

Zukunft berufliche Bildung

5. BIBB-Fachkongress 2007

**Potenziale mobilisieren
Veränderungen gestalten**

**Ergebnisse
und Perspektiven**

Mit umfassender Dokumentation
auf zwei CD-ROMs



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

Zukunft berufliche Bildung

Potenziale mobilisieren Veränderungen gestalten

5. BIBB-Fachkongress 2007

Ergebnisse und Perspektiven

Mit umfassender Dokumentation auf CD-ROM

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1108-0

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Internet: www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.006

© 2008 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Redaktion:

Ursula Knüpper-Heger, Dr. Eckart Strohmaier
Redaktionsassistentz:
Isabell El-Samalouti, Katharina Faßbender, Ingeborg Peters
Technische Betreuung:
Dipl.-Ing. Fritz Höhmann

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld
Satz: Christiane Zay, Bielefeld
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1108-0

Gedruckt auf Papier aus 100 % chlorfrei gebleichten Faserstoffen

Liebe Leserinnen und Leser,



Manfred Kremer
Präsident des Bundes-
instituts für Berufsbildung

der 5. Fachkongress des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) stand unter dem Motto „Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten“.

Vom 12. bis 14. September 2007 führte die Fachtagung im Congress Center in Düsseldorf rund 2.000 an der Berufsbildung Beteiligte zusammen und bot eine Plattform für den Austausch von Wissen, Erfahrungen und Meinungen. Kritische Bestandsaufnahme des Bestehenden, Berichte über modellhaft Erprobtes, die Präsentation neuer Forschungsergebnisse und Ideen – dies alles gab Impulse für die Wissenschaft, Praxis und die politische Gestaltung der Berufsbildung.



Prof. Dr. Reinhold Weiß
Ständiger Vertreter
des Präsidenten,
Forschungsdirektor

In 8 Foren und 37 Arbeitskreisen informierten mehr als 300 Referate, Diskussionen und Präsentationen über neueste Entwicklungen und Erkenntnisse auf dem Feld der Berufsbildungsforschung und -praxis.

Wohin wird, wohin soll sich die berufliche Aus- und Weiterbildung in Deutschland weiterentwickeln? Dies ist eine Frage, die mehr und mehr über die nationalen Grenzen hinausweist. Es sind vor allem die berufsbildungspolitischen Ziele der EU, erstmals bereits formuliert in der sogenannten „Lissabon-Strategie“ des Europäischen Rates, die die deutsche Berufsbildung vor neuartige internationale Herausforderungen stellen. Erforderlich sind Weichenstellungen von strategischer Dimension mit Auswirkungen bis auf die konkrete Ausbildungspraxis.

Die europäische Dimension verlangt Transparenz, Vergleichbarkeit, Standards, und das bedeutet vor allem auch Einigung auf das, was gemessen und verglichen werden soll. Dies erfordert in vielen Bereichen ein Umdenken, die Entwicklung neuer Modelle und deren Erprobung in der Praxis. Notwendig ist Forschung – die Erforschung von Grundlagen, der Systembedingungen, des Verhaltens von Individuen und Organisationen sowie von Instrumenten und Wirkungen. Die Frage nach der Formulierung von gemeinsamen Standards war denn auch Gegenstand zahlreicher Diskussionen auf dem Kongress.

Die internationalen Herausforderungen gehen mit dem Erfordernis einer tief greifenden, qualitativen Neuausrichtung der beruflichen Bildung einher, die in veränderten Anforderungen der Arbeitswelt begründet sind. Wechsel von der Wissens- zur Kompetenzorientierung, Prozessorientierung, lebenslanges Lernen – diese Kernthemen der gegenwärtigen Debatte in der Forschung, aber auch in der Ordnungsarbeit – sind die Antwort der Berufsausbildung auf den Wandel in der Berufswelt. Sie verlangt die ständige Bereitschaft, neueste Entwicklungen und Techniken in die Arbeitswelt und den Berufsalltag zu integrieren und zu antizipieren.

Veränderte Berufskonzepte verlangen neue Ausbildungskonzepte. Um sich abzeichnende neue berufliche Herausforderungen möglichst präzise antizipieren zu können, hat das BIBB der Früherkennung stets ein besonderes Gewicht beigemessen. Modellversuche haben das Ziel, für veränderte Anforderungen innovative Konzepte zu entwerfen. Die Transferforschung sucht die optimalen Wege für die Verbreitung des dabei gewonnenen Wissens.

Die Tagung hat den Beteiligten eine Fülle von Anregungen gegeben. Sie ist damit ihrem Anspruch gerecht geworden, Neues anzustoßen, aber auch ihrer Aufgabe, über ganz konkrete, praktische Innovationen zu informieren. Eine der wichtigsten Aufgaben des Berufsbildungssystems ist es, eine solide und breite Berufsbildung auch in jenen Betrieben zu gewährleisten, die allein von ihrer Größe her nicht in der Lage sind, sämtliche Ausbildungsinhalte zu vermitteln, die in einer Ausbildungsordnung vorgesehen sind. Deshalb haben wir der überbetrieblichen Berufsausbildung ein ganzes Forum gewidmet.

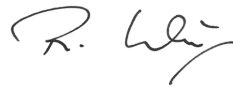
Neben allen wissenschaftlichen Erkenntnissen ging von dem Kongress auch ein klares berufsbildungspolitisches Signal aus: Das duale System ist flexibel genug, um sich den veränderten Anforderungen und Bedingungen anzupassen – es ist und bleibt wandlungs-, leistungs- und innovationsfähig. Diese Erfahrung, die der Kongress bestätigt hat, die aber auch in zahlreichen internationalen Vergleichsstudien über die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildungssysteme immer wieder zum Ausdruck gebracht wurde, bestärkt uns, an der Grundorientierung der dualen Ausbildung festzuhalten.

Abschließend bedanken wir uns bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Referentinnen und Referenten des 5. BIBB-Fachkongresses, den Forenleiterinnen und Forenleitern, den Ausstellern und sämtlichen an der Organisation beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für ihr außerordentliches und großes persönliches Engagement. Danken wollen wir aber auch den hochrangigen Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Verbänden, insbesondere den Rednerinnen und Rednern am Eröffnungstag. Sie alle haben tatkräftig am Gelingen dieses Kongresses mitgewirkt.



Manfred Kremer

Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung



Prof. Dr. Reinhold Weiß

Ständiger Vertreter des Präsidenten
Forschungsdirektor

Inhaltsübersicht

13

Forum 1

Strategien zur Sicherung von Ausbildung, Weiterbildung und beruflicher Kompetenz

- Fachkräftebedarf und -entwicklung
- Förderung betrieblicher Ausbildungsbereitschaft
- Kein Abschluss ohne Anschluss – Berufliche Bildung von behinderten und benachteiligten Menschen
- Flexibilität und Gestaltungsoffenheit – Gegenstände eines Modellversuchsprogramms
- Berufliche Kompetenzen entwickeln – ArbeitsProzessOrientierte Weiterentwicklung
- Über den Tellerrand geblickt: Finanzierungsmodell beruflicher Aus- und Weiterbildung

35

Forum 2

Aus- und Weiterbildung: Neue Strukturkonzepte und innovative Entwicklungen

- Ermittlung des Qualifikationsbedarfs und dessen Relevanz für die Ordnungsarbeit
- Neue Technologien und Organisationsmodelle als Impulsgeber für Berufe
- Strukturentwicklung in der Berufsausbildung
- Konsequenzen europäischer Bildungspolitik in der Ordnungsarbeit
- Prozessorientierung in Ausbildung und Prüfung
- Fortbildungsberufe für das Bildungspersonal

59

Forum 3

Qualität in der beruflichen Bildung

- Ausbildung zwischen Qualität und Quantität
- Qualität in der Weiterbildung: Öffentliche und einrichtungsinterne Strategien zur Förderung der Kunden- und Outcome-Orientierung
- Wissensmanagement als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung
- Der Mensch im Mittelpunkt: Personale Aspekte der Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung
- Alles, was Recht ist: Rechtsfragen der beruflichen Bildung

1

2

3

4

5

6

7

8

81	Forum 4	Berufliche Bildung im Lebensverlauf	■ Schwellen, Hürden, Warteschleifen – Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ■ Besser spät als nie? – Weiterbildungskonzepte für Geringqualifizierte ■ Kompetenzentwicklung und Weiterbildung im Berufsverlauf ■ Migrationshintergrund – Benachteiligung oder Potenzial in der beruflichen Bildung und im Berufsleben
99	Forum 5	Qualifizierungsperspektiven für kleine und mittlere Unternehmen (KMU)	■ Was sind kleine und mittlere Unternehmen (KMU)? ■ Berufsausbildung in KMU ■ Problemfall Weiterbildung in KMU ■ Überbetriebliche Berufsbildungsstätten im Strukturwandel – Perspektiven einer strategischen Neuausrichtung ■ Perspektiven
113	Forum 6	Nachhaltige Entwicklung in der Berufsbildung	■ Wie Modellversuche die Umsetzung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung unterstützen ■ Die Good-Practice-Agentur: Nachhaltigkeit in Berufsbildung und Arbeit – Lernen aus guten Beispielen ■ Nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung – Beiträge und Wirkungen der Berufsbildungsforschung
131	Forum 7	Lernkulturwandel	■ Prozess – Erfahrung – Lernen: Reflexion der Essenzen aus drei Modellversuchsprogrammen ■ Fernlernen heute – Entwicklungen, Ansätze, Trends ■ Neue Lernkulturen und Neue Medien – Herausforderungen an das Bildungspersonal ■ Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit in Veränderungsprozessen

147

Forum 8**Berufsbildung international: Vergleich – Kooperation – Marketing**

- Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – Europäische Initiativen – Nationale Antworten
- Betriebliche Weiterbildung in Europa – Continuing Vocational Training Surveys (CVTS)
- Übergänge von Berufsbildung in Beschäftigung in der Türkei, Vietnam und Japan
- Sind wir konkurrenzfähig? – Berufliches Ausbildungspersonal im internationalen Vergleich
- iMOVE – Berufsbildungsmarketing weltweit

171

Nutzungshinweise ((folgen))

| 1

| 2

| 3

| 4

| 5

| 6

| 7

| 8

Zu dieser Publikation und zum Ablauf des Kongresses

Der vorliegende Band dokumentiert den 5. BIBB-Fachkongress. Er gibt einen summarischen Überblick über die Inhalte der acht Fachforen des Kongresses. Die Darstellung der Foren erfolgt dabei nach folgendem Schema: Zunächst wird sachsystematisch in das Thema eingeführt. Diese Darstellung erfolgte auf dem Kongress durch die Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der einführenden Plenumsveranstaltungen gleichermaßen. Es folgt eine Zusammenfassung der Arbeitskreise, wobei hier in manchen Fällen der sachsystematischen Abfolge der Vorzug vor der Programmfolge gegeben wurde. Ein Ausblick mit Hinweisen auf Handlungs- und Forschungsdesiderate schließt die Darstellung der Foren ab.

Auf den beigegeführten CD-ROMs finden Sie fast alle auf dem Kongress gehaltenen Reden, Referate und Präsentationen. Vollständigkeit kann dabei naturgemäß nie erreicht werden, da einige der Autorinnen und Autoren ihre Beiträge anderweitig publizieren. Selbstverständlich geben die einzelnen Beiträge nur die Meinung der Referentinnen und Referenten wieder.

Natürlich gab es auf dem Kongress aber noch mehr als die hier dokumentierten rein fachlichen Vorträge und Präsentationen. Ein Höhepunkt des Rahmenprogramms war die Verleihung des Hermann-Schmidt-Preises 2007. Mit ihm wurden Projekte und Initiativen ausgezeichnet, die in innovativer und wirksamer Form mit ausländischen Partnern zusammenarbeiten, um Auszubildenden einen längeren Auslandsaufenthalt zu ermöglichen und deren interkulturelle Kompetenz zu fördern. Preisträger waren

- das Steinmetzzentrum Königslutter mit dem Projekt „Die Europäisierung im regional orientierten Handwerk“,
- die Bebo-Wagner-Schule/Gewerbliche Berufsschule II der Stadt Augsburg mit dem Projekt „Classe Européenne“ sowie
- der Ausbildungsverbund „Moderne Berufe in Europa/Südthüringen“ e.V. mit dem Projekt „Grenzüberschreitende Verbundausbildung“.

Ein weiteres Highlight war die Preisverleihung im BIBB-Fotowettbewerb zum Thema „Wie sehen Auszubildende ihren Ausbildungsplatz?“. An dem im Frühjahr 2007 ausgeschriebenen Wettbewerb beteiligten sich annähernd 500 Auszubildende mit mehr als 1.000 Fotografien. Organisiert und durchgeführt wurde er von einem sechsköpfigen Auszubildendenteam des BIBB. Die drei von einer Fachjury ermittelten Preisträger wurden mit Geldpreisen ausgezeichnet.

Informationen zum Hermann-Schmidt-Preis des Vereins Innovative Berufsbildung e.V. erhalten Sie im Internet unter: www.bibb.de/hermann-schmidt-preis.

Informationen zum Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) des BIBB erhalten Sie im Internet unter: www.bibb.de/wip.

Strategien zur Sicherung von Ausbildung, Weiterbildung und beruflicher Kompetenz

Koordination:

Klaus Berger

Ulrich Degen

- Fachkräftebedarf und -entwicklung
- Förderung betrieblicher Ausbildungsbereitschaft
- Kein Abschluss ohne Anschluss – Berufliche Bildung von behinderten und benachteiligten Menschen
- Flexibilität und Gestaltungsoffenheit – Gegenstände eines Modellversuchsprogramms
- Berufliche Kompetenzen entwickeln – ArbeitsProzessOrientierte Weiterbildung
- Über den Tellerrand geblickt: Finanzierungsmodelle beruflicher Aus- und Weiterbildung

Forum 1

Strategien zur Sicherung von Ausbildung, Weiterbildung und beruflicher Kompetenz

Ausreichende Bildung ist eine Grundvoraussetzung zur Sicherung und Realisierung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten der Individuen. Sie gehört zu den wichtigsten Ressourcen einer wirtschaftenden Gesellschaft, in der die Bedeutung von informations- und wissenschaftsbasierten Dienstleistungen – auch produktionsnahen – gegenüber anderen Wirtschaftssektoren weiter zunehmen wird. Zur Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen ist Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung unerlässlich.

Die Diskussion in Forum 1 zeigte, dass diese Aspekte für die Beschreibung der gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen an das Bildungssystem im Allgemeinen und das Berufsbildungssystem im Besonderen von zentraler Bedeutung sind. Die folgende Darstellung der Schwerpunkte des Forums weicht von der ursprünglichen Programmfolge ab, um inhaltliche Bezüge besser hervortreten zu lassen.

So wurde die nachlassende Integrationskraft des dualen Systems für Jugendliche mit geringeren Bildungspotenzialen als derzeit zentrales Problem des Berufsbildungssystems benannt. Symptom hierfür ist ein ausuferndes Übergangssystem, in das mittlerweile nahezu ebenso viele Ausbildungsplatzbewerber einmünden wie in das duale System der beruflichen Bildung, ohne ihnen jedoch ausreichend anschlussfähige Bildungsperspektiven zu vermitteln. Damit dieses Übergangssystem tatsächlich qualifizierte Übergänge ermöglicht, wurde vorgeschlagen, die Flexibilisierungsansätze des reformierten Berufsbildungsgesetzes zu nutzen und die hier erworbenen Teilqualifikationen mit anschlussfähigen Zertifikaten zu versehen. Gleichwohl bestand weitgehende Einigkeit darüber, dass dieses sehr unregulierte Übergangssystem zurückgefahren werden müsse. Die vorgeschlagenen Wege dahin waren jedoch unterschiedlich. Sie reichten von der Stärkung anderer, z. B. schulischer Berufsbildungsgänge über die Einführung zertifizierter Ausbildungsbausteine oder -module bis hin zur verstärkten Einführung kürzerer anschlussfähiger Berufsausbildungsgänge.

Dem standen Lösungsansätze gegenüber, die auf eine Stärkung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft setzten. Betont wurde, dass die Aufnahme von Ausbildungsaktivitäten auch Lernchancen für die Unternehmen selbst bedeuteten. Als Ansätze wurden die bereits praktizierten Verbundausbildungen aufgeführt, die letztlich bereits neue überbetriebliche Finanzierungsansätze der Ausbildung beinhalteten. Diese Finanzierungsansätze gelte es auszubauen und die Finanzierung der Berufsausbildung neu zu diskutieren.

Passgenauigkeit von nachgefragten und angebotenen Qualifikationen ist nicht nur beim Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung eine qualifikationsstrategische und Arbeitsmarktstrukturfrage, sondern ist auch innerhalb des betrieblichen Arbeitsmarktgeschehens eine Frage des Gleichgewichts von Angebot und Nachfrage.

Im nachfolgenden Beitrag wird dieses Problem vor dem Hintergrund diskutiert, dass das Erwerbspersonenpotenzial in Deutschland schrumpft und gleichzeitig durchschnittlich älter wird, und dies bei einem steigenden Bedarf an Höherqualifizierten.

Fachkräftebedarf und -entwicklung

Angesichts der positiven Wirtschaftsentwicklung steigt der Fachkräftebedarf der Wirtschaft. Nationale Studien zeigen, dass dies noch keinen umfassenden Fachkräftemangel bedeutet, sondern vorerst nur Engpässe in einigen Branchen zu beobachten sind. In absehbarer Zeit steht aber dem Fachkräftebedarf ein sich stetig beschleunigender Rückgang der Zahl der Erwerbspersonen gegenüber. Diese demografische Entwicklung kann einen flächendeckenden Fachkräftemangel nach sich ziehen.

Nicht nur ein Risiko und Gefahren für die Wirtschaft und den Wohlstand werden mit dieser Entwicklung verbunden sein. Sie ist zugleich eine Herausforderung und Chance, um institutionelle Verkrustungen aufzubrechen und Modernisierungen voranzutreiben.

Der Arbeitskreis hat diese Problematik aufgegriffen und unter zwei Aspekten diskutiert: Beim ersten standen die politischen und ge-

sellschaftlichen Handlungsfelder im Vordergrund, beim zweiten die Strategien der Unternehmen und Betriebe.

Handlungsfelder ergeben sich in nahezu allen politischen und gesellschaftlichen Bereichen. Gezielte Maßnahmen können dazu beitragen, die Risiken zu mindern. Die verstärkte Anwerbung von Fachkräften im Ausland ist eine derzeit intensiv diskutierte Maßnahme. Fachkräftemangel ist aber kein nationales Problem, sondern ein europaweites Phänomen, und damit konkurriert Deutschland mit seinen Nachbarländern um geeignete Fachkräfte. Unabdingbar ist es daher, auch die verfügbaren Kapazitäten zu nutzen. Dies beginnt bereits im Elementarbereich und in den allgemeinbildenden Schulen und setzt sich in der Berufsausbildung und im Hochschulbereich fort.

Eine besondere Problemgruppe stellen die nicht formal qualifizierten Erwachsenen dar. Für diese Gruppe, die auch mittelfristig die schlechtesten Arbeitsmarktchancen haben wird, ist eine gezielte und bedarfsgerechte Nachqualifizierung unabdingbar.

Deutschland weist nicht nur eine vergleichsweise niedrige Erwerbsquote von älteren Arbeitnehmern auf, sondern auch eine geringere Erwerbsquote bei Frauen. Der vermehrte Zugang zur Weiterbildung gerade für ältere Arbeitnehmer und vor allem die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind daher wichtige Baustellen für die Erhöhung der Erwerbsbeteiligung und damit ein Gewinn sowohl für die Einzelnen als auch für die Volkswirtschaft.

Eine alternde Gesellschaft und damit einhergehende alternde Belegschaften bedürfen einer gezielten Weiterbildung bzw. Kompetenzentwicklung von älteren Beschäftigten. Bereits jetzt zeigen Betriebe erste Reaktionen auf den demografischen Wandel und reagieren mit veränderten Weiterbildungsangeboten.

Diese Handlungsfelder im Bildungs-, Beschäftigungs- und Sozialsystem sind miteinander eng verbunden und müssen aufeinander abgestimmt und insbesondere regional einander angepasst sein.

Unter dem zweiten Aspekt wurden bereits existierende Mismatches zwischen Bildungsvoraussetzungen und betrieblichen Bedarfen sowie Anpassungsreaktionen der Unternehmen diskutiert.

Die Bedeutung der dualen Berufsausbildung und die Ausbildungsmotivation der Betriebe im Dienstleistungsbereich wurde in drei Beiträgen des Workshops thematisiert. Auf der Basis einer Analyse der Beschäftigten- und Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit wird die vielfach vertretene These, dass das duale System der Berufsausbildung zu starr dem Bereich der Produktion verhaftet sei, zurückgewiesen. Stattdessen zeige die Strukturentwicklung einen deutlichen Trend zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Allerdings wird für die weitere Entwicklung der betrieblichen Ausbildung noch ein Handlungsbedarf zur Schaffung neuer Berufe gesehen. Für die sekundären Dienstleistungen ist insgesamt ein Höherqualifizierungstrend innerhalb des dualen Systems festzustellen.

Wird der Frage nachgegangen, wie sich unterschiedliche Qualifikationsstrukturen der Betriebe auf ihr Engagement in der Berufsausbildung niederschlagen, stößt man auf einen erstaunlichen Befund: Im direkten Vergleich zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben zeigt sich, dass ein höherer Anteil von hochschulisch qualifizierten Beschäftigten einhergeht mit einem höheren Anteil von betrieblich ausgebildeten Fachkräften in den Betrieben.

Werden nicht unterschiedliche Qualifikationsstrukturen, sondern die Auswirkungen von Personalfuktuation und sich wandelnden Qualifikationsanforderungen als Faktoren für Ausbildungsentscheidungen der Betriebe betrachtet, so ergibt sich ein etwas anderes Ergebnis: Die Analysen der Daten aus dem IAB-Betriebspanel belegen, dass für Betriebe des Dienstleistungsbereichs im Unterschied zu denen des verarbeitenden Gewerbes erwartete Personalfuktuationen und eine schnellere Verfallszeit von Qualifikationen wichtige Faktoren dafür sind, dass sie sich eher gegen eine Ausbildung und für eine Rekrutierung externer Fachkräfte entscheiden.

Die Veränderungen betrieblicher Kompetenzanforderungen und die Anforderungen an die Gestaltung betrieblicher Kompetenzentwicklungsprozesse wurden in weiteren Beiträgen angesprochen. So wurden am Beispiel der Arbeit in integrierten Managementsystemen Kompetenzanforderungen erläutert. Hier wird, wie es

für neue Arbeits- und Organisationsstrukturen typisch ist, neben einem soliden Fachwissen fachübergreifendes Wissen und Können, Prozessdenken, Selbstmanagement und Zeitkompetenz und eine hohe Einsatz- und Identifikationsbereitschaft der Beschäftigten vorausgesetzt. Eine duale Ausbildung wird als die wichtigste Basis für eine weitere Kompetenzentwicklung der Fachkräfte gesehen, die allerdings nur in Verbindung mit nachhaltig lern- und entwicklungsförderlichen Organisationsstrukturen und Arbeitsprozessen zu realisieren ist.

Förderung betrieblicher Ausbildungsbereitschaft

Ausgangspunkt für die Diskussion im Arbeitskreis „*Förderung betrieblicher Ausbildungsbereitschaft*“ war das Ausbildungsstrukturprogramm JOBSTARTER des BMBF, das auf die Schaffung von zusätzlichen betrieblichen Ausbildungsplätzen und die Verbesserung von Ausbildungsstrukturen abzielt. Im Laufe des Arbeitskreises wurden drei unterschiedliche Perspektiven, die gemeinhin als relevant für die Förderung betrieblicher Ausbildungsbereitschaft betrachtet werden, diskutiert.

- Perspektive „Betriebe unterstützen“* ■ *Betriebe ansprechen und überzeugen*
- Voraussetzungen einer erfolgreichen Betriebsansprache sind das Know-how und die Branchenkenntnisse der Ausbildungsplatzentwickler. Entscheidend sind weiterhin gute Strategien, um die Betriebe zu erschließen. So berichtete ein Projektträger, dass ein sogenannter „Türöffner“, z. B. eine Empfehlung, wesentlich Erfolg versprechender sei als die Akquise, die ohne Vorrecherche durchgeführt wird. Auch sollte man das Unternehmen und seine Geschäftsfelder kennen. Letztlich kommt es aber auf die richtige Argumentation und eine geschickte Wortwahl an: Der Titel „Nachwuchskräfteversicherung“ überzeugt die Unternehmen eher als der Begriff „Ausbildungsplatzakquise“. Verbundausbildung kann in manchen Fällen dazu führen, dass sich aus einer Kooperation zweier Unternehmen bei der Berufsausbildung eine stabile Geschäftsbeziehung entwickelt. Mit diesem Argument ist es auch möglich, Unternehmen gerade im Bereich Forschung und Entwicklung von der bloßen Vergabe von Praktika zur Durchführung einer dualen Berufsausbildung hinzuführen.

■ *Betriebe konkret unterstützen*

Es ist zunächst wichtig, die Unterstützungsbedarfe der Unternehmen zu kennen. Die Ausbildung sollte dann durch den externen Projektträger begleitet werden, wobei der Projektträger mit Kammern, Arbeitsagenturen, Kommunen und Gewerkschaften eng zusammenarbeiten sollte. Unterstützungsangebote, die sich für die Betriebe, aber auch für die Jugendlichen und Auszubildenden positiv auf die Ausbildung auswirken, sind an erster Stelle die allgemeine Information für erstausbildende Betriebe zu Rahmenbedingungen und Abläufen der Ausbildung, die Orientierung über Berufsbilder, bei Bedarf die Vermittlung in Maßnahmen wie „ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)“ und zu guter Letzt die Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung.

*Perspektive
„Auszubildende
finden“*

■ *Kooperation Schule – Wirtschaft*

Eine enge Kooperation zwischen Schule und Unternehmen ist wichtig, damit Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahlorientierung die Praxis kennenlernen. Beide Seiten, Unternehmen wie auch Jugendliche, haben damit eine bessere Entscheidungsgrundlage. Dies kann Ausbildungsabbrüche deutlich verringern.

■ *Externes Ausbildungsmanagement*

Das bedeutsamste Element für viele KMU im Rahmen des Angebots von externem Ausbildungsmanagement ist die Auswahl der Jugendlichen. Es wurde von den Praktikern die Erfahrung gemacht, dass die KMU sogar bereit sind, für die Auswahl der passenden Jugendlichen zu zahlen, was die Bedeutung dieser Unterstützungsmaßnahme verdeutlicht. In der Diskussionsrunde zeigten sich zwei große Problemfelder bei der passgenauen Besetzung: Diese liegen zum einen auf der Seite der Jugendlichen, was mit dem Begriff der fehlenden „Ausbildungsreife“ schlagwortartig bezeichnet wird. Aufseiten der Betriebe bestehen umgekehrt oftmals ebenfals ungenaue Vorstellungen über den eigenen Bedarf und damit auch über die Ansprüche an Auszubildende.

■ *EQJ (Einstiegsqualifizierung Jugendlicher) als ein Instrument der Besetzung von Ausbildungsplätzen*

Jugendliche, die die EQJ durchlaufen haben, münden zu ca. 60 % in eine Ausbildung. Aus diesem Grund soll die EQJ ein Regelinstrument der BA werden. Für alle Aktivitäten im Rahmen der Be-

setzung von Ausbildungsplätzen ist ein Netzwerk in der Region notwendig. Ebenso ist von Bedeutung, dass sich das Projektteam aus qualifiziertem Personal zusammensetzt. Qualifiziertes Personal lässt sich wiederum am besten durch Netzwerkarbeit finden.

*Perspektive
„Netzwerke
nutzen“*

■ *Ziel, Akteure und Organisation von Netzwerken*

Im Bereich der beruflichen Bildung bilden sich in der Regel thematische oder strategische Netzwerke, um Akteure und Akteursgruppen bei der Herstellung von Übergängen und bei der Lösung konkreter Probleme zu unterstützen, zu koordinieren und damit regionale Entwicklungen auszulösen. Die Stabilität von Netzwerken hängt auch von den organisatorischen Regeln ab, die sich ein Netzwerk gibt. Dabei kommt es nach den Erfahrungen der Diskutanten nicht so sehr auf die Finanzierung oder das schriftliche Regelwerk an. Ein Netzwerk ist immer nur so gut wie das schwächste Glied in der Kette. Auf dieser Erkenntnis basiert eine erfolgreiche Zusammenarbeit.

■ *Erfolgsfaktoren für Netzwerke*

Am Anfang erfolgreicher Netzwerkarbeit steht das Commitment über die gemeinsamen Ziele, da diese nicht in jedem Fall deckungsgleich mit den individuellen Zielen der das Netzwerk tragenden Institutionen sein müssen. Im Weiteren gilt es vor allem, unterstützende Funktionen wie die Koordination und Moderation aufzubauen und zu etablieren. Entscheidend für den Erfolg sind zudem das gemeinsame Erlernen von Netzwerkkompetenzen, der Aufbau von Vertrauen unter den Partnern und die Zusammenarbeit des Netzwerks mit anderen Initiativen und Akteuren in der Region sowie die Orientierung an regionalen Strategien.

Zum Abschluss des Arbeitskreises formulierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgende Thesen:

- Wir brauchen eine intelligente, regional gesteuerte Akquise von Ausbildungsplätzen.
- Die Akquise ist zu verzahnen mit einem qualitativ hochwertigen Dienstleistungsangebot für Betriebe.
- Durch das Dienstleistungsangebot sollen die vorhandenen Ressourcen und Potenziale optimal zusammengeführt und nachhaltig gesichert werden.

Kein Abschluss ohne Anschluss – Berufliche Bildung von behinderten und benachteiligten Menschen

Unter der Leitfrage, wie die Berufsbildung für behinderte und benachteiligte Menschen anzulegen und zu gestalten sei, um integraler Bestandteil des „regulären Systems“ der Berufsbildung zu sein, thematisierte der Arbeitskreis insbesondere folgende Fragen:

- *Welche Möglichkeiten bietet der gesetzliche Rahmen dafür? Besteht Änderungs- oder Ergänzungsbedarf?*
- *Sind die Lernorte und -konzepte aufeinander abgestimmt?*
- *Entsprechen Förderkonzepte und -praxis dem Ziel der Integration?*
- *Welche Angebote zur beruflichen Qualifizierung behinderter und benachteiligter Menschen gibt es?*
- *Wie ist der Stand der Umsetzung des Europäischen Aktionsplans „Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen“ einschließlich des Disability-Mainstreaming-Konzeptes in Deutschland?*
- *Was heißt „Inklusion“ in Theorie und Praxis?*
- *Welche Erfahrungen gibt es in anderen Ländern? Detailliert und konkret: In welchem Prozess befindet sich derzeit unser Nachbarland Schweiz?*

Im Rahmen der Diskussion der einzelnen Beiträge identifizierte der Arbeitskreis mit Experten aus Wissenschaft, Bundes- und Landesregierung, Berufsverbänden, Berufsschulen, Bildungsträgern, der Bundesagentur für Arbeit und den Sozialpartnern auf der „Haben-seite“ der beruflichen Bildung von behinderten und benachteiligten Menschen einige Positiva, diagnostizierte allerdings auch erhebliche Defizite.

Als Erfolg wurden die gesetzliche Verankerung des Teilhabegebotes sowie Initiativen und Projekte wie der Europäische Aktionsplan und dessen nationale Umsetzung gewertet. Fortschritte wurden im Bereich der Qualifizierungsangebote, aber auch im Bereich der Arbeitsmöglichkeiten (z. B. ausgelagerte Arbeitsplätze als Alternative zur Tätigkeit in Werkstätten für die betroffene Personengruppe) festgestellt.

Kritisch vermerkt wurde, dass der viel beschworene Paradigmenwechsel von der (bevormundenden) Fürsorge zur selbstbestimmten Teilhabe (noch) nicht in dem wünschenswerten Maße erfolgt sei. In diesem Zusammenhang wurde eine Diskrepanz zwischen dem Wünschbaren und der Realität, insbesondere bei der Umsetzung des Teilhabegebotes, bemängelt.

Als Problemfelder wurden darüber hinaus folgende Punkte genannt: Die Ausbildung behinderter und benachteiligter Menschen erfolgt zu häufig in Berufsbereichen mit ungünstigen Arbeitsmarktprognosen. Die Personengruppen sind nach wie vor überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen. Es fehlt eine kritische Begleitung durch die Wissenschaft, die eher „legitimierend“ auftritt. Im Bereich der Beschulung führen fehlende personelle Kapazitäten dazu, dass angemessener, sonderpädagogisch qualifizierter Berufsschulunterricht oft gar nicht stattfindet. Die Testverfahren bei den Eignungsuntersuchungen als auch die Berufsbzw. Ausbildungsberatung insgesamt erfolgen nicht angemessen; hier bestehen Defizite seitens der Qualifikation der Beraterinnen/Berater und der angewandten Testverfahren. Nicht nur die Personengruppen, auch manche Berufsbereiche, in denen diese Personengruppen gehäuft „untergebracht“ werden, leiden unter Formen der Stigmatisierung. Die unterschiedlichen Zuständigkeiten erschweren sowohl den Überblick als auch den Weg zur individuell angemessenen Qualifizierung. Fazit: Qualifizierung wird aufgrund der bestehenden Probleme zu oft zum Glücksfall.

Im Zusammenhang der Erörterung des Erreichten und der Problemfelder wurden im Arbeitskreis folgende „Wünsche“ für die berufliche Bildung behinderter und benachteiligter Menschen formuliert:

- Verbesserte Qualität auf allen Ebenen und für alle relevanten Bereiche, vom persönlichen Budget über das Lehr- und Ausbildungspersonal, die Ausbildungsregelungen und -angebote allgemein bis hin zur Diagnostik. Mehr Information und Beratung der Betriebe, die auch und gerade für benachteiligte und behinderte Menschen ein wichtiger Lernort sind.
- Als „übergeordnete“ Wünsche wurde insbesondere eine durchgängige Umsetzung des Ansatzes, der sich mit dem Stichwort „Inklusion“ verbindet, also eine selbstverständliche Einbezie-

hung der Belange der benachteiligten und behinderten Menschen in alle Überlegungen, Planungen und Entscheidungen, formuliert. Auch im Bereich der beruflichen Bildung seien integrierte Lösungen erforderlich, statt Segregation zu fördern und Sackgassen Vorschub zu leisten.

Der Arbeitskreis kam zu dem Ergebnis, dass die unterschiedlichen Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Bildung behinderter und benachteiligter Menschen problematisch seien und nach Koordination und Abstimmung verlangten. Die Suche nach einer geeigneten „Koordinationsstelle“ führte zu der Einsicht, dass diese – unabhängig von Fragen der „Autorisierung“ – kaum zu benennen und es daher Aufgabe aller beteiligten Akteure sei, Abstimmung und Koordination zu fördern.

Ein wichtiger Ansatz zur Förderung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft bestand im letzten Jahrzehnt darin, dass die Gestaltungsspielräume der bislang relativ starren Berufskonzepte deutlich erweitert wurden. Gestaltungsoffene Ausbildungsordnungen sollten eine flexible Integration branchen- bzw. regionalspezifischer Qualifikationsanforderungen und eine zeitnahe Reaktion auf die rasch sich wandelnden Qualifikationsbedarfe ermöglichen. Die Verfahren zur Neuordnung von Ausbildungsberufen wurden durch entsprechende Modellversuche begleitet. Ergebnisse und Perspektiven der hier entwickelten Ansätze wurden in dem folgenden Arbeitskreis diskutiert.

Flexibilität und Gestaltungs Offenheit – Gegenstände eines Modellversuchsprogramms

Die Gestaltungs Offenheit als ein zentrales Element der Flexibilisierung in der Berufsbildung trägt wesentlich zur kontinuierlichen Modernisierung und Weiterentwicklung des dualen Systems bei. Dieses neue Konzept stellt einen Paradigmenwechsel bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen in der Berufsbildung dar. Die Voraussetzungen dafür hat das „Reformprojekt Berufliche Bildung“ geschaffen. Es wurde im April 1997 vom Bundeskabinett verabschiedet und war aus damaliger und heutiger Sicht ein wichtiger Schritt zur Modernisierung der beruflichen Bildung.

Das bundesweit agierende Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ mit seinen 28 Einzelprojekten leistet hierzu einen wichtigen Beitrag, indem es zur Umsetzung des Konzepts „Gestaltungsoffenheit“ in der Praxis beiträgt. Gleichzeitig nimmt es durch kontinuierliche Evaluation und Transfer der Ergebnisse und Erfahrungen verändernd Einfluss auf die wissenschaftliche Diskussion und die Gestaltung der Berufsbildungspolitik. Eine länderübergreifende Kooperation mit anderen europäischen Projekten und Institutionen hat einen transnationalen Dialog zur Flexibilität und Gestaltungsoffenheit initiiert.

Im Arbeitskreis wurden ausgewählte Ergebnisse dieser Modellversuche diskutiert. Als ein wichtiges Resultat ist festzuhalten, dass die Gestaltungsoffenheit als eine Variante der Flexibilisierung in der Berufsbildung wesentlich zur kontinuierlichen Modernisierung und Weiterentwicklung des dualen Systems beiträgt. Sie wird seit zehn Jahren in den Neuordnungsverfahren berücksichtigt und bewährt sich weiter. Gleichwohl ist ihre Verankerung in der Berufsbildungspraxis der Betriebe, der Berufsschulen und überbetrieblichen Ausbildungsstätten noch nicht durchgängig gelungen. Mit einer aktiven, systematischen und zielgerichteten Unterstützung der Akteure im dualen System könnte das Potenzial gestaltungsoffener Ausbildung für eine quantitative und qualitative Weiterentwicklung der Berufsbildung noch deutlich besser erschlossen werden. Dies gilt besonders für kleine und mittelständische Unternehmen.

Die Referate und die Podiumsdiskussion bestätigten diese Einschätzung und gaben einen Einblick in die konkreten Projektarbeiten, deren Vernetzung, den Transfer und die Wirkungen auf die Praxis, die Forschung und die Politik. Das Programm versteht die Modellversuche als ein wichtiges Instrument der gestaltungsoffenen Berufsbildung, bindet den transnationalen Dialog ein, stellt den Bezug zur Wissenschaft und seine Einbindung in die berufspädagogische Handlungsforschung her. Es wurde deutlich, dass berufspädagogische Handlungsforschung eine besondere Herausforderung an die Forscher darstellt. Diese nehmen eine wichtige Rolle in dem Forschungs- und Entwicklungsprozess ein, indem sie z. B. Konzepte erstellen, deren Umsetzung begleiten, evaluieren

und reflektieren, aber auch moderieren und den Transfer unterstützen. Besonders herausgestellt wurde, dass eine enge Verbindung von Forschung und Gestaltung und Politik herzustellen sei. Diese müsse von einem ständigen Dialog getragen werden und von einer in den Praxisprozess eingreifenden, intervenierenden oder responsiven Begleitforschung. Der Arbeitskreis schloss mit einer Podiumsdiskussion zum Thema „Berufsbildung im Wandel“, deren Aussagen mit folgendem Zitat zusammengefasst werden kann:

„Mit dem Modellversuchsprogramm ‚Flexibilisierung ...‘ ist der Entwicklung in der Ausbildung eine Gestaltungsoffensive beigegeben worden, die durch die Umgestaltung der Berufe ganz bewusst eingeleitet wurde. Wir haben versucht, auch die Praxis vor Ort in die Lage zu versetzen, die neuen Konzepte in den Ausbildungsordnungen umzusetzen. Wenn man die verschiedenen Ansätze dieses Modellversuchsprogramms betrachtet, bei über 20 Modellen, dann weiß man auch, wie vielschichtig die Landschaft ist, wie flexibel Ausbildung angelegt sein muss, um den Ansprüchen verschiedener Regionen Rechnung zu tragen. Das ist auch der Wert eines Modellversuchsprogramms, dass man eine solche größere Entwicklungsrichtung, die erkannt worden ist, auch aktiv unterstützt“ (Peter Munk, BMBF).

Als Resümee des Arbeitskreises können drei Punkte genannt werden:

- Die Breite und Vielfalt des Modellprogramms Flexibilität hat eine neue Qualität der berufspädagogischen Handlungsfor- schung und ein neues Transferverständnis hervorgebracht.
- Die Gestaltungsoffenheit begründet einen Paradigmenwechsel in der Berufsbildung.
- Die berufspädagogische Handlungsforschung als Grundlage der Arbeit trägt dazu bei, die Unternehmen für diese Prozesse zu befähigen, und führt zu einer neuen Ausbildungskultur.

Die enge Verzahnung von Aus- und Weiterbildung sowie die Durchlässigkeit zu hochschulischen Bildungsgängen ist für die künftige Attraktivität des dualen Berufsbildungssystems entscheidend. Die hierzu erforderlichen Durchstiegsmöglichkeiten wurden insbesondere mit der Entwicklung eines anschlussfähigen Weiterbildungssystems in der IT-Branche eröffnet.

Berufliche Kompetenzen entwickeln – Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung

Das komplette IT-Weiterbildungssystem wurde Anfang der 2000er-Jahre im bewährten Konsensprinzip im bzw. mit dem BIBB und den Sozialpartnern unter Einbeziehung des Fraunhofer-Instituts ISST Berlin entwickelt und ist seit 2003 am Markt. Gedacht als zusätzliches Qualifizierungsinstrument für eine nicht abgedeckte Nachfrage nach IT-Fach- und Führungskräften, ist der Start des Systems genau in die sogenannte Internetblase gefallen. Es gab damit keinen aktuellen Qualifizierungsbedarf in der IT-Branche. Das IT-Weiterbildungssystem konnte somit die ihm zugedachte quantitative Wirkung nicht entfalten. Aus Sicht der Industriefachverbände und Gewerkschaften ist die erstmalige Etablierung der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung in der IT-Branche trotzdem ein erfolgreiches Modell, das auch auf andere Branchen übertragbar ist.

Die Innovationen im neuen IT-Weiterbildungssystem, wie die der Spezialistenertifizierung nach ISO 17024, die Möglichkeit des Durchstiegs vom Spezialisten über den operativen bis zum strategischen Professional sowie die Qualifizierung an einem realen Arbeitsauftrag haben Akzeptanz gefunden und werden von den Beteiligten als enormer Vorteil gesehen. Die Ergebnisse der ersten Praxisphase und der vom BIBB durchgeführten Evaluation führten zu ersten Änderungen, so unter anderem zur Verlängerung der Anerkennung des erworbenen Spezialistenzertifikats, zur Bündelung der Spezialistenprofile und der Straffung der schriftlichen Prüfungsvorgaben.

Die technische Entwicklung und damit einhergehend die sukzessive Veränderung in der Arbeitsorganisation haben auch in der Elektro-Industrie, im Maschinen- und Anlagenbau sowie in der Mikrosystemtechnik die Sozialpartner dazu geführt, für die Beschäftigten neue Qualifizierungs- und Karrierewege zu entwickeln und aufzubauen. Das IT-Weiterbildungssystem mit seinem Ansatz des Lernens im Prozess der Arbeit und der „diagonalen Karriere“ stand dafür Pate.

Das neue Weiterbildungssystem in der Mikrosystemtechnik ist entsprechend dem BBiG (Berufsbildungsgesetz) formuliert und

rechtskräftig verordnet. Es ist seit 2007 „in Betrieb“, d. h. in der praktischen Umsetzung. Die Weiterbildung im Maschinen- und Anlagenbau wird aktuell vom BIBB und den Sozialpartnern gemeinsam mit Experten aus der betrieblichen Praxis entwickelt. Ziel ist es, im Jahre 2008 mit der Umsetzung in die Praxis zu starten. In der Elektro-Industrie sind die konzeptionellen Vorarbeiten eines neuen Weiterbildungssystems abgeschlossen, die Entwicklungsphase dürfte Ende 2008 abgeschlossen sein. Wesentliche Änderung zum IT-Weiterbildungssystem ist die Lösung von der verpflichtenden Zertifizierung des jeweiligen Spezialistenprofils nach DIN ISO 17024 (erste Ebene der Qualifizierung). Stattdessen wurde bzw. wird hier das Verfahren zur Kompetenzfeststellung offengelassen, und es wurden nur inhaltliche Vorgaben gemacht.

Die Durchlässigkeit zur Hochschule bzw. zu einem Hochschulabschluss gestaltet sich immer noch schwierig. Das im Arbeitskreis vorgestellte Förderprogramm der Bundesregierung – ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen) – ist der Versuch, effiziente Lösungen, auch über den IT-Bereich hinaus, zu finden und zu erproben. Das Programm hat hier erste Änderungen seitens der Hochschulen bei der großzügigen Anrechnung beruflicher Kompetenzen bewirkt. Die Befürchtung besteht, dass das Engagement der Hochschulen bei Auslaufen des Förderprogramms Ende 2007 zurückgeht, denn das aktuell größere Problem der Hochschulen ist das Bewältigen ihrer aktuellen und mittelfristigen „Überlast“ bei den Studienplätzen.

Unbenommen der Debatte um Durchlässigkeit beruflicher Aus- und Weiterbildung zur Hochschule wurde im Plenum der Wunsch formuliert, auch die anerkannte und immer noch erfolgreiche berufliche Weiterbildung seitens der Bundesregierung und der Beteiligten stärker zu bewerben, so zum Beispiel den Abschluss Industriemeister. Hier wurden in den letzten Jahren neue Profile bzw. neue aktuelle Inhalte entwickelt, wie der neue Industriemeister (m/w) Mechatronik bzw. die noch stärkere Handlungsorientierung bei den einzelnen Prüfungsfächern.

Bei der Durchlässigkeit zur Hochschule bzw. dem Erwerb des Bachelors/Masters waren sich die Sozialpartner uneins über den Vorschlag, einen Bachelor professionell für die Absolventen einer

beruflichen Weiterbildung einzuführen. Am vorgestellten Beispiel der AV-Medienbranche wurde auch die Unklarheit deutlich, wie der Bachelor einer Hochschule im Vergleich zu einem Absolventen der dualen Ausbildung zum Mediengestalter Bild und Ton einzustufen sei – gleich- oder nicht gleichwertig, da die Berufserfahrung fehlt.

Bei dem Vergleich von Abschlussprüfungen in der beruflichen Weiterbildung mit Zertifizierungssystemen außerhalb des Berufsbildungsrechts gab es einzelne interessante Elemente der Kompetenzfeststellung. Eindeutige strukturelle Vorteile bei den vorgestellten Verfahren gegenüber Prüfungen nach Berufsbildungsgesetz wurden nicht gesehen. Die Verbände BITKOM, VDMA und ZVEI sind hinsichtlich der europäischen Aktivitäten auf dem Gebiet der Berufsbildung Vorreiter und haben einen Vorschlag für einen Sektor-Qualifikationsrahmen erarbeitet, der sich auch auf die Strukturen des neuen IT-Weiterbildungssystems bezieht. Im Arbeitskreis gab es Einstimmigkeit in der Auffassung, dass der Europäische bzw. Nationale Qualifikationsrahmen eine Chance für mehr Transparenz und Durchlässigkeit im Qualifizierungs- und Bildungssektor biete.

Ebenfalls eindeutig haben sich bei den Vorträgen und in der Diskussion im Arbeitskreis die Vertreter der Arbeitgeberfachverbände und Gewerkschaften gegen eine Modularisierung von Berufen ausgesprochen. Sie halten am Berufskonzept fest und befürchten durch eine Modularisierung eine negative Entwicklung. Die neuen Berufsbilder in IT und Metall/Elektro geben den Betrieben ausreichende Möglichkeiten der Flexibilität und Einbeziehung spezieller betrieblicher Prozesse.

Kritisch wurde festgestellt, dass die Etablierung eines neuen Konzepts einer arbeitsprozessorientierten Weiterbildung kein „Selbstläufermodell“ sei und eines neuen Denkens bei den Akteuren bedürfe. Akteure sind hier, neben den Betroffenen selbst, insbesondere die betriebliche Personalabteilung und der Betriebsrat. Die Einführung grundsätzlich veränderter Weiterbildungskonzepte benötigt Zeit. Die Erfahrung bei der Etablierung des neuen IT-Weiterbildungssystems hat gezeigt, dass in der Einführungsphase zusätzliche Begleitmaßnahmen, wie externes Coaching, Beratung, Multiplikatorenschulung, aber auch neu zu erstellende Unterrichts- und Prüfungsmaterialien erforderlich sind.

Diskussionen quantitativer und qualitativer Probleme der Berufsbildung führen meist auch zur Frage der Finanzierung beruflicher Bildung. Der Arbeitskreis zu Finanzierungsmodellen beruflicher Aus- und Weiterbildung sollte mit Blick auf die Finanzierungsmodelle in den europäischen Nachbarländern der gegenwärtigen Diskussion neue Impulse geben.

Über den Tellerrand geblickt: Finanzierungsmodelle beruflicher Aus- und Weiterbildung

In der beruflichen Erstausbildung werden die Konjunkturabhängigkeit und die einzelbetriebliche Finanzierung als eine wichtige Ursache für die ständig wiederkehrenden Krisen am Ausbildungsmarkt gesehen. Staatliche Ausbildungsplatzprogramme und Förderprämien für betriebliche Lehrstellen vermindern zwar kurzfristig den Problemdruck, signalisieren jedoch den Betrieben, dass sie sich aus ihrer Verantwortung für die Ausbildung zurückziehen können. Während in Nachbarländern mit vergleichbaren dualen Ausbildungsformen auch überbetriebliche Fondsfinanzierungsmodelle praktiziert werden, endeten Fragen der Fondsfinanzierung beruflicher Bildung in Deutschland bisher in einer jahrzehntelangen kontroversen und meist ergebnislosen Debatte. Erfahrungen mit diesen Fondsmodellen zur Finanzierung beruflicher Bildung in den Nachbarländern waren Gegenstand des Arbeitskreises „Blick über den Tellerrand: Finanzierungsmodelle beruflicher Aus- und Weiterbildung“.

Bei der beruflichen Erstausbildung war zu berücksichtigen, dass diese in den meisten EU-Mitgliedstaaten in schulischer Form erfolgt, staatlich geregelt und finanziert wird. Eine betriebliche Berufsausbildung, die dem deutschen dualen Ausbildungssystem vergleichbar ist, findet sich nur in Dänemark, Österreich und der Schweiz. Gleichwohl gibt es hier neben der einzelbetrieblichen Finanzierung auch überbetriebliche Fondsmodelle der Ausbildungsfinanzierung, die in dem Arbeitskreis vorgestellt wurden.

Während bei der letzten Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 in Deutschland die Frage der betrieblichen Ausbildungsfinanzierung weiterhin von einer gesetzlichen Regelung aus-

geklammert wurde, sieht das 2004 in der Schweiz in Kraft getretene neue Berufsbildungsgesetz (BBiG) die Möglichkeit vor, dass der Bundesrat (Regierung) Berufsbildungsfonds von Organisationen der Arbeitswelt (Berufsverbände) auf deren Antrag für eine Branche als allgemein verbindlich erklären kann. Hierbei übernehmen die Berufsverbände als Interessenorganisationen der Unternehmen selbst Berufsbildungsaufgaben, indem sie z. B. Berufsbildungskurse oder Ausbildungsunterlagen für die Betriebe anbieten. Die Fonds dienen dabei der Finanzierung dieser Angebote. Bis heute wurden zwölf branchenbezogene Berufsbildungsfonds als allgemein verbindlich erklärt. Insgesamt zeigen die Erfahrungen, dass hierdurch auch Betriebe in die finanzielle Verantwortung genommen werden, die sich bisher nicht an den Ausbildungskosten beteiligt, aber von den Ausbildungsleistungen der Branche profitiert haben. Zwar wurde auch hier auf Probleme hingewiesen. So versuchten Betriebe, die unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen zuzurechnen sind, sich der Finanzierungsverpflichtung zu entziehen. Dies seien jedoch eher Einzelfälle. Eine vorherrschende Frage in der Diskussion war, wie es in der Schweiz gelinge, dass die Arbeitgeberorganisationen eine gesellschaftliche Verantwortung für die Berufsbildung übernehmen. Zentral war in der Diskussion auch die Frage, ob die Einführung der Fonds zur Steigerung der Ausbildungsplatzzahlen beigetragen habe.

Jenseits der Tarifkonflikte bei Lohn- und Gehaltsfragen gibt es auch in Dänemark in der Berufsbildung eine lange Tradition der Kooperation zwischen den Tarifparteien. Auch hierbei beteiligen sich die Unternehmen eines Wirtschaftszweiges an der Finanzierung der Berufsbildung, indem sie in Relation zu ihrer Beschäftigtenzahl in einen gemeinsamen Fonds einzahlen, der von Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften verwaltet wird und z. B. der Finanzierung der Ausbildungsvergütungen dient.

Anders als in der dualen Ausbildung besteht in Deutschland in der beruflichen Weiterbildung kein durchgängiges bundeseinheitliches Ordnungsprinzip. Eine institutionelle Segmentierung der Weiterbildung in betriebliche Weiterbildung, individuelle Weiterbildung sowie Weiterbildung für Erwerbslose führt je nach Teilsegment auch zu unterschiedlichen Formen der Weiterbildungsfinanzierung, bei denen Unternehmen, Weiterbildungsteilnehmer

oder der Staat – und hierbei vorrangig im Rahmen seiner Arbeitsmarktpolitik – die Weiterbildungskosten tragen. Neben der in den letzten Jahren erheblich reduzierten Weiterbildungsförderung von Erwerbslosen fördert der Staat die Beteiligung an Aufstiegsfortbildung insbesondere unter den Geringqualifizierten. Die staatliche Förderung konzentriert sich dabei vorrangig auf Finanzierungsinstrumente, die die individuelle Nachfrage am Weiterbildungsmarkt stärken sollen. In einem Beitrag wurden die Erfahrungen mit diesen nachfragegesteuerten Finanzierungsinstrumenten als teilweise „ernüchternd“ bezeichnet und hierbei insbesondere auf die Bildungsgutscheine in Südtirol und die Lernzeitkonten in Großbritannien verwiesen. Als relativ positiv wurden hingegen die Bildungsschecks in Nordrhein-Westfalen angesehen, mit denen die Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben gefördert werden soll.

Als Möglichkeit, auch die Unternehmen – ungeachtet der jeweiligen einzelbetrieblichen Weiterbildungsaktivitäten – stärker in die Weiterbildungsfinanzierung einzubeziehen, wurden in einzelnen Beiträgen die kollektiven Finanzierungsinstrumente in Dänemark, Frankreich und in den Niederlanden genannt.

Die Erfahrungen in Frankreich zeigen, dass der auf betrieblichen Pflichtabgaben beruhende Finanzierungsfonds für Weiterbildung von den Unternehmen als vorteilhaft erkannt und offensiv genutzt wird. Insbesondere werde Weiterbildungsabstinenz aufgrund von Geld- und Zeitknappheit der Arbeitnehmer verhindert. Ein weiterer Vorteil sei, dass die Steuerung des Weiterbildungsgeschehens über den Weiterbildungsfonds auch eine Berücksichtigung übergeordneter Ziele der Branche, der Region sowie sozialpolitische und gesellschaftliche Ziele der Weiterbildung ermögliche.

In den Niederlanden ist die Diskussion um die tariflichen Fondsfinanzierungssysteme in einzelnen Branchen neu aufgeflammt. Diskutiert wird z. B. die Frage, inwieweit die Weiterbildung von Arbeitnehmern über den Branchenfonds gezahlt werden solle, wenn diese im Anschluss an die Weiterbildung die Branche wechseln. Ebenfalls diskutiert wird, ob die Fonds auch für Finanzierungsbedarfe in anderen Bereichen der Daseinsvorsorge genutzt werden sollten.

Für Dänemark wurde die tarifliche Fondsfinanzierung in Verbindung mit dem arbeitsmarktpolitischen Flexicurity-Konzept vorgestellt, das auf Beschäftigungssicherheit und nicht auf Arbeitsplatzsicherheit setzt. Hierzu gehören Freistellungsregelungen für Weiterbildung, wobei auch hier mit dem Problem umgegangen werden muss, dass Geringqualifizierte zusätzliche Weiterbildungsanreize benötigen, damit nicht nur ohnehin qualifizierte Arbeitnehmer an Weiterbildung teilnehmen („Segmentierungszirkel“).

In Deutschland gibt es bisher wenige branchenbezogene Fondsregelungen. Diese wurden eher in klein- und mittelbetrieblich strukturierten Branchen getroffen. Studien zeigen, dass sie zur finanziellen Entlastung der weiterbildungsaktiven Betriebe beitragen. Wichtig sei dabei, dass sich die Tarifparteien über den künftigen Qualifikationsbedarf sowie über geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen austauschen können. Insgesamt verläuft die Anwendung der Tarifvorgaben weitgehend konfliktfrei, gleichwohl sei das Mittelaufkommen bescheiden, der Kreis der Beschäftigten und Betriebe, die den Tarifvertrag in Anspruch nehmen (können), sei klein, die Wirksamkeit deshalb begrenzt. Zudem wird das betriebliche Weiterbildungsgeschehen nur wenig tangiert.

In der abschließenden Diskussion wurde von Arbeitgeberseite darauf verwiesen, dass tarifliche Regelungen für Weiterbildung letztlich nicht in das Institut „Tarifautonomie“ passten. Im Plenum wurde die Frage aufgeworfen, welche anderen Lösungsansätze die Wirtschaft als eine Institution der Gesellschaft bieten könne, damit keine Unterversorgung immer größer werdender Teile der Erwerbsbevölkerung mit qualifizierten Bildungsangeboten eintrete, zumal die Einzelnen häufig nicht die Mittel und Zeit für Weiterbildung aufbringen könnten und ihnen die Marktübersicht fehle.

Als Resümee des Arbeitskreises kann Folgendes festgehalten werden: Überbetriebliche Finanzierungsformen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind in anderen Ländern durchaus gängige Praxis. In der Ausbildung haben sie vorrangig das Ziel, die Ausbildungsqualität zu verbessern und eine ausgewogenere Verteilung der Ausbildungskosten auf ausbildende und nicht ausbildende Unternehmen zu erreichen. In der Weiterbildung haben Finanzierungsfonds die Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen und

der Beschäftigten erhöht. Gleichwohl gibt es weiterhin Probleme mit bildungsbenachteiligten Gruppen und Diskussionen über die Verwendung der Fonds für andere Bereiche der Daseinsvorsorge. In Deutschland zeigt sich, dass Weiterbildungsaktivitäten auf der betrieblichen Ebene durch die Schaffung tarifvertraglicher Regelungen und Rahmenbedingungen gefördert werden und festgefahrene Konfliktkonstellationen aufgebrochen werden können. Gleichwohl verhindern Interessenkonflikte der Tarifparteien eine breite Einführung tariflicher Regelungen zur Weiterbildungsfinanzierung.

Ausblick

Die Diskussion im Forum 1 zeigte, dass grundlegende Strukturreformen des Berufsbildungssystems erforderlich sind. Die Vorschläge hierfür waren jedoch kontrovers. Gefordert wurde einerseits eine flexiblere Anpassung der Ausbildungsberufe an die Arbeitsmarkterfordernisse mit kürzeren Ausbildungszeiten und zum anderen die Abkehr von der Entwicklung von Kurzzeitberufen und stattdessen die Identifizierung europäischer Kernberufe und „Berufefamilien“.

Einigkeit bestand darin, dass die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems zum universitären System hin kurzfristig systematisch verbessert und mittelfristig realisiert werden müsse. Hierzu seien die teils abgeschotteten Teilsysteme der beruflichen Bildung durchlässiger zu gestalten. Ferner müsse das duale Ausbildungssystem stärker als integrierter Bestandteil des allgemeinen Bildungssystems verstanden werden. Durch die Förderung von Zusatzqualifikationen und dualen Studiengängen sei auch die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung sowie die von beruflicher Bildung und Hochschulbildung und die auf der Agenda stehende Gleichwertigkeit von beruflichen und akademischen Ausbildungsgängen zu forcieren. Dies müsse zum einen Chancen einer nachholenden „unkomplizierten“ Qualifizierung einschließen, zum andern schon im Schulsystem so gesteuert werden, dass nicht vorzeitig eine Selektion zwischen Aspirationen auf Berufsbildungs- oder universitäre Bildungswege erfolge.

Außer auf diese Strukturreformen zur Erhöhung der Bildungsteilnahme und zur besseren Orientierung der Berufsbildung an den Arbeitsmarkterfordernissen wurde auch auf Herausforderungen eingegangen, die eine curriculare Überarbeitung von Berufsbildungsgängen erforderlich machen. Ziel müsse es sein, die Ausbildungsinhalte langfristig an Leitlinien wie Ressourcen- und Energieeffizienz, Kreislaufwirtschaft und Nachhaltigkeit auszurichten.

Aus- und Weiterbildung: Neue Strukturkonzepte und innovative Entwicklungen

Koordination:

Martin Elsner

Harald Schenk

- Ermittlung des Qualifikationsbedarfs und dessen Relevanz für die Ordnungsarbeit
- Neue Technologien und Organisationsmodelle als Impulsgeber für Berufe
- Strukturentwicklung in der Berufsausbildung
- Konsequenzen europäischer Bildungspolitik in der Ordnungsarbeit
- Prozessorientierung in Ausbildung und Prüfung
- Fortbildungsberufe für das Bildungspersonal

Forum 2

Aus- und Weiterbildung: Neue Strukturkonzepte und innovative Entwicklungen

Die am Konsensprinzip ausgerichtete Gestaltung von Aus- und Fortbildungsberufen zählt zu den Kernaufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die Aufgabenwahrnehmung erfolgt vor dem Hintergrund, dass sich aktuell die Rahmenbedingungen für die Ordnung von Berufsbildung tief greifend ändern. Informationstechnologien, Globalisierung und Konkurrenzdruck führen dazu, dass Unternehmen ihre Strukturen, Dienstleistungen, Produkte und Produktionsprozesse ständig einem sich wandelnden Umfeld anpassen.

Diese Anforderungen griff das Forum 2 auf und befasste sich umfassend mit den aktuellen Entwicklungen der Berufsbildung in Bezug auf die Neuordnung der Aus- und Weiterbildung. Das Forum diskutierte im Plenum die aktuellen Strukturkonzepte und beleuchtete vor dem Hintergrund der europäischen Überlegungen zur Schaffung eines gemeinsamen Bildungsraums die Konsequenzen für die Berufsbildung. Dabei wurden neue Modelle zur Strukturierung und Flexibilisierung der Berufsbildung vorgestellt, erörtert und der Frage nachgegangen, inwieweit sie mit den Prinzipien des Berufskonzeptes in Einklang zu bringen sind.

In den Arbeitskreisen des Forums 2 wurden sämtliche Aktivitäten des BIBB im Kontext der Ordnungsarbeit abgedeckt. Dabei wurden die ordnungsbezogenen Kernprozesse in den Blick genommen: die Qualifikationsforschung bzw. wissenschaftliche Früherkennung, die die erforderlichen Erkenntnisse für die Gestaltung nachhaltiger und zukunftsfähiger Berufsbilder liefert, im Weiteren Entwicklungen der Ordnungsmittel selbst einschließlich des Prüfungswesens und der Anforderungen an innovative Bewertungsverfahren. Außerdem wurden die Konsequenzen der europäischen Bildungspolitik für die Berufsbildung thematisiert und Professionalisierungsansätze für das Bildungspersonal präsentiert und diskutiert.

In den Arbeitskreisen befasste sich das Forum intensiv mit der „Ermittlung von Grundlagen und deren Relevanz für Ordnungsaktivitäten“, insbesondere mit konkreten Forschungsbeispielen, sektoralen

Berufsbildungszirkeln und Berufsfachgruppen. Es zeigte sich, dass es sowohl im Interesse der Qualitätssicherung als auch der Nachfrageorientierung in der Berufsbildung notwendig und sinnvoll ist, möglichst umfassende wissenschaftliche Erkenntnisse über veränderte Qualifikationsanforderungen in den Prozess der Neuordnung und Modernisierung von Berufsbildern einfließen zu lassen.

In welchem Maße „neue Technologien und Organisationsmodelle als Impulsgeber für Berufe“ und Berufsinhalte fungieren, war ein weiteres Themenfeld eines Arbeitskreises. Hierbei wurden die Auswirkungen des Wandels der Arbeitswelt auf Innovationen in den Berufen betrachtet. Neben dem Gesamtzusammenhang wurde an konkreten Beispielen aus dem Callcenter-Bereich, der Logistik, dem Sport, dem Bankgewerbe, der Medienbranche, der Bau- und Immobilienbranche und dem Automobil-, Maschinen- und Anlagenbau die inhaltliche Vielfalt der Entwicklungen deutlich.

Im Arbeitskreis „Strukturentwicklung in der Berufsausbildung“ wurde ein neues Leitbild für die kaufmännische Berufsbildung im Kontext der österreichischen und schweizerischen Berufsbildung sowie neuer Ansätze in der Berufsbildung (Büroberufe, Einzelhandel, Personaldienstleistung), wie Berufsfamilien oder gestufte, anrechnungsfähige Ausbildungen, diskutiert.

Im Themenfeld „Europäisierung/Internationalisierung/Transparenz“ wurden die Konsequenzen der aktuellen europäischen Entwicklungen auf die deutsche Berufsbildung erörtert. Themen wie Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR), Europa-Module, Leistungspunkte (ECVET) oder die grenzüberschreitende Verbundausbildung wurden durch Fachexpertisen und aktuelle Projektbeispiele in ihren verschiedenen Dimensionen beleuchtet und in einer Runde nationaler Bildungsexperten und Bildungsexpertinnen zur Diskussion gestellt.

Der Bereich „Prozessorientierung in Ausbildung und Prüfung“ thematisierte verschiedene Formen der Prozessorientierung in Ausbildung, Prüfungsstrukturen und -methoden sowie Kompetenzstandards und -diagnostik.

Ein weiterer Bereich beschäftigte sich mit den „Fortbildungsberufen für das Bildungspersonal“, mit deren Anforderungen, den

verschiedenen Berufskonzepten sowie der Internationalisierung in diesem Bereich.

Berufskonzepte heute – Stand und Entwicklungsperspektiven

Das in das Thema des Forums einführende Plenum entfaltete die Chancen eines modernen Berufsprinzips. Mit der Entschließung des Deutschen Bundestages, die das am 1. April 2005 in Kraft getretene novellierte Berufsbildungsgesetz (BBiG) begleitet hat, wurde deutlich gemacht, dass der Gesetzgeber die Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (HwO) als Ausbildung nach dem Berufsprinzip verstanden wissen will. Eine mehrjährige Berufsausbildung in staatlich anerkannten Ausbildungsgängen sichert die Möglichkeit, eine Vielzahl von konkreten Tätigkeiten wahrzunehmen.

Grundsätzlich besteht bei den Akteuren des Berufsbildungssystems Konsens darüber, sich am Berufsprinzip zu orientieren. Die Wirtschaft benötigt kompetente Fachkräfte, die den gestiegenen Anforderungen in einer globalisierten Gesellschaft gerecht werden. Vor allem aber bedeutet die Berufsausbildung im dualen System für junge Menschen die Möglichkeit, einen Beruf zu erlernen, d. h., sich fachlich auf einem hohen Niveau zu qualifizieren und eine gute Chance auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Nicht zu vergessen ist, dass der Beruf eine sozialintegrative Funktion erfüllt und zur Persönlichkeitsbildung beiträgt.

Das Spektrum der Meinungen, wie ein modernes Berufsprinzip in einer von kontinuierlichem Wandel geprägten Arbeitswelt ausgestaltet werden soll, ist weit. Nach dem noch gültigen Beschluss des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25. Oktober 1974 gelten als Kriterien für die Anerkennung von Ausbildungsberufen:

- hinreichender Bedarf an entsprechenden Qualifikationen, der zeitlich unbegrenzt und einzelbetriebsunabhängig ist;
- Ausbildung für qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten auf einem möglichst breiten Gebiet;
- Anlage auf dauerhafte, vom Lebensalter unabhängige berufliche Tätigkeit;

- breit angelegte berufliche Grundbildung;
- Möglichkeiten eines geordneten Ausbildungsganges;
- ausreichende Abgrenzung von anderen Ausbildungsberufen;
- Operationalisierbarkeit der Ausbildungsziele;
- Ausbildungsdauer zwischen zwei und drei Jahren;
- Grundlagen für Fortbildung und beruflichen Aufstieg sowie
- der Erwerb von Befähigungen zum selbstständigen Denken und Handeln bei der Anwendung von Fertigkeiten und Kenntnissen.

Grundsätzlich ist diesem Katalog von Kriterien zuzustimmen. In der Praxis der Neuordnung werden diese Standards zuweilen allerdings großzügig ausgelegt und Berufe kreiert, die von vornherein nur eine beschränkte Durchlässigkeit und Transferierbarkeit auf dem Arbeitsmarkt aufweisen.

Vor dem Hintergrund der andauernden Krise auf dem Ausbildungsstellenmarkt, trotz der guten Zahlen für das Ausbildungsjahr 2007 und der ständig ansteigenden Zahl junger Menschen, die wertvolle Zeit in den sogenannten Warteschleifen vergeuden, ist es an der Zeit, über neue Modelle zur Gestaltung von Ausbildung nachzudenken, ohne die Grundprinzipien des dualen Systems infrage zu stellen. Insbesondere der Vorschlag der Professoren Euler und Severing¹, zu flexiblen Ausbildungswegen in der Berufsbildung zu kommen, hat eine heftige Debatte ausgelöst und zugleich den Anstoß für weitere und weitergehende Entwicklungen gegeben.

Insbesondere durch die Überlegungen zur Schaffung eines europäischen Bildungsraums mit einem einheitlichen Qualifikationsrahmen (EQR) und der Einführung eines Leistungspunktesystems (ECVET) zur Förderung der Durchlässigkeit und Mobilität der Bürger ist das Berufsprinzip in die Kritik geraten. Weitere Aspekte der Diskussion waren die Auseinandersetzung um die Modularisierung und kompetenzbasierte (outcomeorientierte) Ausrichtung von Ausbildungsgängen, die Zertifizierung von Teilqualifikationen sowie

¹ Euler, Dieter; Severing, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, Sankt Gallen, September 2006; vgl. dazu auch: Frank, Irmgard; Hensge, Kathrin: Ausbildungsbausteine – ein Königsweg für Strukturreformen in der Berufsbildung?, in: BWP, Heft 2/2007, Seite 40 ff (verfügbar auf beiliegender CD-ROM).

die Anrechnungsmöglichkeiten von Lernleistungen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden.

Im Plenum stellten Vertreter ihre Vorstellungen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung vor. Ein weiteres Referat widmete sich der seit 1997 eingeführten Praxis, die nach Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz (KMK) kompetenzbasiert und abschlussbezogen zu formulieren. Danach wurden die wesentlichen Veränderungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) für die Ordnung beruflicher Bildung aufgezeigt.

Ziel des Plenums war es, die Möglichkeiten eines modernen Berufsprinzips auszuloten und Impulse für die künftige Gestaltung der beruflichen Bildung zu geben.

Ergebnisse des Plenums

■ Grundlage Berufsprinzip

Das Berufsprinzip ist Grundlage bei der Neustrukturierung der Berufsbildung. Das Flexibilisierungspotenzial des dualen Berufsbildungssystems ist dabei bei Weitem noch nicht ausgeschöpft. Auch bei der Schaffung von europäischen Bildungsprogrammen kann das Berufsprinzip handlungsleitend sein. Das Bildungs- bzw. Berufsbildungssystem soll sich von einem „Bildungsvorrats- zu einem Bildungserweiterungssystem“ entwickeln, um die Gesellschaft zukunftsfähig zu machen. Das Bildungs- bzw. Berufsbildungssystem hat die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass die Menschen in der Lage sind, lebensbegleitend zu lernen, ihr Wissen und ihre Kompetenz zu erweitern, und sie in die Lage zu versetzen, flexibel auf Veränderungen im beruflichen wie auch privaten Wirkungsraum zu reagieren.

■ Abschlussbezogene Beschreibung von Ordnungsmitteln

In dem Kontext eines europäischen Bildungsraums ist es erforderlich, Ordnungsmittel abschlussbezogen zu beschreiben. Weiterhin wird es darum gehen, die Flexibilitätspotenziale des dualen Systems auszuloten, damit es im zunehmenden Wettbewerb mit (Fach-)Hochschulen bzw. Bachelorabschlüssen nicht an Bedeutung verliert.

■ Gestaltungsmöglichkeiten durch neues BBiG

Durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 mit Stufenausbildung, Zusatzqualifikationen, Veränderungen im Prüfungswesen, Erprobungsregelungen und dem Ziel des Erwerbs umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit sind zukunftsweisende Gestaltungsmöglichkeiten für die Berufsbildung aufgezeigt worden, die genutzt und geprüft werden sollen. Einige sind im laufenden Ordnungsgeschäft seitdem berücksichtigt worden. Andere Änderungen und Neuerungen, etwa bei den Stufenausbildungen und bei den Zusatzqualifikationen, harren weiter einer Umsetzung. Ob und wann dieses geschieht, ist in erster Linie von den Sozialparteien abhängig.

■ Gleichwertigkeit, Überspezialisierung, Europa: Kompetenzbasiertes Lernfeldkonzept als Rezept

Das Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz mit Kompetenzen in der Form von Mindeststandards stellt für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule die Weichen in Richtung einer konsequenten Outputsteuerung. Als Forschungsdesiderat zeigte sich, dass eine gründliche Evaluation dieses Konzepts noch aussteht. Auch für den Unterricht in den beruflichen Vollzeitschulen wurde eine konsequente Formulierung beruflicher kompetenzorientierter Standards als ein Lösungsansatz aufgewiesen. Damit ließe sich ein Gleichwertigkeitsanspruch beruflicher Bildung und der dort erworbenen schulischen Berechtigungen inhaltlich plausibel belegen. Die Entwicklung von Standards für berufliche „Domänen“ könnte zur Straffung und Systematisierung beruflicher Anforderungen führen und damit den derzeitigen Trend bei Bund, Ländern und Sozialparteien gegen die Überspezialisierung in der beruflichen Bildung stützen. Aufgrund der Vergleichbarkeit zugrunde liegender Konzepte könnten solche Standards kompatibel mit den Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen formuliert werden und damit eine Einstufung beruflicher Kompetenzen erleichtern. Ebenso könnte die Weiterentwicklung von Ausbildungsbausteinen durch einen solchen Ansatz gefördert werden.

Ermittlung des Qualifikationsbedarfs und dessen Relevanz für die Ordnungsarbeit

Ziel des Arbeitskreises war es, die Bedeutung, die die Qualifikationsforschung im Rahmen der Neuordnungsprozesse von Aus- und Weiterbildungsberufen hat, zu würdigen. Dabei hat sich gezeigt, dass durch eine systematische und regelmäßige Beobachtung des Arbeitsmarktes (Screening) drohende Ungleichgewichte zwischen Bedarf und Angebot nach Qualifikationen (mismatches) abgewendet werden können. So lässt sich beispielsweise durch die Rückkopplung der Prognose- bzw. Radarergebnisse in Branchendialogen die Akzeptanz der Ergebnisse deutlich erhöhen, was wiederum die Relevanz der Qualifikationsentwicklungsforschung für die Ordnungsarbeit weiter steigert. Wichtig ist allerdings, dass Politik und Sozialparteien sich in diesen Forschungsprozess einbinden lassen.

Eine wesentliche Grundlage einer innovativen Curriculumentwicklung ist die berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung. Zu deren Methodenrepertoire zählen insbesondere:

- Experten-Facharbeiter-Workshops, bei denen die gegenwärtigen charakteristischen beruflichen Arbeitsaufgaben erhoben werden,
- Arbeitsprozessstudien, durch die arbeitsplatzbezogene Besonderheiten erfasst und abgeglichen werden,
- der Abgleich der Ordnungsmittel, mit dem Überschneidungen und Differenzen festgestellt werden, sowie
- Führungskräfte-Workshops, die einen Ausblick auf technologische und organisatorische Entwicklungen in den Fach- und Fertigungsbereichen geben können.

Zur systematischen Erfassung und Bewertung der wissenschaftlichen Erkenntnisse im Vorfeld von Ordnungsaktivitäten bieten sich auch Berufsfachgruppen und sektorale Berufsbildungszirkel an, die als frühzeitige Bindeglieder zwischen der Gewinnung von Erkenntnissen und der Entwicklung und Umsetzung berufsbildungspolitischer Maßnahmen sinnvoll genutzt werden können. Von zentraler Bedeutung ist dabei der Ergebnistransfer, der die gewonnenen Informationen für eine Vielzahl unterschiedlicher (Nutzer-)Gruppen ziel- und verwendungsgerecht aufbereiten muss.

Breiten Raum im Arbeitskreis nahm die Darstellung aktueller Projekte aus dem Bereich der Qualifikationsbedarfs- und -entwicklungsforschung ein, die nicht nur vom BIBB, sondern auch von anderen Forschungseinrichtungen und in Universitäten durchgeführt werden. Diese Beispiele betrafen sowohl kaufmännisch-dienstleistende als auch gewerblich-technische Berufe. Es zeigte sich dabei, dass neue Erwerbstätigkeiten nicht von heute auf morgen entstehen, sodass langfristige systematische Beobachtungen von Tätigkeiten (unterhalb der Berufsebene) auf Basis repräsentativer Erwerbstätigenbefragungen durchaus gelungene Erkenntnisquellen für künftigen Qualifikationsbedarf sein können. Überraschend ist, dass gegenwärtig ein Nebeneinander von sowohl steigenden als auch sinkenden Anforderungen an die Qualifikationen zu beobachten ist. Die Gründe dafür sind vor allem die gestiegene Komplexität der Ausbildungsinhalte, der geringere Einsatz von Facharbeitern in den direkten Bereichen der Montage und Fertigung, Rationalisierungsüberlegungen in den Betrieben sowie veränderte Arbeitsorganisationen.

Ergebnisse des Arbeitskreises

■ Erfolgsfaktoren Qualifikationsforschung

In einer (fach-)politisch besetzten Podiumsrunde kamen zum Abschluss die „Nutzer“ bzw. Adressaten dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Wort, wie z. B. die Vertreter und Vertreterinnen der Bundesregierung oder der Sozialparteien, die in den entsprechenden Entscheidungs- oder Beratungsgremien über die Umsetzung und Anwendung dieser Forschungsergebnisse in die praktische Ordnungsarbeit entscheiden. Dabei zeigte sich, dass die Qualifikationsforschung durchaus einen maßgeblichen, von den politischen Akteuren berücksichtigten Beitrag zur Neuordnung und Modernisierung von Aus- und Fortbildungsberufen leisten kann. Dies setzt allerdings voraus, dass mindestens folgende Erfolgsfaktoren gegeben sein müssen:

- ein sachverständig formulierter Auftrag,
- eine angemessene Ausstattung des Forschungsprojektes, bei dessen Durchführung auf Sachkunde und methodologische Kompetenz der Forscher und Forscherinnen sowie auf deren Verankerung im Feld geachtet wird,

- ein Arbeitsprozess, der auf der Basis einer gemeinsamen Zielorientierung und frei von forschungsfremden Interessen durchgeführt werden kann,
- ein Konsens aller Beteiligten über die wichtigsten Teilziele sowie, am Ende, auch bei der Formulierung von Empfehlungen und
- die Fantasie und der Mut, sowohl den Modernisierungsauftrag nicht zu vorsichtig zu interpretieren als auch die mitgebrachten Erfahrungen der Akteure im Feld ernst zu nehmen.

Neue Technologien und Organisationsmodelle als Impulsgeber für Berufe

Tief greifende Änderungen in der Arbeitswelt stellen die Berufsbildung vor große Herausforderungen. Neue Technologien, veränderte Unternehmensstrukturen und Arbeitsorganisationen sowie Professionalisierungstendenzen erweitern, reduzieren oder verlagern berufliche Inhalte und Tätigkeiten. Mehr und mehr lassen sich aber auch komplexe Wechselbeziehungen von „hybriden“ Qualifikationsanforderungen in den Berufen identifizieren. Zur Sicherung des Berufesystems ist die inhaltliche und strukturelle Anpassung und Modernisierung von Berufen und Berufsinhalten sowie die Entwicklung neuer Berufe unverzichtbar. Welche Impulse die Wandlungsprozesse der Arbeitswelt auf die berufliche Bildung haben und wie die berufliche Bildung auf die veränderten Qualifikationsbedarfe reagiert hat oder noch reagieren muss, war Thema des Arbeitskreises 2.2.

Dabei ging es maßgeblich um die Verdeutlichung der unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen dieser Anpassungs- und Entwicklungsprozesse und der Bandbreite inhaltlicher und struktureller Gestaltungsmöglichkeiten in den Berufen. Die dazu ausgewählten Beispiele unterschiedlichster berufsinhaltlicher Entwicklungen aus verschiedenen Branchen waren den Themenfeldern:

- Neue Branchen – neue Berufe,
- Professionalisierungsprozesse,
- Neue Inhalte beruflicher Qualifikationen,
- Vernetzung von Dienstleistungs- und Produktionsarbeit und
- Neue Technologien

zugeordnet und sollten so das aktuelle Anforderungsspektrum moderner Berufsbildung illustrieren.

Einen umfassenden thematischen Einstieg gab das einleitende Referat: Wandel der Arbeitswelt – Innovationen in den Berufen. Der Referent verdeutlichte auf der makroökonomischen Ebene das Verhältnis von wirtschaftlichem Wachstum und Bildung und zog für die aktuelle Arbeitsmarktsituation das Fazit, dass heute „Gehirnlaufzeiten“ wichtiger seien als Maschinenlaufzeiten. Die Veränderungen der Berufsanforderungen, dokumentiert durch eine Reihe von aktuellen Studien, rechtfertigt aus Sicht des Referenten jedoch nicht die Diskussion um das Ende des Berufssystems. Trotz des massiven Reformbedarfs habe die Stabilität der Berufe nicht abgenommen. Auch in der aktuellen Diskussion um höhere Akademikerquoten, vor allem im OECD-Ländervergleich, seien angepasste Lösungen erforderlich, die den Besonderheiten des deutschen Bildungssystems gerecht werden müssten.

Die Vielfalt beruflicher Entwicklungen wurde durch eine Reihe konkreter Praxisbeispiele aufgezeigt. Alle Praxisbeiträge orientierten sich an der Frage, ob die bisher entwickelten Lösungen als erfolgreich und/oder ausreichend für moderne Berufsbildungskonzepte bewertet werden und wie Erfahrungen für vergleichbare Entwicklungen fruchtbar gemacht werden könnten.

Ergebnisse des Arbeitskreises

■ Neue Branchen – neue Berufe

Für den Themenkomplex: Neue Branchen – neue Berufe wurde am Beispiel der Callcenter-Branche gezeigt, wie veränderte Arbeitsorganisation in Verbindung mit der Nutzung neuester Technologien zu veränderten beruflichen Anforderungen und letztendlich zu neuen Berufen führten.

■ Professionalisierungstendenzen Logistik und Sport

Für die Logistik und für die Sportbranche wurden unterschiedliche Professionalisierungstendenzen aufgezeigt, die zu neuen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen in bestehenden Berufen führten, teilweise auch in neue Berufsbilder

einmündeten und von daher die Gesamtstruktur der Berufe in den beiden Branchen tangierten. Vor allem aber in der Logistik wurde auch eine erweiterte Diskussion um die Kompetenzentwicklung und ihre Festschreibung in den Berufsprofilen angemahnt.

■ **Medienbranche**

In der Medienbranche entsteht bei der Content-Erstellung ein Beispiel für neue Inhalte beruflicher Qualifikationen, die – soweit in aktuellen Untersuchungen absehbar – nicht zur Entwertung beruflicher Anforderungen in anderen, bereits bestehenden Berufen führen werden.

■ **Vernetzung von Dienstleistungs- und Produktionsarbeit**

Mit der Erläuterung der Elemente des Energiecontractings wurde auf eine Entwicklung hingewiesen, die auch die zukünftige Gestaltung der Berufsbildung stärker prägen wird: die fortschreitende Vernetzung von Dienstleistungs- und Produktionsarbeit mit dem Anforderungsprofil des „Allrounders“.

■ **Spannungsfeld virtueller und konkreter Handlung**

Zum Themenfeld der neuen Technologien wurde durch die bereits entwickelten Konzepte der „Virtual Reality“ im Maschinenbau verdeutlicht, wie umfangreich die neuen Dimensionen beruflicher Anforderungen im Spannungsfeld virtueller und konkreter Handlung sein werden.

Strukturentwicklung in der Berufsausbildung

Ordnungspolitisch ist in der Vergangenheit der Weg einer immer weitergehenden branchenspezifischen Ausgestaltung des Berufskonzeptes verfolgt worden. Deutlich werden jedoch die Grenzen der zu gewährleistenden Berufsmobilität, aber auch der Praktikabilität eines solchen Ansatzes, da es immer schwieriger wird, die schulische Ausbildung sicherzustellen. Als Lösungsansätze werden Modularisierungsstrategien angeboten, die zum einen den „Beruf“ weiterhin erhalten wollen, zum anderen radikalere Modelle, die die traditionellen Berufsbilder in Module auflösen.

Der Arbeitskreis befasste sich in vier thematischen Blöcken mit der Strukturentwicklung in der Berufsausbildung. Am Beispiel der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Dienstleistungsberufe wurde versucht, ein Leitbild für die kaufmännische Berufsbildung zu entwerfen, um davon ausgehend künftig Kernqualifikationen und integrierende Ansätze für die kaufmännische Berufsbildung zu identifizieren. Interessant war dabei ein Blick über den „deutschen Tellerrand“ in die Schweiz und nach Österreich.

Nach diesen übergreifenden Modelldiskussionen zu Strukturfragen der Berufsbildung folgten eher implizite Ansätze zur Weiterbildung des bestehenden Berufskonzeptes. Anhand der für die kaufmännische Berufsbildung zentralen Büroberufe, die als Querschnittsberufe in allen Branchen heute schon Einsatz finden, wurden die Möglichkeiten einer flexiblen und offenen Gestaltung von Berufsbildern vorgestellt, um den unterschiedlichen Branchenanforderungen zu genügen und der Tendenz zu weiteren Splitter- und Branchenberufen Einhalt zu gebieten. Die Schaffung von neuen Berufsbildern soll berufsbildungspolitisch dazu beitragen, zweijährige Berufsausbildungen für benachteiligte Jugendliche zu ermöglichen.

Hinsichtlich der vermehrten Schaffung von gestuften, anrechnungsfähigen Ausbildungen ergeben sich verstärkt Probleme mit der Durchlässigkeit von zwei- zu dreijähriger Ausbildung. Hier ergeben sich durch das Vorgehen im Einzelhandel vermehrt kritische Anhaltspunkte, aber auch interessante Ansatzpunkte zur Verbesserung der Situation. Die neuen Dienstleistungsberufe im Einzelhandel suchen über ein integratives System eine verbesserte Durchlässigkeit zu erreichen und unterstützen den Prozess durch selbstgesteuertes Lernen mithilfe von multimedialen Medien. Dieses Vorgehen könnte die durch die aktuelle Berufsbildungspolitik forcierte Schaffung von gestuften, anrechnungsfähigen Ausbildungen unterstützen. Zu denken ist hier insbesondere an die neuen Berufe im Dialogmarketing oder der Automatenwirtschaft.

Ein Exkurs im Einzelhandel zur Kompetenzentwicklung von Verkäufern/Verkäuferinnen mit dem Forschungsprojekt ProBE bezog sich auf Probleme der Auszubildenden, die daraus resultieren, dass sie in der Eingangsphase ihrer Ausbildung im Einzelhandel

vielfach mit Aufgaben konfrontiert sind, für die sie als Anfänger noch nicht qualifiziert sind.

Im Bereich der Personaldienstleistung wurde das neueste Produkt des Bundesinstitutes vorgestellt: der neue Ausbildungsberuf für Personaldienstleistungskaufleute. Hier wurden Hintergründe, Berufsstruktur und Innovationen präsentiert. Deutlich wurde hier insbesondere eine neue Struktur der Darstellung der Inhalte von Ausbildungsordnungen, die künftig die profilgebenden Qualifikationen der Ausbildung in den Vordergrund stellen.

Ergebnisse des Arbeitskreises

■ **Forschungsprojekt kaufmännische-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe**

Die Diskussion zwischen den maßgeblichen Akteuren der beruflichen Bildung, künftig vermehrt übergreifende Konzepte zur Konzentration der Ausbildungslandschaft zu entwickeln, wird durch ein Forschungsprojekt des Bundesinstitutes, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännischer-betriebswirtschaftlicher (Dienstleistungs-)Berufe“, aufgegriffen. Dies könnte als Regulativ zu der zunehmenden Zersplitterung des Angebotes an Ausbildungsberufen unter Beibehaltung des Berufskonzeptes dienen. Forschungsdefizite wurden identifiziert, Forschungshypothesen und -ziele formuliert, die künftig in einem BIBB-Forschungsprojekt bearbeitet werden sollen.

■ **Schweizer „Allbranchenkonzept“**

In der Schweiz ist die kaufmännische Berufsbildung durch ein „Allbranchenkonzept“ strukturiert, und auch hier werden Innovationserfordernisse im Spannungsfeld zwischen dem Allbranchenkonzept und Branchenberufen diskutiert. Erste Teilergebnisse eines Forschungsprojektes zeigen, dass trotz unterschiedlicher Bedürfnisse ein differenziertes, flexibel ausgestaltetes Allbranchenmodell den Anforderungen der Wirtschaft gerecht werden kann.

■ „Modularisierung“ und Berufskonzept in der Berufsbildung Österreichs

Auf den ersten Blick sucht die ebenfalls dual geprägte Berufsbildung in Österreich durch eine „Modularisierung“ ihr System zukunftsfähig auszugestalten. Es zeigte sich, dass das österreichische Modularisierungskonzept weiterhin „ganze Berufsausbildungen auf Fachkräfteniveau“ vorsieht und damit am Berufskonzept festhält. Eine Differenzierung der Berufsausbildung in Grund-, Haupt- und Spezialmodule ermöglicht insbesondere durch die Spezialmodule Alternativen zu Einzelberufen und bewahrt die Übersichtlichkeit der Berufelandschaft.

■ Neuordnung der Büroberufe

Hinsichtlich der Neuordnung der Büroberufe ist eine deutlichere Zielbestimmung der Ausbildung erforderlich, um zu einer Entscheidung hinsichtlich der Ausgestaltung des Strukturkonzeptes zu gelangen. Die aktuell diskutierten Konzepte der Sozialparteien fassen jeweils Ausbildungsberufe aus Wirtschaft und öffentlichem Dienst zusammen. Hintergrund sind grundsätzliche strukturelle Überlegungen des Innovationskreises Berufliche Bildung des Bundesbildungsministeriums zu Berufsgruppen, die hier erste konzeptionelle Auswirkungen haben.

■ Durchlässigkeit bei gestuften, anrechnungsfähigen Ausbildungen

Als Forschungsdesiderat ergaben sich Probleme mit der Durchlässigkeit von gestuften zwei- und dreijährigen Ausbildungen. Erste Ansätze für eine verbesserte Durchlässigkeit gibt es im Einzelhandel.

■ Verkäufer im Einzelhandel

Nach Präsentation wichtiger Befunde aus dem Forschungsprojekt ProBe wurden Empfehlungen zur Revision der Ausbildungsordnung gegeben.

Konsequenzen europäischer Bildungspolitik in der Ordnungsarbeit

Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationsanforderungen auf der Basis gemeinsamer Standards sind der Schlüssel für die Schaffung eines gemeinsamen Bildungsraumes in Europa. Wichtige Wegmarken auf dem Weg dorthin sind bereits passiert. Die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und die damit verbundene Entwicklung oder Anpassung nationaler Qualifikationsrahmen und Standards sowie die Einführung eines Leistungspunktesystems auch für die berufliche Bildung (ECVET) sollen die transnationale Anschlussfähigkeit national erworbener Qualifikationen sicherstellen. Zugleich leistet die Diskussion bildungsbereichsübergreifender Anrechnungsmodelle einen Beitrag zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung und damit zu einer größeren Durchlässigkeit von der Berufs- zur Hochschulbildung. Der kompetenzorientierte Ansatz unterstreicht darüber hinaus die Bedeutung der Qualität zur Messung und Sicherung der Standards.

Unterteilt in die Themenbereiche Europäische Kompetenzstandards und Berufsprofile, Internationale Kompetenzen in der Ausbildung, ECVET und modulare Ausbildungsstrukturen sowie Grenzüberschreitende (Verbund-)Ausbildung erörterte der Arbeitskreis aus verschiedenen Perspektiven die Frage: Welche Konsequenzen haben die auf europäischer Ebene eingeleiteten berufsbildungspolitischen Maßnahmen für die deutsche Berufsbildung?

Ergebnisse des Arbeitskreises

■ Europäische Kompetenzstandards und Berufsprofile – Herausforderungen für die Ordnung der Ausbildung

Die Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland kann von den europäischen Entwicklungen profitieren. Mehr Durchlässigkeit, Kompetenzstandards und eine systematisch auf die Reduzierung von Splitterberufen gerichtete Reorganisation der Berufsprofile lassen sich mit der europäischen Entwicklung verbinden. Projekte, die durch die europäische Berufsbildungspolitik mit angestoßen wurden, wie z. B. die Entwicklung europä-

ischer Kompetenzstandards der Volkswagen Coaching, zeigen aber auch die Herausforderungen für die deutsche Berufsbildung, wenn es etwa um die Frage geht, ob oder inwieweit an ganzheitlichen Berufsbildern festgehalten werden soll.

■ **Internationale Kompetenzen in der Ausbildung**

In einem erweiterten Europa ist es zunehmend erforderlich, mit- und voneinander zu lernen. Neben dem Austausch von Auszubildenden und Bildungspersonal mit dem Ziel, andere Länder und Kulturen zu verstehen und Fremdsprachen zu lernen sowie berufsbezogene Fachkompetenz zu erwerben, geht diese Entwicklung in zwei Richtungen: Zum einen werden die Erfahrungen bei der Entwicklungsarbeit in europäischen Projekten durch transnationale Zusammenarbeit zurückgespiegelt in nationale Bildungsprozesse, zum anderen beeinflusst die nationale Neuordnungsarbeit in der Berufsbildung die Arbeit auf europäischer Ebene.

■ **ECVET und modulare Ausbildungsstrukturen**

Die seit Jahren geführte Modularisierungsdebatte in Deutschland ist durch die ECVET-Entwicklungsarbeiten auf der europäischen Ebene erneut angefacht worden. Die deutsche Debatte greift jedoch zu kurz: Sie missachtet die hohe Flexibilität der Ausbildungsordnungen und des Lernfeldkonzepts. (Kern-) Berufsbilder mit an Arbeitsprozessen orientierten Kompetenzstandards stellen eine Alternative dar gegenüber einer vor allem als Segmentierungskonzept verstandenen Modularisierung.

■ **Grenzüberschreitende (Verbund-)Ausbildung**

Grenzübergreifende Lernortkooperationen entstanden im Regelfall selbstinitiiert; sie trugen spezifischen Erfordernissen des Arbeitsmarktes und der Wirtschaftsbeziehungen Rechnung. Die z.T. durch LEONARDO und JOBSTARTER geförderten Verbundausbildungsprojekte belegen damit grundsätzlich die Praktikabilität der in dem Berufsbildungsgesetz 2005 offerierten Möglichkeiten beruflichen Lernens im Ausland. Zugleich vermissen die vor Ort aktiven Projektinitiatoren ordnungspolitische Orientierungen zur langfristigen Absicherung ihrer Kooperationen. Die vom Innovationskreis Berufliche Bildung

(IKBB) formulierte Empfehlung, evtl. europäisch/international ausgerichtete Zusatzqualifikationen mit dem Zusatz „EU“ zu ergänzen, wurde als prüfenswerte Option begrüßt.

Prozessorientierung in Ausbildung und Prüfung

Seit Beginn der 90er-Jahre gilt Prozessorientierung als Maxime der Arbeitsorganisation und Unternehmensgestaltung. Die Unternehmen setzen sich – ausgehend von ihren spezifischen Geschäfts- und Arbeitsprozessen – verstärkt mit Maßnahmen der Prozessmodellierung und einem optimierten Prozessmanagement auseinander, um nachhaltige Verbesserungen ihrer Kostenstruktur und Prozessqualität zu erreichen. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Unternehmen werden dadurch erweiterte Partizipations- und Gestaltungsspielräume eröffnet, ihnen kommt eine Schlüsselrolle bei der Optimierung des gesamten Produktionsprozesses zu.

Die daraus resultierende prozessorientierte Ausbildung in den gewerblich-technischen Berufen verlangt eine zunehmende Eigenverantwortlichkeit der Auszubildenden. Ein verbessertes Lernklima und eine gesteigerte Motivation der Auszubildenden und Ausbilder soll durch die prozessorientierte Ausbildung erreicht werden. Für die Ausbilder wird die Herausforderung darin bestehen, die Auszubildenden entsprechend ihrem Entwicklungsstand zu fördern und zu fordern. Das Lernen in den Arbeitsabläufen soll vorrangig im Prozess der Arbeit selbst stattfinden. Der Auszubildende erhält einen Auftrag, übernimmt die Planung und Ausführung und ist durchgehend bis zur Übergabe bzw. Inbetriebnahme des „realen Auftrages“ dabei.

Mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe 2003 und 2004 taucht der prozessorientierte Ansatz auch explizit in Ausbildungsordnungen auf. Prozessorientierte Prüfungsmethoden stellen dabei eine vollständige berufliche Handlung in den Kontext der ihr vor- und nachgelagerten betrieblichen Abläufe und Bereiche. Die Ausbildungsordnung gibt dabei eher allgemein beschriebene Aufgaben vor. Die Konkretisierung der Inhalte muss von den Betrieben selbst vorgenommen werden. Damit wird die

Anpassung der Ausbildung an die betrieblichen Anforderungen und den schnellen technischen und organisatorischen Wandel erleichtert.

Ergebnisse des Arbeitskreises

■ Anforderungen an die Abschlussprüfung

Die Ausrichtung der Ausbildung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen wirkt sich auch auf die Auswahl geeigneter Prüfungsmethoden in Ordnungsverfahren und die Gestaltung von Prüfungen aus. Als Anforderungen an die Abschlussprüfung lassen sich insbesondere ableiten:

- Aufgaben und Probleme selbstständig lösen,
- Selbstständigkeit bei beruflichem Handeln entwickeln,
- Prozesse, Handlungen und Ergebnisse beurteilen,
- soziale Beziehungen gestalten,
- verantwortungsbewusst handeln,
- sich rational mit den Aufgaben auseinandersetzen sowie
- soziale Verantwortung übernehmen und Solidarität zeigen.

■ Gestreckte Gesellen-/Abschlussprüfung

Seit 2002 wurde das Modell der gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung in 26 Berufen eingeführt und erprobt und damit ein Schritt zu einer stärker am Prozess der Kompetenzentwicklung orientierten Prüfungskonzeption vollzogen. Im Rahmen einer Evaluation begleitet das Bundesinstitut für Berufsbildung den Einführungs- und Implementierungsprozess in den unterschiedlichen Branchen. Es wurden die ersten Ergebnisse der Evaluationen der handwerklichen Metallberufe und der fahrzeugtechnischen Berufe vorgestellt und branchenübergreifende Schlüsse gezogen. Insgesamt beurteilen die Vertreterinnen und Vertreter der Prüfungspraxis wie auch die Auszubildenden die neue Prüfungsstruktur als sehr positiv.

■ Kompetenzorientierte Prüfungsmethoden und Bewertungsverfahren

Das Ziel der Berufsausbildung ist der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit. Um diese differenziert und aussagekräftig erfassen zu können, bedarf es kompetenzorientierter Prüfungs-

methoden und Bewertungsverfahren. Insbesondere sind drei Faktoren zu nennen, die im Rahmen von Abschlussprüfungen für besonders wichtig erachtet werden:

- Eine Erweiterung der bisherigen Prüfungsformen durch die Kombination von Verhaltensbeobachtung, Projektdokumentation und Fachgespräch ermöglicht die ganzheitliche Erfassung beruflicher Handlungskompetenz.
- Outcomeorientierte (kompetenz- und arbeitsprozessorientierte) Indikatoren gewährleisten dabei ein Mindestmaß an Objektivität und Vergleichbarkeit.
- Zusätzliche Informationen durch „Dritte“ erhöhen die Aussagekraft der Messung und werden nicht als objektivitätsmindernd angesehen.

■ Diagnostik

Durch die europäischen Entwicklungen zur Schaffung von Vergleichbarkeit und Transparenz, internationale Vergleichsstudien wie PISA – die derzeitige Diskussion um ein Berufsbildungs-PISA inbegriffen – oder die Diskussion um Qualitätsentwicklung im Bildungssystem hat das Thema Diagnostik in den letzten Jahren im beruflichen Bereich zunehmend an Bedeutung gewonnen.

■ Kompetenzbasierte Gestaltung von Ausbildungsordnungen

Als Voraussetzung für die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen in den Abschlussprüfungen müssen die Ausbildungsordnungen kompetenzbasiert gestaltet werden. Insbesondere muss hierfür das Kompetenzverständnis der beruflichen Bildung operationalisiert und bei den Beschreibungen der Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnungen berücksichtigt werden. Dieses soll durch die Schneidung beruflicher Handlungsfelder entlang betrieblichen Geschäftsprozessen realisiert werden. Bei der Beschreibung von Handlungsfeldern könnte ein Kompetenzmodell als Grundlage dienen, um Kompetenzbeschreibungen zu formulieren, in denen fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen integriert werden.

Fortbildungsberufe für das Bildungspersonal

Die betrieblichen Bildungsdienstleistungen rücken verstärkt in das Blickfeld der Bildungspolitik. Heute wird anerkannt, dass ihre Professionalisierung vorangetrieben werden muss. Wer sich die heutige Dienstleistungslandschaft vergegenwärtigt, entdeckt ein diversifiziertes Dienstleistungsfeld in der Berufsausbildung, in der Weiterbildung und in der Personalentwicklung. In den letzten Jahren gab es eine Reihe von Initiativen, die eine berufspädagogische Professionalisierung der in diesem Feld Tätigen anstreben, die nicht studieren wollen oder können. Gleichzeitig steht das berufspädagogische Studienangebot an Hochschulen immer mehr unter Druck. Berufspädagogisch qualifizierter Nachwuchs an beruflichen Schulen ist nicht mehr gesichert. Auch der wachsende Bereich selbstständiger Trainer verlangt mehr Professionalisierung. Berufliche Entwicklungspfade in die Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen müssen mit Blick auf Nachwuchssicherung, berufliche Entwicklungschancen und Durchlässigkeit überdacht werden. Ziel des Arbeitskreises war es, die Situation und deren Herausforderungen zu erörtern und Bedarfe für weitere Entwicklungen zur Professionalisierung einer für die deutsche Wirtschaft immer wichtiger werdenden Dienstleistungsbranche zu markieren.

Das Thema wurde in zwei Blöcken diskutiert: Im ersten Block erfolgte eine Bestandsaufnahme der betrieblichen Bildungsdienstleistungen und ihrer Qualifikationsanforderungen. Nach einer thematischen Einführung wurden aktuelle Situationen in überbetrieblichen Bildungszentren, in beruflichen Schulen und auf dem Trainermarkt diskutiert. Im zweiten Block wurden die Professionalisierungsansätze für diese Dienstleistungen und deren Ausbau diskutiert.

Ergebnisse des Arbeitskreises

- **Professionalisierung betrieblicher Bildungsdienstleistungen**
Die Professionalisierung der betrieblichen Bildungsdienstleistungen in Aus- und Weiterbildung muss vorangetrieben werden. Berufliche Entwicklungspfade müssen mit Blick auf Nachwuchssicherung, berufliche Entwicklungschancen und Durchlässigkeit insgesamt überdacht werden.

- **Fortbildungsberufe für Bildungspersonal**

Fortbildungsberufe für Bildungspersonal als Angebot des Berufsbildungssystems sind ein Erfolg versprechender Weg, wie erste Modellerprobungen zeigen.

- **Verzahnung des berufspädagogischen Bildungsangebots von Berufsbildung und Hochschule**

Insgesamt wird ein System von Qualifikationsangeboten benötigt, um den Ansprüchen an Professionalisierung für die diversifizierten Funktionen in der Berufsausbildung, in der Weiterbildung und in der Personalentwicklung, für Lehren, Beraten und Managen gerecht zu werden. Hierfür ist auch eine Verzahnung des berufspädagogischen Bildungsangebots von Berufsbildung und Hochschule sinnvoll. Eine entsprechende Initiative gibt es in Mecklenburg-Vorpommern. Hierdurch sollte den Ausbildern auch ein beruflicher Entwicklungspfad in Lehraufgaben an beruflichen Schulen eröffnet werden.

- **Nebenberuflich Tätige in Aus- und Weiterbildung**

Den in Aus- und Weiterbildung nebenberuflich Tätigen sollte besonderes Augenmerk gelten, da sie wegen ihrer quantitativen Dominanz die Qualität der Berufsbildung maßgeblich mitbestimmen. Auch das wachsende Feld der selbstständigen Trainer muss verstärkt beobachtet werden.

- **Verbreitung erfolgreicher Professionalisierungsansätze**

Modellerprobungen sowie die Verbreitung erfolgreicher Professionalisierungsansätze für die unterschiedlichen Zielgruppen müssen forciert werden. Damit verbindet sich die Aufforderung an die Bildungspolitik, dies zu unterstützen.

Ausblick

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Forums stimmten darin überein, dass eine Flexibilisierung des Berufsbildungssystems im Rahmen von Beruflichkeit erfolgen müsse. Die europäische Entwicklung in Richtung von mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit in der Bildung wirkt als Katalysator für eine Diskussion, die auch in Deutschland geführt wird. Es liegt

im nationalen Interesse, die europäische Entwicklung als Chance zu begreifen für eine Modernisierung des deutschen Berufsbildungssystems und seiner Prozesse. Sowohl ein Paradigmenwechsel in Richtung Lernergebnisorientierung als auch zu kompetenzbasierter Gestaltung von Ausbildungsordnungen und die aktuelle Auseinandersetzung um die Reduzierung der Anzahl der Berufe erfordern eine Strukturdiskussion über die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsberufen. Die systematische Identifikation von Kernqualifikationen in der beruflichen Bildung bildet dabei die Grundlage für eine Fokussierung des Berufsbildungssystems durch Berufefamilien bzw. Berufsgruppen. Eine kompetenzbasierte Gestaltung von Ausbildungsordnungen ist auch ein Ansatzpunkt für kompetenzorientierte moderne Prüfungsmethoden und Bewertungsverfahren.

Welche Formen der Kompetenz- und Arbeitsprozessorientierung, der Standardisierung von Kompetenzmessung oder der Form von Modularisierung von Qualifikationen konsensfähig und praktikabel sind, unterliegt den weiteren Aushandlungs- und Entwicklungsprozessen. In der Qualitätssicherung der beruflichen Bildung ist Qualifikationsforschung ein wesentlicher Teilprozess, der jedoch Erfolgsbedingungen unterliegt, die die Beteiligten sicherzustellen haben. Daneben ist die weitere Professionalisierung der betrieblichen Bildungsdienstleistungen zu fördern. Das Bundesinstitut für Berufsbildung wird diese Prozesse weiterhin nachhaltig unterstützen.

Qualität in der beruflichen Bildung

Koordination:

Dr. Kathrin Hensge

Horst Mirbach

- Ausbildung zwischen Qualität und Quantität
- Qualität in der Weiterbildung: Öffentliche und einrichtungsinterne Strategien zur Förderung der Kunden- und Outcome-Orientierung
- Wissensmanagement als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung
- Der Mensch im Mittelpunkt: Personale Aspekte der Qualitätssicherung in der Berufsbildung
- Alles, was Recht ist: Rechtsfragen der beruflichen Bildung

Forum 3

Qualität in der beruflichen Bildung

Die europäische Integration und die weltweite Migration haben eine Intensivierung des Wettbewerbs auf den Arbeitsmärkten zur Folge. Die Notwendigkeit einer Steigerung der Effizienz führt auch zu einem Druck auf die Arbeitskosten. Dies hat Rückwirkungen auf die Ausbildung und die Weiterbildung. Vor diesem Hintergrund befasste sich das Forum mit aktuellen Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Berufsbildung sowie mit Rechtsfragen der beruflichen Bildung. Zunächst ging es in einer Plenardebatte um die Grundsatzfrage, wer (oder was) die Qualität der beruflichen Bildung bestimme. Bei einer Vielfalt unterschiedlicher Ansätze zur Qualitätssicherung und -entwicklung bestand Konsens nur insofern, als eine Stärkung der Lernerorientierung förderlich wäre. In den folgenden Arbeitskreisen wurden mehrere Themenbereiche vertieft erörtert: Qualität und Quantität in der Ausbildung, Kunden- und Outcomeorientierung in der Weiterbildung, Wissensmanagement und die Anforderungen an das Ausbildungspersonal sowie verschiedene Rechtsfragen.

Plenum: Wer bestimmt die Qualität der beruflichen Bildung? – Qualität im Spannungsfeld zwischen Lernerorientierung und Expertenwissen

Die Debatte über die Qualität der Berufsbildung ist aktueller denn je und erhält besondere Anstöße z. B. durch

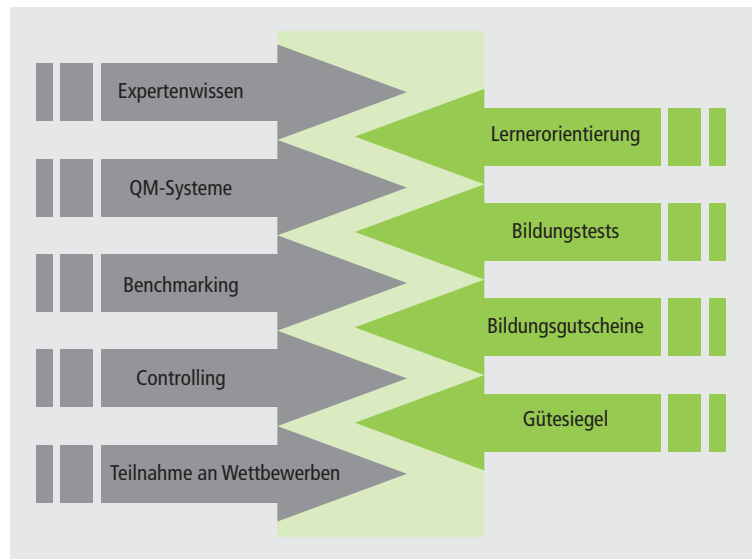
- die Entschließung des Deutschen Bundestages zum Berufsbildungsreformgesetz mit der Aufforderung, geeignete Instrumente zur Qualitätssicherung der beruflichen Aus- und Weiterbildung bereitzustellen (BT-Drucksache 15/4752 vom 21.06.05);
- die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) (BMWA u. BMBF, in Kraft getreten am 01.07.04);
- den Qualitätsrahmen für die Berufsausbildung (von der IG Metall 2006 herausgegeben);
- die zunehmende Verbraucherorientierung in der Weiterbildung und die in diesem Zusammenhang durchgeführten Bil-

dungstests zur besseren Information von Bildungsinteressierten (Stiftung Warentest).

Bereits diese Auswahl von Initiativen zur Sicherung von Qualität zeigt, dass die Diskussion um Qualitätssicherung und Wirtschaftlichkeit in der Berufsbildung angekommen ist.

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit Fragen der Qualitätssicherung lässt sich ein Bedeutungswandel von den bislang favorisierten expertenorientierten zu lernerorientierten Ansätzen beobachten. Dabei weisen beide Ansätze in unterschiedliche Richtungen.

Abb. 1: Qualität in der beruflichen Weiterbildung – Entwicklungsrichtungen



Ob sich aus dieser Polartät eher eine Gegenläufigkeit oder eher eine Ergänzung im Sinne eines Ineinandergreifens der unterschiedlichen Ansätze ergibt, darüber ist ein Richtungsstreit entbrannt, über den im Plenum diskutiert wurde.

Vorgestellt wurde eine breite Palette von Ansätzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln, wie

- die Bearbeitung des Themas insbesondere aus der Sicht der Zielgruppen – Individuen und ihrer sozialen Milieus,

- die Wahrnehmung der Interessen von Frauen (weibliche Lernkultur, Gendergerechtigkeit),
- die Förderung von Verbraucherschutz in der Aus- und Weiterbildung durch Information und Beratung,
- die Beschäftigung mit grundlegenden Fragen der Evaluation (QSS, QSI u. a.) und ihrem Beitrag zur Qualität von Bildungsangeboten und -anbietern sowie
- eine am vereinten Europa orientierte Betrachtung von Fragen der Bildungsqualität (z. B. im Sinne von Good Practice).

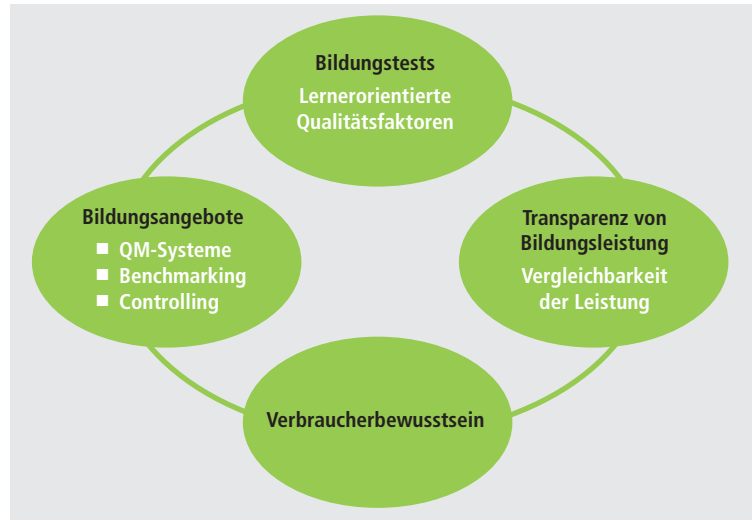
Im Rahmen dieser Ansätze wurden Fragen wie theoretische Grundlagen, Zielgruppenbezug, Qualitätsverständnis, Erwartungen, Perspektiven etc. dargestellt und mit Blick auf

- Leistungsfähigkeit von Qualitätsansätzen,
 - Akzeptanz bei Bildungsanbietern und -abnehmern,
 - Anregungen für Weiterentwicklungen
- kontrovers diskutiert.

Welche der Ansätze die leistungsfähigsten sind, darüber konnte kein Konsens hergestellt werden. Einigkeit bestand darin, dass die Stärkung der Lernerorientierung als Motor für die Qualitätsentwicklung insbesondere in der öffentlich geförderten Weiterbildung notwendig sei und sich ein Paradigmenwechsel zugunsten der lernerorientierten Ansätze abzeichne.

Mit diesem Paradigmenwechsel ist ein Prozess in Gang gekommen, der über die Einführung von mehr Transparenz und Wettbewerb sowie über die Schaffung eines kritischen Verbraucherbewusstseins Bildungsanbieter dazu veranlasst, die Qualität ihrer Angebote zu überprüfen und stets weiterzuentwickeln. Deshalb kann der Prozess zur Sicherung von mehr Qualität auch als ein Qualitätszirkel dargestellt werden (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Qualitätszirkel



Die Vorstellung von einem Qualitätssicherungsprozess als einem Qualitätszirkel macht deutlich, dass Qualitätssicherung ein permanenter Prozess ist bzw. sein könnte.

In diesem Prozess sind die Prozessfaktoren sowohl abhängige als auch unabhängige Variablen. Das heißt, experten- und lernerorientierte Ansätze der Qualitätssicherung stehen in einem Wechselwirkungsprozess. Dabei kann die zunehmende Bedeutung von lernerorientierten Ansätzen als Motor für die Qualitätsentwicklung dienen, indem sie Bildungsanbieter immer stärker dazu veranlasst, Maßnahmen der Qualitätssicherung einzuführen und auf diesem Wege die Produktqualität stetig zu verbessern.

Ausbildung zwischen Qualität und Quantität

Im diesem Arbeitskreis drehte sich alles um die Ausbildung. Zwar prägt seit einigen Jahren die Schaffung und Bereitstellung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes die bildungspolitische Diskussion, doch in jüngster Zeit sind daneben verstärkt Forderungen nach einer Sicherung von mehr Ausbildungsqualität getreten. Auch mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 wird

ein verstärktes Interesse an einer umfassenden und systematischen Betrachtung der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und damit auch in Bezug auf die betriebliche Ausbildung formuliert.

Sind Qualität und Quantität unvereinbar oder untrennbare Seiten einer Medaille? Diese und andere Fragen wurden in dem Arbeitskreis aus der Perspektive von Wissenschaft und von Praxis beleuchtet. Die theoretischen Grundlagen und Entwicklungen wurden an Erfahrungen gespiegelt, die Vertreter aus der Praxis mit konkreten Problemen gesammelt haben. In Anlehnung an das duale Prinzip der Berufsausbildung in Deutschland referierten zu jedem Aspekt zwei Partner, der eine aus der Sicht der Wissenschaft, der andere aus der Sicht der Praxis.

Im Mittelpunkt des Arbeitskreises standen die beiden Partner des dualen Systems, nämlich:

- die **Betriebe** und ihre Aktivitäten zur Sicherung der betrieblichen Ausbildungsqualität sowie
- die **berufsbildenden Schulen** und ihr Einfluss auf die Qualitätssicherung verschiedener Bildungsgänge.

Darüber hinaus wurden aber auch die Rahmenbedingungen für Ausbildung beleuchtet, nämlich:

- der **Ausbildungsstellenmarkt** und seine Indikatoren zur Beurteilung der aktuellen Ausbildungssituation sowie
- die **europäischen Entwicklungen** und ihr Einfluss auf die Gestaltung von Bildungsprozessen in Deutschland.

Die Teilnehmer vertraten fast einhellig die Auffassung, dass Fragen von Qualität und Quantität von Ausbildung zunehmend im Zusammenhang gesehen werden müssten. Gleichwohl ist und bleibt die duale Ausbildung eng mit den Entwicklungen am Arbeitsmarkt verbunden. Eine Investition von Ressourcen in Ausbildungsplätze muss nicht nur ein sinkendes Angebot in wirtschaftlich schwierigen Situationen ausgleichen, sie muss sich auch über hohe Ausbildungsqualität rechtfertigen. Zugleich lässt sich eine hohe Ausbildungsqualität nur über die Bereitstellung von Ressourcen gewährleisten. Allerdings zeigte sich auch, dass es keine Patentrezepte gibt, die Forderungen nach Quantität und Qualität in Einklang zu bringen.

Qualität in der Weiterbildung: Öffentliche und einrichtungsinterne Strategien zur Förderung der Kunden- und Outcome-Orientierung

Kunden- und Outcome-Orientierung sind Schlagwörter, die gegenwärtig häufig im Zusammenhang mit dem Thema „Qualität in der Weiterbildung“ genannt werden. Aufgabe des Arbeitskreises war es daher, konkrete Strategien zu diskutieren, mit denen unterschiedliche Akteursgruppen diese Ziele verfolgen.

Weiterbildungsinteressierte Personen und Organisationen stehen grundsätzlich vor zwei Herausforderungen:

- Die Weiterbildungslandschaft ist unübersichtlich. Zwar gibt es Bemühungen (z. B. durch Fortbildungsordnungen), auch im Bereich der Weiterbildung Standards zu schaffen. Häufig wird aber erwartet, dass Weiterbildung möglichst arbeitsplatznah erfolgen solle, was eine starke Individualisierung der Bildungsangebote erfordert.
- Die Ressourcen, die für Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden, sind tendenziell rückläufig, bzw. es muss verstärkt der langfristige Nutzen der jeweiligen Bildungsgänge prognostiziert werden (Outcome). Dies stellt nicht nur eine Herausforderung für diejenigen dar, die Weiterbildungen beantragen. Auch Weiterbildungsanbieter müssen Strategien entwickeln, wie sie den Nutzen ihrer Angebote nachweisen und sichern können.

Die im Arbeitskreis vorgestellten Strategien zur Förderung der Kunden- und Outcome-Orientierung sind auch als Antworten auf diese Herausforderungen zu verstehen.

Strategien öffentlicher Akteure

Öffentliche Akteure streben vor allem eine Stärkung der Kundensouveränität an. Vorgestellt wurden die Weiterbildungstests der *Stiftung Warentest*, die standardisierte Informationen über die Struktur- und Prozessqualität von Bildungsangeboten zur Verfügung stellen, sodass die Bildungsinteressierten überprüfen können, ob ihre individuellen Ansprüche erfüllt werden. Evaluationen der Weiterbildungstests zeigen, dass ihre Leser/-innen die Tests

als gute Orientierungshilfe einschätzen. Problematisch ist allerdings, dass der Bekanntheitsgrad der Weiterbildungstests in der Bevölkerung noch relativ gering ist.

Eine andere Strategie öffentlicher Akteure besteht darin, Beratungsangebote im Bildungsbereich zu fördern. Diesbezüglich wurden Ergebnisse einer vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* finanzierten Studie zur Berufs- und Bildungsberatungslandschaft in Deutschland vorgestellt. Hierbei wurde deutlich, dass Beratungsleistungen oft nur reaktiv in Anspruch genommen werden, wenn es zu erzwungenen Übergängen (z. B. in die Erwerbslosigkeit) kommt. Lediglich Hochqualifizierte nutzen Bildungsberatungen häufiger proaktiv, beispielsweise in Form von Karriereberatung. Hier ist man noch weit vom Ziel der Entschließung des Europäischen Rates von Mai 2004 für eine Verbesserung der Berufs- und Bildungsberatung entfernt. Demnach sollen möglichst alle Bürger/-innen begleitend zum lebenslangen Lernen auch Bildungsberatungsleistungen kontinuierlich in Anspruch nehmen können.

Strategien der Anbieter

Das Projekt *ImZiel* der Universitäten Düsseldorf und München geht von der Annahme aus, dass der Erfolg von Weiterbildungsanbietern auch davon abhängt, ob es ihnen gelingt, ihre Bildungsinhalte und Werbebotschaften präzise auf die Wünsche einzelner Bevölkerungsmilieus abzustimmen. So erreichen Volkshochschulen oft nur die traditionellen Milieus, während (post-)moderne Milieus sich weniger angesprochen fühlen. Abhilfe sollen hier die aus der Marktforschung stammenden „Produktkliniken“ schaffen, mit denen neu entwickelte Bildungsgänge auf ihre Milieuangemessenheit getestet werden können.

Verschiedene Projekte des *Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb)* gehen von der Beobachtung aus, dass Weiterbildungsverantwortlichen oftmals gar nicht bewusst ist, wo Bildungsbedarfe in ihren Betrieben bestehen. Dieses Problem kann gelöst werden, indem sie gemeinsam mit den Bildungsdienstleistern im Rahmen von standardisierten Workshopreihen oder Coachingpro-

zessen Weiterbildungslücken systematisch aufspüren. Für Weiterbildungsanbieter kann dies allerdings bedeuten, dass sie zunächst stärker in Beratungsleistungen investieren müssen, bevor Bildungsleistungen verkauft werden können.

Strategien aus Europa

Outcome-Orientierung ist ein Ziel, das insbesondere über die europäische Bildungspolitik an die nationalen Bildungssysteme, die Bildungsanbieter und die Lernenden herangetragen wird. Grund ist die Notwendigkeit, im globalen Wirtschaftswettbewerb die Qualität der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa sichtbar zu machen sowie mehr Transparenz und Vergleichbarkeit der Lernergebnisse zu erreichen. Um dies zu ermöglichen, sind Instrumente und Standards wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und der Qualitätsrahmen Common Quality Assurance Framework (CQAF) entwickelt worden, die aktuell implementiert werden. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Ergebnisse eines Lernprozesses, z. B. wie gut im beruflichen Handeln Probleme gelöst werden, und weniger wie, wann und wo der Einzelne diese „Kompetenzen“ erworben hat. Die Herausforderungen an die unterschiedlichen Akteure dieses Prozesses sind groß. Kernthemen bei Lösungsstrategien sind die Kenntnis und Beobachtung der Ziele und Standards, die Frage, wie diese gemessen werden und wie die vorhandenen Qualitätssicherungssysteme und -strategien mit jenen im EQR und CQAF zu verbinden sind.

Einige Projekte im Programm LEONARDO DA VINCI und im Nachfolgeprogramm lebenslanges Lernen erarbeiten in diesem Rahmen Lösungswege im europäischen Kontext. Neben der Kompetenzmessung konzentriert sich die Universität Flensburg mit sechs europäischen Partnern im Projekt *Reflektive Evaluation* auf die Schlüsselrolle des Bildungspersonals zur Verbesserung der Weiterbildungspraxis. Gemeinsam wurde ein webbasiertes Instrument zur Selbstevaluierung entwickelt, das eine eigene, dynamische Qualitätsentwicklung nach von außen vorgegebenen Kriterien unterstützt.

Wissensmanagement als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung

Der Erwerb von Qualifikationen und ihre Anpassung an neue Erfordernisse, die im Berufsleben aus dem technischen Fortschritt erwachsen, setzen ein ständiges Lernen voraus. Der Einsatz von Wissensmanagement ermöglicht, Wissen nach Bedarf unabhängig von Zeit und Ort zu nutzen. Wissen zu managen bedeutet, mit der Ressource Wissen bewusst umzugehen. Dabei werden nicht nur Fachinformationen, sondern auch Erfahrungen von Fachleuten einem Nutzerkreis zugänglich gemacht. In Datenbanken werden Informationen aufbereitet; Netzwerke werden gebildet und ihre Strukturen dokumentiert, sodass das Wissen von Experten auffindbar wird. Wissensmanagement schafft somit Transparenz über das Wissen einer Organisation. Dieses Wissen kommt in Arbeits- und Lernprozessen zum Einsatz. Es wird hinterfragt, ergänzt, aktualisiert, neu verknüpft. Anhand verschiedener Beispiele zum Einsatz von Wissensmanagement in der Berufsbildungsforschung sowie der Aus- und Weiterbildung wurde im Arbeitskreis 3.3 der Frage nachgegangen: „Wie trägt Wissensmanagement zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildung bei?“

Im Rahmen von **EU-Förderprogrammen** werden unterschiedliche Wissensmanagementmethoden entwickelt, die durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis zur Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildung beitragen. Das Projekt WeKnow integriert praxisorientiertes Expertenwissen in die universitäre Lehre. Im Projekt Microteaching werden modulare Lehr- und Lernangebote für eine bedarfsgerechte, kurzfristige und kostengünstige Weiterbildung vernetzt. Schwerpunkt des Projekts Reload ist die Weiterbildung von ungelernten, lernentwöhnten oder älteren Beschäftigten in Heimwerkermärkten. Der Zugang zu Informations- und Lehrmaterialien am Arbeitsplatz ermöglicht, dass das Wissen direkt angewendet werden kann und fördert die Selbstlernkompetenz.

Um den beruflichen Entwicklungen gerecht zu werden, müssen die Inhalte in einem Wissensmanagementsystem ständig aktualisiert werden. So wird beispielsweise im Rahmen der Entwicklung von Bildungsmaßnahmen für Benachteiligte (Ältere, Langzeitarbeits-

lose, Personen mit Migrationshintergrund, Lernentwöhnte) das Wissensmanagementsystem **ConFect** eingesetzt, um den Informations- und Erfahrungsaustausch unter dem Bildungspersonal zu fördern. ConFect bietet Informationen zu Kursen, Lernmaterialien und Best-Practice-Beispiele. Bildungsmaßnahmen werden dokumentiert und weiterentwickelt. Zusätzlich werden Standards für Kursauswahl und -durchführung festgelegt, z. B. die Feststellung der Kompetenzen von Kursteilnehmern durch Selbst- und Fremdeinschätzungen und Lernzielvereinbarungen. Weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung bilden Fortbildungen des Bildungspersonals und persönlicher Erfahrungsaustausch. Die Qualität des Weiterbildungsangebots wird dabei nicht nur von den Experten bestimmt, sondern auch durch den Arbeitsmarkt, indem nur Kurse ins Weiterbildungsprogramm aufgenommen werden, die in der Arbeitswelt gefragt sind und sich bewährt haben.

Auch im Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (**KIBB**), einem Wissensmanagementsystem für die Berufsbildungsforschung, erfolgt die Qualitätssicherung auf mehreren Ebenen. Aufgabe von KIBB ist, Anfragen aus der Politik zu beantworten, die Berufsbildungsforschung zu dokumentieren und den Informationsaustausch eines Netzwerks deutscher Berufsbildungsforscher (AG BFN) zu unterstützen. Durch regelmäßige Evaluation und beratende Gremien wird die Qualität des Gesamtangebots gesichert. Auf eine enge Zusammenarbeit mit Experten wird Wert gelegt. Als weiteres Qualitätskriterium gilt die AG BFN: Es werden nur Forschungsprojekte aus diesem Kreise dokumentiert, die von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern selber verfasst und redaktionell überprüft werden.

Während in den vorausgehenden Beispielen die Qualität wesentlich von Experten kontrolliert und somit bestimmt wird, tragen im folgenden Wissensmanagementansatz auch die Lernenden zur Qualitätssicherung bei:

Ein aus dem **Modellversuch Fakt** hervorgegangener Ansatz setzt einen Schwerpunkt auf den eigenverantwortlichen Wissenstransfer von Auszubildenden. Nicht nur die Ausbilderinnen und Ausbilder, sondern auch die Auszubildenden stellen ihre Kenntnisse und Erfahrungen dar und teilen sie mit anderen Auszubildenden

unabhängig vom Unternehmensstandort. In Gesprächsrunden mit ihren Ausbilderinnen und Ausbildern erarbeiten Auszubildende ihren Wissensstand, reflektieren ihre Erfahrungen und entwickeln entsprechende Lernarrangements, die dann ins Wissensmanagementsystem eingestellt werden. Durch Bildung von Junior-Firmen mit eigenverantwortlicher Kostenstelle werden die Auszubildenden mit dem Vertrieb und Marketing ihrer Produkte vertraut gemacht.

Die Auszubildenden lernen, ihr Wissen konzeptionell und mediengerecht aufzubereiten. Prozess- und handlungsorientiertes Denken, Medien- und Selbstlernkompetenz werden gefördert. Die Motivation der Auszubildenden wird gesteigert. Mithilfe von Förder- und Entwicklungsbögen wird gemeinsam mit den Ausbilderinnen und Ausbildern der Wissensstand ermittelt und Ziele festgelegt. Wissenslücken können identifiziert und behoben werden. Auch die Ausbilderinnen und Ausbilder müssen sich ständig weiterbilden und tauschen sich regelmäßig in Gesprächsrunden aus. Sie müssen selbst eine Ausbildung absolviert haben und über einen Nachweis gemäß der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) verfügen. Der Ausbildungserfolg des Unternehmens wird durch Kennzahlen beschrieben und ständig kontrolliert.

Wissen zu sammeln bedeutet nicht per se, die Qualität in der beruflichen Bildung zu sichern und zu verbessern. Voraussetzung ist vielmehr, dass die Informationen richtig, aktuell und relevant sind. Wissensmanagementsysteme ermöglichen, Informationen bedarfsgerecht, zeit- und ortsunabhängig anzubieten. Berufliche Praxis und Theorie können direkt miteinander verknüpft werden. Die Qualitätssicherung der Informationen verläuft dabei auf verschiedenen Ebenen: Die Informationen stammen von Experten und werden auch von Experten überprüft und gegebenenfalls ergänzt und überarbeitet. Weiterbildung und persönlicher Erfahrungsaustausch tragen zur Kompetenzentwicklung der am Wissensmanagement beteiligten Akteure bei. Arbeits- und Lernprozesse werden standardisiert und Lernziele festgelegt, sodass Abweichungen schnell erkannt und behoben werden können. Des Weiteren kann der Einsatz von Wissensmanagement Selbstlern- und Medienkompetenz fördern. Wissensmanagement trägt somit zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildung bei.

Der Mensch im Mittelpunkt: Personale Aspekte der Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung

Unter diesem Thema wurden sehr unterschiedliche Gegenstände behandelt, die insgesamt die Qualitätsentwicklung betreffen: Einführend wurden die rechtlichen und tatsächlichen Anforderungen an die Kompetenzen des Bildungspersonals in der Berufsbildung gegenübergestellt.

Zu den rechtlichen Anforderungen

Bei der Diskussion um die Aussetzung der AEVO und die möglichen negativen Auswirkungen auf die Qualifizierung des Ausbildungspersonals und damit auf die Qualität der Ausbildung wird leicht übersehen, dass die gesetzlichen Anforderungen an die persönliche und fachliche Eignung (§§ 28 bis 30 BBiG) nicht ausgesetzt sind.

Der mit der Novellierung des BBiG 2005 neu gestaltete § 30 bildet das Kernstück der Eignungsbestimmungen und beinhaltet nach seinem Regelungsgehalt die Vorschriften der §§ 20 und 21 sowie die Bestimmungen des sechsten Teils des alten BBiG. Damit werden die bisher über das BBiG verstreuten Einzelvorschriften zur fachlichen Eignung zu einer einheitlichen und transparenten Regelung zusammengeführt.

Die fachliche Eignung ist nunmehr positiv formuliert. Sie liegt vor, wenn die Ausbildenden oder Ausbilder/Ausbilderinnen die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlichen beruflichen sowie berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen.

§ 30 (2) BBiG konkretisiert das Teilelement „berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ und bestimmt in den Nummern 1 bis 3 alternative Nachweismöglichkeiten. Gemeinsame Anforderung bleibt jedoch, dass der Nachweis in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung erbracht worden ist und das Ausbildungspersonal eine angemessene Zeit in dem Beruf tätig gewesen ist.

Zu den tatsächlichen Anforderungen

Es gibt bislang kein staatlich anerkanntes Berufsbild für Ausbilder. Obwohl die Bezeichnung Berufsausbilder in unterschiedlichen betrieblichen Vereinbarungen, Regelungen und Tarifverträgen immer wieder auftaucht, existiert keine allgemeingültige Definition. Bis vor einigen Jahren stand die Vermittlung von Fachkompetenz im Mittelpunkt der Ausbildung. Es galt, „den Auszubildenden gezielt zur Prüfung zu bringen“. Das Ausbildungspersonal definierte sich vorrangig über seine Fachlichkeit.

Der Wandel von der Industrie- zu einer Dienstleistungsgesellschaft und die daraus resultierende notwendige Qualifikationsstruktur setzen letztendlich auch eine veränderte und anspruchsvollere Berufsausbildung voraus. Eine moderne Ausbildung in Form von Lernprozessbegleitung soll den Weg zur beruflichen Handlungskompetenz stärker ebnen als traditionelle Ansätze und zugleich einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration von Jugendlichen leisten. Der Ausbilder als Lernprozessbegleiter arrangiert und begleitet die Lernprozesse der Auszubildenden. Er erschließt dabei möglichst reale Arbeitssituationen für das Lernen, plant und analysiert die Lernprozesse mit den Jugendlichen und macht die neu erworbenen Kompetenzen bewusst.

Ansatzpunkte für die Unterstützung des betrieblichen Bildungspersonals im europäischen Rahmen – Vorläufige Ergebnisse der EU-Studie EUROTRAINER

Mit dem Lissabon-Prozess, die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen, hat die EU-Kommission ein anspruchsvolles Ziel gesetzt. Allgemeine und berufliche Bildung gelten als wichtige Faktoren zur Erreichung dieses Ziels. Schlüsselakteur für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa ist das Bildungspersonal. Gefördert aus EU-Mitteln, werden hierzu gegenwärtig in mehreren europäischen Ländern zwei Studien durchgeführt. Dem Konsortium, mit dessen Hilfe eine der Befragungen – unter dem Namen: EUROTRAINER – durchgeführt wird, gehört auch das BIBB an.

Die Auswertung der deutschen Expertenbefragung deutet darauf hin, dass es aufgrund erhöhter Anforderungen und mangelnder Anreizsysteme schwieriger geworden ist, Fachkräfte für eine Tätigkeit als Ausbilder(in) zu gewinnen. Auch hat die Aussetzung der AEVO dazu geführt, dass die Qualifikation des ausbildenden Personals spürbar nachgelassen hat. Sollte die Aussetzung weiter verlängert werden, so besteht die Gefahr, dass einer wachsenden Zahl an Geringqualifizierten bald eine geringe Zahl an Hochqualifizierten gegenübersteht, die sich zum Berufspädagogen weiterbilden. Zugleich verstärkt sich angesichts von Prozessorientierung und Kostendruck die Tendenz weg vom hauptamtlich tätigen Personal hin zum nebenberuflichen Ausbilder.

Es ist paradox, dass ein Land wie Deutschland, das seit 1972 einen Standard für die Qualifikation des betrieblich ausbildenden Personals besitzt und damit weltweit Anerkennung erntet, diesen Standard in einer Zeit aussetzt, in der die Nachbarländer und die EU sich intensiv mit dieser Frage beginnen auseinanderzusetzen.

AEVO: Ergebnisse einer Studie über die Auswirkungen der befristeten Aussetzung und Kommentare aus der Praxis

Mit der 2003 auf fünf Jahre befristeten Aussetzung der AEVO sollten Ausbildungskosten gesenkt und bürokratische Hürden abgebaut werden. Zielmenge war es, jährlich 20.000 zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Das BMBF hat das BIBB veranlasst, 2007 eine bundesweite repräsentative Betriebsbefragung zu den Auswirkungen der AEVO-Aussetzung durchzuführen. Nahezu zeitgleich hat das BIBB eine Befragung bei allen IHKs und HWKs zur AEVO-Aussetzung durchgeführt. Als wichtigste Ergebnisse der beiden Erhebungen sind festzuhalten:

- Die Aussetzung der AEVO hat weniger zusätzliche Ausbildungsplätze gebracht als von den Befürwortern erwartet, insbesondere keine Steigerung bei Betrieben mit Migrationshintergrund.
- Negative Auswirkungen auf die Qualität und das Image der dualen Ausbildung sind bereits jetzt erkennbar. Langfristig werden die Auswirkungen noch kritischer gesehen.
- Der Nutzen der AEVO als wichtiges Instrument zur Sicherung der Ausbildungsqualität wird von der Mehrheit aller Befragten

anerkannt, selbst von den Betrieben, die nicht ausbilden. Entsprechend hält mehr als die Hälfte der Betriebe die AEVO für notwendig und befürworten zwei Drittel der Kammern, dass die AEVO in überarbeiteter Form wieder in Kraft gesetzt wird.

Praktiker erinnern anlässlich der Forschungsergebnisse an die 4. Leitlinie des „Innovationskreises berufliche Bildung.“ Dort heißt es mit Recht: „Eine hochwertige Berufsausbildung setzt eine entsprechende fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder voraus.“ Das bedeutet: Eine hochwertige pädagogische Qualifizierung der Ausbilder erfordert die volle Gültigkeit der AEVO. Die Politik ist also gut beraten, wenn die Aussetzung nicht verlängert wird. Vielmehr solle die AEVO ab 1. August 2009 in vollem Maße wieder gelten.

Wege zur Verbesserung: Ausbildungsqualität und Weiterbildung des Bildungspersonals

Zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung werden spezielle Weiterbildungen als Präsenzkurse oder im Fernunterricht angeboten (AdA). Die Verpflichtung des Nachweises dieser Kompetenzen in einer Prüfung wurde 2003 zwar für fünf Jahre ausgesetzt, die Kurse werden aber weiterhin nachgefragt. Auf dem Markt befinden sich gegenwärtig etwa ein Dutzend Fernunterrichtsangebote, deren Nachfrage im Detail zurzeit noch unbekannt ist. Für die Angebote existiert die Empfehlung eines Rahmenstoffplans im Umfang von 120 Stunden. Aus Verbrauchersicht stellen sich insbesondere die Fragen, inwieweit der Rahmenstoffplan den Kursen zugrunde liegt und wie sich bei vergleichbaren Lernzielen Differenzen bezüglich Preis und Dauer erklären lassen.

Die Abteilung Weiterbildungstests der Stiftung Warentest führt zurzeit Qualitätsuntersuchungen von AdA-Fernunterrichtskursen durch. Die Präsenzphasen der Kurse werden von den Prüfern dreimal in Anspruch genommen. Die Unterlagen bzw. Lehrbriefe werden durch Experten begutachtet. Weitere Untersuchungsaspekte sind die Inhaltsanalyse der Kundeninformation sowie die AGB, die durch ein Gutachten beurteilt werden. Die Kurse werden dann vergleichend bewertet, und es werden Qualitätsurteile vergeben. Dazu

werden Qualitätsstandards formuliert, und die Weiterbildungspraxis wird anhand dieser Standards überprüft. Anschließend werden der interessierten Öffentlichkeit Checklisten, Standards und Perspektiven zur Verfügung gestellt.

Alles, was Recht ist: Rechtsfragen der beruflichen Bildung

Zunächst wurde in dem Arbeitskreis das Thema „Der Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates und die Berufsschulpflicht“ beleuchtet. Dabei wurde dargelegt, dass der Grundsatz der staatlichen Schulaufsicht (Art. 7 Abs. 1 GG) nach seiner Entstehungsgeschichte einen Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates nicht begründet, sondern als gegeben voraussetzt (die Aufsicht dient der Garantie weltanschaulicher Neutralität). Der Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates endet aber gesetzlich mit der Volljährigkeit der Auszubildenden (18. Geburtstag) und damit auch die Möglichkeit, Auszubildende zur Teilnahme an allgemeinbildendem Unterricht (ein Drittel des Berufsschulunterrichts) zu verpflichten. Eine Verpflichtung der Auszubildenden zu einem ausreichend breiten berufsbezogenen und berufsfeldübergreifenden Unterricht erscheint zwar grundsätzlich möglich, nicht aber eine Verpflichtung auf eine bestimmte Institution (Berufsschule). Das nach Art. 12 Abs. 1 gesicherte „Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen“, stehe dem entgegen. Aus dem Auslaufen des Bildungs- und Erziehungsanspruchs des Staates mit Eintritt der Volljährigkeit wurde weiter gefolgert, dass damit die Legitimität für eine Beschränkung der Ausbildungswege fortfalle. Neben der klassischen Form der dualen Ausbildung und den etablierten vollzeitschulischen Ausbildungen können sich daher weitere Ausbildungsformen etablieren, über die bisherigen Möglichkeiten nach § 43 Abs. 2 BBiG hinaus. Eine weitere Reform des Prüfungswesens sei daher unabdingbar.

In einem weiteren Beitrag wurden die Regelungskompetenzen des Bundes im Bereich hochschulischer Berufsbildung thematisiert. Anhand eines fiktiven „Bundesprogramms MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik)“ wurden dabei die Handlungsmöglichkeiten des Bundes sowohl nach altem Recht als auch nach der Föderalismusreform 2006 geprüft. Hierbei stellte sich

heraus: Die Handlungsmöglichkeiten des Bundes im Bereich der hochschulischen Berufsbildung sind aufgrund der Föderalismusreform **größer** geworden – ganz anders als ursprünglich beabsichtigt –, insbesondere wenn man bei der Interpretation bundesfreundlich vorgeht. Es kommen insbesondere die internationalen und gesamtstaatlichen Aufgaben ins Spiel sowie die Auslegung der neuen Bundeskompetenzen nach Art. 74 Abs. 1 Nr. 33 GG sowie eine erweiterte Bedeutung des Rechts der Wirtschaft und der Arbeit für die Qualifikationsvorsorge und die Arbeitsmarktentwicklung, wobei man freilich die neue Abweichungsgesetzgebung im Auge haben muss. Auch darf man den Grundsatz der Bundestreue und die Wissenschaftsfreiheit nicht vernachlässigen.

„Gibt es einen Anspruch auf Anerkennung privat entwickelter Ausbildungsberufe?“ sowie die Frage: „Gibt es ein Recht auf Ausbildung nach den Ausbildungskonzepten anderer EU-Mitgliedstaaten in Deutschland?“ waren weitere Rechtsfragen, die im Rahmen des Arbeitskreises diskutiert wurden.

Ausbildungen in anderen EU-Mitgliedstaaten nach den dortigen Ausbildungskonzepten werden gemäß EU-Recht in Deutschland anerkannt, seit Jahrzehnten im Wesentlichen problemlos. Auch wenn diese Ausbildungen zu wesentlichen Teilen oder ganz in Deutschland absolviert werden, aber nach den Regeln eines anderen EU-Mitgliedstaats dort die abschließende Prüfung erfolgt, so ist diese Ausbildung in Deutschland anzuerkennen (als Ausbildung eines anderen EU-Mitgliedstaats). Ob Stellen aus dem anderen Mitgliedstaat auch in Deutschland die Prüfung abnehmen können, ist ungewiss.

Nach Darstellung der verfassungsrechtlichen Grundlagen der gegenwärtigen Regelung der Ausbildungsberufe in Deutschland wurde darauf hingewiesen, dass Änderungen im Bereich des EG-Rechts sowie das Praktizieren EG-rechtlicher Regelungen in Deutschland mittelbare Wirkungen auch im deutschen Recht, bezogen auf innerdeutsche Sachverhalte, hervorrufen. Wenn mit Bezug auf die EU in Deutschland eine Vielfalt verschiedener und (nur) teilweise ähnlicher Ausbildungsgänge anerkannt wird, dann widerspreche es dem Grundsatz der Gleichbehandlung (und der Verhältnismäßigkeit der Einschränkung der Berufsfreiheit, Art. 12 Abs. 1 GG), für innerhalb Deutschlands geschaffene Ausbildungs-

gänge eine solche Vielfalt abzulehnen und Einheitlichkeit der Ausbildung nach staatlichem Muster zu verlangen.

„Duale Studiengänge: Gestaltungsformen im Überblick“ und „Rechtsfragen dualer Studiengänge“ waren die Titel zweier Beiträge, die Fragen aufgriffen, die für die Zukunft von wachsender Bedeutung sein dürften: Duale Studiengänge praktizieren die fachliche Dualität von Theorie und Praxis auf Hochschulebene. Sie stellen bisher eine kleine Minderheit (2% der Studenten) mit deutlichem Aufwärtstrend dar, ursprünglich fast ausschließlich an Berufsakademien, jetzt zunehmend auch an Fachhochschulen und einigen Universitäten. Es gibt verschiedene Organisationsformen, an denen zweierlei bemerkenswert ist: 1. Konstitutiv ist eine sehr enge Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Akademien/Hochschulen und Betrieben; ein Kernproblem der dualen Berufsbildung, die mangelnde Lernortkooperation, ist hier gelöst. 2. Nur 15 % sehen eine Kooperation mit Berufsschulen vor.

Rechtlich können duale Studiengänge zu Problemen führen, soweit von den Ländern eine Berufsschulpflicht geltend gemacht wird und soweit der Rechtsstatus der Studierenden/Auszubildenden im Betrieb betroffen ist.

Eine Einschätzung der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes aus berufspädagogischer Sicht schloss die Beiträge des Arbeitskreises ab. Nach Darstellung der Änderungen im BBiG 2005 und ihrer ersten kontroversen Bewertung durch die Sozialpartner wurden aus berufspädagogischer Sicht Fragen zu vier Aspekten vorgetragen: Gliederung der Berufsbildung, Ziele der Berufsausbildung, Lernorte der Berufsausbildung und Aufgaben der Lernortkooperation. Es wurde die Hoffnung geäußert, dass sie in die im Jahre 2008 erfolgende Evaluation der BBiG-Novelle durch das BMBF sowie die betreffenden Erwägungen des Hauptausschusses des BIBB einbezogen werden könnten.

Eine Videokonferenz mit dem 4. Fernausbildungskongress der Bundeswehr an der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg mit einem Vortrag zum Thema „Urheberrechtsfragen bei IT-gestützter Ausbildung“ unterstrich die Komplexität der angeschnittenen Rechtsfragen und verdeutlichte das hohe Maß an

rechtlicher Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit, die es jedem Betroffenen geraten sein lasse, Rechtsstreitigkeiten zu diesem Themenbereich aus dem Wege zu gehen.

Ausblick

Die Veranstaltungen des Forums 3 lieferten einen Eindruck von der Breite und Tiefe, in der das Thema „Qualität in der beruflichen Bildung“ aktuell diskutiert wird.

Dies gilt für Grundsatzfragen wie die Definition des Begriffs „Qualität“ in der Berufsbildung:

- Schließt man sich der international und fächerübergreifend akzeptierten Normierung an?
- Tritt die „Zielorientierung“ an den Aufgaben der beruflichen Bildung (§ 1 BBiG) in den Vordergrund, nachdem die zunehmende Lernerorientierung bereits in diese Richtung weist?

Es gilt ebenso für die Gestaltung, das Ausschöpfen und Beachten des rechtlichen Rahmens beruflicher Bildung in Grundgesetz, Bundes- und Landesrecht, z. B.:

- Inwieweit orientiert sich die Praxis tatsächlich am gegebenen Rechtsrahmen?
- Wie weit schöpft der Bund seine rechtlichen Möglichkeiten aus?

Es ist zu fragen, wie die anstehenden großen Optimierungsprobleme zu bewältigen sind, etwa

- die Gewährleistung und Steigerung der Ausbildungsqualität
- bei künftig deutlich sinkenden Auszubildendenzahlen und
- bei gleichzeitig gewünschtem höheren Akademikeranteil.

Schließlich ist die Qualitätsfrage auch an Maßnahmen in Einzelbereichen zu stellen, etwa

- beim Abgleich der unterschiedlichen Strategien zur Förderung der Kunden-/Outcome-Orientierung und
- der ziel- und adressatengerechten Gestaltung des Wissensmanagements.

Die Förderung und Weiterentwicklung der Qualifikation des Ausbildungspersonals gehört zwar zu den „Input“-Faktoren, wird aber auf absehbare Zeit unerlässlich bleiben, um gute Erfolge in der Berufsbildung zu erzielen.

Berufliche Bildung im Lebensverlauf

Koordination:

Dr. Gesa Münchhausen

Angelika Puhlmann

- Schwellen, Hürden, Warteschleifen – Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem
- Besser spät als nie? – Weiterbildungskonzepte für Geringqualifizierte
- Kompetenzentwicklung und Weiterbildung im Berufsverlauf
- Migrationshintergrund – Benachteiligung oder Potenzial in der beruflichen Bildung und im Berufsleben

Forum 4

Berufliche Bildung im Lebensverlauf

Lange wurde die berufliche Bildung einzelnen (Berufs-)Lebensphasen zugerechnet: Die Zeit der Erstausbildung der Phase nach einem Schulabschluss und die Zeit der Weiterbildung für den beruflichen Aufstieg der Phase nach den ersten Berufsjahren. Fundiert waren diese Zurechnungen in der Vorstellung über „den“ normalen Verlauf eines Berufslebens, der sich durch Linearität, Kontinuität und Beständigkeit auszeichnete – und das sowohl bei den Individuen und bei den Betrieben als auch bei den Arbeitsanforderungen, dem Arbeitsangebot und nicht zuletzt beim System der beruflichen Bildung selbst. Aus der heutigen Sicht erscheinen solche Vorstellungen als Teil einer längst vergangenen Idylle, die vielleicht gar keine war – ja möglicherweise so nie existiert hat.

Heute ist die berufliche Bildung ein Thema, das für das ganze Berufsleben Bedeutung hat und – entgegen der früheren Begrenztheit auf einzelne Lebensphasen – nun im Kontext des (Berufs-)Lebensverlaufs und damit als Teil von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen verstanden und diskutiert wird.

Dabei geht es zum einen um strukturelle Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt, die ebenso zum Veralten von Berufen und dem einmal Erlernten führen wie zur Entstehung neuer Berufsbilder und neuer Wege der Ausbildung und der Weiterbildung. Dabei geht es zum anderen um Veränderungen bei den individuellen Qualifikations- und Kompetenzprofilen, bei den Anforderungen der Individuen an Arbeit und Beruf sowie zugleich auch um die Frage, wie berufliche Bildung gestaltet werden müsse, um mit all diesen Veränderungen Schritt halten und im Positiven zu ihnen beitragen zu können.

In den Arbeitskreisen des Forums 4 wurden verschiedene Aspekte dieses Themenfelds aufgegriffen und im Hinblick auf vorliegende Erkenntnisse und offene Fragestellungen diskutiert.

Schwellen, Hürden und Warteschleifen – Fokus des ersten Arbeitskreises in diesem Forum – werden immer stärker als Kennzeichen von Übergängen im Bildungssystem sowie zwischen Bildungs- und

Beschäftigungssystem identifiziert. In der Diskussion standen hier neue Formen der Förderung von Durchlässigkeit und die Entwicklung eines umfassenden Übergangsmanagements.

Das Nachholen von Berufsabschlüssen und beruflichen Teilqualifizierungen ist im Rahmen der Diskussion um die Sicherung des Fachkräftebedarfs immer wieder als wichtiges Thema hervorgehoben worden. Der zweite Arbeitskreis hat das Thema aufgegriffen und Weiterbildungskonzepte für Geringqualifizierte vorgestellt. Modulare abschlussbezogene Qualifizierungskonzepte – so eine These – erweitern die Möglichkeiten der Fachkräftegewinnung für Betriebe und bieten insbesondere gering qualifizierten Beschäftigten die Möglichkeit, sich berufsbegleitend zu Fachkräften weiterzubilden.

Dem Thema „lebenslanges Lernen“ und seiner Bedeutung im Kontext gesellschaftlicher und individueller Veränderungsanforderungen widmete sich der Arbeitskreis zur Kompetenzentwicklung. Dabei bildeten Fragen der Förderung und Gestaltung lebenslangen Lernens die inhaltlichen Schwerpunkte, denen anhand von aktuellen Forschungsergebnissen und Praxiskonzepten aus der beruflichen Bildung nachgegangen wurde.

Zu den großen und aktuellen Veränderungsthemen gehört das der Migration und ihrer Bewältigung und sinnvollen Nutzung – jeweils sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene. Der letzte Arbeitskreis des Forums stellte daher die Frage nach der Bedeutung des Migrationshintergrunds in der beruflichen Bildung und im Berufsleben. Forschungsergebnisse zeigen hier Benachteiligungen – etwa bei den Bildungs-, Ausbildungs-, Arbeitsmarkt- und Karrierechancen –, aber auch Potenziale – etwa in Form interkultureller Kompetenzen und der Weiterentwicklung von Unternehmenskulturen hin zur Kultur der Wertschätzung von Vielfalt.

Plenum: Flexibilisierung im beruflichen Lebenslauf – wie viel ist nötig, wie viel ist möglich?

Unter dieser Überschrift standen Aspekte der Gestaltung von Bildungssystemen und der individuellen Gestaltungs- und Veränderungsfähigkeit für und im gesellschaftlichen Wandel zur Diskussion.

Ergebnisse

Flexibilisierung im beruflichen Lebenslauf ist Folge der technologischen und wirtschaftspolitischen Entwicklungen, die in immer kürzeren Abständen von den Einzelnen Neues und Anderes verlangen und die zeitlichen und sozialen Ordnungen im Berufsleben wie auch in den anderen sozialen Kontexten zum Teil einschneidend verändern. Bildungssysteme wie Individuen werden quasi von außen gezwungen, sich an diese ständig sich verändernden Bedingungen anzupassen. Das ist die eine Seite der in Rede stehenden Entwicklungen. Die andere Seite ist: Die Auflösung traditioneller, fest vorgegebener Strukturen im Berufsleben und in den sozialen Lebenszusammenhängen eröffnet auch individuelle Entscheidungsspielräume und die Freiheit, welche die Individuen zur Gestaltung ihres (Berufs-)Lebenslaufs nutzen können – und letztlich nutzen müssen, um Schritt halten zu können. Die eine Frage war: Welchen Beitrag kann das Bildungssystem zur Unterstützung dieser Individualisierungsmöglichkeiten leisten und welchen Beitrag leistet es möglicherweise gerade zu deren Verhinderung?

Bei den hemmenden Faktoren steht die hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems an oberster Stelle, die bis hinein in die unterschiedlichen Formen der Weiterbildung – allgemeine, berufliche, betriebliche Weiterbildung – zu finden ist. Sie bedingt, dass ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung von Lernchancen abgekoppelt wird und immer schwerer Anschluss findet, um Qualifikations- und Kompetenzentwicklung wieder aufnehmen und weiterführen zu können. Daher sei es erforderlich, Flexibilität und Durchlässigkeit des Bildungssystems so voranzubringen, dass Ausschlüsse verhindert und Anschlüsse eröffnet und abgesichert werden.

Zwei andere Fragen lauteten: Wie nutzen die Individuen die Bildungsangebote des Bildungssystems und welche zusätzlichen oder alternativen Lern- und Qualifizierungswege erschließen sie sich, um Flexibilisierungserfordernisse in ihren beruflichen Lebensläufen zu bewältigen und zu gestalten?

Um die Handlungsfreiheit der Individuen bei der Gestaltung ihrer beruflichen Lebensverläufe zu erweitern und zu unterstützen, muss das Leitbild der „Normalbiografie“ im Sinne einer normaler-

weise kontinuierlichen Erwerbsbiografie entmystifiziert werden, sodass Tätigkeits- und Berufswechsel – weithin ja bereits „Normalität“ – ihr negatives Image ablegen und auch als Möglichkeiten erkannt und genutzt werden können. Dabei muss auch das mit dem Konzept der „Normalbiografie“ verbundene, eher statische Konstrukt altersbedingter Phasen des Berufslebensverlaufs durch das dynamische Konstrukt eines das ganze Berufsleben durchziehenden Prozesses der Kompetenz-, Qualifikations- und Persönlichkeitsentwicklung ersetzt werden. Damit die Individuen diesen Prozess selbst voranbringen und gestalten können, bedarf es der Institutionalisierung und Weiterentwicklung von Beratung als lebensbegleitendes Angebot – insbesondere auch zur Unterstützung bei beruflicher Mobilität wie etwa Tätigkeits- oder Berufswechsel, beruflichem Aufstieg, Ausstieg und Wiedereinstieg.

Wie die Individuen, so sind auch die europäischen Länder gefordert, Flexibilität – nämlich in ihren Bildungssystemen – zu entwickeln, starre Regelungen und manch Altbewährtes zu verändern oder ganz abzuschaffen und neue Wege zu gehen. Dabei müssen sie auch dem informellen Lernen und den informell erworbenen Kompetenzen einen höheren Stellenwert geben und Methoden zu deren Anerkennung und Anrechnung entwickeln. Bei der Ausgestaltung ihrer Reformprozesse müssen die Länder sich mit ihren eigenen nationalen Anforderungen, Möglichkeiten und Hürden auseinandersetzen und zugleich mit den europäischen Prozessen hin zu einer Qualitätsverbesserung und Vereinheitlichung der Bildungssysteme in der EU. Dabei wird der „europäische Faktor“ durchaus als ein Motor für die notwendigen nationalen Reformprozesse in den Bildungssystemen eingeschätzt.

Schwellen, Hürden, Warteschleifen – Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

Das Bildungs- und Berufsbildungssystem in Deutschland ist durch Mehrstufigkeit charakterisiert. An den Übergängen werden wichtige Weichen für den Verlauf der Lebens- und Berufsbiografie gestellt. Die Wege von der Schule in die Ausbildung, von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit und während der Erwerbstätigkeit in Weiterbildung haben an Geradlinigkeit verloren und weisen

heute eine Vielfalt von Möglichkeiten, aber auch von Risiken auf. Der Arbeitskreis widmete sich diesem Themenfeld unter den Aspekten: quantitative und qualitative Probleme beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung, Ausbildungswechsel und -abbruch, Ausbildung an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO, Übergang aus der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit und Weiterbildung in der Erwerbstätigkeit. Vorgestellt wurden Ergebnisse aus aktuellen Forschungsprojekten, die Übergangsprobleme identifizieren und deren Ursachen analysieren, sowie vorliegende Lösungsansätze zur Beseitigung und Überwindung von Schwellen, Hürden und Warteschleifen an den Übergängen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Wenn es um die erste Schwelle, den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung geht, geht es immer wieder auch um die Ausbildungsreife – ein Begriff, dessen Definition gerade zwischen Vertretern der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer oft zu heftigen Diskussionen führt. Dabei sind sich Experten und Expertinnen auf Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen darin einig, dass das Qualifikationsniveau der Bewerber und Bewerberinnen um Berufsausbildungsstellen tatsächlich gesunken ist – wenngleich Ausbildungschancen nicht allein von der „Ausbildungsreife“ und dem Qualifikationsniveau der Schulabgänger und Schulabgängerinnen beeinflusst werden, sondern wesentlich auch von der Lage und den Problemen auf dem Ausbildungsstellenmarkt bestimmt werden. Ausbildungsreife sollte als Standard betrachtet werden, den alle Jugendlichen erreichen können und sollen. Dafür ist es notwendig und möglich, dass alle Akteure der Berufsbildung und hier im Wesentlichen Schulen, Ausbildungsbetriebe, Eltern und nicht zuletzt die Jugendlichen selbst im Zusammenspiel miteinander handeln, um hier zu besseren Ergebnissen zu kommen.

Es gibt bereits Handlungskonzepte, die diesem Ziel dienen. Untersuchungen zu Schülerbetriebspraktika zeigen, dass diese – wenn sie gut vor- und nachbereitet werden – positive Effekte sowohl auf die Einschätzung individueller Chancen als auch auf den späteren Verbleib in einer Ausbildung haben. Ebenso leistet das eher traditionelle Instrument der Berufsvorbereitungsmaßnahmen einen positiven Beitrag zur Eingliederung Jugendlicher, insbesondere von Hauptschulabsolventen und Hauptschulabsolventinnen, in duale Ausbildung.

Eine bislang wenig beachtete Hürde auf dem Weg von der Schule zur Erwerbstätigkeit ist der Ausbildungswechsel, der häufig einen Ausbildungsabbruch bedeutet. 2001 wurde jeder vierte neue Ausbildungsvertrag vorzeitig wieder aufgelöst, 2006 noch jeder fünfte. Die dadurch entstehende Fehlallokation von Ressourcen wird in den Diskussionen zum Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem noch zu wenig wahrgenommen.

Unterschiedliche Modelle für die Ausbildung an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO wurden unter der Perspektive positiver und negativer Erfahrungen mit der Umsetzung der neuen Gesetzesregelung diskutiert. In den Bundesländern Berlin und Hamburg gibt es bereits Anrechnungsmodelle, die als erfolgreich bewertet werden. Tarifliche Regelungen zur Förderung des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf werden hingegen als wenig wirksam eingeschätzt, da sie lediglich Appellcharakter hätten und die Tarifbindungen rückläufig seien.

Der Abschluss einer Berufsausbildung ist ein Erfolg in der Biografie eines jungen Menschen, doch scheint er immer weniger ein Garant für eine qualifizierte lebenslange Vollzeittätigkeit zu sein. Eine Determinante für die Weiterbeschäftigung ist das Ausbildungsverhalten der Betriebe, die aus unterschiedlichen Motiven heraus ausbilden, also nicht allein zur Personalrekrutierung für den eigenen Bedarf. Die Wahrscheinlichkeit einer Übernahme in den Ausbildungsbetrieb ist daher je nach Branche unterschiedlich hoch. Daneben gibt es zahlreiche andere Faktoren, die die Berufsbiografie in den ersten Jahren nach dem Ausbildungsabschluss beeinflussen. Forschungsergebnisse zeigen, dass es unterschiedliche Verlaufsmuster in der Berufseinstiegsphase gibt, die zum Teil denen einer „Normalbiografie“ entsprechen, zum Teil aber auch von Phasen der Arbeitslosigkeit und der Prekarität geprägt sein können.

Lebenslanges Lernen individualisiert die Verantwortung für die Gestaltung der Berufsbiografie. Gleichzeitig sind die Rahmenbedingungen durch das Individuum nicht immer beeinflussbar. Zur Vermeidung des hohen Risikos von Fehlentscheidungen spielen Weiterbildungsberatung und Kompetenzbilanzierung eine wichtige Rolle. Je stärker die Kompetenzbilanz als ein „objektives Zeugnis“

strukturiert ist, desto schwerer fällt es den Erwerbstätigen, damit umzugehen, und desto nötiger ist weitere Beratung.

In der Abschlussdiskussion wurde vor allem auf die verschiedenen Beratungsmöglichkeiten hingewiesen, ausgehend von der Weiterbildungsberatung und bis zu Möglichkeiten und Notwendigkeiten von Beratung schon beim Ausbildungseinstieg.

Besser spät als nie? – Weiterbildungskonzepte für Geringqualifizierte

Geringqualifizierte tragen ein erhöhtes Arbeitsmarktrisiko: Ihrer überdurchschnittlichen Arbeitslosigkeit steht ihre unterdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme gegenüber. Dabei kann Weiterbildung erwiesenermaßen zu Erwerb, Erhaltung und Erweiterung der Beschäftigungsfähigkeit auch dieser Personengruppen beitragen. Der Arbeitskreis beschäftigte sich mit Konzepten zur Weiterbildung von Geringqualifizierten und mit Rahmenbedingungen, die eine passgenaue Umsetzung für unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Zielsetzungen ermöglichen. Ausgehend von einer Situationsanalyse zu Entwicklungen bei den Qualifikationsanforderungen einfacher Arbeit und dem daraus abzuleitenden Handlungsbedarf wurden Lösungsansätze zur Weiterbildung und Arbeitsmarktintegration dieser Zielgruppe in Deutschland und Österreich diskutiert.

Seit Langem zeigt sich in Situationsanalysen, dass der technologische Fortschritt zu einem sektoralen Strukturwandel führt und dass mit diesem ein Trend zu höher und hoch qualifizierten Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen einhergeht. Diesem Trend entspricht der zugleich zu verzeichnende Trend hin zu einem deutlich gestiegenen Anteil von Abiturientinnen und Abiturienten sowie Hochschulabsolventinnen und -absolventen bei den Erwerbstätigen, während zugleich der Anteil derjenigen ohne Berufsabschluss auch für die Zukunft als konstant eingeschätzt wird.

Für den Bereich der einfachen Arbeit gibt es sehr unterschiedliche Prognosen. Die einen sehen sie als eine Restgröße, die im Zuge der weiteren Entwicklungen ganz verschwinden wird. Einfachchar-

beitsplätze stellen – so betrachtet – eher die negative Kehrseite des Trends zu höheren Anforderungen und Qualifikationen dar: Sie verlieren an Zahl und Bedeutung, und zugleich sinkt das Niveau der hier notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten. Die anderen kommen zu Befunden, die dem widersprechen, und belegen, dass einfache Hilfs- und Fachtätigkeiten weiterhin in nennenswertem Umfang existieren werden und dass auch dieser Bereich in die technologischen und organisatorischen Veränderungen einbezogen ist. In der Folge verändern und erhöhen sich die Anforderungen an An- und Ungelernte parallel zu den Anforderungen in den Tätigkeitsbereichen Höherqualifizierter. Daher werden auch für einfache Arbeit in wachsendem Maße Flexibilität und Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur arbeitsplatzübergreifenden Kooperation notwendig. Allerdings kann die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für die sich verändernden Tätigkeitsprofile am unteren Ende der Facharbeit und für die berufliche Qualifikationsentwicklung An- und Ungelernter mit dem entstehenden Bedarf bisher noch nicht mithalten.

Umso bedeutsamer sind die bereits vorliegenden und erfolgreich umgesetzten Konzepte, mit deren Verbreitung dem festgestellten Mangel an Weiterbildungsangeboten in diesem Bereich entgegen gewirkt werden kann.

Erfolgreiche Qualifizierungsansätze für formal Geringqualifizierte verbinden Arbeiten und Lernen und erleichtern so durch die Berücksichtigung der Anforderungen an konkreten betrieblichen Arbeitsplätzen die Übertragung und Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag. Dieses Konzept hat sich nicht nur für Beschäftigte in Betrieben als erfolgreich erwiesen, sondern auch für die Zielgruppen der Langzeitarbeitslosen und der Arbeit suchenden Migrantinnen und Migranten unter den Geringqualifizierten, deren Integration in eine Berufs- oder Erwerbstätigkeit dadurch gezielt unterstützt wird. Dabei stellt gerade die abschlussbezogene Qualifizierung in Form einer Umschulung für Migranten und Migrantinnen mit geringen Qualifikationen die Teilnehmenden vor hohe Anforderungen, müssen sie doch den Stoff einer Berufsausbildung in der sehr viel kürzeren Umschulungsdauer bewältigen. Die enge Kooperation mit Betrieben und die Verbindung von Arbeiten und Lernen im Rahmen von Umschulungsmaßnahmen führen zu guten

Integrationsquoten beim späteren Übergang in die Berufstätigkeit. Eine Alternative zu diesem Konzept bildet das der Qualifizierungsbausteine bzw. Module, das in der beschäftigungsbegleitenden Qualifizierung im Rahmen etwa von Wiedereingliederungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose mit geringer Qualifikation umgesetzt wird. Der Vorteil hierbei: Lernabschnitte bleiben für die Teilnehmenden leichter überschaubar, und die Zertifizierung der einzelnen Abschnitte ermöglicht es, nach Unterbrechungen die noch fehlenden Bausteine zu absolvieren und zu einem anerkannten Berufsabschluss zu gelangen.

Betriebe streben mit der Qualifizierung ihrer an- und ungelernten Beschäftigten vor allem eine Flexibilisierung der Einsatzmöglichkeiten an – sie möchten ihre Mitarbeitenden je nach Arbeitsanfall an unterschiedlichen Arbeitsplätzen einsetzen können – sowie die Stärkung der Mitarbeiterbindung und eine Qualitätssicherung in den Arbeitsprozessen. Wenn keine auf die Bedürfnisse der Branche und der Zielgruppe zugeschnittenen Angebote existieren, müssen Unternehmen eigene Wege zur Qualifizierung ihrer An- und Ungelernten einschlagen; und sie tun das auch erfolgreich, indem sie betriebliche Ressourcen für interne und arbeitsintegrierte Qualifizierungsmaßnahmen aktivieren. Welche Möglichkeiten modulare Bildungskonzepte für die abschlussorientierte Weiterbildung Geringqualifizierter bieten, zeigt sich gerade auch in der berufsbegleitenden Weiterbildung. Solch ein Konzept kann sich durch den transparenten, kompetenzorientierten Aufbau eines modularen Qualifizierungssystems auszeichnen, das in sich anschlussfähig und abschlussorientiert gestaltet ist und auf diese Weise eine bedarfsgerechte und praxisnahe Qualifizierung ermöglicht. Die von Betrieben und Bildungsträgern vorgestellten Konzepte haben als zentrale Elemente das Lernen in realen Arbeitszusammenhängen und die Förderung zum selbstständigen Arbeiten und zum selbstorganisierten Lernen gemeinsam. Es zeigt sich, dass speziell KMU bei der Bedarfserhebung, Planung und Umsetzung ähnlicher, auf ihren Bedarf zugeschnittener Qualifizierungskonzepte Unterstützung auf regionaler Ebene benötigen. So können sie dabei unterstützt werden, auch über die Nachqualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter und Arbeitsuchender die von ihnen benötigten Fachkräfte zu gewinnen. Bildungsdienstleister können dazu einen kompetenten Beitrag leisten. Jedoch ist es darüber hinaus not-

wendig, regionale Vernetzungsstrukturen aus- und aufzubauen, in denen von der Weiterbildungsberatung bis zu Fördermöglichkeiten für Betriebe Informationen gebündelt werden und die wichtigen Akteure zusammenarbeiten. So können schließlich die Weiterbildungschancen gering Qualifizierter verbessert und ihr Potenzial auch für den Fachkräftebedarf entwickelt werden.

Kompetenzentwicklung und Weiterbildung im Berufsverlauf

Das inhaltliche Spektrum des Arbeitskreises umfasste das Lernen vom Eintritt ins Erwerbsleben bis zum Übergang in die Rente. Schwerpunkte waren Fragen der Förderung, Sicherung und Gestaltung lebenslangen Lernens. Es wurden Konzepte und Fallbeispiele zur Förderung der Kontinuität des Lernens im Berufsverlauf vorgestellt. Es wurde ansatzweise versucht, in den realisierten Beispielen die notwendigen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen herauszuarbeiten.

Themenbereich 1: Konzepte zur Förderung lebenslangen Lernens

Die diskutierten Konzepte setzten an ganz unterschiedlichen Problemfeldern an, wie z. B. der Sicherung der Kontinuität lebenslangen Lernens durch Förderung der Kompetenzentwicklung bei eher „benachteiligten“ Zielgruppen (z. B. Ältere, Zeitarbeiter), der Förderung von Kompetenzen, die für lebenslanges Lernen besonders wichtig sind (z. B. Veränderungskompetenz), und der Verbesserung der betrieblichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (z. B. Finanzierungskonzepte).

Mit den Zeitarbeitskräften und den älteren Beschäftigten wurden zwei Personengruppen ins Blickfeld genommen, deren Verbleib im Betrieb entweder von Anfang an (Zeitarbeit) oder aus Altersgründen begrenzt ist. Investitionen in Weiterbildung erscheinen von daher sowohl aus betrieblicher als auch aus individueller Sicht weniger ökonomisch zu sein als bei der jüngeren betrieblichen Stammbeslegschaft. Während Weiterbildungsansätze für ältere Beschäftigte zurzeit eher im Rahmen von Personalentwicklung angesiedelt sind oder bei externen Weiterbildungsträgern, wird der

Schwerpunkt in der Zeitarbeit eher bei der Kompetenzentwicklung in der Arbeit gesehen.

Lebenslanges Lernen bezieht sich nicht nur auf die Fähigkeit und Bereitschaft, sich immer wieder neues Wissen anzueignen, sondern umfasst auch die Fähigkeit, auf die wechselnden gesellschaftlichen Anforderungen eingehen und diese in die eigene Biografie integrieren zu können. Wie bei einer Befragung von ca. 1.000 Auszubildenden im Rahmen eines Modellversuchs festgestellt wurde, gibt es einen Zusammenhang zwischen der Art der selbst zugeschriebenen Fähigkeiten bzw. Eigenschaften und der Bewältigung von Veränderungssituationen. Es wurde als wichtig betrachtet, Jugendliche bereits in der Ausbildung mit solchen Veränderungssituationen zu konfrontieren, da durch die Aneignung von Routine im Umgang mit Veränderungssituationen und dem Wissen um die eigenen Stärken in diesen Situationen die Bereitschaft steigt, sich auf Neues einzulassen.

Auch im vierten Beitrag des ersten Themenbereichs wurde an Problemgruppen des lebenslangen Lernens angesetzt, d. h. an sozialen Gruppen, die erheblich unterdurchschnittlich am lebenslangen Lernen teilnehmen. Zunächst wurde verdeutlicht, dass Deutschland als Land im Vergleich zu vielen anderen Ländern, mit denen es im globalen Wettbewerb steht, in lebenslanges Lernen zu wenige Ressourcen investiert. Diese Unterinvestition wird sowohl von den Individuen, den Unternehmen als auch vom Staat verursacht. Die Expertenkommission zur Finanzierung lebenslangen Lernens hat zielgruppenbezogen eine „Architektur“ von Finanzierungsvorschlägen empfohlen, die in ihren Grundzügen vorgestellt wurden. Abschließend wurde auf die Resonanz eingegangen, welche die Vorschläge im politischen Raum bislang erfahren haben.

Themenbereich 2: Praktizierte Ansätze zur Realisierung lebenslangen Lernens

Ein Blick in die Praxis gelungener Beispiele lebenslangen Lernens zeigte, dass die Realisierung lebenslangen Lernens nicht nur bei dem/der einzelnen Mitarbeiter/-in ansetzen muss (Weiterbildungsmotivation, Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse und -interessen), sondern ebenso bei der Sicherstellung sowohl betrieblicher (Wertschätzung, Lernkultur, Aus- und Weiterbildungsange-

bote) als auch außerbetrieblicher Rahmenbedingungen (regionale Supportstrukturen), die die Kontinuität des Lernens unterstützen.

In einem betrieblichen Beispiel wurde deutlich, dass lebenslanges Lernen bereits in der Ausbildung beginnen muss. Die Selbstverständlichkeit eines ständigen Lernens und Weiterlernens muss in der Unternehmenskultur verankert sein. Lernen und Veränderung muss immer wieder initiiert und begleitet werden. Externe Weiterbildung in „Seminarform“ kann dabei betriebliche Bedürfnisse nur begrenzt erfassen. Wichtig ist die interne Weitergabe des Know-how durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als interne Experten.

Die Beschleunigung des Wandels im Beschäftigungssystem führt auch dazu, dass Beschäftigte immer häufiger mit Tätigkeits-, Betriebs- und Berufswechsel konfrontiert werden. Sie sind zunehmend gezwungen, nicht nur seinen/ihren eigenen Berufsverlauf, sondern auch die damit verbundenen Lernanforderungen individuell zu bewältigen. Hier bieten sich Online-Beratungen an, die die Einzelnen unabhängig von ihrem Standort erreichen können und ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse ermöglichen. Hier wurden die Erfahrungen mit einer virtuellen Community (www.womens-careers.info) vorgestellt.

Ein weiterer Themenbereich im Zusammenhang mit der Steigerung der Erwerbstätigkeit bei älteren Erwerbspersonen waren regionale Supportstrukturen bei der Weiterbildung. Hier kann jedoch wenig auf gelungene Beispiele recurriert werden. Den untersuchten Klein- und Mittelbetrieben war der Rückgriff auf externe Ressourcen eher fremd. Weiterbildung hatte in der Personalpolitik einen eher nachgeordneten Platz.

Insgesamt wurde in dem Arbeitskreis deutlich, dass lebenslanges Lernen auf vielfältige Weise gefördert werden muss. Eine wichtige Rolle spielt dabei neben dem Angebot entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen vor allem die lernförderliche Gestaltung und Organisation der Arbeit.

Migrationshintergrund – Benachteiligung oder Potenzial in der beruflichen Bildung und im Berufsleben

Die Lebens- und Bildungsverläufe eines erheblichen Teils der Bevölkerung in Deutschland sind durch eigene Migrationsprozesse oder die der Eltern mitbestimmt. Daraus entstehen auch für die Berufsbildung neue Fragestellungen: Bedeutet ein Migrationshintergrund zwangsläufig Benachteiligung, und wenn ja, worin besteht diese – oder werden diesem Stichwort Benachteiligungen zugeordnet? Entstehen aus einem Migrationshintergrund zwangsläufig besondere Potenziale oder müssen mögliche Potenziale in diesem Kontext erst erkannt, akzeptiert und entwickelt werden? Und schließlich: Was kann im Rahmen der Berufsbildung verändert werden, um Benachteiligungen zu beseitigen und zu vermeiden und um Potenziale bewusst zu machen und zu entwickeln? Das waren Fragen, mit denen sich der Arbeitskreis aus unterschiedlichen Perspektiven – Theorie und Praxis, Berufsorientierung, Erwerbstätigkeit und Weiterbildung – auseinandergesetzt hat.

Antworten auf diese Fragen können ganz unterschiedlich ausfallen – auch in Abhängigkeit davon, wie der Begriff „Migrationshintergrund“ verwendet wird. Benutzt man ihn, um Individuen bestimmten Gruppen zuzuordnen, wird man wohl eher Zuschreibungsprozesse und Beschreibungen von Andersartigkeit und kontrastierende Abgrenzungen auslösen. Benutzt man ihn als eine Kategorie unter anderen bei der Analyse und Gestaltung gesellschaftlicher Praxis, dann können Erkenntnisse und Hinweise gewonnen werden, die dazu beitragen, Lebensbedingungen im Sinne von Chancengerechtigkeit und Potenzialentfaltung zu betrachten und zu gestalten. Wie „Migrationshintergrund“ bei konkreten Fragestellungen jeweils zu definieren ist, ist eine grundlegende Frage, die sich Forschung und Praxis stellen müssen.

Unterschiede im Rechtsstatus von Migrantinnen und Migranten und damit verbundene Zugangsbeschränkungen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Unterschiede bei der Nationalität, der sozialen und regionalen Herkunft sowie des Geschlechts sind bei einer differenzierten Betrachtung ebenso zu berücksichtigen wie verschiedene Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse sowie Qualifikationsprofile.

Unterschiedliche Handlungschancen aufgrund des Migrationshintergrunds, der Bildungsvoraussetzungen und der sozialen Herkunft spielen ebenso beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung eine wesentliche Rolle. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in dieser zukunftswichtigen Lebensphase schlechtere Chancen haben, ihre beruflichen Wünsche zu realisieren, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und in bestimmte, vorgegebene Bahnen geschoben werden. Doch: Übersieht man nicht etwas Wichtiges und trägt zugleich zur Diskriminierung bei, wenn man den subjektiven Faktor – die Wünsche und Handlungsstrategien der Jugendlichen selbst – unbeachtet lässt? Mit ihren Selbst- und ihren (beruflichen) Zukunftskonzepten sind alle Jugendlichen als handelnde Subjekte bei der Gestaltung der Übergangsphase „erste Schwelle“ aktiv. Was der „Faktor Migrationshintergrund“ dabei für sie bedeutet und welche Möglichkeiten er ihnen aus ihrer Sicht eröffnet bzw. verschließt, steht zur weiteren Erforschung an.

Ebenso ist es notwendig, umfassender migrationspezifische Ressourcen und Potenziale zu erforschen und so weitergehende Erkenntnisse zu deren Anerkennung und Wertschätzung zu gewinnen, zeigt sich doch, dass junge Fachkräfte mit Migrationshintergrund spezielle Kompetenzprofile entwickeln und im Berufsalltag gewinnbringend einsetzen. Wenngleich jedoch interkulturelle Kompetenz als Modewort in aller Munde ist, bleibt sie doch als Tatsache – nämlich als Kompetenz junger Fachkräfte im Berufsleben – eher unsichtbar, wird z.T. hingenommen und minder bewertet, statt gezielt genutzt und weiterentwickelt zu werden. Das zeigt: Interkulturelle Kompetenz, Interkulturalität und kulturelle Vielfalt haben noch nicht den ihnen angemessenen Stellenwert in unserem sozialen Leben. Davon sind die Bereiche der Bildung genauso wenig auszunehmen wie Unternehmen, Organisationen und Institutionen. Notwendige Veränderungen können ausgehen von einer wertschätzenden Haltung, die Personen mit ihren Ressourcen wahrnimmt und eine nachhaltige Wertschöpfung unterstützt. Prozessorientierung als Form des erfahrungsorientierten Lernens scheint hier ein aussichtsreicher Ansatz auch für die Entwicklung von Kulturen der Vielfalt.

Dabei geht es durchaus darum, zwischen Gleichheit und Differenz eine Balance zu finden und aus Differenzierungen zwischen un-

terschiedlichen Bedürfnissen und Anforderungen angemessene – und das heißt nicht diskriminierende – Konzepte zu entwickeln. Das ist gerade auch in der beruflichen Weiterbildung ein wichtiges Thema, um adäquate didaktische und methodische Ansätze für den Umgang mit Heterogenität in Kursen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft zu finden. Bislang bleiben Teilnehmende und Dozenten/Dozentinnen im Weiterbildungs-geschehen häufig auf sich selbst gestellt. Die konkreten Bedarfe in bestimmten beruflichen Kontexten sollten auch Orientierungspunkt bei der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse sein.

Das zeigt auch: Die Ermittlung des subjektiven und objektiven Bedarfs an Lern- und Unterstützungsangeboten ist unerlässlich, sollen Angebote in Bildung, Weiterbildung und Beratung für Lernende wie Lehrende in der Berufsbildung und in der Beratung passen. Dabei ist die Vielfalt von Lebenserfahrungen, Lernvoraussetzungen, von persönlichen Möglichkeiten und (beruflichen) Zielen bedeutsam. Migrationsprozesse sind Teil dieser Vielfalt.

Ausblick

Ein Faktor des deutschen Bildungssystems ist in internationalen Untersuchungen wiederholt kritisiert worden – seine hohe Selektivität, die sich bis in verschiedene Formen der Weiterbildung auswirkt. Die Folge ist, dass eine Spirale entsteht, in der bildungs- und insbesondere ausbildungsferne Teile der Bevölkerung von Lernchancen zunehmend abgekoppelt werden. Für sie wird es immer schwerer, den Anschluss an die Qualifikations- und Kompetenzentwicklung zu halten. Lebenslanges Lernen wird für sie immer mehr zum Phantom. Erforderlich ist es daher, das deutsche Bildungssystem durchlässiger zu machen und durch die Anerkennung erworbener Qualifikationen des individuell Erreichten abzusichern – ein Erfordernis, das sich insbesondere auch für die Menschen mit Migrationshintergrund stellt. Bei ihnen ist der enge Anschluss an die Weiterbildungschancen nicht zuletzt unverzichtbar, um ihre gesellschaftliche Integration zu fördern. Anschluss an Weiterbildung muss vor allem für jene gewährleistet werden, denen im negativen Falle das Abgleiten in Prekarität droht.

Das lebenslange Lernen ist ein ganz entscheidendes Moment des europaweiten Prozesses hin zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Qualitätsverbesserung und Vereinheitlichung sind Kernelemente des Weges, auf den sich die EU-Länder seit der sogenannten Lissabon-Strategie gemacht haben. Sie sind Qualitätsziele, die – auf europäischer Ebene formuliert – in nationale Qualitätsstandards umgesetzt werden müssen.

Qualifizierungsperspektiven für kleine und mittlere Unternehmen (KMU)

Koordination:

Christine Noske

Benedikt Peppinghaus

- Was sind kleine und mittlere Unternehmen (KMU)?
- Berufsausbildung in KMU
- Problemfall Weiterbildung in KMU
- Überbetriebliche Berufsbildungsstätten im Strukturwandel – Perspektiven einer strategischen Neuausrichtung
- Perspektiven

Forum 5

Qualifizierungsperspektiven für kleine und mittlere Unternehmen (KMU)

Vorbemerkung

Das Thema des Forums 5 – die Qualifizierungsperspektiven für kleine und mittlere Unternehmen – wurde im Plenumsvortrag und in den Arbeitskreisen aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln behandelt. Dennoch zeigten die Referate und Diskussionen große Gemeinsamkeiten in der Einschätzung der derzeitigen Probleme und der künftigen Herausforderungen. Die nachfolgende Darstellung hebt diese gemeinsamen Denkansätze hervor und weicht deshalb vom zeitlichen Ablauf des Forums ab. Um gleichwohl die Zuordnung von thematischen Schwerpunkten zu einzelnen Beiträgen zu ermöglichen, wird in der Darstellung des vorliegenden Forums durch Fußnoten auf die Beiträge verwiesen.

Überblick

Die Aussagen des Forums lassen sich wie folgt zusammenfassen: Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) spielen eine tragende Rolle in der Berufsausbildung. Mögliche fachliche und methodische Defizite werden vor allem im Handwerk durch die Ausbildung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) ausgeglichen.

Problematisch für die Zukunft von KMU und die Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Beschäftigten ist der geringe Stellenwert der Weiterbildung und das Fehlen einer systematischen Personalentwicklung. Von Bildungsanbietern ist zu verlangen, dass sie im Dialog mit den KMU deren Qualifizierungsbedürfnisse genauer herausarbeiten und auch ihre Methodik besser auf die Zielgruppen abstimmen.

Befristete Förderprogramme sind keine ausreichende Lösung für eine dauerhafte Verankerung des lebenslangen Lernens in KMU. Staat und Wirtschaft müssten die Weiterbildung angesichts ihrer

wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung institutionell besser absichern. Hier sollte man sich die jahrzehntelangen Erfahrungen mit den ÜBS zunutze machen.

I. Was sind kleine und mittlere Unternehmen (KMU)?

Gibt es KMU-spezifische Qualifizierungsprobleme und – wenn ja – gibt es für sie geeignete Lösungsstrategien? Eindeutige Antworten auf beide Fragen hat das Forum 5 nicht ergeben; wohl aber hat es vielfältige Facetten des Themas Qualifizierung in und für kleine und mittlere Unternehmen vorgestellt.

Eindeutige Aussagen über kleine und mittlere Unternehmen (KMU) lassen sich schon deshalb nicht leicht treffen, weil sich hinter dieser Bezeichnung eine kaum überschaubare Vielfalt an Unternehmensformen, Produkten und Leistungsprofilen verbirgt – vom Weltmarktführer bei bestimmten Industrieerzeugnissen bis zum örtlichen Kurierdienst oder – um Beispiele aus dem Forum 5 zu nennen – vom kroatischen Spezialitätenrestaurant über den Stuckateurbetrieb, ein Unternehmen des fairen Handels mit weltweiten Partnern bis hin zum Mediendienstleister und zur Unternehmensberatung.

Die Leistungen der Unternehmen können sehr unterschiedlich sein. Alle müssen sich jedoch an den Anforderungen des Kunden orientieren. Dieser will häufig nicht einfach ein bestimmtes Produkt abnehmen oder eine exakt definierte Dienstleistung abrufen, vielmehr erwartet er eine zuverlässige und kostengünstige Lösung für ein Problem – möglichst aus einer Hand („one stop solution“)². Kundengerechte Leistungen werden damit komplexer und wissensintensiver; es steigen die Anforderungen an die Beschäftigten – insbesondere in solchen Unternehmen, in denen ein kleiner Kreis von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen die vielfältigen Anforderungen bewältigen muss.

Die Statistik kann helfen, aus dieser unüberschaubaren Vielfalt gemeinsame Charakteristika herauszufiltern. Allerdings können Zahlenvergleiche leicht zu Widersprüchen und Fehlinterpretationen führen, wenn das Zustandekommen der Zahlen und die zugrunde gelegten Definitionen nicht beachtet werden.

2 s. die Präsentationen von Marion Rose und Claudia Mönnig auf der Doku-CD-ROM.

Schon die Definitionen von „kleinen und mittleren Unternehmen“ sind nicht einheitlich.³ KMU im Sinne des Instituts für Mittelstandsforschung Bonn sind Unternehmen mit weniger als 500 Beschäftigten oder weniger als 50 Mio. € Jahresumsatz. Nach Definition der EU-Kommission müssen KMU die folgenden Kriterien erfüllen: a) weniger als 250 Beschäftigte, b) bis 50 Mio. € Jahresumsatz oder eine Jahresbilanzsumme unter 43 Mio. €, c) (weitgehend) unabhängig.⁴ Die jährlichen Berufsbildungsberichte⁵ klassifizieren nach Betriebsgrößenklassen und betrachten also räumlich zusammenhängende Arbeitsstätten. Wenn der Betriebsstandort eines Großunternehmens weniger als 500 Beschäftigte hat, wird er demnach in der Betriebsgrößenklasse „unter 500 Beschäftigte“ geführt – auch wenn die Berufsausbildung durch die Unternehmenszentrale gesteuert wird.

2005 waren über 78 Prozent der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in **Betrieben** mit unter 500 Beschäftigten tätig.⁶ Nach Daten des Instituts für Mittelstandsforschung arbeiteten 2004 ca. 66 Prozent der Beschäftigten in **Unternehmen** mit weniger als 500 Beschäftigten, wobei hier auch die nicht sozialversicherungspflichtig Beschäftigten berücksichtigt sind. – Beide Zahlen weisen die überragende Rolle der KMU in der Beschäftigung aus; die Gegenüberstellung verdeutlicht aber auch, dass je nach Definition die Anteile der KMU-Beschäftigten sehr unterschiedlich ausfallen.

Zahlen über die Ausbildungsquote – also den Anteil der Auszubildenden an der Gesamtzahl der Beschäftigten – sind in den Berufsbildungsberichten nur nach der Betriebsgrößenklasse und nicht nach der Größe der Unternehmen ausgewiesen: Danach werden

-
- 3 vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) (Hrsg.): Der Mittelstand in der Bundesrepublik Deutschland. Eine volkswirtschaftliche Bestandsaufnahme. Berlin 2007, ebd. S. 9 ff. (Download im Internet: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/Dokumentationen/doku-561,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf>).
 - 4 EU-Kommission: Empfehlung 2003/361/EG der Kommission vom 6. Mai 2003 betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen, ABl. L 124 vom 20.5.2003, S. 36–41.
 - 5 s. z. B. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2007. Berlin 2007. Download im Internet: <http://www.bmbf.de/publikationen/4520.php>. Vgl. auch den Foliensatz von Jürgen Egeln auf der Doku-CD-ROM.
 - 6 Berufsbildungsbericht 2007 (s. vorangegangene Anmerkung), Übersicht 55 auf S. 149.

in Betrieben mit unter 500 Beschäftigten 80 Prozent aller Auszubildenden ausgebildet.⁷

Trotz aller definitorischen Probleme bleibt festzuhalten, dass KMU eine überragende Rolle für die Beschäftigung und die berufliche Erstausbildung spielen. Wie ihre Bedeutung für die Weiterbildung ist, wird später zu erörtern sein.

II. Berufsausbildung in KMU

Ausbildungsordnungen definieren in der Regel ein breites Spektrum an fachlichen und überfachlichen Kompetenzanforderungen. Damit sollen einerseits den Auszubildenden ausreichende berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden; andererseits werden damit auch die qualifikatorischen Grundlagen für die Weiterentwicklung der Wirtschaft geschaffen. In vielen Fällen können vor allem kleinere Ausbildungsbetriebe die geforderten Kompetenzen nicht alleine vermitteln.⁸ Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS), die von den betroffenen Branchen getragen und von der öffentlichen Hand gefördert werden, stellen vor allem im Handwerk sicher, dass alle Auszubildenden die nötige Breite und Vielfalt an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen erwerben können (mehr s. u. Kapitel IV). Ausbildungsverbünde sind ein weiteres öffentlich gefördertes Instrument, das auch solchen Betrieben die Ausbildung ermöglicht, die die Anforderungen einer Ausbildungsordnung nicht allein vermitteln können.⁹

Mehrere Beiträge aus dem Forum vermitteln einen Eindruck vom Ausbildungsgeschehen in den Betrieben:

- Auf der Grundlage einer Befragung von Auszubildenden wurde die Ausbildungsqualität in Bremer Handwerksbetrieben analysiert.¹⁰ Dabei ist die Bewertung bei Betrieben mit mehr als 50 Beschäftigten überdurchschnittlich gut, bei Betrieben mit

7 Einzelheiten im Foliensatz von Jürgen Egel auf der Doku-CD-ROM. Vgl. auch Berufsbildungsbericht 2007, S. 148 und S. 208.

8 Dies kann aber auch bei größeren Betrieben mit einem spezialisierten Leistungsspektrum der Fall sein, vgl. den Beitrag von Tino Bachmann zum Arbeitskreis 5.3 auf der Doku-CD-ROM.

9 s. den Beitrag von Tino Bachmann zum Arbeitskreis 5.3 auf der Doku-CD-ROM.

10 s. den Foliensatz von Eva Quante-Brandt (Arbeitskreis 5.2) mit weiteren Literaturhinweisen.

11 bis 49 Beschäftigten überdurchschnittlich schlecht, während sie bei Kleinstbetrieben (bis zu 10 Beschäftigte) im Durchschnitt liegt. Eine Erklärung für diese Unterschiede wäre noch zu finden.

- Das Beispiel des Mediendienstleisters und -produzenten Laudert¹¹ zeigt die Grenzen des Lernens am Kundenauftrag: Medienprodukte müssen häufig unter hohem Zeitdruck entwickelt und hergestellt werden; für die Beteiligung und Betreuung von Ausbildungsanfängern bleibt dabei kein Spielraum. Die betriebliche Ausbildung im 1. Ausbildungsjahr findet deshalb bei Laudert überwiegend in einer unternehmenseigenen Akademie statt.
- Der Mitarbeiterladen bei GEPA¹² demonstriert, wie in KMU Auszubildende mit vertretbarem Aufwand eigenverantwortliches Handeln im Geschäftsbetrieb bis hin zur Wahrnehmung von Chefaufgaben praktizieren können.
- Durch Auslandsaufenthalte im Rahmen der Ausbildung kann die internationale Kompetenz von Auszubildenden gefördert und ihr fachliches Know-how erweitert werden; die Organisation im vorliegenden Beispiel übernimmt die überbetriebliche Berufsbildungsstätte (ÜBS).¹³
- Kroatische Spezialitätenrestaurants in Nordrhein-Westfalen bieten für Schülerinnen und Schüler Informationsveranstaltungen und Betriebspraktika an, um geeignete Auszubildende zu interessieren und zu gewinnen.¹⁴
- Die Ausbildungsplatzinitiative JOBSTARTER fördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) regionale Projekte, die KMU bei der Durchführung der Ausbildung unterstützen.¹⁵

Die Statistik zeigt, dass mehr als die Hälfte der Ausbildungsplätze auf den Dienstleistungssektor entfällt. Übernahmequoten geben Hinweise darauf, in welchem Umfang Berufsausbildung unmittelbar der Deckung des Nachwuchsbedarfs dient.¹⁶

11 s. den Foliensatz von Claudia Mönnig (Arbeitskreis 5.4) auf der Doku-CD-ROM.

12 s. den Beitrag von Jutta Fuhrmann (Arbeitskreis 5.4) auf der Doku-CD-ROM.

13 s. die Präsentation von Frank Pawlik (Arbeitskreis 5.4) auf der Doku-CD-ROM.

14 s. den Beitrag von Jerko Cutura (Arbeitskreis 5.4) auf der Doku-CD-ROM.

15 s. den Beitrag von Sigrid Meiborg (Arbeitskreis 5.3) auf der Doku-CD-ROM.

16 s. die Präsentation von Jürgen Egeln (Arbeitskreis 5.2) auf der Doku-CD-ROM.

III. Problemfall Weiterbildung in KMU

Verschiedene Redebeiträge verdeutlichen, welche vielfältigen Kompetenzanforderungen heute an Mitarbeiter/-innen von KMU gestellt werden:

- Von der Druck- und Medienwirtschaft erwarten die Kunden nicht nur die termingerechte Durchführung von Satz- und Druckaufträgen, sondern maßgeschneiderte Problemlösungen und umfangreiche Dienstleistungen von der Konzipierung und Gestaltung bis hin zur termingerechten Verteilung der Druckwerke.¹⁷ Wenn 20–30 Prozent der Druckunternehmen seit 2002 aus dem Markt ausgeschieden sind, kann dies daran liegen, dass sie diesen Anforderungen des Marktes nicht gewachsen waren.
- Ein anderer Beitrag¹⁸ spricht von der „Wissensintensivierung“ der Arbeit und erwartet, dass KMU bei der Gewinnung von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen mit Hochschulabschluss gegenüber Großunternehmen im Nachteil sind.
- Anforderungen an die Unternehmensleitung verdeutlicht das Beispiel eines Kleinunternehmens aus der Veranstaltungsbranche¹⁹: Ein wesentliches Problem des Unternehmens waren nicht fehlende Fachkompetenzen, sondern Defizite der Gesellschaftler hinsichtlich grundlegender Kommunikations- und Führungskompetenzen; insbesondere mussten ihre Fähigkeiten entwickelt werden, mit Konflikten konstruktiv umzugehen, Aufgabenbereiche zu strukturieren und Verantwortung zu delegieren.

Zahlreiche Rede- und Diskussionsbeiträge kommen deshalb zu dem Schluss, dass planvolle und gezielte Weiterbildung für KMU unabdingbar sei, um bei den schnellen Veränderungen wettbewerbsfähig zu bleiben.

Nicht ganz einheitlich sind die Einschätzungen, wie es derzeit um die Weiterbildung in KMU bestellt sei. Nach Analysen des Berichtssystems Weiterbildung nehmen die Weiterbildungsaktivitäten mit

17 s. die Foliensätze von Marion Rose (Hauptvortrag) und Claudia Mönning (Arbeitskreis 5.4) auf der Doku-CD-ROM.

18 s. den Foliensatz von Jürgen Egel auf der Doku-CD-ROM.

19 s. den Foliensatz von Heinz Eickmeier auf der Doku-CD-ROM.

der Betriebsgröße zu.²⁰ Abweichend davon ergibt sich aus einer Studie für den Raum Bremen, dass die Weiterbildungschancen von Beschäftigten nicht wesentlich von der Betriebsgröße abhängen.²¹

Weiterbildung – so der allgemeine Eindruck in den Arbeitskreisen 5.2, 5.3, 5.4 – findet häufig nur anlassbezogen – insbesondere bei Einführung neuer Technologien – statt. Die hohe Belastung durch das Alltagsgeschäft lasse keine systematische Personalentwicklung zu, häufig würden die Unternehmen dafür auch keine wirtschaftliche Notwendigkeit sehen; das Weiterbildungsgeschehen hänge weitgehend vom „Hausverstand“ des jeweiligen Unternehmens ab.²²

Personalentwicklung – so die These zweier Redebeiträge – hat am ehesten dann in KMU eine Chance, wenn die Unternehmen eine klar definierte Strategie verfolgen und die Qualifizierungsplanung darin integriert ist.²³ Etwas abweichend davon wird eine bessere KMU-spezifische und anbieterunabhängige Weiterbildungsberatung gefordert, die auch die vielfältigen Methoden arbeitsplatznaher Weiterbildung berücksichtigt; der Staat müsse für ein geeignetes Beratungsangebot sorgen.²⁴ Die Initiative INQA-Lernen z. B. setzt bei der Förderung von Sicherheit und Gesundheit der Beschäftigten auf ganzheitliche und handlungsorientierte Lernkonzepte und die Kooperation mit interessierten Unternehmen.²⁵

Das Angebot „Bildungsscheck NRW“²⁶ verdeutlicht, wie der Staat (im vorliegenden Fall mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds) die Weiterbildung von Beschäftigten von KMU fördern will. Zuschüsse werden möglichst unbürokratisch vergeben; verpflichtend ist jedoch eine Beratung der Beschäftigten oder der Unternehmen, die Weiterbildungszuschüsse in Anspruch nehmen wollen. Programme wie der Bildungsscheck NRW sind häufig zeitlich be-

20 s. den Foliensatz von Marion Rose (Hauptvortrag) auf der Doku-CD-ROM.

21 s. den Textbeitrag von Ottmar Döring und Sven Turnwald auf der Doku-CD-ROM.

22 s. den Textbeitrag von Ottmar Döring und Sven Turnwald auf der Doku-CD-ROM, insbesondere Abschnitt 2.1.

23 s. die Foliensätze von Marion Rose (Hauptvortrag) und Heinz Eickmeier (Arbeitskreis 5.3) auf der Doku-CD-ROM.

24 Ebd.

25 s. den Beitrag von Peter Krauss-Hoffmann und Manuela Sieland-Bortz auf der Doku-CD-ROM.

26 s. den Foliensatz von Uwe Loß auf der Doku-CD-ROM.

fristet. Mit ihnen verbindet sich die Hoffnung, dass die Beteiligten durch die Förderung ihr Interesse an den geförderten Maßnahmen erkennen und deshalb auch nach Programmende im eigenen Interesse „bei der Stange bleiben“. Diese Hoffnungen erfüllen sich allerdings häufig nicht.

Es stellt sich das Problem, ob man Weiterbildung mehr als bisher „institutionalisieren“²⁷ muss. Anders gefragt: Sind die derzeitigen institutionellen Rahmenbedingungen der beruflichen Weiterbildung ihrer grundlegenden Bedeutung für Wirtschaft, Beschäftigte und Gesellschaft angemessen? Derzeit wird die Gestaltung und Qualitätssicherung der Angebote weitgehend dem freien Weiterbildungsmarkt überlassen. Soweit Beschäftigte wie KMU Zeit und Geld in die Weiterbildung investieren, können sie häufig nicht absehen, ob sich der Einsatz auszahlt. Im Arbeitskreis 5.3 wurde deshalb gefragt, ob die Kosten und Risiken von Weiterbildungsinvestitionen allein den einzelnen Beschäftigten oder KMU überlassen bleiben können oder ob sie nicht teilweise von Wirtschaft und Staat mitgetragen werden sollten. Diesen Gedanken könnte man in der Forderung konkretisieren: Wir benötigen ein Instrument, das – ähnlich den ÜBS in der Berufsausbildung – die berufliche Weiterbildung qualitativ und quantitativ absichert.

IV. Überbetriebliche Berufsbildungsstätten im Strukturwandel – Perspektiven einer strategischen Neuausrichtung

Ergänzende Qualifizierungsangebote für KMU zu bieten, ist Aufgabe der seit rund 30 Jahren bestehenden überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Sie wurden geschaffen aus der Erkenntnis heraus, dass kleine und mittlere Unternehmen aufgrund ihrer Arbeitsabläufe und Spezialisierung oft nicht imstande sind, die ganze Breite der in den Ausbildungsordnungen geforderten fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Im Hinblick auf das gesellschaftliche Interesse an dem Erhalt eines wettbewerbsfähigen Mittelstands in Deutschland fanden sich Wirtschaft, Länder und der Bund bereit, einen finanziellen Beitrag zur Errichtung und Weiterentwicklung dieser Bildungsstätten zu leisten.

27 s. den Foliensatz von Jürgen Egelin auf der Doku-CD-ROM.

Die Träger der ÜBS, in der Regel Handwerkskammern, seltener Innungen und Kreishandwerkerschaften, erhalten eine anteilige Förderung der Investivausgaben für Bau und Ausstattung ihrer Bildungsstätte aus Mitteln des Bundes (BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung; BMWi – Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie) sowie des betreffenden Bundeslandes, müssen aber eine Eigenleistung durch anteilige Übernahme der Investitionskosten erbringen und die Betriebskosten tragen. Die Kosten für die Durchführung der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) werden, soweit die Kurse vom BMWi anerkannt sind, in der Grundstufe (1. Ausbildungsjahr) vom jeweiligen Bundesland, in der Fachstufe (2.–3. bzw. 4. Ausbildungsjahr) vom BMWi bezuschusst. Dieses Verfahren hat sich in rund 30 Jahren bewährt, mit öffentlicher Förderung sind ca. 700 ÜBS (vornehmlich in der Trägerschaft des Handwerks) entstanden.

Das Modell der überbetrieblichen Berufsausbildung (ÜBA) ist auch deswegen über drei Jahrzehnte erfolgreich, weil außer ihrer Finanzierung auch die Inhalte der ÜBA im Einvernehmen von Bund und Wirtschaft geregelt sind. Die förmliche Anerkennung der ÜBA als integrierter Teil der Ausbildung steigert ihre Akzeptanz und ihren Wert für die berufliche Qualifikation.

Ein vergleichbares Modell für die Weiterbildung gibt es bereits: Die ÜBS haben – nachdem eine ausreichende Zahl an Werkstattplätzen für die Erstausbildung geschaffen war – mit Billigung des Bundes zunehmend auch Aufgaben der Weiterbildung übernommen, da durch zusätzliche Abend- und Wochenendkurse die Investitionen in aufwendige technische Werkstattausstattungen wirtschaftlicher genutzt werden können.

Die Übernahme von Aufgaben der Erwachsenenqualifizierung, die Ausstattung mit neuester Technologie, ein entsprechend hoch qualifiziertes Bildungspersonal und die Nähe der Bildungsstätten zu den Betrieben befähigen die ÜBS, eine besondere Rolle bei der Unterstützung der Personalentwicklung in KMU zu übernehmen. Von einer Ausbildungsstätte entwickeln sie sich zu einem modernen Bildungsdienstleister.

Die Bundesregierung hat diese Entwicklung durch ihr Förderprogramm zur Weiterentwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren von 2001 gezielt unterstützt. Kompetenzzentren sind Bildungsstätten, die auf einem speziellen Fachgebiet eine Vorrangstellung einnehmen und diese durch Kontakte zu Forschungsinstitutionen, Hochschulen/Universitäten und Herstellern, die F+E-Entwicklungen in innovative Produkte und Verfahren umsetzen, erhalten und ausbauen. Kompetenzzentren bieten herstellernerneutrale fachliche Beratung, sie demonstrieren kleinen und mittleren Unternehmen arbeitsplatznah neue technische Geräte und Verfahren und bieten Qualifikation „nach Maß“. Ihre Betriebsnähe ist nicht nur eine räumliche; sie kennen den betrieblichen Alltag über ihre Auszubildenden, sie arbeiten eng mit den Betriebs- und Ausbildungsberatern der Kammern zusammen, das Personal der Kompetenzzentren ist oft selbst Mitglied in Prüfungsausschüssen oder Sachverständigengremien. Ihre Qualifizierungsangebote können praxisnah gestaltet werden, sie sind „just in time“ und – über internetgestützte Lernangebote und den Rückgriff vom Arbeitsplatz bzw. Kunden aus auf das Know-how des Kompetenzzentrums – in den realen Arbeitsprozess zu integrieren. Die Lösung wird dort angeboten, wo das Problem entsteht.

Der Arbeitskreis 5.1 beschäftigte sich mit dieser Thematik. So erläuterte der erste Beitrag²⁸ an einem Beispiel aus dem Stuckateurhandwerk, wie neue Erkenntnisse durch geeignete Qualifizierung in die betriebliche Praxis Eingang finden und damit zugleich den Unternehmenserfolg verbessern. Bei dem Stuckateurbetrieb lag der Erfolg in rückläufigen Beanstandungen (dadurch verzeichnete der Unternehmer geringere finanzielle Einbußen wegen rückläufiger Gewährleistungsansprüche), denn durch das verbesserte Verständnis bauphysikalischer Gesetzmäßigkeiten konnten Schäden bei der Bauausführung vermieden werden. Mit der Reputation des Unternehmens wuchs die Auftragslage, damit Hand in Hand die Aufgeschlossenheit des Unternehmers für den Nutzen von Qualifizierungsmaßnahmen und die Bereitschaft, in Personalentwicklung zu investieren.

28 s. den Foliensatz von Dr. Roland Falk auf der Doku-CD-ROM.

Der zweite Beitrag²⁹ beschäftigte sich mit den grundsätzlichen Veränderungen in Struktur, Rollenverständnis und Kundenansprache, die eine Bildungsstätte bewältigen muss, um als Bildungsdienstleister die Qualifizierungsbedürfnisse von Unternehmen erkennen und adäquate Weiterbildungsangebote entwickeln und vermarkten zu können.

Der dritte Beitrag³⁰ stellte die Zusammenarbeit zwischen dem Kompetenzzentrum für zukunftsorientiertes Bauen in Hamburg, der Fachabteilung der Berufsschule und der Technischen Universität Hamburg-Harburg bei der Errichtung spezieller Gebäudetypen vor. Die Konfrontation der Fachplanung (Studierende der TU) mit der praktischen Umsetzung (Auszubildende in der ÜBS) unter der fachtheoretischen Anleitung von Berufsschullehrern, die als Realisierung eines ganzheitlichen Qualifizierungskonzepts geplant und letztlich erfolgreich war, offenbarte zunächst Verständnisprobleme und Fehlerquellen, wie sie auch die komplexe betriebliche Praxis prägen. Das Verständnis bei allen Beteiligten zu wecken für die bauphysikalischen Grundlagen, das Erfordernis einer gewerkeübergreifenden Abstimmung und der sach- und umsetzungsgerechten Planung, ist eine Voraussetzung für die erforderliche Qualifizierung am Bau. In der Aus- und Weiterbildung wird diese Querschnittsaufgabe bisher nicht genügend thematisiert. Das Kompetenzzentrum mit seinen Partnern leistet hierbei eine für Unternehmenserfolg wie Umweltschutz gleich wichtige Aufgabe.

Die weiteren Beiträge³¹ machten deutlich, dass ÜBS und Kompetenzzentren auch in der Lage sind, weitere Bildungsaufgaben zu übernehmen wie Maßnahmen zur Berufsorientierung, die Entwicklung von Zusatzqualifikationen sowie die Entwicklung von Lernmedien. Sie leisten damit gezielt Beiträge zur Förderung der Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen.

Das Fazit des Arbeitskreises 5.1 kann in folgenden Aussagen zusammengefasst werden:

29 s. den Foliensatz von Thorsten Janßen auf der Doku-CD-ROM.

30 s. den Foliensatz von Rainer Palm und Britta Stein auf der Doku-CD-ROM.

31 s. die Beiträge von Gabriele Rau, Wolfram Brecht und Dr. Jürgen Jarosch auf der Doku-CD-ROM.

1. Es gibt einen zunehmenden Qualifizierungsbedarf in der mittelständischen Wirtschaft wie in der Gesellschaft insgesamt.
2. Der Nutzen von Qualifizierung muss für kleine und mittlere Unternehmen unmittelbar erkennbar sein, damit Weiterbildungsangebote angenommen werden.
3. ÜBS verfügen aufgrund ihrer hochmodernen Werkstätten, ihres pädagogisch geschulten Personals und ihrer Kenntnisse des betrieblichen Alltags über gute Voraussetzungen, KMU bei der Bewältigung des technischen Fortschritts und dem daraus erwachsenden Qualifizierungsbedarf zu unterstützen.
4. Kompetenzzentren verfügen darüber hinaus über Know-how und Instrumentarien, um Personal- und Organisationsentwicklung anzubieten, neue Technologien und Verfahren zu demonstrieren sowie herstellerneutral über Chancen und Risiken von Neuentwicklungen zu informieren. Ihre in Beratung und Information eingebetteten, an dem unmittelbaren Bedarf des jeweiligen Betriebs ausgerichteten Qualifizierungsmaßnahmen werden daher von kleinen und mittleren Betrieben umso leichter angenommen, je mehr „die gleiche Sprache“ gesprochen wird.
5. ÜBS und Kompetenzzentren sind imstande, zusätzliche Qualifikationsaufgaben zu übernehmen.

V. Perspektiven

Kernproblem für KMU ist aus Sicht der unterschiedlichsten Referentinnen und Referenten die Personalentwicklung und die Weiterentwicklung. Angesichts der Bedeutung der Weiterbildung für die Unternehmen und die Beschäftigten stellt sich die Frage nach einer institutionalisierten Absicherung der Weiterbildung; befristete Förderprogramme können das Problem allein nicht lösen.

ÜBS und Kompetenzzentren haben ihre Eignung als Anbieter von Qualifizierungsmaßnahmen für KMU bewiesen. Die Praxisnähe und ihr besonderes Dienstleistungsspektrum ermöglichen den Kompetenzzentren, auch in der Weiterbildung eine größere Rolle zu spielen.

Das Modell „überbetriebliche Berufsausbildung“ könnte Ausgangspunkt für Überlegungen sein, auch für die Weiterbildung im Zusammenwirken von Staat, Wirtschaft und Sozialparteien ein bedarfsgerechtes, stabiles und flexibles Weiterbildungsangebot für die mittelständische Wirtschaft zu schaffen.

Nachhaltige Entwicklung in der Berufsbildung

Koordination:

Dagmar Winzier

Dr. Klaus Hahne

- Wie Modellversuche die Umsetzung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung unterstützen
- Die Good-Practice-Agentur: Nachhaltigkeit in Berufsbildung und Arbeit – Lernen aus guten Beispielen
- Nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung – Beiträge und Wirkungen der Berufsbildungsforschung

Forum 6

Nachhaltige Entwicklung in der Berufsbildung

Nachhaltige Entwicklung ist ein langwieriger, komplexer und widersprüchlicher Prozess. Es ist nicht einfach, ihn nachzuvollziehen oder zu gestalten, sind doch divergierende Interessen wie Wirtschaftlichkeit und soziale oder ökologische Ansprüche zu berücksichtigen. Trotzdem sollte versucht werden, der nachhaltigen Entwicklung den Stellenwert einzuräumen, der ihr gehört.

Nachhaltige Entwicklung soll die Grundbedürfnisse aller Menschen befriedigen, ohne die Grenzen der Tragfähigkeit der Erde zu überschreiten. Sie soll die Gesundheit und Integrität des Erdökosystems bewahren, schützen und wiederherstellen sowie sicherstellen, dass auch künftige Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen können.

Um diesen Anforderungen zu genügen, müssen globale, nationale, gesellschaftliche und individuelle Umsetzungsstrategien entwickelt, ausgebaut und umgesetzt werden. Dabei spielt berufliche Bildung eine wichtige Rolle. Das Leitbild, dem sich eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) hier verpflichtet, kann jedoch nur als Regulativ betrachtet werden, dessen Umsetzung individuell entwickelt und getragen werden muss.

Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung kann in zweifacher Weise verstanden werden – zum einen im Sinne nachhaltiger Wirksamkeit beruflicher Bildungsmaßnahmen, das heißt vor allem unter dem Aspekt eines erfolgreichen Transfers von Innovationen sowie einer dauerhaften Wirksamkeit von beruflichen Lehr- und Lernprozessen; zum anderen als Gesamtkonzept zur Einbeziehung der Anforderungen der nachhaltigen Entwicklung in die Berufsbildung.

Die verschiedenen Aspekte des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung beleuchteten die Referentinnen und Referenten jeweils aus ihrer Sicht, wobei der beruflichen Bildung ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt wurde.

Plenum: Ein Leitbild setzt sich durch – Bestandsaufnahme, Wirkungen und Widersprüche

Eine Vertreterin der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) wies darauf hin, dass nur auf einem gemeinsamen Weg die Umsetzung einer (beruflichen) Bildung für nachhaltige Entwicklung gelingen könne. Die DBU fördere daher unterschiedliche Projekte, z. B. aus dem Bereich „Schule und Wirtschaft“, auch mit dem Ziel, Bildungsakteure aus den verschiedenen Bereichen und Ebenen miteinander in Kontakt zu bringen. Die erzielten „guten Beispiele“ werden in Zusammenarbeit mit dem BIBB u. a. in einer Good-Practice-Agentur (GPA) dokumentiert und so für Interessenten nutzbar gemacht.

Ein Vertreter der Deutschen Unesco-Kommission informierte über den aktuellen Stand der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und betonte insbesondere das integrative Konzept, das unter anderem Umweltaspekte, Gesichtspunkte der Entwicklungszusammenarbeit und des Verbraucherschutzes miteinander verbindet. Hierin sind auch die Aktivitäten der Bundes-AG Aus- und Weiterbildung eingebettet.

Auf welche Art und Weise Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung in die Logistikbranche Eingang gefunden hat, war Thema des Beitrags „Auf dem Weg zur Nachhaltigkeit – Die Logistikbranche im Wandel“. Die Logistikbranche komme aus sozioökonomischen Gründen nicht darum herum, ein Nachhaltigkeitsmodell für ihre Branche zu entwickeln. Zwar gebe es noch kein Patentrezept für eine nachhaltige Verkehrspolitik, jedoch existierten bereits einige „Umsetzungsbausteine“ für einen umweltverträglichen Güterverkehr. Unternehmerische und technische Innovationen, z. B. die Implementierung eines Qualitäts- und Umweltmanagementsystems, kennzeichneten weitere Schritte auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit. Die erfolgreiche Umsetzung eines nachhaltigen Leitbildes in einem Logistikunternehmen muss von allen Betriebsangehörigen mitgetragen werden. Dementsprechend werden u. a. Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, die Aspekte nachhaltigen Handelns und Wirtschaftens enthalten, verstärkt durchgeführt.

In einem Beitrag zur Modellregion „Berliner Wald und Holz“ wurde demonstriert, wie BBNE im Bereich Wald und Holz umgesetzt wer-

den kann. Die Modellregion „Berliner Wald und Holz“ ist eingebettet in das BMBF-Forschungsprojekt „Nachhaltige Waldwirtschaft“. In einem Querschnittsprojekt zur beruflichen Bildung in der Wald- und Forstwirtschaft geht es insbesondere um die Identifizierung von Qualifizierungsbedarfen entlang der Forst-Holz-Wertschöpfungskette und um die Umsetzung von Qualifikationsinstrumenten. Die Modellregion mit ihren acht Teilprojekten entwickelt und erprobt dazu konkrete qualifikatorische Umsetzungsschritte. Dabei handelt es sich um didaktisch-methodische Konzepte der Aus- und Fortbildung, neue Formen der Kooperation von Lernorten sowie innovative Kommunikations- und Präsentationsformen. Diese Aktivitäten dienen der Kompetenzsteigerung und Entwicklung eines „nachhaltigen“ Bewusstseins nicht nur in der Waldpädagogik und den Berufen der Forst- und Holzwirtschaft, sondern sie stellen auch ein Modell für andere Berufsbereiche dar, wie das Prinzip der Nachhaltigkeit erfasst werden kann.

Die „Konturen einer Didaktik für Nachhaltigkeit in der Berufsbildung“ erläuterte ein Vertreter des BIBB und erklärte, eine Didaktik für nachhaltige Entwicklung in der Berufsbildung fördere die Annäherung und Konstruktion von eigenen nachhaltigen Weltansichten. Kern dieser Didaktik sei die praktische Aufgabe, lernende und lehrende Subjekte dafür auszustatten, bei komplexen Anforderungen und offenen Zielkonflikten unterschiedliche Bedürfnisse abzuwägen.

Ein ehemaliger Mitarbeiter des BIBB beklagte, dass trotz eines erhöhten Nachhaltigkeitsbewusstseins in der Öffentlichkeit und einer wachsenden Bereitschaft der Unternehmen, sich mit dem unternehmerischen Leitbild von Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen, die Umsetzung oft nur Teilaspekte wie Ökologie oder Ökonomie berühre. Er bemängelte zudem den unzureichenden sektoralen oder flächigen Transfer erzielter Erkenntnisse und Ergebnisse und mahnte eine Bilanz der nachhaltigen Entwicklung in der Berufsbildung an.

Einigkeit herrschte in der Diskussion darüber, dass es nicht ausreichte, das Leitbild einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zum selbstverständlichen Bestandteil der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in Aus- und Weiterbildungsprozessen zu

machen. Langfristig nachhaltiges Verhalten im Beruf werde nur erreicht, wenn Nachhaltigkeit gelebte Wirklichkeit in den Arbeitsprozessen von Unternehmen und Verwaltungen und damit zum Bestandteil beruflicher Sozialisation werde.

Wie Modellversuche die Umsetzung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung unterstützen

Modellversuche sind ein Instrument, um didaktisch-methodische und bildungsorganisatorische Konzepte zu erproben. Dazu kooperieren die beteiligten Modellversuchspartner (Modellversuchsträger, wissenschaftliche Begleitung, fachlich-organisatorische Begleitung) eng miteinander. Die Kombination von Forschung, Evaluation und Qualitätssicherung hat sich zur Bewertung und Umsetzung des Konzeptes bewährt. Zur Verstetigung und Erneuerung von Berufsbildung sind Rückkoppelung in die Referenzsysteme Bildung, Wirtschaft, Wissenschaft und Politik notwendig. In diesem Spannungsfeld bewegt sich auch die Modellversuchsreihe „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BBNE).

Seit 2000 werden im BIBB die vom BMBF geförderten Wirtschaftsmodellversuche mit dem Schwerpunktthema „Nachhaltigkeit“ betreut. Eine Voraussetzung zur Durchführung dieser Modellversuchsreihe war der aktuelle bildungspolitische Bezug (UN-Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014) und das hohe Innovationspotenzial, das diesem Thema innewohnt.

Ruft man sich das von der sogenannten Brundlandt-Kommission formulierte Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ins Gedächtnis, nämlich so zu wirtschaften und zu handeln, dass die eigenen Bedürfnisse zu berücksichtigen seien, die Lebensqualität künftiger Generationen aber nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfe, so ist leicht vorstellbar, wie schwierig es sein kann, nachhaltige Ziele zu entwickeln und zu verfolgen. Zwangsläufig treten beim Zusammenspiel der ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekte und deren Wechselwirkungen Spannungen und Widersprüche auf, die einem homogenen Umsetzungskonzept im Wege stehen.

Strategien zur Umsetzung nachhaltiger Berufsbildung zu entwickeln ist Ziel der Modellversuche mit dem Schwerpunkt „Nachhaltigkeit“. Die Vielschichtigkeit und Komplexität des Themas spiegelt sich in den unterschiedlichen Ansätzen wider, mit denen versucht wird, BBNE strategisch und methodisch umzusetzen. Die vorgestellten Modellversuche lassen sich grob unter drei Gesichtspunkten subsumieren:

- Nachhaltige Entwicklung als Wirtschaftsfaktor und Managementstrategie in Industrie und Handwerk,
- Energieeffizienz und Ressourcenschonung sowie
- Nachhaltigkeit in der Berufsausbildung.

Es wurde ein Beitrag zur Begleitforschung und zum Transfer im Rahmen von Modellversuchen vorgestellt.

Der erste Aspekt „Nachhaltige Entwicklung als Wirtschaftsfaktor und Managementstrategie in Industrie und Handwerk“ wurde in vier verschiedenen Beiträgen beleuchtet.

Im Modellversuch „Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungskonzeptes zum nachhaltigen Wirtschaften als Zukunftschance für das Handwerk“ wurde ein modular und gewerbeübergreifend aufgebautes Qualifizierungs- und Beratungskonzept entwickelt und mit Handwerksbetrieben erprobt. Das Konzept ist vor allem deswegen zukunftsfähig, weil es Qualifizierung zweckmäßig mit Beratung verbindet und damit Ansatzpunkte liefert, die Weiterbildungsbereitschaft im Handwerk zu erhöhen. Der modulare Aufbau und die Offenheit des Konzeptes erlauben es auch, mit unterschiedlichen Gruppen von Handwerksbetrieben zu anderen Weiterbildungsbedarfen zu gelangen, die dann aus dem Weiterbildungsangebot der handwerklichen Bildungsanbieter bedient werden können (www.handwerk-agenda21plus.de). Das Qualifizierungs- und Beratungskonzept findet auch Eingang in den Modellversuch „Nachhaltiges Wirtschaften als Innovationsmanagement in KMU“.

Der Modellversuch „Habina“ gilt dem Thema Energieeffizienz im Gebäudebestand. Am Beispiel der Gebäudewärmedämmung soll gezeigt werden, wie nachhaltige Lehr- und Ausbildungsinhalte in die Lehrpläne, die Aus- und Fortbildungsordnungen sowie die

Prüfungsordnungen integriert werden können. Bei Auszubildenden und Betrieben gelte es, das Interesse für BBNE zu wecken, auch um die Ausbildungssituation zu verbessern. Die betriebliche Praxis soll für die Umsetzung nachhaltiger Entwicklungsstrategien gewonnen werden, um die Nachfrage bei Kunden wecken und befriedigen zu können. Wissenschaftlich begleitet wird dieser Modellversuch von der Universität Hamburg (www.hwk-hamburg.de/projekte/ausbildung/habina.php).

Der Modellversuch „Förderung des nachhaltigen Handelns von mittleren Führungskräften – Entwicklung fachbezogener und -übergreifender Kompetenzen zum nachhaltigen Gestalten von Produktionsprozessen mithilfe computersimulierter Produktionsszenarien“ zielt darauf ab, durch Simulation einer komplexen Gießerei-Prozesskette den beruflichen Akteuren, vor allem Industrie-meistern, die eigene Verantwortlichkeit innerhalb ihres beruflichen Wirkens bewusst zu machen. Durch die Simulationsmethode erhält der Weiterzubildende einen anschaulichen und verständlichen Zugang zu einem komplexen System. Das Lernen kann zeit- und ortsunabhängig erfolgen, und durch individualisierte Lernzeiten und Lernorte werden die Möglichkeiten für eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung verbessert.

Der Modellversuch „Quaspo – Entwicklung eines Qualifizierungssystems für Sportstättenmanager und -mitarbeiter zur Agenda-21-gerechten Ausrichtung der Sportanlagen“ (www.quaspo.de) entwickelte ein modulares Weiterbildungskonzept für ein nachhaltiges Sportstättenmanagement, das in Form des „Blended Learning“ vermittelt wird. Die im Modellversuch entwickelten Module werden auf einer Lernplattform (www.impulse-lernzentrum.de) als E-Learning-Kurse angeboten. Darüber hinaus soll versucht werden, ausgewählte Ausbildungsinhalte in die geregelte sportberufliche und -bezogene Aus- und Weiterbildung einfließen zu lassen.

Zum Thema „Energieeffizienz und Ressourcenschonung“ wurde ferner der Modellversuch „Nachwachsende Rohstoffe – Strategien einer Modernisierung ländlicher Räume mit zukunftsfähigen Qualifizierungskonzepten“ vorgestellt. Dieser Modellversuch unterstützt die Entwicklung zusätzlicher regionaler Wertschöpfungsmöglichkeiten für die Land- und Forstwirtschaft, den Erwerbs-

gartenbau und die verarbeitende Wirtschaft sowie das Handwerk (www.nawaro-bildung.de). Es entstand die Arbeitsgemeinschaft NaWaRo, die in Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum HessenRohstoffe (HeRo) und weiteren Akteuren Grund- und Aufbaukurse „Biogas – Planung für Ihren landwirtschaftlichen Betrieb“ anbietet. Zusammen mit dem Handwerkskammer-Bildungszentrum Münster werden vier Fortbildungsmodule angeboten, die mittels Blended-Learning-Methoden zur Erlangung des Zertifikates „Servicefachkraft Biogas“ führen. Seit 2006 läuft der Fortbildungslehrgang „Grundlagen der Energieholzbereitstellung und -vermarktung“.

Die energetische Sanierung des Gebäudebestandes war Thema eines weiteren Vortrags. Die Sanierung biete die größten Potenziale zur Energieeinsparung und damit zum Erreichen der Klimaschutzziele. Gleichzeitig stellten sich damit neue Anforderungen an die Kompetenz der ausführenden Baufacharbeiter. In diesem Zusammenhang war der abgeschlossene Modellversuch LENE von Bedeutung, bei dem es um die Integration nachhaltiger Energietechniken in die Handwerksausbildung von Anlagenmechanikern Sanitär/Heizung und Klima sowie von Elektronikern Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik ging. Es wurden u.a. lernortübergreifende Unterrichtseinheiten zur Solartechnik, Lüftungstechnik und Kraft-Wärmekopplung entwickelt und erprobt.

Mit der „Nachhaltigkeit in der Berufsausbildung“ beschäftigten sich drei weitere Beiträge.

Der Modellversuch „ErNach – Erhöhung der Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung bei Nutzung und Förderung von Begabungen junger Menschen hat zum Ziel, Auszubildende u. a. der Berufsfelder neue IT- und Elektroberufe und Mediengestaltung in klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) in Thüringen für das Thema Nachhaltigkeit zu sensibilisieren und Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zu vermitteln.

Der Modellversuch „NICA – Nachhaltigkeit in der Chemieausbildung“ umfasst mit seinen vier Teilprojekten die inhaltliche und didaktische Neuausrichtung der Ausbildungsmodule der Chemi-

kantenausbildung, die Entwicklung eines Kriterien- und Indikatorenmodells zur Messung von Nachhaltigkeit, den Aufbau eines nachhaltigen Lern- und Erfahrungsraumes (House of Nica) sowie die Zertifizierung der Rhein-Erft-Akademie als zukunftsfähiges Bildungsunternehmen (www.nachhaltige-berufsbildung.de).

In dem Modellversuch „Fit for a Long Time Car“ wurden eine prozess- und innovationsbegleitende Kompetenzmanagementstrategie für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften im ökologisch orientierten Fahrzeugbau sowie ein Handbuch zur Gestaltung nachhaltigen Lernens in der beruflichen Bildung entwickelt. Außerdem wurden Weiterbildungsmodule zur nachhaltigen Prozessgestaltung zu den Themengebieten Ökobilanzen und Recycling erarbeitet und erprobt (www.stz-zwickau.de).

Der Begleitforschung und dem Transfer im Rahmen von Modellversuchen komme, so ein Referent, angesichts der komplexen, sich oftmals widersprechenden Komponenten einer BBNE die Rolle zu, die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen mit anderen Institutionen und Akteursgruppen zu verknüpfen und zu festigen sowie für einen Kommunikations- und Informationsfluss zu sorgen. In einer systemorientierten Betrachtung könnten Gestaltungsforschung, wissenschaftsbezogene Dienstleistungen, Kooperation mit dem Programmträger bei der Entwicklung von Rahmenbedingungen für die Modellversuche und die Profilierung von Forschung und Entwicklung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung eine angemessene Beschreibung des Aufgabenspektrums von wissenschaftlichen Begleitungen der Modellversuche darstellen.

Die Modellversuche zur BBNE zeigen, wie komplexe Sachverhalte aufgearbeitet und vermittelt werden können und wie sich gerade im Modellhaften das allgemeine Prinzip wiederfindet. Dabei dürfen auch die durch Lernprozesse und Handlungsweisen hervorgerufenen Lerneffekte nicht unterschätzt werden. Modellversuche sind daher nach wie vor ein wertvolles Instrument, um Innovationen in der Berufsbildung zu fördern.

Die Good-Practice-Agentur: Nachhaltigkeit in Berufsbildung und Arbeit – Lernen aus guten Beispielen

Eine Erfolg versprechende Strategie zur Verbreitung und Konkretisierung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung in Berufsbildung und Arbeit ist das Lernen aus guter Praxis. Lernen aus guten Beispielen, d. h. Lernen am Vorbild, ist ein Lernkonzept mit langer Tradition. Und doch ist das Konzept nach wie vor modern, vor allem wenn es darum geht, neue komplexe und abstrakte Sachverhalte – wie zum Beispiel Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – mit Leben zu füllen.

Gute Beispiele sollen Antworten geben auf die Frage: Wie kann bzw. soll man etwas machen? Dabei ist es nicht beabsichtigt, Beispiele nachzuahmen oder im Verhältnis 1 : 1 zu transferieren. Die Idee besteht stattdessen darin, ein abstraktes Konzept – wie nachhaltige Entwicklung – über Beispiele zu transportieren, die als Anregungen für weitere Umsetzungsideen dienen, aus denen wiederum neue Beispiele entstehen usw., sodass Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung nach und nach verbreitet und gleichzeitig konkretisiert wird.

Dahinter steht ein Prozessmodell, das voraussetzt, dass viele Akteure mitmachen. Es braucht Akteure, die Beispiele generieren und anderen bekannt machen wollen. Es braucht eine Stelle, die diese Beispiele sammelt, aufbereitet und über unterschiedliche Wege anderen zugänglich macht. Und es braucht Interessierte, die bereit sind, die in den Beispielen enthaltenen Anregungen aufzugreifen, in ihre eigene Bildungspraxis zu integrieren und eigene Beispiele zu generieren, die wiederum anderen zugänglich gemacht werden.

Dabei sind Fragen zu klären wie:

- Wer generiert gute Beispiele?
- Wann ist ein Beispiel ein gutes Beispiel?
- Wer sammelt gute Beispiele, bereitet sie auf und stellt sie Interessierten zur Verfügung?
- Wie gelangen gute Beispiele zur „Sammelstelle“?
- Wie müssen gute Beispiele verbreitet werden, damit sie tatsächlich in der Praxis „ankommen“?
- Unter welchen Voraussetzungen führen gute Beispiele zu Anregungen und zu Veränderungen in der Praxis?

Anknüpfend an erste Ansätze in der beruflichen Umweltbildung ist vor zwei Jahren im Rahmen der NiBA-Tagung in Bad Godesberg damit begonnen worden, die Good-Practice-Agentur *Nachhaltigkeit in Berufsbildung und Arbeit* (GPA NiBA) aufzubauen, die diesen Prozess als zentrale Anlaufstelle initiieren und gestalten soll. Inzwischen wurden mehr als 100 Praxisbeispiele sowie eine Vielzahl von Lehr-/Lernhilfen dokumentiert; es wurden Akteurskonferenzen durchgeführt, themenbezogene Arbeitsgruppen initiiert und regionale und überregionale Zusammenschlüsse zur Begleitung der UN-Dekade in der beruflichen Bildung unterstützt. Nach zweijähriger Arbeit ist es Zeit, eine Zwischenbilanz zu ziehen und nach Wirkungen, Hindernissen und künftigen Handlungserfordernissen zu fragen.

Der Arbeitskreis behandelte vier thematische Schwerpunkte:

- eine Zwischenbilanz der bisherigen Arbeit der GPA NiBA,
- die Präsentation und Bewertung guter Beispiele aus Betrieb, Schule und Weiterbildung,
- die Diskussion von Kriterien guter Beispiele sowie
- die Frage nach den Bedingungen eines erfolgreichen Transfers guter Beispiele.

Der einführende Beitrag zog eine Zwischenbilanz der bisherigen Arbeit der Good-Practice-Agentur.³² Diese versteht sich als Informations- und Kommunikationsdrehscheibe, die auch umfassende Gestaltungsaufgaben übernimmt. Dabei kommt dem „aktiven Transfer“ und der systematischen Vernetzung eine zentrale Bedeutung zu. Die GPA NiBA dokumentiert den Stand der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Im Mittelpunkt steht die Verbesserung der Information über gelungene Praxis, geeignete Materialien und bereits existierende Aus-, Fort- und Weiterbildungsgänge. Basis ist das unter www.bibb.de/nachhaltigkeit eingerichtete Informationsportal des BIBB. Zur Förderung der Kooperation relevanter Akteure werden Strukturen zur Konkretisierung und Weiterentwicklung des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung in der Berufsbildung im Theorie-Praxis-Dialog initiiert bzw. ausgebaut. Aufbauend auf bestehenden Kommunikationsstrukturen, wie z. B.

32 Die GPA NiBA wird derzeit vom BIBB im Rahmen eines dreijährigen Förderprojektes der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) mit Unterstützung des Instituts für Umweltschutz in der Berufsbildung e.V. (IUB), Hannover, aufgebaut.

der Bundesarbeitsgemeinschaft Aus- und Weiterbildung in der UN-Dekade sowie Akteurskonferenzen und thematischen Arbeitsgruppen, kommt der Schaffung von direkten Diskussions- und Arbeitsmöglichkeiten sowie dem Aufbau einer virtuellen Community (NiBA-Netz) eine besondere Relevanz zu.

Was wurde bisher erreicht? In der Nachhaltigkeitsplattform des BIBB (www.bibb.de/nachhaltigkeit) wurden inzwischen mehr als 120 Praxisbeispiele in einer einheitlichen Struktur und sortiert nach Handlungsfeldern dokumentiert. Die Beispiele sind mit Lehr-/Lernhilfen verknüpft; eine Suchfunktion erleichtert die Orientierung. Die GPA NiBA hat sich u. a. an Tagungen beteiligt und eine Reihe von Akteurskonferenzen sowie Informations- und Qualifizierungsveranstaltungen durchgeführt. Das NiBA-Netz, in dem mittlerweile 560 Nutzer/-innen eingeschrieben sind, steht u. a. für die virtuelle Zusammenarbeit in Foren und Arbeitsgruppen zur Verfügung. Es gibt jedoch auch Problembereiche. So ist die GPA nach wie vor wenig bekannt, Leistungen werden nicht nachgefragt, und die virtuelle Zusammenarbeit im NiBA-Netz beschränkt sich auf wenige Bereiche.

Aufgabe des Projekts Lernende Region Gifhorn³³ war es, ein regionales Bildungszentrum für Nachhaltigkeit (REBINA) aufzubauen. In Zusammenarbeit mit einem in der Region ansässigen auszubildenden Industriebetrieb wurde ein fünftägiges Einstiegsmodul für das erste Ausbildungsjahr sowie, darauf aufbauend, ein zwei- sowie ein dreitägiges Modul für die folgenden Ausbildungsjahre erarbeitet, erprobt und evaluiert. Themen waren u. a. Naturerkundungen, Energieverwendung im privaten Umfeld und am Arbeitsplatz sowie Ressourcennutzung und Möglichkeiten der Ressourcenschonung im Betrieb. Die jeweiligen Inhalte wurden mit der betrieblichen und persönlichen Situation der Auszubildenden sowie komplexen Methoden und Organisationsformen wie z. B. Rollen- und Planspielen, Experimenten, Simulationen, Projektarbeit und Umwelterkundungen verknüpft.

Die Module sind nach Einschätzung aller Beteiligten sehr positiv

33 Dies ist Teil des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF).

verlaufen und haben u. a. zu einer erhöhten Sensibilisierung der 34 beteiligten Auszubildenden und der mit ihnen kooperierenden Mitarbeiter/-innen sowie zu betrieblichen Veränderungen geführt. REBINA ist 2005 und 2007 als offizielles Projekt der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichnet worden. „Fair handeln in Unterricht und Sportprogramm“ war der Titel eines Beitrags, in dem fächerübergreifende Projekte zur Warenethik vorgestellt wurden. In den Projekten sollen die Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen gefördert werden, welche die Auszubildenden in die Lage versetzen, eigenverantwortlich ihre Weiterbildung zum Thema Nachhaltigkeit und soziale Verantwortung zu betreiben. An konkreten Beispielen, wie z. B. fair gehandeltem Orangensaft, Kaffee oder Fußbällen, werden die Lernenden dazu gebracht, sich mit der Ware sowie deren Herstellungsbedingungen auseinanderzusetzen. Dies bleibe nicht auf den Klassenraum beschränkt, sondern werde z. B. in Form von Aktionen in Unternehmen, Supermärkten und Stadtfesten nach außen getragen. So habe die Schule u. a. maßgeblich daran mitgewirkt, dass der fair gehandelte „Hannover-Kaffee“ auf den Markt kam.

Die Projektkoordination „BNE in der Weiterbildung“ im Weiterbildungsverbund Neumünster – Mittelholstein stellte eine Fortbildung von Weiterbildnern/Weiterbildnerinnen in Schleswig-Holstein zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung vor.³⁴ Die Fortbildung, die als Multiplikatorenfortbildung angelegt ist und nachhaltige Entwicklung als Zukunftsfähigkeit interpretiert, besteht aus drei je zweitägigen Modulen. Neben Theorie, Hintergründen, Didaktik und Methodik der Bildung für nachhaltige Entwicklung werden die Themen „Arbeit“ und „Organisationaler Wandel“ als Anwendungsthemen bearbeitet.

Das interdisziplinär und modular angelegte Konzept hat sich aus Sicht sowohl der Teilnehmenden als auch des Projektteams bewährt. Auch sei es gelungen, das Leitbild breit in die Weiterbildung in Schleswig-Holstein zu tragen und damit neue Personengruppen

34 Die Fortbildung wurde im Rahmen eines aus Mitteln des Ministeriums für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein geförderten Modellprojekts des Ver.di-Forums Nord e.V. in Kooperation mit der Akademie für Natur und Umwelt des Landes Schleswig-Holstein, dem bfw – Unternehmen für Bildung – Berufsfortbildungswerk Neumünster und der Grone-Schule Schleswig-Holstein gGmbH, Bildungszentrum Neumünster entwickelt und erprobt.

für Bildung für nachhaltige Entwicklung und für Fort- und Weiterbildung zu interessieren. Das Projekt sei bereits als Vorbild und Ideengeber wirksam geworden. Im Februar 2006 ist das Projekt als offizielles UN-Dekadeprojekt ausgezeichnet worden, was sich ebenfalls für die Verbreitung als sehr hilfreich erwiesen hat.

In der Abschlussdiskussion des Arbeitskreises wurden Voraussetzungen, Reichweiten und Forderungen zum Lernen aus guter Praxis erörtert. Dabei wurde die GPA NiBA als wichtiges Instrument der Förderung der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung herausgestellt, das es auszubauen und zu verstetigen gelte. Das BIBB wurde aufgefordert, die GPA als strategisches Instrument zu verstehen und stärker als bisher für die Dokumentation, die systematische Aufbereitung und die Verbreitung der eigenen Nachhaltigkeitsaktivitäten zu nutzen.

Nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung – Beiträge und Wirkungen der Berufsbildungsforschung

Der Arbeitskreis stellte sich zunächst die Frage, was unter einer Berufsbildungsforschung für nachhaltige Entwicklung zu verstehen sei. Es wurde betont, dass sowohl Modellversuche als auch andere Forschungs- und Entwicklungskonzepte, die sich mit dem Thema beschäftigen, dem traditionellen Verständnis von Berufsbildungsforschung treu blieben, d. h., sie beziehen sich überwiegend unmittelbar auf Strukturen, Prozesse und Gestaltungsfragen beruflicher Bildung. Konstitutiv für diese Projekte ist, dass sie die normative Kraft des Faktischen (Ist-Zustand) mit der normativen, regulativen Idee der Nachhaltigkeit (Soll-Zustand) konfrontieren.

Die Nachhaltigkeitsidee wirkt in der Berufsbildungsforschung nach wie vor wie ein Fremdkörper, denn im Mittelpunkt der aktuellen beruflichen Bildungsforschung stehen Themen wie Bildungsstandards im internationalen Vergleich, Qualitätsentwicklung und -sicherung. Ein Grund dafür liegt vermutlich im Nachhaltigkeitsgedanken selbst, denn er zeichnet sich dadurch aus, dass er komplex, mehrdimensional, funktionsübergreifend, prozess- und kommunikationsorientiert ist. Darüber hinaus ist das System der beruflichen Bildung mit dem Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem eng verknüpft. Daher erweist es sich als Dilemma, dass zwar jedes große Unternehmen heute einen

Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsbericht erstellt und ein unternehmensbezogenes Leitbild zur nachhaltigen Entwicklung als wünschenswert ansieht, dass aber von ganz anderen Gesichtspunkten aus, etwa dem der Wirtschaftlichkeit oder dem der Arbeitsplatzsicherheit, entschieden wird, wieweit Ökologie zum Tragen kommt.

Ferner wurden durch Einführung von Gestaltungskompetenz Inhaltsfragen von prozessorientierten Fragestellungen entkoppelt. Zu suchen ist also nach einer Passung zwischen beruflicher Bildung und gesellschaftlicher Entwicklung. Damit rücken zunächst Ziele und Inhalte in den Mittelpunkt, erst dann geeignete Mittel und Wege. Zudem sind bildungspolitische bzw. bildungsrelevante Indikatoren/Standards für eine nachhaltige Entwicklung, die zu einer „Nachhaltigkeits-Zertifizierung“ von beruflichen Bildungsstätten führen sollen, noch immer nicht erprobt worden, um sie bei Bedarf modifizieren und ergänzen zu können.

Darüber hinaus befindet sich die Berufsbildungsforschung in der Zwickmühle, dass mit der Nachhaltigkeitsidee die Forderung nach einem neuen Verständnis des Wirtschaftens verknüpft ist, das sich vom traditionellen Wachstums- und Fortschrittsmodell loslöst. Angestrebt wird ein neues inhaltliches und methodisches Verständnis einer Ökonomie, die ethische, politische und naturwissenschaftliche Aspekte gleichermaßen berücksichtigt.

Ein Vertreter des Klaus-Novy-Instituts in Köln gab einen Überblick über die Wirtschaftsweise des Handwerks in ausgewählten Branchen und skizzierte Modelle für eine Strategie der nachhaltigen Entwicklung im Handwerk.

In dem bereits genannten Modellversuch NICA wird ein Indikatoren- und Kennzahlensystem zur Feststellung von Nachhaltigkeit in Unternehmen entwickelt. Das „House of NICA“, das im Rahmen einer „Azubi-Firma“ entwickelt wurde, wird gegen Ende des Modellversuchs als Beispiel nachhaltiger Projektarbeit dienen und die Umsetzung der Ausbildungsziele in die Praxis veranschaulichen.

In dem Beitrag „Instrumente für eine nachhaltige Berufsbildungsforschung“ wurde exemplarisch gezeigt, welche Erkenntnisse mit

Blick auf Nachhaltigkeit, Globalität und Interkulturalität mittels berufswissenschaftlicher Methoden gewonnen werden können. Für die Identifikation von Anknüpfungspunkten zur Entwicklung des Nachhaltigkeitsgedankens in der Berufsbildung sei eine sehr genaue Betrachtung der realen Arbeitswelt notwendig. Erforderlich sei eine Kompetenzentwicklung, die Nachhaltigkeit mit berücksichtigt. Um hier erfolgreich zu sein, seien noch erhebliche curriculare und didaktische Vorleistungen zu erbringen.

Dass Konzepte nachhaltigen Wirtschaftens nur dann Chancen haben, in die Prozesse und Strukturen einzelner Betriebe integriert zu werden, wenn sich die ökologischen und sozialen Aktivitäten im Unternehmen mit dem ökonomischen Erfolg verbinden lassen, war das Ergebnis eines weiteren Beitrags. Lässt sich diese betriebswirtschaftliche Bedingung erfüllen, wird von sogenannten *Business Cases of Sustainability* gesprochen. Für die regionale Tourismuswirtschaft lassen sich derartige nachhaltige Business Cases ganz konkret ausgestalten. Derartige Konzepte nachhaltigen Wirtschaftens verlangen nach kreativen Lösungen, die nur durch kompetente Mitarbeiter/-innen in den Tourismusbetrieben entwickelt werden können. Im Zusammenhang mit der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung im Tourismus sind also Konzepte gefragt, in denen Lernende befähigt werden, die Entwicklung eines nachhaltigen Tourismus mitzugestalten.

Ausblick

Laut der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 bis 2014) sind die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. Dies bekräftigt auch die Europäische Union in ihrer erneuerten EU-Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (2006). Bildung soll dazu beitragen, Chancengleichheit für jedermann zu gewähren, die Wissensgesellschaft zu fördern und die Wettbewerbsfähigkeit der EU zu stärken. Im nationalen Aktionsplan der Bundesrepublik Deutschland sind die Strategien zur Umsetzung der „nachhaltigen“ Ziele fixiert. Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt auf die Weiterentwicklung und Bündelung der Aktivitäten sowie den Transfer guter Praxis in die Breite, die Vernetzung der Akteure der Bildung,

die Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung sowie die Verstärkung internationaler Kooperationen.

Im Bereich der beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung geht es aber zum einen um die Wirksamkeit beruflicher Bildungsmaßnahmen, zum anderen um ein Gesamtkonzept zur Einbeziehung der Anforderungen der nachhaltigen Entwicklung in die Berufsbildung. Wie kaum ein anderes Themenfeld ist die Berufsbildung darauf angewiesen, den Begriff der Nachhaltigkeit mit fachlichem Inhalt zu füllen, um so zukunftsfähig zu bleiben. Das Forum befasste sich folglich mit den Wirkungen erarbeiteter Strategien zur Nachhaltigkeit in Berufsbildung und Arbeit. Man war sich einig darüber, dass es nicht ausreiche, das Leitbild einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zum selbstverständlichen Bestandteil der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in Aus- und Weiterbildungsprozessen zu machen. Dauerhaft nachhaltiges Verhalten im Beruf werde nur erreicht, wenn Nachhaltigkeit gelebte Wirklichkeit in den Arbeitsprozessen von Unternehmen und Verwaltungen und damit zum Bestandteil beruflicher Sozialisation werde.

In den drei Arbeitskreisen bestand folgender Konsens:

- Nachhaltigkeit geht alle an und wird in der Berufsbildung zukünftig eine immer wichtigere Rolle spielen müssen.
- Es ist erforderlich, Nachhaltigkeit in die Berufsbildung zu integrieren; das betrifft alle Berufe und alle Bildungsebenen.

Aus den Ergebnissen der Modellversuche geht hervor, dass BBNE nicht über Instruktion weitergegeben werden kann. BBNE muss erlebbar gemacht werden, d. h., über die berufliche Handlungskompetenz hinaus sind die beruflich Handelnden aktiv in den Arbeits-, Organisations- und Produktionsprozess mit einzubeziehen, um die eigene Verantwortung in ihrem Arbeitsbereich zu erkennen und entsprechend nachhaltig zu handeln. Für den Erfolg eines Modellversuchs auch über seine Laufzeit hinaus bedeutet dies, dass das neu erlangte Wissen und die daraus resultierenden Bildungsmaßnahmen nur in einem kooperativ angelegten Dialog unter Beteiligung der Praxis erkundet, gestaltet und validiert werden können. Dieser rekursive Prozess schließt informelles Wissen mit ein.

Die Ergebnisse aus den (vorgestellten) Modellversuchen zur Nachhaltigkeit lassen ferner erkennen, dass

- sie als Lehrgang in die Weiterbildungslandschaft Eingang finden werden bzw. gefunden haben, aber die Verbreitung noch (institutionell) unterstützt und gefördert werden müsste;
- für Module, die entstanden sind, eine Entscheidung zu treffen ist, wie sie in die Berufsbildungssystematik einzufügen sind (Zusatzqualifikationen, mögliche [Teil-]Implementierung in Aus- und Fortbildungsbildungsordnungen in Absprache mit den Sozialparteien, Zertifizierung);
- eine systematische Aufbereitung aller Ergebnisse vorzunehmen ist, um BBNE in der Berufsbildungslandschaft zu verstetigen.

Die Ausführungen aller Arbeitskreise sowie der Podiumsdiskussion legen nahe, das Programm „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ als umfassende Modernisierungsstrategie in der beruflichen Bildung zu nutzen und eine entsprechende Ausdifferenzierung vorzunehmen. Dies umfasst alle Ebenen der beruflichen Bildung: Berufsbildungspolitik und Berufsbildungssystematik (Makro-Ebene), die Institutionen wie Betriebe, Bildungsträger, Berufsschulen u. a. sowie regionale Vernetzungen und Lernortkooperation (Meso-Ebene) und konkrete Arbeits- und Lernsituationen (Mikro-Ebene).

Angeregt wurde ferner, ein Entwicklungsprogramm „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ auf den Weg zu bringen, um damit die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung auf eine breitere Basis zu stellen. In diesem Zusammenhang wurde besonderer Wert auf die verstärkte Zusammenarbeit der Berufsbildungsakteure, insbesondere der Sozialpartner, gelegt. Darüber hinaus wurde es als nötig betrachtet, bestehende Instrumente, wie die Good-Practice-Agentur, weiter auszubauen und zu verstetigen sowie neue innovative Instrumente zu entwickeln.

Lernkulturwandel

Koordination:

Michael Härtel

Dr. Gert Zinke

- Prozess – Erfahrung – Lernen: Reflexion der Essenzen aus drei Modellversuchsprogrammen
- Fernlernen heute – Entwicklungen, Ansätze, Trends
- Neue Lernkulturen und Neue Medien – Herausforderungen an das Bildungspersonal
- Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit in Veränderungsprozessen

Forum 7

Lernkulturwandel

Bereits in den Empfehlungen der Bildungskommission zum Strukturplan für das Bildungswesen (1970) heißt es: „Das Ziel der beruflichen Bildung (soll) nicht allein darin gesehen werden, dass der Einzelne in der Berufswelt spezialisierte Tätigkeiten ausführen kann, sondern ebenso darin, dass er über allgemeine Fähigkeiten verfügt wie die zur Erkenntnis von Zusammenhängen, zu selbstständigem Handeln, zu Kooperation und Verantwortung. Der Lernprozess wird grundsätzlich als eine Einheit gesehen, in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind.“ Diese Vision war bestimmend für einen gravierenden Wandel der Lernkultur. Nach mehr als 35 Jahren ist sie in weiten Teilen Realität und bleibt zielbestimmend, denn Lernkulturwandel ist ein fortschreitender Prozess.

Was machte das Thema so aktuell? Aufgrund veränderter Anforderungen und Möglichkeiten müssen die Lernkulturen in den Unternehmen und Bildungseinrichtungen weiterentwickelt werden, um die Wettbewerbsfähigkeit zu sichern. Die in den neuen, gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen und in den Weiterbildungskonzepten deutlich werdende und in Teilen schon praktizierte Prozessorientierung ist dabei von zentraler Bedeutung. Arbeitsprozessintegrierte und -orientierte Qualifizierungsmodelle bieten Raum für formelles und informelles Lernen. Der Einsatz digitaler Medien und arbeitsplatzintegriertes Informations- und Wissensmanagement ermöglichen darüber hinaus formelles und informelles E-Learning, das andere tradierte Lernformen ergänzt und zum Teil ersetzt.

An vielen Stellen kollidieren diese neuen Ansätze mit vorhandenen Denkvorstellungen, Erfahrungswerten, Organisationsformen und Rechtsvorschriften. Das Forum stellte sich deshalb auch den Fragen, wie das Bildungspersonal mit der Veränderung der Lernkulturen umgeht, wie sie zur Qualitätsentwicklung der Berufsbildung beitragen und welche Konsequenzen auf Systemebene daraus zu ziehen sind.

Das Forum befasste sich intensiv mit der Gestaltung der Berufsbildung auf ihrer Umsetzungsebene, das heißt mit der Berufsbildung an den einzelnen Lernorten einschließlich dem Distance Learning/Fernunterricht. Organisations-, Lehr-, Lern- und Medienkonzepte wurden präsentiert und anhand von Beispielen diskutiert. Außerdem wurden Transfermöglichkeiten für breitenwirksame Einsatzszenarien im betrieblichen Alltag aufgezeigt.

Zur inhaltlichen Strukturierung der Diskussion wurden dem Forum folgende Thesen vorgelegt:

Lernkulturwandel ist vor allem Lehrkulturwandel.

Der Lernkulturwandel ist ein Prozess, der durch veränderte wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen ausgelöst und bestimmt wird. Er basiert wesentlich auf der Anpassung und Neuausrichtung des Lehrens und Lernens durch veränderte Lehr- und Lernstile innerhalb des Bildungssystems, wird aber auch durch Faktoren außerhalb des Bildungssystems beeinflusst. Dies führt zu veränderten Lernformen und Lernverhalten, auch außerhalb organisierter Lehr-/Lernprozesse, und damit zu einer veränderten Lernkultur.

Dem Anspruch an eine zukunftsfähige Lernkultur wird das gegenwärtige Bildungssystem nicht ausreichend gerecht.

Eine zukunftsfähige Lernkultur ist durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Handlungskompetenz und vor allem Selbstlernkompetenz der Lernenden gekennzeichnet und damit Voraussetzung zur Bewältigung komplexer beruflicher, gesellschaftlicher und sozialer Herausforderungen. Das heißt, damit kann die Beschäftigungsfähigkeit, die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und die Orientierung in einer immer komplexeren Alltagswelt mit gewährleistet werden. Die auf operativer Ebene anzutreffenden Lehr- und Lernpraktiken einzelner Bildungsstufen (frühkindliche Erziehung, Grundschule, Sekundarstufe I und II einschließlich der Berufsbildung) erfüllen diesen Anspruch trotz Bemühungen auf Systemebene, wie etwa der Empfehlungen des Forums Bildung (http://www.forumbildung.de/files/empfh_27-11-A-B.pdf), noch nicht.

Prozessorientierung und Wissensmanagement in der Berufsbildung sind Merkmale einer sich verändernden Lehr- und Lernkultur.

Der curriculare Rahmen der neu geordneten Ausbildungsberufe bietet die Grundlage für Prozessorientierung in der Ausbildung. In der Breite der betrieblichen Ausbildungspraxis bestehen jedoch erhebliche Defizite, die hauptsächlich durch die mangelnde Veränderungsbereitschaft und Veränderungsmöglichkeiten der an der Berufsbildung Beteiligten verursacht werden. Modellvorhaben haben z. B. gezeigt, dass die Erschließung der Lern- und Gestaltungspotenziale von Arbeitsaufgaben für die Kompetenzentwicklung ohne die Entwicklung differenzierter Formen arbeitsprozessorientierten Lernens, ohne didaktische Aufbereitung sowie Unterstützung und Begleitung nicht denkbar ist.

In diesem Kontext gehört Wissensmanagement zur Prozessorientierung und erweist sich als ein vielschichtiger Prozess, der individuelles und gemeinsames Lernen, Arbeitsgestaltung und Organisationsentwicklung zusammenführt. Wissenssysteme im Betrieb müssen unterfüttert werden durch betriebliche Lernsysteme. Erfahrungslernen, Reflexion, Weiterbildung und Wissensmanagement stehen in direktem Zusammenhang. Hervorstechende Merkmale sind die Anwendungsorientierung des Lernens und die Partizipation der Beteiligten. Die bereits erprobten Beispiele aus Modellversuchen machen deutlich, dass für die Berufsbildung zur Einführung von Prozessorientierung und Wissensmanagement vielfältiges konzeptionelles und methodisches Know-how bereitgestellt werden kann.

Neue Medien sind integraler Bestandteil einer neuen Lernkultur.

Neue Medien (digitale Medien) sind in der Berufsbildung als Informations-, Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel sowie als Wissensmanagementinstrument zunehmend im Einsatz. Qualität und Quantität ihrer Nutzung entsprechen aber bei Weitem noch nicht den Möglichkeiten. Good-Practice-Beispiele zeigen, wie durch den Einsatz Neuer Medien der Lernkulturwandel vorangetrieben werden kann. Technologische Entwicklungen ermöglichen inzwischen Anwendungen des sogenannten Web 2.0 und eröffnen damit zusätzliche Möglichkeiten selbstorganisierten Informierens und Lernens im Prozess der Arbeit.

Lernende werden zu „Lehrenden“.

„Web 2.0“-Technologien sind Ausdruck und Motor von Veränderungen des individuellen Lernverhaltens und der Lernkultur. Sie begünstigen das informelle Lernen und basieren auf der Idee von partnerschaftlicher Zusammenarbeit und Wissensteilung. Sie ermöglichen den Lernenden, ihre Rolle als Konsumenten zu verlassen und Lernszenarien aktiv und selbstorganisiert zu gestalten. Damit wird die strikte Rollentrennung von Lehrenden und Lernenden aufgehoben.

Fernlernen profitiert von bedarfsgerechten, netzgestützten Technologien.

Die Zahl der Fernlernenden in Deutschland wächst. Dies betrifft vor allem die zukunftssträchtige Gruppe der 25- bis 30-Jährigen. Diese Entwicklung geht einher mit einer Veränderung der Angebotsform, bei der traditionelle Printmedien zunehmend durch netzgestützte elektronische Medien ergänzt werden – zur Vermittlung von Lerninhalten, zur Betreuung der Teilnehmenden, zur Kommunikation und Kooperation der Lernenden untereinander bis hin zur Durchführung von Tests und Prüfungen.

Die Akzeptanz und damit die Verbreitung sowie Attraktivität und Effizienz von E-Learning hängt dabei entscheidend davon ab, in welchem Maße es gelingt, auf Arbeits- und Lebenswirklichkeiten, bereits bestehendem (informellen) Wissen und den daraus resultierenden konkreten Bedürfnissen von Lernenden wie von Organisationen aufzubauen.

Veränderungs- und Umbruchsituationen in Betrieben und bei Bildungsdienstleistern sind Anlässe für Lernen, Kompetenzentwicklung und Reflexion.

Betriebe und Bildungsdienstleister standen in den letzten Jahren vor der Aufgabe, den Konsequenzen des gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wandels durch eigene Organisationsentwicklung und neue Handlungsstrategien zu begegnen. Für Betriebe zeigt sich dies z. B. in der zunehmenden Externalisierung und Vernetzung der Aus- und Weiterbildungsaktivitäten in Kooperationen und Verbünden, während Bildungsdienstleister sich von einem eher angebotsorientierten, stark vom öffentlich geförderten Weiterbildungsmarkt profitierenden Weiterbildungsanbieter zum kunden- bzw. nachfrageorientierten Bildungsdienstleister entwickeln

(müssen). Diese Veränderungs- und Umbruchsituationen führen zu anderen Arbeitsorganisationsformen, Prozessen und Kommunikationswegen und können nur mit kompetenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erfolgreich bewältigt werden.

Kompetenzentwicklung in Umbruchsituationen wird durch moderierte Reflexionsphasen und entsprechende Instrumente wie Reflexionswerkstätten oder Coachingkonzepte unterstützt.

Veränderungs- und Umbruchsituationen sind Anlass und Gegenstand für Kompetenzentwicklung bei den betroffenen Akteuren in Betrieben und bei Bildungsdienstleistern. Entscheidend für das Handeln des Bildungspersonals ist hierbei das Anknüpfen an Erfahrungs- und Prozesswissen und die moderierte Reflexion von Erfahrungen, um diese für die Kompetenzentwicklung kontinuierlich nutzen zu können.

Plenum: Moderne Lern- und Arbeitsbedingungen der Zukunft – die Entgrenzung formellen und informellen Lernens

Die Plenumsveranstaltung folgte einem bildungs- und berufsbio-graphischen Ansatz, beginnend bei der frühkindlichen Erziehung über den allgemeinschulischen Bereich hin zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Einführend wurde das IT-Fortbildungskonzept vorgestellt. Anhand von Beispielen wurden die Erfordernisse eines Lernkulturwandels aus Sicht der Aus- und Fortbildung deutlich gemacht, die nötig sind, um die Beschäftigungsfähigkeit aus Sicht der Unternehmen und der Beschäftigten zu sichern. Erhellend war der folgende Exkurs in die frühkindliche Erziehung. Hier wurden Grundlagen und Prinzipien der frühkindlichen Erziehung vorgestellt. Dabei zeigte sich, welcher essenzieller Einfluss die frühkindliche Erziehung auf das spätere Lern- und Sozialverhalten hat. Die Frage, an welcher Stelle institutionelle Erziehung familiäre Erziehung ergänzen soll, blieb umstritten. Eine Vertreterin der allgemeinbildenden Schulen stellte anhand der Lernkultur ihrer Schule, eines Gymnasiums in Oberhausen, und daran anknüpfender Beispiele aus verschiedenen Projekten dar, wie unterschiedlich Bildung und Erziehung methodisch und didaktisch auf Altersstufen eingehen muss. Es wurde gefordert, den bildungsbiografischen

Ansatz bei der Lernkulturdiskussion stärker in Augenschein zu nehmen.

Prozess – Erfahrung – Lernen: Reflexion der Essenzen aus drei Modellversuchsprogrammen

In dem Arbeitskreis wurden Ergebnisse aus den Modellversuchsschwerpunkten „Prozessorientierung in Aus- und Weiterbildung“ und „Förderung und Nutzung betrieblicher Wissenspotenziale“ (ges. 28 Vorhaben) sowie aus dem laufenden Forschungsprojekt zur „Reflexiven Meta-Evaluation von drei Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen“ vorgestellt. Dabei wurden insbesondere Aspekte der kollektiven Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit der Organisationsperspektive betont.

Die Entwicklungs- und Forschungsarbeiten zeigen: „Wissensteilung“ und „Prozessorientierung“ sind Merkmale und Gradmesser einer sich verändernden Lernkultur in Organisationen. Die Zunahme des expliziten Wissens geht einher mit einer Aufwertung des impliziten und informell erworbenen Wissens, das in eine angemessene Balance zu dem expliziten Wissen gebracht werden muss. Als Bezugspunkt des „Wissensmanagements“ dienen reale Arbeits- und Geschäftsprozesse. Prozessorientierung gilt mittlerweile nicht nur als Leitmotiv der Arbeitsorganisation und Unternehmensgestaltung, sondern auch als Kern der Beruflichkeit in neu geordneten und neuen Berufen. Der Umgang mit Wissen erweist sich als ein vielschichtiger Prozess, der individuelles und gemeinsames Lernen, Arbeitsgestaltung und Organisationsentwicklung zusammenführt.

Produktionssysteme und darauf bezogene Wissenssysteme bedürfen einer Unterfütterung durch betriebliche Lernsysteme. Beide ergänzen sich wechselseitig und sichern über Kommunikation den betrieblichen Informationsfluss der Mitarbeitenden bis über Betriebsstandorte hinaus. Das Produktions- und Prozesswissen der Akteure wird lernorientiert aufbereitet, in standardisierter Form elektronisch gespeichert und mithilfe von Computerterminals direkt am Arbeitsplatz angeboten, wo auch die Qualifizierung der Arbeitenden stattfindet. Neue Medien und virtuelle Plattformen als inte-

grale Bestandteile der Lern- und Organisationskultur sind dabei ebenso unverzichtbar wie der persönliche Kontakt. Gelernt wird problemorientiert und kooperativ. Hervorstechende Merkmale sind die Anwendungsorientierung des Gelernten, die Partizipation und häufige Rückkoppelung der Beteiligten.

Die Erschließung der Lern- und Gestaltungspotenziale von Arbeitsaufgaben für die Kompetenzentwicklung ist ohne die Entwicklung differenzierter Formen arbeitsprozessorientierten Lernens, ohne didaktische Aufbereitung, Begleitung und Unterstützung nicht denkbar. Hier sind die mittleren und unteren Führungskräfte (Ausbilder/-innen, Weiterbildungsverantwortliche, Gruppenleiter/-innen) als Lernbegleiter/-innen gefordert. Sie müssen lernen, vielfältige Formen informellen Lernens mit organisierten Lernphasen und formaleren Lernformen zu verknüpfen, zu betreuen und zu moderieren, Rückmeldungen zu geben sowie die Lernenden kompetent zu beraten. Dazu benötigen sie selbst Beratung, Qualifizierung und geeignete Instrumente.

Ziel ist es nicht nur, vorhandenes Wissen zu teilen, zu speichern und verfügbar zu machen, sondern auch, Probleme zu analysieren und daraus neues Handlungswissen zu generieren. Kooperation, Partizipation und Vernetzung der unterschiedlichen Akteure und Praxisgemeinschaften sind zum vorherrschenden Typus der Wissensgenerierung avanciert. Dies dient dazu, mehr Transparenz zu erzeugen und so Handlungssicherheit zu vermitteln. Die Berufsbildungspraxis fungiert als Koproduzent von Wissen. Die Entwicklung einer gemeinsamen Wissens- und Handlungsbasis wird getragen durch die Zusammenführung der unterschiedlichen Formen des Wissens. Alltagstheorien werden expliziert und in Bezug gesetzt zu wissenschaftlichen Theorien. Selbstevaluation, Wissensentwicklung und Weiterqualifizierung stehen in einem expliziten Zusammenhang.

Die Mobilisierung und Einbindung relevanter Entscheidungsträger (Geschäftsführung, Betriebsräte und Führungskräfte, zuständige Stellen) erweist sich als unabdingbare Voraussetzung für die Weiterentwicklung betrieblicher Berufsbildungssysteme und eine Verankerung von Bildungsinnovationen auf breiter Ebene.

Die Reflexion und Evaluierung der vielfältigen Erkenntnisse und Erfahrungen der beteiligten Modellversuche und Modellversuchsschwerpunkte sowie die damit verbundene Begriffs- und Theoriebildung schaffen darüber hinaus notwendige Voraussetzungen für einen Transfer inkl. Rückschluss an Fragen zukünftiger Programmgestaltung und -evaluation. Das BIBB-Forschungsprojekt „Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen“ nimmt eine Bestandsaufnahme der Entwicklungs- und Forschungsarbeiten in den genannten Förderschwerpunkten vor. Ziel ist eine qualitative Weiterentwicklung von Programmentheorie und -praxis sowie eine konzeptionelle und methodische Weiterentwicklung von Programm- und Projektevaluation, um Erkenntnisgewinn und Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen zu stärken.

Fernlernen heute – Entwicklungen, Ansätze, Trends

Basierend auf einer aktuellen Umfrage (April/Mai 2007) bei 438 Fernlehrinstituten zu Entwicklungstendenzen im Fernlernen wurden die Möglichkeiten des netzgestützten Lernens dargestellt. Unter netzgestütztem Lernen sind Kurse zu verstehen, die in Teilen oder vollständig über das Internet angeboten werden. Außerdem wurden Aspekte der Qualitätssicherung und -entwicklung diskutiert.

Hinsichtlich des netzgestützten Lernens zeichnet sich folgende Entwicklung ab:

- Angesichts einer wachsenden Anzahl von Fernlernenden in Deutschland (vor allem in der Gruppe der 25- bis 30-Jährigen) werden traditionelle Printmedien zunehmend durch netzgestützte elektronische Medien ergänzt (Blended Learning) bzw. ersetzt. Dies dient vor allem der Vermittlung von Lerninhalten, der teletutoriellen Betreuung, der Kommunikation der Lernenden und Lehrenden untereinander bis hin zur Durchführung von Prüfungen bzw. zur Anerkennung von Leistungen, die im Rahmen von Online-Seminaren erbracht wurden.
- Netzgestützte Kursangebote bieten in vielerlei Hinsicht einen didaktischen Mehrwert gegenüber „traditionellen“ Angeboten.

- „Web 2.0“-Technologien werden im Bereich Fernlernen (noch) zurückhaltend eingesetzt. Präferiert werden dabei Wikis und Podcasts. Bei diesen neuen Technologien wird die strikte Rollentrennung von Lehrenden und Lernenden aufgehoben.
- Die Akzeptanz und damit die Verbreitung sowie Attraktivität und Effizienz von E-Learning hängt entscheidend davon ab, in welchem Maße es gelingt, auf Arbeits- und Lebenswirklichkeiten, bereits bestehendem (informellem) Wissen und den daraus resultierenden konkreten Bedürfnissen von Lernenden wie von Organisationen aufzubauen.

Im Bereich Qualitätssicherung und -entwicklung sind folgende Ergebnisse zu verzeichnen:

- Dem Zulassungsverfahren nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) wird ein hoher Stellenwert beigemessen.
- Eine darüber hinausgehende Zertifizierung von Anbietern und Angeboten wird von vielen Fernlehrinstituten präferiert.
- Die meisten Anbieter von Fernlehrrangeboten bedienen sich selbst entwickelter Instrumente zur Qualitätssicherung.
- Der von BIBB und ZFU (Zentralstelle für Fernunterricht) gemeinsam entwickelte „Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen“ wird von vielen als weiteres Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung angesehen, weist in einigen Bereichen jedoch noch Verbesserungsbedarf auf.

Hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung des Fernlernens lassen sich vier Kernaussagen formulieren:

- Die zukünftigen Herausforderungen liegen weniger in der Technik als vielmehr in der adäquaten didaktischen Aufbereitung von Lerninhalten.
- Online-Lernen und -Lehren wird auch bei Anbietern, die noch nicht so sehr damit vertraut sind, Einzug halten.
- Die Modularisierung beim Fernlernen wird zunehmen.
- Es wird Konzentrationstendenzen auf dem Markt geben; der Konkurrenzdruck wächst sowohl auf bundesdeutscher als auch auf europäischer Ebene.

Neue Lernkulturen und Neue Medien – Herausforderungen an das Bildungspersonal

Der immer umfassendere Einsatz IT-gestützter Informations- und Wissensmanagementsysteme im betrieblichen Arbeitszusammenhang führt zu neuen Lernkulturen, die durch ein hohes Maß an individuellem Engagement der einzelnen Beschäftigten charakterisiert sind. Ausgelöst durch das Toyota-Produktionssystem sind unterdessen viele deutsche, nicht mehr nur Großunternehmen dabei, ihr Produktionssystem zu entwickeln. Im Klartext heißt das, dass einerseits IT-Systeme und Organisationskonzepte und andererseits Unternehmens- und Lernkultur aufeinander abgestimmt werden. Ziele sind eine Prozessoptimierung, Kunden- und Mitarbeiterzufriedenheit. Die Nutzung der inzwischen breitbandig zur Verfügung stehenden digitalen Informations- und Wissensmanagementsysteme im betrieblichen Ausbildungsalltag sowie in der Produktion und Fertigung erfolgt orts- und zeitunabhängig, einzeln und in Gruppen.

Welche Konsequenzen hat das für das Bildungspersonal? Das betriebliche und überbetriebliche Ausbildungspersonal muss den mit digitalen Medien verbundenen individuellen, tagesaktuellen und vor allen Dingen fachlich inhaltlichen Informations- und Lehr-/Lernprozess gestalten können, da auch die konkreten Arbeitsumgebungen in der Produktion, in der Fertigung und Instandhaltung und in allen vor- und nachgelagerten Wertschöpfungsprozessen zunehmend digital ausgestattet sind. Es sieht sich angesichts dieser veränderten Rahmenbedingungen mit modifizierten und neuen Arbeitsaufgaben und damit einhergehend veränderten Anforderungen konfrontiert. Ursachen sind die ebenfalls IT-gestützten globaler werdenden Wettbewerbsstrukturen, sich verändernde betriebliche Organisationskonzepte durch alle Branchen und Betriebsgrößen hindurch (Change Management und Prozessorganisation), die Konsequenzen aus der technologischen Entwicklung für hochflexible betriebliche Fertigungs- und Dienstleistungsprozesse und der sich abzeichnende Fachkräftemangel (demografische Entwicklung).

Die neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen reflektieren diese Entwicklungen und bieten Betrieben substanzielle Grundlagen für eine qualitativ hochwertige berufliche Ausbildung. Sie

verlangen den Einsatz moderner Lernkonzepte und Medien. Es ist abzusehen, dass dieser Trend ungebrochener Veränderungsdynamik in der betrieblichen Ausbildung weiter bestehen bleiben wird und der Qualifizierungsbedarf des Ausbildungspersonals noch steigt. Darüber hinaus ändern sich die Leistungsvoraussetzungen der Auszubildenden. Wenn auch einerseits gelegentlich die „Ausbildungsfähigkeit“ der Jugendlichen infrage gestellt wird, ist andererseits anzuerkennen, dass (leistungsstarke) Auszubildende zunehmend bessere Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz sowie Sozialkompetenz als Voraussetzungen in die Ausbildung mitbringen. Für die sogenannten „leistungsschwachen“ Jugendlichen müssen dagegen noch erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um sie auf eine betriebliche Ausbildung vorzubereiten, den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung zu optimieren (Übergangsmanagement) und sie insgesamt für eine betriebliche Karriere zu motivieren.

Das Ausbildungspersonal kristallisiert sich in diesem Kontext mehr denn je zu einer strategischen Größe für die erfolgreiche Umsetzung betrieblicher Ausbildung heraus. Seine Rollenvielfalt wird größer. Die gestiegene Eigenverantwortung der Ausbildungsbetriebe bei der Planung, Umsetzung und Gestaltung der Ausbildungsordnungen erhöht Anteil und Stellenwert der Bildungsplanung an den Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals; es kommt zu einer „Individualisierung“ des Ausbildungsalltages in den Betrieben. Die Qualität der betrieblichen Aus- und Weiterbildung hängt damit unmittelbar von der Qualität und dem Know-how des Ausbildungspersonals ab. Im Hinblick auf die Ausbildungsgestaltung übernimmt das Ausbildungspersonal neben der Rolle des Unterweisers die Rollen als Lernberater, Coach und Beziehungsmanager („Wissens-Broker“).

Eine darauf beruhende Lernkultur, die eine qualitativ hochwertige und zukunftsfähige Aus- und Weiterbildung ermöglicht, zeichnet sich durch Selbstständigkeit, Handlungskompetenz und vor allen Dingen Selbstlernkompetenz der Lernenden aus. Diese Kompetenzen stellen inzwischen für die Sicherung der sogenannten Beschäftigungsfähigkeit eine unverzichtbare Voraussetzung dar, weil es damit möglich ist, sich zeitnah und lebensbegleitend auf sich wandelnde berufliche Anforderungen einzustellen.

Das Ausbildungspersonal als Garant einer solchen Lernkultur auf der Ebene des betrieblichen Ausbildungsalltags stellt eine äußerst heterogene Gruppe dar, die unterschiedliche Voraussetzungen für die Wahrnehmung und Gestaltung des betrieblichen Ausbildungsalltags mitbringt. Es handelt sich um haupt- und nebenberufliche Ausbilder und Ausbilderinnen, um ausbildende Fachkräfte, um Ausbildungsleiter und Ausbildungsleiterinnen im Bereich der betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung, um leitendes Personal im beruflichen Bildungswesen oder auch um Verantwortliche im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung (Entscheider). Längst ist die vorläufige Aussetzung der AEVO nur noch eine Facette der Diskussion um die Qualifikationsentwicklung des Bildungspersonals. Nötig sind Ansätze, die eine lebensbegleitende berufs- und aufgabenspezifische Fortbildung des Bildungspersonals in der Zukunft sichern und über eine initiale Erstqualifizierung hinausreichen. Hierfür bedarf es gezielter Fördermaßnahmen mit Modellcharakter, ähnlich denen, die in anderen Handlungsfeldern schon existieren und die dem erkennbaren Lernkulturwandel gerecht werden.

Beispielgebend sind Programme zu Neuen Medien in der Berufsbildung. Spezifische Fördermaßnahmen der Bundesregierung zur Entwicklung und zum Einsatz digitaler Medien in der beruflichen Qualifizierung tragen in diesem Kontext dazu bei, breitenwirksame Lösungen für die proaktive Gestaltung betrieblicher Aus- und Weiterbildung durch das Ausbildungspersonal gezielt und ergebnisorientiert zu erproben. Sowohl Formen der („digitalen“) Lernortkooperation, communitybasierte berufsfeldübergreifende und kooperative Arbeitszusammenhänge sowie Informations- und Erfahrungsaustausch im unmittelbaren Ausbildungs- und Arbeitsalltag skizzieren inzwischen akzeptierte Anwendungen digitaler Medien. Der Einsatz mobiler Endgeräte und die Nutzung des „Social Web“, auch „Web 2.0“ genannt, verweisen auf das sich nach wie vor entwickelnde Potenzial IT-basierter Technologien, deren Auswirkungen für die Berufsbildung erst in Ansätzen sichtbarer werden.

Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit in Veränderungsprozessen

Betriebe und Bildungsdienstleister standen in den letzten Jahren vor der Aufgabe, den Konsequenzen des gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wandels durch eigene Organisationsentwicklung und neue Handlungsstrategien zu begegnen. Für Betriebe zeigt sich dieser Wandel z. B. in der zunehmenden Externalisierung und Vernetzung der Aus- und Weiterbildungsaktivitäten in Kooperationen und Verbünden, während Bildungsdienstleister sich von einem eher angebotsorientierten, stark vom öffentlich geförderten Weiterbildungsmarkt profitierenden Weiterbildungsanbieter zum kunden- bzw. nachfrageorientierten Bildungsdienstleister entwickeln (müssen). Diese Veränderungs- und Umbruchsituationen führen zu anderen Arbeitsorganisationsformen, Prozessen, Kommunikationswegen etc. bei Bildungsdienstleistern und Betrieben und können nur mit kompetenten und qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bewältigt werden. Das heißt, Mitarbeiter sind so zu fördern und zu qualifizieren, dass sie Veränderungs- und Innovationsprozesse nicht nur passiv als Veränderung ihrer Umwelt wahrnehmen, sondern diese Prozesse initiieren und gestalten können. Somit war die Leitfrage des Arbeitskreises, ob und wie Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Unternehmen und Bildungsdienstleistern für diese Aufgaben zu qualifizieren seien bzw. welche Kompetenzen dies erfordere.

Gleichzeitig sind Veränderungs- und Umbruchsituationen selbst Anlässe für Lernen, Kompetenzentwicklung und Reflexion und verlangen ein Umdenken und ein neues Selbstverständnis beim Bildungspersonal und im Bildungsmanagement. Innovations- und Wandlungsprozesse können und müssen Anlass und Gegenstand für Kompetenzentwicklung bei den betroffenen Akteuren in Betrieben und bei Bildungsdienstleistern sein, wobei hier insbesondere die aktive Teilhabe und Mitgestaltung von hoher Relevanz für das Lernen ist. Somit war eine zweite Leitfrage des Arbeitskreises, ob und wie die genannten Umbruchsituationen für berufliches Lernen genutzt werden könnten, wie eine Integration in betriebliche Lernkonzepte erfolgen könnte bzw. wie diese Umbruchsituationen didaktisch im Sinne von Lernsituationen gestaltet werden könnten.

Wie die Beiträge dieses Arbeitskreises gezeigt haben, kann das Bildungspersonal, d. h. Aus- und Weiterbildner, Führungskräfte in Bildungseinrichtungen, Betriebspädagogen usw., durchaus durch geeignete und z. B. im Rahmen von Modellversuchen entwickelte und erprobte Instrumente begleitet, unterstützt und gefördert werden. Entscheidend ist hierbei das Anknüpfen an das Erfahrungs- und Prozesswissen der Akteure und die moderierte Reflexion von Erfahrungen, z. B. im Rahmen einer Reflexionswerkstatt oder in Coachingprozessen. Der Einsatz dieser Instrumente führt zu individuellem Kompetenzzuwachs und unterstützt somit auch Betriebe und Bildungseinrichtungen bei der Bewältigung von Veränderungs- und Umbruchsituationen.

Vor diesem Hintergrund erfolgte im Arbeitskreis die Vorstellung und Diskussion von Entwicklungsarbeiten zur Kompetenzentwicklung im Rahmen von Veränderungsprozessen insbesondere auch beim Bildungspersonal bzw. in Berufsbildungseinrichtungen sowie von eher theoretisch ausgerichteten (Forschungs-)Konzepten. So wurde z. B. das im BIBB entwickelte und in Betrieben, bei Bildungsdienstleistern und Forschungseinrichtungen erprobte Instrument der Reflexionswerkstatt vorgestellt und diskutiert. Dieses Instrument ermöglicht einen integrativen Prozess von Organisations- und Personalentwicklung und eignet sich deshalb insbesondere auch zum Einsatz in Umbruchsituationen, die sich ja in der Regel durch strukturell-organisatorische und personelle Dimensionen bzw. Konsequenzen auszeichnen. Somit stand die Frage nach der Organisationsentwicklung, insbesondere bei Bildungseinrichtungen, immer wieder im Zentrum der Diskussion. Die weiteren vorgestellten Instrumente, Methoden und Ansätze wie „Lernprozessbegleitung und Arbeitsgestaltung“, „Kompetenzanalysen“, „Coaching des Bildungspersonals“ und der „Umgang mit Texten und schriftlicher Reflexion“ wurden immer sowohl aus der Subjektperspektive des Lernenden als auch aus der Perspektive der Organisationsentwicklung dargestellt. In all diesen Ansätzen erfolgt Kompetenzentwicklung durch oder mithilfe (angeleiteter) Reflexion bei bzw. mit den Beteiligten. Es wurde deutlich, dass in der Berufsbildung dazu Erfolg versprechende Ansätze mit entsprechender theoretischer Fundierung und erfolgreicher Erprobung existieren, diese aber zum einen bisher nicht in der Breite bekannt sind, zum anderen aber auch einer zielgruppenspezifischen Ver-

änderung und Anpassung bedürfen, um sie z.B. auch für KMU nutzbar zu machen. Auch stellte sich die Frage, wie sich aus den vorgestellten Ansätzen, die ja z.T. in Modellvorhaben entwickelt wurden, „marktfähige Produkte“ erstellen ließen.

Zudem zeigte sich, dass eine bildungsbereichs- und branchenübergreifende Zusammenarbeit von Akteuren in Form von Verbünden und Netzwerken auch für die Weiterbildung und Organisationsentwicklung eine interessante Perspektive darstellt; dies gilt explizit auch für die Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern. In diesem Bereich, aber auch zum Thema „Organisation der betrieblichen Ausbildung bzw. der Ausbildungsabteilung“ wurde – auch vor dem Hintergrund der vorgestellten Ansätze – erheblicher Handlungsbedarf bei Betrieben und Bildungsdienstleistern formuliert.

Ausblick

Auf Grundlage der vorgestellten Ansätze zur Kompetenzentwicklung und Reflexion in Veränderungsprozessen wurden Perspektiven und bildungspolitische Orientierungen für Entwicklungsprogramme und Modellversuche in diesem Themenfeld skizziert und diskutiert. Deutlich wurde auch hier, dass Modellversuche ein gutes Instrument sind, um qualitative und strukturelle Innovationen in der Berufsbildung zu entwickeln, zu erproben und zu transferieren. Insbesondere die Verknüpfung von didaktisch-methodischen Fragen der Kompetenz- respektive Personal- und Organisationsentwicklung kann nur in einem komplexen, mehrdimensionalen Umfeld erfolgen, wie es bisher die Modellversuche bieten. Eine stärkere Bündelung und thematische Konzentration von Modellversuchen in Form von Entwicklungsprogrammen und somit auch die Verknüpfung mit weiteren bildungspolitischen Instrumenten (Aktionsprogrammen, Forschungsprojekten, PR-Maßnahmen usw.) kann und sollte seitens des BIBB genutzt werden, um die Wirkungen und die (bildungspolitische) Wahrnehmung und Wirkung von Modellversuchen wieder zu verstärken.

Berufsbildung international: Vergleich – Kooperation – Marketing

Koordination:

Dr. Georg Hanf

Hans-Joachim Kissling

- Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme. Europäische Initiativen – Nationale Antworten
- Betriebliche Weiterbildung in Europa – Continuing Vocational Training Surveys (CVTS)
- Übergänge von Berufsbildung in Beschäftigung in der Türkei, Vietnam und Japan
- Sind wir konkurrenzfähig? – Berufliches Ausbildungspersonal im internationalen Vergleich
- iMOVE – Berufsbildungsmarketing weltweit

Forum 8

Berufsbildung international: Vergleich – Kooperation – Marketing

Die europäische Integration und die fortschreitende Globalisierung bedeuten mehr Wettbewerb und mehr Zusammenarbeit für die deutsche Berufsbildung. Die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen waren Gegenstand der Präsentationen und Diskussionen im Forum 8. Dabei kamen unterschiedliche Themen zur Sprache: die Aufgaben der deutschen Berufsbildung bei der Mitgestaltung des europäischen Berufsbildungsraums, das Interesse vieler Länder an Beratung von deutscher Seite für die Entwicklung ihrer Systeme, aber auch die Probleme, auf die die deutsche Berufsbildung bei der Positionierung in einem weltweiten Bildungsmarkt stößt.

Im Zentrum der europäischen Agenda zu Bildung und Ausbildung steht die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und lebensbegleitendem Lernen. In der Erklärung von Kopenhagen haben sich die europäischen Mitgliedstaaten die Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung zum Ziel gesetzt. Dazu gehören die Vergleichbarkeit von Qualifikationen und die Durchlässigkeit der Systeme. Hierfür wurde ein Instrument zur Übertragung von Lernleistungen (ECVET) entwickelt und als dessen Fundament ein Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) konzipiert. Im Arbeitskreis „Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme. Europäische Initiativen – Nationale Antworten“ wurden mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus 14 europäischen Staaten Antworten und Reaktionen auf die europäischen Initiativen in einer vergleichenden Perspektive diskutiert und Potenziale wie Risiken beider Instrumente für die nationalen Systeme und die potenziellen Nutzer erörtert.

Seit circa 15 Jahren werden europäische Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS, Continuing Vocational Training Survey) durchgeführt. An den Untersuchungen CVTS1 (1993), CVTS2 (1999) und CVTS3 (2006) war das BIBB in unterschiedlicher Form beteiligt. Experten und Expertinnen stellten ihre international vergleichenden Arbeiten zur beruflichen Weiterbil-

derung zur Diskussion. Die CVTS-Studien waren dabei von zentraler Bedeutung, es wurden aber auch andere vergleichende Studien vorgestellt.

Das Interesse am Thema „Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben“ nimmt in letzter Zeit weltweit zu, denn dieser Übergang ist einer der wichtigsten Schritte im Lebensverlauf eines jeden. Am Beispiel der Länder Türkei, Vietnam und Japan befasste sich ein weiterer Arbeitskreis mit dem auch in diesen Ländern aktuellen Thema. Die Auswahl dieser Länder, mit denen das BIBB seit Langem eng kooperiert, erfolgte aufgrund der unterschiedlichen Strukturen von Berufsbildung und der unterschiedlichen wirtschaftlichen Situation in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern. Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage nach Fachkräften sowie berufliche Mobilitäts- und Flexibilitätspotenziale wurden in einem abschließenden Plenum vertieft und zukunftsorientierte Strategien aus Japan, der Türkei und Vietnam auf ihre Transferpotenziale hinterfragt.

In einem weiteren Arbeitskreis standen Lehr- und Ausbildungskräfte als Schlüsselakteure der beruflichen Bildung und die Frage im Mittelpunkt, wie sich Berufs-/Tätigkeitsprofile, Qualifizierung und Kompetenzen des beruflichen Bildungspersonals in Deutschland im europäischen und internationalen Vergleich darstellen.

Der Exportweltmeister Deutschland scheint beim Export von Bildung weit hinter angelsächsischen Ländern zurückzufallen. In einem von der Initiative iMOVE (International Marketing of Vocational Education) zur Internationalisierung deutscher Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen geleiteten Arbeitskreis sind die Teilnehmer daher der Frage nachgegangen, warum angelsächsische Akteure vermeintlich oder tatsächlich erfolgreicher auf internationalen Märkten agieren.

Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme. Europäische Initiativen – Nationale Antworten

Zentrales Thema des Arbeitskreises waren zwei maßgebliche Initiativen der aktuellen EU-Berufsbildungspolitik: der Europäische

Qualifikationsrahmen (**EQR**) und das Europäische Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (**ECVET**). 24 Fachleute aus zwölf EU-Mitgliedstaaten³⁵ und der Schweiz stellten nationale und sektorale Antworten auf die Entwicklung und Implementation dieser EU-Initiativen vor. Während in Arbeitskreis 2.5 die Konsequenzen europäischer Initiativen für die Entwicklung deutscher Ausbildungsordnungen erörtert wurden, ging es in den Diskussionen dieses Arbeitskreises um eine internationale Perspektive.

EQR und ECVET sind Instrumente, die nur dann funktionieren, wenn auf mitgliedstaatlicher Ebene kompatible Ansätze für Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme eingeführt werden. Im Mittelpunkt der Diskussion standen dabei zwei Fragen:

- Wie lassen sich in der EU gemeinsame Ziele erreichen und gleichzeitig vielfältige nationale berufsbildungspolitische Strategien und Systeme sowie die Bedürfnisse der Interessengruppen berücksichtigen?
- Wie zuverlässig ist die EQR- und ECVET-Terminologie als Medium zur Förderung gegenseitigen Vertrauens in Bezug auf die Vergleichbarkeit nationaler Qualifikationen in der ganzen EU?

Grundlagen schaffen

Die Validität, Glaubwürdigkeit und Relevanz der vorgeschlagenen EU-Initiativen hängt in hohem Maße davon ab, wie die Begriffe für die zugrunde liegenden Konzepte in den beruflichen Qualifikationssystemen der teilnehmenden Länder verstanden und verwendet werden. Eingangs unterstrich die Leitung des Arbeitskreises die Notwendigkeit konkreter Maßnahmen zur Entwicklung einer gemeinsamen Semantik und gemeinsamer Begriffe.

Anhand eines zweijährigen, von der britischen Nuffield-Foundation geförderten Forschungsvorhabens mit einer Vier-Länder-Partnerschaft³⁶ wurde in das Thema eingeführt. Zentrales Anliegen des Projektes ist: „Nicht nur dieselben Begriffe benutzen, sondern auch eine gemeinsame Sprache sprechen.“ Die Projektpartner ana-

35 Österreich, Bulgarien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Italien, Niederlande, Spanien, Vereinigtes Königreich (England und Schottland).

36 Deutschland, Frankreich, Niederlande, Vereinigtes Königreich (England).

lysieren länderübergreifend vier Berufe³⁷ und führen mit einem „Bottom-up“-Ansatz eine Untersuchung und vergleichende Analyse verschiedener Berufsbildungsmodelle und Qualifikationsstrategien in der EU durch. Dabei beschäftigen sie sich mit der Frage, wie Begriffe wie Qualifikation, Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz und Lernergebnisse verwendet und verstanden werden. Die Forschungsergebnisse tragen u. a. dazu bei, weniger stark kulturgebundene Berufsprofile zu entwickeln und ermöglichen dadurch ein objektiveres Verständnis jedes Berufs und der zugrunde liegenden Qualifikation/Lernprozesse in den verschiedenen Ländern und damit auch der jeweiligen Ähnlichkeiten und Unterschiede.

Ein gemeinsames Verständnis der Schlüsselbegriffe, die in verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich definiert werden können, ist erforderlich, um den EQR und ECVET auf eine solide Grundlage zu stellen. Es gibt verschiedene Wege, um zu einem Verständnis der Konzepte zu gelangen, die Qualifikationen und Credit-Systemen zugrunde liegen: Während das Nuffield-Projekt auf die Bildungsforschung setzt, hat Finnland eine landesweite Anhörung über die ECVET-Begriffe durchgeführt, und Italien nimmt eine vergleichende europäische Bestandsaufnahme der Konzepte vor.

Qualifikationsrahmen

Fünf EU-Mitgliedstaaten (Bulgarien, Dänemark, Finnland, die Niederlande, Österreich) und die Schweiz, die als Partner in einem vom BIBB geleiteten Projekt zur Implementation des EQR (*Trans-EQFrame*) kooperieren, präsentierten ihre nationalen Ansätze im Zusammenhang mit dem EQR, die sich mit den politischen Rahmenbedingungen und Zielen der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen (Österreich/Deutschland/Dänemark/Finnland) und der Rolle des EQR als Transparenz- und Übersetzungsinstrument (Deutschland/Bulgarien/Schweiz) befassten. Beim ersten Thema differierten Sichtweise und Ansatz von Land zu Land. Österreich stellte einen Plan für die Entwicklung seines nationalen Qualifikationsrahmens vor, dessen Umsetzung bis 2010 geplant ist. Dänemark arbeitet an einem Vorschlag für einen übergreifenden Rahmen, der die bestehenden Qualifikationsrahmen für die Hochschul- und Berufsbildung berücksichtigt und bis Mitte 2008

37 Krankenpfleger/-innen, Lkw-Fahrer, Softwareentwickler und Maurer.

vorliegen soll. In Finnland ist die Berufsbildung modularisiert, und Qualifikationen werden anhand von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben, während Hochschulstudien bereits seit den 1970er-Jahren in Credits gemessen werden. Deshalb begrüßt Finnland den EQR, sieht aber keinen oder nur wenig zusätzlichen Nutzen in einem nationalen Qualifikationsrahmen; gleichwohl wird man die nationale Struktur der Qualifikationen EQR-kompatibel darstellen. Deutschland zeigt sich offen für die Vorteile, die ein nationaler Qualifikationsrahmen in Bezug auf die Schaffung sektorübergreifender Übergänge und Aufstiegsmöglichkeiten sowie die Förderung der überregionalen Mobilität bieten könnte. Man befindet sich hier noch in einem frühen Konsultationsstadium, in dem die Durchführbarkeit geprüft und Grundsätze und Konzepte definiert werden; der Rahmen soll bis 2012 vollständig umgesetzt werden. Der EQR beeinflusst diese Entwicklungen auf unterschiedliche Weise: als Antriebskraft, Modell, Katalysator und künftiges Übersetzungsinstrument. Als klare Botschaft zeichnete sich ab, dass gegenseitiges Vertrauen zwar unverzichtbar sei, die Vergleichbarkeit aber auch durch Transparenz bezüglich der Substanz einer Qualifikation (d. h. Qualität) untermauert werden müsse, was vertrauenswürdige Qualitätssicherungs- und Bewertungsmechanismen voraussetze.

Credit-Systeme

Vertreter aus acht Ländern³⁸ stellten aktuelle Entwicklungen bezüglich des ECVET auf der Ebene von Systemen, Subsystemen, Sektoren und Institutionen vor. Es zeigt sich, dass fast alle Berufsbildungssysteme eine gute Basis für das ECVET bieten, auch wenn sie in unterschiedlichen Regelungs- und Verwaltungssystemen verankert sind. Finnland, Frankreich und Schottland sind Länder mit seit Langem modularisierten Berufsbildungssystemen, die auf (wenn auch individuell definierten) Lernergebnissen und creditfreundlichen Qualifikationssystemen basieren. Die verschiedenen Entwicklungspläne für die Einführung des ECVET beinhalten die Prüfung seiner Kompatibilität mit den bestehenden gesetzlichen Regelungen für die Berufsbildung (Ungarn/Spanien/Griechenland), Versuchsvorhaben im Rahmen nationaler Initiativen (Deutschland/Finnland) und die Einbindung des ECVET in Initiativen für inter-

38 Deutschland, Spanien, Finnland, Frankreich, Griechenland, Ungarn, Italien, Vereinigtes Königreich (Schottland).

ationale Mobilität in der Berufsbildung (Frankreich/Italien/Griechenland). Die Referate belegten eine Tendenz zur Entwicklung nationaler Credit-Systeme in der Berufsbildung (nur Finnland und Schottland konnten Aussagen zu bereits existenten eigenen Leistungspunktesystemen machen, Frankreich hat ein auf anrechenbaren Lerneinheiten basierendes Berufsbildungssystem). Auf dieser Grundlage lassen sich zwei Kernaussagen formulieren:

- Ziel von Credit-Systemen ist die Zugangs- und Aufstiegsförderung sowie die sektorübergreifende Durchlässigkeit; als Nebenaspekt auch die geografische Mobilität in der Berufsbildung.
- Das Lernen in einem Credit-System wird als attraktiv und motivationsfördernd für die Lernenden gesehen. Diese Auffassung wurde von Praxisfachleuten aus der beruflichen Weiter- und Erstausbildung entschieden unterstützt.³⁹

Erkenntnisse des Arbeitskreises

Kompetenzbasiertes Lernen, die Integration praktischer Erfahrung am Arbeitsplatz in die berufliche Ausbildung sowie auf Lernergebnissen basierende Qualifikationssysteme finden EU-weit immer stärkeren Zuspruch. Qualitätssicherungsmaßnahmen und ein verstärkter Einsatz von Bewertungsverfahren unterstützen die neuen Lernkonzepte. Die Bildungseinrichtungen zeigen sich flexibler und aufgeschlossener, und die Qualifikationssysteme passen sich bereitwilliger an veränderte Lernmodelle und unterschiedliche Lernbedürfnisse und -stile an. Folglich herrscht ein geeignetes Klima für die Entwicklung übergreifender Qualifikationsrahmen, die die Lernwege vereinfachen können. Vor diesem Hintergrund können Credit-Systeme eine wichtige Rolle spielen, um die Anerkennung und Bewertung aller Lernergebnisse von Bedeutung sicherzustellen.

Trotz vergleichbarer Entwicklungen hin zu neuen Lern- und Qualifikationsmustern bestehen von Land zu Land erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Verwaltung, Organisation und Steuerung der Berufsbildung sowie darüber hinaus bezüglich ihrer Konzeptualisierung, Wertschätzung und Finanzierung. Diese Unterschiede stellen wesentliche Hindernisse für die Entwicklung von länderübergreifenden Vergleichsparametern zwischen Berufsprofilen und

39 Privater Weiterbildungsanbieter mit Sitz im Hamburger Hafen, nationaler Berufsbildungsverband für die Automobilbranche (Frankreich).

den ihnen zugrunde liegenden Lernergebnissen und Qualifikationen dar. Die einheitliche Übernahme des lernergebnisorientierten Ansatzes mit verlässlichen Qualitätssicherungs- und Bewertungsmaßnahmen könnte die Vergleichbarkeit verbessern.

Die Modernisierung der beruflichen Qualifizierungssysteme in der EU hat bisher Patchworkcharakter, was angesichts der Vielfalt der Berufsbildungsmodelle in der Union unvermeidlich ist. Erkennbar wird, dass in bestimmten Länderclustern jeweils ähnliche Ansätze verfolgt werden, unter anderem in Bezug auf folgende Aspekte: Umbau der Berufsbildungssysteme nach einem gemeinsamen EU-Modell (neue Mitgliedstaaten); Systeme mit relativ wenigen Übergangsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens und/oder starken regionalen Unterschieden (z. B. Deutschland/Spanien/Vereinigtes Königreich); starke Berufsbildungssysteme mit bedeutender Beteiligung der Arbeitsmarktteilnehmer (Österreich/Dänemark/Deutschland/Schweiz) und relativ stark zentralisierte und/oder stark integrierte Bildungssysteme (z. B. Frankreich/Finnland/Niederlande). Eine länderübergreifende Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Implementation des EQR/ECVET auf der Grundlage ähnlicher Systeme, die innerhalb von Clustern kooperieren, könnte eine sinnvolle Vorstufe eines gesamteuropäischen Ansatzes sein.

Die Mitgliedstaaten haben die Erfahrungen, die sie durch die Entwicklung ihrer nationalen Qualifikationssysteme, Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme gewonnen haben, in die Konzeption der EQR- und ECVET-Instrumente einfließen lassen. Davon profitiert wiederum die Entwicklung nationaler/regionaler/sektoraler Qualifikationsrahmen in den Mitgliedstaaten, wodurch die Glaubwürdigkeit und Verbreitung der EU-Instrumente sichergestellt wird. Da die nationalen/regionalen/sektoralen Qualifikationsrahmen sich zusammen mit den EU-Modellen entwickeln, haben sie aller Wahrscheinlichkeit nach mehr Elemente mit den Modellen in anderen Mitgliedstaaten gemein, was wiederum den Nutzen und die Relevanz der EU-Modelle erhöhen wird. Die Grundsätze, Konzepte und Bezüge, auf denen die Modelle basieren, tragen zur Entwicklung einer „gemeinsamen Sprache“ für das Peer-Learning bei, und das länderübergreifende Hinterfragen der diesbezüglichen Terminologie/Semantik fördert die Transparenz.

Neben den institutionellen Interessengruppen rücken allmählich auch die möglichen Auswirkungen von EQR und ECVET auf die Lernenden und potenziellen Nutzer ins Blickfeld. Der EQR könnte insofern zu einer Annäherung führen, als man künftig die eigene Qualifikation in Niveaustufen darstellen und definieren könnte; ECVET könnte neue Ansätze für Lernwege fördern, die die Anerkennung und Validierung aller relevanten Lernergebnisse umfassen. Spezielle Zielgruppen wie Schüler mit Lernschwierigkeiten oder Migrationshintergrund und Teilnehmer an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen könnten vom ECVET neue Leistungsnachweise für ihr Erwerbsleben und ihren Ausbildungsweg erwarten.

Die Mitgliedstaaten werden nach vertrauenswürdigem Sachverstand verlangen, der ihnen bei der „Feinabstimmung“ der nationalen Qualifikationssysteme/-rahmen und Credit-Systeme mit dem EQR und ECVET hilft. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann der EQR als politisch akzeptiertes Instrument bezeichnet werden; die Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen und die Umsetzung des ECVET erscheinen jedoch als längerfristige Projekte. Hier bedarf es noch eingehender Gespräche mit allen Interessengruppen. Dabei ist noch eine ganze Reihe von Fragen zu stellen, die im Rahmen des Kongresses nicht beantwortet werden konnten.

Schlüsselfragen für die weitere Diskussion

- Ist ein einheitliches Verständnis des lernergebnisorientierten Ansatzes vorhanden?
- Haben wir bereits die Konzepte und Begriffe gefunden, die am besten als Grundlage für den EQR geeignet sind? (Sollten wir beispielsweise Qualifikationen anhand der Kategorien „Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz“ oder anhand der Kategorien „fachliche, soziale und persönliche Kompetenzen“ beschreiben?)
- Durch welche Maßnahmen können wir sicherstellen, dass die zur Beschreibung des EQR verwendete Terminologie aussagekräftig ist und konsistent verwendet wird?
- Wie lassen sich die verschiedenen Niveaustufen der NQR zum achtstufigen EQR in Bezug setzen? Wie können nationale Qualifikationen den Niveaustufen des EQR zugeordnet werden, und wie soll man mit Besonderheiten verfahren? (Wäre es zum Beispiel möglich, dass qualifizierte Schreiner aus unterschied-

lichen Ländern unterschiedlichen EQR-Niveaustufen zugeordnet werden?)

- Warum wird über den EQR nicht umfassender informiert und intensiver öffentlich diskutiert in Anbetracht dessen, dass er zu einer grundlegenden Veränderung unserer Systeme führen wird?
- Über welche zusätzlichen Kompetenzen müssen unsere Lehrer und Ausbilder verfügen, um nach diesem Ansatz arbeiten zu können?
- Ist es sinnvoll, neue Lernmöglichkeiten (z. B. im privaten Sektor) bereits an den EQR anzupassen?
- Ist die Zeit reif für ECVET? Sollte sich die Diskussion nicht zunächst auf nationale Credit-Systeme konzentrieren?
- Auf welche Weise können im Rahmen von ECVET Credits standardisiert und Punkte zugewiesen werden, wenn die Mitgliedstaaten Lerneinheiten unterschiedlich definieren, Credits unterschiedlich messen (z. B. bezüglich Umfang und Gewichtung) und bei der Zuweisung von Punkten nach unterschiedlichen Kriterien vorgehen?
- Wird die mit ECVET verbundene Investition durch die real zu erreichende geografische Mobilität der Lernenden in der beruflichen Bildung gerechtfertigt?
- Welche politischen Prozesse können die Umsetzung des EQR/ECVET unterstützen?
- Bedarf es eines Qualitätssicherungsorgans auf EU-Ebene, um EQR und ECVET mehr Gewicht zu verleihen? Würden die Mitgliedstaaten eine solche Initiative begrüßen?
- Sind die separaten Diskussionen über ECVET, ECTS, Europäischer Hochschul-Qualifikationsrahmen und EQR (einschließlich Berufsbildung) einer kohärenten Entwicklung dienlich oder stiften sie nur Verwirrung und untergraben das Vertrauen?

Betriebliche Weiterbildung in Europa – Continuing Vocational Training Surveys (CVTS)

Hintergrund

Seit circa 15 Jahren werden europäische Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (im Folgenden CVTS für Continuing Vocational Training Survey) durchgeführt. Bei den Untersuchungen CVTS1 (1993) und CVTS2 (1999) war das BIBB

an der Fragebogenentwicklung und Datenauswertung direkt beteiligt. In Kooperation mit dem Statistischen Bundesamt wurden sowohl 1993 als auch 1999 nationale Zusatzerhebungen durchgeführt. Gemessen an den zentralen Indikatoren der betrieblichen Investition in das Humankapital (Anteil weiterbildender Unternehmen, Teilnahmequote der Beschäftigten, Weiterbildungsintensität, betriebliche Kosten der Weiterbildung) zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, die sich bislang nicht hinreichend erklären lassen. Auch die Unterschiede, die innerhalb der Länder zwischen den verschiedenen Branchen und den Unternehmen verschiedener Größe zu verzeichnen sind, sind bisher nur unzureichend analysiert worden. CVTS3 wurde 2006 durchgeführt.

In dem Arbeitskreis stellten Experten und Expertinnen aus dem In- und Ausland ihre international vergleichenden Arbeiten zur beruflichen Weiterbildung vor. Die CVTS-Studien waren dabei von zentraler Bedeutung; es wurden aber auch andere europäisch-vergleichende Studien vorgestellt und diskutiert.

Leitfragen und Ziele

Folgende Leitfragen wurden in dem Arbeitskreis diskutiert:

- Wie lassen sich die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung, -aktivität, -intensität und -kosten zwischen den europäischen Ländern erklären?
- Warum sind manche Betriebe weiterbildungsaktiver und manche eher passiv?
- Welche Schlussfolgerungen für Praxis, Politik und Wissenschaft lassen sich aus den Ländervergleichen ziehen?
- Wo besteht weiterer Forschungsbedarf?

Ziel des Arbeitskreises war es, betriebliche Weiterbildung in Europa vergleichend zu analysieren, Erklärungen für die Unterschiede zwischen den Ländern kennenzulernen und mögliche Schlussfolgerungen zu diskutieren.

Ergebnisse

In der Diskussion wurde einhellig betont, dass ein großer Forschungsbedarf zum Thema betriebliche Weiterbildung bestehe. Vor allem die CVTS2-Daten wurden noch nicht ausreichend für natio-

nale oder vergleichende Analysen genutzt. Dies gilt insbesondere für die Mikrodaten, die bislang nur selten in Deutschland und in anderen Ländern analysiert wurden. Die europäischen CVTS3-Daten, die im Oktober 2007 von Eurostat veröffentlicht werden sollen, werden in diesem Zusammenhang mit Spannung erwartet. Sie werden nämlich die aktuellste und umfassendste statistische Informationsquelle über betriebliche Weiterbildung in Europa darstellen. Des Weiteren wurde angeregt, quantitative Analysen mit qualitativen Forschungsansätzen (z. B. Betriebsfallstudien) zu verknüpfen, um die Länderunterschiede besser verstehen und erklären zu können. Begrifflich wurde dies als „transnationale Perspektivverschränkung“ bezeichnet. Betriebspanels könnten zudem Entwicklungsverläufe einzelner Betriebe oder Gruppen von Betrieben besser abbilden und die Verknüpfung von Betriebs- mit Individualbefragung interessante Kontrastierungen ermöglichen.

Im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung wurde der Zeitfaktor besonders hervorgehoben. Lernen bewegt sich hier in einem Spannungsfeld zwischen Arbeit und Freizeit. Lernzeiten könnten von Betrieben anders als von den Individuen/Beschäftigten wahrgenommen werden. Neue, arbeitsplatznahe Lernformen sind schwer zuzuordnen. Manche ordnen sie eher dem Arbeiten zu, andere eher dem Lernen. Dies macht es schwer, diese neuen Lernformen empirisch zu erfassen oder gar zu quantifizieren. Da die Entwicklung dieser Lernformen als wichtig eingestuft wurde, müssten hier auch die Forschungsaktivitäten weiterverfolgt bzw. ausgebaut werden.

Auf einer eher allgemeinen Ebene wurde hervorgehoben, dass die Zahl der Innovationen, Beschäftigungsquote und Bildungsniveau der Erwerbsbevölkerung die allgemeine Weiterbildungsbeteiligung positiv beeinflussen. Negativen Einfluss scheint ein segmentiertes allgemeinbildendes Schulsystem zu haben. Wobei hier hervorgehoben wurde, dass man über noch kein überzeugendes Modell verfüge, welches die Weiterbildungsbeteiligung im Sinne des lebenslangen Lernens erkläre. Dazu gehört auch, dass man noch nicht genau abschätzen kann, was hier was bedingt.

Ausgiebig wurde die Rolle von betrieblichen Vereinbarungen und Vereinbarungen auf Branchenebene bezüglich Weiterbildung dis-

kutiert. Ein Teil der Experten/Expertinnen erkannte einen positiven Effekt auf die betriebliche Weiterbildungsaktivitäten und forderte mehr Vereinbarungen; ein anderer Teil der Experten/Expertinnen war hier eher skeptisch. Öffentliche Kofinanzierung wurde angeregt, wobei hier noch abzuklären sei, welche Art der Kofinanzierung wie eingesetzt werden müsse, um effektiv und effizient zu wirken. Eine allgemein zugängliche Weiterbildungslandschaft wie in den skandinavischen Ländern wurde jedoch generell empfohlen.

Übergänge von Berufsbildung in Beschäftigung in der Türkei, Vietnam und Japan

Zum Thema der Übergänge von Ausbildung in Beschäftigung lieferten die Referenten aus Japan, Korea und der Türkei zunächst einen Überblick über ihre nationalen Berufsbildungssysteme. Sie erläuterten deren Organisation und Strukturen, die Zu- und Abgangswege sowie die Durchlässigkeit der Systeme. Dabei ist der Übergang in die Beschäftigung – die Schnittstelle zwischen Bildung und Erwerbsleben – die wichtigste „Statuspassage“. Berufsbildungsstrukturen und -institutionen unterscheiden sich nicht nur aus historischen und kulturellen Gründen stark voneinander, sondern spiegeln auch die Eigenheiten der Arbeitsmarktnachfrage und der Wirtschaftsentwicklung des jeweiligen Landes wider.

Für junge Menschen ist der Eintritt ins Erwerbsleben ein entscheidender Schritt. Das bis dahin erworbene Bildungsniveau bestimmt weitgehend ihre künftigen Lebenschancen – die am schlechtesten Qualifizierten bleiben oft dauerhaft benachteiligt. Erfolgreiche Übergänge in die Beschäftigung sind die Bestätigung für ein nationales Berufsbildungssystem, dass es seine gesellschaftliche Aufgabe erfüllt, junge Menschen auf eine ihren Fähigkeiten und Ambitionen entsprechende berufliche Tätigkeit vorzubereiten und den Arbeitsmarkt mit angemessen qualifizierten Arbeitskräften zu versorgen.

Länder mit einem separaten formalisierten Berufsbildungssystem wie Deutschland unterscheiden sich hinsichtlich der Strukturen des Übergangs, der Arbeitsmarktrelevanz der vermittelten Kompeten-

zen und der betrieblichen Rekrutierungsstrategien wesentlich von solchen Ländern, in deren Bildungssystemen die Berufsausbildung eine eher nachgeordnete Rolle spielt und in denen die unmittelbar arbeitsbezogene Qualifizierung weitgehend der einzelbetrieblichen Anlernung und Weiterbildung überlassen bleibt.

Aus **deutscher** Sicht wurden die berufsbezogenen und die unternehmensbezogenen Berufsbildungs- und Beschäftigungsmodelle einander gegenübergestellt. Das deutsche duale System fällt in die erste Kategorie, da es auf formalen Qualifikationen für anerkannte Berufe beruht. In Deutschland orientieren sich die Arbeitgeber bei der Suche nach geeigneten Kandidaten für die Besetzung von Arbeitsplätzen am Informationsgehalt der Abschlusszertifikate, die einerseits als Qualifikationssignale, andererseits aber auch als Mittel der Ausgrenzung weniger qualifizierter Bewerber dienen. Dagegen lassen die institutionellen Beziehungen zwischen Bildung und Beschäftigung in Ländern mit schulischen Bildungs- und Berufsbildungssystemen eine eindeutige Zuordnung von Bildungsabschluss und Arbeitsplatz nicht zu. Bildungszertifikate des allgemeinen Schul- und Hochschulsystems übernehmen hier eine andersartige Signalfunktion: Sie dienen als „biografische Signale“, die den Grad der generellen Lernfähigkeit und Aufstiegsorientierung der Absolventen zeigen. Je höher der Bildungsabschluss angesiedelt ist, desto deutlicher signalisiert er die Anstrengungsbereitschaft des Bewerbers und umso größer sind seine Karriereperspektiven.

In **Japan** können die Berufsbildungscurricula bestenfalls als „fachliche Grundbildung“ betrachtet werden: In den Schulen wird zunächst Wert auf Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsethos gelegt; fachliche Kompetenzen werden später im Unternehmen vermittelt. Japanische Unternehmen würdigen bei der Rekrutierung vor allem den Erfolg bei der Zulassung zu den Spitzenschulen und nicht den Nachweis fachlichen Könnens.

Die Übergangswege für Absolventen der Sekundarstufe II basieren in Japan auf einem planwirtschaftlich orientierten Ansatz und werden durch landesweite Auswahlprüfungen geregelt. Die in diese „flexiblen sukzessiven Übergangsstrukturen“ eingebundenen Partner – staatliche Institutionen und Arbeitsmarktakteure – sind sich dabei ihrer Partnerschaft nicht unbedingt bewusst. Aufgrund

der aktuellen Konjunkturschwäche ist die Zahl der offenen Stellen und Ausbildungsplätze begrenzt, sodass Jugendliche, die sich weder in einem Beschäftigungsverhältnis noch in einer Ausbildungs- oder Lernphase befinden, leer ausgehen. Eine wachsende Zahl unter ihnen findet sich mit Gelegenheitsarbeiten ab. Die Regierung versucht durch verschiedene Initiativen, die Brüche in den Übergangswegen zu überwinden, doch sind bisher keine schnellen Lösungen in Sicht.

In der **Türkei** hat man den Eindruck, dass die Entwicklung nicht mit dem Wirtschaftswachstum Schritt gehalten hat. Von den angestrebten Absolventenquoten für die Primarstufe und die Sekundarstufe I ist man noch weit entfernt, sodass der Übergang ins Erwerbsleben sehr früh erfolgt und sich die Frage stellt, welche Zukunft auf diese Schulabgänger wartet: schlecht bezahlte, unqualifizierte oder informelle Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitslosigkeit oder Warteschleifen vor dem Beginn der Ausbildung? Seit den Achtzigerjahren hat sich das Ansehen der beruflichen Bildung dank staatlicher Initiativen teilweise verbessert, wodurch mehr junge Menschen ermuntert wurden, sich für eine berufliche anstatt für eine akademische Ausbildung zu entscheiden, was eine Umkehr des vorherrschenden Trends bewirkte. Dies ist von entscheidender Bedeutung für die Qualifikationsbasis einer Industrienation.

Die Wirtschaft **Vietnams** ist noch stark agrarisch geprägt, doch verzeichnen der industrielle und der Dienstleistungssektor hohe Wachstumsraten. Die Erwerbsbevölkerung ist den Beschäftigungsstatistiken zufolge relativ jung, aber unzureichend ausgebildet: Nahezu jeder Achte hat die Primarschule nicht abgeschlossen, und nur ungefähr jeder Vierte wird als „qualifiziert“ eingestuft. Neben dem allgemeinbildenden Schulsystem gibt es ein Berufsbildungsangebot aus staatlichen Höheren Berufsfachschulen, Berufsfachschulen und Berufsausbildungszentren. Berufsberatungszentren begleiten den Übergang in die Beschäftigung. Für die Zukunft wurden weitere Strategien entwickelt, um die Arbeitsmarktnachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften zu decken, das Wirtschaftswachstum zu fördern und die Technologieerneuerung voranzutreiben. Zu diesen Ansätzen gehören berufliche Standards, neue Curricula, institutionelles Capacity Building sowie Diversifizierungsmaßnahmen zur Einbindung einer größeren Anzahl nichtstaatlicher Akteure.

Im Rahmen des Themas „Übergänge in die Beschäftigung“ war die Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildung ein zentraler Diskussionspunkt. Wesentliche Bedeutung wurde dabei der Einbindung der Arbeitgeber in das System zuerkannt. Eine weitere Frage lautete, wie in traditionellen Gesellschaften die Einstellung zur beruflichen Bildung verändert werden könne. Trotz unterschiedlicher Kontexte und Systeme muss die Berufsbildungspolitik immer eine Balance zwischen Tradition und notwendigen Innovationen, zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktbedarfen sowie zwischen Flexibilität und institutioneller Stabilität finden.

Aus vergleichenden Untersuchungen der Übergangsprozesse in verschiedenen nationalen Kontexten lassen sich keine generellen Rezepte zur Lösung der Übergangsproblematik erwarten, wohl aber vertiefende Einblicke in die institutionellen Faktoren und Steuerungsmechanismen des Übergangs und damit ein besseres Verständnis der Ausgangsproblematik im jeweils eigenen Systemkontext. Hierzu hat der Arbeitskreis einen Beitrag zu leisten versucht.

Sind wir konkurrenzfähig? – Berufliches Ausbildungspersonal im internationalen Vergleich

Das Bildungspersonal in Deutschland ist hochwertig ausgebildet, wettbewerbs- und reformfähig. Ein unmittelbarer Systemvergleich ist dadurch erschwert, dass sich die berufliche Erstausbildung in den meisten europäischen Staaten im schulischen Rahmen vollzieht.

Das Lehr- und Ausbildungspersonal bedarf passgenauer Förderung und Entwicklung zur Sicherung seiner Kompetenzen. Es kann allein systemische und strukturelle Mängel nur begrenzt ausgleichen.

Der fragmentiert-plurale Charakter der Steuerung des Berufsbildungssystems in Deutschland schlägt auch auf die Ausbildung von Berufsschullehrern und des Ausbildungspersonals durch. Eine effizientere Organisation des Gesamtsystems zu größerer Leistungsfähigkeit über Partikularinteressen und Konfliktfelder hinweg und der Wechsel in der Sichtweise von Bildungskosten zu Bildungsinvestitionen könnte erhebliche Beiträge dazu leisten.

Die Professionalität des Berufsbildungspersonals trägt erheblich zur Qualität und zum Ansehen der beruflichen Bildung bei. Für den internationalen Vergleich lassen sich die Professionalisierungskonzepte für diese Gruppe nach drei Ansätzen typisieren. Während die einen – insbesondere bei der Lehrerbildung – auf die Grundlage eines akademischen Studiums setzen, zielen andere stärker auf die pädagogisch-didaktische Professionalisierung, und eine dritte Kategorie zeichnet sich durch die Schwerpunktsetzung bei einer semiprofessionellen Qualifizierung aus (Facharbeiter eignen sich zusätzlich berufspädagogische Kenntnisse an).

In der Hangzhou-Deklaration (UNIP/UNEVO) wurden Standards für die Etablierung von Masterstudiengängen zur Ausbildung von Berufsschullehrern für die wichtigsten beruflichen Fachrichtungen (vocational disciplines) verabschiedet. Ein wichtiges Ziel dabei ist, die Potenziale der Universitäten für die Berufsbildungsforschung und den Studienaustausch zu nutzen und so Weiterentwicklung zu fördern.

Innovationen im Bereich der beruflichen Bildung sind, wie auf allen Feldern ökonomischer, technologischer und gesellschaftlicher Innovationen, auf die Mitwirkung von Wissenschaft und Forschung angewiesen. Die aktuelle Verlagerung der Ausbildung von Berufsschullehrern in Deutschland an Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen bedeutet nicht einen Qualitätsverlust, aber eine Gefährdung durch Abbau von Forschungsstruktur im Bereich Berufsbildungsforschung. Daher sollte die Einführung von Masterstudiengängen für Berufsschullehrer mit dem Schaffen von Voraussetzungen für Forschung und Entwicklung im Bereich der beruflichen Bildung einhergehen.

Hier bedarf es eines zwischen allen Bundesländern abgestimmten Konzeptes für ein Netzwerk berufspädagogischer Studiengänge und eines damit verbundenen Forschungsnetzwerks zur Berufsbildungsforschung, mit dem für die insgesamt 13 beruflichen Fachrichtungen und die Berufspädagogik leistungsfähige und wettbewerbsfähige wissenschaftliche Strukturen realisiert werden.

Mit einem länderübergreifenden Reformprojekt könnte auch das Dauerproblem der ständigen Unterversorgung der beruflichen

Schulen mit ausgebildeten Lehrern, vor allem in den gewerblich-technischen Berufsfeldern, schrittweise gelöst werden. Nur eine auf hohem wissenschaftlichen Standard erworbene Kompetenz ermöglicht dem Lehrpersonal, dynamische berufliche Kontexte ständig neu zu erfassen und schülergemäß im Unterricht umzusetzen.

Die Tätigkeitsfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogen sind von großer Heterogenität der Zielgruppen, Zielsetzungen, Institutionen und Schulformen geprägt. Sie qualifizieren in differenzierten Bildungsgängen auf unterschiedlichen Niveaus in verschiedenen beruflichen Bereichen und allgemeinen Abschlüssen. Berufliche Schulen eröffnen eine konjunkturunabhängige Alternative zu einer Ausbildung im dualen System und bieten Möglichkeiten des Innovationstransfers für KMU unterhalb der Hochschulebene.

Nachdem in Deutschland die Professionalisierung der Berufsschullehrer durch die Etablierung einer Hochschulausbildung als „Erfolgsgeschichte“ betrachtet werden kann, gerät sie nun auch für die semiprofessionelle Ausbildung des betrieblichen Pendants stärker in den Blick.

Die Anforderungen an das Berufsbildungspersonal in Betrieben sind zum Teil sehr unterschiedlich, nach Branchen und Betriebsgröße, vom hauptberuflichen bis zum stundenweisen Einsatz für die Ausbildung. Im Gegensatz zu den Berufsschullehrern ist „Berufsausbilder“ auch für hauptamtliche Ausbilder kein eigenständig anerkannter Beruf. Perspektiven bieten Konzepte wie „Berufspädagoge – IHK“. Auch die Basisqualifizierung „Ausbildung der Ausbilder“ wird statt der empfohlenen 120 Stunden tendenziell in eher geringerem Umfang angeboten, bis auf eine nur noch dreitägige Wochenendveranstaltung reduziert. Dies, wie die Aussetzung der Nachweispflicht der AEVO, trägt nicht zu einer Erhöhung des Images von „Ausbildern“ bei. Dabei haben gerade Ausbilder in Deutschland es mit besonders heterogenen Lehrgangsgruppen/-klassen zu tun, mit entsprechend erhöhten Anforderungen an ihre Kompetenz.

Europäische Projekte bieten die Möglichkeit zur Ableitung von Innovationsbedarf und Entwicklung innovativer Konzepte betrieblicher Qualifizierung. Exemplarisch wurden anhand des Projekts EUCAM sich wandelnde Anforderungen an das Personal in der

betrieblichen Aus- und Weiterbildung und die Entwicklung entsprechender internationaler Standards dargestellt. EUCAM ist ein arbeitsprozessorientiertes, mehrsprachiges und modular aufgebautes Lernsystem zur Qualifizierung von Auszubildenden und Mitarbeitern der Automobilindustrie direkt an deren Arbeitsplätzen und soll zur Steigerung der Zusammenarbeit an mehrsprachigen Standorten beitragen. Kostengünstige und zeitnahe Mitarbeiterqualifizierung wird immer mehr zum Wettbewerbsfaktor.

Die Einführung von Lernsystemen wie EUCAM verlangt ein neues Rollenverständnis für Mitarbeiter in Aus- und Weiterbildung und wird kaum noch Platz lassen für tradierte Ausbilder, Unterweiser, Dozenten u. a. Nicht die Instruktion bzw. die Unterweisung stehen dabei im Mittelpunkt, sondern die Lerner als eigenverantwortlich und selbstständig Handelnde, die im Rahmen ihres Lernprozesses methodisch beraten und unterstützt werden müssen. Lernprozessbegleiter, die in der Lage sind, die Lerner methodisch im Rahmen arbeitsprozessorientierter Lernprozesse begleitend zu beraten und zu unterstützen und die Möglichkeiten, die ihnen mittels geeigneter Systemmodule zur Verfügung stehen, zu nutzen. Die Anforderungen an die Qualifizierung umfasst u. a. Internationalisierung der Berufsbildung, besondere Bedeutung des Lernprozessmanagements, Nutzung moderner Lerntechnologien und Medien, Rollenwandel des Aus- und Weiterbildungspersonals sowie Lernprozessbegleitung als methodisches Selbstverständnis in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Bezüglich der spezifischen Kompetenz des schulischen und des betrieblichen Bildungspersonals im deutschen dualen System wurde von schulischer Seite insbesondere auf die gesellschaftlich allgemeinbildenden Bildungsziele, die hier stets parallel mitverfolgt würden, verwiesen (Verbindung eines berufsbildenden mit einem allgemeinbildenden Abschluss). Bei steigenden Anforderungen an die soziale Kompetenz aller in der Ausbildung Tätigen wurde allerdings im Hinblick auf das betriebliche Personal vor einer zu starken Pädagogisierung und Annäherung der Profile gewarnt. Deren Spezifik sei die „Förderung“ des Lernens in Arbeitsaufträgen, die Ermöglichung reflektierter, kommunizierter Arbeitserfahrung.

iMOVE – Berufsbildungsmarketing weltweit

Der Export von Bildungsdienstleistungen ist in Deutschland immer noch vergleichsweise schwach entwickelt. So besteht der Eindruck, dass der Exportweltmeister Deutschland beim Export von Bildung weit hinter angelsächsischen Ländern zurückfalle.

Basierend auf einer iMOVE-Studie zu den Erfolgsfaktoren angelsächsischer Bildungsanbieter beim Export von Bildungsdienstleistungen wurde in diesem Arbeitskreis die Frage beleuchtet, warum angelsächsische Akteure vermeintlich oder tatsächlich erfolgreicher auf internationalen Märkten agieren. Vorgestellt wurden die Faktoren, die insbesondere britische und australische Anbieter erfolgreicher machen. Zentrales Ergebnis der Studie ist, dass sich der Ruf angelsächsischer Länder als Marktführer im Bildungsexport vor allem auf die Leistungen ihrer Universitäten und Hochschulen stützt.

Beim Export von nicht akademischer Aus- und Weiterbildung stehen in den angelsächsischen Ländern häufig private mittelständische Bildungsunternehmen vor ähnlichen Herausforderungen und Problemen wie in Deutschland. Die Ergebnisse der Studie stützen sich darum auf die Identifizierung von Trendsettern sowie auf die Analyse von Best Practice.

Auffallend ist, dass angelsächsische Bildungsprodukte bzw. Dienstleistungen nicht notwendigerweise inhaltlich besser sind. Hingegen sind eine stärker wirtschaftlich und kommerziell geprägte Tradition, Kultur und Mentalität, politische Flankierung und Marketingstrategien ausschlaggebend für den Erfolg angelsächsischer Bildungsexporteure. Diskutiert wurden die wichtigsten Ergebnisse der Studie, die in fünfzehn Thesen zusammengefasst wurden. Diese beziehen sich auf die Wettbewerbsvorteile für angelsächsische Bildungsanbieter, die sich aus gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergeben, die auf staatliche Unterstützungsstrukturen – insbesondere im Fall von Großbritannien und Australien – und auf unternehmerische Strategien zurückzuführen sind.

Gerade das planvolle Ineinandergreifen der Hervorhebung nationaler Besonderheiten und der auf den drei Ebenen Gesellschaft

– Staat – Unternehmen erbrachten Leistungen macht den angelsächsischen Bildungsexport bzw. das angelsächsische Bildungsmarketing zu einer Erfolgsgeschichte.

Auf gesellschaftlicher Ebene prägen eine Empire- und Commonwealthtradition die internationale Ausrichtung und Exportaktivitäten. Die Welt wird als Markt verstanden. Risikobereitschaft und Pragmatismus bestimmen das unternehmerische Denken und Handeln. Englisch als Weltsprache ist ein Wettbewerbsvorteil. So definieren angelsächsische Bildungsexporteure weltweit Englisch sprechende Zielgruppen. Weiterhin erleichtert ein traditionell kommerzielles Bildungsverständnis den Bildungsexport. Bildungsmarketing wird als Selbstverständlichkeit empfunden. Die hohe Marketingkompetenz ist zentraler Erfolgsfaktor angelsächsischen Bildungsexports. Außerdem trägt eine ausgeprägte Servicementalität wesentlich zum Exporterfolg bei.

Auf staatlicher Ebene haben angelsächsische Länder frühzeitig erkannt, dass Bildungsexport ein enormer Wirtschaftsfaktor ist, und so ist der Bildungssektor auch Bestandteil der Außenwirtschaftsförderung. Bildungsexport ist ein nationales Anliegen, und die entwickelten nationalen Strategien fördern die internationalen „Aktivitäten“ der Bildungsunternehmen. So umfassen die ganzheitlichen nationalen Strategien auch übergreifende Kooperationen zwischen Behörden und Organisationen. Schwerpunktmärkte werden staatlicherseits definiert. Einher gehen diese Strategien mit pragmatischen rechtlichen Rahmenbedingungen. Insbesondere Australien zeichnet sich durch Export fördernde Visa- und Aufenthaltsregelungen aus. Darüber hinaus hat Australien umfassende Mechanismen und Strukturen entwickelt, um die Qualität von Bildungsmaßnahmen national verbindlich zu definieren und zu kontrollieren. Weiterhin erleichtert ein durchlässiges, modulares Bildungssystem den Bildungsexport und erlaubt die flexible und kundenorientierte Anpassung von Angeboten an international anerkannte Abschlüsse.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor sind die staatlichen Unterstützungsstrukturen im Ausland. Insbesondere Großbritannien und Australien, aber auch die USA investieren in weltweite Unterstützungsstrukturen. Diese umfassen Investitionen in umfassende In-

formations- und Marketingstrukturen, personelle Ressourcen an Botschaften und Konsulaten und internationale Kooperationen und Netzwerke. Bei der Vermarktung des eigenen Bildungssystems ist insbesondere auffällig, dass immer auch Land und Kultur wichtige Marketinginhalte sind. Dabei sind eine positive Einstellung zum eigenen Land, ein positives nationales Selbstverständnis und ein attraktives Länderimage wichtige Voraussetzungen für ein erfolgreiches Marketing.

Auf Unternehmensebene ist festzustellen, dass angelsächsische Akteure Synergien zwischen Bildungs- und Industriegüterexport ausgiebig nutzen. Ein Beispiel dafür ist die US-amerikanische IT-Industrie. Dabei zeichnen sich strategische Allianzen zwischen Bildungsunternehmen und der Industrie sowie die Bindung von Bildungs- an Produktexporte und umgekehrt als Erfolgsrezepte aus. Angelsächsische Bildungsanbieter sind weiterhin bereit, massiv in Dienstleistungen privater Marketingagenturen und in Vertriebskooperationen mit anderen Bildungsunternehmen zu investieren. Außerdem werden elektronische Medien erfolgreich zur internationalen Markterschließung genutzt, nicht nur als Marketinginstrumente, sondern auch zunehmend als Lernprodukte und -formen.

Maßgeblicher Erfolgsfaktor ist die Nutzung weltweiter Alumnisysteme und Kundennetzwerke. Große Investitionen fließen in die regelmäßige Kontaktpflege und somit in den Vertrieb und die Kundengewinnung über persönliche Kontakte.

Die Ergebnisse der Studie, die auf dem BIBB-Fachkongress diskutiert wurden, bieten nicht nur deutschen Bildungsanbietern, die international tätig sind oder eine Internationalisierung anstreben, nützliche Hinweise und praktische Tipps. Sie sind auch an Entscheidungsträger aus Politik und Wirtschaft gerichtet, die die Bedeutung des Wirtschaftsfaktors Bildung bisher unterschätzt oder aber auch bereits erkannt haben. Sie bieten Anregungen für Unterstützungsstrukturen, die Deutschland auch im Bereich des Bildungsexports an die Spitze bringen könnten.

Ausblick

Die in dem Forum „Berufsbildung international: Vergleich – Kooperation – Marketing“ behandelten Fragestellungen waren naturgemäß zu unterschiedlich, um inhaltliche Zusammenhänge oder gar gemeinsame Ergebnisse herausstellen zu können – bis auf das Resümee des dritten Arbeitskreises: Sich mit verschiedenen Ländern auseinanderzusetzen dient dem besseren Verständnis der Systeme, ihrer Probleme und der Lösungsansätze, um voneinander zu lernen.

Zum Thema europäische Initiativen für Qualifikationsrahmen bleibt festzuhalten: Für Deutschland geben EQR und ECVET starke Impulse für nationale Reformen, die abzielen auf den Zugang zum Qualifikationserwerb, auf Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit. Der stärkste Impuls ist der zur Fokussierung und Integration von Politiken, die sonst unabhängig voneinander, wenn nicht gegeneinander verfolgt werden. Manche Länder haben bereits Ziele erreicht bzw. Strukturen geschaffen, die mit EQR/ECVET angestrebt werden, ohne die Begriffe zu verwenden, was durchaus eine Anregung für die deutsche Herangehensweise sein kann. Die Beispiele fortgeschrittener Länder zeigen vor allem eines: Es müssen alle Stakeholder von Anfang an eingebunden sein und zu einer gemeinsamen Sprache finden, auch wenn das Zeit kostet.

EQR/ECVET, Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme sind auf nationaler Ebene einzubetten in einen umfassenden Politikansatz, bis hin zu rechtlichen Regelungen, und zwar in Bezug auf soziale Integration, lebenslanges Lernen und Mobilität einschließlich entsprechender Beratung sowie Qualitätssicherung und -entwicklung. Nur dann ist zu vermeiden, dass sie sich zu bürokratischen abstrakten Apparaten entwickeln, die diese Ziele konterkarieren.

Erforderlich ist zukünftig mehr Forschung zu CVTS sowie das Arbeiten mit Mikrodaten. Wünschenswert wäre auch die Verschränkung von qualitativen und quantitativen Methoden („transnationale Perspektivverschränkung“). Auch ist die Erklärungskraft von Modellen zu betrieblicher Weiterbildungsbeteiligung noch deutlich optimierbar.

Die Probleme beim Übergang stellen sich in allen Ländern ähnlich dar. Die Übergänge sind aber abhängig von den jeweiligen landesspezifischen Kontexten von Bildungssystemen und Arbeitsmarkt. Es gibt daher kein generelles Rezept, sondern die Lösungsansätze müssen von Land zu Land unterschiedlich gestaltet werden. Sich mit verschiedenen Ländern auseinanderzusetzen dient dem besseren Verständnis der Steuerungsmechanismen des Übergangs im jeweils eigenen Systemkontext.

Die Professionalität der Lehrer an beruflichen Schulen in Deutschland kann im internationalen Vergleich als hoch bewertet werden. Aber die Sicherung des Ausbildungsniveaus auf universitärem Niveau und der in Zukunft notwendigen Innovationen verlangt eine durchgängig koordinierte (nicht fragmentierte) Steuerung der pluralen Akteure. Es geht um die gemeinsame Sicherung grundständiger Studiengänge für alle einschlägigen beruflichen Fachrichtungen und ihre Anbindung an den Kontext universitärer Forschung. Nur so wird auch die sich in der Zukunft abzeichnende Einbindung in ihre internationale Community zu realisieren sein. Die betrieblichen Ausbilder in Deutschland schneiden zwar im internationalen Vergleich relativ gut ab, es zeichnet sich aber eine Aufspaltung in wenige Hochqualifizierte in Großbetrieben und immer mehr – durch die Aussetzung der AEVO – eher gering qualifizierte nebenamtliche Ausbilder ab. Die Ausbilder sind deshalb in ihrem Rollenwandel zu Lernbegleitern in arbeitsorientierten und systemgestützten Lernprozessen durch zielgenaue Angebote der Qualifizierungsangebote zu unterstützen.

Basierend auf einer iMOVE-Studie zu den Erfolgsfaktoren angelsächsischer Bildungsanbieter wurden die Faktoren diskutiert, die insbesondere britische und australische Anbieter beim Export von Bildungsdienstleistungen erfolgreich machen. Ergebnis: Angelsächsische Produkte und Dienstleistungen sind nicht besser. Hingegen sind eine stärker wirtschaftlich und kommerziell geprägte Tradition, Kultur und Mentalität, politische Flankierung und Marketingstrategien ausschlaggebend für ihren Erfolg.

Abstract

What direction are initial and continuing vocational education and training taking in Germany?

This question was discussed by the some 2,000 participants attending the 5th Congress of the Federal Institute of Vocational Education and Training in Düsseldorf, Germany, in September 2007. This compilation and corresponding CD-ROMs present the results of the forums, working groups and presentations, in some cases with sound and images. A critical assessment, reports on models currently being tested and a look at the latest research findings provided impetus for research, day-to-day VET practice and VET policy work.

The two CD-ROMs come with a sophisticated search function that allows users to find the desired reports and papers quickly and accurately.

Hinweise zur Nutzung der Dokumentations-CDs

Das vorliegende Buch (Ergebnisse und Perspektiven) und die CD-ROMs (Dokumentation) ergänzen einander. In der Printversion fassen die Koordinatoren und Koordinatorinnen der Foren die wesentlichen Ergebnisse und Perspektiven des Fachkongresses zusammen. Es werden Hinweise auf die Referentinnen und Referenten(*) sowie auf weiterführende Literatur gegeben.

Die CDs enthalten eine nahezu komplette Dokumentation aller Beiträge, Foren und Arbeitskreise des Fachkongresses. Für den Inhalt der Beiträge sind ausschließlich die Autorinnen und Autoren verantwortlich. Viele Beiträge wurden für den Zweck dieser Dokumentation von ihnen überarbeitet. Die CDs umfassen auch die Reden zur Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung, einschließlich der Verleihung des Hermann-Schmidt-Preises. Sie enthalten mehr als 500 Beiträge und Video-Mitschnitte mit einer Gesamtlänge von etwa 150 Minuten. Sie können sich die Inhalte der CD 1 über ein Suchsystem erschließen. Alle Beiträge sind nach den Themen der Foren und Arbeitskreise geordnet und über ein gegliedertes Menüsystem auffindbar. Den Beiträgen ist darüber hinaus eine Reihe von Stichwörtern zugeordnet. Sie können nicht nur nach diesen Stichwörtern suchen lassen, sondern auch alle Beiträge nach frei gewählten Begriffen oder deren Kombinationen durchsuchen. Selbstverständlich kann auch über den Namen des Autors bzw. der Autorin gesucht werden. Alle Suchformen lassen sich beliebig miteinander kombinieren. Wenn das Ergebnis noch zu umfangreich sein sollte, kann gezielt im Ergebnis weitergesucht werden. Eine vollständige Liste aller verwendeten Stichwörter vermittelt eine Übersicht über den thematischen Umfang aller Beiträge und die verwandten Begriffe.

Alle anderen Beiträge können – unter Hinweis auf die Quelle – heruntergeladen, ausgedruckt und kopiert werden. Das Urheberrecht ist zu beachten.

Technische Hinweise für die Nutzung der CDs

Die CDs verfügen über eine sogenannte „Autostart-Funktion“ und sollten normalerweise automatisch starten, sobald sie in ein CD-Laufwerk eingelegt werden. Diese Funktion kann auf Ihrem System abgeschaltet sein. Starten Sie dann bitte die komfortable Darstellung mit einem Doppelklick auf „BIBB 2008“.

Weitere Hilfen zur Nutzung finden Sie auf den CDs.

(*) Dort, wo nicht geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt wurden, sind Frauen und Männer gleichermaßen gemeint.