

BAND 7

Die berufliche Bildung der Zukunft

Herausforderungen und Reformansätze

Hrsg. von Maria Icking in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Böll-Stiftung und der Heinrich Böll Stiftung Nordrhein-Westfalen



DIE BERUFLICHE BILDUNG DER ZUKUNFT

**HEINRICH BÖLL STIFTUNG
SCHRIFTENREIHE ZU BILDUNG UND KULTUR
BAND 7**

Die berufliche Bildung der Zukunft

Herausforderungen und Reformansätze

**Hrsg. von Maria Icking in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Böll-Stiftung
und der Heinrich Böll Stiftung Nordrhein-Westfalen**

Die berufliche Bildung der Zukunft – Herausforderungen und Reformansätze

Band 7 der Reihe Bildung und Kultur

Hrsg. von Maria Icking in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Böll-Stiftung und der
Heinrich Böll Stiftung Nordrhein-Westfalen

© Heinrich-Böll-Stiftung 2011

Alle Rechte vorbehalten

Gestaltung: graphic syndicat, Michael Pickardt (nach Entwürfen von blotto Design)

Titelphoto: dpa

Druck: agit-druck

ISBN 978-3-86928-042-4

Heinrich-Böll-Stiftung, Schumannstraße 8, 10117 Berlin

T +49 30 28534-0 **F** +49 30 28534-109 **E** info@boell.de **W** www.boell.de

INHALT

Vorwort	7
Martin Baethge Qualifikationsentwicklung und demografischer Wandel: Herausforderungen und Reformperspektiven für das Bildungssystem	9
Klaus Troltsch Betriebliche Berufsausbildung als Auslaufmodell?	24
Ursula Beicht und Mona Granato Chancen und Risiken am Übergang von der Schule zur Ausbildung	37
Ursula Krings Modularisierung in der beruflichen Bildung	59
Petra Notz Europäische Impulse für die deutsche Berufsbildung	67
Maria Icking Steuerungsprobleme des Berufsbildungssystems in Deutschland	80
Hermann Buschmeyer Pilotprojekt «3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen»	91
Herbert Dörmann Die Produktionsschule Unna: Idee, Konzeption, Umsetzung	104
Norbert Vogelwohl Problemlagen der Beruflichen Bildung aus der Sicht eines Berufsschullehrers	112
Klaus Siegeroth Das Übergangmanagement im Bielefelder Jugendhaus	121
Theo Bühler und Herbert Klemisch Erneuerbare Energien als Motor für Ausbildung und Beschäftigung	129
Christof Nägele und Barbara E. Stalder Steuerung und Reform der Berufsbildung in der Schweiz	145
Siegfried Lehmann und Charlotte Biskup Recht auf Ausbildung verwirklichen – Berufliche Bildung auf eine neue Grundlage stellen	159
Priska Hinz und Katja Stamm Zukunft der beruflichen Bildung – politische Reformperspektiven	172
Autorinnen und Autoren	185

VORWORT

Die berufliche Bildung in Deutschland ist reformbedürftig. Rund 15 % aller Jugendlichen zwischen 25 und 30 Jahren bleiben ohne abgeschlossene Berufsausbildung. 40 % aller Jugendlichen, die heute eine Ausbildung anstreben, landen, zumindest vorübergehend, in einer Maßnahme, die zu keinem qualifizierten Ausbildungsabschluss führt.

Für viele zieht sich das Warten auf einen Ausbildungsplatz in die Länge. Für andere erweisen sich die Maßnahmen, die anstelle regulärer Ausbildungsplätze angeboten werden, häufig als Sackgassen, die nicht anschlussfähig sind. Insbesondere für die Jugendlichen, die mit nicht ausreichender Schulbildung und sozialen und persönlichen Problemen die allgemeinbildende Schule verlassen, finden sich kaum Angebote, die ihnen den Anschluss an eine Ausbildung ermöglichen.

Das sogenannte Übergangssystem wächst, weil das duale System aus unterschiedlichen Gründen immer weniger in der Lage ist, den Großteil der Jugendlichen aus der Sekundarstufe I in eine berufliche Ausbildung zu integrieren. Auch deshalb wird das wegen seiner engen Anbindung an die berufliche Praxis in den Unternehmen vielfach gelobte deutsche System der dualen Berufsausbildung vermehrt in Frage gestellt.

Ein zweites Problem findet sich am «anderen Ende» des Berufsbildungssystems und ist weniger augenscheinlich. Von denjenigen, die das Berufsbildungssystem erfolgreich durchlaufen haben, schaffen es heute viel zu wenige an eine Hochschule.

In dieser Krise erweist sich ein weiteres Mal, in welchem Maße das Bildungssystem insgesamt zu einem Problem geworden ist. Es ist sozial ungerecht und droht zudem immer mehr zu einer Bremse für die Entwicklung zu einer postindustriellen Wissensgesellschaft zu werden. Eine zentrale Ursache ist das doppelte Bildungsschisma (Baethge) mit seiner Trennung der allgemeinen Bildung in Haupt- und Realschulen und Gymnasien einerseits und der Berufsbildung in eine betriebsgeprägte mittlere Ausbildung und die Hochschulbildung andererseits. Diese strikte Trennung von praktischer und höherer, theoriegeleiteter Bildung ist in der Wissensgesellschaft nicht mehr zeitgemäß.

Es besteht also dringender Reformbedarf. Gleichzeitig ist die berufliche Bildung aus zwei Gründen ein sperriger Gegenstand für die Politik. Zum einen fehlt der «politischen Klasse» in der Regel der persönliche Zugang zum Thema; ganz anders als bei Fragen, die Schule oder Hochschule betreffen, die den meisten aus eigener Anschauung oder der ihrer Kinder besser bekannt sind.

Zum anderen sind im Berufsbildungssystem die Zuständigkeiten und gesetzlichen Grundlagen so stark fragmentiert wie in kaum einem anderen Politikfeld. Die Bundespolitik setzt das Recht für die betriebliche Ausbildung, die Landespolitik regelt die beruflichen Schulen. Auch ist die Palette der an beruflicher Bildung beteiligten Akteure im deutschen Korporatismus sehr breit: Kammern, Betriebe, die Bundesagentur für Arbeit, die Kommunen, verschiedene Ministerien auf Bundes- und Landesebene. Sie alle agieren teilweise mit jeweils eigener Logik und auf der Grundlage verschiedener gesetzlicher Regelungen.

Das Berufsbildungssystem muss mehr Einstiege bieten für diejenigen, die heute nicht in die berufliche Bildung finden, und es muss mehr Aufstiegschancen bieten für diejenigen, die auch ohne Hochschulzugangsberechtigung nach der beruflichen eine akademische Qualifizierung anstreben. Das System insgesamt muss durchlässiger werden, das Prinzip gelten, dass kein Qualifizierungsschritt ohne anrechenbaren Abschluss bleibt, und neue Hochschulzugänge neben dem Abitur müssen eröffnet werden. Das ist ein Gebot der wirtschaftlichen Vernunft, vor allem aber auch eines der Gerechtigkeit. Individuen müssen faire Aufstiegschancen ermöglicht und strukturelle Blockaden müssen aufgelöst werden, die zu sozialen Benachteiligungen führen.

Der vorliegende Band greift damit die Perspektive der Empfehlung «Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf» der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Schriftenreihe Bildung und Kultur, Band 3) auf. Er versammelt Beiträge, von denen die meisten in zwei Workshops der Heinrich Böll Stiftung NRW im Winter 2009/2010 in Düsseldorf zur Diskussion gestellt wurden. Sie umreißen Probleme und Herausforderungen des beruflichen Bildungssystems und stellen neue Modelle der beruflichen Bildung und Reformen für das Berufsbildungssystem vor.

Berlin, im Dezember 2010

Maria Icking
*Vorstand der
Heinrich Böll Stiftung NRW*

Stephan Ertner
*Referent für Bildung und Wissenschaft
Heinrich-Böll-Stiftung*

Qualifikationsentwicklung und demografischer Wandel: Herausforderungen und Reformperspektiven für das Bildungssystem

1 Die Reformbedürftigkeit des deutschen Bildungswesens

Die Kritik am deutschen Bildungssystem, die im letzten Jahrzehnt von nationalen und internationalen Bildungsexperten immer wieder vorgetragen worden ist, zielt vor allem auf folgende Sachverhalte:

- Der Leistungsstand der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in grundlegenden kulturellen Kompetenzen bleibt nach den PISA-Studien trotz einiger Verbesserungen in den letzten Jahren hinter dem vergleichbarer Gesellschaften zurück und weist eine beträchtlich große «Risikogruppe» aus (PISA-Konsortium, diverse Berichte), deren Kompetenzniveau den Anforderungen einer hoch komplexen und wissensbasierten Gesellschaft kaum gewachsen ist.
- Der Anteil von Studienanfängern und Hochschulabsolventen an den entsprechenden Alterskohorten liegt deutlich niedriger als im OECD-Durchschnitt; vor allem blieb hier auch die Expansionsdynamik der letzten Jahre hinter der anderer führender Wirtschaftsnationen zurück (OECD 2010).
- Zwar ist Deutschland immer noch das Land, das mit über 80 % mehr Jugendliche als die meisten anderen Länder zu einem qualifizierten Ausbildungsabschluss führt. Aber 17 % Jugendliche unter 30 Jahren ohne Ausbildungsabschluss (und nicht in Studium oder Ausbildung) verweisen auch auf Schwächen eines Berufsbildungssystems, dessen Leistungsfähigkeit im letzten Jahrzehnt durchgängig der wachsenden Nachfrage nach Ausbildung nicht hat nachkommen können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, div. Berichte).
- Das Ausmaß der sozialen Selektion im deutschen Bildungssystem ist höher als in den meisten anderen Ländern, das heißt die Repräsentanz von Kindern aus den unteren sozialen Schichten in der höheren und Hochschulbildung ist niedrig und liegt weit unter ihrem Anteil an der gleichaltrigen Bevölke-

rung. Die soziale Selektion kulminiert gegenwärtig bei bestimmten Kinder- und Jugendlichenpopulationen mit Migrationshintergrund. Eine neue Studie zeigt anhand umfassenden Datenmaterials, dass sich diese Selektion auf jeder Schulstufe an den Übergängen aufbaut (Maaz/Baumert/Trautwein 2010), so dass man von einem systemimmanenten Regelungsmechanismus sprechen kann, der nicht leicht zu korrigieren ist. Die hohe soziale Selektion steht nicht nur im Widerspruch zum demokratischen Postulat der Chancengleichheit, sondern auch zum ökonomischen Imperativ bestmöglicher Entfaltung der Humanressourcen.

- Infolge des Zusammenhangs von mangelhaftem Ausbildungsplatzangebot und steigendem Bildungswettbewerb ist es im letzten Jahrzehnt zur Entwertung der unteren Bildungsabschlüsse gekommen, was ihre Anschlussperspektiven in der Berufsbildung oder anderen weiterführenden Bildungskarrieren angeht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).
- Die Selektion in der Allgemeinbildung wirkt sich auch in der Weiterbildung in einer starken Unterrepräsentanz der unteren Qualifikationsgruppen in der Weiterbildungsteilnahme aus.

Ein Bildungssystem mit solchen Schwächen erzeugt und verfestigt sowohl soziale Ungleichheit als auch eine ständige Gefährdung von Arbeitsmarktchancen für die unteren Qualifikationsgruppen. In einer Gesellschaft, in der Bildung für das Individuum zunehmend zur zentralen Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Erwerbschancen geworden ist, scheint ein solches Bildungssystem keine gute Voraussetzung für soziale Kohäsion und ökonomische Wohlfruchtproduktion unter den Bedingungen von Qualifikationsstrukturverschiebungen und demografischem Wandel. Der Reformbedarf erscheint groß. Wie er sich darstellen könnte, soll im Folgenden nur anhand eines Bereichs, der Qualifikationsentwicklung am Arbeitsmarkt, skizziert werden.

2 Qualifikationsentwicklung vor dem Hintergrund ökonomischen und demografischen Wandels

Der demografische Wandel – in seiner doppelten Perspektive von rückläufigen Geburtsjahrgangsstärken und zunehmender Alterung der Gesellschaft – hat in den letzten Jahren eine rege öffentliche Diskussion über die Rolle des Bildungswesens bei der Bewältigung seiner Probleme entfacht. Der Blick aber auf Alterspopulation und Geburtsjahrgänge erschließt einem das Phänomen Demografie nicht. Demografischer Wandel ist kein isolierter, sondern in den Strukturwandel von Wirtschaft und Gesellschaft eingebetteter Prozess. Auf ihn muss man die demografischen Veränderungen beziehen, um ihre Wirkungsweise angemessen erfassen und beurteilen zu können.

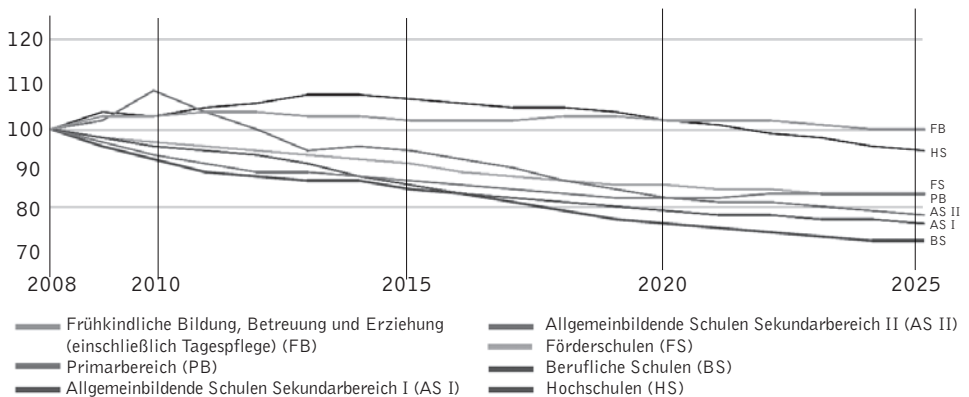
Dies soll im folgenden für die Qualifikationsentwicklung auf ihren beiden Seiten, dem Angebot und der Nachfrage nach Qualifikationen, geschehen; und zwar zunächst nach Qualifikationsniveaus und dann nach Qualifikationsin-

halten, die in den Berufen bzw. Berufsfeldern abgebildet werden. Da mit den Berufsfeldern aber nur relativ abstrakte Richtungen von Tätigkeiten definiert sind, wird in einem zweiten Schritt qualitativ auf jene Veränderung der Qualifikationsanforderungen eingegangen, die sich im Zuge des Wandels von einer Industrie- zu einer Dienstleistungsökonomie ergeben hat.

2.1 Qualifikationsstrukturveränderungen im demografischen Wandel

Das Angebot an Qualifikationen (Arbeitskräften) wird als erstes durch die Bevölkerungsentwicklung bestimmt. Bezieht man sich nur auf die Bevölkerung im bildungsrelevanten (Erstausbildung) Alter von 0 bis 30 Jahre, so verteilt sich der Rückgang der 4,2 Mio. Jugendlichen auf die einzelnen Bildungsbereiche so, dass die Teilnehmerzahl an frühkindlicher Bildung in etwa gleich bleibt – und bei Ausweitung der Bildung und Betreuung der unter Dreijährigen sogar um 200.000 ansteigen könnte; die Zahl der Hochschulstudierenden steigt wegen der doppelten Abiturjahrgänge in den nächsten Jahren (bis 2015) an und nimmt dann bis 2025 um ca. 7 % ab. Die größten Rückläufigkeiten finden sich im Sekundarbereich I (-22 %), Sekundarbereich II (-20 %) und bei den beruflichen Schulen (-26 %) (vgl. Abb. 1). Diese Status-quo-Prognose der Bildungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes erscheint insbesondere bei den beruflichen Schulen, in denen auch die Auszubildenden des dualen Systems einbezogen sind, als unrealistisch, da Anpassungsreaktionen von Unternehmen und öffentlicher Hand zu erwarten sind, um den Arbeitskräftebedarf zu decken.

Abb. 1: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 2008 bis 2025 nach Bildungsbereichen (Indexwert 2008 = 100)



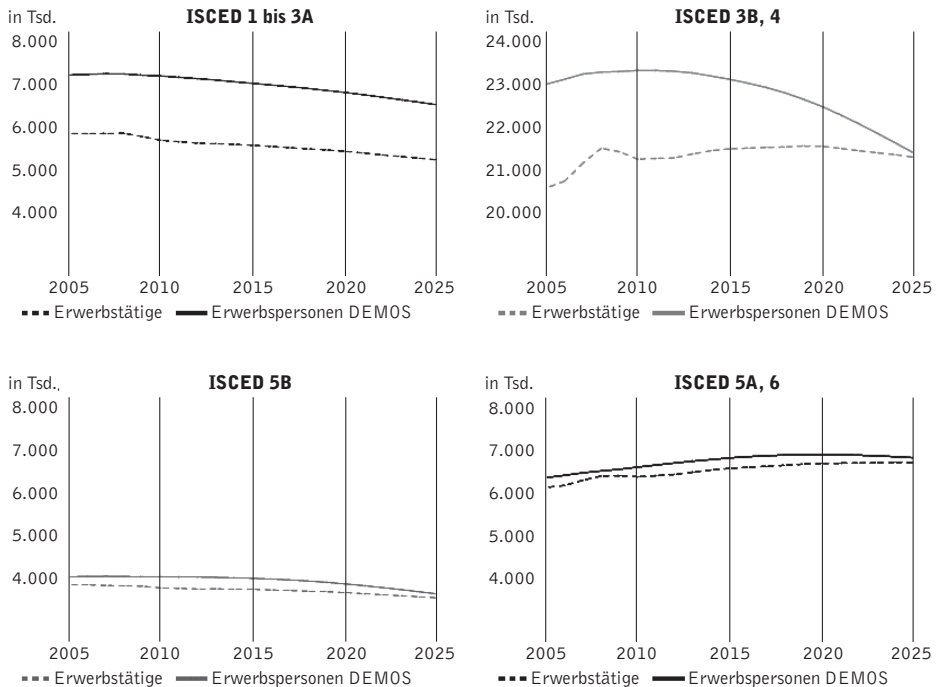
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsvorausberechnung 2010 – Basisvariante, vorläufige Ergebnisse

Bei einer bis 2025 leicht um 2 % steigenden Arbeitskräftenachfrage insgesamt stellt sich nach der Projektion in «Bildung in Deutschland 2010» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) das Verhältnis von Angebot und Nachfrage nach Qualifikationen wie folgt dar:

- Bei den gering Qualifizierten (ISCED 1-3A) sind beide Seiten in etwa in gleichem Maße rückläufig. Allerdings bleibt 2025 immer noch ein Angebotsüberhang von 1,3 Mio. mehr Erwerbspersonen gegenüber einer Nachfrage von knapp 5,5 Mio. Arbeitskräften (vgl. Abb. 2). Die Entwicklung lässt sich in zwei Richtungen deuten: Zum einen wird es auch 2025 noch ein beträchtliches Reservoir gering qualifizierter Arbeit geben. Zum anderen kann man den Angebotsüberhang als Potential für Qualifizierung betrachten, das Lücken auf anderen Qualifikationsstufen schließen helfen kann.
- Auf der Ebene der Fachkräfte unterhalb der Hochschulebene, die weiterhin mit über 50 % das Gros der Erwerbstätigen abgeben werden, zeigt sich, dass sich ab 2020 die Schere zwischen Angebot und Nachfrage immer weiter schließt und 2025 zu einem rechnerischen Gleichstand führt, der aber bereits einen Fachkräfteengpass andeutet – dies deswegen, weil man nicht von einer unbegrenzten beruflichen Flexibilität von Arbeitskräften wie von Unternehmen ausgehen kann, was aber Voraussetzung dafür wäre, dass ein rechnerischer Gleichstand von Angebot und Nachfrage nicht zu einem Engpass führt. Da wir uns mit der Projektion auf der Ebene des Gesamttaggregats mittlerer Fachkräfte bewegen, sind Angebotsengpässe in einzelnen Berufsbereichen und Branchen zwar auch zwischenzeitlich nicht auszuschließen. Sie müssten sich aber bis in die 2020er Jahre aus den Überhängen bei den Fachkräften und den Geringqualifizierten durch gezielte Ausbildungsanstrengungen der Unternehmen schließen lassen.
- Die Qualifikationsstufe der ISCED-5B Fachkräfte (Techniker, Meister, Fachkräfte des Gesundheitswesens u.a.) weist eine gleichläufig abnehmende Kurve von Angebot von und Nachfrage nach diesen Fachkräften auf. Da beide Kurven nach unten weisen, muss die Gleichläufigkeit hier nicht zu Engpässen führen. Allerdings ist im Auge zu behalten, dass sich hier wahrscheinlich gegenläufige Prozesse abspielen: Die produktionsbezogenen Berufe der Meister und Techniker gehen aufgrund von unternehmensorganisatorischen Maßnahmen zurück (vgl. Helmrich/Zika 2010, S. 24f.), während bei den Gesundheits- und Sozialberufen eher mit einem ansteigenden Bedarf zu rechnen sein wird (s.u.).
- Umgekehrt verhält es sich bei den Hochqualifizierten (ISCED 5A, 6): Die eng parallel ansteigend verlaufenden Kurven in Abb. 2 signalisieren einen dauerhaften Engpass an Hochqualifizierten über den Prognosezeitraum. Er bleibt aber, wie der flache Anstieg zeigt, begrenzt und erscheint deswegen politisch durch gezielte Hochschulpolitik handhabbar. Das Argument der begrenzten Flexibilität von Qualifikationen gilt auch auf dieser Stufe.

Die Projektion nach Qualifikationsstufen ist insofern bildungspolitisch zu inhaltsarm, als sie nichts darüber aussagt, in welchen Berufen und Fächern vor allem Mängellagen zu erwarten sind. Es existiert für die Qualifikationsstufen auch keine mit Berufsfeldern oder Fächern kombinierte Projektion, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass die Dynamik bei den Fächern größer

Abb. 2: Arbeitsmarktbilanz (Arbeitskräftebedarf und -angebot) für die vier Hauptqualifikationsgruppen bis 2025



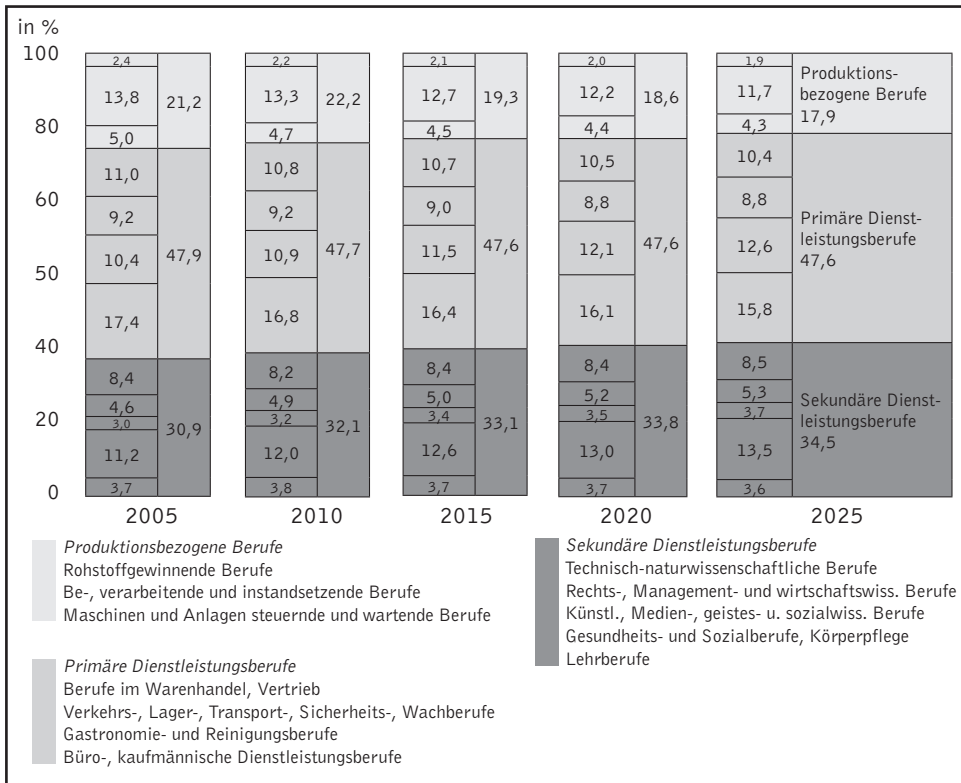
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsvorausberechnung 2010 – Basisvariante, vorläufige Ergebnisse

als bei den Qualifikationsniveaus ist und auch Substitutionsprozesse zwischen Stufen *und* Fächern schwer zu erfassen und zu prognostizieren sind. Deswegen muss man in einem zweiten Schritt eine Projektion nach Berufsfeldern erstellen und darüber auch Annäherungen an eine Kombination der beruflichen Seite mit den Qualifikationsstufen zu gewinnen suchen.

Der Projektion nach Berufshauptfeldern, die dem nationalen Bildungsbericht 2010 zugrunde gelegt wurde (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Kapitel H), zeigt beträchtliche Verschiebungen in der beruflichen Qualifikationsstruktur (siehe Abb. 3). Beim Arbeitskräftebedarf liegt die Hauptverschiebung im Rückgang des Anteils der produktionsbezogenen Berufsfelder an den Erwerbstätigen insgesamt (- 3,3 %) und in der Expansion der sekundären Dienstleistungsberufe (+ 3,5 %). Die primären Dienstleistungsberufe bleiben in fast unveränderter Größenordnung das Hauptsegment des Arbeitsmarktes. Schaut man auf die Verschiebungen des Arbeitskräftebedarfs innerhalb des jeweiligen Hauptsektors, so zeigen sich bei den sekundären Dienstleistungen eine starke Abnahme des Gewichts der kaufmännischen und Büroberufe und ein starker Anstieg der Gastronomie- und Reinigungsberufe. Entgegen der landläufigen öffentlichen Diskussion sind es bei den sekundären Dienstleistungsberufen nicht die technisch-naturwissenschaftlichen Berufe, die sogenannten MINT-Berufe

rufe, die die stärkste Expansion erfahren, sie verbleiben bis 2025 auf dem Niveau von 2005. Die größte Zunahme ist in den Gesundheits- und Sozialberufen zu erwarten, die mit dann über fünf Millionen Erwerbstätigen zum zweitgrößten Berufshauptfeld der Volkswirtschaft aufsteigen (vgl. Abb. 3). Zuwächse sind auch bei den Rechts-, Management- und wirtschaftswissenschaftlichen Berufen zu beobachten.

Abb. 3: Arbeitskräftebedarf 2005 bis 2025 nach Berufshauptfeldern (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsvorausberechnung 2010 – Basisvariante, vorläufige Ergebnisse

Zwei bildungspolitisch hoch relevante Schlussfolgerungen drängen sich aus dieser Projektion auf:

- Zum einen verlaufen die Umschichtungen von den heute männertypischen Berufshauptfeldern (produktionsbezogene Berufe) zu den heute frauentypischen Berufshauptfeldern (Gastronomie; Gesundheits- und Sozialberufe). Wenn sich an den geschlechtertypischen Berufsorientierungen nicht Gravierendes verändert, wird am Arbeitsmarkt eine ökonomisch und sozial brisante Schiefelage zu Lasten der männlichen Erwerbspersonen entstehen.
- Zum anderen bekräftigen die berufsstrukturellen Verschiebungen den qualifikationsspezifischen Wandel zu den Hochqualifizierten. Man kann anhand der Zuordnung von Qualifikationsniveaus zu Berufsfeldern auf

Basis des Mikrozensus 2005 (vgl. Tiemann u.a. 2008) sagen, dass die produktionsbezogenen Berufe bisher schwerpunktmäßig mit mittleren Fachkräften und gering Qualifizierten gearbeitet haben. Ähnliches gilt für die Mehrheit der primären Dienstleistungen. Den Hauptsektor für Hochqualifizierte stellen die fünf Berufshauptfelder in den sekundären Dienstleistungsberufen.

Der Vergleich mit dem Angebot von Erwerbspersonen zeigt die künftigen Arbeitskraftengpässe bei den Gesundheits- und Sozialberufen, den Rechts- und Management- sowie den künstlerischen und Medien- sowie anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Berufen auf der einen, den Gastronomie- und Reinigungsberufen auf der anderen (der geringqualifizierten) Seite. Begrenzte Angebotslücken können auch bei den technisch-naturwissenschaftlichen und den Lehrberufen entstehen (vgl. Helmrich/Zika 2010, S. 60).

Bildungspolitische Anpassungsstrategien gegenüber unzureichendem Arbeitskräfteangebot sind umso einfacher, je weniger spezialisiert und qualifiziert der Arbeitskräftebedarf ist und keine langfristigen Qualifizierungsprozesse organisiert werden müssen. Insofern dürfte der Qualifikationsbedarf des Berufshauptfeldes Gastronomie- und Reinigungsberufe relativ einfach zu befriedigen sein, sofern die Unternehmen dieser Bereiche keine Anhebung des Qualifikationsniveaus ihrer Arbeitskräfte anstreben.

Umgekehrt verhält es sich bei den Berufsfeldern der sekundären Dienstleistungen, deren künftiger Arbeitskräftebedarf vor allem im mittleren und hochqualifizierten Bereich liegt.

2.2 Zum Kompetenzprofil nachindustrieller Erwerbsarbeit

Die Entwicklung nach Berufsfeldern gibt Auskunft über die fachlichen Schwerpunkte künftiger Erwerbstätigkeit, sagt jedoch nur wenig über das Kompetenzprofil der individuellen Tätigkeiten. Dies ist bei der hohen Heterogenität von Berufstätigkeiten für deren Vielfalt auch nicht möglich. Möglich ist gleichwohl, der Frage nachzugehen, was sich im Zuge des epochalen Wandels von der industriellen zur nachindustriellen Gesellschaft an dem dominierenden Tätigkeitstypus – d.h. von industrieller Arbeit zu Dienstleistungstätigkeiten – verändert hat. Die Frage ist relevant, weil Bildungs- und Ausbildungssysteme nicht auf einzelne Berufstätigkeiten hin organisiert sind, sondern allenfalls auf die für eine Epoche zentralen Arbeitstypen und -formen.

So kann man für das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem sagen, dass es seine Grundstruktur – dreigliedriges Schulwesen und institutionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsausbildung – seinen vorindustriellen und industriegesellschaftlichen Ursprüngen zu verdanken hat (vgl. Baethge 2007). In Bezug auf Erwerbstätigkeitsstruktur und dominierendem Tätigkeitstypus heißt das: einer Konstellation, in der der Typus «herstellende Arbeit» (Umgang mit Sachen) in der Erwerbstätigkeit dominierte, die Qualifikationsstruktur von der

überwiegenden Mehrheit gering- und mittelqualifizierter Arbeitskräfte bestimmt war und nur eine kleine Gruppe hochqualifizierten Tätigkeiten nachging. Für diese Art von Erwerbsstruktur besaß das stark segmentierte und zwischen Allgemein- und Berufsbildung gespaltene Bildungssystem ein beträchtliches Maß an ökonomischer Funktionalität.

Die Funktionalität basierte auf einem Tätigkeitstypus, für den die wesentlichen Kompetenzen der Mehrheit der Beschäftigten arbeitsintegriert nach dem Prinzip «Anschauen und Nachahmen» in betrieblichen Ausbildungsprozessen vermittelt werden konnte, ohne dass ein hohes kognitives Niveau der Auszubildenden als Voraussetzung erforderlich gewesen wäre. Auch wenn im letzten Jahrhundert diese Qualifikationsvermittlung im Rahmen der Ausdifferenzierung des dualen Berufsbildungssystems durch Aufnahme theoretischer Ausbildungsinhalte, Ausdifferenzierung der Berufsbilder und Verfeinerung der Vermittlungsmethoden einen höheren Grad an Systematisierung erhielt und sukzessive höhere kognitive Voraussetzungen verlangte, blieb das arbeitsintegrierte Ausbildungsprinzip als dominant erhalten.

Probleme bekam die Ausbildungsverfassung zunehmend im Zuge des Wandels zu einer wissensbasierten Dienstleistungsökonomie, in der mit Dienstleistungsarbeit ein anderer Tätigkeitstypus und mit zunehmender Wissensintensität höhere kognitive Anforderungen in der Volkswirtschaft Ton angehend werden. Ein Blick auf Dienstleistungstätigkeit kann den Unterschied zu industrieller Produktionsarbeit deutlich machen.

Wo immer sie auch ausgeübt werden – fast überall sind Dienstleistungstätigkeiten *interaktive Arbeit*. Das heißt eine Arbeit, die unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber gerichtet ist, dessen Wille die Richtschnur für das Arbeitshandeln abgibt (bzw. abgeben sollte), selbst wenn der Wille oder das Bedürfnis nicht in präzisen Anweisungen artikuliert werden kann. Das Bedürfnis des Gegenüber – handelt es sich um einen Kunden im Warenaustausch, um einen Klienten im Beratungs- oder Betreuungsgeschäft oder einen Patienten im Pflege- und Gesundheitswesen – zu präzisieren und gemeinsam Wege zu seiner Befriedigung zu erarbeiten macht den Kern der Interaktivität von Dienstleistungsarbeit aus. Das Gegenüber ist nicht nur Adressat, sondern Mitproduzent der Tätigkeit (vgl. schon früh Badura/Gross 1976 und Gross 1983). Dieser Typ von Arbeit findet sich am stärksten ausgeprägt in allen personenbezogenen sozialen und Gesundheitsdienstleistungen, weiter in allen Beratungs- und Kommunikationsdienstleistungen von Banken und Versicherungen bis zur Arbeitsverwaltung und zu Call-Centern. In der spezifischen Art der Interaktion liegt der fundamentale Unterschied zur Industriearbeit, für die eine unmittelbare Bedürfnisbezogenheit zu konkreten Kunden in der Regel nicht typisch ist und bei der sich Kommunikation auf die anderen an der Produktion beteiligten Arbeitskräfte bezieht.

Die Differenz in der Tätigkeitsstruktur zieht beträchtliche Unterschiede in dem für die Arbeit in der nachindustriellen Gesellschaft dominanten Qualifikationen für Dienstleistungsbeschäftigung nach sich.

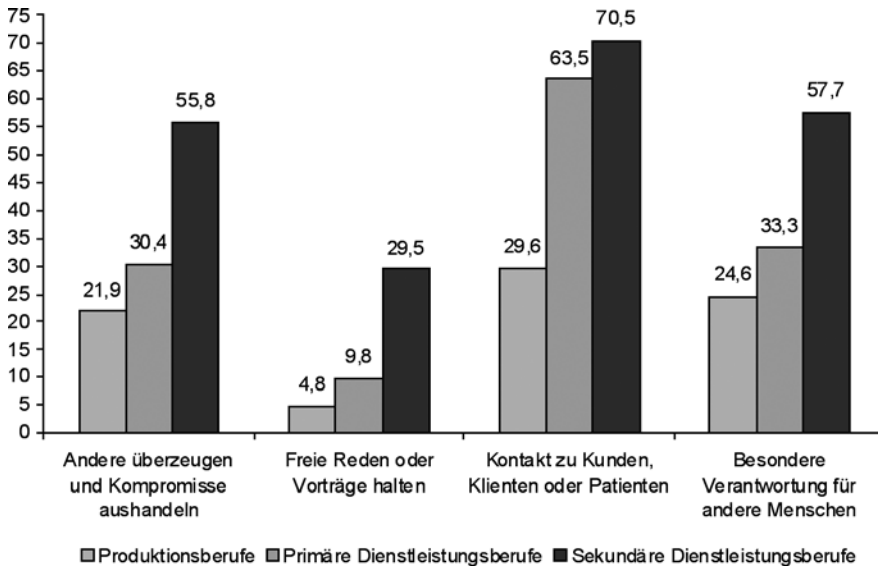
Auch wenn die Heterogenität von Dienstleistungstätigkeiten mit Bezug sowohl auf die Inhalte als auch auf die Qualifikationsniveaus, auf denen die Tätigkeiten ausgeübt werden (von der einfachen Bürokraft bis zum Topmanager oder hochspezialisierten Chirurgen) ungemein groß ist, lassen sich doch zwei qualifikatorische Basisdimensionen ausmachen, die für die meisten Dienstleistungstätigkeiten eine hohe Bedeutung haben: *Kommunikationsfähigkeit und Wissen*. Auch wenn beide Qualifikationsdimensionen auch in früheren Zeiten für Erwerbsarbeit Relevanz hatten, gehen sie bei moderner Dienstleistungsarbeit eine Kombination ein und erreichen einen Stellenwert, den sie in früheren Zeiten und in der Industriearbeit nicht besaßen. Die neue Qualität beider Qualifikationsdimensionen resultiert aus dem Zusammenhang von interaktiver (Dienstleistungs-)Arbeit und dem fortgeschrittenen Stadium der Wissensbasierung aller Arbeits- und Kommunikationsprozesse.

Kommunikation

Wie schon betont: Kommunikationsfähigkeit wird als fachübergreifende Kompetenz bei interaktiver Arbeit die Basiskompetenz. Sie bezieht sich damit nicht wie in der industriellen Arbeit vorrangig auf die Kooperation mit Kollegen und Vorgesetzten in der gemeinsamen Bearbeitung eines Gegenstands oder einer Aufgabe (dieser Typ von Kommunikation spielt selbstverständlich auch eine Rolle). Das Neue ist, dass Kommunikation sich auf Kunden/Klienten/Patienten als Ko-Produzenten der Dienstleistung richtet und in vielen Feldern den Kern der Dienstleistung darstellt, weil Erstellung und Konsumtion der Leistung in einem Akt zusammenfällt. Dies gilt beispielsweise für alle Beratungs-, Betreuungs-, Lehr-/Lern- und Therapieleistungen. Wie sehr dies der Fall ist, lässt sich an einer internationalen Vergleichsstudie über die Aufgaben- und Qualifikationsstruktur mittlerer Fachkräfte ablesen, in der Experten aus acht Ländern für die beiden großen Berufsfelder der Sozial- und Gesundheitsdienstberufe und der kaufmännischen Berufe (business administration) Kommunikationsfähigkeiten als die berufsübergreifende Basiskompetenz hoch bewertet haben (vgl. Baethge/Arends 2009).

Das unterschiedliche Gewicht, das soziale Kompetenz in Industrie- und Dienstleistungsfachkräftetätigkeiten hat, wird durch die repräsentative Studie von Hall u.a. (2007) an vier Dimensionen eindrucksvoll ausgewiesen. In allen vier Dimensionen («Andere überzeugen und Kompromisse aushandeln»; «Freie Reden oder Vorträge halten»; «Kontakte zu Kunden, Klienten oder Patienten»; «Besondere Verantwortung für andere Menschen») zeigt sich eine klare Stufung von den Produktionsberufen zu den primären und sekundären Dienstleistungsberufen (vgl. Abb. 4). Die mit Abstand höchsten Werte erreichen die sekundären Dienstleistungsberufe, bei denen die Sozial- und Gesundheitsdienstberufe im Fachkräftesektor zahlenmäßig dominieren.

Abb. 4: Anforderungen an Sozialkompetenzen nach Berufssectoren



Quelle: BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2006 (Hall 2007, S. 180), eigene Präsentation.

Wissen

Es ist genauer, von wissensbasierten Kompetenzprofilen und nicht nur einfach von Wissen zu sprechen. Es geht um die spezifische Art des Wissens, die auch den zentralen Unterschied zwischen Dienstleistungs- und Produktionsberufen ausmacht. Idealtypisch kann man den Unterschied als einen zwischen *explizitem* und *implizitem* Wissen charakterisieren. Die beiden von Polanyi (1985) und Nonaka/Takeuchi (1997) theoretisch ausdifferenzierten Kategorien bezeichnen im einen Fall, dem impliziten Wissen, ein Erfahrungswissen, das in unmittelbaren Lebens- und Arbeitskontexten erworben und weitergegeben wird und das sehr eng an die jeweilige Person und spezifische Handlungssituation gebunden ist. Im anderen Fall, beim expliziten Wissen, handelt es sich um theoretisches, codifizierbares Wissen, das personen- und situationsübergreifend ist und in Schulen und Hochschulen vermittelt werden kann. Es ist dieser Typ des Wissens, den Bell (1975) als «axiales Prinzip» nachindustrieller Gesellschaften im Auge hat. Wiederum idealtypisch lässt sich das implizite Wissen den handwerklichen und industriellen Arbeitsprozessen, das explizite Wissen eher Dienstleistungstätigkeiten als dominante Wissensform zuordnen. Der Verweis auf «dominante Wissensform» soll das Missverständnis vermeiden helfen, dass es sich um in realen Arbeitsprozessen entgegengesetzte Wissenstypen handele. In der Realität treten beide Wissensformen in jeweils unterschiedlicher Stärke gemischt auf.

Diese Differenzen in den Mischungsverhältnissen machen einen sich zunehmend verkleinernden Unterschied zwischen Produktions- und Dienstleistungsberufen aus. Beiden gemeinsam ist, dass heute hohe kognitive Analysekompetenzen eine zunehmende Rolle spielen, sowohl als Voraussetzung dafür, im

Arbeitsprozess überhaupt Erfahrungen machen als auch konkrete Arbeitsprobleme lösen zu können. Die internationale Vergleichsstudie zu den Qualifikationsprofilen von Fachkräften zeigt beispielhaft für die personenbezogenen Dienstleistungen des Bereichs Social and Health Care, dass die überwiegende Zahl auch der praktischen Abschlussprüfungsaufgaben unterschiedliche Wissensbestände voraussetzen, um in den Problemsituationen von alten, kranken und anderen unterstützungsbedürftigen Personen überhaupt angemessen intervenieren zu können (Baethge/Arends 2009).

Für die Berufsausbildung heißt das, dass sie nicht nach dem traditionellen Muster der En-passant-Lehre, für die das Prinzip «Zuschauen und Nachahmen» steht, organisiert werden kann. Es bedarf, damit arbeitsintegrierte Ausbildungssequenzen greifen können, wissensbezogener Sequenzen der Vorbereitung und Begleitung. Die kognitiv-reflexiven Kompetenzen spielen gerade bei personenbezogenen Dienstleistungen immer wieder eine wichtige Rolle.

3 Herausforderungen und Perspektiven für das Bildungswesen

Ein Gutteil der eingangs aufgelisteten Schwächen des deutschen Bildungswesens lässt sich auf Versäumnisse in der Anpassung an gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturwandel zurückführen. Vor allem aber sind sie nur zu beheben, wenn man diesen Strukturwandel und die demografische Entwicklung in Rechnung stellt. Ein besonderes Gewicht kommt dabei den Qualifikationsstrukturverschiebungen zu wissensintensiven Tätigkeiten und den neuen Kompetenzprofilen nachindustrieller Erwerbsarbeit zu.

Man kann die demografisch bedingte Verknappung des Arbeitskräfteangebots im nächsten Jahrzehnt als Beschleuniger von Bildungsreformen nutzen, die ohnehin überfällig sind. Mit einem Konzept der *Aktivierung der endogenen Potentiale* lässt sich das Qualifikations- und Arbeitskräfteproblem lösen. Die Aktivierung endogener Potentiale beinhaltet zum einen die Aufhebung der heute bestehenden Bildungsbenachteiligungen auf allen Stufen des Bildungswesens von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung, insbesondere bei jenen Gruppen, die den «Risikogruppen» (PISA) zugerechnet werden. Zum anderen ist die Qualifizierung jenes Teils der Erwerbspersonen angesagt, die im letzten Jahrzehnt der Ausbildungskrise keine Ausbildung haben machen können und heute häufig arbeitslos oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen leben. Eine Strategie der Aktivierung endogener Potentiale hat vor allem auch eine bessere Integration von Zuwanderern und Personen mit Migrationshintergrund zu fördern. Eine solche Strategie beschränkt sich nicht auf das Bildungssystem, sie betrifft Arbeitsmarkt- und betriebliche Arbeitspolitik in gleicher Weise wie die gesellschaftlichen Formen des Zusammenlebens – z.B. die Geschlechterrollen im Haushalt und Erwerbsarbeit. Dies berücksichtigend kommt aber der Bildungspolitik eine herausgehobene Bedeutung zu – und dies nicht in isolierten Einzelmaßnahmen, sondern in deren systemischen Zusammenhang. In diesem Sinne kann man einige vordringliche Reformperspektiven anführen:

- Verstärkung der frühkindlichen Bildung (unter Dreijährige) über die von der Politik heute für 2013 avisierte Beteiligungsquote von 35 % auf wenigstens 50 % der Altersgruppe. Dieser Perspektive wird in der internationalen Diskussion der nachhaltigste Bildungs- und ökonomische Affekt zugesprochen. Sie ist dazu angetan, Sprachbarrieren abzubauen, Bildungsvoraussetzungen zu verbessern und deren soziale Ungleichverteilung zu reduzieren. Sie käme nicht allein den Kindern, sondern auch dem Arbeitsmarkt zugute, da sie beiden Elternteilen selbst gewählte Arrangements zwischen Erwerbsarbeit und Familie (Haushalt) ermöglichte.
- Die Anhebung des durchschnittlichen kognitiven Leistungsniveaus betrifft heute vor allem den Sekundärbereich I und hier die Haupt- und Förderschulen – und vor allem die Jungen. Verbesserung des kognitiven Leistungsniveaus erscheint weniger eine Frage der Schulstruktur als vielmehr der inneren Gestaltung schulischer Lernprozesse: Verstärkung differenzierter individueller Förderung und Ganztagsschulunterricht, der nicht eine Verlängerung des traditionellen Curriculums betreibt, sondern den expressiven und sozialen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen Angebote macht, sind hier die wichtigsten (zugleich auch kostenträchtigen) Stichworte.
- Eine Erhöhung der Berufsbildungsbeteiligungsquote ist für die Sicherstellung eines qualifizierten Arbeitskräfteangebots unabdingbar. Die Reduzierung des Anteils von 17 % ohne Ausbildungsabschluss (und ohne in Studium oder Ausbildung zu sein) der Jugendlichen unter 30 Jahren setzt zum einen höhere Übergangsquoten aus den allgemeinbildenden Schulen in eine vollqualifizierende vollzeitschulische oder duale Berufsausbildung voraus, zum anderen erfordert sie ein Ausbildungsangebot für die unter 35-Jährigen, die durch die Ausbildungskrise des letzten Jahrzehnts keine Ausbildung haben absolvieren können.

Zugleich ist das Problem nur zu lösen, wenn es zu einer breiten beruflichen Umorientierung in den heutigen geschlechtertypischen Präferenzen bei der Berufswahl kommt. Die Verlagerung der Beschäftigungsschwerpunkte von den produktionsbezogenen zu den personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten ist anders nicht zu bewältigen, sie setzt ein größeres Maß an horizontaler beruflicher Mobilität voraus, als in dem recht immobilien Ausbildungssystem in den letzten Jahrzehnten zu beobachten war.

Mit Blick auf die gegenwärtige Situation stellt sich die Aufgabe, das heutige Übergangssystem, in dem immer noch über ein Drittel der Neuzugänge zur Berufsbildung aufgefangen werden, von denen selbst nach gut zwei Jahren auch nur die Hälfte in einer voll qualifizierenden Ausbildung einmündet, so umzugestalten, dass in kürzerer Zeit mehr – zumeist männliche Jugendliche und solche mit Migrationshintergrund – in eine reguläre Ausbildung übergehen können. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die Anerkennung von Leistungen des Übergangssystems in der voll qualifizierenden Berufsausbildung, das vermutlich nur über eine partielle Modularisierung der Berufsbildung möglich ist.

- Um eine Annäherung an die Studierenden- und Studienabsolventenquoten vergleichbarer OECD-Länder und das erforderliche Potential an Hochqualifizierten zu erreichen, müsste sowohl die Durchlässigkeit zum Hochschulstudium verbessert als auch die heute sehr kritische Studieneffektivität (gemessen an der Zahl der Absolventen zu derjenigen der Studienanfänger) erhöht werden. In Anbetracht der für die nächsten Jahre wegen der doppelten Abiturjahrgänge zu erwartenden Überlast der Hochschulen erscheint die Realisierbarkeit beider Reformperspektiven schwierig.
- Zunehmender Wissensverschleiß stärkt die Rolle der Weiterbildung in der kontinuierlichen Anpassung des Qualifikationspotentials an sich wandelnde Anforderungen am Arbeitsmarkt wie auch in der gesellschaftlichen Teilhabe. Die seit über einem Jahrzehnt stagnierende Weiterbildungsteilnahme in Deutschland ist ein arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitisches Alarm-signal. Nur wenn es gelingt, die seit langer Zeit wirksamen sozialen, alters- und geschlechtsspezifischen Disparitäten in der Weiterbildungsteilnahme abzubauen, kann die Weiterbildung die ihr zukommende bildungs- und arbeitsmarktpolitische Rolle erfüllen. Die Herausforderung richtet sich an die betrieblichen wie auch die öffentlichen Weiterbildungsorganisationen in gleicher Weise.

4 Bildungspolitische Barrieren oder: Wie überwindet man institutionelle Reformaversionen?

Einen Katalog von Perspektiven und Empfehlungen aufzustellen ist einfach und bleibt so lange trivial, wie man nicht die politischen und gesellschaftlichen Barrieren zu ihrer Realisierung anspricht und anpackt. Es lässt sich leicht zeigen, dass die Mehrheit der Reformperspektiven Abstimmungsprozesse zwischen Institutionen voraussetzen und so etwas wie eine systemisch orientierte Bildungspolitik erfordern. Das gilt für die Übergänge von der allgemeinbildenden Schule zur Berufsausbildung ebenso wie für Übergänge aus der Berufsbildung zur Hochschule. Die Organisation von Ganztagschulen verlangt in anderer, auf Akteurs- bzw. Trägergruppen bezogener Weise institutionenübergreifende Abstimmungsprozesse – z.B. zwischen Kultusverwaltungen der Länder, Kommunen und freien Trägern. Systemisch orientierte Bildungspolitik meint nicht Zentralismus, sondern einen Kooperationsmodus, in dem unterschiedliche Steuerungsinstanzen des Bildungswesens gleichberechtigt mitwirken. Dass selbst eine solche Steuerung lockerer Kopplungen in Deutschland schwer zu erreichen ist, lehrt ein Blick auf die starke institutionelle Segmentierung des deutschen Bildungswesens als Ganzes.

Was institutionelle Segmentierung im Bildungswesen heißt, lässt sich am einfachsten an den unterschiedlichen institutionellen Ordnungen von allgemeinbildendem Schulwesen und Berufsausbildung im dualen System verdeutlichen.

Tab. 1: Institutionelle Ordnungen von allgemeinbildender Schule und dualer Berufsausbildung

Merkmale institutioneller Ordnungen im Bildungswesen	Allgemeinbildende Schule	Duale Berufsbildung
Dominante Zielperspektive	gebildete Persönlichkeit/ individuelle Regulationsfähigkeit (Autonomie)	berufliche Handlungskompetenz
Bezugspunkt für Lernzieldefinition und Curricula	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens/ Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur; wirtschaftlicher Bedarf an Qualifikationen
Politische Steuerung, Aufsicht, (Qualitäts)Kontrolle	staatliche (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
Finanzierung	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Ausbildungsbetriebe)
Status des Lernenden	Schüler	Auszubildende(r) im Arbeitsverhältnis
Instruktionsprinzip/Organisation der Lernprozesse	praxisenthoßen (-fern) in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)
Personal	professionalisiert; öffentlicher Dienst	nicht- bis semi-professionell private Arbeitsverträge

Institutionelle Ordnungen sind Schemata von relativ dauerhaft gültigen Verfahrensregeln und (auch ungeschriebenen) Verhaltensnormen, die die Funktionsprozesse, das Verhalten und Zusammenwirken der Mitglieder und Nutzer einer Organisation steuern sollen, die Organisation zugleich gegen andere abgrenzt und ihr eine gesellschaftliche Identität verleihen. In Bildungsinstitutionen betreffen die Regelungsschemata – wie in Tabelle 1 abgebildet – die definierten Zielperspektiven, die Bezugspunkte für Lernzieldefinitionen und Curricula, die politische Steuerung der Durchführung und Kontrolle der Lernprozesse, die Finanzierung, die Orte der Lernprozesse wie auch den Status von Lehrenden und Lernenden.

Institutionen sind aber nicht nur Regelungssysteme. Als solche konstituieren sie zugleich auch Machtpositionen und Interessen von Mitgliedern und Nutzern der Institution, so dass es zu einem hohen Interesse der Institutionen an sich selbst und ihrer Bestandssicherung kommt. Dies kann man bei allen Institutionen voraussetzen – sowohl bei konkurrierenden oder kooperierenden Bildungsinstitutionen wie auch bei denen ihrer ökonomischen und sozialen Kontexte (wie z.B. Familien, Vereine, Unternehmen, kommunale Einrichtungen), die heute für die Funktionsfähigkeit des Bildungswesens zunehmend wichtig werden.

Weil das so ist, sind institutionelle Segmentationen nicht leicht zu überwinden, zumal die meisten Bildungsinstitutionen historisch langen Traditionen folgen, mit denen sie auch gesellschaftlich verankert sind. Der anhaltende Kampf um die Erhaltung von Gymnasium und dreigliedrigem Schulsystem ist ebenso aus diesem

Interesse der Institutionen an sich selbst zu verstehen wie ähnlich die zementierte Aufrechterhaltung des dualen Systems. Insofern entwickeln Bildungsinstitutionen leicht Reformaversionen, die umso nachdrücklicher sind, je mehr der Bestand der Institution in Frage gestellt wird. Interne Reformen von Curriculum und Unterrichtsformen sind leichter durchzusetzen.

Da aber der Großteil der für die Überwindung der Bildungssystemschwächen erforderlichen Reformen institutionenübergreifend sind – so z. B. eine Neuorganisation der frühkindlichen Bildung und Betreuung und der Schnittstellen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufsbildung sowie des Übergangs aus dem Sekundar-II-Bereich (inklusive Berufsausbildung) zur Hochschule –, muss sich Politik mit institutioneller Reformaversion auseinandersetzen. Erfolg versprechend erscheint eine Auseinandersetzungsstrategie am ehesten, wenn sie die Bestandsängste der Institution minimiert und Transformationen anstrebt, die den jeweils beteiligten Institutionen auch für sie attraktive Perspektiven eröffnen. Vermutlich lassen sich institutionelle Grenzziehungen über Kooperation schneller überwinden als über gesetzliche Neudefinitionen. In dieser Weise «weiche» Lösungen zu praktizieren, ohne die Reformziele zu verwässern, ist allerdings alles andere als einfach.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008*, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010*, Bielefeld.
- Badura, B./Gross, P. (1976): *Sozialpolitische Perspektiven*, München.
- Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma. In: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Bildung-Lernen*, Göttingen, S. 93-116.
- Baethge, M./Arends, L. (2009): Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries – international report.
- Bell, D. (1975): *Die nachindustrielle Gesellschaft*, Frankfurt (Amerikanische Ausgabe «The Coming of Post-Industrial Society», New York 1973)
- Gross, P. (1983): *Die Verheißung der Dienstleistungsgesellschaft. Soziale Befreiung oder Sozialherrschaft?* Opladen.
- Hall, A. (2007): Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveau in Dienstleistungsberufen. In: Walden, G. (Hrsg.): *Qualifizierungsentwicklung im Dienstleistungsbe- reich*, Bonn, S. 153-208.
- Helmrich, R./Zika, G. (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BiBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. In: Dies. (Hrsg.): *Beruf und Qualifikation in der Zukunft*, Bonn, S. 13-62.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, H.H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R./Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*, Wiesbaden, S. 69-102.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens*, Frankfurt/ New York.
- OECD (2010): *Bildung auf einen Blick*, Paris/Berlin.
- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen* (dt. Ausg. von «The Tacit Dimension»): Frankfurt/M.
- Tiemann, M./ Schade, H.J./ Helmrich, R./ Hall, A./ Braun, U./ Bott, P. (2008): *Berufsfeld-Defi- nitionen des BIBB*, Bonn.

Betriebliche Berufsausbildung als Auslaufmodell?

Bemerkungen zu Befunden über das duale Ausbildungssystem

Analysen zum betrieblichen Ausbildungssystem in Deutschland richten spätestens seit Anfang der neunziger Jahre den Blick auf die ungünstige Versorgungssituation auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Besonders die zunehmende Bedeutung des sogenannten Übergangssystems wird als ein Indikator für die nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft und als Krise der betrieblichen Berufsausbildung interpretiert (Geissler 1991; Heidenreich 1998; Baethge et al. 2007). Als zentrale Ursache für den Rückzug der Betriebe aus der Berufsausbildung werden u. a. die gestiegenen Tätigkeitsanforderungen in den Unternehmen, die weiter fortschreitende Tertiarisierung der Wirtschaft und der Trend zur Wissensökonomie genannt.¹ In der Folge würden immer mehr Jugendliche ohne große Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz in Warteschleifen geparkt und letztendlich in die Ausbildungslosigkeit gedrängt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Eberhard et al. 2006).² Überlegungen zur Reformierung der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland setzen daher – soweit es sich nicht um reine Fundamentalkritik handelt – insbesondere an der Verbesserung der Übergangschancen für marktbenachteiligte Jugendliche (Euler, Severing 2006) oder an der Stärkung von Anreizen für den Ausbildungseinstieg von Betrieben an (Nationaler Pakt für Ausbildung 2005).

Im Folgenden sollen vor diesem Hintergrund einige Hinweise zu weniger diskutierten Aspekten erfolgen und stärker die betriebliche Seite des Ausbildungssystems in den Blick genommen werden.

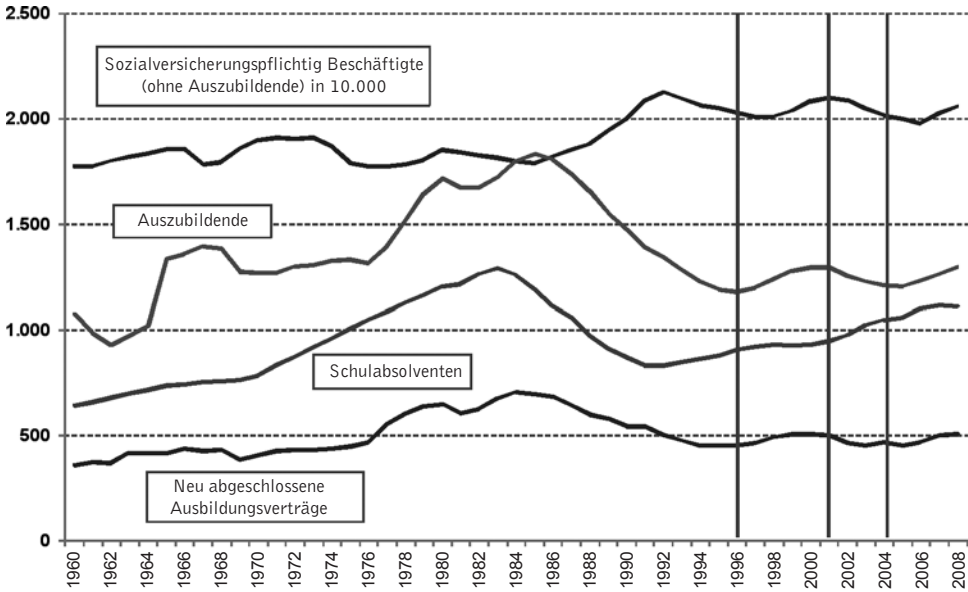
-
- 1 Andere Ergebnisse zu den Folgen der Tertiarisierung und Wissensintensivierung der Ökonomie und des Beschäftigungssystems für die betriebliche Berufsausbildung vgl. Walden 2007a; Uhly, Troltsch, Walden 2006; Uhly, Troltsch 2009.
 - 2 Anders Beicht 2009.

1 Entwicklung des dualen Berufsbildungssystems seit 1960

Die Entwicklung der Auszubildendenzahlen im Vergleich zu den sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten dient gängigerweise als Indikator für die Bereitschaft der Wirtschaft zur Beteiligung an der Ausbildung Jugendlicher. Das Verhältnis zwischen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen und Schulabsolventen aus allgemeinbildenden Schulen sagt dagegen etwas über die jeweilige Versorgungssituation auf dem Ausbildungsstellenmarkt und über die Chancen von Jugendlichen aus, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Werden diese vier Zeitreihen seit dem Jahr 1960 betrachtet, so ergeben sich folgende Einschätzungen (vgl. Troltsch/Walden 2007): In Abbildung 1 kann nachverfolgt werden, dass das duale System zwischen 1960 und 1984 auf die wachsende Nachfrage Jugendlicher mit entsprechend steigenden Vertragsabschlüssen und Auszubildendenzahlen bei relativ konstanten Beschäftigtenbeständen reagiert hat. Ein Ende findet diese Expansionsphase Mitte der achtziger Jahre. Trotz eines ansteigenden Beschäftigtenbedarfs bricht der Bestand an Auszubildenden dramatisch ein und die Zahl der Vertragsabschlüsse sinkt wieder auf das Niveau der siebziger Jahre. Diese hauptsächlich demographiebedingte Kontraktion des dualen Systems, abzulesen an den deutlich zurückgehenden Schulabsolventenzahlen und den hohen Überkapazitäten an Ausbildungsstellen, erreicht ihren Tiefststand im Jahr 1996. Danach ergibt sich bis zum Jahr 2001 – parallel zur Wiederzunahme der Schulabsolventen – eine leichte Expansion des Ausbildungssystems auf niedrigerem Niveau. Für die Phase zwischen 2001 und 2004 bestimmen in der Hauptsache ein rückläufiger Fachkräftebedarf und zwischen 2004 und 2008 eine steigende Nachfrage nach Beschäftigten das Ausbildungsgeschehen.

Abb. 1: Betriebliche Ausbildung – angebots- und nachfrageinduzierte Expansions- und Kontraktionsphasen des dualen Ausbildungssystems seit 1960 im Westen³



Quellen: Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit; Kammererhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung; Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes; eigene Berechnungen

Als Ergebnis dieser unterschiedlichen Entwicklungsabschnitte des dualen Ausbildungssystems zeigen sich für ausgewählte Indikatoren zur Ausbildungsbeteiligung die folgenden Entwicklungen (siehe Abbildung 2): Seit Anfang der neunziger Jahre bildet jährlich etwa jeder vierte Betrieb Jugendliche aus. Diese Ausbildungsbetriebsquote pendelt im Osten Deutschlands zwischen 18% und 22% und im Westen zwischen 25% und 27%, seit 2007 mit leicht fallender Tendenz in den alten Bundesländern.

Werden nur diejenigen Betriebe zugrunde gelegt, die über eine entsprechende Ausbildungsberechtigung verfügen, so erhöht sich zwar der prozentuale Anteil von Ausbildungsbetrieben, dennoch reichen die zwischen 41% und 45% liegenden Werte nicht zur Sicherstellung einer ausreichenden Versorgung des Ausbildungssystems mit betrieblichen Ausbildungsstellen aus. Eine ungünstige Entwicklung zeigt sich zudem in den neuen Ländern, da dort die Zahl ausbildungsberechtigter Betriebe immer weiter zurückgeht und die Beteiligung ostdeutscher Betriebe mit Ausbildungsberechtigung grundsätzlich niedriger liegt als im Westen.⁴

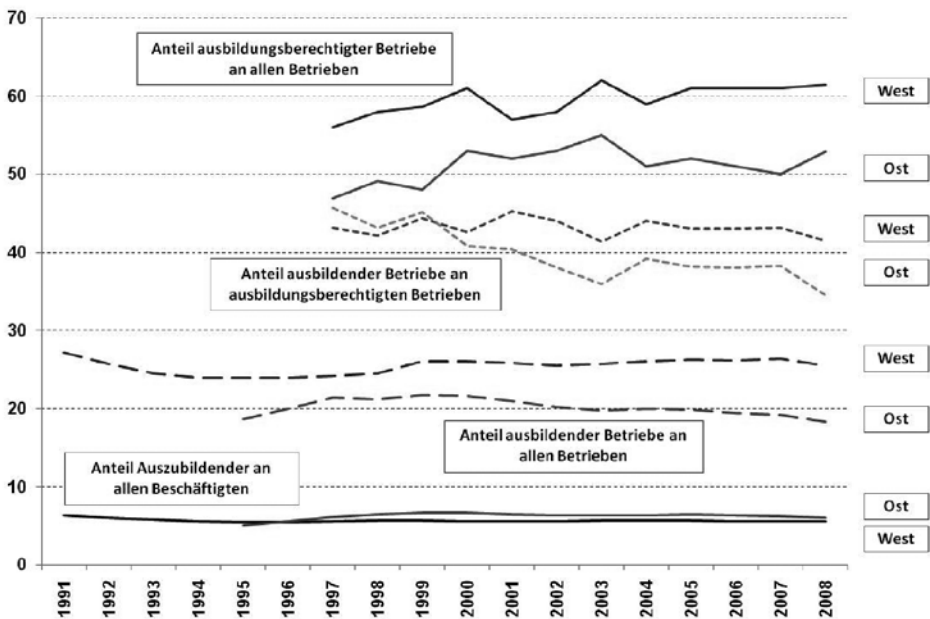
Was es in diesem Zusammenhang ausdrücklich zu betonen gilt, ist die seit Anfang der neunziger Jahre bestehende relative Stabilität in der Ausbildungsbe-

3 Aktuellere Angaben der Bundesagentur für Arbeit zu den Auszubildendenzahlen zum Stichtag 31.12.2009 liegen derzeit noch nicht vor.

4 Weitere Ausführungen zur mangelnden Verankerung des dualen Ausbildungssystems in den neuen Bundesländern vgl. Troltsch, Walden, Zopf 2009.

teilung der Wirtschaft an der Ausbildung Jugendlicher. Ungeachtet wirtschafts- und betriebsstruktureller sowie demographischer und konjunktureller Entwicklungen hat sich die betriebliche Ausbildungsbeitrügung nach den Umwälzungen in den achtziger Jahren bis heute stabilisiert. Die Unterversorgung ausbildungsbereiter Jugendlicher mit Berufsausbildungsstellen kann daher nicht auf eine nachlassende Ausbildungsbeitrügungsbereitschaft der Betriebe zurückgeführt werden. Auch der Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten, der sowohl im Osten wie im Westen um die 6% schwankt, ergibt keine weiterführenden Hinweise auf krisenhafte Entwicklungen des dualen Ausbildungssystems in den letzten 20 Jahren.⁵

Abb. 2: Betriebliche Ausbildungsbeitrügung – Ausbildungs- und Ausbildungsbeitrügungsquoten nach West und Ost zwischen 1991 bzw. 1997 und 2008 (in %)



Quellen: Betriebsdatei der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit; Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; eigene Berechnungen

2 Wirkungen bildungspolitischer Maßnahmen

Angesichts der relativen Konstanz in der Ausbildungsbeitrügung der Wirtschaft und der vorhandenen Versorgungsengpässe auf den Ausbildungsstellenmarkten stellt sich die Frage, wo die Effekte einer Vielzahl von Versuchen aus den vergangenen Jahren geblieben sind, mehr Betriebe zu einem Einstieg in die Ausbildung

⁵ Weitere Differenzierungen dieser Indikatoren nach Wirtschafts- und Berufsbereichen sowie Betriebsgrößenklassen vgl. Troltsch 2009

zu bewegen und so zu einem Ausbau der Ausbildungskapazitäten insgesamt zu kommen. Ausbildungspakt, Aufhebung der Ausbilder-Eignungsverordnung, Ausbildungsbonus etc. haben es nicht vermocht, eine nachhaltige Nettoerhöhung der betrieblichen Ausbildungsangebote und eine Ausweitung der Zahl an Ausbildungsbetrieben zu erreichen. Abgesehen von der weiterhin hohen Bedeutung außerbetrieblicher Unterstützungsleistungen, vor allem in den neuen Bundesländern, konnten bis heute – gemessen an der tatsächlichen Nachfrage Jugendlicher – keine ausreichenden Ausbildungskapazitäten zum Abbau von Nachfrageüberhängen zur Verfügung gestellt werden (Ulrich, Flemming, Granath 2010). Abgesehen davon, dass, über einen rein rechnerischen Ausgleich hinaus, betriebliche Bildungsangebote deutlich über der tatsächlichen Nachfrage liegen sollten, um genügend Berufswahlmöglichkeiten für Jugendliche zu schaffen.

Gründe für diese eher ernüchternden Befunde zur Wirksamkeit dieser Art von externen Unterstützungsangeboten liegen m. E. in der fehlenden Bereitschaft der Betriebe, sich angesichts wirtschaftlicher Unwägbarkeiten kostenmäßig festzulegen und vertraglich für eine längere Zeit zu verpflichten. In Abbildung 3 sind Ergebnisse einer Betriebsbefragung aus den Jahren 2004 und 2005⁶ dargestellt, bei der ausbildende wie nicht ausbildende Betriebe gefragt wurden, ob sie sich ernsthaft überlegen würden, zusätzliche Ausbildungsstellen oder – im Falle nicht ausbildender Betriebe – erstmalig Ausbildungsplätze anzubieten, wenn sie auf entsprechende Unterstützungsleistungen zurückgreifen könnten. Im Durchschnitt ist hier eine extrem geringe Resonanz der befragten Betriebe festzustellen (siehe Abbildung 3).⁷

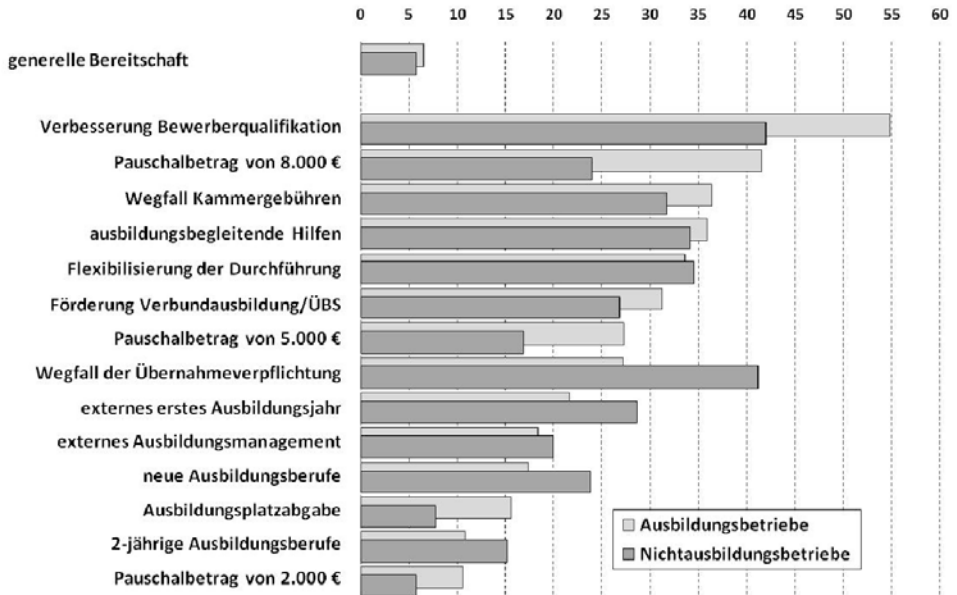
Neben Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Qualifikationen der Bewerber, sind für die Ausbildungsbetriebe kostenreduzierende Unterstützungsleistungen von Interesse, allerdings erst ab einer signifikanten Größenordnung von 8.000 Euro. Förderlich wird ebenfalls ein Wegfall der Kammergebühren eingeschätzt. Ausbildungsbetriebe haben zudem Präferenzen bei durchführungserleichternden Maßnahmen. Darunter fallen ausbildungsbegleitende Hilfen sowie die Flexibilisierung der Ausbildungsdurchführung. Eine Erhöhung des Nutzens von Ausbildung hat – wie einschlägige bildungsökonomische Untersuchungen zu betrieblichen Kosten-Nutzen-Relationen in der Ausbildung ergeben – keinen besonderen Stellenwert, da sich Ausbildungsbetriebe in dieser Frage insgesamt zufrieden zeigen (Pfeiffer/Walden 2010; Wenzelmann et al. 2009). Zuvor nicht ausbildende Betriebe scheinen sich am ehesten durch den Wegfall der Übernahmeverpflichtung und durch Unterstützungsleistungen für die Durchführung der Ausbildung motivieren zu lassen, Ausbildungsplätze anzubieten. Kostenaspekte oder Maßnahmen wie die Förderung der Verbundausbildung oder externes

6 CATI-Befragung von 2.004 ausbildenden, nicht ausbildenden und ehemals ausbildenden Betrieben in Ost- und Westdeutschland.

7 Betriebe sollten ihre Bewertungen auf einer Notenskala von 1 bis 6 abgeben. Als «ernsthafte Überlegungen» wurden lediglich die Noten 1 und 2 gewertet. Mittelwerte zu den Maßnahmeinschätzungen sind in Abbildung 7 im Anhang zusammengefasst.

Ausbildungsmanagement werden von Nichtausbildungsbetrieben als weniger relevant angesehen.

Abb. 3: Einschätzungen von Einzelmaßnahmen zur Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots durch Ausbildungs- und Nichtausbildungsbetriebe – starke bis sehr starke Bewertungen (in %)



Quelle: Betriebsbefragung 2004/2005 des Bundesinstituts für Berufsbildung; eigene Berechnungen

«Ladenhüter» sowohl bei Ausbildungs- wie Nichtausbildungsbetrieben sind die Einführung zweijähriger Ausbildungsberufe, niedrige Pauschalbeträge in einer Größenordnung von 2.000 Euro sowie die Einführung einer Ausbildungsplatzabgabe.

Dass es ein weiter Weg von der Bereitschaft bis zur Umsetzung ist, zeigt die nur schleppende Inanspruchnahme des sogenannten Ausbildungsbonus, der 2008 eingeführt wurde und über den insbesondere unversorgten Altbewerbern eine Ausbildungschance eröffnet werden sollte (Troltsch/Gericke/Huber 2009). Auch drei Jahre nach Einführung dieses finanziellen Zuschusses von bis zu 6.000 Euro für marktbenachteiligte Ausbildungsstellenbewerber sind die angestrebten zusätzlichen 100.000 Ausbildungsplätze bei weitem nicht erreicht.

3 Dynamik des Wirtschaftssystems

Der vermutlich wesentliche Grund, warum sich die betrieblichen Akteure und Träger der beruflichen Ausbildung nur bedingt auf eine externe Unterstützung oder auf vertragliche Verpflichtungen einlassen möchten, liegt in der engen

Verkopplung der betrieblichen Ausbildung mit der zunehmenden Dynamik des kapitalistischen Wirtschaftssystems in Deutschland und den damit verbundenen Unsicherheiten über den weiteren Geschäftsverlauf (Walden 2007b; Dietrich, Gerner 2007; Troltsch/Walden 2007). Diese Abhängigkeiten gelten nicht nur für konjunkturell schwierige Zeiten, auch bei Wirtschaftswachstum wird das alljährliche Ausbildungsstellenangebot wesentlich dadurch mitbestimmt, dass neue Betriebe gegründet werden, Unternehmen ihre Geschäftstätigkeit einstellen oder – je nach Wirtschaftslage – Beschäftigtenbestände auf- oder abgebaut werden.

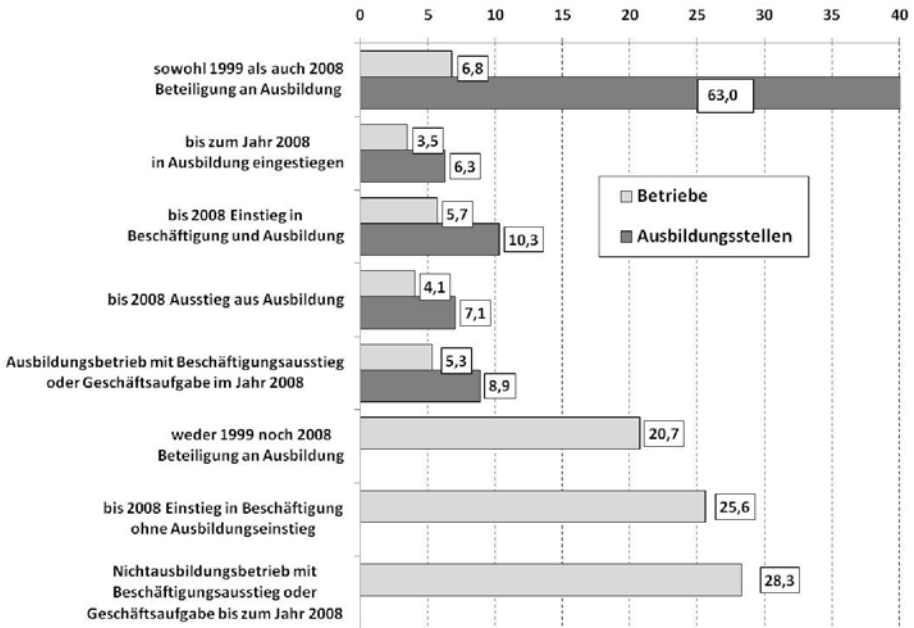
Von den 1999 gemeldeten Betrieben, die etwa 2,1 Mio. Betriebsstätten umfassen, bestanden im Jahr 2008 49 % nicht mehr oder haben keine sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer mehr beschäftigt. Umgekehrt existierten von den 2,06 Mio. gemeldeten Betrieben des Jahres 2008 47,2 % im Jahr 1999 entweder noch nicht oder hatten zum damaligen Zeitpunkt keine Beschäftigten mit Sozialversicherungspflicht. Dieser gesamtwirtschaftliche Turnover, bei dem sich die Grundgesamtheit der Betriebe von Jahr zu Jahr grundlegend ändert, führt für die betriebliche Ausbildungsbeteiligung zu folgenden Ergebnissen (siehe Abbildung 4):

- Von allen Betrieben aus dem Jahr 1999 beteiligte sich nur eine Minderheit von 6,8 % sowohl 1999 als auch 2008 an der Ausbildung Jugendlicher. Allerdings stellten diese Betriebe mit 63 % fast zwei Drittel des jährlichen Durchschnittsangebots an Ausbildungsstellen für Jugendliche zur Verfügung.
- 3,5 % der Betriebe mit Beschäftigten, die 1999 keine Jugendlichen ausbildeten, sind bis 2008 in die betriebliche Ausbildung eingestiegen. Ihr Beitrag zum durchschnittlichen Ausbildungsstellenangebot belief sich auf 6,3 %.
- 5,7 % hatten 1999 weder Auszubildende noch Beschäftigte gemeldet oder hatten ihre Geschäftstätigkeit noch nicht aufgenommen, sind aber zwischenzeitlich sowohl in Ausbildung wie Beschäftigung eingestiegen. Jede zehnte Ausbildungsstelle ist in dieser Betriebsgruppe angesiedelt.
- 4,1 % der Betriebe von 1999 sind bis 2008 vollständig aus der Ausbildung Jugendlicher ausgestiegen. Damit verlor das betriebliche Bildungsangebot im Jahr 2008 etwa 7,1 % des durchschnittlichen Bestandes an Ausbildungsstellen.
- Durch Konkurse, Geschäftsaufgaben oder Weiterführung der Geschäftstätigkeit ohne sozialversicherungspflichtig gemeldete Beschäftigte beträgt der Verlust an Ausbildungsstellen 8,9 %. Betroffen von dieser Entwicklung sind 5,3 % aller Betriebe bzw. 33 % aller Ausbildungsbetriebe aus dem Jahr 1999.
- 22,7 % der Nichtausbildungsbetriebe verfügte während des gesamten Zeitraums über Beschäftigte, hat jedoch weder 1999 noch 2008 Auszubildende gemeldet. Zwischenzeitlich bilden diese Betriebe zwar Jugendliche in sehr geringer Anzahl aus, diese Ausbildungsbeteiligungen dauern größtenteils aber nur ein Jahr.
- 25,6 % der im Jahr 1999 nichtregistrierten Betriebe sind bis 2008 in die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung eingestiegen, allerdings ohne sich

2008 an der beruflichen Ausbildung zu beteiligen. Auch in dieser Gruppe sind zwischenzeitlich einjährige Ausbildungseinstiege zu verzeichnen.

■ Die dritte Gruppe an nicht ausbildenden Betrieben hat ihre Tätigkeit bis 2008 vollständig eingestellt oder keine sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer mehr beschäftigt.

Abb. 4: Dynamik des Wirtschaftssystems und Konsequenzen für die Ausbildungsbeteiligung von Betrieben (in %)



Quellen: Betriebsdatei der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit; eigene Berechnungen

4 Betriebliche Ausbildungspotenziale

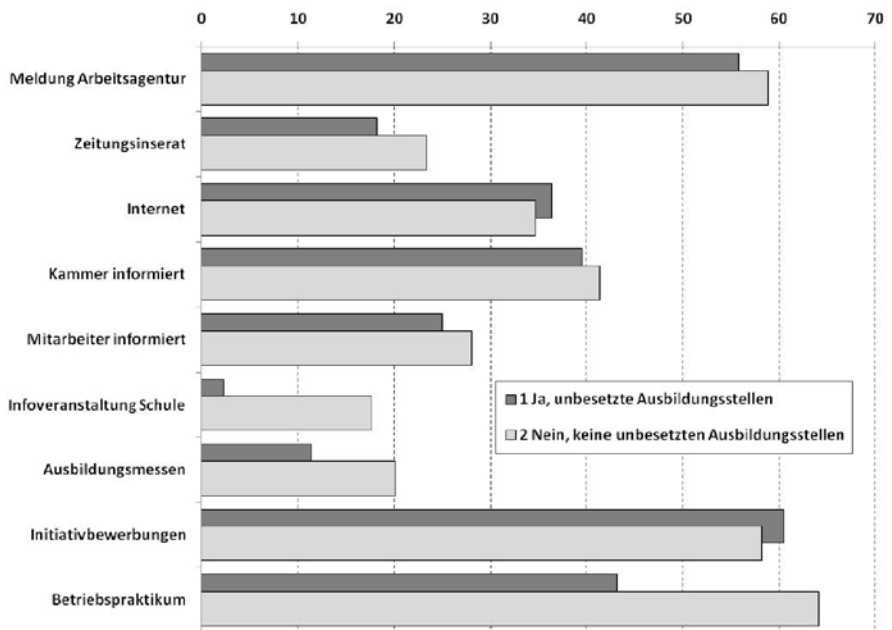
Werden die bisherigen Ergebnisse als Ausgangsbasis für weitere Überlegungen zu möglichen Erhöhungen betrieblicher Ausbildungskapazitäten genommen, so bleibt festzuhalten, dass Bemühungen oder Kampagnen und Appelle zum Einstieg längerfristig nicht ausbildender Betriebe kaum Wirkungen erzielen werden oder mit einem unverhältnismäßig hohen Aufwand an Fördermitteln verbunden sind. Erfolgreicher erscheint vielmehr eine Strategie, die sich in einem ersten Schritt sowohl auf Unterstützungsleistungen in Bezug auf systemische Ineffizienzen bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen konzentrieren als auch verstärkt in den Blick nehmen, welche Möglichkeiten zur Wiederbesetzung von Ausbildungsstellen nach Auflösung von Ausbildungsverträgen bestehen. Im Folgenden sollen Ergebnisse zum Problem unbesetzter Ausbildungsstellen kurz beschrieben werden.

Folgt man Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung aus dem Jahr 2004 (Bellmann und Hartung 2005), so liegt der Anteil an Betrieben, die nicht alle Ausbildungsplätze besetzen konnten, bei 16% in den alten und bei 9% in den neuen Bundesländern. Beinahe jedes zehnte Stellenangebot blieb letztendlich unbesetzt. Der Bestand an unbesetzten Ausbildungsstellen zu Beginn eines Ausbildungsjahres lag in diesem Jahr bei etwa 60.000 bis 70.000 Ausbildungsplätzen, auch wenn derartige Punktschätzungen aufgrund der Hochrechnung von Stichprobenergebnissen nur bedingt möglich sind.

Die im Weiteren präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf eine Internetgestützte Befragung von 2.000 Betrieben in Ost- und Westdeutschland aus den Jahren 2007 und 2008, die als unterjährige Panelbefragung mit jeweils 2 Erhebungszeitpunkten im Frühjahr und im Herbst durchgeführt wurden. Unter anderem wurde bei den Betrieben abgefragt, wie hoch ihr Anteil an unbesetzten Ausbildungsstellen am Ende des Vermittlungsjahres war und über welche Wege sie versucht haben, geeignete Bewerber zu finden. Im Ergebnis bestätigen sich die Berechnungen des IAB, dass ein nicht unbeträchtlicher Bestand an unbesetzten Ausbildungsstellen (Gericke et al. 2009), der zudem nicht vollständig den Arbeitsagenturen gemeldet wurde, bei einer besseren Unterstützung der Jugendlichen und Betriebe möglicherweise noch hätte besetzt werden können.

Das Vorhandensein unbesetzter Ausbildungsplätze hängt eng mit den unterschiedlichen Formen der Bewerberfindung zusammen (siehe Abbildung 5). Je näher Betrieb und Bewerber zusammenkommen, desto weniger Probleme entstehen bei der Besetzung. Das heißt, direkte Kontakte in der Schule, die Nutzung sozialer Netzwerke über die eigenen Mitarbeiter, der Besuch von Ausbildungsmessen, auf denen der eigene Betrieb vorgestellt wird, sowie Angebote der Betriebe, über Betriebspraktika die jugendlichen Lehrstellenbewerber persönlich kennenzulernen, sind für alle am Auswahlprozess Beteiligten von hohem Nutzen. Je stärker dagegen institutionelle Wege genutzt werden und je mehr Betriebe sich attentativ verhalten, beispielsweise durch das Warten auf Initiativbewerbungen, desto mehr nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben.

Abb. 5: Rekrutierungsstrategien ausbildender und nicht ausbildender Betriebe zur Besetzung von Berufsausbildungsstellen (Mehrfachnennungen in%)

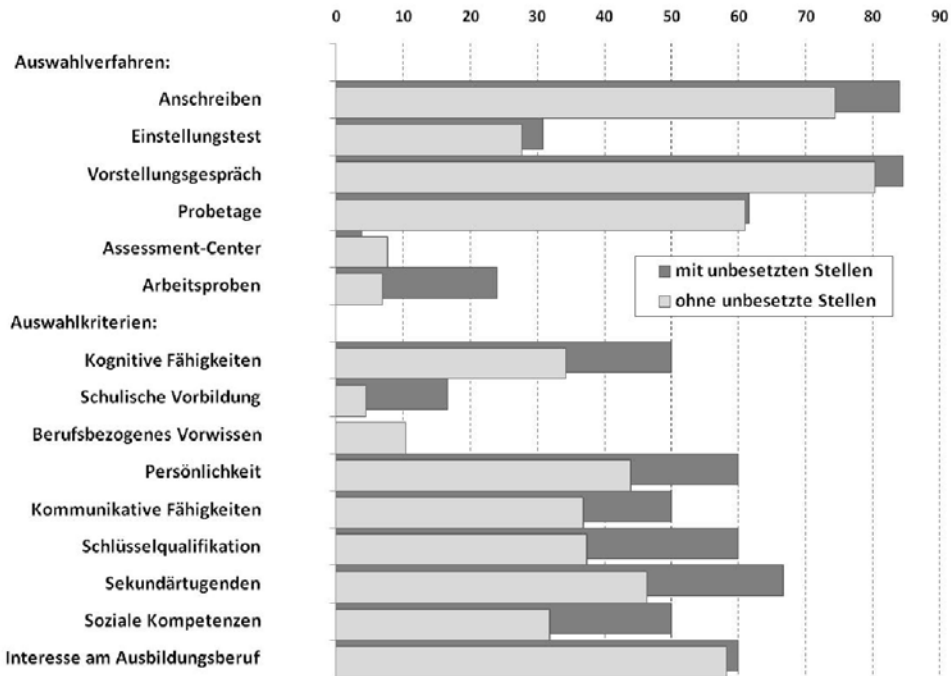


Quelle: Ausbildungsmonitor 2007/2008 des Bundesinstituts für Berufsbildung; eigene Berechnungen

Nicht nur durch die betriebspezifische Auswahl der Rekrutierungswege bei der Bewerberfindung verändert sich die Wahrscheinlichkeit für die Betriebe, auf ihren Ausbildungsstellen sitzenzubleiben (siehe Abbildung 6). Auch die Auswahlverfahren und -kriterien der Betriebe haben Einfluss auf die Erfolgchancen bei der Besetzung von Ausbildungsstellen.

Die Verteilung der angewandten Auswahlverfahren fällt in beiden Gruppen zwar relativ ähnlich aus, abgesehen vom deutlich höheren Stellenwert, der den Arbeitsproben durch Betriebe mit unbesetzten Ausbildungsstellen zugesprochen wird. Was aber die Auswahlkriterien anbelangt, so zeigen sich zum Teil extrem hohe Ansprüche an die Qualifikationen der Jugendlichen bei Betrieben mit unbesetzten Lehrstellen. In vielen Kompetenzbereichen wie unter anderem bei den Schlüsselqualifikationen und Sekundärtugenden sollen die Jugendlichen aus Sicht dieser Betriebe schon von Anfang an einen hohen Standard erfüllen. Bemerkenswert ist die eher randständige Rolle der viel beklagten und als schlecht eingeschätzten schulischen Qualifikationen bei der Auswahl unter den Bewerbern. Weitaus bedeutsamer erscheint den Betrieben beispielsweise das Interesse der Jugendlichen am ausgewählten Ausbildungsberuf zu sein.

Abb. 6: Auswahlverfahren und -kriterien von Betrieben mit oder ohne unbesetzte Ausbildungsstellen (Mehrfachnennungen; in %)



Quelle: Ausbildungsmonitor 2007/2008 des Bundesinstituts für Berufsbildung; eigene Berechnungen

5 Fazit

Die präsentierten Befunde sprechen nicht dafür, dass es sich beim dualen System der Berufsausbildung in Deutschland um ein Auslaufmodell handelt. Seit mindestens zehn Jahren hat sich die betriebliche Ausbildungsbeteiligung stabilisiert und auch im Jahr 2009 konnten etwa 60 % eines Altersjahrgangs eine betriebliche Ausbildung aufnehmen (Bundesinstitut für Berufsbildung 2010). In den letzten Jahren zeigt sich allerdings eine zunehmend stärker werdende Abhängigkeit der betrieblichen Berufsausbildung von Entwicklungen im Fachkräftebedarf. Davon konnten in den letzten fünf Jahren bei wachsenden Beschäftigten- und ausreichenden Bewerberzahlen mehr Jugendliche mit Interesse an einer betrieblichen Ausbildung sowie ausbildungswillige Betriebe profitieren. Diese enge Verknüpfung mit dem Beschäftigungssystem könnte sich in Zukunft aber ungünstig auswirken, wenn sich der demografiebedingte Rückgang der Ausbildungsstellenbewerber auch im Westen zeigt. Betriebe in den alten Bundesländern werden dann wie schon jetzt im Osten Deutschlands nicht mehr genügend Bewerber für ihre Ausbildungsstellen finden. Diese Problematik könnte sich angesichts des steigenden Fachkräftebedarfs in naher Zukunft wohl verschärfen. Dabei werden

sich die Ausbildungschancen der bisher als marktbenachteiligt angesehenen Bewerber vermutlich nicht grundlegend verbessern.

Literatur

- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Berlin.
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB-Report, H. 11.
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (2008): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*, Bielefeld.
- Beicht, U./Walden, G./Herget, H. (2004): *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland*, Bielefeld.
- Bellmann, L./Hartung, S. (2005): Betriebliche Ausbildung und doch nicht alles besetzt. In: IAB-Kurzbericht, Nr. 27.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn.
- Dietrich, H./Gerner, H.-D. (2007): The Determinants of Apprenticeship Training with Particular Reference to Business Expectations. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, Jg. 40, H. 2-3, S. 221–233.
- Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (2006): *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland*, Bielefeld.
- Euler, D./Severing, E. (2006): *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*, St. Gallen.
- Geissler, K. A. (1991): Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: *Leviathan*, Jg. 19, H. 1, S. 68-77.
- Gericke, N./Krupp, T./Troltsch, K. (2009): Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors. In: BIBB-Report, H. 10.
- Heidenreich, M. (1998): Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftsgesellschaftlicher Herausforderung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 27, H. 5, S. 321.
- Krekel, E. M./Ulrich, J. G. (2009): Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Kurzgutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld.
- Nationaler Pakt für Ausbildung (2005): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs vom 16. Juni 2004. Berichte und Dokumente zu den Ergebnissen des Paktjahres 2004 und Ausblick auf 2005, Nürnberg, Berlin.
- Pfeiffer, H./Walden, G. (2010): Lohnt sich die Ausbildung für Betriebe? Ökonomische Grundlagen der betrieblichen Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten, S. 100-108.
- Troltsch, K. (2009): Ausbildung und Beschäftigung – Ergebnisse der Beschäftigten- und Betriebsstatistik im Zeitraum zwischen 1999 und 2007. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, S. 171-181.
- Troltsch, K./Gericke, N./Huber, S. (2009): Ausbildungsbonus. Ausschöpfung des betrieblichen Ausbildungsstellenpotenzials für Altbewerber/-innen?. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 37, H. 5, S. 44-47.
- Troltsch, K./Walden, G. (2007): Beschäftigungssystem dominiert zunehmend Ausbildungsstellenmarkt. Zur Responsivität des dualen Ausbildungssystems. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 36, H. 4, S. 5–9.

- Troltsch, K./Walden, G./Zopf, S. (2009): Im Osten nichts Neues? 20 Jahre nach dem Mauerfall steht die Berufsausbildung vor großen Herausforderungen. In: BIBB-Report, H. 12.
- Uhly, A./Troltsch, K./Walden, G. (2006): Challenges to the German Dual System. In: Schmoch, U./Rammer, C./Legler, H. (Hrsg.): National Systems of Innovation in Comparison. Structure and Performance Indicators for Knowledge Societies, Dordrecht, S. 205-225.
- Uhly, A./Troltsch, K. (2009): Duale Berufsausbildung in der Dienstleistungs- und Wissensökonomie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 105, H. 1, S. 15–32.
- Ulrich, J. G./Flemming, S./Granath, R. (2010): Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn.
- Walden, G. (2007a) (Hrsg.): *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung*, Bielefeld.
- Walden, G. (2007b): Short-term and long term benefits as determinants of the training behaviour of companies. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, Jg. 40, H. 2/3, S. 169–191.
- Wenzelmann, F./Schönfeld, G./Pfeifer, H./Dionisius R. (2009): Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe. Ergebnisse der BIBB-Kosten- und Nutzen-Erhebung 2007. In: BIBB-Report, H. 8.

Chancen und Risiken am Übergang von der Schule zur Ausbildung

Verlieren junge Frauen hier ihre Bildungsvorteile?
Und verschärfen sich die Nachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund?

1 Einführung

Frauen gelten als Gewinner der Bildungsexpansion in Deutschland. Diese setzte Mitte der sechziger Jahre ein und ging auf die Forderung nach mehr weiterführender Schulbildung zurück, die allen Bevölkerungskreisen offenstehen und die Chance zu beruflichem Aufstieg bieten sollte (Hradil 2005). Realschulen und Gymnasien wurden massiv ausgebaut, und die zuvor bildungsbenachteiligten Mädchen nutzten die neu geschaffenen Bildungsmöglichkeiten überproportional. Im allgemeinbildenden Schulsystem haben weibliche Absolventen nun seit längerem die männlichen nicht nur im Hinblick auf die Schulabschlüsse deutlich überholt, sondern sie erreichen auch die besseren Schulnoten. Im beruflichen Ausbildungssystem hat sich die Situation für junge Frauen in den vergangenen Jahrzehnten ebenfalls erheblich verbessert. «Zweifelloos konnten die Frauen bei der Einmündung in eine berufliche Ausbildung auch von den höheren Abschlüssen und dem berufsstrukturellen Wandel profitieren.» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 205). Allerdings haben junge Frauen immer noch besondere Schwierigkeiten, in eine betriebliche Berufsausbildung einzumünden (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008). Inwieweit durch außerbetriebliche bzw. schulische Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium insgesamt eine Kompensation stattfindet, ist bislang jedoch unklar. Verlieren junge Frauen an der «Schwelle» von der Schule zur beruflichen Vollqualifizierung ihren «Vorsprung» gegenüber den jungen Männern, kehren sich ihre bis dahin erreichten Vorteile hier vielleicht sogar in Benachteiligungen um? Dies ist die erste Frage, der im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden soll.

Die zweite Frage richtet sich auf die Übergänge in die Berufsausbildung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund.¹ Insgesamt zählen sie bisher zu den Bildungsverlierern. Jugendliche ausländischer Herkunft sind größtenteils Nachkommen von Arbeitsmigranten («Gastarbeitern»), deutschstämmigen Aussiedlern, Asylbewerbern und Flüchtlingen, die ab den sechziger Jahren in die Bundesrepublik Deutschland einwanderten. Kinder aus diesen Familien brachten häufig sehr nachteilige Voraussetzungen für den Besuch von Schulen mit und hatten dort besonders schlechte Bildungschancen (Hradil 2005). Obwohl zwischenzeitlich Chancengerechtigkeit ein zentrales Ziel der Bildungspolitik ist, erreichen nach wie vor überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund entweder keinen Schulabschluss oder maximal einen Hauptschulabschluss. Die Schwierigkeiten vor allem nichtstudienberechtigter Jugendlicher ausländischer Herkunft setzten sich bei den Übergangsprozessen in betriebliche oder schulische Berufsausbildung massiv fort (Beicht/Granato 2009, Diehl/Friedrich/Hall 2009, Kuhnke/Müller 2009, Skrobaneck 2009). Aber auch unter den jungen Migrantinnen und Migranten gibt es selbstverständlich «Bildungsgewinner» (Hummrich 2004). Hierzu sind insbesondere diejenigen zu zählen, die einen höheren Schulabschluss erreichen und ein Hochschulstudium aufnehmen. Wie stellt sich die Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Schule in vollqualifizierende Ausbildung dar, wenn auch die Studienberechtigten und deren Einmündung in ein Hochschulstudium mit berücksichtigt werden? Verschärft sich insgesamt gesehen die Benachteiligung der jungen Migrantinnen und Migranten an dieser Schwelle oder kommt es zu keinen zusätzlichen Nachteilen?

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung ist in den vergangenen 15 Jahren generell schwieriger und vor allem langwieriger geworden (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008). Verantwortlich gemacht wird hierfür vor allem der erhebliche Mangel an Ausbildungsstellen, aber auch eine teilweise mangelnde «Ausbildungsreife» der Schulabgänger/innen. Der früher normalbiografische Prozess – Abschluss der allgemeinbildenden Schule und direkte Einmündung in eine berufliche Erstausbildung – ist einer Vielzahl von Übergangsmöglichkeiten gewichen. Diese stellen jedoch oftmals nur Umwege oder Warteschleifen auf dem Weg zu einer vollqualifizierenden Ausbildung dar. Etwa ein Drittel der nicht studienberechtigten Schulabgänger/innen nimmt vorab an einem oder mehreren Bildungsgängen des sogenannten Übergangssystems teil (Beicht 2009). Diese vermitteln lediglich berufliche Teilqualifikationen und führen nicht zu einem vollwertigen Berufsabschluss. Junge Frauen besuchen oft teilqualifizierende Bildungsgänge in Berufsfachschulen, Jugendliche mit Migrationshintergrund durchlaufen häufig ein

1 Im vorliegenden Beitrag werden die Attribute «mit Migrationshintergrund» und «ausländischer Herkunft» synonym verwendet, ebenso die Attribute «ohne Migrationshintergrund», «deutscher Herkunft» und «einheimisch».

schulisches Berufsvorbereitungsjahr und berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

Insgesamt haben sich durch die vorgeschalteten teilqualifizierenden Bildungsgänge die Aussichten auf eine erfolgreiche Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung aber keineswegs erhöht. So liegt der Anteil der jungen Menschen im Alter von 20 bis 29 Jahren, die über keinen Berufsabschluss verfügen, seit Jahren bei ungefähr 15 %. Im Jahr 2007 waren junge Frauen mit einer Quote von 15,4 % noch immer etwas stärker von Ausbildungslosigkeit betroffen als junge Männer mit 14,9 % (Braun/Helmrich/Schöngen 2009). Bei jungen Erwachsenen mit ausländischer Staatsangehörigkeit betrug der Anteil derjenigen ohne Berufsabschluss sogar 35,8 %. Angesichts der Tatsache, dass der Abschluss einer vollqualifizierenden Ausbildung inzwischen eine absolut notwendige, wenn auch nicht immer hinreichende Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration ins Erwerbsleben darstellt, sind die Zugangschancen zu Berufsausbildung von zentraler Bedeutung.

Die berufliche Vollqualifizierung findet in Deutschland weit überwiegend im dualen Ausbildungssystem statt, also in der Regel in Betrieben, ergänzt durch Berufsschulunterricht.² Das Angebot an Ausbildungsplätzen wird hier in erster Linie durch den Bedarf der Betriebe und nicht der ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen bestimmt (Eberhard/Ulrich 2010). Und die Betriebe entscheiden auch darüber, welche Jugendlichen eine Ausbildungsstelle bekommen und welche nicht. Die Ausbildungsbeteiligungsquote in der dualen Ausbildung³ unterscheidet sich sehr stark nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit der Jugendlichen: Im Jahr 2008 betrug sie bei jungen Männern 77,9 %, bei jungen Frauen jedoch nur 58,0 % (Gericke/Uhly 2010). Erheblich niedriger lag sie mit 32,2 % bei Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und fiel bei jungen ausländischen Frauen mit 28,9 % wiederum noch geringer aus als bei jungen ausländischen Männern (35,4 %).

Neben dem dualen Ausbildungssystem bildet das Schulberufssystem die zweite Säule der beruflichen Vollqualifizierung unterhalb der Hochschulenebene. Die Ausbildung in Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens wurde zwar in den vergangenen 15 Jahren relativ stark ausgebaut, ist aber

- 2 Das betriebliche Ausbildungsangebot konnte in der Vergangenheit wegen seiner starken Marktabhängigkeit eine Versorgung aller Ausbildungsstellenbewerber/innen oft bei weitem nicht sicherstellen. Zudem gibt es Jugendliche, die einer besonderen pädagogischen Betreuung bedürfen und deshalb außerhalb realer Arbeitsabläufe ausgebildet werden müssen. Daher werden seit vielen Jahren ergänzend außerbetriebliche und schulische Ausbildungsplätze in «dualen» Ausbildungsberufen bereitgestellt, die überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert werden (Beicht/Ulrich 2010). In Ostdeutschland hat die außerbetriebliche Ausbildung sogenannter markbenachteiligter Jugendlicher nach wie vor relativ große Bedeutung.
- 3 Die Ausbildungsbeteiligungsquote gibt den Anteil der (weiblichen, ausländischen) Jugendlichen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, d.h. an allen (weiblichen, ausländischen) Jugendlichen wieder; zum genauen Berechnungsverfahren vgl. Gericke/Uhly 2010.

dennoch im Vergleich zur dualen Ausbildung quantitativ von weit geringerer Bedeutung geblieben. In den schulischen Ausbildungsgängen sind traditionell junge Frauen überproportional vertreten, im Schuljahr 2008/2009 betrug der Frauenanteil 69 % (Feller 2010). Die Ausbildung in Schulberufen stellt für Frauen oftmals eine Alternative zur dualen Berufsausbildung dar (Krüger 2001). Anders als diese setzt die Schulberufsausbildung allerdings meistens mindestens einen mittleren Schulabschluss voraus.

Für Jugendliche mit Abitur oder Fachhochschulreife stellt das Studium an Hochschulen und Fachhochschulen den meist gewählten Weg in eine berufliche Vollqualifizierung dar. Von den Studienberechtigten nehmen seit Jahren rund zwei Drittel ein Hochschulstudium auf. Obwohl inzwischen weit mehr als die Hälfte der Studienberechtigten Frauen sind, beträgt ihr Anteil an den Studienanfängern nur knapp 50 %, weil sich studienberechtigte Frauen deutlich seltener als Männer für ein Studium entscheiden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 118).

Auf Basis der vorhandenen amtlichen Statistiken zur Beteiligung junger Frauen und Männer an den drei voll qualifizierenden Ausbildungsformen – betriebliche Ausbildung, Schulberufsausbildung und Hochschulstudium – ist eine Gesamtbeurteilung des Übergangserfolgs von Frauen und Männern an der «Schwelle» von der Schule zur Berufsausbildung kaum möglich. Vor allem auch deshalb nicht, weil die statistischen Angaben keine Rückschlüsse auf die Dauer der Übergangsprozesse zulassen.

Daher soll im Folgenden auf Datenbasis der BIBB-Übergangsstudie, die detaillierte Informationen zur gesamten Bildungs- und Berufsbiografie von Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren enthält (siehe methodische Hinweise), untersucht werden, wie sich der Übergangserfolg (Übergangsdauer und -wahrscheinlichkeit) junger Frauen und junger Männer insgesamt sowie in den Teilgruppen der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet.

Methodische Hinweise zur BIBB-Übergangsstudie

In der BIBB-Übergangsstudie wurden 7.230 Jugendliche der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 befragt. Die Erhebung erfolgte von Juni bis August 2006 mittels computergestützter Telefoninterviews. Einbezogen wurden deutsche und ausländische Personen, die über hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für die Teilnahme an der Befragung verfügten. Es handelt sich um eine retrospektive Längsschnitterhebung, in der die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie beginnend mit der allgemeinbildenden Schulzeit erfasst wurde. Die Daten basieren auf einer repräsentativen Stichprobe und wurden durch Gewichtung nach zentralen Merkmalen auf Grundlage der amtlichen Statistik an die Strukturen der Grundgesamtheit angepasst (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008, S. 79ff).

Berücksichtigt werden bei den hier vorgestellten Analysen ausschließlich Untersuchungsteilnehmer/innen, die die allgemeinbildende Schule bereits vor dem Jahr 2006 verlassen haben und für die somit Informationen über den weiteren Werdegang vorliegen. Dies trifft auf rund 5.500 Befragungspersonen zu, von denen über 1.000 einen Migrationshintergrund haben.

Der Migrationshintergrund wird «indirekt» definiert: *Kein* Migrationshintergrund wird angenommen, wenn ein Jugendlicher die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, zudem als Kind in der Familie zuerst ausschließlich die deutsche Sprache gelernt hat und außerdem Vater und Mutter in Deutschland geboren sind. Trifft eine dieser Bedingungen nicht zu, wird von einem Migrationshintergrund ausgegangen.

Von den in die folgenden Auswertungen einbezogenen Schulabsolventinnen und -absolventen im Alter von 18 bis 24 Jahren sind 48 % weiblich und haben 23 % einen Migrationshintergrund (gewichtete Ergebnisse).

2 Schulische Qualifikation

Die besseren Schulleistungen junger Frauen im Vergleich zu jungen Männern und die geringeren Schulerfolge der jungen Menschen mit Migrationshintergrund gehen aus den Daten der BIBB-Übergangsstudie eindeutig hervor (vgl. Tabelle 1).⁴ Danach verfügen bei Beendigung der allgemeinbildenden Schule – d.h. der Haupt- oder Sonderschule, der Realschule, der Gesamtschule oder des Gymnasiums⁵ – weibliche Absolventen im Vergleich zu männlichen häufiger das Abitur

- 4 Ähnliche Unterschiede werden auch im Deutschen Bildungsbericht 2010 ausgewiesen, wobei dort allerdings auch die später in beruflichen Schulen noch erworbenen Schulabschlüsse berücksichtigt sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 270, Tabelle D7-4A).
- 5 Zum Teil gibt es abweichende Bezeichnungen in den einzelnen Ländern. Die Fachoberschule zählt nicht zu den allgemeinbildenden, sondern zu den beruflichen Schulen.

oder die mittlere Reife, während ein Hauptschulabschluss bei ihnen seltener vorkommt. Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden bei den Schulabschlüssen merklich ungünstiger ab als Jugendliche ohne Migrationshintergrund: So erwerben z.B. junge Frauen ausländischer Herkunft seltener die Hochschulreife als Frauen deutscher Herkunft, und männliche Migranten verlassen die Schule noch öfter mit einem Hauptschulabschluss als junge einheimische Männer.

Tab. 1: Schulabschlüsse junger Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems

	Insgesamt		Jugendliche mit Migrationshintergrund		Jugendliche ohne Migrationshintergrund	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer
ohne Schulabschluss, Sonderschulabschluss, nicht zuzuordnender ausländischer Schulabschluss	8,6 %	9,7 %	16,5 %	14,8 %	6,2 %	8,2 %
Hauptschulabschluss	26,6 %	38,1 %	30,3 %	47,6 %	25,5 %	35,5 %
mittlerer Schulabschluss	42,7 %	37,8 %	39,1 %	27,6 %	43,8 %	40,6 %
Fachhochschulreife, Abitur	22,1 %	14,4 %	14,1 %	10,0 %	24,5 %	15,6 %
Insgesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988. Für rund 1 % der Befragten lagen keine Angaben zum Schulabschlussniveau vor.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

Auch bei den Noten auf dem Schulabgangszeugnis sind leichte Unterschiede feststellbar: So liegt der Notendurchschnitt der jungen Frauen bei 2,6, während er bei den jungen Männern mit 2,8 etwas schlechter ausfällt. Junge Migrantinnen kommen auf einen Schulnotendurchschnitt von 2,8, weibliche Jugendliche deutscher Herkunft auf 2,6. Männliche Migranten weisen einen Durchschnitt von 2,9, einheimische junge Männer von 2,8 auf.

3 Übergangserfolg junger Frauen in die berufliche Ausbildung im Vergleich zu jungen Männern

Es soll nun schrittweise folgenden Fragen nachgegangen werden: Wie unterscheidet sich der Übergangserfolg in eine *betriebliche* Berufsausbildung zwischen jungen Frauen und jungen Männern insgesamt? Wie verändern sich die Unterschiede, wenn zusätzlich *außerbetriebliche und schulische* Ausbildungsformen einbezogen werden? Und welche weiteren Veränderungen ergeben sich, wenn zudem das *Hochschulstudium* mit berücksichtigt wird?

Der Übergangserfolg wird im Folgenden danach bemessen, ob die Aufnahme einer voll qualifizierenden Ausbildung überhaupt gelingt und wie lange der Übergangsprozess dauert. Die Dauer und Wahrscheinlichkeit der Einmündung

in eine Berufsausbildung wurden mit Hilfe der Kaplan-Meier-Methode geschätzt, wobei ein Zeitraum von drei Jahren nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule beobachtet wurde.⁶

Unabhängig von der Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt hängt die Übergangsdauer in eine Berufsausbildung unter anderem auch von den Bildungsplänen und der konkreten Suche der Schulabsolventen nach einem Ausbildungsplatz ab. Tendenziell verlängert sich die Übergangsdauer, wenn die Aufnahme einer Berufsausbildung erst später beabsichtigt ist, und eine Einmündung in Ausbildung ist unwahrscheinlich, wenn nie eine entsprechende Absicht besteht.⁷ In die Analysen werden daher zunächst ausschließlich die Jugendlichen einbezogen, die bei Schulabgang die unmittelbare Aufnahme einer entsprechenden Ausbildung (betrieblich, schulisch, akademisch) anstrebten. Damit wird jedoch ein nicht unerheblicher Teil der Jugendlichen aus den Analysen ausgeschlossen. In einer letzten Analyse werden daher die Übergänge in eine Vollqualifizierung für *alle* Jugendlichen betrachtet, unabhängig von ihren Plänen bei Schulbeendigung. Damit wird festgestellt, inwieweit der normative Anspruch erfüllt wird, dass alle Jugendlichen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule möglichst bald eine voll qualifizierende Ausbildung erhalten sollten.

Von den jungen Frauen, die bei Schulende einen *betrieblichen Ausbildungsplatz* gesucht haben, münden innerhalb eines Jahres lediglich 47 % in eine betriebliche Ausbildung ein, bei den jungen Männern sind es dagegen immerhin 63 % (vgl. Abb. 1, linker Teil).⁸ Im Laufe von drei Jahren nehmen nur 68 % der weiblichen Jugendlichen eine betriebliche Ausbildung auf, aber 82 % der männlichen. Jungen Frauen gelingt somit die Einmündung in eine betriebliche Ausbildung wesentlich schlechter als jungen Männern, und die Unterschiede in den Übergangswahrscheinlichkeiten bleiben im Zeitverlauf nahezu konstant.

Junge Frauen streben häufiger als junge Männer ausschließlich eine schulische Berufsausbildung an. Oftmals ziehen sie auch beide Ausbildungsformen – betrieblich und schulisch – in Betracht. Daher werden nun alle Jugendlichen einbezogen, die bei Schulende eine *betriebliche oder schulische Ausbildung* gesucht haben. Berechnet wurde hier die Wahrscheinlichkeit, in *eine der voll qualifizierenden, nicht akademischen Ausbildungsformen (betriebliche, außerbe-*

6 Bei diesem Verfahren können auch Befragungspersonen in die Berechnungen eingehen, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht den gesamten Beobachtungszeitraum von 36 Monaten nach Schulende durchlaufen haben (zensierte Fälle), vgl. auch Beicht/Friedrich/Ulrich 2008, S.181ff.

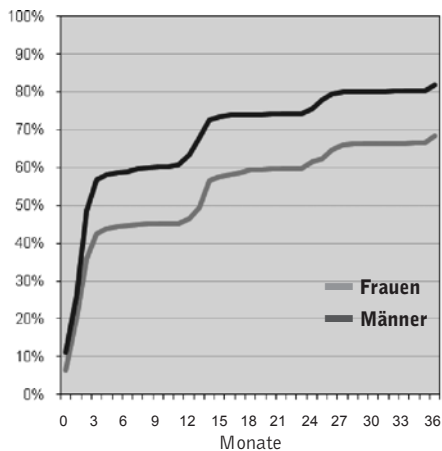
7 Lediglich jeweils 17 % der männlichen und weiblichen Jugendlichen planen bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule nicht unmittelbar die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung. Viele von ihnen beabsichtigen stattdessen, in beruflichen Schulen zunächst noch einen höherwertigen Schulabschluss zu erwerben. Zu den Bildungsplänen der Jugendlichen bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule vgl. Beicht/Granato/Ulrich 2010.

8 Die Einmündung in eine andere Ausbildungsform wird hierbei als sogenanntes «konkurrierendes Ereignis» gewertet, d.h. die betreffenden Jugendlichen gehen ab diesem Zeitpunkt nicht weiter in die Wahrscheinlichkeitsberechnungen ein.

trieblich oder schulische Berufsausbildung) einzumünden. Die Übergangsquoten liegen nunmehr vor allem für die jungen Frauen deutlich höher als in der auf die betriebliche Ausbildung begrenzten Analyse (siehe Abbildung unten, rechter Teil). Das ist vor allem damit zu erklären, dass weibliche Jugendliche – insbesondere auch aufgrund ihrer besseren Schulabschlüsse – sehr gute Chancen haben, einen Ausbildungsplatz im Schulberufssystem zu erhalten. Diese Ausbildungsmöglichkeit nutzen sie daher häufig auch dann, wenn sie bei der Suche nach einer betrieblichen Ausbildungsstelle erfolglos geblieben sind. Dennoch werden die schlechteren Aussichten der jungen Frauen hierdurch nicht vollständig ausgeglichen, denn auch nach drei Jahren ist ihre Einmündungsquote in Berufsausbildung noch um fünf Prozentpunkte niedriger als die der jungen Männer.

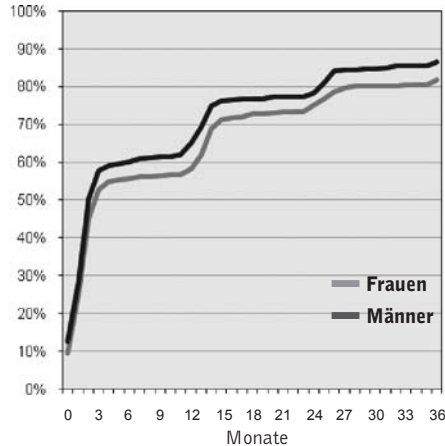
Abb. 1: Dauer und Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche bzw. eine betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – Frauen und Männer insgesamt (kumulierte Einmündungsfunktion)

Einmündung in betriebliche Berufsausbildung



Einmündungen in %	Monate nach Schulende		
	12	24	36
Frauen	46,5 %	61,6 %	68,4 %
Männer	63,2 %	75,6 %	81,8 %

Einmündung in betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung



Einmündungen in %	Monate nach Schulende		
	12	24	36
Frauen	58,3 %	75,2 %	81,7 %
Männer	65,2 %	78,4 %	86,5 %

Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode.

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule einen betrieblichen Ausbildungsplatz (Grafik links) bzw. einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz suchten (Grafik rechts).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

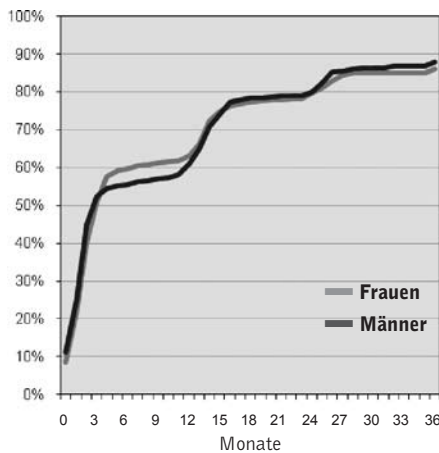
Da junge Frauen deutlich öfter als junge Männer einen höheren Schulabschluss erreichen, steht ihnen auch häufiger die Möglichkeit zu einem Hochschulstudium offen. In der dritten Analyse werden daher alle Jugendlichen berücksichtigt, die bei Schulabgang *eine Berufsausbildung oder ein Studium* anstrebten. Nun zeigt

sich, dass die Einmündungsquoten von weiblichen und männlichen Jugendlichen nahezu identisch sind (vgl. Abbildung 2, linker Teil). In den ersten 12 Monaten ist sogar der Verlauf für die jungen Frauen etwas günstiger, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass viele studienberechtigte junge Männer nach Beendigung der Schule zunächst ihren Wehr- oder Zivildienst ableisten müssen. Nach drei Jahren sind 86% der jungen Frauen und 88% der jungen Männer in eine vollqualifizierende Ausbildung einschließlich Studium eingemündet.

Bei Einbeziehung *aller Jugendlichen*, also auch derjenigen ohne unmittelbaren Ausbildungs- oder Studienwunsch bei Schulende, liegen erwartungsgemäß die Übergangswahrscheinlichkeiten in eine vollqualifizierende Ausbildung in den ersten drei Jahren nach Schulabgang niedriger (vgl. Abbildung 2, rechter Teil). Aber auch hier unterscheiden sich die Übergangsquoten von weiblichen und männlichen Schulabsolventen nur marginal. Bei Berücksichtigung aller Ausbildungsformen sind somit für junge Frauen im Vergleich zu jungen Männern insgesamt keine Nachteile beim Übergang in eine berufliche Vollqualifizierung mehr erkennbar.

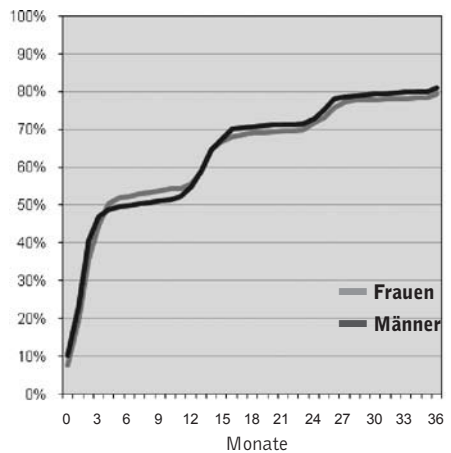
Abb. 2: Dauer und Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung einschließlich Studium nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – Frauen und Männer insgesamt (kumulierte Einmündungsfunktion)

Einmündung in berufliche Vollqualifizierung bei entsprechendem Bestreben bei Schulende



Einmündungen in %	Monate nach Schulende		
	12	24	36
Frauen	63,1%	79,6%	86,0%
Männer	60,9%	80,0%	88,0%

Einmündung in berufliche Vollqualifizierung generell



Einmündungen in %	Monate nach Schulende		
	12	24	36
Frauen	55,6%	71,7%	79,4%
Männer	54,8%	72,7%	80,9%

Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode.

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz suchten oder ein Studium anstrebten (Grafik links) bzw. *alle* Schulabgänger/innen, d.h. einschließlich derjenigen, die nicht unmittelbar die Aufnahme einer beruflichen Vollqualifizierung angestrebt hatten (Grafik rechts).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

4 Unterschiede im Übergangserfolg nach Migrationsstatus

Nun soll betrachtet werden, wie sich die Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung darstellen, wenn die Jugendlichen zusätzlich nach ihrem Migrationsstatus differenziert werden. Hierzu wurden die gleichen Analysen durchgeführt, wie zuvor für junge Frauen und Männer insgesamt.

Es sind folgende Ergebnisse hervorzuheben: Was die Einmündung in die *betriebliche Ausbildung* anbetrifft, sind die einheimischen Männer mit Abstand am erfolgreichsten (vgl. Abbildung 3, linker Teil). Frauen mit Migrationshintergrund gelingt dagegen die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung am seltensten. Mit ihnen verglichen sind die Einmündungsquoten junger Männer mit Migrationshintergrund merklich günstiger und nochmals etwas besser für Frauen deutscher Herkunft.

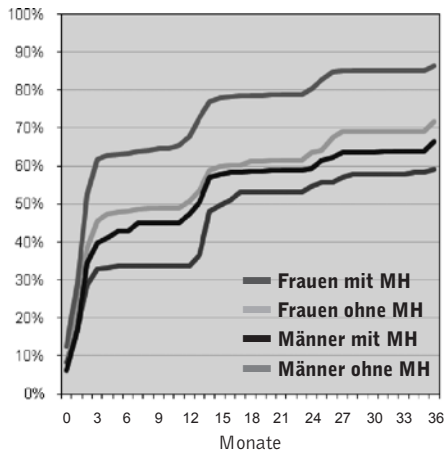
Bei Einbeziehung *aller vollqualifizierenden, nicht akademischen Ausbildungsformen (betrieblich, außerbetrieblich oder schulisch)* verbessert sich insbesondere der Übergangserfolg junger Frauen deutscher Herkunft (vgl. Abbildung 3, rechter Teil). Dennoch reichen ihre Einmündungsquoten nicht ganz an die der einheimischen Männer heran. Junge Migrantinnen und Migranten münden wiederum erheblich seltener ein, wobei es nun jedoch kaum mehr Abweichungen nach Geschlecht gibt.

Werden *alle Vollqualifizierungen einschließlich Studium* berücksichtigt, so sind auch zwischen einheimischen jungen Frauen und Männern kaum mehr Unterschiede im Übergangserfolg festzustellen (vgl. Abbildung 4, linker Teil). Für junge Migrantinnen und Migranten bleibt es bei den deutlich ungünstigeren Einmündungsquoten im Vergleich zu Jugendlichen deutscher Herkunft, wobei hier ebenfalls kaum Unterschiede nach Geschlecht bestehen.

Bei Einbeziehung *aller Jugendlichen*, also unabhängig davon, ob diese einen Ausbildungs- oder Studienwunsch bei Schulende hatten oder nicht, ändert sich – abgesehen von dem niedrigeren Niveau der Einmündungsquoten – kaum etwas an den Ergebnissen (vgl. rechter Teil der Abbildung 4). Festzuhalten bleibt damit, dass bei Betrachtung aller vollqualifizierenden Ausbildungsformen so gut wie keine Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern mehr zu verzeichnen sind, wohl jedoch zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

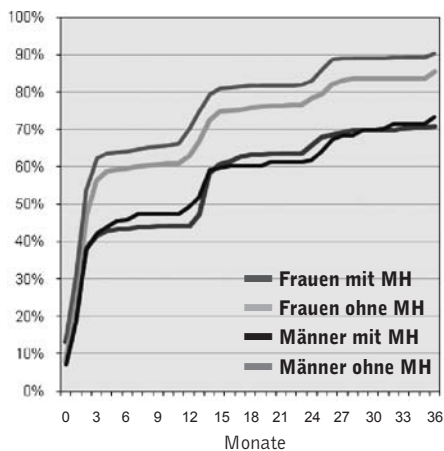
Abb. 3: Dauer und Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche bzw. eine betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund
(kumulierte Einmündungsfunktion)

Einmündung in betriebliche Berufsausbildung



Einmündungen in %	Monate nach Schulende		
	12	24	36
Frauen mit MH	33,7%	54,7%	59,1%
Frauen ohne MH	50,8%	63,5%	71,8%
Männer mit MH	47,2%	59,4%	66,5%
Männer ohne MH	67,8%	80,3%	86,4%

Einmündung in betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung



Einmündungen in %	Monate nach Schulende		
	12	24	36
Frauen mit MH	44,1%	65,8%	70,9%
Frauen ohne MH	63,0%	78,4%	85,4%
Männer mit MH	49,3%	61,9%	73,3%
Männer ohne MH	69,8%	83,1%	90,2%

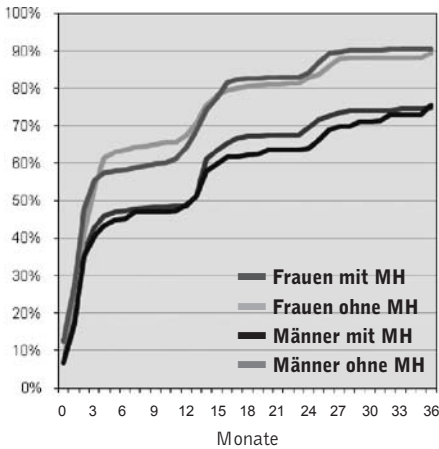
Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode.

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule einen betrieblichen Ausbildungsplatz (Grafik links) bzw. einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz suchten (Grafik rechts).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

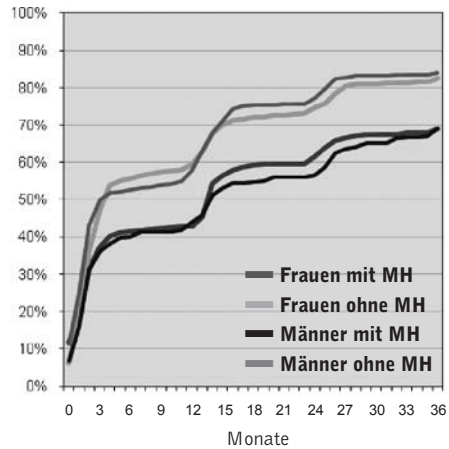
Abb. 4: Dauer und Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung einschließlich Studium nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund (kumulierte Einmündungsfunktion)

Einmündung in berufliche Vollqualifizierung bei entsprechendem Bestreben bei Schülende



Einmündungen in %	Monate nach Schulende		
	12	24	36
Frauen mit MH	48,7%	69,5%	74,9%
Frauen ohne MH	67,4%	82,8%	89,4%
Männer mit MH	48,9%	64,0%	75,7%
Männer ohne MH	64,2%	84,2%	90,5%

Einmündung in berufliche Vollqualifizierung generell



Einmündungen in %	Monate nach Schulende		
	12	24	36
Frauen mit MH	42,8%	61,6%	68,9%
Frauen ohne MH	59,5%	74,8%	82,5%
Männer mit MH	43,9%	56,5%	69,1%
Männer ohne MH	57,8%	77,2%	84,1%

Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode.

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz suchten oder ein Studium anstrebten (Grafik links) bzw. alle Schulabgänger/innen, d.h. einschließlich derjenigen, die nicht unmittelbar die Aufnahme einer beruflichen Vollqualifizierung angestrebt hatten (Grafik rechts).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

5 Übergangschancen bei Berücksichtigung des Schulabschlusses

Bei den vorangegangenen Analysen wurden die unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen junger Frauen und Männer sowie Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund nicht berücksichtigt. Daher wäre nun denkbar, dass die aufgezeigten geringeren Erfolgchancen junger Migrantinnen und Migranten im Wesentlichen auf ihre niedrigeren Schulabschlüsse und schlechteren Schulnoten zurückzuführen sind. Ebenso wäre denkbar, dass junge Frauen, die bei Betrachtung aller vollqualifizierenden Ausbildungsformen ähnlich hohe Übergangsquoten wie junge Männer erreichen, trotzdem – angesichts ihrer besseren schulischen Qualifikationen – diesen gegenüber «benachteiligt» sind. Um dies zu untersuchen, wurden multivariate Analysen (Cox-Regressionsmodelle)

durchgeführt. Diese ermöglichen es, die jeweils eigenständigen Effekte⁹ von unterschiedlichen Merkmalen, die sich auf die Übergangsraten in Berufsausbildung auswirken können, zu bestimmen. In die Regressionsmodelle wurden alle Merkmale aufgenommen, die aufgrund theoretischer Vorannahmen und bereits vorliegender Analyseergebnisse einen Einfluss auf die Übergänge haben können (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008). Allerdings ist an dieser Stelle nicht beabsichtigt, näher auf alle Effekte, die sich in den Modellen zeigen, einzugehen.¹⁰ Ziel ist hier vielmehr zu prüfen, ob sich für junge Frauen bzw. für Jugendliche mit Migrationshintergrund geringere Übergangschancen zeigen, die sich über die sonstigen Einflussgrößen – also vor allem auch die Schulabschlüsse und Schulnoten – nicht erklären lassen.

Wie zuvor, wurde bei den Analysen wiederum schrittweise vorgegangen, d.h. angefangen vom Übergang in eine angestrebte betriebliche Ausbildung bis hin zum Übergang aller Jugendlichen in vollqualifizierende Ausbildung einschließlich Studium (vgl. Modelle 1 bis 4). Schließlich wurden auch noch zwei Modelle getrennt für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gerechnet, die Aufschluss darüber geben sollen, ob sich eventuell in diesen Teilgruppen bei Einbeziehung aller Ausbildungsformen für junge Frauen im Vergleich zu jungen Männern geringere Einmündungschancen zeigen (vgl. Modelle 5 und 6, siehe Abbildung 5 auf den folgenden Seiten).

Was den *Einfluss der schulischen Qualifikationen anbetrifft*, zeigt sich in den Analysen Folgendes: Verfügen Schulabgänger/innen über einen mittleren Schulabschluss, so haben sie im Vergleich zu Jugendlichen, die maximal einen Hauptschulabschluss erworben haben, generell bessere Chancen, rasch in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden (vgl. Modelle 1 bis 6).¹¹ Für einen höheren Schulabschluss lässt sich ein entsprechend positiver Effekt – außer bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Modell 5) – nicht nachweisen. Dieses zunächst vielleicht überraschende Ergebnis dürfte unter anderem damit zu erklären sein, dass Studienberechtigte, die eine betriebliche oder schulische Ausbildung bzw. ein Studium anstreben, ihre (meist anspruchsvollen) Berufswünsche bzw. ihre Studienfachwahl bei weitem nicht immer unmittelbar umsetzen können (vgl. Modelle 1 bis 3).¹² Hinzu kommt eine zeitverzögerte Studienaufnahme vieler Schulabgänger/innen mit Studienberechtigung, die nach Beendigung der Schule zunächst eine Phase der allgemeinen oder berufli-

9 Die jeweils anderen Einflussgrößen, die in das Modell aufgenommen sind, werden dabei kontrolliert.

10 Alle Merkmale, die über den Schulabschluss und die Schulnoten hinaus in den Modellen berücksichtigt sind, wurden hier lediglich als Kontrollvariablen aufgenommen.

11 Lediglich für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist dieser Effekt nicht signifikant (vgl. Modell 5).

12 Werden allerdings nach Geschlecht getrennte Modelle gerechnet, so zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede im Einfluss des höheren Schulabschlusses. So ist dann z.B. in Modell 3 (*Einmündung in alle voll qualifizierenden Ausbildungsformen bei entsprechendem Bestreben*) bei jungen Frauen ein signifikant positiver Einfluss der Studienberechtigung festzustellen, bei jungen Männern hingegen ein signifikant negativer Einfluss.

Abb. 5: Einfluss von Geschlecht, Migrationshintergrund und schulischer Qualifikation auf die Übergangsraten in Berufsausbildung – Ergebnisse von Cox-Regressionen

(Exponentialkoeffizienten e^B)

Merkmale der Jugendlichen	Einmündung der Jugendlichen (bei entsprechendem Bestreben)			Einmündung in alle Formen vollqualifizierender Ausbildung		
	in betriebliche Ausbildung	in betriebliche, außerbetriebliche, schulische Ausbildung	in alle vollqualifizierende Ausbildungsformen	alle Schulabgänger/innen	Schulabgänger/innen mit Migrationshintergrund	Schulabgänger/innen ohne Migrationshintergrund
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
Soziodemographische Merkmale						
Geschlecht						
männlich (Referenz)						
Weiblich	,708 ***	,887 **	1,024	1,045	1,061	1,038
Migrationshintergrund						
ohne Migrationshintergrund (Referenz)						
mit Migrationshintergrund	,793 **	,794 ***	,819 ***	,807 ***		
Schulische Qualifikation						
Schulabschluss						
maximal Hauptschulabschluss (Referenz)						
mittlerer Schulabschluss	1,137 *	1,168 **	1,200 ***	1,156 **	1,169	1,148 **
(Fach-)Hochschulreife	,914	,818 *	,969	1,019	1,359 *	,969
(schlechtere) Durchschnittsnote im Schulabgangszeugnis	,835 ***	,930 *	,896 ***	,947 *	,949	,945 +
Familiärer Hintergrund						
Berufsabschluss der Eltern						
Vater und/oder Mutter ohne Berufsabschluss oder nicht bekannt (Referenz)						
Vater und Mutter mit Berufsabschluss	1,253 ***	1,219 ***	1,228 ***	1,199 ***	1,244 *	1,181 ***
Beruflicher Status des Vaters						
nicht qualifiziert erwerbstätig oder nicht bekannt (Referenz)						
Qualifiziert erwerbstätig	1,098 +	1,022	1,043	1,037	,886	1,070 +
Gesprächsklima (schulische Probleme mit den Eltern stets offen besprochen)						
trifft nicht zu (Referenz)						
trifft zu	1,114 *	1,097 *	1,077 *	1,070 *	1,033	1,083 *
Soziale Einbindung						
Mitarbeit bei Feuerwehr, Technischem Hilfswerk, Rettungsdiensten						
trifft nicht zu (Referenz)						
trifft zu	1,130 *	1,116 *	1,152 **	1,170 ***	,861	1,200 ***

Merkmale der Jugendlichen	Einmündung der Jugendlichen (bei entsprechendem Bestreben)			Einmündung in alle Formen vollqualifizierender Ausbildung		
	in betriebliche Ausbildung	in betriebliche, außerbetriebliche, schulische Ausbildung	in alle vollqualifizierende Ausbildungsformen	alle Schulabgänger/innen	Schulabgänger/innen mit Migrationshintergrund	Schulabgänger/innen ohne Migrationshintergrund
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
Ausbildungsmarktrelevante Merkmale						
Zeitpunkt des Schulabschlusses						
bis einschließlich 2001 (Referenz)						
ab 2002	,848 **	,857 ***	,874 ***	,865 ***	,777 **	,884 **
Wohnregion						
Westdeutschland (Referenz)						
Ostdeutschland	,770 ***	1,099 +	1,079 +	1,082 +	,904	1,104 *
Siedlungsdichte der Wohnregion je qkm						
ländlich (< 150 Einwohner) (Referenz)						
städtisch (>= 150 und < 500 Einwohner)	,909 +	,916 +	,887 **	,877 **	,856	,882 **
großstädtisch (>= 500 Einwohner)	,878 +	,864 **	,878 **	,866 **	,829	,878 **
Pläne bei Beendigung der Schule						
Ausbildungsbeginn direkt beabsichtigt						
trifft nicht zu (Referenz)						
trifft zu				3,903 ***	3,758 ***	3,921 ***
Test des Gesamtmodells	Chi ² = 194,773 df = 13 p = ,000	Chi ² = 177,971 df = 13 p = ,000	Chi ² = 200,668 df = 13 p = ,000	Chi ² = 879,268 df = 14 p = ,000	Chi ² = 146,103 df = 13 p = ,000	Chi ² = 110,350 df = 12 p = ,000
Stichprobengröße (dar.: zensierte Beobachtungen)	2.883 (993)	3.470 (733)	4.388 (772)	5.432 (1.404)	1.006 (367)	4.426 (1.037)
<p><i>Erläuterung:</i> Die Exponentialkoeffizienten e^ß geben an, welchen Einfluss die verschiedenen Merkmale auf die Übergangsrate in Ausbildung haben. Werte größer als 1 weisen auf eine im Vergleich zur jeweiligen Referenzgruppe höhere Übergangschance hin, Werte kleiner als 1 auf eine geringere. Signifikanzniveau: + p < ,100; * p < ,050; ** p < ,010; *** p < ,001 (zweiseitiger Test)</p> <p><i>Basis:</i> Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule eine betriebliche Ausbildung (Modell 1), eine betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Ausbildung (Modell 2), eine betriebliche, schulische Ausbildung oder ein Studium anstrebten (Modell 3). In die Modelle 4 bis 6 wurden <i>alle</i> Schulabgänger/innen unabhängig von ihren Ausbildungsplänen einbezogen.</p> <p>Quelle: BIBB-Übergangsstudie</p>						

chen Orientierung einlegen¹³ (vgl. Modelle 4 bis 6). Durchgängig zeigt sich, dass schlechtere Schulnoten die Chancen auf einen raschen Übergang in vollqualifizierende Ausbildung deutlich vermindern (vgl. Modelle 1 bis 6).

Im Hinblick auf die *jungen Frauen* ist festzustellen, dass diese im Vergleich zu jungen Männern beim Übergang in *betriebliche Ausbildung* eindeutig schlechtere Chancen haben, die *nicht* durch die übrigen Einflussgrößen erklärbar sind (vgl. Modell 1). Die geringeren Einmündungschancen bleiben auch bei zusätzlicher Einbeziehung der *schulischen und außerbetrieblichen Ausbildung* bestehen (vgl. Modell 2). Werden jedoch *alle vollqualifizierenden Ausbildungsformen einschließlich Studium* betrachtet, so lassen sich für junge Frauen *keine* geringeren Übergangschancen mehr nachweisen. Dies bedeutet, dass selbst unter Berücksichtigung ihrer besseren Schulabschlüsse und Schulnoten eine «Benachteiligung» gegenüber jungen Männern hier nicht mehr gegeben ist (vgl. Modelle 3 und 4). Dies gilt auch innerhalb der Teilgruppen der Jugendlichen ausländischer bzw. deutscher Herkunft (vgl. Modelle 5 und 6).

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben auch unter Kontrolle aller übrigen Einflussgrößen durchgängig deutlich schlechtere Chancen, in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden als einheimische Jugendliche.¹⁴ Ihre geringeren Aussichten auf einen Ausbildungsplatz sind damit *keinesfalls* allein auf ihre weniger guten schulischen Qualifikationen zurückzuführen. Vielmehr sind über die in den Modellen berücksichtigten Merkmale hinaus offenbar weitere Einflussgrößen wirksam, die in Verbindung mit dem Migrationsstatus stehen.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Für die Gesamtgruppe der jungen Frauen lassen sich, wie die vorangehend dargestellten Analyseergebnisse gezeigt haben, beim Übergang in Berufsausbildung keine Nachteile mehr gegenüber jungen Männern nachweisen – aber nur wenn alle vollqualifizierenden Ausbildungsformen einschließlich Hochschulstudium einbezogen werden. Damit zeigen insbesondere die höheren Schulabschlüsse, die Frauen inzwischen häufiger als Männer im allgemeinbildenden Schulsystem erzielen, ihre positive Wirkung. Streben weibliche Schulabsolventen allerdings eine betriebliche Berufsausbildung an, so müssen sie – bei gleichen schulischen Voraussetzungen – mit erheblich größeren Schwierigkeiten rechnen als männliche.

Womit hängen die wesentlich geringeren Chancen junger Frauen beim Zugang zu *betrieblicher* Ausbildung zusammen? Eine wichtige Rolle dürfte insbesondere spielen, dass weibliche Jugendliche im Vergleich zu männlichen in

¹³ Sie absolvieren häufig ein Praktikum, leisten einen Freiwilligendienst oder sind erwerbstätig, bevor sie ein Studium aufnehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 118)

¹⁴ Auch in getrennt für Frauen und Männer gerechneten Regressionsmodellen zeigt sich jeweils ein signifikanter negativer Effekt eines Migrationshintergrunds.

einem viel engeren Spektrum von Ausbildungsberufen – weit überwiegend Berufe des Dienstleistungssektors – ausgebildet werden (Kroll 2010).¹⁵ Zum Teil handelt es sich dabei um frauendominierte Berufen, in denen junge Frauen sehr stark untereinander um die Ausbildungsplätze konkurrieren; zum Teil sind es aber auch Berufe – vor allem kaufmännische Berufe – in denen zusätzlich eine große Konkurrenz zu männlichen Bewerbern besteht.¹⁶ Männliche Schulabsolventen, die eine betriebliche Ausbildungsstelle suchen, verteilen sich demgegenüber auf eine erheblich größere Zahl von (Fertigungs- und Dienstleistungs-)Berufen, in denen insgesamt deutlich mehr Ausbildungsangebote zur Verfügung stehen. Die hiervon ausgehenden Effekte auf die Einmündungschancen von jungen Frauen und Männern konnten mit den zugrunde gelegten Erhebungsdaten der BIBB-Übergangsstudie jedoch nicht geprüft werden. Worin die Ursachen für das sehr eingeschränkte Berufsspektrum junger Frauen in der betrieblichen Ausbildung liegen, ist bisher nicht eindeutig geklärt. Untersuchungen weisen auf unterschiedliche Faktoren hin (Dorsch-Schweizer 2004; Granato/Schwerin 2008; Krüger 2001; Puhlmann 2006; Schittenhelm 2007; Solga/Pfahl 2009; Trappe 2006). Diskutiert wird, inwieweit die «frauentypischen» Berufe den tatsächlichen Präferenzen junger Frauen bei der Berufswahl entsprechen und inwieweit es im Berufsentscheidungsprozess zu einer Anpassung an die Chancen- und Gelegenheitsstrukturen des Ausbildungsstellenmarkts kommt. Ein weiterer Faktor könnte in der fehlenden Unterstützung des Umfeldes bei einer Entscheidung von Frauen für einen technischen oder gewerblichen Ausbildungsberuf bestehen. Möglicherweise spielen aber auch die in den Betrieben bei der Vergabe der Ausbildungsplätze stattfindenden Selektionsprozesse eine Rolle, die u.U. stark von bestimmten geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen geprägt sind.

Die Ausbildung in Schulberufen und die außerbetriebliche Ausbildung in «dualen» Berufen gleichen die geringeren Chancen junger Frauen in der betrieblichen Berufsausbildung zu einem relativ großen Teil aus. Die Schulberufsausbildung findet überwiegend in Berufsfeldern statt, für die Frauen eine besondere Präferenz haben (z.B. Gesundheits- und sozialpädagogische Berufe), und aufgrund ihrer günstigen schulischen Voraussetzungen sind ihre Aussichten auf einen entsprechenden Ausbildungsplatz oft sehr gut (Krüger 2001). Auch von den außerbetrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten profitieren weibliche Jugendliche stärker als männliche (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008). Eine Chancengleichheit wird für die jungen Frauen jedoch erst erreicht, wenn auch das Hochschulstudium berücksichtigt wird.

-
- 15** Junge Frauen werden hauptsächlich in Dienstleistungsberufen, junge Männer überproportional in Fertigungsberufen ausgebildet (Kroll 2010).
- 16** Von der in den vergangenen Jahren stattgefundenen berufsstrukturellen Verschiebung in der dualen Ausbildung zugunsten des Dienstleistungsbereichs, die den Frauen eigentlich hätte zugute kommen müssen, haben diese jedoch nicht profitiert, und zwar vor allem, weil inzwischen auch junge Männer sehr stark in Dienstleistungsberufe drängen (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008).

Aber bei weitem nicht alle weiblichen Jugendlichen erwerben die Hochschulberechtigung und haben eine Studienoption. Damit stellt sich zwangsläufig die Frage, wie sich die Situation für *nichtstudienberechtigten jungen Frauen* beim Übergang in eine berufliche Vollqualifizierung im Vergleich zu jungen Männern darstellt. Hierüber gibt Tabelle 2 differenziert nach Schulabschlussniveau und Migrationsstatus Auskunft. Es zeigt sich, dass junge Frauen, die über *maximal einen Hauptschulabschluss* verfügen, zu weitaus geringeren Anteilen in eine betriebliche Ausbildung einmünden als junge Männer mit gleicher schulischer Qualifikation; selbst drei Jahre nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule beträgt die Differenz noch über 20 Prozentpunkte. Die nichtbetrieblichen Ausbildungsformen schaffen für sie nur teilweise einen Ausgleich. Deutlich günstiger ist es für junge Frauen bei einem *mittleren Schulabschluss*: Sie münden dann zu einem merklich höheren Anteil in eine betriebliche Ausbildung und erreichen – vor allem durch das «Ausweichen» in die Schulberufsausbildung – zumindest drei Jahre nach Schulabgang eine fast ebenso hohe Übergangsquote in vollqualifizierende Berufsausbildung wie vergleichbare junge Männer.

Tab. 2: Wahrscheinlichkeit der Einmündung von nichtstudienberechtigten Jugendlichen in eine betriebliche bzw. eine betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung – Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund
(kumulierte Einmündungsquoten)

Schulabschluss	Einmündung in Personengruppe	betriebliche Berufsausbildung			betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung		
		Monate nach Schulende			Monate nach Schulende		
		12	24	36	12	24	36
maximal Haupt- schulab- schluss	Frauen insgesamt	34,7%	53,5%	57,6%	50,8%	68,4%	74,4%
	Männer insgesamt	57,2%	70,7%	78,8%	59,1%	74,1%	84,7%
	Frauen mit MH	26,7%	49,9%	49,9%	41,3%	62,2%	66,7%
	Frauen ohne MH	38,7%	54,9%	62,1%	55,4%	71,3%	78,1%
	Männer mit MH	41,9%	55,7%	62,8%	43,1%	57,5%	69,9%
	Männer ohne MH	63,1%	76,6%	85,8%	65,3%	80,6%	90,4%
mittlerer Schulab- schluss	Frauen insgesamt	53,8%	66,1%	77,4%	64,3%	80,6%	88,2%
	Männer insgesamt	74,5%	84,1%	87,4%	76,7%	86,2%	90,5%
	Frauen mit MH	39,4%	58,6%	72,3%	45,5%	69,2%	75,9%
	Frauen ohne MH	57,4%	67,8%	78,4%	69,0%	83,5%	91,3%
	Männer mit MH	65,3%	72,2%	78,1%	68,8%	76,1%	83,9%
	Männer ohne MH	76,0%	86,0%	88,9%	78,1%	88,0%	91,6%

Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode.

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule über maximal einen Hauptschulabschluss bzw. mittleren Schulabschluss verfügten und einen betrieblichen Ausbildungsplatz bzw. einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz suchten.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

Die Situation *nichtstudienberechtigter Frauen mit Migrationshintergrund* ist erwartungsgemäß ungünstiger: Bei *maximal einem Hauptschulabschluss* sind ihre Aussichten, in eine betriebliche Ausbildung überzugehen, sowohl im Vergleich zu Männern mit Migrationshintergrund als auch zu Frauen deutscher Herkunft wesentlich schlechter. Durch die stärkere Wahrnehmung nichtbetrieblicher Ausbildungsmöglichkeiten holen sie zwar gegenüber Männern ausländischer Herkunft auf, aber sie erreichen bei weitem nicht die Übergangsquoten von vergleichbaren einheimischen Frauen. Liegt ein *mittlerer Schulabschluss* vor, so münden junge Migrantinnen nur etwas seltener in eine betriebliche Ausbildung ein als männliche Migranten und einheimische Frauen. Bei Einbeziehung der schulischen und außerbetrieblichen Ausbildung erhöhen sich die Unterschiede allerdings. Dies liegt möglicherweise an der starken Konkurrenz mit einheimischen Frauen um die schulischen Ausbildungsplätze (Diehl/Friedrich/Hall 2009).

Die Chancen des Übergangs in eine voll qualifizierende Ausbildung sind bei einem *Migrationshintergrund* auch dann deutlich schlechter, wenn die Betrachtung *alle Schulabsolventinnen und -absolventen* einschließt, also auch diejenigen mit Studienberechtigung. Dies betrifft junge Frauen und junge Männer gleichermaßen. Der Übergang in voll qualifizierende Ausbildung wird zwar durch die weniger günstigen Schulabschlüsse und die etwas schlechteren Schulnoten der jungen Migrantinnen und Migranten eindeutig erschwert. Ihre geringeren Zugangschancen im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen sind jedoch keinesfalls allein hierauf zurückzuführen. Vielmehr sind hierfür offenbar andere Einflussfaktoren verantwortlich, die im Rahmen dieser Untersuchung mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht festgestellt werden konnten.

Bereits vorliegende Studien haben ergeben, dass eine unzureichende (Aus-) Bildungsorientierung und weniger intensive oder effektive Strategien bei der Ausbildungsplatzsuche keine Erklärungsmöglichkeit darstellen, da solche Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht nachweisbar sind (Beicht/Granato 2009; Diehl/Friedrich/Hall 2009). Auch mangelnde deutsche Sprachkenntnisse, geringerer sozioökonomischer Status der Eltern oder fehlende Netzwerkressourcen bieten keine hinreichenden Erklärungen für die geringen Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz (Beicht/Granato 2009; Diehl/Friedrich/Hall 2009; Beicht/Granato/Ulrich 2010). Ein möglicher, bisher jedoch bei weitem nicht genügend untersuchter Einfluss könnte von den Selektionsprozessen der Betriebe bei der Vergabe der Ausbildungsplätze ausgehen. Die Entscheidungslogiken bei der Auswahl der geeigneten Bewerber/innen können laut einer Schweizer Studie die Zugangschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung erheblich negativ beeinflussen (Imdorf 2008). Entsprechende Studien fehlen für Deutschland aktuell und wären dringend erforderlich, um die Ursachen der Benachteiligung junger Frauen und Männer ausländischer Herkunft beim Übergang von der Schule in die Ausbildung weiter klären zu können. Dabei stellt

sich auch die Frage, inwieweit hier betriebliche Ausgrenzungsmechanismen wirksam werden.

7 Fazit

Im individuellen Lebenslauf stellen die Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung und den Arbeitsmarkt kritische Schwellen dar, an denen soziale Sortierungsprozesse ansetzen und Ungleichheiten zwischen sozialen Schichten, Geschlechtern und ethnischen Gruppen produziert oder verstärkt werden (Konietzka 2009). Die hier betrachteten Übergänge an der «ersten Schwelle» sind somit für den gesamten weiteren beruflichen, aber auch persönlichen Werdegang von jungen Menschen entscheidend. Daher ist gerade hier Chancengerechtigkeit von besonderer Bedeutung.

Für die Gesamtgruppe der jungen Frauen lässt sich beim Übergang von der Schule in Berufsausbildung keine Benachteiligung nachweisen. Zumindest an dieser «ersten Schwelle» bleiben ihre Bildungsvorteile, die sie im allgemeinbildenden Schulsystem erreichen, noch erhalten. Nicht in den Blick genommen ist dabei allerdings, welche Perspektiven die unterschiedlichen beruflichen Bildungswege, die junge Frauen und Männer hier einschlagen, im späteren Erwerbsleben bieten (Hall 2010; Trappe 2006). Denn spätestens nach Überwinden der «zweiten Schwelle» bestehen nach wie vor erhebliche Ungleichheiten, die sich in niedrigeren Verdiensten und schlechteren Aufstiegsmöglichkeiten für Frauen niederschlagen.¹⁷

Für junge Frauen ohne Studienberechtigung, die auf die nicht akademischen Ausbildungswege angewiesen sind, ist der Übergang in eine berufliche Vollqualifizierung allerdings schwieriger als für vergleichbare junge Männer. Dies liegt an ihren deutlich schlechteren Zugangschancen zum dualen System der Berufsausbildung. Bei Fortbestehen der geschlechtsspezifisch segmentierten Strukturen im dualen Ausbildungssystem und der auf wenige Berufe konzentrierten Ausbildung der jungen Frauen wird sich hieran aber wohl kaum etwas ändern (Granato/Schwerin 2008; Solga/Pfahl 2009; Trappe 2006).

Für junge Menschen mit Migrationshintergrund verschärfen sich die Benachteiligungen beim Übergang in Berufsausbildung erheblich. Bereits im allgemeinbildenden Schulsystem schlagen sich ihre geringeren Chancen in niedrigeren Schulabschlüssen und schlechteren Schulnoten nieder. Zu diesen ungünstigeren Ausgangsvoraussetzungen kommen an der «ersten Schwelle» weitere Hemmnisse hinzu. All die früher gängigen Erklärungsmuster für die wesentlich geringeren Übergangschancen der Jugendlichen ausländischer Herkunft in Berufsausbildung, wurden entweder inzwischen widerlegt (mangelnde Bildungsorientierung, unzureichende Suchstrategien) oder stellen als alleinige Ursachen keine

¹⁷ So lag im Jahr 2009 z.B. der Bruttostundenverdienst weiblicher Beschäftigter in Deutschland – wie bereits in den Vorjahren – um durchschnittlich 23 % unter dem der männlichen Beschäftigten (Statistisches Bundesamt 2010).

hinreichende Erklärung dar (schlechtere Sprachkenntnisse, geringere Schulleistungen, niedrigerer sozioökonomischer Status der Eltern, fehlende Netzwerkressourcen). Welche Mechanismen es letztlich aber sind, die zu einer Kumulation der Benachteiligungen junger Menschen mit Migrationshintergrund an der «ersten Schwelle» führen, konnte bislang noch nicht geklärt werden. Hier sind weitere Forschungsarbeiten, insbesondere zu den betrieblichen Strategien bei der Rekrutierung von Auszubildenden, dringend erforderlich.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*, Bielefeld.
- Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB REPORT 11/09, Bonn.
- Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.) (2008): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*, Bielefeld.
- Beicht, Ursula/Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO Diskurs, September 2009, Bonn.
- Beicht, Ursula/Granato, Mona/Ulrich, Joachim Gerd (2010): Einflüsse des Elternhauses auf die Übergänge von Schulabsolventen in Berufsausbildung. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus (in Vorbereitung).
- Beicht, Ursula/Ulrich, Joachim Gerd (2010): Auszubildende mit betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsverträgen. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, S. 124-128.
- Braun, Uta/Helmrich, Robert/Schöngen, Klaus (2009): Die Ungelehrtenquote der 20- bis 29-Jährigen nach Daten des Mikrozensus. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, S. 214-217.
- Diehl, Claudia/Friedrich, Michael/Hall, Anja (2009): Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 1, S. 48-68.
- Dorsch-Schweizer, Marlies (2004): Zur Ambivalenz moderner Beruflichkeit für Frauen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 5, S. 43-46.
- Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland*, Wiesbaden, S. 133-148.
- Feller, Gisela (2010): Quantitative Entwicklung der vollqualifizierenden Berufsausbildung an Schulen (Schuljahr 2008/2009). In: *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Bonn, S. 239-245.
- Gericke, Naomi/Uhly, Alexandra (2010): Trotz steigender Ausbildungsbeteiligung ausländische Jugendliche nach wie vor unterrepräsentiert. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 3, S. 4-5.
- Granato, Mona/Schwerin, Christine (2008): Potenziale erkennen – Kompetenzen nutzen. Ausbildung junger Frauen in technisch orientierten Berufen. In: Schwitzer, Helga/Wilke, Christiane/Kopel, Mechthild (Hrsg.): *aktiv – kompetent – mittendrin. Frauenbilder in der Welt der Arbeit*, Hamburg, S. 75-90.

- Hall, Anja (2010): Arbeiten Frauen und Männer unter ihrem Wert? Zum Einfluss dualer und schulischer Ausbildungsberufe auf ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit in Deutschland. In: *Swiss Journal of Sociology*, Heft 1, S. 131-159.
- Hradil, Stefan (2005): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*, Wiesbaden (8. Auflage).
- Hummrich, Merle (2004): Bildungserfolg trotz Schule: Über pädagogische Erfahrungen junger Migrantinnen. In: Liegle, Ludwig/Treptow, Rainer (Hrsg.): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*, Freiburg, S. 140-153.
- Imdorf, Christian (2008): Der Ausschluss «ausländischer» Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl – ein Fall von institutioneller Diskriminierung? In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft*. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt a. M., S. 2048-2058.
- Konietzka, Dirk (2009): Berufsbildung im sozialen Wandel. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden, S. 259-280.
- Kuhnke, Ralf/Müller, Matthias (2009): Lebenslagen und Wege von Migrant*innen im Übergang Schule – Beruf: Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Wissenschaftliche Texte 3/2009*, München, Halle.
- Kroll, Stephan (2010): Ausbildungsverträge 2009: Nur wenige Berufe dominieren. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 1, S. 8-9.
- Krüger, Helga (2001): Ungleichheiten im Lebenslauf. Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 41, S. 512-537.
- Puhlmann, Angelika (2006): Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? In: Granato, Mona/Degen, Ulrich (Hrsg.): *Berufliche Bildung von Frauen*, Bielefeld, S. 28-36.
- Schittenhelm, Karin (2007): Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung im interkulturellen Vergleich. In: Schlemmer, E. (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*, Wiesbaden, S. 55-68.
- Skrobanek, Jan (2009): Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. *Wissenschaftliche Texte*, Heft 1. Deutsches Jugendinstitut, München.
- Solga, Heike/Pfahl, Lisa (2009): Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Discussion Paper SP I 2009-502, Wissenschaftszentrum Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2010): Stundenverdienste von Frauen auch 2009 durchschnittlich 23 % niedriger als bei Männern, Pressemitteilung Nr.191 vom 31.05.2010.
- Trappe, Heike (2006): Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 1, S. 50-78.

Modularisierung in der beruflichen Bildung

1 Einleitung

Über die Modularisierung als ein Reformkonzept in der beruflichen Bildung wird schon seit Jahren gestritten, zum Teil war es geradezu ein Reizwort in der bildungspolitischen Diskussion. Im Wesentlichen stehen sich dabei zwei Positionen gegenüber. Auf der einen Seite wird an der Vorstellung festgehalten, dass nur durch in sich geschlossene Ausbildungsgänge, deren Teile als Ganzes entwickelt und umgesetzt werden, die volle berufliche Handlungsfähigkeit erreicht werden kann. Auf der anderen Seite wird die Auffassung vertreten, dass die volle berufliche Handlungsfähigkeit auch über Ausbildungsbausteine erworben werden kann (vgl. Krämer 2008). Die Vorteile solcher Ansätze werden vor allem in einer höheren Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen und Berufsstrukturen und in einem höheren Maß an Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems gesehen.

Im Kontext des Innovationskreises berufliche Bildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurden ab 2006/2007 eine ganze Reihe von Reformvorschlägen zur Modularisierung entwickelt: So schlugen Euler und Severing (2007) den Einsatz von Ausbildungsbausteinen insbesondere im Übergangssystem vor, um dadurch die Bildungsgänge in diesem Bereich besser an das Ausbildungssystem anschließen zu können. Die Initiative «Neue Strukturen in der dualen Ausbildung» der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), geht in eine ähnliche Richtung und schlägt insgesamt eine Gliederung der Ausbildung in Ausbildungsbausteinen vor.

Auf der anderen Seite steht bei den Modellvorschlägen der Kammern (Deutscher Industrie- und Handelskammertag: «Dual mit Wahl» und Zentralverband des Deutschen Handwerks «Ganzheitlich Passgenau Anschlussfähig – Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk») weiterhin die Ganzheitlichkeit der Ausbildungsberufsbilder im Vordergrund. Sie befürchten, dass Ausbildungsbausteine die Beruflichkeit der Ausbildung und damit die Berufsidentifikation und Handlungskompetenz gefährden, und seitens der Gewerkschaften wird argumentiert, dass Ausbil-

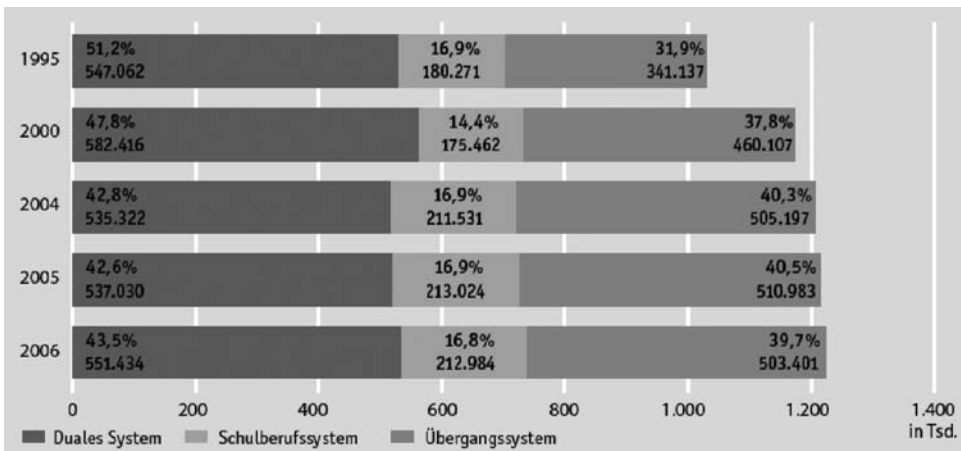
dungsbausteine zu Teilabschlüssen führen und damit zu «Retaylorisierung» und zur Absenkung von Lohntarifen.

Nach dieser kursorischen Betrachtung der grundsätzlichen Positionen in der Diskussion um die Modularisierung wird im Folgenden zunächst der Stand der dualen Ausbildung in Deutschland umrissen. Anschließend werden zur Systematisierung die gebräuchlichen Begriffe wie Modul und Ausbildungsbau- stein definiert und im Hauptteil die aktuellen Einsatzfelder von Modulen & Co beschrieben.

2 Zum Stand der dualen Ausbildung in Deutschland

In Deutschland gibt es seit Jahren eine unverändert hohe Quote von 15 % An- und Ungelernten. Zur Gruppe der An- und Ungelernten gehören 1,6 Millionen junge Menschen unter 30 Jahren (Krekel/Ulrich 2009). Insbesondere der Übergang von Jugendlichen an der ersten Schwelle von der Schule in Ausbildung gestaltet sich heute schwierig. Im Jahr 2008 mündeten nur noch 15% der Jugendlichen ohne Schulabschluss und nur 40 % der Hauptschulabsolventen direkt in eine duale Ausbildung ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). So waren 2008 mehr als die Hälfte der Ausbildungsaspiranten Altbewerber (BMBF 2009). Daher wundert es nicht, dass das sogenannte Übergangssystem aus einer Vielzahl an Programmen und Maßnahmen, die den «unversorgten» Jugendlichen als Alternative angeboten wurden, in den letzten Jahren deutlich gewachsen ist.

Abb.1: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008

3 Modularisierungsansätze

Vor dem Hintergrund der prekären Situation auf dem Ausbildungsmarkt entwickelte sich eine Diskussion um die Modernisierung der beruflichen Ausbildung.

Ein zentraler Modernisierungsansatz wird dabei unter dem Stichwort Modularisierung verfolgt. Im Einzelnen geht es hier um den Einsatz von Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteinen, von Modulen und Teilqualifikationen.

Qualifizierungsbausteine

Qualifizierungsbausteine sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, die aus Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden und zur Ausübung einer Tätigkeit befähigen sollen. Sie sind Teil einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Das Ziel von Qualifizierungsbausteinen ist durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen. Die Zielgruppe für Qualifizierungsbausteine sind lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt. Die rechtliche Grundlage dafür ist § 69 des Berufsbildungsgesetzes. Mit Qualifizierungsbausteinen kann kein Berufsabschluss erzielt werden (BIBB 2008).

Ausbildungsbausteine

Ausbildungsbausteine sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der Gesamtstruktur eines Berufes. Die einzelnen Ausbildungsbausteine sind ganzheitlichen Ausbildungsberufsbildern entnommen. Umgekehrt repräsentieren sie in ihrer Gesamtheit jeweils die Einheit des Berufsbildes und zielen auf den Erwerb der vollen beruflichen Handlungsfähigkeit. Die Absolvierung aller Bausteine einschließlich der vorgesehenen Kammerprüfung führt zu einem anerkannten Abschluss. Die rechtliche Grundlage bilden die Paragraphen 5 und 11 des Berufsbildungsgesetz (BIBB 2008). Im Rahmen der Pilotinitiative «Ausbildung für Altbewerber über Ausbildungsbausteine» des Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB) hat das Bundesinstitut für Berufsbildung für 14 Berufe und auf Basis der jeweiligen Ausbildungsordnungen bundeseinheitliche und kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine entwickelt.

Module

Für Module gibt es keine einheitliche Definition, der Begriff ist im Gegensatz zu den bereits erläuterten Qualifizierungsbausteinen und Ausbildungsbausteinen nicht verbindlich festgelegt. In unterschiedlichen Ausgestaltungen finden sie in der Nachqualifizierung und im Übergangssystem Anwendung. In der Diskussion wird der Begriff Modul teilweise jedoch irreführend synonym mit dem des Ausbildungsbausteins verwendet.

Module sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheiten darstellen. Module erlauben eine flexible Anordnung der Lerneinheiten, das heißt es gibt keine zwangsläufige Reihenfolge oder einen

festgelegten zeitlichen Rahmen, in denen die Module absolviert werden müssen. Dadurch ist ein freier Zu- und Abgang in Qualifizierungen möglich. Häufig sind Module am Output des Lernprozesses orientiert; wie, wo und wann die Lernprozesse erfolgen ist nicht zentral. Diskutiert wird allerdings eine Standardisierung hinsichtlich der Lernziele, der Lerninhalte, der Methoden und Prüfungsverfahren.

In der Berufsausbildung in Großbritannien sind Module vorherrschend, die allerdings häufig sehr kleinteilig und daher auch unübersichtlich sind. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass in der Mehrheit die Akteure des deutschen dualen Ausbildungssystems diese Modulkonzepte als nicht Ziel führend zum Erreichen der vollen beruflichen Handlungsfähigkeit ansehen.

Teilqualifikationen

Für den in der beruflichen Weiterbildung verwendeten Begriff der Teilqualifizierung gibt es ebenfalls keine einheitliche Definition. Teilqualifikationen haben oft einen Bezug zu einem Berufsbild, sie bilden aber nicht unbedingt das gesamte Berufsbild ab, sie sind insofern nicht Teil eines geschlossenen Systems. Beim Einsatz von Teilqualifikationen steht bisher der Berufsabschluss nicht im Vordergrund.

4 Einsatzfelder von Modulen & Co

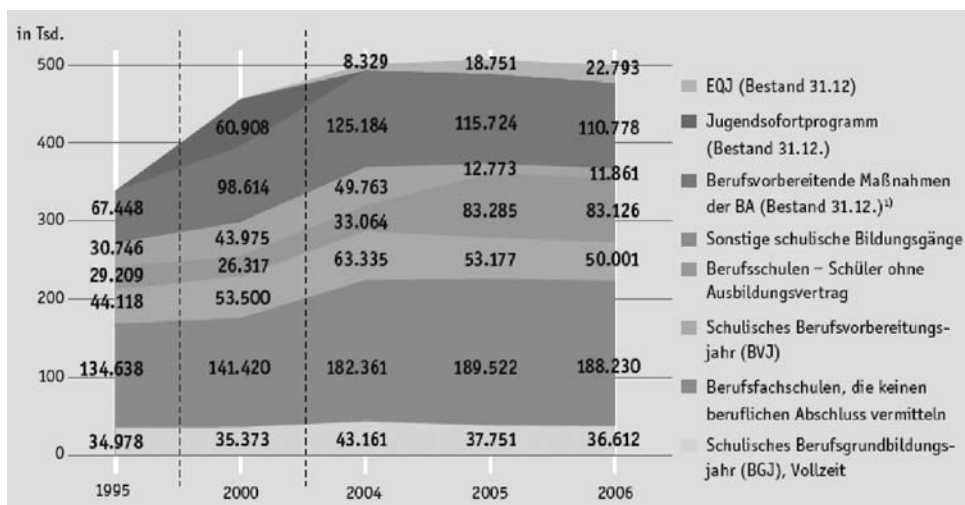
Module & Co. finden im Übergangssystem, in der Nachqualifizierung, in der Weiterbildung und ansatzweise in der Ausbildung behinderter Jugendlicher Verwendung. Im Folgenden werden diese Einsatzfelder skizziert.

Das Übergangssystem

Das sogenannte Übergangssystem umfasst Projekte, Programme und Einzelmaßnahmen, die die Ausbildungsreife von Jugendlichen fördern und den Übergang in die Berufsbildung erleichtern sollen, ohne selbst zu regulären Abschlüssen zu führen. Das Übergangssystem ist auf der Ebene der Maßnahmen, der Trägerstruktur und der Finanzierungsgrundlagen durch große Unübersichtlichkeit gekennzeichnet. Der Zugang in Maßnahmen des Übergangssystems ist nicht einheitlich geregelt, Standards und Lerninhalte sind für Außenstehende wenig transparent. Die Maßnahmen des Übergangssystems haben in der Regel keinen systematischen Bezug auf eine Ausbildung oder die Arbeitswelt und führen nicht zu Berufsabschlüssen. Zudem gibt es keine systematischen Anrechnungsmöglichkeiten, auf eine spätere Ausbildung (vgl. Euler/Severing 2007).

Das Übergangssystem ist der expansivste Teil des Systems der beruflichen Bildung, so fängt das Übergangssystem die gestiegene Ausbildungsnachfrage fast alleine auf. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Vielschichtigkeit des Übergangssystems.

Abb. 2: Maßnahmetypen des Übergangssystems



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008

Das Übergangssystem trägt alle Merkmale eines Provisoriums. Es führt in der Regel nicht zu verwertbaren bzw. anrechenbaren beruflichen Zertifikaten. Daher gibt es hier das Interesse, die Maßnahmen und Angebote über anerkannte und möglichst auch zertifizierte Bausteine oder Module so zu gestalten, dass Ausbildungsleistungen angerechnet werden können, Anschlüsse möglich sind und dadurch die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen gesteigert wird.

Nachqualifizierung

Nachqualifizierung ist für Erwachsene ein Weg, einen Berufsabschluss zu erlangen. Zielgruppe sind gleichermaßen Beschäftigte wie Arbeitslose. Das System der Nachqualifizierung ist relativ offen für Neuerungen, daher gibt es hier bereits viele modulare Konzepte und Modelle. Allen gemeinsam ist das Ziel, über den Weg der externen Kammerprüfung, bei der berufliche Erfahrungen berücksichtigt werden, einen Berufsabschluss zu erreichen. Es gibt seit Jahren praktische Erfahrungen und Erprobungen von modularer Nachqualifizierung. Aktuell gibt es zwei Programme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die sich mit Nachqualifizierung befassen:

- Das Programm: Perspektive Berufsabschluss hat sich mit der Förderinitiative «Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung» das Ziel gesetzt, das Nachholen von Berufsabschlüssen als Regelangebot in den Regionen zu verankern.
- Im Programm JOBSTARTER CONNECT werden Ausbildungsbausteine in der Nachqualifizierung erprobt.
- Bereits abgeschlossen ist eine Modellversuchsreihe des BIBB.

In der Nachqualifizierung haben sich modulare Konzepte als erfolgreich erwiesen. Module erlauben eine passgenaue Qualifizierung unter Berücksichtigung bereits vorhandener beruflicher Erfahrungen. Es müssen nicht alle Module, die zu einem Berufsbild gehören, absolviert werden, sondern nur die, die zum Erreichen der vollständigen beruflichen Handlungsfähigkeit noch erforderlich sind. Eine modulare Nachqualifizierung erlaubt, dass sich Erwachsene in kleineren Einheiten über 3-5 Monate Schritt für Schritt dem Berufsabschluss nähern. Dies ist gerade auch für Lernungewohnte motivierend, wenn sie bereits nach ein paar Monaten ein Teilziel erreicht haben. Für Erwachsene ist es häufig auch aus finanziellen oder familiären Gründen nicht möglich, eine Qualifizierung als Ganzes über eine Dauer von zwei Jahren zu absolvieren. So können sich bei Modulkonzepten Phasen von Qualifizierung und längere Unterbrechungen z.B. durch Elternzeit oder Aufnahme einer Vollzeitbeschäftigung abwechseln. Hier erlaubt ein Modulkonzept, die Qualifizierung zu einem späteren Zeitpunkt an einer klar dokumentierten Stelle fortzuführen.

Weiterbildung

In der beruflichen Weiterbildung werden seit längerem Teilqualifizierungen angeboten, die lediglich Ausschnitte eines Berufsbildes enthalten. Das Konzept der Teilqualifizierung ermöglicht es, neue Arbeitsplätze mit qualifizierten Beschäftigten unterhalb der Facharbeiterebene zu besetzen.

2008 hat die Bundesagentur für Arbeit ein Projekt zur Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose, die älter als 25 Jahre sind, aufgelegt. Gerade für diese Zielgruppe gibt es vor dem Hintergrund des demographischen Wandels die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Qualifizierung und Weiterbildung, um Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktchancen zu gewährleisten. In dem Projekt der Bundesagentur wird ein Weiterbildungskonzept in Form bundesweit einheitlicher Teilqualifikationen entwickelt, wobei die Qualifizierungsmaßnahme an Arbeits- und Geschäftsprozessen der betrieblichen Praxis ausgerichtet werden. Den Referenzrahmen bilden bestehende Ausbildungsberufe. Die Qualifizierung ist darauf ausgerichtet, Stellen im Segment der niedrighwelligen Facharbeit besetzen zu können. Mit dem Projekt wird eine verbesserte Hinführung der Teilnehmer zu einem Berufsabschluss ermöglicht.

5 Ausblick

Die Diskussion um Modularisierung wird zwar immer noch durch grundsätzliche Positionen bestimmt, vor allem wenn es um Ausbildungsbausteine in der Berufsausbildung und die Wahrung des Berufsprinzips geht. Auf der anderen Seite gibt es mittlerweile eine Reihe von konstruktiven Entwicklungen und Erprobungen für verschiedene Zielgruppen:

- Das Bundesministerium für Bildung und Forschung erprobt die vom Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelten bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteine im Programm JOBSTARTER CONNECT.
- Die Bundesagentur für Arbeit entwickelt und erprobt im Projekt «Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose» Qualifizierungskonzepte für sechs Berufe.
- In der Förderinitiative Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung im Programm Perspektive Berufsabschluss des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird modulare Nachqualifizierung in die Breite getragen.
- Es gibt eine Vielzahl von Projekten im Umfeld der Europäisierung der Berufsbildung, die sich mit Modulen befassen.
- Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales erprobt im Projekt Trialnet die Ausbildung behinderter Jugendlicher mit Ausbildungsbausteinen. (TrialNet 2010).
- Das Pilotprojekt «3. Weg in der Berufsausbildung in NRW» führt die Ausbildung auf der Basis von Ausbildungsbausteinen durch (siehe den Beitrag von H. Buschmeyer in diesem Band).

Es ist zu erwarten, dass diese Programme gute Beiträge zur weiteren Versachlichung der Diskussion leisten.

Im Koalitionsvertrag der Bundesregierung sind die Weichen für die zukünftige Entwicklung gestellt: «Das duale System der beruflichen Bildung ist ein Erfolgsmodell. Damit es auch künftig den hohen Anforderungen gerecht werden kann, werden wir die Rahmenbedingungen weiterentwickeln, um es für künftige demographische, technologische und wirtschaftliche Herausforderungen fit zu machen. Hierzu gehören die Flexibilisierung und Modularisierung unter Wahrung des Berufsprinzips» (Koalitionsvertrag 2009).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): *Bildung in Deutschland 2008*, Bielefeld.
- BIBB (2008): Unterscheidung/Abgrenzung Qualifizierungsbausteine/Ausbildungsbausteine, Download vom 23.07.2010, www.bibb.de/de/50372.htm
- BMBF (Hrsg.) (2009): *Berufsbildungsbericht 2009*, Bonn.
- Euler, D./Severing, E. (2007): *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*, Bielefeld.
- Kloas, P. (2007): Ausbildungsbausteine, Module und anderes Teufelszeug. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 2/2007, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Krämer, M. (2008): Flexibilisierung und Berufsprinzip – Antagonismus oder zwei Seiten einer Medaille. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 4/2008, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Koalitionsvertrag (2009): Wachstum, Bildung, Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. Download 23.07.2010, <http://www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf>
- Krekel, E. M./Ulrich J. G. (2009): *Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung*, Bonn.

Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose (2010), Download 23.07.2010, <http://www.f-bb.de/projekte/ausbildung-und-bildungsplanung/ausbildung-und-bildungsplanung-detail/proinfo/optimierung-der-qualifizierungsangebote-fuer-gering-qualifizierte-arbeitslose.html>
TrialNet (2010), Download 23.07.2010, <http://www.trialnet.de>

Interessante Links zum Thema

Unterscheidung/Abgrenzung Qualifizierungsbausteine/Ausbildungsbausteine: <http://www.bibb.de/de/50372.htm>
Zur Debatte: http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/kibb/427_Modularisierung_Antwort1r2.pdf
Zum Übergangssystem: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf
http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf
Nachqualifizierung: <http://www.perspektive-berufsabschluss.de>

Europäische Impulse für die deutsche Berufsbildung

In Deutschland werden derzeit große Anstrengungen unternommen, die Empfehlungen der Europäischen Kommission zur Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und eines Europäischen Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (ECVET) umzusetzen. Strategisches Ziel der Lissabon-Agenda und des Kopenhagen-Prozesses ist die Förderung des europäischen Wirtschaftsraums durch den Abbau von Mobilitätshindernissen. Erreicht werden soll dies u. a. durch die Schaffung von transparenteren Bildungsstrukturen und von Möglichkeiten zur gegenseitigen Anerkennung und Anrechnung von (Teil-)Qualifikationen in der beruflichen Bildung.

Gegen die Umsetzung dieser Empfehlungen gibt es in Deutschland viele Vorbehalte. Auch wenn die deutsche berufliche Bildung im internationalen Vergleich gut aufgestellt ist, so stehen die systemimmanenten Logiken der europäischen Instrumente dem deutschen Berufsbildungssystem doch entgegen. Sie tangieren im nationalen Kontext den Kern bestehender Bildungsstrukturen und beschleunigen ungewollt die Bearbeitung nationaler Problemfelder.

Die Herausforderung bei der Umsetzung im deutschen Berufsbildungssystem besteht darin, die von Europa ausgehenden Impulse für Reformen insbesondere zur Erreichung von mehr Durchlässigkeit zu nutzen, ohne das Bewährte über Bord zu werfen.

1 Problemfelder in Deutschland

Nationale Reformdebatten und -programme bearbeiten Leistungsdefizite sowohl der allgemeinen als auch der beruflichen Bildung. Dazu zählt (1) eine große Zahl an Jugendlichen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. In 2009 gingen insgesamt 873.104 Jugendliche aus den allgemeinbildenden Schulen ab, davon konnten 60.968 (7 %) keinen Hauptschulabschluss aufweisen (BIBB 2010, S. 10; eigene Berechnungen). (2) Der Anteil an Jugendlichen ohne Berufsabschluss liegt seit Jahren bei 15 % (Icking 2009, S. 1) mit einem entsprechend hohen Arbeitslosenrisiko (vgl. Reinberg/Hummel 2005). (3) In diesem Zusammenhang steht der Ausbau der Berufsausbildungsvorbereitung als Sammelbecken für Jugendliche mit ganz unterschiedlichem Leistungsvermögen und Bedürfnissen. Nach Beicht (2009, S. 3) mündeten hier in 2007 484.052 Jugend-

liche als Neuzugänge ein, während dazu im Vergleich 807.756 eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung (betrieblich, außerbetrieblich, schulisch) begannen. Vermittelt werden erste berufliche Handlungskompetenzen; es können jedoch keine vollwertigen Abschlüsse oder arbeitsmarktrelevanten Zertifikate erworben werden. Nicht umsonst wird hier von einem Übergangssystem gesprochen (ebd., 1ff.). (4) Im internationalen Vergleich erwerben in Deutschland nur wenige Personen einen Hochschulabschluss. Nach einer OECD-Studie, in der die Studienabschlussquoten von 24 Ländern vergleichend gegenüber gestellt werden, lag Deutschland auf einem der letzten vier Plätze. Während im Durchschnitt 35 %¹ einen Studiengang im Tertiärbereich abschließen, lag die Abschlussquote in Deutschland bei nur 20 %, und das, obwohl sich seit Jahren ein Strukturwandel in Richtung Höherqualifizierung vollzieht (IAB 2007). Das Argument, in Deutschland würden Ausbildungen diesen Prozentsatz auffangen, greift nur zum Teil. Denn durch strukturelle Veränderungen sinkt seit Jahren auch der Anteil an Ausbildungsplätzen (Icking 2009, S. 2; Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 24ff.) (5) Die Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung an die Hochschulbildung ist gering. Zwar bestehen erleichternde Zugangsregelungen für beruflich Qualifizierte, doch die Zahl derer, die einen Übergang aus der beruflichen Ausbildung an die Universitäten vollziehen, ist klein. Im Wintersemester 2006/2007 belief sich die Zahl gerade mal auf 0,9 % aller Studienanfänger/innen (Icking 2009, S. 7).

Mit einer Vielzahl an Programmen werden die nationalen Problemfelder bearbeitet. Letztlich aber handelt es sich in großen Teilen um ein strukturelles Problem des deutschen Bildungswesens: eine unzureichende Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen.

- (1) Es besteht zwischen den Bildungsbereichen von Allgemeinbildung (Gymnasium und Universitäten) und Berufsbildung eine historisch gewachsene Trennung. Mit der Neuhumanistischen Bildungsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts setzt sich im bürgerlichen Milieu ein Bildungsideal «allgemeiner Menschenbildung» durch, das sich bewusst von einer Anwendungsbezogenheit oder «Industriösität» im Zuge der aufkommenden Industrialisierung absetzt (vgl. Blankertz 1982). Damit zementiert sich eine bildungsstrukturelle und -politische Vorrangstellung von Gymnasial- und Universitätsbildung gegenüber einer Volksschul-, Realschul- und Berufsbildung. Baethge u.a. sprechen von einem Bildungsschisma (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 15ff.).
- (2) Diese historisch gewachsene Entwicklung zeigt sich in einer institutionengebundenen Bildungsstruktur. Der Erwerb von Bildungszertifikaten – in Deutschland: von Abschlüssen – setzt den Besuch von (Aus-)Bildungseinrichtungen zwingend voraus, was auf eine ausgeprägte Lernorientierung

1 Die Abschlussquote bezieht sich auf «die Zahl Studierender jeglichen Alters, die (...) zum ersten Mal einen Studiengang im Tertiärbereich abgeschlossen haben» im Verhältnis zur Zahl der Personen in der «Altersgruppe, die normalerweise einen Abschluss in diesem Bildungsbereich erwirbt», siehe OECD (2006): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006, Bielefeld, S. 57.

verweist. Zertifikate wiederum sind mit Zugangsberechtigungen verbunden, sei es in weitere Bildungseinrichtungen (z.B. das Abitur zum Hochschulbesuch) oder zu Positionen auf dem Arbeitsmarkt (Clement 2006, S. 14; Frommberger 2009, S. 16).

Daraus resultiert der faktische Ausschluss von Menschen mit alternativen Bildungskarrieren oder mit bildungsbiographischen Brüchen. Berufliche Quereinsteiger ebenso wie Beschäftigte ohne reguläre Abschlüsse werden unabhängig von ihren tatsächlichen Fähigkeiten oder beruflichen Erfahrungen systematisch von Arbeitsmarktpositionen der Berufsgruppe ferngehalten. Eine Zertifizierungspraxis von Teilqualifikationen gibt es nicht; eine Anerkennung und Anrechnung von Teilqualifikationen auf Ausbildungen erfolgt, wenn überhaupt, individuell und weitgehend unregelt.

2 Europäische Berufsbildungspolitik – EQR und ECVET

Die europäische Berufsbildungspolitik beschleunigt die Diskussion um diese Problemfelder im nationalen Kontext. Die europäischen Instrumente, hier insbesondere der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und das europäische Leistungspunktesystem (ECVET), bieten Lösungsansätze für eine verbesserte Durchlässigkeit, die systemkompatibel umgesetzt werden müssten.

In 2000 formuliert der Europäische Rat in Lissabon die Vision, Europa bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Erde zu machen. Voraussetzung hierfür ist eine engere Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten im Bildungsbereich. Als Wissens- und Informationsgesellschaft wird der Bildung eine Schlüsselrolle zugewiesen; die berufliche Bildung erfährt in diesem Zusammenhang eine enorme Aufwertung.

In 2002 wird diese Vision in Kopenhagen präzisiert. Die Schaffung eines europäischen Bildungsraums umfasst vier Ziele:

- (1) Förderung der *Transparenz* von Bildungsstrukturen und -systemen der Mitgliedsstaaten.
- (2) Gegenseitige *Anerkennung* und Anrechnung von (Teil-)Qualifikationen auf der Basis einer gemeinsamen Grundlage.
- (3) Ausbau der *Qualitätssicherungssysteme* bei der beruflichen Bildung in Europa.
- (4) Ermöglichung und Ausweitung von individueller – sozialer und geographischer – Mobilität.

Die Förderung des lebenslangen Lernens steht im Mittelpunkt dieser Bestrebungen.

Umgesetzt werden sollen diese Ziele mit unterschiedlichen Instrumenten: Zum einen ist hier der am 15. Dezember 2004 vom Europäischen Rat beschlos-

sene Europass² zu nennen, mit dem Qualifikationen und Kompetenzen europaweit lesbar dokumentiert werden können. Weiterhin wurde am 18. Juni 2009 die «Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung» (Common Quality Assurance Framework – CQAF)³ verabschiedet, die den Mitgliedsstaaten als Referenz bei der Entwicklung und der Reform von Qualitätssystemen in der beruflichen Bildung dient und auf den Grundprinzipien der wichtigsten Qualitätssicherungsmodelle basiert.

Zwei weitere – und hier im Mittelpunkt stehende – Instrumente sind der Europäische Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework – EQF) und das Europäische Leistungspunktesystem (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET). Beschlossen in 2004 in Maastricht, wurde der Europäische Qualifikationsrahmen am 23. April 2008⁴ und das Leistungspunktesystem für die Berufsbildung am 9. April 2008⁵ verabschiedet. Die Europäische Kommission empfiehlt den Mitgliedsstaaten, diese Instrumente im nationalen Kontext einzusetzen. Daran wird in Deutschland derzeit gearbeitet.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

Der Europäische Qualifikationsrahmen ist ein Referenzsystem, das dazu dient, Qualifikationsniveaus verschiedener Bildungssysteme im europäischen Kontext transparent zu machen. Damit sollen die durch die Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme entstehenden Mobilitätsbarrieren abgebaut werden.

Der EQR setzt sich aus acht Referenzniveaus zusammen, die beschreiben, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (KFK) Lernende oder Beschäftigte auf einer Referenzstufe aufweisen, unabhängig davon, wo diese Qualifikationen erworben wurden. Der Fokus liegt auf den «learning outcomes» (Lernergebnissen) und nicht auf dem Lerninput (Dauer eines Lernprozesses, Art der Einrichtung).

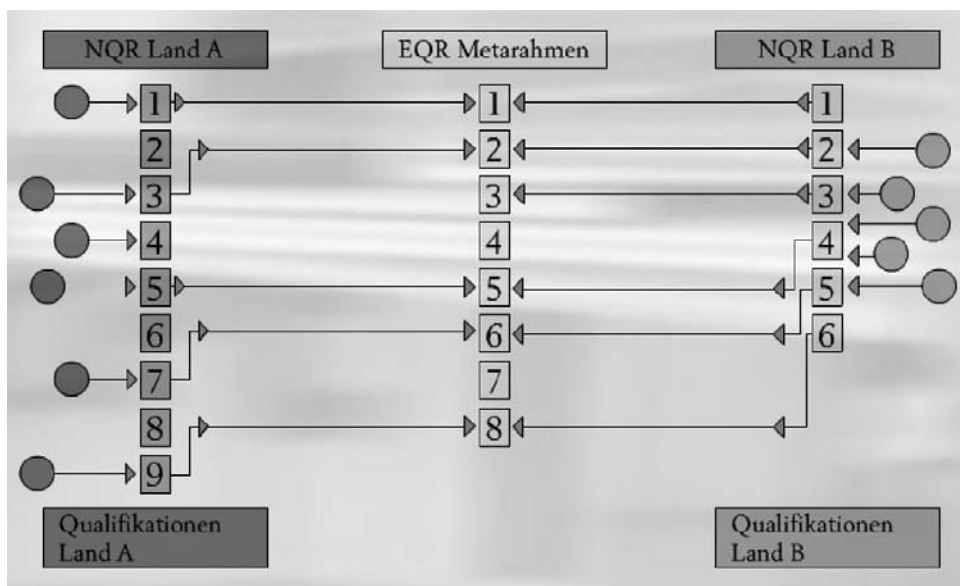
2 <http://www.europass-info.de/de/documents/ratsbeschluss.pdf>.

3 http://www.decvet.net/files.php?dl_mg_id=341&file=dl_mg_1253085908.pdf.

4 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>.

5 http://www.decvet.net/files.php?dl_mg_id=13&file=dl_mg_1215708936.pdf.

Abb. 1: Funktionsweise des Europäischen Qualifikationsrahmens



Sowohl Land A als auch Land B entwickeln Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) und ordnen ihre Qualifikationen darauf ein. Die Stufen der Nationalen Qualifikationsrahmen werden auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) bezogen, der als Metarahmen eine Übersetzungshilfe bietet. So sind die in Land A auf Stufe drei angesiedelten Qualifikationen hinsichtlich des Niveaus mit denen von Stufe zwei aus Land B vergleichbar, weil beide auf Stufe zwei des EQR eingeordnet sind.

Die acht Stufen reichen von grundlegenden allgemeinen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (Stufe 1) bis zur Beherrschung eines hoch spezialisierten Wissensgebiets (Stufe 8), d.h. die Beschreibungen der geforderten KFK werden mit jedem Niveau anspruchsvoller. Den Referenzniveaus des EQR ordnen die Mitgliedsstaaten ihre jeweiligen Qualifikationen zu und machen so das Niveau einer Ausbildung für die anderen lesbar und vergleichbar.

Mit der in 2008 verabschiedeten Fassung des EQR ist gleichzeitig die Empfehlung einer Implementierung in den Mitgliedsstaaten bis spätestens 2012 verbunden. Voraussetzung hierfür ist eine nationale Einstufung der Bildungsabschlüsse. In Deutschland wird deshalb unter Hochdruck, aber weitgehend unbeachtet von der Öffentlichkeit, ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)⁶ erarbeitet, an dem alle wesentlichen Bildungsbereiche und Institutionen beteiligt sind. Ein erster Entwurf liegt vor. Der Entwurf wird derzeit mit dem Ziel erprobt, die erstellte Matrix einem Praxistest zu unterziehen und exemplarisch Vorschläge für Einstufungsmöglichkeiten von Qualifikationen vorzulegen.

⁶ <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>

Europäisches Leistungspunktesystem (ECVET)

Daran direkt angedockt ist das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Während der EQR auf der Systemebene angesiedelt ist, zielt ECVET auf die individuelle Ebene. Mit einem Leistungspunktesystem – ähnlich wie dem hochschulischen ECTS⁷ – soll die transnationale Mobilität und das lebenslange Lernen der europäischen Bürgerinnen und Bürger im Bereich der Berufsbildung erleichtert werden.

Die in 2008 verabschiedeten ECVET-Spezifikationen beschreiben Zielsetzung und Anwendungsmodalitäten. Auch hier bilden Learning outcomes, also Lernergebnisse, den Übersetzungsschlüssel, um transparent machen zu können, was eine lernende Person nach Abschluss eines Lernprozesses «weiß, versteht und in der Lage ist zu tun.»⁸ Ziel ist es, Transparenz, Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und wechselseitige Anerkennung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus zu ermöglichen. Voraussetzung hierfür ist, dass Qualifikationen in Einheiten («units of learning outcomes») untergliedert sind, die es aufnehmenden (Aus-)Bildungseinrichtungen erleichtert, über eine Anerkennung und eine Akkumulierung von «outcomes» aus anderen Ländern zu entscheiden. Den ECVET-Einheiten werden Credits zugeordnet, je nach Gewicht, die sie im Gesamtgefüge der Qualifikation einnehmen.

Lernverträge und Partnerschaftsvereinbarungen zwischen Einrichtungen verschiedener Länder unterstützen den internationalen Austausch von Lernenden. Unter dieser Prämisse können beispielsweise Auszubildende Teile ihrer Ausbildung im Ausland in Partnereinrichtungen absolvieren und bekommen diese auf die Gesamtausbildung in Deutschland angerechnet.

Die Implementierung von ECVET im deutschen Berufsbildungssystem gilt als schwierig. In 2007 begann die vom BMBF geförderte Pilotinitiative DECVET⁹ mit zehn Projekten die Anwendung eines Leistungspunktesystems im deutschen Berufsbildungssystem zu erproben. Die Projekte haben die Aufgabe, Anrechnungspotentiale an Schnittstellen des dualen Systems zu identifizieren sowie Anrechnungsverfahren zu entwickeln und zu erproben. Neben dem Auftrag, Bottom-up-Erfahrungen mit den Spezifikationen von ECVET zu machen, soll DECVET vor allem helfen, das nationale Problem der mangelnden Durchlässigkeit zu beheben. Die Projekte bearbeiten deshalb Schnittstellen, an denen es häufig zu Übergangsproblemen im System kommt. Diese vier Schnittstellen

7 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Für ein erfolgreich absolviertes Modul vergibt die Hochschule Leistungspunkte, die nach dem durchschnittlichen Arbeitsaufwand (work load) für die Absolvierung des Moduls berechnet werden. Die Einführung von ECTS wurde im Rahmen des sogenannten Bologna-Prozesses 1999 beschlossen, in dessen Verlauf die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens vorangetrieben wurde.

8 Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). SEK(2008)442, SEK(2008)443, Anhang I, S. 21.

9 <http://www.decvet.net>

sind: zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung, zwischen berufsbildübergreifenden Qualifikationen in einem Berufsfeld, zwischen dualer Ausbildung und vollzeitschulischer Berufsausbildung sowie zwischen Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung. Lernende, die schon Teilleistungen erworben haben, müssten in einem neuen Lernkontext also nicht wieder bei Null beginnen.

3 Konstruktionslogiken von EQR und ECVET – nationale Befürchtungen

Die Vorbehalte gegen einen Qualifikationsrahmen und ein Leistungspunktesystem sind groß. An was sich dies festmacht, kann anhand von vier charakteristischen Merkmalen dieser Instrumente herausgearbeitet werden:

Outcome-Orientierung

Ein wesentliches Element von EQR und ECVET ist die «outcome-Orientierung». Der Blick richtet sich auf die Resultate von Bildungsgängen oder -abschnitten. Diese Resultate werden in Form von Lernergebnis-Beschreibungen vorab als Erwartungen formuliert, die von Lernenden erreicht und nachgewiesen werden sollen. Lernergebnisbeschreibungen dienen als Übersetzungsschlüssel zwischen den Mitgliedsstaaten, um Qualifikationsniveaus sichtbar zu machen, denn es hat sich als schwierig erwiesen, Input-Faktoren der Berufsbildungssysteme über Ländergrenzen hinweg zu vergleichen; die Systeme der Mitgliedsstaaten sind zu unterschiedlich. Auch im nationalen Kontext können über Vergleiche von Lernergebnissen an Schnittstellen Niveaus und inhaltliche Äquivalenzen von Teilqualifikationen sichtbar gemacht werden. Daran arbeiten die Projekte der DECVET-Initiative.¹⁰

Die Orientierung am Lernergebnis wird hierzulande kritisch diskutiert. Das deutsche System ist institutionengebunden und input-orientiert. Die «outcome»-Orientierung könnte – so die Befürchtung – eine einseitige Ausrichtung an den Erfordernissen des Marktes und damit verbunden auch eine Vernachlässigung von Input- und Prozessstandards (Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 49) nach sich ziehen. Das angelsächsische System gilt als abschreckendes Beispiel. Es zeichnet sich durch eine hohe Marktorientierung, einen engen Anwendungsbezug und die Formulierung kontextgebundener Tätigkeitsprofile aus.

Relativierend lässt sich hier einwenden, dass neue Konstruktionen von Berufsprofilen bzw. Anpassungen in Deutschland auch immer auf von der Wirtschaftsseite formulierten Erfordernissen gründen (Meyer 2006, S. 13). Aus sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt entsteht der Druck, Berufsprofile (neu) zu schneiden. Im deutschen System beteiligen sich viele wirtschaftsnahe Akteure und Institutionen – u.a. die Sozialpartner, Verbände, zuständige

¹⁰ Dies war von 2005 bis 2009 auch Aufgabe der Projektinitiative ANKOM – «Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge» (<http://ankom.his.de>).

Stellen – an der Konstruktion und Gestaltung von Berufen. Anders als im englischen System aber sind die Berufsprofile in einem berufsformig organisierten Arbeitsmarkt über den einzelbetrieblichen Kontext hinaus angelegt. Die Orientierung an wirtschaftlichen Anforderungen und Tätigkeitsprofilen findet sich also auch im deutschen Berufsbildungssystem. Die Nähe zum Arbeitsprozess gilt u.a. als Voraussetzung für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. Letztlich formulieren die Akteure der Berufsbildung selbst, wie breit die zu erlangenden «outcomes» angelegt sind.

Modularisierung

Im Rahmen von ECVET sind Lernergebnisse in Einheiten – «units of learning outcomes» – zu bündeln. Eine Qualifikation – in Deutschland ist das definiti- onsgemäß ein Ausbildungsabschluss – setzt sich also aus mehreren Einheiten zusammen. Die Untergliederung einer Qualifikation in einzelne Units bildet die Voraussetzung dafür, dass Auszubildende Teile einer Ausbildung in unterschiedlichen Lernkontexten absolvieren und erreichte Lernergebnisse akkumulieren können.

Mit der Schneidung von Qualifikationen in Units, so die Kritik, bestehe die Gefahr einer Modularisierung durch die Hintertür. Argumentiert wird, dass eine Unterteilung der Gesamtausbildung in Module die Ganzheitlichkeit der dualen Ausbildung gefährde. Berufsidentität und berufliche Handlungskompetenz könne sich erst durch einen ganzheitlich angelegten Lernprozess ausbilden. Unterhalb der typischerweise drei Jahre andauernden beruflichen Ausbildung werden in Deutschland keine anerkannten Zertifikate ausgegeben, die Teilleistungen bescheinigen.

Als Negativfolie dient eine besonders weit getriebene Form von Modularisierung: das Singularisierungskonzept, das sich dadurch auszeichnet, dass die als isoliert und curricular selbständig konzipierten Module von den Lernenden in Eigenregie kombiniert werden können (Sloane 1997, S. 227ff.). Dieses Modell führt zu einer Schwächung der für die Berufsbildung zuständigen Institutionen und zu einer Stärkung der individuellen Verantwortung.

Allerdings dürfte die Gefahr der Einführung einer besonders weit getriebenen Form von Modularisierung nicht so groß sein, wie prognostiziert. Abgesehen davon, dass wir selbst die Ausgestaltung in der Hand haben, müssten in diesem Fall die tragenden Strukturelemente von Sozialpartnerschaft und Korporatismus außer kraft gesetzt werden (Meyer 2006, S. 13). Gerade weil in Deutschland sehr viele Akteure in der beruflichen Bildung mitwirken und weil mit der Institution des Berufs manifeste wie auch latente Funktionen verbunden sind, ist dem bestehenden System ein hohes Maß an Beharrungskraft inhärent (vgl. Deutschmann 2005). Eine gemäßigte Form, vielleicht auch nur eine virtuelle Modularisierung, die sowohl die Ganzheitlichkeit der Ausbildung beibehält als auch Öffnungen für Quereinstiege vorsieht, könnte eine Lösung sein. Erreicht werden würde

eine höhere Durchlässigkeit des Systems, ohne dass die für die Berufsbildung relevanten Institutionen über eine Individualisierung geschwächt würden.

Leistungsfeststellungen und Übertragung von Lernergebnissen

ECVET schlägt weiterhin vor, «units of learning outcomes» mit einer Leistungsfeststellung oder Prüfung abzuschließen. Erst wenn Lernende oder Beschäftigte mit Zertifikaten nachweisen können, dass sie die erforderlichen Kompetenzen erworben haben, können diese in einem neuen Lernumfeld auch angerechnet werden (Frommberger 2009, S. 15).

Aus deutscher Sicht gefährden gerade Leistungsfeststellungen und Zertifizierungen von Teilleistungen das Berufsprinzip. So wird befürchtet, dass Ausbildungen von Lernenden nicht abgeschlossen werden, sei es, weil sie vor Abschluss aufgeben, sei es, weil der Ausbildungsbetrieb seine Qualifizierung vorzeitig beendet. Die Qualität der Facharbeit werde absinken. Außerdem wird mit Blick auf andere Länder ein überbordendes Prüfungswesen und mehr Bürokratismus prognostiziert.

Die Institutionen wehren sich also vehement gegen eine verbindliche Prüfung von Modulen, weil damit der Druck auf sie zunimmt, Anerkennungen und Anrechnungen vorzunehmen. Anrechnungen implizieren, dass – vor dem Hintergrund von gleichwertigen Lernergebnissen – der Alleinvertretungsanspruch von Institutionen für einen spezifischen Lerninput und entsprechende «learning outcomes» brüchig wird.

Man kann aber fragen, ob eine durchgängige Leistungsfeststellung von «Einheiten von Lernergebnissen» tatsächlich zum festen Bestandteil der dualen Ausbildung werden muss oder ob nicht stattdessen lediglich für Lernende und Beschäftigte mit alternativen Bildungswegen oder Bildungsbrüchen Möglichkeiten zur Prüfung und zur Teilzertifizierung geboten werden können. Damit hätte man für durchlässigere Strukturen gesorgt, den Aufwand für Leistungsfeststellungen in Grenzen gehalten und das bestehende System nicht grundlegend verändert. Eine, etwa von den zuständigen Stellen beaufsichtigte, Prüfungs- und Beratungsstelle könnte eingerichtet werden. Diese würde Anerkennungen und Anrechnungen von Lernergebnissen nach einem entsprechenden Prüfungsverfahren durchführen, sowohl für deutsche als auch für EU-Bürgerinnen und Bürger.

Lernortunabhängigkeit

Ein weiteres Konstruktionsmerkmal von ECVET ist der mit der «outcome»-Orientierung verbundene Gedanke der Lernortunabhängigkeit. Wo und wie Lernende ihre Lernergebnisse erzielen, soll aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme bei der Betrachtung der Lernergebnisse nicht einbezogen werden.

Der Gedanke der Lernortunabhängigkeit trifft auf wenig Verständnis in Deutschland. Mit Lernprozessen in spezifischen Bildungseinrichtungen werden

Aussagen über das Kompetenzniveau der Lernenden oder Beschäftigten verbunden. Darüber hinaus werden implizit im Lernprozess stattfindende Sozialisations- und Reifungsprozesse angenommen. Deshalb berechtigt ein durchlaufener Lernprozess zur Teilnahme an der Abschlussprüfung und zum Erwerb von Abschlüssen. Solche Bildungszertifikate wiederum bilden die Voraussetzung für Zugänge zu weiteren Bildungseinrichtungen.

Das ECVET-Konzept der Lernortunabhängigkeit bricht also mit dieser Verknüpfung. Lernende könnten demnach Ausbildungsabschlüsse erlangen, ohne dass sie eine bestimmte Einrichtung besuchen oder zeitliche Vorgaben erfüllen.

Kritiker führen an, dass mit der Outcome-Orientierung und dem Gedanken der Lernortunabhängigkeit die Gefahr bestehe, dass Input-Faktoren und der Lernprozess selbst vernachlässigt würden. Das Vertrauen in Abschlüsse würde sich maßgeblich aus dem institutionengebundenen Lernprozess speisen.

Diese Argumente übersehen freilich, dass der Zusammenhang zwischen «outcome» und «input» nicht geleugnet wird, sondern dass Input-Faktoren im Rahmen von länderübergreifenden Vergleichen nicht herangezogen werden können. Vielmehr besteht Konsens darüber, dass auf einem hohen Niveau angesiedelte Lernergebnisse auch einen hochwertigen Input erfordern. Die Abwehrreaktionen verweisen aber auf ein anderes Problem der Institutionen: der Druck steigt, die Qualität der Bildungsanstrengungen nach außen hin transparent zu machen. Denn die Lernortunabhängigkeit stellt alte Gewissheiten in Frage: Sie relativiert die Exklusivitätsvorstellung der (Aus-)Bildungseinrichtungen. Zertifikate, die sich an den Lernergebnissen orientieren, könnten unter dieser Prämisse tatsächlich auch «woanders» erlangt werden. Damit würde den Institutionen eine Konkurrenz erwachsen, die so bislang noch nicht besteht. Der Gedanke der Lernortunabhängigkeit stellt damit auch althergebrachte Hierarchievorstellungen im Bildungswesen in Frage: Lernergebnisse, die in einem weniger angesehenen Bildungsbereich erlangt werden, können nun mit denen verglichen werden, die in dem als hierarchisch übergeordneten Bereich erbracht werden. Zeigt sich über die Beschreibungen von Lernergebnissen, dass diese in Teilen gleichwertig sind, dann weichen sich traditionell eingezogene Grenzen zwischen und innerhalb von Bildungsbereichen auf.¹¹

Der Gedanke der Lernortunabhängigkeit stellt sich also nur als relative Gefahr für die Bildungseinrichtungen dar. Gerade in Zeiten der Aufwertung von Bildung werden Bildungsprozesse eher mehr Gewicht erhalten als weniger. Was Institutionen jedoch als Chance begreifen können, ist, dass sie ihre Leistungen nach außen hin sichtbar machen können, und dies nicht nur in Form von erfolgreichen Abschlüssen, sondern auch, indem sie Kontextbedingungen (z.B. die soziale Zusammensetzung der Lernenden) mit reflektieren und in diesem

11 Das könnte für Lernergebnisse aus der Berufsausbildungsvorbereitung an der Schnittstelle zur Ausbildung zutreffen, ebenso wie für Lernergebnisse aus Fortbildungen am Übergang zur Hochschulbildung.

Zusammenhang stehende Anstrengungen nach außen transportieren. Damit unternehmen sie auch qualitätssichernde Schritte.

4 Reformimpulse aus Europa – Förderung der Durchlässigkeit

Die Umsetzungsbemühungen der Lissabon-Agenda und des Kopenhagen-Prozesses hat bereits bestehende Diskussionen um Reformansätze in der deutschen Berufsbildung beschleunigt. Diese Beschleunigung hat zu Abwehrreaktionen geführt, die eine ungewollte Aufoktroierung systemfremder Veränderungen in den Mittelpunkt rücken. In der Diskussion geht unter, dass die Instrumente EQR und ECVET neue und befruchtende Perspektiven auf alte Probleme anbieten.

Die europäischen Ziele sind am Nutzen für die Individuen und Unternehmen orientiert: Mehr Transparenz im Hinblick auf Bildungsstrukturen und -ergebnisse, eine Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen, der Ausbau von Qualitätssicherungssystemen sowie bessere vertikale und horizontale Mobilitätschancen für die Bürgerinnen und Bürger.

Von einem Qualifikationsrahmen und einem Leistungspunktesystem profitieren hochqualifizierte und flexible Beschäftigte und Auszubildende. Durch den Abbau von Mobilitätsbarrieren über Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen könnten sie Qualifizierungsangebote in Deutschland und Europa maßgenau nutzen.

Aber auch Menschen mit alternativen Bildungskarrieren und beruflichen Brüchen würden zu den Gewinnern zählen, denn es liegen europaweit einheitliche Instrumente und Verfahren zur Verfügung, um erworbene Bildungs- und Berufserfahrungen und nachfolgende Qualifizierungsoptionen transparent zu machen. Damit würde den unterschiedlichen Integrationsproblemen der «An- und Ungelernten» Rechnung getragen, eine Gruppe, die sich auf Personen erstreckt ohne Bildungsabschlüsse ebenso wie auf Personen, die ihr Studium vorzeitig beendeten und vielleicht erfolgreich im Arbeitsleben stehen. Diesen Menschen bleiben mangels Zertifikaten Positionen auf dem Arbeitsmarkt formal verschlossen. Mit der Möglichkeit, Zertifikate unterhalb eines formalen Abschlusses zu erwerben, die bereits erworbene Lernleistungen transparent machen, wäre eine nicht zu unterschätzende symbolische Aufwertung und gesellschaftliche Anerkennung der Lernleistungen dieser Menschen verbunden, die ggf. neue Bildungsaspirationen freisetzt. Die Aufwertung alternativer Bildungswege ist auch vor dem Hintergrund eines erhöhten Arbeitslosenrisikos dieser Gruppe gesellschaftspolitisch sinnvoll.

Auch können hierdurch Lücken beim Fachkräftebedarf geschlossen werden. Unternehmen sind an aussagekräftigen Nachweisen vorhandener Kompetenzen von Beschäftigten interessiert, um Humanressourcen umfassend und adäquat nutzen zu können. International aufgestellte Unternehmen wünschen sich Transparenz und Vergleichbarkeit hinsichtlich der Bildungsabschlüsse über Ländergrenzen hinweg.

Stellen sich (Aus-)Bildungsinstitutionen über «learning outcomes» dem europäischen Vergleich, so trägt dies zur Qualitätssicherung im nationalen Bereich bei. Bildungsinstitutionen wie Bildungsträger, berufliche Schulen, Weiterbildungseinrichtungen dürften davon profitieren, wenn sie ihre Leistungen nach außen hin für abnehmende Institutionen sowie für die Lernenden selbst sichtbar machen.

Die Reformimpulse aus Europa können positiv genutzt werden, wenn wir uns bei den stark bildungspolitisch geführten Debatten den inhaltlichen Fragen sachorientiert widmen. Die Bedarfe der Menschen und der Unternehmen sind in den Mittelpunkt der Umsetzung eines Qualifikationsrahmens und Leistungspunktesystems zu rücken. Ausgehend von den europäischen Umsetzungsvorschlägen von EQR und ECVET sind von allen Bildungsakteuren gemeinsam getragene Verfahren zu entwickeln, die den Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems gerecht werden. Das Berufsbildungssystem muss nicht umgebaut werden, aber es müssen Lösungen gefunden werden für mehr Durchlässigkeit an den Schnittstellen.

Literatur

- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Berlin. [<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>].
- Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB Report 11/09. [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf]
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Tabellen zum Datenreport, Bonn 2010. [http://datenreport.bibb.de/media2010/datenreport_bbb_2010_tabellen.pdf]
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar.
- Clement, Ute (2006): Zertifikate und Standards für die berufliche Bildung. In: Clement, Ute/Le Mouillour, Isabelle/Walter, Matthias (Hg.): *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa*, Bonn.
- Dehnbostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. [<http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf>].
- Deutschmann, Christoph (2005): Latente Funktionen der Institution des Berufs. In: Jacob, Marita/Kupka, Peter (Hrsg): *Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 297), Nürnberg, S. 3-16.
- Frommberger, Dietmar (2009): Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Wege zu mehr Mobilität, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit? In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 8/2009, S. 13-17.
- IAB (2007): Materialsammlung. Fachkräftebedarf der Wirtschaft. B2 Akademikermangel – allgemein und speziell in naturwissenschaftlich-technischen Berufen. [http://doku.iab.de/graeupap/2007/Fachkraefte_Material_B2.pdf]

- Icking, Maria (2009): Die Zukunft der beruflichen Bildung – die berufliche Bildung der Zukunft. http://www.boell-nrw.de/downloads/Icking_Grundlagenpapier_Zukunft_der_beruflichen_Bildung.pdf
- Meyer, Rita (2006): Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@* Ausgabe Nr. 11. [http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.pdf]
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2005): Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. Die langjährige Entwicklung qualifikationsspezifischer Arbeitslosenquoten zeigt: Personen ohne Berufsabschluss haben immer schlechtere Chancen bei der Stellensuche, in: IAB Kurzbericht, Nr. 9 vom 13.6.2005, S. 1-5.
- Severing, Eckhart (2005): Europäisierung der beruflichen Bildung? Die Diskussion in Deutschland. In: Jacob, M./Kupka P. (Hg.): Perspektiven des Berufskonzepts. Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 297), Nürnberg, S. 203-215. [Ausdruck aus der Projektdatenbank des f-bb].
- Sloane, Peter F. E. (1997): Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*, Pfaffenweiler, S. 223-245.

Steuerungsprobleme des Berufsbildungssystems in Deutschland

Die Krise des Berufsbildungssystems ist nicht nur die offensichtliche Krise der Unterversorgung mit Ausbildungsstellen, sondern es ist die «institutionelle Trägheit» (Baethge 2008, S. 595), die zur Befürchtung Anlass gibt, dass auch und gerade bei rückläufiger Nachfrage nach betrieblicher Ausbildung das Berufsbildungssystem nicht ausreichend in der Lage sein dürfte, die Herausforderungen der Wissensgesellschaft und die damit verbundenen Qualifikationsanforderungen zu bewältigen.

Die Steuerung der beruflichen Bildung und ihre Schwäche bzw. Trägheit sind Gegenstand des folgenden Beitrags. Nach einer kurzen Beleuchtung des gesetzgeberischen und historischen Hintergrunds werden die zersplitterten gesetzlichen Grundlagen und die Organisationen und Akteure der Berufsbildung dargestellt. Anschließend werden exemplarisch an einigen Beispielen die Folgen verdeutlicht und in groben Umrissen Reformansätze skizziert.

Der Bezug ist dabei immer nicht nur das duale Berufsbildungssystem im engeren Sinnen, sondern das gesamte System im Sekundarbereich mit dem Schulberufssystem und dem sogenannten Übergangssystem.

Hintergrund

Für die zersplitterte rechtliche Grundlage der Berufsbildung ist die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland maßgeblich. Nach Art. 30 und 70, Abs. 1 des Grundgesetzes ist die Wahrnehmung staatlicher Aufgaben zuerst Sache der einzelnen Bundesländer, wenn nicht dem Bund bestimmte Zuständigkeiten im Sinne der ausschließlichen oder konkurrierenden Gesetzgebung zugewiesen sind. Entsprechend diesem Prinzip verfügt der Bund über die Gesetzgebungszuständigkeit für das Recht der außerschulischen Berufsbildung, weil im Grundgesetz geregelt ist, dass der Bund sowohl für das Recht der Wirtschaft wie für das Arbeitsrecht die konkurrierende Gesetzgebung inne hat (vgl. Art. 74), während für die gesetzlichen Regelungen der beruflichen Schulen und der Schulverwaltung ausschließlich die Länder zuständig sind (vgl. Kutscha 1992, S. 144 ff).

Neben der föderalen Struktur mit der unterschiedlichen Gesetzgebungskompetenz spielt auch die korporatistische Tradition der Berufsbildung eine große Rolle. Sie geht historisch auf den Beginn der Industrialisierung zurück. In

Deutschland hat sich aus politischen Gründen ein traditionelles, am Handwerk orientiertes Ausbildungsmodell erhalten. «Die politische Führung im Deutschen Kaiserreich verband sich mit dem konservativen, von der industriellen Konkurrenz bedrohten Handwerk gegen das Proletariat, die Gewerkschaften und die Sozialdemokratie und erklärte das Handwerk zur ›Lehrwerkstatt des Volkes‹ in dem Sinne, wie die Armee als ›Schule des Volkes‹ galt» (Kell 1995, S. 372). Dieses Ausbildungsmodell, das in der Folge durch die Industrie übernommen wurde, erklärt die bis heute bestehende Bedeutung des Berufs- und Betriebsprinzips in der Berufsbildung. Auf diese Tradition geht nicht zuletzt auch das korporatistische Organisations- und Steuerungsmodell der Berufsbildung in Deutschland zurück, das analog der Bedeutung der Zünfte in der vorindustriellen Gesellschaft durch einen starken Einfluss berufsständischer Organisationen wie Innungen und Fachverbände, aber auch Gewerkschaften gekennzeichnet ist (Baethge 2008).

Wenn im Folgenden Steuerungsprobleme des Berufsbildungssystems beschrieben werden, dann spielen diese historischen Traditionen ebenso eine Rolle wie die föderale Gesetzgebung. Von zunehmender Bedeutung sind daneben die Vielzahl von Organisationen und Akteuren, die, wie zum Beispiel die Bundesagentur für Arbeit und die Kommunen, auf den Plan getreten sind, um die Folgen der unzulänglichen Steuerung zu bearbeiten.

Zersplitterte gesetzliche Grundlage

Eine zentrale gesetzliche Grundlage des Berufsbildungssystems stellt das 1969 von der großen Koalition aus CDU/CSU und SPD verabschiedete Berufsbildungsgesetz (BBiG) dar. Ein Kernelement des Gesetzes ist die Festlegung der Lernorte der Berufsbildung auf die Betriebe der Wirtschaft einerseits und auf berufsbildenden Schulen und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen andererseits; dieser Festlegung verdankt ein wesentlicher Teil der Berufsausbildung die Bezeichnung «duals System». Das BBiG ist zwar ein Bundesgesetz, aber der Unterricht an den Berufsschulen unterliegt der Regelungskompetenz der Länder. In der Regel sind hier die jeweiligen Schulgesetze maßgeblich.

Mit dem Berufsbildungsgesetz wurde zwar erstmalig eine bundeseinheitliche Grundlage für die Berufsbildung geschaffen, aber wesentliche Regelungsbereiche blieben auch ausgeklammert. So gelten einzelne Bestandteile des Gesetzes nicht für Berufe des Handwerks, bzw. das Handwerk konnte seine besonderen Anforderungen an die Qualifikation der Ausbilder/innen (Meisterbrief) beibehalten.

Eine weitere wichtige Einschränkung besteht darin, dass das Gesetz nicht für die Ausbildung gilt, die in berufsbildenden Schulen durchgeführt wird, die den Schulgesetzen der Länder unterstehen (vgl. § 3; Absatz 1 BBiG). Dieses Schulberufssystem umfasst vor allem die Ausbildung in Berufen des Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialwesens und ist bezüglich des Niveaus der im BBiG und der Handwerksordnung geregelten Berufsausbildung gleichgestellt (Baethge 2008, S. 543). Allerdings gibt es für einige Pflegeberufe mittlerweile auch bundes-

gesetzliche Regelungen (vgl. Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege – Krankenpflegegesetz KrPflG – und Gesetz über die Berufe in der Altenpflege – Altenpflegegesetz AltPflG).

Das Berufsbildungsgesetz wurde im Jahr 2005 in wesentlichen Punkten novelliert. Es ermöglicht nun, dass auch Jugendliche zur Berufsabschlussprüfung bei den Kammern zugelassen werden können, die ihre Berufsausbildung an einer berufsbildenden Schule absolviert haben. Zwar ist ein angemessener Anteil an fachpraktischer Ausbildung durch betriebliche Praktika nachzuweisen, aber grundsätzlich wird anerkannt, dass eine vollwertige Berufsausbildung auch an Berufsschulen stattfinden kann (vgl. § 43 BBiG). Allerdings wird diese Regelung erst wirksam, wenn die Landesregierungen durch Rechtsverordnung bestimmen, welche Bildungsgänge die Voraussetzungen dafür erfüllen. Zudem ist eine Abstimmung mit dem Landesausschuss für Berufsbildung notwendig.

Neu im novellierten Berufsbildungsgesetz ist auch, dass die Berufsvorbereitung neben der beruflichen Ausbildung, der beruflichen Umschulung und der beruflichen Fortbildung als Teil des Berufsbildungssystems anerkannt ist (vgl. §1 und § 68ff BBiG). Die Berufsausbildungsvorbereitung nach BBiG richtet sich an lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht erwarten lässt.

Die Aufnahme der Berufsvorbereitung anerkennt, dass es einen Bereich zwischen Schule und Ausbildung gibt, für den der Begriff «Übergangssystem» eingeführt worden ist. Im nationalen Bildungsbericht 2006 wurde erstmals vom Übergangssystem als einem Sektor des Berufsbildungssystems neben dem dualen System und dem Schulberufssystem gesprochen und mit Daten unterlegt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Allerdings gehört nur ein kleiner Teil des Übergangssystems zum Regelungsbereich des BBiG, auch gelten die Regelungen des BBiG für die Berufsvorbereitung, die im Rahmen des SGB III gefördert wird, nur eingeschränkt.

Das Übergangssystem umfasst die unterschiedlichsten Bildungsgänge und Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Berufsorientierung, die in der Regel nicht mit anerkannten Abschlüssen der Berufsausbildung einhergehen. Entsprechend der Unterschiedlichkeit der Maßnahmen ist die gesetzliche Basis für das berufliche Übergangssystem sehr unterschiedlich und zersplittert. Zum einen sind die Länder mit ihren Schulgesetzen zuständig, weil Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr schulpflichtig sind und nach der allgemeinbildenden Schule auch dann die Berufsschule besuchen müssen, wenn sie keine Berufsausbildung im dualen System oder im Schulberufssystem beginnen konnten.

Zum anderen ergibt sich eine weitere gesetzliche Zuständigkeit aus den Sozialgesetzbüchern (SGB) II und III. Nach SGB II sind Jugendliche ab 15 Jahren erwerbsfähige Hilfebedürftige, wenn sie in einer Bedarfsgemeinschaft leben und ihren Lebensunterhalt nicht aus eigener Kraft bestreiten können. Grundsätzlich ist es Ziel des Gesetzes, die Hilfebedürftigkeit zu beenden. Für Jugendliche bis zum 25. Lebensjahr «müssen zu diesem Zweck unverzüglich Maßnahmen bereit-

gestellt werden; kann diese keine Ausbildung sein, müssen die Maßnahmen zumindest zur Verbesserung der beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten beitragen» (SGB II, § 3). Das SGB III ist ein Leistungsgesetz im Rahmen der Arbeitsförderung, das die Förderung betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung, die Berufsberatung und die Berufsvorbereitung regelt.

Nicht zuletzt ist das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) eine zu berücksichtigende gesetzliche Grundlage. Die Jugendsozialarbeit ist ein Teil der Jugendhilfe und zielt auf sozialpädagogische Hilfe für benachteiligte Jugendliche bei der Integration in Ausbildung und Beschäftigung (vgl. 13 SGB VIII). Die Leistungen sind jedoch nachrangig insbesondere gegenüber den Leistungen nach SGB II und SGB III, aber auch gegenüber schulischen Bildungsangeboten. Die Wirksamkeit der Jugendsozialarbeit ist allerdings nicht nur durch die Nachrangigkeit eingeschränkt; die Leistungen sind für die Kommune als dem Jugendhilfeträger nur als Sollbestimmung normiert, d. h. der Träger kann nach pflichtgemäßem Ermessen die Entscheidung treffen, ob er die Leistungen anbietet oder nicht (vgl. Proksch 2001).

Organisationen und Akteure

In Folge der zersplitterten gesetzlichen Grundlage sind an der Steuerung der beruflichen Bildung eine Vielzahl von Akteuren auf der Bundes- und Landesebene und auf der regionalen und lokalen Ebene beteiligt.

Das Bundesministerium für Wirtschaft und je nach Beruf weitere Fachministerien erlassen die Ausbildungsordnungen für Ausbildungsberufe nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die Federführung für das Berufsbildungsgesetz und seine Ausführungen und übt die Aufsicht über das Berufsinstitut für Berufsbildung aus. Das Berufsinstitut für Berufsbildung ist wiederum für die Vorbereitung von Ausbildungsordnungen zuständig und führt die Geschäfte des Hauptausschusses, der aus Vertretern der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer und Vertretern der Länder und des Bundes zusammengesetzt ist. Über dem Hauptausschuss ist die Beteiligung der Sozialpartner auf der Bundesebene gesichert.

Weitere Akteure auf Bundesebene sind das Jugendministerium mit der Zuständigkeit für das SGB VIII und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales mit der Zuständigkeit für das SGB II und III und die Bundesagentur für Arbeit, die im Rahmen der Sozialgesetzbücher II und III die Leistungen nach diesen Gesetzen steuert.

Wichtige Akteure auf Länderebene sind die Schul- oder Kultusministerien mit der Zuständigkeit für die Lehrpläne der Berufsschulen. Allerdings gibt es hier eine bundeseinheitliche Abstimmung über die Kultusministerkonferenz, die sich auf die Rahmenlehrpläne für die einzelnen Berufe bezieht.

Mit der Novellierung des BBiG verpflichtete der Bund die Bundesländer, Landesausschüsse für Berufsbildung einzurichten. Sie setzen sich in gleicher Anzahl aus Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der obersten

Landesbehörden zusammen. Sie haben gegenüber der Landesregierung eine beratende Funktion und den Auftrag, insbesondere im Interesse einer einheitlichen Berufsbildung auf eine Zusammenarbeit zwischen der schulischen Berufsbildung und der Berufsbildung nach diesem Gesetz sowie auf eine Berücksichtigung der Berufsbildung bei der Neuordnung und Weiterentwicklung des Schulwesens hinzuwirken (§83, Absatz 2 BBiG).

Zentrale Akteure auf regionaler Ebene sind die Kammern, die im BBiG «zuständige Stellen» genannt werden. Die wichtigsten Kammern sind die bundesweit 80 Industrie- und Handelskammern, des Weiteren die 53 Handwerkskammern und die Kammern der freien Berufe, die in der Regel auf Ebene der Bundesländer organisiert sind. Aufgabe der Kammern sind u. a. die Prüfung der Eignung der Ausbildungsstätte, die Durchführung der Prüfungen, die Beratung der Betriebe bei der Umsetzung der Ausbildung und die Entscheidung über die Zulassung zur Abschlussprüfung. Die entsprechenden Organe sind die Berufsbildungsausschüsse und die Prüfungsausschüsse. Die Berufsbildungsausschüsse sind paritätisch aus Vertretern der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite sowie der Lehrkräfte der Berufsschulen im Kammerbezirk zusammengesetzt, allerdings haben die Vertreter der Schulen nur eine beratende Funktion und ein Stimmrecht nur, sofern Schulangelegenheiten betroffen sind.

Auch die Agentur für Arbeit agiert überwiegend auf der regionalen Ebene. Unter dem Dach der Bundesagentur für Arbeit arbeiten bundesweit 178 Agenturen, deren Aufgaben u. a. die Förderung der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen und der Berufsvorbereitung umfassen. Über regionale Einkaufszentren werden hier wie auch bei den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Übergangssystem Plätze ausgeschrieben, auf die sich außerbetriebliche Einrichtungen der Berufsausbildung und Berufsvorbereitung bewerben können

Weitgehend unbeachtet ist den Agenturen für Arbeit über die Berufsberatungen eine weitere wichtige Steuerungsfunktion zugewachsen. Sie definieren, welche Jugendlichen als ausbildungsreif gelten und überhaupt in den Bewerberpool aufgenommen werden; alle als nicht ausbildungsreif eingeschätzten Jugendlichen werden auf die Maßnahmen des Übergangssystems verwiesen. Seit 2006 liegt für die Beurteilung der Ausbildungsreife ein bundesweit geltender Kriterienkatalog Ausbildungsreife vor, der von der Bundesagentur für Arbeit im Auftrag des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs herausgegeben wurde (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009).

Akteure auf der lokalen bzw. kommunalen Ebene sind zum einen die Betriebe, die die Berufsausbildung durchführen und zum anderen die Kommunen, die in unterschiedlichen Funktionen das Berufsbildungssystem mitgestalten. Die Kommunen sind Träger der meisten berufsbildenden Schulen. Sie nehmen als Schulträger jedoch nur die äußeren Schulangelegenheiten wahr, d. h. sie sind vor allem mit der Aufgabe betraut, die schulischen Anlagen und Schulgebäude bereitzustellen und zu unterhalten. Die inhaltlichen und pädagogischen Fragen der Schule gehören zu den sogenannten inneren Schulangelegenheiten, die in

die Zuständigkeit der staatlichen Schulaufsicht fallen. Die Kommune – sofern sie Träger der Jugendhilfe ist – ist zudem für die Jugendsozialarbeit und die Jugendberufshilfe zuständig. Aber auch hier ist die Kommune eher ein ausführendes Organ, weil die gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene geregelt werden und die Finanzierung nicht zuletzt durch die Nachrangigkeit gegenüber den SGB II und III begrenzt ist.

Das fragmentierte Steuerungssystem und seine Auswirkungen

In der Berufsausbildung können drei Steuerungssysteme unterschieden werden (Bertelsmann Stiftung 2009, S.23ff). Ein marktförmig organisiertes System zeichnet sich dadurch aus, dass es im Grundsatz durch das Beschäftigungssystem gesteuert wird und die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt die berufliche Qualifizierung bestimmt. Die Betriebe sind die zentralen Akteure in einem solchen marktförmig gesteuerten System. Ein staatlich reguliertes Berufsbildungssystem zeichnet sich durch eine Dominanz der schulisch organisierten Berufsbildung aus. Die Berufsbildung ist hier Teil des Bildungssystems wie die Schulbildung oder das Hochschulsystem. Betriebe haben keine institutionalisierte Rolle.

Das für Deutschland typische duale Ausbildungssystem folgt einem dritten Ansatz, der als korporatistische Steuerung bezeichnet wird. Die Akteure in diesem System sind nicht nur Betriebe und staatliche Schulen, sondern auch berufsständische Organisationen wie Kammern und Sozialpartner, die Einfluss auf die Gestaltung nehmen. Ein Hintergrund des korporatistischen Modells ist die für Deutschland typische Orientierung der Berufsbildung an der Berufsform. Berufe sind, kurz gesagt, Muster von Arbeitsvermögen, in denen spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten gebündelt sind, unabhängig davon, ob dieses Arbeitsvermögen auch konkret und unmittelbar im betrieblichen Arbeitsprozess genutzt wird. Harney und Rahn (2000) unterscheiden daher in der Berufsbildung die berufliche Handlungslogik mit der Orientierung an berufsfachlicher Vollständigkeit von der betrieblichen Handlungslogik, die auf unmittelbare betriebliche Verwertungsinteressen des Arbeitsvermögens zielt. Dazu kommt die schulische Handlungslogik, die sich in der klassischen Berufsschule noch in Ergänzung zur Herausbildung der Beruflichkeit verstanden hat. In dem Maße aber, in dem die beruflichen Schulen durch Berufsfachschulen und Berufsgymnasien den Anschluss an das allgemeinbildende Schulwesen suchen, folgen sie jedoch zunehmend einer eigenen Logik, die sich an Schulabschlüssen orientiert (Harney/Rahn 2000).

Die unterschiedlichen Handlungslogiken, die von den beteiligten Akteuren, also den Betrieben, Kammern, Fachverbänden, Gewerkschaften und Berufsschulen verfolgt werden, müssen zwangsläufig in einem pluralen Steuerungssystem in Konflikt geraten, wenn die Akteure in hohem Maße ihren eigenen Steuerungslogiken folgen können. Nach Felix Rauner (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009) ist insbesondere das deutsche System durch ein eher fragmentiertes Steuerungsmodell gekennzeichnet. Dem Zusammenspiel der verschiedenen Akteure

und Institutionen fehlen wesentliche Voraussetzungen einer Koordination, die insbesondere am Fehlen einer das gesamte Berufsbildungssystem umfassenden gesetzlichen Regelung und am Fehlen einer staatlichen, Bund und Länder umfassenden operativen Steuerungseinheit festgemacht werden.

Im Folgenden wird an drei sehr unterschiedlichen Beispielen gezeigt, wie sich die Schwächen dieses fragmentierten Steuerungssystems auswirken.

Ein Beispiel ist die Reform der Ausbildung in der Altenpflege. Mit dem Altenpflegegesetz des Bundes, das am 1. August 2003 in Kraft getreten ist, wird die Ausbildung in der Altenpflege erstmals bundeseinheitlich geregelt. Das Bundesgesetz löst die unterschiedlichen Bestimmungen in den 16 Bundesländern ab. Ziel des Gesetzes ist es, bundesweit ein einheitliches Ausbildungsniveau sicherzustellen, das Berufsbild attraktiver zu gestalten und dem Beruf insgesamt ein klares Profil zu geben.

Die Ausbildung zur Altenpflegerin bzw. zum Altenpfleger dauert drei Jahre. Sie besteht aus theoretischem und praktischem Unterricht und einer praktischen Ausbildung, die im Umfang gegenüber dem Unterricht überwiegen muss. Die Altenpflegeschule trägt die Gesamtverantwortung für die Ausbildung. Sie führt den Unterricht durch und stellt die Praxisbegleitung sicher (§ 4 Abs. 4 AltPflG). Die praktische Ausbildung erfolgt in Altenheimen bzw. stationären Pflegeeinrichtungen und in ambulanten Pflegediensten. Diese Einrichtungen schließen mit der Schülerin/dem Schüler einen Ausbildungsvertrag (§ 13 AltPflG). Die Einrichtung muss mit einer Altenpflegeschule einen Kooperationsvertrag abgeschlossen haben oder selbst eine staatlich anerkannte Altenpflegeschule leiten. Die Schülerin bzw. der Schüler hat einen Anspruch auf Ausbildungsvergütung während der gesamten Ausbildungszeit. Die Vergütung zahlt der Träger der praktischen Ausbildung. Obwohl die Ausbildung in der Altenpflege also viele Merkmale einer dualen Ausbildung trägt und bundesweit geregelt ist, ist diese Ausbildung weiterhin Teil des Schulberufssystems und unterliegt nicht dem BBiG. Es gelingt diesem «tragen» System offensichtlich nicht, eine faktisch betriebliche Ausbildung zu integrieren, vielleicht weil dafür die traditionellen korporatistischen Strukturen fehlen.

Ein zweites Beispiel ist die außerbetriebliche Berufsausbildung, die Teil des dualen Systems ist, weil der Ausbildungsvertrag bei der zuständigen Kammer eingetragen ist, obwohl dieser Vertrag nicht mit einem Betrieb, sondern mit einem Träger beispielsweise der Jugendberufshilfe abgeschlossen wird. Ende 2008 befanden sich nach Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung bundesweit 166.891 Auszubildende in einer solchen Ausbildung; das waren 10,3 % der Auszubildenden insgesamt (Bundesinstitut für Berufsbildung 2010, S. 125).

Diese Ausbildungsplätze werden traditionell aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche, die aus dem Grund keine Chancen auf Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung haben, finanziert. Ein kleinerer Teil wird aus Förderprogrammen des Bundes und einiger Länder finanziert, die den Zweck verfolgen, für sogenannte markt-

benachteiligte Jugendliche, die wegen fehlender Ausbildungsplätze keine Ausbildung beginnen können, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Insbesondere bei den Aktivitäten des Staates, durch Förderung von Ausbildungsplätzen für einen Ausgleich zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt zu sorgen, lassen sich deutliche Unterschiede entlang der Ost/West-Achse feststellen. Während in den alten Ländern Ende 2008 nur knapp 9% der außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnisse aus Programmen für Marktbenachteiligte finanziert wurden, betrug dieser Anteil in den neuen Ländern rund 38%. Im Vergleich dazu mündeten 2008 in den ostdeutschen Flächenländern nur 24% der Neuzugänge in das Übergangssystem, während der Anteil in den westdeutschen Flächenländern 36% betrug (Bildung in Deutschland 2010). Erfolgreiche ostdeutsche Bewerber/innen um betriebliche Ausbildungsplätze werden also eher durch eine vollqualifizierende außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung aufgefangen, erfolglose westdeutsche Bewerber werden dagegen zu hohen Teilen auf das Übergangssystem verwiesen.

Während die Benachteiligtenförderung von den Sozialpartnern im Berufsbildungssystem grundsätzlich akzeptiert wird, wird die Förderung von Marktbenachteiligten eher als «Systembruch» betrachtet und stößt auf Widerspruch (Krekel/Ulrich 2009). Man kann aus dem Unterschied zwischen Ost und West den Schluss ziehen, dass offensichtlich weniger durchsetzungsfähige korporatistische Strukturen in den neuen Bundesländern die Chancen ostdeutscher Jugendlicher auf Zugang zur Ausbildung erhöhen, während in Westdeutschland dieselben Strukturen mit dafür verantwortlich sind, dass auch ausbildungsreifen Jugendliche eine Ausbildung vorenthalten wird.

Die Strategie, die außerbetriebliche Berufsbildung einzuhegen und auf eine Benachteiligtenförderung zu begrenzen, ist mit einer der Ursachen für das Anwachsen eines perspektivlosen Übergangssystems. Dieses dritte Beispiel kann so als Nebenfolge eines Systemversagens betrachtet werden.

Kritische Analysen des Übergangssystems beziehen sich des Weiteren auf Probleme der Effektivität, gemessen an der Erreichung des Ziels, einen Übergang in Ausbildung tatsächlich zu erreichen. Schätzungsweise 20 bis 30% bleiben auch drei Jahre nach Eintritt in eine Maßnahme des Übergangssystems noch ohne Ausbildung und bei denjenigen, denen dieser Übergang gelingt, ist es sehr selten, dass absolvierte Ausbildungseinheiten auf die nachfolgende Berufsausbildung anerkannt werden (Beicht 2009). Zum anderen steht die Effizienz der Maßnahmen in der Kritik. Nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft haben Bund, Länder, Kommunen und die Agentur für Arbeit 2006 rund 3 Mrd. Euro nur für die Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung aufgewendet (Werner u.a. 2008).

Eine Forderung in diesem Zusammenhang ist eine Verbesserung der Effektivität und Effizienz durch ein verbessertes Übergangsmangement, und hier wird vor allem die Kommune in den Blick genommen (Krekel/Ulrich 2008, Dobischat/Kühnlein 2009). Es ist allerdings fraglich, ob gerade eine Institution wie die Kommune, die über so wenig institutionelle Stärke im Berufsbildungssystem

verfügt, diese Funktion ausführen kann. Die Aktivitäten in den Kommunen konzentrieren sich faktisch daher in der Regel darauf, u.a. durch individuelle Begleitung eine verbesserte Berufsorientierung und Ausbildungsreife noch in den allgemeinbildenden Schulen zu erreichen, um dadurch die Berufsfindungsprozesse zu erleichtern. Darüberhinaus eigenständige Ausbildungsangebote zu planen und anzubieten übersteigt die Möglichkeiten der Kommunen.

Vielleicht kann nur ein Stadtstaat wie Hamburg einen Schritt weiter gehen und allen ausbildungsreifen Jugendlichen eine Ausbildung anbieten, die mit einem Berufsqualifizierungsjahr in der beruflichen Schule beginnt und im Idealfall bei voller Anerkennung des 1. Ausbildungsjahrs in einer betrieblichen Ausbildung fortgeführt wird. Sollte der Übergang in eine betriebliche Ausbildung nicht gelingen, sieht das Hamburger Modell die Ausbildung bei einem außerbetrieblichen Träger vor, auch hier mit der Maßgabe, möglichst im 3. Jahr eine Fortsetzung im Betrieb zu erreichen (Behörde für Schule und Berufsbildung 2009).

Fazit

Angesichts eines Anteils von rund 15% der Jugendlichen zwischen 25 und 30 Jahren, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, kann in Deutschland nicht von einem leistungsfähigen Berufsbildungssystem die Rede sein – Reformen sind also unabweislich. Für diese Reformen scheinen die Voraussetzungen jedoch denkbar schlecht. Die Ursachen liegen vor allem in einem fragmentierten Steuerungsmodell der beruflichen Bildung, dem es kaum gelingt, die Einzelinteressen und spezifischen Handlungslogiken der beteiligten Akteure im Sinne eines zukunftsfähigen Systems koordiniert zu steuern.

Notwendig ist ein bundeseinheitliches Berufsbildungsgesetz für den gesamten Sekundarbereich, das sowohl das duale System wie auch das Schulberufssystem und die Ausbildungsvorbereitung nach der allgemeinbildenden Schule umfasst. Notwendig scheint zudem eine bundesweite Institution, in der vor allem die strategischen Steuerungsfunktionen gebündelt werden. Eine solche Organisation wie z.B. ein Bundesamt für Berufsbildung könnte auch die Themen bearbeiten, die sich der Innovationskreis berufliche Bildung beim BMBF auf die Agenda gesetzt hat (BMBF 2007):

- Modernisierung/Flexibilisierung (u. a. Flexibilisierung der beruflichen Bildung und strukturelle Verbesserung des Berufsbildungssystems/Entwicklung von Ausbildungsbausteinen);
- Durchlässigkeit zu Weiterbildung und Hochschule;
- Übergangmanagement (u. a. Verbesserung der Kooperationsstrukturen von beruflichen Schulen und betrieblicher Ausbildung, Verzahnung und Anrechnung von Vorqualifikationen auf Ausbildung, Strukturverbesserung der Benachteiligtenförderung);
- Europäische Öffnung und nationale Bildungsreformen im Hinblick auf europäische Entwicklungen.

Um die Ausbildungschancen von leistungsschwächeren Jugendlichen zu sichern und einen Ausgleich regionaler Ungleichgewichte zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt herstellen zu können, ist die außerbetriebliche Ausbildung auf gesicherte gesetzliche und finanzielle Grundlagen zu stellen. Die Basis dafür können letztlich nicht die Sozialgesetzbücher II und III mit einer in den Grenzen der Arbeitsmarktpolitik bzw. Grundsicherung betriebenen Steuerungspraxis sein.

Die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren könnte eine Perspektive bieten, wenn es gelingt, die Berufsbildung hier nicht allein einer schulischen Logik zu unterwerfen. Die Zentren müssen vielmehr mit regionalen Akteuren wie Betrieben, außerbetrieblichen Ausbildungsstätten und Schulen eng kooperieren, sozialpädagogische Kompetenz entwickeln und in viel größerem Maße, als dies derzeit der Fall ist, als selbständige Schule agieren können.

Literatur

- Baethge, M. (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Kai S. Cortina et al. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek bei Hamburg.
- Baethge, M. (2010): Transformation des Bildungssystems – Herausforderungen auch für Gewerkschaften. In: Huber, Berthold (Hrsg.): *Kurswechsel für Deutschland*, Frankfurt, New York.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2009): Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf, Hamburg: <http://www.hamburg.de/contentblob/1546270/data/bsb-rahmenkonzept-uebergang-schule-beruf.pdf>
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung (BIBB REPORT Ausgabe 11/09), Bielefeld.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich, Gütersloh.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, Nürnberg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht, Bielefeld.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, Bonn/Berlin.
- Dobischat, R./Kühnlein, G. (2009): Politische Gestaltung des kommunalen Übergangsmangements an der Passage von der Schule in die Arbeitswelt. Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung, Dokumentation eines Expertenworkshops im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- Harney, K./Rahn, S. (2000): Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen – Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (46)
- Kell, A. (1995): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung, in: Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*, Opladen.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.

- Krekel, E./Ulrich, J.G. (2009): Jugendliche ohne Abschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung, Friedrich Ebert Stiftung, Berlin.
- Kutscha, G. (1992): Berufsbildungsgesetz. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.2, Stuttgart/Dresden.
- Proksch, R. (2001): §13 SGB VIII – Die zentrale rechtliche Grundlage für Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): *Handbuch der Jugendsozialarbeit*, Münster, Bd. 1.
- Werner, D. et al. (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten der Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen, Bertelsmann Stiftung, Bielefeld.

Pilotprojekt «3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen»

1 Zur Einführung und bildungspolitischen Einbettung des Pilotprojektes

Mit dem landesweiten Pilotprojekt «3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen» richtet sich das nordrhein-westfälische Arbeitsministerium an ausbildungs- und arbeitswillige Jugendliche und junge Erwachsene, die aufgrund ihrer persönlichen und schulischen Voraussetzungen derzeit und absehbar trotz der vorhandenen Fördermaßnahmen im Rahmen der bestehenden Regelausbildungssysteme keine berufliche Ausbildung mit den dazugehörigen Abschlüssen erwerben werden. Für diese Zielgruppe ergänzt der 3. Weg das bisherige Ausbildungsangebot in NRW. Ziel ist die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit und die Hinführung zu einer regulären beruflichen Zwischen- und Abschlussprüfung bei der zuständigen Stelle.

Das Pilotprojekt, das 2006 startete, ist zwar ein NRW-Landesprogramm, hat aber von vornherein auch bundesweite Diskussionen und Entwicklungen mit aufgenommen und diese umgekehrt auch befruchtet (vgl. z. B. das Programm JOBSTARTER Connect des BMBF). NRW ist hier theoretisch wie praktisch Vorreiter in der Nutzung von Ausbildungsbausteinen in der Berufsausbildung. Ausbildungsbausteine sind ein zentrales Instrument zur Flexibilisierung der Ausbildung, weil sie in unterschiedlicher Dauer und in unterschiedlicher Reihenfolge absolviert werden können. Die Ausbildungsbausteine erleichtern nach einer Unterbrechung oder einem Abbruch der Ausbildung die Wiederaufnahme der Ausbildung. Mittels einzelner, zertifizierter Ausbildungsbausteine werden Teilqualifikationen dokumentiert, die für die Integration in den Arbeitsmarkt relevant sein können. Damit die Ausbildungsbausteine zu Instrumenten der Flexibilisierung werden können, ist ihre Einbindung in die individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung von wesentlicher Bedeutung (vgl. Buschmeyer/Eckhardt 2009).

Die Möglichkeiten einer verlängerten Ausbildungszeit (bis zu fünf Jahre) mit Unterbrechung der Ausbildung zur Regelung z. B. persönlicher, familiärer oder sonstiger soziale Problemlagen stellen weitere wichtige Instrumente der Flexibili-

sierung dar, die nicht auf den 3. Weg beschränkt sein müssen, sondern durchaus Eingang in die Reform der beruflichen Bildung insgesamt finden könnten.

Ein weiteres Kernelement des Pilotprojektes 3. Weg ist das sog. Bildungscoaching als individuelles prozessbegleitendes Beratungs- und Unterstützungsangebot für die Auszubildenden (vgl. Buschmeyer/Eckhardt 2010). Bildungscoaching beinhaltet die Verknüpfung von fachlicher Ausbildung mit individueller Lernförderung, sozialpädagogischer Begleitung und Verzahnung der drei Lernorte Bildungsträger, Berufsschule und Betrieb. Die kontinuierliche individuelle Begleitung der Auszubildenden vom Beginn der Ausbildung an über die einzelnen Schnittstellen der Ausbildung bis hin zur Integration in den Arbeitsmarkt hat Beispielcharakter. «Anschlussperspektiven schaffen» als Qualitätskriterium der Gestaltung von Übergängen wird so konkret.

Dem Ziel der Gestaltung von Übergängen mit System dient auch das Ziel, Ausbildungsreife durch Ausbildung (und nicht durch weitere Maßnahmen der Berufsvorbereitung) herzustellen. Die Auszubildenden im 3. Weg sind keine Praktikanten o. ä., sondern Auszubildende. Das trägt erheblich zur Steigerung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen bei. In der Verschmelzung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung liegt jetzt und in der Zukunft eine große bildungspolitische Aufgabe.¹

Die ressortübergreifenden Zusammenarbeit von Arbeits- und Schulministerium, die Zusammenarbeit von Bildungsträgern, Berufskollegs und Betrieben und z. T. auch mit Eltern, die Zusammenarbeit aller Akteure der verschiedenen Organisationen und Rechtskreise in den Fallkonferenzen können beispielgebend für zukünftiges gemeinsames Handeln im Übergang von Schule, Ausbildung und Beruf sein. Sie nehmen eine Strukturverbesserung der beruflichen Bildung vorweg.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass mit dem 3. Weg ein Beitrag zur Aktivierung aller Ausbildungsreserven bei sich abzeichnendem Fachkräftemangel geleistet und zugleich der sozialen Verpflichtung² Rechnung getragen wird, für alle ausbildungswilligen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz anzubieten. Dies ist auch ein Beitrag zur Stärkung des sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhalts und bringt mehr Jugendliche aus einer aus Steuer- oder Beitragsmitteln zu leistenden Alimentierung heraus. Mit dem 3. Weg wird pädagogisches Neuland betreten, und er stellt einen bildungspolitischen Impuls über Nordrhein-Westfalen hinaus dar.

-
- 1 Auch Hamburg hat im Rahmen der Hamburger Bildungsoffensive mit seinem «Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule und Beruf» hier einen Schwerpunkt gesetzt.
 - 2 Österreich kennt sogar eine über die soziale Verpflichtung hinausgehende gesetzliche Ausbildungsplatzgarantie.

2 Besonderheiten der Zielgruppe, ausgewählte Ausbildungsberufe und Kernpunkte der Ausbildung im 3. Weg

Der 3. Weg in der Berufsausbildung hat Jugendliche als Zielgruppe, die ausbildungswillig, aber noch nicht (oder nicht mehr) ausbildungsreif sind. Viele von ihnen haben eine begonnene Ausbildung wieder abgebrochen. Ca. 25 % verfügen über keinen Schulabschluss, etwa 60 % haben einen Hauptschulabschluss, etwas mehr als 10 % haben einen mittleren Abschluss. Entscheidender als ein nicht vorhandener Schulabschluss ist der Umstand, dass nach Aussagen der Bildungsträger der größte Teil der Auszubildenden multiple Probleme im familiären oder sozialen Umfeld und Probleme im Arbeitsverhalten hat.³

Bei der Auswahl der Ausbildungsberufe in Abstimmung mit den Sozialpartnern sind daher vorrangig Ausbildungsberufe mit einer zweijährigen Regelausbildungsdauer ausgewählt worden, die für die Zielgruppe «zu schaffen» sind. Für Auszubildende, die die zweijährige Ausbildung mit Erfolg absolviert haben, wird eine Durchstiegsoption für (ausgewählte) drei(einhalb)jährige Ausbildungsberufe angeboten.

Grundlage der Ausbildung in den 13⁴ anerkannten zwei- bzw. dreijährigen Ausbildungsberufen ist ein regulärer Ausbildungsvertrag, der zwischen einem Bildungsträger und der/dem Auszubildenden abgeschlossen und bei der zuständigen Stelle (Handwerks- oder Industrie- und Handelskammer) eingetragen wird. Mit der Ausbildung zur Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugservice ist auch ein neu entwickelter Ausbildungsberuf aufgegriffen worden.

Die Auswahl der Auszubildenden erfolgt in regional organisierten Abstimmungsgesprächen von Agenturen für Arbeit, den Trägern der Grundsicherung (Sozialgesetzbuch II), den Bildungsträgern und z. T. den Berufskollegs unter Koordination und Moderation durch die 16 nordrhein-westfälischen Regionalagenturen.

Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Zahl der Eintritte nach Ausbildungsberufen in den beiden Ausbildungsdurchgängen.

-
- 3 Genauere Angaben und Zahlen sind den Berichten der fachlichen Begleitung zu entnehmen.
 - 4 Im ersten Ausbildungsdurchgang wurde in 14 Ausbildungsberufen ausgebildet. Im zweiten Ausbildungsdurchgang wurde für das Malerhandwerk nur noch die Ausbildung zum/zur Bauten- und Objektbeschichter/in angeboten und nicht mehr zum/zur Maler/in und Lackierer/in.

Tab. 1: Eintritte in den 3. Weg nach Ausbildungsberufen

Ausbildungsberuf	1. Ausbildungsdurchgang	2. Ausbildungsdurchgang
Änderungsschneider/Änderungsschneiderin	13	16
Ausbaufacharbeiter/Ausbaufacharbeiterin	22	14
Bauten- und Objektbeschichter/Bauten- und Objektbeschichterin	208	186
Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice	87	43
Fachkraft im Gastgewerbe	146	213
Fachlagerist/Fachlageristin	211	243
Fachverkäufer/Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk	48	86
Hochbaufacharbeiter/Hochbaufacharbeiterin	79	23
Maler und Lackierer/Malerin und Lackiererin	107	0
Maschinen- und Anlagenführer/Maschinen- und Anlagenführerin: Fachrichtung Metalltechnik	76	126
Produktionsfachkraft Chemie	17	15
Servicefahrer/Servicefahrerin	38	27
Teilezurichter/Teilezurichterin	174	114
Tiefbaufacharbeiter/Tiefbaufacharbeiterin	14	15
Summe	1.240	1.121

Die größeren Veränderungen der Zahl der Auszubildenden zwischen den beiden Ausbildungsdurchgängen in den Ausbildungsberufen sind zum einen der Tatsache geschuldet, dass die Ausbildung zum Maler und Lackierer/zur Malerin und Lackiererin nur im ersten Ausbildungsdurchgang angeboten worden ist. Ferner ist über die Regionalagenturen, die beim zweiten Ausbildungsdurchgang eine regional koordinierende Funktion hatten, angestrebt worden, dass Berufe mit einem traditionell höherem Frauenanteil stärker berücksichtigt werden, um den geringen Anteil weiblicher Auszubildender (17,3%) zu erhöhen. Insbesondere durch eine Erhöhung der Zahl weiblicher Auszubildender in den Ausbildungsberufen Fachkraft im Gastgewerbe und Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk konnte der Anteil weiblicher Auszubildender auf 25,2% erhöht werden.

3 Inhaltliche Strukturierung der Ausbildung über Ausbildungsbausteine

Das zentrale Steuerungselement in der Ausbildung im 3. Weg sind die Ausbildungsbausteine, die das Gesamte der Ausbildung abdecken und einen verbindlichen Bezug zum Ausbildungsrahmenplan auf der Grundlage des BBiG und der HWO und zum Rahmenlehrplan der Berufskollegs herstellen.

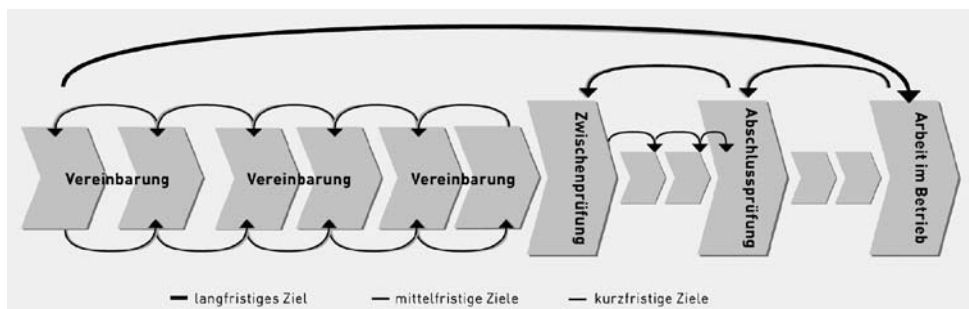
Ausbildungsbausteine sind abgegrenzte und für alle Auszubildenden und Bildungsträger einheitliche Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur

der ausgewählten Ausbildungsberufe. Sie sind federführend von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk sowie der Industrie- und Handelskammer Nord-Westfalen für die 14 Berufe im 3. Weg entwickelt worden (vgl. http://www.gib.nrw.de/arbeitsbereiche/jugend_und_beruf/3_weg/?fieldset=thema#ausbildungsbausteine). Die Ausbildungsbausteine sind durch das Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich geprüft worden. In den einzelnen Ausbildungsbausteinen sind die Qualifizierungsziele tätigkeitsorientiert umschrieben. Die Leistungsfeststellung mit Zertifikat erfolgt durch den Bildungsträger, wenn der Ausbildungsbaustein erfolgreich absolviert worden ist. Bei vorzeitigem Ausstieg bescheinigt die Kammer auf Antrag des/der Auszubildenden, welche Ausbildungsbausteine er/sie mit Erfolg absolviert hat.

4 Individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung unter Zugrundelegung von Ausbildungsbausteinen

Die Ausbildungsbausteine sind ein zentrales Instrument der individuellen Qualifizierungs- und Förderplanung. Als solche ermöglichen sie individuelle Lernverläufe und unterstützen das Verfolgen langfristiger, mittelfristiger und kurzfristiger Ziele. Sie tragen zur zeitlichen Überschaubarkeit und Transparenz im Qualifizierungsprozess aller Beteiligten bei (Ausbilder, pädagogische Fachkräfte, Auszubildende/r, Lehrkräfte im Berufskolleg, Betrieb). Die Ausbildungsbausteine gliedern die Ausbildung in kürzere Etappen und ermöglichen so den Auszubildenden frühzeitig Erfolgserlebnisse. Gleichzeitig sollen sie ihnen helfen, das langfristige Ziel, über eine erfolgreich absolvierte Ausbildung in eine betriebliche Beschäftigung einzumünden, nicht aus den Augen zu verlieren. Das Lernen wird dadurch für sie übersichtlicher. In der folgenden Abbildung 1 wird schematisch dargestellt, wie vom Ziel her die Ausbildung über die Ausbildungsbausteine in einzelne Etappen gegliedert und über Zielvereinbarungen gesteuert wird.

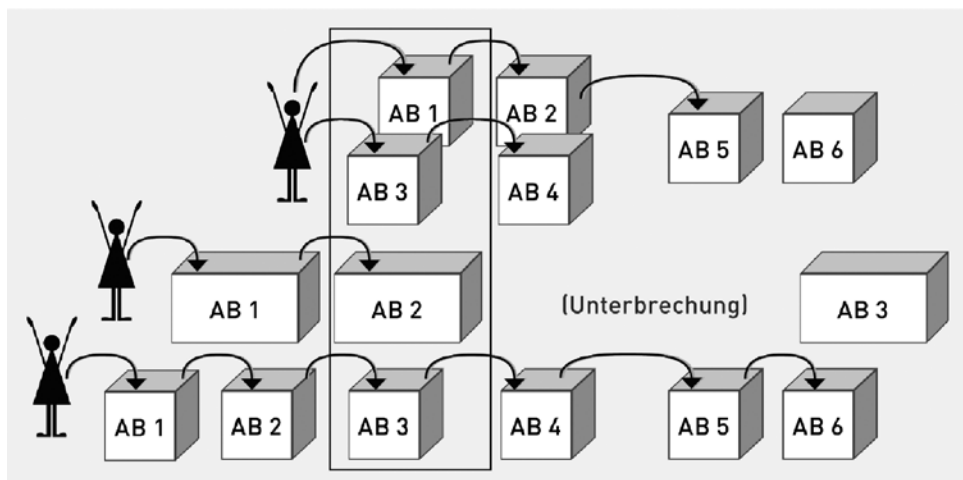
Abb. 1: Verfolgen langfristiger, mittelfristiger und kurzfristiger Ziele in der individuellen Qualifizierungs- und Förderplanung



Die Ausbildungsbausteine tragen zur Flexibilisierung der Ausbildung bei. Wer mehr Zeit für die Absolvierung einzelner Ausbildungsbausteine benötigt, dem wird diese Zeit gegeben. In der individuellen Qualifizierungs- und Förderpla-

nung werden die individuellen Qualifizierungsverläufe unter allen Beteiligten abgesprochen (vgl. Buschmeyer/Eckhardt 2009). Bezogen auf die Ausbildungsgruppe entsteht durchaus ein heterogenes Bild (vgl. die folgende Abbildung 2). Einzelne Auszubildende absolvieren Schritt für Schritt die einzelnen Ausbildungsbausteine bis hin zur Abschlussprüfung. Andere Auszubildende sind vielleicht später eingestiegen und brauchen mehr Zeit beim Absolvieren der Ausbildungsbausteine. Möglicherweise unterbrechen sie die Ausbildung. Wiederum andere Auszubildende bringen vielleicht schon berufliche Erfahrungen mit und können trotz des späteren Einstiegs die Ausbildungsbausteine dadurch schneller und möglicherweise parallel absolvieren. In ein und derselben Lerngruppe können so zu einem bestimmten Zeitpunkt bei den einzelnen Auszubildenden ganz unterschiedliche Ausbildungsbausteine absolviert werden.

Abb. 2: Unterschiedliche individuelle Qualifizierungsverläufe



Die Ausbildungsbausteine berücksichtigen den individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand der Auszubildenden. Sie dienen der Planung und Dokumentation von Ausbildungsverläufen. Sie unterstützen die Abstimmung der Lernprozesse und der Verzahnung der Ausbildung an den drei Lernorten Bildungsträger, Berufskolleg und Betrieb.

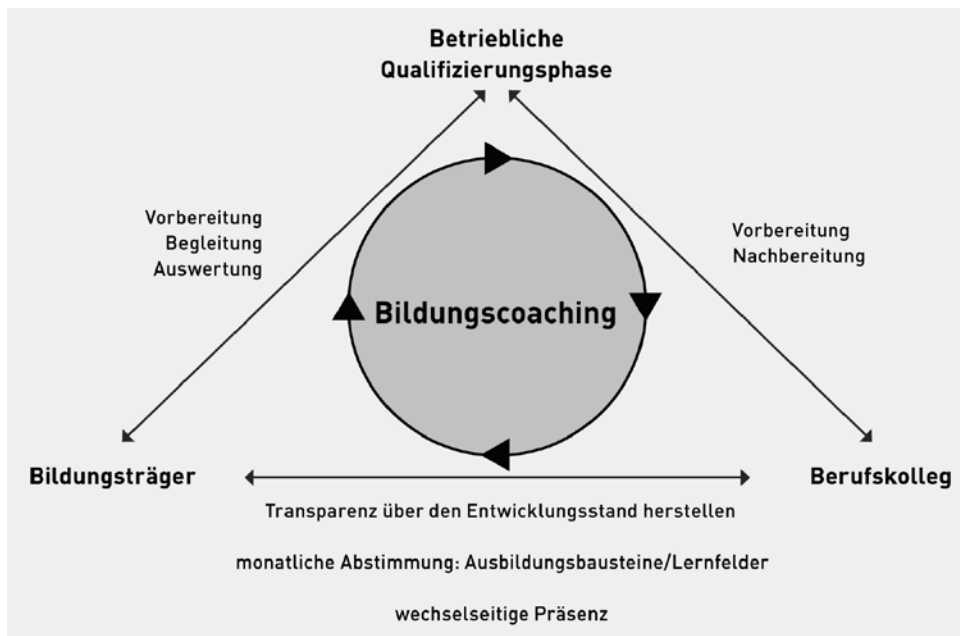
Diese Form, die Ausbildung zu gliedern, ist noch keineswegs Alltag der an der Ausbildung Beteiligten und stellt an deren Professionalität hohe Anforderungen. Die fachliche Begleitung durch die Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B. NRW) hat daher von Anfang an begleitende Workshops angeboten und bietet jetzt sogenannte Entwicklungswerkstätten an, in denen die Umsetzung der Ausbildungsbausteine in den einzelnen Ausbildungsberufen konkret bearbeitet wird. Bis Ende 2010 sollen Beispiele für die Umsetzung in vier ausgewählten Ausbildungsbereichen (Gastronomie, Logistik, Lebensmittelhandwerk, Metall) entwickelt werden.

5 Die Verzahnung der Lernprozesse an den drei Lernorten Bildungsträger, Berufskolleg und Betrieb

Die fachpraktische Grundlegung der Ausbildung und die Einführung in die fachtheoretischen Zusammenhänge leistet der Bildungsträger. Die fachtheoretische Vertiefung und theoretische Ausbildung erfolgt in enger Abstimmung mit dem Berufskolleg. Ein Drittel bis zur Hälfte der Ausbildung soll in betrieblichen Qualifizierungsphasen absolviert werden. Diese sind frühzeitig zwischen Bildungsträger und Betrieb auf der Grundlage der Zusammenarbeit von Bildungsträger und Berufskolleg in der Verknüpfung von Ausbildungsbausteinen und Lernfeldern abzustimmen. Die betrieblichen Qualifizierungsphasen sind durch die Bildungsträger zu begleiten und nach Abschluss gemeinsam von Bildungsträger, Betrieb und Auszubildendem/Auszubildender auszuwerten.

Die folgende Abbildung 3 zeigt schematisch die Verzahnung der drei Lernorte auf. Bildungsträger und Berufskolleg bilden die Grundlage, auf der die betrieblichen Qualifizierungsphasen vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden. Aufgabe des Bildungscoaching ist es, diese Verzahnung immer wieder neu anzustoßen, zu begleiten und mit der je individuellen Qualifizierungs- und Förderplanung zu verknüpfen.

Abb. 3: Verzahnung der Lernorte durch Bildungscoaching



6 Möglichkeit der verlängerten Ausbildungsdauer und der Unterbrechung

Ein weiterer Kernpunkt der Ausbildung im 3. Weg ist die Möglichkeit einer verlängerten Ausbildungsdauer. Eine maximale Förderdauer von bis zu fünf Jahren ist möglich. Tatsächlich ist diese verlängerte Dauer nicht der Regelfall. Knapp die Hälfte derjenigen, die die Ausbildung mit Erfolg abgeschlossen haben, hat die Ausbildung in der regulären Zeit absolviert. Aber es gilt auch, dass mehr als die Hälfte erst nach sechs bis 12 Monaten längerer Ausbildungszeit bis zum erfolgreichen Abschluss gekommen ist. Einige haben mehr als drei Jahre gebraucht und sind dann zum Erfolg gekommen. Unter 10 Prozent sind auch drei Jahre nach Ausbildungsbeginn noch in der Ausbildung.

Zur Regelung von Problemen im persönlichen oder sozialen Umfeld erlaubt der 3. Weg eine flexiblere Gestaltung der Ausbildung mit der Möglichkeit einer auch mehrere Monate dauernden Unterbrechung der Ausbildung, wenn dadurch letztendlich das Ziel, zu einem Ausbildungsabschluss zu kommen, gewahrt bleibt. Eine Entscheidung über die Unterbrechungen ist immer an eine Empfehlung einer sog. Fallkonferenz gebunden. In diesen arbeiten die Agenturen für Arbeit und die Träger der Grundsicherung (Sozialgesetzbuch II) mit den Bildungsträgern und Berufskollegs unter Koordination und Moderation durch die 16 nordrhein-westfälischen Regionalagenturen zusammen und müssen gemeinsam zu einer Einschätzung kommen, ob die Unterbrechung dem Ziel dient, die Ausbildung später erfolgreich abschließen zu können. Durch die gemeinsame Erörterung wird gewährleistet, dass alle Beteiligten am gleichen Strang in dieselbe Richtung ziehen. Nach der Empfehlung der Fallkonferenz entscheidet bei einer Unterbrechung von bis zu maximal drei Monaten der Träger, ob die Ausbildung unterbrochen werden soll. Bei Unterbrechungen von mehr als drei Monaten ist neben der Empfehlung der Fallkonferenz bei einer Aufrechterhaltung des Ausbildungsvertrages eine Einzelfallprüfung der Bewilligungsbehörde in Abstimmung mit dem Arbeitsministerium notwendig. Wenn die Fallkonferenz die Auflösung des Ausbildungsvertrages empfiehlt, soll dennoch in einer Zusatzvereinbarung ein Zeitpunkt verabredet werden, an dem über eine evtl. Wiederaufnahme der Ausbildung gesprochen wird. Vor Beginn der Unterbrechung wird durch Zielvereinbarung festgelegt, welche Leistungen seitens des/der Auszubildenden und des Bildungsträgers zu erbringen sind.

Tatsächlich ist von den Möglichkeiten der Unterbrechung mit einem späteren Wiedereintritt bisher nur zögerlich Gebrauch gemacht worden, was sicher auch an dem noch ungewohnten Instrument und der Unsicherheit in der Umsetzung liegt. So ist im ersten Ausbildungsdurchgang nur in 33 Fällen eine Unterbrechung dokumentiert worden, während es im zweiten Ausbildungsdurchgang bereits 77 Fälle gibt. Es ist davon auszugehen, dass kurzfristige Unterbrechungen (bis zu drei Monate) nicht immer eingetragen worden sind. Knapp die Hälfte der Bildungscoaches bestätigen, dass die Möglichkeit der Unterbrechung Abbrüche verhindert hat. Im ersten Ausbildungsdurchgang sind 16 Auszubildende nach

einer Unterbrechung wieder in die Ausbildung eingetreten, im zweiten Ausbildungsdurchgang sind es bislang 28 Auszubildende.

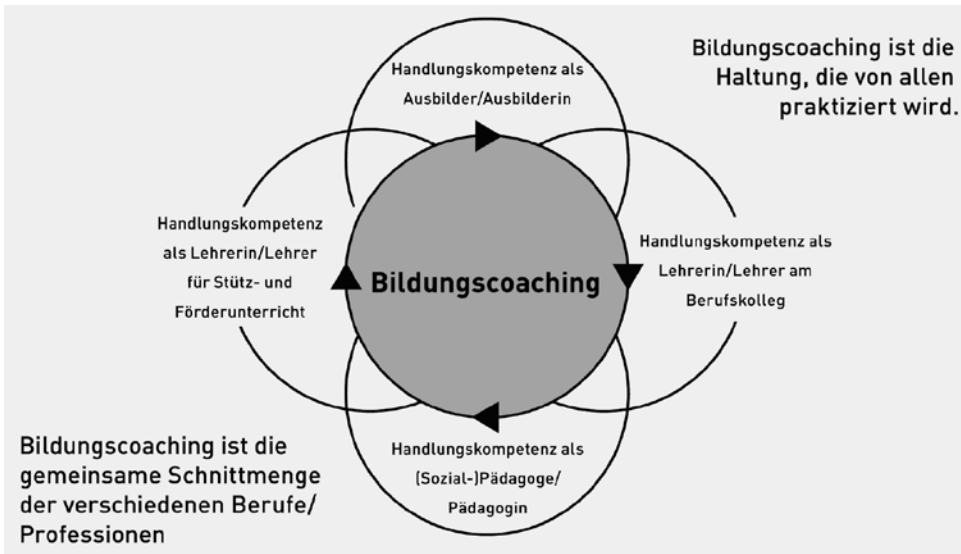
7 Fallkonferenzen, kleine Berufsschulklassen und Bildungscoaching

Die Fallkonferenzen sollen an den Schnittstellen der Ausbildung wie Ende der Probezeit, Anmeldung zur Zwischen- und Abschlussprüfung oder die Gestaltung von Unterbrechungen stattfinden. Nach Anfangsschwierigkeiten sind sie inzwischen eingeführt und haben sich bewährt. Die Fallkonferenzen sollen mindestens zweimal jährlich stattfinden, finden in der Regel aber häufiger statt.

Um die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und individuellen Förderung zu erhöhen, sind für den Berufsschulunterricht eigene kleine Berufsschulklassen mit mindestens 12 und höchstens 18 Schülerinnen bzw. Schülern an den Berufskollegs eingerichtet worden. Nur in einigen, wenigen Einzelfällen ist es wegen Lehrermangels nicht gelungen, die kleinen Klassen einzurichten.

Die Auszubildenden werden von Beginn der Ausbildung an durch Bildungscoaching begleitet. Das Bildungscoaching umfasst die individuelle Begleitung des/der Auszubildenden über die gesamte Ausbildung – bis hin zum Eintritt in Beschäftigung. Es gilt, die Schnittstellen der Ausbildung zu meistern: Ende der Probezeit, Zwischenprüfung, Abschlussprüfung, Übergang in eine Erwerbstätigkeit. Darüber hinaus wird die Kompetenzentwicklung gefördert, und der Berufsschulunterricht und die betrieblichen Qualifizierungsphasen sollen begleitet werden. Bildungscoaching wird als gemeinsame Aufgabe aller an der Ausbildung Beteiligten begriffen und nicht einfach an die Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen delegiert. Im gelingenden Zusammenspiel der unterschiedlichen Professionen zeigt sich die Qualität des Bildungscoaching. Bildungscoaching ist die Schnittmenge der verschiedenen Berufe und zeichnet sich durch die Haltung aus, die von allen an der Ausbildung Beteiligten praktiziert wird (vgl. Abbildung 4).

Abb. 4: Verständnis von Bildungscoaching



Die individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung soll in der einheitlichen Jobmappe NRW (vgl. www.jobmappe.nrw.de) dokumentiert werden.

8 Ordnung der Ausbildung und Finanzierung

Für die Ausbildung im 3. Weg gilt das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HWO) und gleichermaßen das Förderkonzept «3. Weg in der Berufsausbildung in NRW» (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2008).

Wie bereits dargelegt, wird die Ausbildung inhaltlich über Ausbildungsbausteine strukturiert. Diese decken das Gesamt der Ausbildung ab und stellen einen verbindlichen Bezug zum Ausbildungsrahmenplan auf der Grundlage des BBiG und der HWO her. Sie weisen einen verbindlichen Bezug zum Rahmenlehrplan der Berufskollegs aus. Die erfolgreich absolvierten Ausbildungsbausteine ersetzen nicht die Zwischen- und Abschlussprüfung, die weiterhin regulär bei den zuständigen Stellen (den Kammern) abzulegen sind.

Den Trägern werden die Maßnahmekosten des 3. Weges mit Mitteln des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds (ESF) durch das Arbeitsministerium in NRW erstattet. Auf Basis des Realkostenprinzips werden maximal 750 Euro pro Platz und Monat erstattet (9.000 Euro pro Jahr). Insgesamt sind für die gesamte Laufzeit des Pilotprojektes 54 Millionen Euro eingeplant. Die Ausbildungsvergütung wird analog der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) von den Agenturen für Arbeit (Sozialgesetzbuch III) und den Trägern der Grundsicherung (Sozialgesetzbuch II) gezahlt. Das Land hat für den Berufsschulunterricht in kleinen Berufsschulklassen rechnerisch 55 zusätz-

liche Lehrerstellen (bzw. 0,38 Lehrerstellenanteil pro Lerngruppe) zur Verfügung gestellt.

9 Aufbau einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung des 3. Weges

Die Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B.), Bottrop, ist vom Arbeitsministerium NRW damit beauftragt, die durchführenden Träger durch Information und Beratung zu unterstützen und einen Informations-transfer und Erfahrungsaustausch für alle Programmteiligen zu organisieren. Die G.I.B. nimmt diese Aufgabe gemeinsam mit der QualiNETZ GmbH, Duisburg, wahr. Darüber hinaus führt die G.I.B. Aktivitäten zur Öffentlichkeitsarbeit durch und gewährleistet die Dokumentation guter Praxis. Zudem unterstützt die G.I.B. das Arbeitsministerium NRW durch ein Monitoring der Programm- und Projektumsetzung.

Durch diese Begleitung konnten frühzeitig Schwierigkeiten in der Umsetzung ausgemacht, abgestellt und bei einer Überarbeitung des Förderkonzepts berücksichtigt werden. Durch individuelle Besuche bei den Trägern, bei Befragungen und Beratungen sowie durch Workshops zum Erfahrungs- und Informationsaustausch der Bildungsträger und Berufskollegs, durch thematische Fachtagungen und Fortbildungsangebote (z. B. zum Bildungscoaching) konnte die fachliche Begleitung zur Stabilisierung und zum Erfolg des 3. Weges beitragen.

Die Grundlagen und Ergebnisse der fachlichen Begleitung werden auf der G.I.B.-Internetseite dokumentiert und stehen allen Interessierten zur Verfügung (www.gib.nrw.de/arbeitsbereiche/homepage/arbeitsbereiche/jugend_und_beruf/3_weg). Die G.I.B. gibt darüber hinaus unregelmäßig einen Newsletter heraus, der der schnellen Information aller beteiligten Akteure dient.

Zum Monitoring und Programmcontrolling hat die G.I.B. eine Teilnehmenden- und Träger-Datenbank aufgebaut, die auch für die Evaluation des Pilotprojektes zur Verfügung steht.

10 Einige ausgewählte erste Ergebnisse des Pilotprojektes⁵

Das Pilotprojekt startete mit einem ersten Ausbildungsdurchgang im Oktober 2006 mit rund 850 Ausbildungsplätzen. Seit dem 1. September 2008 sind für einen zweiten Ausbildungsdurchgang noch einmal rund 900 Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt worden. Insgesamt sind in den ersten Ausbildungsdurchgang 1.240 Jugendliche eingetreten, 591 haben ihre Ausbildung abgebrochen, davon 119 in der Probezeit. In den zweiten Ausbildungsdurchgang sind 1.121 Jugendliche eingetreten, 388 haben die Ausbildung abgebrochen, darunter 98 in der Probezeit. Beim Ausscheiden von Auszubildenden bestand für die Bildungsträger im ersten Ausbildungsdurchgang bis zum 31.12.2008 und im zweiten

⁵ Stand Ende Juli 2010

Ausbildungsdurchgang bis zum 15.04.2009 die Möglichkeit, frei werdende Plätze durch sog. Nachrücker wieder zu besetzen.

514 Auszubildende aus dem ersten Ausbildungsdurchgang haben inzwischen ihre Ausbildung mit der Abschlussprüfung erfolgreich abgeschlossen, davon 437 in regulär zweijährigen Ausbildungsberufen und 77 in regulär dreijährigen Ausbildungsberufen. 184 von ihnen haben inzwischen eine Berufstätigkeit aufgenommen. Bei 172 ist es gegenwärtig «noch unklar», wie es weitergehen wird. Eine Verbleibsbefragung zu einem späteren Zeitpunkt könnte darüber Auskunft geben.

Von der Möglichkeit des Durchstiegs haben bisher 147 Auszubildende (von 437, die die Ausbildung in zweijährigen Ausbildungen erfolgreich abgeschlossen haben) Gebrauch gemacht, davon 126 beim Bildungsträger, 17 in Betrieben und vier in Betrieben mit Begleitung des Bildungsträgers. 48 von ihnen haben inzwischen die Prüfung in den dreijährigen Ausbildungen bestanden. Die anderen sind noch in Ausbildung in den drei(einhalb)jährigen Ausbildungsberufen.

Von den Auszubildenden des zweiten Ausbildungsdurchganges haben inzwischen 172 die Ausbildung abgeschlossen; 41 Jugendliche setzen ab Herbst 2010 die Ausbildung in einem Durchstiegsberuf fort.

Ab Herbst 2010 übernimmt die Bundesagentur für Arbeit den 3. Weg in das Regelangebot. Die Ausschreibung ist über das Regionale Einkaufszentrum Nordrhein-Westfalen im März 2010 erfolgt.

Literatur

- Buschmeyer, H./Eckhardt, Ch. (2010): 3. Weg in der Berufsausbildung. Bildungscoaching – eine Arbeitshilfe, hrsg. von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, Bottrop (= Arbeitspapier 33) (Download: <http://www.gib.nrw.de/service/downloads/bildungscoaching-eine-arbeitshilfe>).
- Buschmeyer, H./Eckhardt, Ch. (2009): 3. Weg in der Berufsausbildung. Individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung. Eine Arbeitshilfe, hrsg. von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, Bottrop (= Arbeitspapier 30) (Download: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/Arbeitspapiere_30.pdf).
- Buschmeyer, H./Eckhardt, Ch./Rotthowe, L. (2007): 3. Weg in der Berufsausbildung in NRW: Umsetzung mit großem Engagement. Erster Bericht der fachlichen Begleitung, hrsg. von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, Bottrop (Download: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/Ausw_Befrag_fB_bu.pdf).
- Buschmeyer, H./Eckhardt, Ch./Rotthowe, L. (2008 a): 3. Weg in der Berufsausbildung in NRW: Zweiter Bericht der fachlichen Begleitung, hrsg. von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, Bottrop (Download: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/3Weg_Bericht_II_fB.pdf).
- Buschmeyer, H./Eckhardt, Ch./Rotthowe, L. (2008 b): Bildungscoaching und individuelle Qualifizierungsplanung. Dritter Bericht der fachlichen Begleitung des Pilotprojektes «3. Weg in der Berufsausbildung in NRW», hrsg. von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, Bottrop (Download: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/3Weg_Bericht_3.pdf).

- Buschmeyer, H./Eckhardt, Ch. u. a. (2009): Regionale Abstimmungsprozesse und Kooperation der Lernorte. Vierter Bericht der fachlichen Begleitung des Pilotprojektes «3. Weg in der Berufsausbildung in NRW», hrsg. von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, Bottrop (Download: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/3Weg_Bericht_4.pdf).
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Förderkonzept «3. Weg in der Berufsausbildung in NRW» (Download: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/Foerderkonzept_3Weg%202008_080515.pdf).

Die Produktionsschule Unna: Idee, Konzeption, Umsetzung

1 Vorbemerkung

*Der Mensch ist gut genug! Aber seine Möglichkeiten werden blockiert.
Unsere Aufgabe besteht darin, diese Möglichkeiten freizustellen.*

Sokrates

Dieser pädagogische Imperativ prägt die Handlungsmaxime der dänischen Produktionsschulen. Und er bildet gleichermaßen die Reflexionsfolie für den Transfer des Konzeptes auf bundesrepublikanische Verhältnisse im Rahmen eines Modellprojektes der Werkstatt im Kreis Unna.

Eine solche «freistellende Pädagogik» stellt bewusst die Rahmenbedingungen von Lernen in das Zentrum pädagogischen Handelns – sie nimmt Partei für fördernde Lernbedingungen, die (heraus)fordern ohne zu überfordern. Sie grenzt sich damit explizit ab von funktionalistischen Konzepten in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, die im Kern darauf zielen, dass Lernende schnellstmöglich irgendeine Arbeit aufnehmen (vgl. zum reformpädagogischen Hintergrund des Produktionsschulansatzes DPWV 2007)

«Freistellende Pädagogik» in der Produktionsschule will vielmehr dazu beitragen, dass Jugendliche (wieder) selbst lernen können und wollen, dass sie gleichsam «Direktor ihres eigenen Lebens» werden und Verantwortung für ihren eigenen Lebensweg übernehmen. Kenntnis- und Erkenntniszugewinn bilden somit eine untrennbare Einheit im Prozess des Erwerbs von Lebenskompetenz. Lernen wird verstanden als «aktive Aneignung» – nicht nur von Wissen, sondern auch und gerade von Normen und Werten.

Das Konzept der Produktionsschule anerkennt damit ausdrücklich das Recht auf Bildung und Ausbildung – genauer: auf möglichst umfassende Bildung und Ausbildung. Der Modellversuch in Unna wurde somit nicht zufällig in einer Zeit entwickelt, in welcher Bildung und Ausbildung von zunehmenden materiellen Restriktionen einerseits und einer fortschreitenden sozialen Selektivität andererseits geprägt sind.

2 Die Werkstatt im Kreis Unna: Angebote und Zielgruppen

Die Werkstatt im Kreis Unna wurde 1983 im Zuge erster kommunaler Ansätze zur Bekämpfung der steigenden Jugendarbeitslosigkeit ins Leben gerufen. Seither hat sich die Einrichtung der Förderung der besonders benachteiligten Personengruppen verschrieben. Sie nutzt hierfür annähernd alle Programme der Bundesagentur für Arbeit, der regionalen SGB-II-Träger, des ESF, des Bundes und des Landes.

Das Angebotsspektrum der «Werkstatt» erstreckt sich von der Berufsorientierung in allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 7 über Berufsvorbereitungslehrgänge, Schulabschlusskurse, außerbetriebliche Ausbildung, Weiterbildung, Beschäftigungs- und Vermittlungsprojekte bis hin zu betrieblichen Qualifizierungen und Angeboten für Beschäftigte in Krisenunternehmen (Arbeitsmarkttransfer). Jährlich werden etwa 4.000 Personen über Qualifizierungsprojekte in rund 20 Berufsfeldern erreicht. Dabei kooperiert die Werkstatt mit etwa 1500 Unternehmen der Region.

3 Produktionsschule der Werkstatt im Kreis Unna: Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Voraussetzungen

Im Kreis Unna herrschen am Ausbildungsmarkt ostdeutsche Verhältnisse. Auf 3.500 Lehrstellenbewerber kommen gerade einmal 1.850 Stellen. Die Aufnahme einer Berufsausbildung ist für die Abgänger der Sekundarstufe I daher die Ausnahme: lediglich 1/3 der jungen Menschen erhält einen Ausbildungsplatz. 2/3 bleiben unversorgt und weichen überwiegend auf Ersatzlösungen – z.B. in den Berufskollegs – aus.

Jugendliche ohne Berufsabschluss sind überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen, ein Großteil rutscht in «Hartz IV» ab: Von den 2.200 Arbeitslosen unter 25 Jahren im Kreis Unna leben 65 % von SGB-II-Transfereinkommen. Nach Studien des IAB (vgl. Schels 2008) bleiben bundesweit 40 % dieser Jugendlichen zwei Jahre auf die Unterstützungsleistung angewiesen. 60 % schaffen zwar den Ausstieg, jeder Zweite davon fällt allerdings zurück in den SGB-II-Bezug.

Ein wesentliches Ziel bei der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsnot besteht somit darin, dass sich Arbeitslosigkeit nicht verfestigen darf. Gerade für Schulmüde und Schulverweigerer muss ein Angebot verfügbar sein, dass *nicht mehr Schule* sein darf, aber *noch nicht Betrieb* sein kann.

4 Handlungsansatz «Produktionsschule»: 100 Vorbilder in Dänemark

Die dänischen Produktionsschulen (vgl. Schöne 2004) geben ein vielfach erprobtes Beispiel dafür, wie ein Angebot zwischen Schule und Beruf betriebsförmig organisiert werden kann, ohne selbst den Zwängen betrieblicher Rationalität in Gänze zu unterliegen. Dänische Produktionsschulen sind staatlich

finanziert. Sie erwirtschaften allerdings einen Teil ihrer Aufwendungen durch Einnahmen.

Durchgängiges Prinzip ist: Es wird für den Markt produziert, niemals für den Müll. Ausgangspunkt aller produktiven Tätigkeit ist der einzelne junge Mensch, der ganzheitlich im Fokus der Auftragsorganisation steht. Lernen wird stets im Kontext eines Auftrags strukturiert. Aufträge und Entgelt erzeugen Motivation. Dabei geht es nicht vorrangig darum, berufliche Abschlüsse nachzuholen, sondern Anschlüsse herzustellen – Anschlüsse an Aus- und Weiterbildung, an Schule und auch an Arbeit.

5 Die Eckpunkte der Produktionsschule der «Werkstatt im Kreis Unna»

Das Produktionsschulmodell in Unna ist an der Nahtstelle zwischen Schulsystem und Arbeitswelt positioniert. Es richtet sich an die Jugendlichen, die weitgehend erfolglos das eine beendet haben und denen eben deshalb der Zugang zum anderen verschlossen bleibt.

Es sind die besonders Benachteiligten, deren Benachteiligung beginnt mit ihrer Zugehörigkeit zu einer unteren sozialen Schicht, gekennzeichnet von geringen Einkommen und ungünstigen Wohnverhältnissen. Mit einem unzureichenden Lernumfeld korrespondieren schlechte Schulnoten und fehlende Abschlüsse – häufig begleitet von nicht hinreichend entwickelter Sprachkompetenz. Blockierte Weiterbildungsmotivation und auch unzureichend ausgeprägte Sozialkompetenz reflektieren das nicht unrealistische Selbstbild fehlender beruflicher Perspektiven unter den vorgefundenen Bedingungen.

Hier setzt das Produktionsschulkonzept an: Es nimmt die Voraussetzungen und insbesondere die Stärken der Jugendlichen zum Ausgangspunkt, und schafft Lernarrangements, die den ganzen Menschen im Fokus halten. Für das Unnaer Projekt bilden dabei die jüngeren Erfahrungen in Dänemark ebenso wie die reformpädagogischen Implikationen des 20. Jahrhunderts den fachlichen Referenzrahmen.

Der Produktionsschulansatz in Unna wurde zunächst im Rahmen eines Landesmodell-Projektes erprobt und danach von der örtlichen ARGE für die SGB-II-Beziehenden unter 25 Jahren in das Regelangebot übernommen (110 Plätze kreisweit). Zielgruppe sind überwiegend die schwierigsten arbeitslosen Jugendlichen, die z.T. schon mehrere Warteschleifen durchlaufen haben und über schulische oder berufsvorbereitende Bildungsangebote nicht mehr erreichbar sind:

Abb. 1: Jugendliche im SGB-II-Bezug, Zielgruppen

- Ohne Schulabschluss (42 %)
- Ohne Berufsausbildung (97 %)
- Aus schwierigen sozialen Verhältnissen
- Mit Migrationshintergrund (32 %)
- Nach Durchlaufen diverser Maßnahmen
- Schulumüde und Schulverweigerer
- 43 % werden bereits von der Jugendhilfe betreut (inkl. Jugendgerichtshilfe)

In der Produktionsschule in Unna können die jungen Menschen unter 25 Jahren zwischen vier Berufsfeldern wählen (Metall, Holz, Textil, Gartenbau). Im Gegensatz zu anderen Lehrgängen der ARGE ist die Teilnahme an der Produktionsschule freiwillig. Gemäß dem dänischen Vorbild gestaltet sich der Ablauf vierstufig, wobei die individuelle Verweildauer je nach den persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen variieren kann:

Abb. 2: Der Projektablauf

- | | |
|-------------------------|--|
| I. «Einschleusung»: | 4 Wochen
Testphase, Einbindung in einen Werkstattbereich,
wechselseitige Entscheidung |
| II. Entwicklungsphase: | 6-11 Monate
Entwicklung fachlicher Kompetenzen,
Gewinnung einer realistischen Lebens- und
Berufsperspektive |
| III. «Ausschleusung»: | individuell
Bewerbung, Praktikum |
| IV. «Vernetzungsphase»: | individuell
Nachgehende Begleitung nach Wechsel
in Arbeit, Ausbildung, Weiterbildung ... |

In den ersten 4 Wochen entscheiden sich sowohl die Jugendlichen als auch die Mitarbeiter/innen der Produktionsschule für die langfristige Zusammenarbeit (Kontrakt). Jugendliche mit z.B. schweren Drogenproblemen können nicht in der Produktionsschule verbleiben. Wird die gemeinsame Weiterarbeit beschlossen, erfolgt eine regelmäßig fortzuschreibende Integrationsplanung.

Inhaltlich wird der Ablauf in der Produktionsschule von fünf didaktischen Leitlinien geprägt:

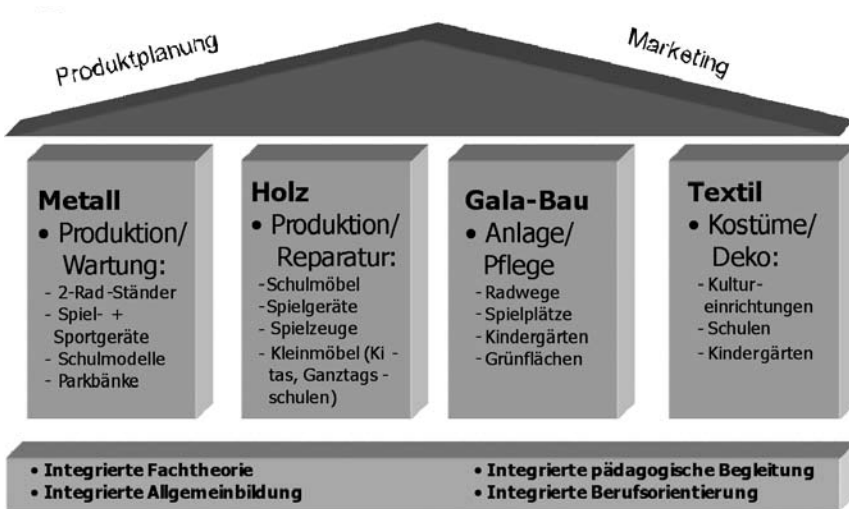
- Der Produktionsprozess strukturiert den Lernprozess.
- Aufträge werden nach den Bedarfen der Jugendlichen didaktisiert (Abgleich von Person und Auftrag).
- Lernen folgt dem Modell der vollständigen Handlung (Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten).

- Praxis und Theorie sind in optimaler Weise miteinander verknüpft (Lernen an der Werkbank statt an der Schulbank).
- Kompetenzen und Stärken der Jugendlichen sind die Ausgangspunkte des gekoppelten Lern- und Arbeitsprozesses.

Im Sinne der «freistellenden Pädagogik» geht es darum, ein optimales Lernumfeld zu schaffen, in dem die Jugendlichen Lernen können und wollen. Hierzu gehört eine räumlich und technisch gut ausgestattete Werkstatt ebenso wie ein angemessener Personalschlüssel. In Unna werden 12 Jugendliche durch einen Meister unterwiesen und ein weiterer Vorarbeiter übernimmt Anleitungsfunktion bei der Auftragsabwicklung. Zwei Teilzeitkräften obliegt die als Querschnittsaufgabe aggregierte sozialpädagogische Begleitung.

Personal- und Sachkosten sind nahezu vollständig von der ARGE im Kreis Unna finanziert. Der von der Produktionsschule selbst erwirtschaftete Eigenanteil beläuft sich je nach Werkstattbereich auf 3 bis 5 % der Gesamtaufwendungen. In Absprache mit den örtlichen Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertretern bietet die Produktionsschule nur Produkte und Dienstleistungen für gemeinnützige und öffentliche Auftraggeber an.

Abb. 3: Die Produktionsbereiche



Bei der Realisierung des Auftragsgeschehens sollen die Jugendlichen in maximalem Umfang entlang der gesamten Wertschöpfungskette eingebunden sein. Dies beginnt bereits bei der Bewerbung der möglichen Dienstleistungen, setzt sich fort über die Beteiligung an Kundengesprächen und endet nach der Fertigung schließlich mit der Rechnungserstellung und der Abnahme beim Auftraggeber. Dieses Postulat setzt erhebliche Anforderungen an das Personal der Produktionsschule, das im Zuge der Didaktisierung der Aufträge die Lernele-

mente einerseits und die Lernvoraussetzungen der Jugendlichen andererseits mit dem möglichen Vollzug des Auftrages in Einklang zu bringen haben.

Der Ablauf gestaltet sich dann wie folgt:

Abb. 4: Betriebsförmige Organisation

Stufen	Inhaltselemente
Auftragsakquisition	Produktflyer, Ortstermin
Auftragsplanung	Mengen, Kosten, Zeiten ...
Auftragsabwicklung	Materialeinkauf, Teilaufträge, Teambildung, Fertigung ...
Auftragsabnahme	Terminabsprache, Ortstermin
Auftragsabrechnung	Rechnungserstellung, Kosten -Soll -Ist-Vergleich

Die Jugendlichen erfahren die Produktionsschule nicht als neue Maßnahme: Sie gehen zur Arbeit und nicht in einen Lehrgang, sie sind Mitarbeiter ihres Betriebes. Auch wenn die Vergütung nur 1,25 Euro pro Stunde beträgt, wirkt das Entgelt sinnstiftend und der auftragsabhängige Lern- und Produktionsprozess in hohem Maße identitätsbildend. Hierin liegen die wesentlichen Bedingungsfaktoren für die Herausbildung von Motivation zu fachlichem und sozialem Lernen.

Die Ergebnisse der Produktionsschule im Kreis Unna für die teilnehmenden Jugendlichen dokumentieren die Erfolge des Modellprojektes bei Zugrundelegung polyvalenter Wirkungs- und Erfolgsindikatoren (vgl. auch Dörmann u.a. 2008):

- Die psycho-sozialen Effekte reichen von der Verbesserung des gesundheitlichen Gesamtzustandes über den Abbau psycho-somatischer Symptome bis hin zum Wiederaufbau einer subjektiv handlungsleitenden Zeitstrukturierung.
- Extrafunktionale Kompetenzen (Durchhaltevermögen, Misserfolgstoleranz usw.) sind signifikant positiv.
- Auftragsbezogene Lernarrangements führen mit fortschreitender Projektteilnahme zu stabiler Lernmotivation und zu deutlichen Lernfortschritten – sowohl fachlich wie allgemeinbildend.
- Die Einbindung in stabile Werkstattgruppen und die wechselseitige Abhängigkeit bei der Erledigung von Teilaufträgen (unverzichtbarer Bestandteil des Gesamtergebnisses) befördert maßgeblich den sozialen Entwicklungsprozess.

Messbare Ergebnisse im Sinne der angestrebten Herstellung von Anschlüssen an Bildung, Ausbildung und Arbeit dokumentiert die Teilnehmer-Übergangsauswertung. Bewertet wurden hier nur die Teilnehmer, die sich innerhalb der vierwöchigen «Einschleusungsphase» für einen längerfristigen Verbleib in der Produktionsschule entschieden:

Abb. 5: Die Erfolge

Ergebnisse (alle Teilnehmer nach der 4-wöchigen Testphase)

Zentrales Ziel: Anschlüsse erschließen

Rund 50 % der Jugendlichen erhalten eine direkte Anschlussperspektive

Rund 18 % wechseln die Arbeit

Rund 16 % erhalten eine Ausbildungsstelle

Rund 15 % gehen (wieder) zur Schule

Unversorgte Jugendliche erhalten Einzelbetreuung durch das Fallmanagement

Rund 12 % sind dauerhaft krank

6 Kernprobleme und Perspektiven

Aus Sicht der Werkstatt im Kreis Unna und der wissenschaftlichen Begleitforschung (Sozial-forschungsstelle Technische Universität Dortmund) sollte der Produktionsschulansatz zu einem festen Bestandteil im nordrhein-westfälischen Übergangssystem zwischen Schule und Beruf weiterentwickelt werden. Zwei zentrale Problemstellungen müssen dabei im Blick bleiben:

- Produktionsschulen sind strukturell überfordert, wenn sie als «letzte Lösung» für alle übriggebliebenen Jugendlichen genutzt werden. Der konzeptionelle Ansatz verlangt nach einer gewissen Durchmischung von sozialen Kompetenzen und nach Leistungsheterogenität. Die Chance besteht gerade darin, dass die Stärkeren die Schwächeren «mitziehen».
- Die zentrale Herausforderung besteht aktuell darin, das Produktionsschulkonzept mit den verfügbaren Förderbestimmungen in Einklang zu bringen. Das Instrument der Arbeitsgelegenheit kann dafür genutzt werden, ist aber so auszugestalten, dass Essentials (Personalschlüssel, Kosten der Werkstätten usw.) erhalten bleiben. Als keinesfalls zielführend erweisen sich indes Bestrebungen der Bundesagentur für Arbeit, Produktionsschulelemente in das Korsett berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen zu zwängen und sie zudem dem Ausschreibungsdiktat zu unterwerfen.

In perspektivischer Hinsicht ergeben sich vor allem konzeptionelle Ansätze im Hinblick auf den Erwerb nachweisbarer Zertifikate während der Projektteilnahme:

- Für einen Teil der Jugendlichen ist – u. U. nach einer Vorlaufphase – die Angliederung eines Vorbereitungs-Kurses zum nachträglichen Erwerb eines Hauptschulabschlusses denkbar. Dies setzt bei den in Frage kommenden Jugendlichen entsprechende Motivation und Bereitschaft zu schulisch organisiertem Lernen voraus, welches indes konzeptionell zwingend nach der Rückbindung an den auftragsbezogenen Produktionsprozess verlangt.
- Über die Einbindung zertifizierter Bildungsbausteine können Produktionsschulen für die beteiligten Jugendlichen den Nachweis der erbrachten Lernleistung führen. Bisherige Erfahrungen bei der Arbeit mit derartigen Bildungsbausteinen zeigen allerdings, dass deren Verwertbarkeit/Nützlichkeit z.B. bei der Bewerbung um betriebliche Ausbildungsstellen von «überschaubarer Reichweite» ist. Insoweit sollte vor allem beachtet werden, dass der Ansatz des «Lernens im Prozess der Arbeit» nicht durch eine starre Orientierung auf zertifizierbare Lerninhalte aufgegeben wird.

Eine nachhaltige Entwicklungsperspektive für das Produktionsschul-Konzept liegt nach den Erfahrungen des Unnaer Modellprojektes in einem flächendeckenden Angebot für Jugendliche nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht. Es sind dies die jungen Menschen, die nach gängiger Lesart als Schulmüde oder Schulverweigerer deklariert werden, aber auch Jugendliche, die von den traditionellen lehrgangsförmigen Bildungsangeboten (z.B. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur) nicht, noch nicht oder nicht mehr erreicht werden.

Für diese Jugendlichen, die auf ihrem Weg zu einer möglichst umfassenden Ausbildung begleitet und unterstützt werden sollen, stellt eine *lokale Regelinrichtung* die einzig erstrebenswerte Lösung dar. Dies impliziert, den Ansatz kommunal breit in Politik und Wirtschaft zu verankern und vor allem von der marktorientierten Förderstrategie der Bundesagentur für Arbeit zu entkoppeln. Auch in dieser Hinsicht ließe sich vieles vom dänischen Vorbild lernen.

Literatur

- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, DPWV (Hrsg.) (2007): *Produktionsschulen – Mythos und Realität in der Jugendsozialarbeit*, Berlin.
- Dörmann, H./Kemper M., Klein/R., Kühnlein, G. (2008): *Produktionsschule Unna*, Unna.
- Schels, Brigitte (2008): Junge Erwachsene und Arbeitslosengeld II: Hilfebezug in jungen Jahren verfestigt sich viel zu oft. (IAB-Kurzbericht, 22/2008), Nürnberg.
- Schöne, Roland (2004): Vergleichende Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland, Chemnitz.

Problemlagen der Beruflichen Bildung aus der Sicht eines Berufsschullehrers

Einleitung

Dieser Beitrag stellt ausgewählte Probleme des Berufsbildungssystems dar. Dabei greift der Verfasser auf seine langjährigen Erfahrungen als Berufsschullehrer im Berufsfeld Holztechnik zurück. Berufsschullehrer/innen stehen im ständigen Kontakt mit Betrieben, Innungen und Kammern. Sie sind oftmals in das Prüfungswesen eingebunden, sind selbst in Interessenverbänden organisiert und haben so innerhalb ihrer Berufsfeldes differenzierte Einblicke in das berufliche Bildungswesen.

Im Folgenden soll es um die Auswirkungen des technischen Fortschritts auf die Inhalte der Berufsausbildung und die damit einhergehenden Probleme gehen, aber auch um Wege, auf diese Veränderungen adäquat zu reagieren. Weitere Themen sind das Prüfungswesen des dualen Systems, die dauerhafte hohe Quote von Ausbildungsabbrüchen und die Reformblockaden des Systems, in dem u. a. verbandspolitische Machtinteressen im Spiel sind. Der letzte Abschnitt widmet sich dem sogenannten Übergangssystem, das aus der Perspektive eines Anbietermarkts betrachtet wird.

Mit den Beispielen wird nicht der Anspruch erhoben, umfassend und tiefgehend die Probleme der Berufsbildung zu analysieren. Es sind vielmehr Schlaglichter, die an einigen Stellen den Reformbedarf bzw. Verbesserungen bei der Steuerung des Systems signalisieren.

Ausbildungsordnungen werden immer anspruchsvoller

«Technik wird nie weniger – sondern stets mehr!» Diese Feststellung eines ehemaligen Leiters eines Berufskollegs mag die Qualität einer Binsenweisheit haben, sie benennt jedoch exakt ein – zumindest in den technischen Berufen bestehendes – Kernproblem der beruflichen Bildung. Der technische Fortschritt hat stets auch Auswirkungen auf den inhaltlichen Kanon der Berufsausbildung. Dabei werden Gewichtungen verändert, alte Techniken, Verfahren oder Werkstoffe werden

aber nur sehr selten für die berufliche Bildung obsolet. Im Berufsfeld Holztechnik hat sich der Bereich der Holzwerkstoffe zunehmend ausdifferenziert, Marktanteile haben sich verschoben, aber keiner der Werkstoffe ist vom Markt verdrängt worden. Die Fertigung ist ohne den Einsatz von (Hand-)Maschinen nicht mehr denkbar, und kein Auszubildender im Tischlerhandwerk sollte die Berufsschule durchlaufen, ohne zumindest Grundkenntnisse der CNC-Technik (Computer-gesteuerte Werkzeugmaschinen) erworben zu haben. Dennoch hat die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten bezüglich der traditionellen Handwerkzeuge noch immer ihre Berechtigung. Die technischen Veränderungen in der Berufsausbildung sind durch den Abgleich unterschiedlicher Auflagen einzelner Lehrbücher hervorragend abzulesen. Streichungen, Straffungen oder Kürzungen aufzuspüren ist hingegen eine Herausforderung.

Erschwerend kommt hinzu, dass infolge betrieblicher Schwerpunktbildungen die betriebliche Ausbildungswirklichkeit innerhalb eines Berufes immer weiter divergiert. Möbel- und Innenausbau, Fensterbau, Objektausstattung, Treppenbau oder Montagearbeiten: Die betrieblichen Erfahrungen bieten kaum noch eine gemeinsame Basis für den Berufsschulunterricht und auch die praktischen Abschlussprüfungen können dieser heterogenen Ausbildungswirklichkeit nicht mehr gerecht werden.

Die Inhalte haben zugenommen – das Zeitkontingent hingegen ist bestenfalls konstant geblieben. Mit der Formel «Es gibt kein Zeitproblem, sondern ein Reduktionsproblem» wird den Praktikern in Schule und Betrieb lediglich der schwarze Peter zugespielt, eine ernst gemeinte Hilfestellung ist das nicht. Neue Inhalte lassen sich schnell finden und oft auch gut begründen, mit der Umsetzung in eine Regelstruktur werden dann Ausbilder und auch Auszubildende allein gelassen und überfordert.

Diese Ausführungen dürfen nicht als Fortschrittsfeindlichkeit, als «Thorner Zunfturkunde 2.0»¹ missverstanden werden. Es ist geradezu Aufgabe der beruflichen Bildung, neue Techniken und Verfahren im Rahmen der Ausbildung zu vermitteln. Dies setzt aber einen geeigneten, den neuen Ausbildungsinhalten und -formen sowie der sozialen Rahmenbedingungen angepassten Ordnungsrahmen voraus. In diesem Zusammenhang sind die nachstehend skizzierten drei Anregungen zu sehen:

Neuzuschnitt von Berufsbildern: Der Treppenbau liegt je nach Werkstoff in den Händen von Tischlern, Metall-, Stahl- oder Betonbauern. Ein eigenständiges Berufsbild des Treppenbauers könnte also sinnvoll sein. Die Befürchtung ist nur, dass dies gegen die Lobby der Besitzstandswahrer (u. a. Tischlerverbände) wohl kaum durchsetzbar ist.

Verlängerung der Ausbildungszeit: Das Tischlerhandwerk hat sich im Zusammenhang mit der Neuordnung ebenso eindringlich wie vergeblich bemüht, das

1 «Kein Handwerksmann soll etwas Neues erdenken, erfinden oder gebrauchen.» Thorner Zunfturkunde von 1523. Die Zünfte wollten damit den sozialen Status ihrer Mitglieder sichern, keiner sollte einen technischen Vorsprung haben.

zuständige Ministerium von der Notwendigkeit einer verlängerten Ausbildungszeit zu überzeugen. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen «Stoff-Zeit-Problematik» aber auch mit Blick auf zum Teil vorhandene schulische Defizite bei den Ausbildungsplatzbewerbern, wäre aber auch eine berufsfeldbezogene Grundbildung vor dem Einstieg in eine dann immer noch dreijährige Berufsausbildung diskussionswürdig.

Neubewertung der formalen beruflichen Weiterbildung: In der Wirtschaft ist ein Trend zur Spezialisierung zu beobachten, während in der Berufsausbildung noch das Bild des Generalisten vorherrscht. Eine Antwort könnte darin bestehen, die berufliche Erstausbildung zu Gunsten einer deutlicher konturierten Weiterbildung zu entschlacken.

Diese Anregungen sind mögliche Reaktionen auf eine sich ständig verändernde Ausbildungswirklichkeit. Ein Hemmnis der notwendigen Reformen sind vor allem unterschiedliche und auch konkurrierende Interessengruppen und Entscheidungsträger, die ein großes Reformwiderstandspotenzial in einem formal konsensorientierten Berufsbildungssystem darstellen.

Das «ständische Prüfungswesen» in der Krise

Ein konstituierendes wenn auch wenig beachtetes Merkmal des dualen Systems ist das «ständische Prüfungswesen». Eine duale Berufsausbildung wird durch eine Prüfung beendet, die vor dem regional und fachlich zuständigen Prüfungsausschuss abzulegen ist. Dieser Ausschuss ist «drittelparitätisch» mit Vertretern der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer sowie der Lehrer in gleicher Anzahl besetzt. Diese Ausschüsse können berufsspezifisch als örtlicher Prüfungsausschuss einer Kreishandwerkerschaft bzw. einer Kammer, aber auch auf Landesebene bei einem Fachverband oder auf Bundesebene bei der PAL (Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle) angesiedelt sein. Sie haben im Wesentlichen zwei Aufgaben: Das Erstellen bzw. «genehmigen» von Prüfungsaufgaben und das Durchführen von Prüfungen und Bewerten der Prüfungsleistungen.

Die Drittelparität ermöglicht es, unterschiedliche berufliche Erfahrungen in Prüfungsinhalte und Prüfungsablauf aufzunehmen. Die Mitglieder sind für diese Tätigkeiten von der Arbeit freizustellen, ihnen wird eine geringe Aufwandsentschädigung gezahlt, bei Arbeitnehmern wird der Lohnausfall ausgeglichen. Insgesamt hat sich diese Prüfungsdurchführung bewährt, sie ist nach meiner Wahrnehmung keinerlei Kritik ausgesetzt. «Fraktionsbildungen» innerhalb dieser Ausschüsse sind mir nicht bekannt, vielmehr verläuft die Arbeit konstruktiv und kooperativ.

Die Krise dieses «ständischen Prüfungswesens» ist anderer Art. In den Ausschüssen bleiben zunehmend Plätze der «Praxisseite» frei, weil die Freistellung der prüfenden Mitarbeiter immer häufiger in Konflikt mit dem betrieblichen Produktionsprozess gerät. In der Folge werden die freien Plätze durch Vertreter der «Theorieseite» nachbesetzt, um die Arbeitsfähigkeit aufrecht zu erhalten.

Damit besteht aber die Gefahr, dass im Prüfungsablauf praxisbezogene Impulse oder Maßstäbe zu kurz kommen.

Aber auch das Besetzen der «Lehrerbank» bereitet gerade bei Berufen mit einer geringen Zahl von Auszubildenden zunehmend Schwierigkeiten. Ein Grund ist die sinkende Zahl der für Prüfungsaufgaben einsetzbaren Lehrer, wenn auch wegen rückläufiger Ausbildungszahlen «affine Berufe» in «Bündelklassen» zusammengefasst werden. Damit sinkt die Zahl der eingesetzten Lehrer, die Zahl der Prüfungsausschüsse aber bleibt gleich. Die Mitarbeit in mehreren Prüfungsausschüssen erhöht die individuelle Belastung und birgt zudem die Gefahr der Terminüberschneidungen. Auch durch die wachsende Bedeutung der Bildungsgänge außerhalb der klassischen Teilzeitberufsschule (z.B. im Berufsgymnasium bzw. in der Berufsfachschule) gibt es immer mehr Lehrer/innen, die kaum oder gar nicht in dualen Klassen eingesetzt werden und sich daher nur selten in das Prüfungswesen einbinden lassen.

Die Problemlage kann am Beispiel der Abschlussprüfung der Holzmechaniker/in aufgezeigt werden. Nach der Neuordnung dieses Berufes (Verordnung vom 25.01.2006) sind hier noch zwei statt ursprünglich sechs Fachrichtungen erhalten geblieben. Gleichwohl erstellt der zuständige Fachausschuss bei der PAL (Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle) nur noch eine praktische Prüfungsaufgabe für die Fachrichtung «Möbelbau und Innenausbau». Für die Fachrichtung «Bauelemente, Holzpackmittel und Rahmen» wird diese Arbeit auf die örtliche Prüfungsausschüsse abgewälzt.

Insgesamt sehe ich die beschriebene Krise des «ständischen Prüfungswesens» als ein Beleg für die schwindende Identifikation mit dem dualen System der beruflichen Bildung. Damit ist diese Form der Berufsausbildung nicht in Frage gestellt, jedoch ist erkennbar, dass die Auffächerung in ca. 350 Ausbildungsberufe auch bezogen auf das Prüfungswesen zunehmend Probleme bereitet, auch wenn diese nach außen noch nicht so sichtbar sind.

Hohe Anzahl von Ausbildungsabbrüchen

«2006 wurden 19,8 Prozent der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst.» Dies stellt der Berufsbildungsbericht 2009 lapidar fest und widmet diesem Thema eine halbe Spalte in DIN A4-Format. Als Ursachen der Abbrüche werden einerseits Betriebsschließungen, andererseits Berufswechsel der Auszubildenden genannt. Es werden die Kosten («Zeit, Energie und Ressourcen») dieser Abbrüche beklagt sowie eine Förderung der Berufsorientierung und Ausbildungsreife gefordert, weitere Fördermaßnahmen werden angekündigt.

Im Berufsbildungsbericht 2003 wurde dem gleichen Thema zu recht noch deutlich mehr Platz eingeräumt. Bei ca. 650.000 neuen Ausbildungsverhältnissen stehen hinter einer Abbrecherquote von 20 % ca. 120.000 geplatzte Berufsperspektiven und 120.000 Einzelschicksale. Aus dem Bericht ist zu erfahren, dass betriebliche Gründe ca. 3,5-mal häufiger der Hauptgrund für das vorzeitige Ausbildungsende sind als schulische Probleme. Bei den betrieblichen Gründen

geht es u. a. um Konflikte mit dem Chef, dem Meister oder mit Kollegen und um inhaltliche Kritik an der Ausbildung.

Die Ausführungen im Berufsbildungsbericht 2003 stimmen mit meinen beruflichen Erfahrungen überein: Ausbildungsverhältnisse scheitern vornehmlich an zwischenmenschlichen Konflikten. Die Ursachen dieser Konflikte sind nach meiner Wahrnehmung auch Unpünktlichkeit, unentschuldigte Fehlzeiten oder sonstige Formen fehlender Zuverlässigkeit und Sorgfalt auf Seiten der Auszubildenden.

Im Berufsbildungsbericht wird auch nach dem Verbleib der Jugendlichen nach dem Ausbildungsabbruch gefragt. Die Feststellung, dass 50 % dieser Jugendlichen wieder in eine duale Ausbildung einmünden, mag beruhigen. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass durch diesen zweiten Ausbildungseinstieg 60.000 Ausbildungsplätze in Anspruch genommen werden und so über die Jahre das quantitative Versorgungsproblem auf dem Ausbildungsstellenmarkt verstärken. Die Analysen belegen zudem, dass die Aussicht auf eine zweite Ausbildungschance mit dem formalen Bildungsniveau steigt. Vor allem Jugendliche ohne Schulabschluss laufen Gefahr, langfristig arbeitslos zu bleiben. Offensichtlich ist nur für einen kleinen Teil dieser Gruppe das Berufskolleg eine Adresse, um wenigstens den Schulabschluss nachzuholen und durch ein höheres Bildungsniveau die individuellen Ausbildungs- und Berufsperspektiven zu verbessern.

Die Frage ist, wer sich für die weitere Begleitung der Ausbildungsabbrecher zuständig fühlt. In der Praxis zeigt sich leider zu oft, dass den Berufskollegs die (sozialpädagogischen) Ressourcen fehlen, um auf die zum Teil noch berufsschulpflichtigen Jugendlichen individuell einzugehen und ihnen ein spezifisches Bildungsangebot zu unterbreiten und ihnen ggf. zu helfen, Defizite im Sozialverhalten aufzuarbeiten. Auf die heilsame Wirkung des Misserfolges zu bauen kann keine konzeptionelle Antwort auf die Problemlage sein.

(Un)durchsichtige und durch Verbandsinteressen gesteuerte Neuordnungsansätze

Wie bereits anfangs beschrieben, entsteht durch Veränderungen in der Arbeitswelt ein ständiger Modernisierungsbedarf in der Berufsausbildung, dem durch die inhaltliche Anpassung des Ausbildungsberufsbildes oder durch die Entwicklung eines neuen Ausbildungsberufes entsprochen werden kann. Voraussetzung ist, dass die Sozialpartner, also Arbeitgeber und Gewerkschaften den Reformbedarf feststellen. Anschließend wird dann das Neuordnungsverfahren beim Bundeswirtschaftsministerium unter Begleitung des Bundesinstituts für berufliche Bildung eingeleitet. Solche Verfahren nehmen oft ein bis drei Jahre in Anspruch.

Im Jahr 2006 trat eine reformierte Ausbildungsordnung für die Berufe «Tischler/in» (Handwerk) und «Holzmechaniker/in» (Industrie) in Kraft. Gleichzeitig ist auf Drängen des Möbelhandels der Beruf der «Fachkraft für Küchen-, Möbel- und Umzugsservice» entwickelt worden. Dieses Berufsbild umschreibt

eine Tätigkeit, die bislang in der Regel von ausgebildeten Tischlern oder Holzmechanikern nach einer Einarbeitungszeit ausgeübt wurde. Der Möbelhandel hat im Vorfeld bundesweit ca. 1.000 zusätzliche Ausbildungsplätze avisiert. Laut Statistik des Bundesinstituts wurden 2008 rund 600 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen, gleichzeitig ist die Zahl der neuen Verträge im Tischlerhandwerk von ca. 9.800 in 2007 auf 9.100 in 2008 gesunken. Auf der Grundlage dieser Zahlen ist die Frage zu stellen, ob hier ein Nullsummenspiel zu beobachten ist. Bilden z.B. die (kleinen) Möbelstudios jetzt anstelle der Tischler die neuen Fachkräfte aus?

Spannender als die quantitative könnte eine qualitative Betrachtung sein. Die neue Fachkraft unterscheidet sich von den Tischlern und Holzmechanikern u. a. durch eine zusätzliche elektrotechnische Fachkomponente. Hintergrund ist das Erfordernis, im Zuge einer Küchenmontage z. B. auch einen Elektroherd fachgerecht anschließen zu können und zu dürfen. Die inzwischen vorliegenden Prüfungsergebnisse zeigten jedoch gerade bei diesen Prüfungsteilen deutliche Defizite auf. In der Konsequenz wird das Berufsbild bereits überarbeitet; geplant ist, das Gewicht der elektrotechnischen Inhalte zu verringern. Die Frage ist, ob diese Fachkräfte dann noch auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden.

Die relativ geringe Zahl an Ausbildungsverhältnissen in dem neuen Beruf bringt auch Probleme in der Berufsschule mit sich. Eine Affinität zu den Tischlern oder Holzmechanikern ist nicht zu erkennen, weil diese zu den fertigenden Berufen gezählt werden, während die neue Fachkraft zu den montierenden Berufen zu zählen ist. Die verbindende «Beschäftigung» mit Möbeln bietet keine hinreichende didaktische Basis für die Entwicklung von übergreifenden Lernfeldern oder Lernsituationen. In der Folge ist eine doppelte Problematik zu befürchten: Einerseits müssen in den Berufsschulen Bezirksfachklassen mit geringer Schüleranzahl gebildet werden, was für die Schule zu Schwierigkeiten bei der Lehrerversorgung führen wird. Andererseits stehen die Jugendlichen vor allem im ländlichen Raum vor der Herausforderung, weite Wege zur zuständigen Berufsschule bewältigen zu müssen.

Ein anderes Beispiel: Durch das neue Berufsbild «Technische/r Produktdesigner/in» wurde eine Konkurrenz zu «Technische/r Zeichner/in» entwickelt. Der Zeichnerberuf weist eine Besonderheit auf, weil hier an eine Grundbildung eine betriebsbezogene Spezialisierung (Auffächerung) in den Bereichen Maschinenbau, Metallbau, Elektrotechnik, Holztechnik und Sanitär- und Versorgungstechnik anschließt.

Beide Berufe befinden sich derzeit in einem Neuordnungsverfahren. Zur Diskussion steht, künftig den Technischen Zeichner (Ausbildungsdauer: 3,5 Jahre) auf den Maschinenbau zu beschränken. Alle anderen Branchen sollen sich in dem «werkstoffneutralen» technischen Produktdesigner (Ausbildungsdauer: 3 Jahre) wiederfinden. Im Hintergrund scheinen Interessen der Automobilindustrie zu wirken, die den «Technischen Zeichner» beibehalten möchten. Es wird daher spannend sein zu beobachten, ob sie sich gegen die Interessen der anderen Branchen durchsetzen können.

Das «Gezerre» vergangener Jahre zwischen den Tischlern und Zimmerern um die «Zuständigkeit» für die Fertigung von Holztreppen mutet vor diesem Hintergrund als nahezu kleinlich an. Insgesamt bleibt festzustellen, dass es oft schwer zu durchschauen ist, in welchem Umfang einseitige Verbands- bzw. Branchenpolitik die Modernisierung und Neuordnung in der beruflichen Bildung bestimmen.

Das Übergangssystem als «Anbietermarkt»

«Kein Kind, kein Jugendlicher darf verloren gehen!» Eine solche Zielformulierung kann sich breiter gesellschaftlicher Zustimmung sicher sein. Ebenfalls unstrittig ist, dass die Arbeitsmarktrisiken vor allem Menschen mit geringen formalen Qualifikationen zu tragen haben. Gute Bildungsergebnisse sind zudem für die Wirtschaft von grundlegender Bedeutung, um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten. Die Bildungspolitik steht vor der Herausforderung, diese losen Fäden zu einem belastbaren Knoten zu binden.

Zur Qualifizierung von jugendlichen Schulabgängern halten die Berufskollegs Angebote wie das Berufsorientierungsjahr mit der Möglichkeit, den Hauptschulabschluss zu erwerben, oder das Berufsgrundschuljahr, das eine berufliche Grundbildung und den erweiterten Hauptschulabschluss ermöglicht, bereit.

Öffentlich finanziert, d.h. mit Mitteln des Landes oder der Agentur für Arbeit, werden zudem Angebote wie das Werkstattjahr in NRW oder die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsagentur. Hier übernimmt ein Maßnahmeträger die Vermittlung praktischer Fertigkeiten und die sozialpädagogische Begleitung der Jugendlichen. Dem Berufskolleg kommt die Aufgabe zu, berufsbezogene wie allgemeinbildende Kenntnisse zu vermitteln, u. U. ist der Erwerb eines höherrangigen Schulabschlusses möglich.

Den Jugendlichen wird also ein breitgefächertes Angebot präsentiert, Außenstehende können den Eindruck gewinnen, bei einem derartigen Ressourceneinsatz sollte doch die einleitend zitierte Zielstellung, niemanden verloren zu geben, leichtherdigs realisiert werden können. Zur kritischen Überprüfung des Angebotes bzw. des Zusammenspiels der drei Akteure einige Fragen, ohne dabei die einzelnen Angebote selbst einer Qualitätsprüfung zu unterwerfen:

- Ist das Angebot wirklich so übers Land verteilt, das jedem Jugendlichen ein geeignetes Angebot gemacht werden kann? Mit der Zuschreibung «geeignet» sind formale und nonformale Kenntnisse und Fähigkeiten gemeint, individuelle berufliche Wunschbilder mögen an dieser Stelle ausgeblendet werden.
- Gelingt es überhaupt, mit jedem Jugendlichen in einen Beratungsprozess einzutreten? Nach der Abschaffung der Schulbezirke für die Berufskollegs mehren sich die Anzeichen, dass sich noch mehr Jugendliche der «Berufsschulpflicht» entziehen können. Eine solche Beratung ist die erste Voraussetzung für das individuelle Einmünden in eines der genannten Bildungsangebote.

- Wer hat bei diesem Beratungs- und Entscheidungsprozess den Hut auf? Die Berufsberatung der Agentur für Arbeit oder mit dem Berufskolleg die staatliche Institution, die für die Überwachung und Einhaltung der Schulpflicht verantwortlich zeichnet?

Ein sich wiederholendes Muster stimmt nachdenklich: Ein Jugendlicher meldet sich bei einem Berufskolleg z.B. zum Berufsorientierungsjahr an, mit der erklärten Perspektive, den Hauptschulabschluss zu erwerben. Die ersten Wochen verlaufen insgesamt zufriedenstellend. Nach den Herbstferien fehlt der Jugendliche plötzlich unentschuldig. Der Klassenlehrer hakt nach und erfährt von den Eltern im Telefongespräch, ihr Kind wolle seine Ziele nunmehr im «Werkstattjahr» erreichen; neben der Aussicht auf den Hauptschulabschluss habe vor allem die Aussicht auf eine Ausbildungsstelle zum Wechsel motiviert. Zum Schuljahresende zerschlägt sich der Traum von der Lehrstelle, der angestrebte Hauptschulabschluss konnte wegen des späten Einstiegs in das Werkstattjahr von Beginn an nicht erreicht werden.

Was zeigt dieses Beispiel? Ein Jugendlicher hat sich für ein anderes Angebot im Übergangssystem entschieden: Dies mag als Zeichen von Flexibilität des Jugendlichen gedeutet werden, es könnte auch ein Wettbewerb zwischen den «Anbietern» sein. Möglich ist z.B., dass in der Maßnahme «Werkstattjahr» noch Plätze frei waren, die zur Finanzierung des Angebotes bei dem Maßnahmeträger noch dringend besetzt werden mussten. Die Schule gibt einen (oder auch mehrere) Schüler ab und handelt sich durch die Unterschreitung der Klassenfrequenzwerte Probleme bei der Lehrer-Schüler-Relation ein. Der Jugendliche hat seinen angestrebten Hauptschulabschluss nicht erreicht. Wenn es sich bei dem Beispiel um mehr als um einen Einzelfall handelt, dann überdecken die Interessen der Institutionen diejenigen ihrer Klientel, und man könnte zugespitzt von einem «Kannibalismus» im Übergangssystem sprechen.

Das Ziel «Kein Jugendlicher soll verloren gehen!» ist richtig und wichtig. Im derzeitigen Interessengeflecht laufen die berechtigten Interessen der Jugendlichen Gefahr, auf der Strecke zu bleiben. Abhilfe kann erreicht werden,

- wenn rechtzeitig, also deutlich vor Schuljahresbeginn, jene Jugendlichen namentlich bekannt sind, die ein Angebot im «Übergangssystem» wahrnehmen wollen oder müssen;
- wenn eine befugte Institution am Ende eines individuellen Beratungsprozesses eine Entscheidung für ein konkretes Angebot verantwortet;
- wenn die Entscheidungsträger und die Akteure des Übergangssystems zu strukturierten Kooperationswegen finden.

Fazit

Die Krise der beruflichen Bildung wird durch die mediale Aufarbeitung auf die «Ausbildungsplatzlücke» reduziert. In diesem Beitrag wurde aufgezeigt, dass sich hinter diesem offensichtlichen Problem auch komplexe, aber verdeckte Teilpro-

bleme verbergen. Hier könnte durch Einzel- oder Teillösungen das quantitative Gesamtproblem wenn nicht gelöst, so doch gemildert werden. Schuldzuweisungen, gleich ob an die Jugend, die Schulen oder die Betriebe, sind ebenso leicht und marktgängig wie überflüssig und kontraproduktiv. Die Akteure sollten ihr Agieren auf Problemlösungen ausrichten, einige Lösungsansätze wurden hier vorgestellt, weitere können sicher gefunden werden.

KLAUS SIEGEROTH

Das Übergangsmanagement im Bielefelder Jugendhaus

Kommunale Verantwortung, institutionelle
Kooperation, operative Zusammenarbeit und
strategische Ausrichtung

Ausgangssituation

Nach einer Studie der Bezirksregierung Detmold aus dem Jahre 2005 ist Ostwestfalen-Lippe aufgrund der hohen Zuwanderung, unter anderem durch Spätaussiedler und Familiennachzüge, die drittjüngste Region der Bundesrepublik Deutschland. In den «Regionalisierten Schülerprognosen in NRW» des Landesamts für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2007 wird deutlich, dass in NRW die Zahl der Abgangsschülerinnen und Abgangsschüler im Jahr 2010 von 194.308 auf 185.041 im Jahr 2017 sinken wird, im Unterschied dazu werden die Abgangsschüler und Abgangsschülerinnen in Bielefeld von 3.370 in 2010 auf 3.539 im Jahr 2017 anwachsen. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass es im Jahr 2013 durch den doppelten Abiturjahrgang zu einem verstärkten Verdrängungsmechanismus auf dem Ausbildungsstellenmarkt kommen wird.

Der Ausbildungsstellenmarkt in der Region ist schwierig, landesweit hat sie hinsichtlich der Angebots-Nachfrage-Relation eine der schlechtesten Werte. Die Schüler und Schülerinnen der Haupt-, Förder- und Gesamtschulen haben mit ca. 20 % deutlich zu geringe Übergangsquoten in betriebliche Ausbildung. 80 % der Jugendlichen unter 25 Jahre aus dem Rechtskreis SGB II haben keine Ausbildung. Das entspricht in Bielefeld mit ca. 1.300 Jugendlichen mehr als einem kompletten Abgangsjahrgang der Haupt-, Förder- und Gesamtschulen. Mindestens 58 % der Hauptschüler und Hauptschülerinnen und mindestens 36 % der Förderschüler und Förderschülerinnen haben einen Migrationshintergrund, sie sind an diesen Schulformen überrepräsentiert. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, ist bei denen mit Migrationshintergrund doppelt so hoch wie im Durchschnitt. Eine beachtliche Anzahl dieser Jugendlichen bringt soziale oder individuelle Benachteiligungen mit. Auf der anderen Seite wird das Bildungspotenzial der Jugendlichen bei weitem nicht

ausgeschöpft und als Chance für die Region, gerade im Hinblick auf den sich abzeichnenden Facharbeitermangel, nicht nachhaltig genutzt. Im Übergang Schule und Beruf gibt es also eindeutige Problemlagen und Handlungsbedarf.

Um auf die Problemlagen zu reagieren existiert bereits für Jugendliche im Übergang von der Schule zum Beruf ein vielfältiges Repertoire an Angeboten zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung mit unterschiedlichen Ansätzen und Zugangsvoraussetzungen. Über die verschiedenen Angebote in diesem Bereich besteht allerdings keine ausreichende Transparenz, weder für Schulen, Jugendliche und ihre Eltern noch für alle anderen Akteure und Multiplikatoren. Ein Matching zwischen den Wünschen der Jugendlichen und den angebotenen Bildungs- und berufsvorbereitenden Angeboten findet nur bedingt statt. Die Kommunikation und die Absprachen zwischen den einzelnen Institutionen, vor allem zwischen den allgemeinbildenden Schulen und den Trägern der nachfolgenden «beruflichen Bildungsangebote» wie z.B. dem Berufskolleg oder den Bildungsträgern in der Berufsvorbereitung sind häufig noch abhängig von dem persönlichen Engagement der beteiligten Personen.

Dabei ist Transparenz und Koordination für die zielgerichtete und passgenaue Vermittlung von Jugendlichen notwendig, da die Jugendlichen ansonsten häufig nur schematisch und nicht bedarfsgerecht auf die Angebote verteilt werden. Es lässt sich feststellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler schnell im Prozess der «vorberuflichen Phase» verlieren. Viele Jugendliche brechen vorzeitig die Bildungsgänge der Berufskollegs und der berufsvorbereitenden Maßnahmen der Agentur für Arbeit ab oder verlassen diese ohne Übergang in Ausbildung oder Arbeit.

Ziel und Strategien des Bielefelder Jugendhauses

Die Stadt Bielefeld reagierte auf diese Situation und entwickelte mit dem Bielefelder Jugendhaus ein Gesamtkonzept zur Verbesserung beruflicher Perspektiven Jugendlicher und junger Erwachsener: Unter der Bezeichnung JiB & JoB – Jugendliche in Berufsbildung und Job sollen insbesondere die Leistungen nach den SGB VIII und SGB II (Jugendberufshilfe und Hilfen der Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) besser koordiniert werden. Auf der Grundlage eines einstimmigen Ratsbeschlusses im September 2006 wurde das Jugendhaus als Bürogemeinschaft der Jugendberufshilfe der REGE mbH, eine 100%ige Tochter der Stadt Bielefeld, und des Jugendbereichs der örtlichen Arbeitsgemeinschaft nach dem SGB II, der Arbeitplus in Bielefeld GmbH, im Januar 2007 gegründet. Um die Angebote vor Ort miteinander eng zu verzahnen, ist der Leiter des Jugendhauses Geschäftsbereichsleiter der ARGE U25 der Arbeitplus GmbH und gleichzeitig Bereichsleiter Jugendberufshilfe der REGE mbH. Die Jugendberufshilfe der REGE mbH erhält für ihre kommunale Aufgabe jährlich zusätzlich zu den Mitteln nach SGB II 2,1 Millionen Euro für die Umsetzung des Übergangs von der Schule zum Beruf in Bielefeld mit dem Ziel:

1. die Transparenz der Angebotsstruktur vor Ort herzustellen und die Angebote im Übergang Schule und Beruf zu steuern;
2. eine Passgenauigkeit der einzelnen Angebote sicherzustellen und die Anschlussfähigkeit der Qualifikationen und Maßnahmen zu gewährleisten;
3. die Datenlage im Übergang Schule und Beruf so zu verbessern, dass die individuelle Ausgestaltung des Berufsvorbereitungs- und Berufskoordinierungsprozesses jedes einzelnen Bielefelder Jugendlichen erkennbar wird und Planungsdaten für den Gesamtprozess zur Verfügung stehen; gleichzeitig sollen Lücken oder auch Doppelungen bei den Daten identifiziert werden;
4. zu gewährleisten, dass der individuelle Durchlauf durch das Übergangssystem tatsächlich mit der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen endet und spätestens vier Jahre nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule jede/r Jugendliche entweder einen Ausbildungsplatz oder eine auskömmliche sozialversicherungspflichtige Beschäftigung hat.

Aus diesem Zielkorridor ergeben sich die nachfolgenden Instrumente und Bausteine für den Übergang von der Schule zum Beruf in Bielefeld (siehe rechte Seite).

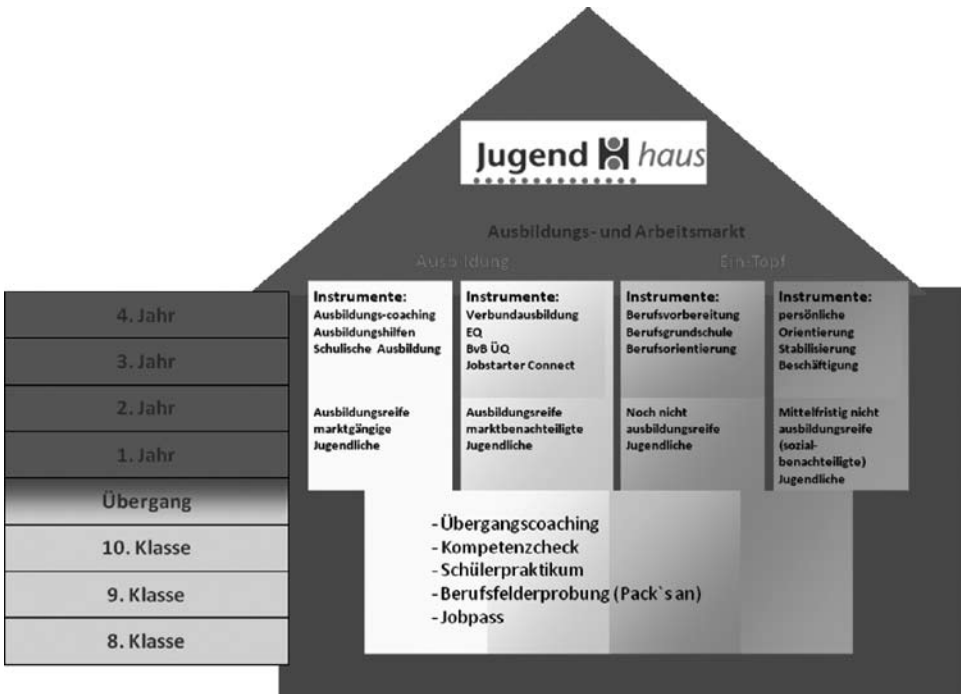
Unterstützung im Zeitverlauf

Die Schüler und Schülerinnen der Förder-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen erhalten in der 8. Klasse als erstes den «Bielefelder Jobpass» als Begleit- und Dokumentationsinstrument ihrer Berufsvorbereitung und Berufswegeplanung und durchlaufen danach den Berufsparcours «Pack's an – Berufsstationen». Dabei geht es im Wesentlichen um die erste eher spielerische Berufsfelderprobung in elf Berufsfeldern, die dann in einen zweitägigen «Kompetenz-Check» gemeinsam mit der Agentur für Arbeit vertieft werden. Schulumüde Jugendliche, die sich im vorletzten oder letzten Schulbesuchsjahr befinden, können die Werkstatthschule, ein Schulumüdenprojekt der Jugendberufshilfe und des Schulamtes besuchen. Hier steht die praktische Berufsorientierung besonders im Vordergrund.

Aufbauend auf den «Bielefelder Jobpass», der Berufsfelderprobung, dem Schülerpraktikum und dem «Kompetenz-Check» erhalten alle Jugendlichen in den Klassen 9 und 10 der Haupt- und Gesamtschulen über das Projekt «Erfolgreich in Ausbildung» vertiefte Berufsorientierung, das nach §33 SGB III finanziert wird. Übergangsberater/innen bzw. Berufseinstiegsbegleiter/innen vertiefen über verschiedene Module die Berufsorientierung und unterstützen individuell die einzelnen Schritte der Berufswegeplanung im Übergang. Das Ziel der Berufseinstiegsbegleitung ist der erfolgreiche Übergang Jugendlicher in eine berufliche Ausbildung durch eine individuelle Unterstützung und Förderung.

In den Förder-, Haupt- und Gesamtschulen erhalten Schüler und Schülerinnen mit einem besonderen Förderbedarf zur Herstellung der Ausbildungsreife ab der 9. Klasse eine Unterstützung im Rahmen des Landesprojektes «Ein-Topf – ein Modellvorhaben zur Entwicklung einer effizienteren

Abb. 1: Unterstützung im Zeitverlauf



Struktur berufsvorbereitender Maßnahmen», das aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landesarbeitsministeriums sowie der Jugendberufshilfe der REGE finanziert wird. Die Berater und Beraterinnen arbeiten dabei in einer Bürogemeinschaft mit den Fall-, Vermittlungs- und Ausbildungsplatzmanger/innen der Arbeitsgemeinschaft Arbeitplus in Bielefeld GmbH zusammen und in enger Verzahnung mit der Agentur für Arbeit, um berufsvorbereitende Maßnahmen besser auf die Zielgruppe abzustimmen. Diese Beratungs- und Begleitungsstruktur hat das Ziel, dass

- jede/r unversorgte Jugendliche einen (nur einen) persönlichen Ansprechpartner bis zur Integration in Ausbildung und Arbeit erhält;
- jede/r Jugendliche ein passgenaues Angebot erhält und keine/r unversorgt bleibt;
- jede/r benachteiligte Jugendliche im Übergang von der Schule zum Beruf die für ihn oder sie beste Unterstützungsleistung bekommt, unabhängig vom Rechtssystem, d.h. unabhängig davon, ob jemand ALG II bekommt oder nicht;
- jede/r Jugendliche eine individuelle, am höchstmöglichen Berufseinstieg des Jugendlichen orientierte Bildungs- und Berufswegeplanung erhält.

Entwicklung passgenauer Instrumente

Die Arbeit der Übergangsberater/innen an den Schulen wird durch folgende Leistungen und Instrumente unterstützt:

Die Kompetenzagentur im Jugendhaus – ein aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie der Jugendberufshilfe der REGE finanziertes Angebot – unterstützt benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene mit erschwerten Startchancen, die die Regelschulen verlassen haben, auf ihrem Weg ins Berufsleben.

Im Rahmen des Modellvorhabens «Ein-Topf» des Landes NRW wurde ein neuer Typus einer Auffangklasse für unversorgte Jugendliche und Ausbildungsabbrecher entwickelt («Ein-Topf KSOB»). Übergangsberater der Jugendberufshilfe unterstützen hier die Jugendlichen in den Klassen für Schüler und Schülerinnen ohne Berufsausbildung (KSOB) der Berufskollegs und suchen gemeinsam mit ihnen ein passgenaues Angebot.

Ergänzend gibt es für Jugendliche, die noch nicht erfolgreich eine berufsvorbereitende Maßnahme der Agentur für Arbeit durchlaufen können, als niederschwelliges praxisorientiertes Angebot die Bielefelder Manufaktur Natur- und Heuhotel. Hier lernen Jugendliche (im Wesentlichen Frühabgänger) in den Bereichen: Gastronomie, Imkerei, Apfelmosterei und Brennholzbearbeitung einen realen Produktionsbereich inkl. Vermarktung kennen und werden so auf die Arbeitswelt praxisnah vorbereitet.

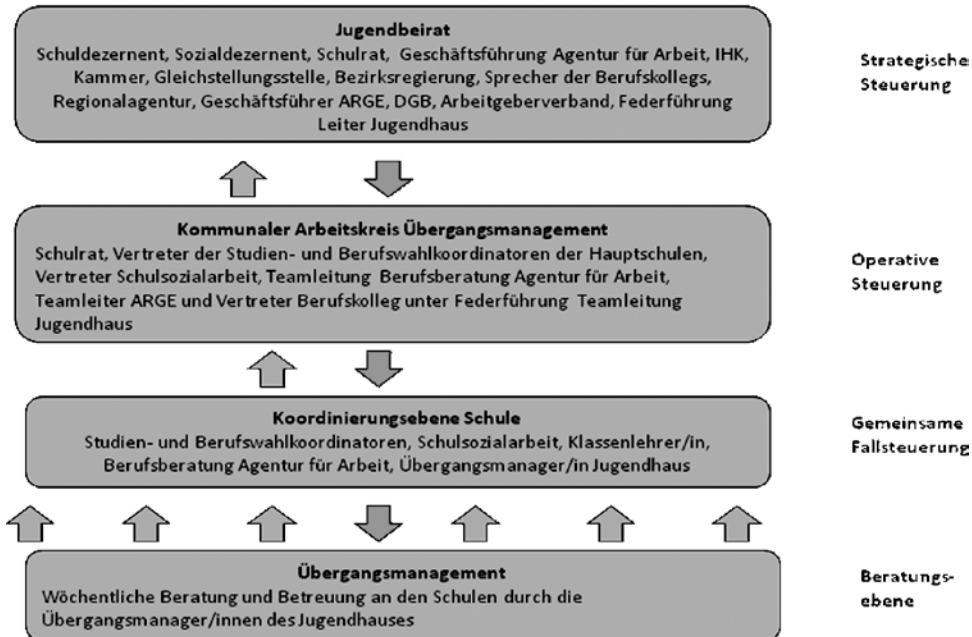
Die Unterstützungsangebote direkt nach der Schule werden durch Angebote für Schulabgänger der Vorjahre ergänzt. Jugendliche Altbewerber und Altbewerberinnen erhalten z. B. über «Mach mit – Neue Wege in Ausbildung» neben einer individuellen Beratung die Möglichkeit, anerkannte Ausbildungsbausteine zu absolvieren, um damit die Qualifikationen im Übergangssystem hin zur dualen Ausbildung zu verbessern. Das Angebot ist ein JOBSTARTER CONNECT-Projekt und Teil der Qualifizierungsinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Nach Erhebungen des Jugendhauses konnten bislang 85 % der Jugendlichen, die über das Projekt begleitet wurden, in eine Ausbildung einmünden, deutlich mehr als in der Vergleichsgruppe vor Ort (47 %).

Gesamtsteuerung des Übergangssystems

Um die Koordination und Kommunikation im Übergang von der Schule zum Beruf zu verbessern und eine strategische Steuerung für das Übergangssystem sicherzustellen wurde der Jugendbeirat als Begleit- und Steuerungsinstrument gegründet. Mitglieder sind der Schuldezernent, der Sozialdezernent, der Schulrat, der Geschäftsführer der Agentur für Arbeit, die Industrie- und Handelskammer, die Handwerkskammer, die Gleichstellungsbeauftragte der Stadt Bielefeld, die Bezirksregierung, der Sprecher der Berufskollegs, die Regionalagentur, der Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft Arbeitplus in Bielefeld, der DGB, der Arbeitgeberverband. Geleitet wird das Gremium vom Leiter des Jugendhauses.

Der Jugendbeirat legt dabei die strategische Ausrichtung der Arbeit des Jugendhauses fest und unterstützt in den jeweiligen Rollen die Vernetzung vor Ort. Im kommunalen Arbeitskreis Übergangsmanagement werden die Ziele dann operationalisiert und ihre Zielerreichung nachgehalten. Auf der Koordinierungsebene Schule gibt es über schulbezogene Kooperationsvereinbarungen eine Zusammenarbeit aller Beteiligten, d.h. Studien- und Berufswahlkoordinatoren der Schulen, Klassenlehrer, Schulsozialarbeit, Berufsberatung der Agentur für Arbeit und Übergangsmanager/innen des Jugendhauses.

Abb. 2: Die Steuerung des Übergangssystems



Zur Unterstützung ihrer Arbeit setzt die Jugendberufshilfe eine hausintern entwickelte Datenbank ein, in der auf der Grundlage einer von den Eltern unterschriebenen Einverständniserklärung individuelle schülerbezogene Daten und die jeweiligen Förderpläne erhoben werden. Der Verbleib der Jugendlichen wird gemeinsam mit den abgebenden Schulen erhoben und ausgewertet. Diese Auswertungen bilden die Basis für die strategische und operative Steuerung durch das Jugendhaus und den Jugendbeirat. Das Übergangsmontoring reflektiert zudem den Einsatz kommunaler Mittel sowie angeworbener Drittmittel und stellt Transparenz über die einzelnen Akteure und Maßnahmen sicher.

Auswertung des Übergangsmontoring 2008 und 2009 für Bielefeld

Durch die komplette Erhebung der Übergangsjahrgänge ab dem Jahr 2008 in den Haupt-, Förder- und Gesamtschulen und mit den individualisierten Verläufen

der einzelnen Jugendlichen ist es möglich, eine Verbleibs- und Wirkungsanalyse für Bielefeld zu erstellen. Für den Schulabgangsjahrgang 2009 liegt der Anteil der Jugendlichen, die aus diesen Schulformen direkt in eine schulische oder betriebliche Ausbildung wechselten, bei 21,6%, bei Jungen mit Migrationshintergrund liegt der Anteil mit 15,2% noch deutlich unter diesem schon geringen Wert. Selbst wenn man alle Schüler und Schülerinnen berücksichtigt, die eine höhere schulische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen oder Berufskollegs absolvieren, verbleiben 47% (627 Schüler und Schülerinnen), die neben Wehr- und Zivildienst in das sogenannte Übergangssystem (Berufsgrundschuljahr, Berufsvorbereitung, Berufsorientierungsjahr, Produktionsschulen, freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr etc.) wechselten.

Bei den Untersuchungen der Wirkungen des «Übergangssystems» haben wir in unserer Längsschnittbetrachtung die Ergebnisse der Jugendlichen analysiert, die 2008 die Haupt-, Förder- und Gesamtschulen verlassen haben. Hierbei ist festzustellen, dass von den 620 Jugendlichen, die 2008 in die oben definierten Angebote und Maßnahmen eingemündet sind, am 30.09.2009 nur 83 Jugendliche einen schulischen oder beruflichen Ausbildungsplatz gefunden haben. Mit 13,4% lag der Wert unter dem Anteil direkter Einmündung nach der allgemeinbildenden Schule. Der Anteil bei den jungen Migranten /innen lag mit 9,4% noch deutlich unter dem Durchschnittswert. 69% Prozent der Jugendlichen suchen auch nach Beendigung des ersten Jahres im Übergangssystem weiter nach Einstiegsperspektiven in die Ausbildung. Auf den Gesamtjahrgang 2008 bezogen zeigt sich, dass ein Jahr später bei rund 31% der Einstieg noch nicht gelungen ist. Bei der weiteren Betrachtung am 30.9.2010 wird sich erweisen müssen, in welchem Umfang sich dieser Anteil dann verringern konnte.

Trotz der qualitativen Verbesserung der Bielefelder Angebote im Übergangssystem gibt es weitere Faktoren, die einen Übergangserfolg (wie oben dargestellt) nicht in ausreichendem Maße sicherstellen. Aus unserer Sicht sind es im Wesentlichen folgende Aspekte:

- Die Angebote im Übergang werden von den Jugendlichen selbst als «Warteschleifen» empfunden.
- Die Qualifizierungen im Übergangssystem werden von den Betrieben nicht positiv wahrgenommen und verbessern somit kaum die Chancen der Jugendlichen auf eine betriebliche Erstausbildung.
- Es fehlen betrieblich anerkannte und kammerzertifizierte Qualifizierungen im Übergangssystem.
- Einige Jugendliche richten sich im «Übergangssystem» ein und scheuen aktive Veränderungsprozesse.
- Die Motivation und die individuelle Chanceneinschätzung von Jugendlichen für das Ausbildungssystem nehmen im Übergangsjahr deutlich ab, abzulesen z.B. an der Verbindlichkeit von Absprachen.
- Das Übergangssystem ist in seiner Struktur kaum in der Lage, die primären Arbeits- und Ausbildungstugenden zu verbessern.

- Es fehlt als beschäftigungsorientierter Baustein eine Einstiegsqualifizierung (EQ) für nicht ausbildungsgerechte Jugendliche in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes, um Ausbildungs- und Arbeitsmarktreife zu erlangen.

Eine der Hauptaktivitäten der 16 Übergangsberater/innen im Jugendhaus wird es sein, die individuelle «Übergangsplanung» noch intensiver auf die perspektivische Zielerreichung des Jugendlichen auszurichten und die einzelnen «Übergangsbausteine» so zu verbessern, dass sie diesem individuellen Ziel entsprechen. Hierfür bedarf es begleitend intensiver und belastbarer Absprachen der operativen und strategischen Steuerungsebene, um die Harmonisierung dieser Bausteine sicherzustellen.

Ausblick

Die Bündelung der Verantwortlichkeit an zentraler Stelle (Koordination auf lokaler Ebene) und Aufgabenzuweisung an das Bielefelder Jugendhaus wird von allen Beteiligten aktiv unterstützt und ist die Basis für die erfolgreiche Arbeit im Übergang von der Schule in den Beruf. Eine Konzentration von Information, Beratung, Diagnose, Berufsorientierung und Koordination der Instrumente zur Berufsvorbereitung an einer Stelle ist wichtig, und das entsprechende kommunale Controlling, unabhängig von einer nur rechtskreisbezogenen Betrachtung, schafft dabei die notwendige Transparenz für die Bewertung der Effekte des Übergangssystems. Neben der engen Kooperation zwischen Agentur für Arbeit, ARGE, Jugendberufshilfe und Schulen erscheint aus unserer Sicht eine Modularisierung von Ausbildungsabschlüssen als alternativem Weg für bestimmte Zielgruppen von Jugendlichen notwendig. Hier zeigen das Programm des BMWF zu Ausbildungsbausteinen «JOBSTARTER CONNECT» und das Programm «3. Weg in der Berufsausbildung» des Landes NRW in die richtige Richtung. Nicht zuletzt ist perspektivisch darauf hinzuwirken, dass auch eine gemeinsame finanzielle Ausgestaltung (SGB II, SGB III, SGB VIII und Schule) des Übergangs realisiert wird, um allen Jugendlichen den bestmöglichen Berufseinstieg zu ermöglichen. Eine nicht gelungene Berufsintegration ist der häufigste Einstiegsgrund in die Grundsicherung (80 % der Jugendlichen im SGB II haben keinen Berufsabschluss) und ist u.a. mit Bezug auf den demografischen Wandel auch volkswirtschaftlich nicht tragbar.

Erneuerbare Energien als Motor für Ausbildung und Beschäftigung*

1 Erneuerbare Energien – ein Zukunftsmarkt mit nachhaltigem Beschäftigungswachstum

Als *erneuerbare Energien*, auch *regenerative Energien*, bezeichnet man Energie aus Quellen, die sich entweder kurzfristig von selbst erneuern oder deren Nutzung nicht zur Erschöpfung der Quelle beiträgt. Es handelt sich daher um nachhaltig zur Verfügung stehende Energieressourcen. Dazu gehören neben der Wasserkraft vor allem die solare Strahlung (Sonnenenergie) und die Wärme im Erdinnern (Geothermie). Andere erneuerbare Energiequellen leiten sich daraus ab. So resultieren etwa der Wind (Windenergie) und das energetische Potenzial der Biomasse (aus nachwachsenden Rohstoffen gewonnene Bioenergie) letztlich aus der Sonnenenergie.

Derzeit findet ein starker Ausbau der Nutzung der erneuerbaren Energien (EE) statt. Gründe sind die begrenzten Ressourcen an fossilen Energieträgern, die Belange des Umwelt- und Klimaschutzes und das Streben nach geringerer Abhängigkeit von Energieexporteuren bzw. insgesamt nach einer nachhaltigeren Energiebereitstellung. Bereits traditionell eine hohe Bedeutung hatte die Nutzung der Wasserkraft, die von daher auch als *alte* erneuerbare Energie bezeichnet wird. Seit den 1990er Jahren nimmt insbesondere die Nutzung von Wind, Sonnenenergie und Biomasse (*neue* erneuerbare Energie) auf der ganzen Welt stark zu.

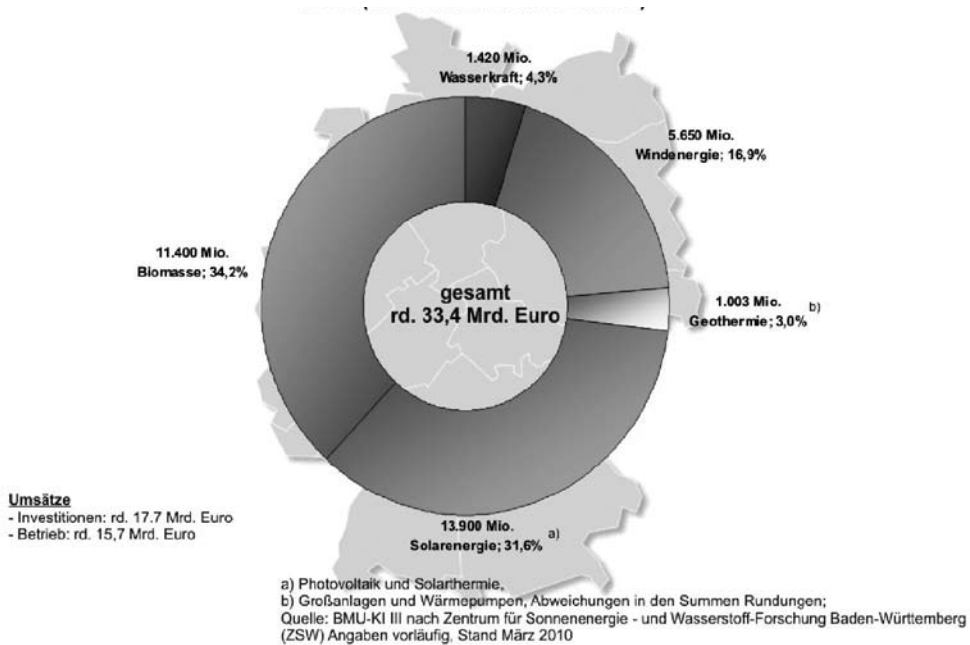
Deutschland und deutsche Unternehmen sind Spitzenreiter beim Auf- und Ausbau der erneuerbaren Energie. In diesem Zukunftsmarkt, der gelegentlich auch als Leitmarkt bezeichnet wird, wachsen nicht nur die Unternehmen, sondern auch die Anzahl der Beschäftigten und der Ausbildungsmöglichkeiten.

* Dieser Beitrag beruht im Wesentlichen auf dem Statusbericht 2007 «Ausbildung und Arbeit für Erneuerbare Energien», der vom Wissenschaftsladen Bonn für das Bundesumweltministerium (BMU) verfasst wurde. Die Autoren, die an diesem Projekt beteiligt waren, haben für diesen Beitrag einige der Daten und Statistiken aktualisiert.

Bei einer gleich bleibenden Marktentwicklung, von der alle Experten ausgehen, wird es sogar zu einem Fachkräftemangel kommen.

Ihre anhaltende Entwicklung zu einem bedeutenden Wirtschaftsfaktor ist auch im Jahr der Wirtschaftskrise 2009 ungebrochen. Trotz eines wirtschaftlich äußerst problematischen Umfeldes sind die Investitionen in Anlagen zur Nutzung erneuerbarer Energien gegenüber dem Vorjahr um rund 20 Prozent auf 17,7 Milliarden Euro angestiegen. Zusammen mit den Erlösen aus dem Betrieb der Anlagen erwirtschafteten die erneuerbaren Energien 2009 einen Gesamtumsatz von mehr als 33,4 Milliarden Euro (2008: 30,7 Milliarden Euro) (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Gesamtumsatz mit erneuerbaren Energien in Deutschland 2009

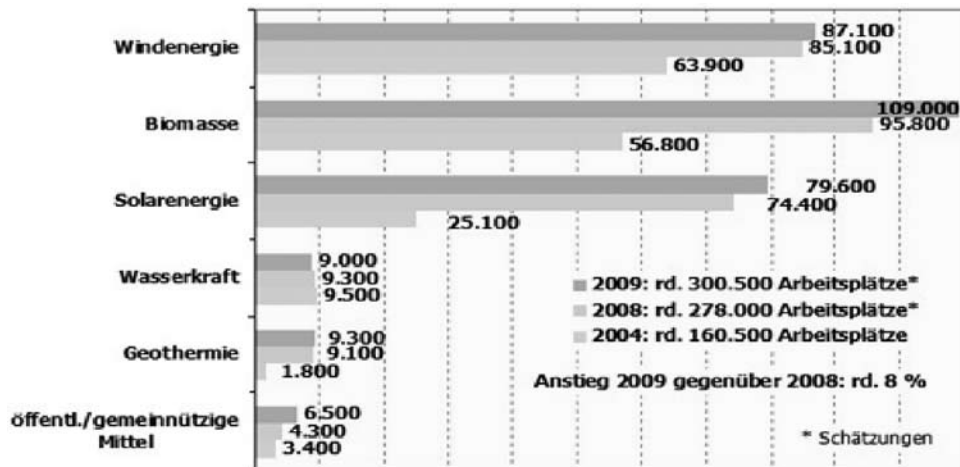


Die Beschäftigungszahlen der Branche spiegeln diese Entwicklung teilweise wider und sind 2009 erneut gestiegen. Erste Schätzungen aus einem laufenden Forschungsvorhaben für das Bundesumweltministerium (BMU) gehen von rund 300.500 Beschäftigten aus. Gegenüber dem Vorjahr (rund 278.000) ist dies ein Plus von rund 8%. Seit 2004 (rund 160.500) hat sich die den erneuerbaren Energien zuzurechnende Beschäftigung damit um etwa 140.000 Arbeitsplätze oder um rund 87% erhöht.

Die Biomasse trägt mit rund 36% (109.000 Arbeitsplätze) weiterhin den größten Teil zur Bruttobeschäftigung bei, gefolgt von der Windenergie mit 29% (87.100), der Solarenergie mit 27 Prozent (79.600) und der Geothermie sowie der Wasserkraft mit je rund 3% (9.300 bzw. 9.000). Nach Studien des BMU könnten bis zum Jahre 2020 über 400.000 Menschen in Deutschland im Bereich erneuer-

bare Energien beschäftigt sein. Die Branche selbst erwartet bis dahin mindestens 500.000 Arbeitsplätze (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Entwicklung der Bruttobeschäftigung durch erneuerbare Energien in Deutschland



Quelle: BMU-KI III 1 «Vorhaben Bruttobeschäftigung durch erneuerbare Energien in Deutschland im Jahr 2009 – erste Abschätzung», Stand: März 2010

2 Teilbranchen und ihre Entwicklungstrends

Die *Windenergiebranche* stellt in Deutschland mittlerweile einen der wichtigsten industriellen Wachstumskerne dar. Nach Expertenschätzungen haben etwa 3.500 Unternehmen in der Windbranche ein zentrales Geschäftsfeld. Im Jahr 2009 wurden in Deutschland mit der Errichtung und dem Betrieb von Windkraftanlagen insgesamt ein Umsatz von 6,46 Milliarden Euro und die Zahl von 87.100 Arbeitsplätzen erreicht. Deutlich mehr als 50 % der Umsätze werden im Exportgeschäft gemacht. Das Wachstumspotenzial ist groß, denn das globale Marktvolumen wird für das Jahr 2020 auf 57 Milliarden Euro geschätzt. Im Jahr 2009 liefert die Windenergie schon 6,5 % des Stroms in Deutschland.

Nach aktuellen Angaben des Bundesverbandes Solarwirtschaft (BSW) gehören inklusive Handwerk und Handel inzwischen sogar rund 10.000 Unternehmen mit 79.600 Beschäftigten zur *Solarbranche*. Für 2020 werden 200.000 Arbeitsplätze erwartet. Weltweit ist Deutschland der zweitgrößte Produzent von Solarzellen (Photovoltaik). Ähnliches gilt für die Solarthermie im Wärmemarkt. In Deutschland liegt der Marktanteil der einheimischen Hersteller bei 61 %. Neben den handwerklichen Betrieben, die Beratung, Installation und Wartung der Technik vornehmen, prägen im Bereich der Solarthermie z.B. die großen bekannten Heizungsfirmen wie Viessmann, Bosch und Buderus die Branche, aber auch Spezialisten wie Solvis und Wagner Solar haben sich etabliert.

Mit über 8 Mrd. Euro Gesamtumsatz und einem Anteil von 70% des regenerativen Endenergiebedarfs ist die *Bioenergie* die umsatzstärkste Branche innerhalb der erneuerbaren Energien. Das Segment bietet 52.000 Arbeitsplätze in Anlagen und Dienstleistungen zur Biomasseenergieerzeugung. Dazu gehören über 1.000 Biomasseheizkraftwerke, die auf 70.000 geschätzten privaten Holzpelletssysteme nebst den vorgelagerten Rohstoffketten und die damit einhergehenden Transport- und Logistiksektoren. Hinzu kommen 4.000 Biogasanlagen sowie 50 Biodieselproduktionsstätten. Mehrheitlich handelt es sich bei den auf ca. 5.000 geschätzten Unternehmen der Biogasbranchen um eher kleine Betriebe mit bis zu fünfzig Mitarbeitern. Die mitarbeiterstärksten Unternehmen finden sich zumeist im Biogasbereich. In diesem Sektor werden für 2030 bis zu 200.000 Arbeitsplätze erwartet.

Die Wasserkraft als traditioneller Sektor der erneuerbaren Energie bleibt, was Umsätze und Beschäftigung angeht, seit 2004 stabil. Ein Gesamtumsatz von 1.420 Mio. Euro entspricht immerhin 4,3% des Gesamtumsatzes der erneuerbaren Energie. Die Zahl der Beschäftigten in diesem Sektor ist in den letzten Jahren konstant geblieben. Für die Geothermie liegt der Anteil am Gesamtumsatz noch bei 3%. Die Potenziale für ein Branchen- und Beschäftigungswachstum werden aber trotz leichter Investitionsrückgänge in 2009 von den Experten hoch eingeschätzt.

3 Fachkräftebedarf, Arbeitsplätze und Beschäftigung

Die Beschäftigungsdynamik in den Sektoren der erneuerbaren Energie wird sich weiter fortsetzen mit einem steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften – vor allem im technischen Bereich, aber auch in vielen anderen Berufsgruppen. In der wachsenden Branche werden also auch Fachkräfte für Vertrieb und Logistik, Beratung und Kommunikation, Medien-, PR und Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltung und Organisation, Schulung und Personalwesen gesucht. Allerdings gibt es für die erneuerbaren Energien noch keine ausgeprägten Ausbildungs- und Berufsprofile. Die fachlichen Anforderungen zur Entwicklung und Nutzung der erneuerbaren Energien werden zwar in immer mehr Weiterbildungs- und Studienangeboten aufgegriffen, aber die Transparenz ist unzureichend. Die Nutzung der Solar-, Wind-, Bioenergie, der Erdwärme (Geothermie) und Wasserkraft wird getragen von jungen, dynamischen Unternehmen, die im wesentlichen Klein- und Mittelbetriebe sind. Die Zahl der Unternehmen in Deutschland mit zentralen Geschäftsfeldern im Bereich der erneuerbaren Energien lässt sich, ausgehend von den Mitgliedszahlen der Wirtschaftsverbände und Expertenbefragungen, auf mindestens 20.000 schätzen. Ihre Strukturen und Tätigkeitsfelder sind äußerst vielfältig, angefangen von kleinen Gutachter- und Planungsbüros über tausende Handwerks- und Landwirtschaftsbetriebe, viele Projektierungs- und Anlagenbetreibergesellschaften bis hin zu weltweit tätigen Solarkonzernen oder einem Windanlagenbauer mit insgesamt 10.000 Beschäftigten. Die Branche zeichnet sich nicht nur durch dynamischen Beschäftigungsaufbau, sondern auch

durch zukunftsfähige, anspruchsvolle und sichere Arbeitsplätze aus, die sinnstiftende Arbeit für eine menschen- und umweltfreundliche Energieversorgung – und zwar weltweit – ermöglichen.

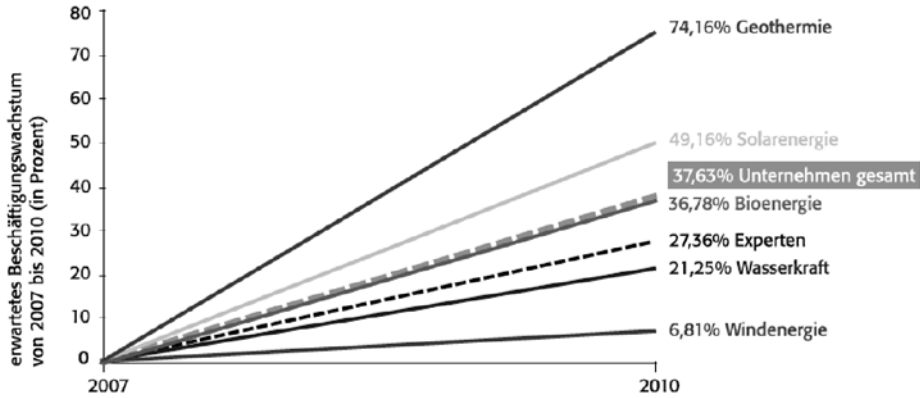
Die Arbeitsplätze in der Branche können als nachhaltig (aufgrund der umweltfreundlichen Nutzung erneuerbarer Ressourcen), anspruchsvoll (technische Innovationen, hohe Qualifikationsanforderungen) und sicher (Beschäftigungswachstum vornehmlich in kleinen und mittleren Unternehmen) gelten. Da sich das breite Unternehmensspektrum auf alle Wertschöpfungsstufen erstreckt, entsteht eine hoch diversifizierte und stabile Arbeitsplatzstruktur. Die Nutzung von erneuerbaren Energien ist dezentral angelegt, somit können Arbeitsplätze auch in strukturschwachen Regionen entstehen.

Unter den Beschäftigten dominiert die Gruppe der Facharbeiter (41 %), gefolgt von Kaufleuten und Akademikern (in erster Linie Ingenieure). Trotz durchweg positiver Wachstumsprognosen für die Geschäftsfelder der erneuerbaren Energien qualifizieren die bestehenden Erstausbildungsgänge nach Meinung von Fachbetrieben und Bildungsexperten nicht hinreichend. Dies gilt vor allem für das Handwerk. Die gestiegenen Anforderungen, von der Kundenberatung über fachgerechte Installation bis zur elektronischen Steuerung und Wartung von Anlagen, müssen über Fortbildungen und Zusatzqualifikationen aufgefangen werden. Aber auch auf Seiten der industriellen Hersteller von Technologien verdichten sich zunehmend Anzeichen eines gravierenden Fachkräftemangels.

Insgesamt weisen die erneuerbaren Energien seit einigen Jahren eine hohe Beschäftigungsdynamik auf. Dabei sind die Bereiche der Solarenergie und der Geothermie von besonderer Dynamik, wie der Statusbericht des Wissenschaftsladens Bonn für das BMU belegt.

Abb. 3: Beschäftigungsdynamik der Sektoren der erneuerbaren Energie

Erwartetes Beschäftigungswachstum von 2007 bis 2010:
 Branchenspezifische Durchschnittswerte, Durchschnitt der Expertenangaben
 und personalgewichteter Gesamtdurchschnitt



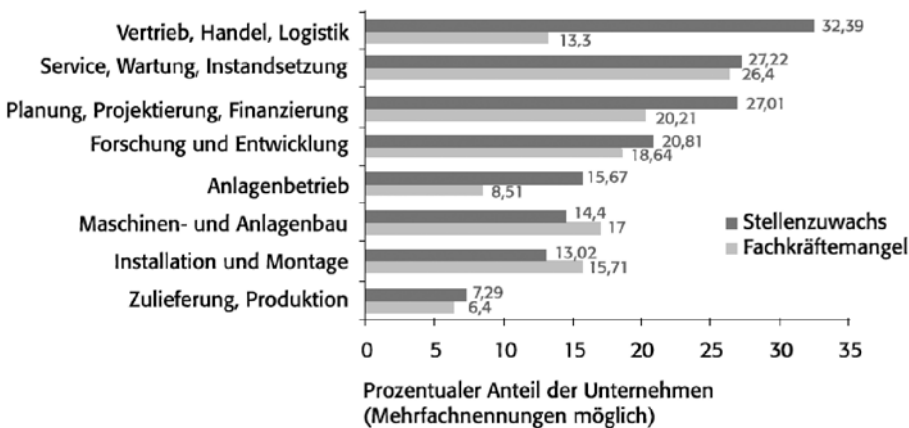
Quelle: Unternehmens- und Expertenbefragung 2007, Wissenschaftsladen Bonn

Ein Fachkräftemangel kündigt sich vor allem für die Bereiche Service und Wartung, Planung und Projektierung, aber auch für Forschung und Entwicklung an. Im Bereich von Maschinen und Anlagenbau sowie Installation und Montage überwiegt der prognostizierte Fachkräftemangel der Unternehmen gar schon den prognostizierten Stellenzuwachs.

Abb. 4: Erwartungen hinsichtlich Stellenzuwachs und Fachkräftemangel

Erneuerbare Energien gesamt:

Unternehmenserwartung zu Stellenzuwachs und Fachkräftemangel



Quelle: Unternehmens- und Expertenbefragung 2007, Wissenschaftsladen Bonn

Selbst im Jahr 2009 bot die Branche der erneuerbaren Energien einen kleinen Lichtblick in der allgemeinen Wirtschafts- und Arbeitsmarktfaute und blieb

weiter nachhaltig im Aufwind. Ein Beleg dafür liefert das Arbeitsmarktmonitoring, das der Wissenschaftsladen Bonn seit 2006 für den Bereich der erneuerbaren Energien auf der Basis eines spezifischen Samples des bundesweiten Stellenangebots jeweils im 1. Quartal durchführt. So wurden im ersten Quartal 2009 26 % mehr Fachkräfte im Bereich erneuerbarer Energien gesucht als im Vergleichszeitraum des Vorjahres. Ein Indikator für stabilen Beschäftigungsaufbau ist die Tatsache, dass 93 % der neuen Stellen unbefristet waren, ein deutlich höherer Anteil als in der Gesamtwirtschaft. Alle Sektoren der erneuerbaren Energien haben Beschäftigungszuwächse. Die Solarenergie steigerte ihr Stellenangebot um 14 % allerdings auf besonders hohem Niveau. Die Windenergie als zweitstärkster Sektor hat einen Zuwachs von 30 % bei den Stellenangeboten. Die Querschnittstätigkeiten im Bereich der erneuerbaren Energien haben die größte Steigerungsrate mit ca. 55 % gegenüber dem Vorjahr. Im gesamten Tätigkeitsspektrum von Forschung und Entwicklung über Management und Verwaltung bis zum Finanzwesen sind Stellenzuwächse zu verzeichnen. Am stärksten nachgefragt werden Fachkräfte für Montage und Service vor allem im Bereich Windenergie und in den Feldern Planung und Beratung, Management und Vertrieb.

Bei den beruflichen Grundqualifikationen werden weiterhin vor allem Ingenieure mit einem Anteil von 45 % bei den offen ausgeschriebenen Stellen gesucht, mehr noch als Facharbeiter und Techniker. Angesichts des Ingenieurmangels werden zunehmend neben Ingenieuren auch Techniker für die gleichen Stellen gesucht. Überfachliche Schlüsselqualifikationen, vor allem Team- und Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Mobilitätsbereitschaft, werden eher noch mehr als in den Vorjahren verlangt. Branchenspezifische Berufserfahrung wird bei etwa 60 % der neuen Stellen gewünscht. Diese Anforderungen werden aber eher etwas zurückgeschraubt, da in der jungen Branche nicht genug branchenerfahrene Fachkräfte verfügbar sind. Der Arbeitsmarkt für erneuerbare Energien ist zudem durch fortschreitende Internationalisierung gekennzeichnet, denn etwa 30 % der Stellen bzw. Arbeitsplätze weisen einen deutlichen Bezug zu ausländischen Märkten und Partnerunternehmen auf. Bei Windenergie beträgt der Anteil sogar 37 % der Stellen.

Die wohl effektivste Strategie, um Potenziale in diesen bedeutenden Märkten auszuschöpfen, verlangt nach einer starken Kooperation der beteiligten Akteure mit einer Schwerpunktsetzung auf der Schnittstelle von Endnutzer und installierendem Betrieb. Konkret ist eine zielgerichtete Aus- und Weiterbildungsarbeit zu leisten, die im Handwerk ansetzt und bis zu den Herstellern führt. Denn mehr Anstrengungen zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses halten neun von zehn befragten Fachbetrieben für erforderlich, und 58 % plädieren generell für mehr spezifische Ausbildungs- und Studienangebote.

Die befragten Unternehmen reagieren auf neue Anforderungen im Bereich erneuerbare Energien vor allem mit innerbetrieblichen Fortbildungen, einer verstärkten Einarbeitung im Betrieb und der Wahrnehmung außerbetrieblicher Weiterbildungsangebote. Für alle drei Formen wäre eine Optimierung und Harmonisierung, der sich weitgehend parallel vollziehenden Maßnahmen

sinnvoll. Dabei könnte eine entsprechende Unterstützung aus dem Hochschulbereich dem konstatierten Wunsch nach der Gestaltung von Berufsprofilen für Generalisten förderlich sein. Neben einer stärkeren Integration der Branche in die Ausbildung wäre die Herstellung von Transparenz innerhalb der vielfältigen und unübersichtlichen Fort- und Weiterbildungslandschaft ebenso nützlich wie innerhalb der akademischen Ausbildungslandschaft.

Die Branche der erneuerbaren Energien braucht nicht nur mehr Fachkräfte, sondern gleichzeitig steigen die fachlichen und überfachlichen Anforderungen aufgrund der ständigen technisch/organisatorischen Veränderungen in fast allen Betrieben. Expertenbefragungen belegen, dass das Tempo der Qualifikationsveränderungen eher noch steigt und sowohl die formalorganisatorischen Lernprozesse in der Erstausbildung und beruflichen Weiterbildung als auch die informellen Arten des arbeitsintegrierten Lernens und auch des mediengestützten Selbstlernens an Bedeutung gewinnen.

4 Berufliche Ausbildung – neue Ansätze für erneuerbare Energien nur bei schulischer Ausbildung und in dualen Studiengängen

Auf der Ebene der Facharbeiter-, Handwerksgesellen bzw. Angestellten finden sich in der Branche Beschäftigte mit mindestens fünfzig verschiedenen Ausbildungsberufen. In der regenerativen Energiewirtschaft, insbesondere in den Sektoren Solar- und Windenergie, aber auch in wichtigen Sparten der Bioenergienutzung wie dem Biogasanlagenbau, werden die relativ neuen Ausbildungsberufe Mechatroniker, Elektroniker, Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs-, Klimatechnik verstärkt in der dualen Ausbildungspraxis eingesetzt. Weitere Berufe mit deutlichen Bezügen zu erneuerbaren Energien sind Dachdecker, Brunnenbauer, Landwirte zur Betreibung von Biogas- oder BHKW-Anlagen sowie Ofen- und Luftheizungsbauer. Ähnliches gilt für den Bereich der Energieeffizienz, der in der Regel Gewerke übergreifende Kompetenzen erfordert, die durch die Fortbildung zum Gebäudeenergieberater nur teilweise aufgegriffen werden.

Gleichzeitig äußern die Unternehmen der regenerativen Energiewirtschaft mehrheitlich ihre Unzufriedenheit mit der Struktur und den Ergebnissen der beruflichen Ausbildung im Hinblick auf die branchenspezifischen fachlichen und überfachlichen Anforderungen. Zudem sind spezifische Ausbildungsberufe für die Branche nicht verfügbar und werden derzeit auch mehrheitlich von den Ausbildungsexperten und den relevanten Verbänden skeptisch betrachtet. Deshalb ist es erforderlich, dass die grundsätzlich für die Branche tauglichen Ausbildungsberufe entsprechend den spezifischen Anforderungen der erneuerbaren Energien und der Energieeffizienz ausgestaltet und die schulische und betriebliche Berufsausbildung gezielt und praxisnah weiterentwickelt wird. Die bisherige Ausbildungspraxis führt dazu, dass sowohl im Handwerk als auch in der Windindustrie beruflich ausgebildete Fachkräfte für die Tätigkeit und die Einsatzfelder im Bereich der erneuerbaren Energien intensiv weiterqualifiziert

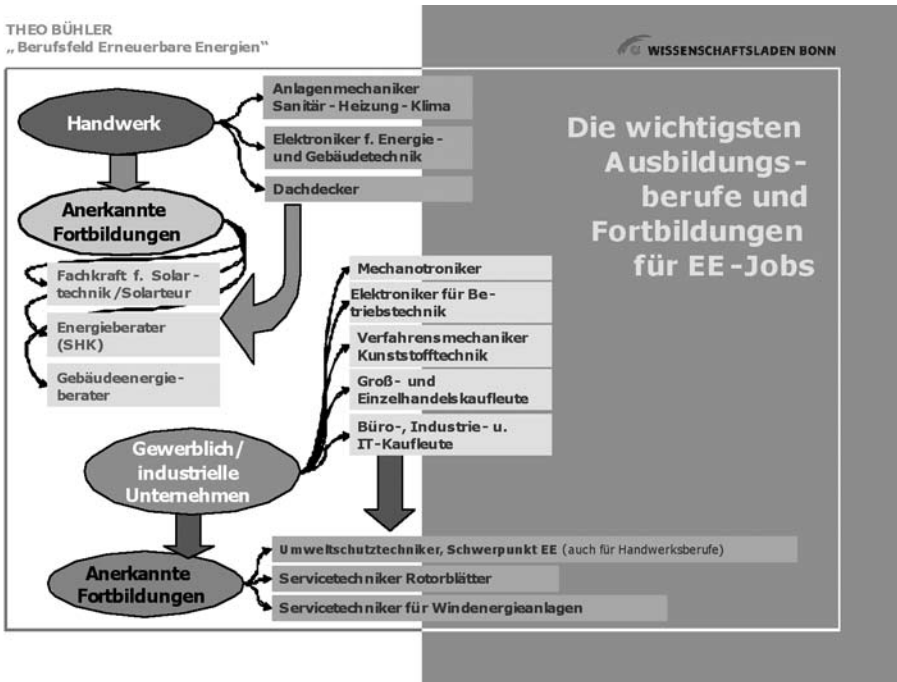
und in teilweise aufwändigen Fortbildungen auf die branchenspezifischen Praxisanforderungen vorbereitet werden müssen. Dies geht zu Kosten und Lasten der Unternehmen, die als Ausbildungsbetriebe ohnehin eine hohe gesellschaftliche Verantwortung tragen.

Auf die Dauer wird es nicht mehr möglich sein, dass die Branche sich wie bisher mit herkömmlich ausgebildeten Fachkräften, die mit großem Aufwand in den Unternehmen eingearbeitet und für ihre Aufgaben zusätzlich geschult und fortgebildet werden müssen, weiterentwickelt. Der Mangel an branchenspezifisch qualifizierten Fachkräften droht mittelfristig zu einer Wachstumsbremse zu werden. Unter den 349 Ausbildungsberufen in Deutschland gibt es keinen einzigen, der auch nur mit einem Schwerpunkt bzw. einer Fachrichtung auf die Anforderungen der erneuerbaren Energien ausgerichtet ist. Ein großer Teil der Handwerksbetriebe, die sich auf die Planung, Installation und Wartung von Solaranlagen, Holzpellettheizungen und Erdwärmesonden spezialisiert haben, ist schon heute der Auffassung, dass die herkömmlichen Ausbildungsberufe die erforderlichen Fachkompetenzen nicht hinreichend vermitteln. So sind schon während der Ausbildung Zusatzqualifizierungen erforderlich, damit die ausgebildeten Handwerksgehilfen erneuerbare Energieanlagen von der Projektierung über die Installation und Systemintegration bis zur elektronischen Steuerung und Wartung fachgerecht einsetzen können. Das Handwerk wird in Zukunft nur dann genügend leistungsstarke, am Tätigkeitsfeld erneuerbare Energien interessierte Jugendliche für eine Ausbildung gewinnen können, wenn auch ein entsprechend attraktives image- und karriereförderndes Berufsbild geboten wird.

Eine für die Branche einschlägige Ausbildung ist die grundständige Ausbildung «Assistent/in für regenerative Energietechnik», die allerdings außerhalb des dualen Systems als schulische Vollzeitausbildung an einigen Berufsschulen angeboten wird. Sie wird mangels Alternativen im Bereich der dualen Berufsausbildung von Jugendlichen stark nachgefragt. Auf einen Ausbildungsplatz kommen zum Teil vier Bewerber.

Im Bereich der beruflichen Fortbildung und Zusatzqualifizierung gibt es dagegen für erneuerbare Energien eine große Zahl und Vielfalt von Angeboten, allerdings ist hier die Transparenz und Qualitätssicherung unzureichend. Ein erster wichtiger Schritt könnte sein, bewährte Fortbildungsangebote mit anerkannten Abschlüssen bei den Kammern zu vereinheitlichen und als attraktive Aufstiegsfortbildung zu profilieren. Dazu müsste durch die zuständigen Bundesministerien für Bildung und Forschung eine bundesweit geltende Fortbildungsregelung erlassen werden. Dies bietet sich für die Fachkraft für Solartechnik, den Servicetechniker Windenergie, den Fachagrarwirt erneuerbare Energien – Biomasse und auch für den Gebäudeenergieberater an.

Abb. 5: Berufsfeld Erneuerbare Energien



Um den Mangel an spezifisch qualifizierten Fachkräften zu beheben, kooperieren immer mehr Unternehmen – auch aus dem Handwerksbereich – mit Hochschulen und Berufsschulen. Ihr Ziel ist eine maßgeschneiderte Ausbildung und mehr Praxisnähe für die gesuchten Nachwuchs- und Fachkräfte. Mittlerweile haben nicht nur die an Berufsschulen ausgebildeten staatlich geprüften Assistenten für regenerative Energietechnik, sondern auch dual ausgebildete Handwerksgesellen mit anschließender dreijähriger Berufserfahrung einen fachgebundenen Fachhochschulzugang (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung vom 8.3.2010 des Wissenschaftsministeriums NRW). Auf dieser Basis bietet die Handwerkskammer in Münster in Kooperation mit der Fachhochschule Münster erstmals ein Studium im Handwerk «Bauen im Bestand – Bachelor of Engineering» an. Ziel dieses Studiengangs ist es, begabte Bauhandwerker und Abiturienten mittels einer praxisnahen Studienausrichtung und einem modernen Lernort, nämlich dem Demonstrationszentrum Bau und Energie, u. a. auf die energetische Sanierung und den Einsatz erneuerbarer Energien im Bereich der Immobilien zu qualifizieren.

Die Handwerkskammer Hamburg hat den Qualifizierungsbedarf im Bereich Energieeffizienz und erneuerbare Energien frühzeitiger erkannt und schon 1985 das Zentrum für Energie, Wasser und Umwelttechnik (ZEWU) gegründet. Um die Betriebe im Handwerk gezielt in die Lage zu versetzen die Auftragspotenziale im Wachstumsmarkt erneuerbare Energien auszuschöpfen, hat die Kammer im Jahr 2010 in Kooperation mit der Berufsakademie Hamburg einen neuen

dualen Studiengang «Technik und Management Erneuerbare Energien – TMEE» gestartet. Das vierjährige Studium TMEE verbindet eine verkürzte handwerkliche oder gewerblich-technische Berufsausbildung inklusive Gesellen- bzw. Facharbeiterprüfung mit einem Bachelorstudium. Es soll die Absolventen im Vertrieb und Service in den Bereichen Energieberatung, erneuerbare Energien und rationelle Energieverwendung qualifizieren. Der Studiengang ist offen für Interessenten, die bereits eine Berufsausbildung vor allem als Elektroniker, Anlagenmechaniker oder Dachdecker verfügen oder eine einschlägige Tätigkeit im Bereich der erneuerbaren Energien schon ausüben.

Das deutsche Handwerk muss sich entsprechend der EU-Richtlinie für erneuerbare Energien bis zum Jahr 2013 einem für alle Mitgliedsstaaten vorgeschriebenen Zertifizierungs- und Prüfungssystem für den Tätigkeitsbereich Installation von regenerativen Energieanlagen unterwerfen. Das zuständige Bundesumweltministerium will den einschlägigen Zentralverbänden des Handwerks die Entwicklung dieses Fortbildungs- und Prüfungssystems überlassen. Soweit die Zertifikate richtlinienkonform sind, werden sie europaweit anerkannt. Zudem muss die Bundesregierung auf nationaler Ebene ein Verzeichnis installieren, in dem alle zertifizierten Handwerksbetriebe zu finden sind.

5 Zuwachs an Studienangeboten für erneuerbare Energien

Anders als das duale berufliche Bildungssystem haben die nicht mittels Bundesgesetz geregelten Hochschulen schnell und flexibel auf die Fachkräftebedarfe der regenerativen Energiewirtschaft reagiert. In den letzten Jahren haben immer mehr Hochschulen das Thema erneuerbare Energien in ihr Studienangebot aufgenommen und teilweise sogar spezialisierte Ausbildungsprofile entwickelt. Insbesondere die Fachhochschulen haben im Zuge der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums und der damit verbundenen Umstellung aller Studienangebote auf Bachelor- und Masterstudiengänge die Chance für neue Angebote genutzt. Inzwischen gibt es viele neue Studiengänge, die – mit ganz unterschiedlichen Schwerpunkten – auf den Einstieg in die Branche vorbereiten. Nach einer Erhebung des Wissenschaftsladens Bonn wuchs die Zahl der einschlägigen Studiengänge auf insgesamt 252 zum Wintersemester 2009/2010. Das entspricht einem Zuwachs von mehr als 80 Prozent gegenüber Anfang 2007.

Diese Studiengänge sind in der Regel den Fachbereichen bzw. Fachgebieten Maschinenbau, Elektrotechnik, Verfahrenstechnik, Bauingenieur- und Wirtschaftsingenieurwesen zugeordnet. Auch in den Fachgebieten Energietechnik, Energiewirtschaft und Umwelttechnik sind Fragestellungen der erneuerbaren Energien verstärkt aufgegriffen worden.

Bis heute kommen allerdings viele Absolventen herkömmlicher ingenieur-, natur- oder wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge als Nachwuchskräfte in die Branche. Aktives Engagement, erste Praxiskontakte und einschlägige Erfahrungen sind dabei hilfreich oder sogar erforderlich. Die Studiengänge werden vom Wissenschaftsladen tabellarisch erfasst, kurz charakterisiert und im Internet

mit weiterführenden Links präsentiert (siehe www.jobmotor-erneuerbare.de/studienangebote). Die Übersicht ist entsprechend dem thematischen Gewicht der erneuerbaren Energien, differenziert nach der Art des Studiums (Erststudium, Masterstudium, duales Studienangebot etc.) und nach der Ausrichtung auf die verschiedenen Sektoren der erneuerbaren Energien. Insgesamt wird deutlich, dass die Universitäten und besonders die Fachhochschulen, begünstigt durch die allgemeine Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, sehr schnell auf den Bedarf der Branche reagieren.

Das Studienangebot wird nicht nur immer größer, sondern es zeigt sich auch ein Trend zur stärkeren Ausdifferenzierung nach einzelnen Branchen bzw. Energiearten. Für die Berufsfelder Bioenergie sind mittlerweile 23 spezialisierte Studiengänge im Angebot und für Photovoltaik/Solartechnik sind es 24 Studiengänge.

Die folgende Tabelle bietet einen Gesamtüberblick über die Art und sektorale Verteilung aller Studiengänge.

Tab. 1: Studienangebote für Erneuerbare Energien

	über-greifend		Wind-energie		Wasser-kraft		Geo-thermie		Bioenergie		Photovoltaik/Solartechnik	
Bachelor/Diplom	16	77		3		1		1	5	5	1	12
Master/Aufbaustudium	26	48	2	2		1	1	2	7	6		7
Berufsbegleitende Weiterbildung, Fernstudium	3	8	1	1							2	1
Ausbildungsintegriertes duales Studium		12									1	
Summe	45	145	3	6	0	2	1	3	12	11	4	20
252	190		9		2		4		23		24	

Legende: ■ Studium vollständig auf EE ausgerichtet ■ Studium mit Schwerpunkt/Vertiefung EE

Quelle: Wissenschaftsladen Bonn

Hervorzuheben ist zudem die steigende Zahl von Studiengängen mit internationaler Ausrichtung. Waren es 2007 schon sieben Studiengänge die sehr gute Englischkenntnisse (belegt mit anerkanntem Test) als Voraussetzung für die Zulassung verlangten, so gibt es derzeit über 25 solcher «weltmarktorientierter» Studienangebote. Stellvertretend seien hier die Master-Studiengänge «Postgraduate Programme Renewable Energy (PPRE)» der Universität Oldenburg, der «European Master in Renewable Energy» an der Universität Kassel und «Wind Engineering» an der Fachhochschule Flensburg genannt.

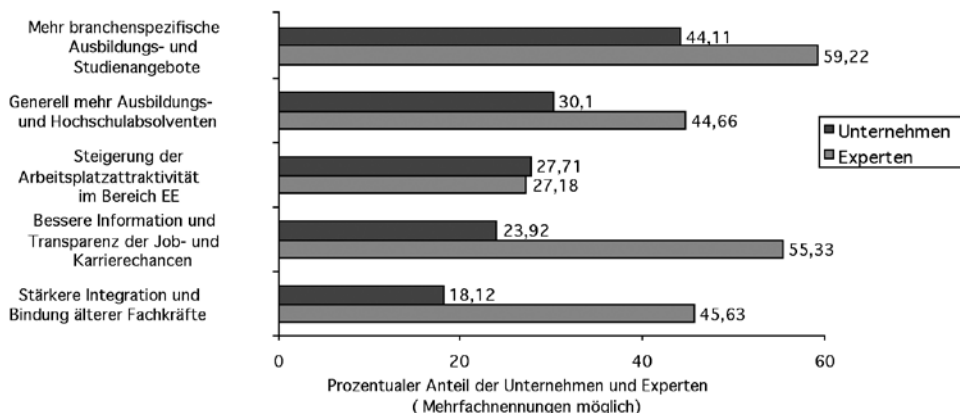
6 Strategien zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses

Eine Problemzuspitzung in Form eines Fachkräftemangels für die nahe Zukunft wird im Bereich der erneuerbaren Energien von allen vom Wissenschaftsladen befragten Experten aus Wissenschaft, Bildung und Verbänden prognostiziert. Mit großer Mehrheit betonen die befragten Unternehmen (85 %) und Experten (99 %), dass mehr Anstrengungen zur Sicherung des branchenspezifischen Fachkräftenachwuchses im Bereich der erneuerbaren Energien erforderlich sind. Neben dem steigenden Branchenbedarf begründen zwei strukturelle Faktoren diese Bewertung. Zum einen werden in Deutschland insgesamt zu wenige technisch-wissenschaftliche Fachkräfte ausgebildet. Da ab 2010 die Zahl der aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Personen kontinuierlich steigt, während die Zahl der in das Erwerbsleben eintretenden jungen Menschen sinkt, müsste zukünftig fast jeder Zweite der nachrückenden Generation einen Meister-, Techniker- oder Hochschulabschluss haben, um den Fachkräftebedarf zu decken.

Die Branche der erneuerbaren Energien braucht nicht nur mehr Fachkräfte, sondern gleichzeitig steigen die fachlichen und überfachlichen Anforderungen aufgrund der ständigen technisch/organisatorischen Veränderungen in fast allen Betrieben. Zwei Drittel der Experten meinen, dass das Tempo der Qualifikationsveränderungen eher noch steigt und sowohl die formalorganisatorischen Lernprozesse in der Erstausbildung und beruflichen Weiterbildung als auch die informellen Arten des arbeitsintegrierten Lernens und auch des mediengestützten Selbstlernens an Bedeutung gewinnen werden.

Aus Sicht der Unternehmen und Experten sollten zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses im Bereich der erneuerbaren Energien vorrangig branchenspezifische Ausbildungs- und Studienangebote ausgebaut werden (vgl. Abb. 6).

Abb. 6: Erforderliche Anstrengungen zur Sicherung des branchenspezifischen Fachkräftenachwuchses



Quelle: Unternehmens- und Expertenbefragung 2007, Wissenschaftsladen Bonn

In stärkerem Maße als die Unternehmen befürworten die Experten – mit Blick auf den gesamten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt – die Erhöhung der Zahl aller Ausbildungs- und Hochschulabsolventen, mehr Transparenz über die Job- und Karrierechancen und die stärkere Integration älterer Fachkräfte. Immerhin fast jedes fünfte Unternehmen hält die Bemühungen um ältere Fachkräfte ebenfalls für wichtig.

Vier von fünf Experten meinen zudem, dass spezifische Ausbildungs- und Berufsprofile im Bereich der erneuerbaren Energien entwickelt werden sollten. Angesichts der wachsenden Bedeutung der erneuerbaren Energien und vieler querschnittsorientierter Tätigkeitsfelder befürwortet fast die Hälfte der Experten eigenständige Berufsprofile für Generalisten der erneuerbaren Energien. Spezielle Profile für die einzelnen Energiesektoren werden weniger stark, aber immerhin zu 34 % für die Bioenergie und in etwas geringerem Umfang auch für die Solar- und Windenergie und Geothermie gefordert.

7 Handlungsempfehlungen zu einem «Impulsprogramm Ausbildung für erneuerbare Energien»

Nach übereinstimmender Meinung der Unternehmen und Experten und gestützt durch vorliegende Studien ist die Situation der Ausbildung für erneuerbare Energien durch drei grundsätzliche Tatbestände zu charakterisieren:

- a. Für die erneuerbaren Energien gibt es noch keine ausgeprägten Ausbildungs- und Berufsprofile. Die fachlichen Anforderungen zur Entwicklung und Nutzung der erneuerbaren Energien werden zwar in immer mehr Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Studienangeboten aufgegriffen, aber die Transparenz ist unzureichend.
- b. Das Themenfeld erneuerbare Energien sollte entsprechend den branchenspezifischen Anforderungen und Arbeitsangeboten quantitativ und qualitativ im Ausbildungs- und Studienangebot erweitert werden.
- c. Für den Arbeitsmarkt erneuerbare Energien ist mit einem zunehmenden Mangel an geeigneten Fachkräften zu rechnen und deshalb bedarf es mehr Auszubildender und Studenten sowohl in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachrichtungen im Allgemeinen als auch in den auf die erneuerbaren Energien stärker ausgerichteten Ausbildungs- und Studiengängen im Besonderen.

Sensibilisierung und Information über die Bedeutung der erneuerbaren Energien und die sich daraus ergebenden Berufsperspektiven sind im Bereich der allgemein bildenden Schulen und der allgemeinen Medien- und Öffentlichkeitsarbeit noch ausbaufähig. Da sich dieser Bericht auf die berufliche Qualifizierung konzentriert, sei hier nur exemplarisch auf das wegweisende Projekt «Erlebniswelt erneuerbare Energien: Powerado» (www.powerado.de) verwiesen.

Für den Ausbau der erneuerbaren Energien und die Sicherung des Fachkräftenachwuchses ist es erforderlich, die entsprechenden inhaltlichen Anforderungen verstärkt in die berufliche Erstausbildung, die berufliche Fort- und

Weiterbildung und in das Studienangebot zu integrieren und gleichzeitig das Interesse für diese Ausbildungs- und Studienangebote zu fördern. Dazu wird ein «Impulsprogramm Ausbildung für erneuerbare Energien» vorgeschlagen, das sich, ausgehend von den aktuellen Bedarfsfeldern, auf sechs Handlungsempfehlungen fokussiert:

1. Regionale Allianzen für erneuerbare Energien

Regionale Netzwerke mit dem Ziel der Nachwuchswerbung für berufliche Ausbildung sollten gegründet werden. Potenzielle Ausbildungsbetriebe können so erschlossen werden. Daneben werden dort Informationen und Beratungsangebote zu offenen Ausbildungsplätzen, beispielhaften Tätigkeitsprofilen, Fort- und Weiterbildungsangeboten, Fördermöglichkeiten, Orientierungshilfen für die Ausbildungsplatz- und Bewerberauswahl etc. bereitgehalten. Ein Beispiel ist die «Allianz für Zukunftsberufe», die ausgehend von der Region Köln/Bonn dieses Konzept auf Nordrhein-Westfalen ausweiten wird (www.zukunftsberufe-ee.de).

2. Branchenspezifische Ausgestaltung der Ausbildungsberufe

In der regenerativen Energiewirtschaft sind die zentralen Ausbildungsberufe Mechatroniker und Elektroniker für Betriebstechnik im gewerblich-industriellen Bereich und Anlagenmechaniker Sanitär-Heizung-Klimatechnik und Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik im handwerklichen Bereich. Sie bieten noch Ausgestaltungsspielraum für die spezifischen Anforderungen dieser Betriebe. Ausgehend von bisher vereinzelt Reform- und Modellprojekten zur Weiterentwicklung der Ausbildungspraxis sollten Erfahrungen ausgewertet und verallgemeinerungsfähige Ausbildungsbausteine, Curricula, Projekt- und Prüfungsaufgaben für die betrieblichen Anforderungen in den Teilbranchen entwickelt werden.

3. Akteurkonferenz «Neue Berufsbilder für erneuerbare Energien?»

Schon vor mehr als zehn Jahren gab es Bestrebungen, ein neues Berufsbild im Bereich erneuerbare Energien – insbesondere im Handwerk – zu entwickeln. Seitdem haben sich die entsprechenden beruflichen Tätigkeitsfelder und die Anforderungen quantitativ und qualitativ weiter entwickelt. Aufgrund des kontinuierlich wachsenden Marktes, dem Kundenwunsch nach integrierten Lösungen in Gewerkekooperation und zur Steigerung der Attraktivität des Berufes ist zu prüfen, ob, ausgehend von dem weiter steigenden Fachkräftebedarf, berufliche Spezialisierungen für den Bereich erneuerbare Energien auf der Basis breiter Grundqualifikation, wie etwa beim «Ökoenergieinstallateur» in Österreich, angezeigt sind.

4. Bundesregelung der «Fortbildungsberufe» im Bereich der Solar-, Wind- und Bioenergie

Die Fortbildungen «Fachkraft für Solartechnik» (Solarteur), «Servicetechniker/Monteur für Windenergieanlagen» und «Fachagrarwirt erneuerbare Energien –

Biomasse» sind bewährte und durch Kammeranerkennungen und Prüfungen geregelte Fortbildungen. Diese Fortbildungen sind zwar bundesweit zugänglich, aber in ihrer Ausgestaltung nicht vereinheitlicht, und damit fehlt für den (inter-)nationalen Arbeitsmarkt ein einheitliches und transparentes Kompetenzprofil. Deshalb sollte unter Mitwirkung auch der entsprechenden Branchenverbände eine bundesweit wirksame Fortbildungsregelung auf der Basis einer Bundesverordnung realisiert werden.

5. Open-Source-Lehr- und Lernmedien für Ausbildung, Fortbildung und Studium

Zu den grundlegenden Themen der erneuerbaren Energien sollten über ein Open-Source-Internetportal Lern- und Unterrichtsmaterialien bereitgestellt werden, die sowohl für Lehrende als auch für Lernende (im Selbststudium) in der beruflichen Erstausbildung, bei den Fortbildungsberufen und den Hochschulstudiengängen genutzt werden können. Bisher nicht frei verfügbare Ergebnisse aus Modellversuchen, z. B. aus dem Programm «Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung», sollten ebenfalls entsprechend aufbereitet werden. Ebenso können Blended-Learning-Angebote Bestandteil eines solchen Portals sein.

6. Internetportal und Datenbank zu Studienangeboten und staatlich anerkannten Fortbildungen

Da die Fortbildungslandschaft und das Angebot von Studiengängen im Bereich erneuerbare Energien sowohl sehr vielfältig und uneinheitlich als auch stark wachsend ist, sollte für die Anbieter und Nachfrager mehr Transparenz durch ein zentrales, datenbankgestütztes Internetportal geschaffen werden. Dazu ist es erforderlich, dass diese Datenbank benutzerfreundlich sektor- und zielgruppenspezifisch strukturiert wird. Dabei soll die Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums und die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens berücksichtigt werden, um die internationale Vergleichbarkeit der Angebote zu erleichtern. Die aktive Pflege und Ausgestaltung ist erforderlich, da über freiwillige Anbietereintragungen, wie Erfahrungen mit anderen einschlägigen Bildungsdatenbanken belegen, die Aktualität und Vollständigkeit nicht gesichert sind. Zudem sollten qualitative Informationen wie Evaluationsergebnisse oder Absolventenverläufe einbezogen werden, um Nutzern angemessene Bewertungskriterien für die Ausbildungs- und Berufsplanung an die Hand zu geben.

Steuerung und Reform der Berufsbildung in der Schweiz

1 Einleitung

Die OECD bewertet das Berufsbildungssystem Schweiz, zum Beispiel im Rahmen ihres Länderberichts «learning for jobs», positiv (Hoeckel/Field/Grubb 2009). Das Schweizer Berufsbildungssystem zeichnet sich aus durch eine «koordinierte, plurale Steuerung» (Rauner 2008), in dem die einzelnen Akteure durch das Berufsbildungsgesetz gemeinsam für eine zukunftsgerichtete Berufsbildung verantwortlich sind.

Trotz vieler positiver Beurteilungen, in der Schweiz wird heftig – und auch kontrovers – die Zukunft der Bildung diskutiert. In einem Weißbuch zur Zukunft der Bildung entwerfen die Akademien der Wissenschaften Schweiz eine Vision, die nicht nur vereinfachte Strukturen in einem schulischen Bildungssystem vorsieht. Auch die duale berufliche Grundbildung stoße an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit, und eine Diskussion über ihre Zukunft habe noch gar nicht begonnen (Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009). Die Kritik an der dualen Berufsbildung auf der Sekundarstufe II wird oft mit der Tertialisierungsthese begründet: Der Wegfall der Arbeitsplätze im traditionellen gewerblich-industriellen Bereich mit einer Verlagerung zu Berufen im Dienstleistungssektor und ganz allgemein die Anforderungen der Wissensgesellschaft verlange nach Verlängerung und Intensivierung der schulischen Ausbildung zu Lasten der berufspraktischen Ausbildung.

Diese Aussage wäre berechtigt, wenn die Tertialisierungsthese zutrifft, was jedoch umstritten ist (Schweri/Zbinden 2009). Die Aussage wäre auch dann berechtigt, wenn die Berufsbildung nicht auf diese Entwicklung reagieren würde. Mit dem entwicklungs offenen Berufsbildungsgesetz, der Etablierung der Berufsmaturität und der Fachhochschulen sind in der Schweiz Antworten gefunden worden, die die Berufsbildung stärken. Das Berufsbildungsgesetz erhebt den Anspruch, die Durchlässigkeit innerhalb der Berufsbildung wie auch zu den übrigen Bildungsbereichen zu erhöhen.

Es ist eine Entwicklung, die noch nicht abgeschlossen ist. Insbesondere die Positionierung der höheren Berufsbildung und die Durchlässigkeit zwischen den

Hochschulen (Tertiär A) und der höheren Berufsbildung (Tertiär B) sind noch nicht abschließend diskutiert.

Mit dem Berufsbildungsgesetz, das 2004 in Kraft getreten ist, verfügt die Schweiz über ein Rahmengesetz, das ein flexibles Reagieren auf die zukünftige Entwicklung der Berufe und des Arbeitsmarkts erlaubt (SDBB 2007) und die schulische Ausbildung in den Berufsfachschulen, die betriebliche Ausbildung und die Lernortkooperation umfasst. Im Masterplan Berufsbildung (BBT 2007b), der auf dem Berufsbildungsgesetz beruht, werden als wichtige Reformprojekte genannt: Revisionen beruflicher Grundbildungen, Sicherung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, nachobligatorischer Abschluss für alle, Revision der Berufsmaturität, Positionierung der höheren Berufsbildung, Aufbau einer kohärenten Förderpolitik und Auf- und Ausbau einer nachhaltigen Berufsbildungsforschung (S. 4).

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie das Schweizer Berufsbildungssystem gesteuert wird und wie die Rollen auf die verschiedenen Akteure verteilt sind.

2 Das Schweizer Bildungssystem

In der Schweiz liegt die Bildungshoheit bei den Kantonen, und die Steuerung der Bildung ist traditionell eine ihrer Kernaufgaben (Osterwalder 2008; Wettstein/Gonon 2009; Criblez 2008). Hintergrund ist eine sehr starke föderale Tradition und das Subsidiaritätsprinzip: Dem Bund werden nur die Aufgaben übertragen, die nicht von den Kantonen übernommen werden können. Bevor die Kantone Aufgaben an den Bund abtreten, erfolgen in vielen Bereichen Anstrengungen für eine interkantonale Koordination. Versinnbildlicht wird dies durch das Haus der Kantone in Bern, in dem interkantonale Regierungs- und Direktionskonferenzen präsent sind (ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit 2010).

In der Berufsbildung hat der Bund dagegen vergleichsweise weitgehende strategische Steuerungsfunktionen. Es müssen deshalb in der Schweiz (zurzeit) zwei Steuerungssysteme für die Bildung unterschieden werden: den Bereich der Volksschule, der gymnasialen Maturitätsschulen und kantonalen Hochschulen auf der einen und den Berufsbildungsbereich auf der anderen Seite.

2.1 Bildungssystem Schweiz, Sekundarstufe II, nachobligatorischer Bereich

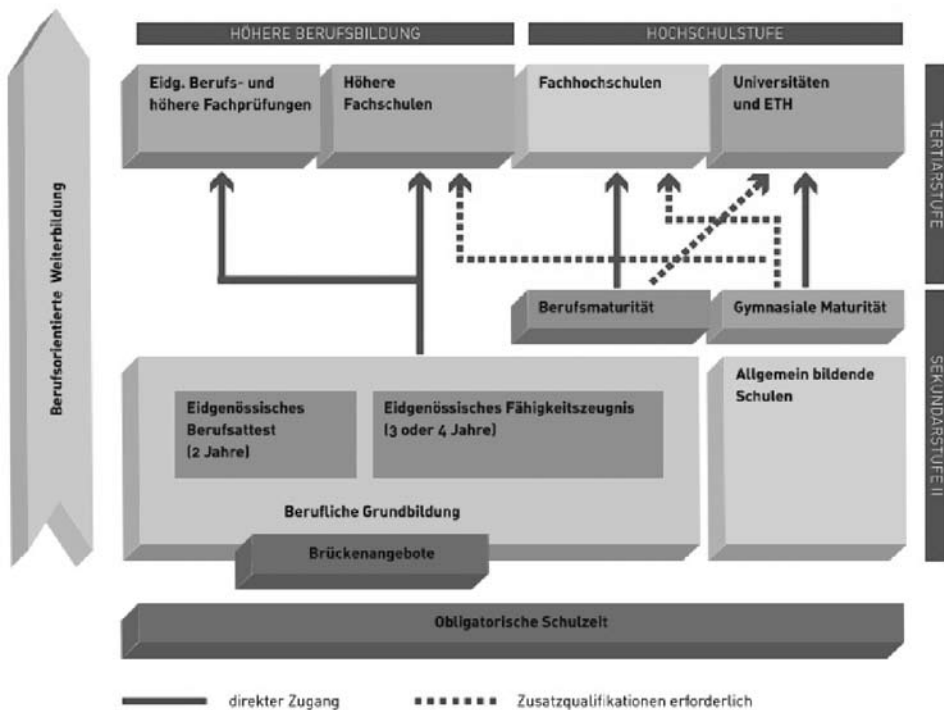
Nach neun Jahren obligatorischer Schulzeit (1. bis 9. Schuljahr) beginnen rund 65 % aller Jugendlichen eine Berufsausbildung, 25 % besuchen eine allgemeinbildende Schule (Gymnasium, Fachmittelschule). Rund 10 % der Jugendlichen münden in «Zwischenlösungen» (in der Regel ein Jahr), die vielfältig sind und von Motivationssemestern über 10. Schuljahre und Vorbereitungskurse bis hin zu Auslandsaufenthalten reichen (Stalder /Nägele 2010).

Die Ergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE (TREE 2010) haben deutlich gezeigt, dass der Einstieg in eine erste zertifizierende nachobligatorische Ausbil-

dung stark von individuellen Voraussetzungen (Herkunft, besuchter Schultyp usw.) abhängt (Hupka/Sacchi/Stalder 2010). Die Ergebnisse aus TREE und zweier umfassender Studien zu Lehrabbrüchen verdeutlichen, dass viele Jugendliche keinen «geradlinigen» Verlauf auf Sekundarstufe II aufweisen (Lamamra/Masdonati 2008; Stalder 2009; Stalder/Schmid 2006).

Die Sekundarstufe II gliedert sich in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Teil. Jugendliche, die eine Berufslehre absolvieren und die schulisch leistungsstark sind, können parallel zur Berufslehre oder in direktem Anschluss die Berufsmaturität erwerben. Die Berufsmaturität ist die Voraussetzung zum Besuch der Fachhochschulen und – über eine Passerelle (Ergänzungsprüfung) – der kantonalen Universitäten und der Eidgenössisch Technischen Hochschule (ETH). Analog besteht eine Passerelle für Absolvent/innen einer gymnasialen Maturität für das Studium an einer Fachhochschule. Die Universitäten, die ETH, die Fachhochschulen, die Pädagogischen Hochschulen und weitere Institutionen wie das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), sind dem Tertiär A Bereich zugeordnet. Die höhere Berufsbildung umfasst die Berufsprüfungen und die höheren Fachschulen, die dem Tertiär B Bereich zugeordnet sind.

Abb. 1: Berufsbildungssystem der Schweiz: Sekundarstufe II und Tertiärstufe



Quelle: BBT 2010c, S. 4

3 Die Steuerung der Berufsbildung

Die Berufsbildung ist gemäß Berufsbildungsgesetz eine gemeinsame Aufgabe des Bundes, der Kantone und der Organisationen der Arbeitswelt und umfasst Gewerbe, Industrie, Handel, Hauswirtschaft, Landwirtschaft, Gesundheit und Soziales. Dieses Gesetz basiert auf Art. 63 der Verfassung der Schweiz, in dem der Bund befugt wird, Vorschriften über die Berufsbildung zu erlassen.

Abb. 2: Akteure der Berufsbildung in der Schweiz



Quelle: BBT 2010c, S. 6-7

Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) ist «das Kompetenzzentrum des Bundes für Fragen der Berufsbildung, der Fachhochschulen und der Innovationsförderung» (BBT 2010a) und zuständig für die strategische Steuerung und Entwicklung der Berufsbildung (BBT 2010b). Es ist dem Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement (EVD) (oberste Bundesbehörde) zugeteilt. Das beratende Organ des Bundes für Fragen der Entwicklung und Koordination

ist die durch den Bundesrat (oberste exekutive Behörde, Regierung) gewählte Eidgenössische Berufsbildungskommission (EBBK).

Die strategische Steuerung und Regelung der Berufsbildung auf Bundesebene umfasst nicht die Inhalte der Berufsbildung. Der Bund regelt Verfahren, definiert Standards und unterstützt die Berufsbildung finanziell (Osterwalder 2008). Auf dieser Grundlage hat sich die Zusammenarbeit von Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt entwickelt.

Die Umsetzung und Aufsicht über die Berufsbildung liegt bei den Kantonen (BBT 2010c). Die Koordination unter den Kantonen erfolgt über die Schweizerische Berufsbildungsämterkonferenz (SBBK), einem Organ der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Die EDK koordiniert die Arbeit der Kantone in den Bereichen Bildung und Kultur auf nationaler Ebene.

Mit die wichtigsten Partner in der Berufsbildung sind die Organisationen der Arbeitswelt (OdA). Diese sind für die Ausbildungsinhalte und Ausbildungsplätze verantwortlich (BBT 2010c). OdA sind gemäß Berufsbildungsgesetz (2002/2009): Sozialpartner, Berufsverbände, andere zuständige Organisationen und Anbieter der Berufsbildung. Die OdA organisieren Angebote in der beruflichen Grundbildung und an höheren Fachschulen.

3.1 Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)

Die strategische Steuerung und Regelung der Berufsbildung durch das BBT umfasst vor allem die Bereiche der Entwicklung der Berufsbildung, Information und Dokumentation, Verständigung und Austausch zwischen den Sprachregionen, Förderung benachteiligter Regionen und Gruppen, Qualitätsentwicklung und Förderung der Durchlässigkeit.

Maßnahmen im Bereich der Entwicklung der Berufsbildung sind zum Beispiel die Etablierung und Förderung der Forschung in Kompetenznetzwerken an den Schweizer Universitäten («Leading Houses») zu Schwerpunkten der Berufsbildung wie Qualität, Lehr-/Lernforschung, soziales Lernen, Berufsbildungsökonomie, neue Technologien, Systemaspekte (BBT 2010d). Neben dieser konzentrierten Forschungsförderung unterstützt das BBT individuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit direktem Bezug zur Berufsbildung. Für die strategische Ausrichtung der Forschung ist ein Leitungsausschuss Berufsbildungsforschung eingesetzt.

Im Bereich Information und Dokumentation ist zum Beispiel die Imagekampagne BERUFSBILDUNGPLUS.CH (komma pr/BBT 2010) zu erwähnen. Die nationale Kampagne soll die Berufsbildung in der Schweiz bekannter machen und deren Bedeutung und Attraktivität zeigen. Es werden Entwicklungs- und Karriereoptionen in der Berufsbildung wie berufliche Grundbildung, Berufsmaturität, die Höhere Berufsbildung und Weiterbildung dargestellt. Diese Kampagne ist unter der Führung des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie BBT eine Initiative von Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt.

Zum Bereich Förderung benachteiligter Regionen und Gruppen gehört das Projekt Case Management Berufsbildung. Es unterstützt Jugendliche und junge Erwachsene, deren Einstieg in die nachobligatorische Ausbildung und den Arbeitsmarkt gefährdet ist. Dieses Projekt wurde an der Lehrstellenkonferenz 2006 lanciert. In der Folge fanden Absprachen zwischen dem Bund und den Kantonen (über die SBBK) zum Konzept statt (BBT 2008). Im Dezember 2007 war bestimmt, mit welchen Mitteln und unter welchen Bedingungen der Bund die Kantone in der Umsetzung des Case Management Berufsbildung unterstützt (Imboden 2007). Der Bund leistete eine Anschubfinanzierung, die Kantone selber mussten zusätzliche Mittel zur Verfügung stellen. Der Bund bestimmte allerdings nicht die Inhalte des Case Management, sondern legte die allgemeinen Ziele, Regeln und Meilensteine fest. Die Umsetzungskonzepte wurden in den Kantonen entwickelt. Das Case Management Berufsbildung wird auf nationaler und z.T. auch kantonaler Ebene evaluiert, und die Ergebnisse werden auf einer vom BBT ausgerichteten Tagung diskutiert (BBT 2010e).

Im Bereich der Qualitätsentwicklung steuert das BBT einerseits über die Festlegung von Standards. Andererseits wird die Qualitätsentwicklung durch die Vorgabe von Verfahren wie zum Beispiel in der Entwicklung einer neuen Bildungsverordnung gestützt (BBT 2007a).

3.2 Die Kantone

Die Kantone beraten und steuern die Berufsbildung. Es sind die kantonalen Behörden, die im direkten Kontakt zu den Lernenden und zu den Ausbildungsbetrieben stehen. Wichtige Aufgaben der Kantone sind die Berufs- und Laufbahnberatung, insbesondere die Unterstützung der Berufswahl der Jugendlichen an der Schnittstelle Sekundarstufe I und II. Kantone und Gemeinden sind aktiv im Lehrstellenmarketing und in der Vermittlung von Lehrstellen. Die Kantone führen zum Beispiel einen gemeinsamen Lehrstellennachweis (LENA) auf der Internetseite www.berufsberatung.ch.

Die Kantone üben die Lehraufsicht aus, erteilen Ausbildungsbewilligungen an Betriebe und genehmigen den zwischen einem Betrieb und einem/r Lernenden abgeschlossenen Lehrvertrag. Sie sind verantwortlich für die Berufsfachschulen und die Organisation der Lehrabschlussprüfungen und tragen bis zu 80 % der Kosten der öffentlichen Hand in der Berufsbildung (Zufferey 2010).

Die Aufgabe der EDK besteht darin, eine koordinierte Umsetzung der Gesetzgebung des Bundes in den Kantonen zu unterstützen. Dafür stehen ihr die Fachkonferenz SBBK und im Bereich der Berufs- und Studienberatung die Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatungen (KBSB) und das Schweizerische Dienstleistungszentrum Berufsbildung / Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (SDBB) zur Verfügung.

3.3 Organisationen der Arbeitswelt (OdA)

Die Wirtschaft ist ein sehr wichtiger Partner in der Berufsbildung, und die Organisationen der Arbeitswelt bestimmen die Entwicklung der Berufsbildung stark mit (Bauder 2008; Wettstein/Gonon 2009). Das Angebot von Ausbildungsplätzen wird als eine Aufgabe der Wirtschaft für die Wirtschaft gesehen, so dass die Berufsbildung gleichzeitig Wirtschaftsförderung wie auch individuelle Lernförderung ist (Sigerist 2008). Für Betriebe und Unternehmen besteht keine Ausbildungspflicht. Etwa 18 % aller Betriebe in der Schweiz bilden Lernende aus (Schweri/Müller 2008).

Damit in einem Beruf eine Ausbildung angeboten werden kann, muss sich eine OdA dafür verantwortlich zeigen. Diese OdA ist dann gemäß Berufsbildungsgesetz der Ansprechpartner für die Entwicklung eines Berufs. In vielen Berufen bestehen diese Strukturen seit langer Zeit, so zum Beispiel im Schweizerischen Gewerbeverband, im Schweizerischen Arbeitgeberverband oder dem Gewerkschaftsbund Travail.Suisse. Mit der Unterstellung der Bereiche Gesundheit, Soziales und Kunst unter das Berufsbildungsgesetz, mussten teilweise neue Strukturen aufgebaut (zum Beispiel: oda santé suisse) oder bestehende Strukturen verändert werden. Dies ist auch der Fall, wenn neue Berufe entstehen oder bestehende Berufe in einem Berufsfeld zusammengefasst werden sollen.

Ein Beispiel ist die OdA Pferdeberufe aus dem Jahr 2010. Zuvor bestanden berufliche Grundbildungen (Bereiter/in, Pferdepfleger/in, Rennreiter/in), die letztmalig 1988 aktualisiert worden waren, sowie eine Anlehre zum/r Pferdewart/in. Die Ausbildung wurde von den Kantonen an den Schweizerischen Verband der Berufsreiter und Reitschulbesitzer (SVBR) delegiert, für die Anlehre war der Schweizerische Verband für Heilpädagogisches Reiten (SV-HPR) verantwortlich. Im Zuge der Reformen wurde die neue OdA Pferdeberuf gegründet, die unter einem Dach die verschiedenen Fachrichtungen des Reitens integriert und von insgesamt sechs Pferdefachverbänden getragen wird. Die Initiative zur Entwicklung der neuen Pferdeberufe ging dann von dieser neuen OdA aus. Sie legte – im Rahmen der Vorgaben – die Ausbildungsinhalte fest und entwickelte die Berufsbilder. Das sind bei den Pferdeberufen der/die Pferdewart/in (zweijährige berufliche Grundbildung mit Attest EBA) und die Pferdefachperson mit fünf Fachrichtungen (dreijährige berufliche Grundbildung mit Fähigkeitszeugnis EFZ).

4 Die Durchführung der Berufsbildung

Neben dem Berufsbildungsgesetz ist die Verordnung über die Berufsbildung eine wichtige rechtliche Grundlage für die Durchführung der Berufsbildung. Das Obligationenrecht regelt den Lehrvertrag als besondere Form eines Einzelarbeitsvertrags. Der Lehrvertrag wird zwischen dem/der Lernenden und dem Betrieb abgeschlossen. Weitere Bestimmungen finden sich im Arbeitsgesetz, vor allem Bestimmungen bezüglich Kinderarbeit, Arbeitsdauer oder Fragen von Gesund-

heit und Sicherheit am Arbeitsplatz. Das nationale Berufsbildungsgesetz wird in den Kantonen in die kantonale Gesetzgebung umgesetzt (Vollzugsgesetz).

Die berufliche Grundbildung wird durch die Lernenden, die Lehrbetriebe, die Kantone, den Bund und die Organisationen der Arbeitswelt finanziert (Wettstein/Gonon 2009).

Tab. 1: Finanzierung der Berufsbildung

	Bund	Kantone	OdA	Lehrbetrieb	Gemeinden	Lernende Teilnehmende
Vorbereitung auf berufliche Grundbildung	x	x	–	–	x	x
Betriebliche Grundbildung	–	–	–	x	–	x
Schulische Bildung	x	x	–	–	x	–
Überbetriebliche Kurse	x	x	x	x	–	–
Qualifikationsverfahren	x	x	x	–	–	–
Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen	x	x	–	–	–	x
Höhere Berufsbildung	x	x	x	–	–	x
Berufsorientierte Weiterbildung	x	x	x	–	x	x
Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung	x	x	–	–	x	x

X = beteiligt sich an der Finanzierung – = beteiligt sich nicht an der Finanzierung.

Quelle: in Anlehnung an Wettstein und Gonon (2009)

Die Lernenden decken durch ihre produktive Mitarbeit in den Betrieben sehr oft die Kosten der betrieblichen Bildung, wobei es zwischen den Branchen große Unterschiede gibt (Schweri et al. 2003). Das Kosten-Nutzen-Verhältnis der zweijährigen Berufsbildung mit Attest ist mit dem der drei- und vierjährigen Berufslehren vergleichbar (Fuhrer/Schweri 2010). Die Betriebe beteiligen sich direkt über das Angebot von Ausbildungsplätzen.

Die Kantone finanzieren die Berufsfachschulen und denjenigen Teil der Kosten der öffentlichen Hand, der nicht von anderen Träger/innen übernommen wird. Die Kantone tragen den Hauptteil der Kosten der öffentlichen Hand.

Das Berufsbildungsgesetz hält fest, dass sich der Bund in Form von Pauschalbeiträgen an die Kantone (gemessen an der Zahl der Personen in der beruflichen Grundbildung) angemessen an den Kosten der Berufsbildung beteiligt. Der Bund übernimmt bis zu 25 % der Kosten der öffentlichen Hand. Die Beteiligung an den Kosten der Berufsbildung durch den Bund erfolgt ausschließlich für vom Bund anerkannte Leistungen (Renold/Barmettler 2007).

Die Organisationen der Arbeitswelt finanzieren zum Beispiel überbetriebliche Kurse oder stellen den Betrieben Ausbildungsunterlagen zur Verfügung. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Branchen sind hier jedoch sehr groß.

Das Berufsbildungsgesetz bestimmt, dass die Anforderungen an das Qualifikationsverfahren durch den Bundesrat festgelegt werden. Der erfolgreiche Abschluss des Qualifikationsverfahrens ist die Voraussetzung für den Erwerb eines Titels in der beruflichen Grundbildung und der höheren Berufsbildung.

Grundsätzlich sind die Ausbildung und das Qualifikationsverfahren, das zum Erwerb eines Abschlusses durchlaufen werden muss, voneinander getrennt. In der Regel gibt es für verschiedene Branchen in den Kantonen Prüfungskommissionen. Der Prüfungskommission fällt die Aufgabe zu, die Lehrabschlussprüfung zu organisieren und durchzuführen. Sie wählt die Prüfungsexpert/innen und übernimmt alle Arbeiten in Zusammenhang mit der Notenvergabe. Die Prüfungsexpert/innen sind Fachpersonen aus der jeweiligen Branche mit einer zusätzlichen Ausbildung für ihre Tätigkeit als Examinator/innen.

Die Lehrabschlussprüfung umfasst einen allgemeinbildenden und berufskundlichen Teil, der auf den Inhalten des Berufsfachschulunterrichts basiert, und einen praktischen Teil. Die Zulassung zum Qualifikationsverfahren ist im Grundsatz nicht vom Besuch bestimmter Lehrgänge abhängig. Dies eröffnet zum Beispiel die Möglichkeit der Validierung von Bildungsleistungen und der Anerkennung anderweitig erworbener Kompetenzen.

Für die Durchführung der Qualifikationsverfahren sind die Kantone zuständig. Sie stellen auch die Diplome aus (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis EFZ oder Eidgenössisches Berufsattest EBA).

5 Reform durch Bildungsverordnungen

Mit dem Berufsbildungsgesetz werden die Berufe in sogenannten Bildungsverordnungen (BiVo) beschrieben. Da sich diese Bildungsverordnungen von den früheren Ausbildungsverordnungen unterscheiden, müssen für alle Ausbildungsberufe neue Grundlagen geschaffen werden, d.h.: Bildungsverordnung, Bildungsplan und eventuell Modelllehrgang.

Die Schritte zu einer neuen Verordnung über die berufliche Grundbildung (Bildungsverordnung) sind in einem Handbuch des BBT festgelegt (BBT 2007a).

Die Erarbeitung einer Bildungsverordnung ist eine gemeinsame Aufgabe der Oda als Trägerin des Berufs, der Kantone (Vollzug, Verordnung, Begleitung und Unterstützung im Prozess) und des BBT (Erlass der Verordnung, Begleitung Prozesse). Die Arbeiten werden von einer Reformkommission koordiniert, in der Vertreter/innen der drei Körperschaften Sitz haben. Die Mehrheit stellen die Vertreter/innen der Oda.

Abb. 3: Rollen der Akteure bei der Erarbeitung einer Bildungsverordnung

Organisation der Arbeitswelt	BBT	Kantone
Stellt als Trägerin eines Berufes den Antrag auf Erlass einer Verordnung über die berufliche Grundbildung.	Erlässt die Verordnung über die berufliche Grundbildung.	Sind für den Vollzug der Verordnung über die berufliche Grundbildung verantwortlich.
Hauptaufgaben sind die operative Projektleitung und die Definition der Bildungsinhalte.	Begleitet den Reformprozess von A – Z (strategische Projektleitung und hoheitliche Aufgaben).	Begleiten und unterstützen den Reformprozess von Beginn an.

Quelle: BBT 2007a, S. 6

Der Prozess umfasst fünf Phasen (BBT 2007a). In der ersten Phase geht es um die Frage nach der Trägerschaft des Berufs (Wer hat ein Interesse an einem bestimmten Beruf?), der allfälligen Bildung neuer Strukturen (Verband) und der Bestimmung eines Tätigkeits- und Berufsentwicklungsprofils (Was wird im Beruf gemacht? Wie entwickelt sich der Beruf weiter?).

In einer zweiten Phase wird auf der Grundlage des Tätigkeits- und Entwicklungsprofils das Qualifikationsprofil erstellt (Was müssen die ausgebildeten Berufsleute am Ende der Ausbildung beherrschen?). Daraus wird der Bildungsplan abgeleitet. Zur Formulierung der beruflichen Handlungskompetenzen stehen verschiedene Verfahren zur Verfügung: die Kompetenzen-Ressourcen-Methode (Ghisla/Bausch/Boldrini 2008) mit einer Fokussierung auf berufliche Handlungssituationen und die Triplex-Methode mit einer Fokussierung auf Leistungszielkataloge. Diese Arbeiten werden von der Organisation der Arbeitswelt und der Reformkommission gemacht. Das BBT erstellt parallel dazu die Bildungsverordnung.

Phase eins und zwei umfassen Konzeptions- und Grundlagenarbeiten. In Phase drei beginnt die Umsetzung, in der sich die Organisation der Arbeit und die Kantone zur Implementierung der neuen Bildungsverordnung verpflichten. Gleichzeitig wird in einer sogenannten Konsistenzprüfung die Übereinstimmung von Bildungsverordnung, Bildungsplan und Qualifikationsprofil durch eine pädagogische Fachstelle beurteilt.

In der vierten Phase geht das gesamte Paket in eine Vernehmlassung bei Bund, Kantonen, Organisation der Arbeitswelt und weiteren interessierten Kreisen. Nach der Vernehmlassung wird die Bildungsverordnung durch das BBT erlassen.

Phase fünf umfasst die Implementierung mit den Vollzugs- und Umsetzungsarbeiten in den Kantonen (Schullehrpläne, Konkretisierung der Qualifikationsverfahren usw.), der Installation der Kommission für Berufsentwicklung und Qualität (Konstituierung, Pflichtenheft), der Umsetzung der überbetrieblichen

Kurse (dritter Lernort, in Absprache zwischen den Kantonen und der Organisation der Arbeit) und der Information, Instruktion und Schulung der Berufsbildungsverantwortlichen (Ausbildungsinhalte, drei Lernorte, Prüfen, Prüfungsexpert/innen).

Zusammenarbeit der Lernorte Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse

Das Berufsbildungsgesetz bestimmt in Artikel 16, dass die Anbieter von Ausbildung aller drei Lernorte zur Erreichung der Bildungsziele zusammenarbeiten. Die Ausbildung in der beruflichen Grundbildung findet an drei Lernorten statt: Betrieb (berufspraktische Ausbildung), Berufsfachschule (allgemeine und berufskundliche Bildung) und überbetriebliche Kurse. Die überbetrieblichen Kurse werden in Absprache zwischen den Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt angeboten.

Die Aufgaben der drei Lernorte werden dabei im Reformprozess definiert und in der Bildungsverordnung und im Bildungsplan festgehalten (BBT 2007a). So ist gewährleistet, dass die Ausbildungsinhalte aufeinander abgestimmt sind.

6 Fazit

Die Grundlagen der Berufsbildung Schweiz sind in der Verfassung festgelegt. Einerseits mit Feststellung, dass der Bund im Bereich der Berufsbildung Vorschriften erlassen kann (Artikel 63) und seit 2006 mit dem Bildungsartikel (Artikel 61a), der Bund und Kantone verpflichtet, gemeinsam für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit im Bildungsraum Schweiz besorgt zu sein.

Das Berufsbildungsgesetz ist als offenes Rahmengesetz formuliert, das eine Weiterentwicklung der Berufsbildung unterstützt und die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der drei hauptsächlichen Akteure (Bund, Kantone, Organisationen der Arbeitswelt) in der Berufsbildung festlegt. In den gesetzlichen Grundlagen sind Standards, Verfahren und Richtlinien festgelegt, nicht aber konkrete Inhalte der Berufsbildung. Diese Inhalte werden in nachgelagerten Dokumenten festgehalten und können so einfacher und schneller aktuellen Entwicklungen angepasst werden.

Plurale Steuerung heißt, dass kein Akteur die Berufsbildung in der Schweiz alleine vorantreiben kann. Ohne die Aktivitäten der Organisationen der Arbeitswelt (OdA) entstehen keine neuen Berufe und werden «alte» Berufe nicht weiter entwickelt. Ohne die Kantone gäbe es zum Beispiel keine Angebote in Berufsfachschulen und überbetrieblichen Kursen. Und ohne den Bund würde die Berufsbildung Schweiz zu einer Berufsbildung der Kantone zerfallen und so an Bedeutung verlieren.

Die Berufsbildung ist in der Schweiz traditionell sehr stark verankert und wird nicht erst seit dem im Jahr 2004 in Kraft gesetzten Berufsbildungsgesetz als eine gemeinsame Aufgabe verschiedener Akteure verstanden. Gemeinsame Zielvor-

gaben und gemeinsame Entscheide zu ermöglichen, Lösungen wenn immer möglich in bestehenden Gremien zu suchen und die Verbundpartnerschaft zu stärken sind wohl mit die wichtigsten Aspekte einer Berufsbildung Schweiz, die auch in Zukunft gut positioniert, entwicklungsfähig und entwicklungsbereit bleibt.

Literatur

- Akademien der Wissenschaften Schweiz (2009): *Zukunft Bildung Schweiz – Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Bern.
- Bauder, T. (2008): Der Entwicklungsprozess des ersten eidgenössischen Berufsbildungsgesetzes. In: T. Bauder und F. Osterwalder: *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz: politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven*, Bern, S. 11-50.
- BBT (2006a): Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche. Bezogen von <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00484/index.html>
- BBT (2006b): Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. Bezogen von <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00358/index.html>
- BBT (2007a): *Handbuch Verordnungen. Schritt für Schritt zu einer Verordnung über die berufliche Grundbildung*, Bern.
- BBT (2007b): *Masterplan Berufsbildung*, Bern.
- BBT (2008): Case Management Berufsbildung. Unterstützung und Begleitung der Umsetzung in den Kantonen. Bezogen von http://www.sbbk.ch/dyn/bin/20066-20067-1-_natprojekte_cmdbb_d.pdf.
- BBT (2010a): Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. Bezogen von www.bbt.admin.ch
- BBT (2010b): Bildungssteuerung. Bezogen von <http://www.bbt.admin.ch/themen/00702/index.html?lang=de>.
- BBT (2010c): Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen. Bezogen von <http://www.bbt.admin.ch/dokumentation/00335/00400/index.html>
- BBT (2010d): Berufsbildungsforschung. Bezogen von <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html>.
- BBT (2010e): Tagung «Case Management Berufsbildung». Bezogen von <http://www.bbt.admin.ch/aktuell/00399/index.html>
- Bundesgesetz betreffend die Ergänzung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (Fünfter Teil: Obligationenrecht) (1911/2010): Systematische Sammlung des Bundesrechts. Bezogen von <http://www.admin.ch/ch/d/sr/c220.html>.
- Bundesgesetz über die Arbeit in Industrie, Gewerbe und Handel. Systematische Sammlung des Bundesrechts (1964/2008). Bezogen von <http://www.admin.ch/ch/d/sr/8/822.11.de.pdf>.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG): Systematische Sammlung des Bundesrechts. Bezogen von http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_10.html.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999/2010). Systematische Sammlung des Bundesrechts. Bezogen von <http://www.admin.ch/ch/d/sr/c101.html>.
- ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit (2010): Haus der Kantone. Bezogen von <http://www.haus-der-kantone.ch/de/index.html>.
- Criblez, L. (2008): Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In: L. Criblez: *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Bern, S. 277-300.
- EDK (2009): Kurz-Info: HARMOS – Harmonisierung der obligatorischen Schule. Bezogen von http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/Kurz_info_d.pdf

- Fuhrer, M., und Schweri, J. (2010): Kosten und Nutzen von zweijährigen beruflichen Grundbildungen aus der Sicht der Betriebe. Bezogen von <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/19556.pdf>.
- Ghisla, G., Bausch, L., und Boldrini, E. (2008): CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(3), S. 431-466.
- Hoeckel, K., Field, S., & Grubb, W. N. (2009): *Learning for jobs. OECD Studie zur Berufsbildung Schweiz*.
- Hupka, S., Sacchi, S., und Stalder, B. E. (2010): Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: a comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes. *Swiss Journal of Sociology*, 36(19), S. 11-31.
- Imboden, S. (2007): Case Management Berufsbildung. Unterstützung der Kantone beim Auf- und Ausbau des Systems durch den Bund. Bezogen von http://www.sbbk.ch/dyn/bin/20066-20070-1-brf_kt_dt.pdf.
- komma pr, & BBT (2010): BERUFSBILDUNGPLUS.CH. Bezogen von www.berufsbildungplus.ch.
- Lamamra, N., und Masdonati, J. (2008): Wer eine Lehre abbricht, hat dafür oft mehrere Gründe. *Panorama*, 6, S. 13-14.
- Organisation der Arbeitswelt Pferdeberufe (2010): Bezogen von <http://www.pferdeberufe.ch/wcms/index.php>.
- Osterwalder, F. (2008): Die lange Vorgeschichte des Berufsbildungsgesetzes – ein neuer Regelungstypus. In: T. Bauder und F. Osterwalder: *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz: politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven*, Bern, S. 51-68.
- Rauner, F. (2008): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Kurzfassung. Gütersloh.
- Renold, U., und Barmettler, H. (2007): Neue Wege der Steuerung in der Berufsbildung. In: R. Dubs et al.: *Berufsbildung im Lichte der neuen Gesetzgebung*, Zürich, S. 109-121.
- SBF (2010): Die Aufgaben des Staatssekretariats für Bildung und Forschung. Bezogen von http://www.sbf.admin.ch/hm/sbf/aufgaben_de.htm.
- Schweri, J., und Müller, B. (2008): Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe: Entwicklungen 1995 bis 2005. Bezogen von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/22/publ.Document.112227.pdf>.
- Schweri, J., und Zbinden, A. (2009): Ist die duale Berufsbildung den Herausforderungen des Strukturwandels gewachsen? *Panorama Plus*.
- Schweri, J., Mühlemann, S., Pescio, Y., Walther, B., Wolter, S. C., Zürcher, L., et al. (2003): *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*, Zürich.
- SDBB (2007). Berufsbildung: Die Entwicklung geht weiter. Bezogen von <http://www.doku.berufsbildung.ch/download/dokubb/html/sites/1.7.4.html>.
- Sigerist, P. (2008): Berufsbildung zwischen Wirtschafts- und Lernförderung. In: T. Bauder und F. Osterwalder: *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz*, Bern, S. 287-309. Bezogen von http://www.sgb.ch/uploaded/Texte/Bauder_75_Jahre_eid_Berufsbildungsgesetz_Sigerist.pdf.
- Sigerist, P. (2009): Neue Literatur zur Berufsbildung: Studien zeigen gangbare Wege in die Zukunft auf. *SGB newsletter*.
- Stalder, B. E. (2009): Successful and unsuccessful educational transitions in adolescence. Evidence from the Swiss youth panel TREE. Unpublished doctoral thesis. PhD, University of Basel, Basel.
- Stalder, B. E., und Nägele, G. (2010, in Produktion): Vocational education and training in Switzerland: organisation, development and challenges for the future. In: M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer und B. E. Stalder (Hg.): *Youth transitions in Switzerland: Results from the TREE panel study*, Zürich.
- Stalder, B. E., und Schmid, E. (2006): Warum Lehrverträge aufgelöst werden. *Panorama*, 2, S. 13-14.

- Stalder, M. (2010): Die höheren Fachschulen. Zahlen und Fakten. Bezogen von <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/01146/index.html>
- TREE (2010): TREE-CH: Kurze Projektbeschreibung. Bezogen von <http://tree.unibas.ch/das-projekt/beschreibung/>.
- Verordnung über die Berufsbildung (2003/2009): Systematische Sammlung des Bundesrechts. Bezogen von <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.101.de.pdf>.
- Wettstein, E., und Gonon, P. (2009): *Berufsbildung in der Schweiz*, Bern.
- Zufferey, J. (2010): Berufsbildung. Bezogen von <http://www.edk.ch/dyn/11913.php>.

Recht auf Ausbildung verwirklichen – Berufliche Bildung auf eine neue Grundlage stellen

1 Einleitung: Die Krise des Dualen Systems am Beispiel Baden-Württembergs

Obwohl Qualifizierung die sicherste Investition in die Zukunft ist und in den nächsten Jahren aufgrund des demografischen Wandels ein enormer Bedarf an zusätzlichen gut ausgebildeten Menschen besteht, gelingt es bislang in Baden-Württemberg nicht, junge Menschen entsprechend ihren Fähigkeiten zu qualifizieren und ihnen den Zugang zu einem qualifizierten Beruf durch eine Ausbildung zu ermöglichen!

Die quantitativen Entwicklungen sind nicht nur die Folgen temporärer Konjunkturschwächen oder des demographischen Wandels, sondern auch die Folge gravierender Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Dies schlägt auch auf das Ausbildungssystem durch. Die produktionsorientierten Wirtschaftssektoren, in denen das duale System traditionell stark verankert ist, verlieren an Bedeutung, und in den neuen Sektoren existiert noch keine etablierte Ausbildungskultur:

- 2009 wurden in Baden-Württemberg 76.248 Ausbildungsverhältnisse eingegangen, vor 30 Jahren waren es noch 100.800, im Jahr 1984 sogar 108.740 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge.
- Über 60.000 Jugendliche befinden sich in Warteschleifen¹, und 11.310 Jugendliche mit einem Wunsch nach einer dualen Ausbildung mussten im Jahr 2009 alternativ unterkommen.
- Das Land Baden-Württemberg gibt jährlich über 282 Mio. Euro für Warteschleifen aus.²

1 Berücksichtigt sind hierbei junge Menschen im Berufsvorbereitungsjahr, im Berufseinstiegsjahr sowie in Berufskollegs außer im einjährigen Berufskolleg zum Erwerb der Fachhochschulreife oder im dreijährigen Berufskolleg (anerkannter Berufsabschluss).

2 Berechnet: 60.176 junge Menschen in Warteschleifen x 4.700Euro (Ausgaben des Landes für vollzeitschulische Bildungsmaßnahmen je Schüler und Jahr).

- 2009 waren in Baden-Württemberg 26.416 Altbewerber gemeldet, die nicht im ersten Anlauf in ein Ausbildungsverhältnis kamen.
- Die berufliche Ausbildung wird heute durchschnittlich im Alter von 19,3 Jahren begonnen – vor 20 Jahren lag das Durchschnittsalter bei 16 Jahren.
- 33 % der Baden-Württemberger unter 18 Jahre haben einen Migrationshintergrund und 36 % der Migrant/innen zwischen 30 und 35 Jahren haben keine abgeschlossene Berufsausbildung.
- Bis zum Jahr 2030 fehlen in Baden-Württemberg 500.000 Arbeitskräfte, bereits im Jahr 2015 werden 280.000 Erwerbstätige fehlen, darunter 120.000 Fachkräfte mit beruflichen Bildungsabschlüssen.³
- Bis 2030 wird in Baden-Württemberg die Nachfrage nach Personen ohne beruflichen Ausbildungsabschluss um 17 % auf 860.000 (2004: 1 Mio.) zurückgehen.

Rückgang der Ausbildungsplätze

Obwohl Kammern und Politiker jährlich beklagen, dass ein wachsender Mangel an Ausbildungsplätzen besteht und in der Folge regelmäßig an die Unternehmen appelliert wird, zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen, hat die Zahl der betrieblichen Ausbildungsverträge in Baden-Württemberg seit 1984 um 30 % abgenommen.

Immer weniger Betriebe sind bereit, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Lediglich die Hälfte aller ausbildungsberechtigten Betriebe bildet überhaupt aus. Dies hängt neben der abnehmenden Einsicht bei den Betrieben für den Nutzen der Berufsausbildung unter anderem auch mit hohen Ausbildungskosten in Deutschland zusammen: Die Bruttokosten für Betriebe je Auszubildenden liegen bei 16.435 Euro, die Nettokosten, nach Abzug der Ausbildungserträge durchschnittlich bei 8.705 Euro je Auszubildenden. In den Betrieben entsteht ein Großteil der anfallenden Kosten neben den Personalkosten für den Auszubildenden bei den Personalkosten für den Auszubildenden.

Mangelnde Berufsvorbereitung – viele Ausbildungsabbrecher

Falsche Vorstellungen über Berufsbilder und -alltag ebenso wie die gestiegenen Anforderungen an Auszubildende führen dazu, dass zahlreiche Jugendliche von den Betrieben als «nicht ausbildungsreif» eingestuft werden. Lediglich ein Viertel der Hauptschulabsolventen gelangt direkt nach dem Schulabschluss in ein Ausbildungsverhältnis. Oftmals fehlt es an Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz oder an kritischer Selbsteinschätzung über das eigene Kompetenzprofil. Viele Jugendliche sind ungenügend auf den Übergang Schule –

3 Prognos AG, Studie: «Qualifizierungsbedarf 2015 und 2030 in Baden-Württemberg» Basel, April 2009.

Betriebsalltag (vom «Schonraum» in die «Schocksituation») vorbereitet. Fehlende Information und Orientierung, keine klaren Berufsvorstellungen, mangelnde Konfliktfähigkeit und fehlende Unterstützung durch das Elternhaus sind weitere Risiken, die den Einstieg in eine Berufsausbildung erschweren und die auch mitverantwortlich für die hohe Zahl von Ausbildungsabbrüchen ist.

Die Quote der vorzeitig aufgelösten Ausbildungsverträge hat sich seit den 80er Jahren auf ein hohes Niveau eingependelt. Etwa jeder sechste Ausbildungsvertrag wird vorzeitig aufgelöst, darunter nahezu ein Viertel bereits in der Probezeit. Etwa 40 % der Ausbildungsabbrecher verlieren den Anschluss an das berufliche Bildungssystem und rutschen damit oftmals in die Langzeitarbeitslosigkeit.

Warteschleifen statt Anerkennung

In Baden-Württemberg befanden sich im Jahr 2009 60.176 junge Menschen in Warteschleifen. Aufgrund des Mangels an Ausbildungsplätzen sind mittlerweile auch sehr viele Schülerinnen und Schüler mit einem Mittleren Bildungsabschluss gezwungen, Ausbildungsjahre ohne anerkannte berufliche Qualifikation anzutreten. Das Absolvieren dieser Warteschleifen, wie bspw. des Berufseinstiegsjahres, des Berufsvorbereitungsjahres, des Vorbereitungsjahres Arbeit und Beruf oder verschiedener Berufskollegs, wird nach wie vor von Seiten der Betriebe nicht als Ausbildungszeit und -leistung anerkannt.

Fachkräftemangel durch mangelnde Integration und demografischen Wandel

Bis zum Jahr 2030 wird für das Land Baden-Württemberg ein Mangel an Arbeitskräften von rund 500.000 Personen, darunter 230.000 Personen mit beruflichem Bildungsabschluss sowie an 210.000 Personen mit Hochschulabschluss prognostiziert. Dennoch gelingt es nicht, alle ausbildungswilligen Jugendlichen in Ausbildungsverhältnissen unterzubringen und damit für den Fachkräftebedarf zu qualifizieren.

Etwa 40 % der Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen haben einen Migrationshintergrund, von den 30- bis 35-jährigen Migrant/innen haben etwa 36 % keinen Berufsabschluss. Offensichtlich gelingt es in Baden-Württemberg nicht, Sprachprobleme und Integrationsbarrieren abzubauen und junge Menschen erfolgreich in das Bildungssystem zu integrieren. Baden-Württemberg verzichtet damit auf eine wichtige Ressource an potenziellen Fachkräften, anstatt die für den demografischen wie gesellschaftlichen Wandel notwendigen Potenziale zu nutzen!

Immer mehr junge Menschen suchen vergeblich nach einem Ausbildungsplatz und landen somit in Warteschleifen oder unbezahlten Praktika. Angesichts der demografischen Entwicklung und des anstehenden Fachkräftemangels ist dies ein unhaltbarer Zustand. Für junge Menschen hängt eine positive Zukunfts-

perspektive wesentlich von einer erfolgreichen Ausbildung ab. Eine umfassende Reform des dualen Ausbildungssystems ist daher unerlässlich!

2 Das Recht auf Ausbildung verwirklichen

Eine duale Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule bietet die besten Voraussetzungen für eine praxisnahe Ausbildung. Dem Betrieb kommt daher als Lernort in der Ausbildung eine wichtige Stellung zu, weil dort hauptsächlich erlernt wird, wie konkret über Technikeinsatz und Arbeitsorganisation entschieden wird. Betriebliche Wirklichkeit kann in ihrer Komplexität nur schwer simuliert werden. Gleichzeitig müssen die betriebliche Erfahrung in der Berufsschule und der überbetrieblichen Ausbildungsstätte systematisch vor- und nachbereitet sowie reflektiert und betriebliche Zusammenhänge theoretisch aufgearbeitet werden können.

Jeder junge Mensch hat das Recht auf eine Ausbildung! Es ist Aufgabe des Staates, dafür zu sorgen, dass alle ausbildungswilligen Jugendlichen zu einer Ausbildung befähigt werden und eine zukunftsfähige Ausbildung erhalten.

Es gibt einige Möglichkeiten, um das Recht auf Ausbildung zu verwirklichen:

Anrechnung sichern – Warteschleifen vermeiden

Zahlreiche Jugendliche sind aufgrund eines Mangels an Ausbildungsplätzen gezwungen, in vollzeitschulischen Überbrückungsmaßnahmen unterzukommen. Die darin erlernten Qualifikationen und Kompetenzen werden jedoch im weiteren Ausbildungsverlauf in aller Regel nicht anerkannt: Nach Absolvieren einer ausbildungsqualifizierenden Maßnahme müssen die jungen Menschen wieder bei Null anfangen. Dies führt zu Demotivation, zu langen Ausbildungszeiten sowie zu hohen staatlichen Kosten für Warteschleifen, welche in den wenigsten Fällen einen Mehrwert für die jungen Menschen bringen. Die vollzeitschulischen Ausbildungsgänge (z.B. BVJ, BEJ, Berufskollegs) müssen daher konsequent an den Inhalten der dualen Berufsausbildung ausgerichtet und in diese voll integriert werden. Über eine Reform des Berufsbildungsgesetzes ist die erbrachte Ausbildungsleistung verbindlich anzuerkennen und ggf. eine Zulassung zur Kammerprüfung zu gewährleisten. Dadurch können Doppelqualifizierungen und Warteschleifen abgebaut, das Ausbildungssystem verbindlich gestaltet und die Kosten für Ausbildung reduziert werden. Verbindliche Anerkennung und Anrechnung der in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen erworbenen Qualifikationen von Seiten der ausbildenden oder einstellenden Betriebe ist die wesentliche Grundlage für ein effizientes und leistungsfähiges Ausbildungssystem.

Vollzeitschulische Ausbildungsangebote ausbauen

Allen Jugendlichen muss der Zugang zu einer Ausbildung offen stehen. Zwar bietet eine duale Ausbildung die besten Voraussetzungen für eine praxisnahe

Ausbildung. Dennoch muss es Aufgabe der Politik sein, in Branchen oder wirtschaftlichen Krisenzeiten, in denen nicht ausreichend Ausbildungsplätze bereitgestellt werden, dafür zu sorgen, dass dennoch alle jungen Menschen eine Ausbildung und damit eine Zukunftsperspektive bekommen. Ein Ausbau des vollzeitschulischen Ausbildungsangebots mit anerkannter Abschlussprüfung durch die Kammern kann Engpässe auf dem dualen Ausbildungsmarkt überbrücken. Bundesweit anerkannte und zertifizierte Ausbildungseinheiten, welche sich inhaltlich am Aufbau dualer Ausbildungsabläufe orientieren, ermöglichen jungen Menschen den Übergang in eine duale Ausbildung oder in ein Arbeitsverhältnis.

Kosten für Ausbildungsbetriebe reduzieren – Trial statt Dual

Hohen Kosten für Ausbildung stehen in ausbildungsintensiven und hoch technisierten Ausbildungsberufen geringe Erträge durch Ausbildung gegenüber. Die daraus entstehenden Bruttokosten für Ausbildungsbetriebe können auf zweierlei Weise gesenkt werden:

- a) durch Steigerung der Erträge während der Ausbildung: Dieses Ziel ist durch eine bessere Grundqualifikation und Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler in den allgemeinbildenden Schulen zu gewährleisten.
- b) durch eine Senkung der Ausbildungskosten: Da eine Senkung der Ausbildungsvergütung nicht in Betracht kommt, müssen andere Wege gefunden werden. Das reformierte Schweizer Ausbildungssystem kann Anreize für eine Reform des deutschen Systems geben.

Das Schweizer Ausbildungssystem sieht neben den zwei Säulen (Betrieb und Schule) eine weitere Bildungsstätte vor und kann daher als Triales Ausbildungssystem bezeichnet werden: In Einführungskurs-Zentren (überbetriebliche Ausbildungsstätten) werden grundlegende Fertigkeiten sowie teure und ausbildungsintensive Inhalte vermittelt, welche ansonsten in allen Betrieben gelehrt werden und für die ansonsten alle Betriebe die speziellen Maschinen oder Anwendungen vorhalten müssten. Durch diese Systemumstellung können qualifiziertere und für die Betriebe kostengünstigere Ausbildungsplätze geschaffen werden. Triales System statt Duales System in der Berufsausbildung führt zu einer Gewinnsituation für die Ausbildungsbetriebe, das Land und vor allem für die Jugendlichen, da hiermit zu geringeren Gesamtkosten mehr Ausbildungsplätze sowie eine qualifiziertere und flexiblere Berufsausbildung möglich wird.

Zusätzlich können die überbetrieblichen Ausbildungszentren ihre Dienstleistungen auch Firmen gegen Entgelt auf dem freien Markt zur Weiterbildung anbieten. Auf diese Weise entsteht eine stärkere Interaktion mit der Arbeitswelt, welche die Lehrerinnen und Lehrer für die Bedürfnisse der Industrie sensibilisieren und eine marktorientierte Ausbildung fördern soll.

Zugleich erwirtschaften die Bildungsinstitutionen auf diese Weise einen Beitrag zu ihrer Finanzierung. Darüber hinaus ermöglicht ein solches Vorgehen

einen Erfahrungsaustausch zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung.

Finanziert werden könnte der Ausbau der überbetrieblichen Ausbildungsstätten von Seiten des Landes durch eine Umlenkung der derzeitigen Ausgaben für Warteschleifen, da diese größtenteils durch ein entsprechendes Mehrangebot an vollzeitschulischen und modularisierten Ausbildungsbausteinen nicht mehr notwendig wären.⁴

3 Modularisierung für eine transparente und flexible Ausbildung

Ausbildungsmodule sind abgegrenzte und bundesweit anerkannte Ausbildungseinheiten innerhalb eines Ausbildungsberufes, die sich inhaltlich wie strukturell am ganzheitlichen Berufsbild des jeweiligen Ausbildungsberufes der bestehenden dualen Ausbildung orientieren. Durch Modularisierung der Berufsausbildung und Gewährleistung der Anerkennung von Teilqualifikationen kann sich Ausbildung flexibel an die Bedürfnisse der Auszubildenden und der Betriebe anpassen. Wesentliches Merkmal von Ausbildungsmodulen besteht daher in der anrechnungspflichtigen Anerkennung der zertifizierten Ausbildungsabschnitte nach erfolgreicher Absolvierung der Teilqualifikationen. Modularisierung ermöglicht damit ein Ausbildungskonzept, welches sich sowohl an individuellen Fähigkeiten als auch am wirtschaftlichen Bedarf orientiert.

Modularisierung der Berufsausbildung ermöglicht darüber hinaus insbesondere die Integration von vollzeitschulischen Ausbildungseinheiten in eine duale Ausbildung, da auch vollzeitschulische Basismodule, welche an beruflichen Schulen erworben werden, einer vollständigen Anrechnungspflicht unterliegen. Hiervon können insbesondere leistungsschwächere Jugendliche profitieren, welche nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule keinen Ausbildungsplatz erhalten haben und in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen – unter Umständen mit zeitlicher Streckung – die Grundmodule der Berufsausbildung erwerben, um anschließend in ein duales Ausbildungsverhältnis wechseln zu können.

Modularisierung und Anerkennung von zertifizierten Teilqualifikationen ermöglichen – aufbauend auf ein ganzheitliches Ausbildungsberufsbild – ein individualisiertes Ausbildungskonzept. Vorteile einer modularisierten Berufsausbildung sind:

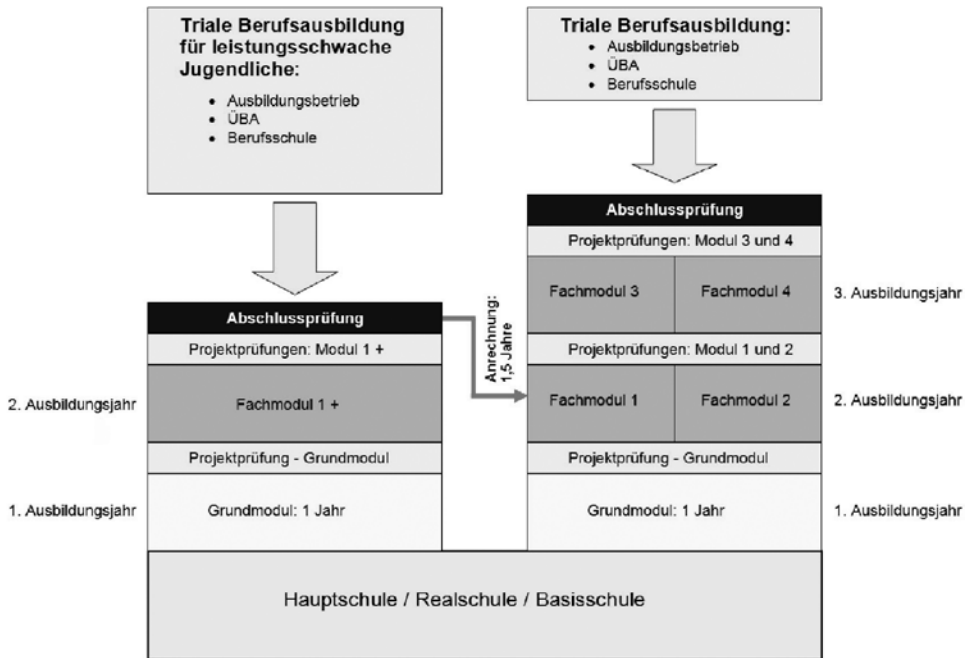
- Erhöhung der Anpassungsleistung der (dualen) Berufsausbildung an den wirtschaftlichen Strukturwandel;
- Individualisierung der Ausbildung unter Berücksichtigung der persönlichen Fähigkeiten;
- Gewährleistung der Anerkennung von Teilqualifikationen;

4 Weitere Informationen zur Einführung eines dualen Ausbildungssystems finden sich im Positionspapier der Grünen Landtagsfraktion Baden-Württemberg: «Dual statt Dual. Die berufliche Ausbildung auf eine neue Grundlage stellen: <http://siegfried-lehmann.de/downloads/trialstattdualdieberuflicheausbildungaufeinem.pdf>

- Erleichterung der Übergänge in artverwandte Ausbildungsgänge (Senkung der Abbrecherquote).

Die verbindliche Anrechnungspflicht von Ausbildungsmodulen muss unabhängig vom Ausbildungsort (Betrieb, Einführungskurs-Zentrum oder Berufsschule) durch die Kammern sowie die ausbildenden Betriebe gewährleistet sein. Dies gilt natürlich auch z.B. für die vollzeitschulische Basisausbildung (Grundmodul) an einer Berufsschule.

Abb. 1: Die Triale Berufsausbildung



Die dreijährige Berufsausbildung wird idealerweise in fünf Ausbildungsmodulen unterteilt. Die Prüfungen der Ausbildungsmodulen (Projektprüfung) werden jeweils eigenverantwortlich am entsprechenden Ausbildungsstandort (Betrieb, Einführungskurs-Zentrum, Berufsschule) durchgeführt. Eine Zertifizierung der Ausbildungsstätten ist die Voraussetzung hierfür.

Am Ende der Ausbildung erfolgt eine zentrale aber verkürzte Abschlussprüfung, die wie bisher von den Kammern (Baden-Württemberg: Kammer und Berufsschule) durchzuführen ist. Mit der Abschlussprüfung wird der ganzheitliche Ansatz der bisherigen Berufsausbildung (Berufsprinzip) sichergestellt.

Für leistungsschwache Jugendliche wird eine zweijährige Berufsausbildung (Grundmodul und Fachmodul 1 + stärkere allgemeine und fachliche Kompetenzförderung) angeboten, die nach erfolgreicher Abschlussprüfung zum Einstieg in eine dreijährige Berufsausbildung – obligatorisch mit einer Anrechnungspflicht von 1,5 Ausbildungsjahren – berechtigt (siehe Abb. 1).

Eine Modularisierung der Berufsausbildung bietet darüber hinaus eine wesentliche Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der Berufsbildungsabschlüsse innerhalb der Europäischen Union. Eine modulare Gliederung der Ausbildungsgänge erhöht die Transparenz und Durchlässigkeit der Berufsbildung und verbessert die berufliche Mobilität in Europa. Entsprechend des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) muss sich die deutsche Berufsbildung in den kommenden Jahren weiterentwickeln zu einem mit anderen europäischen Staaten kompatiblen Ausbildungssystem, in welchem das Kreditpunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) Anwendung finden kann.

4 Starke berufliche Schulen

Ein Nebeneinander von vollzeitschulischen und dualen Ausbildungsangeboten setzt eigenständige und attraktive berufliche Schulstandorte voraus. Das Ziel der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung kann nur erreicht werden, wenn auch berufliche Schulen entsprechend des Bedarfs zu Ganztageschulen erweitert werden können, um jungen Menschen einen Ort der schulischen und persönlichen Weiterentwicklung zu bieten. Gleichwertigkeit der Ressourcenausstattung gegenüber allgemeinbildenden Schulen bedeutet, dass eine angemessene Unterrichtsversorgung gewährleistet und das Unterrichtsdefizit abgebaut werden muss sowie dass Schulsozialarbeiter künftig auch grundsätzlich an beruflichen Schulen eingesetzt werden.

Berufliche Vollzeitschulen, darunter insbesondere die beruflichen Gymnasien, müssen derart ausgebaut werden, dass alle jungen Menschen, welche die formalen Aufnahmevoraussetzungen erfüllen, den Rechtsanspruch auf einen Schulplatz geltend machen können. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung des politischen Leitsatzes «Kein Abschluss ohne Anschluss».

5 Jugendberufshilfe – gelungener Start in die Ausbildung

Falsche Vorstellungen über die gestiegenen Anforderungen der Ausbildungsberufe und mangelnde kritische Selbsteinschätzung über das eigene Kompetenzprofil erschweren den Übergang von der Schule in die Ausbildung. Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen sind oftmals unzureichend mit den geänderten Anforderungen sowie Möglichkeiten des Arbeitsmarktes vertraut. Für einen geglückten Start in die Berufsausbildung ist es jedoch erforderlich, dass das Erlernen von Sozialkompetenz und Schlüsselqualifikationen bereits während der allgemeinbildenden Schulzeit ansetzt und die Schülerinnen und Schüler bei der Berufsfindung begleitet werden. Entsprechende Fortbildungen und Schulungen für die in diesem Bereich tätigen Lehrerinnen und Lehrer sind unbedingt erforderlich!

Eine die jungen Menschen begleitende Berufshilfe muss regional organisiert werden, da somit eine individuelle Begleitung der Jugendlichen unter Berücksichtigung sowohl ihrer individuellen Fähigkeiten als auch insbesondere unter

Berücksichtigung regionalwirtschaftlicher Gegebenheiten erreicht werden kann.

Als Vorbild für eine gebündelte und am Individuum orientierte Jugendberufshilfe kann das strukturelle Konzept der Förderung Jugendlicher im Rahmen der Berufsvorbereitung, das sogenannte «Ein-Topf-Modell» in Nordrhein-Westfalen⁵, genannt werden. Die gebündelte Verantwortung für die Berufsorientierung der jungen Menschen liegt hier bei einer zentralen lokalen Stelle, dem Kreis oder einer Kommune. Alle Jugendlichen ab der achten Klasse einer allgemeinbildenden Schule, welche voraussichtlich die Ausbildungsreife (der Förderbedarf wird von Seiten der Schule festgestellt) nicht erreichen werden, kommen in das Fördermodell, bis sie erfolgreich in einem Ausbildungsverhältnis untergebracht sind.

Für Baden-Württemberg werden hierfür ca. 600 Jugendberufshelfer (ca. 30 Mio. Euro/Jahr) benötigt. Die Stellen sind gemeinsam vom Land (20 %), der Bundesagentur für Arbeit (40 %), den Job Center (20 %) und den Landkreisen (20 %) zu finanzieren.

In allen Landkreisen sind als zentrale Anlaufstellen «Regionale Ausbildungsbetreuungen» einzurichten, die stets an der individuellen Interessenlage der Jugendlichen, aber auch der Ausbildungsbetriebe ausgerichtet sind und die sich schnell auf veränderte Situationen auf dem Ausbildungsmarkt einstellen können. Ziele der Regionalen Ausbildungsbetreuung sind:

- Verringerung von Ausbildungsabbrüchen,
- Reintegration von Ausbildungsabbrechern in das berufliche Bildungssystem,
- Auf- und Ausbau verbindlicher Formen der Zusammenarbeit mit regional bedeutsamen Kooperationspartnern.

6 Übergänge optimieren

Warteschleifen, unsichere Anschlussmöglichkeiten und eine mangelnde Anrechnungspraxis schwächen das duale Ausbildungssystem und machen die Berufsausbildung insbesondere für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zunehmend unattraktiv. Für ein zukunftsfähiges Ausbildungssystem ist es zwingend erforderlich, dass der politische Leitsatz «Kein Abschluss ohne Anschluss» Realisierung findet und Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsbereichen optimiert werden.

Übergang in die Berufsausbildung

Neben einer stärkeren Förderung von Basiskompetenzen in den allgemeinbildenden Schulen setzt das Erreichen der Ausbildungsreife insbesondere eine

5 Weitere Informationen zum EinTopf-Modell finden sich unter folgendem Link: http://www.gib.nrw.de/arbeitsbereiche/jugend_und_beruf/ein-topf?fieldset=programm

nachhaltige Förderung der Sozial- und Handlungskompetenz voraus. Daneben muss jedoch eine konsequente Berufsorientierung und Berufsvorbereitung bereits in den letzten beiden Schuljahren der allgemeinbildenden Schulen stattfinden. Hierfür ist nicht nur eine entsprechende Schulung der Lehrerinnen und Lehrer erforderlich. Eine Öffnung der Schulen gegenüber der Wirtschaft sowie ein Interesse der Betriebe, bereits frühzeitig junge Menschen zu informieren und Perspektiven aufzuzeigen, stehen hierbei ebenso im Vordergrund.

Die Kompetenzprofilanalyse muss zwingend in allen allgemeinbildenden Schulen verankert werden. Nur so kann es gelingen, eine frühzeitige offene Orientierung der jungen Menschen für das Berufsleben unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten und Interessen zu gewährleisten.

Darüber hinaus ist wie oben bereits dargestellt, eine flächendeckende Jugendberufshilfe in den allgemeinbildenden Schulen, welche sich an der langfristigen Entwicklung der jungen Menschen orientiert und diese bis in den Eintritt in die Berufsausbildung begleitet, zwingend erforderlich.

Übergänge in der Ausbildung

Der wirtschaftliche Strukturwandel setzt auch für die jungen Menschen, welche sich in der Ausbildung befinden oder diese bereits abgeschlossen haben, ein hohes Maß an Flexibilität voraus. Gründe für eine Umorientierung oder einen Kurswechsel bereits während der Ausbildungszeit können vielschichtig sein: Oftmals spielen persönliche Neigungen oder Fähigkeiten, welche sich im Laufe der Ausbildung herauskristallisieren ebenso eine Rolle wie der sich in Betrieben ändernde Bedarf an zukünftigen Fachkräften. Eine gelungene Umorientierung hinsichtlich der beruflichen Zielvorstellung setzt voraus, dass nicht immer bei Null angefangen werden muss, sondern bereits erreichte Kompetenzen angerechnet werden.

Eine Modularisierung der Berufsausbildung bietet die Möglichkeit, miteinander abgestimmte Ausbildungsinhalte flexibel aufeinander aufzubauen, ohne dass zusätzliche Lernzeiten oder lange Warteschleifen mit unbestimmtem Ausgang entstehen. Eine Strukturierung der Ausbildungsberufe in Basis- und Zusatzmodule spiegelt die reelle Strukturiertheit der heute bestehenden Ausbildungsberufe wieder: Zahlreiche Ausbildungsberufe verfügen über eine nahezu gleiche Grundausbildung, erst in der weiteren Spezialisierung unterscheiden sie sich voneinander. Dies kann durch eine Strukturierung in Module genutzt werden, um Ausbildungsinhalte und Übergänge transparent und machbar zu gestalten.

Übergänge zur Hochschule

Die Durchlässigkeit der beruflichen Bildung zum Hochschulbereich ist wesentliche Voraussetzung dafür, dass das berufliche Ausbildungssystem insbesondere für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler attraktiv bleibt. Nur wenn absehbar

alle Möglichkeiten des Übergangs an die Hochschule offen stehen, kann das Ziel der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung erreicht werden.

Das berufsbegleitende Erreichen der Fachhochschulreife bereits während einer dreijährigen Berufsausbildung ist ein notwendiger Baustein, um diese Durchlässigkeit zu gewährleisten. Erforderlich hierfür ist, dass auch im Rahmen der beruflichen Ausbildung allgemeinbildende Inhalte wie Englisch, Deutsch und Mathematik vermittelt werden und die Studentafel hierfür erweitert wird.

Die Zugangsvoraussetzungen für beruflich Qualifizierte an Hochschulen wurden in Baden-Württemberg im Jahr 2010 deutlich verbessert.⁶ Neben einem Abbau der formalen Zugangsbarrieren muss jedoch im Vordergrund stehen, dass beruflich Qualifizierten die Aufnahme und das Absolvieren eines Studiums auch wirklich ermöglicht werden. Spezielle Einführungskurse an den Hochschulen, welche die theoretischen Grundlagen der entsprechenden Studiengänge vermitteln, müssen von Seiten der Hochschulen geschaffen werden. Eine Zielvereinbarung zwischen dem Land und den Hochschulen kann die Hochschulen in die Verantwortung für eine adäquate Begleitung der beruflich qualifizierten Studierenden nehmen.

Übergänge in die Weiterbildung

Eine passgenaue berufliche Erstausbildung verliert angesichts des wirtschaftlichen Strukturwandels zunehmend an Bedeutung – berufliche Weiterbildung wird zur Basis der sich entwickelnden Wissensgesellschaft. Weiterbildung muss damit zum regulären Bestandteil der Erwerbsbiografie werden, anstatt die Menschen in eine Art «Ausnahmезustand» zu versetzen und eine Lücke im Lebenslauf zu bilden.

Zertifizierte Weiterbildungsbausteine sind die Voraussetzung dafür, dass Weiterbildungsangebote von Betrieben und Beschäftigten in Anspruch genommen werden. Eine Orientierung der Angebote an den Anforderungen der Wirtschaft sowie die Anschlussfähigkeit am Wissensstand der Nutzerinnen und Nutzer muss ebenso gegeben sein, wie die Transparenz über Inhalte und Qualität der Weiterbildungsbausteine.

7 Lebenslanges Lernen – weitergebildet in die Erwerbstätigkeit

Die Wissensgesellschaft setzt Bildung als wesentliche Grundlage für gesellschaftliche und demokratische Teilhabe sowie soziale Integration voraus. Die Erwartungen und Anforderungen an Bildung haben sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert: Dauerhafte und kontinuierliche berufliche Weiterbildung hat in unserer Gesellschaft gegenüber der spezialisierten und passge-

⁶ Das «Gesetz zur Verbesserung des Hochschulzugangs beruflich Qualifizierter und der Hochschulzulassung» (Drs. 14/6248) findet sich unter folgendem Link: http://www.landtag-bw.de/WP14/Drucksachen/6000/14_6248_D.PDF

nauen beruflichen Erstausbildung deutlich an Bedeutung gewonnen: Lebenslanges Lernen ist die Basis der Wissensgesellschaft.

Aufgrund des demografischen Wandels ist – wie schon erwähnt – mit einem Fachkräftemangel allein in Baden-Württemberg von 500.000 Arbeitskräften bis zum Jahr 2030 zu rechnen. Dieser Herausforderung kann konstruktiv begegnet werden, wenn alle vorhandenen Ressourcen eingebunden werden: Durch individuelle Weiterbildungsmaßnahmen kann es gelingen, allen Menschen nach Erwerbspausen einen Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit zu ermöglichen sowie insbesondere ältere Menschen länger am Berufsleben teilhaben zu lassen. Auch die Integration von Migrantinnen und Migranten spielt hierbei eine große Rolle. Weiterbildung ist nicht mehr Angelegenheit jedes und jeder Einzelnen, sondern gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Transparenz durch zertifizierte Weiterbildungsangebote

Eine unübersehbare Vielfalt in qualitativer und quantitativer Hinsicht kennzeichnet den heutigen Markt an Weiterbildungsangeboten. Eine strukturelle Transparenz über bestehende Angebote sowie deren Inhalte setzte voraus, dass Weiterbildungsangebote sowohl staatlicher als auch privater Träger nach einheitlichen Kriterien zertifiziert werden. Betriebe ebenso wie Nutzerinnen und Nutzer der Weiterbildungsangebote brauchen Transparenz über den Inhalt von Weiterbildungsmaßnahmen, um einen möglichen Nutzen für den weiteren Verlauf ihrer Erwerbstätigkeit absehen zu können. Die Schaffung eines flächendeckenden Angebotes unabhängiger Bildungsberatung ist hierfür eine notwendige Voraussetzung, kann passgenaue Weiterbildungsangebote vermitteln und Möglichkeiten der Finanzierung aufzeigen.

Passgenaue Weiterbildungsangebote

Je nach Lebenslage werden individuelle Angebotsformen von Weiterbildung gebraucht. So müssen Angebote für Eltern in der Erziehungszeit auf deren zeitliche Einschränkungen und einen möglichen Bedarf an Kinderbetreuung ausgerichtet sein, während Anpassungsangebote für ältere Erwerbstätige voraussetzen müssen, dass diese berufsbegleitend wahrgenommen werden und eine Orientierung an praxisnahen Problemen erforderlich ist. Weiterbildungsangebote für Migrantinnen und Migranten wiederum müssen sich an deren Lebensformen und -milieus orientieren und oftmals ein bereits hohes Niveau an vorhandener Grundqualifikation, welche in Europa keinerlei Anerkennung unterliegt, voraussetzen.

Weiterbildungsangebote müssen sich darüber hinaus inhaltlich am Bedarf der Weiterbildenden wie der Betriebe orientieren. Weiterbildungsmodule, welche eine Spezialisierung, aufbauend auf vorhandenen Qualifikationen, ermöglichen, geben Orientierung und richten sich am Bedarf an Zusatzqualifikationen aus, welcher dem ständigen wirtschaftlichen Strukturwandel unterliegt.

Finanzierbarkeit gestalten

Das Investieren in Weiterbildung kommt oftmals einer Investition in die berufliche Zukunft gleich, hängt doch oftmals ein beruflicher Wiedereinstieg oder der Verbleib in der Erwerbstätigkeit davon ab, ob Weiterbildungsangebote in Anspruch genommen werden. Dennoch ist nicht in allen Fällen gegeben, dass sich die betroffenen Nutzerinnen und Nutzer erforderliche Weiterbildungsmaßnahmen finanziell leisten können.

Das gesamtgesellschaftliche Interesse an einer sich ständig weiterbildenden Gesellschaft rechtfertigt die Forderung nach (teil-) staatlichen Finanzierungsinstrumenten, welche jeder Person die Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten ermöglichen. Der Grad staatlicher Förderung individueller Weiterbildungsmaßnahmen sollte das gesellschaftliche Interesse an Weiterbildung widerspiegeln und mit zunehmendem Eigeninteresse der Nutzer/in abnehmen. Grundsätzlich sollte sich staatliche Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen zukünftig nicht mehr am Bestehen anbietender Weiterbildungsträger, sondern an der Inanspruchnahme der Angebote orientieren und somit einen Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Weiterbildungsträgern gewährleisten.

Unterschiedliche Finanzierungsinstrumente wie persönliche Bildungskonten und eine solidarisch finanzierte Umlage zur Förderung von Weiterbildung sind ebenfalls erforderlich wie zinslose Darlehen, welche ohne Berücksichtigung finanzieller Rücklagen in Anspruch genommen werden können. Darüber hinaus muss angedacht werden, inwieweit die heutige Form der Arbeitslosenversicherung, welche in der Regel erst «nachwirkend» eingreift, noch zeitgemäß ist oder ob nicht eine Transformation der bestehenden Versicherung in eine Art Beschäftigungsversicherung, welche bereits während bestehender Beschäftigungsverhältnisse die Inanspruchnahme von Weiterbildungsmaßnahmen und deren Finanzierungshilfen ermöglicht, besser wäre. Diese könnte die Arbeitsagenturen in eine präventiv-tätige Position bringen, mit dem Ziel, Weiterbildung bereits vor Verlust des Arbeitsplatzes anzunehmen.

Zukunft der beruflichen Bildung – politische Reformperspektiven

Lange galt das duale Ausbildungssystem als eine der zuverlässigen Grundlagen für den ökonomischen Erfolg der Bundesrepublik. Im internationalen Vergleich wurden die Vorteile sowohl des Lernens im Betrieb als auch der starken Qualitätssicherung durch die Beteiligung der Sozialpartner hervorgehoben. Als weiterer Vorzug galt, dass die duale Ausbildung auf den Erwerb breiter beruflicher Fertigkeiten ausgerichtet ist, anstatt auf enge betriebliche Erfordernisse und direkte Verwertbarkeit reduziert zu sein.

Nun werfen die aktuellen Debatten um den demografischen Wandel, die zu geringe Integrationskraft des deutschen Bildungssystems und den anstehenden Fachkräftemangel Schlaglichter auf die zentralen Herausforderungen des dualen Systems in den nächsten Jahren: In einer alternden und immer heterogener werdenden Gesellschaft müssen mehr junge Menschen für qualifizierte Tätigkeiten ausgebildet und die Grundlagen für lebenslanges Weiterlernen, im beruflichen wie im akademischen Bereich, gelegt werden.

Die Ursachen für den hohen Reformdruck, unter dem das duale System seit längerem steht, sind vielfältig und komplex. Wegen des beschleunigten wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und technologischen Wandels sind Lösungen, die auf den Erhalt der Strukturen des dualen Systems setzen, problematisch geworden. Hinzu kommt, dass alle Lösungen nicht nur die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen in verschiedenen Branchen und Betriebsgrößen ausgleichen, sondern auch die Vielzahl der politisch Verantwortlichen im föderalen System einbinden müssen. Entsprechend langsam verlaufen Reformprozesse, so dass heute ein Reformstau zu beklagen ist.

Kernziel des grünen Reformvorschlags DualPlus ist ein Umbau der Struktur, in der künftig das kombinierte Lernen in Betrieb und Schule weitergeführt werden kann, aber stärker als bisher die sozialen, ökonomischen und gesellschaftlichen Herausforderungen, die an das Ausbildungssystem gestellt werden, aufgenommen werden können. Die Ergänzung des dualen Systems zum DualPlus bringt nicht nur punktuelle Verbesserungen, sondern macht diesen Bildungsbereich im Sinne der Jugendlichen wie der Betriebe anpassungs- und leistungsfähiger. Der zentrale Schritt ist die Umwandlung der seit Jahren überbordenden und meist zu ineffizient arbeitenden Übergangsangebote in die Struktur eines dritten Lernorts, die Überbetrieblichen Ausbildungsstätten (ÜBS).

Auch wenn Deutschland im europäischen und auch im OECD-Vergleich bei der Jugendarbeitslosigkeit gut dasteht und vergleichsweise niedrige Quoten von schlecht ausgebildeten Menschen unter 25 Jahren aufweist (Hoeckel/Schwartz 2010, S.58), zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre, dass der Übergang von der Schule in den Beruf deutlich verbessert werden muss. Der Anteil von Schulabgängerinnen und Schulabgängern, die im Jahr ihres Schulabschlusses einen betrieblichen Ausbildungsplatz finden, ist in den letzten Jahren massiv gesunken (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 96 f.). Die Zahl derjenigen, die Alternativen brauchen, ist entsprechend gestiegen. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl alternativer Angebote, aber nur in der Statistik können Jugendliche, die sie annehmen, als «versorgt» registriert werden. In Maßnahmen, die auffangen, aber kaum ausbilden, beginnen zu einem Großteil Lebensläufe, die nur geringe Chancen auf Selbständigkeit und Arbeit bergen. Der Umbau des dualen Systems muss daher vier Anforderungen gleichzeitig erfüllen: eine Öffnung für leistungsschwächere Schulabgänger/innen und sogenannte marktbenachteiligte Jugendliche, die stärkere individuelle Förderung im kognitiv-schulischen Bereich sowohl für besonders Leistungsschwache wie für Leistungsstarke, die stärkere Zusammenfassung von Bildungsangeboten durch Bausteine und Module sowie die Schaffung besserer Übergangschancen in qualifizierte Arbeit sowie in berufliche und akademische Weiterbildung. Diese Herausforderungen müssen bewältigt werden, damit der Fachkräftemangel verringert und das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung wieder gestärkt werden kann.

Die Probleme am Übergang von der Schule in eine Ausbildung, die einen berufsqualifizierenden Abschluss bietet, sind in den letzten Jahren nicht konsequent angegangen worden. Stattdessen besteht hier mittlerweile eine Vielzahl von Angeboten unterschiedlicher Akteure, deren Erfolgsquoten zum größten Teil sehr gering sind. Den Ausbildungssuchenden stehen zwar kurzfristig viele Angebote zur Verfügung, sie bieten aber nicht die motivierende Perspektive eines qualifizierenden Abschlusses. Diese Maßnahmen erweisen sich daher aus Sicht der Jugendlichen eher als ein unübersichtlicher Dschungel, den kaum jemand erfolgreich durchquert, sondern in dem viele stattdessen verloren gehen.

Reformstillstand seit 2005

Die gesetzliche Regelung der Berufsbildung war schon vor der letzten Föderalismusreform 2006 auf der Basis von Art. 74 GG als Teil des Rechtes der Wirtschaft hauptsächlich Sache des Bundes. In der Realität sind aber die Länder an der Umsetzung so stark beteiligt, dass selbst die Reform von Bundesgesetzen inhaltlich immer auch ihrer Zustimmung und damit ausgiebiger Vorabsprachen bedurfte.¹ Die rot-grüne Koalition auf Bundesebene setzte im Frühjahr 2005 als eine ihrer letzten Handlungen eine Reform des Berufsbildungsgesetzes um – mit Unterstützung der Unionsfraktion und nach langen Verhandlungen mit den

¹ Siehe hierzu auch den Beitrag von Icking in diesem Band.

Ländern.² So wurde u.a. der Zugang zur Kammerprüfung für die Absolventinnen und Absolventen vollzeitschulischer Ausbildungsgänge erleichtert, die Bedingungen für eine Teilzeitausbildung für bestimmte Gruppen verbessert und im Ausland erbrachte Ausbildungsteile leichter anrechenbar gemacht.

Seitdem herrscht in der Berufsbildungspolitik weitgehend Stillstand. Dabei hätte ab Herbst 2005 die Große Koalition mit ihrer Mehrheit in der Länderkammer umfassende Reformschritte auf den Weg bringen können. Bundesbildungsministerin Schavan installierte im April 2006 den «Innovationskreis Berufliche Bildung». Dieser spiegelte die Vielfalt und Vielzahl der beteiligten Akteure wider und band einige renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein. Man durfte also auf ernsthafte Vorschläge hoffen.³ Zwei Wissenschaftler legten einen Reformvorschlag vor, der eine starke Binnendifferenzierung der Ausbildung samt Ausbildungsbausteinen enthielt. In den anschließenden internen Debatten bei acht Treffen innerhalb von 15 Monaten fand sich aber keine Mehrheit für eine solch umfassende Reform. So veröffentlichte der Innovationskreis im Juli 2007 seine «10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung: Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge» (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007). Darin konstatieren die Mitglieder zwar, dass «mittelfristig wirksame Strukturverbesserungen des Berufsbildungssystems erforderlich» sind (ebd. S. 11), machten selbst aber nur sehr punktuelle Vorschläge.

So soll beispielsweise die Ausbildungsvorbereitung für Benachteiligte durch die Neuordnung von Förderstrukturen optimiert werden. Die vorgesehene konzertierte Koordination erfolgreicher Regionalinitiativen und -netzwerke bei gleichzeitig fortbestehender Förderung aller regionalen Ansätze erinnert allerdings mehr an die Quadratur des Kreises als an einen umsetzbaren Vorschlag, wie die unübersichtlichen Angebote gestrafft und ihre Qualität nachvollziehbar gesichert werden kann.

Die Empfehlungen lauten weiterhin, für zehn der zwölf meist gewählten Ausbildungsgänge Ausbildungsbausteine zu entwickeln. Auch dieser Schritt reicht nicht aus, denn die Beschränkung auf wenige Ausbildungsgänge steht im Widerspruch zur Grundidee der Ausbildungsbausteine. Wenn Bausteine zu einer wirksamen Bündelung von Bildungsangeboten beitragen sollen, dann muss gerade ihre Anschlussfähigkeit in verschiedene Richtungen gewährleistet sein. Eine Beurteilung der Qualität der vorgelegten Schritte ist bisher noch nicht möglich, da der letzte erst im Sommer 2010 vorgelegt wurde.

Aber nicht nur die Gelegenheit einer inhaltlichen Reform blieb ungenutzt, sondern mit ihr auch die Chance einer strukturellen Reform der Kompetenzen. Als zehnte Leitlinie verabschiedete der Innovationskreis die Aufforderung, die

2 Vgl. Bundestagsdrucksache 15/3980 und 15/4782.

3 Der Bund stellte wie die Wirtschaftsverbände und die Gewerkschaften je drei, die Länder wie «die Wissenschaft» vier, die Berufsschulen zwei Vertreterinnen, dazu nahmen die Spitzen von Bundesagentur für Arbeit und Bundesinstitut für berufliche Bildung und zwei weitere Wissenschaftler themenbezogen teil.

«Grundlagen für zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik (zu) schaffen» und die «Kooperation von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik (zu) stärken». Während der Kreis jedoch noch tagte, veröffentlichten zwei wichtige Arbeitgeberorganisationen jeweils eigene Konzepte zur Reform der beruflichen Bildung (vgl. DIHK 2007, BDA 2007)

Auch auf der politischen Ebene zeichnete sich das Scheitern früh ab. In der Anfangsphase des Innovationskreises hätten die Bundesbildungsministerin und ihre beteiligten Kolleginnen und Kollegen in den Ländern noch die Gelegenheit gehabt, im Rahmen der Föderalismusreform die Rolle des Bundes in der beruflichen Bildung zu stärken. Das wäre dringend notwendig gewesen, denn ähnlich wie beim Angebot von Studienplätzen fehlt in Deutschland auch für den Bereich der beruflichen Bildung eine Institution, die Länderinteressen koordiniert und -egoismen klein hält, um den Ausbildungsbedarf sicherzustellen. Doch das Gegenteil trat ein. Durch die Abschaffung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung fehlt nun jedweder Ort, an dem Bund und Länder eine gemeinsame Perspektive entwickeln können und Verantwortung klären müssten.

Die Große Koalition vergab damit im Jahr 2006 eine wichtige Chance, die berufliche Aus- und Weiterbildung in die eindeutige Zuständigkeit des Bundes und damit auch in eine öffentlich wahrnehmbare Verantwortlichkeit zu geben. Obwohl noch immer ca. 60 Prozent jedes Altersjahrgangs eine berufliche Ausbildung anstreben, verblieb die berufliche Bildung in der «organisierten Verantwortungslosigkeit» der föderalen Verflechtungen.

Auch nach dem Koalitionswechsel 2009 bleibt die berufliche Bildung das Mauerblümchen im Portfolio der Ministerin: Sonntags und bei internationalen Anlässen betonen Mitglieder der Koalition gerne, wie wichtig das duale Ausbildungssystem ist und über welch herausragenden Exportschlager wir mit ihm verfügen würden. Wochentags werden je nach kurzsichtiger Analyse der Lage mal die Mittel z.B. für die überbetrieblichen Einrichtungen gekürzt, mal neue Programme aus dem Boden gestampft, die sich wie die «Bildungslotsen»⁴ mit Länderprogrammen oder Initiativen der Bundesagentur überlappen und daher den Dschungel des Übergangssystems noch undurchsichtiger machen.

Die Reformvorschläge der Sozialpartner

Als wichtige Akteure im Ausgestaltungsprozess sollten die Sozialpartner Reformvorschläge einbringen. Jedoch bestehen schon innerhalb der Lager Unterschiede, die vor allem darauf beruhen, ob die Interessen einer industriellen Großstruktur oder die Interessen einer handwerksbasierten Klein- oder Mittelstruktur überwiegen. So vertritt die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) ein Modell der weitgehenden Auflösung der bisherigen Orientierung am Berufsbild zugunsten eines erweiterten «Berufsgruppenprinzips» und einer

⁴ Bundestagsdrucksache 17/2500, Entwurf zum Haushalt des BMFB, S. 20.

kompletten Umstellung auf Module (BDA 2007). Nach Ansicht der BDA reichen bisherige Reformschritte wie Schwerpunkte und Wahlqualifikationen nicht aus. In der neuen Struktur wird es laut BDA vermehrt zweijährige Ausbildungsgänge geben, an die sich spezialisierende Weiterbildungen anschließen. Die Vorschläge der BDA werden von den Gewerkschaften als Türöffner für Schmalspurausbildungen und gering bezahlte Einstiegstätigkeiten abgelehnt. Tatsächlich fehlen bisher noch Nachweise, dass gering Qualifizierte im späteren Lebensverlauf in den Genuss spezialisierender Weiterbildungsangebote kommen.

Das Handwerk, traditionelle Basis der dualen Ausbildung, tritt zwar für gewisse Flexibilisierungen ein, stellt dabei aber die Bewahrung der Ganzheitlichkeit der Ausbildung durch Beruflichkeit und Überbetrieblichkeit ins Zentrum (ZDH 2009). Seine Reformvorschläge orientieren sich an der Verbesserung des Status Quo: Senken der Ausbildungsabbrüche, Stärkung der Berufsschulen und Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen z.B. im Rahmen der Meisterausbildungen. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) veröffentlichte ebenfalls Anfang 2007 sein Konzept «Dual mit Wahl». Danach sollen alle Ausbildungen in zwei Abschnitte unterteilt werden. Einen ersten für die Vermittlung von Kernkompetenzen, einen zweiten für «profilbezogene Kompetenzen». Auch hier sollen zwei- und dreijährige Ausbildungen gleichermaßen ermöglicht werden. Bei diesem Konzept fällt der Widerspruch auf, dass einerseits weiterhin eine bundesweit anerkannte Qualifizierung erfolgen soll, die Betriebe den zweiten Ausbildungsabschnitt aber ausdrücklich «an den betriebspezifischen Notwendigkeiten und Erfordernissen orientiert gestalten können» (DIHK 2007, S. 5).

Auf Seiten der Arbeitnehmervertretungen herrscht Skepsis gegenüber jeder Flexibilisierung und vor allem jeder Verkürzung von Ausbildungen. Als einzige Mitgliedsgewerkschaft des DGB zeigt sich die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) einer umfassenden Modernisierung gegenüber aufgeschlossen. Als Vertretung der Lehrer/innen an allgemeinbildenden, aber auch an beruflichen Schulen nimmt sie eine weniger ablehnende Haltung gegenüber dem Lernort Schule ein als die Industriegewerkschaften. Gemeinsame Reformschritte der Sozialpartner, die auf eine strukturelle Veränderung zielen, sind daher in naher Zukunft nicht zu erwarten.

Auswirkungen der Europäisierung der Ausbildung

Ein verhältnismäßig neuer Akteur in der Bildungspolitik ist die EU, hier vor allem die Europäische Kommission. Bildungspolitik ist nicht vergemeinschaftet und daher Kernaufgabe der Mitgliedstaaten. In der Theorie unterliegt sie dem Subsidiaritätsprinzip: Die kleinste geeignete Einheit soll die Verantwortung tragen. Trotzdem ist die gesamte Bildungspolitik, vor allem aber die berufliche Aus- und Weiterbildung zu einer zentralen Arena europäischer Politik geworden. «Kompetenzgrundlage» ist dabei das lebenslange Lernen als Voraussetzung für umfassende «employability» der Bevölkerungen und für die wirtschaftliche

Leistungsfähigkeit der Mitgliedstaaten. Seit dem Weißbuch «Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung» aus dem Jahr 1993 und dem Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens 1996 haben alle Kommissionen und diverse Räte Beschlüsse zu diesem Schlüsselbegriff der europäischen Arbeitsmarktpolitik gefasst (European Council 1996). Entscheidender Anstoß aber war der Europäische Rat im Jahr 2000 in Lissabon und die dort beschlossene «Lissabon-Strategie». Deren Ziel, Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, funktioniert nur mit einem mobilen und europäisierten Arbeitsmarkt. Der Bildungsministerrat beschloss daraufhin 2002 in Kopenhagen, die Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung zu verstärken. Bis zum Jahr 2004 wurden drei zentrale Instrumente entwickelt: Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF), das Europäische Leistungspunktesystem (ECVET) und der Europass.⁵

Während die Einführung des Europasses durch standardisierte Formulare, die allen Auszubildenden, Studierenden und Arbeitnehmerinnen ausgehändigt werden müssen, positiv bewertet und problemlos umgesetzt wird, haben sich EQF und ECVET in ihrer politischen wie praktischen Umsetzung in Deutschland als schwierig erwiesen.

Während die Gewerkschaften beide Instrumente vorwiegend kritisch sehen, stehen ihnen die Arbeitgeber prinzipiell positiv gegenüber, zweifeln aber an der Praktikabilität der Leistungspunktbewertung im ECVET und der europaweit einheitlichen Implementierung des EQF.

Wir sehen in der Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens vor allem Chancen für die berufliche Bildung in Deutschland. Die erste liegt in der besseren europaweiten Vergleichbarkeit, die die Mobilität vereinfacht. Außerdem stößt der Umsetzungsprozess wichtige Schritte an. Dazu gehören die Kompetenzorientierung, die leichtere Anerkennung von Ausbildungsabschnitten, die verbesserte Anschlussfähigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung sowie die Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung.⁶ Noch lässt sich nicht überprüfen, ob sich diese Erwartungen erfüllen werden, da der Umsetzungsprozess zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ins Stocken geraten ist und die für 2010 vorgesehene Kopplung des DQR an den EQR nicht mehr fristgerecht stattfinden kann.

Das vermeintliche «System», das keinen Übergang schafft

Es ist seit einigen Jahren von der Wissenschaft belegt und in der politischen Ebene angekommen, dass das sogenannte «Übergangssystem» in der deutschen beruflichen Bildung weder so kohärent und strukturiert ist, dass es die Bezeich-

5 Beide Abkürzungen beziehen sich auf die englischen Begrifflichkeiten, da es für das Leistungspunktesystem kein deutschsprachiges Äquivalent gibt.

6 Vgl. Antrag Bundestagsdrucksache 16/1063: Den Europäischen Bildungsraum weiter gestalten – Transparenz und Durchlässigkeit durch einen Europäischen Qualifikationsrahmen stärken, 28.3.2006.

nung «System» verdient, noch dass seine einzelnen Bausteine gezielte und effiziente «Übergänge» in die berufliche Ausbildung bieten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 157 ff.). Das vermeintliche «System» krankt schon daran, dass es keine Koordination erfährt. Vielmehr schustern Bund, Länder und Bundesagentur nach Bedarf unkoordiniert herum, «erfinden» manches doppelt, bauen Kapazitäten ab oder auf, ohne das miteinander abzustimmen. Das führt unter anderem dazu, dass keine genauen Angaben über die Kosten des Gesamtangebots für die öffentlichen Hände vorliegen. Die Schätzungen liegen bei ca. 5.800 Euro pro Teilnehmer bzw. Teilnehmerin pro Jahr (ebd. S. 166).

Zur Illustration des Reformbedarfs seien nur einige wenige Zahlen aus dem Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 genannt (Bundesinstitut für Berufsbildung 2010, S. 91-96): Ein Drittel aller Schulabgängerinnen ohne Studienberechtigung nahm in den letzten Jahren an einer Maßnahme des Übergangssystems teil. Da viele gleich mehrere Maßnahmen besuchen, liegt die durchschnittliche Verweildauer mittlerweile bei 17 Monaten. Das entspricht fast anderthalb (Schul-) Jahren! Mehr als drei Viertel der Jugendlichen hatten nach einem betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz gesucht, bevor sie in einer Übergangsmassnahme landeten. Dass fast 90 Prozent dieser Ausbildungssuchenden innerhalb von 3 Monaten ein Angebot annehmen, zeigt immerhin, dass sie nicht aufgeben werden, sondern dass die Berater/innen von Bundesagentur oder Kommune sich um sie kümmern. Eine solche «Versorgung» allein aber reicht nicht aus. Die Lebenszeit und die Lernzeit der jungen Menschen muss sinnvoll genutzt, und die öffentlichen Ressourcen, die für ein solches Nachfördern eingesetzt werden, müssen so effizient wie möglich eingesetzt werden.

DualPlus als Weg zum Ausbildungsabschluss

Unser Vorschlag eines Modells «DualPlus» nimmt die geschilderten Probleme in den Blick und entwirft einen Weg, der in einer Kooperation aller Beteiligten zum Nutzen der Jugendlichen schnell umgesetzt werden kann.

Wir setzen dabei vor allem auf die Umgestaltung der Übergangsphase durch eine Struktur, die Betriebe, berufliche Schulen und als dritten Lernort die überbetrieblichen Ausbildungsstätten (ÜBS) stärker miteinander verknüpft. Kernelement des Vorschlags ist, dass die betriebliche Ausbildungszeit nacheinander an verschiedenen Orten verbracht werden kann. Dadurch können mehr Betriebe zur Ausbildung beitragen, auch kleinere und hochspezialisierte Unternehmen. Gleichzeitig tritt mit den regionalen ÜBS ein Akteur hinzu, der mit seinem pädagogischen Personal über die notwendigen fachlichen Kompetenzen verfügt, um lernschwächere Jugendliche in ihren jeweiligen Defizitfächern stärker individuell zu fördern, besondere Förderbedarfe gezielt zu bedienen und Jugendliche, die neben der Ausbildung die fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung erwerben wollen, in zusätzlichen Einheiten zu unterrichten.

Bund, Länder, Gemeinden und Bundesagentur können die Stärken ihrer Förderangebote in die ÜBS einbringen. Die zentrale Schwäche des bisherigen

Systems wird hingegen überwunden: Mit der ÜBS gibt es eine Anlaufstelle für alle Jugendlichen, alle Betriebe und auch die beruflichen Schulen. Diese Anlaufstelle ist Teil des dualen Systems, so dass alle Jugendlichen von Anfang an auf einem für sie nachvollziehbaren Weg zu einem qualifizierten Abschluss sind. Angesichts des demografischen Wandels können die ÜBS als regionale Zentren für Aus- und Weiterbildung ein flächendeckendes Angebot sicherstellen und gegebenenfalls auch mit beruflichen Schulen unter einem Dach arbeiten. Grundlage für die gezielten Angebote in den ÜBS ist eine Modularisierung der Ausbildung, die innerhalb der bestehenden Berufsbilder eine flexiblere Eingangsphase für lernschwächere Jugendliche anbietet. An der Modularisierung der dualen Ausbildung scheiden sich in Deutschland seit langem die Geister. Im Bereich der allgemeinen Schulbildung hat sich in den letzten Jahren die Auffassung durchgesetzt, dass nur eine stärker individuelle Förderung zu besseren Lernergebnissen führen kann. Dieser Grundgedanke liegt auch unserer Idee der Modularisierung zugrunde: Leitbild bleibt das Berufsprinzip, durch das eine breite Qualifizierungsbasis sichergestellt wird. Dazu muss die Struktur des Lernens in Betrieb und Schule flexibler werden. Gleichzeitig muss mehr Personal für die individuelle Förderung zur Verfügung stehen.

Die Überbetrieblichen Ausbildungsstätten zum zentralen Einstiegsort in die duale Ausbildung ausbauen

Das «Übergangssystem» krankt unter anderem daran, dass es keine Stelle gibt, die einen Überblick über alle Angebote, deren Qualität und Passgenauigkeit hat. So mahnt die OECD an, dass pro Bundesland ein Koordinierungsausschuss für das Übergangssystem eingerichtet werden sollte (Hoeckel/ Schwartz 2010, S.18). Mit diesem Vorschlag verkennt die OECD jedoch die Realität, in der Schulabgängerinnen explizit aufgefördert sind, innerhalb Deutschlands mobil zu sein. Ein Flickenteppich aus 16 verschiedenen Strukturen ist deshalb keine zukunftsfähige Lösung.

Im Rahmen von DualPlus wollen wir Überbetriebliche Ausbildungsstätten zu regionalen Einstiegsorten in die duale Ausbildung ausbauen. Damit bauen wir keine neue zentralistische Großstruktur auf, sondern bringen die Vielzahl der bisherigen Parallelangebote zusammen und nutzen die regionalen Konzentrationsprozesse produktiv, die wegen des demografischen Wandels ohnehin notwendig werden. Im Regelfall schließt der oder die Auszubildende einen Vertrag mit ÜBS und Betrieb ab. Gelingt das in einem ersten Anlauf nicht, so läuft der Vertrag zunächst nur zwischen ÜBS und der oder dem Auszubildenden, im weiteren Verlauf kann ein Betrieb in diesen Vertrag einsteigen.

Als weiterer strukturierter Übergang ist die Einrichtung von Produktionsklassen sinnvoll. Schulmüde Jugendliche und Schulabbrecher werden dort in praxisorientierten Arbeitsfeldern zum Einstieg in reguläre Ausbildung und zum Schulabschluss begleitet.

Den Übergang früher beginnen

Alle Untersuchungen zeigen, dass eine frühe Berufsorientierung mit regelmäßigem Kontakt zur Arbeitswelt zentrale Gelingensvoraussetzung für den Übergang von der Schule in die Ausbildung und in den Beruf ist. Sie muss schon lange vor der eigentlichen Berufswahlentscheidung oder dem Bewerbungsprozess beginnen und kontinuierlich bis zum Schulabschluss weitergeführt werden. Auch die OECD fordert nach ihrer Analyse eine «sachlich fundierte Beratung» für alle Schüler/innen (Hoeckel/Schwartz 2010, S.25 ff).

Hier hat das BMBF mit den Potenzialanalysen und dem Berufsorientierungsprogramm «BPO» im Rahmen der Bildungsketten nun einen notwendigen Schritt gemacht.

Der Hamburger Schulreformprozess ist beispielhaft. Dort spielt die Ausweitung, Vertiefung und Verankerung der Berufsorientierung⁷ eine zentrale Rolle. In einem gezielten Rahmenkonzept werden alle Akteure von allgemeinbildender Schule, Berufsschule und Betrieb zusammengeführt, so dass die Jugendlichen Ansprechpartner, Orientierung und Unterstützung für ihren Weg in eine Ausbildung oder ein Studium finden.

Die unklare Position und Zukunft der Berufsschulen

Zentraler Bestandteil des Dualen Ausbildungssystems sind die Berufsschulen. Sie unterstehen der alleinigen Verantwortung der 16 Bundesländer und sind der Ort, an dem unter 18-Jährige ihre Schulpflicht erfüllen müssen, ob sie eine duale Ausbildung machen oder nicht. Auch wenn die Ausbildungsordnungen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HWO) bundesweit geregelt sind – die Curricula der Berufsschulen sind Ländersache.⁸ Ebenso verhält es sich mit Ausbildung, Prüfung und Zulassung der Lehrer/innen für die Berufsschulen. Entsprechend fragmentiert ist das System. Die Reform des Berufsbildungsgesetzes 2005 wollte auch die Rolle der Berufsschulen und deren Lehrer/innen stärken, konnte dies aber aufgrund des Widerstands der Länder nur in geringem Umfang umsetzen.

In ihrer Bewertung des deutschen Berufsbildungssystems kommt die OECD nun zu dem Schluss, dass die bisherigen Reformen nicht ausreichen. Ein zentrales Element der Kritik und der Reformempfehlungen ist die notwendige Stärkung des allgemeinbildenden Anteils in der dualen Ausbildung. Dazu schlagen die OECD-Fachleute vor, dass die Auszubildenden ohne mittleren Schulabschluss bzw. ohne Hochschulreife zu Beginn in ihren Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen getestet werden sollen, um den individuellen Stand und Bedarf zu

7 In dem Schulsystem, von dem wir ausgehen, das die Gliederung und das frühe Sortieren weitgehend überwunden hat, umfasst der Begriff der Berufsorientierung immer auch eine Studienorientierung.

8 Vereinzelt beginnen Bundesländer, sich dabei abzusprechen oder gar gemeinsam Curricula zu entwickeln.

erkennen. Wenn Lücken festgestellt werden, soll in der Berufsschule eine gezielte Förderung stattfinden (Hoeckel/Schwartz 2010, S.33 ff).

Dieser Vorschlag der OECD verkennt, dass im Bereich der Schulabschlüsse die zwischen den Ländern vereinbarten Bildungsstandards greifen müssen. Daher können Tests nur für solche Jugendlichen von Nutzen sein, die ohne Hauptschulabschluss in die Ausbildung gehen. Bei ihnen ist es notwendig und sinnvoll, den individuellen Bedarf an nachholender Allgemeinbildung festzustellen und in einem Lernplan zu planen.

Um die Qualität der dualen Ausbildung zu sichern, müssen auch in der beruflichen Bildung Bildungsstandards entwickelt werden. Für die erfolgreiche Umsetzung müssen Bedingungen geschaffen werden, in denen Lehrer/innen sich um das Erreichen von Mindeststandards kümmern können. Dies geschieht sowohl an den beruflichen Schulen als auch an den ÜBS.

Unser Konzept des DualPlus wird zu einer Restrukturierung der Lehrerausbildung wie der Curricula führen. Dazu tragen sowohl die Einführung von Grundmodulen und Spezialmodulen bei wie auch die stärkere Individualisierung des Lernprozesses innerhalb der Module. Das Lernen an beruflichen Schulen wird genauso auf eine Binnendifferenzierung umgestellt werden, wie an den allgemeinbildenden Schulen. In dieser Restrukturierung liegt nach unserer Auffassung auch die Chance, eine qualitätsorientierte Angleichung durch Bildungsstandards zu erreichen wie das im allgemeinbildenden Schulsystem derzeit geschieht. Dabei muss die Binnendifferenzierung nicht nur die besonderen Bedarfe von Bildungsinländerinnen und Bildungsausländern stärker als bisher berücksichtigen;⁹ gleichzeitig muss der Unterricht an den Beruflichen Schulen Angebote für die leistungsstärkeren Schüler/innen enthalten, die während ihrer Ausbildungszeit die Fachhochschulreife erlangen möchten. Nur wenn solche Angebote flächendeckend zur Selbstverständlichkeit werden, kann die Attraktivität der dualen Ausbildung für leistungsstarke Jugendliche erhalten bzw. nach Jahren der Stagnation wieder ausgebaut werden.

Derzeit ist die Bewertung der Berufsschule unterschiedlich. Zwar geben fast 60 Prozent der Auszubildenden an, dass sie dort guten bis sehr guten Unterricht erleben, jede bzw. jeder Achte findet ihn aber nur ausreichend oder gar mangelhaft (DGB 2010, S. 36 f). Die weniger guten Beurteilungen liegen zum einen an der oft schlechten materiellen Ausstattung der Berufsschulen und zum anderen daran, dass der Unterricht oft darunter leidet, dass viele Berufsschullehrer/innen gleichzeitig in vollschulischen Maßnahmen oder im Übergangssystem tätig sind. Hier zeigt sich, dass vor allem die Übergangssysteme zu viel qualifiziertes Personal absorbieren. Deswegen wollen wir das qualifizierte qualifizierende Personal «umleiten». Im Rahmen von DualPlus können sie an den beruflichen Schulen oder an den ÜBS wieder qualitätsorientierten Unterricht geben. Zur Unterstützung des pädagogischen Personals wollen wir an den ÜBS auch die

⁹ Zur besonderen Lage von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Berufsbildungssystem siehe den Beitrag von Beicht/Granato in diesem Band.

Kompetenzen Älterer nutzen: Wer zwar aus Altersgründen nicht mehr aufs Dach kann, aber früher mit Auszubildenden gearbeitet, im Regelfalle also die Ausbildereignungsprüfung gemacht und praktische Erfahrung gewonnen hat, kann für die praktische Grundlagenvermittlung in ÜBS weitergebildet werden.

Berufliche Weiterbildung und Durchlässigkeit in die Hochschulbildung

Durch Ausbildungsbausteine wird die Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung an die Weiterbildung verbessert. Die bisher unstrukturierten Übergänge in die Weiterbildung können durch ein System von Bausteinen systematisiert werden. Auch junge Erwerbstätige ohne Berufsabschluss können in einem auf zertifizierten Bausteinen beruhenden neuen System noch Abschlüsse erreichen. Hierfür haben wir das Konzept des Erwachsenenbafögs erarbeitet, das in einem individuellen Mix aus Zuschuss und Darlehen den Lebensunterhalt und die Maßnahmekosten finanziert. Dabei hebt es die bisherige strikte Trennung zwischen beruflicher Bildung, der Weiterbildung mit dem bisher geltenden Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz («Meister-BAföG») und der akademischen Bildung auf. Außerdem wollen wir durch Bildungssparen Anreize für Investitionen in lebenslanges Lernen setzen.

Um die Attraktivität der dualen Ausbildung auch für leistungsstärkere Jugendliche zu stärken, muss die Durchlässigkeit aus der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung verbessert werden. Dazu müssen sich die Hochschulen schneller für die Weiterbildung öffnen, sowohl in Form von Vollzeitangeboten als auch berufsbegleitend durch Teilzeitangebote. Ebenso fehlen bislang spezifische Angebote für Menschen, die schon länger aus dem Lernprozess ausgeschieden sind und nur langsam wieder einsteigen können.

Auch die Kultusministerinnen und Kultusminister haben dieses Problem erkannt und im März 2009 beschlossen, den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte u.a. dadurch zu erleichtern, dass die Regeln einheitlicher gefasst und breiter öffentlich kommuniziert werden. Neben diesem Weg zur Öffnung der Hochschulen nach erfolgreichem Abschluss einer dualen Ausbildung steigt auch die Zahl der Angebote, die beides gleichzeitig leisten. Das sogenannte «duale Studium» wird sowohl von Kammern angeboten als auch von Großbetrieben, die dabei überwiegend mit privaten Bildungsanbietern zusammenarbeiten. Noch sind nur wenige staatliche Hochschulen flexibel genug, umfassend zu kooperieren.

Die Ausbildungsfachleute des Instituts der Deutschen Wirtschaft gehen davon aus, dass im Wettstreit um betriebliche Aufstiegschancen bzw. Leitungspositionen Absolventinnen und Absolventen des dualen Studiums genauso wie Mitarbeiterinnen, die nach einer dualen Ausbildung an einer betrieblichen oder einer beruflichen Weiterbildung teilnehmen, einen Vorteil haben gegenüber Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit BA-Abschluss (Hollmann et al. 2010).

Hier setzen wir auf das duale Studium als den «Zukunftszweig» in der beruflichen Ausbildung, dem sich vor allem die Fachhochschulen öffnen müssen. Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte erfordert mehr als nur neue Zeitstrukturen oder genauere Zuschnitte der Lehrangebote. Es müssen sowohl Brückenkurse für den Einstieg ins akademische Lernen angeboten werden als auch familienfreundliche Angebote, Anschlussqualifizierungen für Menschen mit ausländischen Bildungsabschlüssen und Aktualisierungsangebote für Menschen mit formal ausreichender, aber veralteter Qualifizierung.

Die Finanzierung der Reform

Die Autorinnen und Autoren des Nationalen Bildungsberichts 2008 schätzen, dass die verschiedenen staatlichen Ebenen zusammen mit der Bundesagentur in den Jahren 2005 und 2006 jeweils rund 3,7 Milliarden Euro für das gesamte Übergangssystem aufgewendet haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Daraus ließen sich flächendeckend sowohl die Strukturen als auch der Betrieb von Überbetrieblichen Ausbildungsstätten finanzieren. Neben den aus dem Bundeshaushalt bereits dafür verwendeten Mitteln könnten dafür zukünftig auch Mittel eingesetzt werden, die bisher unter der großen Überschrift «Innovation und Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung» teilweise für kleinteilige und unkoordinierte Programme ausgegeben werden.

Nach Schätzungen der BDA gehen die Betriebe, vor allem die Großbetriebe, in Deutschland derzeit jährlich mehr als eine Milliarde Euro aus, um ihre Auszubildenden in den allgemeinen Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen nachzuqualifizieren. Mittelfristig wollen wir durch anderes Lernen in der allgemeinbildenden Schule dafür sorgen, dass alle Schüler/innen die Schule mit den notwendigen Kompetenzen verlassen. Kurzfristig wollen wir für diejenigen, die die Schule ohne diese Kenntnisse zu verlassen drohen, Produktionsklassen einrichten. Dort soll das theoretische Lernen so eng mit dem praktischen Lernen verbunden sein, dass auch schulumüde Jugendliche und junge Erwachsene neue Motivation schöpfen. Kurzfristig könnten die Betriebe damit ihren Mittelaufwand verringern und in den ersten Jahren diese eingesparten Beträge noch zur Verbesserung des Ausbildungssystems einsetzen.

Die Finanzierung des Lebensunterhaltes der Auszubildenden muss zwischen Betrieben und öffentlicher Hand neu austariert werden. Aufgrund des demografischen Wandels und des drohenden Fachkräftemangels ist damit zu rechnen, dass viele Betriebe für einen längeren Zeitraum bereit sein werden, die Einstiegsvergütung zu bezahlen. Solche Mehrkosten amortisieren sich durch geringere Abbruchquoten und weniger nichtbestandene Prüfungen ebenso wie durch eine höhere Produktivität am Ende der Ausbildungszeit. Wir setzen darauf, dass die öffentliche Hand weiterhin die Berufsschulen, die Sozialarbeit und den Ausbau von ÜBS Orten finanziert, während die Betriebe die restlichen Ausgaben wie den Lebensunterhalt der Auszubildenden finanzieren.

Fazit

Um unser Konzept DualPlus umsetzen zu können, brauchen wir Verbündete. Die demografische Entwicklung und der dadurch drohende Fachkräftemangel lässt viele Unternehmen nach neuen Ideen suchen. Besonders im Handwerk finden unsere Vorschläge Anklang, weil dort viele Betriebe schon länger überbetrieblich ausbilden. Auch mit anderen Unternehmerverbänden und den Gewerkschaften sind wir im Gespräch. Wie so vieles in der Bildungspolitik müssen Reformen lokal und regional verankert werden, bevor sie als zentrale Strukturreform akzeptiert werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008*, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010*, Bielefeld.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. http://www.bmbf.de/pub/leitlinien_innovationskreis.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010, Bonn.
- DGB (Hrsg.) (2010): Ausbildungsreport 2010, Berlin.
- DIHK (Hrsg.) (2007): Dual mit Wahl. <http://www.dihk.de/inhalt/download/reformmodell.pdf>
- European Council (1996): Council Conclusions of 20 December on a Strategy for Lifelong Learning, (97/C 7/02).
- Hoeckel, Kathrin, Schwartz, Robert (2010): Lernen für die Arbeitswelt – OECD-Studien zur Berufswelt: Deutschland. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/16/45938549.pdf>
- Hollmann, Christian et al. (2010): *Perspektiven der dualen Berufsausbildung*, Köln.
- ZDH (Hrsg.) (2009): Nationale Bildungsinitiative. http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Bildungspolitik/2009%20Nationale%20Bildungsinitiative.pdf

AUTORINNEN UND AUTOREN

Prof. Dr. **Martin Baethge** ist Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität und unter anderem Mitglied der Autorengruppe Bildungsberichterstattung «Bildung in Deutschland 2010» im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Ursula Beicht ist Mitarbeiterin des Arbeitsbereiches «Berufsbildungsangebot und -nachfrage / Bildungsbeteiligung» in der Abteilung «Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung» des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Ihre derzeitigen Forschungsschwerpunkte sind Untersuchungen zu den Übergängen Schule – Berufsausbildung, zur Ausbildungsqualität und zu den Ausbildungsvergütungen.

Charlotte Biskup ist parlamentarische Beraterin der Grünen Landtagsfraktion in Baden-Württemberg und für die Enquetekommission «Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – Berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung» zuständig. Sie hat in Konstanz Politikwissenschaften, Volkswirtschaftslehre und Soziologie studiert und befasst sich seit 2006 als persönliche Referentin von Siegfried Lehmann mit dem Thema beruflichen Bildung und Weiterbildung.

Theo Bühler ist Diplomvolkswirt und seit 1993 Geschäftsführer im Wissenschaftsladen Bonn e.V. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Arbeitsmarkt und Qualifizierung, Bürgergesellschaft und Nachhaltigkeit; Entwicklung und Leitung von Modellprojekten, u. a. erste bundesweite Job- und Bildungsmesse «Erneuerbare Energien».

Dr. **Hermann Buschmeyer** ist Diplom-Pädagoge und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B.) in Bottrop. Zuvor war er viele Jahre in der Erwachsenenbildungsforschung und als Referent bzw. Referatsleiter in der Abteilung Weiterbildung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung (ab 2002 Landesinstitut für Qualifizierung NRW) tätig. Aktuelle Schwerpunkte in der G.I.B. sind die fachliche Begleitung des Pilotprojekts «3. Weg in der Berufsausbildung in NRW» sowie die Förderung von Ausbildung.

Herbert Dörmann ist Diplom-Pädagoge und Sozialwissenschaftler und seit 1993 Geschäftsführer der Werkstatt im Kreis Unna, zuvor seit 1983 bei der Stadt Unna/ VHS beschäftigt und mit dem Aufbau der Werkstatt Unna, damals noch Jugendwerkstatt, betraut.

Dr. **Mona Granato** ist Mitarbeiterin des Arbeitsbereiches «Kompetenzentwicklung» in der Abteilung «Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung» des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Untersuchungen an der Schnittstelle von Bildungs-, Migrations- und Genderforschung.

Priska Hinz, MdB, ist Sprecherin für Bildungspolitik und Biotechnologie der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen.

Dr. **Maria Icking** ist ehrenamtliches Vorstandsmitglied der Heinrich Böll Stiftung in Nordrhein-Westfalen und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B.) in Bottrop. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind hier Monitoring und Evaluation der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungspolitik.

Ursula Krings ist Diplom-Betriebswirtin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg. Nach einer Tätigkeit in der Industrie befasst sie sich seit mittlerweile 15 Jahren mit Bildungsforschung. Die Arbeitsschwerpunkte sind betriebsorientierte modulare Nachqualifizierung von An- und Ungelernten, arbeitsplatznahes Lernen in der Qualifizierung von An- und Ungelernten, Dokumentation und Zertifizierung von berufsrelevanten Qualifikationen, wissenschaftliche Begleitung und Modernisierung der Ausbildung.

Dr. **Herbert Klemisch** ist Politikwissenschaftler, Soziologe und Umweltberater und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Klaus Novy Institut in Köln und dort Leiter des Fachbereichs «Arbeit und Umwelt». Seit 2005 Mitarbeit an diversen Projekten vom Wissenschaftsladen Bonn zum Thema Erneuerbare Energien; langjährige Projekterfahrung zu den Themen Umweltmarkt, Berufliche Bildung, Nachhaltigkeit, Erneuerbare Energien und deren Evaluation.

Siegfried Lehmann ist Sprecher für berufliche Bildung und Weiterbildung der Grünen Landtagsfraktion von Baden-Württemberg. Nach einer dualen Ausbildung, dem zweiten Bildungsweg und einem Ingenieurstudium mit anschließender praktischer Tätigkeit in der Wirtschaft absolvierte er ein Lehramtsstudium für berufliche Schulen an der Universität Stuttgart. Neben seiner langjährigen Unterrichtstätigkeit an der Hohentwiel-Gewerbeschule in Singen war er bis 2006 Fachberater des Regierungspräsidiums Freiburg und dort in der Lehrerausbildung und als Schul- und Unterrichtsberater tätig.

Dr. **Christof Nägele** ist Dozent am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung und Studiengangsleiter Master of Science in Berufsbildung. Lehre: Berufs-, Bildungssysteme; Arbeit und Beruf; Lehren und Lernen, lebenslanges Lernen; Entwicklung von Kompetenz und Expertise; Forschungsmethoden der Berufsbildung. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung, lebenslanges Lernen in Betrieben; Bildungs- und Karriereentscheide; Lehr- und Arbeitsbedingungen betrieblicher und schulischer Ausbilder/innen; soziale Prozesse am Arbeitsplatz.

Dr. **Petra Notz** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) in Offenbach. INBAS ist ein interdisziplinär arbeitendes Institut, das wissenschaftliche Dienstleistungen – Forschung, Planung, Entwicklung, Beratung und Fortbildung – im Schnittfeld von Berufsbildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik anbietet. Vor ihrer Tätigkeit bei INBAS war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut für Arbeit, Technik und Kultur e.V. (FATK) an der Eberhardt-Karls-Universität in Tübingen beschäftigt.

Klaus Siegeroth ist Leiter des Bielefelder Jugendhauses aus den beiden Rechtskreisen SGB II U25 der Arbeitplus GmbH und SGB VIII Jugendberufshilfe der REGE mbH.

Dr. **Barbara E. Stalder** ist Assistenzprofessorin (Maître-assistante) am Institut für Arbeits- und Organisationspsychologie der Universität Neuenburg. Langjährige Tätigkeit in der Berufsbildungsforschung und -evaluation, u. a. an der Erziehungsdirektion des Kantons Bern und an der Universität Basel. Forschungsschwerpunkte: Übergang Schule-Beruf, Lehrvertragsauflösungen, Ausbildungsbeteiligung von Lehrbetrieben, Selektion von Lernenden. Mitarbeit in nationalen und internationalen Expertengruppen und Forschungskooperationen.

Katja Stamm war nach einem Studium der Kommunikations- und Politikwissenschaft Mitarbeiterin beim Landesjugendring Hamburg, am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin und des Einstein Forums in Potsdam; sie ist seit 2003 Referentin für Bildung und Hochschule bei der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/ Die Grünen.

Klaus Troltsch ist seit 1989 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung. Zuvor war er nach dem Studium der Politikwissenschaft, Soziologie und des Staatsrechts in Stuttgart und Bonn wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politische Soziologie der Universität Koblenz-Landau, Lehrbeauftragter für empirische Sozialforschung an der Universität Mainz und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bonner Institut für Demokratieforschung.

Norbert Vogelpohl ist Lehrer am Pictorius Berufskolleg in Coesfeld (nach Tischlerlehre, Hochschulreife im Zweiten Bildungsweg und Studium). Er unterrichtet vor allem in den «Tischlerklassen», in Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis, im Berufsgrundschuljahr und im Berufsorientierungsjahr, zudem langjährige Erfahrungen in Prüfungsausschüssen und im Bereich der Prüfungsaufgabenerstellung auf Landes- bzw. Bundesebene für die Berufe Tischler, Holzmechaniker und Technischer Zeichner.



Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf

Jeder fünfte Schüler verlässt in Deutschland die Schule mit erheblichen Bildungsdefiziten. Diese Schüler haben Probleme im Arbeitsleben und können an Politik und Kultur nur eingeschränkt teilhaben. Insgesamt geht es um rund zwei Millionen Jugendlichen – häufig sind sie männlich mit Migrationshintergrund. Ihnen drohen Arbeitslosigkeit und sozialer Ausschluss. Diese Bildungsarmut ist nicht nur ein Makel für die Betroffenen, sie ist auch für Staat und Gesellschaft ein Problem.

Die Schule hat mit dem Wandel der Sozialstruktur und der Arbeitswelt nicht Schritt gehalten. Bei allen Verbesserungsbemühungen werden die Lern- und Lebenschancen von bildungsarmen Kindern und Jugendlichen immer noch zu wenig beachtet. Aus diesem Befund zieht die Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung in der vorliegenden Empfehlung einen radikalen Schluss: Sie will die „Risikogruppe“ ins Zentrum der Bildungsreform stellen. Hier geht es um die Verbesserung der Förderfähigkeit der Schulen insgesamt. Die Schulkommission plädiert für eine nicht diskriminierende Leistungsorientierung. Sie rückt die individuelle Förderung und die Durchlässigkeit des Bildungssystems in den Mittelpunkt.

«Die Kommission verdient ein großes Kompliment: Das Ergebnis ihrer Arbeit ist die beste Empfehlung zu Fragen der Bildungsgerechtigkeit, die mir bekannt ist.»
Prof. Jürgen Baumert

Schriften zu Bildung und Kultur, Band 3:

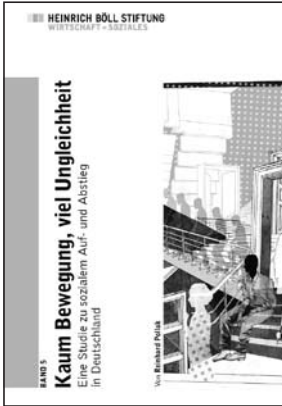
Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf **Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird**

Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung
Mit ergänzenden und weiterführenden Beiträgen

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung
Berlin, November 2009, 60 Seiten

ISBN 978-3-86928-017-2

Bestelladresse: Heinrich-Böll-Stiftung, Schumannstr. 8, 10117 Berlin
Tel. 030-285340, Fax: 030-28534109, E-mail: info@boell.de Internet: www.boell.de



NEUERSCHEINUNG

Kaum Bewegung, viel Ungleichheit

Integration gelingt nur, wenn sie mit der Chance zum sozialen Aufstieg verbunden ist. Im internationalen Vergleich weist die deutsche Gesellschaft aber eine sehr geringe Durchlässigkeit auf. Die Chancen, gesellschaftlich aufzusteigen, sind in nur wenigen industriellen Staaten so ungleich verteilt wie in Deutschland. Dabei sind faire Aufstiegschancen von großer Bedeutung für ein gerechtes und leistungsfähiges Gemeinwesen.

Der Sozialwissenschaftler Reinhard Pollak ist im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung der Frage nachgegangen, wieso in Deutschland die soziale Herkunft immer noch ein Hindernis für den Aufstieg ist. Er wirft einen Blick auf die Durchlässigkeit unserer Gesellschaft, aber auch auf die Eigenwahrnehmung der Berufstätigen. Zuletzt macht er Vorschläge für Politik und Gesellschaft, wie mehr Chancengleichheit erreicht werden könnte.

Schriften zu Wirtschaft und Soziales, Band 5:

Kaum Bewegung, viel Ungleichheit

Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg

Von Reinhard Pollak

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung

Berlin, Oktober 2010, 64 Seiten

ISBN 978-3-86928-041-7

Bestelladresse: Heinrich-Böll-Stiftung, Schumannstraße 8, 10117 Berlin

Tel. 030-285340, Fax: 030-28534109, E-mail: info@boell.de Internet: www.boell.de



Die berufliche Bildung ist reformbedürftig. Rund 15 Prozent aller jungen Erwachsenen zwischen 25 und 30 Jahren bleiben in Deutschland ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Rund 40 Prozent aller Jugendlichen, die eine Ausbildung anstreben, landen vorübergehend in einer Maßnahme, die allerdings zu keinem qualifizierten Abschluss führt. Das duale System ist aus unterschiedlichen Gründen immer weniger in der Lage, den Großteil der Jugendlichen aus der Sekun-

darstufe I in eine berufliche Ausbildung zu bringen. Ein weiteres Problem: Von denjenigen, die das Berufsbildungssystem erfolgreich durchlaufen haben, schaffen es viel zu wenige an eine Hochschule.

Doch wie könnte eine Reform aussehen? Der vorliegende Sammelband *Die berufliche Bildung der Zukunft* analysiert die Probleme und Herausforderungen des Berufsbildungssystems und stellt neue Modelle und Reformansätze vor.

Heinrich-Böll-Stiftung

Schumannstraße 8, 10117 Berlin

Die grüne politische Stiftung

T 030 285340 **F** 030 28534109

E info@boell.de

W www.boell.de

ISBN 978-3-86928-042-4