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

# BWP

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

4 / 2012

# Strukturfragen der Berufsbildung

**Berufsausbildung in Deutschland: Standortfaktor und Standortvorteil!**

**Berufsbildung 2020**

**Entwicklung der beruflichen Qualifikationsstruktur**

**Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen**

**Ausbildungsdauer von Berufen**

**Gestaltung von Berufsgruppen**

**Kompetenzorientierung**

**Förderung von Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit**

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

## EDITORIAL


3 **Berufsausbildung in Deutschland: Standortfaktor und Standortvorteil!**
*Friedrich Hubert Esser*


## BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN


4 **Betriebliche Ausbildungsbeteiligung stark rückläufig**
*Tobias Hucker*


## THEMENSCHWERPUNKT: STRUKTURFRAGEN DER BERUFSBILDUNG


6 **Berufsbildung 2020: Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Berufskonzepts**
*Statements von Johanna Bittner-Kelber, Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, Thomas Giessler, Dr. Esther Hartwich, Dr. Beate Scheffler, Thomas Sondermann, Prof. Dr. Georg Spöttl*

11 **Akademikerüberhang und Fachkräftemangel: Wie entwickelt sich die berufliche Qualifikationsstruktur?**
*Felix Bremser, Anna Christin Höver, Manuel Schandock*

16 **Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen**
*Sandra Bohlinger*

20 **Ausbildungsdauer von Berufen – verbindliche Begrenzung auf drei Jahre?**
*Irmgard Frank, Günter Walden*

24 **Die Problematik einer systematischen Gestaltung von Berufsgruppen**
*Jorg-Günther Grunwald*

28 **Ausbildungsbausteine – Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs**
*Stefan Ekert, Lisa Rotthowe, Bernd Weiterer*

32 **Kompetenzorientierung in der Berufsschule**
Handlungskompetenz in den Versionen der Handreichungen der KMK zur Entwicklung lernfeldorientierter Lehrpläne
*Bernadette Dilger, Peter F.E. Sloane*

36 **Lerneinheiten sichern Anschlussfähigkeit**
Ergebnisse des baden-württembergischen Projekts „Eurolevel" zur Förderung der Durchlässigkeit
*Thilo Lang, Michael Dambacher*

40 **Integration der Aus- und Fortbildung statt Anrechnung: Plädoyer für eine Höhere Berufliche Bildung**
*Gerhard Syben*

45 **Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk**
Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Strukturmodells
*Volker Born*


## DQR KONKRET


49 **Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel?**
Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit
*Irmgard Frank*


## WEITERE THEMEN


53 **Ausbildungsreife als Thema der öffentlichen Berichterstattung**
*Robert W. Jahn, Kathrin Brünner*

58 **Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule intensivieren**
Übergangsmaßnahmen und Studienmodelle für beruflich Qualifizierte im neuen Förderprogramm der BMBF-Initiative ANKOM
*Egon Meerten*


## HAUPTAUSSCHUSS


60 **Bericht über die Sitzung 2/2012 des Hauptausschusses am 21. Juni 2012 in Bonn**
*Gunther Spillner*

Rezensionen

Abstracts/Impressum

Autorinnen und Autoren


Sie finden diese BWP-Ausgabe im Internet unter
**www.bibb.de/bwp-4-2012**

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.
URN: urn:nbn:de:0035-bwp-12400-1

**FRIEDRICH HUBERT ESSER**
*Prof. Dr., Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung*

# Berufsausbildung in Deutschland: Standortfaktor und Standortvorteil!

Liebe Leserinnen und Leser,

die OECD hat jüngst die Qualität der Ausbildung in Amerika kritisiert und den Amerikanern einen Blick auf duale Ausbildungssysteme empfohlen, wie sie beispielsweise in Deutschland und der Schweiz praktiziert werden. In einer hochrangig besetzten Berufsbildungskonferenz im Aspen-Institut in Washington D.C. im Mai dieses Jahres waren es vor allem große deutsche Firmen und Mittelständler, die gegenüber der OBAMA-Regierung wie auch der amerikanischen Wirtschaft für mehr Praxisorientierung der Berufsausbildung warben.
Die Europäische Kommission indes schüttet Wasser in den Wein und beklagt in ihrer Bewertung des nationalen Reformprogramms 2012, dass sich zumindest ein Teil der beruflich Qualifizierten bei der Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts in einem sich rasch wandelnden Wirtschaftsumfeld schwerer tut als Akademiker/-innen. Hinkt das Duale System etwa dem hochschulischen System hinterher, wenn es um die Nachhaltigkeit, den Ausbau wie auch die Flexibilisierung erworbener Handlungskompetenzen geht?

## QUALITÄTSMERKMALE DES DUALEN SYSTEMS

Die Behauptung, dass sich das Duale System vor allem international im Aufwind befinde, ist sicherlich nicht übertrieben. Deutschland tut sich mit einer vergleichsweise niedrigen Jugendarbeitslosigkeit weltweit hervor. Kritische Stimmen merken an, dass vor allem durch das Übergangssystem die deutsche Statistik geschönt würde. Die Lernenden in Maßnahmen des Übergangs zwischen Schule und Berufsausbildung zählen nicht als Erwerbspersonen, wodurch sich die Arbeitslosenzahlen statistisch verringern. Dem ist entgegenzuhalten, dass in Vergleichsländern die Lernenden in vollzeitschulischen Berufsausbildungsmaßnahmen ebenso nicht zu den Erwerbspersonen zählen. Darüber hinaus zeigt die Statistik auf, dass mehr als jeder zweite Jugendliche mittlerweile nach der Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme eine vollqualifizierende Ausbildung beginnt.
Die Nähe zur Arbeitswelt ist neben der Jugendarbeitslosenquote ein weiteres international geachtetes Qualitätsmerkmal des Dualen Systems. So misst die EU beispielsweise in ihrem Programm für lebenslanges Lernen der Förderung der Zusammenarbeit zwischen Berufsbildung und Arbeitswelt eine hohe strategische Bedeutung bei. Konkret sollen die arbeitsplatzbezogenen Aktivitäten in den Berufsausbildungssystemen Europas erhöht werden. So stand bei der am 12. Juli in Stuttgart veranstalteten Deutsch-Spanischen Berufsbildungskonferenz die Frage der stärkeren Praxisorientierung der spanischen Berufsausbildung im Mittelpunkt – ein weiterer Beleg für das wachsende Interesse am Dualen System.

## WEITERER HANDLUNGSBEDARF

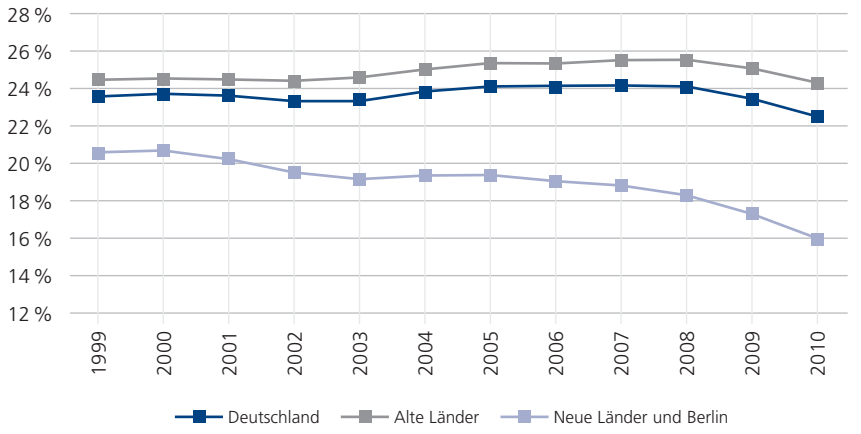
Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Hausaufgaben zur weiteren Verbesserung der Funktionalität des Berufsbildungssystems gemacht werden müssen. Die Umsetzung von DQR und EQR bedingt, dass die Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung zu forcieren ist, mit allen positiven Folgen für die systemische Qualitätsverbesserung. Dies betrifft die Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner bzw. hochschulischer Bildung und damit verbunden die prinzipielle Möglichkeit, Qualifikationen aus allen Bildungsbereichen bis hin zum höchsten Niveau zuzuordnen. Der Umsetzung von EQR und DQR muss zwingend eine Anpassung der ISCED-Skala folgen, denn standortpolitisch geht es in Zukunft nicht mehr darum, Akademikerquoten zu steigern, sondern die Zahl derer, die über Qualifikationen mit einem hohen DQR/EQR-Niveau verfügen, zu erhöhen. Das erfordert konsequenterweise eine angemessene Weiterbildungsbeteiligung mit dem erwünschten Effekt, dass Spitzenqualifikationen in Deutschland häufiger über den beruflichen Bildungsweg zu realisieren sind.
Mindestens genauso entscheidend für die Reputation des Dualen Systems als Standortfaktor ist eine angemessene Beteiligung der Betriebe an der Berufsausbildung. Die zurzeit rückläufige Ausbildungsbetriebsquote sollte uns aufmerksam für genauere Analyse der Gründe machen, um problemadäquat reagieren zu können. Die Ausbildungsbetriebe sind nicht nur das Herzstück des Dualen Systems – ihre nachlassende Beteiligung würde den Fachkräftemangel auf der Facharbeiter- bzw. Gesellenebene weiter verschärfen, der nach Aussage der aktuellen Projektionen um das Jahr 2020 gravierender auszufallen scheint als auf Akademikerniveau.
Die künftige Wettbewerbsfähigkeit von „Manufacturing – Made in Germany" – bislang ein Standortvorteil – steht deshalb – trotz aller Lobeshymnen – zurzeit auf dem Spiel, das muss uns klar sein! ■

# Betriebliche Ausbildungsbeteiligung stark rückläufig

**TOBIAS HUCKER**
*Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/ Bildungsbeteiligung" im BIBB*

**▶ In den Jahren 2009 und 2010 ist der Anteil ausbildender Betriebe deutlich zurückgegangen. Gleiches gilt für den Anteil der Auszubildenden an der Gesamtzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Deutet dies auf eine Krise der dualen Ausbildung hin?**

Abbildung 1 **Entwicklung der Ausbildungsbetriebsquote 1999–2010**




Quelle: Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

## STARKER RÜCKGANG DER AUSBILDUNGSBETRIEBSQUOTE

Nachdem der Anteil der Ausbildungsbetriebe an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (Ausbildungsbetriebsquote) zwischen 2002 und 2005 kontinuierlich zugenommen hatte und in den drei Folgejahren stabil bei mindestens 24 Prozent lag, ist er nach 2008 deutlich gefallen (vgl. Abb. 1). Innerhalb von zwei Jahren ging er um 1,5 Prozentpunkte zurück und erreichte mit 22,5 Prozent zum 31. Dezember 2010 seinen tiefsten Stand seit 1999. Verantwortlich dafür war vor allem ein ungewöhnlich hoher Verlust an Ausbildungsbetrieben, deren Zahl in den Jahren 2009 und 2010 um insgesamt 5,1 Prozent abnahm, obwohl gleichzeitig die Zahl der Betriebe um 1,1 Prozent zulegte (vgl. HUCKER 2012).

Die gegenläufigen Bestandsentwicklungen bei Betrieben und Ausbildungsbetrieben betrafen sowohl die neuen als auch die alten Bundesländer. Allerdings war die Diskrepanz im Osten wesentlich stärker ausgeprägt als im Westen. Seit Ende 2008 sank die Zahl der Ausbildungsbetriebe in den neuen Ländern um 11,9 Prozent und in den alten Ländern um 3,9 Prozent. Parallel dazu vergrößerte sich die Gesamtzahl der Betriebe um 0,9 Prozent im Osten und 1,2 Prozent im Westen (vgl. Tab.).

## AUSBILDUNGSQUOTE EBENFALLS RÜCKLÄUFIG

Ähnlich wie die Ausbildungsbetriebsquote entwickelte sich auch der Anteil der Auszubildenden an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (Ausbildungsquote). Nach einer mehrjährigen, bis 2008 anhaltenden Konsolidierungsphase ging dieser bis Ende 2010 auf sechs Prozent zurück – das ist ebenfalls der bundesweit niedrigste Wert seit 1999. Allein 2010 fiel die Zahl der Auszubildenden um 4,6 Prozent, während die Anzahl der Beschäftigten um zwei Prozent zulegen konnte. Auffällige Unterschiede bestehen zwischen den Quotenverläufen in Ost- und Westdeutschland. Bis Ende 2005 bewegten sich die Ausbildungsquoten in beiden Landesteilen annähernd parallel zueinander, wobei die Quote im Osten durchschnittlich 0,9 Prozentpunkte über der des Westens lag. Während der folgenden drei Jahre glichen sich die Quoten durch einen deutlichen Abwärtstrend im Osten und einen leichten Anstieg im Westen an, bis 2008 die Ausbildungsquote im Osten unter das Niveau im Westen fiel. Ende 2010 lag sie in den neuen Ländern und Berlin bei nur noch 5,3 Prozent und damit rund 0,9 Prozentpunkte niedriger als in den alten Ländern (vgl. Abb. 2).

## MÖGLICHE URSACHEN DER QUOTENRÜCKGÄNGE

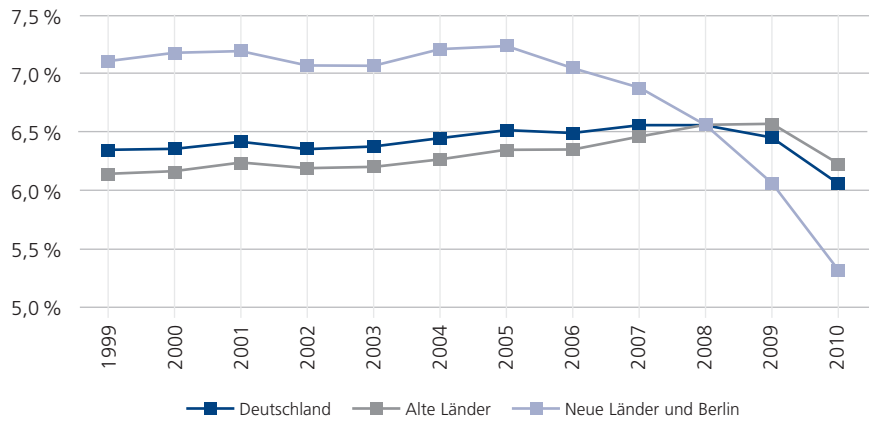
Für den ungewöhnlich starken Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung kommen unterschiedliche Erklärungen in Betracht. Zum einen ist er im Kontext der demografischen Entwicklung zu sehen, die vor allem in Ostdeutschland einen massiven Einbruch der Schulabgängerzahlen bewirkt und das Potenzial an Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern drastisch verringert hat (vgl. ULRICH u. a. 2011, S. 15). Den Betrieben wurde es dadurch strukturell erschwert, angebotene Ausbildungsstellen zu besetzen. Zum anderen lassen die Quotenrückgänge eine gesunkene Ausbildungsbereitschaft der Betriebe vermuten. So könnte die Finanz- und Wirtschaftskrise viele Betriebe dazu veranlasst haben, ihr Ausbildungsplatzangebot zu senken oder sich ganz aus der dualen Berufsausbildung zu-

Tabelle **Betriebliche Ausbildungsbeteiligung 2008 bis 2010**

| | | 2008 | 2009 | 2010 | Veränderung zu | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 2008 | 2009 |
| Deutschland | Beschäftigte | 27.632.286 | 27.487.548 | 28.033.420 | +1,5 % | +2,0 % |
| | Auszubildende | 1.813.644 | 1.775.384 | 1.693.978 | -6,6 % | -4,6 % |
| | Ausbildungsquote (%) | 6,6 | 6,5 | 6,0 | | |
| | Betriebe | 2.056.888 | 2.067.723 | 2.080.338 | +1,1 % | +0,6 % |
| | Ausbildungsbetriebe | 494.156 | 484.935 | 468.789 | -5,1 % | -3,3 % |
| | Ausbildungsbetriebsquote (%) | 24,0 | 23,5 | 22,5 | | |
| West | Beschäftigte | 22.400.311 | 22.254.104 | 22.715.291 | +1,4 % | +2,1 % |
| | Auszubildende | 1.471.197 | 1.460.787 | 1.411.982 | -4,0 % | -3,3 % |
| | Ausbildungsquote (%) | 6,6 | 6,6 | 6,2 | | |
| | Betriebe | 1.630.916 | 1.639.399 | 1.650.429 | +1,2 % | +0,7 % |
| | Ausbildungsbetriebe | 416.202 | 410.811 | 400.077 | -3,9 % | -2,6 % |
| | Ausbildungsbetriebsquote (%) | 25,5 | 25,1 | 24,2 | | |
| Ost | Beschäftigte | 5.231.975 | 5.233.444 | 5.318.129 | +1,6 % | +1,6 % |
| | Auszubildende | 342.447 | 316.608 | 281.996 | -17,7 % | -10,6 % |
| | Ausbildungsquote (%) | 6,5 | 6,0 | 5,3 | | |
| | Betriebe | 425.972 | 428.324 | 429.909 | +0,9 % | +0,4 % |
| | Ausbildungsbetriebe | 77.954 | 74.124 | 68.712 | -11,9 % | -7,3 % |
| | Ausbildungsbetriebsquote (%) | 18,3 | 17,3 | 16,0 | | |

Quelle: Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit; Stichtag jeweils 31.12.; Berechnungen des BIBB

Abbildung 2 **Entwicklung der Ausbildungsquote 1999–2010**




Quelle: Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

rückzuziehen. Als weiterer Faktor ist in diesem Zusammenhang der Abbau überwiegend öffentlich finanzierter Berufsausbildung (vgl. BEICHT 2012) anzuführen, die in der Vergangenheit eine wichtige Funktion in der Ausbildungsförderung erfüllt hatte.

Mit Blick auf die Ausbildungsquote wäre es allerdings zu kurz gegriffen, ihr Absinken allein mit der demografischen oder konjunkturellen Entwicklung zu erklären. Wie oben erwähnt, resultiert der Rückgang der Ausbildungsquote einerseits aus einer gesunkenen Anzahl an Auszubildenden und andererseits aus einer gestiegenen Beschäftigtenzahl (vgl. Tab.). Bei genauerer Betrachtung der bisherigen Arbeitsmarktentwicklung zeigt sich, dass der Beschäftigungsanstieg der letzten Jahre vor allem auf eine gewachsene Bedeutung der Teilzeitbeschäftigung zurückgeht (vgl. BRENKE 2011). Nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit stieg zwischen 1999 und 2010 die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Teilzeit um 1,7 Mio. auf 5,5 Mio. an, was einem Zuwachs von 44,7 Prozent entspricht. Im selben Zeitraum sank die Zahl der Vollzeitbeschäftigten um 1,4 Mio. bzw. 5,9 Prozent. Infolgedessen kletterte der Anteil der Teilzeitbeschäftigten an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten binnen elf Jahren von 13,6 auf 19,5 Prozent. Vor diesem Hintergrund spiegelt die gesunkene Ausbildungsquote nicht nur Veränderungen des Ausbildungsstellenmarkts, sondern auch einen beschäftigungsstrukturellen Trend wider, der das Ausmaß des Quotenrückgangs zum Teil relativiert. Hierin offenbart sich eine konzeptionelle Schwäche der Ausbildungsquote, deren Bezugsgröße die Gesamtzahl der Beschäftigten und nicht das Arbeitsvolumen ist. Würde Letzteres zugrunde gelegt, fiele ihr Rückgang weniger deutlich aus.

**Fazit:** Trotz der festzustellenden Quotenrückgänge wäre es verfrüht, mit Blick auf die betriebliche Ausbildungsbeteiligung bereits von einem allgemeinen Abwärtstrend zu sprechen. Die demografische Entwicklung hat in den letzten Jahren sichtbare Spuren hinterlassen, bislang handelt es sich dabei aber eher um ein ostdeutsches und weniger um ein gesamtdeutsches Problem. So scheint der zuletzt auch im Westen zu verzeichnende Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung stärker durch andere Faktoren, wie die Wirtschafts- und Finanzkrise, bedingt zu sein. Angesichts dessen ist es erforderlich, die weitere Entwicklung der Quoten zu beobachten, bevor fundierte Trendaussagen getroffen werden können. ■

*Literatur*

*BEICHT, U.: Auszubildende mit betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsverträgen. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012, S. 106–109*

*BRENKE, K.: Anhaltender Strukturwandel zur Teilzeitbeschäftigung. DIW Wochenbericht 42. Berlin 2011*

*HUCKER, T.: Ergebnisse der Beschäftigtenstatistik zur Ausbildungsbeteiligung. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012, S. 189–194*

*ULRICH, J. G.; FLEMMING, S.; GRANATH, R.: Ausbildungsmarktbilanz 2010. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bonn 2011, S. 11–29*

# Berufsbildung 2020

## Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Berufskonzepts

**▶ Die zentralen Herausforderungen für die Berufsbildung, die wir für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems im Auge haben müssen, sind der demografische Wandel, die mit ihm einhergehenden Folgen und seine Auswirkungen auf die Fachkräftesicherung sowie die Internationalisierung in Wirtschaft und Gesellschaft und die damit verbundene Aufgabe der Integration, so lautete eine zentrale Botschaft auf dem BIBB-Kongress 2011 in Berlin. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Weiterentwicklung des Berufskonzepts? Im Rahmen der im BIBB verfolgten Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation wurde dieser Frage nachgegangen, um Antworten bei den berufsbildungspolitischen Hauptakteuren zu finden, die eine Relevanz für die zukünftige Ausgestaltung der Berufe haben. Im Ergebnis liegen nicht nur interessante, sondern auch gleichermaßen praktikable Hinweise vor, die hier vorgestellt werden.**

**BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG**
***PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER***
*Präsident des BIBB*

**BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE**
***JOHANNA BITTNER-KELBER***
*MinR'in, Leiterin des Referats Fachkräfte, Bildungspolitik und Berufliche Bildung*

**DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND**
***THOMAS GIESSLER***
*Referatsleiter für Berufsbildungspolitik*

**DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG**
***DR. ESTHER HARTWICH***
*Leiterin des Bereichs Ausbildung*

**KULTUSMINISTERKONFERENZ**
***DR. BEATE SCHEFFLER***
*MinDir'in., Vorsitzende des Unterausschusses für Berufliche Bildung*

**BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG**
***THOMAS SONDERMANN***
*MinDirig., Leiter der Unterabteilung Berufliche Bildung*

**UNIVERSITÄT BREMEN**
***PROF. DR. GEORG SPÖTTL***
*Leiter der Abteilung „Arbeitsprozesse und berufliche Bildung" am Institut Technik und Bildung*

**Prof. Esser_** *Welches Potenzial bietet die Berufsbildung zur Sicherung des Fachkräftebedarfs?*

**Sondermann_** Unser Berufsbildungssystem vermittelt hochwertige berufliche Handlungskompetenzen und Qualifikationen. Hohe Übergangsquoten in den Arbeitsmarkt und eine im internationalen Vergleich niedrige Jugendarbeitslosigkeit unterstreichen die Bedeutung der Berufsbildung für das deutsche Beschäftigungssystem. Dies belegt auch die Ausbildungsbilanz 2011: Die Situation der Ausbildungssuchenden hat sich verbessert. Prognosen gehen von einem ansteigenden Fachkräftebedarf in den nächsten Jahren aus. Daher haben sich Bund und Länder darauf verständigt, die Gesamtausgaben von Staat und Wirtschaft für Bildung und Forschung auf zehn Prozent des BIP zu steigern. Dazu werden die Bundesausgaben für Bildung und Forschung um zwölf Milliarden Euro bis zum Jahr 2013 erhöht. Sie sollen u. a. dazu beitragen, die Attraktivität und Qualität der Berufsbildung weiter zu steigern, die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen zu fördern und die Zugänge zur Berufsbildung zu erleichtern.

**Dr. Scheffler_** Die berufliche Bildung ist mit allen Bildungsangeboten in der dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung sowie der Fortbildung die wesentliche Säule zur Sicherung des Fachkräftebedarfs. Dazu gehören auch die

Angebote zur gezielten Vorbereitung auf Führungspositionen. Die Anrechnungs- und Zulassungsmöglichkeiten beruflich Qualifizierter auf ein Studium steigern die Attraktivität der beruflichen Bildung und tragen dazu bei, dass in Zukunft der Anteil der hoch qualifizierten Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt steigen wird.

**Bittner-Kelber_** Große Herausforderungen der kommenden Jahre sind die demografische Entwicklung sowie veränderte Qualifikationsanforderungen. Aus- und Weiterbildung sind wichtige Bausteine zur Sicherung der Fachkräftebasis jedes Unternehmens, die entscheidend für den Unternehmenserfolg sein kann. Voraussetzung ist eine strategische Ausrichtung der betrieblichen Personalpolitik, denn Engagement in Aus- und Weiterbildung bedeutet Gewinnung bedarfsgerecht qualifizierter Fachkräfte mit einer starken Anbindung an den eigenen Betrieb. Die Berufsbildung hat dabei ihren besonderen Stellenwert: fast zwei Drittel aller Berufsanfänger beginnen ihr Berufsleben mit einer dualen Ausbildung. Zukünftig wird der Wettbewerb um leistungsfähige junge Menschen weiter zunehmen, da die Zahl der Absolventen allgemeinbildender Schulen demografiebedingt zurückgeht. Deshalb müssen sich die Unternehmen auch um die Jugendlichen bemühen, die es bislang nicht in Ausbildung geschafft haben. Wissen hat sich zu einer entscheidenden Ressource der deutschen Wirtschaft entwickelt. Diese gilt es, durch kontinuierliche, gezielte Weiterbildung der Beschäftigten zu erhalten und zu entwickeln.

**Prof. Esser_** *Wie müssen Berufsbilder gestaltet sein, damit sie nachhaltig Beschäftigungsfähigkeit sichern?*

**Dr. Hartwich_** Ausbildungsberufe sollten am konkreten, langfristigen Bedarf der Wirtschaft ausgerichtet sein. Dabei steht die Vermittlung der beruflichen Handlungskompetenz im Mittelpunkt der Ausbildung. Die IHK-Organisation sichert die Ausbildungsqualität seit vielen Jahren durch Prüfungen, die auf die Beruflichkeit abzielen, aber dennoch genügend Raum für Betrieblichkeit lassen. Wichtig ist auch, dass wir Ausbildungsordnungen nicht überfrachten. Wir benötigen für unsere Jugendlichen ein breites Angebot, damit sie den Sprung von der Schulbank an die Werkbank schaffen. Dazu erfordert es sowohl zweijährige wie auch dreijährige Ausbildungsberufe. Die Zeit der Stigmatisierung der zweijährigen Ausbildungsberufe sollte endlich der Vergangenheit angehören. Die Beschäftigungsfähigkeit wird dabei durch das bewährte System der dualen Ausbildung mit seiner Lernortkooperation unterstützt.

**Giessler_** Moderne Berufsbilder setzen für uns eine Berufsbildung voraus, die mehreren Anforderungen gerecht werden muss:

- Sie ist ganzheitlich und handlungsorientiert und erfolgt in dem bewährten dualen System.
- Sie fördert die Entwicklung fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen und Qualifikationen.

**JOHANNA BITTNER-KELBER**

*Fast zwei Drittel aller Berufsanfänger beginnen ihr Berufsleben mit einer dualen Ausbildung.“*

- Sie hat zum Ziel, Mündigkeit und Identität, Verantwortungsgefühl und die Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme sowie Qualitätsbewusstsein und Leistungsbereitschaft zu entwickeln.
- Sie vermittelt die Kompetenz, die eigene Berufs- und Erwerbsbiografie zu gestalten.
- Sie befähigt dazu, unterschiedliche berufliche Situationen und neue Anwendungen der erworbenen Kompetenzen zu meistern.
- Sie ermöglicht die Kooperation zwischen Hierarchieebenen und fördert solidarisches Handeln.
- Und sie legt die Grundlage für lebensbegleitendes Lernen.

Das erfordert – auch in der Ausbildung – breit angelegte Berufsbilder, die Entwicklung eines Verständnisses für Zusammenhänge und ein hohes berufliches Engagement.

**Prof. Spöttl_** Berufsbilder, die nur auf Beschäftigungsfähigkeit vorbereiten, greifen zu kurz. Wenn es allein um Beschäftigungsfähigkeit geht, dann reicht es aus, Job-Profile zu kreieren, die eine hohe Passgenauigkeit zu einzelbetrieblichen Anforderungen haben. Der Anspruch der Berufsbilder reicht darüber hinaus. Es geht um die Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in umfassendem Sinn: Mit dem Erwerb beruflicher Kompetenz sollen Beschäftigte nicht nur flexibel einsetzbar sein, sondern auch dazu befähigt werden, über den Arbeitsplatz hinaus gesellschaftliche Belange mit zu gestalten. Berufsbildung soll dazu beitragen, mündige Bürger zu qualifizieren.
Mit der Umstrukturierung der Produktionsprozesse und Verlagerung von Verantwortlichkeiten auf die unteren Ebenen erfahren zahlreiche Dimensionen von Beruflichkeit eine hohe Bedeutung, die aufgrund der früher ausgeprägten Arbeitsteilung an Relevanz verloren hatten. Ohne oder bei geringer Arbeitsteilung kommt es immer auf die Wahrnehmung von Querschnittsaufgaben an, die heute Ausdruck neuer Beruflichkeit sind und bei der Gestaltung von Berufsbildern im Zentrum stehen sollen. Der Wandel der Wirtschaft führt ten-

**PROF. DR. GEORG SPÖTTL**

*„Berufsbildung soll dazu beitragen, mündige Bürger zu qualifizieren.“*

**THOMAS SONDERMANN**

*„Bei der Bildung von Berufsgruppen sollten möglichst viele affine Berufe gefunden werden."*

denziell zu breiter geschnittenen Aufgaben, zu deren Bewältigung eine integrative Kompetenz notwendig ist.

**Prof. Esser_** *Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung wird über die Bildung von Berufsgruppen nachgedacht: Welche Schritte sind aus Ihrer Sicht notwendig, um Berufsgruppen zu bilden?*
**Dr. Scheffler_** Aus dem Vorhaben der Entwicklung von kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen werden sich auch weitere Konsequenzen ergeben. Die Betrachtung und der Abgleich erwarteter Kompetenzen wird die Bildung von Berufsgruppen beflügeln. Bei der jetzt anstehenden Arbeit sollten systematisch vorrangig die höchstfrequentierten Ausbildungsberufe zum Ausgangspunkt kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen ganzer Berufsgruppen gemacht werden. Besonderen Charme hätte es, wenn die Entwicklung dazu erforderlicher betrieblicher Handlungsfelder gemeinsame Aufgabe der Sachverständigen des Bundes und der KMK-Rahmenlehrplanmitglieder würde.

**Bittner-Kelber_** Bei der Schaffung von Berufsgruppen müssen Berufsfelder identifiziert werden, die über gemeinsame fachliche Ausbildungsinhalte oder branchenübliche bzw. gleichartige Kompetenzen verbunden sind. Grundsätzlich sollten Anstöße für die Bildung von Berufsgruppen von den Sozialpartnern, insbesondere aus der Praxis in den Betrieben erfolgen. Eine vergleichende Analyse mehrerer verwandter Berufe, die Schnittmengen und Gemeinsamkeiten aufweisen, die – wie gerade bei den industriellen Metallberufen – durch das BIBB erfolgen könnte, ist für die Meinungsbildung im Vorfeld einer Modernisierung oder Neuordnung für alle Beteiligten sicher hilfreich.
Berufsgruppen sollen mehr Transparenz für Jugendliche und Betriebe schaffen sowie eine größere Mobilität zwischen Berufen und Branchen ermöglichen. Kompetenzorientierte Beschreibungen in den Ausbildungsordnungen können dazu beitragen, fachliche Schnittmengen von Ausbildungsberufen zu identifizieren und damit die Bildung von Berufsgruppen zu erleichtern.

**Sondermann_** Bei Neuordnungen von Ausbildungsberufen wird routinemäßig über die Bildung von Berufsgruppen nachgedacht. Im Idealfall kann das Bilden einer Berufsgruppe dafür sorgen, dass mittels gegenseitiger Anerkennung bestimmter Prüfungsleistungen und bestimmter Zeiten im Betrieb sowohl alle Fachrichtungen und Berufe in ihrer gewünschten Vielfalt erhalten bleiben, dennoch aber horizontale Mobilität aufseiten der ausbildenden Betriebe und der Auszubildenden herrscht. Betriebe können so unter Umständen mehr Ausbildungsgänge anbieten, als sie es bisher überhaupt in Erwägung gezogen haben. Auszubildende können gegebenenfalls in Wohnortnähe ein erstes Ausbildungsjahr in einem andern Beruf als bisher gedacht verbringen, ohne Zeit zu verlieren, weil Ausbildungszeiten und -leistungen für einen andern Beruf angerechnet werden können. Bei allen Überlegungen sollte jedoch daran gedacht werden, sowohl eine eindeutige Berufsausbildung zu definieren als auch gleichzeitig größtmögliche Flexibilität und Mobilität bei allen Beteiligten zu sichern. In diesem Sinne sollten möglichst viele affine Berufe gefunden werden, um die Möglichkeiten für alle voll auszuschöpfen.

**Prof. Esser_** *Welche Schwierigkeiten könnten möglicherweise bei der Bildung von Berufsgruppen auftreten?*
**Prof. Spöttl_** Zunächst möchte ich festhalten, dass die Idee, Ausbildungsberufe nach Berufsgruppen – oder besser nach Kernberufen – zu strukturieren, zu unterstützen ist. Allerdings gibt es derzeit noch keine abgesicherten Kriterien, nach denen Berufsgruppen gebildet werden sollen. Wortidentische Berufsbildpositionen, Strukturierung nach gemeinsamen Kernqualifikationen, berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen und anderes sind für eine überzeugende Strukturierung von Berufsgruppen unzureichend. Es wird empfohlen, inhaltliche Kriterien zur Bildung von Berufsgruppen zu entwickeln. Das wird vermutlich nicht ohne Forschungsarbeiten möglich sein.

**Giessler_** Es gibt keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs. Die Bildung von Berufsgruppen darf nicht zulasten des Profils der Einzelberufe gehen; was nicht zusammengehört, sollte auch nicht zusammengefügt werden.

**Dr. Hartwich_** Die IHK-Organisation setzt sich bereits seit vielen Jahren mit ihrem Modell „Dual mit Wahl" vermehrt für die Schaffung von Berufsgruppen ein. Seit 2008 achten wir darauf, dass bei einem Neuordnungsverfahren nicht mehr der Unterschied, sondern die Gemeinsamkeit mit bestehenden Berufen im Vordergrund steht. Die Schaffung einer Berufsgruppe darf aber nicht dazu führen, dass die Vielfalt im dualen System so weit reduziert wird, dass Unternehmen nicht mehr ausbilden können. Der massive Rückgang der Schulabgänger wird in den nächsten Jahren zwangsläufig zu einer Diskussion darüber führen, wie viele „Spezialberufe" es noch geben muss. Gleichzeitig wird die Wirtschaft bei der Forderung nach gänzlich neuen Berufen noch stärker als bisher gefordert sein, deren „Existenzberechtigung" nachzuweisen. Wir dürfen dabei nicht aus den Augen verlieren, dass wir schon alleine durch neue Technologien neue Qualifikationsbedarfe in bestehenden oder neuen Ausbildungsberufen abbilden müssen.

**Prof. Esser_** *Welche Schritte sind erforderlich, um Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zu fördern?*

**Prof. Spöttl_** Die Hochschulgesetze der Länder erlauben Personen mit Berufsbildungsabschlüssen inzwischen ein Studium an Hochschulen. Zu klären ist, was inhaltlich geschehen muss, um Karrieren mit dieser Perspektive zu fördern und trotzdem eine Entfremdung von der praktischen Arbeitswelt zu verhindern. Die Kombination von vormals praktischer Berufserfahrung mit akademischer Qualifizierung garantiert hoch innovative Mitarbeiter. Bisher nicht diskutiert wird, ob Durchlässigkeit von den Hochschulen in die Arbeitswelt oder zur Vorbereitung auf die praktische Arbeitswelt sinnvoll ist. Warum sollten Studierende an Hochschulen nicht auch gleichzeitig Zertifikate bei Kammern erwerben können? Um das zu ermöglichen, müssen auch Kammern, Weiterbildungsträger und andere ihre Zulassungsbedingungen verändern. Kaum diskutiert ist zudem, wie lebenslanges Lernen sinnvoll realisiert werden kann. Einer weiteren Klärung bedürfen Kombinationen von Berufstätigkeit und Studium, aufeinander aufbauende Abschnitte von Aus- und Weiterbildung u. a.

**Giessler_** Wichtig ist die Anerkennung der im jeweils vorausgegangenen Bildungsschritt erworbenen Kompetenzen. Hierfür bedarf es abgestimmter Curricula sowie mehr Informationen über weitere mögliche Schritte in der Berufsbildung. Die Umsetzung der KMK-Richtlinie zum Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur allein reicht nicht. Wir brauchen mehr Beratungsmöglichkeiten, es gibt zu wenige Brücken ins Studium und erst recht keine Anpassung der Curricula an diese Gruppe der Studierenden mit Berufserfahrung. Berufsbegleitende Studiengänge insbesondere an den öffentlichen Hochschulen fehlen. Alle Erkenntnisse zeigen aber diesen Bedarf deutlich auf.

**Dr. Hartwich_** Seit einigen Jahren beschäftigen sich Bildungsinitiativen – ob auf Bundes- oder Länderebene – genau mit dieser Herausforderung. Die Ergebnisse diverser Initiativen wie z. B. JOBSTARTER CONNECT, DECVET oder ANKOM müssen gemeinsam mit allen Akteuren bewertet werden, bevor neue Förderprogramme oder Forschungsprojekte starten. Dazu zählt auch, den Bedarf an neuen Strukturen oder Regelungen nochmals zu überprüfen. Die Rahmenbedingungen in der Berufsbildung haben sich seit dem Jahr 2005 verändert. So hat z. B. der Rückgang an Bewerbern auf dem Ausbildungsmarkt für deutlich mehr Offenheit der Unternehmen bei der Besetzung ihrer Ausbildungsplätze gesorgt. Auch die Hochschulen öffnen zunehmend ihre Türen für beruflich Qualifizierte. Die tendenziell negative demografische Entwicklung kann in diesem Sinne also als positiver Treiber für Veränderungen im Bildungssystem bezeichnet werden.

**DR. ESTHER HARTWICH**

*„Die Schaffung einer Berufsgruppe darf nicht die Vielfalt im dualen System reduzieren."*

**Prof. Esser_** *Wie wird der DQR die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsregelungen beeinflussen?*

**Bittner-Kelber_** Die Zuordnung der beruflichen Aus- und Fortbildungsregelungen im Rahmen des DQR ist ein Beleg für die bereits jetzt erreichte hohe Qualität und Handlungsorientierung der beruflichen Aus- und Fortbildung. Bei ihrer künftigen Ausgestaltung werden die für die Niveaustufen des DQR erarbeiteten Kompetenzprofile ein wichtiger Indikator sein.

**Dr. Scheffler_** Die Entwicklung eines europäischen und in Folge eines deutschen Qualifikationsrahmens ist eine wesentliche Grundlage, die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung bis zum Jahr 2020 auf verlässliche Instrumente zu stützen. Die Entwicklung des DQR war und ist in Deutschland ein nicht ganz einfaches Verfahren, zwingt er uns doch, Traditionen infrage zu stellen. Mit den getroffenen Zuordnungsentscheidungen und Entwicklungsaufträgen wurde eine gute Basis für eine Weiterentwicklung der beruflichen Bildung geschaffen.
Ein weiterer notwendiger Ansatz ist die mit dem EQR angestrebte Brückenbildung zum non-formalen und informellen Lernen. Im Hinblick auf das strategische Ziel der „Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität" stellt eine verbesserte Verknüpfung formaler Validierung und informeller bzw. non-formaler Lernwege eine unabdingbare Notwendigkeit dar. Die Erfahrungen anderer EU-Mitgliedsstaaten sollten wir hier nutzen.

**Sondermann_** Die Beschreibungen der acht DQR-Niveaus nach Lernergebnissen ermöglichen es, die Gleichwertigkeit von in verschiedenen Lern- und Arbeitskontexten erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen. Schon jetzt merken wir aber auch ganz deutlich, dass die Einführung des DQR neue Fragestellungen für die berufliche Bildung hervorruft und alte Themen neu belebt:

- Die Stufung der DQR-Niveaus führt z. B. unmittelbar zum Thema Durchlässigkeit. Es kann nicht sein, dass wir auf einzelnen Stufen Stoppschilder aufbauen oder belassen.

**DR. BEATE SCHEFFLER**

*„Die Entwicklung des DQR zwingt uns, Traditionen infrage zu stellen."*

**THOMAS GIESSLER**

*„Beschäftigte benötigen heute mehr denn je umfassende berufliche und soziale Kompetenzen."*

- Das Denken in den Kategorien von Lernergebnissen muss weiter vermittelt und gefördert werden. Beispiel Ordnungsmittel: Die Ausrichtung der Ausbildungsordnungen auf Handlungsorientierung seit 2005 hat hier schon viel bewirkt. Jetzt gilt es, Vergleichbarkeiten auch über die Grenzen des beruflichen Bildungssystems hinaus zu befördern.

**Prof. Esser_** *Bietet das Berufskonzept die notwendige Flexibilität zur Bewältigung künftiger Herausforderungen?*
**Giessler_** Ja! Um sich angesichts der veränderten Bedingungen behaupten zu können, brauchen Beschäftigte heute mehr denn je umfassende berufliche und soziale Kompetenzen. Die Basis hierfür muss in einer breit angelegten, wenig spezialisierten beruflichen Erstausbildung gelegt werden. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer müssen in der Lage sein, ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen selbstständig und kompetent zu bewerten und zu gestalten – denn sie sind zunehmend gezwungen, ihre Arbeitskraft immer wieder neu anzubieten und sie sind gefordert, die Verantwortung für die eigene Arbeitsbiografie zu tragen. Die Beschäftigten brauchen umfassende Handlungskompetenz und Gestaltungsfähigkeit – als Voraussetzung für eine beteiligungsorientierte Organisationsentwicklung. Dies in der betrieblichen Ausbildung zu vermitteln, ist anspruchsvoll und erfordert besondere Kenntnisse und Methoden der didaktischen Vermittlung.

**Dr. Hartwich_** Aus unserer Sicht ebenfalls ein eindeutiges: Ja! Fast 340.000 neue Ausbildungsverträge im Jahr 2011 alleine im IHK-Bereich zeigen, dass die duale Ausbildung nach wie vor die erste Wahl für junge Menschen darstellt. Das duale Ausbildungssystem ist in den letzten Jahren kontinuierlich weiterentwickelt worden. Wir haben mit der EQ und der EQ+ ein Angebot, um auch schwache Jugendliche in Ausbildung zu integrieren. Für starke Jugendliche nutzen wir verstärkt kodifizierte Zusatzqualifikationen in Ausbildungsordnungen. Differenzierungsmöglichkeiten wie z. B. die Einsatzgebiete der industriellen Elektro- und Metallberufe bieten den Unternehmen flexible Ausbildungskonzepte, die durch betriebsnahe Prüfungen wie den „Betrieblichen Auftrag" ergänzt werden. Allerdings sollten wir uns künftig auch stärker im Bereich der dualen Studiengänge engagieren. Hier ist aus unserer Sicht noch weiteres Potenzial, welches wir für die duale Ausbildung gewinnen können.

**Prof. Spöttl_** Die Gestaltung von Berufsbildern und das Berufskonzept bieten genug Möglichkeiten, flexibel auf künftige Herausforderungen zu reagieren. Die Einführung von Kernqualifikationen und Fachqualifikationen sowie die Orientierung an Arbeitsprozessen erlauben es, Berufsbilder sehr schnell an neue Herausforderungen heranzuführen. In Deutschland wurden jedoch in den vergangenen Jahren neue Berufsbilder sozusagen im Schnellverfahren erfunden: Zehn neue und 15 bis 18 aktualisierte Berufsbilder wurden durchaus in einem Jahr erarbeitet. Dies weist auf das Gegenteil von dem hin, was angebracht wäre. Forciert werden vor allem Branchenberufe mit hochgradiger Spezialisierung, anstatt nach breiten Berufszuschnitten zu suchen oder sich auf Kern- bzw. Basisberufe einzulassen, um dann zu einer wohldosierten Vertiefung – z. B. nach sorgfältig gewählten Fachrichtungen/Schwerpunkten – zu kommen.

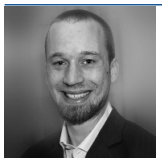
**Dr. Scheffler_** Die konkreten Berufsbilder, wie sie in den Ordnungsmitteln abgebildet sind, sollten auch bei einem deutlich flexibleren System der beruflichen Bildung die Grundlage darstellen. Das hat sich zum Beispiel bei der Erarbeitung der Ausbildungsbausteine bewährt. Eine mögliche Perspektive sehe ich in der Herausbildung von Kernberufen, deren Ausbildungsdauer nicht über drei Jahre hinausgehen sollte. Um diese Ausbildungen herum ließe sich ein System an Spezialisierungen, Fort- und Weiterbildungsmodulen, an Zertifizierungen und Qualifikationsnachweisen denken, das den jeweiligen betrieblichen Anforderungen angepasst wäre. Bei einem Wechsel wären Beschäftigte schnell in der Lage, sich an die neuen Anforderungen ihres Arbeitsplatzes anzupassen.

**Bittner-Kelber_** Das Berufskonzept steht für eine Ausbildung, die durch ihren ganzheitlichen Ansatz eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt. In Verbindung mit der Möglichkeit der Spezialisierung, Differenzierung oder mit Zusatzqualifikationen kann das Berufskonzept flexibel auf künftige Herausforderungen reagieren und eine hohe Qualität der Ausbildung sichern.

**Sondermann_** Dank des Berufskonzeptes im dualen System ist Deutschland so stark im Bereich der beruflichen Bildung! Es muss dennoch darüber nachgedacht werden, inwieweit dieses System tatsächlich allen jungen Menschen den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung und den darauf folgenden Einstieg in eine sinnvolle Beschäftigung ermöglicht. Mittels der Bildung von Ausbildungsbausteinen kommt man diesem Ziel näher, sofern man sie sinnvoll zeitlich und in der Menge begrenzt in erprobten Bereichen einsetzt. Dieser Ansatz sollte allerdings nicht mit einer Berufsausbildung gänzlich in Modulen verwechselt werden, wie sie in andern Ländern teilweise üblich ist. ■

# Akademikerüberhang und Fachkräftemangel: Wie entwickelt sich die berufliche Qualifikationsstruktur?

▶ **Die berufliche Qualifikationsstruktur in Deutschland weist seit geraumer Zeit eine Tendenz zur Höherqualifizierung auf. Laut OECD sind die Akademikerzahlen in Deutschland im internationalen Vergleich jedoch immer noch sehr niedrig und es wird geraten, diese zu erhöhen. Welche möglichen Folgen eine einseitige Ausrichtung auf die Erhöhung der Akademikerquoten für die Entwicklung der Qualifikationsstruktur der deutschen Bevölkerung haben könnte, soll hier aufgezeigt werden. Dazu werden die Entwicklung der Studierendenzahlen und Übergänge zwischen den Qualifikationsbereichen untersucht sowie Entwicklungen zu Nachfrage und Angebot von Qualifikationen seit 1996 dargestellt bzw. mithilfe entsprechender Modellrechnungen bis zum Jahr 2030 prognostiziert.**



***FELIX BREMSER***
*Stud. Hilfskraft im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit" im BIBB*

***ANNA CHRISTIN HÖVER***
*Stud. Hilfskraft im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit" im BIBB*

***MANUEL SCHANDOCK***
*Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit" im BIBB*

## Der Ruf nach steigenden Akademikerquoten

Folgt man der OECD, so vollzieht sich der Anstieg der Hochschulabschlüsse in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern zu langsam. Obwohl sich der Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen von 1995 bis 2010 in Deutschland mehr als verdoppelt hat (von 14 % auf 29 %), liegt er unter dem OECD-Durchschnitt (39 %) und würde damit nicht mit der Nachfrage nach hoch qualifizierten Personen Schritt halten. In anderen OECD-Ländern war demgegenüber ein stärkeres Wachstum zu verzeichnen (z. B. Slowakei 15 % auf 61 %; Portugal 15 % auf 40 %, vgl. OECD 2011).

Der Ruf der OECD nach höheren Akademikerquoten in Deutschland wird von verschiedenen Seiten auch kritisch betrachtet. Ein Aspekt, der bei der Kritik im Fokus steht, ist die mangelnde Berücksichtigung der Spezifika des deutschen Berufsbildungssystems, das so in anderen Ländern nicht existiert und Vergleiche erschwert. So gibt es in Deutschland duale berufliche Ausbildungen (z. B. im IT-Bereich), die in anderen Ländern als Ausbildungsinhalte an Hochschulen oder Fachschulen gelehrt werden (vgl. Bosch 2010). Würde man diese Tatsache bei der Berechnung der Akademikerquote für Deutschland berücksichtigen, so würde sich diese dem OECD-Durchschnitt angleichen. Unterschiede der Bildungs- und Berufssysteme müssen in internationalen Vergleichen berücksichtigt werden, da das deutsche Bildungssystem Personal für die Besetzung von Stellen mit hohen Anforderungen auch über berufliche Ausbildungswege bereitstellt (vgl. Müller 2009). Dementsprechend verfügt etwa ein hoher Anteil (41 %) der Erwerbstätigen in Kernberufen wissensintensiver Branchen über eine berufliche Ausbildung der ISCED Stufe 4a (vgl. Leszczensky/Gehrke/Helmrich 2011, S. 42; zur Erläuterung der ISCED-Stufen vgl. Bohlinger in diesem Heft).

## Entwicklung der Studierendenzahlen

Die aktuellsten Zahlen des Statistischen Bundesamts zeigen, dass der Übergang an die Hochschulen stetig weiter zugenommen hat (vgl. Tab.). Parallel zum Anstieg der Studienberechtigtenquote hat sich auch die Quote der Studienanfänger/-innen seit Mitte der 1990er-Jahre erhöht. Die Studienanfängerquote weist dabei einen stärkeren Anstieg auf, wobei für das Jahr 2011 im Vergleich zu 2010 ein fast ebenso hoher Zuwachs vorliegt wie für den Zeitraum 2006 bis 2010.

Die Debatte um Akademikerquoten geht immer auch mit der Frage des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels einher. Angesichts rückläufiger Geburtenzahlen sinkt auch die Zahl der Schulabgänger/-innen insgesamt. Da die jährliche Zahl der studienberechtigten Absolventinnen und Absolventen in den nächsten Jahren auf einem ähnlich hohen Niveau wie derzeit verharren wird, könnte dies zu einer vermehrten Konkurrenz zwischen beruflichen und akademischen Bildungswegen um diese Personen führen (vgl. LEZCZINSKY u. a. 2012 S. 31 f.). Analysen des BIBB zeigen, dass die Zusammensetzung der Erwerbstätigen jedoch nicht ausschließlich von den Entwicklungen des allgemeinbildenden Schulwesens getrieben wird.

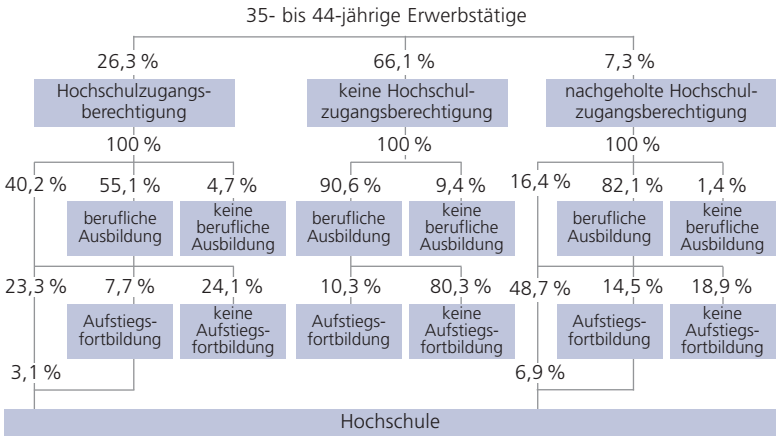
Tabelle **Studienberechtigten- und Studienanfängerquote 2006 bis 2010/2011 in Deutschland**

| Jahr | Studienberechtigtenquote[1] | Studienanfängerquote[2] |
|---|---|---|
| 1995 | 36,4 | 26,8 |
| 2000 | 37,2 | 33,5 |
| 2006 | 43,0 | 35,7 |
| 2007 | 44,4 | 37,1 |
| 2008 | 45,2 | 40,3 |
| 2009 | 46,5 | 43,0 |
| 2010 | 49,0 | 45,2 |
| 2011[3] | – | 55,3 |

1 Studienberechtigtenquote: Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger mit allgemeiner, fachgebundener oder Fachhochschulreife an den Gleichaltrigen in der Bevölkerung (Durchschnitt der 18- bis unter 21-Jährigen).
2 Studienanfängerquote: Anteil der Studienanfänger/-innen an der gleichaltrigen Bevölkerung; berechnet nach nationalen Abgrenzungen und Definitionen.
3 vorläufiges Ergebnis

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, 1980–2010 und Fachserie 11, Reihe 4.3.1, 1980–2008/Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik – Vorläufige Ergebnisse – Wintersemester 2011/2012

Abbildung 1 **Bildungswege der 35- bis 44-jährigen Erwerbstätigen**




Quelle: BIBB/BAuA – Erhebung 2006 (eigene Berechnungen)

## Übergänge zwischen den Qualifikationsbereichen

Die folgenden Darstellungen beschreiben die Übergänge zwischen den verschiedenen Qualifikationsstufen und ihre quantitative Bedeutung im beruflichen Bildungssystem für unterschiedliche Alterskohorten[1] im Vergleich. Zur Veranschaulichung werden in Abbildung 1 die Übergänge der 35- bis 44-jährigen Erwerbstätigen, die die jeweils nachfolgende Stufe des Bildungssystems erreichen, dargestellt. Die Summe auf jeder Stufe entspricht dem Anteil der Personen der vorangehenden Stufe. Die Abschlüsse wurden dabei nicht zwangsläufig in der hier dargestellten Reihenfolge erworben.

Es zeigen sich in der Darstellung Wege der Mehrfachqualifizierung wie die Kombination von beruflichem Aus- und Fortbildungsabschluss und/oder Hochschulabschluss. Neben dieser Form der Doppel- bzw. Dreifachqualifizierung bestehen mit dualen Ausbildungsmöglichkeiten im tertiären Bereich (Duales Studium an Fachhochschulen oder Berufsakademien) weitere Bildungswege, bei denen die Mehrfachqualifizierung nicht nacheinander, sondern gleichzeitig stattfindet (vgl. SPANGENBERG/BEUSSE/HEINE 2011, S. 121 f.). Diese werden hier jedoch nicht berücksichtigt. In Abbildung 1 werden Personen mit Hochschulzugangsberechtigung (im Folgenden HZB), Personen mit nachgeholter HZB und Personen ohne HZB dargestellt. Für Letztere bestehen mit dem „dritten Bildungsweg" zwar auch bestimmte Möglichkeiten, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Allerdings fällt der Anteil der Personen, die über diesen Weg ein Studium aufnehmen, an allen Studierenden seit Langem gering aus. Seit dem Jahr 2009 bestehen aber erweiterte Zugangsmöglichkeiten zur akademischen Bildung für beruflich ausgebildete Personen ohne Hochschulreife, weshalb ein zunehmender Anstieg erwartet werden kann (vgl. ULBRICHT 2012).

Unter den 35- bis 44-jährigen Erwerbstätigen haben von denjenigen mit (nicht nachgeholter) HZB 40,2 Prozent einen Hochschulabschluss erworben, ohne einen weiteren Abschluss zu erlangen. Dieser Anteil liegt im Vergleich dazu in der Kohorte der 25- bis 34-Jährigen leicht darunter (38,8 %) und in der Kohorte der 45- bis 55-Jährigen

*1 25–34 Jahre, 35–44 Jahre und 45–55 Jahre.*

**Hinweise zu Datengrundlage und Methoden**

**Mikrozensus und QuBe-Projektionen:** Die BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen (Helmrich, Zika 2010) sind koordinierte Angebots- und Bedarfsprojektionen auf der Grundlage gemeinsam definierter Berufsfelder und Datengenerierungen. Datengrundlage ist hierbei der Mikrozensus, eine amtliche Repräsentativstatistik des Statistischen Bundesamtes über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt, an der jährlich ein Prozent aller Haushalte in Deutschland beteiligt ist, angepasst an die Eckwerte der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung (vgl. Bott u. a. 2010). Weitere Informationen unter www.QuBe-Projekt.de.

**BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung:** Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2005/2006 ist eine (telefonische, computerunterstützte) Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland, die gemeinsam vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wird. Weitere Informationen unter:
www.bibb.de/de/26738.htm

deutlich darüber (51,7 %). Somit scheint eine Ausbildung gegenüber einem Studium zunehmend bevorzugt zu werden. Allerdings verbleiben unter den 35- bis 44-Jährigen mit HZB nur 28,7 Prozent derjenigen, die eine Ausbildung abschließen, ohne einen Hochschulabschluss (24,1+7,7-3,1). In der Kohorte der 45- bis 55-Jährigen sind es sogar nur 20,3 Prozent. Bei vielen der hier betrachteten Personen dürfte ein Übergang in den akademischen Qualifikationsbereich vorliegen.

Bei den 35- bis 44-jährigen Erwerbstätigen ohne HZB zeigt sich, dass mit 90,6 Prozent der Großteil von ihnen eine Ausbildung absolviert hat, wobei der Anteil in der Kohorte der 25- bis 34-Jährigen höher ist (91,9 %) und in der Kohorte der 45- bis 54-Jährigen niedriger liegt (88,6 %). Die Personen mit abgeschlossener Ausbildung in den Kohorten 35 bis 44 Jahre und 45 bis 54 Jahre haben mit 10,3 Prozent und 8,2 Prozent häufiger eine Aufstiegsfortbildung absolviert als die in der jüngsten Altersgruppe (4,4 %). Hier ist zu beachten, dass Aufstiegsfortbildungen oft erst im späteren Lebensverlauf absolviert werden.

Betrachtet man nun abschließend Erwerbstätige mit nachgeholter HZB, so kann ein hoher Anteil eine abgeschlossene Ausbildung vorweisen (zwischen 79 % und 87 %). Von diesen haben in der Kohorte der 25- bis 34-Jährigen 35 Prozent und in der Kohorte der 45- bis 54-Jährigen 55 Prozent einen Hochschulabschluss erworben. Der entsprechende Anteil unter den 35- bis 44-Jährigen liegt mit 48,7 Prozent dazwischen. Dies spricht dafür, dass sie ihre Hochschulzugangsberechtigung während ihrer Ausbildung bzw. im Anschluss daran erlangt haben und erst danach ein Studium aufgenommen haben.

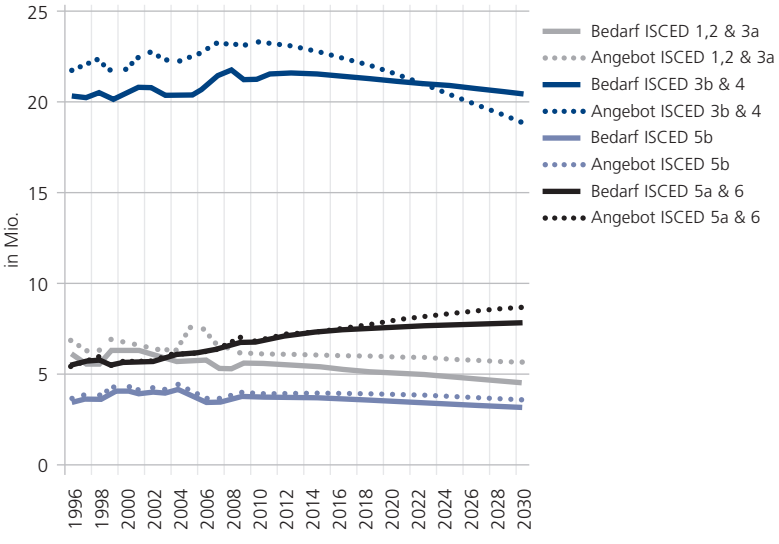
Die Ausführungen zeigen, dass eine Berufsausbildung auch für Personen mit Hochschulzugangsberechtigung gegenüber einem Studium hohe Attraktivität besitzt und zumindest häufig zusätzlich absolviert wird. Allerdings wird auch deutlich, dass viele von ihnen den mittleren Qualifikationsbereich verlassen. Dies zeigt sich auch für diejenigen, die ihre HZB nachträglich erworben haben. In diesen Fällen würde der Engpass auf der Fachkräfteebene weiter vorangetrieben. Politik und Wirtschaft sollten bei der Gestaltung der Übergänge im Bildungssystem stärker die Fachkräftequalifizierung fokussieren, als fast ausschließlich die Erhöhung der Akademikerquoten im Blick zu haben.

## Status Quo: Angebotsüberhänge auf allen Stufen

Betrachtet man Angebot und Bedarf beruflicher Qualifikationen, so zeigen die Entwicklungen von 1996 bis 2008, dass der Bedarf bisher in allen Qualifikationsstufen mehr als gedeckt wird (vgl. Abb. 2). Bei den beruflichen Qualifikationen (ISCED 3b, 4) liegt das Angebot sogar deutlich über dem Bedarf. Die Nachfrage sowie das Angebot der Qualifikationen der Stufe 5b (Meister/-innen, Techniker/-innen) sind etwa gleichbleibend. Angebot und Nachfrage liegen eng beieinander, der Bedarf liegt allerdings knapp unter dem Angebot.

Aber auch im akademischen Sektor (ISCED 5a & 6) gibt es bislang keine Qualifizierungslücke. Es zeigt sich, dass in diesen beiden Sektoren, berufliche Bildung und akademische Bildung, Angebot und Bedarf über die Zeit stetig ansteigen, wenn auch mit kleineren Einbrüchen. Hingegen sinken der

Abbildung 2 **Entwicklung und Projektion des Angebotes und Bedarfs beruflicher Qualifikationen** (in Mio. Personen)*




* Dargestellt werden Erwerbspersonen (Angebot) und Erwerbstätige (Bedarf) nach ISCED-Stufen. Ab 2009 Projektion. Erwerbspersonen umfassen Personen, die erwerbstätig sind oder aktiv eine Beschäftigung suchen und dem Arbeitsmarkt unmittelbar zur Verfügung stehen. Zu den Erwerbstätigen zählen alle Personen, die als Arbeitnehmer/-in (Arbeiter/-in, Angestellte/-r, Beamtin/Beamter, geringfügig Beschäftigte, Soldatinnen/Soldaten) oder als Selbstständige beziehungsweise als mithelfende Familienangehörige eine auf wirtschaftlichen Erwerb gerichtete Tätigkeit ausüben, unabhängig vom Umfang dieser Tätigkeit.

Quelle: Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes, Berechnung und Darstellung QuBe-Projekt.

Bedarf sowie das Angebot bei den Personen ohne beruflichen Abschluss (ISCED Stufen 1–3a). Diese Personengruppe hat die schlechtesten Beschäftigungschancen (vgl. Braun u. a. 2012).

Die bisherige Entwicklung deutet eher auf Engpässe bei den tertiären Qualifikationen (ISCED 5a+6 und 5b) und einen Überschuss bei den beruflich Ausgebildeten hin. Doch bereits heute bestehen Engpässe auch bei Letzteren in bestimmten Berufen wie Elektrogerätebauer/-in, Chemiebetriebswerker/-in, Maschinenschlosser/-in oder Zahntechniker/-in (vgl. Erdmann/Seyda 2012).

## Fachkräftelücke und Akademikerüberhang

Die demografische Entwicklung wird dazu führen, dass zwischen 2010 und 2030 ca. 19 Mio. Erwerbspersonen aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden, während nur ca. 15,5 Mio. neu in den Arbeitsmarkt einmünden. Diese Neuzugänge verteilen sich aber nicht proportional auf die Qualifikationsebenen (vgl. Helmrich u. a. 2012, S. 5).

Die Entwicklung der Qualifikationen bis 2030 ergibt ein klares Bild. Angebot und Bedarf der ISCED-Stufen 5a und 6 steigen stetig. Allerdings wird ab ca. 2019 das Angebot den Bedarf deutlich übersteigen, was einen Akademikerüberhang bedeutet. Angebot und Bedarf der ISCED-Stufe 5b bleiben auf etwa gleichem Niveau, allerdings wird auch hier das Angebot etwas über dem Bedarf liegen. Hingegen wird etwa zur selben Zeit das Angebot auf der mittleren Qualifikationsstufe zurückgehen, bei nahezu gleichbleibendem Bedarf. An dieser Stelle entsteht also eine Lücke, wobei der Rückgang des Angebots bereits ab 2013 einsetzt. Von dem Fachkräftemangel werden die verschiedenen Berufsfelder in unterschiedlichem Ausmaß betroffen sein (vgl. Helmrich u. a. 2012, S. 11).

Die ISCED-Stufen 1, 2 und 3a nehmen sowohl angebotsseitig als auch bedarfsseitig ab, allerdings bleibt das Angebot über dem Bedarf. Die Beschäftigungschancen für die betroffenen Personen werden in Zukunft also noch schlechter ausfallen. Hier bieten sich aber Möglichkeiten für ein frühzeitiges Gegensteuern (etwa durch Nachqualifizierungsprogramme, unterstützt durch Politik und Wirtschaft), das benötigte Potenzial für die mittlere Fachkräfteebene zu gewinnen und damit den drohenden Fachkräfteengpass zumindest einzudämmen.

Aus heutiger Sicht wäre die zukünftige Lücke zwischen Angebot und Bedarf bei den beruflich Qualifizierten am größten. Das Angebot an Qualifikationen auf den Stufen 5a und 6 deckt den Bedarf bis 2016 fast passgenau, aber übersteigt ihn ab 2022 deutlich. Von einem zu erwartenden Akademikermangel kann also nicht die Rede sein.

Anzeige

Bildungsniveaus

Welche Bildungssysteme sind effizient?

Die Studie ermöglicht jedem Land, sein eigenes Bildungssystem im Verhältnis zu anderen Ländern zu betrachten. Die Indikatoren erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie erzielen.

OECD (Hg.)
Bildung auf einen Blick 2012
OECD-Indikatoren
2012, ca. 600 S., 69,– € (D)
ISBN 978-3-7639-5090-4
ISBN E-Book 978-3-7639-5091-1

wbv.de

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

wbv

## Duale Berufsausbildung weiterhin attraktiv gestalten

Würde man dem Ruf der OECD nach einer Erhöhung der Akademikerquote in Deutschland folgen, so würde das oben aufgezeigte Bild wohl noch deutlicher ausfallen. Es wird um das Jahr 2020 einen deutlichen Akademikerüberhang geben, hingegen fehlt es dann an Fachkräften. Diese unterschiedlichen Sichtweisen resultieren vor allem daraus, dass die OECD die Besonderheiten des deutschen Berufsbildungssystems nicht berücksichtigt. Diese international verschiedenen Bildungspraxen sollten in Vergleichsstudien stärker beachtet werden. Denn eine stärkere Ausrichtung auf akademische Bildung würde die künftigen Probleme der Qualifikationsverwertung in Deutschland nicht mildern, sondern im Gegenteil verstärken. Das deutsche Berufsbildungssystem mit der dualen Berufsausbildung ist sowohl bei Betrieben als auch bei Auszubildenden beliebt. Noch treten die meisten jungen Menschen nach der Schullaufbahn eine duale Ausbildung an, jedoch zeigen die Übergangsanalysen, dass sie nach dieser häufig nicht dem Ausbildungsmarkt auf der mittleren Qualifikationsebene zur Verfügung stehen, sondern ein Studium anschließen. Die Politik und die Wirtschaft sollten also – statt immer mehr auf akademische Bildung zu setzen – zum einen die niedrig Qualifizierten höher qualifizieren und zum anderen Anstrengungen unternehmen, die duale Berufsausbildung weiterhin attraktiv zu gestalten. Statt einer vermehrten Konkurrenz zwischen den Bildungswegen sollte eine verstärkte Komplementarität angestrebt werden. Dabei könnten insbesondere die Möglichkeiten des Hochschulzugangserwerbs über die beruflichen Ausbildungs- und Fortbildungswege stärker betont werden, damit sie vermehrt bei den Bildungsentscheidungen junger Leute berücksichtigt werden. Diese Möglichkeiten wären im Sinne einer Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen weiter auszubauen, um die flexible Planung eines „Lebenslangen Lernens“ zu ermöglichen. ■

*Literatur*


*Bosch, G.: Echte oder „gefühlte“ Akademikerlücke? Anmerkungen zur Entwicklung der Berufs- und Hochschulausbildung in Deutschland. In: IG Metall (Hrsg.): Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell? Workshop Dokumentation. Frankfurt a. M. 2010, S. 29–46 – URL: www.gew-nrw.de/uploads/tx_files/Experten_Workshop_Dokumentation_05_2010.pdf (Stand: 05.06.2012)*

*Braun, U. u. a.: Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? BIBB Report 17/2012 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBBreport_17_12_def.pdf (Stand: 05.06.2012)*

*Bott, P. u. a.: Datengrundlagen und Systematiken für die BIBB-IAB Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen. In: Helmrich, R.; Zika, G.: Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bonn 2010, S. 63–80.*

*Erdmann, V.; Seyda, S.: Fachkräfte sichern. Engpassanalyse. (BMWi) Berlin 2012 – URL: www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/84059 (Stand: 05.06.2012)*

*Helmrich, R.; Zika, G.: Beruf und Arbeit in der Zukunft – BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in den Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. In: Helmrich, R.; Zika, G. (Hrsg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bonn 2010, S. 13–62*

*Helmrich, R. u. a.: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. BIBB-Report 18/2012 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2012_18.pdf (Stand: 05.06.2012)*

*Leszczensky, M.; Gehrke, B.; Helmrich, R.: Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 1-2011. Hannover 2011 – URL: www.his.de/abt2/quer/que01 (Stand: 05.06.2012)*

*Leszczensky, M.; Cordes, A.; Kerst, C.; Meister, T.: Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 1-2012. Hannover 2012 – URL: www.his.de/abt2/quer/que01 (Stand: 05.06.2012)*

*Müller, N.: Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich. In: BWP 38 (2009) 2, S. 43–46 – URL: www.bibb.de/bwp/akademikerquoten (Stand: 05.06.2012)*

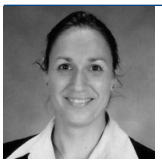
*Oecd: Bildung auf einen Blick 2011. Bielefeld 2011*

*Spangenberg, H.; Beusse, M.; Heine, C.: Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006. Dritte Befragung der studienberechtigten Schulabgänger/innen 2006 3 ½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich. HIS Forum Hochschule 18/2011. Hannover 2011 – URL: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201118.pdf (Stand: 05.06.2012)*

*Ulbricht, L.: Stille Explosion der Studienberechtigtenzahlen – die neuen Regelungen für das Studium ohne Abitur. In: BWP 41 (2012) 1, S. 39–42 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6822 (Stand: 05.06.2012)*

# Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen

▶ **Die International Standard Classification of Education (ISCED) diente ursprünglich nur der Erstellung standardisierter, international-vergleichender Statistiken über Bildungssysteme. Erst im Laufe der Jahrzehnte hat sie sich als so nützlich erwiesen, dass ihr mittlerweile auch eine bewertende Rolle zugesprochen wird und sie als ein Standard gilt, an dem sich die Entwicklung neuer Qualifikationen, Qualifikationsrahmen oder ganzer Bildungssysteme orientiert. Trotzdem spiegelt sie die Realität in Bildungssystemen und die Vielfalt existierender Qualifikationen nur bedingt wider, woran auch die Ende 2011 verabschiedete Neufassung der ISCED nichts ändert. Ziel des Beitrags ist es daher, nachzuvollziehen, auf welcher Basis die ISCED beruht und mithilfe welcher Vergleichsmaßstäbe und Wertvorstellungen die Zuordnung einer Qualifikation zu einem bestimmten Niveau erfolgt. Dabei zeigen sich Unklarheiten vor allem dort, wo die Wertigkeit im Sinne von inhaltlicher Komplexität und Anspruch die Zuordnung einer Qualifikation zu einer bestimmten Niveaustufe rechtfertigt.**



***SANDRA BOHLINGER***
*Prof. Dr., Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück*

## Sinn und Logik von Klassifikationsschemata

Bei der Klassifizierung beruflicher und allgemeinbildender Qualifikationen spielt die ISCED der UNESCO eine zentrale Rolle: Zunächst dient sie als Grundlage für internationale Statistiken über Bildungssysteme und Qualifikationen, wie sie etwa im jährlich erscheinenden „Education at a Glance“ der OECD zu finden sind. Darüber hinaus ist sie der Grundstein für zahlreiche Berufsklassifikationen wie der International Standard Classification of Occupations (ISCO) oder der Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit (KldB) und bildet sogar den Ausgangspunkt für die Entwicklung zahlreicher Qualifikationsrahmen. So lag z. B. der Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) u. a. der Wunsch zugrunde, einen Gegenentwurf zur ISCED zu schaffen, durch den Qualifikationen und Lernergebnisse besser abgebildet werden können (vgl. Coles/Oates 2006).

Die Ordnung von (beruflichen) Qualifikationen beruht dabei auf einem Zusammenhang, der auf den ersten Blick einfach erscheint: Ein Klassifikationsschema trifft eine nachvollziehbare Aussage darüber, unter welchen Bedingungen eine (berufliche) Qualifikation, Position oder Tätigkeit auf einem bestimmten Niveau anzusiedeln ist. Diese Bedingungen werden als Deskriptoren bezeichnet und können z. B. in Form von inhaltlich-curricularen Kriterien, personellen bzw. finanziellen Ressourcen oder institutionellen bzw. zeitlichen Vorgaben beschrieben werden. Der entscheidende Faktor ist hierbei der Prozess der Zuordnung durch die involvierten Akteure aus Politik, Praxis und Wissenschaft. Dieser Prozess geht grundsätzlich mit einer bestimmten Wertvorstellung über Lernprozesse bzw. Qualifikationen einher. Die „Wertigkeit“ von Qualifikationen beruht also bei genauerer Betrachtung auf einem sozial ausgehandelten Zuschreibungsprozess, der mehrere Faktoren berücksichtigen kann:

- den Abstraktionsgrad von Lernprozessen und -inhalten,
- die zeitliche Dauer eines formalen bzw. institutionalisierten Bildungsgangs,

- den (monetären und nicht-monetären) Nutzen und/oder das Prestige einer Qualifikation bzw. eines Bildungsanbieters,
- die Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt oder für weiterführende Bildungsgänge,
- den Stellenwert einer Qualifikation in einem anderen Bildungssystem bzw. in Relation zu einer anderen Qualifikation im gleichen Bildungssystem,
- den subjektiven Stellenwert, d.h. die persönliche Beurteilung von Qualifikationen, Abschlüssen und Lernergebnissen.

Ist eine Qualifikation erst einmal auf einem bestimmten Niveau verortet, festigt sich ihre Wertigkeit im Lauf der Zeit, wobei eine Qualifikation/Position/Tätigkeit als umso höher bewertet wird, je höher die Stufe ist, auf der sie im Klassifikationsschema eingestuft wurde.

## Entwicklung und Struktur der ISCED

Die Ursprünge der systematisch-vergleichenden Bildungsberichterstattung lassen sich bis 1867 zurückverfolgen, als das National Center for Education Statistics der USA begann, jährlich Daten über die Qualität der Schulsysteme in den US-Bundesstaaten zu erheben. Als eines der Kernprobleme galt dabei von Beginn an die Vergleichbarkeit von Termini und Strukturen. Bereits 1933 schlug daher einer der Vorreiter der vergleichenden Bildungsforschung, Nicholas Hans, die Entwicklung einer „artificial terminology" vor, die von allen Ländern zu Vergleichszwecken eingesetzt werden sollte (vgl. Hans 1933, S. IXXXVIII). Diese Idee wurde in den folgenden Jahren von Institutionen wie dem International Labour Bureau (dem Vorläufer des International Labour Office) immer wieder aufgegriffen, doch dauerte es bis zur Gründung der UNESCO 1946, bis einer international anerkannten Institution das Mandat übertragen wurde, gezielt eine Terminologie und Statistiken für die weltweiten Bereiche Bildung, Wissenschaft und Kultur zu entwickeln. 1954 entstand infolgedessen die erste Fassung einer gemeinsamen Terminologie, mit der sowohl Personengruppen (z. B. Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Klassen) als auch vier Bildungsniveaus spezifiziert wurden (vgl. UNESCO 1954; ausführlich: Smyth 2008). Die ersten Entwürfe für die ISCED entstanden infolge dieser Entwicklung, als die UNESCO 1958 einen konzeptionellen Rahmen für die Erfassung von vier Kernbereichen von Bildung vorlegte (Bildungsinstitutionen, Bildungsfinanzierung, Analphabetismus sowie Bildungsbeteiligung und -abschlüsse der Bevölkerung). 1976 entstand dann die erste Fassung der heutigen ISCED; sie wurde durch die Fassung von 1997 abgelöst, die wiederum einen der Grundbausteine für die o. g. weiteren Klassifikationsinstrumente (ISCO, KldB, EQR etc.) lieferte. Am 10. November 2011 verabschiedete die Generalkonferenz der UNESCO die aktuelle Fassung der ISCED, deren Überarbeitung aufgrund der massiven Veränderungen im Hochschulbereich und im frühkindlichen Bildungsbereich in zahlreichen Ländern weltweit notwendig geworden war.

## Strukturelle Grundlagen

Die ISCED basiert auf der Zuordnung von Bildungsgängen zu verschiedenen Niveaustufen, die als organisierte Sequenz von (mehrheitlich) strukturierten Lernaktivitäten mit einem mehr oder weniger klar definierten Ziel verstanden werden. Meist werden die Bildungsgänge von anerkannten Bildungsinstitutionen angeboten und enden mit einem zertifizierten Abschluss. Damit berücksichtigt die ISCED nicht nur formales Lernen, sondern auch non-formales und informelles Lernen, sofern dieses für eine formale Qualifikation anerkannt wird. Lernen, das nicht zu einer anerkannten Qualifikation führt sowie nicht anerkannte Qualifikationen bleiben in der ISCED dagegen unberücksichtigt.
Die ISCED klassifiziert Bildungsgänge durch Niveaustufen (levels) und Bildungsbereiche (fields of education); Letztere sind in neun Bereiche gegliedert (vgl. Kasten).

**Fields of Education in der ISCED:**

- general programmes,
- education (z. B. Lehrerbildung, Bildungsforschung),
- humanities and arts (z. B. Sprachen, Geschichte),
- social sciences, business and law (z. B. Soziologie, Journalismus),
- science (z. B. Biologie, Physik),
- engineering, manufacturing and construction (z. B. Telekommunikation, Architektur),
- agriculture (z. B. Landwirtschaft, Tiermedizin),
- health and welfare (z. B. Medizin, Kinderbetreuung),
- services (z. B. Tourismus, Logistik).

Quelle: UNESCO 2006, S. 41 ff.

Im Gegensatz zu den Bildungsbereichen beziehen sich die Niveaustufen auf die Komplexität der Inhalte. Die UNESCO definiert diese inhaltliche Komplexität als „the overall knowledge, skills and capabilities required of participants if they are to have a reasonable expectation of successfully completing the programmes in these categories" (UNESCO 2006, S. 15).

## Die Neufassung der ISCED von 2011

Die ISCED 1997 verfügt über sieben Stufen, die ISCED 2011 hat dagegen neun.[1] In der Tabelle (S. 18) werden die beiden

*1 In beiden Fassungen gibt es zudem ein weiteres Niveau für alle Qualifikationen, die sich keinem anderen Niveau zuordnen lassen. Dieses achte bzw. zehnte Niveau wird hier nicht weiter aufgeführt.*

Tabelle **Niveaustufen ISCED 2011 und 1997**[2]

| ISCED 2011 | | ISCED 1997 | | Auszug der Zuordnung deutscher Bildungsgänge (nur ISCED 1997) |
|---|---|---|---|---|
| 0 | early childhood education | 0 | pre-primary | • Kindergarten, Vorklasse, Schulkindergarten |
| 1 | primary | 1 | primary | • Grundschule |
| 2 | lower secundary | 2 | lower secundary | • Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Abendschule, Berufsaufbauschule, BVJ |
| 3 | upper secondary | 3 | upper secondary | • 3A: Allgemeinbildender Sekundarbereich II (z. B. gymnasiale Oberstufe, Fachoberschule, Fachgymnasium)<br>• 3B: beruflicher Sekundarbereich II (z. B. Berufsfachschulen, duales System), BGJ<br>• 3C: Beamtenausbildung (mittlerer Dienst) |
| 4 | post-secondary non-tertiary | 4 | post-secondary non-tertiary | • 4A: Fachoberschulen (Klasse 13), Berufs-/Technische Oberschule, Berufsfachschulen, die Berufsabschlüsse vermitteln (Zweitausbildung, kombiniert mit Studienberechtigung), duales System (Zweitausbildung kombiniert mit Studienberechtigung), Abendschulen (Sekundarbereich II)<br>• 4B: duales System (Zweitausbildung) |
| 5 | short-cycle tertiary | 5 | first stage of tertiary | • 5A: Universität, Kunst-/Musik-/Fachhochschule<br>• 5B: Fachakademie, Verwaltungsfachhochschule, Fachschule, Schulen des Gesundheitswesens |
| 6 | Bachelor or equivalent | | | |
| 7 | Master or equivalent | | | |
| 8 | Doctoral or equivalent | 6 | second stage of tertiary | • Promotion, Habilitation |

Quelle: UNESCO (2006; 2011)

Klassifikationen einander gegenübergestellt; für die ISCED 1997 wird zudem die Zuordnung der deutschen Bildungsgänge dargestellt; für die ISCED 2011 ist diese noch nicht verfügbar.
Die ISCED 2011 weist mehrere Neuerungen auf, die vor allem die frühkindliche Bildung und die Hochschulbildung betreffen:

**Umbenennung und Erweiterung des Bereichs 0 (early childhood education):** Diese Stufe umfasst nun neben der formalen frühkindlichen Bildung für Kinder ab drei Jahren bis zum regulären Schuleintritt auch den frühkindlichen Bildungsbereich für Kinder bis zu drei Jahren.

**Differenzierung zwischen Bildungsgang und Bildungsteilnahme:** Bislang orientierte sich die Zuordnung der Bildungsniveaus nur an Bildungsgängen, wodurch bei der Erstellung der Statistiken kaum Aussagen über die (erfolgreiche) Teilnahme an einem Bildungsgang getroffen werden konnten. Durch die Einführung einer zusätzlichen Unterkategorie können nun zusätzlich Daten über die (erfolgreiche) Teilnahme an einem Bildungsgang gewonnen werden, d. h., es wird zwischen Bildungsgängen (educational programmes; ISCED-P) und (erfolgreicher) Teilnahme (attainment; ISCED-A) differenziert.

**Ausrichtung eines Bildungsgangs:** Bislang erfolgte die Zuordnung zudem anhand von drei weiteren Kriterien, i. e. allgemeinbildend (general education), berufsvorbereitend (pre-vocational or pre-technical education) oder berufsbildend (vocational or technical education). Diese Zuordnung wurde sprachlich und inhaltlich auf zwei Dimensionen reduziert, i. e. allgemeinbildend (general) und berufsbildend (vocational).

**Ausdifferenzierung der Niveaus im Tertiärbereich:** Die Einführung von neuen Studienstrukturen hat zu einer Differenzierung zwischen Kurz-, Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen geführt. Damit wird nun zwischen vier statt zwei Niveaus im Hochschulbereich differenziert.
Die neue Klassifizierung wird frühestens 2013 eingesetzt, um den Ländern ausreichend Zeit für die nationale Zuordnung ihrer Qualifikationen zu geben. Mittelfristig ist zudem eine Überarbeitung der o. g. neun Bereiche (fields of education) vorgesehen; diese sollen weiter ausdifferenziert werden, um bessere Aussagen über Qualifikationsbedarfe und -angebote treffen zu können.

## Stärken und Schwächen der ISCED

Unter der grundlegenden Annahme, dass Lernprozesse und deren Ergebnisse sich hierarchisch abbilden lassen, ist das zentrale Kriterium für die Zuordnung einer Qualifikation zu einer der oben aufgeführten Niveaustufen die Komplexität ihres Inhalts: „These categories represent broad steps of educational progression, in terms of the complexity of educational content. The more advanced the programme, the higher the level of education“ (UNESCO 2011, S. 10). Hinterfragt man allerdings, wie nun genau die Komplexität eines Bildungsgangs erfasst werden soll, so findet sich lediglich folgende Aussage: „However, curricula are too diverse, multi-faceted and complex to directly assess and compare the content of programmes across education systems in a consistent way. Due to the absence of direct measures to classify educational content, ISCED employs proxy criteria that help to classify a given educational programme to the appropriate ISCED level” (UNESCO 2011, S. 10).
Die hier genannten *proxy criteria*[3] beziehen sich allerdings wiederum nicht auf inhaltliche Komplexität, sondern orientieren sich lediglich an zwei Kriterien, nämlich a) ob ein Level (erfolgreich) abgeschlossen wurde und b) ob er zu einem weiterführenden Bildungsgang führt. Für den Hochschulbereich, in dem Kriterium b) nicht greift, wird stattdessen die Gesamtdauer des Bildungsgangs genutzt.

*2 Um sprachliche Verzerrungen zu vermeiden, werden hier für die Beschreibungen der Niveaus die Originalbegriffe beibehalten.*

*3 Im Deutschen existiert kein Äquivalent zu diesem Begriff. Proxy criteria können als indirekte Kriterien verstanden werden, beziehen sich hier aber auf Kategorien, die den einzelnen Levels untergeordnet sind, um diese näher zu spezifizieren.*

Die sehr abstrakte Formulierung der Komplexität eines Bildungsgangs bzw. einer Qualifikation findet sich in allen drei Fassungen der ISCED (1976, 1997, 2011). Die Tatsache, dass die UNESCO diesen Aspekt absichtlich sehr vage lässt, ist gleichermaßen die größte Stärke und Schwäche der ISCED: Sie besinnt sich an dieser Stelle auf das zentrale Ziel der ISCED, nämlich ein Klassifikationsinstrument für statistische Zwecke und für internationale Vergleiche zu sein. Sie verschiebt dadurch gleichermaßen die Verantwortung und die Freiheit der Definition der inhaltlichen Komplexität in die Obhut der jeweiligen Länder. Ihre Stärke besteht also darin, dass sie ein sehr breites und abstraktes Verständnis von Bildung formuliert und lediglich formale Kriterien fixiert, wodurch der statistische Ländervergleich überhaupt erst ermöglicht wird. Zudem liefert sie als einziges Klassifikationsschema regelmäßig, weltweit und öffentlich zugängliche Daten über Bildungssysteme, die in ihrer Reichweite, ihrem Detailgrad und ihrer Akzeptanz auf absehbare Zeit durch kein anderes Instrument ersetzt werden können.

Ihre Schwäche besteht indes darin, dass Aussagen über das konkrete Bildungsniveau und die tatsächlichen Kompetenzen von Individuen ebenso wenig möglich sind wie ein sinnhafter Vergleich der mithilfe der ISCED erworbenen Daten, wenn die jeweiligen nationalen Traditionen, Funktionen und Strukturen eines Bildungssystems unberücksichtigt bleiben.

So zeigt sich, dass die ISCED bei genauerer Betrachtung formalen Qualifikationen weder einen Wert noch eine bestimmte Stufe zuweist; diese Zuschreibung erfolgt vielmehr in einem sozialen Aushandlungsprozess, d. h. einer *Einschätzung* innerhalb der Länder selbst und zwischen Ländern und internationalen Akteuren. Das erklärt z. B., weshalb in Deutschland die zwei- bzw. dreijährigen Bildungsgänge in Gesundheits- und Sozialberufen (an Berufsfachschulen bzw. Schulen des Gesundheitswesens) in der ISCED 1997 dem Tertiärbereich (Stufe 5B) zugeordnet wurden, obwohl sie nach der Logik des deutschen Bildungssystems eben nicht zum Hochschulbereich gehören.

Ein anderes Beispiel für Probleme bei der Interpretation ISCED-basierter Statistiken ist die in Deutschland kontrovers geführte Debatte um die geringe Akademikerquote im internationalen Vergleich (vgl. auch den Beitrag von Bremser/Höver/Schandock in diesem Heft): Während Kritiker der ISCED bemängeln, dass die Quote lediglich deshalb so gering ausfällt, weil das duale Ausbildungssystem trotz inhaltlich sehr hohen Niveaus außerhalb des Tertiärbereichs angesiedelt ist (und damit – nach deutscher Logik – zu niedrig eingestuft wird), kritisieren Befürworter der ISCED, dass in Deutschland schlichtweg zu wenige Menschen am Tertiärbereich teilhaben und das duale System gar nicht zum Tertiärbereich gehören kann, weil es im Regelfall keine Hochschulzugangsberechtigung erteilt und keine dem Hochschulbereich vergleichbar komplexen Inhalte vermittelt.

Bei beiden Beispielen wird deutlich, dass die Zuordnung nationaler Abschlüsse und die Argumentation aus institutioneller versus inhaltlicher Perspektive die entscheidenden Punkte bei der Anwendung der ISCED sind. Anders formuliert: Wird nicht zwischen Intention und Struktur der ISCED einerseits und zwischen deren Anwendung und Interpretation andererseits differenziert, besteht die Gefahr, die ISCED und die damit gewonnenen Daten fehlzuinterpretieren oder für (bildungs)politische Zwecke zu missbrauchen. Zudem zeigt sich, dass von den eingangs genannten Wertigkeitskriterien nur die Dauer institutionalisierter Bildungsgänge, das Prestige und der Einfluss von Bildungsinstitutionen (bei der Zuordnung der Bildungsgänge) sowie die Verwertbarkeit einer Qualifikation für weiterführende Bildungsgänge entscheidend sind, während Wertigkeitsaspekte wie der monetäre Nutzen, die Arbeitsmarktverwertbarkeit oder der subjektive Stellenwert keine (direkte) Rolle spielen. Die zentrale Schwäche der ISCED besteht also darin, dass sie ohne genauere Kenntnis ihrer Struktur und der nationalen Kontexte nicht sinnvoll nutzbar ist.

Die ISCED sollte daher bei der Zuordnung von Qualifikationen eine Orientierungshilfe sein; sie kann aber die Kernprobleme der Erfassung inhaltlicher Komplexität und individueller Kompetenzen nicht lösen und sollte daher bei der Einstufung von (beruflichen) Qualifikationen nicht überbewertet werden: „ISCED 2011 is not designed to directly assess the competencies of individuals because there is no direct relationship between educational programmes or qualifications and actual educational achievement. The educational programmes that an individual has participated in or has successfully completed are, at best, only an approximation of the skills, knowledge and competencies mastered at the time of completion" (UNESCO 2011, S. 5). ■

*Literatur*


*Coles, M.; Oates, T.: European reference levels for education and training. Luxembourg, 2006*

*Hans, N.: Comparative Statistics. In: Percy, L.E. (ed.): The Year Book of Education. London 1933, S. IXXXVIII-XC*

*Smyth, J. A.: The Origins of the International Standard Classification of Education. In: Peabody Journal of Education 83 (2008) 3, S. 5–40*

*UNESCO: Problems on the standardization of certain aspects of educational statistics. In: Bulletin de l'Institut Internationale de Statistique (ed.): Book XXXIV. 3rd edition. Rome: ISI, 1954, S. 513–517*

*UNESCO: Recommendation concerning the international standardization of educational statistics adopted by the General Conference of UNESCO at its tenth session, Paris 3rd December 1958. Paris, 1958*

*UNESCO: International Standard Classification of Education. ISCED 1997. Paris, 2006*

*UNESCO: ISCED Review Concept Note. Paris 2008 http://www.uis.UNESCO.org/template/pdf/isced/ISCEDrev_noteEN.pdf (Stand 04.06.2012)*

*UNESCO: Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). 36 C/19 of the 36th Session of the General Conference based on 34 C/Resolution 20. Paris 2011*

# Ausbildungsdauer von Berufen – verbindliche Begrenzung auf drei Jahre?

**▶ Das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie hat als Verordnungsgeber entschieden, Berufe mit einer dreieinhalbjährigen Ausbildungsdauer nur noch als Erprobungsverordnung für die Dauer von maximal fünf Jahren zu erlassen. Dieses Vorhaben veranlasste das BIBB, eine Expertise zur Festlegung der Ausbildungsdauer von Berufen zu erstellen. Um zu prüfen, inwieweit sich zwischen drei- und dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen besondere Auffälligkeiten feststellen lassen, wurden u. a. Auswertungen der Berufsbildungsstatistik 2010 vorgenommen, die in diesem Beitrag vorgestellt werden. Hieraus werden Schlussfolgerungen abgeleitet und abschließend Empfehlungen für die künftige Ordnungsarbeit formuliert.[1]**

***IRMGARD FRANK***
*Leiterin der Abteilung „Ordnung der Berufsbildung" im BIBB*

***GÜNTER WALDEN***
*Leiter der Abteilung „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung" im BIBB*

## Merkmale staatlich anerkannter Ausbildungsberufe

Die Merkmale staatlich anerkannter Ausbildungsberufe sind im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und in der Handwerksordnung (HwO) festgelegt. Zur Ausbildungsdauer (§ 5 Abs. 1 BBiG bzw. § 26 Abs. 2 HwO) heißt es dort: „Die Ausbildungsdauer soll nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen". Diese Regelung wurde unverändert vom vormaligen Berufsbildungsgesetz, das 1969 erlassen wurde und bis zur Novellierung 2005 gültig war, übernommen. Zur praktischen Ausgestaltung der Berufsbilder wurden die in den gesetzlichen Regelungen festgelegten Merkmale vom ehemaligen Bundesausschuss für Berufsbildung (Nachfolgeinstitution: Hauptausschuss des BIBB) in der 1974 verabschiedeten Empfehlung „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen" zusammengestellt. Der Katalog enthält zehn Kriterien; bei dem Merkmal Ausbildungsdauer wurden die gesetzlichen Regelungen unverändert übernommen.

Bei der Festlegung der Ausbildungsdauer wurden die Kriterien in der Vergangenheit flexibel gehandhabt. Dies bedeutet, dass von der Sollvorschrift einer maximalen Ausbildungsdauer auch abgewichen wurde und für einzelne Berufe ein Zeitraum von dreieinhalb Jahren festgelegt werden konnte, wenn dies angesichts der Komplexität der zu vermittelnden Inhalte von den Beteiligten für erforderlich gehalten wurde. Gleichwohl hat es seit Bestehen des Berufsbildungsgesetzes immer wieder auch grundsätzliche Diskussionen zu einer verbindlichen Begrenzung der Ausbildungsdauer gegeben. Im Kern geht es um die Frage, ob es auch künftig – bei einer entsprechenden Begründungslage – weiterhin dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe geben soll. Befürworter einer verbindlichen Begrenzung der Ausbildungsdauer erhoffen sich vor allem eine Straffung von Inhalten, während die Befürworter/-innen einer Dauer von auch dreieinhalb Jahren mit der Komplexität der erforderlichen Inhalte zur Herstellung einer vollen Beschäfti-

1 *Eine ausführliche Darstellung der Expertise findet sich in* Frank/Walden *(2012).*

gungsfähigkeit argumentieren (vgl. z. B. Gei/Krewerth 2012). In diesem Beitrag wird untersucht, inwieweit sich bei einem statistischen Vergleich besondere Auffälligkeiten und Problemlagen für Berufe mit dreieinhalbjähriger gegenüber jenen mit dreijähriger Ausbildungsdauer ableiten lassen.

## Entwicklungen und Strukturen der Ausbildung hinsichtlich der Ausbildungsdauer

Die Zahl der anerkannten Ausbildungsberufe ist insgesamt in den letzten zehn Jahren von 349 auf 344 zurückgegangen (vgl. Abb. 1). Dabei ist die Anzahl der Berufe mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer stärker (von 64 im Jahr 2002 auf 54 im Jahr 2011) rückläufig als die der dreijährigen (252 im Jahr 2002 gegenüber 250 im Jahr 2011). Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es keine dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufe im stark wachsenden Dienstleistungsbereich gibt.

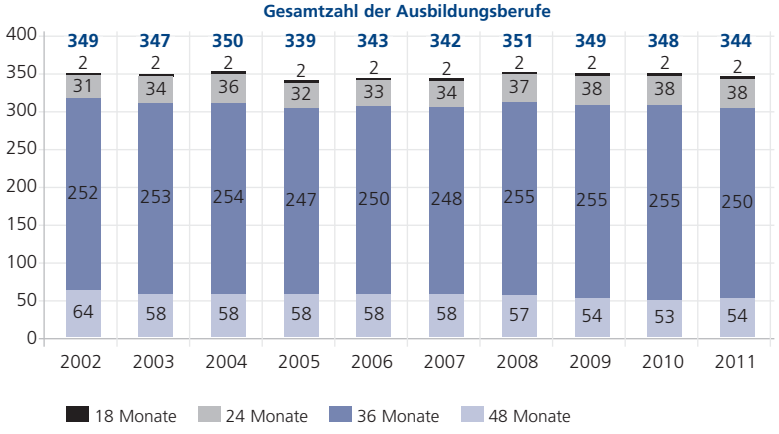
In der Zeit von 2002 bis 2011 wurden insgesamt 214 Berufe neu geordnet, darunter sind 171 modernisierte und 47 neue Berufe. Insgesamt 50 Prozent der gegenwärtig 54 dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufe wurden im betreffenden Zeitraum modernisiert. Berufe mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer gibt es nur in Fertigungsberufen und technischen Berufen. Berufe mit dreijähriger Ausbildungsdauer verteilen sich demgegenüber auf ein breiteres Spektrum von Berufsgruppen.

Die folgenden Analysen stützen sich auf Auswertungen der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.), im Folgenden kurz: Berufsbildungsstatistik.[2] Für die Entwicklung im Zeitverlauf werden die Berichtsjahre 1993 bis 2010 betrachtet, für die weiteren Strukturanalysen das Berichtsjahr 2010, dem zum Zeitpunkt der Erstellung der Analysen aktuellen Datenstand der Berufsbildungsstatistik.

## Berufe mit drei- und dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer im Vergleich

Neben einer Darstellung der Entwicklung der Vertragszahlen im Zeitablauf wurden Auswertungen für solche Merkmale vorgenommen, bei denen Unterschiede hinsichtlich der Ausbildungsdauer vermutet werden konnten. So ist insbesondere vorstellbar, dass sich Berufe mit drei- und dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung, der schulischen Vorbildung der Auszubildenden, der Vertragslösungsquoten oder des Prüfungserfolgs voneinander unterscheiden. Analyseergebnisse sollen hier klären, inwieweit sich hinsichtlich der Leistungsfähigkeit bei den dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen Hinweise auf besondere Problemlagen ergeben. Im Folgenden werden Ergebnisse für die betreffende Auswahl von Merkmalen dargestellt.

Abbildung 1 **Anzahl der Ausbildungsberufe nach Ausbildungsdauer (2002–2011)**




Quelle: BIBB, Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe (verschiedene Jahrgänge)

### ENTWICKLUNG DER VERTRAGSABSCHLÜSSE

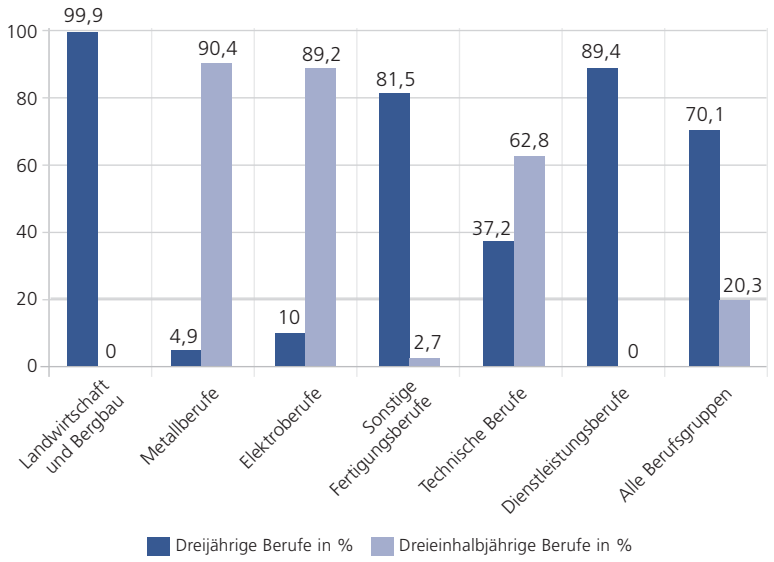
Zwischen 1993 und 2010 haben sich bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen – entsprechend dem Rückgang bei den dualen Ausbildungsberufen insgesamt – die absoluten Zahlen sowohl für dreijährige als auch dreieinhalbjährige Berufe rückläufig entwickelt. Bei den dreijährigen Ausbildungsberufen ging die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von 400.848 (1993) auf 383.049 im Jahr 2010 zurück. Bei den dreieinhalbjährigen sank die Zahl von 140.949 auf 111.147. Der Anteil der dreijährigen Ausbildungsberufe ging damit leicht von 71,1 auf 70,1 Prozent zurück, während der Anteil der Berufe mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer relativ deutlich von 25,0 auf 20,3 Prozent fiel. Der relative Rückgang der Vertragszahl bei den dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen hat – ähnlich wie der Rückgang bei der Zahl der Ausbildungsberufe insgesamt – auch damit zu tun, dass keiner der dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufe im wachsenden Dienstleistungssektor angesiedelt ist.

### INHALTLICHE AUSRICHTUNG

Da dreieinhalbjährige Berufe nur in Fertigungs- und technischen Berufen anzutreffen sind, sollen die Zahlen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zunächst für diese Berufsgruppen verglichen werden. Bei den Fertigungsberufen verteilen sich 40,2 Prozent der Neuabschlüsse auf Berufe mit dreijähriger und 50,2 Prozent auf Berufe mit dreiein-

2 *Für die Datenzulieferung danken wir Margit Ebbinghaus, Naomi Gericke und Dr. Alexandra Uhly.*

Abbildung 2 **Auszubildende in drei- und dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen nach Berufsgruppen 2010** (in % aller Neuabschlüsse)




Quelle: Berufsbildungsstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.), Berechnungen des BIBB

halbjähriger Ausbildung. Bei den technischen Berufen entfallen 37,2 Prozent der Neuabschlüsse auf dreijährige und 62,8 Prozent auf dreieinhalbjährige Berufe. Werden die Fertigungsberufe weiter unterteilt, so wird deutlich, dass die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen zu einem ganz überwiegenden Teil in den Metall- und Elektroberufen zu verorten sind. In den Metallberufen entfallen 90,4 Prozent der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge auf dreieinhalbjährige Berufe und bei den Elektroberufen sind es 89,2 Prozent. Die Ausbildung in Metall- und Elektroberufen findet also weit überwiegend in dreieinhalbjährigen Berufen statt (vgl. Abb. 2).

## SCHULISCHE VORBILDUNG DER AUSZUBILDENDEN

Es stellt sich die Frage, ob die dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufe mit ihrer besonderen inhaltlichen Verortung hinsichtlich der schulischen Vorbildung ihrer Auszubildenden eine andere Rekrutierungsbasis aufweisen als die dreijährigen. Vergleicht man auf der Basis der Neuabschlüsse zunächst die schulische Vorbildung der Auszubildenden in Berufen mit dreijähriger gegenüber denen mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer im dualen System insgesamt, so fällt auf, dass bei den dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen der Anteil der Personen mit Realschulabschluss höher und der Anteil der Studienberechtigten niedriger ist. Der Anteil der Studienberechtigten beträgt in den dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen nur 12,6 Prozent, während er für die dreijährigen 26,5 Prozent beträgt. Dies ist allerdings wiederum darauf zurückzuführen, dass unter den dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen keine Dienstleistungsberufe sind, bei denen der Anteil der Studienberechtigten besonders hoch ist. Vergleicht man nur Fertigungsberufe und technische Berufe, so haben in den Fertigungsberufen mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer durchschnittlich mehr Auszubildende eine höhere Vorbildung. Der Anteil der Realschüler/-innen ist deutlich höher als bei den dreijährigen Ausbildungsberufen (54,4 % zu 34,7 %) und der Anteil der Studienberechtigten ist noch leicht höher (11,2 % zu 10,7 %). Allerdings gibt es auch in dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen noch einen hohen Anteil an Neuabschlüssen von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss (34,4 % gegenüber 54,6 % bei den dreijährigen). Bei den technischen Berufen gibt es hinsichtlich der schulischen Vorbildung der Auszubildenden nur geringfügige Unterschiede.

## VERTRAGSLÖSUNGEN UND ERFOLGSQUOTEN

Angaben zu Ausbildungsabbrüchen können der Berufsbildungsstatistik nicht entnommen werden. Allerdings liegen Angaben zu gelösten Verträgen vor. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in vielen Fällen nach einem gelösten Vertrag ein neuer Vertrag abgeschlossen wird und die Ausbildung noch erfolgreich abgeschlossen werden kann. Für das Segment der Fertigungs- und technischen Berufe liegen die Lösungsquoten in dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen deutlich unter denen der dreijährigen (Fertigungsberufe: 17,4 % zu 29,3 %; technische Berufe: 10,5 % zu 14,0 %).

Die Erfolgsquote bei den Abschlussprüfungen des betreffenden Berufssegments liegt in den dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen höher als in den dreijährigen. Betrachtet man die personenbezogene Erfolgsquote, unabhängig davon, bei welchem Versuch die Prüfung bestanden wurde, liegt sie in den Fertigungsberufen mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer bei 94,9 gegenüber nur 84,9 Prozent in denen mit dreijahriger Dauer. Zu vermuten wäre, dass sich dieser Unterschied durch die durchschnittlich höhere Vorbildung in den dreieinhalbjährigen Berufen erklären lässt. Eine Analyse der Quoten bei Differenzierung nach Schulabschlüssen bestätigt dies aber nicht. So liegt die Erfolgsquote für Personen mit maximal Hauptschulabschluss in den dreijährigen Fertigungsberufen bei 79,0 Prozent, während sie in den dreieinhalbjährigen mit 90,6 Prozent deutlich höher ist.

Die Festlegung der Dauer eines Ausbildungsberufs bedeutet nicht, dass die Auszubildenden tatsächlich ihre Ausbildung in der festgelegten Zeit durchlaufen, denn es gibt Möglichkeiten, die Ausbildung zu verkürzen. Festzustellen ist, dass eine vertraglich vereinbarte Verkürzung der Ausbildungsdauer insgesamt bei den dreijährigen Ausbildungsberufen deutlich ausgeprägter ist als bei den dreieinhalbjährigen (19,5 gegenüber 9,3 %). Diese Tendenz spiegelt sich auch bei den Fertigungsberufen wider; bei den technischen Berufen ist es umgekehrt.

**Zusammenfassend bleibt festzuhalten:** Die Analyse der vorliegenden Daten zeigt hinsichtlich der vermittelten Inhalte eine klare Verortung der Berufe mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer im Fertigungs- und technischen Bereich, wobei die überwiegende Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge auf die Metall- und Elektroberufe entfällt. Auf der Grundlage der Daten der Berufsbildungsstatistik lassen sich keine Hinweise für herausgehobene Problemlagen im Vergleich zu den dreijährigen Ausbildungsberufen erkennen. Im Gegenteil ergeben sich für die Erfolgsquoten im Schnitt sogar bessere Werte als für die dreijährigen Berufe. In Berufe mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer münden vor allem Jugendliche mit besseren schulischen Voraussetzungen ein. Obwohl Personen mit mittlerem Bildungsabschluss die Mehrheit bilden, gibt es gleichwohl einen hohen Hauptschüleranteil. Aus den Zahlen ergeben sich keine Hinweise auf eine überdimensionierte Ausbildungsdauer oder Leerlauf bei der Ausbildung. Dies zeigt sich insbesondere an dem nur geringen Anteil von vertraglich vereinbarten Verkürzungen der Regelausbildungsdauer.

## Ausbildungsdauer unter Prüfung des Einzelfalls festlegen

Die „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen“, die den an Ordnungsverfahren Beteiligten 1974 als Empfehlung an die Hand gegeben wurde, und nach wie vor angewendet werden, sehen eine Höchstdauer der Berufe von drei Jahren mit der Möglichkeit vor, faktisch auch dreieinhalbjährige Berufe zuzulassen. Die Empfehlungen enthalten so relativ „weiche“ Handlungsanweisungen hinsichtlich der Festlegung der Dauer der Ausbildungsberufe.

Ein wesentliches Spannungsfeld in der Entwicklung zukunftsorientierter Ordnungsmittel besteht darin, die zukünftigen wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Veränderungen zu antizipieren, zu präzisieren und so aufzubereiten, dass sie für die Ordnungsarbeit nutzbar sind und bei der Gestaltung der Ordnungsmittel einfließen können. Gleichzeitig besteht eine wesentliche Aufgabe darin, die an den Ordnungsverfahren beteiligten Akteure mit ihren zum Teil divergierenden Interessen auf gemeinsame Positionen auszurichten, um sicherzustellen, dass Partikularinteressen zugunsten mittelfristiger Entwicklungsperspektiven überwunden werden können. Da sich aus dem durchgeführten statistischen Vergleich zwischen Berufen mit drei- und dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer keine besonderen Problemlagen für letztgenannte erkennen lassen, plädieren wir dafür, die Festlegung der Ausbildungsdauer unter Prüfung des Einzelfalls und so flexibel wie bisher vorzunehmen.

Auf der konkreten Ebene bedeutet dies, die verschiedenen Merkmale zur Gestaltung von Ausbildungsberufen aufzunehmen und die beruflichen Handlungsanforderungen in den Berufsbildern umfassend abzubilden. Konsequenterweise kann die Ausbildungsdauer nur im Kontext der für das Berufsbild erforderlichen Breite und Tiefe, der wesentlichen beruflichen Handlungsfelder und der in ihnen zu formulierenden notwendigen beruflichen Handlungskompetenzen festgelegt werden. Dabei ist eine ausreichende „Lern- und Ausbildungszeit“ zugrunde zu legen, um die notwendige Qualität sicherzustellen. Die Positionen des Bündnisses für Arbeit aus der Jahrtausendwende gelten auch heute unverändert: „Bei der Festlegung der Ausbildungsdauer von Berufen kommt es insbesondere darauf an, wie viel Zeit zum Lernen, zur notwendigen Einübung und Wiederholung beruflicher Fähigkeiten bis zu deren sicherer Beherrschung im Arbeitsprozess durchschnittlich erforderlich ist, und nicht darauf, ob stärker theoretische oder stärker praktische Ausbildungsinhalte vermittelt werden. Über die Dauer der Ausbildung ist von Fall zu Fall bei konkreten Vorhaben zur Modernisierung oder Neuentwicklung von Ausbildungsberufen unter fachlichen Gesichtspunkten und wie bisher im Konsens zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und Bundesregierung (…) zu entscheiden. Unabhängig von der Ausbildungsdauer muss gelten, dass staatlich anerkannte Ausbildungsberufe dem Qualifikationsbedarf von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft entsprechen und damit Auszubildenden die Basis für eine konkrete und möglichst dauerhafte Verwertbarkeit der beruflichen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt bieten müssen (vgl. Presse- und Informationsamt 2000, S. 52 f.). ■

*Literatur*


*Bundesausschuss für Berufsbildung: Empfehlung betr. Kriterien und Verfahren zur Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen. 25. Oktober 1974 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA28.pdf (Stand: 30.05.2012)*

*BIBB: Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2011 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_entstehung-von-ausbildungsordnungen.pdf (Stand: 30.05.2012)*

*Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, Berlin 2000*

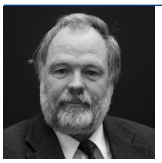
*Frank, I.; Walden, G. (Hrsg.): Analysen und Empfehlungen zur Festlegung der Dauer von Ausbildungsberufen. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 135) Bonn 2012 – URL: www.bibb.de/wdp (Stand 30.05.2012)*

*Gei, J.; Krewerth, A.: Ausbildungsdauer von dualen Berufen – Expertinnen und Experten beziehen Stellung. In BWP 41 (2012) 3, S. 4–5 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6882 (Stand: 30.05.2012)*

*Stöhr, A.; Kuppe, A. M.: Anzahl und Struktur anerkannter Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2011 – URL: http://datenreport.bibb.de/html/dr2011.html (Stand: 30.05.2012)*

# Die Problematik einer systematischen Gestaltung von Berufsgruppen

▶ **Der Innovationskreis berufliche Bildung (IKBB) beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat 2007 beschlossen, dass Wirtschaft und Gewerkschaften „ab sofort" vor jeder Neuordnung eines Einzelberufs die Zusammenführung mit anderen Berufen in Berufsgruppen „prüfen" sollen, um eine deutliche Steigerung von Berufsgruppen „in den nächsten fünf Jahren" auch praktisch zu erreichen. Da nach Auffassung des BMBF offensichtlich bei einigen Akteuren noch Vorbehalte gegen eine Bildung von formalen, d. h. in Ordnungsmitteln festgelegten Berufsgruppen bestehen, soll das Thema systematisch und mit Nachdruck vorangetrieben werden, um nicht nur den Empfehlungen des IKBB Rechnung zu tragen, sondern auch um Betrieben, Auszubildenden und Schulen die möglichen Vorteile aufzuzeigen. Allerdings ist dabei auch auf mögliche Hindernisse und Befürchtungen hinzuweisen, die bei der Bildung von formalen Berufsgruppen entstehen können.**



***JORG-GÜNTHER GRUNWALD***
*Dr., Leiter des Arbeitsbereichs „Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe" im BIBB*

## Ausgangslage

Um die Empfehlungen des IKBB (BMBF 2007) hinsichtlich der Bildung von Berufsgruppen zu konkretisieren, haben das BMBF sowie das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) 2009 Kriterien vereinbart, die für die Bildung von Berufsgruppen gelten sollen (vgl. BMBF/BMWi 2009). Danach bilden mehrere Ausbildungsberufe eine Berufsgruppe, wenn

- die Ausbildungsinhalte fachlich identisch oder entsprechend sowie für alle betroffenen Berufe wesentlich und typisch sind,
- die Gemeinsamkeiten mindestens 12 Monate umfassen (wobei dies unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsjahr gilt),
- die Berufsausbildung um mindestens ein Jahr verkürzt werden kann, und/oder
- eine gemeinsame Beschulung möglich sein sollte.

Das BIBB hat 2010 einen Vorschlag zur Bildung von Berufsgruppen entwickelt, der sich an den o. g. Kriterien orientiert und eine systematische und forschungsbasierte Identifikation der Gemeinsamkeiten (mit anschließender Dokumentation) zum Ziel hat (Bretschneider/Grunwald/Zinke 2010). Darüber hinaus werden derzeit in einem BIBB-Forschungsprojekt Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe auf der Basis von Textanalysen der Ordnungsmittel näher untersucht (vgl. Brötz u. a. 2011).

## Das Problem der Gruppierung von Berufen

Es gibt verschiedene Formen, Berufe zu Gruppen zusammenzufassen. Die Art und Weise hängt im Wesentlichen von der jeweiligen Zielstellung ab, die mit der Gruppierung verfolgt wird. So haben statistische Ansätze in erster Linie tätigkeitsorientierte Gemeinsamkeiten bei Erwerbsberufen im Blick, wie z. B. die Berufsklassifizierungen der Bundesagentur für Arbeit oder des Statistischen Bundesamtes. Davon zu unterscheiden sind Gruppierungen, die vorwie-

gend (berufs-)bildungspolitische Ziele verfolgen. Maßstab für derartige Zuordnungen sind inhaltliche Gemeinsamkeiten bei der Qualifizierung, die in den entsprechenden Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan) verankert sind.

Die gemeinsamen Qualifikationsanteile während der Ausbildung begründen die Funktion derartiger Berufsgruppen. Sie stellen ihr Wesensmerkmal dar und begründen auch deren Nutzen sowohl für Betriebe als auch für Auszubildende und Schulen (vgl. Bretschneider/Grunwald/Zinke 2010, S. 23 ff.). Im Rahmen von didaktisch motivierten Berufsstruktur-Untersuchungen, die auf der Basis von Arbeits- und Geschäftsprozessen durchgeführt wurden, können Ausbildungsberufe z. B. grob nach folgenden Kompetenzmustern eingeteilt werden (vgl. Hartmann 2012):

- Fertigungstechnische Gemeinsamkeiten, d. h. prozessbezogene Kompetenzen, die vorwiegend auf die Produkterstellung ausgerichtet sind, z. B. Metall-, Holz-, Elektroberufe.
- Systemische Gemeinsamkeiten, die ein gegenständliches System betreffen, wie z. B. das Kfz, oder die entsprechende, auf die Diagnostik bezogene Kompetenzen erfordern, wie z. B. mechatronische oder elektronische Berufe.
- Kundenbezogene Gemeinsamkeiten mit starken interaktiven Anteilen, wie z. B. Berufe im Bereich des Verkaufs oder des Service.
- Gemeinsamkeiten, die Geschäftsprozesse Dritter unterstützen, wie z. B. IT-Berufe, oder die sich in die Lebenssituation Dritter einfühlen, wie z. B. Pflegeberufe.

Auch diese Formen der Berufseinteilung sind nicht abschließend und ausschließlich, da für einige Berufe durchaus mehrere der oben genannten Kriterien zutreffen können.

## Mögliche Vorteile formaler Berufsgruppen

Der Berufsbildungspolitik geht es derzeit vorrangig darum, vorhandene Gemeinsamkeiten von Berufsinhalten nicht nur faktisch („non-formal“) wirken zu lassen, sondern auch in den Ordnungsmitteln formal zu verankern, um Transparenz herstellen und gleichartiges Handeln bei den Akteuren fördern zu können. Dabei lassen sich vor allem folgende Vorteile nennen.

**Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt** Für den Bund sind zunächst die erhöhten Chancen auf dem Arbeitsmarkt von Bedeutung, da vor allem Auszubildenden und Beschäftigten eine größere Berufsflexibilität und Mobilität ermöglicht wird, was das Risiko beruflicher Sackgassen vermindern dürfte (vgl. BMBF/BMWi 2009, S. 1 ff.). Wenn die Zusammenfassung mehrerer Berufe zu einer Berufsgruppe allen Beteiligten bekannt ist, ist ein Berufswechsel innerhalb der Berufsgruppe leichter zu realisieren. Diese Optionsmöglichkeit kommt jedoch nur dann voll zum Tragen, wenn die Gemeinsamkeiten sowohl Arbeitgebern als auch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (und Auszubildenden) hinreichend transparent sind. Daher ist eine Dokumentation zwingende Voraussetzung. Ein weiterer möglicher Vorteil tritt ein, wenn gemeinsame Kompetenzen, die in einem vorherigen Beruf erworben wurden, bei einer nachfolgenden Beschäftigung leichter berücksichtigt bzw. angerechnet werden können. Dies dürfte zu einer Verminderung von Einarbeitungszeiten und -kosten im Betrieb führen und eröffnet Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zudem weitere berufliche Entwicklungsoptionen und Karrierewege, da die Verwendungsmöglichkeiten auch in vertikaler Hinsicht maßgeblich gesteigert werden können.

**Verkürzung der Ausbildungszeiten durch Anrechnung erbrachter Lernleistungen** Berufsgruppen erleichtern unter bestimmten Voraussetzungen die Anrechnung erbrachter Lernleistungen auf Anschluss-Ausbildungen in verwandten Berufen. Auszubildende, die eine Ausbildung in einem Beruf einer Berufsgruppe begonnen oder abgeschlossen haben, können durch Umschreibung des Ausbildungsverhältnisses bereits absolvierte Ausbildungsabschnitte ganz oder teilweise auf die Ausbildung in einem verwandten Beruf anrechnen lassen, was die Ausbildungszeit maßgeblich verkürzt (§ 5 Abs. 2 Nr. 4 BBiG). Diese Anrechnungsmöglichkeit ist allerdings im Einzelfall im Einvernehmen aller Beteiligten auch „non-formal“ möglich (§ 8 Abs. 1 Satz 1 BBiG).

Ob auch erbrachte Prüfungsleistungen angerechnet werden können, ist juristisch sehr umstritten; eine diesbezügliche gesetzliche Anpassung ist derzeit noch offen.

**Gemeinsamer Berufsschulunterricht** Im Rahmen von Berufsgruppen sind gemeinsame Beschulungen teilweise leichter möglich, wenn die Rahmenlehrpläne so angelegt werden können, dass sich Lernfelder entsprechen. Diese Möglichkeit einer betriebs- und wohnortnahen Beschulung ist angesichts sinkender Schülerzahlen besonders wichtig, da hierdurch die Einrichtung von Bezirks-, Landes- oder Bundesfachklassen, die die betriebliche Ausbildungsbereitschaft oft negativ beeinflussen, zurückgeführt werden kann. Zudem können die Kosten sowohl für Länder als auch Betriebe spürbar reduziert werden. Durch die Vermittlung gemeinsamer Inhalte aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten kann außerdem der Praxis-Theorie-Transfer bereichert werden. Eine gemeinsame Beschulung verschiedener verwandter Berufe bietet darüber hinaus auch die Chance, berufsübergreifende Kooperationen einzuüben und die Perspektiven anderer Berufe kennenzulernen. Dies verbreitert die späteren Einsatzmöglichkeiten nach der Ausbildung und erhöht indirekt auch die Breite des erlernten Berufsbildes.

**Gemeinsame betriebliche und überbetriebliche Ausbildung** Großbetriebe, die mehrere Berufe einer Berufsgruppe gleichzeitig ausbilden, können gemeinsame Inhalte auch gemein-

sam vermitteln. Dies wirkt sich vereinfachend auf die Ausbildungsorganisation aus und führt unter Umständen auch zu Kostensenkungen und Effizienzsteigerungen im Betrieb. Bei kleinbetrieblichen Strukturen können in einigen Ausbildungsgängen – wenn erforderlich – gemeinsame überbetriebliche Ausbildungsabschnitte organisiert werden. Dies betrifft insbesondere die Formulierung identischer überbetrieblicher Unterweisungspläne bei verwandten Handwerken.

**Gemeinsame Ansätze zur Fortbildung** Berufe einer oder mehrerer Berufsgruppen können Grundlage gemeinsamer Karrierewege sein. Beispiele hierfür sind die Fortbildungen zum/zur Industriemeister/-in Metall oder zu den sog. Professionals in der Informationstechnik (2002) und der Elektrotechnik (2009), die verschiedene Zugangsberufe alternativ voraussetzen und demzufolge faktisch eine (vertikale) Berufsgruppe bilden.

## Hindernisse auf dem Weg zur Umsetzung

Die Bildung formaler Berufsgruppen birgt aber auch gewisse Risiken. Denn es ergeben sich mitunter Akzeptanz-Probleme bei den Betroffenen und offene Fragen, die sowohl den Entstehungsprozess von Berufen als auch die Umsetzung in die Praxis behindern können.

**Schnittmengenproblem** Berufe werden in der Regel nur einer einzigen Gruppe zugeordnet. Dies hat den Nachteil, dass sogenannte Hybridberufe, die inhaltliche Schnittmengen zu mehreren Bereichen aufweisen, nur einmal erfasst werden. Überschneidungen mit anderen Bereichen werden im Allgemeinen nicht dokumentiert. Dadurch ergeben sich Interpretations- und Zuordnungsschwierigkeiten.

**Akzeptanzproblem** Bei breit aufgestellten Berufsprofilen besteht die Gefahr, dass betriebliche und berufliche Handlungssituationen nur unzulänglich in den Ordnungsmitteln berücksichtigt werden können. Dies wiederum könnte zu einem Rückgang bei der Ausbildungsbeteiligung spezialisierter Betriebe führen, wenn den Spezialisierungsbedürfnissen im Rahmen der Berufsstruktur nicht hinreichend entsprochen werden kann (z. B. durch die Ermöglichung von Fachrichtungen, Schwerpunkten oder Wahlqualifikationen). Zudem besteht die Gefahr, dass die Identifikation des Betriebs bzw. der Branche mit „ihrem“ Beruf abnehmen könnte, wenn die entsprechenden Profile immer breiter und die Formulierung der Qualifikationen immer abstrakter werden. Unkonkrete und nicht mehr nachvollziehbare Lerninhalte führen zu Unsicherheiten bei der Vermittlung sowie unter Umständen auch zum Verlust von Qualität und Fachlichkeit. Ein überhöhter Stellenwert berufsbildungspolitisch determinierter Gemeinsamkeiten könnte volks- und betriebswirtschaftlich kontraproduktive Wirkungen entfalten, da eine mangelhafte Passgenauigkeit von Angebot und Nachfrage die Folge sein könnte.

**Formulierungsproblem** Im Hinblick auf die unterschiedlichen Formulierungen von Berufsbildpositionen und Qualifikationen stellt sich die Frage, ob und wieweit diese überhaupt miteinander vergleichbar („gleichwertig“) sind. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei Neuordnungen die beteiligten Sachverständigen einen entscheidenden Einfluss auf deren Formulierung ausüben. Unterschiedliche Zeitpunkte sowie unterschiedlich zusammengesetzte Expertengremien bei der Neuordnung verwandter Berufe erschweren die Erfassung inhaltlicher Gemeinsamkeiten, da evtl. für gleichwertige Arbeitsaufgaben unterschiedliche Formulierungen gewählt werden.

**Vermittlungsproblem** Ein konkretes Vermittlungsproblem ergibt sich dann, wenn gemeinsame Inhalte aus den sachlichen Gliederungen gemäß den zeitlichen Gliederungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten vermittelt werden sollen, z. B. bei Beruf A im ersten Ausbildungsjahr, bei Beruf B dagegen im zweiten bzw. dritten Ausbildungsjahr, wie dies z. B. bei den Berufen Speiseeishersteller/-in und Konditor/-in der Fall ist.

**Genealogieproblem** Einzelne Ausbildungsberufe mit Spezialisierungen sind oft aus Berufsgruppen hervorgegangen, wie z. B. Tierwirt/-in mit derzeit fünf Fachrichtungen und sechs verwandten Monoberufen als Vorgänger. Da derartige Zusammenfassungen in den letzten Jahren zunehmend erfolgten, wird es künftig immer schwerer werden, weitere Integrationen von Monoberufen vornehmen oder Berufsgruppen neu bilden zu können. Inhaltliche Entsprechungen als Zuweisungskriterium müssen künftig zunehmend abstrakter sein, was wiederum die Akzeptanz bei spezialisierten Betrieben negativ tangieren dürfte.

**Modernisierungsproblem** Die Feststellung inhaltlicher Gemeinsamkeiten verwandter Berufe erfolgt auf Basis der jeweils aktuellen Ausbildungsordnungen. Da der IKBB empfohlen hat, die Zuordnung zu einer Berufsgruppe vor jeder Neuordnung eines Einzelberufes durchzuführen (also auf Basis der „alten“ noch zu modernisierenden Ausbildungsordnung), bedeutet das, dass diese Zuordnung später nochmals überprüft werden müsste. Denn es kann sich durchaus ergeben, dass die neue Ausbildungsordnung aufgrund des Neuzuschnitts der Inhalte zu keiner oder einer anderen Berufsgruppe zuzuordnen wäre. Hinzu kommt, dass Berufsgruppen dynamische Gebilde darstellen, die sich parallel zu Veränderungen in der realen Berufswelt ebenfalls verändern, was in Extremfällen sogar zu ihrer Auflösung führen könnte. Daher wäre es sinnvoll, Berufe einer Berufsgruppe möglichst gleichzeitig zu ordnen, um diese Probleme auszuschließen.

**Strukturproblem** Bei neueren Struktur- oder Prüfungskonzepten, z. B. im Metall- und Elektrobereich, sind bestimmte Ausbildungsabschnitte in zeitlich kleinere Einheiten aufgeteilt, die berufstypische Prozesse abbilden. Bezugs- und Vergleichsgröße für die Bildung von Berufsgruppen sind danach gleichartige Geschäftsprozesse bzw. betriebliche Handlungsfelder und nicht mehr Berufsbildpositionen bzw. Qualifikationsbeschreibungen aus dem Ausbildungsrahmenplan in der bisher üblichen Form. Hier stellt sich die Frage, wie Gemeinsamkeiten bei Berufen mit unterschiedlichen Strukturmustern erfasst und synchronisiert werden können.

**Beschulungsproblem** Trotz Festlegung einer Berufsgruppe im Rahmen der Ausbildungsordnung kann es bei der Umsetzung in der Berufsschule Probleme geben, wie das Beispiel der 2003/2007 neu geordneten industriellen Elektroberufe zeigt. Obwohl diese Berufe unstreitig eine Berufsgruppe bilden, ergibt sich bei der gemeinsamen Beschulung im ersten Ausbildungsjahr ein gewisser Widerspruch zwischen der allgemeinen Forderung aus dem KMK-Rahmenlehrplan nach Vermittlung *„berufsfeldbreiten grundlegenden Wissens im Kontext typischer, berufsübergreifender beruflicher Handlungsabläufe“* (KMK 2003, Teil IV) und der konkreten Umsetzung, die – dem gleichen Rahmenlehrplan zufolge – auch schon im ersten Jahr *„berufsspezifische Aspekte … durch die Auswahl geeigneter Beispiele und Aufgaben … berücksichtigen“* soll (ebenda). Das hat für die Berufsschule zur Konsequenz, dass sie faktisch den Unterricht an dieser Stelle in besonderer Weise differenzieren muss. Da die bis 2003 praktizierte gemeinsame Grundbildung nach der Neuordnung der Elektroberufe aufgehoben und seitdem besonderer Wert auf berufsspezifische Qualifizierung gelegt wurde, ist folglich auch bei der gemeinsamen Beschulung dieser Differenzierung zu entsprechen. Der vermeintliche Nutzen von Berufsgruppen relativiert sich somit bei der praktischen Umsetzung.

**Definitionsproblem** Die Bildung von Berufsgruppen setzt voraus, dass bekannt ist, welche Qualifikationen in welcher Detailtiefe erfasst werden sollen, welche Arbeitsaufgaben als gleich oder ähnlich anzusehen sind und ab welchem Umfang an Gemeinsamkeiten die Zugehörigkeit eines Berufs zu einer Berufsgruppe begründet wird. Diese Festlegungen sollten möglichst normativ durch die politischen Entscheidungsträger vor Beginn des Ordnungsprozesses als handlungsleitende Vorgaben bzw. berufsbildungspolitische Eckwerte festgelegt sein, um möglichen Interpretationsproblemen vorzubeugen.

## Ausblick

Um die Vorteile formal „verordneter“ Berufsgruppen für Betriebe, Auszubildende und Schulen stärker herauszustellen, sind die dargestellten Probleme und offenen Fragen von den verantwortlichen Akteuren der beruflichen Bildung vor jeder Neuordnung lösungsorientiert zu erörtern und am besten durch ein wissenschaftliches Vorverfahren zu klären. Die Frage der Bildung von Berufsgruppen wird derzeit eher pragmatisch gelöst. Aus wissenschaftlicher Sicht ist dieses Vorgehen unbefriedigend, da es intransparent, inhomogen und oft von Zufälligkeiten abhängig ist. Da seit dem IKBB-Beschluss die Zahl von Berufsgruppen kaum nennenswert gesteigert wurde, wird vorgeschlagen, mögliche affine Berufe auf ihre Realisierungschancen bezüglich formaler Berufsgruppenbildung zu untersuchen. Diese Analyse sollte abgestimmt und nach einem standardisierten und auf Kriterien gestützten Verfahren erfolgen. Dabei ist zu prüfen, ob und ggf. wie ein wissenschaftlich valides Verfahren mit einem pragmatischen Vorgehen verknüpft werden kann. Ein möglicher Ansatz könnte z. B. darin bestehen, dass vor jeder Neuordnung von Ausbildungsberufen die Zuordnungen zu einer Berufsgruppe obligatorisch in einem Vorprojekt untersucht werden. Sinnvoll wäre es, alle betroffenen Berufe dabei zeitgleich zu ordnen, um möglichst viele der genannten Hindernisse zu umgehen. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, denkbare Verknüpfungen im jeweiligen Berufsfeld von berufsübergreifend zusammengesetzten Gremien analysieren und festlegen zu lassen. Damit könnte die inzwischen nicht mehr weiter verfolgte Idee der Einrichtung von sog. Berufsfachkommissionen (Pütz/Brötz 2002) eine Renaissance erfahren. ■

*Literatur*


*Bretschneider, M.; Grunwald, J.-G.; Zinke, G.: Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen. In: Bibb (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 113. Bonn 2010 – URL: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6214 (Stand: 13.06.2012)*

*Brötz, R. u. a.: Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe. Zwischenbericht Bonn 2011– URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_42202.pdf (Stand: 13.06.2012)*

*Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises Berufliche Bildung. Berlin 2007 – URL: http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand: 12.03.2012)*

*BMBF; BMWi: Kriterien für die Bildung von Berufsgruppen, unveröffentlichter Vermerk. Bonn 2009*

*Bundesregierung: Aufstieg durch Bildung. Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung. Bonn, Berlin 2008*

*Hartmann, M.: Zuordnung von Berufen in Berufsgruppen nach didaktischen Zugängen. Vortrag im Rahmen des AG BFN-Workshops „Weiterentwicklung von Berufen“ am 17.04.2012 in Bonn – URL: http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-84929F06-ADB3F734/kibb/AGBFN-WS_2012_B2_Hartmann_prae.pdf (Stand: 13.06.2012)*

*Kultusministerkonferenz: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Elektroniker für Betriebstechnik/Elektronikerin für Betriebstechnik, Beschluss vom 16.05.2003 (BAnz. Nr. 16a vom 24.01.2004). Bonn 2003 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Elekbetriebstechnik.pdf (Stand 13.06.2012)*

*Pütz, H.; Brötz, R. (2002): Konstituierung der Berufsfachgruppe Expertenteam Versicherungswirtschaft. In: BWP 31(2002)3, S. 5–6 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1669 (Stand: 13.06.2012)*

# Ausbildungsbausteine – Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs

**▶ Der Übergangsbereich zwischen Schule und Berufsausbildung ist seit Jahren in der Kritik, da durch die Bildungsangebote in der Regel keine Ausbildungsinhalte in anrechnungsfähigem Maße vermittelt werden. Mit kompetenzorientierten Ausbildungsbausteinen sollen die Qualität von Übergangsmaßnahmen gesteigert und erreichte Lernergebnisse (Outcomes) transparent gemacht werden. Doch wie kann es gelingen, Ausbildungsbausteine in bestehende Maßnahmen mit eingespielten Handlungsroutinen aller Akteure zu implementieren und welche Effekte lassen sich aus dieser Implementierung bereits beobachten?**

**Im Beitrag werden erste Erkenntnisse aus der Erprobung von Ausbildungsbausteinen im Programm JOBSTARTER CONNECT vorgestellt und reflektiert.**

***STEFAN EKERT***
*Geschäftsführer der InterVal GmbH, Berlin*

***LISA ROTTHOWE***
*Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Programmstelle JOBSTARTER CONNECT beim BIBB*

***BERND WEITERER***
*Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Programmstelle JOBSTARTER CONNECT beim BIBB*

## Was sind Ausbildungsbausteine?

Ausbildungsbausteine sind zeitlich abgegrenzte, standardisierte und didaktisch begründete Teilmengen der geltenden Ausbildungsordnung. Sie beschreiben, was Lernende nach Absolvierung eines Bausteins können sollen. Dabei liegt ein Kompetenzverständnis zugrunde, das sich am Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz (KMK) orientiert. Kompetenzen werden verstanden als das Potenzial eines Menschen, die sachlichen, sozialen und personellen Anforderungen innerhalb der Arbeitsbereiche eines Berufs zu bewältigen. Die Bausteine umfassen relevante Handlungsfelder des jeweiligen Berufsbilds und orientieren sich an berufstypischen und einsatzgebietsüblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen, die in der Summe das gesamte Berufsbild abbilden. Eigenständige Prüfungen und hierauf basierende Zertifizierungen sind nicht vorgesehen (vgl. Frank 2010; Frank/Grunwald 2008). Die festgelegte Reihenfolge zu absolvierender Ausbildungsbausteine trägt der Lernentwicklung Rechnung.

**Das Programm JOBSTARTER CONNECT**

Auf Empfehlung des Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB) wurden – angelehnt an übliche Ordnungsverfahren – 14 Berufsbilder in Ausbildungsbausteine gegliedert. Im Rahmen des Programms JOBSTARTER CONNECT werden diese seit 2009 durch 40 regionale Projekte in bestehenden Maßnahmen erprobt. Projektträger sind Landesministerien, Bildungszentren zuständiger Stellen, Berufsschulen, Bildungseinrichtungen von Sozialpartnern und Wirtschaftsverbänden sowie freie Bildungsträger. Über regionale Projektbeiräte sowie den CONNECT-Programmbeirat sind relevante Gremien und Akteure auf allen Ebenen in die Erprobung einbezogen.

Die Projekte werden wissenschaftlich durch die Programmstelle im BIBB begleitet und CONNECT seit 2010 extern evaluiert. In einem Monitoring-System werden Daten zu Teilnehmenden und den von ihnen absolvierten Ausbildungsbausteinen erfasst. Alle Projekte erstellen zudem jährliche Sachberichte. Die externe Evaluation führt u. a. Fallstudien durch und befragt wiederholt Projektleitungen, Betriebe und Jugendliche. Zu unterschiedlichen Themen finden Arbeitskreise und Workshops statt. Die aus diesen verschiedenen Quellen gewonnenen Daten sind Basis dieses Artikels.

## In welchen Bildungsangeboten werden Ausbildungsbausteine erprobt?

Die Erprobung findet in allen relevanten Formen der Berufsausbildungsvorbereitung, in der öffentlich finanzierten Ausbildung und der Nachqualifizierung statt (vgl. Abb.). Die Betrachtung von Effekten, die durch den Einsatz von Ausbildungsbausteinen sichtbar werden, wird sich auf einzelne Maßnahmeformen der Erprobung konzentrieren:

Die **Einstiegsqualifizierung (EQ)** ist ein Instrument des SGB III, welches stark betrieblich ausgerichtet ist und auf den „Klebeeffekt" zielt. In einem sechs- bis zwölfmonatigen betrieblichen Praktikum sollen Jugendliche Grundlagen des Berufs kennenlernen und sich für eine Übernahme qualifizieren.

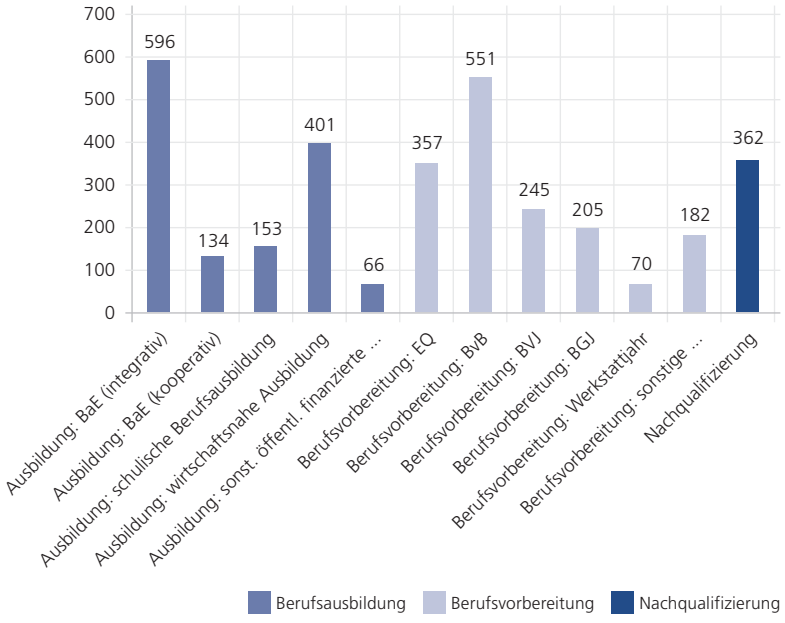
Die **berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB)** der Arbeitsagentur hat die Schwerpunkte Berufsorientierung, Erwerb beruflicher Grundbildung und Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Bei Bedarf kann ein Schulabschluss nachgeholt werden. Sozialpädagogische Begleitung ist integraler Bestandteil des Ansatzes.

Die **Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)** ist eine Ausbildung für benachteiligte Jugendliche, die aufgrund von Lernbeeinträchtigungen oder sozialen Benachteiligungen auch mit ausbildungsfördernden Leistungen nicht in einen Betrieb vermittelt werden konnten. Ziel ist der Erwerb eines Berufsabschlusses.

Die **schulischen Bildungsangebote (BGJ, BVJ, BFS)** bieten die Möglichkeiten, die Schulpflicht zu erfüllen und Schulabschlüsse nachzuholen sowie berufliche Grundbildung zu erhalten.

**Nachqualifizierung** zielt darauf, An- und Ungelernte zu qualifizieren und sie über eine Externenprüfung zu einem Berufsabschluss zu führen.

Abbildung **Teilnehmende an Maßnahmen, in denen Ausbildungsbausteine erprobt werden**




n = 3.322 Teilnehmende

## Herausforderungen der Implementierung

**Ausbildungsbausteine in der EQ** zu implementieren bedeutet, verbindliche Absprachen zu treffen, dass die im Ausbildungsbaustein beschriebenen Kompetenzen im Betrieb erworben werden können. Angesichts der weit verbreiteten Praxis, betriebliche Qualifizierung nach den jeweils aktuell im Betrieb zu bewältigenden Geschäftsprozessen zu strukturieren, ist es keine einfache Aufgabe für die CONNECT-Projekte, sicherzustellen, dass Jugendliche während der EQ genau die Kompetenzen im Betrieb erlernen können, die im Ausbildungsbaustein vorgesehen sind.

Eine weitere Herausforderung resultiert aus den methodisch-didaktischen Implikationen der Kompetenzorientierung. EQ-Praktikantinnen und Praktikanten lernen in Betrieben „automatisch" betriebliche Prozesse und Aufgaben kennen und werden dort auch angeleitet, Aufgaben fachgerecht zu erfüllen. Kompetenzen entwickeln sich jedoch vor allem durch das selbstständige Lösen von herausfordernden (Entwicklungs-)Aufgaben, die die Lernenden weder unter- noch überfordern (Rauner/Haasler 2009, S. 9).

**Ausbildungsbausteine in der BvB** bedeutet, Teile der Ausbildung bereits in der Berufsvorbereitung zu absolvieren. Dies stellt Projekte vor die Herausforderung, frühzeitig jene Jugendlichen zu identifizieren, die bereits weitgehend berufsorientiert sind. Die Qualifizierung erfolgt dann in Form von Einzel- oder Kleingruppenansätzen. Die in der Übergangsqualifizierung verfügbare Zeitspanne reicht oft nicht aus, um längere Ausbildungsbausteine zu vermitteln. Die Umsetzung einer Kompetenzorientierung erfordert neue methodisch-didaktische Ansätze, mit denen Ausbilderinnen und Ausbilder erst vertraut gemacht werden mussten.

**Ausbildungsbausteine in der schulischen Berufsvorbereitung** bedeuten die Implementierung bundeseinheitlicher und zeitlich anrechenbarer Inhalte von Ausbildungen, was ein Novum für schulische Maßnahmen der Berufsvorbereitung darstellt. Ausbildungsbausteine bieten zudem Ansatzpunkte, Betriebe einzubinden. Die betriebliche Einbindung erfordert allerdings zusätzliche personelle Ressourcen und Know-how.

**Ausbildungsbausteine in außerbetrieblichen Berufsausbildungen (BaE)** bedeuten die Implementierung einer Outcome-Orientierung in einer bislang stark Input-orientierten Maßnahme. An die Stelle von Anleitungsprozessen tritt der Kompetenzerwerb mittels Lern- und Arbeitsaufträgen, denen berufstypische Problemlagen und das Prinzip der vollständigen Handlung zugrunde liegen. Im außerbetrieblichen Bereich haben sich – auch vor dem Hintergrund der teils schwierigen Ausgangsvoraussetzungen „ihrer"

Jugendlichen – Ausbildungsroutinen entwickelt, die primär auf die Berufsabschlussprüfung vorbereiten und mitunter wenig Bezug zur betrieblichen Praxis aufweisen.

## Kompetenzfeststellung

Um erworbene Kompetenzen glaubwürdig dokumentieren zu können, ist es unumgänglich festzustellen, ob, wann und in welchem Umfang diese vorhanden sind. Diese Feststellung erfolgt in der Regel durch das ausbildende Personal. Es handelt sich hierbei um keine Prüfung im formalrechtlichen Sinn, sondern um eine interne Validierung des Qualifizierungserfolgs. Sie soll Betrieben als glaubhafter Nachweis beruflicher Handlungsfähigkeit dienen und damit im Sinne des § 7 BBiG die Möglichkeiten zeitlicher Anrechenbarkeit von Vorqualifikationen verbessern sowie den Zugang zur Externenprüfung nach § 45 Abs. 2, Satz 3 BBiG ebnen.

JOBSTARTER CONNECT-Projekte haben zur Kompetenzfeststellung verschiedene Verfahren entwickelt und erproben diese. Ausgehend von der Überlegung, dass Ausbildungsbausteine Belege über das Vorliegen von Kompetenzen in definierten beruflichen Handlungsfeldern darstellen und sich von „Teilnahmebescheinigungen" abheben müssen, bildeten sich im Programm zwei Arbeitskreise. Um ein einheitliches Niveau der Kompetenzfeststellung im Programm herzustellen, verständigte sich die überwiegende Anzahl der Projekte in diesen Arbeitskreisen auf einen Orientierungsrahmen. In diesem werden grundlegende Bedingungen für stichtagsbezogene Verfahren geregelt. Derzeit werden hierzu Handreichungen ausgearbeitet, erprobt und mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite sowie BIBB und BMBF abgestimmt. Neben der stichtagsbezogenen Kompetenzfeststellung werden auch prozessbegleitende Verfahren eingesetzt. Unabhängig vom gewählten Verfahren gilt es bei der Kompetenzfeststellung zu ermitteln, ob und auf welchem Niveau die im Ausbildungsbaustein gefassten Kompetenzen erworben wurden und ob diese als hinreichend erachtet werden, einen Ausbildungsbaustein zu bescheinigen. Um Qualität, Transparenz und Glaubwürdigkeit zu sichern, sind sämtliche Kompetenzfeststellungsergebnisse in geeigneter Weise zu dokumentieren.

Die Kompetenzfeststellung befindet sich im Spannungsfeld zwischen teils widersprüchlichen Anforderungen: Sie muss einerseits valide sein, damit die Dokumentation Aussagekraft und Glaubwürdigkeit erhält, was für betriebliche Akzeptanz unumgänglich ist. Andererseits müssen die eingesetzten Verfahren praktikabel sein, damit sie an verschiedenen Lernorten eingesetzt werden können. Sie müssen in einem vertretbaren Kosten-Nutzen-Verhältnis stehen, aber auch zuverlässige Ergebnisse ausweisen. Die Entwicklung von Mindeststandards ist an ebendiesen Anforderungen ausgerichtet.

## Welche Effekte deuten sich in der Erprobung an?

Um die Wirkung von Ausbildungsbausteinen darzustellen, bezieht sich die Auswertung auf Jugendliche, die mindestens einen Ausbildungsbaustein erfolgreich abgeschlossen haben.[1]

274 Jugendliche beendeten bis zum Ausbildungsjahr 2011/2012 eine auf Ausbildungsbausteinen ausgerichtete **EQ**. Von 208 Jugendlichen mit bekanntem Verbleib wechselten 153 (74 %) im direkten Anschluss in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis. 142 Jugendliche konnten mindestens einen Ausbildungsbaustein erfolgreich abschließen. 120 von ihnen (85 %) begannen im direkten Anschluss eine betriebliche Ausbildung. Bei 58 dieser Jugendlichen (48 %) erfolgte eine zeitliche Anrechnung, die wiederum bei dreiviertel von diesen das erste Ausbildungsjahr umfasste. Da in der Regel zeitliche Anrechnungen einer EQ auf eine nachfolgende Ausbildung außerhalb der Erprobung nicht in relevanten Größenordnungen und wenn, dann meist im Umfang von bis zu einem halben Jahr erfolgen, legen die Ergebnisse der Erprobung den Schluss nahe, dass die Ausbildungsbausteine eine gute Grundlage darstellen, auf der eine Anrechnung des ersten Ausbildungsjahrs erfolgen kann.

Im Rahmen einer **BvB** haben bislang 248 Jugendliche Ausbildungsbausteine erfolgreich beendet. Von ihnen sind 128 (52 %) in eine betriebliche Ausbildung übergegangen. Zeitliche Anrechnungen auf eine nachfolgende betriebliche Ausbildung erfolgten bislang nur in sieben Fällen. Weitere 30 Jugendliche begannen eine schulische, sechs eine außerbetriebliche Ausbildung. Gleichwohl konnten auch in der BbB insgesamt 283 Ausbildungsbausteine erfolgreich absolviert, d. h. die im Baustein gefasste berufliche Handlungskompetenz erworben werden.

In bausteinbasierten **schulischen Bildungsgängen (BGJ, BVJ, BFS)** erwarben von 374 Jugendlichen 210 mindestens einen Ausbildungsbaustein (56 %). 64 von ihnen (30 %) wechselten anschließend in eine betriebliche Ausbildung. Fünf Jugendliche der Berufsfachschule wurden von Betrieben in das zweite Ausbildungsjahr übernommen. Seitens der zu erprobenden Projekte wurde rückgemeldet, dass die Berufsentscheidungen nach einer Qualifizierung mit Ausbildungsbausteinen sehr stabil seien und es bislang kaum zu Ausbildungsabbrüchen kam, was aus ihrer Erfahrung mit anderen Schülerinnen und Schülern ungewöhnlich ist.

Im Rahmen einer **außerbetrieblichen oder wirtschaftsnahen Ausbildungsform** nehmen 596 Jugendliche an der Erprobung teil. 40 von ihnen wechselten bislang im Verlauf der Ausbildung in eine betriebliche Ausbildung. 27 Jugendliche haben ihre Berufsabschlussprüfung bislang erfolgreich vor der zuständigen Stelle abgelegt, zwei Jugendliche wiederholen diese Prüfung. Umfangreichere Betrachtungen der BaE sind erst nach Abschluss vieler Ausbildungen, die mit

1 *Stichtag der Datenauswertung ist der 30.04.2012.*

Erprobungsbeginn im Herbst 2009 begannen, im dritten Quartal 2012 möglich. Entwicklungen an der „zweiten Schwelle", den Übergängen in anschließende Erwerbstätigkeit, können aus diesem Grund ebenfalls noch nicht analysiert werden.

**Maßnahmenübergreifend** sind bereits weitere Effekte erkennbar. So kann aus Sachberichten, Fallstudien und Befragungen entnommen werden, dass aufgrund der zeitlich übersichtlichen Ausbildungsbausteine, einer hieraus resultierenden verbesserten Feedback-Kultur und der Ausgabe dokumentierter Ausbildungsbausteine in vielen Projekten eine Steigerung der Teilnehmermotivation beobachtet wurde. Weiterhin kam es zu umfangreichen Abstimmungsprozessen zwischen den Lernorten, um den Erwerb der in den Ausbildungsbausteinen formulierten Kompetenzen sicherstellen zu können.

Projekte der **Nachqualifizierung** weisen darauf hin, dass mit den Ausbildungsbausteinen ein strukturiertes System zur Verfügung steht, welches bundesweit einheitlich eingesetzt werden kann. Denjenigen, die die geforderte Mindestzeit der Berufstätigkeit für die Zulassung zur Externenprüfung nicht nachweisen können, bietet sich so die Chance, ihre berufliche Handlungsfähigkeit auf andere Weise glaubhaft zu machen (§ 45 Abs. 2 Satz 3 BBiG). Außerhalb des Programms JOBSTARTER CONNECT erfolgen bislang Zulassungen zur Externenprüfung selten nur aufgrund glaubhafter Nachweise beruflicher Handlungsfähigkeit (Grund/Kramer 2010).

## Vielversprechende Ansätze verstetigen und ausbauen

JOBSTARTER CONNECT ist ein Erprobungsprogramm mit strukturentwickelnder Ausrichtung. Die Erprobung zeigt, dass kompetenzorientierte Ausbildungsbausteine in bestehende Maßnahmen implementiert werden können. Es wird aber auch deutlich, dass die Umstellung von Maßnahmen und Bildungsgängen kein „Selbstläufer" ist, sondern Zeit, Expertise und je nach Maßnahme mehr oder weniger umfangreiche Veränderungen erfordert. So wurden der Kompetenzbegriff und das Kompetenzverständnis erst im Verlauf der Erprobung präzisiert und sie sind auch aktuell in der Umsetzung noch nicht einheitlich. Die Erprobung zeigte nach und nach, dass der erste Ausbildungsbaustein bestimmter Berufsbilder für viele Erprobungsmaßnahmen „zu lang" ist, dass nicht jede/-r Teilnehmende einer BvB-Maßnahme für die Bausteinqualifizierung in Betracht kommt oder dass sich Lehrkräfte und Ausbildungspersonal nur dann für den neuen Qualifizierungsansatz öffnen, wenn sie in bestimmter Weise einbezogen werden.

Die Lernprozesse im Programm sind zwar schon weit gediehen, in den oben dargestellten Übergangszahlen aus Qualifizierungen der ersten beiden Teilnehmerdurchgänge spiegeln sich aber auch Fehler der Anfangszeit wider. Insofern konnten die Ausbildungsbausteine ihr Wirkungspotenzial bislang noch nicht vollends entfalten. Gleichwohl zeigen sich bereits eine Reihe positiver Effekte der Erprobung:

- Die Chancen auf Übergang in betriebliche Ausbildung scheinen in einigen Bildungsgängen durch abgeschlossene Ausbildungsbausteine zu steigen,
- zeitliche Anrechenbarkeit auf der Basis von Ausbildungsbausteinen kann insbesondere im betrieblichen Ansatz der Einstiegsqualifizierung leichter erreicht werden,
- Bausteine strukturieren die Bildungsgänge für Jugendliche übersichtlicher. Sie haben durch die Dokumentation erreichter Abschnitte, transparentere Lernerfolge und durch eine bessere Feedbackkultur häufig eine motivierende Wirkung.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass diese Effekte nicht nur auf Ausbildungsbausteine zurückzuführen sind, denn die Erprobungsprojekte sind auch mit zusätzlichen Personalstellen ausgestattet, die ihrerseits auch Einfluss auf Verlauf und Ergebnis der Qualifizierungen haben. Die verschiedenen Effekte analytisch zu separieren und einzeln zu bewerten, wird zum Ende des Programms Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung und externen Evaluation sein.

Die bislang vorliegenden Zwischenergebnisse sind aus Sicht des Autorenteams durchaus vielversprechend und rechtfertigen eine Fortführung der Implementierung nicht nur in Modellprojekten. Ähnlich sehen es auch die zwei projektdurchführenden Länder Hamburg und Berlin. Diese haben bereits ihre Absicht erklärt, kompetenzorientierte Ausbildungsbausteine in ihren berufsschulischen Landesmaßnahmen im Übergangsbereich implementieren zu wollen.

Zudem berät das BMBF zur Zeit mit den Sozialpartnern die Auswahl von zusätzlichen Berufen für eine zweite Generation von Ausbildungsbausteinen. Die Bausteinentwicklungen einzelner Länder und anderer Akteure werden dabei berücksichtigt, um eine bundesweite Systematisierung und Standardisierung sicherzustellen. Die über 20 Berufe umfassende Vorschlagsliste wird in Kürze auch mit betroffenen Fachverbänden abgestimmt. ■

*Literatur*

*Frank, I.: Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: JOBSTARTER CONNECT – Ausbildungsbausteine in der Praxis. Bonn 2. Aufl. 2010, S. 20–28*

*Frank, I.; Grunwald, J.-G.: Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung In: BWP 37 (2008) 4, S. 13–17 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/1366 (Stand: 12.06.2012)*

*Grund, S; Kramer, B.: Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht. (ZWH – Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk) Düsseldorf 2010*

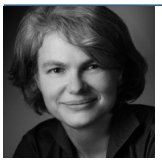
*Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB): Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ). Berlin/Nürnberg 2010*

*Rauner, F.; Haasler, B.: Lernen im Betrieb – eine Handreichung für Ausbilder und Personalentwickler. Konstanz 2009*

# Kompetenzorientierung in der Berufsschule

## Handlungskompetenz in den Versionen der Handreichungen der KMK zur Entwicklung lernfeldorientierter Lehrpläne

▶ **Der Beitrag nimmt das Verständnis von Kompetenz in den Verordnungen der dualen Ausbildung für den beruflichen Teil in den Fokus. Es wird dargestellt, auf welche Weise das Kompetenzverständnis in den Rahmenlehrplänen für den beruflichen Unterricht in den dualen Ausbildungsgängen formuliert wird. Die Grundlage für dieses Kompetenzverständnis wurde in der sogenannten Handreichung der KMK von 1996 gelegt. Diese Handreichung wird im ersten Abschnitt konzentriert dargestellt. Hierauf aufbauend werden im zweiten Abschnitt Herausforderungen skizziert, um schließlich im dritten Abschnitt zu der aktuellen Fassung der Handreichung von 2011 zu kommen. Auf diese Weise wird aufgezeigt, wie sich das Kompetenzverständnis verändert hat und wodurch diese Veränderung motiviert war. Dabei wird auch deutlich, dass in der Handreichung gleichzeitig drei Kompetenzansätze thematisiert werden.**



***BERNADETTE DILGER***
*Prof. Dr., Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln*

***PETER F. E. SLOANE***
*Prof. Dr., Lehrstuhl I für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn*

## Die KMK-Handreichung von 1996

Schulische Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der dualen Ausbildung wurden und werden, basierend auf der KMK-Handreichung aus dem Jahr 1996, an dem Ziel „Handlungskompetenz“ ausgerichtet und mithilfe von Lernfeldern strukturiert. Ausgangspunkt für die Schneidung der Lernfelder sind dabei exemplarische berufliche Tätigkeiten (vgl. KMK 1996; Kremer/Sloane 2000, S. 72). Damit erfolgte eine Lehrplanreform für den schulischen Teil der dualen Ausbildung, die als paradigmatisch angesehen wird und in der die Kompetenzorientierung seit nunmehr 15 Jahren zum leitenden Prinzip wurde.

Ein genauerer Blick in die Vorgaben zeigt, dass in der Handreichung der KMK (vor der letzten Überarbeitung 2011) letztlich zwei unterschiedliche Kompetenzverständnisse benutzt wurden:

1. Unter dem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz werden die Fähigkeiten und Bereitschaften verstanden, in unterschiedlichen Situationen (privaten, gesellschaftlichen und beruflichen) sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu handeln (vgl. KMK 2007, S. 10). Dieses Leitziel wird in weitere Dimensionen (Fach-, Human- und Sozialkompetenz) gegliedert, in denen sich wiederum jeweils weitere Dimensionen (Methoden-, Lernkompetenz und später hinzugekommen kommunikative Kompetenz) entfalten sollen. Mit dieser Leitzielbeschreibung wird hervorgehoben, dass Handlungskompetenz als „Fähigkeit und Bereitschaft“ und damit als die individuellen Voraussetzungen für das Handeln zu beschreiben ist, die die Schülerinnen und Schüler benötigen, damit sie in den ausgewählten Situationen (private, gesellschaftliche und berufliche) eine spezifische Handlungsqualität (sachgerecht durchdacht, individuell und sozial verantwortlich) ausführen und damit ihre Kompetenz „belegen“ können.
2. Kompetenzbasierte Zielformulierungen werden innerhalb der einzelnen Lernfelder genutzt, um die konkretisierte Erwartung an die Schülerinnen und Schüler zu formulieren. Mit diesen Zielformulierungen wird be-

schrieben, was typischerweise in der Bearbeitung einer beruflichen Aufgabe, die im Titel des Lernfeldes festgelegt ist, vorgenommen wird (z. B. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/-in; Lernfeld 6 „Waren beschaffen"; vgl. KMK 2004, S. 14). Darüber wird die Perspektive der konkreten Handlung in einem typischen beruflichen Anwendungskontext beschrieben. Solche Zielformulierungen legen den Schwerpunkt auf die Formulierung konkreter Handlungen und damit auf empirisch zugängliche Ziele. Im Vordergrund steht dabei die Beschreibung der Anwendung in einer beruflich typischen Anwendungssituation, nicht die Beschreibung der Handlungen als Lernergebnisse im Unterricht.

Im Rahmen der Umsetzung von lernfeldstrukturierten Lehrplänen ist es nun die Aufgabe von Lehrkräften, sich in der Auseinandersetzung mit diesen beiden Kompetenzverständnissen in der curricularen Analyse die Verbindungen zwischen den individuellen Handlungsvoraussetzungen und typischen beruflichen Tätigkeiten zu entwickeln und in Formen von didaktischen Jahresplanungen und einzelnen konkreten Lernsituationen zu differenzieren und zu konkretisieren (vgl. Dilger/Sloane 2007). Diese Zusammenhänge sind dabei nicht trivial oder über einfache logische Schlüsse abzuleiten, stellen sie doch die Herausforderung dar, dass interpretiert und gefolgert werden muss, aufgrund welcher Voraussetzungen oder mithilfe welcher individuellen Komponenten (Bereitschaft und Fähigkeit) individuelle Handlungspläne situationsangemessen entwickelt, realisiert und kontrolliert werden können.

## Zwischen Alt und Neu – Veränderungen und ungelöste Aufgaben

Ohne im Weiteren auf die nunmehr seit 15 Jahren sehr vielfältige und kontroverse Diskussion um die Struktur lernfeldstrukturierter Lehrpläne und deren Implementation detailliert eingehen zu können, lassen sich Veränderungen und aktuelle Herausforderungen in den nachfolgend ausgeführten drei Punkten zusammenfassen.

**1. Veränderungen aufgrund von entstandenen Diskussionen bzw. Unsicherheiten:** In den bisherigen Umsetzungserfahrungen von Rahmenlehrplanausschüssen sowie der Interpretation von lernfeldstrukturierten Lehrplänen, die auf der Basis der Handreichung der KMK entwickelt wurden, konnten Aspekte ausgemacht werden, die zu viel Diskussion und damit auch zu Unsicherheit geführt haben. Die folgenden Aspekte erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern heben die vier aus unserer Sicht am stärksten umstrittenen und kontrovers diskutierten Aspekte hervor:

- In den Versionen der Handreichung (vor der Fassung 2011) wurden die Inhalte in einem separaten Teil je Lernfeld ausgewiesen, d. h. zusätzlich zu den Beschreibungen der Zielformulierungen wurden noch Inhalte je Lernfeld präzisiert, wobei der Stellenwert (Mindestinhalte vs. mögliche Inhalte) nicht eindeutig geklärt war. Ebenso war nicht festgelegt, inwieweit Inhalte, die bereits in den Zielformulierungen aufgenommen waren, nochmals aufgeführt werden (Redundanz) oder die zusätzlichen Inhalte eine präzisierende Funktion (Spezifizierung) oder erweiternde Funktion (Reichweite) haben. Durch den separaten Ausweis der Inhalte bestand in der Rezeption der Lernfelder auch die Gefahr, dass diese als erster Zugang für die Gestaltung von Unterricht herangezogen werden.
- Die Orientierung an den beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen war als generelles Programm in den didaktischen Vorbemerkungen aufgenommen worden, jedoch eine Klärung, was dies für die Formulierung der Handlungskompetenz bedeutet, wurde – jetzt auch wiederum in den Versionen der Handreichung vor 2011 – zunächst nicht vorgenommen. Das Verständnis von Arbeits- und Geschäftsprozessen blieb erst vage und auch die Unterscheidung zwischen einem Arbeits- und einem Geschäftsprozess wurde zunächst nicht getroffen.
- Eine weitere offene Stelle zeigt sich in der Frage des erwarteten Niveaus von Kompetenz bzw. dessen Festlegung über die Beschreibung. Hier wurde über die allgemeine Festlegung hinaus, dass der Lehrplan die Mindestgrößen beschreibt, wenig über das Anspruchsniveau von Kompetenzen ausgesagt. Dies ist eine offene Stelle im Lehrplan, die damit auf die Interpretation der Lehrkräfte verlagert wurde, die zu vielfältigen Diskussionen in den Kollegien führt(e). Für die umsetzenden Lehrkräfte bieten die Kompetenzformulierungen allein zu wenige Anhaltspunkte für das erwartete Bearbeitungs- und Durchdringungsniveau.
- In Verbindung mit der Unsicherheit über das Anforderungsniveau stellt sich die Frage nach der Bildung von sinnvollen Reihenfolgen bzw. Sequenzen, die die Kompetenzentwicklung systematisch verfolgen. Abfolgen von Kompetenzentwicklungsschritten und deren Unterstützung sollen über den Ablauf des Unterrichts, d. h. der Sequenzierung von Lernsituationen gestaltet werden, ohne dass jedoch ausreichend über die Zusammenhänge der Kompetenzen innerhalb eines Lernfeldes und über die Lernfelder hinweg Verbindungslinien aufgezeigt werden.

**2. Bedarf an weitergehenden didaktischen Konzeptionalisierungen:** Erfahrungen in der Umsetzung von kompetenzorientierten Lehrplänen an Berufsschulen zeigen, dass weitergehende didaktische Konzepte erforderlich sind, damit die Kompetenzorientierung im Unterricht Eingang findet. Das bedeutet, dass die Formulierung und Definition von Kompetenzen allein als steuerndes Instrument für die Gestaltung von Unterricht nicht ausreicht. Es wurde und wird weiterer Unterstützungsbedarf insbesondere in der Kompetenzmodellierung, der Sequenzierung von Kompe-

tenzentwicklungsverläufen, der Entwicklung von Lernsituationen, der Erstellung von didaktischen Jahresplanungen, der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen sowie der Evaluation/Qualitätssicherung von Unterrichtskonzeptionen gesehen. Kompetenzorientierter Unterricht kann von daher nicht auf der Basis von festgelegten Kompetenzen erfolgen, sondern benötigt Vorgaben hinsichtlich der Umsetzung entlang verschiedener Prozessschritte, von der Analyse der Vorgaben über die Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen bis hin zur Evaluation. Dieser Bedarf wird aktuell bundeslandspezifisch durch die Entwicklung und Bereitstellung verschiedener Materialien aufgenommen. Herausfordernd für die Entwicklung weiterer didaktischer Konzeptionen, die diese Umsetzung unterstützen, ist, dass sie sich konsistent an dem festgelegten Verständnis von Kompetenz orientieren müssen.

**3. Passungsfragen zu weiteren Lehrplanstrukturen und Steuerungsinstrumenten:** Die Diskussion um die Steuerung von Bildungsprozessen über Kompetenzen ist Thema des gesamten Bildungssystems. Die Einführung der nationalen Bildungsstandards in der Allgemeinbildung mit ihrem Kompetenzverständnis, führt zur erneuten Diskussion um Fragen der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung bzw. Passungsfragen, da Kompetenz in den verschiedenen Teilsystemen des Bildungssystems unterschiedlich modelliert wird. Insbesondere an den Schnittstellen, bei Fragen von Anerkennung, aber auch bei doppelt qualifizierenden Abschlüssen, ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kompetenzverständnissen und deren wechselseitiger Passung erforderlich. Instrumente, die für die transparente Dokumentation und Darstellung über das gesamte Bildungssystem hinweg eingeführt wurden – wie der nationale Qualifikationsrahmen (DQR) – führen aus der Berufsbildungspraxis insbesondere zu den Fragen nach der Passung zwischen dem Kompetenzverständnis, welches im DQR und dem für spezifische Bildungsbereiche verfolgt wird. Aus diesen Passungsfragen ergeben sich rückwirkend Anpassungsfragen in Bezug auf die Strukturierung von Kompetenzen in den Lehrplänen.

Die angeführten Herausforderungen können nur ausschnittsweise die Herausforderungen für die Entwickler/-innen von kompetenzorientierten Lehrplänen benennen. 2011 wurde durch die KMK eine neue Version der Handreichung erlassen, die einzelne Herausforderungen aufgreift und eine Weiterentwicklung vornimmt.

## Neue Version der KMK-Handreichung von 2011

Das Kompetenzverständnis und dessen Veränderung im Vergleich zu den vorausgegangenen Fassungen der Handreichungen lassen sich u. E. an folgenden Aspekten festmachen:

- am verfolgten Kompetenzverständnis,
- an der Struktur der Lernfeldbeschreibungen und den sich daraus abzuleitenden Kompetenzstrukturen,
- an Hinweisen zu Niveaudifferenzierungen und
- an den Hinweisen zur Kompetenzentwicklung.

In diesem Beitrag können wir nur auf die ersten beiden Aspekte eingehen (vgl. ausführlich Dilger/Sloane 2012).

### KOMPETENZVERSTÄNDNIS I: HANDLUNGSKOMPETENZ ALS LEITZIEL UND DESSEN DIMENSIONEN

Eine Veränderung erfährt das Leitziel der Handlungskompetenz in der neuen Version der KMK-Handreichung in der Schneidung der Dimensionen. Es wird dabei – unter expliziter Bezugnahme auf den DQR (vgl. AK DQR 2011) – Humankompetenz durch Selbstkompetenz ersetzt. In der Logik der DQR-Systematisierung beschreibt die „Personale Kompetenz" übergreifend sowohl die „Soziale Kompetenz" als auch die „Selbstständigkeit" (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Der Wechsel in der Dimensionierung in der KMK-Handreichung könnte nun sowohl so interpretiert werden, als dass Humankompetenz bzw. die personale Kompetenz durch Selbstkompetenz als Begriff ersetzt wird, jedoch die KMK-Dimensionierung ansonsten beibehalten bleibt. Mit Rückgriff auf den DQR und dem expliziten Verweis würde sich jedoch ebenso das gesamte Dimensionengefüge verändern müssen. Die individuelle Sichtweise auf die Handlungskompetenz geprägt von Bereitschaft und Fähigkeit wird beibehalten, jedoch der Strukturierungsansatz verändert sich in der neuen Version, d. h. das Kompetenzstrukturmodell wird verändert (vgl. Sloane 2008; Buschfeld u. a. 2011).

### KOMPETENZVERSTÄNDNIS II: HANDLUNGSANFORDERUNGEN IN TITEL UND ZIELBESCHREIBUNGEN

In den Vorgaben zur Beschreibung der einzelnen Lernfelder wird in der neuen Version von Kernkompetenzen als „niveau-angemessene Beschreibung von beruflichen Handlungen" gesprochen (vgl. KMK 2011, S. 21). Diese sollen generalisierend und an den Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert beschrieben werden (vgl. ebd.).

Die Handlungskompetenz wird in den Lernfeldern über die situativen Anforderungen in den Aufgabenstellungen beschrieben, was u. E. eher einer performativen Beschreibung (Ausführungsebene) entspricht. Handlungskompetenz wird beschrieben über die Strukturierung typischer Anforderungen, die zu bewältigen sind. Dabei fehlen Hinweise, wie die Anforderungen typischerweise zu beschreiben sind, d. h., wie diese operationalisiert und in ihren Niveauunterschieden bestimmt werden können (Buschfeld u. a. 2012). Das Kompetenzverständnis zeigt sich hier von den situativen Anforderungen her und damit über die Muster der Arbeits- und Geschäftsprozesse strukturiert.

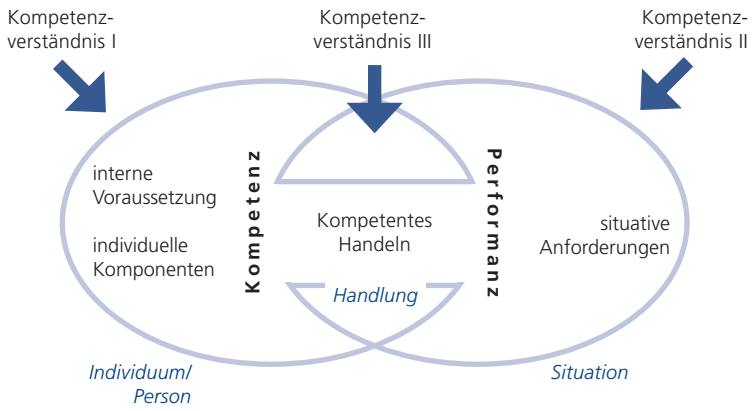
### KOMPETENZVERSTÄNDNIS III: BEZUGNAHME ZUR INDIVIDUELLEN HANDLUNG IN DEN ZIELBESCHREIBUNGEN DER LERNFELDER

In den Zielbeschreibungen der Lernfelder werden in der neuen Version der Handreichung als neues Strukturierungselement die Phasen der vollständigen Handlung aufgenommen. (vgl. KMK 2011, S. 21). In den vorherigen Versionen wurde die vollständige Handlung als didaktischer Grundsatz mitgeführt (vgl. KMK 2007, S. 12). Handlungskompetenz wird damit entlang des individuellen – möglichst vollständig zu durchlaufenden – Handlungsprozesses (mit Phasen von Planung/Information – Durchführung – Kontrolle) strukturiert. Hiermit wird nun ein dritter Ansatz zur Strukturierung von Kompetenz in die Beschreibung eingeführt.

Zusammenfassend lässt sich das Kompetenzverständnis der KMK nun über drei verschiedene Zugänge zur Strukturierung von Handlungskompetenz darstellen, wie in der Abbildung veranschaulicht.

Aus unserer Sicht wird deutlich, dass über die drei Verständnisse von Handlungskompetenz in der KMK-Handreichung der Zusammenhang von Person – Handlung – Situation adressiert ist. Offen bleibt jedoch, wie diese drei Zugänge zueinander in Relation gebracht werden können, da sie jeweils aus einer anderen Perspektive und nach jeweils anderen Strukturmustern die Kompetenzen beschreiben. Deshalb bleibt es weiterhin für die Lehrkräfte eine herausfordernde Aufgabe, die Verbindungslinien zwischen den individuellen Handlungsvoraussetzungen, den typischen Handlungen in ihren Phasen und den situativen Anforderungen zu ziehen.

Abbildung **Drei unterschiedliche Zugänge zur Handlungskompetenz der KMK**




Quelle: eigene Darstellung

## Ausblick: weitergehende Herausforderungen

Die bisherigen Ausführungen zeigen, auf welche Weise das Kompetenzverständnis in den Versionen der Handreichungen der KMK umgesetzt wird, welche Aufgaben sich jedoch noch weiterhin als offen erweisen und wie sich die Weiterentwicklung zeigt. Für die weitergehende Entwicklung von Kompetenzorientierung in den Lehrplänen müssen u. E. folgende Herausforderungen näher untersucht werden: Beschreibung und Strukturierung der beruflichen Domänen und ihre Anforderungen, Hinweise und Informationen über Kompetenzentwicklungsverläufe, Fragen des Transfers vom Feld der Kompetenzentwicklung zur Kompetenzverwendung sowie weiterhin die Passungsfragen zwischen den Kompetenzstrukturmodellen in unterschiedlichen Teilen des Bildungssystems. Für die Weiterentwicklung von kompetenzorientierten Lehrplänen sind aus unserer Sicht daher zwei Aufgaben zentral:

1. Die Weiterentwicklung vom Kompetenzverständnis hin zu konsistenten und zueinander kompatiblen Kompetenzverständnissen, die auch passend zu einem übergeordneten konzeptionellen Rahmen sind.
2. Für die Umsetzung sind didaktische Konzeptionen (weiter) zu entwickeln, da die Definition von Kompetenzen unserer Erfahrung nach nicht ausreichend für die Steuerung von Unterricht ist. ■

*Literatur*

*Arbeitskreis DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Bonn 2011 – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 06.06.2012)*

*Buschfeld, D. u. a.: Von Zielen in Dreizeilern – Konzept und Entwurf zu einer Handreichung zur Erstellung des Teil III der Bildungs- und Lehrpläne für die Lehrplangruppen Nordrhein-Westfalens. Arbeitsbericht 2011-4. Köln 2011*

*Buschfeld, D. u. a.: Situationen differenzieren in Dreizeilern – Eine Ergänzung zur Handreichung zur Erstellung des Teil III der Bildungs- und Lehrpläne für die Lehrplangruppen Nordrhein-Westfalens. Arbeitsbericht 2012-1. Köln 2012*

*Dilger, B.; Sloane, P. F. E.: Prozesse der Bildungsgangarbeit: die didaktische Wertschöpfungskette. In: Dilger, B.; Sloane, P. F. E; Tiemeyer, E. (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn 2007, S. 27–55*

*Dilger, B.; Sloane, P. F. E.: Kompetenzorientierung in schulischen Rahmenlehrplänen in der dualen Berufsausbildung. Berlin 2012 (im Druck)*

*Kultusministerkonferenz (KMK): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1996, 2007 und 2011*

*KMK: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/-in. Bonn 2004 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandel.pdf (Stand: 13.06.2012)*

*Kremer, H.-H.; Sloane, P. F. E.: Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: Bader, R.; Sloane, P. F. E (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Hamburg 2000, S. 71–83*

*Sloane, P. F. E.: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bonn 2008*

# Lerneinheiten sichern Anschlussfähigkeit

## Ergebnisse des baden-württembergischen Projekts „Eurolevel“ zur Förderung der Durchlässigkeit

**▶ Studien belegen regelmäßig die Leistungsfähigkeit der dualen Ausbildung. Auch die Europäische Kommission nimmt mittlerweile das duale Ausbildungssystem als wichtigen Beitrag zur Bekämpfung der hohen Jugendarbeitslosigkeit in Europa wahr. Doch das duale Ausbildungssystem in Deutschland steht vor neuen Herausforderungen. Um die Begabungspotenziale noch besser auszuschöpfen und das lebenslange Lernen stärker als bisher zu fördern, gewinnt die Verknüpfung von Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Fortbildung und Hochschulbildung zunehmend an Bedeutung. Der Artikel macht einen Vorschlag zur kompetenzorientierten Beschreibung von Lerneinheiten, um die Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen über die Ordnungsmittel zu sichern. In diesem Zusammenhang werden Ergebnisse des baden-württembergischen Projekts „Eurolevel“ zur Anrechnung vollzeitschulisch erworbener Kompetenzen auf eine duale Ausbildung vorgestellt.**

***THILO LANG***
*Dr., Stellvertretender Leiter des Referats „Grundsatzfragen und Qualitätsmanagement beruflicher Schulen“ im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*

***MICHAEL DAMBACHER***
*Dipl.-Ing., Referat „Grundsatzfragen und Qualitätsmanagement beruflicher Schulen“ im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*

## Die Pilotinitiative DECVET und das Projekt „Eurolevel“

Im Jahr 2007 schrieb das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Pilotinitiative DECVET aus. Ziel der insgesamt zehn Projekte war es, an vier Schnittstellen rund um das duale System Instrumente zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen zur Förderung der Durchlässigkeit mithilfe des Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung zu entwickeln und zu erproben (zum Modell der Leistungspunktevergabe von „Eurolevel“ vgl. Lang/Dambacher 2011b). Die Pilotinitiative DECVET wurde im Auftrag des BMBF vom BIBB betreut und von einem Konsortium der Universitäten Magdeburg (Lehrstuhl für Berufspädagogik) und Jena (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik) wissenschaftlich begleitet.

Eine Arbeitsgemeinschaft des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, dem Industrie- und Handelskammertag Baden-Württemberg und dem Baden-Württembergischen Handwerkstag beteiligte sich unter dem Namen „Eurolevel“ an der DECVET-Initiative. Zwischen Februar 2008 und März 2012 entwickelte die Arbeitsgemeinschaft ein Verfahren zur Anrechnung vollzeitschulisch erworbener Kompetenzen auf eine duale Ausbildung. Als Beispiel dienten das kaufmännische und gewerblich-technische Berufskolleg in Baden-Württemberg und die Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandel und Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik.

Aufbauend auf einem mittleren Schulabschluss vermittelt das einjährige Berufskolleg I in Baden-Württemberg als abgeschlossener vollzeitschulischer Bildungsgang berufstheoretische Kenntnisse sowie erste berufspraktische Fertigkeiten und vertieft die Allgemeinbildung. Das Berufskolleg II richtet sich an Absolventinnen und Absolventen des Berufskollegs I, erweitert die Kenntnisse und vermittelt weitere Fertigkeiten. Es endet mit einer Abschlussprüfung, die je nach Richtung des Berufskollegs zu einem Berufsabschluss (z. B. staatlich geprüfte/-r Wirtschaftsassistent/-in)

und/oder zur Fachhochschulreife führt. Bei einem Wechsel in eine duale Ausbildung werden die im Berufskolleg erworbenen Kompetenzen noch zu selten angerechnet und damit noch zu häufig Inhalte doppelt vermittelt.

## Lerneinheiten sollen Unterschiede der Berufsbildungssysteme überwinden

Die Unterschiede der Berufsbildungssysteme sollten auf curricularer Ebene durch die Beschreibung kompetenzorientierter Lerneinheiten überwunden werden. Nach den Vorgaben von DECVET wurden im Projekt „Eurolevel" Lerneinheiten in Anlehnung an Empfehlungen zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET-European Credit System for Vocational Education and Training) unter Wahrung der Besonderheiten der dualen Ausbildung entwickelt. Die Spezifikation der Lerneinheiten verdeutlicht Abbildung 1.

Abbildung 1 **Die Spezifikation der Lerneinheit**

| | | |
|---|---|---|
| **Ausbildungsberuf** | Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel | |
| **Lerneinheit 4** | Beschaffungsprozesse planen, steuern und kontrollieren | |
| **Kurzbeschreibung der Lerneinheit** | Die Lernenden planen den Beschaffungsprozess kundenorientiert unter Berücksichtigung ökonomischer, rechtlicher und ökologischer Aspekte (…) | |
| **Stellung der Lerneinheit** | Vor der Zwischenprüfung; BK 1 | |
| **Stellung der Lerneinheit in der Gesamtausbildung** | Voraussetzung: LE 1, 2, 3<br>Nachfolgend: LE 5, 6, 8, 9, 10, 11 | |
| **Umfang** | | |
| **Kompetenzfeststellung** | | |
| **Niveaustufe** | | **Anzahl der Leistungspunkte** |

Nach der Angabe des Titels der Lerneinheit wird zunächst kurz beschrieben, über welche Qualifikationen die Lernenden am Ende der Lerneinheit verfügen sollen. Die „Stellung der Lerneinheit" legt fest, ob die Lerneinheit vor der Zwischenprüfung behandelt werden muss oder aber Gegenstand von Teil 1 der gestreckten Abschlussprüfung ist. Als Instrument der Zeitplanung gibt die Spalte „Umfang" einen zeitlichen Rahmen vor, in der die Lerneinheit behandelt werden soll. Die „Niveaustufe" gibt an, auf welcher Stufe die Lerneinheit im Rahmen des Europäischen (EQR) bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zu verorten ist. Dies sichert – perspektivisch – die europäische Anschlussfähigkeit der Lerneinheit.

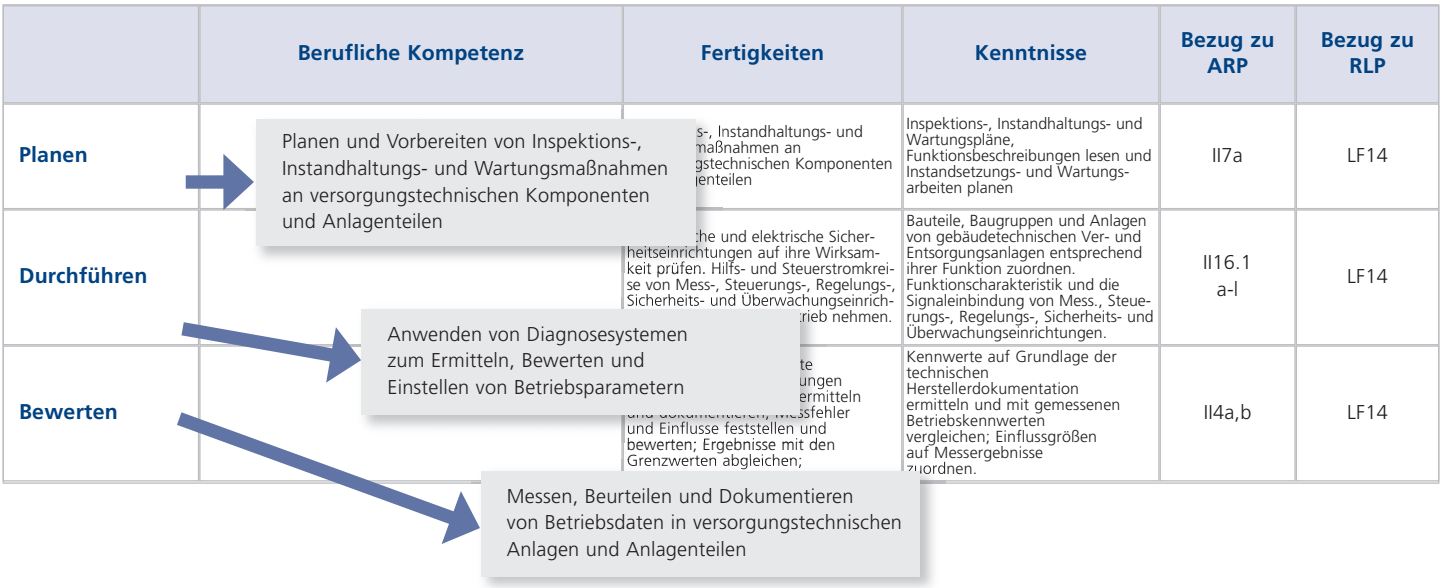
Zur Kompetenzfeststellung mussten die Lernenden bei „Eurolevel" neben dem Nachweis von Kenntnissen auch ihre Fertigkeiten unter Beweis stellen. Dazu wurden zwei Verfahren entwickelt und erprobt: das Lerndokument und das Fachgespräch. Als besonders vielversprechend stellte sich das für den Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker/-in erprobte Lerndokument heraus. Dabei wird ein betrieblicher Auftrag von den Ausbildenden vorgegeben, von den Lernenden durchgeführt und anschließend schriftlich dokumentiert. Die Lernenden sollen damit nachweisen, dass sie eine Arbeitsaufgabe vorbereiten, planen, durchführen, auswerten und dokumentieren können. Maßgeblich für die Bewertung durch den Ausbildenden/die Ausbildende waren die praktische Umsetzung des betrieblichen Auftrags sowie die planvolle Arbeits- bzw. Vorgehensweise und der zielgerichtete Einsatz von Unterlagen durch die Lernenden (vgl. Lang/Dambacher 2011a).
Inhaltlich näher definiert werden die Lerneinheiten bei „Eurolevel" durch die Zusammenführung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans und des sachlich und zeitlich gegliederten Ausbildungsrahmenplans in der Ausbildungsordnung. Die Herausforderung bestand darin, dass die beiden Ordnungsmittel unterschiedlich aufgebaut und strukturiert sind. Den bei „Eurolevel" gewählten Aufbau zeigt Abbildung 2 (S. 38) am Bespiel des Ausbildungsberufs Anlagenmechaniker/-in.

Nach dem Vorschlag von „Eurolevel" werden Lerneinheiten in die Spalten „Kenntnisse", „Fertigkeiten" und „Berufliche Kompetenz" aufgeteilt. „Berufliche Kompetenz" setzt sich aus „Fertigkeiten" und „Kenntnissen" zusammen. Um das Berufsprinzip als Befähigung zum selbstständigen Handeln zu verdeutlichen, erfolgt zudem in der Vertikalen eine Untergliederung in die Schritte „Planen", „Durchführen" und „Bewerten". Überfachliche Kompetenzen sind integrativ in den Lerneinheiten enthalten. Den Lerneinheiten bei „Eurolevel" liegt das Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz mit dem Leitmotiv der beruflichen Handlungskompetenz zugrunde. Auf eine weitere Untergliederung des Kompetenzbegriffs wurde bewusst verzichtet. Solche ursprünglich verfolgten Ansätze haben sich bei der Ausformulierung der Lerneinheiten nicht bewährt. Insbesondere die Formulierung von Personalkompetenz war von vielen Redundanzen geprägt.

Die Spalten ARP (= Ausbildungsrahmenplan) und RLP (= Rahmenlehrplan) verweisen auf die Vorgaben in den Ordnungsmitteln. Für die Ausformulierung der Spalte „Fertigkeiten" war die Ausbildungsordnung maßgeblich. Der Rahmenlehrplan bildet die Grundlage für die Spalte „Kenntnisse". Die Lerneinheiten orientieren sich damit inhaltlich an den in der Ausbildungsordnung und im Rahmenlehrplan festgelegten Berufsbildpositionen und Lernfeldern.

Durch die Entwicklung der auf Handlungskompetenz ausgerichteten Rahmenlehrpläne in Form von Lerneinheiten hat die Schulseite bereits vor Jahren mit der Entwicklung von kompetenzorientierten Ordnungsmitteln begonnen. Daher wurden in Anlehnung an die Lernfelder des Rahmenlehrplans die Ausbildungsinhalte zum/zur Anlagenmechaniker/-in in zehn Lerneinheiten unterteilt. Die

Abbildung 2 **Aufbau der Lerneinheiten**




Qualifikation zum/zur Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel wurde in dreizehn berufstypische Lerneinheiten gegliedert. Die Abweichung von der Zahl der Lernfelder des Rahmenlehrplans resultiert daraus, dass das Lernfeld „Aufträge kundenorientiert bearbeiten“ auf Empfehlung von Lehrkräften und Ausbildungsleitern in „Bearbeitung Inlandsaufträge“ und „Bearbeitung Auslandsaufträge“ unterteilt wurde.

## Verzahnung von vollzeitschulischen und betrieblichen Ausbildungsinhalten

Das kaufmännische und das gewerblich-technische Berufskolleg richtete sich im berufsfachlichen Teil inhaltlich an den bei „Eurolevel“ ausgewählten dualen Ausbildungsberufen aus. Dazu wurden die Lerneinheiten so ausgearbeitet, dass sie sowohl die Grundlage für den Unterricht im jeweiligen Berufskolleg wie auch für die entsprechende duale Berufsausbildung bildeten. Der Begriff „Anrechnung“ bezieht sich bei „Eurolevel“ auf die Verkürzung der Ausbildungszeit beim Wechsel eines Absolventen bzw. einer Absolventin des Berufskollegs in eine duale Berufsausbildung. Der umgekehrte Fall spielt in der Praxis keine Rolle. Eine Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit bedarf nach § 7 Abs. 2 Satz 1 BBiG eines gemeinsamen Antrags der Auszubildenden und Ausbildenden.

Im Projekt „Eurolevel“ wurden im gewerblich-technischen und kaufmännischen Berufskolleg I die Kenntnisse der beiden ausgewählten Ausbildungsberufe bis zur Zwischenprüfung vermittelt. Durch den Besuch des Berufskollegs II wurden die gesamten Kenntnisse des jeweiligen Ausbildungsberufs abgedeckt. Die Anwendung der Kenntnisse erfolgte in der Übungsfirma, dem Werkstattunterricht und in Projekten. Zudem erwarben die jungen Menschen durch ein jeweils vierwöchiges Praktikum in den beiden Jahren praktische Fertigkeiten. Im Fall der vollständigen Anrechnung des Besuchs des Berufskollegs I konnten die Schülerinnen und Schüler direkt in das zweite Ausbildungsjahr des dualen Ausbildungsberufs einsteigen. Zunächst gingen die Jugendlichen dann ausschließlich in den Betrieb. Die Berufsschule besuchten sie erst, wenn Theorieinhalte vermittelt wurden, die noch nicht Inhalt des Berufskollegs waren. Wurde das Berufskolleg II vollständig angerechnet, brauchten die Jugendlichen die Berufsschule nicht mehr zu besuchen und konnten nach einem Praxisjahr (Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandel) beziehungsweise eineinhalb Jahren (Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik) mit Ausbildungsvertrag von der Kammer zur Abschlussprüfung zugelassen werden.

In den Lerneinheiten von „Eurolevel“ spiegelt sich die Tatsache wider, dass sich berufliche Handlungskompetenz aus berufstheoretischen Fachkenntnissen und aus praktischen Fertigkeiten zusammensetzt. Betrieb und Berufsschule tragen eigenständig mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen zum Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz bei und stimmen sich über die duale Lernortkooperation ab. Am Ende der Berufsausbildung steht dann die Abschlussprüfung. In Baden-Württemberg wird dabei der schriftliche Teil der Abschlussprüfung von den Berufsschulen und Kammern gemeinsam durchgeführt, während der praktische Prüfungsteil allein von den Kammern abgenommen wird.

## Ergebnisse der praktischen Erprobung

An der praktischen Erprobung beteiligten sich an der Richard-Fehrenbach-Gewerbeschule Freiburg und der Kaufmännischen Schule Göppingen rd. 400 Schülerinnen und Schüler der Berufsschule und des Berufskollegs sowie rd. 70 Ausbildungsbetriebe. Bei den Ausbildungsbetrieben handelt es sich um kleinere und mittlere Unternehmen. Die Lerneinheiten wurden über die reguläre Ausbildungsdauer der beiden Pilotberufe in Schule und Betrieb erprobt.
Von den Projektbeteiligten wurden der formale Aufbau der Lerneinheiten bei „Eurolevel“ und die Einteilung der Lerneinheiten in Orientierung an eine vollständige Handlung als Fortschritt gegenüber den derzeit gültigen Ordnungsmitteln eingestuft. Durch die Zusammenführung von Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan in einem Dokument erhöht sich die Transparenz der Leistungen von Schule und Betrieb, die diese zum Kompetenzerwerb des Lernenden beitragen.
Zur Erhebung von Zahlen zur Anrechnung führten die beiden Projektschulen aufgrund von fehlenden individuellen Verlaufsstatistiken unter allen Absolventinnen und Absolventen des Berufskollegs eine Abfrage durch. Danach ergab sich folgendes Bild in der Anrechnungsfrage (vgl. Tabelle). Im Fall der Anrechnung verkürzte sich die Ausbildungszeit um sechs Monate bis zu zwei Jahren. In der Regel verkürzte sie sich bei Kaufleuten im Groß- und Außenhandel um ein halbes Jahr. In zwei Fällen wurde das kaufmännische Berufskolleg II mit zwei Jahren auf die Ausbildungsdauer angerechnet. Für die Anlagenmechaniker/-innen wurde im Fall der Anrechnung die Ausbildungsdauer um mindestens zwölf Monate verkürzt.

Die Zahlen zur praktischen Erprobung zeigen, dass im kaufmännischen Bereich die Anrechnung von vollzeitschulisch erworbenen Kompetenzen im Berufskolleg I auf einen Einzelfall beschränkt blieb. Auch bei Absolventinnen und Absolventen des kaufmännischen Berufskollegs II sind die Zahlen niedrig. Der Besuch des gewerblichen Berufskollegs wurde sehr viel stärker auf die Ausbildungsdauer angerechnet. Die insbesondere im kaufmännischen Bereich festgestellte Zurückhaltung der Betriebe bei der Anrechnung zeigt, dass hier offensichtlich zahlreiche Faktoren eine Rolle spielen. Dazu zählt beispielsweise die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze (Angebot) im Verhältnis zur Zahl der Jugendlichen mit Ausbildungswunsch (Nachfrage). Entscheidend für die Anrechnung ist auch, welche Vorkenntnisse die Jugendlichen mitbringen und wie die Betriebe die Persönlichkeit der Jugendlichen einschätzen. Auch das Verhältnis von Ausbildungskosten zu den Erträgen, die sich aus den produktiven Tätigkeiten der jungen Menschen ergeben, dürfte eine Rolle spielen. Schließlich spielt für die Anrechnung auch die Einbindung in die betrieblichen Prozesse und Abläufe eine Rolle.

Tabelle **Zahl der Absolventinnen und Absolventen des Berufskollegs mit Anrechnung ihrer vollzeitschulisch erworbenen Kompetenzen auf eine duale Berufsausbildung**

| | Berufskolleg I | | Berufskolleg II | |
|---|---|---|---|---|
| | 2009 | 2010 | 2009 | 2010 |
| Kaufmännische Schule Göppingen (Zahl der befragten Schülerinnen und Schüler insgesamt) | 1 (30) | 0 (28) | 2 (30) | 6 (23) |
| Richard-Fehrenbach-Gewerbeschule Freiburg (Zahl der befragten Schülerinnen und Schüler insgesamt) | 15 (17) | 9 (14) | 9 (11) | 11 (12) |

## Ansatzpunkte für eine nationale Umsetzung

Die positiven Rückmeldungen legen eine bundesweite Erprobung der oben beschriebenen Lerneinheiten bei der Neuordnung eines Ausbildungsberufs nahe. Alle an „Eurolevel“ beteiligten Akteure sehen darin ein geeignetes Instrument zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland. Ohne die tradierten Kompetenzfelder von Berufsschule und Betrieb infrage zu stellen, ermöglichen die Lerneinheiten eine Kompetenzorientierung und erleichtern damit die Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung. Unabhängig von der Schnittstelle von „Eurolevel“ könnten so zukünftig beispielsweise auch dual ausgebildete Fachkräfte bei Aufnahme eines Studiums transparenter als bisher ihre Lernleistungen nachweisen, womit die Berufsausbildung und die Hochschulbildung besser als bisher miteinander verknüpft werden könnten. Auch eine Beschäftigung im Ausland wäre einfacher möglich, weil Lernende und Beschäftigte leichter als bisher nachweisen könnten, was sie wissen, verstehen und vermögen.
Zudem sehen die Projektpartner von „Eurolevel“ das Verzahnungsmodell als gute Grundlage zur Anrechnung vollzeitschulischer Kompetenzen auf eine duale Berufsausbildung und damit zur besseren Verknüpfung dieser beiden Bereiche der Berufsbildung. Die praktische Erprobung hat die Chancen und Grenzen des bei „Eurolevel“ entwickelten Modells zur Anrechnung von Kompetenzen auf Basis der derzeit gültigen Rechtslage aufgezeigt. Kompetenzorientierte Lerneinheiten sind eine gute Voraussetzung, aber keine hinreichende Bedingung für eine Verzahnung von vollzeitschulischen und betrieblichen Ausbildungselementen. ■

*Literatur*

*Lang, T.; Dambacher, M.: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung und Verfahren der Kompetenzfeststellung im Projekt „Eurolevel“. In: bwp@spezial 5 – September 2011a – URL: http://www.bwpat.de/content/ht2011/ (Stand: 15.05.2012)*

*Lang, T.; Dambacher M.: Erfassung und Anrechnung von Kompetenzen: Das Europäische Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung und das Projekt „Eurolevel“. In: Wirtschaft und Erziehung. (2011b) 11, S. 372–376*

# Integration der Aus- und Fortbildung statt Anrechnung: Plädoyer für eine Höhere Berufliche Bildung

▶ **Die Durchlässigkeit des Bildungssystems hat in der Berufsbildungspolitik in Deutschland hohe Priorität. In formaler Hinsicht kann die Forderung nach Durchlässigkeit auch in beachtlichem Umfang als eingelöst gelten. Faktisch bestehen Barrieren allerdings nach wie vor. In der beruflichen Bildung wird als eine Möglichkeit zu ihrer Überwindung die Verzahnung von Erstausbildung und Fortbildung diskutiert, insbesondere durch Zusatzangebote in der Ausbildung sowie durch die Anrechnung von Lernergebnissen oder informell erworbenen Kompetenzen. Auf der Basis von Ergebnissen des Projekts ECVET-D-Bau wird am Beispiel der Aufstiegsfortbildung zum Geprüften Polier in der Bauwirtschaft gezeigt, warum eine Lösung konsequenterweise über eine Verzahnung hinausgehen muss. Der Beitrag schließt mit dem Vorschlag einer Konzeption für einen Bildungsgang, der Aus- und Fortbildung integriert, anstatt sie nur zu verzahnen.**

***GERHARD SYBEN***
*Prof. Dr., BAQ Forschungsinstitut für Beschäftigung Arbeit Qualifikation, Bremen*

## Durchlässigkeit durch Anrechnung von Lernergebnissen

In der beruflichen Bildung wird eine Möglichkeit zur Förderung von Durchlässigkeit darin gesehen, Lernergebnisse aus der Erstausbildung auf die Fortbildung anrechenbar zu machen. Mit dem Abschluss der Erstausbildung wären damit zugleich der Einstieg in die Fortbildung, eine Verkürzung der für die Fortbildung erforderlichen Zeit und eine Verringerung des Prüfungsaufwands verbunden. Dieser Ansatz ist zuletzt insbesondere in der Pilotinitiative DECVET des Bundesministeriums für Bildung und Forschung verfolgt worden.[1] Ihm lag die Überlegung zugrunde, dass zwischen den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems Überschneidungen existieren, die zu redundanten Qualifizierungen führen. Das wird als hinderlich für Bildungsbereitschaft und Bildungsprozesse angesehen. Durch ein Leistungspunktesystem sollten Lernergebnisse und Kompetenzen, die in anderen Lernkontexten erworben worden sind, auf einen angestrebten Berufsbildungsabschluss anrechenbar gemacht werden. Im Ergebnis sollten dadurch Flexibilität, Mobilität und die kontinuierliche Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen unterstützt sowie die Attraktivität beruflicher Qualifizierungswege erhöht werden.

Zur Feststellung von Überschneidungen waren vier Schnittstellen identifiziert worden, darunter die Schnittstelle zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Fortbildung. Der zugrunde liegende Ansatz ist an dieser Schnittstelle in drei Projekten untersucht worden (vgl. www.decvet.net). Sie hatten im Bezug auf das Kernproblem der schnittstellenübergreifenden Anrechenbarkeit von Lernergebnissen *ceteris paribus* gleiche Resultate. Sie sollen hier am Beispiel des Projektes ECVET-D-Bau (vgl. Tab.) dargestellt werden, das sich mit der Fortbildung zum Geprüften Polier[2] in der Bauwirtschaft beschäftigt hat.

1 *Ziel der Pilotinitiative war die Überprüfung, ob und wenn ja wie das europäische Leistungspunktesystem ECVET in Deutschland eingeführt werden kann.*

2 *Polier ist ein reiner Männerberuf; für den Meister in der Bauproduktion gilt dasselbe. Die weibliche Form zu verwenden, wäre daher künstlich und würde eine Realität suggerieren, die es nicht gibt.*

## ANRECHNUNGSMÖGLICHKEITEN IN DER FORTBILDUNG ZUM POLIER

„Polier“ ist in der Bauwirtschaft die Bezeichnung für eine Funktion in der Leitung von Baustellen. Der Fortbildungsberuf „Geprüfter Polier“ entspricht dem Industriemeister. Der Zugang erfolgt vor allem über die Berufe der Stufenausbildung Bau (also z. B. Maurer/-in, Straßenbauer/-in, Zimmerer/-in etc.). Eine vergleichende Analyse der Ausbildungsordnung (vgl. VO Berufsausbildung Bauwirtschaft) und des Lernzielkatalogs für den Geprüften Polier (Hauptverband der deutschen Bauindustrie u. a. 2001) ergibt zwar Überschneidungen, die aber rein semantischer Natur sind. So wird zum Beispiel in beiden Dokumenten der Begriff „Arbeitsvorbereitung“ verwendet. Für Auszubildende heißt das, dass sie lernen, ihre eigene Arbeit vorzubereiten. Für den Polier bedeutet es, dass er die Arbeit der Beschäftigten auf einer Baustelle sachlich und zeitlich vorbereiten und diese zur Arbeit einteilen kann. Der Lernbereich „Messungen“ beinhaltet in der Erstausbildung vor allem das Feststellen von Längen und Höhen mit einfachen Messgeräten wie Bandmaß, Schlauchwaage oder – je nach technischer Ausstattung des ausbildenden Unternehmens – auch Laserpointern. In der Polierfortbildung beinhaltet „Vermessung“ dagegen Koordinatenberechnungen, Auswertung von Nivellements, Polygonzügen oder Absteckungsberechnungen sowie die Verwendung von GPS-Systemen.

Der Polier braucht daher Kompetenzen für die Organisation einer ganzen Baustelle oder für grundlegende Vermessungsarbeiten bei der Einrichtung einer Baustelle. Von Absolventinnen und Absolventen einer Facharbeiterausbildung werden sie nicht verlangt. Sie hätten gar keine Möglichkeit, solche Kompetenzen einzusetzen, zu pflegen und weiterzuentwickeln. Diese ergeben also in der Ausbildung wenig Sinn. Wenn aber diese Kompetenzen bereits bei jungen Facharbeiterinnen und Facharbeitern erwartet würden, müssten sie ihnen natürlich auch schon vermittelt werden. Dann brauchten sie jedoch in der Fortbildung zum Geprüften Polier nicht wiederholt zu werden. Die Feststellung einer systematischen Überschneidung curricular festgelegter Lerninhalte zwischen Erstausbildung und Fortbildung wäre also kein Grund für die Etablierung eines Anrechnungsmechanismus, sondern ein Anlass für eine Revision der Ordnungsmittel (vgl. BAQ 2012, S. 19 f.).

## VERZAHNUNG DURCH ZUSATZANGEBOTE

Nun gibt es Auszubildende, die bereits während der Zeit der Erstausbildung Lernergebnisse erreichen können, die dem Niveau der beruflichen Fortbildung entsprechen. Für diese besteht die Möglichkeit, die Ausbildungszeit deutlich zu verkürzen. Dennoch lässt sich – vor allem in den Ausbildungsteilen in der Berufsschule und in der überbetrieblichen Ausbildung – nicht immer vermeiden, dass diese Jugendlichen vom durchschnittlichen Lerntempo ihrer Gruppe unterfordert sind. Daraus folgt die Überlegung, eine Verzahnung von beruflicher Erstausbildung und Fortbildung durch Zusatzangebote für besonders befähigte Auszubildende zu erreichen. Damit könnten anschlussfähige Teile der beruflichen Fortbildung bereits während der Zeit der beruflichen Erstausbildung vermittelt werden.

Das Problem, die Gesamtgruppe der Auszubildenden organisatorisch-praktisch zeitweise teilen zu müssen, ließe sich sicher lösen. In der Bauwirtschaft würde aber ein anderes Problem entstehen. Da besonders der überbetriebliche Teil der Erstausbildung durch ein Umlagesystem finanziert wird, würde die Vermittlung von Bildungsinhalten, die nicht der Ausbildungsordnung entsprechen, durch die Finanzierungsgrundlage nicht mehr abgedeckt. Schwerwiegender allerdings ist ein anderer Einwand, der in Gesprächen mit Praktikerinnen und Praktikern aus Ausbildungszentren zu hören ist: Solche Zusatzangebote sind schwer planbar; eine sachlich und zeitlich berechenbare Bildungspraxis mit definierten Lernergebnissen für Lerngruppen in ausreichender Größe lässt sich darauf kaum gründen. Eine systematische Verzahnung von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Fortbildung kann so nicht erreicht werden.

## VERZAHNUNG DURCH ANRECHNUNG INFORMELL ERWORBENER KOMPETENZEN

Das Gleiche gilt für eine andere Form praktischer Verzahnung, die im betrieblichen Teil der Ausbildung zu beobachten ist. Es kommt ja durchaus vor, dass leistungsfähige und motivierte Auszubildende im dritten Ausbildungsjahr im Betrieb teilweise bereits mit Aufgaben betraut werden, deren Erfüllung den Leistungsstand eines durchschnittlichen Auszubildenden übersteigt. Nimmt man das Konzept des informellen Lernens ernst, dann erwerben diese Aus-

Tabelle **Das Projekt ECVET-D-Bau**

| | |
|---|---|
| **Zielsetzung** | Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Fortbildung in der Bauwirtschaft |
| **Laufzeit** | 1. November 2007 bis 28. Februar 2012 |
| **Beteiligte Institutionen** | • BAQ Forschungsinstitut für Beschäftigung Arbeit Qualifikation, Bremen<br>• Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik<br>• Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre<br>• Verein zur Berufsförderung der Bauwirtschaft Nord e. V.<br>• Ausbildungszentrum Bau in Hamburg GmbH |
| **Ergebnisse und weitere Informationen** | Entwicklung eines Anrechnungsmodells unterhalb der ordnungspolitischen Ebene und von Lernergebniseinheiten als Instrumente der Feststellung von Kompetenzen aus früheren Lernprozessen einschließlich des Erfahrungslernens.<br>Abschlussbericht: www.baq-bremen.de/publikationen |

zubildenden im Vollzug ihrer laufenden Arbeiten Kompetenzen, die ihnen dann die berufliche Fortbildung erleichtern würden. Auch solche Lernprozesse lassen sich jedoch im Vorhinein nicht planen.

Die entsprechenden Lernergebnisse lassen sich allerdings im Nachhinein feststellen. Dass dies nicht systematisch geschieht, beruht auf einer unzureichenden Behandlung der beruflichen Erfahrung in der Fortbildung. So werden in Deutschland für die Zulassung zu einer Fortbildungsprüfung – nach Berufen unterschiedlich – eine abgeschlossene Berufsausbildung und/oder Berufserfahrung verlangt (als Beispiele: HwO 2008, § 49; VO Geprüfter Polier 1999, § 2 Abs. 1). Gemessen wird Berufserfahrung bisher allerdings ausschließlich in der Dauer beruflicher Tätigkeit. Dies ist nun aber ein in der wissenschaftlichen Diskussion als ganz ungeeignet erkannter Indikator (vgl. für viele: GRUBER 1999). Insbesondere wird die tatsächliche berufliche Kompetenz dadurch überhaupt nicht erfasst. Beim Absolvieren des prüfungsvorbereitenden Lehrgangs wird die mitgebrachte Berufserfahrung der Teilnehmer/-innen aber nicht berücksichtigt. Dadurch entsteht vielfach genau die Situation redundanter Qualifizierung, der mit einem Anrechnungsverfahren entgegengewirkt werden soll.

Durch die Feststellung der tatsächlichen Kompetenz (vgl. SYBEN/KUHLMEIER 2010) würden Lern- und Arbeitsbereiche, die bereits beherrscht werden, identifiziert. Sie brauchten also in der Prüfungsvorbereitung nicht erneut bearbeitet zu werden. Dies kann als „Anrechnung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene“ bezeichnet werden. Daraus lässt sich ein Anrechnungsmodell konstruieren, in dem auf der Basis der Kompetenzfeststellung persönliche Kompetenzentwicklungspläne erarbeitet werden (BAQ 2012). Diese können für geeignete Auszubildende bereits die Weiterentwicklung zum Polier oder Meister definieren. Damit würde eine Form von Verzahnung erreicht, die den Besonderheiten des Prinzips dualer Berufsbildung in Deutschland entspricht.

Von einem solchen Anrechnungsmodell wird daher eine Attraktivitätssteigerung der beruflichen Fortbildung erwartet (vgl. BAQ 2012, S. 37). Dennoch bleibt dabei ein wichtiges Problem der Verzahnung von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Fortbildung unberücksichtigt: zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Fortbildung besteht bisher ein zeitlicher und sozialer Bruch. Wer eine Erstausbildung abschließt, hat mit seiner Berufsbildung erstmal abgeschlossen. Der Einstieg in die Vorbereitung für einen Fortbildungsberuf bedeutet, wieder neu anfangen zu müssen. Der Besuch eines Vorbereitungslehrgangs erfordert entweder eine Freistellung durch den Betrieb oder über längere Zeit den Verzicht auf freie Abende und Wochenenden. Er verlangt die erneute Akzeptanz der Rolle als Lernender (während man auf der Baustelle vielleicht schon Vorgesetzter ist) und die Beschäftigung mit

Anzeige

# Berufsbildung

## Strukturen, Aufgaben und Funktionen

Der Band bietet eine umfassende Sicht sowohl auf die nicht-akademischen als auch die akademischen Bereiche, indem die berufliche Aus- und Weiterbildung als Ganzheit zusammengeführt wird. Damit werden Einblicke in die Strukturen, Aufgaben und Funktionen des gesamten Berufsbildungssystems gegeben.

Jörg-Peter Pahl

**Berufsbildung und Berufsbildungssystem**

Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche

**2012, 830 S., 59,– € (D)**
**ISBN 978-3-7639-4706-5**
**Best.-Nr. 6004138**

**wbv.de**

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

wbv

Lerninhalten, die oft wenig mit der täglichen Arbeit zu tun haben. Außerdem sind beträchtliche Mittel aufzubringen. Einer Fortbildung stehen demnach praktische, finanzielle und soziale Hindernisse entgegen.

Der Einstieg in einen Vorbereitungslehrgang für einen Fortbildungsberuf erscheint dann unter dem Aspekt der zeitlichen, praktischen und finanziellen Belastung oft eher als ein Unternehmen mit unsicherem Ausgang denn als Investition in die berufliche Zukunft.

## Integration statt Verzahnung

Soll dieser Bruch also zuverlässig überwunden werden, muss die Schnittstelle zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Fortbildung nicht bloß überbrückt, sondern sie muss beseitigt werden. Hierzu schlage ich die Konzeption eines durchgängigen Bildungsgangs vor, der auf dem Niveau des Beginns der beruflichen Erstausbildung anfängt und mit einem Abschluss auf dem Niveau Meister endet.[3]

Gegenüber der gegenwärtigen Situation würde der zentrale Unterschied also nicht im Resultat des Bildungsgangs bestehen, sondern am Beginn wirksam werden. Bisher lautet, wenn Jugendliche nach der Hauptschule oder der Realschule in eine Ausbildung am Bau eintreten, das soziale Bildungsziel „Facharbeiter/-in“. Die vorgeschlagene Höhere Berufliche Bildung würde Jugendlichen nach der allgemeinbildenden Schule den direkten Eintritt in einen Bildungsgang ermöglichen, dessen inhaltliches und soziales Bildungsziel „Meister/-in“ lautet. Natürlich eröffnet der erfolgreiche Abschluss der dreijährigen beruflichen Erstausbildung auch heute schon den Weg zur Meisterqualifikation. Die soziale Bedeutung und das soziale Ansehen der Meisterin und des Meisters aber werden erst mit erheblicher Verzögerung und unter beachtlicher Unsicherheit wirksam. Es ist unschwer zu sehen, dass das Attraktivitätspotenzial der Meisterqualifikation dadurch nicht in der gleichen Weise entfaltet wird, als wenn es direkt auf die Berufswahl von Jugendlichen einwirken kann.

Wie könnte eine solche Höhere Berufliche Bildung aussehen? Um die Diskussion darüber anzuregen, sollen hier einige Eckpunkte dargestellt werden:

**Ausbildungsorganisation und -dauer:** Die Höhere Berufliche Bildung ist vollständig nach dem dualen Prinzip (mit den Lernorten Betrieb einschließlich überbetrieblicher Ausbildung und Berufsschule) sowie nach dem Prinzip der Lernfeld- bzw. Handlungsorientierung organisiert. Wer in die Höhere Berufliche Bildung eintritt, schließt einen entsprechenden Ausbildungsvertrag mit einem Unternehmen ab. Bei Beibehaltung der jetzigen Dauer und Struktur der Ausbildung bzw. der Fortbildung entfallen (am Beispiel der Bauwirtschaft) in der Summe etwa zweieinhalb bis drei Ausbildungsjahre auf die betriebliche Ausbildung und etwa zwei Ausbildungsjahre auf den schulischen Teil und auf die überbetriebliche Ausbildung. Die betriebliche Ausbildung ab dem dritten Ausbildungsjahr ist Ausbildung für Leitungsfunktionen auf der Baustelle. Die Höhere Berufliche Bildung dauert damit viereinhalb bis fünf Jahre. Das ist eine konkurrenzfähige Zeit: wer ein duales Studium durchläuft, wer nach der Realschule die Fachoberschule und dann ein Bachelorstudium absolviert oder wer nach der Hochschulreife bis zur Masterprüfung studiert, braucht genauso lange.

**Vorbereitung und Inhalte:** Als Vorbereitung auf die Höhere Berufliche Bildung wird eine Vorklasse für Jugendliche angeboten, die zwar das Potenzial haben, denen aber der Schulabschluss nicht die erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen für den erfolgreichen Einstieg vermittelt hat. Die Höhere Berufliche Bildung beruht auf einem integrierten Curriculum, das die Inhalte eines Facharbeiterberufsfelds und eines Meisterberufs in abgestimmter, aufeinander aufbauender Form enthält.

**Diskriminierungsfreier Ausstieg:** Die Höhere Berufliche Bildung hat nach zwei bis zweieinhalb Jahren eine Zwischenprüfung. Diese entspricht in Inhalt und Niveau der Prüfung für einen Facharbeiterberuf. Die Erfahrungen, die mit der Verkürzung der Ausbildungszeit für besonders befähigte Jugendliche gemacht wurden, können dabei genutzt werden. Die Zwischenprüfung dient der Standortbestimmung. Sie kann aber auch für einen diskriminierungsfreien Ausstieg genutzt werden, indem der Facharbeiterbrief verliehen wird. In dieser Konzeption gibt es keinen Ausbildungsabbruch. Die Höhere Berufliche Bildung stellt eine attraktive Alternative zu einer Hochschulausbildung dar. Sie kann von den Bildungseinrichtungen angeboten werden, die bisher Meister und Poliere ausbilden, aber auch in Kooperation mit (Fach-)Hochschulen oder Technikerschulen realisiert werden. Außerdem erleichtert sie nicht nur den formalen Übergang in eine Hochschulausbildung. Da die Inhalte einer Höheren Beruflichen Bildung auf einem vergleichbaren Niveau liegen und Lernprozesse teilweise eine didaktisch ähnliche Form haben wie in einem Bachelorstudium, könnten die Lernergebnisse auch viel leichter tatsächlich auf eine Hochschulausbildung angerechnet werden. Eine Höhere Berufliche Bildung trägt damit dazu bei, dass der rechtliche Anspruch auf Durchlässigkeit sehr viel besser eingelöst werden kann als derzeit.

Ein Einwand muss allerdings berücksichtigt werden. Durch dieses Modell würde die gesamte Zeit bis zum Erreichen der Meisterqualifikation verkürzt – das ist ja auch einer seiner Zwecke. Gegen die Verkürzung der Karenzzeiten für die

3 *Zur Vereinfachung wird die folgende Skizze auf den Meister beschränkt. Sie gilt aber auch für den Polier.*

Anzeige

Literaturempfehlung

Helmut Ernst, Klaus Jenewein, Gisela Westhoff (Hrsg.)
**Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung**
Berichte zur beruflichen Bildung

Das Verstehen und Managen von Kompetenzen ist die Grundlage für neue Aus- und Weiterbildungskonzepte und eine gestaltungsoffene, flexible Berufsbildung. Damit Fachkräfte aufgaben- und anforderungsgerecht ausgebildet werden, müssen die Kompetenzen, die in Ausbildungsordnungen festgelegt sind, immer wieder mit dem Status Quo in den Betrieben abgeglichen werden. Der Sammelband stellt die Ergebnisse eines BMBF-Modellprogramms vor, das Möglichkeiten und Wege zur Flexibilisierung und Kompetenzorientierung in der Aus- und Weiterbildung untersucht hat. Im Mittelpunkt der Beiträge stehen Beschreibungen, Fallstudien und Erfahrungsberichte zur Planung und Gestaltung größere Spielräume in der Aus- und Weiterbildung, die besonders auf kleine und mittlere Ausbildungsbetriebe zugeschnitten sind.

BIBB 2012, 361 Seiten, 34,90 EUR,
ISBN 978-3-7639-1152-3

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 911 01-11
Telefax: (0521) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BIBB

Zulassung zu Fortbildungsprüfungen aber wird vonseiten der Praxis – in Gesprächen mit Unternehmen, die ausbilden, mit Ausbilderinnen und Ausbildern und verbandlichen Ausbildungsexpertinnen und -experten – vielfach eingewendet, dass damit die bereits jetzt als zu kurz empfundene Zeit des beruflichen Erfahrungsaufbaus (noch) weiter verringert werde. Dieser Einwand ist ernst zu nehmen. Nicht jede mit beruflicher Tätigkeit verbrachte Zeit führt zum Aufbau von Erfahrung. Aber ohne berufliche Tätigkeit kann sich Erfahrung nicht bilden.

Das Modell sollte daher um ein Element erweitert werden, das bereits heute in vielen Betrieben praktisch angewendet wird. Dort werden die Absolventen der Polierkurse einem erfahrenen Polier zugeordnet und von ihm in einer Art Tutorat an die Arbeiten und die Verantwortungsbereiche eines Poliers herangeführt. Ein solches Modell würde die Zeit bis zum alleinverantwortlichen Einsatz in der Meisterfunktion im Durchschnitt um vielleicht zwei Jahre verlängern. Wenn es der Qualifizierung des Führungskräftenachwuchses für die Bauwirtschaft und der Etablierung eines dafür geeigneten Modells Höherer Beruflicher Bildung dient, wäre das gut angelegte Zeit.

Auf Weisung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurde vom BIBB in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern eine neue Prüfungsordnung für den anerkannten Fortbildungsabschluss „Geprüfter Polier/Geprüfte Polierin" erarbeitet. Diese wird in Kürze veröffentlicht und in Kraft treten.

## Ausblick

Eine Höhere Berufliche Bildung, wie hier vorgeschlagen, ist bisher im System der Beruflichen Bildung in Deutschland nicht vorgesehen. Um sie einzurichten wäre also eine Strukturreform erforderlich. Für solche Situationen hat sich das Instrument der Modellversuche bewährt. Es ermöglicht die Erprobung in der Praxis, bevor Strukturreformen vorgenommen werden. Die Bauwirtschaft wäre hierfür ein geeignetes Feld. Ihre Berufe werden gleichermaßen in Handwerk und Industrie, in großen, mittleren und kleinen Betrieben ausgeübt und nach der gleichen Ausbildungs- bzw. Fortbildungsordnung aus- und fortgebildet. Und sie besitzt mit ihren leistungsfähigen überbetrieblichen Ausbildungszentren eine qualifizierte Bildungsinfrastruktur, die die kompetente Durchführung einer solchen Erprobung sicherstellen würde. ■

*Literatur*

*BAQ Forschungsinstitut: Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Fortbildung in der Bauwirtschaft (ECVET-D-Bau). Abschlussbericht. Bremen 2012*

*Gesetz zur Ordnung des Handwerks (HwO) in der Fassung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I S. 2095), zuletzt geändert durch Artikel 33 des Gesetzes vom 20. Dezember 2011 (BGBl. I, S. 2854)*

*Gruber, H.: Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern 1999*

*Hauptverband der Deutschen Bauindustrie; Zentralverband des Deutschen Baugewerbes; IG Bauen-Agrar-Umwelt (Hrsg.): Lernzielkatalog für die Fortbildung zum Geprüften Polier. Fass. Dezember 2001*

*Syben, G.; Kuhlmeier, W.: Anerkennung beruflicher Erfahrung in der Fortbildung. In: bwp@ (2010) 19 – URL: www.bwpat.de/content/ausgabe/19/ (Stand: 13.06.2012)*

*Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft vom 2. Juni 199 (BGBl I S. 1102), zuletzt geändert durch VO vom 20. Februar 2009 (BGBl I S. 399)*

*Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Polier vom 20. Juni 1979 (BGBl. I S. 667), zuletzt geändert durch VO vom 15. April 1999 (BGBl I S. 711)*

# Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk

## Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Strukturmodells

▶ **In diesem Beitrag werden die Herausforderungen und Gestaltungsansätze zur Weiterentwicklung des Strukturmodells der beruflichen Bildung im Handwerk beschrieben. Einleitend sind wichtige berufsbildungspolitische Herausforderungen skizziert. Zentrale Erwartungen, die das Strukturmodell zur systemischen Ausgestaltung der Berufsbildung einer ganzen Wirtschaftsbranche erfüllen sollte, werden dargestellt. Drei bedeutsame Handlungsfelder schließen sich an, an denen exemplarisch aufgezeigt wird, welcher Weiterentwicklungsbedarf für das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk aus berufsbildungspolitischer Perspektive gesehen wird. Dabei handelt es sich um erste Gestaltungsansätze.**

***VOLKER BORN***
*Dr., Abteilungsleiter Berufliche Bildung beim Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin*

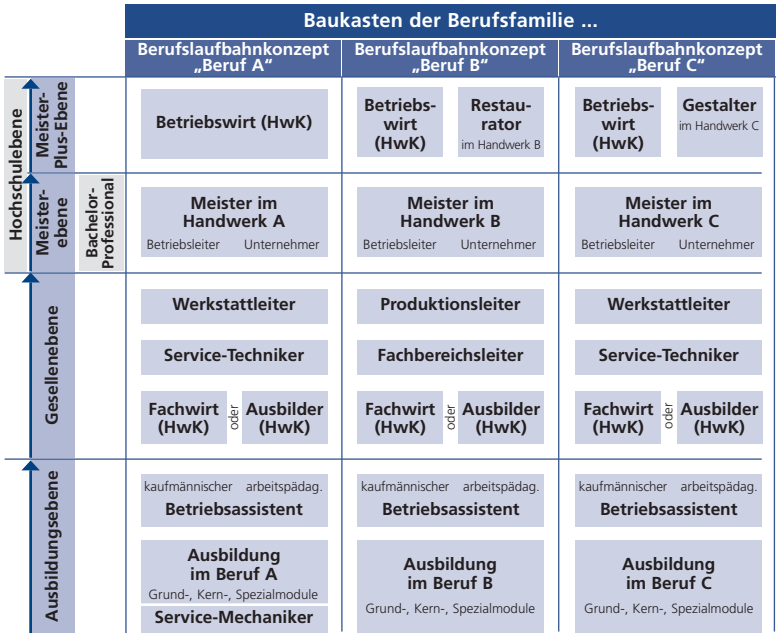
## Berufslaufbahnkonzept – Das Strukturmodell des Handwerks

Strukturmodelle dienen der grundsätzlichen Ausgestaltung konstituierender Elemente des beruflichen Bildungssystems. Sie lassen sich in den Kategorien nachfrage- oder angebotsorientiert unterscheiden. Das nach dem Berufsbildungsgesetz geordnete deutsche Ausbildungssystem wird als angebotsorientiertes Strukturmodell bezeichnet, das sich primär durch das „Ausmaß der staatlichen Regelungen zur Standardisierung und Vergleichbarkeit der beruflichen Bildungswege“ (Frommberger 2005, S. 82) beschreiben lässt. Als Kritik an angebotsorientierten Strukturmodellen wird häufig insbesondere die unzureichende Berücksichtigung der Lernfähigkeiten der Lernenden, mangelnde Spezialisierungsmöglichkeiten bei der Wahl von Qualifizierungsinhalten für die Lernenden und fehlende Flexibilisierungsoptionen des Ausbildungsbetriebs genannt (vgl. u. a. Deißinger 2009).

Mit dem vom Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) entwickelten Grundlagenpapier „Ganzheitlich. Passgenau. Anschlussfähig“ wurde 2007 ein Strukturmodell skizziert, das die typische Angebotsorientierung insbesondere um die Aspekte Flexibilisierung und Individualisierung bei der Gestaltung von Karrierewegen unter ausdrücklicher Stärkung des Berufsprinzips erweitert.[1] In diesem Grundlagenpapier wurde auf der Basis umfassender Forschungsergebnisse und der Erfahrungen aus der Anwendung in verschiedenen Gewerken (z. B. im Metallhandwerk, im Kraftfahrzeugtechnikerhandwerk oder im Gesundheitshandwerk) das Berufslaufbahnkonzept des Handwerks dargestellt (vgl. u. a. Berner 2006 sowie Hollmann u. a. 2008). Zentrales Ziel dieses Berufslaufbahnkonzepts ist es, differenzierte Bildungs- und Beschäftigungswege innerhalb eines Berufs oder auch zwischen Berufen aufzuzeigen, um

1 *Von weiteren Akteuren der Berufsbildungspolitik sind zahlreiche Strukturmodelle entwickelt worden: Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag konzipierte das Modell „Dual mit Wahl“ und seitens der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände wurde das Positionspapier „Neue Strukturen in der dualen Ausbildung“ (2007) vorgelegt.*

Abbildung **Berufslaufbahnkonzept im Handwerk**




individuelle Professionalisierungsprozesse von der Anfängerin/vom Anfänger im Beruf zur handwerklichen Expertin/zum handwerklichen Experten zu ermöglichen. Prinzipien für die Gestaltung des Berufslaufbahnkonzepts sind die Grundsätze bzw. Strukturmerkmale handwerklicher Bildungspolitik wie Profilschärfung und Karriereorientierung, Marktrelevanz und Qualitätsorientierung sowie Differenzierung, Durchlässigkeit und Europäisierung (ZDH 2007).

Gegliedert ist das Berufslaufbahnkonzept in Berufsbildungsabschnitte, die als unterschiedliche Stufen bzw. Ebenen dargestellt werden (Berner 2006). Innerhalb der Berufsbildungsabschnitte werden möglichst alle formalen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in einem Gewerk (bspw. dem Metallbauer-Handwerk) angeordnet; jeder dieser Abschnitte steht für eine in sich abgeschlossene Berufsbildungseinheit (z. B. Kfz-Mechatroniker/-in) mit einem eigenständigen Berufsbildungsziel. Die Bildungseinheiten werden mit öffentlich-rechtlichen Prüfungen abgeschlossen. Prüfungen stellen als wesentliches Element der Qualitätssicherung sicher, dass das spezifische Ziel der jeweiligen Berufsbildungseinheit und das bildungspolitische Ziel des Bildungsabschnitts erreicht worden ist.

Das Berufslaufbahnkonzept stellt als Bausatz die systematische Kombination der aus einem entsprechend übergeordneten Berufsbild abgeleiteten Berufsbildungsabschnitte dar. Gewerkespezifische Berufslaufbahnkonzepte bilden demnach die relevanten Aufstiegsfortbildungsmöglichkeiten im Kontext lebensbegleitender Karrierewege als bundesweit einheitlichen Standard ab. Berufsbildungsabschnitte können im Ausbildungsbereich zweijährig und drei- bzw. dreieinhalbjährig ausgerichtet sowie im Bereich der Aufstiegsfortbildung unterhalb und oberhalb der Meisterebene angelegt sein. Grundsätzlich werden drei Fortbildungsebenen unterschieden, die im Rahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) wie folgt gestaltet werden können: Die Fortbildung zwischen Geselle/Gesellin und Meister/-in anlehnend an DQR-Stufe 5, die Meisterqualifizierung anlehnend an DQR-Stufe 6 und die Meister-PLUS-Qualifizierung anlehnend an der DQR-Stufe 7.[2]
In der Abbildung werden die Grundgedanken des Strukturmodells exemplarisch zusammengefasst.
In der Berufsbildungspraxis des Handwerks haben sich bereits gewerkespezifische Ausprägungen des Berufslaufbahnkonzepts etabliert (z. B. Kfz-Handwerk: die Berufsbildungsabschnitte Kfz-Servicemechaniker/-in, Kfz-Mechatroniker/-in, Kfz-Servicetechniker/-in, Kraftfahrzeugtechniker-Meister/-in sowie Kfz-Betriebswirt/-in).

## Aspekte der Weiterentwicklung des Berufslaufbahnkonzepts

Für das Strukturmodell des Handwerks können aktuell die folgenden ausgewählten Bedarfe zur Weiterentwicklung genannt werden:

- Die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung ist aufzuzeigen, sowohl in Bezug auf einzelne Ebenen des Berufslaufbahnkonzepts als auch in Bezug auf spezifische ausgewählte Bildungseinheiten.
- Die Ebenenstruktur des Berufslaufbahnkonzepts ist in Einklang zu bringen mit den Niveaustufen des DQR. Dazu ist im Rahmen der Integration von Bildungseinheiten in den DQR die Systematisierung der Beziehung der jeweiligen Bildungseinheiten innerhalb der Ebenenstruktur kritisch zu prüfen.
- Zur Verringerung von Mismatch-Problemen im Übergangsbereich[3] sind Formen der vorberuflichen Bildung stärker im Strukturmodell zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist aber auch zu prüfen, ob und in welchem Maß die Übergänge zwischen der beruflichen Erstausbildung und der ersten Ebene der Fortbildung sowie der Übergang beim Ausscheiden aus dem Erwerbsleben im Strukturmodell abzubilden sind.
- Traditionelle Handwerkstechniken werden um analytische, technik- bzw. technologiefeldübergreifende Anforderungen erweitert (Esser 2002). Es ist daher u. a. zu prüfen, ob und in welcher Form der Karrierebegriff, der bisher vorrangig auf die Übernahme von Leitungs- und Führungsfunktionen verengt wird, ausgeweitet werden muss.

*2 Die berufliche Erstausbildung wird den Niveaustufen 3 (zweijährige Ausbildungsberufe) und 4 (drei- und dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe) des DQRs zugeordnet.*

*3 Als Folge von Mismatch-Problemen verblieben im Jahr 2011 ca. 293.000 Jugendliche in verschiedenen Maßnahmen des Übergangsbereichs.*

- Für Betriebe, Schüler/-innen und auch für ältere Fachkräfte sind Karrierewege und Beschäftigungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die zu allen Zeitpunkten in einer Berufsbiografie Entwicklungsmöglichkeiten bieten.

Neben den genannten Weiterentwicklungsbedarfen sind insbesondere auch Erwartungen an das Berufslaufbahnkonzept, welche die Zielgruppe stellt, zu berücksichtigen. Zu ihr zählen aber nicht nur Schüler-/innen und Betriebe, sondern auch Eltern, Lehrer/-innen, Fachkräfte, Fachverbände, Handwerkskammern, Berufsbildungszentren und bildungspolitische Akteure. Erwartungen der Zielgruppen sind im Hinblick auf Möglichkeiten zur Analyse, Ordnung und Darstellung von Bildungswegen (z. B. durch ein Referenzmodell) zu spezifizieren sowie um Formen der Entscheidungsunterstützung bei der Planung von Karriereverläufen, Qualitätssicherung durch die Etablierung einheitlicher Bildungsstandards (vgl. Rehbold/Heinsberg 2011) und Möglichkeiten zur Unterstützung eines Berufe- und Bildungsmarketings erweitert zu berücksichtigen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine Weiterentwicklung des Strukturmodells des Handwerks dem Ziel folgen sollte, die zielgruppen- bzw. adressatenorientierte Gestaltung von Bildungs- und Beschäftigungswegen im Handwerk auszubauen. Im Hinblick auf die geschilderten Aspekte werden im Folgenden drei Ansätze zur Weiterentwicklung des Berufslaufbahnkonzepts geschildert.

## Gestaltung von Übergängen und Erweiterung der Ebenen

Die Gestaltung von Übergängen ist aus vertikaler sowie aus horizontaler Perspektive von hoher Relevanz. Aus vertikaler Perspektive sind die Übergänge zwischen den verschiedenen Ebenen des Berufslaufbahnkonzepts innerhalb eines gewerkespezifischen Bildungs- und Beschäftigungswegs zielgruppenorientiert auszugestalten. Insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe der Schüler/-innen allgemeinbildender Schulen und älterer Fachkräfte im Handwerk ist es künftig bedeutsam, die aktuell existierenden Ebenen zu ergänzen. Das Berufslaufbahnkonzept kann beispielsweise um eine Ebene „Vorberufliche Bildung“ erweitert werden. Damit wird die Bedeutung der Vorbereitung auf die berufliche Bildung als eine zusätzliche Aufgabe der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungspraxis hervorgehoben. Zudem kann die Transparenz in Bezug auf mögliche berufstypische Karrierewege erhöht werden, indem bereits im Rahmen vorberuflicher Orientierungsmaßnahmen gewerke- bzw. berufsspezifische Bildungs- und Beschäftigungswege aufgezeigt werden. Die Übergänge, insbesondere zwischen neuen und erweiterten Ebenen, stellen künftige bildungspolitische Gestaltungsaufgaben dar. So ist u. a. zu prüfen, ob und in welcher Form das Bildungsziel des Bildungsabschnitts sichergestellt wird.

Aus horizontaler Perspektive sind bzgl. der Herstellung von Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit auch Übergänge zwischen den Bildungssystemen sowie zwischen unterschiedlichen Bildungs- und Beschäftigungswegen zu ermöglichen. Bereits in der seit 2007 vorliegenden Gestalt des Berufslaufbahnkonzepts bietet das Baukastenformat die Möglichkeit, dass Auszubildende technologiefeldübergreifende Qualifikationen erlernen können; affine Berufe können unter Stärkung des Berufsprinzips entsprechend erweitert werden. Der Beruf ist weiterhin als Ordnungsrahmen zu verstehen, womit ein Gegenmodell zu einzeln abprüfbaren Teilqualifikationen im Rahmen der Modularisierungsdebatte konzipiert ist. Die genannte Erweiterungsmöglichkeit erhöht für die Lernenden die Flexibilität bei der Wahl der Karrierewege. Auf den Ebenen der Fortbildung kann u. a. eine modulare Gestaltung von technologiefeldübergreifenden Fortbildungsformaten ebenfalls zu einer Erhöhung von Flexibilität beitragen, indem diese Bildungsabschnitte gleichzeitig mehreren Bildungswegen zugeordnet werden.

## Etablierung flexibler Karrierepfade und Erweiterung des Karrierebegriffs

Die Erweiterung von Technologiefeldern, aber auch von Geschäfts- und Tätigkeitsbereichen der Handwerksbetriebe erfordert es, Bildungs- und Beschäftigungswege im Handwerk nicht nur auf die Ermöglichung der Übernahme von Führungsfunktionen zu beziehen, sondern erweitert zu fassen. Neben einer Führungskarriere bietet sich auch die präzise Verortung von Fachkarrieren über alle Ebenen des Berufslaufbahnkonzepts an. Eine Fachkarriere zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass Tätigkeitsspektren in der inhaltlichen „Tiefe“ oder „Breite“ erweitert werden, z. B. durch die Qualifizierung für spezifische Produkt-, Dienstleistungs-, Auftrags- oder Projekttypen. Erste Ansätze existieren in verschiedenen Gewerken bzw. auch gewerkeübergreifend mit dem/der „Restaurator/-in im Handwerk“ oder der/dem „Gebäudeenergieberater/-in“.

Die individuelle Gestaltung unterschiedlicher Karrierepfade erweitert die Planungs- und Entscheidungsmöglichkeiten für die Lernenden. Karrierepfade stellen keine „starre“ Ausrichtung eines Bildungs- bzw. Beschäftigungswegs dar, sondern ermöglichen sowohl die Verknüpfung einer Fach- und einer Führungskarriere als auch die Kombination technologiefeldbezogener mit technologiefeldübergreifenden Qualifizierungen.

Eine flexible Erweiterung des Bildungs- und Beschäftigungswegs im Handwerk können Karrierepfade darstellen, die eine Kopplung mit Qualifikationsangeboten aus der akademischen Bildung ermöglichen. Rehbold/Heinsberg (2011) schlagen am Beispiel der Gesundheitshandwerke eine mögliche Spezifizierung von Bildungswegen unter-

schieden nach „berufsbildend-handwerksbezogen“, „berufsbildend-akademisch“, „berufsbildend-dual“, „akademisch“ und „europäischem Karriereweg“ vor. Mit dieser Spezifizierung ist eine wichtige bildungspolitische Fragestellung im Handwerk aufgeworfen. Es ist künftig zu klären, ob und in welchem Umfang berufsbildungsbezogene und akademische Qualifikationen im Handwerk miteinander zu verzahnen sind. Insbesondere geht es bei der Beantwortung dieser Frage um die Eigenständigkeit der beruflichen gegenüber der akademischen Bildung. In welchen Technologie- und Tätigkeitsfeldern sowie Arbeitsprozessen erscheint die Erweiterung beruflicher Bildung durch wissenschaftliche Denk-Handlungsstrukturen notwendig? Diese Frage, so scheint es, ist in der bildungspolitischen Diskussion noch weitgehend ungeklärt. Spöttl (2011) ordnet diese Fragestellung in ein Spannungsverhältnis zwischen den sogenannten akademischen und beruflich-betrieblichen Bildungstypen ein. Im Hinblick auf die Diskussion zur Durchlässigkeit unterstreicht er anhand der sehr aktuellen Relevanz des beruflich-betrieblichen Bildungstyps die Notwendigkeit einer Eigenständigkeit beruflicher Bildung bei der Verzahnung von beruflichen und akademischen Profilen. Daraus folgt, dass es nicht zielführend sein kann, berufliche und akademische Qualifizierungsangebote beliebig miteinander zu verknüpfen.

## Berücksichtigung des DQR

Zur konzeptionellen Gestaltung des DQR liegt bzgl. der Zuordnung von Qualifikationen seit dem 31.01.2012 ein Konsens der zentralen bildungspolitischen Akteure vor, der für die berufliche Bildung weitgehend den Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses vom 10. März und vom 28. Juni 2011 folgt. Die Umsetzung des Konsenses kann in einem nächsten Schritt nur gelingen, wenn die Zuordnung der Qualifikationen zu den Niveaus des DQR in den unterschiedlichen Teilsystemen des Bildungssystems nach einheitlichen Kriterien erfolgt. Hier kann das Berufslaufbahnkonzept einen wesentlichen Beitrag leisten. Die Ebenenstruktur ermöglicht eine Zuordnung der einzelnen Bildungsabschnitte in die Stufen des DQR. Künftig müssen Qualifikationen, die z. B. jeweils einer der Ebenen der ersten bis dritten Aufstiegsfortbildung entsprechen sollen, die outcomeorientierten Kriterien des DQR erfüllen. Die Deskriptoren, die ein zentrales outcomeorientiertes Kriterium darstellen, werden künftig bei der Einordnung eine maßgebliche Orientierungshilfe sein. Die Deskriptoren bieten diese Orientierung bei der curricularen Ausgestaltung von Bildungseinheiten an – in dieser Form dienen sie als einheitlicher Qualitätsstandard. Es liegt daher nahe, die Ebenen des Berufslaufbahnkonzeptes mit ihnen zu unterlegen.

## Fazit

Mit den hier skizzierten Weiterentwicklungsansätzen ist beabsichtigt, das Strukturmodell des Handwerks um Flexibilisierungs- und Individualisierungsaspekte zu erweitern. Vorteile, wie z. B. differenzierte und entwicklungsfähige Curricula, die individuelle und flexible Planung und Gestaltung von Karrierewegen, die üblicherweise sogenannten nachfrageorientierten Modellen zugeschrieben werden, können somit integriert werden. Das Strukturmodell gilt es auch weiterhin im Hinblick auf Transparenz, Verständlichkeit und Vertrauensbildung bei den beteiligten Akteuren als ein bildungspolitisches Instrument einer bundesweit einheitlichen Regelung von Standards und Qualität der Berufsbildung auf der Grundlage des Berufsprinzips auszubauen.

Die skizzierten Entwicklungsansätze geben aktuelle Diskussionen in den bildungspolitischen Gremien des Handwerks wieder. Im Folgenden gilt es, auf der Grundlage wissenschaftlich fundierter Ergebnisse den Gremien die Weiterentwicklungsansätze zur weiteren Diskussion vorzulegen. Im Rahmen dieser Diskussion ist zu berücksichtigen, dass mit einem singulären Politikansatz die o. g. Aspekte nicht zu bearbeiten sind. Daher sind Schnittstellen – insbesondere zur Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik – zu identifizieren und politikfeldübergreifende Gestaltungsansätze zu entwickeln. ■

*Literatur*


*Berner, K.: Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Modifikation und exemplarische Anwendung im Metallbauerhandwerk. Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität Köln. Köln 2006*

*Deißinger, T. (2009): Curriculare Vorgaben für Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Bildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Hohengehren 2009, S. 60–88*

*Esser, F. H.: Qualifikationsforschung im Kontext handwerklicher Arbeit und Bildung. In: Gerds, P.; Fischer, M.; Deitmeier, L. (Hrsg.): Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? Bielefeld 2002, S. 83–100*

*Frommberger, D.: Zur Formierung nationaler beruflicher Ausbildungsstandards im europäischen Vergleich. In: Grollmann, P.; Kruse, W.; Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung. Münster 2005, S. 79–104*

*Hollmann, C.; Schaumann, U.; Walter, H.-J.: Flex.Potential. Abschlussbericht zum Modellversuch „Nutzung von Flexibilitätspotenzialen der Aus- und Weiterbildung im Kontext eines Berufslaufbahnkonzepts am Beispiel des Kraftfahrzeugtechniker-Handwerks“. Forschungsinstitut für Berufliche Bildung im Handwerk an der Universität Köln. Köln 2008*

*Rehbold, R. R.; Heinsberg, T. (2011). Transparenz von Karrierewegen im Handwerk – das Berufslaufbahnkonzept am Beispiel von Gesundheitshandwerken. In: bwp@ Spezial 5: Hochschultage Berufliche Bildung 2011. In: Becker, M.; Krebs, R.; Spöttl, G. (Hrsg.): Workshop 26. Hamburg 2011, S. 1–17*

*Spöttl, G.: Wirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik auf das Handwerk und welche Chancen liegen darin? In: bwp@ Spezial 5: Hochschultage Berufliche Bildung 2011. In: Becker, M.; Krebs, R.; Spöttl, G. (Hrsg.): Workshop 26, Hamburg 2011, S. 1–17*

*Zentralverband des Deutschen Handwerks (Hrsg.): Ganzheitlich – Passgenau – Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Berlin 2007*

# Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel?

## Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit

**▶ Zentrales Merkmal des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ist die Orientierung an Lernergebnissen, und damit an dem, was jemand nach Absolvierung eines Lernprozesses kann und in der Lage ist zu tun. Eine konsequente Umsetzung dieser Lernergebnisorientierung hat erhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung der staatlich anerkannten Aus- und Fortbildungsregelungen. Im Beitrag wird aufgezeigt, wie ein Weg zur kompetenzorientierten Gestaltung der Ordnungsmittel aussehen kann. Hierzu werden Leitlinien für die Erarbeitung kompetenzorientierter Ordnungsmittel auf der Grundlage vorliegender Befunde aus Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des BIBB vorgestellt.**

*IRMGARD FRANK*
*Leiterin der Abteilung „Ordnung der Berufsbildung" im BIBB*

## Kompetenzverständnis des DQR

Der Kern des DQR-Vorschlags ist eine kompetenzorientierte Matrix, die bildungsbereichsübergreifend angelegt ist und die sich aus acht vertikalen Niveaus und einer viergeteilten horizontalen Ebene, den sogenannten Deskriptoren zusammensetzt. Die acht Niveaus haben die Funktion, die erworbenen Lernergebnisse zu beschreiben und zu graduieren; mit den Deskriptoren sollen Art und Umfang der erzielten Lernergebnisse beschrieben werden, die für die Einordnung in das jeweilige Niveau erforderlich sind. Die Deskriptoren des DQR orientieren sich nicht an Input-Faktoren wie Lernzeit, Lernort oder Lernkontext. Sie benennen Lernergebnisse, über die Lernende am Ende ihrer Lernperiode verfügen. Die Beschreibung der Lernergebnisse erfolgt auf der Grundlage des folgenden Kompetenzverständnisses:

> „Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten und die Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Methodenkompetenz wird als Querschnittkompetenz angesehen und findet keine eigenständige Erwähnung. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden." (vgl. BMBF 2009)

Mit dem DQR ist es einerseits gelungen, ein dem deutschen Bildungsverständnis entsprechend weiten Bildungsbegriff zugrunde zu legen. Das in der Berufsbildung geltende Konstrukt der beruflichen Handlungsfähigkeit wurde dagegen nicht vollständig aufgenommen.[1] In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich in den letzten Jahren eine Unterscheidung der beruflichen Handlungskompetenz in Fachkompetenz (bzw. Sachkompetenz), Sozialkompetenz (ggf. Personalkompetenz) und Selbstkompetenz etabliert.
Danach umfasst:

- **Sachkompetenz** die Bereitschaft und Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen sachgerecht, zielgerichtet und methodengeleitet zu lösen; dabei steht der Umgang mit materiellen und symbolischen Gegenständen im Vordergrund.

*1 Kompetenz wird hier verstanden als die innere Disposition, d. h. Kompetenz als Fähigkeit. Im Folgenden werden Handlungskompetenz und Handlungsfähigkeit (i. S. des Berufsbildungsgesetzes) synonym verwendet.*

- **Sozialkompetenz** die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und verantwortungsbewusst zu gestalten; dabei steht der Umgang mit Menschen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen im Fokus.
- **Selbstkompetenz** die Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten; dabei steht der Umgang mit der eigenen Person und den individuellen Emotionen im Mittelpunkt.

Innerhalb dieser Kompetenzbereiche stehen Aspekte des Wissens (Kennen) gleichrangig neben der Entwicklung von Fertigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen). Wissen kann sich dabei auf bestimmte Sachen und oder Personen beziehen und verschiedene Ausprägungen haben. Bei den Einstellungen stehen Grundhaltungen gegenüber Sachen und gegenüber anderen Menschen im Vordergrund, auch hier können unterschiedliche Ausprägungen eine Rolle spielen. Fertigkeiten kennzeichnen – vereinfacht ausgedrückt – angefertigte Leistungen unter Verwendung bestimmter Techniken. Auch für die Fertigkeiten können verschiedene Graduierungen unterschieden werden. Diese zeigen sich in einem unterschiedlichen Grad der Beherrschung einer Tätigkeit (vgl. Euler/Hahn 2007, S. 82).

Berufliche Handlungskompetenz ist Grundlage und Voraussetzung für die selbstständige und eigenständige Bewältigung von berufstypischen Aufgaben, verbunden mit dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit und Vollständigkeit. Ganzheitlichkeit erfordert die Bewältigung der anstehenden Aufgaben in der Breite der fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzanforderungen.

Im DQR kommt dieses umfassende Verständnis nicht vollständig zum Tragen. Vielmehr sind Unstimmigkeiten zu verzeichnen: So werden in der Matrix Kompetenzbereiche als eigenständige Dimensionen (Fachkompetenz) aufgenommen, andererseits erscheinen sie als Unterkategorie, z. B. Selbstständigkeit (hier i. S. v. Selbstkompetenz). Daneben werden Handlungsschwerpunkte wie Fertigkeiten und Kenntnisse nur bei den Fachkompetenzen aufgenommen, der Aspekt der Einstellungen fehlt vollständig (vgl. Arbeitskreis DQR 2011 sowie Tab.).

Tabelle **Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens**

| **Niveauindikator** | | | |
|---|---|---|---|
| Anforderungsstruktur | | | |
| **Fachkompetenz** | | **Personale Kompetenz** | |
| **Wissen** | **Fertigkeiten** | **Sozialkompetenz** | **Selbstständigkeit** |
| Tiefe und Breite | Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit | Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation | Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz |

Quelle: Arbeitskreis DQR 2011

Fachkompetenz untergliedert sich in Wissen und Fertigkeiten

- Wissen bezeichnet Fakten, Regel- und/oder Begründungswissen und umfasst praxisbezogene und theoriebezogene Wissensbestandteile.
- Fertigkeiten werden unterschieden nach kognitiven Fertigkeiten und praktischen Fertigkeiten.

Personale Kompetenz gliedert sich in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit

- Sozialkompetenz bezieht sich in erster Linie auf Aspekte der Team- und Führungsfähigkeit, und die Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitgestaltung und Kommunikation.
- Selbstständigkeit umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln, das eigene Handeln zu reflektieren und die eigene Lernkompetenz weiterzuentwickeln.[2]

## Entwicklung kompetenzbasierter Ordnungsmittel – Stand und Herausforderungen

Das BIBB verfügt über langjährige Erfahrungen in der Gestaltung kompetenz- und lernergebnisorientierter Ordnungsmittel. In einem Projekt wurden 14 bestehende Ordnungsmittel (Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan der Schule) auf der Grundlage eines DQR-nahen Kompetenzmodells[3] kriteriengeleitet und konsequent lernergebnisorientiert „restrukturiert“ (vgl. Frank/Grunwald 2009). In einem weiteren BIBB-Projekt wurden zu zwei bestehenden Ordnungsmitteln (Versicherungskaufmann/-kauffrau; Werkzeugmechaniker/-in) auf der Basis eines ausdifferenzierten Kompetenzmodells, das eine große Übereinstimmung mit dem DQR-Kompetenzmodell aufweist, kompetenz- und lernergebnisorientiert Verordnungsentwürfe entwickelt (vgl. Lorig u. a. 2012). Besondere Herausforderungen in den Projekten bestanden darin, eine eindeutige und präzise Nomenklatur für die Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln und einzusetzen. Hier stehen weitere Klärungen an. Die bisherigen Projekte hatten als Ausgangspunkt bestehende Bildungsgänge, eine Zuordnung der kompetenzorientierten Ordnungsmittel zu den Niveaus des DQR war nicht Gegenstand.
Eine kompetenzorientierte Ausrichtung bestehender Bildungsgänge und eine anschließende Zuordnung zu den

*2 In der ursprünglichen Version des DQR war „Selbstkompetenz“ als Kompetenzdimension vorgesehen. Im Laufe der Beratungsprozesse fand eine Begriffsänderung statt. Aus Selbstkompetenz wurde Selbstständigkeit. Die den einzelnen Niveaus zugeordneten Beschreibungen wurden dagegen nicht verändert und gelten nach wie vor, insofern ist davon auszugehen, dass Selbstständigkeit im Sinne von Selbstkompetenz ausgelegt werden kann.*

*3 Es wurde das dem Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz (KMK) zugrunde liegende Kompetenzverständnis bei den Entwicklungsarbeiten verwendet.*

Niveaus des DQR wurden im Rahmen der Überprüfung des DQR-Entwurfs vorgenommen. In die Erprobung wurden u. a. Berufe aus den Bereichen Gesundheit, Handel, Informations- und Kommunikationstechnologie und Metall/Elektro einbezogen. In einem ersten Schritt wurde eine Analyse der berufsbezogenen gesetzlichen Regelungen und Unterlagen vorgenommen. Die Aufgabe der Experten bestand darin, die in den Beschreibungen zum Ausdruck kommenden Hinweise auf angestrebte Lernergebnisse im Sinne des definierten Kompetenzbegriffs auszuwerten und in Hinblick auf die Handlungskompetenz zu beschreiben.
Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass lernergebnisorientierte Beschreibungen kaum vorlagen. Breite und Tiefe der Kompetenzen auf der Grundlage der vorliegenden Kompetenzdimensionen konnten oftmals nur bedingt aus den vorhandenen Quellen „herausgelesen" werden, das galt insbesondere für die Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.[4] Hier überwogen allgemeine Beschreibungen.
Bei den Kompetenzbeschreibungen wurden sämtliche Säulen der DQR-Matrix einbezogen. Aufgrund der Ergebnisse war eine eindeutige Zuordnung der berufsbildenden Bildungsgänge zu einem Niveau nicht immer möglich, einzelne Berufe „streuten" dabei über zwei Niveaus.[5]

Mit der Verständigung zur weiteren Umsetzung des DQR vom 21. Januar 2012 erfolgte eine pauschale Zuordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe auf Niveau 3 und 4. Gleichzeitig wurde vereinbart, nach einem Zeitraum von fünf Jahren auf der Grundlage kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung alle Zuordnungen erneut zu beraten und gemeinsam über die Zuordnung zu entscheiden. (vgl. BMBF u. a. 2012).

## Leitlinien für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel

Die gegenwärtige Struktur der 344 staatlich anerkannten Ausbildungsordnungen ist sehr heterogen: Während einerseits Berufsbilder bereits handlungsorientiert gestaltet sind, weisen andere eine stärkere Fachsystematik auf. Eine wesentliche Herausforderung wird künftig darin bestehen, für die Vielfalt der Berufe auf der Grundlage der DQR-Systematik zu verbindlichen, einheitlichen definitorischen Festlegungen zu kommen und diese anzuwenden.
Für die Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsmittel ist im Vorfeld zu klären, inwieweit die vorgegebene, pauschale Zuordnung die ausschließliche Orientierung für die Gestaltung sein soll, oder ob die Anforderungsstruktur und die zu erzielenden Lernergebnisse der Berufsbilder maßgeblich sein sollen. Im Weiteren ist eine Verständigung darüber zu erreichen, wie mit den Deskriptoren umgegangen werden soll, ob alle Dimensionen/Bereiche eines Niveaus abzudecken sind, oder berufsbezogen eine Differenzierung erfolgen kann. In diesem Fall ist zu klären, wie eine Gesamteinordnung aussehen kann. Daneben ist es erforderlich, eindeutige, nachvollziehbare und geeignete Kriterien für die Formulierung der einzelnen Kompetenzdimensionen und eine Verständigung des Begriffs- und Bedeutungsverständnisses zu erreichen und das methodische Vorgehen abzustimmen. Dabei sollten die in der DQR-Kompetenzmatrix nicht durchgängig aufgenommenen Handlungsschwerpunkte (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) konsequent bei allen Kompetenzdimensionen berücksichtigt werden. Die Kompetenzdimensionen sind als analytische Differenzierungen zu verstehen. Sie stehen nicht für sich allein, sondern sind in ihrer Interdependenz zueinander hinsichtlich der Handlungskompetenz und bezogen auf die jeweilige Niveauausprägung zu betrachten.
Im Folgenden werden die Handlungsschritte skizziert.

### 1. SCHRITT: FESTLEGUNG VON BERUFSBILDERN – FORMULIERUNG VON LERNERGEBNISSEN DES BERUFS

In diesem Schritt sind die zu erzielenden Lernergebnisse des Berufs festzulegen. Lernergebnisse konkretisieren, was Lernende nach Abschluss des individuellen Lernprozesses wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun.
Das Berufsbild beinhaltet die Gesamtheit der für die Ausübung des Berufs erforderlichen Kompetenzen auf der Grundlage der den Beruf prägenden relevanten Aufgaben und Tätigkeiten, die über einzelbetriebliche Sachverhalte hinausgehen. Das Profil sollte sich an berufstypischen und einsatzgebietsspezifischen Arbeits- oder Geschäftsprozessen orientieren, die ganzheitlich angelegt sind sowie konzeptionell eine Integration der Kompetenzen und der beschriebenen Handlungsaspekte beinhalten.
Die Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel erfolgt im Rahmen der üblichen Verfahren zur Modernisierung beziehungsweise Neugestaltung. Eine Differenzierung der Lernergebnisse nach Lernorten sollte zunächst nicht erfolgen, d. h., das Ordnungsmittel beinhaltet nach alter Lesart den Ausbildungsrahmenplan und den Rahmenlehrplan. Damit wird das Ziel verfolgt, Ordnungsmittel aus einem Guss zu entwickeln. Bei der Gestaltung der Ordnungsmittel sollten zugleich Anschlussfähigkeiten aufgezeigt werden, d. h., bestehende Strukturen in den Ordnungsmitteln sollten aufgenommen und systematisch in der Logik des DQR weiterentwickelt werden.

### 2. SCHRITT: BESCHREIBUNG DER KOMPETENZEN IN DEN EINZELNEN HANDLUNGSFELDERN

Berufsbilder sind einzelbetriebsübergreifend und technikoffen zu gestalten. Sie sollen darüber hinaus die relevanten Handlungsfelder umfassen und sich in größere Berufszusammenhänge einordnen lassen. Ausgehend von dem

*4 Diese Überprüfung fand vor der Änderung der Bezeichnung Selbstkompetenz in Selbstständigkeit statt.*

*5 Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des DQR, August 2010 (vgl. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten).*

beschriebenen Profil sind in einem weiteren Schritt relevante, den Beruf prägende, hinreichend komplexe Handlungsfelder zu bestimmen bzw. abzuleiten. Handlungsfelder umfassen zusammengehörige Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. betriebliche Handlungssituationen und beinhalten die Handlungskompetenzen, die zur Bewältigung der formulierten Aufgaben und Tätigkeiten mindestens notwendig sind. Eine Orientierung können die in bestehenden Berufsbildern formulierten Handlungs- und Funktionsfelder des Ausbildungsrahmenplans bzw. des Rahmenlehrplans sein, in denen die für den Beruf wesentlichen Kompetenzbereiche aufgenommen sind. Eine weitere Orientierung geben die in einzelnen Berufen formulierten Wahlqualifikationseinheiten bzw. die verordneten Zusatzqualifikationen; sie haben den Charakter einzelner Handlungsfelder. Die gesamten Handlungsfelder strukturieren das Berufsbild.

### 3. SCHRITT: BESCHREIBUNG DER KOMPETENZEN IN DEN EINZELNEN HANDLUNGSFELDERN

Bezugspunkte der Ausbildung sind die sachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen, die zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben erforderlich sind, mit dem Anspruch auf Vollständigkeit und Ganzheitlichkeit. Vollständigkeit beinhaltet die Verzahnung von Theorie und Praxis und von Denken und Handeln unter konsequenter Berücksichtigung des Modells der „Vollständigen Handlung“ (informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren, bewerten). Die Kompetenzen werden für die einzelnen Handlungsfelder formuliert. Die zugeordneten Arbeits- und Geschäftsprozesse bilden dafür die Grundlage. Dabei erfolgt zunächst eine Beschreibung für die einzelnen Kompetenzdimensionen und hinsichtlich der beschriebenen Handlungsaspekte. In einem zweiten Schritt sind die Einzelbeschreibungen zu einer Gesamtbeschreibung zusammenzuführen, um die Ganzheitlichkeit zu gewährleisten und zu verhindern, dass z. B. Fachkompetenz isoliert von personaler Kompetenz betrachtet wird.

### 4. SCHRITT: ABGLEICH DER HANDLUNGSFELDER MIT DEM BERUFSBILD

Nach Fertigstellung der Handlungsfelder findet ein Abgleich mit dem Berufsprofil statt, damit sichergestellt werden kann, dass alle für das Berufsbild relevanten Kompetenzen und das zu erzielendende Lernergebnis in der erforderlichen Breite und Tiefe aufgenommen sind. Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Die zu erzielenden Lernergebnisse des Berufes sind strukturiert in eine überschaubare Anzahl von für den Beruf relevanten Handlungsfeldern. Eine Strukturierung erfolgt auf der Grundlage von Arbeits- und Geschäftsprozessen.
- Die Handlungsfelder können verstanden werden als aggregierte Kompetenzbündel, die sämtliche für die Bewältigung der zugeordneten Arbeits- und Geschäftsprozesse erforderlichen Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen einschl. der Handlungsschwerpunkte beinhalten.

## Ausblick

Eine Kompetenzorientierung der Ordnungsmittel bedeutet erhebliche Herausforderungen für die an der Entwicklung der Ordnungsmittel Beteiligten. Auch bei einer grundsätzlichen Klärung des Kompetenzbegriffs und der zugrunde liegenden Dimensionen sind Formulierungen, das zeigen die vorliegenden Ergebnisse, ungewohnt. Sozial- und Selbstkompetenzen präzise und nachvollziehbar auszuweisen, erweist sich als schwieriger als die Formulierung von Fachkompetenzen. Gegenwärtig sind Sozial- und Selbstkompetenzen nur implizit in den Ordnungsmitteln enthalten. Die Sinnhaftigkeit, diese Kompetenzen explizit zu beschreiben und damit zum Bestandteil der Ausbildung zu machen, bedarf einer intensiven Unterstützung.

Eine kompetenzorientierte Neuausrichtung der Ordnungsmittel ist ohne entsprechende Anpassungen im Prüfungswesen kaum denkbar. Hier gilt es die Anstrengungen zu verstärken, Prüfungsformen (weiter-) zu entwickeln, die geeignet sind, Kompetenzen unter Berücksichtigung der allgemeinen Gütekriterien zu erfassen und zu bewerten. In dem Zusammenhang sollte über eine Neuverteilung der Zuständigkeiten bei der Prüfungsabnahme nachgedacht werden. Eine stärkere Verantwortung der Lernorte, die die geltenden Bestimmungen der öffentlich-rechtlichen Prüfungen nicht infrage stellt, könnte einen Beitrag zur Förderung der Validität und Aussagekraft der Prüfungen leisten. ■

*Literatur*


*Arbeitskreis DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22. März 2011 – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 12.06.2012)*

*BMBF: Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Berlin 2009*

*BMBF/BMWi/KMK/WMK/DGB/BDA/ZDH/DIHK/BIBB: Vereinbarung vom 31.1.2012.*

*Euler, D.; Hahn, A.: Wirtschaftsdidaktik. Bern 2. Aufl. 2007*

*Euler, D. u. a.: Reform der Berufsausbildung in Luxemburg – Berufsbildung neu gestalten. Entwicklung von kompetenzorientierten und modularen Ausbildungsgängen. Luxemburg 2011*

*Frank, I.; Grunwald J.-G.: Ausbildungsbausteine. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Bonn 2009, S. 278–298 – URL: http://datenreport.bibb.de/html/dr.2009.html (Stand: 12.06.2012)*

*Hauptausschusses des BIBB: Zum weiteren Vorgehen bei der Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung Nr. 140, vom 10. März 2011 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA140.pdf (Stand: 12.06.2012)*

*Lorig, B. u. a.: Umsetzung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen in zwei ausgewählten Berufen. Abschlussbericht zum BIBB-Enwicklungsprojekt 7.8.059. Bonn 2012 – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_78059.pdf (Stand 12.06.2012)*

# Ausbildungsreife als Thema der öffentlichen Berichterstattung

▶ **Die öffentliche Wahrnehmung bildungs- und sozialpolitisch relevanter Themen wird u.a. durch die massenmediale Berichterstattung beeinflusst. Dies dürfte auch für das kontrovers diskutierte Problem (mangelnder) Ausbildungsreife gelten. Vor dem Hintergrund vielfältiger Veränderungen am Ausbildungsmarkt ist das Ziel des Beitrags, die Entwicklung der Sichtbarkeit des Themas Ausbildungsreife in der öffentlichen Berichterstattung empirisch zu untersuchen. Es zeigt sich, dass die Dichte der Berichterstattung in bestimmten Zeiträumen und Marktsituationen sowie im Zusammenhang mit bildungspolitischen Ereignissen besonders hoch ist, wodurch der Stellenwert des Themas und darüber hinaus potenzielle Zusammenhänge deutlich werden.**

***ROBERT W. JAHN***
*Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Jena*

***KATHRIN BRÜNNER***
*Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Jena*

## Ausbildungsreife in der Diskussion

In den vergangenen Jahren ist das Konstrukt Ausbildungsreife verstärkt in den Fokus bildungspolitischer sowie wissenschaftlicher Diskussionen gerückt. Trotz seiner Prominenz gilt der Begriff „Ausbildungsreife" bis heute als ein relativ unscharfes Konstrukt, da die intensivierte wissenschaftliche Auseinandersetzung (vgl. u. a. Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005; Eberhard 2006; Rebmann/Tredop 2006; Frommberger 2010) bislang nicht dazu führte, dass sich ein einheitliches Begriffsverständnis etabliert hat. Neben begrifflichen Problemen mangelt es zudem an verlässlichen Daten, welche die tatsächliche Entwicklung der Ausbildungsreife jugendlicher Ausbildungsplatzbewerber – abgrenzbar zu den verwandten Begriffen der Berufseignung und Vermittelbarkeit – beschreiben und erklären. Der Mangel an begrifflicher Präzision führt dazu, dass das Label „Ausbildungsreife" in Debatten über die Situation am Ausbildungsmarkt unsystematisch und unreflektiert verwendet oder gar interessenpolitisch missbraucht wird (vgl. Ulrich 2004; Frommberger 2010).

Das Thema Ausbildungsreife hat jedoch nicht nur in den wissenschaftlichen Diskursen einen hohen Stellenwert, sondern ist vor allem auch aufgrund seiner politischen Brisanz und seiner praktischen Relevanz (sowohl für die Jugendlichen als auch für die Wirtschaft) von öffentlichem und gesellschaftlichem Interesse. Nicht zuletzt weil Ausbildungsreife als gesellschaftliches Problem Bedeutung hat, ist davon auszugehen, dass es öffentlich wahrgenommen und in der massenmedialen Berichterstattung thematisiert wird.

Dies ist der Ausgangspunkt unserer Untersuchung, die darauf abzielt, die Sichtbarkeit (visibility) des Themas Ausbildungsreife in massenmedialen Texten zu untersuchen. Die Agenda-Setting-Theorie, die hier als theoretischer Rahmen herangezogen wird, beschreibt, wie Massenmedien die öffentliche Meinung beeinflussen, indem sie bestimmte Themen besonders hervorheben. Nach McCombs/Shaw (1972) besteht die Wirkung der Nachrichtenmedien nicht darin, den Menschen zu „sagen", was sie denken sollen,

Tabelle 1 **Datenbasis der Untersuchung**

| Zeitung | Süddeutsche Zeitung | Frankfurter Allgemeine Zeitung | Die Welt | Tagesspiegel |
|---|---|---|---|---|
| **Auflage**[1] | 418.787 | 360.446 | 252.804 | 118.392 |
| **Politisches Spektrum** | Links-liberal | Konservativ-liberal | Konservativ | Liberal |
| **Anzahl der Treffer** | 315 | 229 | 247 | 156 |

[1] Quelle: Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern e. V. (4/2011).

sondern vielmehr, worüber sie nachdenken sollten. Die massenmediale Kommunikation hat demzufolge einen Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung, da insbesondere gezeigt werden konnte, dass medial nicht- oder unterrepräsentierte Themen auch in der Öffentlichkeit als weniger oder nicht relevant bewertet werden (vgl. Carroll/McCombs 2003, S. 37). Die Analyse von Zeitungsmaterial oder medialen Äußerungen hat aus der Perspektive der Agenda-Setting-Theorie eine lange Tradition. Unter inhaltlich qualitativen Aspekten wurden in diesem Zusammenhang häufig auch propagandistische und ideologische Gehalte der Berichterstattung untersucht (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 150). Demgegenüber bieten quantitativ geprägte Verfahren zum einen den Vorteil „(…) der systematischen und intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (Früh 1981, S. 94). Zum anderen dienen sie der Identifikation von Veränderungen in der Berichterstattung im Zeitverlauf (vgl. Rössler 2005, S. 25). An dieser Stelle setzt unsere Studie an und untersucht folgende Fragen:

- Wie entwickelt sich die Sichtbarkeit des Themas Ausbildungsreife in der öffentlichen Berichterstattung im Zeitverlauf und nimmt die Dichte der Berichterstattung in bestimmten Zeiträumen zu?
- Ist die Dichte der Berichterstattung von bestimmten Indikatoren des Ausbildungsstellenmarkts (Angebots-Nachfrage-Relation [ANR], unbesetzte Ausbildungsstellen) abhängig und ist ein Zusammenhang zwischen der Sichtbarkeit des Themas zu bestimmten bildungspolitischen Ereignissen und Debatten festzustellen?

## Untersuchungsdesign zur Analyse der Sichtbarkeit des Themas

Zur Beantwortung der Fragen wurde die Zeitungsberichterstattung der Jahre 2000 bis 2010 zum Thema Ausbildungsreife am Beispiel von vier großen Tageszeitungen vollständig erfasst und quantitativ analysiert. Von den zehn überregionalen deutschen Tageszeitungen, die eine Gesamtauflage von 1,63 Mio. (ohne Bild-Zeitung) aufweisen (vgl. Pasquay 2010), wurden die drei auflagenstärksten Zeitungen (Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung und Die Welt) ausgewählt, die in Summe ein relativ breites politisches Spektrum abbilden (vgl. Tab. 1). Zudem wurde der Tagesspiegel als eher liberale Zeitung in die Datenbasis integriert, der sich an der Grenze zwischen regionaler und überregionaler Zeitung bewegt. Ferner war für die Auswahl von Bedeutung, dass ein elektronischer Vollzugriff auf die Archive der Zeitungen für den Untersuchungszeitraum besteht. Die jeweiligen Datenbanken wurden mit einem Algorithmus („ausbildungsreif*“ or „ausbildungsunreif*“ or

Abbildung 1 **Sichtbarkeit des Themas „Ausbildungsreife“ im Zeitverlauf**

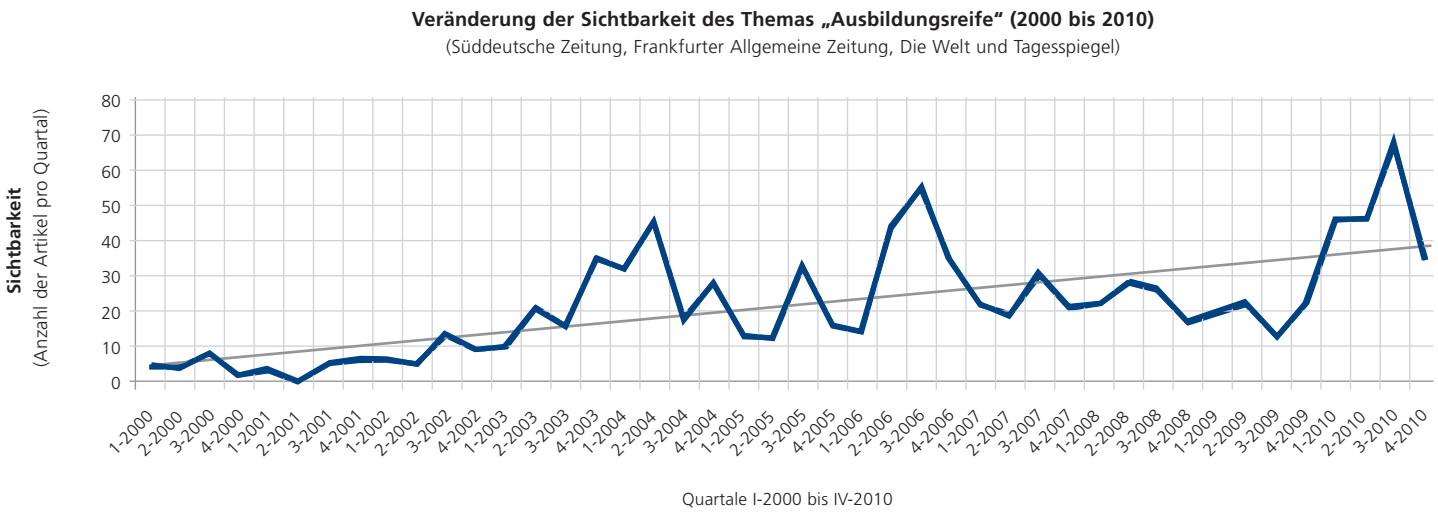
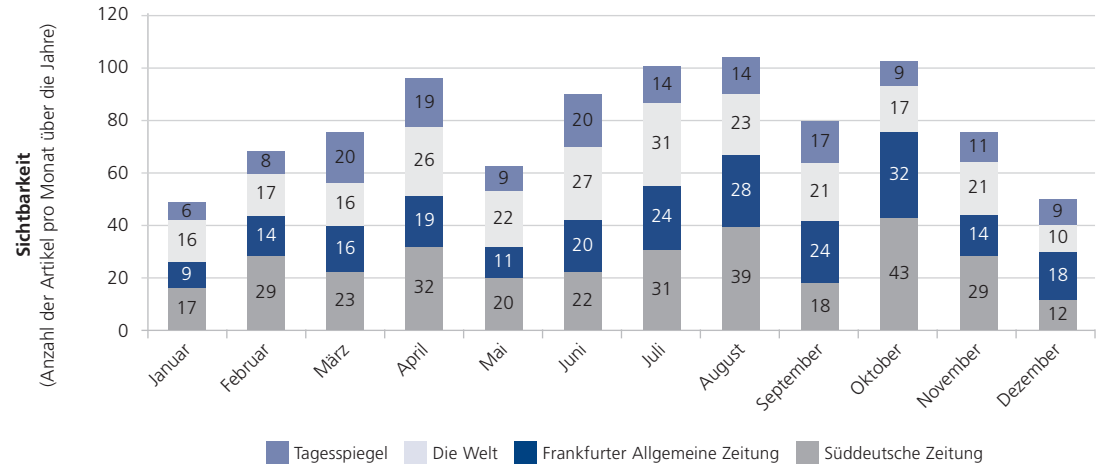


Abbildung 2
**Unterjährige Sichtbarkeit des Themas Ausbildungsreife**




„ausbildungsfähig*“ or „ausbildungsunfähig*“) durchsucht. Anschließend erfolgte eine vollständige Sichtung der identifizierten Treffer und eine Überprüfung ihrer inhaltlichen Relevanz. Letztlich wurden 947 Artikel in den analysierten Tageszeitungen identifiziert (vgl. Tab. 1).

Die 947 Artikel stellen jeweils einen Fall der Sichtbarkeit des Themas (unabhängig von der quantitativen und qualitativen Intensität) dar. In Verbindung mit der zeitlichen Dimension lässt sich schließlich die Entwicklung der Sichtbarkeit darstellen und diskutieren. Diese Entwicklung bildet Veränderungen der Dichte der Berichterstattung ab, die auf der Summe der Artikel in einer bestimmten Periode (z. B. Monate, Quartale, Jahre) basiert.

Im Hinblick auf die zweite Frage wird auf entsprechende Daten des Berufsbildungsberichts zurückgegriffen (vgl. BIBB 2011). Zu erwarten ist eine marktabhängige Sichtbarkeit des Themas, weil sich bereits in anderen Kontexten gezeigt hat, dass in Zeiten problematischer Marktkonstellationen das Thema Ausbildungsreife „politisch“ stark diskutiert wird (vgl. Ulrich 2004, S.15 f.). Deshalb ist ein Zusammenhang der Berichterstattungsdichte zu besonderen (politischen) Debatten (wie z. B. die Diskussion um die Ausbildungsplatzabgabe oder der Beschluss des Ausbildungspakts) zu prüfen.

## Wann wird das Thema in der öffentlichen Berichterstattung sichtbar?

Die Analyse verdeutlicht, dass im Zeitraum von 2000 bis 2010 Ausbildungsreife in der massenmedialen Berichterstattung sichtbar ist und öffentlich wahrgenommen wird bzw. werden kann, dass diese Sichtbarkeit im Zeitverlauf stetig zunimmt und dass die Dichte der Berichterstattung variiert und markante Ausschläge aufweist (vgl. Abb. 1).

Es zeigt sich, dass Ausbildungsreife vor dem Jahr 2003 unter dem Begriff kaum sichtbar wird. Erst danach setzt eine intensivere Wahrnehmung des Themas ein. In der Folge wird v. a. im Zeitraum zwischen 2003 und 2006 sowie später im Jahr 2010 besonders häufig über Ausbildungsreife berichtet bzw. Ausbildungsreife als Schlagwort in der Berichterstattung aufgegriffen.

In Abbildung 1 wird zudem ersichtlich, dass die Dichte der Berichterstattung mehrfach jeweils im dritten Quartal eines Jahres zunimmt. Analysiert man die unterjährige Verteilung der Artikel auf die jeweiligen Monate (vgl. Abb. 2), wird deutlich, dass das Thema Ausbildungsreife jeweils in den Monaten März/April sowie in den Monaten Juni bis Oktober überdurchschnittlich stark sichtbar wird.

Die Zunahme der Sichtbarkeit in den Monaten März/April mag mit der jeweiligen Veröffentlichung des Berufsbildungsberichts und prognostischen Verlautbarungen zur Bewerbungssituation für das kommende Ausbildungsjahr zusammenhängen. In den Monaten Juni bis Oktober ist das Thema vermutlich im Zusammenhang zum jeweiligen Beginn eines Ausbildungsjahres sichtbar, wenn in diesem Kontext auf die Ausbildungsreife als Ursache für unbesetzte oder nicht angebotene Lehrstellen verwiesen wird. Diese Interpretationen sind jedoch auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse vertiefend zu prüfen.

Abbildung 2 verdeutlicht zudem, dass sich die Sichtbarkeit des Themas über alle vier analysierten Zeitungen hinweg ähnlich entwickelt. Da dies gleichermaßen für die Gesamtbetrachtung gilt, kann man unterstellen, dass die Sichtbarkeit des Themas weder durch persönliche Interessen und Aufmerksamkeiten einzelner Redakteurinnen und Redakteure noch durch das politische Spektrum der Zeitungen geprägt wird. Auch dies wäre differenzierter zu prüfen.

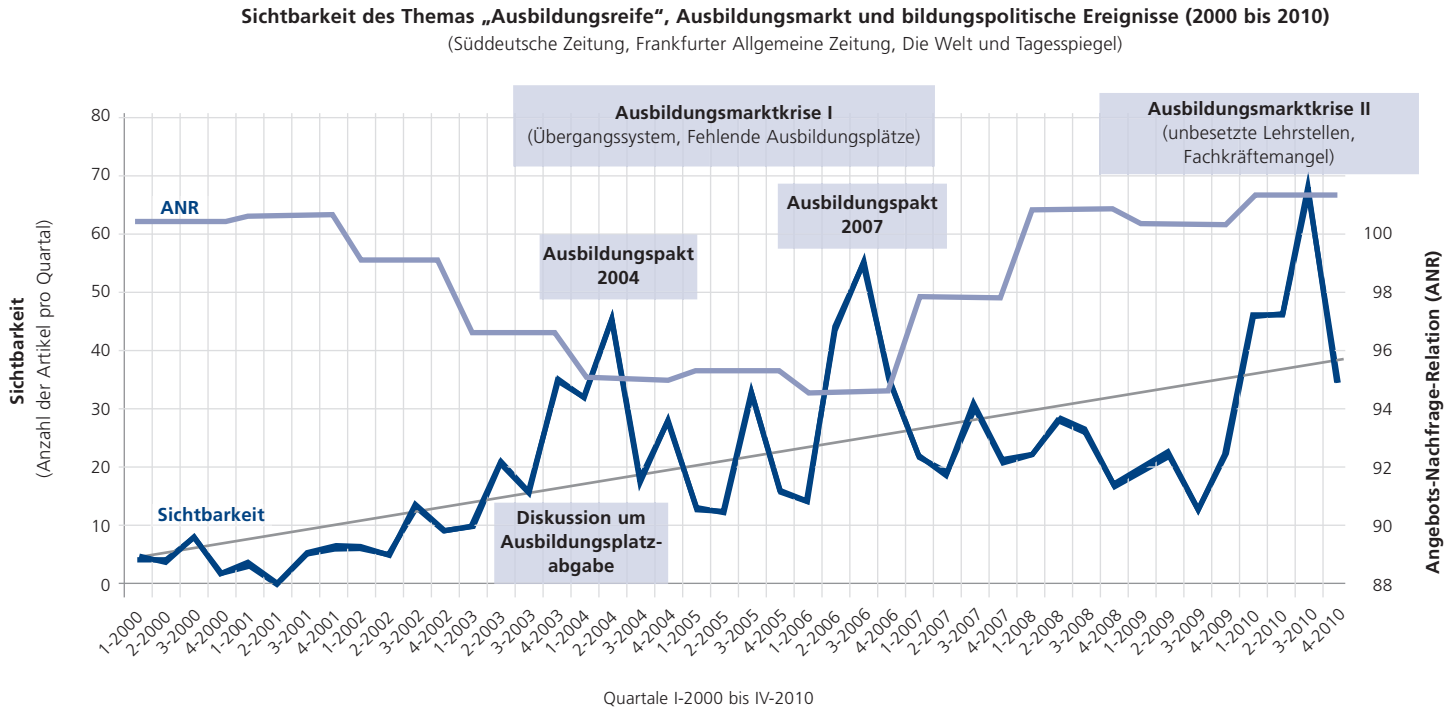
## Wie können Veränderungen in der Berichterstattung erklärt werden?

Es zeigt sich, dass die Sichtbarkeit des Themas für den Zeitraum 2000 bis 2009 in einem empirisch nachweisbaren Zusammenhang zu einzelnen Strukturdaten des Ausbildungsmarkts steht. Für diesen Zeitraum gibt es starke Korrelationen zwischen der Sichtbarkeit des Themas Ausbildungsreife und der ANR (r = -0.702) sowie den unbesetzten Lehrstellen (r = -0.727), d. h., die Sichtbarkeit des Themas ist in Zeiten, in denen die Matchingprozesse am Ausbildungsmarkt besondere Probleme bereiten, höher (vgl. Tab. 2). Während Ulrich (2004) in solchen Zeiten problematischer Marktkonstellationen verstärkte „politische" Debatten über das Thema konstatiert, verdeutlichen unsere Befunde, dass daneben auch die Sichtbarkeit in der massenmedialen Berichterstattung zunimmt. Die Korrelationskoeffizienten für den Zeitraum 2000 bis 2009 zeigen, dass umso stärker über das Thema Arbeitsreife berichtet wird, je schlechter die Chancen jugendlicher Schulabgänger/-innen auf einen Ausbildungsplatz sind (d. h., je geringer die ANR ist). Unterstützt wird dieser Befund und die damit verbundene Interpretation durch den Zusammenhang zwischen der Sichtbarkeit und den (wenigen) unbesetzten Lehrstellen.

Diese Zusammenhänge sind für die Jahre bis einschließlich 2009 signifikant. Für den gesamten Zeitraum 2000 bis 2010 können diese Zusammenhänge nicht mehr konstatiert werden (vgl. Tab. 2). Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die ANR seit 2006 stetig verbessert hat und die Zahl unbesetzter Lehrstellen zunimmt, sodass in der Folge auch die öffentliche Berichterstattung zunächst rückläufig ist (vgl. Abb. 1). Trotz dieser verbesserten Marksituation für die Jugendlichen nimmt die Berichterstattung 2010 deutlich zu und erreicht die größte Dichte im gesamten Beobachtungszeitraum, was die starken Veränderungen der Korrelationen erklärt. Es liegt die Vermutung nahe, dass das Thema Ausbildungsreife nun nicht mehr vor dem Hintergrund fehlender Ausbildungsplätze diskutiert wird, sondern verstärkt im Zusammenhang mit einem Bewerber- und Fachkräftemangel. Diese Veränderungen dürften sich auch in der inhaltlichen Diskussion widerspiegeln.

Zeichnet man darüber hinaus retrospektiv markante bildungspolitische Ereignisse und Debatten nach, in denen (mangelnde) Ausbildungsreife als bildungs- und interessenpolitisches Argument genutzt wird, überrascht es kaum, dass diese Ereignisse mit „starken" Berichterstattungszeiträumen zusammenfallen. Besonders häufig wird das Thema in den Jahren zwischen 2003 und 2006 diskutiert. In der

Abbildung 3 **Sichtbarkeit des Themas Ausbildungsreife im Zeitverlauf**



bildungs- und interessenpolitischen Diskussion dominierte in diesen Jahren zunächst die „Drohung" der Einführung einer Ausbildungsplatzabgabe, die vonseiten der Wirtschaft mit dem Verweis abgelehnt wurde, dass viele Jugendliche gar nicht die notwendige Ausbildungsreife aufweisen. Die anschließende Debatte mündete in der ersten Auflage des Ausbildungspakts als freiwillige Selbstverpflichtung der Wirtschaft, genügend Ausbildungsplätze bereitzustellen. Möglicherweise ist die Verdichtung der Berichterstattung in diesem Zeitraum u. a. auf diese Debatte zurückzuführen, die 2006 nochmals vor dem zweiten Ausbildungspakt aufkommt (vgl. Abb. 3).

## Perspektiven für eine vertiefte qualitative Analyse

Vor dem Hintergrund unserer Untersuchung, die sich auf die quantitative Entwicklung der Sichtbarkeit des Themas Ausbildungsreife konzentriert hat, ergeben sich weitere Fragen, die sich auf inhaltliche Aspekte der Berichterstattung beziehen. In einem ersten Schritt wäre zu prüfen, ob sich die hier angeführten Erklärungsansätze tatsächlich auch auf der inhaltlichen Ebene nachzeichnen lassen.

Eine Gegenüberstellung von Schlagzeilen aus den Jahren 2004/2005 und 2010, wie sie in Tabelle 3 exemplarisch erfolgt, deutet an, dass sich die Diskussion inhaltlich verändert hat. Wurden früher individuelle Ursachen des Problems hervorgehoben, dominieren heute die Auswirkungen des Mangels an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern die Berichterstattung.

Weitere Fragestellungen beziehen sich darauf, welche Interessengruppen in der öffentlichen Wahrnehmung besonders stark repräsentiert sind. Auf dieser Basis ist schließlich zu untersuchen, aus welchen Perspektiven heraus mit welchem Begriffsverständnis welche Ursachen, Folgen und Maßnahmen diskutiert werden. ■

Tabelle 2 **Zusammenhänge zwischen Sichtbarkeit und Ausbildungsmarktdaten**

| | Sichtbarkeit Ausbildungsreife | Unbesetzte Lehrstellen | Angebots-Nachfrage-Relation |
|---|---|---|---|
| **Korrelationen (2000 bis 2009)** | | | |
| Sichtbarkeit Ausbildungsreife | 1 | -,727* | -,702* |
| Unbesetzte Lehrstellen | | 1 | ,797** |
| Angebots-Nachfrage-Relation | | | 1 |
| **Korrelationen (2000 bis 2010)** | | | |
| Sichtbarkeit Ausbildungsreife | 1 | -,470 | -,238 |
| Unbesetzte Lehrstellen | | 1 | ,775** |
| Angebots-Nachfrage-Relation | | | 1 |

Daten: Eigene Erhebung der Sichtbarkeit von Ausbildungsreife (Anzahl Artikel pro Jahr); BIBB 2011, S. 12)
**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 3 **Pressezitate zum Thema Ausbildungsreife 2004/2005 und 2010**

| Jahr 2004/2005 | Jahr 2010 |
|---|---|
| „Jeder zweite Schüler taugt nicht für die Lehre" (Berliner Zeitung vom 09.08.2005) | „Neustart für Jugendliche ohne Perspektive – Hamburger Unternehmen tragen Ausbildungsprogramm für Bewerber, die am Arbeitsmarkt niemand will" (Die Welt vom 04.09.2010) |
| „50 Prozent der Schüler sind nicht ausbildungsfähig" (Tagesspiegel vom 24.03.2005) | „Fachkräftemangel: BA: Betriebe im Osten müssen Jugendlichen mehr bieten" (Tagesspiegel vom 09.08.2010) |
| „Lehrstellen auch für Analphabeten?" (Die Welt Online vom 21. April 2004) | „IHK fordert bessere Bildung, um allen Schülern Perspektiven zu geben" (SZ vom 14.10.2010) |
| „Arbeitgeber halten Jugend für zu dumm" (TAZ-Online vom 16.02.2005) | „Fachkräftemangel: Zeitbombe demografischer Wandel" (Tagesspiegel vom 15.04.2010) |
| (vgl. Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005) | (Eigene Daten zur Sichtbarkeit von Ausbildungsreife, s. Kap. Untersuchungsdesign zur Analyse der Sichtbarkeit des Themas Ausbildungsreife) |

*Literatur*


*BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2011*

*Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg 2009*

*Carroll,C. E.; McCombs, M.: Agenda-setting effects of business news on the public's images and opinions about major corporations. In: Corporate Reputation Review 6 (2003) 1, S. 36–46*

*Eberhard, V.: Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Bonn 2006 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_83_konzept_der_ausbildungsreife.pdf (Stand: 11.06.2012)*

*Ehrenthal, B.; Eberhard, V.; Ulrich J. G.: Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Bonn 2005 – URL: www.bibb.de/de/21840.htm (Stand: 11.06.2012)*

*Frommberger, D.: Ausbildungsreife/Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung. In: Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2010*

*Früh, W.: Inhaltsanalyse und strukturale Textanalyse. In: Analyse & Kritik 3 (1981) 1, S. 93–116*

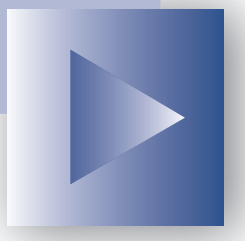
*McCombs, M. E.; Shaw, D. L.: The agenda-setting function of mass media. In: Public Opinion Quarterly 36 (1972) 2, S. 176–187*

*Pasquay, A.: Die deutsche Zeitungslandschaft. Berlin 2010 – URL: www.bdzv.de/fileadmin/bdzv_hauptseite/markttrends_daten/wirtschaftliche_lage/2010/assets/3_Pasquay_Zeitungslandschaft_mAbb.pdf (Stand: 11.06.2012)*

*Rebmann, K.; Tredop, D.: Ausbildungsreife – Worthülse ohne Inhalt? In: Berufsbildung 60 (2006) 102, S. 3-6*

*Rössler, P.: Inhaltsanalyse. Konstanz 2005*

*Ulrich, J. G.: Wer ist schuld an der Ausbildungsmisere? Diskussion der Lehrstellenprobleme aus attributionstheoretischer Sicht. In: BWP 33 (2004) 3, S. 15–19 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1682 (Stand: 11.06.2012)*



# Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule intensivieren

## Übergangsmaßnahmen und Studienmodelle für beruflich Qualifizierte im neuen Förderprogramm der BMBF-Initiative ANKOM

**EGON MEERTEN**
*Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit" im BIBB*

**▶ Mehr Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule erfordert ein zielgruppenspezifisches Übergangsmanagement. Mit den in der BMBF-Initiative ANKOM (2005–2008) erprobten Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge konnte hierzu ein wesentlicher Meilenstein gesetzt werden. Die 2012 gestartete Phase 2 der BMBF-Initiative ANKOM knüpft an diese Ergebnisse an und wird in 20 Projekten bis 2014 für die Zielgruppe beruflich Qualifizierter unterstützende Maßnahmen und Modelle des Studieneinstiegs und der Studiengestaltung entwickeln und erproben.**

### AUSGANGSSITUATION/KONTEXT

Die im letzten Jahrzehnt intensivierten Reformaktivitäten zur Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule konzentrieren sich auf drei Varianten (vgl. WOLTER 2012, S. 8) und Handlungsfelder:

- die Erweiterung und Vereinfachung von Hochschulzugangsberechtigungen für beruflich Qualifizierte,
- die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge,
- die Etablierung fördernder Rahmenbedingungen, Organisationsformen und Studienformate für den Hochschulübergang und Studienverlauf beruflich Qualifizierter.

Zur ersten Variante hat es in den letzten Jahren weitreichende Verbesserungen gegeben. Die Wirkungen des KMK-Beschlusses (2009) zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung" sind in den Übergangsquoten zur Hochschule bisher jedoch kaum wahrnehmbar. Dies lässt vermuten: Hochschulzugangsberechtigungen sind eine notwendige, derzeit jedoch (noch) keine hinreichende Bedingung, größere Anteile beruflich Qualifizierter für ein Studium zu motivieren. Als Ursachen für die zurückhaltende Studienneigung werden vor allem die mit den Lebens- und Arbeitsbedingungen beruflich Qualifizierter schwer zu vereinbarenden Rahmenbedingungen eines Studiums diskutiert (ULBRICHT 2012, S. 41).

Zum zweiten Handlungsfeld „Anrechnung" wurden insbesondere durch die BMBF-Initiative ANKOM in den Jahren 2005 – 2008 transferfähige Konzepte, Instrumente und Verfahren entwickelt und erprobt. Erstmals wurde anhand von Äquivalenzanalysen der empirische Beleg erbracht, dass es zwischen der beruflichen Bildung und Hochschulstudiengängen erhebliche Anrechnungspotenziale gibt und eine Anrechnung möglich ist (vgl. STAMM-RIEMER/LOROFF/HARTMANN 2011). Dennoch zeigte sich auch hier, dass von der Anrechnung alleine derzeit eine sprunghafte Erhöhung der Durchlässigkeit noch nicht zu erwarten ist. Die wissenschaftliche Begleitung der Initiative hat in ihren Evaluationsbefunden herausgearbeitet, dass für eine breite und strukturell verankerte Durchlässigkeit zur Hochschule zusätzliche förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die den besonderen Voraussetzungen und Lebens- und Arbeitsbedingungen beruflich Qualifizierter entsprechen und ihnen ein erfolgreiches Studieren ermöglichen (vgl. FREITAG u. a. 2011; MUCKE/KUPFER 2011; STAMM-RIEMER/LOROFF/HARTMANN 2011).

### ZIEL, GEGENSTAND UND STRUKTUR VON ANKOM-2

Mit der vom BMBF 2011 ausgeschriebenen „Richtlinie zur Förderung von Maßnahmen für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung" (hier kurz als ANKOM 2 bezeichnet) wurde eine neue Initiativphase gestartet, die Raum bietet, die oben skizzierten Handlungsbedarfe aufzugreifen und zielgruppenspezifische Konzepte zu entwickeln und transferfähig auszugestalten.

Gegenstand der Förderung ist „die Etablierung von unterstützenden Maßnahmen, durch die ein erfolgreiches Studieren unter Berücksichtigung der Lebenssituation Berufstätiger begünstigt wird. Solche flankierenden und

unterstützenden Maßnahmen können sich auf inhaltliche, strukturelle, organisatorische und personelle Vorkehrungen erstrecken“ (BMBF 2011). Voraussetzung für eine Förderung ist, dass die Projektbewerber/-innen in den von ihnen ausgewählten Studiengängen bereits Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen etabliert haben und Kompetenzanrechnungen – insbesondere aus der beruflichen Fortbildung – in signifikantem Umfang möglich sind.

Ausgewählt wurden für die ANKOM-2-Förderung 20 Projekte, deren Laufzeit drei Jahre umfasst und im Herbst 2014 endet. Die Mehrzahl der Projekte (19) wird an privaten und öffentlichen Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt, ein Projekt bei einem Bildungsträger. Die in den Projekten einbezogenen Studienbereiche sind breit und heterogen gefächert. Sie umfassen u. a. Studiengänge der Informationswissenschaften (Bibliotheksmanagement, Archivwesen etc.), der Sozialen Arbeit, Pflegewissenschaften, Landwirtschaft, Chemie, Biologie, Betriebswirtschaft, Optometrie, Berufs-/Betriebspädagogik, des Maschinenbaus, Finanzmanagements und des Gesundheitsmanagements[1]. Aus der beruflichen Bildung werden die (Fortbildungs-)Berufe einbezogen, die eine inhaltliche und berufspraktische Affinität zu den ausgewählten Studiengängen aufweisen.

Die wissenschaftliche Begleitung der ANKOM-2-Initiative wird vom HIS-Institut für Hochschulforschung in Kooperation mit dem Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE-IT durchgeführt.[2] Projektträger des Programms ist das BIBB. Die Aufgaben der Projektträgerschaft umfassen die Administration und die prozessbegleitende Beratung der Projekte, insbesondere zu berufsbildungsspezifischen Fragen. Hierzu stellt das BIBB u. a. seine Expertise für Fragen zu den in den Projekten einbezogenen Fortbildungsberufen zur Verfügung.

## INHALTE UND AUFGABENFELDER DES ANKOM-2-PROGRAMMS

Die in den 20 Projekten zu entwickelnden Maßnahmen lassen sich zwei Aufgabenfeldern zuordnen: Sie zielen erstens auf wesentliche Verbesserungen des Übergangsmanagements in Hochschulstudiengänge und zweitens auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Studien-/Lernformen, die beruflich Qualifizierten ein erfolgreiches Studieren erleichtern. Entwickelt und erprobt werden dazu u. a.

- Zielgruppenspezifische Informations- und Beratungsangebote (zu Studienvoraussetzungen, Studienansprüchen, Anrechnungsmöglichkeiten und -verfahren, Studienorganisation etc.); die Angebote werden z. T. kooperativ mit Institutionen der beruflichen Fortbildung entwickelt und zeitlich/organisatorisch den Bedingungen Berufstätiger angepasst,
- Online-Studienvorbereitungsprogramme (in Kooperation mit regionalen Fortbildungsanbietern) und Brückenkurse, die die fachlichen Voraussetzungen aus Fortbildungsberufen mit den (Einstiegs-)Anforderungen von Hochschulstudiengängen verknüpfen,
- Mentoring-Konzepte (individuelle Bildungsgang- und Lernberatung, Lernpartnerschaften) und Coachingangebote (für Lernende und Lehrende),
- örtlich und zeitlich flexibilisierte Studienangebote, die eine Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium sowie eine individuelle Studienverlaufsgestaltung ermöglichen. Hierzu zählen u. a. zielgruppenspezifische Lernplattformen, (zeit-/ortsunabhängige) onlinebasierte Studienphasen sowie netzbasierte tutorielle Unterstützungsangebote,
- berufsbegleitende und berufsintegrierte Studiengänge, die inhaltlich, didaktisch-methodisch und lernorganisatorisch den Lebensbedingungen, Kompetenzen, Berufserfahrungen und Lernstrategien beruflich Qualifizierter Rechnung tragen.

Die konzeptionelle und operative Verknüpfung dieser Maßnahmen mit Anrechnungsfragen wird zudem dazu beitragen, dass Anrechnungsverfahren qualitativ und verfahrenstechnisch optimiert und verstetigt werden. ■

1 *Ausführlichere Informationen zu den ANKOM-Projekten unter http://ankom.his.de/projekte/uebersicht*

2 *Zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung: http://ankom.his.de/begleitung*

*Literatur*

*BMBF: „Richtlinie zur Förderung von Maßnahmen für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ vom 18. April 2011 – URL: www.bmbf.de/foerderungen/16382.php (Stand: 12.06.2012)*

*Freitag, W. K. u. a.: Gestaltungsfeld Anrechnung: Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Freitag, W. K. u. a., (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 239–250*

*Mucke, K.; Kupfer, F.: Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: Freitag, W. K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 221–238*

*Stamm-Riemer, I.; Loroff, C.; Hartmann, E.A.: Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. (HIS: Forum Hochschule 1/ 2011) Hannover 2011 – URL: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf (Stand:12.06.2012)*

*Ulbricht, L.: Stille Explosion der Studienberechtigtenzahlen – die neuen Regelungen für das Studium ohne Abitur. In: BWP 41 (2012) 1, S. 39–42 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6810 (Stand: 12.06.2012)*

*Wolter, A.: Durchlässigkeit und Öffnung des Hochschulzugangs aus der Perspektive der Hochschulforschung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit. Bonn o. J. (2012), S. 8–14*

# Bericht über die Sitzung 2/2012 des Hauptausschusses am 21. Juni 2012 in Bonn

*GUNTHER SPILLNER*
*Leiter Büro Hauptausschuss im BIBB*

**▶ Auf der Grundlage von Präsentationen einer explorativen Studie zu Ausbildungsabbrüchen und Vertragslösungen, zu den aktuellen Förderschwerpunkten der Modellversuchsprogramme des BIBB, zur internationalen Beratungs- und Kooperationstätigkeit des BIBB und zu den Serviceangeboten des Bereichs Bibliothek und Dokumentation im BIBB beschäftigte sich der Hauptausschuss auf seiner Sitzung Ende Juni in Bonn mit einer großen Bandbreite an Themen. Dazu gehörte auch die Förderung von Qualifizierung bei der Elektromobilität (eMob) und aktuelle Fragen zum DQR, dessen Umsetzung vom Hauptausschuss und einer eigenen Arbeitsgruppe laufend begleitet wird.**

## REHABILITATIONSPÄDAGOGISCHE ZUSATZQUALIFIKATION

Zu Beginn der Sitzung verabschiedete der Hauptausschuss das vom Ausschuss für Fragen behinderter Menschen vorgelegte Rahmencurriculum für die Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (vgl. www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf). Die Weiterbildung dient deren Professionalisierung, speziell in Bezug auf heterogene Ausbildungsgruppen, die auch Menschen mit Behinderung umfassen. Sie soll die Qualität der Ausbildung von Menschen mit Behinderung sichern und dem Inklusionsgedanken Rechnung tragen. Das Rahmencurriculum greift die inhaltlichen Vorgaben der vom Hauptausschuss Ende 2009 empfohlenen Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß §§ 66 BBiG, 42m HwO auf und legt einen Schwerpunkt auf die Themen Lernbehinderung, Lernstörung, Verhaltensauffälligkeiten und psychische Behinderungen, personenbezogene Förderplanung, qualifizierte Zusammenarbeit mit den Berufsschulen und Übergänge in Vollausbildungen.

## MODELLVERSUCHE

Barbara Hemkes, BIBB, informierte über aktuelle Förderschwerpunkte sowie über erste Ergebnisse und Erkenntnisse aus den aktuellen Modellversuchsprogrammen. Sie erläuterte Auftrag und Leistungsfähigkeit von Modellversuchen als Innovationspartnerschaften und gab Hinweise zur Zukunft des Programmtyps Modellversuche, zu seiner Weiterentwicklung und inhaltlichen Schwerpunkten.
Modellversuche sind nach Ansicht von BIBB-Präsident Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser genau der richtige Ansatz für eine gelungene Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation. Ihr Forschungs- und Entwicklungsansatz sei kongenialer Ausdruck dessen, was Berufsbildung und das BIBB einzigartig mache. Sie seien der geeignete Kontext für die forschungsfundierte Entwicklung innovativer Konzepte der Berufsbildung.
Dr. Klaus Heimann, IG Metall, erinnerte an die lange Modellversuchstradition im BIBB sowie an die wichtige Rolle von Modellversuchen für die Berufsbildung. Jeder Modellversuch sei ein „Leuchtturm“; er wirke direkt zugunsten der Betriebe und werde in einem betrieblichen Kontext durchgeführt. Auch Dr. Volker Born, ZDH, unterstrich den Mehrwert der Modellversuche. Die Beteiligung der Praxis im Sinne einer praxisorientierten Forschung werde überall massiv eingefordert und hier verwirklicht. Wie bei den Modellversuchen aus der Praxis für die Praxis zu agieren, sollte auch an anderen Stellen stärker systematisch betrieben werden. Kornelia Haugg, BMBF, hält das Konzept, Innovationen in den Betrieben anzustoßen, ebenfalls für richtig. Mit den aktuellen Förderschwerpunkten soll geklärt werden, inwieweit sich die neue Modellversuchsstruktur bewährt hat und wie sich die Relation von Effekt und Aufwand darstellt.

## AUSBILDUNGSABBRÜCHE/VERTRAGSLÖSUNGEN

Prof. Dr. Michael Heister und Barbara Hemkes, beide BIBB, stellten darüber hinaus Ergebnisse einer explorativen Studie zum betrieblichen Umgang mit Ausbildungsabbruch vor, in deren Zusammenhang unter anderem Fragen zur Unterscheidung von Ausbildungsabbruch und Vertragslösung und zur genauen Definition der Zielgruppe diskutiert wurden. Gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, mit dem ein enger werdendes Bewer-

berspektrum für die Betriebe einhergehe, seien Unterstützungsmaßnahmen wie ausbildungsbegleitende Hilfen wichtig, um den Erfolg einer Ausbildung zu stabilisieren; in diesem Zusammenhang wurde die BA aufgefordert zu prüfen, ob es noch zeitgemäß sei, ausbildungsbegleitende Hilfen auf solche Jugendlichen zu beschränken, die bereits bei Ausbildungsbeginn ein entsprechendes Problemprofil aufweisen. Hemkes machte deutlich, dass es zahlreiche Maßnahmen zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen und Vertragslösungen im präventiven Bereich gibt, jedoch wenig konkrete Hilfe im Einzelfall, wenn ein individuelles Problem aufgetreten sei. Es gehe darum, Jugendliche bei persönlichen Problemen so zu unterstützen, dass sie motiviert blieben und ihre Ausbildung trotzdem fortsetzten.
Katharina Kanschat, Programmstelle JOBSTARTER beim BIBB, informierte über erste Erfahrungen und Ergebnisse aus dem laufenden JOBSTARTER-Projekt „Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen“ (VerA), und Hardy Adamczyk, INBAS Offenbach, stellte das hessische Programm „Qualifizierte berufspädagogische Ausbildungsbegleitung in Berufsschule und Betrieb“ (QuABB) vor. Ingrid Sehrbrock, DGB, befürchtet, dass die unterschiedlichen Angebote, die für sich genommen sinnvoll und unterstützenswert seien, in ihrer Vielzahl und Vielfalt – wie in anderen Bereichen auch – zu einem intransparenten, für den Einzelnen unüberschaubaren Dickicht führen. Sie befürworte sehr das Schweizer Modell, wo die Berufsschule bei allen Auszubildenden ein Vierteljahr nach Ausbildungsbeginn standardmäßig prüfe, ob die betreffende Person eine ausbildungsbegleitende Unterstützung benötige oder nicht. Einigkeit herrschte darüber, dass QuABB eine bemerkenswerte Erfolgsquote aufweise und an der richtigen Stelle ansetze. Wie beim Schweizer Modell sei auch hier die Berufsschule der Ansatzpunkt, um Probleme frühzeitig zu erkennen und deren Lösung in enger Abstimmung mit den Kammern anzugehen. VerA wurde als positives Modell für ehrenamtliches Engagement und individuelle Unterstützung bewertet.

## DQR

Dr. Volker Born, ZDH, bezeichnet die rechtliche Umsetzung und Verankerung des DQR und die Zuordnung der unterschiedlichen Qualifikationen der Aufstiegsfortbildung auf die Niveaus fünf bis sieben als zwei zentrale Aufgaben. Die zeitnahe Umsetzung des DQR und die Sichtbarmachung der Niveaus auf Zeugnissen sei nicht nur eine bildungspolitische Aufgabe, sondern entscheidend, um breite Akzeptanz zu erreichen und greifbare Ergebnisse für jeden Einzelnen sichtbar und handhabbar zu machen. BIBB-Präsident Esser hielte es für wichtig, den „juristischen Möglichkeitsraum“ zu prüfen und Fakten zu schaffen, ohne weitere Entwicklungen zu verhindern. Nach Ansicht von Dr. Klaus Heimann sollte die Berufsbildung rasch das Thema informell erworbene Kompetenzen aufgreifen und in den DQR einbeziehen.

## INTERNATIONALISIERUNG

Birgit Thomann und Michael Wiechert, beide BIBB, erläuterten die internationale Beratungs- und Kooperationstätigkeit des BIBB an den Beispielen Vietnam und Kolumbien. In der Beratung des Themas ging es darum, wie geeignete Elemente der deutschen Berufsbildung auf Systeme übertragen werden können, die ganz anders funktionieren und weder betriebliche Ausbildung noch eine organisierte Zusammenarbeit der Sozialparteien kennen. Wichtig sei die Integration geeigneter Elemente deutscher Berufsbildung, um im Ausland Fachkräfte für dort tätige deutsche Unternehmen oder für das Inland zu gewinnen.

Nach Ansicht von BIBB-Präsident Esser geht es darum, in Staaten, die keine betriebliche Berufsausbildung kennen, Lernprozesse in Arbeitsprozesse zu integrieren und hierfür geeignete Argumente schlüssig zu entwickeln. Deutschland könne Hilfestellung für die Entwicklung des eigenen Innovationspotenzials anderer Staaten leisten. In der Internationalisierung flössen Beratung nach innen und Beratung nach außen immer mehr zusammen. Beschäftigte im Inland müssten auf neue Anforderungen und auf Tätigkeitsphasen im Ausland vorbereitet werden. Die Bereitschaft, im Ausland für ein Unternehmen tätig zu werden, müsse befördert werden. Eine „Grundsubstanz interkultureller Kompetenzen“ werde auch in der Beruflichkeit immer wichtiger.

## WEITERE THEMEN

Der Hauptausschuss empfahl der Bundesregierung, ein Good Practice Center (GPC) zur Förderung von Qualifizierung bei der Elektromobilität (eMob) beim BIBB zu schaffen. Ziel eines solchen GPC sei es, Erfahrungen, Ideen und Lösungen bei eMob und Qualifikation allgemein zugänglich zu machen und als zentrale Stelle der Dokumentation, der Information, des Transfers und der Vernetzung – „von der Praxis für die Praxis“ – zu fungieren. Die berufliche Aus- und Weiterbildung beim Thema eMob wäre der zentrale Fokus des GPC. Es solle alle verfügbaren Informationen im Sinne eines Portals zugänglich machen. Im Zentrum des GPC-Angebots stünde das Erfahrungswissen der Akteure. Die Bundesregierung wird prüfen, ob sie der Empfehlung folgt.

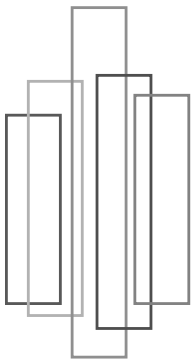
Im Rahmen einer Präsentation wurden die Leistungen und vielfältigen Serviceangebote des Bereichs Bibliothek und Dokumentation im BIBB vorgestellt. Außerdem wurde über den neuen Publikationsrahmenvertrag und über den BIBB-Newsletter, mit dem künftig aktuell über interessante Ergebnisse und Entwicklungen berichtet wird, informiert. Dr. Karl-Ulrich Voss, BMBF, gab einen Bericht zur Nutzung von Teilzeitausbildung. ■

# BILDUNGSKONFERENZ 2012

**Deutschlands größter Branchentreff für Bildungsverantwortliche**

# Über 500 Teilnehmer, über 50 Referenten, über 500 Minuten Wissen machen den Unterschied:

## Deutschlands größter Branchentreff für Bildungsverantwortliche!

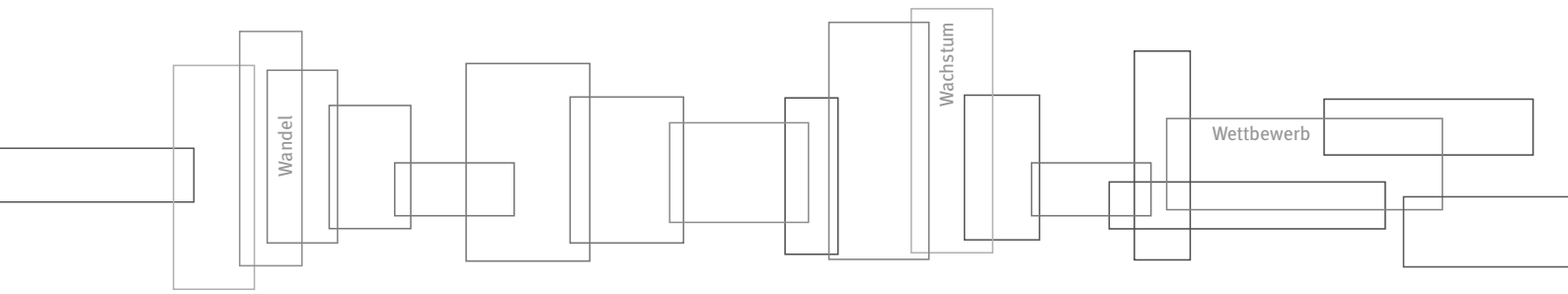


Wandel | Wachstum | Wettbewerb

**Bildung** macht den

**Unterschied**

**15./16. Oktober 2012,** Berlin




**www.die-bildungskonferenz.de**

DHKT Deutscher Handwerkskammertag | Bundesministerium für Bildung und Forschung | Bundesministerium für Arbeit und Soziales | Bundesagentur für Arbeit | IQ Netzwerk Integration durch Qualifizierung | Q-Verband | Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB – Forschen – Beraten – Zukunft gestalten | Web.KollegNRW

# Naturgemäße Berufsbildung

GERHARD CHRISTE

## Naturgemäße Berufsbildung

### Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie

Thomas Vogel
Books on Demand GmbH, Norderstedt 2011, 500 Seiten, 39,90 EUR, ISBN 978-3-8391-4864-4

Thomas Vogel, Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schul- und Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, versucht in seinem Buch die „Theorie einer naturgemäßen Berufsbildung“ zu entwerfen. Er geht dabei von der Annahme aus, dass eine Bildungstheorie zur Lösung der gesellschaftlichen Naturkrise nur auf der Grundlage einer Analyse und Kritik des gesellschaftlichen Naturverhältnisses und der Einsicht in seine Widersprüche Erfolg versprechend sein kann. Diese Widersprüche sieht er darin, dass seit der Aufklärung und der beginnenden Industrialisierung Natur ausschließlich im Hinblick auf ihre Verfügbarkeit für menschliche Zwecke betrachtet wird und die Hemmungslosigkeit und Verabsolutierung unseres technisch-industriellen Umgangs mit der Natur mittlerweile zu einer selbst verschuldeten Unfähigkeit geführt hat, unseren Stoffwechselprozess mit der Natur vernünftig zu meistern. Dies lasse eine kollektive Selbstauslöschung durch Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen nicht mehr undenkbar erscheinen. Die auf Wachstum und Konsum ausgerichteten Industriegesellschaften könnten sich aufgrund der geltenden ökonomischen Gesetzmäßigkeiten und ideologischen Wertsetzungen nicht auf eine nachhaltige Entwicklung einstellen.

Nicht allein die fehlende gesellschaftliche Reaktion auf die ökologische Krise, sondern auch deren selektive Rezeption durch die Erziehungswissenschaft ist für Vogel Anstoß für den Entwurf einer naturgemäßen Berufsbildungstheorie, für die er die Kritische Theorie als Referenzrahmen wählt. Diese eignet sich seiner Auffassung nach hierfür deshalb in besonderer Weise, weil die Praxis gegenwärtiger Berufsbildung den Zwängen kapitalistischer Produktionsweise unterworfen ist und deren ökonomischen und ideologischen Wertsetzungen dient.

Vogel fragt allerdings durchaus selbstkritisch, ob die gegenwärtige Naturkrise ohne eine Überwindung der zentralen Elemente kapitalistischer Produktionsweise überhaupt möglich ist und welchen Beitrag eine naturgemäße Berufsbildung zur Überwindung des Systems leisten kann. Wenn es gelinge, so seine Annahme, die Widersprüchlichkeit zwischen Wissen um die Naturkrise einerseits und kontraproduktivem Handeln andererseits zu erklären, könnten jedoch Rückschlüsse für gesellschaftliche und berufspädagogische Reformen gezogen werden. Auch wenn Vogel dies nicht als seine Aufgabe ansieht, entwickelt er doch auf Grundlage seines gesellschaftskritischen Ansatzes alternative gesellschaftliche und berufspädagogische Konzepte und macht Vorschläge für die (Berufs-)Bildungspraxis.

Das Buch ist in fünf Hauptkapitel gegliedert. Zunächst werden das Forschungsinteresse und die Vorgehensweise der Untersuchung (Kap. 1) erläutert. Die beiden folgenden Kapitel sind dann der Kritik der gesellschaftlichen Naturverhältnisse (Kap. 2) und der Kritik des Nachhaltigkeitsdiskurses (Kap. 3) gewidmet. In Kapitel 4 entwirft Vogel dann auf Grundlage seiner Kritik am Nachhaltigkeitsdiskurs und an herkömmlichen Berufsbildungskonzeptionen Ansätze einer Berufsbildungstheorie, die einer Überwindung der gesellschaftlichen Naturkrise dienen können. Im fünften Kapitel geht es ihm schließlich darum, didaktische Kategorien einer naturgemäßen Berufsbildung zu entwickeln und konkrete praktische Vorschläge für die einzelnen, didaktisch für bedeutsam erachteten Aspekte einer naturgemäßen Berufsbildung zu skizzieren. Diese beruhen nicht zuletzt auch auf eigenen Erfahrungen des Autors mit Möglichkeiten der Umsetzung seiner Vorstellungen in der gegenwärtigen Berufsbildungspraxis; sie sollen exemplarischen Charakter haben.

**Fazit:** Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es Vogel überzeugend gelungen ist, verschiedene theoretische Ansätze – Kritische Theorie, Kritik der politischen Ökonomie, Bildungswissenschaft und Berufspädagogik – interdisziplinär zu integrieren und auf dieser theoretischen Grundlage zentrale Perspektiven und Vorschläge zur didaktischen Gestaltung einer naturgemäßen Berufsbildung zu erarbeiten. Das Buch ist damit nicht nur für diejenigen, die sich mit der Entwicklung von Theorie und Praxis der Berufspädagogik befassen, sondern auch für die Bildungspraxis ein Gewinn und bietet zahlreiche Anregungen. ■

## Sinus-Studie

FRIEDEL SCHIER

### Wie ticken Jugendliche 2012?

Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland

Marc Calmbach, Peter Martin Thomas, Inga Borchard, Bodo Flaig
Verlag Haus Altenberg, Düsseldorf 2012, 368 Seiten, 39,90 EUR, ISBN 978-3-7761-0278-9

Wie tickt die „Jugend von heute“? Dazu haben CALMBACH u. a. eine Auftragsstudie vorgelegt, die mithilfe der Sinus-Milieus® ausgearbeitet wurde. Um die Lebenswelten der 14- bis 17-Jährigen in Deutschland zu beschreiben, haben die Autorinnen und Autoren die Jugendlichen in fünf Themenkreisen zu Wort kommen lassen: Schule, Beruf und Berufsorientierung, Glaube, Engagement und Medien.

Ohne berufliche Ausbildung bzw. Studium rechnen sich die Jugendlichen kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus; die Eltern sind in der Einschätzung der Jugendlichen in allen Lebenswelten wichtige Ansprechpartner/-innen der Berufsorientierung. Ansonsten haben die Jugendlichen je nach Lebenswelt unterschiedliche Strategien der beruflichen Orientierung und Ansichten zur Berufsausbildung entwickelt: „Ausbildung ist mir schon wichtig, weil, wenn man Kinder kriegt, dann kann man auch immer sagen: Ich hab was gelernt, ich kann arbeiten gehen …“ (w, 14) oder auch „Wenn ich mit der Schule fertig bin, will ich mich erst mal zwei Jahre … treiben lassen. Keine Ahnung, ein bisschen arbeiten, rumreisen … Weil jetzt habe ich echt … noch gar keine Ahnung.“ (w, 16).

Die Jugendstudie steht in der Tradition der Sinus-Studien – sowohl was die Methode anbelangt als auch was die Aufbereitung der Ergebnisse in Form von Lebenswelten betrifft. Wenn junge Menschen zu Wort kommen, ist dies immer wieder erhellend und hilfreich zur Einschätzung der Jugend. Anhand der Statements stellt sich die Frage, ob es in Bezug auf das Lebensfeld „Beruf“ überhaupt Gemeinsamkeiten gibt oder nur (Einzel-)Biografien? Für den letzten Fall ist der Ansatz der Sinus-Studie sicher angemessen – im ersten Fall wären Daten der amtlichen Statistik mit ihren jeweiligen Merkmalsausprägungen die geeignetere Betrachtungsweise. ■

## Aktuelle Neuerscheinungen

ROLF ARNOLD (Hrsg.)
**Entgrenzungen des Lernens**
Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012
233 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4924-3

MATTHIAS BECKER, GEORG SPÖTTL, THOMAS VOLLMER (Hrsg.)
**Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen**
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012
345 Seiten, 34,00 EUR, ISBN 978-3-7639-5049-2

SABINE DIGEL, ANNIKA GOEZE, JOSEF SCHRADER
**Aus Videofällen lernen**
Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012
135 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-7

KARIN DOLLHAUSEN, REGINE MICKLER
**Kooperationsmanagement in der Weiterbildung**
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012
165 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5060-7

ARNIM KAISER, RUTH KAISER, REINHARD HOHMANN (Hrsg.)
**Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit**
Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012
309 Seiten, 34,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4965-6

SYLVIA KRENN, FELIX STUMPF
**Moderne Berufsstrukturen in der Elektroindustrie**
Der zweijährige Ausbildungsberuf Industrieelektriker/-in
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012
186 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3611-3

HERBERT LOEBE, ECKART SEVERING (Hrsg.)
**Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung**
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012
242 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4300-5

PROJEKTTRÄGER IM DLR E. V. (Hrsg.)
**Beratungs- und Serviceangebote für die Nachqualifizierung**
Instrumentarien, Methoden und Praxiserfahrungen
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012
269 Seiten, 39,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4758-4

FELIX BREMSER, ANNA C. HÖVER, MANUEL SCHANDOCK

**Graduate surplus and skilled-worker shortage: trends in the vocational qualification structure**

Graduate numbers in Germany are still very low by international comparison, according to the OECD, which advises an increase in this segment. The article outlines the potential impact of a one-sided increase in the graduate ratio upon trends in the qualification structure of the German population.

SANDRA BOHLINGER

**The International Standard Classification of Education**

The article sets out to understand the basis of the International Standard Classification of Education and the comparative scales and values that are used to assign a qualification to a particular level. The conclusions show that ambiguities mainly arise where the assignment of a qualification to a particular level is justified by valency in the sense of rigour and complexity of content.

IRMGARD FRANK, GÜNTER WALDEN

**Duration of initial vocational training – a mandatory three-year limit?**

The German Ministry of Economics and Technology has decided that occupations for which initial vocational training takes three and a half years will now only be introduced as pilot regulations with a maximum of five years' validity. To examine whether there are conspicuous differences between training occupations with three-year and three-and-a-half year apprenticeships, BIBB carried out analyses of the 2010 vocational education and training statistics for a research paper, which this article intro-duces.

JORG-GÜNTHER GRUNWALD

**Issues affecting the systematic structuring of occupational groups**

A recommendation of the Innovation Circle on Continuing Education and Training from the year 2007 envisages a considerably more streamlined structure to be achieved by combining individual occupations to bring about a considerable increase in occupational groups. This article sets out the possible benefits for companies, apprentices and schools, whilst drawing attention to possible obstacles and misgivings that might arise in conjunction with the creation of formal occupational groups.

STEFAN EKERT, LISA ROTTHOWE, BERND WEITERER

**Training modules – competence- and outcome-orientation in VET provision within the transition system**

Competence-oriented training modules aim to increase the quality of transition programmes and to make learning outcomes transparent. With reference to initial findings from piloting the JOBSTARTER CONNECT programme, the article shows how training modules can successfully be implemented within existing measures and what effects can be observed.

BERNADETTE DILGER, PETER F. E. SLOANE

**Competence orientation in part-time vocational schools**

**Occupational competence in the versions of KMK Guidelines on a field-of-learning approach to curriculum development**

With reference to guidelines from the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder (KMK) the article demonstrates how the understanding of competences has changed since 1996 and what motivated that change. It clearly emerges that the current Guideline of 2011 simultaneously addresses three different competence approaches.

THILO LANG, MICHAEL DAMBACHER

**Units of learning ensure compatibility**

**Results of the "Eurolevel" project in Baden-Württemberg to foster permeability**

The article puts forward a proposal for the competence-oriented description of learning units in order to ensure the compatibility of training courses across regulatory instruments. In this context, the article presents findings of the "Eurolevel" project in Baden-Württemberg on the transfer of credit for competencies acquired in full-time school-based programmes towards a programme of initial vocational training within the dual system.

GERHARD SYBEN

**Integrating initial with advanced VET rather than transferring credit: making the case for Higher Vocational Education and Training**

To improve the permeability of the vocational education and training (VET) system, one possibility under discussion is the integration of initial vocational training with advanced vocational training. On the basis of findings from the ECVET-D-Bau project, the upgrading training programme to qualify as a certified construction-industry foremen serves to illustrate the logic of a solution that goes beyond interlocking but separate qualifications. A conceptual design is developed for a training programme that integrates initial and advanced vocational training.

VOLKER BORN

**The occupational career model in the skilled crafts**

**Perspectives for continuing development of a structural model**

This article describes the challenges and design approaches for the continuing development of the structural model of vocational education and training (VET) in the skilled crafts. Against the backdrop of key VET policy challenges, the discussion focuses on examples from three significant fields of activity and considers some preliminary design approaches.

IRMGARD FRANK

**All set for the design of competence-oriented regulatory instruments? Consequences of the National Qualifications Framework on regulatory design**

The pivotal characteristic of the German Qualifications Framework (DQR) is its orientation towards learning outcomes. Systematic implementation of this learning-outcome orientation has major implications on the design of state-recognised initial and advanced vocational training regulations. The article introduces guidelines for drawing up competence-oriented regulatory instruments on the basis of current findings from research and development work at BIBB.

ROBERT W. JAHN, KATHRIN BRÜNNER

**Media coverage of the theme of "training maturity"**

Public awareness of educational and social-policy themes is influenced by reporting in the mass media, among other factors. This article empirically explores the visibility of the theme of "training maturity" in media coverage. It becomes apparent that the intensity of reporting reaches a peak at certain times, in certain market situations, and when newsworthy events have education-policy implications.

*Translation: Deborah Shannon, Academic Text and Translation, Norwich*

**IMPRESSUM**

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**
41. Jahrgang, Heft 4/2012, August 2012
Redaktionsschluss 12. Juli 2012

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

**Redaktion**
Christiane Jäger (verantw.),
Christoph Bierkamp, Katharina Reiffenhäuser,
Arne Schambeck
Telefon: 02 28 - 107- 17 23/- 17 24
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bwp-zeitschrift.de

**Beratendes Redaktionsgremium**
Dr. Christiane Eberhardt, BIBB; Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Universität Osnabrück; Prof. Dr. Gerhard Christe, Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg; Margit Ebbinghaus, BIBB; Franziska Kupfer, BIBB; Barbara Lorig, BIBB; Dr. Loert de Riese-Meyer, Henkel AG & Co. KGaA, Düsseldorf

**Gestaltung**
Hoch Drei GmbH, Berlin

**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

**Verlag, Anzeigen, Vertrieb**
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 0521 - 9 11 01 -11, Fax -19
E-Mail: service@wbv.de

**Bezugspreise und Erscheinungsweise**
Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €
Auslandsabonnement 44,40 € jeweils
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

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

**JOHANNA BITTNER-KELBER**
Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
Referat II B4 „Fachkräfte, Bildungspolitik und Berufliche Bildung“
53107 Bonn
johanna.bittner-kelber@bmwi.bund.de

**PROF. DR. SANDRA BOHLINGER**
Universität Osnabrück
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Katharinenstraße 24
49078 Osnabrück
sandra.bohlinger@uni-osnabrueck.de

**DR. VOLKER BORN**
Zentralverband des Deutschen Handwerks
Abteilung „Berufliche Bildung“
Mohrenstr. 20/21
10117 Berlin
born@zdh.de

**KATHRIN BRÜNNER**
Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Carl-Zeiß-Str. 3
07743 Jena
kathrin.bruenner@uni-jena.de

**PROF. DR. GERHARD CHRISTE**
Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAF)
Haarenfeld 7
26129 Oldenburg
gerhard.christe@iaj-oldenburg.de

**MICHAEL DAMBACHER**
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Referat 42 „Grundsatzfragen und Qualitätsmanagement beruflicher Schulen“
70029 Stuttgart
michael.dambacher@km.kv.bwl.de

**PROF. DR. BERNADETTE DILGER**
Universität zu Köln
Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Venloer Straße 151–153
50672 Köln
bdilger@uni-koeln.de

**STEFAN EKERT**
InterVal GmbH
Habersaathstr. 58
10115 Berlin
s.ekert@interval-berlin.de

**THOMAS GIESSLER**
Deutscher Gewerkschaftsbund – Bundesvorstand
Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit
Henriette-Herz-Platz 2
10178 Berlin
thomas.giessler@dgb.de

**DR. ESTHER HARTWICH**
Deutscher Industrie- und Handelskammertag
Bereich Ausbildung
11052 Berlin
hartwich.esther@dihk.de

**DR. ROBERT W. JAHN**
Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Carl-Zeiß-Str. 3
07743 Jena
robert.jahn@wiwi.uni-jena.de

**DR. THILO LANG**
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Referat 42 „Grundsatzfragen und Qualitätsmanagement beruflicher Schulen“
70029 Stuttgart
thilo.lang@km.kv.bwl.de

**DR. BEATE SCHEFFLER**
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW
Abt. 3 „Berufliche Bildung, Integration, Ganztag, Schulsport, Kirchen und Religionsgemeinschaften“
Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf
beate.scheffler@msw.nrw.de

**PROF. DR. PETER F. E. SLOANE**
Universität Paderborn
Lehrstuhl I für Wirtschaftspädagogik
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
psloane@uni-paderborn.de

**THOMAS SONDERMANN**
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Unterabteilung 31 „Berufliche Bildung“
53170 Bonn
thomas.sondermann@bmbf.bund.de

**PROF. DR. GEORG SPÖTTL**
Institut Technik und Bildung der Universität Bremen
Abteilung „Arbeitsprozesse und berufliche Bildung“
Am Fallturm 1
28359 Bremen
spoettl@uni-bremen.de

**PROF. DR. GERHARD SYBEN**
BAQ – Forschungsinstitut für Beschäftigung Arbeit Qualifikation
Wachmannstr. 34
28209 Bremen
institut@baq-bremen.de

## AUTOREN DES BIBB

**FELIX BREMSER**
bremser@bibb.de

**PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER**
esser@bibb.de

**IRMGARD FRANK**
frank@bibb.de

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

**ANNA CHRISTIN HÖVER**
hoever@bibb.de

**DR. TOBIAS HUCKER**
hucker@bibb.de

**DR. EGON MEERTEN**
meerten@bibb.de

**LISA ROTTHOWE**
rotthowe@bibb.de

**MANUEL SCHANDOCK**
schandock@bibb.de

**DR. FRIEDEL SCHIER**
schier@bibb.de

**GUNTHER SPILLNER**
spillner@bibb.de

**DR. GÜNTER WALDEN**
walden@bibb.de

**BERND WEITERER**
weiterer@bibb.de

# Perspektive E-Learning

## Bildungshorizonte erweitern

Mobile Learning, Social Learning und Game Based Learning sind die aktuellen Trends im E-Learning. Die Erwartungen der Nutzer an Lern- und Weiterbildungsangeboten werden anspruchsvoller. Neue Ideen, Konzepte und Angebote müssen entwickelt und in bewährte Strukturen integriert werden.

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis geben notwendige Impulse und stehen für den fachlichen Austausch zur Verfügung. Neben der Information und dem Austausch in Foren stellen ausgesuchte E-Learning-Anbieter Konzepte und Geschäftsmodelle vor.

Früh-bucherpreise sichern bis 31.08.12

**9. wbv-Fachtagung**

**Perspektive E-Learning**

Bildungshorizonte erweitern

**Bielefeld, 24. – 25. Oktober 2012**

**wbv-fachtagung.de**

W. Bertelsmann Verlag

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

wbv

**Zukunft Personal mit mehr als:**

**14.000 Fachbesuchern**
**600 Ausstellern**
**220 Vorträgen & Diskussionen**

Budapest | Genf | Hamburg | Köln | Lyon | Moskau | München | Stuttgart | Wien | Zürich

# Zukunft Personal®

## 25.–27. September 2012
## koelnmesse

**Bei Online-Registrierung sparen!**
**www.zukunft-personal.de/registrierung**

## KEYNOTES 2012:

Foto: Hilgers

**Jens Hilgers**

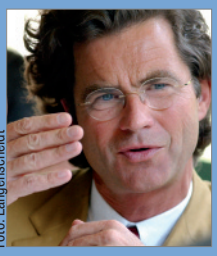


Foto: Langenscheidt

**Dr. Florian Langenscheidt**

Foto: Opaschowski

**Prof. Dr. Horst W. Opaschowski**

Foto: Schiemann

**William A. Schiemann, Ph.D.**

Foto: Spitzer

**Prof. Dr. Manfred Spitzer**

## Europas größte Fachmesse für Personalmanagement

**www.zukunft-personal.de #ZP12**

Zeitgleich mit

PLE Professional Learning Europe

3. Europäischer Fachkongress für E-Learning, Wissensmanagement und Personalentwicklung

Hauptsponsoren

HRM.de | monster.de Ihr neues Leben ruft™ | trenkwalder

Medienpartner

Süddeutsche Zeitung | Arbeit und Arbeitsrecht – Die Zeitschrift für das Personal-Management | DATAKONTEXT | GABAL VERLAG

personalmagazin | Personalwirtschaft | wirtschaft weiterbildung