder PR-Fachleuten erstellt, die häufig ein Fachstudium und ein Volontariat abgeschlossen haben, während die betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Prozesse in den Händen von Absolventinnen und Absolventen einer kaufmännischen Berufsausbildung (z. B. Medienkaufleute, Kaufleute für Marketingkommunikation) oder eines betriebswirtschaftlichen Studiums liegen. Diese vermeintlich klare Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern befindet sich heute in einem grundlegenden Wandel, dessen Ursache zwei einschneidende Entwicklungen in der Medienbranche sind: Die Digitalisierung der Medien und die dadurch bedingte Konvergenz der Medienproduktion. Aufgrund dieser veränderten Produktionsbedingungen entstehen ständig neue Medienangebote, parallel vergrößern sich die Zahl und der Kreis der Medienanbieter – denn neben den klassischen Medienunternehmen entwickeln immer mehr branchenfremde Unternehmen und öffentliche Institutionen mediale Aktivitäten (Stichwort „Corporate Communication“).

Im Zuge dieser Entwicklung ist eine stetig wachsende Zahl nicht-journalistischer Mitarbeiter/-innen mit der Herstellung von Content befasst, und zwar zumeist für firmeneigene Inter- bzw. Intranetauftritte. Der berufliche Hintergrund der dort beschäftigten Content-Produzenten/-Produzentinnen ist so vielfältig wie es die Medieninhalte selbst sind: Im Gegensatz zu den klassischen Kommunikationsberufen (wie z. B. Journalist/-in oder PR-Redakteur/-in) müssen diese Content-Fachkräfte nicht zwingend über journalistische Kernkompetenzen verfügen. Häufig rekrutieren

<sup>1</sup> Die hier vorgestellte Studie wurde vom MMB-Institut unter der Leitung von Dr. Lutz P. Michel durchgeführt.



**JULIA FLASDICK**

M.A., Projektleiterin beim MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung, Essen<sup>1</sup>



**LUTZ GOERTZ**

Dr., Abteilungsleiter Bildungsforschung beim MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung, Essen



**HEIKE KRÄMER**

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

Personalentscheider Beschäftigte aus den eigenen Reihen, die vorher für völlig andere Aufgabengebiete zuständig waren und teils nur unzureichend für ihr neues Aufgabengebiet qualifiziert sind (vgl. MMB 2000; ALKAN/ZSCHAU 2007). Aus diesem Grund befürchten Experten eine wachsende Deprofessionalisierung in diesem Tätigkeitsfeld.

**Der Contentbegriff**

Generell kann Content definiert werden als ein Medieninhalt, der in einem standardisierten Format von professionellen Akteuren für ein (Massen-)Publikum zusammengestellt wird. Im Rahmen der MMB-Studie wurde der Content-Begriff auf einem Kontinuum mit den Polen „journalistisch“ (z. B. TV-Nachrichtensendungen) und „nicht-journalistisch“ (z. B. Firmenwebsites) verortet. Die Studie legt ihren Schwerpunkt auf die nicht-journalistische Content-Produktion in der Unternehmenskommunikation, der internen und externen Kommunikation von nichtkommerziellen Einrichtungen, in der Werbung, in der technischen Dokumentation sowie in Medienhäusern (Druckereien mit erweitertem Serviceangebot). Dabei wurde auch die digitale Produktion im Sinne von „Web 2.0“, z. B. bei Weblogs, Communities und Podcasts, eingehend untersucht.

**Der Konvergenzbegriff**

Mit Blick auf die Medienbranche lässt sich Konvergenz auf drei Ebenen beobachten:

- *Konvergenz von Produktionsbedingungen:* Durch die Digitalisierung und die zunehmend crossmediale Produktion von Inhalten nähern sich die Produktionsbedingungen von Fernsehen, Print, Hörfunk und Online immer mehr einander an.
- *Konvergenz von Medienprodukten:* Die Unterscheidung von Information, Werbung und Unterhaltung fällt immer schwerer. Product Placement oder andere Kooperationen mit Werbepartnern verlangen zunehmend auch von inhaltlich verantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Kenntnisse in Marketing, Kostenrechnung und Projektmanagement.
- *Konvergenz von Berufsbildern:* Oft lassen sich Tätigkeitsprofile von Medienberufen in der Berufspraxis nicht mehr voneinander trennen, da Mitarbeiter/-innen eines Berufsbildes auch häufig klassische Tätigkeiten anderer Berufsbilder übernehmen.

**Vielfältiger und wechselvoller Arbeitsmarkt für Content-Produzenten**

Der Beginn des neuen Jahrtausends markierte für die Medien- und Kommunikationswirtschaft den Anfang einer schweren Krise, die durch rückläufige Werbeausgaben, Marktberäumigungstendenzen in der Internetökonomie, Einbrüche in der Telekommunikationsbranche sowie Umsatz- und Gewinnrückgänge im Verlags- und Zeitungswesen geprägt war. In den letzten Jahren hat sich ein leichter Aufwärtstrend bei den Umsätzen in einigen Teilbranchen der Medienwirtschaft gezeigt – u. a. in den Segmenten IT, Digitale Wirtschaft, Fernsehen und Multimedia. Bei den Printunternehmen ist eine allmähliche Verlagerung auf das Online-Geschäft festzustellen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Wirtschaftskrise befürchtet die Branche für 2009 wiederum eine rückläufige Marktentwicklung.

Im Jahr 2007 hat sich die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in den Medien mit knapp 726.000 Personen annähernd konsolidiert. Viele Medienschaffende arbeiten inzwischen freiberuflich.<sup>2</sup> In der Werbewirtschaft waren im Jahr 2007 rund 560.000 Personen tätig, davon rund ein Drittel im Kerngeschäft (Agenturen). In der Unternehmenskommunikation arbeiten schätzungsweise 50.000 Mitarbeiter/-innen.

Unter den sechs Ausbildungsberufen für die Medienkernbranche (vgl. Kasten) verzeichnet der Beruf „Mediengestalter/-in Digital und Print“ mit knapp 10.000 Auszubildenden (2006) die meisten Ausbildungsverhältnisse. Alle Berufe zeigen in den Jahren 2004 bis 2006 eine annähernd konstante, teils leicht steigende Zahl von Ausbildungsverhältnissen.

**Ausbildungsberufe in der Medienbranche**

- Mediengestalter/-in Digital und Print
- Mediengestalter/-in Bild und Ton
- Film- und Videoeditor/-in
- Kaufmann/-frau für Marketingkommunikation
- Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien
- Medienkaufmann/-frau Digital und Print

**Ermittlung neuer Qualifikationsanforderungen in der Content-Produktion**

Infolge der geschilderten Entwicklungen verwischen in der Medienwirtschaft zusehends die Grenzen ehemals getrennter Teilbranchen und Tätigkeitsfelder. Auch die vormalig klar definierten Zuständigkeiten von Beschäftigten unter der Berücksichtigung ihrer Qualifikationsabschlüsse verlieren an Kontur. Letzteres hat zur Folge, dass Mitarbeiter/-innen in höheren Positionen auch Aufgaben übernehmen, die in anderen Mediensegmenten durch Assistenzmitarbeiter/-innen übernommen werden. Bisher werden Tätigkeiten auf der Assistenzebene vielfach Praktikantinnen und Praktikanten übertragen. Ein Potenzial für Medienausbildungsberufe ist hier möglicherweise vorhanden, doch die geforderten Qualifikationen werden von den bestehenden Ausbildungsberufen, die primär betriebswirtschaftlich-kaufmännische, gestalterische und kommunikationstechnische Aufgabenfelder berücksichtigen, nicht abgedeckt.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Konvergenzprozesse hat die Studie „Strukturwandel der Medienberufe – Neue Profile in der Content-Produktion“ ermittelt, welches Wissen und welche Fähigkeiten Medienschaffende erwerben müssen, die mit der Produktion von Content befasst sind. Dabei waren das Potenzial und mögliche Defizite der

<sup>2</sup> Eine aktuelle Studie zur Kultur- und Kreativwirtschaft weist für 2006 einen Freiberufleranteil von insgesamt 28 Prozent aus, wobei jedoch große Unterschiede zwischen den untersuchten Branchen bestehen (vgl. SÖNDERMANN u. a. 2009).

geregelten Aus- und Fortbildung in Medienberufen von zentraler Bedeutung. Im Mittelpunkt der Studie standen „Content-Produzentinnen und -Produzenten“, also jene Personen, die unmittelbar mit der Erstellung von Medieninhalten befasst sind – unabhängig davon, in welchem beruflichen Zusammenhang diese Tätigkeit ausgeübt wird.<sup>3</sup> Im Rahmen der Studie wurden insbesondere die am Arbeitsmarkt nachgefragten Tätigkeiten und Kompetenzen von Fachkräften bei der medialen Content-Produktion analysiert. Ebenso wurden Qualifikationslücken und konkrete Weiterbildungsbedarfe identifiziert. Auch völlig neue Berufsbilder in dem untersuchten Tätigkeitsfeld sowie deren eventuelle Schnittmengen zu bereits bestehenden Berufen waren Gegenstand des Forschungsvorhabens. Ein weiteres Forschungsziel bestand darin, weiterführende Qualifizierungsperspektiven (Aufstieg, Durchlässigkeit) für die Hersteller/-innen medialer Inhalte zu erörtern.

Um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten führte das MMB-Institut im Rahmen des Forschungsprojekts verschiedene Erhebungen mit einem breiten Set von Methoden durch (vgl. Abb. 1).

Der umfassende Schlussbericht zur Studie wird derzeit für die Veröffentlichung vorbereitet. Im Folgenden beschränken wir uns auf die Vorstellung der wichtigsten Empfehlungen.

## Empfehlungen für die künftige Qualifizierung in der Content-Produktion

Die Untersuchung macht deutlich, dass es auf Grund der Heterogenität der Medienbranche kein einheitliches Qualifizierungskonzept geben kann, das den divergierenden Bedarfen der einzelnen Teilbranchen gerecht wird. Vielmehr müssen differenzierte Modelle entwickelt werden, die die Chance bieten, an unterschiedliche berufliche Biografien anzuknüpfen sowie die Inhalte der Content-Produktion in unterschiedlicher Tiefe zu vermitteln. Auf der Basis der Projektergebnisse sowie der Vorschläge aus dem Abschlussworkshop mit Expertinnen und Experten aus den verschiedenen Teilbranchen lassen sich die folgenden Empfehlungen formulieren.

### ZUSATZQUALIFIKATION FÜR AUSBILDUNGSBERUFE IN DER MEDIENWIRTSCHAFT

Mit der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes aus dem Jahr 2005 schafft der Gesetzgeber ausdrücklich die Möglichkeit, während der Berufsausbildung Zusatzqualifi-

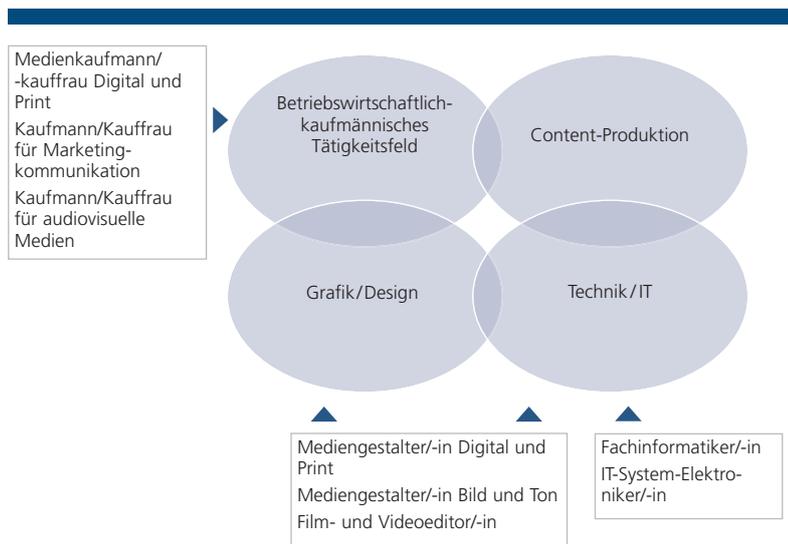
<sup>3</sup> Das Forschungsvorhaben basiert auf einer Vorgehensweise, die sich einerseits an den produzierten Inhalten orientiert, andererseits den für die Contenterstellung relevanten Tätigkeiten Rechnung trägt. Damit folgt es alternativen Ansätzen in der Kommunikatorforschung, die an Stelle der Berufsbilder die tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten erheben und auf ihre zukünftige Bedeutung hin untersuchen (vgl. z. B. MICHEL/GOERTZ 1999; ENGELS 2003).

Abbildung 1 Multimethodendesign der Studie



Quelle: MMB-Institut 2009

Abbildung 2 Ausbildungsberufe in Medientätigkeitsfeldern



Quelle: MMB-Institut 2009

kationen zu erwerben. Das bedeutet, „dass über das (...) Ausbildungsberufsbild hinaus zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden können, die die berufliche Handlungsfähigkeit ergänzen oder erweitern.“ (§ 5 Abs. 2 Nr. 5 BBiG; vgl. auch ANNEN/PAULINI-SCHLOTTAU in diesem Heft).

Wie Abbildung 2 zeigt, decken die in den branchenspezifischen Ausbildungsberufen erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen das Gros der eingangs genannten vier Medientätigkeitsfelder ab – eine Ausnahme hiervon stellt jedoch die Produktion medialer Contents dar.

Der Erwerb einer Zusatzqualifikation in der Content-Produktion bietet sich also insbesondere für die betriebswirtschaftlich-kaufmännischen und gestalterisch-technischen Ausbildungsberufe der Medienwirtschaft an. Darüber hinaus scheint es sinnvoll, den Erwerb dieser Zusatzqualifikation auch in anderen Berufen, die in der Medienwirtschaft ausgebildet werden, zu ermöglichen. Denkbar wäre dies im Rahmen von informations- und telekommunikationstechnischen Berufen oder nicht-medienspezifischen kaufmännischen Berufen (z. B. Büroberufen), die jedoch in medien nahen Unternehmen oder Abteilungen ausgebildet werden sollten. Inhalte einer solchen Zusatzqualifikation könnten z. B. die Erstellung von Texten, d. h. die Gestaltung von Textstruktur und Inhalten, Besonderheiten der crossmedialen Verwendung von Inhalten, „Online-Redaktion“, „Usability und Barrierefreiheit“ sowie der Einsatz von IT-Werkzeugen in der Content-Produktion sein, weiterhin Softskills sowie ökonomische Themen wie z. B. Budgetkontrolle.

#### **AUSBILDUNGSBERUF FÜR DIE UNTERNEHMENSKOMMUNIKATION**

Ein über Zusatzqualifikationen hinausgehender Bedarf ergibt sich jedoch in der Teilbranche der Unternehmenskommunikation. Hierzu zählen sowohl die Kommunikation innerhalb des Unternehmens, z. B. mittels Intranet oder Werkszeitschriften, als auch die Kommunikation des Unternehmens mit Externen, insbesondere Kunden. Für betriebswirtschaftlich-kaufmännische Tätigkeiten, Grafik/Design sowie Technik/IT gibt es bereits ein ausreichendes Ausbildungsangebot, während ein entsprechendes Angebot für die Content-Erstellung bislang nicht existiert.

Ein besonderer Bedarf für einen solchen Ausbildungsberuf besteht bei den digitalen Medien sowie bei Telefon- und Internet Providern. In den Expertenbefragungen wurde deutlich, dass diese Branchen für eine Fachkraft, die weitgehend selbstständig agiert, besonders geeignet erscheint. Auch in den Bereichen AV-Medien, der Marketing- und PR-Branche sowie dem Druck- und Verlagswesen wird eine Einsatzmöglichkeit gesehen. Hier sollte die Fachkraft jedoch eher eine assistierende Funktion haben, indem sie z. B. wissenschaftlich qualifiziertes Personal unterstützt und ihm zuarbeitet. Das Spektrum umfasst als weitgehend selbstständige Tätigkeiten z. B. Inhouse-Recherche, Aktualisierung bestehender Inhalte, Dokumentation, Datenpflege und Redaktionsmanagement, also weitgehend organisatorische und verwaltende Tätigkeiten. In der Assistenzfunktion sind diese Fachkräfte darüber hinaus mit der Redaktion von Presstexten, der Themensuche, der Textauswahl sowie der Erstellung bzw. Redaktion eigener kleinerer Texte befasst. Auch die Betreuung von Plattformen für die Kommunikation innerhalb und außerhalb des Unternehmens wäre ein wichtiges Tätigkeitsfeld.

#### **SCHULUNGSMASSNAHMEN FÜR ASSISTENZTÄTIGKEITEN**

Im Rahmen der Unternehmensbesuche und Expertengespräche wurde deutlich, dass bereits seit vielen Jahren Mitarbeiter/-innen in der Funktion als Redaktions- oder Produktionsassistent/-in in Medienhäusern arbeiten. Dabei werden jedoch sehr unterschiedliche Tätigkeiten ausgeführt, weshalb eine einheitliche Tätigkeitsbeschreibung nicht vorgenommen werden kann. Der Einstieg erfolgt häufig über ein Praktikum (z. B. für Studierende oder Quereinsteiger/-innen), die Assistenzfunktion ist jedoch auch ein möglicher Karriereweg für Redaktionssekretäre/-sekretärinnen, denen solche Assistenzfunktionen zusätzlich zu ihren Sekretariatsaufgaben übertragen werden.

Um diesen Personenkreis in der Content-Produktion weiterzuqualifizieren, empfiehlt sich die Schaffung neuer Qualifikationsangebote, z. B. als eine interne Schulungsmaßnahme bei großen Unternehmen. Für kleinere Unternehmen bieten sich Qualifizierungsmaßnahmen bei einem externen Dienstleister (z. B. einer Weiterbildungsakademie) an. Inhaltlich und zeitlich sollten diese Maßnahmen jedoch deutlich begrenzt bleiben. Für einen weitergehenden Qualifizierungsbedarf empfiehlt sich dann eher die Form einer geregelten Fortbildung.

#### **GEREGELTE FORTBILDUNG**

Nach dem Berufsbildungsgesetz sollen Fortbildungen die berufliche Handlungsfähigkeit erhalten, anpassen oder erweitern, um einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen. Im Feld der Content-Produktion könnte technisch, kaufmännisch und gestalterisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Medienunternehmen die Möglichkeit geboten werden, Kompetenzen für die Content-Produktion zu erwerben. Aber auch Beschäftigten, die keine medien spezifische Ausbildung absolviert haben, sollte die Fortbildung offenstehen. Inhalte einer solchen Qualifizierung könnten Methoden zur Themenauswahl, die strukturelle und inhaltliche Gestaltung von Content, die Organisation und Steuerung von Content-Produktionsprozessen, technische Umsetzungsmöglichkeiten sowie medienrechtliche Rahmenbedingungen sein.

Abgeschlossen werden sollte die Fortbildung mit einem allgemein anerkannten Zertifikat (z. B. IHK-Abschluss), um zu vermeiden, dass unterschiedliche Abschlüsse und Qualifikationsbezeichnungen privater Anbieter zu einer Intransparenz und damit einer Unsicherheit über die Qualität der erworbenen Abschlüsse führen, wie es Ende der 1990er Jahre z. B. in der Multimedia-Branche der Fall war. Deshalb wäre es wünschenswert, eine bundeseinheitliche Regelung für die Content-Produktion zu schaffen.

## Neue Qualifizierungswege erproben

Die Studie hat gezeigt, dass die ökonomischen und technischen Entwicklungen in der Content-Produktion in allen untersuchten Branchensegmenten für die Beschäftigten eine – zum Teil einschneidende – Veränderung ihres Tätigkeitspektrums bewirkt und zahlreiche neue Tätigkeitsprofile hervorgebracht haben. Die crossmediale Herstellung von Medieninhalten ermöglicht es, dass sehr unterschiedliche Produkte im selben Haus und von denselben Beschäftigten erstellt werden können. Insbesondere in kleinen Unternehmen wird eine wachsende Zahl von Aufgaben auf wenige Personen verteilt, so dass nahezu jede Mitarbeiterin bzw. jeder Mitarbeiter in den gesamten Produktionsprozess involviert ist. Die Werdegänge der Content produzierenden Mitarbeiter/-innen sind ausgesprochen heterogen, jedoch dominiert der Einstieg über ein Studium und ein Volontariat. Dies gilt insbesondere für die Unternehmenskommunikation, mit Abstrichen auch für die Digitalen Medien und für die Arbeit in Verlagen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass gerade jetzt ein guter Zeitpunkt ist, um über neue Wege der Qualifizierung für Tätigkeiten in der nicht-journalistischen Content-Produktion nachzudenken. Die in diesem Beitrag erläuterten Empfehlungen sollen einen ersten Anstoß geben. Zunächst wäre zu prüfen, wie sich die neuen Karrierewege in der Content-Produktion im Rahmen der vorhandenen Regelungen in der Berufsbildung realisieren lassen und welche inhaltlichen Schwerpunkte sie haben sollten.

Einige Empfehlungen könnten zunächst als Pilotprojekt umgesetzt werden, z. B. die Zusatzqualifikationen für die vorhandenen Ausbildungsberufe, der neue Ausbildungsberuf in der Unternehmenskommunikation oder die geregelte Fortbildung. Die Projekte müssten sorgfältig evaluiert und auf ihre Eignung für den zukünftigen Arbeitsmarkt überprüft werden. ■

### Literatur

ALKAN, S.; ZSCHAU, O. (Hrsg.): *Content-Studie 2007/1. Das Berufsbild „Online-Redakteur“*. Stuttgart 2007

MICHEL, L. P.; GOERTZ, L.: *Arbeitsmarkt Multimedia: Trends und Chancen. Qualifikationsprofile und Karrierewege in einer Zukunftsbranche*. Vistas Verlag GmbH. Berlin 1999

MMB Michel Medienforschung und Beratung (Hrsg.): *Ausbildung für die Internet-Ökonomie. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie*. Essen 2000

ENGELS, K.: *Kommunikationsarbeit in Online-Medien. Zur beruflichen Entwicklung kommunikativer Erwerbstätigkeiten*. Wiesbaden 2003

SÖNDERMANN, M. u. a.: *Kultur- und Kreativwirtschaft. Köln/Bremen/Berlin 2009*

# Ausbildung gestalten



BIBB (Hg.)

## Medizinische(r) Fachangestellte(r)

Umsetzungshilfen und  
Praxistipps

**Ausbildung gestalten**

2009, 156 S.,

18,50 € (D)/32,10 SFr

ISBN 978-3-7639-3844-5

Best.-Nr. E144

BIBB (Hg.)

## Tischler(in)

Umsetzungshilfen und  
Praxistipps

**Ausbildung gestalten**

2009, 178 S.,

17,50 € (D)/30,50 SFr

ISBN 978-3-7639-4212-1

Best.-Nr. E150

## Handlungshilfen und Tipps rund um die Ausbildung

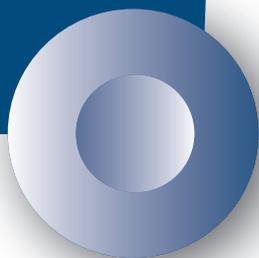
[www.wbv.de](http://www.wbv.de)



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)





## Montagetätigkeiten im Handwerk – Bedarf für neue Qualifikationen und zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten

► **Montagetätigkeiten im Handwerk haben in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Die im Montagesektor tätigen Unternehmen und einzelne Wirtschaftsverbände sehen jedoch ein großes Defizit in den Qualifikationsmöglichkeiten für Montagetätigkeiten und fordern einen eigenständigen Ausbildungsberuf für die Montage. Das BIBB griff dieses Thema auf und untersuchte im Auftrag des Wirtschaftsministeriums den qualitativen und quantitativen Qualifikationsbedarf in der Montage. Im Rahmen zweier Vorverfahren sollte geklärt werden, ob Qualifikationsdefizite bestehen und ob diese ggf. durch Modifikation bestehender Ausbildungsberufe, durch Schaffung neuer Weiterbildungsangebote oder durch Schaffung einer neuen Erstausbildung behoben werden können.**



**MARCUS KNAUF**

*Dr., selbstständiger Unternehmensberater  
Knauf Consulting GbR in Bielefeld*



**VOLKER PAUL**

*Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB*

### Dauerhafte Bedeutungszunahme der Montage

Ein anhaltender Trend zur Zunahme von Montagetätigkeiten im gesamten Bauwesen wurde in den vergangenen Jahren durch verschiedene Studien belegt. ABICHT/FREIKAMP (2006) kommen in ihrer Veröffentlichung zu Trendqualifikationen im Bauwesen zu dem Ergebnis, dass der Anteil der Vorfertigung steigt und es zu einer Umstrukturierung von Bauprozessen in Richtung Montage kommt. SYBEN (2003) stellt auf der Basis einer Expertenbefragung sogar fest: „Hinsichtlich der Qualifikationen wird erwartet, dass der Bauarbeiter ... spätestens 2020 überwiegend Montagetarbeiter sein wird; darunter wird verstanden, dass die Aufgabe im Bauprozess auf der Baustelle im wesentlichen in der Montage vorgefertigter Bauteile bestehen wird“ (S. 68).

Auch im Holzhandwerk nimmt die Bedeutung von Montagetätigkeiten zu. Seit 2003/2004 gibt es mehr Montageunternehmen als klassische Tischlereien (vgl. GREFERMANN 2005). Nach Prognosen der ProWood Stiftung (2004, S. 154) für das Jahr 2013 werden 40 bis 47 Prozent der Tischlertätigkeiten (gemessen am Umsatz) in der Montage liegen. Der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH 2008) weist aktuell aus, dass mehr als die Hälfte der handwerksähnlichen Unternehmen nach B2 der Handwerksordnung (HWO) dem Bau-, Ausbau- und Holzgewerbe zuzuordnen sind. Das heißt, 100.000 Unternehmen fallen alleine bei den handwerksähnlichen Unternehmen unter die Kategorie Montageunternehmen. Daneben wird geschätzt, dass sich eine genauso große Zahl von Unternehmen im zulassungspflichtigen Handwerk auf Montagetätigkeiten spezialisiert (hat).

#### Definition: Montage als objektbezogener Einbau

Unter Montage wird der objektbezogene Einbau selbst- oder fremdgefertigter Bauteile verstanden. Sie umfasst das Anpassen an die baulichen Gegebenheiten vor Ort und eventuell anfallende Nebenarbeiten, z. B. Aufmaß. Nicht damit gemeint ist der fertigungsbezogene Zusammenbau in der Werkstatt (KRÄMER 2001, S. 8). Zum Einbau kommen industrielle Fertigteile wie auch komplexe Objekteinrichtungen z. B. im hochwertigen Innenausbau oder Ladenbau.

In den letzten Jahren fand eine sprachliche Aufwertung von Montagetätigkeit statt. Wurde bis zum Jahr 2000 noch von „werkstattlosen Handwerkern“ gesprochen, so hat sich mittlerweile der Begriff des Montagebetriebs etabliert. Zudem hat die Novellierung der Handwerksordnung im Jahr 1994 die Gründung von Montagebetrieben deutlich vereinfacht. Sie wirkte als Katalysator und verlieh dem Prozess der Gründung von Montagebetrieben nach HWO Anlage B2 (handwerksähnliche Gewerbe) eine hohe Dynamik (vgl. IG Metall 2001, S. 24). Die Entwicklung des eigenständigen Tätigkeitsfelds Montage ist multifaktoriell und dauerhaft (vgl. KNAUF/PAUL 2009).

Die Zunahme von Materialkombinationen und der Wunsch der Kunden nach Komplettlösungen (Handwerksleistungen aus einer Hand) sind ein dauerhafter Trend. Sie führen zu einem Aufweichen der bisherigen Grenzen der Gewerke (vgl. auch KRÄMER 2001, S. 17). In der Montage ist damit weniger der Material-Spezialist gefragt, sondern eher der *Material-Generalist* und gleichzeitig der *Funktions-Spezialist*. Daneben verlangt ein zunehmend überregionaler und teilweise auch internationaler Einsatz einen Monteur, der in der Lage ist, auch jenseits traditioneller Materialgrenzen den qualifizierten Einbau vorzunehmen. Diese Feststellung ist brisant! Denn mit einem Querschnittsthema Montage, das traditionelle Gewerkegrenzen überschreitet, können Qualifikationserfordernisse in Konflikt zu einem klassischen Verständnis der Gewerkeabgrenzung stehen.

## Qualifikationsbedarf und Ausbildungsbereitschaft aus Sicht der Unternehmen

Im Jahr 2007 wurden im Auftrag des BIBB zwei Betriebsbefragungen durchgeführt, die den Qualifikationsbedarf in der Montage beschreiben und quantifizieren sollten. Befragt wurden Unternehmen des Innenausbau und angrenzender Wirtschaftsbereiche (weiter als „Innenmontage“ bezeichnet) bzw. Unternehmen der Fenster-, Tür- und Tormontage (KNAUF 2007 und 2008; vgl. Tab.).

Die Befragungen zeigen, dass Mitarbeiter/-innen in Montageunternehmen ganz unterschiedliche Berufe erlernt haben. Insgesamt trifft man z. B. in der Innenmontage mehr als 20 verschiedene Ausbildungen an. Diesem vielfältigen Qualifikationsspektrum der Montagemitarbeiter/-innen steht ein homogeneres (eingeschränktes) Ausbildungsangebot der Unternehmen gegenüber. Bei den Ausbildungsberufen in den Unternehmen der Innenmontage dominieren z. B. die drei Berufe Tischler/-in, Trockenbaumonteur/-in und Zimmerer/-in mit einem Anteil von 85 Prozent.

62 Prozent der befragten Unternehmen der Innenmontage bilden nicht aus. Jeder sechste Nichtausbildungsbetrieb begründet dies damit, dass es an einem passenden Berufsbild fehle. Betrachtet man die Ausbildungen der in diesen

Tabelle Profil der Betriebsbefragungen

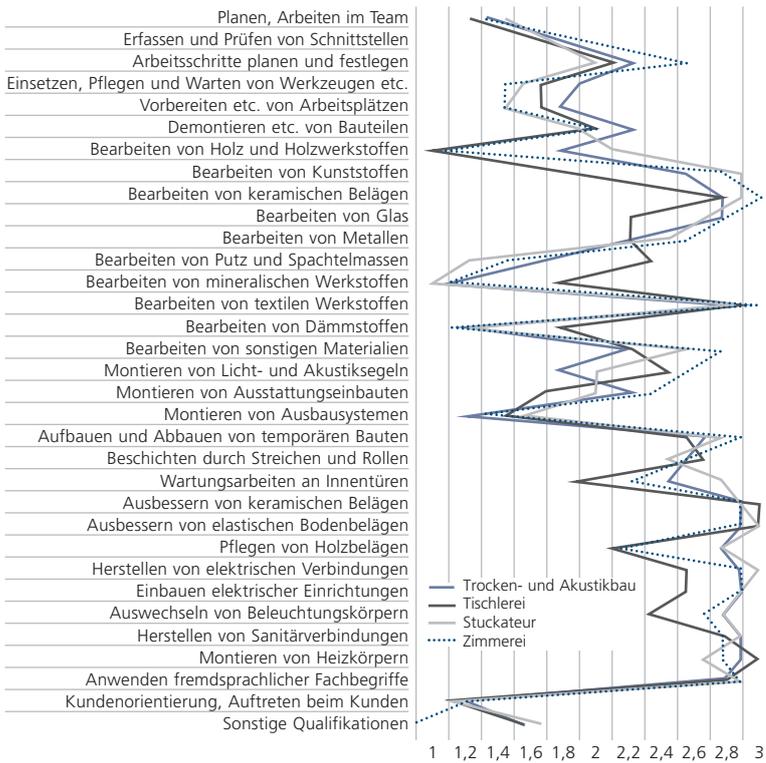
	Aus- und Fortbildungsbedarfsanalyse: Fenster-, Tür- und Tormontage	Aus- und Fortbildungsbedarfsanalyse: Montagetätigkeiten im Innenausbau und angrenzenden Wirtschaftszweigen („Innenmontage“)
<b>Stichprobe:</b>	Versand des Fragebogens an Betriebe über die beteiligten Verbände: Industrieverbände (Tor, Metallzaun, Fenster- und Fassade), Handwerksverbände (Holz und Kunststoff, Rollläden/Sonnenschutz, Metall, Glaser) und Unternehmen des Stahlhandels	Versand des Fragebogens an alle in den „Gelben Seiten“ eingetragenen Unternehmen mit Eintragung in „Innenausbau“, „Trocken- und Akustikbau“, „Messe- und Ausstellungsbau“, „Ladenbau/-einrichtungen“, „Fertighausbau“, „Bootsbau“ (n = 10.150)
<b>Befragung:</b>	Schriftliche Befragung von 366 Unternehmen	Schriftliche Befragung von 550 Unternehmen
<b>Methode:</b>	Vierseitiger standardisierter Fragebogen (alternativ: Online-Fragebogen)	Vierseitiger standardisierter Fragebogen
<b>Feldphase:</b>	2. Quartal 2007	4. Quartal 2007

Unternehmen beschäftigten Montagemitarbeiter/-innen, so zeigt sich eine besonders große Vielfalt. Die Montage erfolgt dort durch einen Stamm unterschiedlich spezialisierter Facharbeiter/-innen. Dass die Unternehmen mit dieser Situation nicht zufrieden sind, lässt sich daran ablesen, dass fast drei Viertel von ihnen angeben, sie würden in einem neuen Ausbildungsberuf mit Schwerpunkt Montage ausbilden.

### EINHEITLICHES QUALIFIKATIONSPROFIL MONTAGE MÖGLICH

Welche Qualifikationen müssen Facharbeiter/-innen in der Montage besitzen? Die befragten Betriebe im Bereich Innenmontage bewerteten die Bedeutung ca. 30 vorgegebener Qualifikationen für die Montage anhand einer Dreier-Skala (von 1 = außerordentlich wichtig bis 3 = weniger wichtig). Abbildung 1 (S. 34) zeigt differenziert nach einigen Gewerken der Innenmontage die Durchschnittswerte der Bewertung. Man sieht eine relativ hohe Übereinstimmung in der Bewertung durch die verschiedenen Gewerke. Bei der Befragung der Fenster-, Tür- und Torunternehmen ergab sich ein ähnliches Ergebnis. Das relativ einheitliche Profil zeigt, dass es zahlreiche gewerkeübergreifende Qualifikationen für Montagetätigkeiten gibt. Unterschiede sind dort vorhanden, wo die Verarbeitung von Materialien bewertet wird. Die Abbildung zeigt, dass es in der Regel dominierende Materialien gibt, bei deren Verarbeitung Monteure über eine herausgehobene Expertise verfügen müssen. Bei Trocken- und Akustikbauunternehmen und Stuckateurbetrieben sind es z. B. mineralische Werkstoffe und Putze sowie Dämmstoffe. Demgegenüber ist für Montagetätigkeiten in Tischlereien (Innenausbau und Ladenbau), die Kompetenz, Holz und Holzwerkstoffe zu verarbeiten, sehr wichtig. In der Tormontage ist es die Qualifikation der Metallverarbeitung. Die insgesamt einheitliche Bewertung kann als Grundlage für den Vorschlag zur Schaffung eines möglichen neuen Ausbildungsberufs betrachtet werden.

Abbildung 1 **Bewertung möglicher Qualifikationen für Mitarbeiter/-innen in der Innenmontage**



Die genaue Struktur des Berufs müsste jedoch berücksichtigen, dass es in den einzelnen Gewerken jeweils einer besonderen Materialkompetenz bedarf.

**HOHE AUSBILDUNGSBEREITSCHAFT IN EINEM NEUEN MONTAGEBERUF**

Wenn es zur Schaffung eines neuen Ausbildungsberufs für die Montage im Innenausbau käme, wäre jedes zweite Unternehmen bereit darin auszubilden. Die Bereitschaft ist unterschiedlich ausgeprägt, sie reicht je nach Gewerk von 33 bis 87 Prozent, liegt also bei mindestens einem Drittel. In den befragten 550 Betrieben der Innenmontage würden – betrachtet man auch wegfallende Ausbildungsplätze in anderen Berufen – damit ca. 300 zusätzliche Ausbildungsplätze pro Jahr entstehen. Eine Hochrechnung auf Basis der 10.150 angeschriebenen relevanten Unternehmen kommt auf ca. 1.100 zusätzlichen Ausbildungsplätze pro Jahr (großer Sicherheitsabschlag von Faktor 5). Bei den Unternehmen der Fenster-, Tür- und Torbranche sind vorsichtig berechnet ca. 300 Ausbildungsplätze pro Jahr realistisch, dabei ist der Bedarf in den Metallzaun- und Torunternehmen besonders ausgeprägt. Somit ergibt sich bei konservativer Bewertung für einen neu zu schaffenden Montageberuf insgesamt ein zusätzliches jährliches Potenzial von ca. 1.400 Ausbildungsplätzen.

Neben der großen Bereitschaft der Unternehmen, in einem neu zu schaffenden Beruf auszubilden, ist bemerkenswert,

dass mehr als die Hälfte der Ausbildungsplätze in der Innenmontage in heutigen Nichtausbildungsbetrieben entstehen könnten. Rund 40 Prozent der Nichtausbildungsbetriebe signalisieren ihre Ausbildungsbereitschaft. Mit einem möglichen neuen Ausbildungsberuf könnten also eine Vielzahl von Nichtausbildungsbetrieben für die Ausbildung mobilisiert werden.

**FORT- UND WEITERBILDUNG – FORMALISIERTER NACHWEIS ALS WETTBEWERBSELEMENT**

Das bestehende Angebot an Weiterbildung wird lediglich von ca. der Hälfte der Unternehmen der Innenmontage als ausreichend beurteilt. Eine spezielle Fortbildungsregelung mit einheitlichem Abschluss wird von mehr als zwei Dritteln der Befragten befürwortet, 80 Prozent der Unternehmen würden ihre Mitarbeiter/-innen bei dem Wunsch nach Weiterbildung unterstützen. Von den Fenster-, Tür- und Tormontageunternehmen hält ein Drittel die bestehenden Weiterbildungsangebote für unzureichend. Eine bundeseinheitliche Fortbildung wird jedoch von ca. der Hälfte der Betriebe gewünscht. Insgesamt gesehen wird von den Betrieben große Zustimmung zu Aktivitäten in der Weiterbildung signalisiert. Zahlreiche Unternehmen fragen eine spezielle Fortbildungsregelung mit einem formalisierten Nachweis nach; hierdurch versprechen sie sich auch einen Wettbewerbsvorteil.

**Empfehlung: Gewerkeübergreifender Beruf „Montagefachkraft“**

Die Ergebnisse der Untersuchungen sprechen aus Sicht des BIBB dafür, dass es sinnvoll ist, dem aufgezeigten Qualifikationsbedarf durch Fort- und Weiterbildungsangebote und einem entsprechenden Angebot in der Erstausbildung zu begegnen. Die Schaffung eines breiten Angebots in der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung ist dabei in der Diskussion aller Beteiligten unstrittig. Einem möglichen Bedarf in der Erstausbildung ließe sich entweder durch Einführung von Fachrichtungen in der Neuordnung von Metall-, Bau- und Holzberufen oder durch die Schaffung eines neuen (gewerkeübergreifenden) Ausbildungsberufs begegnen. Da erstere Variante in der Vergangenheit bei Neuordnungsverfahren von den Sozialpartnern abgelehnt wurde, wird an dieser Stelle lediglich auf die Alternative (neuer Beruf) eingegangen.

Die Ausbildung in einem neuen Montageberuf würde für einen Wachstumsmarkt erfolgen, der auch mittelfristig gute Beschäftigungschancen verspricht. Die Untersuchungsergebnisse lassen es sinnvoll erscheinen, eine mögliche neue Montageausbildung auf eine breite Basis zu stellen und keine Beschränkung auf Innen- oder Außenräume vorzunehmen. Spezifische Anforderungen der einzelnen Branchen lassen sich in Form von Fachrichtungen oder auch Wahl-/Zusatzqualifikationen (z. B. Brandschutz, Sicherheits-

und Antriebstechnik) berücksichtigen. Die mögliche Struktur eines neuen Berufs zeigt Abbildung 2. Die berufliche Grundbildung in einem neu zu schaffenden Montageberuf sollte in der Material- und Werkstoffverarbeitung liegen. Ein tiefes Materialverständnis ist notwendig, um qualifiziert die verschiedenen Montagetechniken anwenden zu können. Daneben gilt es, zahlreiche Montagetechniken zu beherrschen.

Ein neuer Beruf würde gerade auch vielen heutigen Nichtausbildungsbetrieben die Möglichkeit zur Ausbildung eröffnen. Sie bilden aufgrund fehlender eigener Fertigung nicht in einem der klassischen fertigungsorientierten Ausbildungsberufe, z. B. Tischler/-in und Metallbauer/-in, aus. Zu anderen Ausbildungsberufen im Kontext Ausbau sowie Holz und Kunststoff lässt sich eine klare Abgrenzung herstellen. Durch eine andere Schwerpunktsetzung ist ein hinreichendes Abgrenzungskriterium des neuen Montageberufs zu bestehenden Ausbildungsberufen gegeben. Im Mittelpunkt des neuen Berufs stünde die Montage von teilweise selbst, meist aber in anderen Betrieben handwerklich oder industriell gefertigten Produkten/Bauelementen und nicht die Fertigung. Damit würde sich die Montagefachkraft von Fertigungsberufen wie dem Tischler/der Tischlerin ebenso deutlich unterscheiden wie von Fachkräften des Ausbaus, deren Hauptaufgabe das Errichten von Gipskartonwänden ist. Überschneidungen zu den Qualifikationsprofilen vorhandener Berufe sind vorhanden. Sie werden jedoch nicht kritisch betrachtet, sondern sind gewollt. Denn nur durch diese Überschneidungen ist es möglich, dass Unternehmen auch dann Leistungen aus einer Hand anbieten, wenn bei kleinvolumigen Auftragssegmenten der Einsatz verschiedener (in den bisherigen Berufen ausgebildeter) Fachkräfte unwirtschaftlich wäre.

Eine zeitgemäße (systemische) Sicht auf Berufsbildung zeichnet sich gerade auch dadurch aus, dass Durchlässigkeiten sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Richtung gegeben sind. Die hierarchische Situation – Ausbildungsberuf, Fortbildungsmöglichkeiten, Weiterbildungsberufe (Meister) – ist in den meisten Berufen der Bau- und Holzwirtschaft gegeben und könnte auch für die Montage erarbeitet werden. Einige Bausteine dieses Systems existieren bereits, so z. B. die Fortbildungen zum Ausbautechniker (Staatl. Kom. Berufliche Schule Vilshofen sowie Staatl. Technikerschule Alsfeld). Die Hochschulausbildung an der Fachhochschule Rosenheim mit dem Studiengang Innenausbau (Abschluss: Dipl.-Ingenieur/-in FH) bietet bereits heute Aufstiegsmöglichkeiten.

## Bedarfsgerechte Ausbildung für einen leistungsfähigen Wirtschaftszweig

Aufgrund der aufgezeigten großen Bedeutung der Montage sollten sowohl Fertigung als auch Montage als gleichberechtigte Tätigkeitsbereiche betrachtet werden und damit

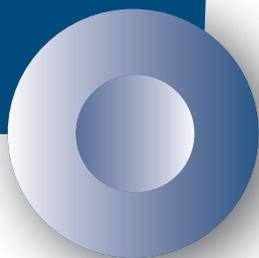
Abbildung 2 Vorschlag für einen gewerkeübergreifenden Montageberuf

3. Ausbildungsjahr	Sicherheits- und Antriebstechnik ...	Ladenbau, Messebau, Fertighausbau ...	ggf. als Wahl- und/oder Zusatz- qualifikationen
	Fenster- und Türmontage	Tor- und Zaunmontage	Innen- montage
2. Ausbildungsjahr	Werkstoffbearbeitung und Montagetechniken, Bauphysik ...		
1. Ausbildungsjahr			

die Möglichkeit einer eigenen Erstausbildung bieten. Der direkte Ausbildungsweg ist derzeit nur für Fertigungsberufe möglich. Für die Montage bleibt derzeit nur der Weg über eine „ballastreiche“ fertigungsorientierte Ausbildung, die dann in einem weiteren Schritt über Weiterbildungsmaßnahmen in Richtung Montage ergänzt wird. Diese Situation ist weder für die betroffenen Wirtschaftszweige noch für die Auszubildenden ideal. Wege, wie sich ein bedarfsgerechtes Qualifizierungsangebot für die Montage entwickeln lässt, werden zur Zeit in Gesprächen der beteiligten Ministerien und der Sozialpartner diskutiert. ■

### Literatur

- ABICHT, L.; FREIKAMP, H.: *Qualifikationsentwicklungen im Bauwesen*. Halle 2006
- GREFFERMANN, K.: *Tischler erleben Durststrecke. Amtliche Statistik zu Tischler-/Schreinerhandwerk wenig aussagekräftig*. In: *Holz-Zentralblatt* (2005) *Ausg.* 65, S. 841, 845
- IG Metall: *Strukturwandel im Tischlerhandwerk – Befunde und Thesen*. Branchenreport. Düsseldorf/Frankfurt 2001
- KNAUF, M.; PAUL, V.: *Zunahme der Montagetätigkeiten im Handwerk*. In: *Holz-Zentralblatt* (2009) *Ausg.* 14, S. 348–349. – URL: [www.knauf-consultin.de](http://www.knauf-consultin.de) (Stand: 16. 4. 2009)
- KNAUF, M.: *Montagetätigkeiten im Innenausbau und angrenzenden Wirtschaftszweigen – Ergebnisse einer Betriebsbefragung von Knauf Consulting*. Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. (unveröff. Manuskript), Bielefeld 2008
- KNAUF, M.: *Aus- und Fortbildungsbedarfsanalyse Fenster-, Tür- und Tormontage – Ergebnisse einer Betriebsbefragung von Knauf Consulting*. Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. (unveröff. Manuskript), Bielefeld 2007
- KRÄMER, G.: *Strukturwandel im Tischlerhandwerk am Beispiel Montage*. Montagetechnik – Innovationspotenzial und Marktchance für Tischler? Bad Wildungen 2001
- ProWood Stiftung: *Untersuchung zum Strukturwandel im Tischlerhandwerk*. Frankfurt 2004
- SYBEN, G.: *Fachkräftebedarf und berufliche Qualifizierung in der deutschen Bauwirtschaft bis 2010*. Bremen 2003
- ZDH: *Prozentuale Verteilung Betriebe in Anlage B2 auf die Handwerksgruppen (lt. alter HWO) 1. Halbjahr 2008*. – URL: [www.zdh.de](http://www.zdh.de) (Stand: 16. 4. 2009)



## Qualifikationsbedarfe der Facharbeit im Konstruktionsbereich

► **Duale Ausbildung für die Facharbeit im Konstruktionsbereich hat nach wie vor eine hohe Bedeutung – so das Ergebnis einer bundesweiten BIBB-Untersuchung bei Ausbildungsakteuren in diesem Bereich. Die dabei aktuell erhobenen Qualifikationsanforderungen kennzeichnen ein Tätigkeitsprofil, das im Wesentlichen als qualifizierte Zuarbeit zu Ingenieurarbeit im Planungs-, Entwicklungs- und Ausführungsprozess definiert werden kann. Für eine zukunftsorientierte Ausbildung in diesem Bereich ist die inhaltliche und strukturelle Berufsausgestaltung der beiden dualen Ausbildungsberufe Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin und Technischer Produktdesigner/Technische Produktdesignerin zu überdenken.**

### Duale Ausbildung im Konstruktionsbereich

Die berufliche Qualifizierung für die Facharbeit im Konstruktionsbereich wird aktuell durch zwei duale Ausbildungsberufe abgedeckt, den Technischen Zeichner/die Technische Zeichnerin mit ca. 9.200 Ausbildungsverhältnissen im Jahr 2008 und den Technischen Produktdesigner/die Technische Produktdesignerin mit ca. 930 Ausbildungsverhältnissen. Während der erstgenannte Beruf ein Beruf mit langjähriger Ausbildungstradition ist, der allerdings seit 1994 nicht mehr modernisiert wurde, sollten mit dem zweitgenannten, neuen Beruf (seit 2005 in Kraft), Ausbildungspotenziale in neuen Branchen und Tätigkeitsfeldern erschlossen werden. Die aktuelle Entwicklung der Ausbildungszahlen scheint diese Erwartungen zu bestätigen (vgl. Abb. 1).

Die Zahl der Neuverträge beider Berufe steigt. Der neue Beruf hat sich gut etabliert. Für den Technischen Zeichner/die Technische Zeichnerin haben die neuen Ausbildungsabschlüsse im Jahr 2008 eine Dimension erreicht, die in den letzten 13 Jahren in diesem Ausbildungsberuf nicht mehr realisiert werden konnten. Seit Entwicklung des neuen Berufs wird jedoch problematisiert, ob beide Berufe tatsächlich unterschiedliche Tätigkeitsfelder in unterschiedlichen Branchen abdecken und wieweit die inhaltlichen Überschneidungen gehen? Daher wurde das BIBB durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie beauftragt, den Überarbeitungsbedarf des Berufs Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin zu prüfen und dabei insbesondere die Schnittstelle zum neuen Beruf Technischer Produktdesigner/Technische Produktdesignerin in den Blick zu nehmen. Wie und mit welchen Ergebnissen diesem Anliegen nachgegangen wurde, verdeutlicht der Beitrag. Für das Gesamtverständnis soll jedoch zunächst die unterschiedliche inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung dieser beiden Berufe dargestellt werden (vgl. Abb. 2).

Beide Berufe sind Querschnittsberufe, die in vielen Branchen ausgebildet werden. Das bedeutet, dass ihre Ausbildungsinhalte für Ausbildungsbetriebe mit unterschiedlichsten Branchenbedingungen, Produkten und Technologien vermittelbar sein müssen.



**MARLIES DORSCH-SCHWEIZER**

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

Bei dem „älteren“ Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin wurden die dadurch erforderlichen Differenzierungsnotwendigkeiten im Berufsbild über ein Fachrichtungsmodell gelöst. Die ersten beiden Ausbildungsjahre qualifizieren nach gemeinsamen Ausbildungsinhalten, ab dem dritten Ausbildungsjahr werden in fünf Fachrichtungen (Maschinen- und Anlagentechnik, Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik, Stahl- und Metallbautechnik, Elektrotechnik und Holztechnik) spezifisch ausgerichtete Inhalte vermittelt. Die erstgenannte Fachrichtung stellt mit rund 70 Prozent der Neuverträge den stärksten Ausbildungsbereich dieses Berufs. Die Fachrichtungen Holz- und Elektrotechnik stellen dagegen mit zwei bzw. vier Prozent Anteil an neuen Ausbildungsverträgen den kleineren Teil.

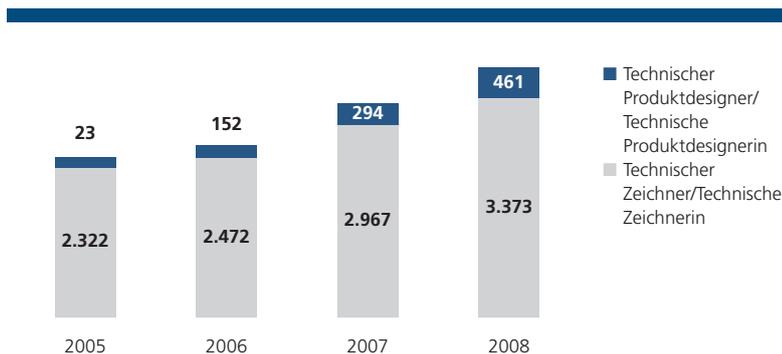
Der neue Beruf Technischer Produktdesigner/Technische Produktdesignerin wurde als Monoberuf konzipiert. Um die inhaltliche Breite der beruflichen Qualifikationsanforderungen einzufangen, wurden die zu vermittelnden Inhalte allgemeiner und gestaltungsoffen formuliert. Die Betriebe haben hierdurch die Aufgabe und auch die Chance, die Ausbildungsinhalte in ihren betrieblichen Ausbildungsplänen auf die konkreten Anforderungen herunterzubrechen. Auch dieser Beruf wird ebenfalls am stärksten im Maschinenbau (37%) ausgebildet. Mit dem zweitstärksten Ausbildungsbereich des Automobilbaus (34%) konnte durch den neuen Beruf ein alter Ausbildungsbereich neu aktiviert werden. Ebenso wird dieser neue Beruf zusätzlich noch in vielen anderen Branchen ausgebildet, allerdings in deutlich geringerem Anteil. Mit dem zweiten Beruf konnten tatsächlich neue Branchen erreicht oder wiedergewonnen werden, allerdings ist gerade der Maschinen- und Anlagenbau eine Branche, die auf beide Berufe zurückgreift.

## Neue Qualifikationsanforderungen

Wie sehen nun die konkreten Qualifikationsprofile aus? Welchen aktuellen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen gibt es in den Tätigkeitsfeldern der beiden Berufe und welche inhaltlichen Schnittstellen ergeben sich daraus? Dies waren die zentralen Fragestellungen einer vom BIBB im Frühjahr 2007 in Auftrag gegebenen bundesweiten Online-Befragung (vgl. Kasten).

Bereits vorliegende Studien aus dem Bereich der Konstruktionsarbeit und den Konstruktionsberufen (BAETHGE u. a. 2006; MOHR 2006) belegen, dass der Tätigkeitsschwerpunkt des Zeichnens im heutigen Anforderungsprofil der Facharbeit im Konstruktionsbereich weitgehend obsolet ist. Die Einführung des rechnergestützten Konstruierens und Zeichnens durch Systeme des „Computer Aided Design“ (CAD) veränderten die Qualifikationsanforderungen in diesem Bereich entscheidend. Inzwischen ist der Übergang von zweidimensionalen CAD-Systemen zur dreidimensionalen CAD-Technik in den Betrieben weitestgehend vollzogen.

Abbildung 1 **Neuverträge Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin und Technischer Produktdesigner/Technische Produktdesignerin in den Jahren 2005 bis 2008**



Quelle: BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. 9.

Abbildung 2 **Zwei Berufe für die Facharbeit im Konstruktionsbereich**

Technische Zeichnerin/ Technischer Zeichner	Technische Produktdesignerin / Technischer Produktdesigner
<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Kraft seit 1. August 1994</li> <li>• Ausbildungszeit: 3,5 Jahre</li> <li>• Fachrichtungsmodell</li> <li>• integrierte Abschlussprüfung</li> <li>• Rahmenlehrplan: Fächerkonzept</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Kraft seit 1. August 2005</li> <li>• Neue, moderne Berufsbezeichnung</li> <li>• Ausbildungszeit: 3 Jahre</li> <li>• Monoberuf</li> <li>• Prüfung: betrieblicher Auftrag plus Fachgespräch</li> <li>• Rahmenlehrplan: Lernfeldkonzept</li> </ul>

### Online-Befragung zu Qualifikationsanforderungen der Facharbeit im Konstruktionsbereich

#### Fragestellung

Welche aktuellen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen gibt es in den Tätigkeitsfeldern der beiden Berufe?

#### Stichprobe

Kontaktiert wurden 8.595 Betriebe und 152 Schulen. Geantwortet wurde aus 951 Betrieben und Schulen, wobei 1.135 betriebliche Ausbildungsakteure und 210 Lehrerinnen und Lehrer geantwortet haben. Erreicht wurde demnach ein Rücklauf von 10,9 Prozent der Stichprobe, wobei überwiegend Ausbildungsbetriebe mit langjähriger Ausbildungserfahrung beteiligt waren. Es liegen Aussagen aus allen an der Ausbildung der beiden Berufe beteiligten Branchen vor; die prozentuale Verteilung der Antworten aus den verschiedenen Tätigkeitsschwerpunkten der Betriebe entspricht dem Verhältnis des Anteils an der Ausbildungsbeteiligung der unterschiedlichen Fachrichtungen beim Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin.

#### Methode

Standardisierte Befragung über einen Online-Fragebogen, wobei die Befragten nach bestimmten Merkmalen z. B. Schule oder Betrieb, Unternehmensschwerpunkt etc. in einem Routingsystem durch die Fragen geleitet wurden

#### Befragungszeitraum

März und April 2007

#### Dokumentation

Abschlussbericht zum obengenannten BIBB-Verfahren Nr. 40788, noch unveröffentlicht

Damit erfolgt das Anfertigen von Zeichnungen heute praktisch als „Abfallprodukt“ im Rahmen einer 3D-CAD-Konstruktion am Bildschirm und nicht mehr in detailgenauer, maßstabsgerechter Handarbeit auf dem Reißbrett. Hiermit wird zwar ein prägnantes, letztendlich jedoch nur kleines Element im Gesamtkontext der Veränderungen beschrieben. In dem komplexen Vermittlungsprozess zwischen Planungs- und Entwicklungsarbeit und der Erstellung und Aufbereitung notwendiger Informationen für die Fertigung oder Montage liegen viele detaillierte Anforderungen an die Facharbeit im Konstruktionsbereich, die erst in ihrer Gesamtheit die aktuellen Qualifikationsanforderungen sichtbar werden lassen.

Gemessen an den Befunden vorangegangener Studien kommt die BIBB-Online-Befragung nicht zu gänzlich neuen Erkenntnissen. Zusammenfassend lassen sich die aktuellen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen, die von den Befragten in den Betrieben und Schulen unabhängig von Fachrichtung oder Branchenzugehörigkeit übereinstimmend als wichtig erachtet wurden, wie folgt formulieren:

*Weg vom Zeichnen – hin zur Konstruktion:* Die Facharbeit im Konstruktionsbereich ist im Schwerpunkt nicht mehr durch das Zeichnen geprägt, sondern beinhaltet sowohl das selbstständige Erstellen von Detailkonstruktionen wie auch das Konstruieren von Bauteilen unter funktions-, montage- und -fertigungsgerechten Aspekten. Ebenso wird erwartet, dass konstruktive Änderungen nach Vorgaben ausgeführt werden und dass Bauteile anhand von Zielvorgaben beanspruchungs- und werkstoffgerecht konstruiert werden können.

*3D-CAD-Anwendungen inzwischen Standard:* Bis auf die Erstellung von Freihandskizzen gehören alle manuellen Zeichnungserstellungen und -bearbeitungen nicht mehr zum betrieblichen Alltag der Fachangestellten im Konstruktionsbereich. Sowohl die regelmäßigen 2D-CAD-Anwendungen als auch die 3D-CAD-Anwendungen sind über alle Branchen hinweg Standard und werden als wichtig bis sehr wichtig eingeschätzt. Dabei haben die 3D-CAD-Anwendungen, bis auf die Bereiche Holztechnik und Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik, inzwischen eine stärkere Bedeutung in der betrieblichen Praxis als 2D-CAD-Anwendungen.

*Software-gestützte Berechnungen wichtiger als manuelle Berechnungen:* Die allgemeine Berechnung hat immer noch eine große Bedeutung im Berufsalltag der Konstruktionsarbeit. Allerdings werden softwaregestützte Berechnungen inzwischen für alle Fachrichtungsbereiche als noch wichtiger eingeschätzt als manuelle Berechnungen. Insgesamt unterscheiden sich die zu berechnenden Größen (mit Ausnahme von Längen-, Flächen-, Winkel-, Volumen- und Massenberechnungen von Bauteilen) in ihrer Bedeutung für die jeweiligen Fachrichtungen.

*Team- und prozessorientiertes Arbeiten wichtig:* Die Facharbeit im Konstruktionsbereich ist bereits heute als qualifizierte Zuarbeit zu Ingenieurarbeiten im Planungs-, Entwicklungsprozess- und Ausführungsprozess zu definieren. Dabei sind Kenntnisse der innerbetrieblichen Produktionsentwicklungsprozesse und die Anforderung des prozessorientierten Arbeitens ein wesentliches Kriterium der Arbeit der Technischen Zeichner/-innen und der Technischen Produktdesigner/-innen. Eine darüber hinausgehende eigenständige Konstruktionsprozessverantwortung oder Teamleitung wird jedoch nicht erwartet.

*Planendes Arbeiten wichtig:* Prozessorientiertes Arbeiten heißt für die Fachangestellten im Konstruktionsbereich auch planendes Arbeiten unter Beachtung der Prozessschritte und unter Berücksichtigung von Kosten- und Qualitätskriterien. Dazu gehört die Bewältigung von Abstimmungsprozessen der eigenen Arbeitsschritte mit vor- und nachgelagerten Bereichen, die Prüfung von Arbeitsaufträgen und Vorgaben auf technische Umsetzbarkeit und die Dokumentation technischer und organisatorischer Schnittstellen für den Arbeitsauftrag.

*Gestaltungstechnische Aspekte sind zu berücksichtigen:* Anforderungen gestaltungstechnischer Aufgaben gehören ebenfalls in das heutige Berufsprofil. Dazu zählt insbesondere die selbstständige Gestaltung von Bauteilformen, die Umsetzung gestaltungstechnischer Vorgaben, aber auch das Entwickeln und Vorstellen technischer Präsentationen.

*Werkstoffkenntnisse unstrittig:* Unabhängig vom Unternehmensschwerpunkt ist und bleiben Kenntnisse der Werkstofftechnik wichtig.

*Fremdsprachenkenntnisse werden erwartet:* In den Unternehmen werden mehrheitlich (fachbezogene) englische Sprachkenntnisse erwartet. Lediglich in den Branchen der Holztechnik sowie der Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik wird diese Anforderung nicht so hoch bewertet.

*Werkstatteinsätze nach wie vor von hoher Bedeutung:* Die derzeitigen Werkstatteinsätze während der Ausbildung sollen nach Meinung aller beteiligten Befragten, unabhängig von der Branchenzugehörigkeit, mindestens im jetzigen Umfang erhalten bleiben. Ein Viertel der Befragten will die Werkstatteinsätze sogar gerne erhöhen.

## Zukünftige duale Ausbildung im Konstruktionsbereich

Für die beiden bestehenden Berufe haben diese Ergebnisse eine unterschiedliche Bedeutung. Das Berufsprofil des Technischen Zeichners/der Technischen Zeichnerin, zuletzt 1994 aktualisiert, ist dringend überarbeitungsbedürftig und

muss diesen neuen Anforderungen angepasst werden. In der bestehenden Ausbildungsordnung nehmen sowohl die Vermittlung der Grundlagen des technischen Zeichnens, das Anfertigen technischer Zeichnungen wie auch metalltechnische Inhalte einen großen Raum ein, während aktuelle zentrale Anforderungen der CAD-Anwendungen und der Prozessgestaltung noch keine Rolle spielen. Der Widerspruch zwischen dieser veralteten Ausbildungsordnung und den steigenden Ausbildungszahlen ist nur erklärbar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sich die Ausbildung dieses Berufes in der betrieblichen Realität offenbar von der bestehenden Ausbildungsordnung weit entfernt hat. Der neue Beruf Technischer Produktdesigner/Technische Produktdesignerin hingegen bildet in seinem Ausbildungsprofil bereits in wesentlichen Punkten die neuen Inhalte ab und trifft in den Betrieben, die diesen Beruf bereits ausbilden, auf hohe Akzeptanz und Zufriedenheit.

Die vorgenannten Untersuchungsergebnisse zeigen, dass ein „neuer“ Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin viele inhaltliche Schnittstellen mit Technischen Produktdesigner/-innen ausweisen wird und sich zusätzlich in weiten Bereichen auf das gleiche Tätigkeitsfeld in den Betrieben bezieht. Daher haben Sachverständige beim BIBB, die die Gesamtuntersuchung begleiten, in einer ersten Bewertung eine Zusammenführung der beiden Berufe als sinnvoll erachtet. Durch die unterschiedliche Struktur der beiden Berufe besteht nun die Anforderung, ein Modell für die Zusammenführung zu entwickeln. Trotz der vielen gemeinsamen Qualifikationsanforderungen muß dabei aber auch Differenzierungsnotwendigkeiten Rechnung getragen werden, die sich insbesondere aus den unterschiedlichen Technologien ergeben, die den Konstruktionen und den damit verbundenen Arbeitsprozessen in den einzelnen Branchen zugrunde liegen. Im Diskussionsprozess unterschiedlicher Strukturmodelle wurde bisher ein Modell (noch offen, ob in einem oder in zwei Berufen) favorisiert, dem eine Berufsstruktur mit 50 Prozent gemeinsamer Kernqualifikationen und 50 Prozent getrennter Fachqualifikationen, die integrativ vermittelt werden sollen, zugrunde liegt. Für dieses erweiterte Fachrichtungsmodell wurden bisher folgende Bereiche festgelegt:

- Stahl- und Metallbautechnik,
- Gebäudetechnik (Arbeitstitel),
- Produkttechnik (falls erforderlich, mit Integration der Holztechnik) und
- Maschinen- und Anlagentechnik.

Eine abschließende Entscheidung über die zukünftige Berufsstruktur wird voraussichtlich im Sommer dieses Jahres getroffen. Die bislang geführte Diskussion machte deutlich, dass der inhaltliche Spagat zwischen teilweise hochspezialisierten Tätigkeitsbereichen mit unterschiedlichsten Technologieanwendungen und unterschiedlichsten Arbeitsorganisationen und die Vereinheitlichung von

Berufsinhalten nur gelingen kann, wenn die Strukturelemente im Rahmen des Berufskonzepts tatsächlich auch Gestaltungselemente sind.

Im Ergebnis hat die Untersuchung zu den Qualifikationsanforderungen für die Facharbeit im Konstruktionsbereich jedoch gezeigt, dass sich der mühevollen Entwicklungsprozess einer zukunftsorientierten Ausgestaltung der dualen Berufe im Konstruktionsbereich lohnt. Zwar gibt es in den bisherigen wissenschaftlichen Betrachtungen auch eher skeptische Erwartungen an die zukünftigen Ausbildungs- und Beschäftigungschancen für Technische Zeichner/-innen (BAETHGE u. a. 2006). Dagegen stehen jedoch sowohl die wachsenden Ausbildungszahlen wie auch die Diskussion um die Wissensintensivierung der Arbeitswelt und der steigende Bedarf nach wissensintensiven Berufen, zu denen auch die Technischen Zeichner/-innen gezählt werden könnten (HALL 2007). Analysen von TROLTSCH (2007) weisen in eine ähnliche Richtung, wenn er von „Ketteneffekten“ spricht, bei denen ein steigender Bedarf hochqualifizierter Arbeitsplätze mit Stabilisierung oder auch Erhöhung der Ausbildung in „nachgeordneten Ausbildungsberufen“ einhergeht.

Im Rahmen der obengenannten Untersuchung konnte festgestellt werden: Die Berufsausbildung im Konstruktionsbereich ist weiterhin bedeutungsvoll. Eine Verdrängung der Berufsausbildung durch akademische Abschlüsse oder ungelernete Kräfte wird weder derzeit noch zukünftig von den Befragten gesehen oder erwartet. Nur vier Prozent der Befragten sehen aktuell und künftig im Tätigkeitsfeld der Konstruktion überhaupt keine Fachangestellten mehr mit einer für diesen Bereich speziellen Berufsausbildung. Gleichzeitig spielen für 76 Prozent der antwortenden Personen angelernte Kräfte ohne Fachausbildung in diesem Tätigkeitsfeld keine Rolle. Welche Entwicklungen sich für den Konstruktionsbereich tatsächlich abzeichnen, wäre künftig insbesondere unter dem Aspekt der Attraktivität dualer Studiengänge und der verstärkt auf den Arbeitsmarkt drängenden Bachelor-Abschlüsse für dieses Tätigkeitsfeld zu untersuchen. ■

---

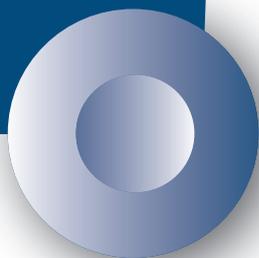
#### Literatur

BAETHGE, M. u. a.: *Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft*. Göttingen 2006

HALL, A.: *Tätigkeiten und berufliche Anforderungen in wissensintensiven Berufen. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 3-2007*. Bonn 2007. – URL: [www.bmbf.de/pub/sdi-03-07.pdf](http://www.bmbf.de/pub/sdi-03-07.pdf) (Stand: 16. 4. 2009)

MOHR, S.: *Arbeitsprozessorientierte Ausbildung von Technischen Zeichnern. Gestaltung von Ausstattung und Lernort*. Hamburg 2006

TROLTSCH, K.: *Auswirkungen betrieblicher Qualifikationsstrukturen und am Qualifikationsbedarf orientierter Rekrutierungsstrategien auf das Bildungsangebot im Dienstleistungssektor*. In: WALDEN, G. (Hrsg): *Qualifikationsentwicklung im Dienstungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsbildung*. Bonn 2007, S. 99–124



## Produktionstechnologische Ausbildungsberufe – Ausdruck eines Wandels in der gewerblich-technischen Berufsbildung

► In den letzten Jahren sind gewerblich-technische Berufe für die industrielle Produktion entstanden, die nicht mehr eindeutig den Metall-, Elektro- oder IT-Berufen zugeordnet werden können. Sie beruhen auf einem produktionstechnologischen Ansatz, der in der Einheit von Technologie, Informationstechnik und Organisation/Logistik zu sehen ist. Damit zeichnet sich ein neues Cluster „Produktionstechnologischer Ausbildungsberufe“ ab. Im Beitrag soll diese Entwicklung nachvollzogen und auf einige damit in Verbindung stehende Konsequenzen hingewiesen werden. Diese betreffen Fragen der Ordnungsarbeit und der Umsetzung an den Lernorten der Berufsbildung.

### Hintergründe und Merkmale des Wandels

Im Zusammenhang mit der Einführung prozessorientierter Organisationskonzepte der Produktion, der fortschreitenden Automatisierung und der Durchdringung sämtlicher Produktionshaupt- und -nebenprozesse mit Anwendungen der Informations- und Kommunikationstechnologien ändern sich seit ca. zwei Jahrzehnten Arbeitsaufgaben und damit der Charakter der Produktionsfacharbeit rapide und in breitem Umfang (vgl. LAY/MALOCA 2005, S. 2).

Die unmittelbare Produktionsarbeit im Sinne der Maschinenbedienung verliert an Bedeutung, während produktionsvorbereitende und produktionsunterstützende Arbeiten zunehmen. Produktlebenszyklen verkürzen sich, die Produkt- und Variantenvielfalt wächst. Deshalb gehören Produktionsanläufe, das heißt die Vorbereitungen einer neuen Produktreihe oder Produktmodifikation, schon fast zum Alltag in Unternehmen. Spürbar für Facharbeiter wird diese Veränderung durch Aufgabenintegration, Dezentralisierung, Team- und Gruppenarbeit sowie durch die Mitwirkung am Qualitäts- und Wissensmanagement, an kontinuierlichen Verbesserungen der Produktionsprozesse und in Entwicklungsteams.

In der Fachliteratur finden sich Ansätze, die diese Entwicklung aufgreifen. Sie verdeutlichen, dass neben den eher funktionsbezogenen und verrichtungsorientierten Industriearbeiter ein neuer Facharbeitertyp tritt, der komplexe Prozessabläufe bewältigen muss:

- BAETHGE (2001) erkennt als Folge der Prozessorientierung einen neuen Berufsbildtyp – den Basisberuf. „Basisberufe sind an Geschäftsprozessen orientierte Kombinationen von Kernkompetenzen mit variabel gehaltenen Fach- und Zusatzqualifikationen, sie decken ein weitgefassetes Spektrum späterer Tätigkeitsbereiche ab.“ (S. 64)
- Anstelle des Industriearbeiters sehen KOCH/MEERTEN (2004, S. 45) den Wissensarbeiter und Wissensarbeit als „wettbewerbsentscheidende Kernkompetenz“.
- KERN/SCHUMANN (1984) schließlich brachten schon vor mehr als 25 Jahren den „Systemregulierer“ als neuen Facharbeitertyp in die Diskussion.



**REINER SCHLAUSCH**

Prof. Dr., Dipl.-Ing., Professor für die Berufliche Fachrichtung Metalltechnik/Systemtechnik am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg



**GERT ZINKE**

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

Ausbildungsberufe, auf die diese Charakterisierungen am ehesten zutreffen, sind z. B. der/die Mikrotechnologe/-technologin und Produktionstechnologe/-technologin. Man kann diese Berufe als produktionstechnologische Berufe bezeichnen.

#### Merkmale produktionstechnologischer Berufe

- Typische, Berufsprofil gebende Arbeitsaufgaben der produktionstechnologischen Berufe sind entlang der Prozessketten von Produktionsabläufen beschrieben.
- Die fachlichen Kerne der produktionstechnologischen Berufe integrieren Inhalte aus den Bereichen Technologie, Informatik/Kommunikation und Organisation/Logistik. Damit sind fachliche Inhalte nicht mehr auf einzelne Technologien und Verfahren festgelegt, sondern sind gestaltbar, d. h., es ergeben sich zusätzliche Optionen für die inhaltliche Ausgestaltung.
- Inhaber/-innen dieser Berufe arbeiten in Teams mit Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsberufe (z. B. Industriemechaniker/-in, Mechatroniker/-in, Maschinen- und Anlagenführer/-in) und ingenieurtechnischem Personal zusammen.
- Sie nehmen Aufgaben wahr, die zum einen in streng arbeitsteiligen Strukturen in benachbarten Facharbeiterberufen, zum anderen hierarchiebezogen in höherstehenden Berufen verortet sind. Das bedeutet, dass Inhalte aus diesen Profilen in die Ausbildung der produktionstechnologischen Berufe aufgenommen sind (vertikale Diffusion aus in der betrieblichen Hierarchie höherstehenden Berufen, horizontale Diffusion aus benachbarten Facharbeiterberufen, vgl. MÜLLER 2005).
- Produktionstechnologische Berufe sind Basisberufe im Baethgeschen Sinne, mit der Option der Spezialisierung durch Fort- und Weiterbildung, begonnen mit dem Lernen im Prozess der Arbeit bis hin zu formalen Fortbildungen auf Grundlage passgenauer Fortbildungsordnungen.

Auf weitere Ausbildungsberufe wie z. B. Industriemechaniker/-in, Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik, Mechatroniker/-in und Maschinen- und Anlagenführer/-in trifft ein Großteil dieser Merkmale ebenfalls zu.

## Ordnungsmittel produktionstechnologischer Ausbildungsberufe

Anhand vier ausgewählter Berufe und Ausbildungsordnungen sollen im Folgenden die vielfältigen Akzente aufgezeigt werden, die den Wandel hin zu produktionstechnologischen Berufen exemplarisch verdeutlichen.

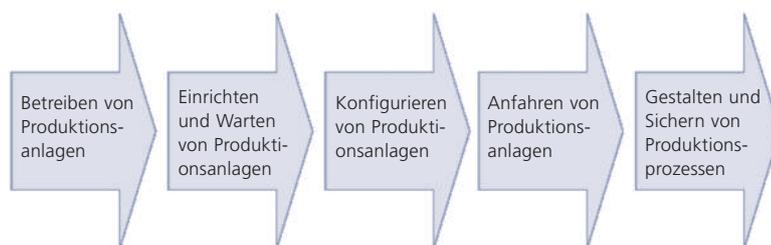
Der 1998 in Kraft getretene Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Mikrotechnologe/-technologin war einer der ersten, in dem das Lernfeldkonzept für die berufsschulische Ausbildung umgesetzt wurde. Alle seitdem neu geordneten Berufe erhielten nach Lernfeldern strukturierte Rahmenlehrpläne. In den Handreichungen der KMK (2007, S. 4) heißt es: „Die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht im berufsbezogenen Lernbereich ... sind nach Lernfeldern strukturiert, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet werden und bilden eine umfassende Handlungskompetenz ab. Ihre wesentliche

Bezugsebene sind damit berufliche Prozesse.“ Die Förderung von Selbstständigkeit und ganzheitlichem Denken und Handeln ist damit Leitidee bei der Entwicklung von Rahmenlehrplänen.

Bei der Neuordnung des Ausbildungsberufs Mikrotechnologe/-technologin lagen zur Gestaltung der Rahmenlehrpläne nach dem Lernfeldkonzept allerdings noch keine Erfahrungen vor. Aus diesem Grund weist der derzeit gültige Rahmenlehrplan noch im erheblichen Umfang fachsystematische Strukturen auf (vgl. KALISCH 2009, S. 13). Im Ausbildungsrahmenplan wird die Orientierung an den Produktionsprozessen insbesondere an Positionen wie z. B. Einstellen von Prozessparametern, Optimieren des Produktionsprozesses, Herstellungs- und Montageprozesse, prozessbegleitende Prüfungen und Sichern von Prozessabläufen deutlich. Hierbei werden Kompetenzen aus den Bereichen Technologie, Informatik/Kommunikation und Organisation/Logistik erworben.

Der Rahmenlehrplan und die Ausbildungsordnung des im Jahr 2008 in Kraft getretenen Berufs Produktionstechnologe/-technologin orientieren sich sehr stark an den einzelnen Phasen der Prozesskette betrieblicher Produktionsabläufe (vgl. Abb. 1). Die Beschreibung der Ordnungsmittel erfolgt auf einem relativ hohen Abstraktionsgrad und eröffnet Gestaltungsfreiräume. Damit bekommt das Verständnis beruflicher Handlungsfähigkeit spätestens mit diesem Beruf einen neuen Inhalt und definiert sich über Problemlösefähigkeit und Prozessbeherrschung. Der Ausbildungsberuf enthält neben der vertikalen Breite entlang der Prozesskette horizontale Erweiterungen, die an Kompetenzniveaus des ingenieurtechnischen Personals heranreichen (vgl. MÜLLER 2005, S. 43). In der für diesen Beruf entwickelten Fortbildungsregelung Prozessmanager/-in findet diese vertikale Erweiterung ihre Fortsetzung. Dies gilt ebenso für den Ausbildungsberuf Mikrotechnologin/-technologin mit der bundesweit geltenden Fortbildungsregelung Prozessmanager/-in Mikrotechnologie.

Abbildung 1 **Berufsausbildung Produktionstechnologe/-technologin nach Zeitrahmen**



Quelle: BGBl 2008, S. 1034

Der im Jahr 1998 neu geschaffene Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in verbindet zur Montage und Instandhaltung von komplexen Maschinen, Anlagen und Systemen berufliche Handlungsfelder der Metall- und Elektroberufe. Diese Ausweitung des Berufs schafft ein hohes Maß an Flexibilität mit der Folge, dass die berufliche Grundlegung (Basisberuf i. S. von BAETHGE 2001) mittels Spezialisierung – über die Ausbildungszeit hinaus durch anschließende Fortbildungen – vervollständigt wird.

Bei dem im Jahr 2004 eingeführten Beruf Maschinen- und Anlagenführer/-in wird die Erweiterung des Berufsprofils insbesondere durch die Einführung von alternierenden Schwerpunkten erreicht. Problematisch ist dabei, dass zwar das Ausbildungsprofil breit angelegt scheint, dass aber die ausgebildeten Facharbeiter/-innen nur über einen dem Schwerpunkt entsprechenden eher engen Ausschnitt an Kompetenzen verfügen. Diese Problematik wird durch die in der Ausbildungsordnung beinhaltete Prüfungsregelung (§ 9) und die Fortsetzungsregelung (§ 10) verfestigt.

## Konsequenzen für die Berufsbildung

### VERÄNDERTE BETRIEBLICHE AUSBILDUNGSGESTALTUNG

Die größere Offenheit der Ausbildungsordnungen verlangt vom Ausbildungsbetrieb einen Mehraufwand bei Erstellung der betrieblichen Ausbildungspläne. Betriebliche Geschäftsprozesse sind dabei das Bezugsfeld, von dem aus Lerngegenstände identifiziert werden und in dem Erlerntes erprobt werden kann. Charakteristisch für die Ausbildungsgestaltung ist deshalb ein induktives Vorgehen. Die komplexen und kapitalintensiven Produktionsanlagen wird es jedoch nicht zu Ausbildungszwecken in Lehrwerkstätten geben. Gleichzeitig ist Ausbildung in den realen Produktionsprozessen eine „Störgröße“, die nur in einem ökonomisch und sicherheitsseitig vertretbaren Rahmen möglich ist. Dieser Widerspruch muss bei der Ausbildungsplanung und -gestaltung Berücksichtigung finden.

Ausbildung kann in Teilen ausgelagert von der Produktion an simulierten Prozessen in Ausbildungszentren stattfinden, und sie kann in die Prozesse integriert werden, soweit das Unternehmenskultur, Organisationsabläufe und Sicherheitsanforderungen zulassen. Ein Beispiel soll die Kombinationsmöglichkeit beider Ansätze unterstreichen (vgl. Kasten).

### BERUFSSCHULISCHE AUSBILDUNGSGESTALTUNG AM BEISPIEL PRODUKTIONSTECHNOLOGE/-TECHNOLOGIN

Für den Lernort Berufsschule werden spätestens für das zweite und dritte Ausbildungsjahr berufsspezifische Unterrichtskonzepte für den Ausbildungsberuf Produktionstechnologe/-technologin erforderlich. Die Lernfelder im ersten Ausbildungsjahr sind identisch mit den Lernfeldern

#### Verzahnte Lernprozesse an unterschiedlichen Lernorten

Für die Ausbildung zum Produktionstechnologen/zur Produktionstechnologin bei einem Maschinen- und Anlagenbauer ist vorgesehen, die Ausbildung schwerpunktmäßig in den Produktionsprozess zu integrieren. Am Anfang stehen hier Erkundungsaufträge zum Kennenlernen des Betriebs, bei denen die Auszubildenden zum Beispiel ein Endprodukt bis zum Auftragsseingang zurückverfolgen. Früh arbeiten die Auszubildenden in betrieblichen Zusammenhängen mit und erhalten dazu Arbeits- und Lernaufträge, die in Reflexionsphasen ausgewertet werden. Jedoch ist auch in diesem Unternehmen die phasenweise Ausbildung im Ausbildungszentrum beabsichtigt und zwar immer dann, wenn Basiskompetenzen erworben werden müssen, wie z. B. zur CNC-Technik durch Einsatz von Projektarbeiten oder zum Verständnis von Geschäftsprozessen durch Simulation von Produktionsabläufen und Planspielen zur Auftragsbearbeitung. Es entsteht so ein verzahnter Lernprozess zwischen betrieblichen Einsätzen und Lernen im Ausbildungszentrum, der auch die Berufsschule mit einbezieht und viele didaktisch-organisatorische Elemente enthält.

Die verzahnte Struktur wird unterstützt durch mehrere an der Ausbildung beteiligte Funktionsträger: Der Lernprozessbegleiter ist der Hauptverantwortliche der Ausbildung. Für einzelne Ausbildungsabschnitte sind ausgewählte Ausbilder aus dem Ausbildungszentrum zuständig. Als „Lotsen“ wirken ältere Auszubildende, die die jüngeren unterstützen. Erfahrene Facharbeiter in den Fachabteilungen wirken als Ausbildungsbeauftragte.

In den weiteren Zeiträumen wird dieser Ansatz eines entwicklungslogischen Konzepts fortgesetzt, das nicht zuletzt die Idee des Spiralcurriculums aufgreift, das heißt einzelne Fragestellungen werden im Laufe der Ausbildung wiederholt aufgegriffen und auf höherem Niveau und in einem breiteren Kontext vertieft.

1 bis 5 für den Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in. Für die Lernfelder 6 bis 13 im zweiten und dritten Ausbildungsjahr, die im Zusammenhang mit den beruflichen Handlungsfeldern „Überwachen, Steuern und Regeln des Produktionsanlaufs“ und „Sichern und Optimieren des Produktionsprozesses“ stehen, sind adäquate Lernsituationen zu gestalten und ggf. geeignete Medien zu entwickeln. Für die zeitliche und inhaltliche Abstimmung des Berufsschulunterrichts ist eine enge Kooperation mit dem Lernort Betrieb anzustreben. Günstig erscheint, den Unterricht in Blockform anzubieten, da hierdurch für die betriebliche Ausbildung ein zusammenhängendes Lernen – beispielsweise beim Anfahren von Produktionsanlagen – eher ermöglicht wird und lernortübergreifende Projekte, Lern- und Arbeitsaufgaben etc. in der Regel einfacher zu realisieren sind (zur Gestaltung des Berufsschulunterrichts von Mikrotechnologinnen und -technologien vgl. z. B. KALISCH 2009; KNEBUSCH 2009).

### STÄRKUNG DER EINHEIT VON AUS- UND FORTBILDUNG

Produktionstechnologische Berufe haben den Charakter von Basisberufen. Ziel ist zunächst die Ausbildung eines „Generalisten“, der durch gezielte Fortbildung und Spezialisierung seine Professionalität weiterentwickelt. Dies ist Grundlage für eine langfristige Beschäftigungsfähigkeit. Das Erfordernis der ständigen Weiterbildung ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die Technologiefelder wie auch die Informations- und Kommunikationstechnologien kontinuierlich

lich verändern, dass daraus neue Qualifikationsanforderungen entstehen und dass die Spezialisierung aufgrund betrieblicher und Einsatzcharakteristika weiterzuentwickeln ist. Bundesweit einheitliche Fortbildungsregelungen, wie sie für Mikrotechnologen/-technologinnen und die Produktionstechnologen/-technologinnen vorliegen, ermöglichen eine arbeitsbegleitende formale Fortbildung und eröffnen im Verhältnis zu einem anschließenden Studium alternative Karrierewege ohne Unterbrechung der beruflichen Tätigkeit.

### SUBSTITUTIONEFFEKTE AUF SYSTEMEBENE

Die produktionstechnologischen Berufe führen zu Substitutionseffekten. Die Statistik neu abgeschlossener Ausbildungsverhältnisse (2004–2008) zeigt, dass die Zahl der Ausbildungsverhältnisse in den Berufen Mechatroniker/-in und Maschinen- und Anlagenführer/-in stärker zunahm als die in bisherigen Elektronikerberufen (vgl. Abb. 2).

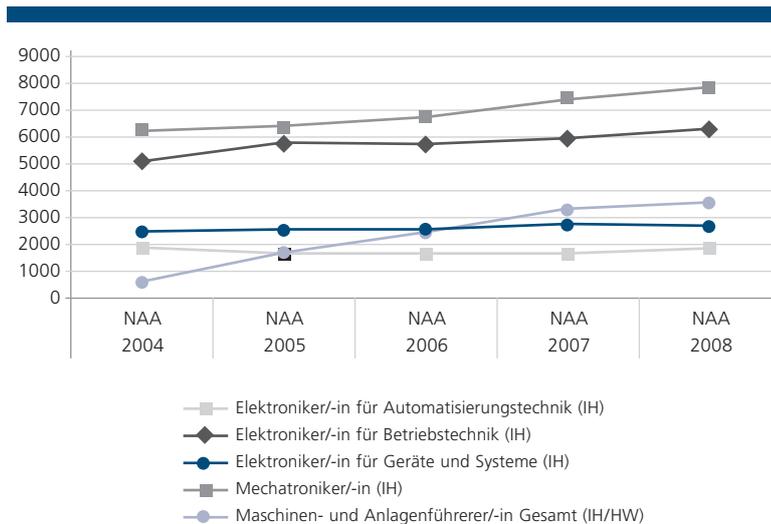
Ausbildungsplätze, die z. B. bisher für Elektroniker/-innen für Betriebstechnik eingerichtet waren, werden jetzt u. a. häufiger durch Mechatroniker/-innen besetzt. Die Entwicklung der Ausbildungszahlen für den Produktionstechnologen bleibt noch abzuwarten. Tendenziell wird erwartet, dass die Bedeutung produktionstechnologischer Berufe weiter zunimmt, was letzten Endes von der breiten Akzeptanz dieser Berufe bei den Ausbildungsbetrieben abhängt.

### Impulse zur Weiterentwicklung

Die in den Neuordnungen zur Aus- und Fortbildung in den produktionstechnologischen Berufen beabsichtigten Intentionen verlangen veränderte Ausbildungskonzepte und beinhalten Prüfungskonzepte, die in besonderer Weise die berufliche Handlungsfähigkeit feststellen. Die Existenz produktionstechnologischer Ausbildungsberufe eröffnet Unternehmen bezogen auf bestimmte Arbeitsaufgaben eine Alternative zum Einsatz hochschulisch vorgebildeter Mitarbeiter/-innen und/oder durch Weiterbildung qualifizierter Fachkräfte. Im Rahmen von möglichen Evaluationen wäre zu untersuchen, wie diese Ansätze in der Praxis der Aus- und Weiterbildung umgesetzt werden. Darüber hinaus sollten für die stetige Weiterentwicklung produktionstechnischer Berufe u. a. folgende Fragen weiter verfolgt werden:

- Wie wird von einem solchen Personalentwicklungsmodell Gebrauch gemacht?
- Wie bewähren sich die produktionstechnologischen Facharbeiter im Einsatz?
- Wie komplex sind die ihnen übertragenen Arbeitsaufgaben?
- Wie wird ihre Professionalität im Vergleich mit anderen Abschlüssen eingeschätzt? ■

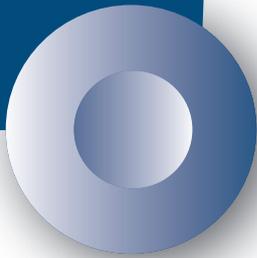
Abbildung 2 Vergleich neu abgeschlossener Ausbildungsverträge: ausgewählte Elektronikerberufe und produktionstechnische Berufe



Quelle: BIBB-Erhebung zum 30.9.2008

### Literatur

- BAETHGE, M.: *Berufe – Ende oder Transformation eines erfolgreichen Ausbildungskonzepts?* In: *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen 2001, S. 39–68
- KALISCH, C.: *Aus- und Weiterbildung in der Mikrotechnologie. Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven*. In: *lernen & lehren* 24 (2009) 93, S. 11–15
- KERN, H.; SCHUMANN, M.: *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung*. München 1984
- KMK: *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2007 – URL: [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/handreich.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/handreich.pdf) (Stand: 6.4.2009)
- KNEBUSCH, O.: *Berufsschulunterricht in der Ausbildung von Mikrotechnologinnen und -technologien*. In: *lernen & lehren* 24 (2009) 93, S. 29–32
- KOCH, J.; MEERTEN, E.: *Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung*. In: *BWP* 32 (2003) 5, S. 42–47
- LAY, G.; MALOCA, S.: *Aufgabenintegration – Abkehr vom Taylorismus? Mitteilungen aus der Produktionsinnovationserhebung Nr. 36*. Karlsruhe 2005
- MÜLLER, K.: *Berufliche Bildung flexibel gestalten*. In: *Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Fit für den globalen Wettbewerb. Die Zukunft der Berufsausbildung sichern*. Bonn 2005, S. 42–43
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Maschinen- und Anlagenführer/-in*. In: *BGBl I* Nr. 19 v. 30.4.2004, S. 647
- Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen*. In: *BGBl Teil I* Nr. 36 v. 30.7.2007, S. 1678
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Produktionstechnologen/zur Produktionstechnologin*. In: *BGBl Teil I* Nr. 25 v. 25.6.2008, S. 1034



## Werkzeugkasten zur Erstellung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben

► **Ausbildungsordnungen sind die rechtlichen Rahmenvorgaben, die die Auszubildenden zur Berufsfähigkeit durch Handlungsorientierung führen sollen. Selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sind Gegenstand der Ausbildung und in der Abschlussprüfung nachzuweisen. Untersuchungen des BIBB zeigen, dass die Handlungsorientierung im Prüfungsbereich von den Akteuren angenommen wurde, zugleich aber auch nach Jahrzehnten der Normierung enormer Handlungsbedarf insbesondere bei schriftlichen Prüfungsaufgaben besteht. Der Beitrag stellt ein BIBB-Projekt vor, in dem eine internetbasierte Anwendung zur Erstellung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben (Werkzeugkasten) entwickelt wurde.**



**RAINER BRÖTZ**

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



**MICHAEL BEHLING**

Dr. oec. habil., Berater, Behling-Consult Halle

### Handlungsorientierung in der Ausbildungspraxis

Mit der Abkehr von der tayloristischen Arbeitsorganisation entstanden Forderungen nach neuen Lehr-Lern-Konzepten. In den 1980er Jahren wurden Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne wegen ihrer mangelnden Praxisnähe kritisiert und zugleich wurde nach neuen Formen gesucht. Abgeleitet aus der Handlungstheorie von VOLPERT und HACKER wurde die vollständige Handlung zu einer Art Leitbild bei der Struktur von Ausbildungsordnungen. In der von Hacker entwickelten Handlungsregulationstheorie wird Handlung als ein zielgerichteter, mit der Umwelt rückgekoppelter bewusster Prozess mit persönlichkeitsformender Wirkung verstanden (vgl. HACKER 1978, S. 54). Im Fokus steht die ganzheitliche Betrachtung der Arbeits- und Geschäftsprozesse. Dadurch gewannen soziale und kommunikative Fähigkeiten, planerisches Denken und Problemlösungskompetenz besondere Bedeutung.

Die Berufsausbildung reagierte auf einen Trend zur Höherqualifizierung und die veränderten technisch-organisatorischen Rahmenbedingungen in der Ausbildungspraxis mit neuen, flexiblen und zukunftsorientierten Berufsbildern orientiert am Leitbild handlungskompetenter Facharbeiter/-innen bzw. Fachangestellter. Planen, Durchführen und Kontrollieren (als Elemente einer vollständigen Handlung) fanden als selbstständig zu beherrschende Elemente erstmals 1987 Eingang in die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe und gehören seither zum Standard von Ausbildungsordnungen.

Bei der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 wurde Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsausbildung in das Gesetz aufgenommen.

#### § 1 Abs. 3 BBiG

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

Anstelle des Prinzips Vormachen-Nachmachen-Üben trat das prozesshafte Handeln. Die Arbeits- und Geschäftsprozesse orientieren sich an der Wertschöpfungskette und erfordern ein Verständnis der Zusammenhänge. Für eine handlungsorientierte kaufmännische Ausbildung bedeutet dies, komplexe Prozesse und Zusammenhänge zu verstehen und sie in Handlungen umsetzen zu können, damit sie vom Kunden/von Kundinnen akzeptiert werden und den Geschäftserfolg sichern. Handlungsorientierung ist nicht nur Leitprinzip der betrieblichen und schulischen Ausbildung, sondern stellt zugleich auch neue Anforderungen an die Prüfung: Berufliche Handlungskompetenz ist nachzuweisen. Dies hat erhebliche Konsequenzen, die darin zum Ausdruck kommen, dass nicht mehr das Abfragen von Faktenwissen im Vordergrund steht. Von den künftigen Facharbeiterinnen/-arbeitern bzw. Fachangestellten wurde jetzt erwartet, dass sie aufbauend auf Kompetenzen die Fähigkeiten besitzen, Lösungswege und -optionen im Rahmen des Berufskontextes aufzuzeigen.

## Ein Werkzeugkasten für die Prüfungspraxis

Die Umsetzung der Handlungsorientierung stellt auch Aufgabenersteller/-innen von Prüfungen vor besondere Anforderungen. Dies wurde vom BIBB zum Anlass genommen, ein elektronisches Instrumentarium zu entwickeln, das es ermöglichen soll, handlungsorientierte Aufgaben schnell und qualifiziert zu entwickeln. Der Fokus wurde dabei auf die schriftliche Prüfung gelegt, weil diese Aufgaben abstrakter gestellt werden müssen und statischer sind, zudem in den Prüfungsverlauf nicht direkt wie bei der mündlichen Prüfung eingegriffen werden kann. In vielen Diskussionen mit Praktikerinnen und Praktikern, aber auch im Rahmen der BIBB-Untersuchungen wurde deutlich, dass hier der größte Handlungsbedarf besteht.

Die Entwicklung eines in der Prüfungspraxis anwendbaren Verfahrens erfordert zwangsläufig eine pragmatische Herangehensweise. Sie muss einerseits theoretischen Ansprüchen genügen, zugleich jedoch auch handhabbare Instrumente schaffen. Dazu hat sich das Entwicklerteam auf eine Reihe von Prämissen verständigt:

- Der Anspruch einer Operationalisierung von Handlungsorientierung lässt sich mit Hilfe einzelner „Werkzeuge“ umsetzen. Sie werden als Hilfsmittel eingesetzt, um Handlungsorientierung zu bewerten und zielgerichtet erhöhen zu können.
- Die einzelnen „Werkzeuge“ werden in einem „Werkzeugkasten“ zusammengefasst und sortiert, um eine systematische Herangehensweise zu sichern.
- Ziel des Einsatzes der heterogenen „Werkzeuge“ ist eine qualitative Auseinandersetzung mit der Handlungsorientierung. Insofern ist es systemimmanent, dass unter-

schiedliche Anwender/-innen zu unterschiedlichen Einzelaussagen kommen können. Eine objektive Wertung von Handlungsorientierung ist nicht angestrebt.

- Der Aufbau des „Werkzeugkastens“ selbst muss handlungsorientiert sein, seine Anwendung muss einfach, überschaubar und weitgehend selbsterklärend sein
- Die Erarbeitung eines „Werkzeugkastens“ ist als Prozess zu begreifen.

Auf dieser Grundlage wurde ein Werkzeugkasten entwickelt, dessen Struktur durch Ebenen, Kriterien und (nicht abschließend) erläuterte Werkzeuge gekennzeichnet ist.

Handlung benötigt zunächst eine Wissensbasis. Um von der Kompetenz für ein Handeln (als Option) auch zum Handeln zu gelangen (Vollzug), ist ein Anreiz erforderlich. Dieser Anreiz kann implizit aus der Situation heraus erfolgen oder – wie bei einer Prüfung – durch eine handlungsorientierte Aufgabenstellung explizit gegeben werden. Das deklarative Wissen („Was“) bildet die Basis jeglicher Handlung; das prozedurale Wissen („Wie“) und das konditionale Wissen („Wann und Wozu“) können darauf aufbauen und auf ein Handeln orientieren. Für die Entwicklung des Instrumentariums werden die Ebenen der Wissensbasis mit Kriterien untersetzt, denen Werkzeuge zugeordnet wurden. Eine kurze Erläuterung erleichtert Zuordnung und Verständnis des Werkzeugs (vgl. Beispiele im Kasten).

### Werkzeuge – drei Beispiele

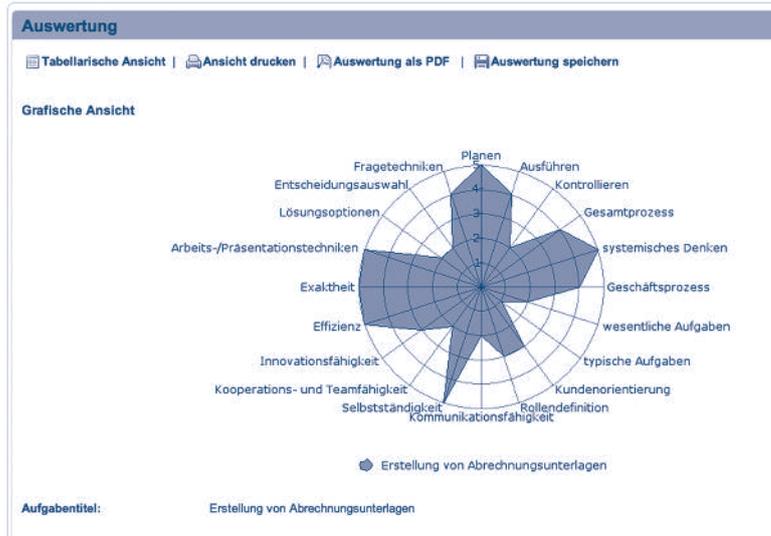
**Planen:** Systematische gedankliche Vorwegnahme von Handlungen zum Erreichen eines angestrebten Zieles. Für eine „vollständige Handlung“ folgen die Ausführung und das Kontrollieren.

**Systemisches Denken:** Begreifen von Prozessen/Problemen im Gesamtzusammenhang und in Abhängigkeiten. Bei Lösungen ist in Modellen, vernetzten Strukturen, Zeitabläufen sowie steuernd und regelnd zu denken. Aus der Komplexität von Situation, Aufgabenstellung und Lösung werden Schnittstellen (fachlich, persönlich, betrieblich-organisatorisch) erkennbar.

**Typische Aufgabe:** Die Aufgabe bezieht sich auf eine charakteristische Situation im Betrieb (Fallbearbeitung).

Die Werkzeuge werden in Form einer Abfrage aufgerufen. Die jeweilige Ausprägung von Handlungsorientierung in der konkreten Aufgabe wird auf einer fünfstufigen Skala (von uneingeschränkt erfüllt [5] bis nicht erfüllt [1]) eingeschätzt. Die Wertung wird tabellarisch und grafisch zusammengefasst und gibt einen Überblick über die Handlungsorientierung der Aufgabe. Die Grafik (S. 46) weist auf Stärken und Schwächen der Handlungsorientierung in der Aufgabe hin; für die Nutzer/-innen zeigen sich Gestaltungspotenziale stärkerer Handlungsorientierung. Dabei handelt es sich um eine Abwägung der Argumente und Begründungen, welche Elemente in den Aufgaben mit welcher Ausprägung zum Tragen kommen bzw. kommen können. Ziel ist es, den Blick für die Handlungsorientierung zu schärfen und somit die Qualität der Aufgabe zu verbessern.

Abbildung Bewertung einer Prüfungsaufgabe



## Evaluation

In den Jahren 2007/08 wurde die ursprüngliche Fassung des Werkzeugkastens einer Evaluation unterzogen, um Stärken und Schwächen sowie Handlungsbedarfe für eine stärkere Nutzung des Instrumentariums zu erkennen. Dies erfolgte in einem mehrstufigen Prozess. Im Rahmen eines bundesweiten Auftakt-Workshops wurde der Werkzeugkasten in seiner Online-Fassung vorgestellt. Mit Expertinnen und Experten aus kaufmännisch geprägten Branchen (z. B. Großhandel, Versicherungen, Immobilien) wurde geprüft, inwieweit die angebotenen Werkzeuge die Branchenspezifika abbilden. Daran anschließend wurde der Werkzeugkasten in vier regionalen Workshops erprobt und diskutiert. Die Evaluation, die sich auf eine schriftliche Befragung der Teilnehmer/-innen der Regionalworkshops sowie eine moderierte Expertendiskussion stützt, konzentrierte sich auf zwei Untersuchungsbereiche:

- Bewertung von inhaltlichen und formalen Aspekten des Instruments sowie
- Prüfen der Ansatzpunkte für die Verbesserung des Instruments.

Der Fragebogen berücksichtigte zwei Zieldimensionen:

- Prüfen der inhaltlichen Qualität des Instruments und
- Prüfen der Anwendbarkeit/ Handhabbarkeit und Verständlichkeit.

Für das Prüfen der inhaltlichen Qualität des Werkzeugkastens wurden drei Indikatoren benutzt:

- Bewertung der Handlungsorientierung von Prüfungsaufgaben,
- Verbesserung der Handlungsorientierung von Prüfungsaufgaben sowie
- Förderung der Handlungskompetenz.

Für das Prüfen der formalen Qualität wurden die drei Indikatoren Anwendbarkeit, Handhabbarkeit und Verständlichkeit ebenfalls mit Items untersetzt. Dabei ging es um die Handhabung (Bedienung durch Nutzer/-innen), die Anwendbarkeit und Möglichkeiten der Instrumente zur Beurteilung und Verbesserung der Handlungsorientierung sowie um die Entwicklung von Good-practice- bzw. Musteraufgaben. Ziel dieser Phase war es, Schritte zur Weiterentwicklung des Werkzeugkastens zu konzipieren. Die Ergebnisse der Evaluation lassen sich wie folgt zusammenfassen:

### Empfehlungen aus der Evaluation

- Der Werkzeugkasten ist zuallererst ein Instrument zur Beurteilung der Handlungsorientierung von bereits formulierten Prüfungsaufgaben. Mit seiner Hilfe lassen sich vor allem die Stärken der Prüfungsaufgaben in Bezug zur Handlungsorientierung darstellen.
- Ein weiteres Anwendungsgebiet ist die Gestaltung handlungsorientierter Prüfungsaufgaben. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach einem „Mindestmaß“ von Handlungsorientierung in Prüfungsaufgaben.
- Die postulierten formalen Qualitätsansprüche – einfach, selbsterklärend, technisch problemlos – sind noch nicht voll umgesetzt, weisen aber zugleich auf Potenziale und Ansatzpunkte zur Verbesserung hin.
- Es bestehen keine Einschränkungen hinsichtlich einer Übertragbarkeit auf andere Berufe, Zwischenprüfungen, Weiterbildungsprüfungen bzw. Lernstandskontrollen in Schule und Betrieb.

## Weiterentwicklung des Werkzeugkastens

Die Evaluations- und Implementationsergebnisse wurden zum Anlass genommen, den ursprünglichen Werkzeugkasten inhaltlich zu überarbeiten und anschließend die internetbasierte Anwendung neu zu gestalten. Der neue Werkzeugkasten 2008 wurde auf der BIBB-Fachtagung „Erstellung handlungsorientierter Prüfungsaufgaben – aber wie?“ mit ca. 80 Teilnehmenden am 17. 9. 2008 in Bonn vorgestellt. Er ist unter [www.bibb.de/werkzeugkasten](http://www.bibb.de/werkzeugkasten) online erreichbar und mit dem Prüferportal ([www.prueferportal.org](http://www.prueferportal.org)) verlinkt.

Der „Werkzeugkasten 2008“ zeichnet sich neben einer unkomplizierten, selbsterklärenden Nutzung durch folgende Merkmale aus:

- *So wenige Werkzeuge wie möglich, aber so viele wie nötig:* Es erfolgte eine Reduzierung der Anzahl der Werkzeuge. Dies wird möglich durch erhöhte Plausibilität und eine Konzentration auf Werkzeuge, die die Handlungsorientierung wesentlich beeinflussen. Eine Prüfung, Schärfung der Erläuterungen sowie Zusammenführen von ursprünglich getrennten Werkzeugen hat dies ermöglicht.
- *Bewertung und Gestaltung von Aufgaben möglich:* Der Werkzeugkasten kann sowohl für die Überprüfung der Handlungsorientierung vorliegender Aufgaben als auch für die Entwicklung bzw. Gestaltung neuer Aufgaben

genutzt werden. Beim Entwickeln einer Aufgabe kann – auf Anregung von Praktikerinnen/Praktikern – ein Schwerpunkt gewählt werden, der besondere Berücksichtigung finden soll (z. B. vollständige Handlung, soziale Kompetenz oder Wirkungsabschätzung). Die Wahl eines Schwerpunktes verändert lediglich die Anordnung in der Abfrage der Werkzeuge, indem sie die für den Schwerpunkt wesentlichen an den Anfang stellt. Die Anzahl der Werkzeuge bleibt immer gleich.

- *Kombination und Vergleich in der Auswertung:* Neu ist die Möglichkeit, Einzelbewertungen zusammenzufassen. Somit können Teilaufgaben, Aufgaben, Aufgabensätze oder auch komplette Prüfungen hinsichtlich ihrer Handlungsorientierung bewertet werden. Die Bewertung der (Teil-)Aufgabe wird durch die Möglichkeit einer Übersicht (inklusive der Substitutionseffekte) ergänzt. Die Darstellung einer summierten Handlungsorientierung kann hinsichtlich der minimalen/maximalen Ausprägung der zusammengefassten Aufgaben oder durch Angabe der durchschnittlichen Ausprägung (als arithmetisches Mittel) erfolgen.

Die entscheidende Erweiterung des Werkzeugkastens gegenüber der ursprünglichen Fassung besteht in einem Kommunikationsforum in der sogenannten „Aufgabenwerkstatt“ für angemeldete Nutzer/-innen. Hier können sie

- Aufgaben und deren Bewertungen zur Diskussion stellen;
- zu einem Feedback auffordern;
- Änderungsvorschläge machen bzw. Alternativen einbringen.

Damit wurde dem Wunsch der Prüfungspraktiker/-innen entsprochen, miteinander in den Austausch zu treten. Die große Vielfalt der Auffassungen von Handlungsorientierung, das oft traditionelle Verständnis aus der bisherigen Praxis der Aufgabenerstellung oder das Dilemma einer Selbstbewertung spielten dabei ebenso eine Rolle wie das Interesse an einer Reflexion oder der Diskussionsbedarf hinsichtlich der Gestaltungspotenziale. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, zwei Bewertungen derselben Aufgaben miteinander zu vergleichen. Die unterschiedlichen Ausprägungen im persönlichen und im Fremdblick geben Anregungen, um die eigene Bewertungspraxis zu hinterfragen oder um Gestaltungspotenziale zu erkennen.

In der Aufgabenwerkstatt kann jede Nutzerin/jeder Nutzer Bewertungen veröffentlichen und zur Diskussion stellen oder sich zu veröffentlichten Aufgaben kommentierend äußern. In Abstimmung mit dem BIBB-Prüferportal können grundlegende Fragen der Handlungsorientierung im Prüferportal diskutiert und reflektiert werden; die Aufgabenwerkstatt wurde für die Diskussion unmittelbar an Beispielen/Aufgaben konzipiert.

## Ausblick

Um den begonnenen Prozess zu verstetigen, wird der Werkzeugkasten in einem BIBB-Projekt bis 2010 aktiv betreut. Neben der inhaltlichen und technischen Administration geht es dabei um Anpassungen und Überarbeitungen des Werkzeugkastens sowie um die Entwicklung eines Schulungskonzepts für Mitglieder in den Prüfungs- und Aufgabenerstellungsausschüssen.

Neben dem Relaunch des Werkzeugkastens ist durch das BIBB – die Erfahrungen und Anregungen aus den Workshops nutzend – mit dem Aufbau eines Expertenpools begonnen worden. Dieses Netzwerk soll dazu beitragen, dass

- ein regelmäßiger fachlicher Austausch zum Thema Prüfung stattfinden kann,
- die Diskussion und der Austausch von Prüfungsaufgaben angeregt wird,
- eine Entwicklung von Maßstäben für Musteraufgaben erfolgt und
- Fachveranstaltungen zum Meinungs- und Erfahrungsaustausch durchgeführt werden.

Im Prüferportal können sich die Expertinnen und Experten zudem in einem geschlossenen Forum austauschen.

Über den Expertenpool sollen Good-practice-Beispiele für handlungsorientierte Prüfungsaufgaben für unterschiedliche Berufe entwickelt und im Werkzeugkasten zur Verfügung gestellt werden. Es wird geprüft, inwieweit Schulungsangebote für Aufgabenersteller/-innen sinnvoll sind und wie diese effizient realisiert werden können.

Geplant sind jährliche Workshops für die Mitglieder des BIBB-Expertenpools, aus denen ebenfalls Erkenntnisse für die Vervollkommnung des Werkzeugkastens zur Erstellung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben gewonnen werden können. ■

### Interesse an einer Mitarbeit im Expertenpool?

Bitte per Mail (mit Name, Beruf, Aufgabenfeld, Einrichtung, Erreichbarkeit) anmelden unter: [werkzeugkasten@bibb.de](mailto:werkzeugkasten@bibb.de)

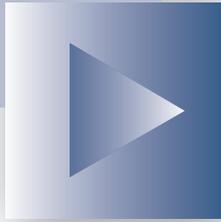
### Literatur

VOLPERT, W.: *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln 1974

HACKER, W.: *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Berlin 1978

BEHLING, M.; BRÖTZ, R.; SCHWARZ, H.: *Entwicklung und Beurteilung handlungsorientierter Prüfungsaufgaben*. In: *Ausbilder-Handbuch 87 und 88. Ergänzungslieferung*. Neuwied 2006

BEHLING, M.; BRÖTZ, R.: *Entwicklung und Beurteilung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben*. In: *BIBB (Hrsg.): Dokumentation des 5. BIBB-Fachkongress 2007*. (CD-ROM) Bielefeld 2008, 116–2.6



## Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu?

► Nach dem Beschluss der Bundesregierung, die seit Mai 2003 ausgesetzte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) ab dem 1. August 2009 wieder in Kraft zu setzen, wurde die AEVO im letzten Jahr novelliert. Es ist nach 1999 die zweite Novellierung. Gegenüber der alten Fassung wurde in der neuen AEVO das Anforderungsprofil der zukünftigen Ausbilderinnen und Ausbilder modernisiert und geschärft. Die Formulierung der berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder/-innen erfolgt kompetenzorientiert in vier Handlungsfeldern. Zudem wurden inhaltliche Änderungen vorgenommen, die durch die BBiG-Novelle von 2005 und aufgrund neuer fachlicher und überfachlicher Anforderungen an das Ausbildungspersonal erforderlich waren. Die neue AEVO wurde am 21. Januar 2009 im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. Der Beitrag stellt die wichtigsten Neuerungen vor.



**PHILIPP ULMER**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualitätssicherung und -entwicklung/Fernlernen/ Bildungspersonal/DEQA-VET (Nationale Referenzstelle für Qualitätssicherung in der Berufsbildung)“ im BIBB



**KATRIN GUTSCHOW**

Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Berufliche Bildungsgänge und Lernverläufe/Förderung zielgruppenbezogener Berufsbildung“ im BIBB

### Ausbilder/Ausbilderin: Ein unscharfer Begriff

Für die Bezeichnung Ausbilder/-in gibt es keine klare Begriffsbestimmung. In der Regel wird der Ausbilderbegriff in einem engeren und in einem weiteren Sinne verwendet. Im engeren Sinne ist damit die Person gemeint, die ausdrücklich mit der Wahrnehmung der Ausbildung im Betrieb beauftragt ist. Gemäß Berufsbildungsgesetz (§ 36 Abs. 2 i. V. m. § 34 Abs. Nr. 9 BBiG) wird die beauftragte Person vom Betrieb als verantwortlicher Ausbilder/verantwortliche Ausbilderin gegenüber der zuständigen Stelle benannt. Sie muss für ihre Ausbildertätigkeit persönlich und fachlich geeignet sein (§§ 29 und 30 BBiG). Die fachliche Eignung umfasst zum einen die für den jeweiligen Beruf erforderlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (in der Regel durch eine Abschlussprüfung in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung nachgewiesen). Zum anderen gehören berufs- und arbeitspädagogische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten dazu. Bis 2003 waren die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse in der Regel durch eine Prüfung nach der AEVO nachzuweisen. Zu den verantwortlichen Ausbilderinnen und Ausbildern zählen auch die ausbildenden Inhaber von Kleinbetrieben und die Handwerksmeister/-innen, die selbst ausbilden (im Handwerk ist die AEVO der Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten Bestandteil der Meisterprüfung).

Die Eignung des verantwortlichen Ausbildungspersonals sowie die Eignung der Ausbildungsstätte (§ 27 BBiG) sind die beiden gesetzlich vorgeschriebenen Voraussetzungen dafür, dass ein Betrieb ausbilden darf.

Der Ausbilderbegriff *im weiteren Sinne* schließt auch die Fachkräfte mit ein, die neben ihrer beruflichen Tätigkeit mit Teilaufgaben der Ausbildung – zeitlich begrenzt – betraut werden. Sie werden meist als ausbildende Fachkräfte bezeichnet und benötigen für ihre Ausbildungstätigkeit keinen Nachweis nach der AEVO. Gleichwohl haben viele von ihnen die Prüfung erfolgreich absolviert.

## Rückblick

Wegen der sehr angespannten Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt Anfang des Jahrzehnts hatte die Bundesregierung im Mai 2003 beschlossen, die Nachweispflicht nach der AEVO befristet auszusetzen. Damit sollte den Betrieben der Einstieg in die Ausbildung erleichtert werden. 2006 wurde das BIBB beauftragt, die Aussetzungsphase zu evaluieren. Die Untersuchung zeigte, dass die Aussetzung zwar einen positiven quantitativen Effekt hatte, dass der Zuwachs an Ausbildungsbetrieben und Ausbildungsplätzen jedoch geringer ausfiel als erwartet. In qualitativer Hinsicht wurden negative Folgen registriert. Am deutlichsten zeigte sich dies an der Zahl der gestiegenen Ausbildungsabbrüche in Betrieben, die über kein nach AEVO qualifiziertes Personal verfügten. Jene Betriebe berichteten auch öfter über Schwierigkeiten und schlechte Noten ihrer Auszubildenden in den Prüfungen. Die Ausbildungsberater der Kammern beobachteten überdies eine Zunahme von Konflikten zwischen Ausbildern und Auszubildenden und einen Anstieg der Schlichtungsverfahren (vgl. ULMER/JABLONKA 2007, S.6).

Als Reaktion auf die Evaluierung beschloss die Bundesregierung im Konsens mit den Verbänden und Organisationen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, die AEVO ab dem 1. August 2009 wieder in Kraft zu setzen (vgl. [www.bmbf.de/de/1652.php](http://www.bmbf.de/de/1652.php)). Zugleich wurde das BIBB beauftragt, zusammen mit den Sachverständigen der Sozialpartner einen Entwurf für die AEVO-Novellierung zu erarbeiten. Die Arbeiten an dem neuen Verordnungsentwurf wurden Ende 2008 abgeschlossen; der Hauptausschuss des BIBB stimmte in seiner Dezember-Sitzung dem Entwurf zu. Am 21. Januar 2009 wurde die novellierte AEVO im Bundesgesetzblatt veröffentlicht (vgl. [www.bmbf.de/pub/aevo\\_banz.pdf](http://www.bmbf.de/pub/aevo_banz.pdf)).

Gegenüber der AEVO von 1999 enthält die novellierte Fassung von 2009 im Wesentlichen Neuerungen auf drei Ebenen:

- Neustrukturierung der Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder/-innen,
- Beschreibung des Anforderungsprofils in Form von Kompetenzen,
- Inhaltliche Neuerungen, die zum einen durch die Novellierung des BBiG von 2005 notwendig wurden, zum anderen mit neuen Erfordernissen an das Ausbildungspersonal verbunden sind.

## Neustrukturierung der AEVO: Vier statt sieben Handlungsfelder

Die Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder werden nun nicht mehr in sieben, sondern in vier Handlungsfeldern formuliert, die sich noch

deutlicher als bisher am betrieblichen Ausbildungszyklus orientieren. Dies bedeutet keine Reduzierung der Anforderungen an das Ausbildungspersonal, sondern eine Komprimierung, die zudem eine Vielzahl von Inhalten aus dem bisherigen Rahmenstoffplan in die neue Fassung der AEVO integriert. So werden beispielsweise die wesentlichen Themen des früheren Handlungsfeldes 1 „Allgemeine Grundlagen“ sachlogisch auf die neuen Handlungsfelder verteilt. Inhalte des früheren Handlungsfeldes 6 „Ausbildung in Gruppen“ wurden in das neue Handlungsfeld 3 „Ausbildung durchführen“ aufgenommen. Dies stellt eine geänderte Gewichtung dar, die berücksichtigt, dass Ausbilden in Gruppen vorwiegend in Großbetrieben erfolgt. Durch die neue Zuordnung wird somit auch der Situation in kleinen Ausbildungsbetrieben besser Rechnung getragen.

Als Beispiele für Inhalte aus dem früheren Rahmenstoffplan, die nun im Text der neuen AEVO enthalten sind, seien die *überbetriebliche und die außerbetriebliche Ausbildung* (Handlungsfeld 1, Ziffer 5) sowie die *Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen* (Handlungsfeld 2, Ziffer 2) genannt. Dadurch, dass diese Inhalte in die neue Fassung der AEVO aufgenommen wurden, besitzen sie Verordnungscharakter und werden verbindlich.

## Beschreibung des Anforderungsprofils in Form von Kompetenzen

Wie in der AEVO von 1999 wird auch in der novellierten AEVO der Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Handlungsfähigkeit als Leitziel formuliert: „Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung“ (§ 2). Neu ist allerdings die Verwendung des Begriffs „Kompetenz“ anstelle von „Qualifikation“. Damit wird zum einen die bildungspolitische Diskussion im Zusammenhang mit dem europäischen Qualifikationsrahmen und der damit verbundenen Forderung nach einer stärkeren Transparenz und Vergleichbarkeit berücksichtigt. Zum anderen wird die Entwicklung der letzten Jahre in den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems in Deutschland aufgegriffen, in der die Kompetenzorientierung zunehmend zur Leitlinie wurde. Dies schlägt sich auch bei der Beschreibung der einzelnen Inhalte der vier neuen Handlungsfelder nieder. Wesentliches Merkmal der kompetenzorientierten Darstellung ist eine genauere Beschreibung der Aufgaben der Ausbilder sowie des Umfelds, in dem sie diese wahrnehmen. Wurde beispielsweise die Aufgabe des Ausbilders bei der Leistungsbewertung der Jugendlichen bisher lediglich mit den Begriffen „Lernerfolgskontrolle“, „Beurteilungsgespräche“ (früheres Handlungsfeld 4, Unterpunkte f und g) und „Auswerten der Zwischenprüfungen“ (früheres Handlungsfeld 5, Unterpunkt c) umschrieben, heißt es nun dazu im neuen Handlungsfeld 3,

Tabelle **Das neue Anforderungsprofil des Ausbilders/derAusbilderin**  
(gemäß §§ 2, 3 AEO)

Handlungsfelder	Kompetenzen
Handlungsfeld 1: „Ausbildungs- voraussetzungen prüfen und Ausbildung planen“	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Die Vorteile und den Nutzen betrieblicher Ausbildung darstellen und begründen können.</li> <li>1.2. Bei den Planungen und Entscheidungen hinsichtlich des betrieblichen Ausbildungsbedarfs auf der Grundlage der rechtlichen, tarifvertraglichen und betrieblichen Rahmenbedingungen mitwirken.</li> <li>1.3. Die Strukturen des Berufsbildungssystems und seine Schnittstellen darstellen.</li> <li>1.4. Ausbildungsberufe für den Betrieb auswählen und dies begründen.</li> <li>1.5. Die Eignung des Betriebes für die Ausbildung in dem angestrebten Ausbildungsberuf prüfen sowie, ob und inwieweit Ausbildungsinhalte durch Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte, insbesondere Ausbildung im Verbund, überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildung, vermittelt werden können.</li> <li>1.6. Die Möglichkeiten des Einsatzes von auf die Berufsausbildung vorbereitenden Maßnahmen einschätzen.</li> <li>1.7. Im Betrieb die Aufgaben der an der Ausbildung Mitwirkenden unter Berücksichtigung ihrer Funktionen und Qualifikationen abstimmen.</li> </ol>
Handlungsfeld 2: „Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken“	<ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Auf der Grundlage einer Ausbildungsordnung einen betrieblichen Ausbildungsplan erstellen, der sich insbesondere an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert.</li> <li>2.2. Die Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen in der Berufsbildung berücksichtigen.</li> <li>2.3. Den Kooperationsbedarf ermitteln und sich inhaltlich sowie organisatorisch mit den Kooperationspartnern, insbesondere der Berufsschule, abstimmen.</li> <li>2.4. Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anwenden.</li> <li>2.5. Den Berufsausbildungsvertrag vorbereiten und die Eintragung des Vertrages bei der zuständigen Stelle veranlassen.</li> <li>2.6. Die Möglichkeiten prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können.</li> </ol>
Handlungsfeld 3: „Ausbildung durchführen“	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur schaffen, Rückmeldungen geben und empfangen.</li> <li>3.2. Die Probezeit organisieren, gestalten und bewerten.</li> <li>3.3. Aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben entwickeln und gestalten.</li> <li>3.4. Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auswählen und situationsspezifisch einsetzen.</li> <li>3.5. Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung unterstützen, bei Bedarf ausbildungsunterstützende Hilfen einsetzen und die Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit prüfen.</li> <li>3.6. Auszubildenden zusätzliche Ausbildungsangebote, insbesondere in Form von Zusatzqualifikationen, machen und die Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer und die der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung prüfen.</li> <li>3.7. Die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig erkennen sowie auf eine Lösung hinwirken.</li> <li>3.8. Leistungen feststellen und bewerten, Leistungsbeurteilungen Dritter und Prüfungsergebnisse auswerten, Beurteilungsgespräche führen, Rückschlüsse für den weiteren Ausbildungsverlauf ziehen.</li> <li>3.9. Interkulturelle Kompetenzen fördern.</li> </ol>
Handlungsfeld 4: „Ausbildung abschließen“	<ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Auszubildende auf die Abschluss- oder Gesellenprüfung unter Berücksichtigung der Prüfungstermine vorbereiten und die Ausbildung zu einem erfolgreichen Abschluss führen.</li> <li>4.2. Für die Anmeldung der Auszubildenden zu Prüfungen bei der zuständigen Stelle sorgen und diese auf durchführungsrelevante Besonderheiten hinweisen.</li> <li>4.3. An der Erstellung eines schriftlichen Zeugnisses auf der Grundlage von Leistungsbeurteilungen mitwirken.</li> <li>4.4. Auszubildende über betriebliche Entwicklungswege und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten informieren und beraten.</li> </ol>

Ziffer 8: Die Ausbilder und Ausbilderinnen sollen in der Lage sein, „Leistungen festzustellen und zu bewerten, Leistungsbeurteilungen Dritter und Prüfungsergebnisse auszuwerten, Beurteilungsgespräche zu führen, Rückschlüsse für den weiteren Ausbildungsverlauf zu ziehen“. Mit der lernergebnisorientierten Beschreibung soll dargelegt werden, was die Ausbilder/-innen nach der Prüfung können sollen. Im Gegensatz zur AEO von 1999, in der die Inhalte der Qualifikation meistens nur mit Stichwörtern belegt sind, werden in der neuen Fassung die Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder konkreter gefasst und wird der Bezug zum betrieblichen Kontext klarer herausgestellt.

## Inhaltliche Neuerungen

### ORIENTIERUNG DER AUSBILDERQUALIFIKATION AN ARBEITS- UND GESCHÄFTSPROZESSEN

Der stärkere Bezug des Ausbildungsgeschehens zum betrieblichen Kontext wird in der neuen AEO nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich durch die Aufnahme der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung – kurz Prozessorientierung – unterstrichen. Dies geschieht an zwei Stellen: im Handlungsfeld 2, Ziffer 1, bei der Vorbereitung der Ausbildung sowie im Handlungsfeld 3 bei der Durchführung der Ausbildung. Hier wird bei Ziffer 3 die Anforderung der Ausbilder wie folgt beschrieben: Sie sollen in der Lage sein „aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln und zu gestalten“.

Mit der Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen, die sowohl in der Berufsbildungsforschung (vgl. PÄTZOLD 2008, S.323 f.) als auch in der Berufsbildungspraxis (vgl. ULMER/JABLONKA 2007, S. 6) gefordert wird, soll vor allem der Leistungsprozess im Betrieb deutlicher in der Ausbildung berücksichtigt werden. Was mit der Prozessorientierung, die schon seit einigen Jahren in den Ausbildungsordnungen Eingang gefunden hat, gemeint ist, zeigt exemplarisch das Ausbildungsprofil der Industriekaufleute, in dem es heißt: „Die Industriekaufleute unterstützen sämtliche Unternehmensprozesse aus betriebswirtschaftlicher Sicht von der Auftragsanbahnung bis zum Kundenservice nach Auftragsrealisierung“ ([www.bibb.de/de/ausbildungsprofil\\_1867.htm](http://www.bibb.de/de/ausbildungsprofil_1867.htm)).

### NEUE AUFGABEN DER AUSBILDER IN IHRER ROLLE ALS ERZIEHER UND LERNPROZESSBEGLEITER

Die Neuerungen betreffen nicht nur die Ausbilder in ihrer Rolle als Vermittler von Fachkompetenzen, sondern auch in ihrer Rolle als Erzieher und Lernprozessbegleiter. So wird die Erweiterung der pädagogischen Aufgabe, die Persönlichkeit der Jugendlichen zu fördern, im Handlungsfeld 3,

Ziffer 7, besonders deutlich hervorgehoben: Ausbilder sollen in der Lage sein, „die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken“. Bedeutsam ist hier u. a. der Zusatz „rechtzeitig“. Damit soll die sozialpädagogische Funktion der Ausbilder/-innen unterstrichen werden, Konflikten in der Ausbildungssituation, die häufig zu Ausbildungsabbrüchen führen können, schon im Vorfeld zu begegnen.

Die seit einigen Jahren betonte neue Rolle des Lernprozessbegleiters zieht sich durch das gesamte Handlungsfeld 3 und lässt sich exemplarisch an folgenden Anforderungen festmachen:

- Eine motivierende Lernkultur schaffen (Ziffer 1)
- Rückmeldungen geben und empfangen (Ziffer 1)
- Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auswählen (Ziffer 4)
- Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung unterstützen (Ziffer 5).

Daraus ergibt sich eine individuellere, stärker auf den Auszubildenden/die Auszubildende zugeschnittene Begleitung des Lernens. Von großer Bedeutung ist dabei auch das Feedback der Jugendlichen, das Ausbilder mit der nötigen Ernsthaftigkeit entgegennehmen sollten.

## ÄNDERUNGEN DURCH DAS NOVELLIERTE BBiG

Weitere wichtige inhaltliche Neuerungen resultieren aus den Veränderungen des novellierten Berufsbildungsgesetzes von 2005. So wurde in die neue Fassung der AEVO die Erweiterung des Begriffs der Berufsbildung um die Berufsausbildungsvorbereitung aufgenommen. Dazu heißt es im Handlungsfeld 1, Ziffer 6: Ausbilder/-innen sollen in der Lage sein, „die Möglichkeiten des Einsatzes von auf die Berufsausbildung vorbereitenden Maßnahmen einzuschätzen“. Außerdem wurde die im BBiG nunmehr verankerte Möglichkeit, zeitlich begrenzte Abschnitte der Berufsausbildung auch im Ausland zu absolvieren, in die neue AEVO einbezogen (Handlungsfeld 2, Ziffer 6). Ebenso hat der Ausbildungsverbund mehrerer Betriebe als besondere Form der Organisation von Ausbildung, die 2005 in das BBiG neu aufgenommen wurde, in die novellierte AEVO Eingang gefunden (Handlungsfeld 1, Ziffer 5).

## Nachweis der Eignung

Der Nachweis der Eignung ist wie bisher durch eine Prüfung (§ 4 AEVO) zu erbringen, die einen schriftlichen und einen praktischen Teil umfasst. Der praktische Teil der Prüfung besteht aus der Präsentation einer Ausbildungssituation mit anschließendem Fachgespräch; es kann jedoch

nach wie vor eine Ausbildungssituation auch praktisch durchgeführt werden. Durch die Präsentation kann, verglichen mit der Simulation einer Ausbildungssituation, die Bearbeitung komplexerer Aufgaben demonstriert werden. Im Fachgespräch werden Auswahl und Gestaltung der Ausbildungssituation erläutert.

Neu ist der Begriff der „Ausbildungssituation“, der die vormalige „Ausbildungseinheit“ ersetzt. Unter „Ausbildungssituation“ wird eine Situation verstanden, die ein typisches Element einer Dienstleistung oder einer Produktion wirklichkeitsnah abbildet und zugleich dem erforderlichen didaktischen Gehalt der Ausbildung Rechnung trägt. Auch dadurch soll ein stärkerer Bezug zum konkreten Ausbildungsgeschehen hergestellt werden.

Für Prüfungen zum Nachweis über den Erwerb berufs- und arbeitspädagogischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten gelten künftig die Musterprüfungsordnungen für Fortbildungsprüfungen. Die Formulierung der Bestehensregelungen entspricht daher den in Fortbildungsregelungen üblichen Bestimmungen.

Die novellierte AEVO sieht außerdem vor, dass Ausbilder/-innen, die in Zeiten der Aussetzung der AEVO ihre Ausbildertätigkeit ohne Beanstandung durch die zuständige Stelle ausgeübt haben, auch künftig von der Verpflichtung, ein Prüfungszeugnis vorzulegen, befreit bleiben (§ 7 AEVO).

## Ausblick

Voraussetzung für eine hochwertige Berufsausbildung sind gut qualifizierte Ausbilder/-innen. Die bildungspolitische Diskussion über die Aussetzung der AEVO und deren Wiedereinführung hat deutlich gemacht, dass die Ausbilder-Eignungsverordnung ein grundlegendes Instrument der Qualitätssicherung der beruflichen Bildung ist. Um die Umsetzung der neuen AEVO in der Praxis zu unterstützen, wird zurzeit im BIBB mit Fachleuten der Sozialpartner ein neuer Rahmenplan (früher Rahmenstoffplan) entwickelt. Es wird angestrebt, den Rahmenplan dem Hauptausschuss des BIBB zu seiner Sitzung am 25. Juni 2009 vorzulegen. ■

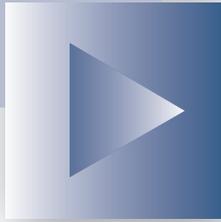
---

### Literatur

PÄTZOLD, G.: Ausbildereignungsprüfung wichtig für Image und Qualität beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (2008) 3, S. 321

ÜLMER, PH.; JABLONKA, P.: Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der AEVO und ihre Folgen. BIBB Report 3/2007

ZEDLER, R.: Ausbilder und deren Qualifizierung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 61 (2009) 3, S. 12–18



# Chancen und Barrieren von Ausbildungsverbänden

## Die Sicht österreichischer Unternehmen

► In zahlreichen Regionen Österreichs unterstützen überbetrieblich strukturierte Vereine die Zusammenarbeit und Koordination der Lehrlingsausbildung zwischen Betrieben. Darüber hinaus existieren zahlreiche branchen- und/oder regionalspezifische Ausbildungsverbände. Der Beitrag beschreibt, inwieweit bzw. unter welchen Bedingungen derartige Verbände zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze schaffen können. Zudem wird der Frage nachgegangen, in welchem Maß die Ausbildung im Verbund gegenüber der Ausbildung in einem Betrieb ohne Verbund als qualitativ besser eingestuft wird. Hierzu werden Ergebnisse einer Befragung österreichischer Betriebe vorgestellt, die im Jahr 2008 vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) durchgeführt wurde.

### Potenziale von Ausbildungsverbänden und Anforderungen

In der Fachliteratur wurde Ausbildungsverbänden<sup>1</sup> von Beginn an ein qualitatives Wirkungspotenzial auf die Weiterentwicklung des dualen Systems zugeschrieben (z. B. GERTSCH 1999, S. 3): Im Ausbildungsverbund erfolgt die Ausbildung an unterschiedlichen betrieblichen Lernorten unter wechselnden personellen, räumlichen und lernorganisatorischen Rahmenbedingungen. Damit werden günstigere Voraussetzungen für die Entwicklung wichtiger fachübergreifender und sozialer Kompetenzen geschaffen, insbesondere die Fähigkeit, kooperativ in unterschiedlich zusammengesetzten Arbeitsgruppen zu arbeiten. Eine bessere fachliche Qualifizierung der Jugendlichen aufgrund der technischen Ausstattung und Erfahrung spezialisierter Verbund-Betriebe und der Betriebskontakte über einen längeren Zeitraum sollen die Übernahmekancen für die Jugendlichen nach der Ausbildung verbessern (vgl. SCHLOTTAU 2003, S. 9).

Die Ausbildung im Verbund löst laut SCHUMACHER (2007, S. 14) jedoch nicht automatisch die aus der herkömmlichen dualen Ausbildung bekannten strukturellen Schwächen. So gebe es auch in den meisten Ausbildungsverbänden keine vorgeschriebene lernbegleitende Erfolgskontrolle, keine systematische Weiterbildung des Ausbildungspersonals und keine standardisierte und überprüfbare Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule zur Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers. Ähnlich schätzt DRINKHUT (2008, S. 5) die Situation ein, wenn sie darlegt, dass eine Steuergruppe der Verbundpartner im Sinne eines gezielten Qualitätsmanagements für die Verbundausbildung eher Modellprojekten vorbehalten und nicht die Regel sei.



**NORBERT LACHMAYR**

Dr., Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien

<sup>1</sup> Synonym zu Ausbildungsverbund sind Bezeichnungen wie Qualifizierungsverbund, Fremdausbildung, Ausbildungskooperation, Ausbildungspartnerschaft, Kooperationsausbildung oder Drittausbildung. Inhaltlich sind zwischen freiwilligen (Vertiefung und Ergänzung der Fertigkeiten über das Berufsbild hinaus) und verpflichtenden AVs zu unterscheiden – Lehrlingsausbildung in jenen Betrieben, welche die im Berufsbild festgelegten „Fertigkeiten und Kenntnisse“ nicht zur Gänze vermitteln können (z. B. spezialisierte Kleinbetriebe mit Auslagerung von Tätigkeitsbereichen [z. B. Buchhaltung], oder mit fehlenden Maschinen [z. B. CNC-Fräsen]).

## Projektsteckbrief „Ausbildungsverbände in Österreich“

<b>Ziel:</b>	Bestandsaufnahme von Ausbildungsverbänden in Österreich sowie Erforschung des Potenzials zur quantitativen und qualitativen Verbesserung des Ausbildungsstellenangebots
<b>Auftraggeber:</b>	Österreichisches Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
<b>Durchführende Institutionen:</b>	Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)
<b>Teilstudien:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Darstellung der entsprechenden Auszubildendenzahlen (ibw),</li><li>• qualitative Interviews mit Expertinnen und Experten aus Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik sowie aus bestehenden Ausbildungsverbänden (öibf und ibw) (n = 14),</li><li>• quantitative Firmenbefragung (öibf) (n = 298)</li></ul>
<b>Zeitraum:</b>	12/2007 bis 6/2008
<b>Dokumentation:</b>	Abschlussbericht unter „abgeschlossene Projekte 2008“ unter <a href="http://www.oeibf.at">www.oeibf.at</a>

Entsprechend sei eine Sensibilisierung der Betriebe und der überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen für strenge Qualitätskriterien zu empfehlen. Mittel- und langfristige qualitätsstabilisierende Maßnahmen sind z. B. Weiterbildung für das Ausbildungspersonal zur Optimierung der Ausbildungskompetenzen, ein Azubi-Stammtisch bzw. Ausbildertreffs als regelmäßige und informelle Austauschform, Lehrlingswettbewerbe, aber auch sozialpädagogische Betreuung der Auszubildenden. DRINKHUT (2008, S. 6) nennt zudem die inhaltliche und zeitliche Abstimmung mit der Berufsschule und schriftlich fixierte betriebliche Ausbildungspläne (Einschätzung der Ausbildungsstärken, Identifizierung von Arbeitsaufgaben und Zuordnung von Arbeitsplätzen) als wesentliche Qualitätskriterien.

## Studie zu Ausbildungsverbänden in Österreich

Im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsprojekts des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) wurde im Jahr 2008 eine Situationsbeschreibung der Ausbildungsverbände (AV) in Österreich vorgenommen (vgl. Kasten). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass in Österreich bereits etwa rund 5.000 Ausbildungsbetriebe bzw. 15.000 Auszubildende in Ausbildungsverbänden aktiv sind (vgl. LACHMAYR/DORNMAYR 2008, S. 9), die sowohl branchen- als auch regionalspezifisch organisiert sind.<sup>2</sup>

Zwischen April und Mai 2008 wurden durch das öibf standardisierte Telefoninterviews in 298 Unternehmen (Zufallsadressen) durchgeführt. Dabei wurde quotiert nach den Regionen Wien, Steiermark/Oberösterreich und Tirol/Vorarlberg, der Größe sowie der Art des Betriebs. Unterschiede wurden drei Betriebsgruppen zu je rund 100 Fällen:

- nicht ausbildende Betriebe,
- Ausbildungsbetriebe mit aktueller Teilnahme an einem Verbund,
- Ausbildungsbetriebe ohne Verbundteilnahme.

Es erfolgte eine Konzentration auf acht Branchen mit hoher Ausbildungsdichte. Befragt wurden in den meisten Fällen die Geschäftsführung bzw. die Eigentümer/-innen (58 %), bei größeren Betrieben waren es Personalleiter/-innen (25 %) oder Ausbildungsverantwortliche (16 %).

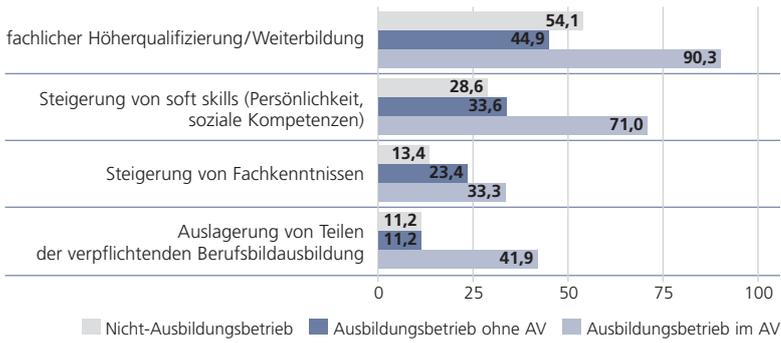
Zunächst sollte ermittelt werden, welche strukturellen Besonderheiten Betriebe im Ausbildungsverbund aufweisen. Hier ergeben sich bereits erste Hinweise darauf, dass Ausbildungsverbände nicht automatisch ein Anreiz bzw. ein geeignetes Instrument für Kleinstbetriebe sind. Die Auswertung charakterisiert die Betriebe mit aktueller AV-Erfahrung folgendermaßen: Je größer die Zahl der Mitarbeiter/-innen und die Anzahl der Auszubildenden, desto eher ist der Betrieb aktuell in einem Ausbildungsverbund (als Anbieter und/oder Nachfrager) tätig. Die befragten AV-Betriebe haben im Mittel elf Auszubildende (Median: 5) und 144 Beschäftigte (Median 50), die Vergleichsgruppe der Ausbildungsbetriebe ohne AV-Teilnahme hingegen nur vier (Median 2) bei 39 Mitarbeiter/-innen (Median 14). Zum Vergleich: die Gruppe der nicht ausbildenden Betriebe hat zwölf Mitarbeiter/-innen (Median 5). Besonders häufig nehmen Betriebe im Metall/Maschinen- und Fahrzeugbau, in Gastgewerbe/Hotellerie sowie Friseurinnen und Friseure, Kosmetiker/-innen und Fußpfleger/-innen an Ausbildungsverbänden teil.

## Intendierte Ziele von Ausbildungsverbänden

Befragt nach den Vorteilen und den mit Ausbildungsverbänden erreichbaren Zielen nannten die Befragten aus AV-aktiven Unternehmen die Qualitätssteigerung in der Ausbildung mit 96 Prozent als wichtigstes Ziel; auch jeweils mehr als die Hälfte der Betriebe aus den anderen Vergleichsgruppen sehen dies so. Bei der Steigerung der Ausbildungsplätze sind die Meinungen hingegen weniger optimistisch: Am ehesten wird die Erweiterung bestehender Ausbildungsplätze und die Reaktivierung ehemaliger Ausbildungsbetriebe vermutet, die Gewinnung neuer Betriebe durch Teilnahme an einem Ausbildungsverbund sehen lediglich zwischen drei und zwölf Prozent der Vergleichsgruppen.

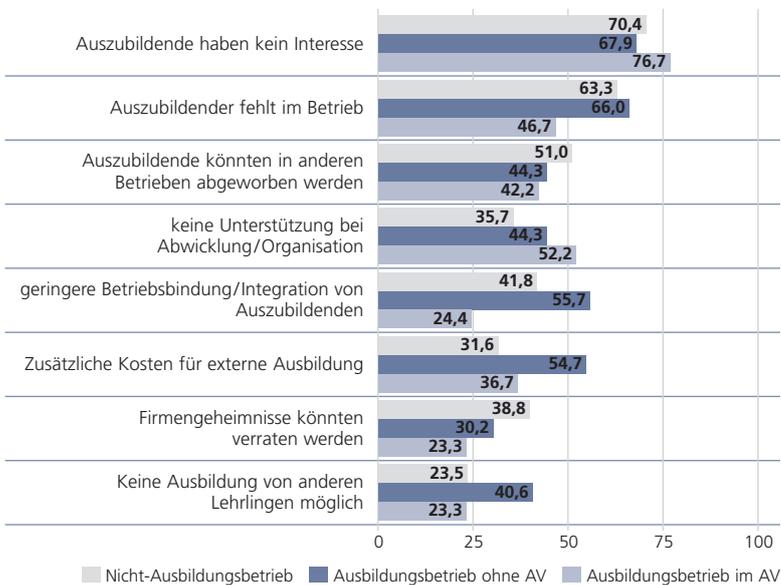
<sup>2</sup> Neben bereits etablierten Vereinigungen wie dem Firmenausbildungsverbund Oberösterreich (FAVOÖ) und dem Ausbildungsverbund Tirol (AVT) nahm mit dem 1.1.2008 auch der Ausbildungsverbund Vorarlberg seinen Betrieb auf. Darüber hinaus existieren auch viele branchen- und/oder regionalspezifische Ausbildungsverbände (z. B. die Lehrbauhöfe, der „Ausbildungsverbund Metall“ im Bezirk Voitsberg, Faktor 8 [Vorarlberger Tischlereibetriebe], etc.).

Abbildung 1 Nachfragepotenzial von Ausbildungsverbänden wegen ...



Quelle: öibf; n=298, Aussage trifft in (sehr) hohem Maße zu, Angaben in Prozent

Abbildung 2 Mögliche Hindernisse einer AV-Teilnahme



Quelle: öibf; n=294, Aussage trifft zu, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

Die hohe Zustimmung mit Blick auf eine mögliche „Qualitätssteigerung“ wurde in der Befragung differenzierter betrachtet. Von vier vorgegebenen Zielen sehen die 298 Befragten das größte Nachfragepotenzial in der fachlichen Höherqualifizierung der Auszubildenden, gefolgt von der Steigerung der soft skills (vgl. Abb. 1). Ausbildungsverbände werden somit durchaus als Option für die Vermittlung fehlender sozialer Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen bei den Jugendlichen gesehen.

## Barrieren für eine Teilnahme

In der Fachliteratur werden immer wieder Überlegungen von Betrieben genannt, die auf die Teilnahme in einem Ausbildungsverbund hinderlich wirken (so u. a. Angst vor bürokratischer Belastung, fehlende Nachfrage der Auszubildenden, Bedenken wegen der Weitergabe von Betriebs-

interna an die Konkurrenz, abnehmende Betriebsbindung bei den Auszubildenden, inhaltliche und emotionale Überforderung der Jugendlichen durch zu häufigen bzw. längeren Lernortwechsel, fehlende schriftliche Absprachen und zu große Entfernungen zwischen Verbundpartnern, vgl. ausführlich z. B. SCHLOTTAU 2003, 29 ff).

Im Zuge der öibf-Erhebung wurde eine Auswahl möglicher Hindernisse abgefragt. Dabei sollten Betriebe ohne Ausbildungserfahrung die Hindernisse antizipieren, aktive AV-Betriebe ihre tatsächlichen Ängste anführen. Abbildung 2 zeigt, dass die meisten Betriebe (insgesamt 71 %) das fehlende Interesse der Auszubildenden nennen (bei den AV-aktiven Betrieben sogar 77 %). Als zweites Kriterium wird das Fehlen der Arbeitskraft der Auszubildenden im Betrieb genannt (59 %). Dabei ist diese Sorge bei den nicht AV-aktiven Betrieben deutlich höher als bei den aktuell „Betroffenen“. Die Sorge, dass Auszubildende abgeworben werden oder nur eine geringe Bindung zum Betrieb haben, dass es dem Betrieb an Unterstützung bei der Abwicklung/Organisation einer AV-Teilnahme fehlt oder zusätzliche Kosten für die Ausbildung entstehen, sind vier weitere Hindernisse, die von rund 42 bis 46 Prozent genannt werden. Dabei wird von den AV-aktiven Betrieben vor allem die fehlende Unterstützung beklagt (52 %).

Mit Blick auf die gewünschten Unterstützungsleistungen sollten die Befragten in der öibf-Erhebung vier mögliche Serviceleistungen eines organisierten Ausbildungsverbundes beurteilen. Als besonders hilfreich werden vor allem Informationen über das bestehende Ausbildungsangebot im Verbund betrachtet (66 % Zustimmung). Aber auch die persönliche Beratung (z. B. zu rechtlichen Aspekten) wird von jedem zweiten Betrieb (53 %) als hilfreich eingeschätzt. Rund ein Drittel sieht die Abwicklung der finanziellen Unterstützung (35 %) und die Hilfe bei der Suche nach Partnerbetrieben (30 %) als sinnvoll an. Während für Ausbildungsbetriebe ohne aktuelle AV-Teilnahme vor allem die persönliche Beratung der wichtigste Bereich ist, begrüßen AV-aktive Betriebe die Unterstützung durch einen regionalen Verein oder eine ähnliche Einrichtung, die entsprechende Serviceleistungen anbietet. Der entsprechende Mittelwert beträgt 1,79 auf der vierstufigen Skala (1 = sehr wichtig, 4 = gar nicht wichtig). Die Vergleichsgruppen stufen die Wichtigkeit deutlich geringer ein, besonders deutlich die Nicht-Ausbildungsbetriebe (MW 2,81).

## Motive einer Teilnahme an Ausbildungsverbänden

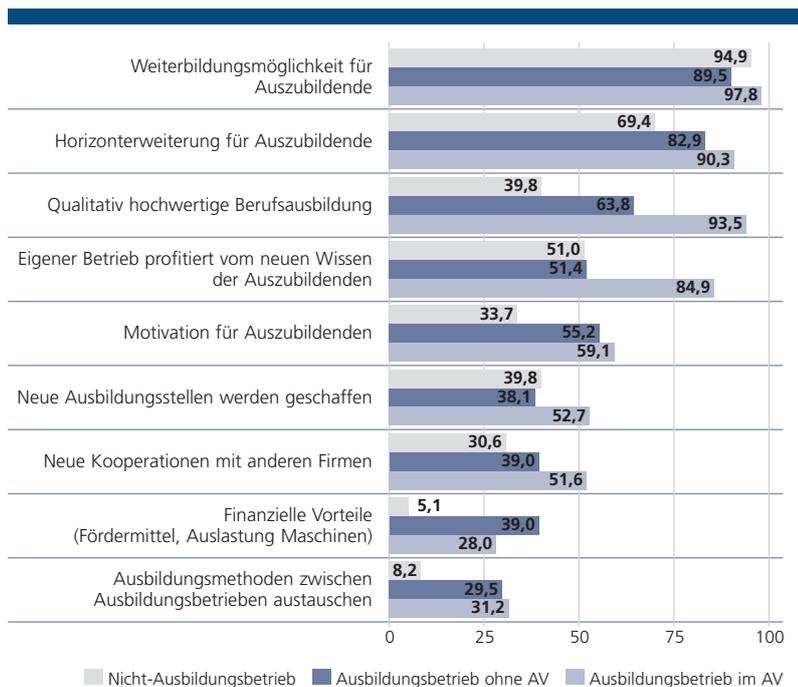
Analog zu den Hindernissen wurden Argumente für die Teilnahme an einem Ausbildungsverbund abgefragt (vgl. Abb. 3). Die Nennungshäufigkeiten zeigen für Nicht-Ausbildungsbetriebe 3,7 Antworten (MW), für Ausbildungsbetriebe 4,8 und für AV-aktive Betriebe 5,8 Antworten.

Interessant ist zunächst, dass Ausbildungsbetriebe im Verbund die Chancen von Ausbildungsverbänden deutlich (bis auf ein Item durchweg) positiver bewerten als Ausbildungsbetriebe ohne Verbund oder Betriebe, die gar nicht ausbilden. Davon unabhängig erweist sich für alle die Weiterbildungsmöglichkeit als „das“ wichtigste Motiv für die Teilnahme an einem Ausbildungsverbund, die ohne (geblockte) Fortbildung in Partnerbetrieben und Bildungseinrichtungen im normalen Betriebsalltag gar nicht möglich wäre: im Total geben dies 94 Prozent der befragten 298 Betriebe an. Auch liegen die drei Vergleichsgruppen hier sehr nahe zusammen. Dies ist bei der zweithäufigsten Antwort, der Horizonterweiterung für die Auszubildenden (81%), bereits nicht mehr der Fall. Die deutlichste Unterscheidung zwischen nichtausbildenden und im Verbund ausbildenden Betrieben herrscht beim Motiv, eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung zu ermöglichen. Während insgesamt 65 Prozent aller Betriebe dies als Vorteil sehen, benennen dies 94 Prozent der AV-Betriebe, aber nur bei 40 Prozent der nichtausbildenden Betriebe. Für die im Ausbildungsverbund aktiven Betriebe kommt noch ein viertes Argument hinzu, das bei den nicht AV-aktiven von deutlich geringerer Relevanz ist: Durch das neue Wissen des Auszubildenden profitiert der eigene Betrieb. Rund 85 Prozent dieser Gruppe sieht es so, im Total liegt der Wert bei 62 Prozent. Finanzielle Vorteile (z. B. durch höhere Auslastung der Maschinen oder Förderungen) werden demgegenüber als nachrangig gesehen.

## Fazit

Die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsstellen durch Ausbildungsverbände erscheint nach den vorliegenden quantitativen und qualitativen Ergebnissen nur in beschränktem Umfang möglich. So sind Ausbildungsverbände nicht automatisch ein Anreiz bzw. ein geeignetes Instrument für Kleinbetriebe. Die Auswertung charakterisiert mit steigender Zahl der Mitarbeiter/-innen und der Auszubildenden eine steigende Wahrscheinlichkeit für eine AV-Teilnahme, insbesondere in Branchen mit hohem Maschineneinsatz wie z. B. im Metall-/Maschinen- und Fahrzeugbau. Die Auswertung der qualitativen Experteninterviews weist zudem auf ein weiteres zentrales Merkmal neben Branche und Firmengröße hin: die Einstellung der Personalverantwortlichen (vgl. LACHMAYR/DORNMAYR 2008, S. 11). Ausbildungsverbände sind in erster Linie – darin sind sich die befragten Expertinnen und Experten sowie die Unternehmensverantwortlichen einig – ein wertvolles und wichtiges Instrument zur Steigerung der Ausbildungsqualität: zum Nutzen der Auszubildenden (bessere Berufsaussichten), zum Nutzen der Betriebe (höhere Wettbewerbsfähigkeit) und zum Nutzen der Volkswirtschaft insgesamt (Vermeidung eines Fachkräftemangels). Interessant ist, dass die in einem Verbund aktiven Ausbildungsbetriebe die Chan-

Abbildung 3 **Mögliche Motive einer AV-Teilnahme**

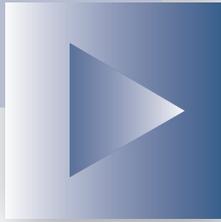


Quelle: öibf, n=294, Aussage trifft zu, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

cen einer Qualitätssteigerung deutlich positiver beurteilen als die nicht in einem Betrieb aktiven Betriebe. Insofern wäre zu wünschen, dass weitere Unternehmen für Ausbildungsverbände gewonnen werden können, um Erfahrungen zu sammeln und sich von den Vorzügen selbst ein Bild zu machen. ■

## Literatur

- DRINKHUT, V.: Betriebliche Ausbildungsverbände: Ansätze zur Qualitätssicherung. In: *bwp@ Spezial 4 – HT200* – URL: [www.bwpat.de/ht2008/ws11/drinkhut\\_ws11-ht2008\\_spezial4.pdf](http://www.bwpat.de/ht2008/ws11/drinkhut_ws11-ht2008_spezial4.pdf) (Stand: 18. 3. 2009)
- DRINKHUT, V.; SCHLOTTAU, W.: Ausbildungspartnerschaften fördern die Einführung neu(geordnet)er Berufe. Ergebnisse aus Fallstudien in innovativen Branchen. In: *BWP 35 (2006) 4*, S. 16–19
- GERTSCH, M.: *Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Ausbildungsverbände*. Universität Bern 1999
- LACHMAYR, N.; DORNMAYR, H.: *Ausbildungsverbände in Österreich – Potenzial zusätzlicher Lehrstellen*. i. A. des BMWA Wien 2008 – URL: [www.bwpat.de/ht2008/ws11/drinkhut\\_ws11-ht2008\\_spezial4.pdf](http://www.bwpat.de/ht2008/ws11/drinkhut_ws11-ht2008_spezial4.pdf) (Stand: 18. 3. 2009)
- SCHLOTTAU, W.: *Verbundausbildung sichert hochwertige Ausbildungsplätze*. In: BIBB (Hrsg.): *Verbundausbildung. Organisationsformen, Förderung, Praxisbeispiele, Rechtsfragen*, Bonn 2003 – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/pr\\_pr-material\\_2003\\_verbundausbildung.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2003_verbundausbildung.pdf) (Stand 18. 3. 2009)
- SCHUMACHER, P.: *Lehrlingsausbildung: Entzauberter Mythos?* In: *SIT Sozialarbeit in Tirol (2007) 73*, S. 14–15



## Berufsbildungsstatistik 2007: Erste Neuerungen umgesetzt Verbesserte Analysemöglichkeiten zur Vorbildung der Auszubildenden

ALEXANDRA UHLY

► **Zur Verbesserung der Analysemöglichkeiten sind mit dem Berichtsjahr 2007 weitreichende Änderungen der Berufsbildungsstatistik eingeleitet worden. Statt der Aggregatdatenerfassung werden die Daten fortan als Individualdaten erhoben. Zudem wurde der Merkmalskatalog erweitert. Nicht alle Neuerungen sind in der Praxis bereits umgesetzt. Am Beispiel der schulischen Vorbildung von Auszubildenden können jedoch erste Verbesserungen gezeigt werden.**

### Vorbildung der Auszubildenden: Erfassung vor und nach 2007

Mit der Aggregatstatistik wurde seit Anfang der 1980er-Jahre (zunächst für die Bestandszahlen, seit 1993 für die Neuabschlüsse) die zuletzt besuchte Schule erhoben. Handelte es sich dabei um eine berufliche Schule, wurde der allgemeinbildende Schulabschluss nicht erfasst.

Ursprünglich hatte man sich aufgrund begrenzter Datenerfassungskapazitäten für dieses Vorgehen entschieden. Damit wurde in Kauf genommen, dass für einen Teil der Auszubildenden keine Aussage zum allgemeinbildenden Schulabschluss gemacht werden konnte. Im Jahr 2006 besuchten 18,2 Prozent der Auszubildenden mit Neuabschluss zuvor eine berufliche Schule oder wurden unter

#### Erfassung der Vorbildung der Auszubildenden in der Berufsbildungsstatistik

**Bis 2006** wurden die Neuabschlüsse nach folgenden Kategorien differenziert erhoben: entweder a) der allgemeinbildende Schulabschluss:

- Ohne Hauptschulabschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschul- oder vergleichbarer Schulabschluss
- Studienberechtigung (Hochschul- oder Fachhochschulzugangsberechtigung)

oder b) die zuletzt besuchte berufliche Schule:

- vollzeitschulisches Berufsvorbereitungsjahr
- Abschluss eines Berufsgrundbildungsjahres in vollzeitschulischer Form
- Berufsfachschule, ein- oder mehrjährig
- Sonstige Abschlüsse (ohne nähere Angabe)
- Ohne Angabe

a) wurde nur erfasst, wenn b) nicht zutrifft

**Seit 2007** werden für alle Auszubildenden (zunächst nur die mit Neuabschluss) drei Vorbildungsvariablen getrennt voneinander erfasst:

- a) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss:
  - ohne Hauptschulabschluss
  - Hauptschulabschluss
  - Realschulabschluss oder vergleichbarer Abschluss
  - Studienberechtigung
  - im Ausland erworbener Abschluss, der nicht zuordenbar ist.
- b) Vorausgegangene Teilnahme an berufsvorbereitender Qualifizierung oder beruflicher Grundbildung.
- c) Beruflicher Vorbildung (vorherige Berufsausbildung).

„sonstige Abschlüsse“ gemeldet. Welchen allgemeinbildenden Schulabschluss diese haben, ist unbekannt.<sup>1</sup> Eine Umlage der Abschlüsse beruflicher Schulen auf allgemeinbildende Abschlüsse – wie sie beispielsweise im Bildungsbericht 2008 vorgenommen wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. 109 f.) – ist jedoch auch problematisch, denn aus der Schulstatistik ist der allgemeinbildende Schulabschluss der Absolventen beruflicher Schulen sowie deren spezifische Übergangsquoten in eine duale Berufsausbildung unbekannt.

Mit der Revision der Berufsbildungsstatistik (Art. 2a BerBi-RefG v. 23. 3. 2005; vgl. auch UHLY 2006) werden seit dem Berichtsjahr 2007 drei Arten der Vorbildung der Auszubildenden unterschieden (vgl. Kasten). Neben dem allgemeinbildenden Schulabschluss werden zusätzlich die vorausgegangene Teilnahme an berufsvorbereitender oder grundbildender Qualifizierung sowie getrennt davon auch die vorherige Berufsausbildung erhoben. Die zum 1. April 2007 in Kraft getretene Änderung der Berufsbildungsstatistik sieht zudem die Erhebung weiterer neuer Merkmale vor. Da der Umstellungsprozess für alle an der Datenerhebung Beteiligte nicht unproblematisch war (vgl. SCHMIDT 2008), wurde für das Berichtsjahr 2007 nur der allgemeinbildende Schulabschluss veröffentlicht (vgl. Statistisches Bundesamt, StBA 2008a).

<sup>1</sup> Hinzu kommen ein Prozent der Auszubildenden mit Neuabschluss mit gänzlich fehlender Vorbildungsangabe und 2,8 Prozent in der Kategorie „Sonstige“ (zur Analyse der Entwicklung der schulischen Vorbildung im Zeitverlauf vgl. UHLY 2009).

## Auszubildende und Schulabgänger/-innen im Vergleich

Zur Vorbildung der Auszubildenden besteht somit die erste umgesetzte Verbesserung der Datenlage darin, dass nun für alle Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag die Information über den allgemeinbildenden Schulabschluss vorliegt. Lediglich für im Ausland erworbene Abschlüsse, die keinem der allgemeinbildenden Schulabschlüsse zugeordnet werden konnten, ist eine gesonderte Kategorie vorgesehen. Im Jahr 2007 traf diese für 3,5 Prozent der Auszubildenden mit Neuabschluss zu. Für alle anderen Neuabschlüsse ist der allgemeinbildende Schulabschluss bekannt. Die Tabelle zeigt, dass von diesen 3,9 Prozent keinen Hauptschulabschluss erreicht haben, 32,9 Prozent verfügen über einen Hauptschulabschluss. Der am stärksten vertretene Abschluss ist mit 43,8 Prozent der Realschulabschluss, und weitere 19,4 Prozent verfügen über eine Studienberechtigung.

Vergleicht man diese Verteilung mit den in der Schulstatistik erhobenen Daten zu den Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Schulen (vgl. StBA 2008b), kann man Hinweise auf unterschiedliche Übergangschancen ermitteln (vgl. UHLY 2009). Da das Jahr des Schulabschlusses in der Berufsbildungsstatistik nicht erfasst wird, kann man allerdings keine genauen Übergangsquoten ermitteln. Der Anteil der Auszubildenden, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen, fällt im Vergleich zu deren Anteil an den Abgängern der allgemeinbildenden Schulen (7,3 %) relativ gering aus. Ebenso unterrepräsentiert im dualen System sind Studienberechtigte, die 31 Prozent der Schulabgänger ausmachen; in Anbetracht der Tatsache, dass für diese eher höherqualifizierende Bildungsgänge vorgesehen sind, ist ein Anteilswert von über 19 Prozent im dualen System jedoch relativ hoch. Gemessen an ihrem Anteil an den Schulabgängern (23,7 %) sind Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung immer noch überrepräsentiert, allerdings nicht mehr so stark, wie das im Jahr 1970 der Fall war (vgl. UHLY/ERBE 2007).

## Vorbildung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit

Mit der Umstellung auf eine Individualdatenerfassung werden für alle Auszubildenden Einzeldatensätze mit allen die Auszubildenden und ihre Ausbildungsverträge betreffenden Variablen erfasst und nicht mehr auf der Ebene von Ausbildungsberufen aggregierte Daten erhoben. Damit kann man die erhobenen Merkmale nun auch getrennt für die verschiedenen Personengruppen auswerten.

Eine Differenzierung des allgemeinbildenden Schulabschlusses nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit ist in der Tabelle dargestellt. Diese zeigt, dass deutsche Auszubildende und Frauen im dualen System höhere allgemein-

Tabelle Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Auszubildenden (Neuabschlüsse), Deutschland 2007 nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit

Personengruppe	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Studienberechtigung	Summe	Ohne Zuordnung*
<b>Absolut</b>						
insgesamt	23.567	198.114	264.145	117.052	602.878	21.299
deutsche Frauen	7.008	58.586	110.536	60.620	236.750	7.885
deutsche Männer	14.991	125.162	144.532	53.048	337.733	11.995
ausländische Frauen	548	5.585	4.588	1.900	12.621	579
ausländische Männer	1.020	8.781	4.489	1.484	15.774	840
<b>in % aller Neuabschlüsse der jeweiligen Personengruppe</b>						
insgesamt	3,9	32,9	43,8	19,4	100	
deutsche Frauen	3,0	24,7	46,7	25,6	100	
deutsche Männer	4,4	37,1	42,8	15,7	100	
ausländische Frauen	4,3	44,3	36,4	15,1	100	
ausländische Männer	6,5	55,7	28,5	9,4	100	

\* Im Ausland erworbener Abschluss, der nicht zuzuordnen ist. Es ist nicht auszuschließen, dass insbesondere im ersten Jahr der Statistikumstellung auch andere fehlende Angaben hierunter gemeldet wurden.

Quelle: Datenbank Aus- und Weiterbildungsstatistik des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter (Erhebung zum 31.12.2008), Stand Januar 2009 (aufgrund von Nachmeldungen geringfügige Abweichungen von der Fachserie des StBA)

bildende Schulabschlüsse aufweisen. So ergibt sich für Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss folgende Rangfolge: ausländische Männer (62,1 %), ausländische Frauen (48,6 %), deutsche Männer (41,5 %) und deutsche Frauen (27,7 %). Bei Auszubildenden mit Studienberechtigung ist die Rangfolge umgekehrt, wobei ausländische weibliche Auszubildende mit über 15 Prozent nahezu den gleichen Anteil an Studienberechtigten aufweisen wie die deutschen Männer; von den deutschen Frauen im dualen System haben sogar 25,6 Prozent eine Studienberechtigung. Vergleicht man diese Verteilungen wiederum mit den Daten der Schulstatistik (UHLY 2009), so wird deutlich, dass die Relationen zwischen den Personengruppen ähnlich sind. Ausländische Jugendliche mit Studienberechtigung realisieren jedoch zu höheren Anteilen den Weg in das duale System als deutsche Studienberechtigte. Dagegen weichen bei den ausländischen Jugendlichen die Anteile der ohne allgemeinbildenden Schulabschluss unter den Schulabgängern und Auszubildenden sehr viel stärker voneinander ab; sie haben eine noch geringere Chance auf den Übergang in eine duale Berufsausbildung als deutsche Jugendliche ohne Schulabschluss.

## Ausblick auf künftige Analysemöglichkeiten

Für das Berichtsjahr 2007 sind zwar noch nicht alle Neuerungen der Berufsbildungsstatistik umgesetzt, im Vergleich zu den Vorjahren sind jedoch bereits deutlich erweiterte Analysepotenziale gegeben. Künftig kann genauer betrachtet werden, in welchem Umfang Jugendliche mit spezifischen Schulabschlüssen in die duale Berufsausbildung ein-

## Aktuell erschienen



### Berufsbildung zukunftsfähig gestalten

Mittelfristiges Forschungs- und Entwicklungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 2009 – 2012

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Mit der Veröffentlichung des mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsprogramms leistet das Bundesinstitut für Berufsbildung einen Beitrag zur Transparenz seiner vielfältigen, aktuellen Aufgaben. Der Band informiert über die Arbeitsschwerpunkte des Bundesinstituts und seinen Beitrag zur Entwicklung und Modernisierung der beruflichen Bildung für die nächsten vier Jahre. Die mittelfristige Programmplanung orientiert sich an den gesetzlichen Aufgaben sowie den aktuellen und auf mittlere Sicht absehbaren Fragestellungen. Auf der Basis des mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsprogramms sowie den jeweils aktuellen Aufgaben und Fragestellungen werden die jährlichen Forschungsprogramme und die jährlichen Arbeitsprogramme des Bundesinstituts entwickelt.

BIBB 2009, ISBN 978-3-88555-857-6  
86 Seiten, kostenlos

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim:  
Bundesinstitut für  
Berufsbildung  
Vertrieb  
53142 Bonn  
Telefax: 0228/107-2967  
E-Mail: vertrieb@bibb.de

**BIBB**

münden und wie sich ihr Anteil im Lauf der Zeit im dualen System insgesamt wie auch in den verschiedenen Berufsgruppen<sup>2</sup> entwickelt (vgl. hierzu UHLY 2008).

Sobald alle neuen Merkmale vollständig gemeldet werden, bestehen weitere Verbesserungen insbesondere in der Differenzierung nach überwiegend öffentlich und betrieblich finanzierten Ausbildungsverhältnissen sowie der Wirtschaftszweige. Insbesondere auch die beiden noch ausstehenden Variablen zur Vorbildung der Auszubildenden (vgl. Kasten b und c) werden Erkenntnisgewinne ermöglichen. Die Berücksichtigung von Maßnahmen der Berufsvorbereitung sowie der beruflichen Grundbildung werden ein genaueres Bild über die Übergangsmuster erlauben. Wenn auch die Meldungen zur vorherigen Berufsausbildung vollständig geliefert werden, kann man erst die wirklichen Ausbildungsanfänger im dualen System abgrenzen (vgl. UHLY 2006).

2 Im ersten Jahr der Umstellung der Berufsbildungsstatistik verzichten wir auf eine differenzierte Analyse nach Ausbildungsberufen, da die Plausibilität der Daten in tiefere Differenzierung bei einer solch großen Statistikumstellung nicht gesichert ist.

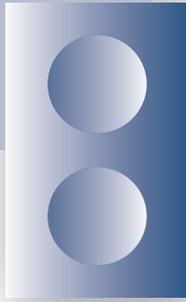
Ein wesentlicher Fortschritt ergibt sich aus der Individualdatenerfassung, die eine freie Kombination aller Merkmale sowie multivariate Zusammenhangsanalysen ermöglicht, die die Potenziale der Verwendung der Berufsbildungsstatistik für Zwecke der Berufsbildungsforschung und Politikberatung erheblich erweitert (vgl. auch UHLY 2006; SCHMIDT 2008). Mit der Aggregatdatenerfassung erhöhte jede Differenzierung den Meldeaufwand erheblich, die Individualdatenerfassung erlaubt die Differenzierung nach allen erhobenen Merkmalen bei der Auswertung. Künftig können dann beispielsweise folgende Fragen anhand der Berufsbildungsstatistik beantwortet werden:

- Ist das Vertragslösungsrisiko bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss höher?
- Ist das Risiko des Nicht-Bestehens einer Abschlussprüfung bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in sogenannten Realschülerberufen (Berufen, die überwiegend mit Jugendlichen mit Realschulabschluss besetzt werden) höher als bei Realschülern?
- Wie stellt sich der mutivariate Zusammenhang zwischen Vorbildung, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Berufsgruppe, Wirtschaftszweig, Finanzierungsart und dem Lösungsrisiko dar?

Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik sind auf den Erkenntnisgewinn, der durch solche Verbesserungen der Datenbasis ermöglicht wird, angewiesen, und letztendlich wird eine genauere Kenntnis über das Geschehen in der dualen Berufsausbildung allen Beteiligten zugutekommen. Es wird in den nächsten Jahren darauf ankommen, die gesetzlich eingeführten Neuregelungen auch in der Praxis erfolgreich umzusetzen. ■

### Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld 2008
- SCHMIDT, D.: *Die neue Berufsbildungsstatistik ab 2007*. In: *Wirtschaft und Statistik 60 (2008) 11*, S. 982–992
- StBA (Hrsg.): *Berufliche Bildung. Berichtsjaahr 2008, Fachserie 11/Reihe 3*. Wiesbaden 2008a
- StBA (Hrsg.): *Allgemeinbildende Schulen. Schuljaahr 2007/08, Fachserie 11/Reihe 1*. Wiesbaden 2008b
- UHLY, A.: *Weitreichende Verbesserungen der Berufsbildungsstatistik ab April 2007*. In: KREKEL, E. M.; UHLY, A.; ULRICH, J. G. (Hrsg.): *Forschung im Spannungsfeld konkurrierender Interessen. Die Ausbildungsstatistik und ihr Beitrag für Praxis, Politik und Wissenschaft*. Bonn 2006, S. 39–63
- UHLY, A.: *Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag*. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*. Bonn 2009. – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/index.html> (Stand: 8. 4. 2009)
- UHLY, A.: *Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung. Bildungsvoraussetzungen im Kontext berufsstruktureller Entwicklungen*. Bonn 2008. – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr\\_dokumentation\\_berufsforschung\\_vortrag\\_uhly\\_11-121108.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr_dokumentation_berufsforschung_vortrag_uhly_11-121108.pdf) (Stand: 14. 4. 2009)
- UHLY, A.; ERBE, J.: *Auszubildende mit Hauptschulabschluss: vom Normalfall zur Randgruppe?* In: *BWP 36 (2007) 4*, S. 15–20



## Chancengleichheit – Ein elementarer Grundsatz des Prüfungsrechts

CAROLIN FRIEDLÄNDER

► **Das Gebot der Chancengleichheit in Prüfungen und damit einhergehende Fragestellungen sind immer wieder Gegenstand von Verfahren vor den Verwaltungsgerichten. Häufig sind sie mit anderen Aspekten des Prüfungsverfahrens verbunden und dienen der Rechtsprechung zur Begründung von Entscheidungen im prüfungsrechtlichen Bereich. Dies zeigt auch der neuerliche Beschluss des Bayerischen Verwaltungsgerichtshofes vom 3. 7. 2008 (AZ: 22 ZB 07.1674).**

### Sachverhalt

In dem Verfahren ging es unter anderem um die Frage, ob eine ein- bis eineinhalbstündige Verzögerung des Prüfungsbeginns ohne geeignetes Warte- oder Vorbereitungszimmer und dadurch angeblich hervorgerufene erhöhte Nervosität beim Prüfling einen Verfahrensfehler darstellt, der die Unverwertbarkeit des Prüfungsergebnisses zur Folge hat. Der Kläger macht in diesem Zusammenhang geltend, dass die beschriebenen Umstände bei ihm einen starken Leistungs- und Konzentrationsabfall verursacht hätten, was letztendlich zum Nichtbestehen der Prüfung geführt habe. Damit beruft er sich auf eine Prüfungsunfähigkeit zum Prüfungszeitpunkt, die bei Anerkennung zur Folge hätte, dass dem Kläger ein weiterer Prüfungsversuch gewährt werden müsste.

In Anlehnung an dieses Verfahren werden typische prüfungsrechtliche Fragen zur Chancengleichheit thematisiert und näher erläutert.

## Wann ist der Rücktritt von einer Prüfung möglich?

Generell ist bei Prüfungsunfähigkeit ein Rücktritt von der Prüfung möglich. Würde man diese Möglichkeit grundsätzlich ausschließen, so bestünde die Gefahr, den Prüfling in seinem Recht auf Chancengleichheit zu verletzen. Ihm würde die Chance genommen, seine wahre Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, wenn diese zum Prüfungszeitpunkt erheblich beeinträchtigt ist (ZIMMERLING/BREHM 2007, Rz. 111). Der Grundsatz der Chancengleichheit gebietet jedoch auch den Schutz der Mitprüflinge vor Missbrauch der Rücktrittsmöglichkeit durch einzelne Prüfungsteilnehmer, die dadurch einen erheblichen Vorteil in Form einer zusätzlichen, ihnen nicht zustehenden Prüfungschance erhalten würden.

Um diesem Spagat zwischen legitimer Chance und Missbrauchsgefahr gerecht zu werden, besteht in der Rechtsprechung Einigkeit darüber, dass die Möglichkeiten zum Rücktritt differenziert betrachtet werden müssen. Ein wirksamer Rücktritt vor Prüfungsbeginn bzw. vor Beendigung der Prüfung ist grundsätzlich immer möglich. Der Grund muss jedoch unverzüglich mitgeteilt und nachgewiesen werden – beispielsweise beim krankheitsbedingten Rücktritt durch Attest. Ein wirksamer Rücktritt nach Beendigung der Prüfung – insbesondere nach Bekanntgabe des Prüfungsergebnisses – ist ebenfalls denkbar, wird aber in den wenigsten Fällen anerkannt. Hier kommen primär die Fälle unbewusster Prüfungsunfähigkeit in Betracht, bei denen die Prüflinge ihre Prüfungsunfähigkeit nicht erkennen und somit nicht vorab anzeigen konnten, wie dies vor allem bei psychischen Störungen mit pathologischem Krankheitsbild angenommen werden kann. Kriterien zur Feststellung einer unbewussten Prüfungsunfähigkeit sind:

- tatsächliche Prüfungsunfähigkeit zum Prüfungszeitpunkt
- Unkenntnis des Prüflings von der Prüfungsunfähigkeit
- Unvermögen des Prüflings, die Prüfungsunfähigkeit zu erkennen

(vgl. VG Ansbach, Beschluss v. 16.10.2007, AN 2 E 07.02412).

In allen denkbaren Rücktrittsvarianten ist der Aspekt der Unverzüglichkeit, d. h. die Mitteilung des Rücktrittsgrunds ohne schuldhaftes Zögern, ausschlaggebend für die Wirksamkeit des Rücktritts (NIEHUES 2007, Rz. 140). Dies soll verhindern, dass ein Prüfling in Kenntnis des Verfahrensfehlers – hier Prüfungsunfähigkeit – zunächst die Prüfung fortsetzt, das Prüfungsergebnis abwartet und bei Bedarf den Fehler geltend macht, um sich auf diese Weise eine weitere Prüfungsmöglichkeit zu verschaffen.

Im o. g. Fall war das Gericht der Auffassung, dass die Rüge des Klägers bezüglich der zeitlichen Verzögerung seiner Prü-

fung und der daraus resultierenden Beeinträchtigung seiner Leistungsfähigkeit nicht rechtzeitig geltend gemacht wurde. Indem der Kläger zunächst die Prüfung ablegte und das Prüfungsergebnis abwartete, habe er ganz bewusst entschieden, eine mögliche Prüfungsunfähigkeit zugunsten der Absolvierung der Prüfung zurückzustellen. Sich nunmehr nach negativer Prüfungsentscheidung auf die Prüfungsunfähigkeit zum Prüfungszeitpunkt zu berufen, verstoße nicht nur gegen die Chancengleichheit, sondern auch gegen den im Prüfungsrechtsverhältnis geltenden Grundsatz von Treu und Glauben (§ 242 BGB). Dieser gebietet ein widerspruchsfreies Verhalten der Prüflinge im Prüfungsverfahren und verlangt von diesen gewisse Mitwirkungspflichten wie beispielsweise die rechtzeitige Rüge von Verfahrensfehlern, hier konkret die Geltendmachung der Prüfungsunfähigkeit.

## Verwirkung als Folge eines verspäteten Rücktritts?

In der Rechtsprechung gibt es Stimmen, die in einem Fall wie dem vorliegenden nicht nur die Unverzüglichkeit des Rücktritts verneinen, sondern von einer generellen Verwirkung der Rücktrittsmöglichkeit ausgehen (ZIMMERLING/BREHM 2007, Rz. 559). Die Verwirkung ist ein Fall der unzulässigen Rechtsausübung wegen widersprüchlichen Verhaltens und findet ihre Wurzeln wie oben bereits angedeutet im Grundsatz von Treu und Glauben gem. § 242 BGB. Ein Recht gilt dann als verwirkt, wenn der Berechtigte es längere Zeit hindurch nicht geltend gemacht hat, der Verpflichtete sich darauf eingestellt hat und sich nach dem Verhalten des Berechtigten auch darauf einstellen durfte, dass dieser das Recht auch in Zukunft nicht geltend machen werde (HEINRICHS in PALANDT 2009, § 242 Rz. 87). Teile der Rechtsprechung sehen für den Prüfungsbereich den Rücktritt als verwirkt, wenn der Prüfling mit der Geltendmachung des Rücktritts bis nach der Bekanntgabe des Prüfungsergebnisses wartet, obwohl ihm ein früherer Rücktritt möglich und zumutbar gewesen wäre. Die Nichterfüllung des Kriteriums „Unverzüglichkeit“ bei der Rücktrittserklärung wird somit als Verwirkung des Rücktrittsrechts gewertet (ZIMMERLING/BREHM 2007, Rz. 559).

Diese Ansicht ist nicht unumstritten, vor allem im Hinblick auf das Zeitmoment „längere Zeit nicht geltend gemacht“ und der Frage, ob man im Zusammenhang mit der mündlichen Prüfung und der sich daran anschließenden Ergebnisbekanntgabe von einer solchen „längeren Zeit“ überhaupt sprechen kann.

Unabhängig davon, welcher Auffassung man folgt, kommt im Ergebnis nur eine Konsequenz in Betracht: Der Kläger hat im vorliegenden Fall den Rücktritt von der Prüfung nicht wirksam erklärt und muss das Prüfungsergebnis gegen

sich gelten lassen. Er bekommt keine Möglichkeit, die Prüfung zu wiederholen.

Nur bei offensichtlichen Mängeln des Prüfungsverfahrens kann auch ohne ausdrückliche Erklärung des Prüflings eine Pflicht des Prüfungsausschussvorsitzenden oder des Aufsichtführenden von Amts wegen in Betracht kommen, Fehler im Verfahren zu berücksichtigen und auf diese angemessen zu reagieren (NIEHUES 2007, Rz. 130). Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die gesundheitliche Beeinträchtigung und eine draus resultierende Prüfungsunfähigkeit des Prüflings auch für den medizinischen Laien zweifelsfrei zutage tritt. Eine solche prüfungsrechtliche Fürsorgepflicht hat das Gericht im vorliegenden Fall jedoch verneint. Eine sechzigminütige Verzögerung im Prüfungsablauf habe nicht unweigerlich eine wesentliche Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit zur Folge, insbesondere da auch andere Prüflinge davon betroffen gewesen seien, die diesen Umstand nicht beanstandet hätten. Ein offensichtlicher Mangel und damit eine Handlung von Amts wegen schieden demnach von vornherein aus.

## Fazit

Die Chancengleichheit spielt selten für sich allein gesehen eine Rolle in der Beurteilung von Streitfragen im Rahmen von Prüfungsverfahren. Sie taucht häufig in Zusammenhang mit anderen Aspekten des Prüfungswesens wie beispielsweise dem Rücktritt von der Prüfung, der Prüfungsunfähigkeit und anderen Verfahrensfehlern auf. Ohne die Prämisse der Gleichbehandlung aller Prüfungskandidaten wäre ein faires und objektiviertes Prüfungsverfahren nicht denkbar. Dabei darf nicht verkannt werden, dass die Beurteilung von strittigen Sachverhalten im Lichte der Chancengleichheit immer eine Gratwanderung zwischen den individuellen Rechten des einzelnen Prüflings und den Rechten der übrigen Prüfungsteilnehmenden bleiben wird. ■

### Literatur

Beschluss des Bayerischen Verwaltungsgeschichtshofes vom 3. 7. 2008, AZ: 22 ZB 07.1674

Beschluss des VG Ansbach vom 16.10.2007, AZ: AN 2 E 07.02412  
ZIMMERLING, W.; BREHM, R. G.: *Prüfungsrecht*. Köln/Berlin/München, 3. Aufl. 2007

NIEHUES, N.: *Schul- und Prüfungsrecht Band 2/Prüfungsrecht*. München, 4. Aufl. 2007

PALANDT, O.: *BGB-Kommentar*. München, 68. Aufl. 2009

Die hier zitierten Entscheidungen sowie weitere interessante Urteile zum Prüfungsrecht finden Sie im Prüferportal unter [www.prueferportal.org/html/40.php](http://www.prueferportal.org/html/40.php).



## Prüferhandbuch

GERHARD ZIMMER

### Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung

Lothar Reetz u. a.

Herausgeber: Ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, B+R Verlag, Hamburg 2008, 312 S., 24,90 EUR

Prüfungen in der Berufsbildung haben zwei zentrale Funktionen: Sie sollen zum einen den Absolventinnen und Absolventen beruflicher Bildungsprozesse die Selbstpositionierung auf dem Arbeitsmarkt – und mithin in Wirtschaft und Gesellschaft – ermöglichen. Zum anderen sollen Prüfungen auch eine Rückmeldung an das Berufsbildungspersonal und die Prüfungsinstitutionen zur Verbesserung der Bildungsprozesse und Prüfungsverfahren geben. Beide Funktionen stellen hohe Anforderungen an das Prüfungspersonal. Ihre zentrale Aufgabe ist, die von den Prüflingen erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen gemäß § 1 Abs. 3 BBiG zu ermitteln und zu bewerten. Hierbei müssen testdiagnostische Ansprüche, die die Objektivität der Prüfungsverfahren und Ergebnisbewertungen zum Schwerpunkt haben, und Prüfungsansprüche, die sich aus dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenzen ergeben, sinnvoll miteinander verbunden werden. Keinesfalls können, wie die Autoren ausführlich darlegen (S. 210 ff.), Prüfungen in der Berufsbildung auf reine testdiagnostische Output-Kontrollen standardisierter kognitiver Leistungen reduziert werden. Wie also sind Prüfungen in der Berufsbildung zu konzipieren, durchzuführen und zu bewerten? Den praktischen, schriftlichen und mündlichen Prüfungsaufgaben soll das „Modell der vollständigen Handlung“ (S. 40) zugrunde liegen und „als Prüfungsaufgaben [sind] nur echte Situationsaufgaben geboten [...], zu deren Bewältigung bestimmte Schlüsselqualifikationen [und Handlungskompetenzen, GZ] gebraucht werden“ (S. 37). Praxisorientierung heißt, nicht isoliertes Fachwissen abzufragen, sondern echte berufstypische Situationsaufgaben bzw. Arbeitsaufträge als Prüfungsaufgaben zu stellen. Diese Prüfungsaufgaben sollen die gestaltende Planung und

Lösung auch von neuartigen Arbeitssituationen sowie die individuelle Verfügbarkeit gut organisierten Fachwissens zum Gegenstand haben. Das erfordert, dass auch höhere Ebenen der Handlungsregulation in die Prüfungen einzu beziehen sind. Dementsprechend sollen Prüfungen an betrieblichen Prozessen orientiert sein, damit auch Flexibilität, Engagement, Verantwortungsbewusstsein und Authentizität erkennbar werden.

Natürlich müssen auch in prozessorientierten Prüfungen mit Situationsaufgaben die Standard-Testkriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität durch die Prüfungsverfahren eingehalten und durch die Merkmale der Prüfungsaufgaben gesichert werden. Darüber hinaus sind die Kriterien Justiziabilität, Chancengerechtigkeit und Prüfungsaufwand einzuhalten. Sehr fundiert und ausführlich, angereichert mit zahlreichen praktischen Beispielen bis hin zu beispielhaften Prüfungsgesprächen, wird dementsprechend im Hauptkapitel (S. 69–214) die Frage beantwortet: Wie soll geprüft werden? Ausgangspunkte für die Beantwortung sind selbstverständlich das BBiG und die Ausbildungsordnungen, auf deren Grundlage der Zusammenhang von Prüfungsbereichen, -instrumenten, -durchführungsformen und -aufgaben sowie die Veränderungen der Prüfungsstrukturen am Beispiel von kaufmännischen, gewerblich-technischen und IT-Berufen diskutiert werden. Insbesondere die weitergehenden Veränderungen durch die Integration der Zwischen- und Abschlussprüfungen zu „Gestreckten Abschlussprüfungen“ werden am Beispiel der neuen Elektroberufe aufgezeigt. Welche neuen Prüfungsstrukturen und -methoden entwickelt wurden und wie sie einzusetzen sind, wie die genannten Kriterien von Prüfungen in praktischen, schriftlichen und mündlichen Prüfungen erreicht und eingehalten werden können, wie Bewertungsfehler zu vermeiden sind, all dies und mehr wird theoretisch fundiert, praxisorientiert und zugleich kritisch hinsichtlich der jeweiligen Vor- und Nachteile ausführlich dargestellt und diskutiert.

Im abschließenden Kapitel werden die rechtlichen Fragen von Prüfungen ausführlich und für juristische Laien verständlich dargestellt.

**Fazit:** Insgesamt ist das Buch ein ausgezeichnetes und sehr nützliches Werk für Wissenschaft und Praxis von Prüfungen dualer Berufsausbildungen, aber auch für Prüfungen in vielen anderen Formen beruflicher Bildung. Wissenschaftlich begründete Prüfungsmethoden, -instrumente und -formen werden zur Durchführung qualitativ hochwertiger Prüfungen vorgestellt, anhand zahlreicher Beispiele in ihrer Realisierung verdeutlicht, womit zugleich auch konkrete Hilfestellungen für die Ersteller/-innen von Prüfungsaufgaben und die Prüfer/-innen gegeben werden. ■

IRMGARD FRANK

**Vocational education and training in Germany – current developments and structural challenges**  
**Berufsbildung in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen und strukturelle Herausforderungen**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 3, p. 5

The debate on the modernisation of vocational education and training has grown in intensity over the course of recent years. Although there is a broad consensus that structural changes are urgently required, there is very little unity in respect of the pathways via which this is to be achieved.

The present paper outlines the implementation of recommendations relevant to regulatory work. Its main focus is on drawing examples from the activities and programmes used by BIBB to support and shape the further development of vocational training. This demonstrates that the future challenge lies in doing things right as well as doing the right things.

VERENA EBERHARD, SELINA SCHOLZ, JOACHIM GERD ULRICH

**Image as a career choice criterion**

Significance for occupations where there is a shortage of up-and-coming skilled workers

**Image als Berufswahlkriterium**

Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 3, p. 9

Future conditions on the labour market will be determined by two opposing developments. The number of young people will fall and the number of workers exiting the labour market for age-related reasons will grow. The resultant gap will become a problem for companies, which will need to compete increasingly fiercely for young people interested in pursuing training. There is, however, a danger that this will turn into an unequal struggle. Occupations saddled with a bad image will find it particularly difficult to attract potential trainees in future. The present paper investigates the reasons for this and attempts to find solutions which will increase the attractiveness of occupations which have previously been unpopular.

GERALD A. STRAKA, GERD MACKE

**Occupational competence: the ability, desire and authority to act**

On the clarification of an ambivalent concept

**Berufliche Kompetenz: handeln können, wollen und dürfen**

Zur Klärung eines diffusen Begriffs

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 3, p. 14

Occupational competence may on the one hand be considered to comprise a combination of knowledge, applied knowledge, skills, competences, motives, emotives and moral power of judgement (the desire and ability to act) and may on the other hand be defined as a socially determined responsibility for tasks and/or functional areas (the authority to act). The aim of the present paper is to delineate these two definitions in terminological terms and bring them together under the umbrella of a third definition. This terminological clarification shows that regulatory means for training can only stipulate achievable targets in a limited manner.

KATHRIN HENSGE, BARBARA LORIG, DANIEL SCHREIBER

**Competence orientation in vocational education and training – pathways for the establishment of competence based training regulations**  
**Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung – Wege zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 3, p. 18

The debate surrounding competence oriented further development of curricula is in full swing in both general education and in initial and continuing vocational education and training. The aim is to use a competence model developed at BIBB to highlight proposals for a competence oriented structuring of training regulations. The present paper takes four selected occupations from within the dual system as a basis for presenting examples of the results from the piloting of the competence model.

SILVIA ANNEN, HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

**Codified additional qualifications in recognised training occupations**

Initial implementation in the training occupation of specialist music retail assistant

**Kodifizierte Zusatzqualifikationen in anerkannten Ausbildungsberufen**

Erstmalig im Ausbildungsberuf Musikfachhändler/-in umgesetzt

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 3, p. 23

Additional qualifications may assist in raising the attractiveness of training and occupations. Since the reform of the Vocational Training Act in 2005, the

integration of such qualifications in training regulations in the form of so-called codified additional qualifications has been permitted.

The present paper deals with various forms of additional qualifications and highlights the associated benefits and drawbacks. It takes the revised occupation of specialist music retail assistant as an example to portray how codified additional qualifications can be implemented within an occupation and to show the structural opportunities which will emerge in the future.

JULIA FLASDICK, LUTZ GOERTZ, HEIKE KRÄMER

**Media content production: multifarious skills requirements in a new field of activity**

Results of a current study

**Mediale Content-Produktion: Vielfältige Qualifikationsanforderungen in einem neuen Tätigkeitsfeld**

Ergebnisse einer aktuellen Studie

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 3, p. 27

Over the course of recent years, extensive digitalisation and the networking of production have brought fundamental changes to the way in which media content is created. This has given rise to a new field of activity which may be designated as "content production". A study commissioned by BIBB has investigated the change in fields of activity within the media branch and issues relating to skills and organisation of work. The present authors take this as a basis for the formulation of recommendations on how differentiated training provision can be deployed to meet the specific skills requirements.

MARCUS KNAUF, VOLKER PAUL

**Assembly activities in the craft trades – new qualifications requirements and additional training opportunities**

**Montagetätigkeiten im Handwerk – Bedarf für neue Qualifikationen und zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 3, p. 32

Assembly activities in the craft trades have grown in significance over recent years. Nevertheless, companies operating in the sector and individual employer associations perceive that there is a deficit in the qualification opportunities for such activities and are calling for the establishment of a separate training occupation. This paper presents the findings from two studies which have surveyed qualitative and quantitative skills requirements in assembly. These serve as the basis for the portrayal of prospective ways in which advanced and continuing training provision and appropriate provision within initial training could meet the skills requirements.

REINER SCHLAUSCH, GERT ZINKE

**Technical production training occupations – an expression of change within technical vocational training**

**Produktionstechnologische Ausbildungsberufe – Ausdruck eines Wandels in der gewerblich-technischen Berufsbildung**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 3, p. 40

Recent years have seen the emergence of technical industrial production occupations which can no longer be clearly aligned as metal, electrical or IT occupations. These occupations have their basis in a technical production approach which needs to be viewed as an entity comprising technology, information technology and organisation/logistics. The present paper explains the development of "technical production training occupations" and indicates the consequences for regulatory work and vocational training at the various learning venues.

RAINER BRÖTZ, MICHAEL BEHLING

**Tool box for the design of employability oriented examination tasks**  
**Werkzeugkasten zur Erstellung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 3, p. 44

Autonomous planning, execution and monitoring form an object of training and need to be demonstrated in the final examination. Investigations conducted by BIBB show that although there is an expectation of employability orientation within the examination area on the part of stakeholders, action is still required in respect of written examination tasks in particular. This paper presents a BIBB project which involved the development of an Internet based application for the design of employability oriented examination tasks.

■ **DR. MICHAEL BEHLING**  
Behling Consult  
Kamillienweg 8  
06120 Halle (Saale)  
kontakt@behling-consult.de

■ **JULIA FLASDICK**  
MMB-Institut für Medien- und  
Kompetenzforschung  
Folkwangstraße 1  
45128 Essen  
flasdick@mmb-institut.de

■ **DR. LUTZ GOERTZ**  
MMB-Institut für Medien- und  
Kompetenzforschung  
Folkwangstraße 1  
45128 Essen  
goertz@mmb-institut.de

■ **DR. MARCUS KNAUF**  
Knauf Consulting GbR  
Dorotheenstraße 7  
33615 Bielefeld  
mknauf@knauf-consulting.de

■ **DR. NORBERT LACHMAYR**  
Österreichisches Institut für  
Berufsbildungsforschung  
Biberstraße 5/6  
A 1010 Wien  
norbert.lachmayr@oeibf.at

■ **DR. GERD MACKE**  
Kaiserstuhlstraße 17  
79211 Denzlingen  
gerd.macke@gmx.de

■ **PROF. DR. GERALD A. STRAKA**  
Universität Bremen  
Institut Technik + Bildung  
Postfach 33 04 40  
28334 Bremen  
straka@uni-bremen.de

■ **PROF. DR. REINER SCHLAUSCH**  
Berufsbildungsinstitut Arbeit und  
Technik  
Universität Flensburg  
Auf dem Campus 1  
24943 Flensburg  
reiner.schlausch@biat.uni-  
flensburg.de

■ **PROF. DR. GERHARD ZIMMER**  
Bamberger Straße 52  
10777 Berlin  
gerhard.m.zimmer@t-online.de

## AUTOREN DES BIBB

■ **SILVIA ANNEN**  
annen@bibb.de

■ **RAINER BRÖTZ**  
broetz@bibb.de

■ **MARLIES DORSCH-SCHWEIZER**  
dorsch-schweizer@bibb.de

■ **VERENA EBERHARD**  
eberhard@bibb.de

■ **IRMGARD FRANK**  
frank@bibb.de

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

■ **KATRIN GUTSCHOW**  
gutschow@bibb.de

■ **DR. KATHRIN HENSGE**  
hensge@bibb.de

■ **DR. HEIKE KRÄMER**  
kraemer@bibb.de

■ **BARBARA LORIG**  
lorig@bibb.de

■ **DR. VOLKER PAUL**  
paul@bibb.de

■ **HANNELORE PAULINI-  
SCHLOTTAU**  
paulini-schlottau@bibb.de

■ **DANIEL SCHREIBER**  
schreiber@bibb.de

■ **DR. ALEXANDRA UHLY**  
uhly@bibb.de

■ **PHILIPP ULMER**  
ulmer@bibb.de

■ **DR. JOACHIM GERD ULRICH**  
ulrich@bibb.de

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

■ **DR. GERT ZINKE**  
zinke@bibb.de

## IMPRESSUM

### Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

38. Jahrgang, Heft 3/2009, Mai/Juni 2009

Redaktionsschluss 15. Mai 2009

### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

### Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bibb.de

### Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantw.), BIBB;

Prof. Dr. Thomas Deißinger, Universität

Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB;

Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG,

Bonn; Prof. Dr. Georg M. Spöttl, Universität

Bremen; Dr. Alexandra Uhly, BIBB;

Dr. Hildegard Zimmermann, BIBB

### Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

### Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

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

E-Mail: service@wbv.de

### Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

### Kündigung

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

### Copyright

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

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

ISSN 0341-4515

# Zukunft Personal 2009<sup>®</sup>



[www.zukunft-personal.de](http://www.zukunft-personal.de)



**22.-24. September 2009**  
**Messe Köln**

## Europas größte Fachmesse für Human Resource Management

Die Zukunft Personal, versammelt jährlich rund 8000 Personalverantwortliche in Köln. Zu ihrem 10-jährigen Jubiläum erstreckt sich das HR-Event erstmals über drei Tage: vom 22. bis 24. September 2009. Neben den Produkten und Dienstleistungen von mehr als 500 Ausstellern präsentiert die Fach-

messe ein umfangreiches, internationales Vortragsprogramm zu den aktuellen Trends in der Personalarbeit. Die Themenpalette der Ausstellernews, Keynote-Vorträge und Podiumsdiskussionen reichen von Weiterbildungsfragen über HR-Software bis hin zum demographischen Wandel.

Sponsoren



**monster.de**  
Ihr neues Leben ruft™



Medienpartner

