

2

AGBFN

Berichte zur beruflichen Bildung

Arnulf Zöllner (Hrsg.)

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

AGBFN  Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschungsnetz



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

Arnulf Zöllner (Hrsg.)

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
» Forschen
» Beraten
» Zukunft gestalten

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

ISBN 978-3-7639-1131-8



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine
Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite
www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Internet: www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Bestell-Nr.: 111.029

© 2009 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung,
Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN
53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld
Satz: Rautenberg Media & Print Verlag KG, Troisdorf
Druck und Weiterverarbeitung: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, Bonn
Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

1., unveränderter Nachdruck Juli 2009

ISBN 978-3-7639-1131-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
 <i>Manfred Kremer</i>	
Implikationen der BBiG-Novelle auf die Kooperation von Schule und Betrieb in der Berufsausbildung.....	7
 <i>Günter Walden</i>	
Wenn sich der Ausbildungsmarkt verändert.....	36
 <i>Dieter Euler</i>	
Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung	48
 <i>Reinhold Nickolaus</i>	
Duale vs. vollzeitschulische Berufsbildung. Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung	76
 <i>Friedrich Hubert Esser</i>	
Vollzeitschulische Berufsausbildung – Bedrohung oder Herausforderung für das duale System?	91
 <i>Hubert Ertl</i>	
Berufliche Bildung zwischen Arbeitswelt und Schulwelt: Aktuelle Entwicklungen in der schulisch orientierten Berufswelt in Schweden....	99
 <i>Manfred Eckert</i>	
Berufliche Bildung in Schulen oder in Betrieben? Über falsche und richtige Alternativen: ein Fazit.....	121

Anhang:

Ausbildung in Berufsfachschulen – eine Alternative zur dualen Berufsausbildung?	133
--	------------

Abdruck der Präsentation von Herrn Wilfried Rüdiger,
Vorsitzender des UABBi der KMK

Liste der Teilnehmer.....	141
---------------------------	-----

Vorwort

Jährlich wiederkehrend erleben wir die Diskussion, die Anstrengungen und die zunehmend schwierigere Realisierung eines zumindest ausgeglichenen Verhältnisses von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Trotz aller Bemühungen der unterschiedlichen Akteure bleibt häufig am Ende wieder nur der Ruf nach kompensatorischen Maßnahmen, z. B. durch die Länder in Form vollzeitschulischer Angebote bzw. nach außerschulischen Maßnahmen.

Jedem Jugendlichen eine seinem Potenzial adäquate Qualifizierung und Bildung zu ermöglichen ist jedoch ein grundlegendes Ziel unserer Bildungs- und Wirtschaftspolitik. Dabei müssen sowohl strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, verändernde Qualifikationsanforderungen in den einzelnen Branchen, eine sich ändernde Klientel, die demografischen Entwicklungen sowie das veränderte Bildungsverhalten der jungen Menschen berücksichtigt werden.

Bisher stellt die duale berufliche Ausbildung die tragende Säule dieses Qualifizierungssegmentes dar. Sie wird ergänzt durch unterschiedliche vollzeitschulische Angebote, die sich sowohl zwischen den Ländern als auch in den einzelnen Branchen stark unterscheiden. Vollzeitschulische und sonstige nichtduale Bildungsgänge werden jedoch noch immer nur als die zweitbeste Lösung angesehen. Vor diesem Hintergrund ist die Diskussion über eine Neuausrichtung der „Architektur“ unseres beruflichen Qualifizierungssystems überfällig.

Der Workshop der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) hat sich mit Fragen rund um die Architektur unseres Ausbildungssystems befasst. Ausgehend von den Ergebnissen des ersten AG BFN-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004, auf dem die Frage nach den Einflussfaktoren des Ausbildungsmarkts diskutiert wurde, widmete sich dieser Workshop

- der Frage nach den Konsequenzen, die sich aus dem neuen Berufsbildungsgesetz ergeben,
- Organisationsalternativen, deren Konsequenzen sowie der Frage der Qualitätssicherung,
- der Finanzierungsproblematik,
- der Frage nach der Passgenauigkeit verschiedener Systemvarianten für die verschiedenen Branchen und Berufsgruppen und beleuchtete die Problematik vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen.

Manfred Kremer

Implikationen der BBiG-Novelle auf die Kooperation von Schule und Betrieb in der Berufsausbildung ¹

In einem Bundesgesetz können wegen der verfassungsrechtlichen Zuständigkeitsverteilung keine für die beruflichen Schulen verpflichtenden Regelungen getroffen werden. Es können aber Optionen eröffnet werden, die die Gestaltungsmöglichkeiten der Länder und die Mitwirkungsmöglichkeiten der beruflichen Schulen im dualen System erweitern.

In diesem Sinne werden im Entwurf der Bundesregierung für ein neues Berufsbildungsgesetz die Rolle der beruflichen Schulen im dualen System sowie die Bedeutung einer funktionierenden Kooperation der Lernorte und der verantwortlichen Akteure in den Regionen deutlich stärker berücksichtigt als im bisherigen Gesetz.

Die Bundesregierung will mit diesen neuen Optionen für regionale Lernortkooperationen insbesondere den Veränderungen der Bildungsverläufe beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung Rechnung tragen.

Dazu sollen an den Schnittstellen der Kompetenzbereiche von Bund und Ländern die Möglichkeiten der Länder beziehungsweise der regionalen Akteure zur Gestaltung kooperativer Berufsausbildungsangebote und -strukturen erweitert werden.

Mit flexibleren Formen der Lernortkooperation sollen die regionalen Ausbildungspotenziale effizienter genutzt und besser am regionalen Fachkräftebedarf ausgerichtet werden. Den Jugendlichen soll ein bruchloser Übergang ohne die Bildungszeit verlängernde Umwege und „Warteschleifen“ von der Schule in die Berufsausbildung ermöglicht werden. Sie sollen auch bei knappem betrieblichen Ausbildungsangebot eine arbeitsmarktnahe Berufsausbildung erhalten und in vertretbarer Zeit die Abschlussprüfung in einem bundesweit anerkannten Ausbildungsberuf erreichen können.

Die Bundesregierung erwartet von den Verantwortlichen in den Regionen, dass die neuen Möglichkeiten aktiv für Qualitätsverbesserungen in der Berufsausbildung und zum Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf den regionalen Ausbildungsmärkten genutzt werden.

¹ Der Vortrag beruhte auf dem Entwurf der Bundesregierung für ein neues Berufsbildungsgesetz. Im Laufe des parlamentarischen Verfahrens hat der Gesetzentwurf erwartungsgemäß noch Änderungen erfahren, auf die in einem Nachtrag hingewiesen wird.

1. Ausgangslage: Entwicklung der Bildungsbeteiligung im dualen System und an den berufsbildenden Schulen

Stetig gestiegene Zahl der Schüler und Schülerinnen an beruflichen Schulen

Die Zahl der Absolventen allgemein bildender Schulen entspricht etwa der durchschnittlichen Stärke der ausbildungsrelevanten Altersjahrgänge. Sie ist heute aus demografischen Gründen deutlich höher als zu Beginn der 90er-Jahre.

Die Zahl der Ausbildungsangebote im dualen System und der neuen Ausbildungsverträge ist dagegen geringer als damals.

Ein wachsender Anteil der Jugendlichen durchläuft nach der allgemein bildenden Schule zunächst Bildungsangebote der beruflichen Schulen oder der Bundesagentur für Arbeit, bevor – nicht selten nach mehreren Bildungsmaßnahmen – eine Berufsausbildung begonnen wird.

Insbesondere ist der Anteil der jungen Leute, die eine betriebliche Ausbildung beginnen wollen, aber davor noch eine Ausbildungsvorbereitung oder eine berufliche Grundbildung absolvieren (müssen), deutlich angestiegen.

Wachsende Anteile der Jugendlichen, die vor einer dualen Berufsausbildung eine Berufsvorbereitung oder eine berufliche Grundbildung absolvieren

Rechnerisch standen 1992 100 Schulabgängern 90 Ausbildungsplatzangebote im dualen System gegenüber, 2003 betrug dieses Verhältnis nur noch 100 zu 61.

Der rechnerische Anteil der Ausbildungsbeginner im dualen System an allen Schulabgängern betrug 1992 rund 77 %, 2003 nur noch rund 60 %; dabei entfielen etwa sieben Prozentpunkte auf außerbetriebliche bzw. öffentlich finanzierte Ausbildungen nach dem Sozialgesetzbuch III und den Programmen von Bund und Ländern.

Der rechnerische Anteil der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Berufsvorbereitung und beruflicher Grundbildung an den Schulabgängern betrug 1972 rund 35 %, 2003 betrug er rund 56 %. Betrachtet man allein die schulische Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung, so stieg dieser Anteil von 1992 bis 2003 von 26 % auf 38 %. Der rechnerische Anteil der Jugendlichen, die eine voll qualifizierende schulische Berufsausbildung („Assistentenberufe“ etc.) an Berufsfachschulen beginnen, hat sich von 7 % auf 14 % verdoppelt, darunter auch ein kleinerer Teil schulischer Berufsausbildung in Berufen nach BBiG und HwO (1,4 Prozentpunkte), der sich gegenüber 1992 aber fast verdreifacht hat.

Inzwischen besuchen demnach rund 52 % aller Jugendlichen nach dem Abschluss der allgemein bildenden Schule (zunächst) eine berufsbildende Schule. Weitere 17 % beginnen eine berufsvorbereitende Maßnahme der BA. 1992 lagen die Vergleichsgrößen noch bei rund 33 % bzw. rund 9 %.

Die weitaus meisten Jugendlichen, die - aus welchen Gründen auch immer - (zunächst) eine Berufsvorbereitung oder berufliche Grundbildung beginnen, streben als eigentliches Ausbildungsziel eine anerkannte Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) an.

Auch ein großer Teil der jungen Leute, die an beruflichen Schulen einen voll qualifizierenden Berufsabschluss nach Landesrecht erwerben, beginnen anschließend noch eine duale Berufsausbildung. Bei früheren Untersuchungen (1998) des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) traf dies auf etwa 1/3 - d. h. aktuell ungefähr 60.000 - dieser Absolventen und Absolventinnen zu.

Hinweise auf die Größenordnung des Problems des „verzögerten oder mehrstufigen Eintritts“ in eine Berufsausbildung geben die Daten der Ausbildungsvermittlungstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) und Befragungen der bei den Agenturen registrierten Bewerbern um betriebliche Ausbildungsplätze durch das BIBB.

46,1 % der 2004 bei der BA gemeldeten Ausbildungsplatzbewerber hatten die Schule in früheren Jahren verlassen. Zwischen 1999 und 2003 ist der Anteil dieser Bewerber kontinuierlich gestiegen. Im Jahr 2004 fiel der Anstieg der „Altbewerber“ – wohl auch Dank der durch den Ausbildungspakt erreichten deutlichen Zunahme der betrieblichen Ausbildungsverträge – mit 0,6 Prozentpunkten allerdings nur gering aus.

42 % (hochgerechnet knapp 270.000) der vom BIBB befragten Ausbildungsplatzbewerber, die sich 2004 aktiv um einen Ausbildungsplatz bemüht haben (hochgerechnet rund 640.000)², gaben an, sich bereits in früheren Jahren um einen Ausbildungsplatz beworben zu haben.

Entsprechend dieser Entwicklungen liegt das Durchschnittsalter der Jugendlichen bei Beginn einer dualen Berufsausbildung inzwischen bei fast 19 Jahren. Drei Fünftel aller Ausbildungsbeginner sind 18 Jahre oder älter.

Die Ursachen für diese Entwicklungen sind unterschiedlich.

2 Hochgerechnet knapp 100.000 der bei der BA registrierten Ausbildungsplatzbewerber/-innen haben nach den Ergebnissen der repräsentativen BIBB-Untersuchung keine eigenen Aktivitäten zur Lehrstellensuche unternommen.

Ein Grund ist sicher, dass – wie die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen deutlich gezeigt haben – ein wachsender Anteil der Schulabgänger die für eine Berufsausbildung erforderlichen Basiskompetenzen nicht in ausreichendem Maße erworben hat. Für diese Gruppe sind ausbildungsvorbereitende Bildungsangebote in der Regel dringend erforderlich und keineswegs „Warteschleifen“.

Ein weiterer Grund dürften steigende Bildungserwartungen sein. Der Anteil der Studienanfänger wächst u. a. auch auf Kosten der dualen Berufsausbildung. Berufliche Schulen werden besucht, weil man einen höheren Bildungsabschluss erreichen will, auch um anschließend bessere Chancen am Ausbildungsstellenmarkt bzw. für eine betriebliche Ausbildung in bestimmten Ausbildungsberufen zu haben.

Unbestreitbar deutlich gewachsen, ohne dass sich dies genau beziffern lässt, ist aber infolge des Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen in den letzten Jahren auch der Anteil der grundsätzlich ausbildungsfähigen Schulabgänger, die die Zeit des Wartens auf einen Ausbildungsplatz unfreiwillig in schulischen Berufsbildungsgängen „überbrücken“.

Bei dem seit mehreren Jahren – vorwiegend aus konjunkturellen Gründen – knappen betrieblichen Ausbildungsangebot und noch steigenden Schulabgängerzahlen in den alten Ländern, baut sich auf diese Weise eine erhebliche „Bugwelle“ von „Altnachfragern“ auf, die zusätzlich zu den Nachfragern aus dem aktuellen Schulabgängerjahrgang betriebliche Ausbildungsplätze suchen.

Nicht zuletzt bedingt durch diese Situation gelingt es darüber hinaus bisher nicht, den Anteil junger Erwachsener, die ohne Berufsausbildung bleiben, nachhaltig zu senken.

Die bisherigen Ergebnisse des im Sommer 2004 von Bundesregierung und Wirtschaft geschlossenen „Ausbildungspaktes“ lassen Verbesserung erwarten. Ein „entspannter“ Ausbildungsstellenmarkt, bei dem vorhandene „Altnachfrage“ abgebaut ist und keine neue entsteht, erfordert allerdings – wie von den Paktpartnern angestrebt – mehrere Jahre beachtlicher Zuwächse der betrieblichen Ausbildungsverträge.

2. Ziele und Möglichkeiten regionaler Lernortkooperation im Entwurf des neuen Berufsbildungsgesetzes

2.1 Konjunktur- und „strukturstabiler“ regionale Berufsausbildungsangebote durch bessere Verknüpfung von schulischer Berufsausbildung mit den Ausbildungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung

Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes soll u. a. ein Beitrag zur Entwicklung konjunktur- und strukturstabilerer regionaler Berufsausbildungsangebote in den Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) geleistet werden.

Dazu sollen flexible Formen der Kooperation von Betrieben, beruflichen Schulen und Berufsbildungseinrichtungen und der „Kombination“ von schulischer und betrieblicher Ausbildung mit gesicherter Anrechnung der schulischen Ausbildungsphasen erleichtert werden, wie z. B. „1 Jahr schulische Ausbildung plus 2 Jahre betriebliche Ausbildung“ oder „2 Jahre schulische Ausbildung plus 1 Jahr betriebliche Ausbildung“.

Vollausbildung in innovativen Ausbildungsverbünden mit beruflichen Schulen als Träger der Ausbildung und mit gesicherter Zulassung zur Kammerprüfung sollen – wo notwendig – breiter als bisher genutzt werden können.

Die notwendigen Informationen über die jeweilige regionale Situation für eine im Sinne der regionalen Wirtschaft und der Schulabgänger sinnvolle Gestaltung solcher Angebote liegen in den Regionen. In den Regionen bzw. Ländern wird über die Einrichtung entsprechender Bildungsgänge entschieden, und dort müssen deren Kosten getragen werden.

Nach dem Gesetzentwurf der Bundesregierung sollen deshalb zukünftig die Länder über die Anrechnungsfähigkeit von schulischen Bildungszeiten sowie über die Zulassung von Absolventen und Absolventinnen gleichwertiger schulischer Berufsbildungsgänge zur Kammerprüfung entscheiden können.

Mit den neuen Regelungen können in Regionen mit Engpässen beim betrieblichen Ausbildungsplatzangebot die Rahmenbedingungen für die Kooperation von beruflichen Schulen, Betrieben und Berufsbildungseinrichtungen verbessert werden. Möglichst in Abstimmung mit allen regional Verantwortlichen können so auf gesicherter Rechtsgrundlage ergänzende Angebotsstrukturen zur Ausbildung in BBiG- und HwO-Berufen entwickelt werden.

Aber auch in Wirtschaftsbereichen oder Branchen, die auf neu entstehenden regionalen Qualifikationsbedarf oder auf neue Ausbildungsberufe mit betrieb-

liche Angeboten alleine (noch) nicht ausreichend reagieren können, sollen unter anderem flexible Ausbildungsverbünde von Berufsfachschulen, Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Betrieben – z. B. Ausbildungsverbünde zwischen Berufsfachschulen und kleinen Betrieben in Gründerzentren und Technologieparks – leichter möglich sein als bislang.

Nicht zuletzt könnten auch „doppeltqualifizierende Bildungsgänge“ als Verbindung von dualer Berufsausbildung und dem Erwerb der Fachhochschul- oder Hochschulreife in dual-kooperativen Ausbildungsverbünden mit Berufsfachschulen als Trägern breiter verwirklicht werden als bisher.

Anrechnung beruflicher Vorbildung auf eine anschließende Berufsausbildung

Das erste Element zur Umsetzung dieser Ziele im Berufsbildungsgesetz ist die Übertragung der Ermächtigung, durch Verordnung die Anrechnungen einschlägiger Qualifikationen auf eine anschließende Berufsausbildung zu regeln, aus der Bundesverantwortung in die Länderverantwortung (§ 7 des Gesetzentwurfes).

Mit der Regelung soll das – wie es in der Gesetzesbegründung heißt – „weitgehend starre System der Anrechnung auf der Grundlage der so genannten Berufsbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen abgelöst“ werden.

Um insbesondere in den Ländern, in denen das Berufsbildungsjahr noch eine nennenswerte Rolle spielt, reibungslose Übergänge von altem zu neuem Recht zu ermöglichen, soll die neue Regelung erst am 1. August 2006 in Kraft treten. Bis 31. Juli 2006 sollen die Bundesverordnungen für die Anrechnung einer beruflichen Grundbildung weiter gelten.

Danach sollen nur noch Landesverordnungen gelten und Anrechnungen nur noch auf gemeinsamen Antrag von Ausbildungsbetrieb und Auszubildendem vorgenommen werden, mit anderen Worten: aus dem bisherigen Anrechnungszwang wird eine Anrechnungsoption der beiden Vertragspartner.

Diese Flexibilisierung der Anrechnung folgt der Grundphilosophie des Berufsbildungsgesetzes, keine „Königswege“ zu zementieren, sondern den Beteiligten vor Ort Möglichkeiten zur flexiblen Gestaltung und zur Reaktion auf unterschiedliche Rahmenbedingungen zu eröffnen.

§ 7**Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit**

(1) Die Landesregierungen können nach Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung durch Rechtsverordnung bestimmen, dass der Besuch eines berufsschulischen Bildungsganges oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung auf gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und Auszubildenden ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet wird. Die Ermächtigung kann durch Rechtsverordnung auf oberste Landesbehörden weiter übertragen werden.

(2) Der Antrag auf Anrechnung ist an die zuständige Stelle zu richten. Er kann sich auf Teile des höchstzulässigen Anrechnungszeitraums beschränken.

(Auszug aus dem Gesetzentwurf der Bundesregierung; endg. Fassung siehe Anhang)

Zulassung zur Kammerprüfung nach gleichwertiger schulischer Berufsausbildung

Das zweite Element zur Eröffnung neuer Kooperationsmöglichkeiten und -formen, ist die Ermächtigung der Länder – anstelle der Bundesregierung – nicht-betriebliche Berufsausbildungsgänge als gleichwertig anzuerkennen und damit den Absolventen und Absolventinnen den Zugang zur so genannten „Kammerprüfung“ zu garantieren.

Die Gleichwertigkeit einer schulischen oder anderen nichtbetrieblichen Berufsausbildung mit einer betrieblichen Berufsausbildung (Ausbildung mit eingetragenen betrieblichen Ausbildungsvertrag) in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG oder HwO setzt voraus, dass diese Ausbildung nach dem „dualen Prinzip“ durchgeführt wird und nach Inhalten, Anforderungsniveau und Dauer gleichwertig ist. Grundlage der Ausbildung müssen deshalb die Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrpläne der bundeseinheitlich anerkannten Ausbildungsberufe sein. Eine angemessene Dauer strukturierter betrieblicher Praxisphasen muss durch entsprechende Kooperationsvereinbarungen sichergestellt werden.

Die Gleichwertigkeit kann wie bisher im Rahmen einer Ermessensentscheidung von der zuständigen Stelle (i. d. R. eine Kammer) im Einzelfall oder auf der Grundlage einer Vereinbarung – wie das vielfach bei den so genannten „kooperativ-dualen Modellen“ in den neuen Ländern geschieht – für alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen an einer bestimmten schulischen Berufsausbildung festgestellt werden.

Neu ist, dass die zuständige Landesregierung ermächtigt werden soll, die Gleichwertigkeit eines schulischen Bildungsganges nach Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung – also der Sozialpartner auf Landesebene – durch eine Verordnung festzustellen. Bisher ist dazu das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (oder das sonst zuständige Fachministerium) berechtigt, das allerdings von dieser Ermächtigung nie Gebrauch gemacht hat.

Die neue Regelung gilt zunächst bis zum 1. August 2012. Die Wirkungen der neuen Regelungen auf das Gesamtsystem der dualen Berufsausbildung sollen im Rahmen einer Evaluation untersucht werden. Auf dieser Grundlage soll entschieden werden, ob die Befristung beibehalten oder aufgehoben wird.

§ 43

Zulassung zur Abschlussprüfung

(1)

(2) Zur Abschlussprüfung ist ferner zuzulassen, wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht. Die Landesregierungen werden ermächtigt, nach Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung durch Rechtsverordnung zu bestimmen, welche Bildungsgänge die Voraussetzungen des Satzes 1 erfüllen.

Die Ermächtigung kann durch Rechtsverordnung auf oberste Landesbehörden weiter übertragen werden.

(Auszug aus dem Gesetzentwurf der Bundesregierung; endg. Fassung siehe Anhang)

Die Bundesregierung geht davon aus, dass die neuen Regelungen tendenziell zur Ausrichtung der unterschiedlichen schulischen Berufsbildungsgänge der Länder am bundeseinheitlichen System der BBiG- und HwO-Berufe führen. Dies würde nicht nur flexiblere Reaktionen auf die Entwicklungen des regionalen Qualifikationsbedarfs sowie des betrieblichen Ausbildungsangebotes ermöglichen, sondern auch zu mehr länderübergreifender Einheitlichkeit und Transparenz sowie zur Angleichung und Verknüpfung der bisher eher wenig verbundenen Ausbildungssysteme nach Landes- und nach Bundesrecht führen.

Das gilt nicht nur für „Vollausbildungen“ in schulischer Trägerschaft, sondern auch für anzurechnende schulische „Teilausbildungen“, die sich – u. a. in Form von Qualifizierungsbausteinen aus anerkannten Ausbildungsberufen, auf die noch eingegangen wird – wohl stärker als bisher an spezifischen Ausbildungsberufen statt an breiten Berufsfeldern orientieren werden.

Mit der neuen Regelung werden zudem die Beteiligungsrechte und der Einfluss der Sozialpartner auf die Gestaltung schulischer Berufsausbildungsgänge gestärkt.

An der Entwicklung und Modernisierung der zukünftig auch die schulische Berufsbildung stärker prägenden BBiG- und HwO-Berufe sind die Sozialpartner auf Bundesebene ohnehin maßgeblich beteiligt.

Ferner sieht der Gesetzentwurf die Anhörung des Landes Ausschusses für Berufsbildung, also der Sozialpartner auf Landesebene, vor dem Erlass von Länderverordnungen zur Anrechnung schulischer Berufsausbildungszeiten oder zur Prüfungszulassung nach schulischer Berufsausbildung vor. Die Sozialpartner erhalten damit erstmalig ein gesetzlich verbrieftes Beteiligungsrecht bei der Gestaltung schulischer Berufsbildungsgänge.

Die schulische Berufsbildung dürfte dadurch insgesamt arbeitsmarktnäher sowie mehr am Qualifikationsbedarf der regionalen Wirtschaft und den Beschäftigungschancen der Absolventen und Absolventinnen ausgerichtet werden.

Die auch für viele ausbildungsfähige junge Leute angestiegenen Zeiten bis zum Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung könnten durch gleichwertige Behandlung schulischer und betrieblicher Ausbildungszeiten wieder deutlich verkürzt werden. Der „Verschwendung“ von Lebenszeit der Jugendlichen sowie materieller und personeller Ressourcen im Bildungswesen durch „unproduktive“ Bildungsphasen, die nicht zu verwertbaren Abschlüssen oder anrechenbaren Qualifikationen führen, könnte gezielter entgegengewirkt werden.

Das Ziel müssen regionale Angebotsstrukturen sein, in denen durch flexible Lernortkooperationen alle ausbildungsfähigen jungen Leute, die eine Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung anstreben, prinzipiell die Möglichkeit haben, innerhalb von drei Jahren nach dem Schulabschluss eine Berufsabschlussprüfung vor der zuständigen Kammer abzulegen.

Es geht nicht um eine Ausweitung der schulischen Berufsausbildungsangebote. Die „Verschulung“ der Berufsausbildung hat in den letzten Jahren vor allem wegen des Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen zugenommen. Das ist und bleibt der entscheidende Faktor für die quantitative Entwicklung der schulischen Berufsausbildungsangebote. Die neuen gesetzlichen Regelungen werden nicht zu mehr schulischer Berufsausbildung führen, sondern deren vernünftige und effiziente Einordnung in das Berufsausbildungssystem unterstützen.

Die Bundesregierung geht zudem davon aus, dass die erweiterten Möglichkeiten für regionale Berufsbildungsangebote sinnvoll und Erfolg versprechend nur auf

der Grundlage von Vereinbarungen der regionalen Akteure (Schulen, Betriebe, Kammern, Sozialpartner usw.) und der unmittelbar Beteiligten (Betrieb, Schule) genutzt werden können und nicht in Konkurrenz zu vorhandenen betrieblichen Ausbildungsangeboten. Das ist auch die erklärte Haltung der Länder.

Die Bedenken der Spitzenverbände der Sozialpartner, dass die neuen Regelungen unabhängig von den Entwicklungen am betrieblichen Ausbildungsstellenmarkt zu einem parallelen schulischen Berufsbildungssystem beziehungsweise zur weiteren „Verschulung“ der Berufsausbildung führen könnten, werden deshalb von Bund und Ländern nicht geteilt.

2.2 Stärkere Verknüpfung von Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung durch Qualifizierungsbausteine

Ein weiteres Element der BBiG-Reform, das neue Ansätze der Lernortkooperation fördern kann und soll, ist die in einer Vorläufer-Novelle bereits mit dem Zweiten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt („Hartz II“) seit dem 1. Januar 2003 in das Berufsbildungsgesetz integrierte Berufsausbildungsvorbereitung für noch nicht ausbildungsfähige Jugendliche (§ 68 ff. des Regierungsentwurfes des BBiG).

Berufsausbildungsvorbereitung

§ 68

Personenkreis und Anforderungen

(1) Die Berufsausbildungsvorbereitung richtet sich an lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt. Sie muss nach Inhalt, Art, Ziel und Dauer den besonderen Erfordernissen des in Satz 1 genannten Personenkreises entsprechen und durch umfassende sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung begleitet werden.

(2) Für die Berufsausbildungsvorbereitung, die nicht im Rahmen des Dritten Buches Sozialgesetzbuch oder anderer vergleichbarer, öffentlich geförderter Maßnahmen durchgeführt wird, gelten die §§ 27 bis 33 entsprechend.

§ 69

Qualifizierungsbausteine, Bescheinigung

(1) Die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit (§ 1 Abs. 2) kann insbesondere durch inhaltlich und zeitlich abgegrenz-

te Lerneinheiten erfolgen, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden (Qualifizierungsbausteine).

(2) Über vermittelte Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit stellt der Anbieter der Berufsausbildungsvorbereitung eine Bescheinigung aus. Das Nähere regelt das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Einvernehmen mit den für den Erlass von Ausbildungsordnungen zuständigen Fachministerien nach Anhörung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung durch Rechtsverordnung, die nicht der Zustimmung des Bundesrates bedarf.

§ 70 Überwachung, Beratung

(1) Die nach Landesrecht zuständige Behörde hat die Berufsausbildungsvorbereitung zu untersagen, wenn die Voraussetzungen des § 68 Abs. 1 nicht vorliegen.

(2) Der Anbieter hat die Durchführung von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung vor Beginn der Maßnahme der zuständigen Stelle schriftlich anzuzeigen. Die Anzeigepflicht erstreckt sich auf den wesentlichen Inhalt des Qualifizierungsvertrages sowie die nach § 91 Abs. 1 Nr. 5 erforderlichen Angaben.

(3) Die Absätze 1 und 2 sowie § 76 finden keine Anwendung, soweit die Berufsausbildungsvorbereitung im Rahmen des Dritten Buches Sozialgesetzbuch oder anderer vergleichbarer, öffentlich geförderter Maßnahmen durchgeführt wird. Dies gilt nicht, sofern der Anbieter der Berufsausbildungsvorbereitung nach § 421m des Dritten Buches Sozialgesetzbuch gefördert wird.

(Auszug aus dem Berufsbildungsgesetz)

Die Berufsausbildungsvorbereitung wird damit zum gesetzlich definierten Teil der beruflichen Bildung. Ferner wird rechtlich erlaubt beziehungsweise klargestellt, dass auch Betriebe Anbieter von Berufsausbildungsvorbereitung sein können. Folgerichtig werden den für die Berufsausbildung zuständigen Stellen ähnliche Pflichten zur Qualitätssicherung durch Beratung und Überwachung übertragen wie bei der Berufsausbildung.

Eine nachfolgende Änderung des Sozialgesetzbuches III ermöglicht ferner die Förderung der sozialpädagogischen Begleitung einer betrieblichen Berufsausbildungsvorbereitung durch die Arbeitsagenturen (§ 421m SGB III).

Damit wurde eine Empfehlung der Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung des ehemaligen Bündnisses für Arbeit umgesetzt, die eine stärkere inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung insbesondere durch Qualifizierungsbausteine aus anerkannten Ausbildungsberufen gefordert hat.³

Inhaltlich erfolgt diese Verknüpfung über die im Gesetz ausdrücklich hervorgehobenen Qualifizierungsbausteine. Qualifizierungsbausteine werden aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt. Sie sollen inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten sein, die der Vermittlung von Qualifikationen dienen, die zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit befähigen, die Teil der durch den entsprechenden Ausbildungsberuf definierten umfassenderen Fachkräftetätigkeiten ist.

Mit einer Verordnung über die Bescheinigung von Qualifizierungsbausteinen wurde zugleich ein gewisser einheitlicher Standard für Inhalte und Dauer von Qualifizierungsbausteinen gesetzt. Dieser Standard soll durch ein vom Träger der zuständigen Kammer vorzulegendes „Qualifizierungsbild“ gesichert werden, das Grundlage der (betrieblichen) Ausbildungsvorbereitung ist.

§ 3

Bescheinigung und Dokumentation von Qualifizierungsbausteinen

(1) Soweit die Vermittlung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit durch Qualifizierungsbausteine (§ 51 Abs. 1 des Berufsbildungsgesetzes) erfolgt, die als inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten

1. zur Ausübung einer Tätigkeit befähigen, die Teil einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einer gleichwertigen Berufsausbildung ist (Qualifizierungsziel),
2. einen verbindlichen Bezug zu den im Ausbildungsrahmenplan der entsprechenden Ausbildungsordnung enthaltenen Fertigkeiten und Kenntnissen oder zu den Ausbildungsinhalten einer gleichwertigen Berufsausbildung aufweisen,
3. einen Vermittlungsumfang von wenigstens 140 und höchstens 420 Zeitstunden umfassen sollen und

³ Empfehlung zur Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Ausbildungs-/Berufsvorbereitung und Berufsausbildung; Beschluss der AG Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit vom 6. Oktober 1999.

4. durch eine Leistungsfeststellung abgeschlossen werden, richtet sich ihre Bescheinigung nach den Vorschriften der §§ 4 bis 7.

(2) Für jeden Qualifizierungsbaustein hat der Anbieter eine Beschreibung nach Maßgabe der Anlage 1 zu erstellen, in der die Bezeichnung des Bausteins, der zugrunde liegende Ausbildungsberuf, das Qualifizierungsziel, die hierfür zu verrichtenden Tätigkeiten unter Bezugnahme auf die im Ausbildungsrahmenplan der entsprechenden Ausbildungsordnung enthaltenen Fertigkeiten und Kenntnisse oder die Ausbildungsinhalte einer gleichwertigen Berufsausbildung, die Dauer der Vermittlung sowie die Art der Leistungsfeststellung festzuhalten sind (Qualifizierungsbild).

§ 4

Bestätigung des Qualifizierungsbildes

Auf Antrag des Anbieters der Berufsausbildungsvorbereitung bestätigt die zuständige Stelle die Übereinstimmung des Qualifizierungsbildes mit den Vorgaben des § 3. Die Bestätigung ist auf der nach § 7 Abs. 3 beizufügenden Abschrift des Qualifizierungsbildes aufzuführen.

(Auszug aus der so genannten „Bescheinigungsverordnung“)

Organisatorisch soll die Verknüpfung durch die stärkere Beteiligung von Betrieben an der Berufsvorbereitung erfolgen. Betriebe können naturgemäß erheblich besser als Träger oder berufliche Schulen den Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung in eine betriebliche Berufsausbildung gewährleisten.

Eine zeitliche Verknüpfung kann – soweit die Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der betroffenen Jugendlichen dies erlauben – durch die im Entwurf des neuen Berufsbildungsgesetzes grundsätzlich ermöglichte flexible Anrechnungsfähigkeit von Teilen einer Berufsausbildung auf die Ausbildungszeit in einem einschlägigen Ausbildungsberuf erfolgen (siehe oben).

Die neuen BBiG-Regelungen sind nicht nur für Betriebe als mögliche Träger der Berufsausbildungsvorbereitung relevant. Vielmehr erwartet die Bundesagentur für Arbeit auch von den Trägern der von ihr geförderten Berufsvorbereitungsmaßnahmen eine entsprechende Neuorientierung.

Soweit heute bereits erkennbar, werden sich auch berufliche Schulen zukünftig bei der Ausgestaltung des schulischen Berufsvorbereitungsjahres verstärkt des Konzeptes der Qualifizierungsbausteine bedienen und dabei Praktikumsbetriebe als Partner umfassender einbeziehen als bisher.

Damit würde die Berufsausbildungsvorbereitung insgesamt einheitlicher und zugleich spezifischer auf eine nachfolgende Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen – statt auf häufig mehrere unspezifische Berufsfelder hin – ausgerichtet. Die Chancen der Jugendlichen für einen Übergang in eine anschließende Berufsausbildung oder – falls dieser trotz aller Förderung im ersten Schritt nicht gelingt – in eine Beschäftigung, werden dadurch erhöht.

Das gilt nicht nur für die von Betrieben getragene Berufsausbildungsvorbereitung, die durch die Beteiligung von Berufsschulen zur „dualen Berufsausbildungsvorbereitung“ werden kann.

Vielmehr werden – unabhängig davon, wer als Träger die Letztverantwortung trägt – insgesamt die Rahmenbedingungen für eine Kooperation der Lernorte Betrieb, berufliche Schulen und Bildungsträger in der Berufsausbildungsvorbereitung durch die gemeinsame Orientierung und die einheitlichen Standards deutlich günstiger.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat auf der Grundlage einer Empfehlung des Hauptausschusses eine Datenbank zur Erfassung und Dokumentation aller von Kammern bestätigter Qualifizierungsbausteine eingerichtet und im Auftrag des BMBF eine Praxishilfe für die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen herausgegeben (<http://www.good-practice.de/bbigbausteine/>).

Die Datenbank des BIBB, eine vom BMBF unterstützte Aktivität des ZDH zur Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen in den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen des Handwerks sowie zahlreiche Modellaktivitäten im Bereich beruflicher Schulen zeigen, dass das Konzept der Qualifizierungsbausteine angenommen wird und ein zentrales Element für die strukturelle Modernisierung der Benachteiligtenförderung ist.⁴

Exkurs: Einstiegsqualifizierungen im Ausbildungspakt

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag hat sich mit seinem Konzept der betrieblichen „Einstiegsqualifizierung“ an die Philosophie der Qualifizierungsbausteine (unmittelbare inhaltliche Orientierung an anerkannten Ausbildungsberufen, Betriebe als Anbieter) angelehnt. Auch hier ist die Dualisierung der Berufsausbildungsvorbereitung durch Lernortkooperation (Betrieb und Berufsschule) die Regel.

⁴ Anfang Juni 2005 waren in der BIBB-Datenbank knapp 300 von Kammern bestätigte Qualifizierungsbausteine erfasst.

Einstiegsqualifizierungen sind jedoch inhaltlich und zeitlich (6 bis 12 Monate) deutlich umfassender als die nach dem BBiG und der so genannten Bescheinungsverordnung vorgesehenen Qualifizierungsbausteine (140 bis 420 Stunden).

Die Qualifizierungsbausteine nach BBiG können demnach von Dauer und Umfang her so zugeschnitten werden, dass damit auch Jugendliche mit sehr schwierigen Lernvoraussetzungen ggf. in kleinen Schritten an eine Berufsausbildung herangeführt werden können.

Die umfassenderen Einstiegsqualifizierungen, wie sie als weitere Form einer an anerkannten Ausbildungsberufen orientierten betrieblichen Berufsausbildungsvorbereitung im Rahmen des so genannten „Ausbildungspaktes“ angeboten werden, richten sich dagegen eher an junge Leute im „Grenzbereich“ zur Ausbildungsfähigkeit, deren Chancen auf eine betriebliche Ausbildung aus individuellen Gründen stark eingeschränkt sind und die deshalb trotz erheblicher Bemühungen nicht vermittelt werden können. Aus einem Programm der Bundesregierung wird den Betrieben, die eine Einstiegsqualifizierung durchführen, zum Unterhalt der Jugendlichen ein Zuschuss zur Vergütung gezahlt (bis zu knapp 300 € einschl. pauschalierter Sozialversicherungsbeiträge). Liegen die im BBiG definierten Voraussetzungen für die betriebliche Berufsausbildungsvorbereitung vor, können nach § 421m des Sozialgesetzbuches III darüber hinaus auch die notwendigen Kosten für sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung von den Arbeitsagenturen erstattet werden.

3. Weitere für die Lernortkooperation wesentliche Regelungen im Regierungsentwurf für ein neues Berufsbildungsgesetz

Der Entwurf der Bundesregierung für ein neues Berufsbildungsgesetz sieht weitere neue Bestimmungen vor, die unter anderem auch der Unterstützung der Lernortkooperation und der Flankierung der neuen Möglichkeiten zur Verbesserung der Strukturen des regionalen Berufsausbildungsangebotes dienen sollen.

Regionale Berufsbildungskonferenz

Mit der gesetzlichen Einführung von regionalen Berufsbildungskonferenzen soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass für einen ausgewogenen Ausbildungsstellenmarkt und eine optimale Organisation der beruflichen Ausbildung ein abgestimmtes Vorgehen der Entscheidungsträger in den jeweiligen Regionen erforderlich ist. Dies belegen bereits jetzt funktionierende Bündnisse für Ausbildung auf regionaler Ebene. Die durch § 82 neu eingeführte Verpflichtung zur Errichtung regionaler Berufsbildungskonferenzen soll deshalb insbesondere auf

diejenigen Regionen abzielen, in denen der regionale Dialog bisher nicht oder nicht ausreichend institutionalisiert ist.

Die Regionale Berufsbildungskonferenz könnte insbesondere auch der Ort sein, an dem die regional Verantwortlichen sich über die Einbeziehung der schulischen Berufsausbildungsangebote in die Berufsausbildung nach BBiG und HwO verständigen (siehe oben).

Regionale Berufsbildungskonferenz

§ 82

Errichtung

In jedem Bezirk der Agentur für Arbeit wird eine regionale Berufsbildungskonferenz bei der zuständigen Stelle errichtet, bei der zum Zeitpunkt des In-Kraft-Tretens dieses Gesetzes die höchste Zahl von Berufsausbildungsverhältnissen verzeichnet ist.

§ 83

Zusammensetzung; Berufung

(1) Der regionalen Berufsbildungskonferenz gehören an:

1. acht Beauftragte der Arbeitgeber, acht Beauftragte der Arbeitnehmer und acht Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Sie sollen Mitglieder von in dem Bezirk errichteten Berufsbildungsausschüssen sein.
2. vier Beauftragte der Gemeinden und Gemeindeverbände, vier Beauftragte sonstiger Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung sowie

ein Beauftragter oder eine Beauftragte der Agentur für Arbeit aus dem Bezirk.

(2)

§ 84

Aufgaben

Die regionale Berufsbildungskonferenz

1. erfasst den Ausbildungs- und Beschäftigungsbedarf sowie die erwartete Ausbildungsplatznachfrage im Bezirk,

2. ermittelt die für die Befriedigung dieses Bedarfs erforderlichen Ausbildungsangebote von Betrieben, berufsbildenden Schulen und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen des Bezirks,
3. empfiehlt Maßnahmen zur inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung und Verbesserung dieser Ausbildungsangebote und
4.

§ 86

Aufgaben (der Landesausschüsse für Berufsbildung)

.....

(3) Der Landesausschuss kann den Bezirk und die einrichtende Stelle abweichend von § 82 bestimmen. Er kann der regionalen Berufsbildungskonferenz weitere Aufgaben zuweisen.

(Auszug aus dem Gesetzentwurf der Bundesregierung)

§ 82 des Gesetzentwurfes definiert als Region den jeweiligen Bezirk der Agentur für Arbeit. Errichtende Stelle der regionalen Berufsbildungskonferenz ist diejenige zuständige Stelle, bei der zum Zeitpunkt des In-Kraft-Tretens des neuen Berufsbildungsgesetzes die höchste Zahl von Berufsausbildungsverhältnissen verzeichnet ist.

Von dieser Vorgabe soll der Landesausschuss für Berufsbildung abweichen können, wenn regionale oder sonstige Besonderheiten dies erfordern (§ 86 Abs. 3). Hierdurch soll insbesondere sichergestellt werden, dass bereits jetzt funktionierende Bündnisse, Konsense oder sonstige Initiativen für Ausbildung auf regionaler Ebene auch weiterhin bestehen und an die Stelle einer regionalen Berufsbildungskonferenz treten können.

Wie die Regelungen zur Prüfungszulassung sollen auch die Bestimmungen zur regionalen Berufsbildungskonferenz evaluiert werden und am 1. August 2012 außer Kraft treten, falls sie sich nicht bewähren.

Stimmrecht für Berufsschullehrer in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern

Funktionierende Kooperation erfordert gleichberechtigte Beteiligung der Vertreter der beiden Lernorte der beruflichen Bildung in den gesetzlich vorgesehenen Mitwirkungsgremien. Während in den Landesausschüssen für Berufsbildung und im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung Vertreter und Vertreterinnen der Berufsschulen beziehungsweise der Länder neben den Sozial-

partnern gleichberechtigt mitwirken, ist dies in den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stellen (Kammern) auf regionaler Ebene nicht der Fall.

Dies widerspricht der Grundlinie des Gesetzentwurfes der Bundesregierung, die regionale Kooperation mit dem Ziel der effizienteren Nutzung aller Ausbildungskapazitäten und der Qualitätsverbesserung zu stärken.

Deshalb sieht der Gesetzentwurf vor, dass die Lehrkräfte in den Berufsbildungsausschüssen Stimmrecht haben, soweit sich deren Beschlüsse auf Fragen der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung beziehen. Dies ist notwendig, um die gewollte engere Zusammenarbeit der beiden Lernorte zu unterstützen und zu sichern:

§ 79

Aufgaben (des Berufsbildungsausschusses)

(1) Der Berufsbildungsausschuss ist in allen wichtigen Angelegenheiten der beruflichen Bildung zu unterrichten und zu hören.

.....

(6) Abweichend von § 77 Abs. 1 haben die Lehrkräfte Stimmrecht bei Beschlüssen zu Angelegenheiten der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung und zu Rechtsvorschriften für die Durchführung der Berufsausbildung.

Einbeziehung der Berufsschullehrer/Kooperation mit Berufsschulen bei der Durchführung der Abschlussprüfung durch „gutachterliche Stellungnahmen“

§ 39

Prüfungsausschüsse

(1)

(2) Der Prüfungsausschuss kann zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter einholen.

(3) Im Rahmen der Begutachtung nach Absatz 2 sind die wesentlichen Abläufe zu dokumentieren und die für die Bewertung erheblichen Tatsachen festzuhalten.

(Auszug aus dem Gesetzentwurf der Bundesregierung)

Der Gesetzentwurf enthält ferner einige neue Vorschriften, die der Entlastung der Prüfungsausschüsse der Kammern bei der Durchführung der Abschlussprüfungen in den anerkannten Ausbildungsberufen dienen.

So soll der Prüfungsausschuss zur Bewertung einzelner schriftlicher und fachpraktischer Teile der Prüfung zukünftig gutachterliche – d. h. rechtlich unverbindliche Stellungnahmen Dritter einholen können.

Dies kann zugleich zur stärkeren Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Kammern beziehungsweise Prüfungsausschüssen bei der Durchführung der Prüfungen führen.

Schon jetzt ist es den Prüfungsausschüssen möglich, Berufsschulen bzw. Berufsschullehrer an der Erarbeitung von Prüfungsaufgaben zu beteiligen. Die neue Vorschrift erlaubt dem Prüfungsausschuss darüber hinaus, Berufsschullehrer mit der (Vor-)Bewertung von Prüfungsleistungen zu beauftragen.

Bei entsprechender Verständigung von Kammern und Berufsschulen können dabei auch Berufsschulleistungen in die Abschlussprüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz einbezogen werden. Das setzt voraus, dass diese Leistungen in unmittelbarem zeitlichen und sachlichen Zusammenhang mit der Abschlussprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz erbracht werden, z. B. im Rahmen gemeinsam durchgeführter schriftlicher Abschlussprüfungen von Kammern und Berufsschulen.

Unverzichtbar bleibt allerdings das Recht des Prüfungsausschusses, vorgeschlagene Bewertungen (gutachterliche Stellungnahmen) der für die Kammerprüfung erbrachten Leistungen abzuändern. Er behält das Letztentscheidungsrecht über Noten, Bestehen und Nichtbestehen der Abschlussprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz.

In ähnlicher Weise könnten Prüfungsausschüsse zukünftig auch Betriebe oder Bildungsträger in die Durchführung und Bewertung der praktischen Prüfungen einbeziehen.

Die Bundesregierung geht davon aus, dass die Möglichkeit der gemeinsamen Prüfung die Kooperation von Kammern, Berufsschulen und Betrieben erheblich fördern kann.

4. Nachtrag: Diskussion des Regierungsentwurfs und Ergebnisse des Gesetzgebungsverfahrens im Hinblick auf die für die Lernortkooperation bedeutsamen Bestimmungen des neuen Berufsbildungsgesetzes

Der vorstehende Vortrag wurde gehalten, während sich das „Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (BerBiRefG)“ im parlamentarischen Verfahren befand.

Am 1. April 2005 ist das BerBiRefG in Kraft getreten. Damit wurden das Berufsbildungsgesetz von 1969 und das Berufsbildungsförderungsgesetz umfassend novelliert und zusammengeführt.

Das Gesetz ist sowohl im Deutschen Bundestag als auch im Deutschen Bundesrat in einem breiten parteiübergreifenden Konsens verabschiedet worden.

Dieser – für die erfolgreiche Umsetzung der Gesetzesreform sehr wichtige – umfassende parlamentarische Konsens schließt die Einigkeit über die Kompetenzen von Bund und Ländern im Bereich der beruflichen Bildung ein. Sowohl im Gesetzgebungsverfahren als auch in der parallel arbeitenden Föderalismuskommission hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass die bisherige Kompetenzverteilung nach wie vor sachgerecht ist. Danach hat der Bund die Gesetzgebungskompetenz für das Recht der außerschulischen Berufsbildung; die Länder regeln die schulische berufliche Bildung.

Möglich war dies, weil im parlamentarischen Verfahren und in den begleitenden Diskussionen, insbesondere mit den Ländern, den Spitzenorganisationen der Sozialpartner, den Verbänden der Berufsschullehrer und der Wissenschaft, auch in zunächst strittigen Punkten tragfähig gemeinsame Positionen und Kompromisse gefunden wurden. Dies gilt insbesondere auch für die angestrebte stärkere Einbeziehung der Länder, Regionen und beruflichen Schulen in das duale Berufsausbildungssystem durch die oben dargestellten Regelungen.

Während zum Beispiel die Länder und Verbände der Berufsschullehrer eine noch weitergehende Berücksichtigung der Rolle der Berufsschulen gefordert haben, haben sich beide Sozialpartner zum Beispiel strikt gegen die Zulassung von Berufsfachschulabsolventen zur Abschlussprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz und das Stimmrecht der Berufsschullehrer in den Berufsbildungsausschüssen ausgesprochen.

Der Vorschlag der Bundesregierung, „Regionale Berufsbildungskonferenzen“ verpflichtend vorzuschreiben, ist insbesondere bei Arbeitgebern und Ländern auf Ablehnung gestoßen, während die Gewerkschaften verlangten, die Konferenzen mit verbindlicheren Entscheidungsrechten auszustatten. Auch in den

Fraktionen des deutschen Bundestages wurden diese Regelungen kontrovers diskutiert.

Im Folgenden sind die vom Deutschen Bundestag bei den dargestellten – für die Lernortkooperation bedeutsamen – Vorschriften vorgenommenen Änderungen des Regierungsentwurfes aufgelistet und erläutert. Die Änderungen sind in den endgültigen Gesetzestexten durch Fettdruck hervorgehoben.

4.1 **Anrechnung von Vorqualifikationen auf eine anschließende Berufsausbildung**

Die Übergänge von altem zu neuem Recht wurden zeitlich weiter gestreckt und zugleich noch weiter flexibilisiert, um landesspezifische Lösungen zu ermöglichen ohne die grundsätzliche Zielsetzung der Bundesregierung (Stärkung der regionalen Verantwortung, Flexibilisierung der Anrechnung) aufzugeben.

In Berufsbereichen, für die es keine der bis 31. Juli 2006 fortgeltenden Bundesverordnungen zur Anrechnung der schulischen Berufsgrundbildung gibt, können die Länder nunmehr seit dem In-Kraft-Tretens des neuen Berufsbildungsgesetzes (d.h. seit 01. 04. 2005 statt erst ab 01. 08. 2006) Landesanrechnungsverordnungen erlassen.

Bis zum 31. Juli 2009 können die Länder entscheiden, ob die jeweiligen Anrechnungen – wie die bisherigen Bundesregelungen - für alle einschlägigen Ausbildungsverhältnisse zwingend sein sollen oder nur auf gemeinsamen Antrag der beiden Vertragspartner erfolgen. Erst danach werden durch Landesverordnung ermöglichte Anrechnungen nur noch auf gemeinsamen Antrag von Ausbildungsbetrieb und Auszubildendem vorgenommen. Die endgültige Fassung des § 7 des neuen Berufsbildungsgesetzes lautet:

§ 7

Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit

(1) Die Landesregierungen können nach Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung durch Rechtsverordnung bestimmen, dass der Besuch eines **Bildungsganges berufsbildender Schulen** oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet wird. Die Ermächtigung kann durch Rechtsverordnung auf oberste Landesbehörden weiter übertragen werden. **Die Rechtsverordnung kann vorsehen, dass die Anrechnung eines gemeinsamen Antrags der Auszubildenden und Auszubildenden bedarf.**

(2) Die Anrechnung nach Absatz 1 bedarf des gemeinsamen Antrags der Auszubildenden und Ausbildenden. Der Antrag ist an die zuständige Stelle zu richten. Er kann sich auf Teile des höchstzulässigen Anrechnungszeitraums beschränken.¹⁾

¹⁾ Absatz 2 tritt am 1. August 2009 in Kraft. Gleichzeitig tritt Absatz 1 Satz 3 außer Kraft.

In der Begründung des deutschen Bundestages heißt es dazu:

„... Mit diesem gestuften In-Kraft-Treten wurde dem Wunsch der Länder nach einer Übergangszeit entsprochen, die es ihnen ermöglicht, schulorganisatorisch und zeitlich einen geordneten, den jeweiligen landesspezifischen Verhältnissen entsprechenden Übergang von der bisher allein möglichen verpflichtenden Anrechnung zu der nach Absatz 2 geregelten flexiblen Anrechnungsmöglichkeit zu gestalten. ...“⁵

4.2 Zulassung von Absolventen und Absolventinnen einer gleichwertigen Berufsausbildung zur Abschlussprüfung nach Berufsbildungsgesetz

§ 43 des neuen Berufsbildungsgesetzes wurde gegenüber dem Regierungsentwurf durch eine Definition der Kriterien für die Entsprechung eines Bildungsganges mit einer anerkannten Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung ergänzt.

§ 43

Zulassung zur Abschlussprüfung

.....

(2) Zur Abschlussprüfung ist ferner zuzulassen, wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht. **Ein Bildungsgang entspricht der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, wenn er**

- 1. nach Inhalt, Anforderung und zeitlichem Umfang der jeweiligen Ausbildungsordnung gleichwertig ist,**
- 2. systematisch, insbesondere im Rahmen einer sachlichen und zeitlichen Gliederung durchgeführt wird, und**
- 3. durch Lernortkooperation einen angemessenen Anteil an fachpraktischer Ausbildung gewährleistet.**

Die Landesregierungen werden ermächtigt, **im Benehmen mit dem Landesausschuss für Berufsbildung** durch Rechtsverordnung zu bestimmen, welche Bildungsgänge die Voraussetzungen **der Sätze 1 und 2** erfüllen. Die Ermächtigung kann durch Rechtsverordnung auf oberste Landesbehörden weiter übertragen werden.

(Absatz 2 Satz 3 und 4 – d.i. die Ermächtigung der Landesregierungen – treten am 01.08.2011 außer Kraft)

Der Deutsche Bundestag hat dies wie folgt begründet:

„Durch die Einfügung eines neuen Satzes 2 in Absatz 2 werden die Kriterien für das Entsprechen eines schulischen Bildungsganges und einer Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf definiert. Die nähere Bestimmung der Gleichwertigkeitskriterien verdeutlicht, dass das Ziel der Gesetzesänderung nicht die Etablierung eines neuen schulischen Berufsbildungssystems ist, sondern die Heranführung des bestehenden schulischen Berufsbildungssystems an das Berufsbildungssystem nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung. Die bisher sehr unterschiedlichen schulischen Ausbildungsgänge der Länder werden angeglichen und müssen sich an den Standards der Kammerberufe, die in bundesweit gültigen Ausbildungsgängen geregelt sind, orientieren. Dies führt insgesamt zu einer Verbesserung von Qualität, Transparenz und Verwertbarkeit der Abschlüsse. ‚Warteschleifen‘ können damit eher verhindert oder wenigstens reduziert werden.“⁶

Darüber hinaus werden die Länder verpflichtet, Entsprechungsverordnungen im Benehmen mit dem Landesausschuss für Berufsbildung zu erlassen (statt „nach Anhörung“). Im Landesausschuss für Berufsbildung haben die Sozialpartner eine Mehrheit. Rechtlich verpflichtet „Benehmen“ die Landesregierungen zu einer vertieften und umfassenderen Beteiligung des Landesausschuss mit dem Willen zur Einigung. Entscheidungen gegen das Votum einer Mehrheit des Landesausschusses müssen sorgfältig und nachvollziehbar begründet sein. Der Deutsche Bundestag hat also die Beteiligungsrechte der Sozialpartner weiter gestärkt, „um eine enge Einbindung der Sozialparteien in die inhaltliche Abstimmung der Landesverordnungen mit den bundeseinheitlichen Ausbildungsordnungen zu gewährleisten, ...“.⁷

Außerdem hat der Deutsche Bundestag die Ermächtigung der Landesregierung, Entsprechungsverordnungen zu erlassen, bis zum 1. August 2011 begrenzt (statt 2012). Bis dahin soll auf der Grundlage der erwähnten Evaluation der

6 a. a. O., Seite 49 f.

7 ebenda

Neuregelungen entschieden werden, ob diese Möglichkeit des Zugangs zur Kammerprüfung erhalten bleiben soll und die Befristung durch den Deutschen Bundestag aufgehoben wird.

4.3 Regionale Berufsbildungskonferenz

Die Regionale Berufsbildungskonferenz wurde vom Deutschen Bundestag nicht in das neue Berufsbildungsgesetz aufgenommen. Der Bundestag ist hier insbesondere den Argumenten der Arbeitgeberverbände und der Länder gefolgt, die mit Hinweis auf bestehende regionale Ausbildungsbündnisse eine gesetzliche Verpflichtung zur regionalen Kooperation und regionalen Planung bei der Entwicklung der Strukturen des Ausbildungsplatzangebotes abgelehnt haben.

Zugleich hat der Deutsche Bundestag aber im Gesetz verankert, dass

„an den Sitzungen des Landesausschusses und der Unterausschüsse Vertreter der beteiligten obersten Landesbehörden, der Gemeinden und Gemeindeverbände sowie der Agentur für Arbeit teilnehmen (können)“
(§ 82 Abs 4, Satz 3 neues BBiG)

und den Aufgabenkatalog der Landesausschüsse erweitert:

„Der Landesausschuss kann zur Stärkung der regionalen Ausbildungs- und Beschäftigungssituation Empfehlungen zur inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung und zur Verbesserung der Ausbildungsangebote aus(zu)sprechen.“
(§ 83 Abs 2, Satz 2 BBiG)

In der Begründung dazu heißt es:

„Durch die Neufassung des Absatzes 4 in § 82 werden die Voraussetzungen für optionale regionale Kommunikationsplattformen geschaffen. Für ein ausgewogenes Ausbildungsstellenangebot und eine optimale Organisation der beruflichen Ausbildung ist ein abgestimmtes Vorgehen der Entscheidungsträger insbesondere in der jeweiligen Region erforderlich. Dies belegen bereits bestehende Bündnisse für Ausbildung auf regionaler Ebene. Gerade in den Fällen, in denen der Landesausschuss regional begrenzte Unterausschüsse einrichtet, soll durch die Teilnahmemöglichkeit Externer der regionale Sachverstand in die Koordinierungs- und Beratungsfunktion des Landesausschusses einfließen. ... § 83 Absatz 2 Satz 2 ergänzt sinnvoll die Möglichkeit der Vertreter von Gemeinden, Gemeindeverbänden und der regionalen Agentur für Arbeit, nach § 82 Absatz 4 ihren regionalen Sachverstand in die Koordinierungs- und Beratungsarbeit des Landesausschusses einbringen zu können, in dem der Landesausschuss zusätzlich zu den

bestehenden Aufgaben berechtigt wird, die daraus gewonnenen regionalspezifischen Erkenntnisse im Rahmen von Empfehlungen weiterzugeben. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass der Ausbildungsstellenmarkt besonders dann funktioniert, wenn ein regionaler Dialog der Beteiligten besteht. ..."⁸

4.4 Stimmrecht für Berufsschullehrer in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern

Gegenüber der Fassung des Regierungsentwurfes hat der Deutsche Bundestag das Stimmrecht der Berufsschullehrer in den Berufsbildungsausschüssen weiter eingeschränkt. Er ist damit tendenziell den Einwänden der Sozialpartner gefolgt, die das Stimmrecht der Berufsschullehrer gänzlich abgelehnt haben, weil es in den Berufsbildungsausschüssen nicht um schulische Belange gehe. Die Länder und die Verbände der Berufsschullehrer haben dagegen ein volles – nicht nur auf Angelegenheiten der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung beschränktes – Stimmrecht gefordert.

Die endgültige Gesetzesfassung lautet:

§ 79

Aufgaben (des Berufsbildungsausschusses)

(1) Der Berufsbildungsausschuss ist in allen wichtigen Angelegenheiten der beruflichen Bildung zu unterrichten und zu hören.

(6) Abweichend von § 77 Abs. 1 haben die Lehrkräfte Stimmrecht bei Beschlüssen zu Angelegenheiten der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung, soweit sich die Beschlüsse unmittelbar auf die Organisation der schulischen Berufsbildung auswirken.

In der Begründung des Deutschen Bundestages heißt es dazu:

„Die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen erhalten ein eingeschränktes Stimmrecht in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern. Fragen, die ausschließlich die betriebliche Seite der Berufsbildung betreffen, werden aber, wie andererseits im Regelfall die Mitwirkung der Sozialparteien in entsprechenden Gremien der Schulorganisation auch, vom Stimmrecht ausgenommen. Dies sind z. B. materielle Regelungen für die betriebliche Ausbildung behinderter Menschen, aber auch die Einrichtung neuer Lehrgänge der Aufstiegsfortbildung, der überbetrieblichen Unterweisung oder die Entwicklung von Ausbildungsvertragsmustern. Ein Stimmrecht der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen kann nun-

mehr etwa gegeben sein, wenn Verwaltungsgrundsätze für die Verkürzung der Ausbildungsdauer unmittelbare Auswirkungen auf die Organisation der Berufsschule haben oder im Bezirk der zuständigen Stelle im Rahmen der Durchführung der Berufsbildung Rechtsvorschriften erlassen werden, die – wie auch bei der Berufsausbildungsvorbereitung – ein konzertiertes Vorgehen von Schule und Betrieb voraussetzen.“⁹

4.5 Kooperation von Kammern und Berufsschulen bei der Durchführung der Abschlussprüfung

In § 39 Abs. 2 BBiG (neu) wurde vom Deutschen Bundestag durch eine Ergänzung „...klargestellt, dass durch die gutachterliche Stellungnahme Dritter insbesondere die Möglichkeit eröffnet wird, berufsschulische Leistungen der Auszubildenden in die Abschlussprüfung einzubeziehen.“¹⁰

§ 39 Prüfungsausschüsse

.....

(2) Der Prüfungsausschuss kann zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, **insbesondere berufsbildender Schulen**, einholen.

(3) Im Rahmen der Begutachtung nach Absatz 2 sind die wesentlichen Abläufe zu dokumentieren und die für die Bewertung erheblichen Tatsachen festzuhalten.

In § 37 Abs. 3 BBiG neu wurde zudem durch eine Einfügung den zuständigen Stellen gestattet, „... zukünftig die Abschlussnote der Berufsschule oder – sofern diese nicht mit einer Gesamtnote endet – einzelne Zeugnisendnoten auf dem Kammerzeugnis gesondert auszuweisen, sofern dies der Auszubildende beantragt. ...“¹¹

§ 37 Abschlussprüfung

.....

(3) ... **Auf Antrag der Auszubildenden kann das Ergebnis berufsschulischer Leistungsfeststellungen auf dem Zeugnis ausgewiesen werden.**

.....

⁹ a. a. O, Seite 51

¹⁰ a. a. O, Seite 49

¹¹ ebenda

4.6 Ausdrückliche Verankerung der Lernortkooperation im Berufsbildungsgesetz

Schließlich hat der Deutsche Bundestag durch einen neuen Absatz 2 in § 2 des neuen Berufsbildungsgesetzes den Grundsatz der Lernortkooperation ausdrücklich im Gesetz verankert.

§ 2 Lernorte der Berufsbildung

(1) Berufsbildung wird durchgeführt

1. in Betrieben der Wirtschaft, in vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe und in Haushalten (betriebliche Berufsbildung),
2. in berufsbildenden Schulen (schulische Berufsbildung) und
3. sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung (außerbetriebliche Berufsbildung).

(2) Die Lernorte nach Absatz 1 wirken bei der Durchführung der Berufsbildung zusammen (Lernortkooperation).

.....

In der Begründung heißt es dazu:

„ ... Die duale Berufsausbildung beruht auf den Säulen der betrieblichen und der schulischen Ausbildung. Beide befinden sich gegenwärtig in einem Wandel, welcher sich in neuen Berufsbildern mit veränderten Qualifikationsanforderungen niederschlägt. Neue und neu geordnete Ausbildungsberufe orientieren sich stärker an Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Die durch Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan aufeinander abgestimmten Ausbildungsinhalte für die Lernorte Betrieb und Berufsschule können diesen neuen Anforderungen besser im Rahmen enger Lernortkooperation begegnen. Daher ist die Kooperation zwischen den ausbildenden Betrieben und den zuständigen Berufsschulen bei der Durchführung der Berufsbildung als ständige Aufgabe im Gesetz aufzunehmen. Deshalb sind auch die Länder aufgefordert, die durch das neue Gesetz verbesserten Möglichkeiten (gestreckte Prüfung, Anrechnungs- und Zulassungsmöglichkeiten, gutachterliche Stellungnahmen, etc.) zu nutzen, um die Verknüpfung der Lernorte nach Qualität, Quantität und zeitlicher Effizienz der Bildungswege zu optimieren. ... ”¹²

5. Begleitende EntschlieÙung des Deutschen Bundestages

Der Deutsche Bundestag hat die stärkere Einbeziehung der Länder und der Berufsschulen in das Berufsbildungsgesetz in einer den Gesetzesbeschluss begleitenden fraktionsübergreifenden EntschlieÙung mit der Erwartung verbunden, dass Bund, Länder und Sozialpartner auf dieser Grundlage noch enger zusammenarbeiten und auch die schulischen Bildungsgänge stärker in die Kooperation mit den Sozialpartnern einbezogen werden.

Zugleich hat er damit die Bedeutung des „kooperativen Föderalismus“ der Lernortkooperation für die Qualität der beruflichen Bildung nochmals besonders betont.

Auszug aus der EntschlieÙung des Deutschen Bundestages anlässlich der Verabschiedung des neuen Berufsbildungsgesetzes:

.....

„Kooperativer Föderalismus“

Duales System in der beruflichen Bildung bedeutet Dualität der Lernorte Betrieb und Schule. Dualität bei der kompetenzrechtlichen Abgrenzung der Aufgaben von Bund und Ländern bedeutet aber auch Abstimmung untereinander im Hinblick auf die zu vermittelnde ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz.

Die Zuweisung der Zuständigkeit für die beruflichen Schulen an die Länder und die Zuweisung der Zuständigkeit für die außerschulische berufliche Bildung an den Bund sind nach wie vor notwendig. Der Deutsche Bundestag versteht das heute verabschiedete Gesetz in Ausfüllung und Weiterentwicklung dieser kompetenzrechtlichen Abgrenzung auch als Angebot an die Länder, bei der Gestaltung der beruflichen Bildung noch enger und vertrauensvoller als bisher mit dem Bund zusammenzuwirken. Der Deutsche Bundestag appelliert an die Länder, nun auch ihrerseits die Chancen zu nutzen, die sich aus den neuen Regelungen des Berufsbildungsgesetzes ergeben. Hierzu gehört z. B. eine stärkere Ausrichtung der schulischen Berufsausbildung an den Ausbildungsordnungen nach BBiG und HwO und am dualen Prinzip. Hierzu gehört aber auch, die Möglichkeiten, Berufsausbildung mit dem Erwerb weiterführender allgemein bildender Schulabschlüsse zu verbinden, vermehrt anzubieten.

Die Bedeutung des Lernorts Berufsschule wird durch das neue Berufsbildungsgesetz unter Beachtung der kompetenzrechtlichen Schranken in besonderer Weise wahrgenommen. Die Beteiligung der Berufsschulen an der Feststellung des Ergebnisses der Kammerabschlussprüfungen wird ermöglicht; Lehrkräfte

an berufsbildenden Schulen erhalten ein Stimmrecht in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern, soweit sich die Beschlüsse des Berufsbildungsausschusses unmittelbar auf die Organisation der schulischen Berufsbildung auswirken. Darüber hinaus wird die Zulassung von Absolventen schulischer Berufsausbildungsgänge zur Kammerprüfung erleichtert.

Der Deutsche Bundestag

- erwartet von den Ländern, dass sie im Gegenzug die Beteiligungsmöglichkeiten der Sozialpartner in den schulischen Beratungsgremien erweitern,
- erwartet von den Ländern, dass sie Regelungen zur Zulassung von Absolventen schulischer Berufsausbildung zur Kammerprüfung in Ausbildungsberufen nach BBiG und HwO in enger Abstimmung mit Kammern und regionalen Sozialpartnern erlassen,
- fordert den Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung auf, eine Empfehlung zur einheitlichen Anwendung der neuen Regelungen für die Zulassung von Absolventen schulischer Berufsausbildungsgänge zur Kammerprüfung zu erarbeiten,
- begrüßt die im Gesetz neu enthaltene Möglichkeit, dass auf Antrag der Auszubildenden das Ergebnis berufsschulischer Leistungsfeststellungen auf dem Kammerzeugnis ausgewiesen werden kann und appelliert an die Länder, die Bewertungssysteme zur Notenbildung an den Berufsschulen zu vereinheitlichen, um auf diese Weise eine größere Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erreichen.

.....

„Ferner sollten Länderregelungen zur schulischen Berufsausbildung in Ausbildungsberufen nach BBiG und HwO in die bewährten Abstimmungsprozesse nach dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll (Anm. d. Verf.: zur Beteiligung der Länder am Verfahren zur Neuordnung von Ausbildungsberufen und zur Abstimmung der Rahmenlehrpläne der Länder mit den Ausbildungsordnungen des Bundes) einbezogen werden.“¹³

Manfred Kremer

(Bundesministerium für Bildung und Forschung)

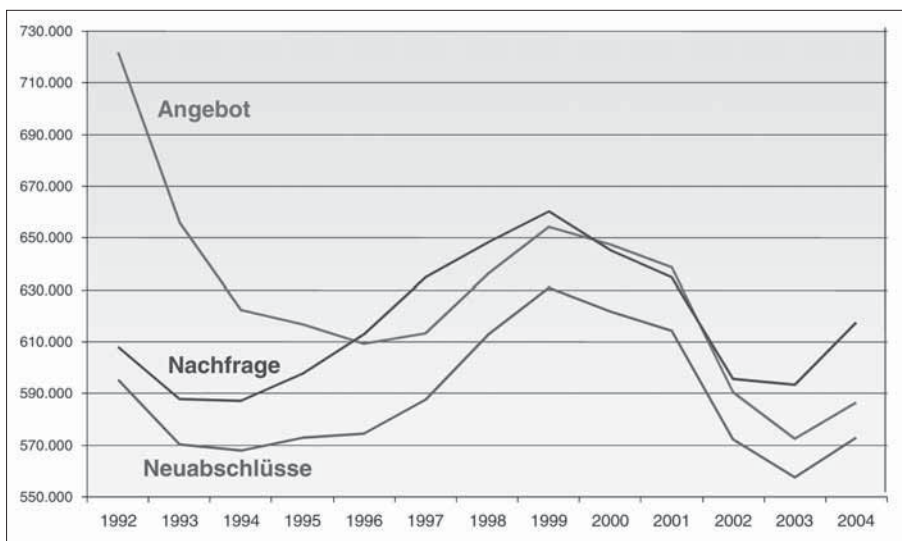
13 a. a. O, Seite 26 ff.

Günter Walden

Wenn sich der Ausbildungsmarkt verändert ...

In meinem Beitrag möchte ich auf wesentliche aktuelle Veränderungen auf dem Ausbildungsmarkt aufmerksam machen. Insbesondere die Entwicklungen der jüngsten Zeit bieten Anlass für Überlegungen zu „Systemvarianten einer qualifizierten nichtuniversitären Berufsausbildung“, welche Gegenstand dieses Bandes bzw. des vorausgegangenen Workshops der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) sind. Grundlage des vorliegenden Beitrags ist ein Workshop mit dem Titel „Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren“, welcher im Juli 2004 ebenfalls von der AGBFN durchgeführt wurde¹. Auf die thematischen Schwerpunkte des Workshops (Qualifizierungsverhalten von Betrieben, Bildungsverhalten von Jugendlichen, Simulation und Prognose der Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt) soll in diesem Aufsatz eingegangen werden. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, eine vollständige Zusammenfassung aller gehaltenen Vorträge und der Diskussion vorzunehmen. Vielmehr möchte ich auf einige für das Thema besonders relevante Aspekte eingehen. Abschließend werden einige Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung des Berufsbildungssystems gezogen. Zur Einführung in das Thema wird im Folgenden die aktuelle Situation auf dem Lehrstellenmarkt kurz skizziert.

Abbildung 1: Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt von 1992 bis 2004



Quelle: Ergebnisse der BIBB-Erhebung zum 30.09., Bundesagentur für Arbeit

1 Bundesinstitut für Berufsbildung: Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren, Bonn 2005

Zur aktuellen Situation auf dem Ausbildungsmarkt

Abbildung 1 informiert über die Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt zwischen 1992 und 2004. Die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und das Ausbildungsangebot sind dabei seit 1999 stark rückläufig mit einem Tiefstand im Jahr 2003. Die offiziell registrierte Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen ist in diesem Zeitraum zwar ebenfalls zurückgegangen, der Rückgang fiel allerdings deutlich niedriger aus.

2004 hat es nun seit mehreren Jahren erstmals wieder eine Steigerung bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen gegeben. Es wurden rund 15.300 neue Verträge mehr als im Vorjahr bereitgestellt. Dies entspricht einer Steigerungsrate von 2,8 %². Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge stieg auf rund 573.000 an, und das Ausbildungsplatzangebot lag im Jahr 2004 bei rund 586.000 (2003: 572.000). Allerdings kann trotz der positiven Entwicklung von einer Entspannung auf dem Lehrstellenmarkt noch nicht die Rede sein. So steigt die Zahl der Abgänger aus allgemein bildenden Schulen seit Anfang der 90er-Jahre an und nahm 2004 noch um rund 22.500 auf 952.300 zu³. Aufgrund des demografisch bedingten Anstiegs der Nachfrage ist die so genannte Angebots-Nachfrage-Relation im Jahr 2004 auf 95,9 gefallen (2003: 96,6). Dies bedeutet, dass noch nicht einmal rechnerisch auf jeden Nachfragenden auch ein Ausbildungsangebot kommt.

Die weiterhin angespannte Situation auf dem Ausbildungsmarkt kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass die Angebotsquote (rechnerische Zahl der Ausbildungsplatzangebote je 100 Schulabgänger) 2004 nur bei 61,6 % lag. Anfang der 90er-Jahre hatte sie noch bei über 80 % gelegen, 2001 noch bei über 70 %⁴. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass in den Zahlen für das Ausbildungsplatzangebot auch durch die öffentliche Hand geförderte Plätze außerhalb von Betrieben enthalten sind. Nach Schätzungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) handelte es sich im Jahr 2003 um rund 60.000 und im Jahr 2004 immerhin noch um 53.000 außerbetriebliche Verträge⁵.

2 Vgl. hierzu und im Folgenden: ULRICH, Joachim Gerd; FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf-Olaf; KREKEL, Elisabeth. M.: Deutlicher Zuwachs bei den betrieblichen Ausbildungsverträgen, http://www.bibb.de/de/naa309_2004.htm, 2004.

3 Vgl. ULRICH, FLEMMING, GRANATH, KREKEL, a. a. O.

4 Vgl. Ebenda.

5 Vgl. Ebenda.

Die Zahl der Jugendlichen, die sich bei den Arbeitsagenturen 2004 als Bewerber für eine Lehrstelle registrieren ließen, betrug 740.200. Im Vergleich zum Vorjahr ist diese Zahl um 2,9 % angestiegen⁶.

Die genannten Zahlen machen insgesamt deutlich, dass trotz der positiven Entwicklung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2004 die betrieblichen Ausbildungsangebote bei weitem nicht ausreichen, um alle interessierten Jugendlichen mit einer betrieblichen Ausbildungsstelle zu versorgen. Zu berücksichtigen ist zusätzlich noch eine regionale Komponente. Sehr ungünstig ist die Situation für die Jugendlichen insbesondere in Ostdeutschland. In zunehmendem Maße verschärft sich der Ausbildungsmarkt aber auch in einzelnen Regionen Westdeutschlands⁷.

Im Folgenden soll nun die Frage erörtert werden, welche Faktoren zu der angespannten Situation auf dem Ausbildungsmarkt geführt haben. Zunächst wird hier im Folgenden auf Entwicklungen im Qualifizierungsverhalten der Betriebe eingegangen.

Qualifizierungsverhalten von Betrieben

Im Hinblick auf das seit 1999 gesunkene Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen stellt sich die Frage, welche Gründe hierfür maßgebend waren. Nicht zu verkennen ist zunächst, dass die in den letzten Jahren eher ungünstige wirtschaftliche Situation vieler Betriebe und die anhaltende Wachstumsschwäche der deutschen Wirtschaft sich auch auf die Bereitstellung betrieblicher Ausbildungsplätze negativ ausgewirkt haben dürften⁸. Insbesondere die schlechte Entwicklung der Beschäftigung und die Krise auf dem Arbeitsmarkt sind hier zu nennen. Hier ist darauf hinzuweisen, dass die ungünstige wirtschaftliche Situation nicht nur auf ein konjunkturelles Tal zurückzuführen ist. Vielmehr handelt es sich um eine strukturelle Wachstumsschwäche, welche auch durch einen konjunkturellen Aufschwung nicht vollständig beseitigt werden kann. Insbesondere ist bei einer konjunkturellen Erholung nicht damit zu rechnen, dass die Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt in Gänze beseitigt werden.

Von besonderer Bedeutung für die Einschätzung der Zukunftsaussichten des dualen Systems ist die Frage, ob die Rückgänge beim betrieblichen Ausbildungsplatzangebot ausschließlich auf die ungünstige wirtschaftliche Entwicklung oder

6 Vgl. Ebenda.

7 Vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT 2004, Bonn 2004.

8 Vgl. hierzu und im Folgenden WALDEN, Günter: Einflussfaktoren auf das Qualifizierungsverhalten von Betrieben. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren, Bonn 2005.

auch auf einen relativen Bedeutungsverlust der betrieblichen Ausbildung gegenüber anderen Bildungsgängen zurückgeführt werden müssen. Zunächst ist hier darauf aufmerksam zu machen, dass die Qualifikationsstruktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten sich seit 1980 eher positiv für Fachkräfte entwickelt hat⁹. Zwar hat der Anteil von Beschäftigten mit einer Hochschulausbildung zugenommen, allerdings sind etwaige Substituierungen von Personen mit Lehre durch Hochschulabsolventen durch eine Schrumpfung der Personengruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung kompensiert worden.

Aus Befragungen von Betrieben zur zukünftigen Deckung des Qualifikationsbedarfs im Fachkräftebereich¹⁰ geht hervor, dass eine eigene Ausbildung mit weitem Abstand nach wie vor als die wichtigste Rekrutierungsmöglichkeit gesehen wird. Hieraus lässt sich also ein etwaiger gravierender Bedeutungsverlust der dualen Ausbildung gegenüber anderen Bildungsgängen nicht ableiten.

Trotz der weiterhin grundsätzlich hohen Akzeptanz der dualen Ausbildung bei den Betrieben gibt es aber auch Hinweise auf Ursachen für die negative Ausbildungsplatzentwicklung, die nicht mit der wirtschaftlichen Situation, sondern mit spezifischen Entwicklungen im Ausbildungssystem in Verbindung stehen. Für den Handwerksbereich kommen Analysen zur Entwicklung der Ausbildungskosten zum Ergebnis, dass die Nettokosten (Bruttokosten abzüglich der Erträge aus produktiven Leistungen der Auszubildenden) zwischen 1991 und 2000 real (um Preissteigerungen bereinigt) um rund 20 % gestiegen sind¹¹. Hiermit in unmittelbarem Zusammenhang stehen Klagen, insbesondere des Handwerks, dass es immer schwieriger werde, leistungsfähige Jugendliche für eine Ausbildung zu gewinnen. Die Ausbildungseignung der Jugendlichen als eine wesentliche Voraussetzung, um eine eigene Ausbildung erfolgreich und wirtschaftlich durchführen zu können, wird von vielen Betrieben nicht mehr als ausreichend angesehen. Ein schlechterer Leistungsstand der Auszubildenden führt dabei auch tendenziell zu einer steigenden Kostenbelastung für die Betriebe, insbesondere deswegen, weil sich die Möglichkeiten für einen produktiven Arbeitsinsatz reduzieren. Allerdings ist hier auch darauf aufmerksam zu machen, dass Kostensteigerungen in der Ausbildung zwischen 1991 und 2000 ausschließlich für das Handwerk zu beobachten waren. Für den Ausbildungsbereich Industrie und Handel ergab sich so real ein Rückgang der Nettokosten von 6,2 %¹².

⁹ Vgl. Ebenda.

¹⁰ Vgl. BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter; HERGET, Hermann: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 264, Bielefeld 2004, S. 264.

¹¹ Vgl. WALDEN, Günter: Einflussfaktoren auf das Qualifizierungsverhalten von Betrieben, a. a. O.

¹² Vgl. Ebenda.

Neben dem Einfluss der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung ist zu prüfen, inwieweit sich in der Vergangenheit auch wirtschaftsstrukturelle Entwicklungen auf das betriebliche Qualifizierungsverhalten ausgewirkt haben. Analysen kommen hier allerdings - je nachdem, welcher Analysezeitraum zugrunde gelegt und welche Variablen berücksichtigt werden - zu unterschiedlichen Ergebnissen. PLÜNNECKE und WERNER¹³ stellen für den Zeitraum 1995 bis 2002 heraus, dass aufgrund von Berufsstruktur- und Qualifikationsstruktureffekten der Rückgang an Ausbildungsplätzen noch deutlicher ausgefallen wäre, wenn die entsprechenden negativen Tendenzen nicht durch einen Anstieg der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft kompensiert worden wären¹⁴. Verschiebungen in der Struktur der Beschäftigung hätten demnach eher ungünstige Auswirkungen auf die betriebliche Ausbildung haben müssen, was aber durch höhere Ausbildungsanstrengungen der Betriebe zum Teil ausgeglichen worden sei.

TROLTSCH¹⁵ analysiert für den Zeitraum 1980 bis 2002 die wirtschaftsstrukturelle Entwicklung und kommt - anders als PLÜNNECKE und WERNER - zum Ergebnis, dass die Verschiebungen in der Wirtschaftsstruktur eher einen positiven Effekt auf die betrieblichen Ausbildungsaktivitäten hätten haben müssen, was aber durch eine geringere Ausbildungsneigung der Betriebe nicht realisiert worden sei. Hintergrund der Ergebnisse von TROLTSCH ist der Sachverhalt, dass die betrieblichen Ausbildungsquoten im Dienstleistungsbereich seit 1980 gesunken sind. Während die Zahl der Beschäftigten in diesem Bereich angestiegen ist, ist die Zahl der Auszubildenden im längerfristigen Vergleich gesunken. Die Beschäftigungsgewinne des Dienstleistungssektors hätten, bei einer gleichbleibenden Ausbildungsneigung, deshalb eher zu einem Anstieg der Ausbildungsaktivitäten führen müssen. Über Gründe für die Entwicklung kann hier nur spekuliert werden. Möglicherweise spielen Strukturverschiebungen innerhalb des Dienstleistungssektors eine wesentliche Rolle.

Es kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, warum die Befunde in den beiden zitierten Studien zum Einfluss struktureller Veränderungen auf die betrieblichen Ausbildungsaktivitäten unterschiedlich sind. Zu beachten ist aber, dass sich die untersuchten Zeiträume deutlich unterscheiden. Wichtig ist in unserem Zusam-

13 PLÜNNECKE, Axel; WERNER, Dirk: Das duale Ausbildungssystem. Die Bedeutung der Berufsausbildung für Jugendarbeitslosigkeit und Wachstum. Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 2004.

14 Vgl. auch WERNER, Dirk: Ausbildung zwischen Strukturwandel und Investitionskalkül. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren, Bonn 2005.

15 TROLTSCH, Klaus: Berufsbildung und Strukturwandel - Zum Einfluss wirtschaftsstruktureller Veränderungen auf das betriebliche Ausbildungsstellenangebot seit 1980. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren, Bonn 2005.

menhang, dass beide Analysen zu dem Ergebnis kommen, dass auch strukturelle Verschiebungen in der Wirtschaft das betriebliche Qualifizierungsverhalten beeinflussen.

Die Ausführungen zur Entwicklung des betrieblichen Qualifizierungsverhaltens zeigen, dass negative Wirkungen auf das betriebliche Ausbildungsplatzangebot in jüngster Zeit vor allem durch die ungünstige Lage auf dem Arbeitsmarkt ausgelöst wurden. Das Handwerk scheint zudem zunehmend Schwierigkeiten zu haben, auch leistungsfähigere Jugendliche für eine Ausbildung zu gewinnen. Zu nennen sind auch wirtschaftsstrukturelle Entwicklungen, die ebenfalls das Qualifizierungsverhalten von Betrieben beeinflussen. Allerdings ergeben sich bisher keine empirischen Hinweise für einen grundsätzlichen Bedeutungsverlust der betrieblichen Berufsausbildung bei den Betrieben. Die meisten Ausbildungsbetriebe sehen in der eigenen Ausbildung nach wie vor das wichtigste Instrument zur Rekrutierung von Fachkräften.

Bildungsverhalten von Jugendlichen

Betrachtet man die Entwicklung der Beteiligung an unterschiedlichen Bildungsformen seit 1992 (Abbildung 2), so fällt auf, dass die Ausbildungsgänge außerhalb des dualen Systems auf die Zunahme der Zahl der Absolventen aus allgemein bildenden Schulen mit einer Ausweitung reagiert haben. Dies gilt für die Bildungsgänge, welche nur eine berufliche Grundbildung vermitteln, aber auch für die Bildungsgänge, die auf schulischem Wege zu einem Berufsabschluss führen, sowie für die Hochschulen. Die Entwicklung der Eintritte in das duale System weicht allerdings von diesem allgemeinen Trend ab und weist - wie eingangs bereits ausgeführt - eine negative Tendenz auf. Ähnliche Aussagen lassen sich formulieren, wenn die relative Entwicklung der Bildungsbeteiligungen betrachtet wird (Abbildung 3): Während die Quote der Ausbildungsanfänger im dualen System sinkt, steigen die Anteile für die anderen Bildungsgänge an. Die Tatsache, dass sich die Anteile für die in Abbildung 3 aufgeführten Bildungsgänge nicht auf 100 % addieren, macht auf die so genannte Warteschleifenproblematik aufmerksam. Die Jugendlichen besuchen nicht nur eine der betreffenden Maßnahmen, sondern absolvieren hintereinander unterschiedliche Bildungsgänge, um ihre Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen zu verbessern.

Abbildung 2: Entwicklung der Bildungsbeteiligungen von 1992 bis 2004

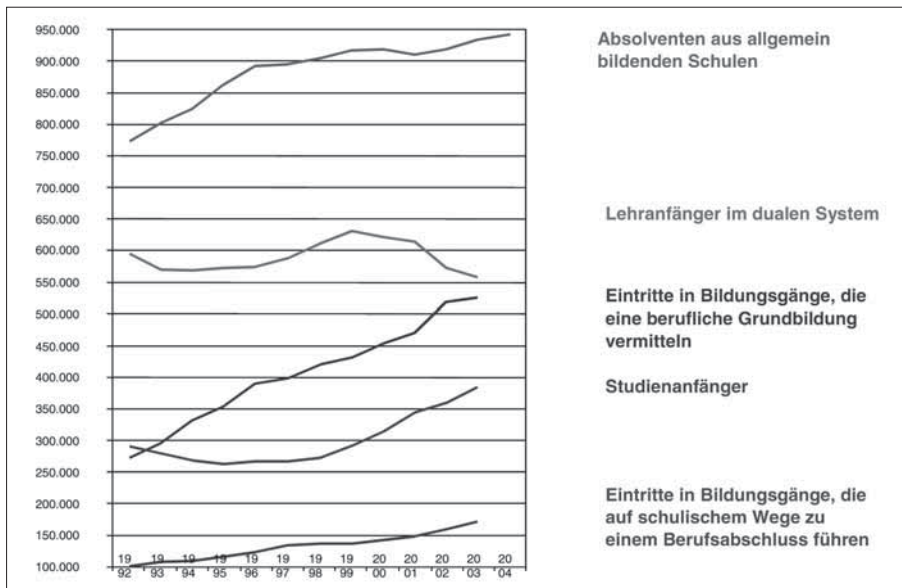
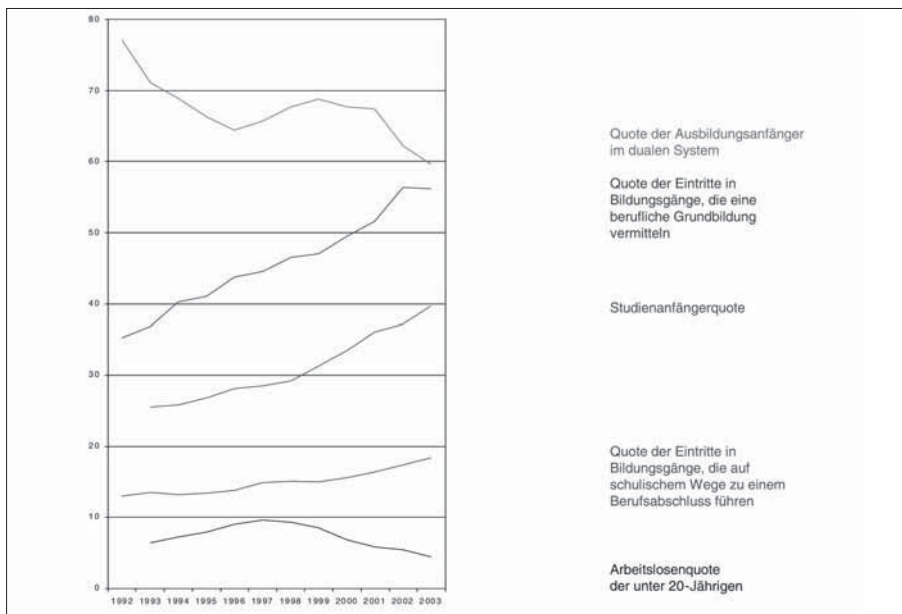


Abbildung 3: Relative Entwicklung der Bildungsbeteiligung von 1992 bis 2003 (Angaben in % der Schulabgänger- bzw. Altersjahrgänge)



Handelt es sich bei den geschilderten Entwicklungen nun primär um Ausweichreaktionen der Jugendlichen wegen fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze oder auch um ein nachlassendes generelles Interesse an einer betrieblichen Ausbildung? Zur Klärung dieser Frage kann zunächst auf Ergebnisse der Befragung von Ausbildungsstellenbewerbern zurückgegriffen werden, welche nicht in eine betriebliche Lehrstelle eingemündet sind¹⁶. Bei der Frage nach den Gründen, warum zurzeit keine Lehre gemacht wird, wurde von mehr als der Hälfte der Befragten des Bewerberjahrgangs 2001 auf die Erfolglosigkeit der Bewerbungen hingewiesen. Nur rund 14 % der Befragten gaben an, dass sie sich von selbst für etwas anderes entschieden hätten¹⁷. Dies deutet darauf hin, dass der Rückgang der Beteiligungsquoten im Bereich der dualen Ausbildung vor allem auf das knappe betriebliche Angebot an Ausbildungsplätzen und nicht auf eine nachlassende Attraktivität der betrieblichen Ausbildung auf Seiten der Jugendlichen zurückzuführen ist.

Ähnliche Schlussfolgerungen lassen sich ziehen, wenn auf der Basis der Befragung von Schulabgängern der Anteil der Jugendlichen im Zeitablauf verfolgt wird, welche einen Berufswunsch angeben, der mit einer Lehre verbunden ist. In den letzten Jahren ist hier eine eher noch steigende Neigung der Jugendlichen zu beobachten, eine betriebliche Ausbildung zu absolvieren¹⁸. Der tatsächliche Rückgang der betrieblichen Ausbildung ist nach den vorliegenden Befunden also nicht nachfrage-, sondern eindeutig angebotsinduziert. Es ist davon auszugehen, dass der Anteil der betrieblichen Ausbildung wieder deutlich ansteigen würde, wenn das Angebot der Betriebe ausgeweitet werden würde.

Zur zukünftigen Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt

Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass das betriebliche Ausbildungsplatzangebot deutlich unter der Zahl der Jugendlichen liegt, die eigentlich eine Lehre im dualen System absolvieren möchten. Hier stellt sich die Frage, ob dies nur eine Übergangserscheinung ist oder von längerfristiger Dauer sein wird. Wie bereits festgestellt wurde, hängt das Ausbildungsverhalten der Betriebe in starkem Maße auch von der wirtschaftlichen Entwicklung und insbesondere von der Situation auf dem Arbeitsmarkt ab. Zuverlässige längerfristige Prognosen liegen hierzu nicht vor bzw. sind vermutlich auch gar nicht möglich. Allerdings gibt es gegenwärtig auch keine Hinweise darauf, dass es kurz- bis mittelfristig zu einer wesentlichen Verbesserung der Situation im Bereich von Beschäftigung und Arbeitsmarkt kommen wird.

16 ULRICH, Joachim Gerd; EHRENTAL, Bettina; EDEN, Andreas; REBHAN, Volker: Ohne Lehre in die Leere? Ergebnisse der BIBB/BA-Bewerbungsbefragung 2001, Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste, Heft 27/02.

17 Vgl. Ebenda, S. 2157.

18 Vgl. BRANDES, Harald: Bildungsverhalten von Jugendlichen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren, Bonn 2005.

Um zukünftige Szenarien für den Ausbildungsmarkt entwickeln zu können, bietet es sich auf der Nachfrageseite der betrieblichen Ausbildung an, die demografische Entwicklung in den nächsten Jahren zu betrachten. BROSI und TROLTSCH¹⁹ haben bis zum Jahr 2020 geschätzt, wie hoch die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge jeweils sein muss, wenn die Ausbildungsbeteiligungsquote (Eintritte in Ausbildung bezogen auf den Altersjahrgang) konstant gehalten wird. Als Basisjahr wurde hier das Jahr 2002 zugrunde gelegt. Nach dieser Modellrechnung steigt die Zahl der erforderlichen Neuverträge in den alten Ländern noch bis zum Jahr 2008 an (auf 486.500). Danach gehen die Zahlen wieder zurück, verbleiben aber auf hohem Niveau. Erst 2017 wird die erforderliche Zahl der Neuverträge wieder unter der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2002 liegen. Zu berücksichtigen hierbei ist, dass die der Modellrechnung zugrunde liegende Ausbildungsbeteiligungsquote für 2002 auch schon relativ niedrig und mit einer äußerst angespannten Situation auf dem Ausbildungsmarkt verbunden war.

In den neuen Bundesländern wird die demografische Entwicklung dagegen schon bald zu einer rechnerischen Entlastung auf dem Ausbildungsmarkt führen. Bereits jetzt ist die Zahl der erforderlichen Neuverträge leicht rückläufig und wird spätestens ab 2008 deutlich unter der für 2002 liegen. Betrug die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den neuen Bundesländern 2002 rund 126.000, wird die Zahl der erforderlichen Neuverträge 2008 nur noch bei rund 93.000 liegen. Bis 2012 wird sie auf einen Tiefstand von rund 66.000 absinken und danach nur wieder leicht steigen. Bezogen auf ganz Deutschland wird der Umfang der erforderlichen Neuverträge noch bis zum Jahr 2008 höher sein als 2002.

Die Frage, inwieweit es der nachwachsenden Generation gelingen wird, eine betriebliche Ausbildung zu erhalten, hängt auch davon ab, wie das Verhältnis der jungen (ins Beschäftigungssystem nachrückenden) Alterskohorten zu älteren (aus dem Beschäftigungssystem ausscheidenden) Alterskohorten ist. BROSI und TROLTSCH²⁰ haben für den Zeitraum bis 2050 die Zahl der Personen in den Altersgruppen 60 bis 64 Jahre und 15 bis 19 Jahre gegenüber gestellt. Die Differenz zwischen den beiden Altersjahrgängen gibt an, inwieweit sich das Erwerbspersonenpotenzial verändern wird. Danach wird in den neuen Bundesländern das Erwerbspersonenpotenzial schon in den nächsten Jahren deutlich sinken. In den alten Bundesländern tritt diese Entwicklung erst zeitlich versetzt (ab 2010 und deutlich ab Mitte des kommenden Jahrzehnts) ein. Im Jahr 2050 werden in den

19 BROSI, Walter; TROLTSCH, Klaus: Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen und Fachkräftebedarf der Wirtschaft. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Forschung Spezial, Heft 8, Bielefeld 2004, S. 17 ff.

20 BROSI, TROLTSCH: a. a. O. S. 20 ff.

neuen Bundesländern rund ein Drittel weniger Menschen im erwerbsfähigen Alter vorhanden sein als heute. In den alten Bundesländern wird das Erwerbspersonenpotenzial bis 2050 etwa um ein Viertel sinken.

Die betreffenden Analysen zur demografischen Entwicklung machen deutlich, dass Entlastungswirkungen kurzfristig nur für die neuen Bundesländer zu erwarten sind. In den alten Bundesländern wird dagegen erst ab Mitte des kommenden Jahrzehnts eine Entlastung eintreten. Insofern ist, falls nicht ein sehr starker Wirtschaftsaufschwung zu einem deutlich steigenden Fachkräftebedarf führt, auch für die nächsten Jahre mit erheblichen Problemen auf dem Ausbildungsmarkt zu rechnen. Das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen wird also auch zukünftig nicht ausreichen, um die Nachfrage der Jugendlichen zu decken.. Zum Abschluss des Aufsatzes sollen hieraus einige Schlussfolgerungen für die Ausrichtung des deutschen Berufsbildungssystems gezogen werden.

Konsequenzen für das Berufsbildungssystem

Wie ausgeführt wurde, wird das duale Berufsbildungssystem mittelfristig kaum in der Lage sein, flächendeckend ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen bereitzustellen. Gleichzeitig ist dieses System sowohl aus Sicht der Betriebe als auch des Großteils der heranwachsenden Generation weiterhin attraktiv. Allerdings gibt es keine Deckung zwischen den Vorstellungen der Betriebe hinsichtlich der aus einzelökonomischer Sicht erforderlichen Zahl anzubietender Ausbildungsplätze und den Interessen der Schulabgänger und Schulabgängerinnen an einer qualifizierten Ausbildung. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass der Ausbildungsmarkt kein Markt in einem ökonomischen Sinne ist, da ein Regulativ (wie der Preis in klassischen Märkten) fehlt, welches einen Ausgleich zwischen Angebot und Nachfrage herbeiführen kann²¹. Sehr wahrscheinlich ist zudem, dass mittelfristig die bereitgestellten betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten auch unterhalb eines gesamtwirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs liegen.

Gegenwärtig ist ein wachsender Teil von Jugendlichen, welche eigentlich eine Ausbildung im dualen System absolvieren möchten, dazu gezwungen, auf alternative Angebote insbesondere im Bereich der beruflichen Grundbildung und der Berufsfachschulen auszuweichen. Jugendliche, die eine Berufsfachschule besuchen, geben sich hiermit oft aber nicht zufrieden und wollen nach Abschluss ihrer schulischen Ausbildung noch eine betriebliche Lehre machen. Diese so genannte Warteschleifenproblematik ist nicht nur aus der Sicht der Jugendlichen problematisch, sondern stellt auch eine Vergeudung volkswirtschaftlicher Res-

21 Vgl. hierzu auch ULRICH, Joachim Gerd: Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatzanfrage und Ausbildungsplatzangebot, In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren, Bonn 2005.

sources dar. Insofern ergibt sich aus den quantitativen Defiziten der dualen Ausbildung ein Reformbedarf. Das Berufsbildungssystem sollte in der Lage sein, insgesamt ein ausreichendes Qualifizierungsangebot für alle ausbildungsfähigen Jugendlichen zur Verfügung zu stellen.

Wie kann nun eine Vollversorgung erreicht werden, die gleichzeitig die bekannten Nachteile der bestehenden alternativen schulischen Angebote vermeidet? Zunächst ist hier auf die vielfältigen Fördermaßnahmen der öffentlichen Hand zur Anhebung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft hinzuweisen. Insbesondere ist hier die Schaffung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze (unter Einbeziehung betrieblicher Praktika), die Einrichtung von Ausbildungsverbünden sowie die Schaffung eines externen Ausbildungsmanagements anzusprechen. Wie die Erfahrung der Vergangenheit zeigt, können mit diesen Maßnahmen zwar zusätzliche Ausbildungskapazitäten geschaffen werden; dies reicht aber nicht aus, um die Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt vollständig zu beseitigen. Lösbar wäre das quantitative Problem vermutlich, wenn unter massivem Einsatz öffentlicher Mittel betriebliche Ausbildungsplätze subventioniert und betriebliche Ausbildungskapazitäten angemietet würden. Eine solche direkte finanzielle Förderung der Betriebe wäre aber (von teilweise bestehenden Fördermaßnahmen unter besonderen Auflagen abgesehen) systemfremd und würde die eigentlichen Voraussetzungen des dualen Systems aushebeln. Das Problem wären nicht nur Mitnahmeeffekte, sondern mittelfristig wohl auch eine deutliche Schwächung der originären betrieblichen Ausbildungsbereitschaft. Dieser Weg scheidet deshalb als eine gangbare Alternative aus.

Seit Bestehen des Berufsbildungsgesetzes hat es mehrere Versuche gegeben, die Konjunkturanfälligkeit des dualen Ausbildungssystems durch die Einführung einer Umlagefinanzierung zu beseitigen. Zuletzt ist hier auf das von der Bundesregierung im Jahr 2004 eingebrachte Berufsausbildungssicherungsgesetz hinzuweisen, welches aber zunächst zurückgestellt wurde. Bisher ist es aber nicht gelungen, ein Umlageverfahren zu entwickeln, welches den heterogenen Kostenstrukturen in der betrieblichen Berufsausbildung gerecht wird und unerwünschte Nebenwirkungen vermeidet. Dies gilt auch für das Berufsausbildungssicherungsgesetz²². Zusätzlich ist auf erhebliche Widerstände gegen die Einführung einer Umlagefinanzierung durch die Wirtschaft hinzuweisen.

22 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Zur Kontroverse um das Berufsausbildungssicherungsgesetz. www.bibb.de/de/print/11693.htm

Der Vorschlag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Absolventen von vollzeitschulischen Ausbildungsgängen den Zugang zu einer Kammerabschlussprüfung zu ermöglichen, ist m. E. positiv zu bewerten. In Abhängigkeit von besonderen beruflichen Anforderungen und besonderen regionalen Gegebenheiten kann dies ein Rahmen für durchaus unterschiedliche Modelle von Lernortkombinationen sein, in denen schulische Phasen mit betrieblichen Praxisphasen verknüpft werden. Zwei Probleme sind für solche ergänzenden Bildungsangebote aber zu lösen. Zum einen muss der Bedarf für solche Bildungsangebote ermittelt werden, wobei angestrebt werden muss, den Absolventen auch längerfristige Verwertungsperspektiven zu eröffnen. Zum anderen muss vermieden werden, dass solche Bildungsangebote negative Rückwirkungen auf das Gesamtsystem haben und die originäre Ausbildungsbereitschaft der Betriebe schwächen. In Frage kämen deshalb vor allem solche Angebote, bei denen die betriebliche Ausbildung nicht schon einen besonderen Schwerpunkt hat und die Konkurrenz zur betrieblichen Ausbildung eher eingeschränkt ist.

Die Aufwertung berufsfachschulischer Bildungsgänge kann durchaus längerfristig auch zu grundlegenden Veränderungen im Berufsbildungssystem führen, wobei dies auch negative Veränderungen einschließt. Allerdings gibt es zur Schaffung alternativer Bildungsgänge keine adäquate Alternative, wenn der Anspruch der heranwachsenden Generation auf ein ausreichendes Qualifizierungsangebot wirklich eingelöst werden soll.

Dr. Günter Walden

(Bundesinstitut für Berufsbildung)

Dieter Euler

Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung

1. Ausgangspunkte und Problemfokussierung

Fragen nach der Qualität von Unterricht oder Bildungseinrichtungen haben im Bildungssystem kein hohes Ansehen. Instrumente des Konsumentenschutzes wie beispielsweise Gewährleistung oder Produkthaftung aufgrund von Qualitätsmängeln sind im Bildungsbereich unüblich. Häufig wird Bildung als ein Prozess definiert, der durch die personale Einzigartigkeit der Beteiligten getragen wird und sich als solcher einer Kontrolle bzw. Kontrollierbarkeit entzieht. Sich dumm zu stellen, um klüger zu werden, mag als ein probates didaktisches Prinzip gelten – als Grundlage zur kritischen Durchleuchtung von Bildungsinstitutionen oder des Handelns der Lehrenden im Rahmen eines Qualitätsmanagements findet es momentan noch keinen großen Anklang. Bei „Qualitätsmängeln“ wird die Schuld zumeist bei den Schülern gesucht, sie werden (im allgemein bildenden Schulwesen) nicht versetzt oder auf eine andere Schule relegiert, oder sie werden auf andere Weise sanktioniert, wenn sie sozial oder intellektuell nicht in die Klassengruppe passen.

Die vornehme Verschlossenheit gegenüber Fragen der Qualitätsentwicklung scheint seit einigen Jahren etwas aufzubrechen. Viele Institutionen (u. a. KMK, BLK, OECD) stellen die Qualitätsentwicklung an die Spitze ihrer Agenda. Neben den von Amts wegen mit Bildung befassten Organisationen beschäftigen sich zunehmend auch Organisationen wie z. B. die Stiftung Warentest oder McKinsey mit dieser Frage. Einige Hinweise mögen das Interesse an dem Thema unterstreichen:

- In der Folge internationaler Vergleichsuntersuchungen (z. B. PISA) wird diskutiert, inwieweit diese Bildungstests im allgemein bildenden Schulbereich eine normierende Wirkung entfalten und über korrespondierende Bildungsstandards ein wirksames Mittel zur Qualitätsentwicklung eingeführt werden kann.
- In der Weiterbildung intensivieren sich die Bemühungen, Qualitätsentwicklung durch Zertifikate, Gütesiegel, Akkreditierungen und Bildungstests zu fördern.¹
- In den Hochschulen werden u. a. im Rahmen von Akkreditierungsverfahren Mindeststandards für die Zulassung neuer Studiengänge definiert.

¹ Vgl. BALLI, KREKEL und SAUTER, 2004.

- In den Unternehmen haben Verfahren der Qualitätskontrolle, -sicherung und -entwicklung bereits eine Tradition. Dies betrifft die Produktqualität ebenso wie Ansätze der Evaluation als Grundlage einer kontinuierlichen Verbesserung von Wertschöpfungsprozessen.

In der Berufsausbildung bleiben Qualitätsfragen derzeit weitgehend auf den schulischen Bereich begrenzt, wo sie einen systematischen Ort im Rahmen von Schulentwicklungsansätzen gefunden haben. Für die betrieblichen Lernorte und die Arbeit der Kammern sind bislang keine systematischen Ansätze einer Qualitätsdiskussion erkennbar.

Warum haben Qualitätsfragen in der Bildung eine hohe Bedeutung erhalten? Und warum fällt es Bildungsinstitutionen und ihren Lehrenden schwer, sich auf diese Fragen einzulassen?

Die Begründungen für die Einführung von Systemen der Qualitätsentwicklung sind vielfältig und spiegeln z. T. gegensätzliche Interessen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen wider:

- Aus einer *pädagogischen Perspektive* wird die These vertreten, dass die Entwicklung von qualitativ „guten“ Schulen eine erhöhte Autonomie erfordere. Erst Freiheit mache verantwortlich. Dabei könne aufgrund der politischen Gesamtverantwortung keine völlige Autonomie gewährt werden, sondern das Verhältnis zwischen der Verantwortung von Politik/Bildungsverwaltung und der Eigenverantwortung der einzelnen Schule sei in eine neue Balance zu bringen. Mit Hinweis auf empirische Befunde wird angefügt, dass sich „gute“ Schulen u.a. durch ein hohes Schulethos, eine bewusst gestaltete Schulkultur, eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit, die Fähigkeit zur Selbstentwicklung und Selbstbeurteilung sowie eine ausgeprägte Leistungsorientierung auszeichneten.² Diese Ausprägungen ließen sich nicht durch Anweisungen von oben erreichen, sondern sie erforderten maßgeblich eine Entwicklung von unten. Eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung sei die Gewährung von Gestaltungsfreiräumen, deren Nutzung von allen Beteiligten spezifische Bereitschaften und Fähigkeiten verlangten. Wesentlich sei ein „empowerment“ im Sinne der Übertragung von Verantwortung an Personen und Institutionen, um deren Leistungsfähigkeit zu steigern.
- Eine diese Grundaussagen stützende *bildungsorganisatorische Perspektive* besagt, dass zentralistisch gesteuerte Organisationen insbesondere in Zeiten eines rasanten Wandels eine geringere Innovationskraft, eine geringere Anpassungsfähigkeit an veränderte Rahmenbedingungen und ein niedrige-

2 Vgl. DUBS, 1998, S. 6 f.

res Motivationspotenzial für ihre Mitarbeiter böten. In Zeiten des schnellen Wandels in der Umwelt von Schulen sei es demnach notwendig, die Steuerung hochgradig in deren Autonomie zu stellen.

- *Bildungspolitische Perspektiven* betonen die notwendige Neupositionierung der Berufsschule aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen in der Berufsbildung. So wird gefordert, sie müsse aus ihrer reaktiven „Lückenbüßer-Rolle“ in der Berufsausbildung (z. B. Qualitätssicherung in Ausbildungsverhältnissen mit einer unzulänglichen betrieblichen Ausbildung, Bereitstellung von vollzeitschulischen Ausbildungsplätzen in Zeiten fehlender Ausbildungsplätze) heraustreten. Demgegenüber solle sie attraktive Bildungsangebote entwickeln und diese auf dem Bildungsmarkt platzieren. Dabei solle sie im Sinne eines „regionalen Kompetenzzentrums“ ein Motor der Strukturentwicklung innerhalb einer „Lernenden Region“ werden und sich von einer bürokratischen Organisation zu einem flexiblen Dienstleister entwickeln, der nach modernen Managementprinzipien geführt wird, sich einem Qualitätsmanagement unterzieht und dynamisch auf veränderte Rahmenbedingungen des Bildungsmarktes reagieren kann.
- Aus einer *ökonomischen Perspektive* wird darauf hingewiesen, dass die Verlagerung von Kompetenz und Verantwortung zu einem Abbau von Bürokratie führe, das Bildungssystem von unproduktiven Bereichen befreie und insofern die Ressourceneffizienz erhöhe. Von Kritikern wird dabei ausgeführt, dass die finanzielle Steuerung von Bildungsetats über Globalbudgets es erleichtere, Mittelkürzungen in öffentlichen Haushalten durchzusetzen, da unangenehme Entscheidungen (z. B. Budgetkürzungen) auf die Schule delegiert werden könnten.

Kernbereiche aus den Begründungssträngen verbinden sich beispielsweise in Konzepten des New Public Management (NPM)³. Dort wird ausgeführt, dass Schulen traditionell nach dem Bürokratiemodell gesteuert würden. In einer stabilen Umwelt erscheint das legalistische, regelgebundene Handeln auf sozial-technologischer Grundlage als ein Modell, das demokratisch legitimiert und prinzipiell auch effizient ist. In Zeiten des schnellen Wandels hingegen gelten solche Steuerungsmodelle als zu schwerfällig und anpassungsträge. Sobald schnelle Reaktionszeiten auf wechselnde Umweltbedingungen erforderlich sind, gelten Modelle der Selbstorganisation als überlegen, in denen insbesondere auch das Wissen der Organisationsmitglieder genutzt wird. Führung und Organisationssteuerung vollziehen sich dann nicht durch Anweisung auf der Basis von fremd-gesteuerten Regelsystemen, sondern durch Zielvereinbarung und Coaching im Rahmen von strategischen Rahmenvorgaben.

3 Vgl. THOM & Ritz, 2000.

Vor diesem Hintergrund zeigen sich öffentliche Schulen als weitgehend überreguliert, wobei die unüberschaubare Zahl von Regeln kaum mehr befolgt bzw. durchgesetzt werden kann. Eine solche Situation schafft für Innovationen eine Atmosphäre der Unsicherheit und stärkt prinzipiell die Innovationsblockierer, da jede mögliche Veränderung mit der Beseitigung zahlreicher Regeln und Traditionen zu kämpfen hat.

In diesem Kontext stellt NPM ein übergreifendes Modell für die Steuerung von öffentlichen Organisationen dar. Dabei wird zwischen strategischer und operativer Führung unterschieden. Die höheren politischen und administrativen Behörden geben nur noch Rahmenziele vor (strategische Führung), deren Präzisierung und Umsetzung obliegt den ausführenden Institutionen (operative Führung). Damit soll eine Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen an den Ort des Geschehens und Betroffenseins erfolgen. Den Institutionen vor Ort wird eine größere Problemlösungskapazität gegeben. An die Stelle einer Input-Orientierung (Steuerung über Detailregeln) tritt eine Output-Orientierung (Steuerung über Rahmenziele). Entsprechend sieht das Modell einen Rollenwandel der Beteiligten vor. Die oberen Behörden sollen sich nicht als Inspektorat, sondern als Ermöglicher von Eigengestaltung und Kreativität verstehen. Sie repräsentieren weniger ein Kontrollorgan, sondern fungieren als Organisator von wechselseitiger Verantwortung und Verpflichtung. In diesem Rahmen erhalten Qualitätssysteme ihren spezifischen Standort. Einerseits sollen sie den Entwicklungsaktivitäten eine Richtung und Kontinuität geben, andererseits legitimieren sie die Gewährung von Freiräumen. Denn wie man nicht nur eine Seite einer Schallplatte kaufen kann, so ist die Gewährung von zusätzlichen Handlungsspielräumen mit der Verantwortung für die Nutzung dieser Freiheiten unablässig verbunden.

Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung ist demnach eingebettet in eine umfassende Diskussion über die Gestaltung von Qualitätssystemen in Bildungsinstitutionen sowie – im Bereich schulischer Lernorte – in die kontrovers geführte Diskussion über Schulentwicklung. Eine besondere Akzentuierung erfährt diese Debatte in der Berufsausbildung angesichts der Tendenz, dass sich das System der beruflichen Erstausbildung zunehmend im Rahmen pluraler Organisationsformen vollzieht und dabei u. a. die Frage gestellt wird, ob die Ausbildungsgänge in schulischer Verantwortung der Qualität einer dualen Ausbildung entsprechen. Eine umfassende Antwort erforderte es, dass sich über die schulischen Lernorte hinaus auch die anderen Lernorte und Verantwortungsträger (insbesondere die zuständige Stelle mit ihren Ausschüssen) einer Qualitätsdiskussion stellen. Insbesondere die Sozialpartner tun sich derzeit noch schwer, offen in eine solche Diskussion einzutreten. Qualitätsfragen spielen im Kontext von politischen Verbalgefechten der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften häufig nur dann eine Rolle, wenn die Qualität außerhalb des eigenen Verantwortungsbereichs angesprochen ist.

Die Skizzen verdeutlichen, dass das Thema Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung noch in den Anfängen steckt. Visionen beginnen mit Fragen, in diesem Sinne sollen die folgenden Überlegungen unter der folgenden Leitfrage stehen: *Inwieweit ist es notwendig und möglich, eine Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung systematisch zu gestalten?* Die Suche nach einer Antwort wird über die folgenden Schritte strukturiert:

- Zunächst wird thesenartig die Praxis der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung rekonstruiert (Kap. 2).
- Mit Bezug auf die einschlägige Literatur werden Kernfragen zur Entwicklung eines Qualitätsentwicklungssystems für die Berufsausbildung diskutiert (Kap. 3).
- Abschließend werden Beispiele aus Modellprojekten vorgestellt, in denen aktuell die Umsetzung spezifischer Qualitätssysteme in der Berufsausbildung entwickelt und erprobt wird (Kap. 4).

2. Ist-Analyse: Thesen über die Praxis der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung

2.1 These 1: Qualität – ein vergessenes Thema in der Berufsausbildung? Die Diskussionen über die Qualität der Berufsausbildung aus den 70er-Jahren sind weitgehend versiegt!

Anders als in den Reformdebatten der 70er-Jahre und ganz im Gegensatz zur kritischen Aufmerksamkeit, der sich die *schulische* Seite der dualen Berufsausbildung heute ausgesetzt sieht, wird die Qualität der *betrieblichen* Berufsausbildung heute nur zaghaft angesprochen. Bezogen auf die betriebliche Seite des dualen Systems dominieren quantitative Betrachtungen: die Betriebe sollen möglichst viele Ausbildungsplätze bereitstellen, deren Qualität eher nachrangig interessiert.

Erste Untersuchungen über die Qualität der betrieblichen Ausbildung wurden kurz nach In-Kraft-Treten des Berufsbildungsgesetzes 1969 durchgeführt.⁴ Auf der Grundlage ausgewiesener Indikatoren wurde herausgearbeitet, dass es sehr

⁴ Vgl. die Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung (1969) und die Vorschläge der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (1974). Parallel dazu intensivierte sich die Diskussion über eine Qualitätssicherung in der Weiterbildung (vgl. SAUER, 2004). So wurden beispielsweise 1997 in dem Fernunterrichtsgesetz Standards für den Bereich des Fernunterrichts kodifiziert.

große qualitative Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen, Wirtschaftsbereichen und Ausbildungsbetrieben gibt. Bei den von der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ verwendeten Indikatoren handelt es sich im Wesentlichen um Input-Qualitätsfaktoren, so z. B.: Vorhandensein einer Ausbildungsplanung; Qualifikation des Ausbildungspersonals (d. h. fachliche und pädagogische Kompetenzen der Ausbildungsverantwortlichen im Betrieb); Zustand und Modernität der Ausbildungseinrichtung; Relation Lehrlinge-Ausbilder.

Im Gegensatz zu den 70er-Jahren, als die schulische im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung eher positiv bewertet wurde⁵, mit umfassenden Ansprüchen einer gesellschaftlichen Demokratisierung verbunden und die Berufsschule bei einzelnen Autoren sogar als Qualitätsgarant in der Berufsbildung gesehen wurde, befinden sich die beruflichen Schulen heute in der Defensive. Ein Beispiel stellt die Äußerung von Arbeitgeberpräsident Hundt dar, der zur Abwehr erweiterter Rechte der schulischen Seite im dualen System deren Qualität und Leistungsfähigkeit infrage stellt: „Die Einbeziehung der Berufsschulleistungen als Teil der Kammerprüfung ist momentan nicht möglich. Unabdingbare Voraussetzung dafür wäre eine umfassende Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen an den Berufsschulen und die Sicherstellung ihrer länderübergreifenden Vergleichbarkeit auf hohem Niveau. Stattdessen senken fehlende Investitionen seit Jahren die Leistungsfähigkeit der Berufsschulen.“⁶ Qualitätsbetrachtungen geraten heute zwischen die Fronten einer politisch motivierten Kontroverse über den Mangel an dualen Ausbildungsplätzen. Kritisch ist anzumerken, dass die wissenschaftlichen Arbeiten der 70er-Jahre in der Berufsausbildung nicht systematisch weitergeführt wurden. Dadurch wurde auch eine Chance vertan, dies in politisch weniger aufgeladenen Zeiten nachzuholen.

2.2 These 2: Qualität – ein notwendiges Thema!

Der Zustand der Berufsausbildung in den Lernorten erfordert neue Impulse zur Qualitätsentwicklung!

Würde der qualitative Zustand der Berufsausbildung in den Lernorten als zufriedenstellend beurteilt, dann wäre eine Qualitätsdebatte nicht dringlich und bliebe weitgehend ein akademisches Thema. Viele Indikatoren deuten jedoch darauf hin, dass es in den Lernorten durchaus Verbesserungsbedarf

5 Vgl. GRÜNER (1984, S. 97 f.) der noch 1984 darauf hinwies, dass es noch nie zuvor so viele (gut bezahlte) Berufsschullehrer, eine solch hochwertige Berufsschullehrerausbildung, so kleine Berufsschulklassen, einen solch umfangreichen Berufsschulunterricht und so vielfältige berufliche Vollzeitschulen gegeben habe.

6 Vgl. HUNDT, 2004, S. 490.

gibt. Bezogen auf die *betriebliche* Ausbildung sind exemplarisch zu nennen⁷: Konstant hohe Zahlen des Ausbildungsabbruchs; fehlende oder unzulängliche Planung und Organisation der Ausbildung⁸; unzulängliche pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals⁹; Intensität und Relevanz der Ausbildungsprozesse¹⁰; begrenzte Validität der Ausbildungsabschlussprüfung. Die Kritik an der schulischen Berufsausbildung ist eng verbunden mit einer Kritik an der beruflichen Schule:

- Schule wird als Verwaltung mit bürokratischen Entscheidungs- und Machtstrukturen wahrgenommen, die mit ihrer schwerfälligen Organisationsstruktur und Einbettung in die staatliche Verwaltungs- und Laufbahnhierarchie ein Erledigungsdenken, pädagogischen Taylorismus sowie Einzelkämpfer- und Abschottungstendenzen in einer Misstrauenskultur fördert. Als solche sei sie nicht in der Lage, die durch die sozioökonomischen Megatrends für die Betriebe ausgelösten Probleme in der Berufsbildung aufzunehmen und zu lösen.¹¹
- Unzulängliche Berücksichtigung der Heterogenität der Auszubildenden (insb. hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen, aber auch ihres Alters und ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft), mit der Folge einer latenten Über- und Unterforderung von Teilen der Berufsschüler.¹²

7 Vgl. die Hinweise im jährlich veröffentlichten Berufsbildungsbericht der Bundesregierung sowie in EULER, 1998, S. 109 ff.

8 In einer Untersuchung des BIBB in 1996 bei ca. 6000 Auszubildenden in 15 stark besetzten Ausbildungsberufen wurde nach der Einhaltung des betrieblichen Ausbildungsplanes gefragt. „Über die Hälfte der Befragten bestätigt, daß ihre betriebliche Ausbildung ‚voll und ganz‘ oder ‚weitgehend‘ nach diesem Plan durchgeführt wird, bei 16 % der Auszubildenden ist dies nur zum Teil der Fall. Jeder zehnte erklärt allerdings, daß die Ausbildung nicht immer planmäßig verläuft. Relativ hoch ist in diesem Zusammenhang der Anteil derjenigen, die diese Frage überhaupt nicht beurteilen können (gut jeder fünfte), weil sie den Plan selbst nicht kennen.“ (BMBF 1997, S. 76).

9 WITTMER (1997) zeigt, in welch unzureichendem Maße sich trotz der Verfügbarkeit von erprobten didaktischen Konzepten die Entwicklungen und veränderten Ansprüche der Berufsbildung in der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) niedergeschlagen haben. Zudem ist zu beachten, dass die betriebliche Berufsausbildung zu einem hohen Anteil durch die Gruppe der (un-)heimlichen Ausbilder (z. B. Gesellen, kaufmännische Sachbearbeiter) getragen wird; diese nebenamtlichen Ausbilder sind i. d. R. auf die ihnen übertragenen pädagogischen Aufgaben nicht vorbereitet worden.

10 Vgl. die Klagen über einen hohen Anteil an Hilfs- und Routinearbeiten in der Ausbildung, die schlechte Zusammenarbeit zwischen den Lernorten, über „praxisirrelevante Theorie und theorielose Praxis“ (vgl. KUTSCHA, 1993, insb. S. 17).

11 Vgl. EULER und HAHN, 2004, S. 486 ff.

12 Vgl. HANSIS, 1995, S. 138 f.

- Überforderung der beruflichen Schulen, den Voraussetzungen einer steigenden Zahl von Berufsschülern mit fehlender Ausbildungsreife zu entsprechen, die Sozialisationsdefizite aufweisen und die Kulturtechniken nicht hinreichend beherrschen.
- Unterrichtsausfall im Regelbereich, fehlende Angebote im Wahl(pflicht)bereich.
- Mangelnder Praxisbezug des Berufsschulunterrichts.
- Didaktisch-methodische Rückständigkeit (u. a. hohe Lehrerzentriertheit, Vernachlässigung überfachlicher Lernziele). Der Berufsschule gelingt die didaktische Neuausrichtung an erwachsenen Lernenden erst ansatzweise.
- Unzulängliche Ausstattung (Technik, Räume).
- Fehlende Kooperation mit Betrieben und anderen außerschulischen Einrichtungen.

2.3 These 3: Qualität – rechtlich ein „zahnloser Tiger“!

Die rechtlichen Vorkehrungen zur Qualitätsentwicklung sind unzulänglich!

Das Berufsbildungsgesetz sieht für den Bereich der betrieblichen Berufsausbildung einige Instrumente vor, die als Bezugspunkte für eine Qualitätssicherung bzw. -kontrolle aufgenommen werden können. In der Praxis stellt sich die Frage, inwieweit die Normierungen eine Qualitätsentwicklung tragen oder gar unterstützen können. Im Einzelnen:

- Im Gesetz sind allgemeine Ziele einer Berufsausbildung formuliert, die dann in der Entwicklung der Ordnungsgrundlagen durch die Sozialpartner für einen Ausbildungsberuf im Rahmen von Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsanforderungen (bzw. analog in den schulischen Lehrplänen) konkretisiert werden sollen. In welchem Maße gelingt es, im Rahmen des Interessenausgleichs zwischen den Interessenparteien die Ordnungsstandards auf einer Ebene zu garantieren, die den Ansprüchen an eine hochwertige und zukunftsbezogene Ausbildung genügt?
- Das Gesetz kodifiziert eine verpflichtende Ausbildungsabschlussprüfung. In welchem Maße gelingt es, die Ausbildungsziele (insbesondere auch die überfachlichen) valide zu prüfen?
- Es werden die Eignung von Ausbildungsstätte und -personal als Standard ausgewiesen, wobei der Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen

Eignung seit 2003 ausgesetzt ist. Inwieweit gelingt es, die didaktischen Postulate einer zeitgemäßen Ausbilderqualifizierung in die Praxis der Qualifizierung des Bildungspersonals umzusetzen?

- Es werden die Bestandteile eines Ausbildungsvertrags ausgewiesen; neben arbeitsrechtlichen Normen betrifft dies u. a. auch die Freistellung zum Besuch der Berufsschule und die Ausbildungspflicht. So sieht das Gesetz eine Überwachung der Berufsbildung durch die zuständige Stelle vor. Dazu werden u. a. Ausbildungsberater eingestellt, die jedoch in einem Spannungsfeld von Beratung und Kontrolle positioniert sind. Inwieweit werden in diesem Rahmen Verstöße gegen die Rechtsnormen durch die zuständigen Stellen wirksam sanktioniert?

Die begrenzte Durchsetzung der Rechtsnormen gerade in Zeiten der Ausbildungsstellenknappheit begründet die These, dass die rechtlichen Vorkehrungen zur Erfassung und Durchsetzung eines Qualitätssystems unzulänglich bleiben. Im Vorfeld der Diskussionen des Berufsbildungsreformgesetzes finden sich Absichtserklärungen, die Qualitätsentwicklung stärker zu gewichten. So heißt es etwa in den Eckpunkten (Februar 2004): „Die Qualitätssicherungssysteme – wie die Überwachung durch die Kammern und ihre Berufsbildungsausschüsse sowie durch externe Evaluierungen – sollen optimiert werden; Evaluierung der zuständigen Stellen im Hinblick auf die ihnen zugewiesenen Aufgaben; länderübergreifende Definition von Kompetenzstandards im Bereich der berufsbildenden Schulen“. Parallel dazu äußerte sich Bundesbildungsministerin Bulmahn: „Wir müssen auch für den betrieblichen Teil die Qualitätsdiskussion weiterführen. Externe Evaluierungen können hier einen wertvollen Beitrag leisten.“¹³ Es ist offen, ob sich die guten Absichten in Regeln niederschlagen, die eine nachhaltige Intensivierung der Qualitätsentwicklung anleiten können.

2.4 These 4: Qualitätsentwicklung – ein Konzept mit Vorbildern!

Es existieren Erfahrungen mit Beispielen, die für den Aufbau eines Konzepts für die Berufsausbildung genutzt werden können!

Es ist weder motivierend noch anregend, eine Analyse auf die Darstellung einer Mängelliste zu begrenzen. Bildungssysteme bestehen zumeist nicht nur aus Problembeschreibungen, sondern häufig lassen sich auch gute Beispiele als Ausgangspunkt für die Suche nach Problemlösungen finden.

Ein Beispiel für die ausdrückliche Integration der Qualitätsentwicklung in das *Berufsbildungsrecht* bietet das neue schweizerische Berufsbildungsgesetz, in

¹³ BULMAHN, 2004, S. 9.

dem es in Artikel 8 heißt: „Die Anbieter von Berufsbildung stellen die Qualitätsentwicklung sicher. Der Bund fördert die Qualitätsentwicklung, stellt Qualitätsstandards auf und überwacht deren Einhaltung.“ Diese Regelung bringt zum Ausdruck, dass die Qualitätsentwicklung obligatorisch ist, über vorgegebene Standards zentral konkretisiert und überprüft wird. Dabei sollen die Verfahren offen und in dezentraler Verantwortung der Lernorte bleiben.

Insbesondere in *Modellversuchen* wurden Möglichkeiten zur Qualitäts- und Effizienzsteigerung beruflichen Lernens erprobt und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von Berufsschulen aufgezeigt. So ging es beispielsweise in dem Modellversuch QUABS um die innere Reform der Berufsschulen durch Umsetzung von Konzepten zur Qualitätsentwicklung.¹⁴ Der Ansatz geht davon aus, dass schulorganisatorische Entwicklungen (z. B. flexible Organisationsstrukturen, Berufsschule als lernende Organisation, Teamentwicklung im Kollegium, Schulprofilbildung) mit Ansätzen einer didaktisch-methodischen Modernisierung der Berufsschule (z. B. Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, neue Lernkonzepte) verbunden werden. In dem Modellversuch wurden zudem Möglichkeiten für eine schulinterne Evaluation erprobt und Ansatzpunkte für eine externe Evaluation aufgezeigt.

Vereinzelt streben auch berufliche Schulen bzw. betriebliche, über- und außerbetriebliche Lernorte eine *Zertifizierung* im Rahmen eines der verbreiteten Qualitätsmanagementsysteme an (insbesondere nach DIN EN ISO 9000 ff. oder EFQM).¹⁵ Diese Systeme sehen eine Verbindung von Selbst- und Fremdevaluationen vor, wobei die erfolgreiche Überprüfung durch eine externe Institution zu der Verleihung eines zeitlich befristeten Zertifikats führt. Die Bereitschaft in den Lernorten, sich externen Evaluationen zu unterziehen, entspringt zumeist den folgenden Motiven:

- Gespräche mit externen Auditoren unterstützen den organisationsinternen Lernprozess.
- Die Beteiligung an solchen Programmen schafft eine Legitimation für Maßnahmen innerhalb der Organisation gegenüber denjenigen, die eher innovationsresistent sind.
- Zertifizierungen wirken positiv auf die Reputation des Lernortes.

14 <http://www.isb.bayern.de/bes/modell/quabs/ziel.html>

15 Vgl. im Einzelnen DUBS, 1998. Die Normenreihe ISO 9000 ff. folgt dem Grundgedanken, Kunden über das Vorhandensein eines QM-Systems eine definierte Produktqualität zuzusichern. Die selbst entwickelten Qualitätsnormen werden in einem Handbuch dokumentiert; eine externe Zertifizierungsgesellschaft überprüft, ob die im Qualitätshandbuch fixierten Angaben eingehalten werden. Ob die Normen tatsächlich die Produktqualität erhöhen, wird nicht untersucht. Das EFQM-Modell gibt demgegenüber ein Bewertungsmodell aus neun Kategorien mit Indikatoren (Input-, Prozess- und Outputvariablen), deren Überprüfung über den Grad an Qualität entscheidet.

3. Kernfragen zur Entwicklung eines Qualitätsentwicklungssystems für die Berufsausbildung

Ein Qualitätsentwicklungssystem erfordert Antworten auf die folgenden Fragestellungen:

- **Bestimmung der Ziele:**
Welche Qualitätskriterien und -standards sollen der Qualitätsentwicklung zugrunde gelegt werden? Wer ist an der Zielbestimmung beteiligt? Wie werden die Ziele legitimiert? Sind (nationale) Bildungsstandards hilfreich für die Bestimmung von Qualitätszielen?
- **Evaluation der Zielerreichung:**
Nach welchem Verfahren wird die Qualitätsüberprüfung der Ziele durchgeführt? Wie werden die Daten erhoben?
- **Planung von Konsequenzen:**
Wie werden die Evaluationsergebnisse in Maßnahmen der Qualitätsentwicklung überführt? Mit welcher Verbindlichkeit werden die Maßnahmen eingeführt?
- **Umsetzung von Konsequenzen:**
Wie werden Widerstände gegen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung aufgenommen?

3.1 Bestimmung der Ziele: Qualitätskriterien und -standards als normative Grundlage der Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung stützt sich unverzichtbar auf Normen, die nicht auf ihre Wahrheit, sondern nur auf ihre Begründung sowie auf ihre Gültigkeit in einer sozialen Gemeinschaft hin überprüft werden können. Daraus ergibt sich, dass Qualität das Ergebnis einer normativen Bestimmungsleistung darstellt.

Die Ziele der Qualitätsentwicklung bzw. die sie präzisierenden Kriterien und Standards können idealtypisch in drei Formen entstehen:

- Sie werden in der Organisation im Rahmen von Konsensbildungsprozessen vereinbart.¹⁶

¹⁶ In Schulen kann dies u. a. in Anknüpfung an bestehende Leitbilder oder Schulprogramme erfolgen.

- Sie werden in der Organisation auf der Grundlage von extern entwickelten „Vorschlägen“ o. Ä. zusammengestellt und für einen bestimmten Zeitraum als verbindlich erklärt.¹⁷
- Sie werden von außen vorgegeben, ggf. in der Organisation angepasst oder in Teilbereichen modifiziert.

Die Frage nach der Geltung von Zielen hängt eng zusammen mit der Frage, wer an ihrer Bestimmung beteiligt ist. Je mehr die Qualitätsentwicklung von einer externen Legitimierung abhängt, desto stärker wird der Einfluss von außen (z. B. durch staatliche Instanzen oder Zertifizierungsstellen) ausgeprägt sein. Andererseits ist zu erwarten, dass mit einer starken Einflussnahme der Betroffenen auf die Bestimmung der Qualitätsziele auch die Motivation und das Engagement wachsen, sich für die Umsetzung der Ziele zu engagieren. Diese und weitere Spannungsfelder können die Entwicklung von Qualitätssystemen unterlegen¹⁸:

	<i>Mögliche Spannungsfelder in Qualitätssystemen</i>		
Entstehung	Eigenentwicklung	↔	Vorgabe
Vorgehen	Partizipativ	↔	Expertenorientiert
Zielsetzung	Praxis entwickeln	↔	Praxis legitimieren
Funktion	Entwicklung	↔	Vergleich mit anderen
Reichweite	Partiell	↔	Umfassend
Verfahren	Maßgeschneidert	↔	Standardisiert
Begründung	Pragmatisch	↔	Theoriegeleitet

Unabhängig von der Entstehung der Qualitätsziele können Meta-Kriterien bestimmt werden, die u. U. zur Auswahl bzw. Beurteilung der Qualität von Qualitätssystemen herangezogen werden können. GONON u. a. schlagen insgesamt 13 Kriterien zur Beurteilung von Qualitätssystemen vor:¹⁹

1. Zielsetzung, Qualitätsverständnis: Auf welche Ziele ist das Qualitätssystem ausgerichtet?
2. Schwerpunkte: Welche Qualitätsbereiche werden einbezogen? Wird die Unterrichtsqualität angemessen berücksichtigt?

¹⁷ In diesem Zusammenhang können u. a. wissenschaftliche Aussagen über einen „guten Unterricht“ einfließen.

¹⁸ Einzelne dieser Spannungsfelder werden auch bei GONON u. a. (1999, S. 85) erwähnt.

¹⁹ Vgl. GONON u. a., 1999, S. 98 f. Sie selbst untersuchen sechs verbreitete Qualitätssysteme (ISO, EFQM, PPM, FQS, 2Q, BfW) anhand dieser Kriterien.

3. Evaluationsfunktion: Ist das System hilfreich, um den Ist-Zustand differenziert zu erfassen und kritisch zu reflektieren? Gibt das System Anregungen, um Schwachstellen zu finden und blinde Flecken aufzudecken? Hilft das System, die eigenen Ansprüche und Ziele differenziert zu reflektieren?
4. Entwicklungsfunktion: Regt das System Entwicklungsprozesse an?
5. Berichtsfunktion: Wird das Qualitätsurteil für Außenstehende nachvollziehbar? Ist das Qualitätsurteil glaubwürdig?
6. Einbezug der Betroffenen: Wer wird in den Qualitätsprozess einbezogen – bei der Festlegung der Beurteilungskriterien; bei der Auswahl / Konstruktion der Evaluationsinstrumente; bei der Dateninterpretation, Urteilsbildung und Berichtsfassung?
7. Verhältnis von interner und externer Evaluation: Ist eine externe Evaluation als Ergänzung / Korrektur der Selbstevaluation vorgesehen und sinnvoll in den Evaluationsprozess eingebettet? Ist die Evaluation so angelegt, dass die Ergebnisse bei den Betroffenen auf Akzeptanz stoßen und nach außen als glaubwürdig erscheinen?
8. Innere Konsistenz, theoretische Fundierung: Wird das System den eigenen Ansprüchen bzw. den theoretischen Grundsätzen gerecht?
9. Praktische Umsetzbarkeit: Wieweit sind Instrumente und Umsetzungshilfen Bestandteil des Systems? Lässt sich der Evaluationsprozess in verkraftbare Schritte gliedern, die der Motivation der Teilnehmer Rechnung trägt?
10. Kompatibilität mit den Rahmenbedingungen in der Organisation: Wird das vertretene Qualitätsverständnis den spezifischen Qualitätsanforderungen der Institution gerecht? Werden Voraussetzungen unterstellt, die für die Organisation nicht realistisch sind?
11. Unterstützung, Anleitung, Schulung: Welche Unterstützungen werden angeboten? Kann das System autonom eingesetzt werden oder gibt es eine zwingende Beteiligung eines „Systemanbieters“?
12. Erfolgsmessung, Zertifizierung: Welches sind die Zertifizierungsbedingungen, -inhalte und -verfahren?
13. Aufwand: Steht der Aufwand in einem akzeptablen Verhältnis zum Nutzen?

Die *Qualitätskriterien* können für eine Berufsausbildung insgesamt oder aber für die beteiligten Institutionen bestimmt werden (z. B. Betrieb, Schule, Kammer). Häufig werden in diesem Zusammenhang Input-, Prozess-, Output-/Outcome-kriterien unterschieden.²⁰ Einige Beispiele mögen die Kriterien illustrieren:

- Inputkriterien sind beispielsweise finanzielle, materielle oder personelle Ausstattungsmerkmale sowie regulative Vorgaben (z. B. Lehrpläne, Berufsbilder, Vorschriften für Leistungsbeurteilung).
- Prozesskriterien sind etwa Merkmale von Lehr-Lernprozessen (z. B. Praxisbezogenheit, hohe Eigenaktivität der Lernenden, anschauliche Medienunterstützung, Kultur der Rückmeldung bzw. formativen Evaluation); Kooperation zwischen Ausbildungseinheiten; Relation von ausbildungsbezogenen und -fremden Tätigkeiten; Ablauf und Validität von Prüfungen.
- Als Output- / Outcomekriterien können als quantitative Größen beispielsweise Absolvenzzahlen oder Abbrecherquoten, als qualitative Größen die entwickelten fachlichen oder überfachlichen Kompetenzen der Absolventen, erzieherische Wirkungen oder Sozialisationseffekte genannt werden.

Zwischen den Kriterien bestehen i. d. R. keine empirisch gesicherten Zusammenhänge, sondern zumeist Wirkungsvermutungen, die mehr oder weniger gut begründet werden.

Die Qualitätskriterien werden über Indikatoren operationalisiert, d. h. in eine beobachtbare Form überführt. Jeder Indikator wird mit einem Qualitätsstandard verbunden, der Auskunft darüber gibt, welcher Zustand mindestens erreicht sein muss, um das Qualitätskriterium als erfüllt anzusehen.

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung ist jeweils in der Organisation zu entscheiden, wie viele und welche Kriterien in einem bestimmten Zeitraum aufgenommen werden. Angesichts begrenzter Ressourcen und als Vorkehrung gegen eine Ritualisierung kann es sinnvoll sein, die Kriterien mit Prioritäten zu versehen und sukzessive abzuarbeiten. Aus Motivationsgründen kann es zudem klug sein, schwer und leicht zu erreichende Faktoren jeweils miteinander zu verbinden. Eine Gefahr kann darin gesehen werden, dass nur messbare Ziele berücksichtigt und Schulen über scheinexakte Indikatoren vergleichbar gemacht werden sollen. Dabei gilt prinzipiell, dass nur Vergleichbares auch miteinander verglichen werden kann. So wären beispielsweise die Abiturnoten von Schulen mit markant unterschiedlichen Schülerpopulationen nicht miteinander vergleichbar.

20 Das so genannte CIPP-Modell beinhaltet Aussagen über Context-, Input-, Process- und Product-Variablen (vgl. STUFFLEBEAM, 2000).

Qualitätssysteme gewinnen ihre Überzeugungskraft prinzipiell durch starke Begründungen für die Kriterien und/oder eine breite soziale Akzeptanz. Die Begründung der Qualitätskriterien kann sich auf unterschiedliche Quellen stützen:

- Plausibilitätsüberlegungen: Hier wird auf die Evidenz und Selbsterklärungskraft der Kriterien abgehoben, ohne dass weitergehende Argumente angeführt werden. Beispiel: Es erscheint im Hinblick auf eine IT-Ausbildung evident, dass die erforderlichen Techniken verfügbar sind.
- Theoretische Begründungen: Hier werden Argumente aufgenommen, die sich aus (wissenschaftlichen) Theorien ableiten lassen. Beispiel: Lernpsychologische Theorien postulieren, dass in einer Berufsausbildung praktische Handlungen theoretisch reflektiert bzw. Theorien praktisch umgesetzt werden müssen. Entsprechend können Kriterien für die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse formuliert werden. Theorien erhöhen ihre Überzeugungskraft, wenn sie sich im Rahmen empirischer Überprüfungen bewähren konnten.
- Fälle aus einer funktionierenden Praxis („Good-practice-Beispiel“): Instruktive Beispiele aus der Praxis bieten die Grundlage, erfolgskritische Faktoren zu isolieren und als Qualitätskriterium auszuweisen. Prinzipiell ließen sich auch Negativbeispiele aufnehmen und in entsprechende Kriterien transformieren. Beispiel: Formen des selbst gesteuerten Lernens funktionieren in der Praxis zumeist dann, wenn sie durch eine lernangemessene Unterstützung flankiert werden.

Im Zusammenhang mit der Diskussion über die Einführung von so genannten Bildungsstandards erhebt sich die Frage, inwieweit deren Vorgabe mit der Gestaltung von Qualitätsentwicklungssystemen vereinbar ist. Bislang wurden solche Standards erst für wenige Bildungsbereiche formuliert, doch werden die mit ihrer Anwendung verbundenen nachfolgenden Prinzipien mittlerweile breiter diskutiert:

- Bildungsstandards definieren Leistungsnormen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Bildungsbereich erreicht werden sollen.
- Bildungsstandards orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen sowie an Kompetenzen, die als Dispositionen beschrieben, aber prinzipiell in Aufgaben umsetzbar (operationalisierbar) sind.
- Es soll bewusst offen und in der Entscheidungsfreiheit der Bildungsinstitutionen gehalten werden, wie die Standards erreicht werden.

- Es ist offen, ob die Standards als Minimal-, Regel- oder Maximalstandards verfasst werden. Werden sie beispielsweise als Minimalstandards vorgegeben, so bliebe den Bildungsinstitutionen die Möglichkeit, weitergehende Ziele zu verfolgen.
- Es ist offen, inwieweit die Standards in Vergleichsuntersuchungen integriert werden sollen, die im Ergebnis zu Ranglisten auf der Basis sozialer Bezugsnormen führen (vgl. die Rezeption der PISA-Untersuchungen).

In diesem Rahmen stellen Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung keinen Gegensatz dar. Sofern sie als Minimalstandards vorgegeben werden, bleibt den Bildungsinstitutionen die Freiheit, sie zu ergänzen. Gleichwohl geben sie einen Output vor, dessen Erreichung verbindlich ist. In jedem Fall bleiben die Prozesse zur Umsetzung der Bildungsstandards in der Disposition der Bildungsinstitutionen, wobei offen ist, unter welchen Ressourcen- und Unterstützungsbedingungen (Input) sich dies vollzieht.

3.2 Evaluation der Zielerreichung: Verfahren der Qualitätsüberprüfung

Im Rahmen der Evaluation soll festgestellt werden, welche Qualitäten im Hinblick auf die ausgewählten Kriterien zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht worden sind. Die Verfahren können ergebnis- vs. prozessorientiert, quer- oder längstsnittorientiert, punktuell oder regelmäßig sowie als Selbst- oder Fremdevaluation angelegt werden.

DUBS²¹ plädiert in Schulen für eine Verbindung von Selbst- und Fremdevaluation. Für die Beteiligung schulexterner Stellen gibt er u. a. die folgenden Gründe an: Vermeidung von Betriebsblindheit, Gewährleistung des öffentlichen Leistungsauftrags, Aufnahme auch der sensiblen Bereiche in der Schule, Vermeidung einer Ritualisierung, Honorierung von Benchmarks / Best-practice-Beispielen. Dabei könnte folgende Aufgabenteilung vereinbart werden:

- Die Schulbehörden geben strategische Ziele in Form eines Leistungsauftrags vor oder vereinbaren diese mit der Schule (finanzielle, organisatorische, pädagogische Ziele).
- Jede Schule realisiert ein intern konzipiertes Qualitätsmanagement mit einer Selbstevaluation.

21 DUBS gibt Beispiele für ein Gesamtkonzept zur Organisation des Qualitätsmanagements (1998, S. 85) sowie für das Qualitätsmanagement-Konzept einer kaufmännischen Berufsschule (1998, S. 95).

- Die Schulbehörde führt eine Metaevaluation durch, d. h. sie überprüft, ob das intern konzipierte Qualitätsmanagement zweckmäßig aufgebaut ist, ob die Selbstevaluation richtig durchgeführt und in zielgerichtete Maßnahmen der Schulentwicklung überführt wird.
- Von Zeit zu Zeit werden Fremdevaluationen durchgeführt.

Für die außer- und überbetrieblichen Bildungsstätten könnten Konzepte der Zertifizierung der Träger durch akkreditierte Organisationen erprobt werden, ähnlich wie dies im Rahmen der öffentlich geförderten Weiterbildung vorgesehen ist.²² Für die betriebliche Berufsausbildung könnte die Qualitätsentwicklung als eine Aufgabe der Kammern in strategischer Verantwortung der Berufsbildungsausschüsse festgeschrieben werden.

3.3 Planung von Konsequenzen: Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Organisation von Unterstützungsangeboten

Evaluationen bieten die *Datengrundlage* zur Diskussion von Entwicklungsmaßnahmen. Die Ausprägung von Input- und Prozessfaktoren ist dabei jeweils auf die angestrebten Outputfaktoren auszurichten, wobei zwischen den Größen zumeist keine eindeutige Kausalitätsbeziehung besteht. So kann beispielsweise aus dem Rückgang von Ressourcen für einen Bildungsgang (Input) nicht geschlossen werden, dass die Ergebnisse (Output) schlechter geworden sind – so wäre es denkbar, dass der Rückgang von Ressourcen bei den Lehrkräften zu einer Konzentration der Kräfte führte und auf diese Weise sogar eine Steigerung der Ergebnisse bewirkte. Umgekehrt können unbefriedigende Werte bei den Outputfaktoren zu der Überlegung führen, welche Input- oder Prozessgrößen geeignet sein könnten, auf die schlechten Ergebnisse einzuwirken.

Entscheidungen über Maßnahmen stützen sich daher zumeist auf Wirkungsannahmen, die mehr oder weniger gut begründet sind. Unter Umständen ist es auch sinnvoll, Folgeuntersuchungen zur Erkundung und Abstützung von Gründen vorzusehen, bevor aufwändige und folgenreiche Maßnahmen initiiert werden.

Geplante Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung können prinzipiell an drei Hindernissen scheitern: Nicht-Können (d. h. fehlende Umsetzungskompetenzen bei den Verantwortlichen), Nicht-Dürfen (d. h. fehlende Rahmenbedingungen) oder Nicht-Wollen (d. h. fehlende Bereitschaft der betroffenen Personen). Während die dritte Umsetzungsbarriere im folgenden Kapitel vertieft aufgenommen wird, sollen zunächst die beiden erstgenannten diskutiert werden.

22 Vgl. BMBF, 2003, S. 15.

Gründe des Nicht-Könnens verweisen auf die enge Verbindung zwischen Qualitäts- und Personalentwicklung. Instrumente der Personalentwicklung beinhalten nicht nur gezielte, d. h. auf den Qualitätsentwicklungsprozess hin ausgerichtete Weiterbildungsangebote, sondern sie sind eingebettet in eine umfassende Vorstellung darüber, wie für die Akteure der Qualitätsentwicklung motivierende, leistungsbezogene und kompetenzfördernde Bedingungen geschaffen werden können. In diesem Rahmen werden u. a. die folgenden Ansätze diskutiert²³:

- Weiterbildungsangebote, die möglichst eng an das Schulprogramm bzw. die Umsetzung des Qualitätsentwicklungskonzepts gebunden sind.
- Anbindung der Personalbeurteilung an Maßnahmen der Qualitätsentwicklung.
- Zielvereinbarungsgespräche, die eine Potenzialeinschätzung des Mitarbeiters beinhalten und dessen Entwicklungsbedürfnisse berücksichtigen.
- Aufbau einer Feedbackkultur im Kollegium, die auch die Rückmeldung an Vorgesetzte einbezieht.
- Angebote von Lernpartnerschaften und kollegialer Fallberatung.
- Mentoring für neue Kollegen, insbesondere in der Berufseinstiegsphase.
- Rotation in verschiedenen Aufgabenbereichen, die jeweils mit neuen Herausforderungen verbunden sind.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit leistungsorientierte Lohnkomponenten in ein beamtenorientiertes Dienstrecht integriert werden können. Erste Ansätze ließen bereits die Probleme in diesem Bereich erkennen²⁴.

Nicht-Können kann auf individuelle Kompetenzlücken verweisen, es kann aber auch auf eine Überforderung der Beteiligten innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen zurückzuführen sein. Einige Hinweise mögen dies verdeutlichen:

- Fehlende Balance zwischen Zielanspruch und Rahmenbedingungen
Qualitätsentwicklung kann nur dann umgesetzt werden, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen vorhanden sind. Wenn Zielsystem und Rahmenbedingungen nicht in eine stimmige Balance gebracht werden, dann fördert

23 Vgl. insbesondere BUHREN und ROLFF, 2000; DUBS, 2002.

24 Vgl. BUHREN und ROLFF, 2000, S. 287 ff.

dies eine Haltung des Abwartens, zugleich sind Gründe geschaffen für die eigene Passivität oder ein diffuses „muddling through“. DUBS weist auf zwei Varianten dieser fehlenden Balance hin, nämlich die fehlende Anpassung der Aufgaben der Schuladministration sowie die fehlende Anpassung des Rechtsrahmens in Prozessen der Qualitätsentwicklung. „Oft entscheiden sich die politischen Behörden für die Einführung der teil-autonomen Schule und beauftragen die einzelnen Schulen mit der Umsetzung. Sie vergessen dabei aber, dass sich mit der Aufteilung der Führung in die strategische und operative Führung auch die Organisation und die Aufgaben der Schulbehörden ändern. ... (So) müssen sich die Schulbehörden auf die strategischen Aufgaben (Zielsetzung und systematisches Controlling) konzentrieren, was anspruchsvoller ist als die Bearbeitung von Problemen, die in den operativen Bereich der Schulleitung gehören“²⁵. Und bezogen auf den Rechtsrahmen: „Verschiedene Aspekte der teilautonomen Schule lassen sich nur verwirklichen, wenn die Rechtsordnung angepasst wird. ... Der Versuch eines deutschen Regierungsbezirkes, das Globalbudget mit 21 Seiten Anweisungen vorzugeben, damit alle kameralistischen Vorschriften des bestehenden Finanzrechtes eingehalten sind, widerspricht jeder Vernunft, weil damit die Budgetgestaltungsfreiheit der Schulen in unzweckmäßiger Weise beschränkt und die Verwaltungsführung kompliziert statt vereinfacht wird“²⁶.

- Unrealistischer Zeithorizont für die Reifung der Entwicklungen

Ein weiterer Grund für den unbefriedigenden Verlauf von Qualitätsentwicklungsansätzen kann darin bestehen, dass in zu kurzen Zeitspannen gedacht wird. Insbesondere anspruchsvolle und komplexe Ziele erfordern Zeit zur Reifung und die Möglichkeit, aus Irrwegen und Fehlern zu lernen. Dem steht die Beobachtung entgegen, dass Schulen aus ihrem politischen und gesellschaftlichen Umfeld mit immer neuen, zumeist unklaren Erwartungen konfrontiert werden. Bevor sie sich auf die Auseinandersetzung mit einer neuen Anforderung eingelassen haben, kommen bereits wieder andere, so dass letztlich keine Zeit bleibt, Erprobungen durchzuführen und auszuwerten.

- Ungünstige Bedingungen im Innenbereich der Schule

Neben strukturellen können kulturelle Bedingungen die Umsetzung einer Qualitätsentwicklung beeinträchtigen. Viele Ansätze erfordern Teamkulturen, die durch Vertrautheit und Vertrauen getragen werden, in denen ein kritisches Feedback nicht als Angriff auf die Person, sondern als Anlass zur Reflexion verstanden wird. Zudem bringen Projekte der Qualitätsentwick-

25 DUBS, 2000, S. 423.

26 DUBS, 2000, S. 424.

lung neue horizontale, aber auch vertikale Differenzierungen mit sich, die in einer Kultur auf Widerstand treffen kann, in der ein „Mythos der Gleichheit“ dominiert. Dieser Mythos, der häufig als Kollegialitätsprinzip verbrämt wird, suggeriert, dass alle Lehrkräfte gleich gut sind; Unterschiede dürfen nicht gemacht, zumindest nicht sichtbar gemacht werden²⁷.

- Überbelastung der Aktivisten

Die Arbeitslast konzentriert sich bei Innovationsprojekten häufig auf wenige Lehrkräfte, was häufig zu Ermüdungserscheinungen führt. „Was dabei die Lehrkräfte besonders negativ stimmt, ist die stillschweigende Annahme der Schulbehörden, alle diese neuen Aufgaben könnten ihnen – trotz steigender Belastungen in der täglichen Unterrichtsführung – ohne jegliche Kompensation zusätzlich aufgebürdet werden“²⁸. Das kann dazu führen, dass nicht verkraftbare Reformarbeiten nicht zu Veränderungen, sondern eher zu Überlastungsgefühlen und Abwehrhaltungen führen.

- Externe Unterstützung und materielle Ressourcen

Die Umsetzung von Qualitätsentwicklungsansätzen erfordert in der Regel externe Unterstützungsleistungen. Diese können in materiellen Zuwendungen (z. B. Entlastungstunden für die Lehrkräfte) oder in Angeboten der Kompetenzentwicklung bestehen. Teilweise kann in diesem Bereich auf eingespielte Instrumente zurückgegriffen werden (z. B. Lehrerfortbildung), teilweise erscheinen aber auch neue Ansätze erforderlich. So werden beispielsweise neue Formen der Organisation von Unterstützungs- und Beratungsstrukturen diskutiert und erprobt. Beispielsweise werden in Niedersachsen „Schulentwicklungsberater“, „Lehrkräfte für Prozessberatung“ und „Evaluationssachverständige“ ausgebildet, die die Qualitätsentwicklung an den Schulen unterstützen sollen. Ein ähnliches Unterstützungssystem für die Schulentwicklung wird in den Niederlanden praktiziert, wo so genannte „Schulbegleitungsdienste“ angeboten werden²⁹.

3.4 Umsetzung der Konsequenzen: Aufnehmen von Widerständen

Wenn die Verantwortungsträger in den unterschiedlichen Bereichen einer Bildungsinstitution sich nicht auf Maßnahmen der Qualitätsentwicklung einlassen wollen, so kann dies viele Gründe haben. Mehr Autonomie im Rahmen einer Schulentwicklung bei gleichzeitiger Einbindung in ein Qualitätssystem kann

27 Vgl. BUHREN und ROLFF, 2000, S. 276.

28 DUBS, 2000, S. 424.

29 Vgl. ROLFF und SPARKA, 2002.

etwa aus Sicht der Lehrkräfte bedeuten, Verantwortung in Fragen zu übernehmen, die sie nicht wollen. Und wenn die Kehrseite einer erweiterten Autonomie Rechenschaftslegung und Transparenz bedeutet, so mag dies für eine Lehrkraft mit gemischten Gefühlen verbunden sein: Die zusätzliche Autonomie im Rahmen der Schulentwicklung betrifft Gestaltungsbereiche, in denen man sich bislang nicht zu engagieren brauchte; und wenn zu dem „Kerngeschäft“ einer jeden Lehrkraft, der Unterrichtsgestaltung, durch Ansprüche der Teamentwicklung und Einbettung in Prozesse der Schulentwicklung neue Anforderungen entstehen, so bedeutet dies unter dem Strich ein Mehr an Belastung, Legitimationspflicht und Abstimmungsbedarf.

DREES, PÄTZOLD und WINGELS³⁰ haben mit ca. 60 Lehrkräften aus nordrhein-westfälischen Berufskollegs in Kleingruppen Workshops durchgeführt, um (1) ihre Einschätzung der internen Rahmenbedingungen für die Realisierung von Prozessen der Qualitätsentwicklung (2), ihre Vorverständnisse von Unterrichtsqualität, Qualitätsentwicklung und Evaluation zu erkunden. Ihre Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Überlastung (z. B. wachsende Zusatzverpflichtungen), ungünstige schulorganisatorische Bedingungen (z. B. Zeitstruktur, fehlende interne Kooperation), die Reserviertheit der Kollegien gegen Veränderungen (z. B. aufgrund des Gefühls der mangelnden Beeinflussbarkeit von schulpolitischen Entscheidungen, der Enttäuschung über Ergebnisse früherer Innovationsprojekte, des hohen Anteils nicht mehr aktivierbarer Kollegen) und Schwierigkeiten mit einer „problematischen Schülerschaft“ (wenig leistungsfähig, defizitäres Sozialverhalten) bilden aus der Perspektive vieler Lehrkräfte schlechte Rahmenbedingungen für die Arbeit an Qualitätssystemen.
- Es wird der Verdacht gehegt, dass die Qualitätsdiskussion nicht aus Sorge um die Verbesserung des Unterrichts, sondern vor dem Hintergrund der zunehmenden staatlichen Finanznot geführt wird.
- „Evaluation ist aus der Perspektive der Lehrer ein Bedrohungspotenzial, das auf fremde Veranlassung über sie hereinbricht, zusätzlichen Aufwand und in der Regel unerwünschte Konsequenzen zeitigt. ... Wenn Evaluation als Selbstevaluation angesprochen ist, deren Ergebnisse und Konsequenzen in eigener Verfügung bleiben, sind die Akzeptanz und das Interesse erheblich größer. Es gibt einen Bedarf, sich selbst über Verfahren der Leistungsmessung gute Qualität zu attestieren und Legitimation zu beschaffen.“³¹

³⁰ DREES, PÄTZOLD und WINGELS, 2004.

³¹ DREES, PÄTZOLD und WINGELS, 2004, S. 68.

- Die zur Einleitung von Evaluations- und Qualitätsentwicklungsprozessen notwendigen Diskussions- und Vereinbarungsprozesse zur Definition von Qualitätsstandards, Kriterien und Indikatoren werden als zu aufwändig abgelehnt.

Vor diesem Hintergrund können Maßnahmen der Qualitätsentwicklung phasenweise auch darauf gerichtet sein, die notwendigen Motivationsvoraussetzungen bei den Betroffenen zu fördern. Dabei können u. a. die folgenden Gestaltungsfragen aufgenommen werden:

- Wessen Interessen und Zielsysteme sind von den Veränderungen betroffen?
Es ist zu reflektieren, wer bei der Umsetzung einer Veränderung Verluste erleiden könnte. Insofern ist es nicht nur bedeutsam, ob ein Konzept besser ist als ein anderes, sondern für wen es besser bzw. schlechter ist.

- Wie kann ein Verantwortungsgefühl bei den Betroffenen entwickelt werden?
Prinzipien wie „Macht abgeben, ohne die Kontrolle zu verlieren!“ oder „Initiative ergreifen, ohne andere zu behindern!“ sind verbreitete Grundsätze. Die Verleihung von Verantwortung verlangt korrespondierend eine Gewährung von entsprechenden Handlungsspielräumen sowie den Aufbau von Information, Transparenz und Vertrauen.

- Wie kann das kulturelle Umfeld positiv beeinflusst werden? Wie können Verbündete aktiviert werden?

In diesen Gestaltungsbereich fällt zunächst das Feld der informellen Meinungsbildung. Es sollte gelingen, eine kritische Masse von Betroffenen zu gewinnen, die der Veränderung positiv gegenüber stehen und die Entwicklung mittragen. Im Einzelnen werden zahlreiche Ansätze zusammenspielen müssen, so u. a.: Kommunikation von positiven Erwartungen und Erfahrungen, nicht primär der Einwände und Bedenken; Verantwortungsübertragung bei gleichzeitiger Unterstützung von oben; Vertrauensaufbau; Bedenken aufnehmen, aber keine einseitige Orientierung an den Bedenkenträgern und Skeptikern; Risikoübernahme und Aufnahme von schwierigen Aufgaben besonders unterstützen und belohnen; Tun und Reflexion im Gleichgewicht halten und aufeinander beziehen.

- Wie kann die Veränderungsidee kommuniziert werden?

Die neuen Konzepte müssen klar und verständlich vermittelt werden. Die Veränderung muss sich auf wahrgenommene Problemlagen beziehen; zudem sollte sie in konkrete Handlungen übersetzbar sein.

- Wie kann ein 'lernendes Projektmanagement' aufgebaut werden?

Offene Prozesse erfordern eine Balance von Bestimmtheit und Revidierbarkeit. In einer evolutionären Planung ist die Ausrichtung auf Ziele und Visio-

nen zu verbinden mit einer Sensibilität für Widerstände, Kritik und neuen Sachverhalten. Als bedeutsam wird ferner die Ermöglichung von Freiräumen für Reflexion und damit verbunden das Lernen aus Fehlern betont. Zudem wäre darauf zu achten, dass Risiken belohnt, unterschiedliche Meinungen und ein offenes Diskussionsklima erwünscht sind.

- Wie kann der Prozess professionell unterstützt werden?
Forderungen ohne Hilfe bewirken zumeist wenig. Insofern ist den Implementeuren bzw. von der Veränderung Betroffenen Unterstützung in Form von Zeitbudgets, personaler Beratung u. a. zu gewähren.
- Wie können schnell motivierende Erfolge erzielt werden?
Es wird als sinnvoll erachtet, wenn zu Beginn eines Veränderungsprozesses nicht die dicksten Bretter gebohrt werden. In diesem Zusammenhang wäre auf eine günstige Konstellation im Hinblick auf den Startzeitpunkt sowie den Einstiegsbereich für die Implementation zu achten.

4. Beispiele aus Modellprojekten

Trotz der skizzierten Hindernisse sollten nicht die zahlreichen Positivbeispiele übersehen werden. So führt etwa DUBS Beispiele von Schulen an, in denen aufgrund der Mitwirkung von Lehrkräften bei der Entscheidungsfindung in Lehrplan- und Unterrichtsfragen begründet bessere Lehrpläne und bessere Schulleistungen der Lernenden nachgewiesen werden können.³² Der Effekt und Erfolg liegt häufig weniger in kurzfristig messbaren Ergebnissen, sondern darin, dass überhaupt eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Zielen und Aktivitäten in der Schule sowie eine Sensibilisierung für notwendige Veränderungen erfolgen.

Im Folgenden sollen zwei Beispiele vorgestellt werden, die Ansatzpunkte und konzeptionelle Rahmenüberlegungen für die Einführung einer Qualitätsentwicklung an Schulen skizzieren.

4.1 Das Modellprojekt „Selbstständige Schule“ (Nordrhein-Westfalen)

In 2001 wurde von der nordrhein-westfälischen Landesregierung das Modellprojekt „Selbstständige Schule“ initiiert. Es soll ca. 300 Schulen durch veränderte Rahmenbedingungen neue Möglichkeiten für die Schulentwicklung bieten. Das Modellprojekt knüpft an das in zwei Regionen des Landes durchgeführte Projekt „Schule & Co.“ an. Es umfasst folgende Maßnahmen (vgl. BEHLER 2001a; 2001b):

³² Vgl. DUBS, 1999, S. 8.

- Die beteiligten Schulen erhalten neue Gestaltungsmöglichkeiten in den Bereichen Personal- und Sachmittelbewirtschaftung. Die Schulen können Stellen selbst ausschreiben und ihre Lehrkräfte auswählen. Sie können über ihr Personalmittelbudget frei verfügen und selbstständig Vertretungen organisieren. Dadurch soll ein besserer Einsatz von Personal und Sachressourcen auf der Schulebene möglich sein.
- Es werden Veränderungen in der Schulorganisation vorgenommen. So erhält die Schulleitung Kompetenzen für Entscheidungen, die bislang die vorgesetzte Behörde getroffen haben. Schulleiter werden Dienstvorgesetzte des Personals der Schule mit einem Verfügungsrecht über Stellen, Personal- und Sachbudget, sie setzen die individuelle Pflichtstundenzahl fest und entscheiden über die Teilnahme an Fortbildungen. Vor einer Beförderung soll es keine Visitation durch einen Dezernenten geben.
- Die neuen Freiheiten finden ihr Pendant in Instrumenten der Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung.
- Für die Unterrichtsorganisation und -gestaltung sollen die Entscheidungsspielräume erweitert werden, ohne dies genauer zu erläutern. Die Freiräume setzen das Prinzip der Gesamtverantwortung des Staates nicht außer Kraft; sie stoßen da an Grenzen, wo es um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse geht.
- Es werden regional organisierte Unterstützungsangebote aufgebaut, die sich einerseits auf die Beratung der Schulen richten, andererseits Weiterbildungsangebote für die betroffenen Lehrkräfte vorsehen. Insbesondere in diesem Bereich werden die Konzepte des Vorläuferprojektes „Schule & Co.“ aufgenommen, in dem ein spezifisches Weiterbildungsangebot entstanden ist. Es bezieht sich zum einen auf die Kompetenzentwicklung von Schulleitungen und Steuerungsgruppen zur Umsetzung der Entwicklungsprozesse, zum anderen wird ein mehrstufiges Konzept zur Unterrichtsentwicklung angeboten, dass sich primär auf die Entwicklung von Lern- und Teamfähigkeiten der Schüler richtet (vgl. LOHRE 2001).
- Die beteiligten Schulen erhalten in der Aufbauphase eine materielle Unterstützung in Form einer Personalentlastung.

Mit diesem Modellprojekt liegt ein Beispiel für einen politisch initiierten Schulentwicklungsansatz vor, der über veränderte Rahmenbedingungen und Anreizstrukturen neue Möglichkeiten schafft, die Entwicklungsprozesse in Schule, Kollegium und Unterricht neu zu gestalten.

4.2 Das Modellprojekt „Operativ Eigenständige Schule“ (Baden-Württemberg)

In dem dreijährigen Projekt „Operativ Eigenständige Schule“ (OES) wird seit Dezember 2003 das Ziel verfolgt, gemeinsam mit 15 beruflichen Schulen ein landesspezifisches Qualitätsmanagementsystem zu entwickeln und zu erproben. Als Grundlage dient das System Q2E, das jedoch mit Elementen aus anderen QM-Systemen ergänzt werden kann. Es nimmt die Ergebnisse des Vorgängerprojekts STEBS (Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen) auf, in dem Qualitätsmanagement neben Schulorganisation, Schulprofil und Personalmanagement eines von vier Handlungsfeldern darstellte.

OES sieht auf Schulebene die Entwicklung eines QM-Systems vor, dass die Bewertung und Entwicklung der Qualität in allen relevanten Bereichen des schulischen Lebens ermöglicht. Im Mittelpunkt steht der Unterricht. Das System soll dabei die folgenden Elemente aufnehmen³³:

- Die Schule soll in einem schulspezifischen Leitbild das pädagogische Konzept und die angestrebten Ziele und Verhaltensweisen entwickeln. Diese Ziele bilden die Basis des QM-Systems.
- Auf der Grundlage von Q2E werden die Qualitätsbereiche und -dimensionen konkretisiert. Die Kriterien und Indikatoren, an denen die Schule ihre Qualität feststellt, und die für die Datenerhebung erforderlichen Instrumente werden von den Schulen in dem Projekt entwickelt.
- In einem zyklischen Prozess führt die Schule eine Selbstevaluation im Hinblick auf die ausgewählten Ziele und Qualitätsbereiche durch. Jede Modellschule evaluiert sich in vier Qualitätsdimensionen, wobei die Dimension Unterrichtsqualität verpflichtend ist. Die übrigen drei Dimensionen legt die Schule in Abstimmung mit dem Projektbüro fest, wobei jeweils eine Input-, Prozess- und Produkt-Dimension ausgewählt wird.
- Die Ergebnisse der Selbstevaluation und die daraus abgeleiteten Verbesserungsmaßnahmen werden von der Schule in einem Qualitätshandbuch dokumentiert.
- Im dritten Jahr soll durch eine Fremdevaluation festgestellt werden, in welchem Maße die Schule die selbst gesetzten Ziele erreicht hat und inwieweit ihre Selbstevaluation den Anforderungen entspricht. Die Ergebnisse bilden die Basis für Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen sowie Zielvereinbarungen mit der Schule.

³³ Die Aussagen stützen sich auf unveröffentlichte Handreichungen und Rahmenvorgaben der Abteilung Berufliche Schulen des Kultusministeriums Baden-Württemberg.

- Bei erfolgreich durchlaufener Fremdevaluation wird den Schulen eine Zertifizierung ermöglicht werden.
- Die Modellschulen können in dem Prozess die Unterstützung und Beratung von Prozessbegleitern in Anspruch nehmen. Darüber hinaus werden spezifische Fortbildungen angeboten. Zudem erhalten sie materielle Unterstützung in Form von Anrechnungsstunden.
- Neben den beruflichen Schulen nehmen auch die Lehrerbildungsseminare an dem Modellvorhaben teil.

In diesem Rahmen sollen Verfahren entwickelt werden, die es letztlich allen beruflichen Schulen ermöglichen, sich im Verlauf mehrerer Jahre in allen Qualitätsdimensionen über die ganze Schule zu evaluieren.

5. Abschluss

Die Überlegungen passen nicht unbedingt in eine Berufsbildungsdiskussion, die (berechtigterweise) auf die Lösung akuter Problemlagen zielt. Zudem malen sie an vielen Stellen nicht mehr als erste Konturen und bedürfen noch viel wissenschaftlichen Schweißes, politischer Überzeugungskraft und der Bereitschaft zur Infragestellung des Bestehenden. Aber vor PISA schien es ja auch im Hinblick auf das allgemein bildende Schulwesen undenkbar, dass sich an den Grundfesten des Bildungssystems Nennenswertes bewegen würde.

Der systemische Zusammenhang einer Qualitätsentwicklung führt weg von der „Tonnenideologie“, die die Bildungspolitik in den vergangenen Jahren häufig bestimmte (mehr Geld, Lehrer, Stundenentlastung). Aber sie erfordert auch eine Veränderung der Kultur, denn Lehrkräfte und Schulen können nicht zum Erfolg kontrolliert werden. Erst Freiheit macht verantwortlich – eine Erkenntnis, die leicht formuliert, deren Umsetzung jedoch nur schwer zu gelingen scheint. In diesem Sinne geht es nicht um letzte Antworten, sondern um das Anfangen. Nicht nur in der Qualitätsentwicklung ist Veränderung eine Reise, kein Plan!

Literatur:

Balli, C.; KREKEL, E.; SAUTER, E. (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Berichte zur beruflichen Bildung. Band 262. Bielefeld: Bertelsmann

BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn

BMBF - BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (1997) (Hrsg.). Berufsbildungsbericht 1997. Bonn

BUHREN, C. G.; ROLFF, H.-G. (2000): Personalentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. In Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung (S. 257-296), Band 11, Weinheim, München: Juventa

BUHREN, C. G.; Killus, D.; Müller, S. (2000): Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. In Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung (S. 327-364), Band 11, Weinheim, München: Juventa

BULMAHN, E. (2004): Novellierung des Berufsbildungsgesetzes – ein Schritt der Reformgestaltung? Interview in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, S. 7-12

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn

DREES, G.; PÄTZOLD, G.; WINGELS (2004): Entwicklung der Qualität des Unterrichts durch Evaluation – Ausgangsbedingungen und Ansatz des Projekts „Unterrichtsevaluation mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung in Berufskollegs“ (UnZiB). In Busian, A. u. a. (Hrsg.), Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen (S. 61-74). Dortmund: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund

DUBS, R. (1998): Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik

DUBS, R. (1999): Teilautonomie der Schulen: Annahmen – Begriffe – Probleme – Perspektiven. Paderborner Universitätsreden 70, Paderborn

DUBS, R. (2000): New Public Management im Schulwesen. In Thom, N. / Zaugg, R. J. (Hrsg.), Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz (S. 419-440). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

DUBS, R. (2002): Personalmanagement für Schulen. Studienbrief. St. Gallen

EULER, D.; HAHN (2004): Wirtschaftsdidaktik. Stuttgart, Wien, Bern: Haupt

EULER, D. (1998): Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien -, Bonn: BLK

GONON, P.; HÜGLI, E.; LANDWEHR, N.; RICKA, R; STEINER, P. (1999): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand: die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. 2. Aufl. Aarau: Sauerländer

GRÜNER, G. (1984): Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld

HANSIS, H. (1995): Perspektiven der dualen Ausbildung. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.), Problemfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (S. 132-141). Stuttgart: Deugro

HUNDT, D. (2004): Reformen in der Berufsbildung – Abbau von Hemmnissen und Verbesserung der Rahmenbedingungen. Interview in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, S. 488-491

KUTSCHA, G. (1993): Strukturwandel und Qualifikationsprobleme der Region Duisburg - Umfeld, Aspekte und Konsequenzen des Forschungsprojekts. In Klose, J.; Kutscha, G.; Stender, J. (Hrsg.), Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen. Heft 161 der Berichte zur beruflichen Bildung (S. 10-20). Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung

ROLFF, H.-G.; SPARKA, A. (2002): Ohne äußere Unterstützung bleiben Schulen stecken. Frankfurter Rundschau Nr. 138 v. 18.6.2002, S. 7

SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974): Kosten und Finanzierung der außerberuflichen Berufsbildung. Abschlussbericht. Bielefeld

STUFFLEBEAM, D. L. (2000): The CIPP model for evaluation. In Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F.; Kellaghan, T. (Hrsg.), Evaluation Models. Boston

THOM, N.; RITZ, A. (2000): Public Management. Wiesbaden: Gabler

WITTWER, W. (1997): Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal - wie fließen die didaktischen Innovationen in die Ausbilderqualifizierung ein? In Euler, D.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.), Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte (S. 377 – 402). Pfaffenweiler: Centaurus

Prof. Dieter Euler
(Universität St. Gallen)

Reinhold Nickolaus

Duale vs. vollzeitschulische Berufsbildung. Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung

1. Vorbemerkung

Durch den deutlichen Rückgang des Ausbildungsplatzangebotes im dualen System, den wir in den letzten Jahren zu konstatieren haben, stellt sich die Frage nach der Kompensation dieses Ausbildungsplatzpotenzials. Prinzipiell kommen dafür auch vollzeitschulische Ausbildungsgänge infrage, die gegebenenfalls durch Praktika bzw. Praxisphasen etc. zu ergänzen wären. Bereichs- und berufs-spezifisch ist das ein ohnehin begangener Weg. In Ausbildungssegmenten, in welchen bisher duale Ausbildungsgänge den Normalfall darstellen, haftet schulischen Ausbildungsformen in der Bundesrepublik jedoch in der Regel das Etikett der zweiten Wahl an. Aus der Perspektive der Auszubildenden ist diese nachrangige Einschätzung wohl auf Vorteile dualer Ausbildung beim Übergang an der 2. Schwelle und finanzielle Vorteile zurückzuführen, in berufspädagogischen Argumentationsfiguren wird darüber hinaus z.T. auch unterstellt, die Kompetenz- und Motivationsentwicklung vollziehe sich in dualen Ausbildungsvarianten günstiger als in schulischen Formen. Neben der Kosten- und Versorgungsproblematik scheint die Klärung ausbildungsvariantenspezifischer Effekte auf die Kompetenzentwicklung ein zentrales Moment für die weitere Ausgestaltung des Berufsbildungssystems.

Ein Forschungsprogramm, das geeignet wäre, die obigen Annahmen zum Zusammenhang von Ausbildungsorganisationsformen und Kompetenz- bzw. Motivationseffekten systematisch zu fundieren, wurde nie aufgelegt. Was uns zur Verfügung steht, sind einige Untersuchungen aus der Zeit der Einführung des Berufsgrundbildungsjahres¹ und einige neuere Befunde, die als Nebenprodukt in Untersuchungen anfielen, die primär auf andere Fragestellungen ausgerichtet waren.

Wünschenswert wären Untersuchungen, die in allen Kompetenzaspekten, aber auch zur Entwicklung darüber hinausreichender Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. motivationaler, gesellschaftlicher und sozialer Orientierungen etc., fundierte, vergleichende Aussagen zulassen. Was uns nach meiner Recherche tatsächlich vorliegt, will ich im Folgenden darstellen. Daran anschließend werden Forschungslücken identifiziert, die m. E. zu schließen wären.

¹ Im Rahmen der zahlreichen Modellversuche, die im Zuge der Einführung des BGJ durchgeführt wurden, verzichtete man in der Regel auf systematische Vergleichsuntersuchungen und beschränkte sich auf die Erhebung subjektiver Einschätzungen zu Vor- und Nachteilen.

2. Forschungsergebnisse zu Kompetenzeffekten unterschiedlicher Ausbildungsvarianten aus der Einführungsphase des BGJ

Im Zuge der Einführung des BGJ in den 70er-Jahren wurden auch einige Vergleichsstudien zur Kompetenzentwicklung und zur Bewertung verschiedener Ausbildungsvarianten durchgeführt. Intendiert war mit dem BGJ eine breiter angelegte Berufsgrundbildung, die mit der Erwartung verbunden wurde, die endgültige Berufsentscheidung zu erleichtern bzw. die berufliche Flexibilität zu erhöhen und durch die produktionsunabhängige systematische Ausbildung die Ausbildungsqualität jenseits kleinbetrieblicher Qualitätsschwankungen zu sichern (HÖHN 1980, S. 36).

Vor diesem Hintergrund wurde auch die Frage aufgeworfen, welche Konsequenzen verschiedene Ausbildungstypen mit sich bringen. Gängig sind und waren dazu die Annahmen

- vollzeitschulische Ausbildungsvarianten seien praxisfern und
- hätten den Nachteil eines Modernitätsrückstandes in der technischen Ausstattung.

Die Praxisferne bringe einerseits Nachteile beim Erwerb fachlicher Fähigkeiten mit sich, die in der betrieblichen Ernstsituation besser vermittelbar seien und andererseits biete die betriebliche Sozialisation Vorteile beim sozialen Kompetenzerwerb, wie z. B. beim Erlernen sozialer Regeln des Betriebes (HAHN 1997, S. 28).

Mit den hier implizit angeführten Vergleichskriterien, d.h. dem Praxisbezug, technischer Aktualität und ausgewählten sozialen Kompetenzen, ist nur ein kleiner Ausschnitt möglicher Vergleichskriterien genannt. Weitere Aspekte könnten z. B. sein: theoretische Kenntnisse, kognitive und metakognitive Fähigkeiten, Motivationsentwicklung, Möglichkeiten individueller Förderung etc. (ausführlicher SCHMIEL/SOMMER 1992). Die Anzahl der durchgeführten Vergleichsstudien, die bezogen auf ausgewählte Kriterien Aussagen zur Entwicklung in vollzeitschulischen und kooperativen Ausbildungsformen zulassen, ist relativ bescheiden. Am ergiebigsten waren wohl die in Rheinland-Pfalz 1975/76-81 bzw. 1986 / 87 durchgeführten Studien, zu welchen eine ganze Reihe von Veröffentlichungen vorliegen (HÖHN 1980, HÖHN u. a. 1983, BUNK 1989, BUNK u. a. 1989, ROTHGÄNGEL 1991). Des Weiteren wurden Vergleichsdaten in Modellversuchen in Bayern (SONNTAG/FRIELING 1979) und in NRW (SALZGITTER) erhoben (SCHMITZ/KOCH 1977), die dazu präsentierten Befunde basieren allerdings auf weniger umfassenden Untersuchungsdesigns als jene in Rheinland-Pfalz.

Höhn u. a. untersuchten vergleichend das BGJ in schulischer und dual-kooperativer Form, wobei sich letztere im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung sowie Hauswirtschaft/Pflege nicht realisieren ließ (HÖHN 1980, S. 37 f.). In der dual-kooperativen Variante wurde die berufspraktische Ausbildung im Umfang von ca. 20 Stunden pro Woche in den Betrieben durchgeführt. Der Vergleich wurde auch aus organisatorischen Gründen auf den Metall- und Elektrobereich beschränkt².

Zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung wurden von den einbezogenen Schülern Daten erhoben zum Schulabschluss und – neben dem Abgangszeugnis der allgemein bildenden Schulen – testbasierte Vorkenntnisse in Deutsch, Mathematik und Englisch, Intelligenz und Motivation. Die Auswertung zeigte eindeutige Vorteile der Schüler in dual-kooperativer Form, die im Durchschnitt intelligenter waren, bessere Abschlüsse und Zeugnisnoten vorweisen konnten und deren Väter einen höheren sozialen Status innehatten.

Der Leistungsvergleich am Ende des Berufsgrundbildungsjahres bezog sich auf lernzielorientierte Tests zu den Unterrichtsfächern der Berufsschule und fachpraktische Arbeitsproben. Im Ergebnis der Abschlusstests waren die Schüler der dual-kooperativen Variante auf breiter Ebene signifikant besser. Werden die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen statistisch kontrolliert, bleiben z.B. im Metallbereich noch signifikante Leistungsvorteile der dual-kooperativen Form in den Fächern: Fachpraxis, Fachrechnen und Chemie (HÖHN u. a. 1983, S. 430 f.). Im Abschlussbericht des Projektes wird allerdings einschränkend angemerkt, dass das Ausmaß der signifikanten Leistungsunterschiede nicht in jedem Falle so groß war, dass dem praktische Bedeutsamkeit beizumessen wäre, da der Einfluss der Organisationsform auf das Lernergebnis meist erheblich geringer war, als der Klasseneffekt. Als praktisch bedeutsam beurteilen Höhn u. a. die Unterschiede in:

- Metall: Fachpraxis, Fachkunde
- Elektrotechnik: Fachpraxis, Chemie.

Die Unterschiede in Fachpraxis werden primär erklärt durch einen um 38 % höheren zeitlichen Anteil der praktischen Unterweisung in der dual-kooperativen Variante, die materiell und personell bessere Ausstattung der betrieblichen Lehrwerkstätten und angepasste organisatorische Abläufe in den Betrieben an die Erfordernisse der fachpraktischen Ausbildung (ebd. S. 431). Zum besseren Abschneiden in Fachkunde im Berufsfeld Metall wird im Abschlussbericht vermutet, dass der betriebliche Zusatzunterricht ursächlich sein könne (ebd. S. 432). Resümierend stellen die Autoren fest:

2 Vollzeit: 7 Klassen / 129 Schüler im Metallbereich (M), 4 Klassen / 74 Schüler im Bereich Elektro (E); dual kooperativ: 8 Klassen / 199 Schüler (M), 4 Klassen / 97 Schüler (E).

„Die schlechteren Ergebnisse der schulischen Form in einigen Fächern sind somit nicht auf unabänderliche Schwächen dieser Organisationsform zurückzuführen. Sofern im Berufsgrundschuljahr durch organisatorische Maßnahmen dem kooperativen Berufsgrundbildungsjahr vergleichbare Lernbedingungen geschaffen werden, stellt die schulische Organisationsform eine gleichwertige Alternative dar. Dies ist auch das Fazit einer im Berufsfeld Metall in zwei Modellversuchsklassen des Berufsgrundschuljahres unter veränderten Rahmenbedingungen an der Berufsbildenden Schule Gernersheim durchgeführten Untersuchung.“ (HÖHN u. a. 1983, S. 432).

In einer weiteren Untersuchung, ebenfalls in Rheinland-Pfalz durchgeführt, wurde das Untersuchungsdesign einerseits umfangreicher angelegt, andererseits wurde aus zeitlichen Gründen auf einen Längsschnitt verzichtet, und stattdessen wurden Querschnittsdaten erhoben (ROTHGÄNGEL 1991, S. 140).

Einbezogen wurden in diese vergleichende Untersuchung

- a) das freiwillige Berufsgrundschuljahr (BGJ/s-f), mit Schülern, die zu Beginn der Ausbildung in der Regel noch über keinen Lehrvertrag verfügten,
- b) das verpflichtende Berufsgrundbildungsjahr (BGJ/s-v), das regional/sektoral als Ersatz des ersten Ausbildungsjahres implementiert war und im Rahmen dessen in der Regel Vorverträge zwischen Auszubildenden mit Betrieben abgeschlossen wurden,
- c) das kooperative Berufsgrundbildungsjahr (BGJ/k), in dem i. d. R. Auszubildende größerer Betriebe eingebunden waren,
- d) die Berufsfachschule (BFS), die im Unterschied zum BGJ nicht auf Berufsfeldbereiche angelegt ist und
- e) die traditionelle „Teilzeitausbildung“ im dualen System (TZ).

Erhoben wurden Daten zu

- Leistungen in den Zwischen- und Abschlussprüfungen nach Organisationsformen in allen Berufsfeldern,
- Leistungsdaten, basierend auf Tests in ausgewählten Berufsfeldern, d. h. für Metall³, Elektrotechnik und Holz und
- schulischen Vorleistungen (Abschlussart und Noten in Mathematik und Deutsch).

Die Entwicklung des Testmaterials erfolgte – lehrplan- und lehrzielorientiert – für Fachkunde, Fachrechnen, Fachzeichnen und Fachpraxis; für die Fähigkeit des Transfers (Problemlöseverhalten) wurden ebenfalls Testaufgaben entwickelt (im Überblick ROTHGÄNGEL 1991 S. 151 ff.).

3 Einbezogen waren hier einerseits Schüler aus dem Bereich Fertigungs- und spanende Bearbeitungstechnik (Industrieberufe) und zum anderen Kraftfahrzeugtechnik (Handwerk).

Nach den testbezogenen Vergleichsdaten können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

1. Die in der Fachpraxis und der Fachtheorie erreichten Leistungen am Ende des Berufsgrundbildungsjahres verlaufen parallel. D. h., höhere Leistungen in der Theorie gehen mit höheren Leistungen in der praktischen Arbeitsprobe einher (BUNK u. a. 1989, S. 231 ff., ROTHGÄNGEL 1991, S. 185 f.).
2. Die schulische Vorbildung wirkt sich erwartungsgemäß auf die Testergebnisse aus, d. h. Vorbildung und Testleistungen korrelieren positiv. Die Absolventen der Sekundarstufe I erbringen sowohl in der Fachtheorie als auch in der Fachpraxis unabhängig von der Organisationsform der Ausbildung durchgängig bessere Leistungen (ebd.). Absolventen der Sekundarstufe I erweisen sich in ihren Leistungen weniger abhängig von der Organisationsform als Hauptschüler. Letztere profitieren erheblich von systematisch angelegten Ausbildungsvarianten (ROTHGÄNGEL 1991, S. 186 f.).
3. Die besten Leistungen werden in der Regel im BGJ/K und im BGJ/S-V erbracht, die Teilzeitvariante fällt wie die schulisch-freiwillige BGJ-Variante ab. Dabei bleibt allerdings zu beachten, dass berufsfeldspezifische Ausprägungen festzustellen sind. Eine globale Übersicht geben die folgenden Abbildungen, die aus Bunk 1989 entnommen sind.

Abbildung 1a Berufsfeld Metalltechnik, Schwerpunkt: Fertigungstechnik
Prozentuale Aufgabenerreichung im projektorientierten Test

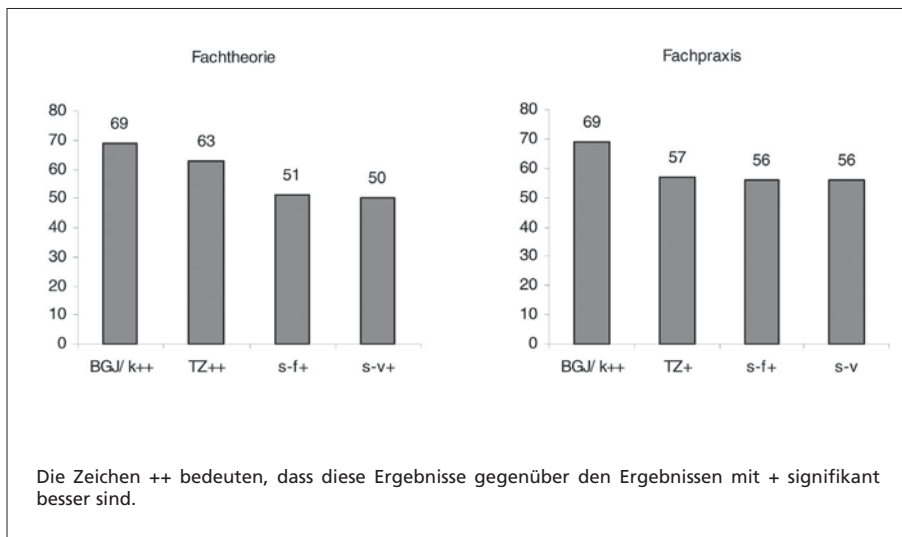


Abbildung 1b Berufsfeld Metalltechnik, Schwerpunkt: Kraftfahrzeugtechnik
Prozentuale Aufgabenerreichung im projektorientierten Test

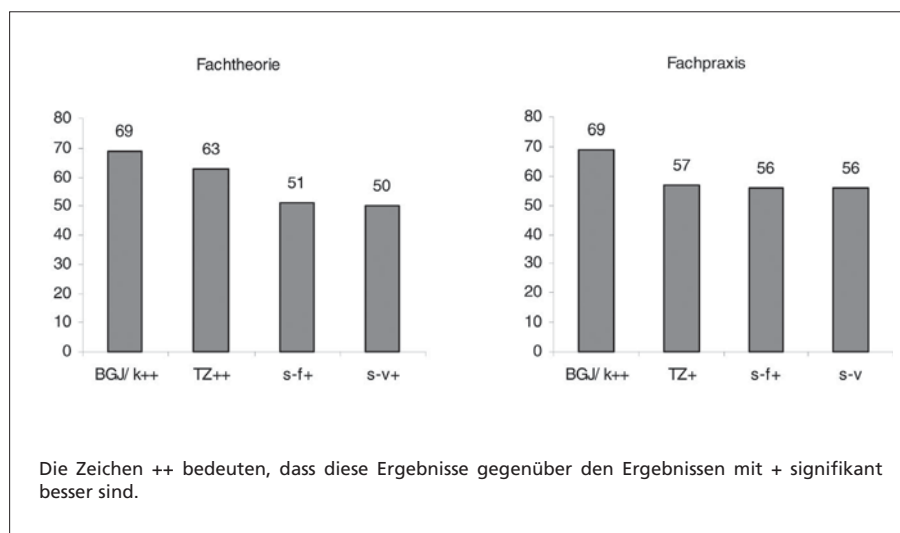
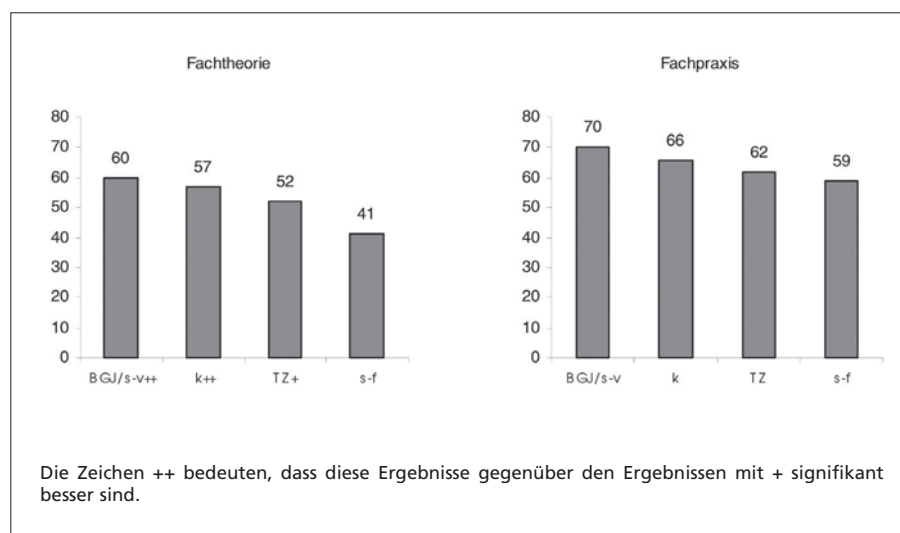


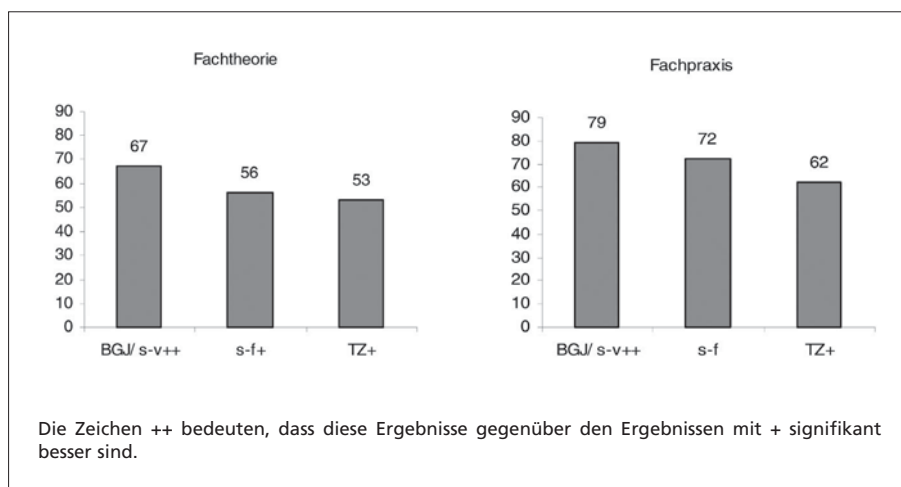
Abbildung 1c Berufsfeld Elektrotechnik
Prozentuale Aufgabenerreichung im projektorientierten Test



Signifikante Unterschiede ergeben sich im Berufsfeld Elektrotechnik für die Fachpraxis lediglich bei Hauptschülern zugunsten des BGJ s-v.

Abbildung 1d Berufsfeld Holztechnik

Prozentuale Aufgabenerreichung im projektorientierten Test



Quelle: Bunk, Gerhard P. u. a.: Organisationsformen Beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich. Berufsfeldbreite Grundbildung und monoberufliche Teilzeitausbildung in Rheinland-Pfalz. V. Hase & Koehler Verlag, Mainz 1989. S. 232 f.

ROTHGÄNGEL kommt zum Ergebnis: „Wenn der Ausbildungsbetrieb beides zu vermitteln vermag, Systematik durch auftragsungebundenes Lernen und Motivation durch die Perspektive eines Ausbildungsvertrages, dann ist das BGJ/k mit erweiterter Schulausbildung als Lernort der beruflichen Anfangsausbildung optimal. Wenn der Betrieb über den Ausbildungsvertrag zwar Motivation, aber aufgrund seiner auftragsbezogenen Berufsausbildung keine Systematik vermitteln kann, erscheint das BGJ/s-v mit seiner Systematik und Vorverträgen seiner Schüler am besten für den Lernerfolg geeignet.

Das BGJ/s-f und TZ-Form scheinen von den Ergebnissen her dagegen weniger optimal. Das erklärt sich aufgrund obiger Interpretation daraus, dass das BGJ/s-f zwar Systematik vermittelt, ihm aber aufgrund fehlender Vertragsperspektive die Motivation abgeht. Die Teilzeitform kann zwar über den Ausbildungsvertrag Motivation vermitteln, bei auftragsgebundener Ausbildung geht ihr aber die Systematik ab. In jedem Fall partizipiert sie nicht am erweiterten Berufsschulunterricht.“ (ROTHGÄNGEL 1991, S. 188 f.).

Vor der ungeprüften Übertragung dieses Befundes auf andere Berufsfelder warnt Rothgängel, da die untersuchten Berufe sich durch den notwendigen Umfang systematischer Grundlagenkenntnisse unterscheiden würden und zudem andere vielfältige Unterschiede zu berücksichtigen seien.

Dieser Hinweis gewinnt an Gewicht, wenn man die Vergleiche zu den Zwischen- und Abschlussprüfungen heranzieht, die zu allen Berufsfeldern durchgeführt wurden. Ohne hier auf Einzelergebnisse einzugehen, möchte ich zu diesen Vergleichen von Zwischen- und Abschlussprüfungen nur einige markante Befunde benennen ⁴.

1. Unabhängig von der schulischen Vorbildung der Auszubildenden erweist sich besonders leistungsstark:
 - Das BGJ/k in Metalltechnik (alle Prüfungstests mit Ausnahme der Fachtheorie in der ZP),
 - das BGJ/s-v in Holztechnik (Fachpraxis Abschlussprüfung) und in Körperpflege (Fachpraxis Abschlussprüfung) sowie
 - die BGJ/k in Elektrotechnik (Fachpraxis AP) ⁵.
2. Zum Teil gibt es Interaktionen zwischen schulischer Vorbildung und Organisationsform.
 - a) Die Gruppe der Hauptschulabsolventen erreicht die besten Ergebnisse in folgenden Organisationsformen/Berufsfeldern:
 - BFS: Wirtschaft und Verwaltung (AP)
 - Metalltechnik (Fachtheorie ZP)
 - Elektrotechnik (Fachtheorie ZP und AP)
 - Ernährung und Hauswirtschaft (Fachpraxis ZP)
 - BGJ/k: Metalltechnik (Fachtheorie ZP)
 - Man kann das so deuten, dass Hauptschüler, wie oben bereits angedeutet, von systematischeren Ausbildungsformen eher profitieren.
 - b) Absolventen der Sekundarstufe I erreichten die besten Ergebnisse in
 - TZ: Wirtschaft und Verwaltung (alle Prüfungsteile)
 - BGJ/k: Metalltechnik (Fachtheorie ZP) (ROTHGÄNGEL 1991, S. 202 ff.)

Rothgängel macht zusammenfassend u. a. darauf aufmerksam, dass

- das BGJ und die BFS Unterschiede in den Vorkenntnissen, die in die Ausbildung eingebracht werden, z. T. kompensieren und
- bei Absolventen der Sekundarstufe I die Organisationsform in aller Regel weniger bedeutsam ist (ROTHGÄNGEL 1991, S. 222 ff.).

Bemerkenswert scheint, dass im gewerblich-technischen Bereich in der Fachpraxis in der Zwischen- und Abschlussprüfung durchgängig Organisationsformen von Vorteil sind, die zumindest in der Grundausbildung durch eine systematische Ausbildungsstruktur gekennzeichnet sind.

⁴ Im Überblick siehe insbesondere ROTHGÄNGEL 1991, S. 195 ff.

⁵ Hierzu sind die Angaben Rothgängels widersprüchlich (siehe ROTHGÄNGEL S. 196 und S. 204).

Bei der Bewertung dieser Befunde bleibt allerdings zu beachten, dass die Forschungsgruppe darauf verzichtete, den Einfluss des Vorwissens und anderer denkbarer Prädiktoren zu kontrollieren, wodurch die Aussagekraft eingeschränkt wird. Beispielhaft sichtbar wird dieses Problem in den Analysen von Höhn u.a., bei welchen die statistische Kontrolle des Vorwissens zunächst als Effekte der Organisationsform gedeutete Unterschiede in den Lernergebnissen schwinden lassen.

Im Rahmen von Modellversuchen ergab die Literaturrecherche zwei Treffer zu Untersuchungsansätzen, in welchen systematisch Vergleichsdaten erhoben wurden. SONNTAG / FRIELING berichten über einen in Bayern durchgeführten Modellversuch, im Rahmen dessen Vergleichsdaten zwischen BGJ/k und BGJ/s erhoben wurden, von besseren fachlichen Leistungen der BGJ/k-Schüler und besseren Leistungen der BGJ/s-Schüler in den „allgemein bildenden Fächern.“ Zugleich berichten sie von erheblichen Unterschieden in den Randbedingungen in beiden Formen und deutlichen Vorteilen im Vorwissen zugunsten der BGJ/k-Schüler, ohne diese in die Analyse einzubeziehen, weshalb hier auf eine ausführlichere Präsentation verzichtet wird (SONNTAG / FRIELING 1979).

SCHMITZ / KOCH referieren Ergebnisse aus einem Modellversuch zum BGJ in Nordrhein-Westfalen, in dem Vergleichsdaten zur Leistung von BGJ/s-Schülern und TZ-Auszubildenden im Berufsfeld Metall erhoben wurden. Ergebnis der Vergleichsuntersuchung waren Leistungsvorteile der Auszubildenden in der Teilzeitvariante im fachpraktischen Teil, im theoretischen Bereich ergaben sich keine bedeutsamen Unterschiede. Am Ende des zweiten Ausbildungsjahres waren im Leistungsbereich keine signifikanten Unterschiede feststellbar (SCHMITZ / KOCH 1977).

Wenn man die Ergebnisse zu organisationalen Effekten verschiedener Varianten, die hier in knapper Form referiert wurden, zusammenfasst und auf die aktuelle Problemlage bezieht, dann kann man meines Erachtens festhalten, dass kein Anlass besteht, Sorgen zu kultivieren, eine „Verschulung“ der Grundausbildung führe zu negativen Konsequenzen in der Kompetenzentwicklung. Die Befunde legen eher umgekehrte Schlüsse nahe, das gilt insbesondere für die unsystematische traditionelle, kleingewerbliche Ausbildung.

Nun kann man mit Recht darauf verweisen, die in den letzten Jahren in die Wege geleiteten Reformen der betrieblichen und schulischen Ausbildung begründeten Zweifel am Geltungsanspruch der Befunde aus den 70er- und 80er-Jahren. Verändert haben sich nicht nur Ausbildungsziele und Inhalte, sondern ebenso die methodische Grundstruktur und die Relationierung von betrieblicher und schulischer Ausbildung im dualen System.

Vor diesem Hintergrund scheint es hilfreich, dass uns einige Daten vorliegen, die zwar eher als Nebenprodukt aus einem DFG-Projekt anfielen aber gleichwohl geeignet sind, in einem kleineren Segment Aufschlüsse zur Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Organisationsformen zu gewinnen.

3. Die Entwicklung fachlicher Kompetenzen in der elektrotechnischen Grundbildung in Abhängigkeit von Organisationsformen und der primären methodischen Unterrichtsgestaltung

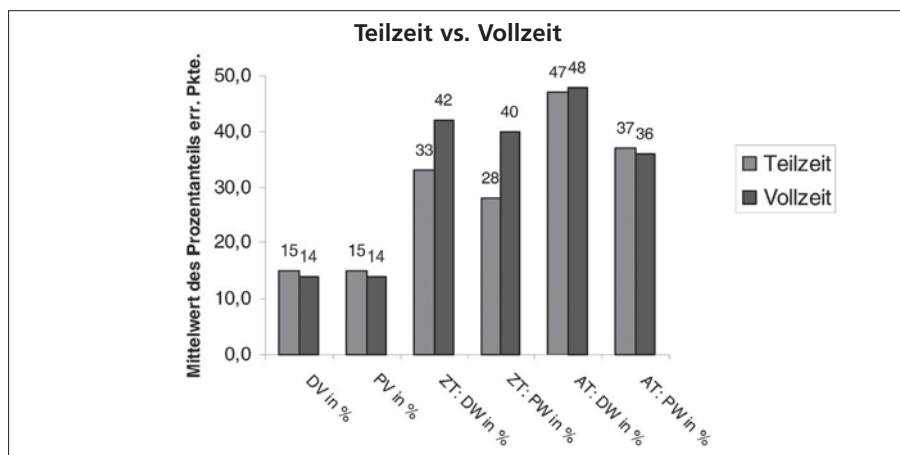
Die hier in Auszügen darzustellenden Befunde gehen auf ein von uns selbst durchgeführtes DFG-Projekt zurück, in dessen Mittelpunkt die Fragen standen, wie sich ausgewählte Kompetenzaspekte und die Motivation in der Grundausbildung von Elektroinstallateuren in Abhängigkeit von methodischen Präferenzen (direktiver vs. handlungsorientierter Unterricht) entwickeln. Durch die in Baden-Württemberg regionspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Organisationsformen der elektrotechnischen Grundbildung, die teils durch traditionelle Teilzeitvarianten, teils durch die Einführung der einjährigen Berufsfachschule gekennzeichnet sind, sahen wir uns veranlasst, das Untersuchungsarrangement so auszulegen, dass wir nicht nur Vergleiche zwischen direktiv und handlungsorientiert unterrichteten Klassen vornehmen konnten, sondern auch der Frage nach Interaktionen zwischen Organisationsformen und methodischen Präferenzen im Hinblick auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung nachgehen könnten. Einbezogen waren zehn Klassen, die sich wie folgt verteilten:

Abbildung 2 Anzahl der einbezogenen Klassen und Schüler

ho	3 (66)	2 (49)
direktiv	2 (44)	3 (65)
	BFS	TZ

Wie aus der folgenden Abbildung (3) deutlich wird, entwickelte sich das fachtheoretische Wissen in den Vollzeitklassen bis zum Zwischentest signifikant besser als in den Teilzeitklassen. Zum Zeitpunkt des Abschlusstests am Ende des ersten Ausbildungsjahres haben sich die Auszubildenden in ihren fachtheoretischen Leistungen angenähert. Zurückzuführen ist diese Annäherung vermutlich primär auf den Zuschnitt unseres Tests, der nur einen Ausschnitt der Lehrinhalte des ersten Ausbildungsjahres abdeckt.

Abbildung 3 Wissensentwicklung in Abhängigkeit von der Organisationsform



Legende:

DV in % = Deklaratives Vorwissen, prozentuiert

PV in % = Prozedurales Vorwissen, prozentuiert

ZT: DW in % = Deklaratives Wissen, prozentuiert

ZT: PW in % = Prozedurales Wissen, prozentuiert

AT: DW in % = Deklaratives Wissen, prozentuiert

AT: PW in % = Prozedurales Wissen, prozentuiert

Pädagogisch relevant sind auch spezifische Interaktionen zwischen den Organisationsformen und den methodischen Ausrichtungen des Unterrichts sowie deren Effekte auf die Kompetenzentwicklung. Besonders deutlich wird das zum Zeitpunkt des Zwischentests, wie aus der folgenden Übersicht ersichtlich wird.

Abbildung 4 Anteil der erzielten Leistungspunkte im Bereich prozeduralen Wissens zum Zeitpunkt des Zwischentests

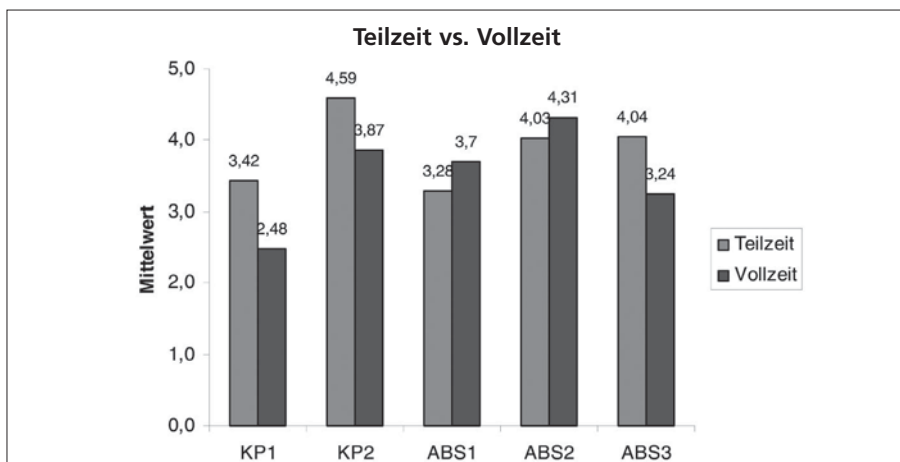
Organisationsform	BFS	46 %	36,5 %
	TZ	33 %	21,8 %
		direktiv	ho
		primäre	Unterrichtsform

Als besonders problematisch erweist sich die Kombination eines handlungsorientierten Unterrichts in der Teilzeitvariante, die zu einer ungünstigen Leistungsentwicklung führt. Bis zum Ende des ersten Ausbildungsjahres schwächt sich dieser Effekt allerdings ab.

Die hier referierten Ergebnisse beziehen sich auf das deklarative und prozedurale Wissen. Darüber hinaus haben wir am Ende des ersten Ausbildungsjahres die fachbezogene Problemlösefähigkeit erfasst, operationalisiert über die Fähigkeit der Fehleranalyse in einfachen elektrotechnischen Systemen. Soweit signifikante Unterschiede auftreten, ist bemerkenswert, dass diese durchgängig zugunsten der Teilzeitvariante ausfallen. Den Auszubildenden lagen insgesamt fünf Problemstellungen vor, zwei Fehleranalysen an einer Kochplatte und drei Fehleranalysen an einem Akku-Bohrschrauber. Zwischen die jeweiligen Fehleranalysen wurden direktiv angelegte, auf das jeweilige System bezogene Interventionen zur Reflexion des Analyseverfahrens geschaltet.

Wie aus dem folgenden Schaubild hervorgeht, erzielten die Auszubildenden der Teilzeitvariante signifikant bessere Leistungen bei der ersten Problemlösung. Im zweiten Durchgang, d. h. nach einer ersten gemeinsamen Reflexion des Problemlöseverhaltens sinkt der Mittelwertsunterschied unter die Signifikanzgrenze ($\text{sig.} = 11\%$). Nach dem Wechsel des technischen Systems ergeben sich leichte Vorteile zugunsten der Berufsfachschüler, die allerdings weit von der Signifikanzgrenze entfernt sind. Deutlich sichtbar sind die Transferprobleme im Übergang zwischen den technischen Systemen. Beim letzten Analyseproblem, das deutlich anspruchsvoller als die vorangegangenen war, stellt sich wieder ein Unterschied zugunsten der Auszubildenden in der Teilzeitvariante ein, der etwas oberhalb der Signifikanzgrenze liegt ($\text{sig.} = 7,5\%$).

Abbildung 4 Mittelwerte der Problemlösefähigkeit in Abhängigkeit von der Organisationsform (Teilzeit/Vollzeit)⁶



Kategorisierung von „0“ bis „7“ (0 = keine Lösung, unsystematisch; 7 = richtige Lösung, system. Vorgehen, vollst. Begründung), ab dem Wert „3“ ist die Lösung richtig.

6 Die Standardabweichungen bewegen sich in den Größenordnungen von 1.3 und 1.8, besonders groß ist sie bei den Teilzeitschülern beim Problemlösefall KP1 mit einem Wert von 1.87.

Die Motivationsentwicklung war in beiden Organisationsformen durch eine Zunahme der Amotivation und leicht abfallende Werte der introjizierten und identifizierten Motivationsvarianten gekennzeichnet.

Signifikante Unterschiede der Motivationsentwicklung zwischen den Organisationsformen waren nur partiell feststellbar⁷, eine einheitliche Tendenz ist nicht auszumachen.

Nimmt man die hier präsentierte Befundlage aus bildungspolitischer Perspektive in den Blick, und fragt, ob der durch das zurückgehende Ausbildungsplatzangebot möglicherweise notwendig werdende Ausbau schulischer Ausbildung im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung problematisch werden könnte, so kann keine umfassende und in jeder Hinsicht befriedigende Antwort gegeben werden. Zurückzuführen ist das einerseits auf die im Falle von HÖHN u. a. in den 70er-Jahren und in unserer eigenen aktuellen Untersuchung gegebenen Einschränkung auf einzelne Berufe und die Berufsgrundbildung. Zum anderen ist die Untersuchung von BUNK u. a. durch die Anlage als Querschnittsuntersuchung nur begrenzt ergiebig, da streng genommen keine Aussagen zur Kompetenzentwicklung möglich sind. Dennoch neige ich dazu, die Befunde so zu deuten, dass zumindest bereichsspezifisch mit der Umstellung auf höhere schulische Anteile zum Teil eher Vorteile, zum Teil aber auch Nachteile in der Kompetenzentwicklung zu erwarten sind. Diese Aussage bezieht sich auf die hier untersuchten Kompetenzaspekte. Bei anderen Kompetenzen, wie z. B. dem Umgang mit Kunden etc., könnten die Befundlagen auch deutlich anders ausfallen. Wichtig scheint mir aus pädagogischer Perspektive der Hinweis, dass insbesondere die Schwächeren von einer systematisch angelegten Ausbildung profitieren, ein Befund, der auch an anderer Stelle bestätigt wird.

4. Forschungsbedarf

Die hier referierten Befunde geben zwar bereichsspezifisch wichtige Hinweise, sind m. E. jedoch in vielerlei Hinsicht ergänzungsbedürftig. Für die Einlösung des Anspruchs, berufsbildungspolitische und berufspädagogische Entscheidungen möglichst rational zu treffen, wäre es zumindest notwendig:

- (1) die Vergleichskriterien breiter anzulegen und z. B. die Handlungskompetenz nicht nur über Arbeitsproben, sondern die tatsächlichen Leistungen am Arbeitsplatz zu erfassen. Wünschenswert wären in diesem Zusammenhang auch Studien zu üblicherweise unterstellten Sozialisationsdefiziten schulisch qualifizierter Absolventen (FELLER 2004),

⁷ Z. B. zum Zeitpunkt des Zwischentests in der Amotivation zugunsten der Vollzeitschüler und zum Zeitpunkt des Eingangstest bei der interessierten Motivation zugunsten der Teilzeitgruppe.

- (2) ein Forschungsprogramm aufzulegen, in dem auf breiter Ebene im Längsschnitt der Frage nachgegangen wird, ob sich die auf Querschnittsdaten beruhenden Aussagen zum Vergleich schulischer und dualer Ausbildungsvarianten unter den gegenwärtigen Bedingungen bestätigen.

Generell spricht vieles dafür, die Untersuchungen so anzulegen, dass nicht nur Aussagen zu einer Organisationsebene, wie z. B. der Mikroebene, möglich werden, sondern das Wechselspiel von Makro-, Meso- und Mikroebene systematisch erhellt wird. Eine entsprechende Forschungsinitiative wird gegenwärtig in Form eines DFG-Schwerpunktprogramms von SEMBILL, SCHELTEN und NICKOLAUS vorbereitet (NICKOLAUS / SCHELTEN / SEMBILL 2004).

Literatur:

BUNK, Gerhard P. (1989): Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im empirischen Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85. Band, Heft 1. Franz Steiner Verlag GmbH, Wiesbaden, S. 20–35

BUNK, Gerhard P. (1989): Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich. Berufsfeldbreite Grundbildung und monoberufliche Teilzeitausbildung in Rheinland-Pfalz. V. Hase & Koehler Verlag, Mainz

FELLER, Gisela (2004): Ausbildungen an Berufsfachschulen - Entwicklungen, Defizite und Chancen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung), 33. Jg., H. 4, S. 48–52

HAHN, Angela (1997): Vollzeitschulen und duales System – Alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen? In: Euler, Dieter: Duales System im Umbruch. Sloane, Peter F. E. (Hrsg.), Pfaffenweiler, S. 27–51

HÖHN, Elfriede (1980): Zur Bewährung des Berufsgrundbildungsjahres – ein Vergleich der Vollzeitschulform und der dual-kooperativen Form. In: Sommer, Karl-Heinz: Brennpunkte der Berufsbildung. Holland+Josenhans Verlag, Stuttgart, S. 59–83

HÖHN, Elfriede; MAIER, Gerhard; HARTMÜLLER, Hiltrud; MANNER, Claus; NITSCH, Roman (1983): Berufliche Grundbildung in verschiedenen Organisations- und Kooperationsformen. V. Hase & Koehler Verlag, Mainz

NICKOLAUS, Reinhold; HEINZMANN, Horst; KNÖLL, Bernd (2005): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: ZBW

NICKOLAUS, Reinhold; SCHELTEN, Andreas; SEMBILL, Detlef (2004): Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse. Antrag an den Senat der DFG zur Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Bamberg, München, Stuttgart

RÖTHGÄNGEL, Erwin (1991): Berufliche Grundbildung im Wandel. Intention – Implementation – Realisation – Evaluation, am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz. Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Bd. 11)

SCHMIEL, Martin; SOMMER, Karl-Heinz (1992): Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Ehrenwirth

SCHMITZ, Johannes; KOCH, Johannes (1977): Informationen zum Modellversuch Salzgitter und ein offener Brief an Prof. Bunk. In: Die berufsbildende Schule 29. Jg, H 4, S. 241–244

SEITZ, Hans (1976): Lernerfolg und Zufriedenheit von Lehrlingen im Block- und Teilzeitunterricht. Dissertation der Hochschule St. Gallen. Verlag Hans Schellenberg, Winterthur

SONNTAG, Karlheinz; FRIELING, Ekkehart (1979): Ergebnisse eines Vergleichs der kooperativen mit der schulischen Variante des Berufsgrundbildungsjahres. Empirische Untersuchung zum Modellversuch BMBW / M.A.N. Augsburg. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 75. Band, Heft 8. Franz Steiner Verlag GmbH, Wiesbaden, S. 601–608

Prof. Reinhold Nickolaus
(Universität Stuttgart)

Friedrich Hubert Esser

Vollzeitschulische Berufsausbildung – Bedrohung oder Herausforderung für das duale System?

Anstöße für meine Ausführungen sind zum einen spezifische Überlegungen im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Berufsbildungsreformgesetzes sowie zum anderen die Stellungnahme der Wirtschaft zu diesen Überlegungen.

Worum geht's?

Der Gesetzentwurf zur Novellierung des BBiG sieht in § 43 (2) vor, dass die Landesregierungen bestimmen können, welche schulischen Bildungsgänge anerkannten Ausbildungsberufen entsprechen und daher mit einem Anspruch auf Zulassung zur Kammerprüfung verbunden werden. In der Umsetzung bedeutet dies die Öffnung der Ausbildung handwerklicher Berufe für ein neues, nicht duales Ausbildungskonzept.

Das Handwerk stimmt dieser im Gesetz vorgesehenen Veränderung nicht uneingeschränkt zu. Zur Begründung werden bildungspolitische Argumente angeführt, wonach die uneingeschränkte Gleichstellung von schulischen und dualen Ausbildungsgängen vor allem

- zu einer Aushöhlung des dualen Systems sowie
- zu Fehlsteuerungen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führt.

Deshalb soll – so die handwerkspolitische Position – der Zugang von vollzeitschulisch Ausgebildeten zu einer Kammerprüfung nur zeitlich begrenzt möglich sein und zwar nur dann, wenn die Knappheit an betrieblichen Ausbildungsstellen diese Öffnung notwendig macht. Dabei muss die Nur-Schulausbildung die inhaltliche und zeitliche Gleichwertigkeit mit dem entsprechenden dualen Ausbildungsgang vorweisen.

Der heutige Workshop ist ein willkommener Anlass, diese Position näher zu begründen, wobei ich vor allem berufs- und wirtschaftspädagogische Argumente bemühen werde.

Zentral für meine Überlegungen ist die These, dass sich die Förderung von Handlungskompetenz in einem Handwerksberuf vor allem dann zielangemessen realisieren lässt, wenn es gelingt, die Stärken unterschiedlicher Lernumgebungen für die Initiierung und Förderung der Lernprozesse einer lernerbezogenen Berufsausbildung zusammenzuführen! Die Stärke einer Lernumgebung ist dabei nicht unabhängig von den Zielgruppen- bzw. Lernvoraussetzungen zu bewerten, die wir im Handwerk typischerweise vorfinden.

Ich werde nun zunächst die Argumente des Handwerks für die Aufrechterhaltung eines leistungsfähigen Dualen Systems aufführen, um im Anschluss daran, orientiert am didaktischen Kriterium „Zielgruppe“, zu begründen, warum vollzeitschulische Bildungsgänge noch keine echten Alternativen zur dualen Berufsausbildung darstellen, um dann abschließend die berufsbildungspolitische Konsequenz aus Sicht des Handwerks zu ziehen.

Zu meiner nächsten These:

Das Modell einer dualen Berufsausbildung bündelt drei Stärken zu einem wettbewerbsfähigen Konzept für den Aufbau handwerksberuflicher Handlungskompetenz im Wirtschafts- und Bildungsraum „Europa“!

Es sind dies die lernstrategische, die ökonomische und die sozialisatorische Stärke. Was ist damit gemeint?

Zum Ersten:

Lernen wird hier verstanden als individuell-prozessualer Aufbau kognitiver Strukturen. Die Prozessqualitäten hängen dabei u.a. von der Wahl der Lernstrategien ab, die der Lernende für seinen Lernvorgang einschlägt und die vom Lehrenden beeinflusst werden kann. Lernstrategien können dabei, bezogen auf das Lern- bzw. Ausbildungsziel, effizient oder weniger effizient bzw. nur effektiv sein.

Die Berufsbildungsgeschichte des Handwerks seit In-Kraft-Treten des Berufsbildungsgesetzes 1969 lehrt uns an der Vielzahl von erfolgreich ausgebildeten Lehrlingen und fortgebildeten Meistern, dass sich der Aufbau der im Handwerk geforderten komplexen beruflichen Handlungskompetenz als **Experte im Gewerk** höchst effizient in der Verbindung von kasuistischem Lernen im Betrieb, systematischem Lernen in der Schule sowie der Kopplung von erfahrungsorientiertem und systematischem Lernen in der ÜBS vollzieht.

Systematisches und kasuistisches Lernen sowie deren Kopplung, immer bezogen auf ein und den gleichen Lerngegenstand einer Berufsausbildung fördern den Aufbau von beruflicher Handlungskompetenz. Die überbetriebliche Ausbildung hat in dieser didaktischen Perspektive insbesondere die Aufgabe, den durch die Trennung der Lernumgebungen sowie die zeitliche Differenz der aufeinander bezogenen Lernprozesse entstehenden Komplementaritätslag beim Lernenden abzubauen.

Zum Zweiten:

Aus Sicht der Wirtschaft liegt die ökonomische Stärke des dualen Systems auf der Hand und ist unbestritten:

Das, was in den Ausbildungsordnungen unserer Handwerksberufe steht, vor allem das Ausbildungsberufsbild, der Ausbildungsrahmenplan und die Prüfungsanforderungen kommen in erster Linie aus der Feder der Berufsvertretungen selbst, sprich den Handwerksorganisationen im Verbund der Sozialpartner.

Zum Zweiten ist die Ausbildung, die ja im streng analytischen Sinne in Deutschland eine Maßnahme im Bildungssystem ist, unter Einbeziehung des Beschäftigungssystems arbeitsnah organisiert. Wir sprechen von auftragsorientierter Ausbildung im Handwerk, in der sich das Anforderungsprofil eines Gewerbes und nicht eines Einzelbetriebes widerspiegelt.

Die Ausbildung in einem Handwerksberuf fördert damit auch die Entstehung und die Aufrechterhaltung so genannter *berufsspezifischer Arbeitsmärkte*, die im ökonomischen Sinne ein spezielles Fachkräftepotenzial für ein Beschäftigungssegment vorhalten sollen. Der ökonomische Vorteil dieses Arbeitsmarkttypus wird insbesondere darin gesehen, dass die erworbenen Qualifikationen einzelbetriebsunabhängig sind und dass ein transparenter Zusammenhang besteht zwischen den Qualifikationsanforderungen einer Branche bzw. eines Gewerbes und den entsprechenden beruflichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen. Der Matchingprozess auf dem Arbeitsmarkt kann sich somit leichter vollziehen.

Beteiligen sich viele Handwerksbetriebe an der Ausbildung, wird also diesen berufsspezifischen Arbeitsmärkten entsprechend ausreichender Nachwuchs zugeführt, profitieren alle Handwerksbetriebe einer Branche von einem entsprechenden Arbeitskräfteangebot. Umgekehrt erodiert natürlich dieses arbeitsmarktstrategische Konzept, wenn zu viele Handwerksbetriebe die Ausbildung verweigern.

Die arbeitsnahe Ausbildung schließt zudem eine frühzeitige Profitierung des Betriebes durch die Arbeitskraft des Lehrlings nicht aus. Wird ein optimaler Ausbildungsverlauf unterstellt, kann davon ausgegangen werden, dass der Lehrling spätestens im dritten Lehrjahr Profite einfährt, die zumindest seine Kosten für den Betrieb in diesem Jahr kompensieren. Die Kosten für die ersten beiden Lehrjahre sind dann als Investition in die Stabilisierung der berufsspezifischen Arbeitsmärkte zu betrachten, von der alle Betriebe profitieren.

Zum Dritten: Die gesellschaftssoziologische Betrachtung

Die Industriegesellschaft ist Vergangenheit! Mit diesem Gesellschaftsbegriff verbinden wir typische Strukturen, die in den erziehungsbedeutsamen Aspekten vor allem der Familienkultur, der Ausbildung zum Lebensberuf, der Zugehörigkeit zu grundständigen Werteinstanzen sowie der regionalen Orientierung ihre Konkretisierung finden. Menschen wuchsen in der Industriegesellschaft in einer Umgebung relativ eindeutiger Vorgaben auf, was – je nach Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse – für den Einzelnen von Vorteil oder von Nachteil war.

Diese Industriegesellschaft hat sich zu einer Informations-, zu einer Wissens- bzw. zu einer Risikogesellschaft entwickelt. Typisch für unsere heutige Zeit sind dann auch die Veränderungen in den Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen für den Einzelnen. Alleinerziehende Mütter, Patchworkfamilien oder Doppelberufstätigkeit der Eltern umschreiben veränderte Rahmenbedingungen für Erziehung. Die Idee des Lebensberufs ist der Vorstellung gewichen, dass die Menschen i. d. R. mindestens zwei- bis dreimal in ihrem Leben den Beruf wechseln werden. Mobilität wird zu einer beruflichen Grundtugend in der Wissensgesellschaft erklärt.

Perspektivenentwicklung ist für den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen damit heute schwerer als in der Vergangenheit; sie gehört jedoch unabdingbar zum Erwachsenwerden dazu. Das Fehlen von Perspektiven ist eine wesentliche Ursache für personale Desorientierung!

Die Bereitstellung von Ausbildungsmöglichkeiten im Verbund unterschiedlicher Lernumgebungen im dualen System leistet zur Perspektiven- und damit Persönlichkeitsentwicklung einen erheblichen Beitrag:

- Mit den Meistern in den Betrieben, den Lehrern in den berufsbildenden Schulen sowie den Ausbildern in den überbetrieblichen Bildungszentren sind Erzieherpersönlichkeiten benannt, die sich als Partner des Lernenden verstehen, ihn bei der Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit unterstützen, ihm Vorbilder und Reibungspunkte bieten und ihm als Ansprech- und Interaktionspartner zur Seite stehen.
- Auszubildende im dualen System erfahren „emotionale Geborgenheit“ durch ihre Einbindung in unterschiedliche soziale Kontexte, die dauerhaft sind und in denen an gemeinsamen Zielen gearbeitet wird.
- Auszubildende im dualen System machen spezifische Werte- und Sinnerfahrungen in einer realen Lebenswelt, die von den Lehrlingen nicht, wie in ausschließlich schulisch organisierten Lernumgebungen, antizipiert werden muss. Schulisches Lernen begründet sich für den Einzelnen aus dem betrieblichen Lernen heraus und steht nicht mehr, wie in der Allgemeinbildung, mehr oder weniger ohne den konkreten Anwendungszusammenhang als quasi anonyme Bildungsanforderung einer Gesellschaft.
- Auszubildende im dualen System lernen zum überwiegenden Teil in Echtsituationen, was selbstbestimmtes und eigeninitiatives Lernen erfordert und an erfahrbaren realen Problemen ansetzt. Und das heißt auch:
- Lernen im dualen System bedeutet Lernen in der Risikogesellschaft und nicht in ihren Schonräumen!

Lernen in den unterschiedlichen Lernumgebungen des dualen Systems fördert die Orientierung und Identifikation im Sozialverhalten junger Erwachsener auf unterschiedliche und damit auf höchst effiziente Weise. Jugendliche haben, und das ist entwicklungspsychologisch belegt, ein Bedürfnis nach Ansehen, nach Beachtung und Zugehörigkeit und auch nach Grenzen.

Sie brauchen diese Orientierungen für die Entwicklung und Stabilisierung ihres Werte- und Biografiekonzeptes. Das duale System kann dazu wichtige Impulse geben.

Die These von den drei Stärken des Modells dualer Berufsausbildung und damit vom Lehren, Erziehen, Qualifizierung und Sozialisieren in drei Lernumgebungen gewinnt weiter an Plausibilität, wenn wir uns um eine nähere Analyse der Zielgruppen bemühen, die die handwerkstypische Ausbildungsklientel darstellt. Dazu zunächst meine weitere These:

Der überwiegende Anteil der Auszubildenden im Handwerk war in seiner Schulzeit nicht sonderlich erfolgreich. Das hat vor allem auch damit zu tun, dass Schulen, gemessen an den spezifischen Lernansprüchen dieser Kinder bzw. Jugendlichen, die weniger geeigneten Lernumgebungen waren!

Zugespitzt ist durchaus auch die Aussage zulässig, dass das Schulsystem selbst die Voraussetzung für viele gescheiterte Bildungskarrieren war und ist.

Zu den Fakten:

- Im Jahre 2002 hatten 50 % der Auszubildenden im Handwerk einen Hauptschulabschluss. Dazu kamen 5 % ohne Hauptschulabschluss, sowie 5 % mit Berufsgrundbildungsjahr und 3 % mit Berufsvorbereitungsjahr; auch dies eine nicht unproblematische Gruppe von Auszubildenden.

Schauen wir uns nun Untersuchungen zum Lern- und Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen an Hauptschulen an, fallen zielgruppenspezifische Merkmale gehäuft auf, von denen ich folgende hervorheben möchte:

- Hauptschüler bringen sehr heterogene Lernbiografien und Lebensgeschichten mit.
- In der Hauptschule werden häufig deutlich mehr Jungen als Mädchen unterrichtet.
- Knapp 40 % der Hauptschüler sind ausgesiedelt bzw. ausländischer Herkunft.
- Sehr viele Hauptschüler haben Probleme mit der deutschen Sprache.
- Hauptschüler wachsen im Allgemeinen in einem ungünstigen motivationspsychologischen Milieu auf.
- Sie haben mehr Probleme mit Disziplin, Selbstdisziplin, Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit und Leistungsorientierung.

- Hauptschülern fehlen entsprechende Vorbilder.
- Hauptschüler haben häufig Misserfolgserlebnisse in der Schullaufbahn, zeigen signifikant häufig Schulängste und verfügen selten über die wichtigen inneren Bedingungen für erfolgreiches Lernen.
- Selbstkritisch schätzen sich Hauptschüler in einer baden-württembergischen Studie ein, wonach sie sich nur 30 Minuten und weniger auf den Unterricht konzentrieren können.
- Dabei wünschen sich 35 % dieser Hauptschüler, dass der Lehrer individueller auf sie eingeht und ihnen bei Problemen hilft, womit diese jedoch auf Grund der mangelnden Möglichkeiten der Binnendifferenzierung kaum in der Lage sind.

Die von mir exemplarisch hervorgehobenen Merkmale von Lernvoraussetzungen eines überwiegenden Teils des handwerklichen Ausbildungsklientels macht deutlich, dass das Handwerk nicht nur mit einem isolierten Qualifizierungs- sondern dazu mit einem Erziehungs- und Sozialisierungsproblem konfrontiert ist, denn Ausbildung im Handwerk bedeutet „Förderung von beruflicher Handlungskompetenz“ in einem weit gefassten Sinn – sie schließt neben der Technikbildung vor allem die Stabilisierung der Auszubildendenpersönlichkeit sowie die Steigerung ihrer individuellen Leistungsfähigkeit gleichrangig mit ein.

Handwerkliche Berufsausbildung muss deshalb auch im wahrsten Sinne des Wortes „mehrwertig“ sein!

Es bleibt dann auch an dieser Stelle zu fragen, ob wir richtig handeln, wenn wir diese jungen Menschen nach Abschluss ihrer allgemeinen Schulzeit in gleiche oder ähnliche Lernumgebungen befördern, in denen sie vorher nicht nur kläglich gescheitert, sondern in denen sie sich weitgehend zu dem entwickelt haben, was sie vor Eintritt in eine Ausbildung sind: „Zielgruppen mit umfassendem Förderbedarf“!?

In der didaktisch-methodischen Konsequenz sind deshalb folgende Merkmale Qualitätskriterien einer Berufsausbildung im Handwerk:

- Lehren und Lernen müssen konkret, praxisbezogen und nicht – wie in Schulen, wirklichkeitsabstrahierend sein, sie sollen eine für den Lerner realistische berufliche Perspektive vorweisen und aus seinem Blickwinkel im „wahren Leben“ stattfinden.
- Lehr- und Lernkontexte in einer Berufsausbildung müssen schulalternative Motivations- und Leistungsfaktoren vorweisen.
- Sie müssen schulalternative Möglichkeiten vorhalten, die individuelle Förderung von Lernprozessen zu ermöglichen.

- Letztlich müssen die Lernumgebungen einer Berufsausbildung im Handwerk Möglichkeiten eröffnen, neue soziale Erfahrungen zu sammeln und schulalterna-tive Vorbilder zu entdecken.

Wir glauben, dass isolierte vollzeitschulische Bildungsgänge diesen Ansprüchen nicht genügen können. Dabei sollen jedoch auch hier keineswegs die Schwächen unerwähnt bleiben, die das duale System ohne Zweifel hat: die nachlassende Ausbildungsbereitschaft, Probleme der Lernortkooperation oder die Abbrecher-quoten, um nur einige exemplarisch zu nennen. Solange jedoch praxisrelevante und wissenschaftlich abgesicherte Konzepte für vollzeitschulische Umsetzungen von Handwerksberufen fehlen, wird sich das Engagement des Handwerks auf den Abbau der Schwächen konzentrieren, damit die Stärken des dualen Lehrens und Lernens zum Tragen kommen können für den Aufbau personaler Expertise, auf die das Handwerk zur Aufrechterhaltung seiner Leistungs- und damit Wettbewerbsfähigkeit in Zukunft in hohem Maße angewiesen ist.

Wir sind aufgefordert, unseren Kindern der Risikogesellschaft neue Lehr- und Lernangebote aufzuschließen, in denen sie die Chance bekommen, eine individuell als eher unbefriedigend empfundene Lernbiografie in eine Erfolgsstory umzukehren. Entgegen den Gesetzmäßigkeiten in akademischen Biografien ist eine erfolgreiche allgemeine Schulzeit eben keine *conditio sine qua non*, um im Handwerk Karriere als erfolgreicher Facharbeiter oder Unternehmer zu machen. Karrieren im Handwerk sind auch für ehemals schlechte Schüler deshalb möglich, weil Lehren und Lernen anders als in der Schule ist. Damit sind auch Begründungen genannt, warum die Verteilung der Ausbildungszeiten auf die drei Lernumgebungen in der Berufsausbildung unterschiedlich gewichtet sind.

Schulisches Lehren und Lernen in der Berufsausbildung haben zwar in einem geringeren Umfang als betriebliches Lernen trotzdem einen hohen Stellenwert, da es dazu beiträgt, Lehr- und Lernkontexte für die Berufsausbildung als „starke Lernumgebungen“ auszubauen, in denen

- ein hohes Maß an Authentizität und Situiertheit gegeben ist,
- den Lernenden möglich wird, bestimmte Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und anzugehen,
- vielfältige Methoden des Managements von Lernprozessen möglich sind,
- kooperatives Arbeiten und Lernen gleichermaßen erfolgt und anwendungsorientierte Lernerfolgskontrollen echte Feedbackfunktionen besitzen und weniger Sanktionsstatus.
- Letztlich sollen Lernumgebungen in der Berufsausbildung die intrinsische Motivation und das Interesse der Lernenden fördern.

Wir haben, so unsere Auffassung, mit dem dualen System der Berufsausbildung und den darin aufeinander bezogenen Lernumgebungen Betrieb, ÜBS und Schule ein unschlagbares Lernumgebungsmix, das wir für die Erreichung der Ziele einer Berufsausbildung auch in Zukunft zu gestalten und weiter zu entwickeln haben.

Deshalb ist das Handwerk gegen eine uneingeschränkte Profilierung vollzeitschulischer Bildungsgänge für seine Berufe und warnt gleichzeitig davor, eine Ausbildungsplatzkrise, die im Kern Ausfluss einer Wirtschaftskrise und nicht Ausfluss einer Krise des dualen Systems als didaktisch-methodisches Konzept ist, für eine Veränderung der Ausbildungskultur in Deutschland zu missbrauchen, die nicht ohne Folgen für unsere jungen Generationen bleiben wird!

- Vollzeitschulische Berufsausbildung kann somit zur Bedrohung für Schulabgänger werden!
- Für die Berufsbildungspolitik des Handwerks ist ihre Ankündigung eine Herausforderung!
- Als Alternative zum dualen System ist sie für das Handwerk indiskutabel!

Dr. Friedrich Hubert Esser

(Zentralverband des Deutschen Handwerks)

Hubert Ertl

Berufliche Bildung zwischen Arbeitswelt und Schulwelt: Aktuelle Entwicklungen in der schulisch orientierten Berufsausbildung in Schweden

Hinführung

Die Literatur im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung hat seit geraumer Zeit den Transfer von arbeitsweltlichen Aufgabenstellungen und Anforderungen in schulisch organisierte Berufsbildungskontexte als einen wichtigen Problembe-
reich ins Blickfeld genommen. Die einschlägige Forschungslandschaft zeigt, dass dieser Bereich unabhängig von der jeweiligen Ausprägung von Berufsbildungssystemen in den meisten europäischen Ländern behandelt wird. Beispielhaft sei an dieser Stelle die Studie von GREEN et al. angeführt, in der in einem internationalen Vergleich Konvergenz- und Divergenztendenzen in der europäischen Berufsbildung untersucht werden. Ein Befund des Vergleichs ist z. B., dass in den meisten europäischen Ländern eine Diskussion stattfindet, die auf die Entwicklung wirkungsvollerer Verbindungswege zwischen schulisch organisierter Berufsbildung und der Arbeitswelt abzielt. Die Autoren stellen fest, dass diese Frage sowohl in politischer als auch in didaktischer Hinsicht interessant sei. Gleichzeitig wird eine Zunahme der Bedeutung schulisch organisierter Berufsbildung in den meisten Ländern Europas festgestellt (vgl. GREEN et al. 1999). Die Gründe für diese Zunahme sind in den Ländern sehr unterschiedlich und reichen von einer bloßen Substitution Arbeitsplatz orientierter Ausbildung aufgrund des Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen (z. B. in Deutschland) bis zur Attraktivitätssteigerung schulischer Ausbildung durch die Einführung doppelqualifizierender Ausbildungsgänge (z. B. Österreich) oder durch die bessere Anschlussfähigkeit schulischer Qualifizierungswege an den Hochschulsektor (z. B. Niederlande) (vgl. ERTL, SLOANE 2004).

Auch wegen dieses Bedeutungszuwachses betrachten BROWN et al. die Verbindung zwischen schulisch organisierter Berufsbildung und arbeitsweltlichen Kontexten als ein Kernelement der Entwicklung von Qualifizierungsstrategien, die junge Menschen zielgerichtet auf die Betätigung in einem zunehmend globalisierten ökonomischen Umfeld vorbereiten. Diese Qualifizierungsstrategien werden von BROWN et al. (2001) mit dem Schlagwort *high skills formation* bezeichnet. Die Entwicklung von *high skills* erfordert systematische Kenntnisse über Mechanismen und Faktoren der Abstimmung von Anforderungen der Arbeitswelt und den Zielrichtungen von Berufsbildung. BROWN et al. stellen einen Mangel an systematischen Untersuchungen zu diesem Themenbereich fest. Dieser Mangel falle umso stärker ins Gewicht, als die Potenziale von vergleichender Forschung gerade in diesem Bereich bisher lediglich ansatzweise genutzt worden seien (vgl. BROWN et al. 2001).

Beide hier zitierten Untersuchungen (GREEN et al. 1999 und BROWN et al. 2001) sind international-vergleichend angelegt und behandeln die Mechanismen, durch die Bildungs- und Berufsbildungssysteme in verschiedenen Ländern auf die sich verändernden sozialen und ökonomischen Bedingungen reagieren. Der Bereich der Abstimmungsmechanismen von schulisch organisierter Berufsausbildung und der Arbeitswelt wird in beiden Untersuchungen als bedeutsam eingestuft, jedoch nicht speziell aufgegriffen.

Außerdem scheinen die jüngsten Entwicklungen in verschiedenen Ländern darauf hinzudeuten, dass die bessere „Passung“ zwischen schulischer Berufsbildung und ökonomisch gesteuerten Qualifizierungsanforderungen einen bildungspolitischen Veränderungsdruck ausgelöst hat, dem in nur unzureichendem Maße empirisch validierte, bildungstheoretische Empfehlungen gegenüberstehen. Zu nennen wären z.B. der englische Diskurs um die Reform gerade der schulisch organisierten berufsvorbereitenden und berufsqualifizierenden Bildungsgänge an *Further Education Colleges* sowie die in Schweden laufende Evaluation der beruflich orientierten Programme der höheren Sekundarschulen (*Gymnasienskola*) (vgl. HÖGHIEM 2000). In Deutschland sind einige der viel diskutierten Probleme der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an beruflichen Schulen als Schwierigkeiten bei der Auswahl und Aufbereitung betrieblicher Handlungsfelder in Lernfelder zu deuten. Im finnischen *Development Plan Education 2003 - 2008* wird eine Steigerung der Attraktivität beruflicher Ausbildung durch eine Steigerung ihrer Relevanz für die Wirtschaft und eine Qualitätssteigerung von On-the-job-Phasen in der beruflichen Bildung angestrebt.¹

Im vorliegenden Aufsatz wird die Transferproblematik in zwei schwedischen Kontexten aufgenommen. Diese Kontexte sind die höhere Sekundarschule und eine Initiative in der beruflichen Weiterbildung. In beiden Feldern wird untersucht, inwieweit organisatorische, curriculare und professionelle Strukturen die Verbindung zwischen schulisch organisierter Berufsbildung und den Anforderungen der Arbeitswelt zulassen bzw. fördern. Die Untersuchung wird geleitet von einem vorläufigen Transfermodell, das die Verbindung zwischen schulischen Ausbildungskontexten und arbeitsweltlichen Zusammenhängen zu beschreiben sucht. Der Forschungsansatz und der Kontext der Untersuchung insgesamt werden im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt, bevor die angedeuteten schwedischen Beispiele diskutiert werden.

1 Zu einer eingehenderen Darstellung der nationalen Diskurse vgl. ERTL und HAYWARD (2003).

Forschungsansatz und -annahmen

Transferprozesse und -felder

Vor dem in der Hinführung angedeuteten Hintergrund werden in einem international angelegten Forschungsprojekt die Verbindungen zwischen den Kontexten Arbeitswelt und schulisch organisierter Berufsbildung untersucht. Wie an anderer Stelle ausführlicher erläutert, wird dabei von der Wirksamkeit von drei unterschiedlichen, jedoch interdependenten Feldern ausgegangen:

- Organisation (Strukturen und Regeln des Zusammenwirkens von Institutionen der Berufsbildung und der Arbeitswelt),
- Curricula (inhaltliche und didaktische Richtlinien für die Einbindung von betrieblichen Anforderungen in schulisch organisierte Berufsbildung),
- Lehrer/Lehrerprofessionalität (Interpretation von curricularen Vorgaben im Rahmen der gegebenen organisatorischen Bedingungen von Unterricht durch Lehrpersonal) (vgl. ERTL 2004).

Neben der Interdependenz dieser drei Felder ist zu betonen, dass es sich dabei um vorläufige Annahmen handelt, die im Lichte der nationalen Gegebenheit anzupassen sind. Verbindungen zwischen Arbeitswelt und Schulwelt werden als „Transferprozesse“² bezeichnet, weil es allgemein betrachtet um die andauernde Vermittlung zwischen zwei Kontexten geht, die in keinem eindeutigen Über- oder Unterordnungsverhältnis stehen. Dies schließt nicht aus, dass in der Praxis die Dominanz des einen über den anderen Kontext zu beobachten ist. Mit der Verwendung des Transferbegriffes wird lediglich eine Übermittlungs- und Austauschnotwendigkeit³ zwischen schulisch organisierter Berufsbildung und den Anforderungen der Arbeitswelt beschrieben, nicht jedoch die Richtung oder der Charakter und die Intensität des Austauschs (denkbar ist ein Kontinuum, das vom losen Austausch von Informationen bis hin zur strukturierten Dauerkooperation reicht) festgelegt. Mit dem gewählten Begriff wird zudem die Prozesshaftigkeit der Ver- und Übermittlungsbeziehung betont. Die beschriebenen Zusammenhänge werden in Abbildung 1 verdeutlicht.

2 Die Verwendung von „Transfer“ wird dabei in Anlehnung an die Bedeutung des englischen Verbs transfer (to convey from one system to another) vorgenommen (s. Oxford Dictionary).

3 „Übermitteln“ und „austauschen“ sind neben „vermitteln“ die gebräuchlichsten Übersetzungen des englischen Verbs convey (vgl. Oxford Superlex Version 1.1).

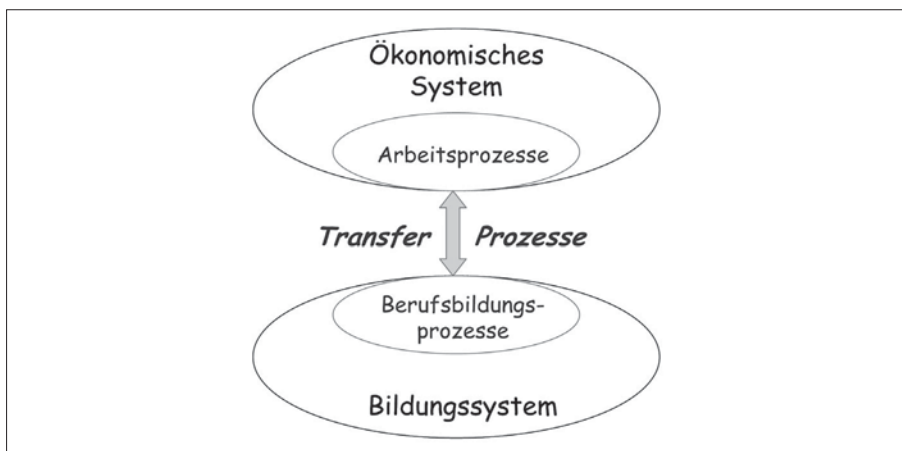
Abbildung 1: Transferprozesse und -felder



Wirtschafts- und Bildungssystem

Die Anforderungen der Arbeitswelt und von Arbeitsprozessen werden dabei als Teil des umfassenderen ökonomischen Systems betrachtet. Gleichzeitig wird angenommen, dass schulische Berufsbildungskontexte und Lernprozesse in das Bildungssystem insgesamt eingebunden sind. Diese Verbindungen haben zur Folge, dass Arbeits- und Bildungsprozesse weitgehend den durchaus unterschiedlichen Prinzipien und Rationalitäten der jeweiligen „Metasysteme“ unterliegen.

Abbildung 2: Transfer zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem



So können z. B. das ökonomische Prinzip, Gewinnmaximierung, Shareholder Value als gängige Rationalitäten des Wirtschaftsystems gesehen werden. Auf der anderen Seite, folgen Bildungsprozesse häufig Zielen wie z. B. ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung, der Förderung selbstreflexiver Verhaltensweisen und Metakognition. Als Ausgangspunkt für die Untersuchung bleibt festzuhalten, dass Verbindungen zwischen schulischen Berufsbildungskontexten und Arbeitsprozessen nicht isoliert von den jeweiligen Metasystemen (ökonomisches und Bildungssystem) gesehen werden können, sondern dass die Rationalitäten dieser übergeordneten Systeme einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung und Entwicklung von Transferprozessen zwischen Arbeits- und Schulwelt haben. Dieser Zusammenhang wird in der nebenstehenden Abbildung verdeutlicht.

Internationalität und Vergleich

In der international angelegten und geförderten Studie⁴ werden vier verschiedene nationale Kontexte untersucht:

- Schweden (als Beispiel für ein traditionell schulbasiertes Ausbildungssystem),
- England (als Beispiel für ein von betriebsorientierter Qualifizierung dominiertes System),
- Finland (als Beispiel für ein vom Zusammenspiel von schulischen und betrieblichen Qualifizierungswegen gekennzeichnetes System) und
- Deutschland (als Beispiel für ein vom Zusammenwirken der Lernorte Betrieb und Schule geprägtes Ausbildungssystem).

Die Studie bedient sich der problemzentrierten Vergleichsmethode, wie sie von Brian HOLMES für die Gegenüberstellung von strukturellen Kennzeichen verschiedener allgemein bildender Schulssysteme entwickelt wurde (vgl. HOLMES, 1965 und 1988). Dieser methodische Zugang beschreibt – hier verkürzend dargestellt – ein vierschrittiges Vorgehen:

1. In einem ersten Schritt werden sozioökonomische Problemfelder in den untersuchten Ländern ausgewählt. Aufgrund der Zielrichtung des Forschungsprojektes ist mit der Betrachtung der Transferprozesse zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und schulisch organisierter Berufsbildung bereits eine Vorauswahl getroffen. Allerdings geht es in diesem Schritt darum, länderspezifische Ausprägungen eines international relevanten Problembereiches zu identifizieren. In diesem Schritt ist also die Verbindung der übergeordneten Fragen des Forschungsprojektes zu den nationalen Diskursen herzustellen.

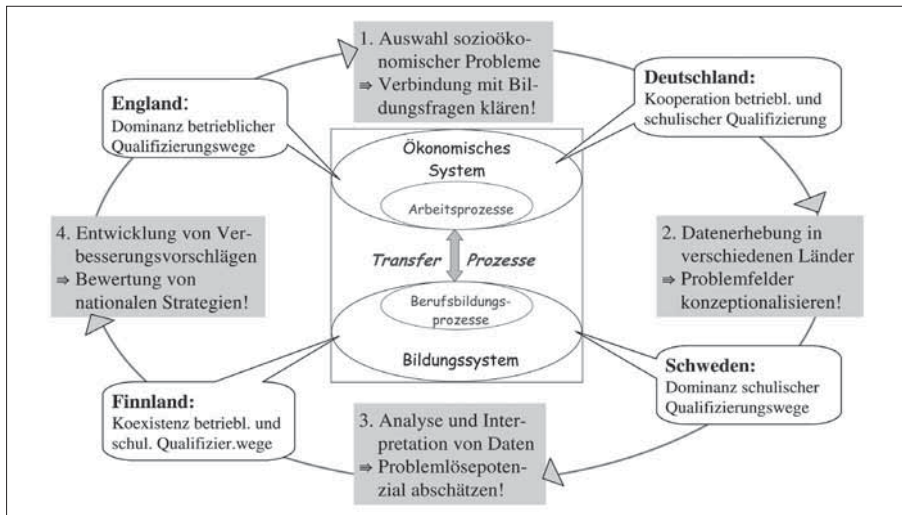
4. Das Projekt wird vom SKOPE-Netzwerk (Research Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance) der Universitäten Oxford und Warwick gefördert. Durch diese institutionelle Anbindung ergibt sich die Möglichkeit, Experten aus den untersuchten Ländern systematisch in die Untersuchung und die Interpretation der Ergebnisse einzubeziehen.

2. Vor dem Hintergrund der länderspezifischen Problemausprägung werden Wege der Datenerhebung entwickelt. Dazu sind i. d. R. Auswahlentscheidungen (welche Literaturquellen? welche Schultypen? welche regionale Verteilung von Schulen? usw.) zu treffen. Dabei spielen die länderspezifischen Gegebenheiten eine ebenso wichtige Rolle wie die Richtung und das Ausmaß des nationalen Diskurses. Durch die Datenerhebung soll das untersuchte Problemfeld konzeptionalisiert werden; und zwar nicht nur in Hinblick auf das jeweils untersuchte Land, sondern auch bezüglich der übergeordneten Forschungsfragen.
3. Im dritten Schritt werden die erhobenen Daten analysiert und interpretiert. Die Interpretationsfolie an dieser Stelle ist wiederum der nationale Diskurs. Die Analyse zielt auf eine Abschätzung des Problemlösepotenzials der vorgefundenen Strukturen im Hinblick auf das definierte Problemfeld ab. Für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand würde sich hier die Frage stellen, welche Strukturen im schwedischen Kontext Transferprozesse zwischen Arbeits- und Schulwelt steuern und welche Einschätzungen zur Wirksamkeit dieser Prozesse getroffen werden können.
4. Erst als letzter Schritt werden die in den nationalen Kontexten gefundenen Lösungsansätze gegenübergestellt und vor dem Hintergrund der übergeordneten Fragestellungen bewertet. Darauf aufbauend kann eingeschätzt werden, welche der Transfermechanismen, die im jeweiligen nationalen Kontext als besonders wirksam erachtet werden, losgelöst von ihrer systemischen Eingebundenheit auch in anderen Kontexten positive Effekte erbringen könnten.

In den vier nationalen Kontexten werden Dokumenten- und Literaturanalysen sowie Interviews mit Experten in Ministerien, Agenturen sowie Hochschulen durchgeführt. Ein besonderes Augenmerk liegt darüber hinaus auf formellen und informellen Gesprächen mit Lehrkräften in schulischen und betrieblichen Kontexten sowie mit Auszubildenden bzw. Lernenden. Die Ergebnisse dieser Datenerhebungen werden danach trianguliert und zu vorläufigen Transfermodellen zusammengeführt. Die Verifizierung dieser Modelle erfolgt durch Rückspiegelung in den Kreis der nationalen Experten.⁵

Zusammenfassend können die Annahmen, der Umfang und die methodische Vorgehensweise des Projektes wie folgt dargestellt werden:

5 Vgl. zu diesem Verfahren der Erhebung und Verifizierung von Daten in internationalen Expertennetzwerken die Ausführungen in ERTL (2002, S. 11-22).

Abbildung 3: **Problemzentrierter Vergleichsansatz**

Transferprozesse in der höheren Sekundarschulbildung in Schweden

In einem früheren Aufsatz wurde das schwedische Bildungssystem insgesamt betrachtet (vgl. ERTL 2004). Aufbauend auf eine neunjährige Gesamtschule besuchen Schüler eine dreijährige höhere Sekundarschule (*Gymnasienskola*), die in ihrer jetzigen Form Anfang der 1990er-Jahre eingeführt wurde. Dieser Schultyp bietet 17 nationale Programme für Jugendliche im Alter von 16 - 19 Jahren, die – obwohl als post-Pflichtschule konzeptionalisiert – von über 95 Prozent der Jugendlichen im entsprechenden Alter besucht wird (vgl. SWEDISH INSTITUTE 2000).

Insgesamt vierzehn der nationalen Programme können als beruflich orientiert bezeichnet werden, da sie neben der Zugangsberechtigung zur Hochschulbildung auch berufliche Grundkenntnisse und -fertigkeiten vermitteln sollen. Typisch für diese beruflichen Programme ist, dass sie im Gegensatz zu den sogenannten „akademischen Programmen“ neben allgemeinen Kernfächern (Schwedisch, Englisch, Mathematik, etc.) auch berufsbildende Fächer und ein Betriebspraktikum beinhalten. Beim Blick auf die Belegungszahlen der einzelnen Programme zeigt sich, dass die akademischen Programme, deren Hauptziel die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium ist, bei den Schülern beliebter als die vierzehn beruflichen Programme sind, die von insgesamt etwas weniger Schülern belegt werden, als die drei akademischen Programme.

Inhaltlich decken die beruflichen Programme ein weites Spektrum an zukünftigen Einsatzmöglichkeiten ab, das von Betriebswirtschaft über Gesundheitswesen, Lebensmittel, Medien bis hin zu Technologie reicht (vgl. MINISTRY OF EDU-

CATION 2001a, S. 3). Da die höhere Sekundarschule das einzige geregelte und staatlich geförderte berufliche Bildungsangebot für Jugendliche darstellt und aufgrund der Belegung dieses Schultyps durch über 95 Prozent der entsprechenden Alterskohorte, können die beruflichen Programme an der *Gymnasienskola* als der bedeutendste Sektor der beruflichen Erstausbildung gesehen werden.

Abbildung 4: Nationale Programme der schwedischen höheren Sekundarschule und Schülerzahlen (vgl. Ministry of Education 2001a, S. 3)

17 Nationale Programme (<i>Gymnasienskola</i>)		Schülerzahl
Naturwissenschaften	„akademische“ Programme	58.900
Sozialwissenschaften		75.800
Kunst		14.600
Betriebswirtschaft und Verwaltung	„berufliche“ Programme	12.800
Elektrotechnik		12.700
Energie		2.100
Gesundheitswesen		9.700
Handwerk		4.100
Hotel und Gaststätten		14.200
Industrie		5.700
Kinder und Erholung		13.100
Bau und Konstruktion		6.200
Kraftfahrzeuge		10.700
Lebensmittel		1.700
Medien		11.500
Natürliche Ressourcen		6.800
Technologie		k. A.

Die Untersuchung der Transferprozesse bezüglich der beruflichen Programme an der höheren Sekundarschule kann in folgender Übersicht zusammengefasst werden:

Abbildung 5: Transferprozesse in der höheren Sekundarschulbildung



Ohne die eingehende Betrachtung zu wiederholen (vgl. ERTL 2004), sollen hier lediglich die Kernbefunde zusammengefasst werden.

Im *organisatorischen Bereich* bestehen aufgrund von kooperativen Entscheidungsstrukturen eine Reihe von Möglichkeiten für die Sozialpartner auf nationaler und lokaler Ebene, die beruflichen Programme an höheren Sekundarschulen mitzugestalten. Auf nationaler Ebene fungieren Vertreter der Sozialpartner als Experten in parlamentarischen Komitees, welche die Schulstrukturen insgesamt und die inhaltlichen Richtlinien für höhere Sekundarschulen im Besonderen in regelmäßigen Abständen evaluieren und weiterentwickeln. Außerdem sieht der schwedische Gesetzgebungsprozess vor, dass Entwürfe für Schulgesetze einem Review-Verfahren unterzogen werden, in dem alle betroffenen gesellschaftlichen Gruppen Kommentare zu den gewonnenen Einschätzungen abgeben können. Die Regierung ist dann verpflichtet, die Ergebnisse des Berichtes und die eingereichten Kommentare bei der Entwicklung einer Gesetzesvorlage zu berücksichtigen (vgl. LARSSON 1995). Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände haben in der Vergangenheit diese Review-Verfahren besonders im höheren Sekundarschulbereich weit reichend beeinflusst.

Am unmittelbarsten sind die Möglichkeiten der Mitbestimmung der Arbeitswelt jedoch auf lokaler Ebene, wo örtliche „Supervisory Boards“ an der organisatorischen und inhaltlichen Ausrichtung der höheren Sekundarschulen im Rahmen der staatlichen Vorgaben beteiligt sind. Obwohl lokale Betriebe in diesen Boards vielfältige Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden, haben die Schulen häufig Schwierigkeiten, betriebliche Partner für die Zusammenarbeit in den Supervisory Boards zu finden. In Gesprächen mit Lehrkräften und Vertretern der Arbeitgeber⁶ wurden zudem beachtliche Meinungsdivergenzen zwischen den Großunternehmen und landesweiten Verbänden auf der einen und den örtlichen kleinen und mittelgroßen Betrieben auf der anderen Seite deutlich. Während Großbetriebe und Verbände die beruflichen Programme der höheren Sekundarstufe möglichst breit angelegt und mit einem Schwerpunkt auf den allgemein bildenden Fächern halten wollen, beklagen Klein- und Mittelbetriebe die mangelnde Vorbereitung der Schüler auf konkrete betriebliche Anforderungen. Somit scheinen trotz der organisatorischen Strukturen, die Kooperation und Interessensausgleich zwischen schulischen und betrieblichen Kontexten formell zulassen, die tatsächlichen und von Schule zu Schule unterschiedlichen Transferbedingungen beeinträchtigt zu sein.

Im *curricularen Bereich* gibt es ebenfalls eine Reihe von Faktoren, die die Abstimmung zwischen Schule und Betrieben ermöglichen. Zu nennen wären vor allem

6 Insgesamt wurden Interviews mit Lehrkräften, Schulleitern und Schülern an drei höheren Sekundarschulen geführt. Daneben wurden Gespräche mit Experten von Ministerien, nationalen Agenturen und Lehrerbildungseinrichtungen durchgeführt und ausgewertet.

die Kooperationen in der Lehrplanentwicklung und -umsetzung auf landesweiter und lokaler Ebene. So gibt es eine Vielzahl von Beispielen, in denen die nationalen Programme durch lokale Spezialisierungen ausdifferenziert bzw. eigenständige lokale Programme entwickelt werden. Als weiteres curriculares Kooperationsfeld ist die in den Lehrplänen verankerte Vorschrift der mindestens 15-wöchigen Betriebspraktika zu betrachten. In den Praktikumsphasen sollen die Schüler betriebliche Erfahrungen sammeln und schulische Lernprozesse auf Arbeitsanforderungen beziehen und umgekehrt (vgl. LINDELL und ABRAHAMSSON 2002).

Um diesen zweiseitigen Reflexionsprozess zwischen Schul- und Arbeitswelt zu ermöglichen, ist allerdings die Vor- und Nachbereitung der Praktikumsphasen notwendig. Diese sind jedoch curricular nicht geregelt und liegen im Ermessen der Lehrkräfte. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass in den besuchten Schulen eine erhebliche Bandbreite von Vor- und Nachbereitungspraktika zu beobachten waren. Die Betreuung der Praktika in Betrieben stellt einen weiteren Problembereich dar, weil es dazu keine gesetzlichen Vorgaben gibt, d. h. die Betriebe sind nicht verpflichtet, Betreuende zu benennen oder auszubilden. Somit sind Schwankungen hinsichtlich der Versorgung mit Praktikumsplätzen an der Tagesordnung, die neben einer deutlichen Konjunkturabhängigkeit auch programmspezifische Besonderheiten aufweisen.

Somit sind auch im curricularen Bereich Einschränkungen der Transferpotenziale der höheren Sekundarschule festzustellen, die sich hauptsächlich aus den Umsetzungsmodalitäten der Betriebspraktika ergeben. Obwohl die Praktika curricular festgeschrieben sind, ist ihre Durchführung weitgehend den Zufälligkeiten der schulischen und betrieblichen Situation vor Ort überlassen. Auch in den Fällen, in denen die Praktika die Verbindung zwischen Schul- und Arbeitswelt systematisch herstellen können, bleibt die in Schweden weit reichend diskutierte Frage offen, wie allgemein bildende und berufsbildende Inhalte der beruflichen Programme in Beziehung gesetzt werden können (vgl. HOLMBERG 2000).⁷

Angesichts dieser Problembereiche in der curricularen und organisatorischen Struktur der höheren Sekundarbildung fällt den *Lehrkräften* eine entscheidende Rolle bei der Verbindung zwischen schulischer Berufsbildung und betrieblichen Anforderungskontexten zu. Viele Lehrkräfte in beruflichen Programmen verfügen über Arbeitserfahrung in der freien Wirtschaft und sehen sich als Fachleute für betriebliche Arbeitszusammenhänge. Die betrieblichen Betreuer von Praktika können in diesen Fällen leichter kontaktiert und auch instruiert werden. Die Lehrkräf-

⁷ Der Anteil an allgemein bildenden Inhalten in beruflich orientierten Programmen ist in der schwedischen Diskussion umstritten (vgl. HOLMBERG 2000). Zum einen zeichnet sich – wie auch in einigen anderen europäischen Ländern (vgl. GREEN et al. 1999) – ein Trend zu mehr allgemein bildenden Inhalten ab. Auf der anderen Seite mehren sich die Stimmen gerade aus dem Kreis der kleinen und mittleren Unternehmen in Schweden, welche die sich abzeichnende Dominanz allgemein bildender Fächer kritisiert. Bislang scheint jedoch in Schweden ein gesellschaftlicher Konsens Bestand zu haben, wonach die höhere Sekundarschule ein breites Fundament an grundlegender Ausbildung vermittelt und Jugendliche nicht auf einzelne Berufsrollen, sondern auf die sich schnell verändernden Anforderungen des Berufslebens vorbereiten soll (vgl. MINISTRY OF EDUCATION 2001a).

te dieser Gruppe nehmen es für sich in Anspruch, die Anforderungen der Betriebe zu kennen, dieses Wissen an ihre Schüler weiterzuvermitteln und auf diese Anforderungen vorbereiten zu können. Die zahlreichen Lehrkräfte ohne Berufserfahrung außerhalb der Schule können diese Rolle meist nur schwer erfüllen.

Die für diese Prozesse notwendigen didaktischen Fähigkeiten stellen jedoch ein Problem dar, wenn sich Lehrkräfte ausschließlich als Fachleute für einen bestimmten Arbeitsbereich sehen. Gerade die didaktische Gestaltung von Arrangements zur Vor- und Nachbereitung von Praktika stellt hohe Anforderungen an die pädagogische Professionalität von Lehrkräften, die in den z. T. recht kurzen und unsystematischen Nachqualifizierungsmaßnahmen für betriebliche Fachleute häufig nicht in ausreichendem Maße entwickelt werden können (vgl. EURYDICE und CEDEFOP, 1995, 403). Die Zufälligkeit von Kontakten der Lehrkräfte zu lokalen Betrieben scheint besonders dann abträglich für die Transferbeziehung von Schul- und Arbeitswelt zu sein, wenn organisatorische Maßnahmen (s.o.) zur Kooperation von Schulen und Betrieben nicht vorhanden sind bzw. nicht funktionieren.

Gerade in der Betrachtung der Rolle und des Selbstverständnisses von Lehrkräften zeigt sich, dass die im einführenden Modell identifizierten Transferelemente in enger Verbindung stehen. So können die curricularen Möglichkeiten der Koordination von Schul- und Arbeitswelt nur zum Tragen kommen, wenn sie durch Lehrkräfte ausgestaltet und umgesetzt werden. Kooperationsschwierigkeiten zwischen Schulen und Betrieben auf organisatorischer Seite können durch Lehrkräfte, die gute Beziehungen zu lokalen Betrieben unterhalten, ausgeglichen werden. Für beide Aufgabenbereiche ist die Professionalität von Lehrkräften in didaktischer und auch fachlicher Hinsicht notwendig.

Transferprozesse in der weiterführenden Berufsbildung

Grundstrukturen

Seit Ende der 1990er-Jahre wird angesichts der hier skizzierten Schwäche der höheren Sekundarschulstruktur im Hinblick auf die Transferprozesse zwischen Schulen und Betrieben versucht,⁸ in verschiedenen Modellversuchen und Pilotprojekten neue Wege der Anbindung der beiden Bereiche zu finden. Diese Erprobungen sind meist im Bereich der weiterführenden beruflichen Bildung angesiedelt. Besonders interessant scheint in diesem Zusammenhang die KY-Initiative (*Kvalificerad Yrkesutbildning*) zu sein, das von der schwedischen Regierung 1996 in Form eines Pilotprojektes aufgelegt wurde und in abgeänder-

8 Nach LINDELL und STENSTRÖM (2004) beschränken sich die beruflichen Programme an höheren Sekundarschulen weitgehend auf Inhalte, die von den Schulen abgedeckt werden können. Die wirklichen Anforderungen der Arbeitswelt werden darin nur sehr bedingt aufgenommen.

ter Form seit 2002 in das Regelsystem der post-sekundären Bildung aufgenommen wurde.

Wie die beruflichen Programme der höheren Sekundarschule sind die vom KY-Projekt geförderten Trainingsprogramme schulisch organisiert, zielen aber stärker auf die systematische Einbindung von Arbeitsplatz Erfahrungen in Unternehmen ab, ohne auf das traditionelle Lehrlingssystem zurückzugreifen (vgl. LINDELL und ABRAHAMSSON 2002, 12 f.; LINDELL und JOHANSSON 2003, S. 108). Sie dauern in der Regel zwei Jahre; grundsätzlich handelt es sich bei KY allerdings um einen sehr flexiblen Rahmen für die Entwicklung neuer Ausbildungsmaßnahmen, die grundsätzlich zwischen einem und drei Jahre dauern können. Berufsbegleitende Angebote und Fernlehranteile werden von der Nationalen KY-Agentur besonders gefördert (MYNDIGHETEN, 2002a). KY-Programme richten sich an Jugendliche, die direkt von der höheren Sekundarschule kommen oder bereits einschlägige Arbeitserfahrung gesammelt haben. Sie schließen mit einem staatlich anerkannten Diplom ab.

Mit Blick auf das Ziel der höheren Sekundarschulen, berufliche Grundkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln, liegt das Hauptmotiv des KY-Projekts in der Befriedigung der Nachfrage von Seiten der Arbeitgeber nach weiter reichenden, spezialisierteren und anwendungsorientierten beruflichen Kompetenzen (vgl. WIKFELDT 2003). Dieses Ziel soll durch die enge Kooperation zwischen Betrieben und verschiedenen Bildungsanbietern erreicht werden. Arbeitsplatz- sowie Nachfrageorientierung und schulische Organisation von Ausbildung werden in Schweden also in nicht als Widerspruch – wie dies häufig in der deutschen Diskussion zu erkennen ist – sondern durchaus in einer produktiven Relation gesehen (vgl. ABRAHAMSSON 1999, S. 90). Der Flexibilität der Trainingsprogramme, auf neue und regional unterschiedliche Anforderungen in der Arbeitswelt schnell reagieren zu können, wird besonderes Gewicht eingeräumt (vgl. WIKFELDT 2003, S. 5).

Der Staat finanziert KY-Ausbildungsprogramme in zwölf Programmbereichen, welche die beruflichen Programme der höheren Sekundarschule z. T. weiterführen, teilweise aber deren sektorale Lücken ausfüllen:⁹

9 Die Teilnehmerzahlen sind seit Beginn des KY-Pilotprojektes im Jahre 1996 (850 Teilnehmer) kontinuierlich und sehr deutlich angestiegen (vgl. MYNDIGHETEN 2002a).

Abbildung 6: Schüleranteile in den KY-Programmbereichen (vgl. WIKFELDT 2003, S. 4)

12 KY-Programmbereiche (Pilotprojekt)	Schüleranteil
IT und Medien	29%
Industrie	18%
Betriebswirtschaft und Handel	13%
Tourismus	11%
Bau und Konstruktion	6%
Gesundheitswesen	5%
Verschiedenes	5%
Transport und Logistik	4%
Land- und Forstwirtschaft	3%
Umwelt	3%
Holzverarbeitung	2%
Lebensmittel	1%
Insgesamt (2002)	13.300

Organisatorische Transferaspekte

Bildungsanbietern aller Art steht es frei, sich um die staatliche Finanzierung von KY-Programmen zu bewerben. Im Jahre 2002 wurden über die Hälfte der KY-Programme von höheren Sekundarschulen und anderen Schulen in kommunaler Trägerschaft angeboten.¹⁰ Private Bildungsträger boten ca. 30 Prozent der Kurse an, Universitäten zwölf Prozent. Die Anteile von Universitäten und vor allem von privaten Bildungsanbietern haben sich in den letzten Jahren deutlich erhöht (MYNDIGHETEN 2002a). Die Regierung hat zur Gestaltung und Administration des Genehmigungsverfahrens eine nationale Agentur eingerichtet.¹¹ Diese entwickelt das Rahmenkonzept und die Richtlinien des KY-Programmes, entscheidet über Förderungsanträge und überwacht die Durchführung von Trainingsmaßnahmen.¹²

¹⁰ Somit haben die höheren Sekundarschulen als Träger der beruflichen Erstausbildung den Schritt in den Weiterbildungsmarkt getan, was im Hinblick auf die entsprechende Diskussion bezüglich der Berufsschule in Deutschland durchaus interessant erscheint.

¹¹ Seit der weit gehenden Dezentralisierung der schwedischen Regierung und Verwaltung in den 1980er-Jahren spielen nationale Agenturen bei der Umsetzung und Administration von legislativen Vorgaben eine entscheidende Rolle. Im Bildungsbereich sind z. B. die Nationale Bildungsagentur (Skolverket) für den Schulbereich und die Nationale Hochschulagentur (Högskolverket) für den hochschulischen Bereich mit weit gehenden Kompetenzen ausgestattet (LARSSON 1995, S. 50 f., 58 f.). Für die KY-Initiative ist die speziell dafür eingerichtete Agentur Myndigheten för Kvalificerad Yrkesutbildning zuständig.

¹² Vgl. die Aussagen von Mitarbeitern der Nationalen KY-Agentur in Interviews. Insgesamt wurden im Bereich der KY-Anbieter drei Institutionen in Stockholm besucht und Interviews mit deren Lehr- und Führungskräften sowie Auszubildenden geführt.

Durch die relativ kurze Genehmigungsdauer (die Förderung der Programme muss i. d. R. nach spätestens drei Jahren neu beantragt werden) entsteht somit ein ständiger Aktualisierungs- und Verbesserungsdruck. Die Kooperation des Bildungsträgers mit regionalen Betrieben ist ein Hauptkriterium für die Förderung von Trainingsprogrammen innerhalb des KY-Rahmens. Neben der Zusammenarbeit bei der Praktikadurchführung und Lehrplanentwicklung ist die Kooperation von Betrieben und Bildungsanbietern durch die Vorschrift der Bildung eines gemeinsamen Aufsichtsgremiums („Management Board“) auch formal vorgeschrieben. In diesen Boards sind neben einer Mehrheit von Vertretern der Arbeitswelt und den Vertretern des jeweiligen Bildungsträgers auch Auszubildende vertreten.

Auf der Makroebene waren die Sozialpartner bereits in die Konzeptionalisierung des KY-Pilotprojektes Mitte der 1990er-Jahre eingebunden, zeigen ein hohes Maß an Engagement bei der Weiterentwicklung des KY-Rahmens und haben zahlreiche Verbesserungsvorschläge unterbreitet. Hauptsächlich findet die kontinuierliche Einflussnahme auf dieser Ebene durch Repräsentanten von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden im Aufsichtsgremium der Nationalen KY-Agentur statt, in dem außerdem Vertreter von Schulen, Bildungsanbietern und der Bildungsverwaltung teilnehmen (vgl. WIKFELDT 2003, S. 6f.).

Curriculare Transferaspekte

Kernelement der Curricula von KY-Ausbildungsprogrammen ist die Orientierung an den Tätigkeiten in realen Arbeitsplätzen, die auch die Aufbereitung der schulisch vermittelten Inhalte dominiert. Die enge Zusammenarbeit mit lokalen Betrieben ist für den Prozess der Curriculumentwicklung deshalb zwingend erforderlich und muss im Programmantrag nachgewiesen werden. So erfolgt die Lehrplanentwicklung innerhalb der weit gehend offenen Rahmenvorgaben der Nationalen Agentur durch Bildungsträger und örtliche Unternehmen. Prozesse der Lehrplanentwicklung und -ausgestaltung sind deshalb im KY-Rahmen – in deutlichem Gegensatz zu höheren Sekundarschulen – dezidiert dezentral gestaltet (vgl. LINDELL und JOHANSSON 2003, S. 109). Trotzdem darf der Lehrplan nicht zu einer rein betriebsspezifischen Ausbildung führen, sondern soll für die Tätigkeit in einem ganzen Wirtschaftsbereich vorbereiten. Teilweise finden auch Inhalte aus hochschulischen Ausbildungsgängen Eingang in die Lehrpläne von KY-Programmen; dies lässt sich vor allem bei Programmen mit universitärer Trägerschaft beobachten (vgl. MYNDIGHETEN 2002b).

Betriebliche Praktika decken mindestens ein Drittel der Ausbildungszeit ab, und die beteiligten Betriebe verpflichten sich, eine ausreichende Zahl von Praktikumsplätzen zur Verfügung zu stellen und die Kosten für diesen Teil der Ausbil-

derung (Kosten für Ausbilder, Materialien, etc.) zu tragen.¹³ Ebenso sind der Nachweis einer systematischen Praktikumsbetreuung in den Betrieben und die lernförderliche Ausgestaltung von Arbeitsplätzen wichtige Kriterien für die Genehmigung von KY-Programmen.

Den von den Programmteilnehmern erstellten Praktikumsberichten kommt eine zentrale Bedeutung für die schulischen Lernprozesse zu. Durch sie wird nicht nur die Auswahl und Aufbereitung beruflicher Inhalte im Unterrichtsgeschehen gesteuert, sondern sie fließen auch in die Weiterentwicklung der curricularen Programmmaterialien ein. Insgesamt stellt das Verfahren für die Auswertung und Nutzung von Praktikumsberichten ein Kriterium für die Beantragung von staatlicher Förderung von KY-Programmen dar. Eine systematische Verschränkung von schulischen und betrieblichen Ausbildungsanteilen, die häufig in Modulen mit eigenen Zielvorgaben gefasst sind, wird also angestrebt. Allgemeine Fächer wie Mathematik, Ökonomie und Sprachen sind im schulisch organisierten Unterricht auf die Bedürfnisse von realen Arbeitssituationen abzustimmen; Arbeitsmarkt- und Arbeitsplatzorientierung von beruflicher Bildung ist das explizite Ziel der KY-Initiative (LINDELL 2004).

Lehrkräfte und Professionalität

Die Lehrkräfte in KY-Programmen werden laufend von den Programmteilnehmern evaluiert. Die Ausbildung von Lehrkräften muss im Finanzierungsantrag eines jeden KY-Programmes beschrieben werden. Häufig sind Lehrkräfte im Rahmen von KY-Programmen nebenberuflich beschäftigt, arbeiten hauptberuflich in für den von ihnen unterrichteten Programmteil einschlägigen Betrieben und haben also direkten Kontakt zur Arbeitswelt. Im Gespräch mit Programmteilnehmern wurde dieser Umstand immer wieder als ein Hauptvorteil der Ausbildungsmaßnahme genannt. Häufig vermitteln Lehrkräfte den KY-Auszubildenden durch ihre hauptberufliche Tätigkeit Praxiskontakte für Praktika, aber auch für eine dauerhafte Beschäftigung nach Absolvierung des Programms. Ein durchaus beabsichtigter Nebeneffekt der Programme ist nämlich die Übernahme von Teilnehmern in die Betriebe, in denen im Laufe des Ausbildungsganges Arbeitsphasen absolviert wurden.

Ausbilder für die Praktikumsphasen sind von den Betrieben zu stellen. Die fachliche und pädagogische Qualifikation von Ausbildern stellt ein Gütekriterium von KY-Förderungsanträgen dar. Nach Angaben von Mitarbeitern der Nationalen KY-Agentur werden diese Ausbilderqualifikationen nicht nur bei der Aus-

¹³ Die Kosten für den schulischen Teil der Ausbildung werden vom Staat getragen. Die Lernenden zahlen also keine Gebühren und können staatliche Zuschüsse und Darlehen zur Bestreitung ihres Lebensunterhalts beantragen (vgl. WIKFELDT 2003, S. 7-9).

wahl von Anträgen, sondern auch bei der laufenden Überwachung von finanzierten KY-Programmen durch die Agentur überprüft.

LINDELL und STENSTRÖM (2004) haben drei gängige, idealtypische Ausformungen der arbeitsplatzorientierten Praktikumsphase in KY-Programmen identifiziert, von denen sich wiederum bestimmte Rollen für die Ausbilder ableiten lassen:¹⁴ Demnach treten Ausbilder meist als betriebliche Lernbegleiter auf, welche die Umsetzung von in schulischen Kontexten erarbeiteten Kenntnissen und Fertigkeiten in betrieblichen Arbeitsabläufen überwachen, aber nicht direkt beeinflussen. Ähnlich ist die Rolle der Ausbilder im zweiten von LINDELL und STENSTRÖM identifizierten Modell, dem Projekt. Hier bezieht sich die praktische Anwendung von Kenntnissen und Fähigkeiten jedoch nicht auf betriebliche Arbeitsabläufe im Allgemeinen, sondern auf einen speziellen, in sich inhaltlich und zeitlich abgeschlossenen Arbeitszusammenhang. Im weniger häufig anzutreffenden klassischen Lehrlingsmodell übernimmt der KY-Ausbilder die Rolle des Vorbilds für die Auszubildenden, das der Lernende zu imitieren sucht. In allen drei Modellen sehen LINDELL und STENSTRÖM Aspekte des situierten Lernkonzeptes verwirklicht, weisen aber auf die deutlich unterschiedlichen Umsetzungen des Konzeptes hin, die in den flexiblen Rahmenbedingungen der KY-Initiative angelegt sind und von dieser auch gefördert werden (vgl. LINDELL und STENSTRÖM 2004, S. 10; LINDELL und JOHANSSON 2003, S. 108).

Insgesamt gesehen ist die Einbindung von Lehrkräften mit verschiedenen Qualifikationen und beruflichen Schwerpunkten ein wichtiges Kriterium für KY-Programme. Dies betrifft nicht nur die grundsätzliche Unterscheidung zwischen (schulischen) Lehrkräften und (betrieblichen) Ausbildern, sondern auch die Zusammenarbeit von Lehrenden aus verschiedenen Bildungsinstitutionen im selben KY-Programm. So ist es nicht ungewöhnlich, dass Lehrende von höheren Sekundarschulen, Dozenten von Hochschulen und Referenten von privaten Bildungsinstitutionen für verschiedene Anteile eines Programms verantwortlich sind. Lindell & Johansson (2003, S. 109) sehen darin eine Stärke des KY-Systems, weil durch die Verbindung von verschiedenen pädagogischen Ansätzen die Stärken von verschiedenen Bildungsanbietern zusammengeführt werden können.

Die Transferprozesse zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und der schulisch orientierten Ausbildung in KY-Programmen können wie folgt zusammengefasst werden:

¹⁴ LINDELL und STENSTRÖM (2004) bezeichnen diese Modelle als trainee (aktive und weitgehend eigenständige Mitarbeit von Auszubildenden in betrieblichen Produktions- und Arbeitsprozessen), project (Arbeit von Auszubildenden an einem klar definierten betrieblichen Projekt) und apprenticeship (Auszubildende werden nach und nach in betriebliche Tätigkeiten eingewiesen und ahmen dabei erfahrene Mitarbeiter nach). Sehr selten wurde in einer Untersuchung von Praktikumsphasen in KY-Programmen auch das Modell adoption gefunden, in dem Auszubildende ihre Praktikumszeit auf eine Gruppe von Betrieben aufteilen.

Abbildung 7: Transferprozesse in KY-Programmen



Vergleichende Einschätzungen zu Transferprozessen

In KY-Programmen ist der inhaltliche Aktualisierungsprozess durch die Antragsverfahren, denen sich Anbieter ständig unterziehen müssen, nicht nur kontinuierlich angelegt, sondern bindet die organisatorische und curriculare Zusammenarbeit von Schul- und Arbeitswelt systematisch ein. Die Kooperation zwischen höheren Sekundarschulen und lokalen Arbeitgebern findet dagegen in vielen Fällen ad hoc statt und unterliegt den Zufällen der sich schnell verändernden regionalen und konjunkturellen Bedingungen.

Eine weitere Unterscheidung zwischen Transferprozessen an höheren Sekundarschulen und in KY-Programmen scheint die Rolle der Lernenden zu sein. Während sie bei der Weiterentwicklung von beruflichen Programmen an höheren Sekundarschulen keine wesentliche Rolle spielen, haben sie in KY-Programmen weit gehende Mitsprachemöglichkeiten:

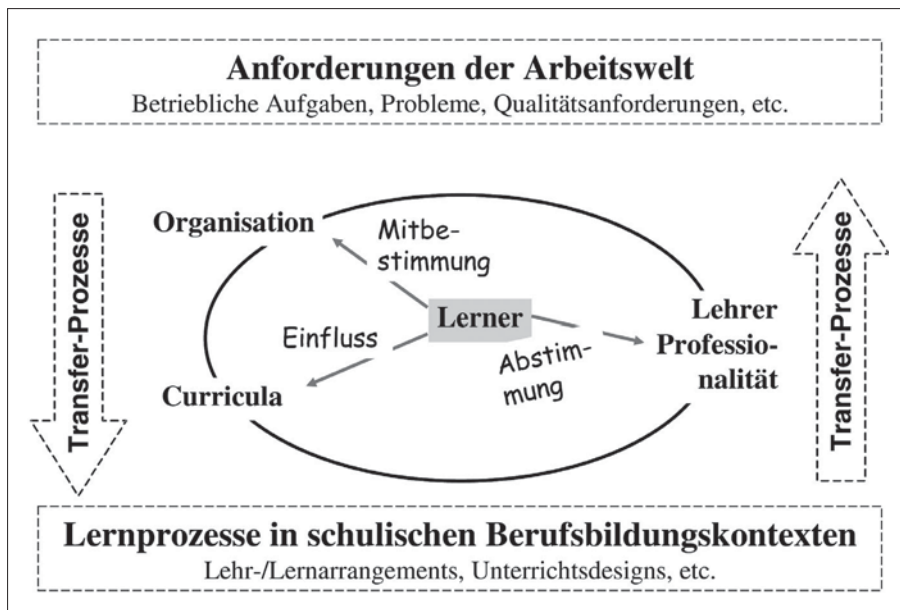
Im *organisatorischen* Bereich haben sie Sitz und Stimme in den lokalen Management Boards und nutzen diese Position nach Angaben von interviewten Vertretern der Lernenden vor allem, wenn das schulische Ausbildungsprogramm die in den Praktikumsphasen anzutreffenden Anforderungen zu wenig berücksichtigt. Zudem sind Repräsentanten der Auszubildenden im Aufsichtsorgan der Nationalen KY-Agentur vertreten und sind somit an den Abstimmungen zwischen Sozialpartnern und Bildungsanbietern und an der Entwicklung der grundlegenden Struktur von KY-Programmen beteiligt (vgl. WIKFELDT 2003, S. 7).

Auf die *Curricula* der Programme haben die Lerner durch formalisierte Feedbackbogen Einfluss, die sie nach ihren Praktikumsphasen erstellen. Darin reflektieren sie ihre Praktikumserfahrungen und schätzen ab, inwieweit die schulisch vermittelten Inhalte nützlich für die Auseinandersetzung mit betrieblichen Aufgabenstellungen sind. Die Einschätzungen der Lerner fließen dann in den Curriculumentwicklungsprozess ein und ändern nach Angaben von Bildungsanbietern häufig die inhaltlichen Vorgaben eines Programmes.

Auch im Hinblick auf die *Lehrkräfte* in KY-Programmen haben die Lerner ein Mitspracherecht. In internen Evaluationen beurteilen sie die Lehrleistungen der Lehrkräfte und machen Vorschläge zu deren Verbesserung. Sind Lehrkräfte nicht in der Lage oder nicht gewillt, das Feedback der Lernenden konstruktiv aufzunehmen, hat der Bildungsanbieter über personelle Konsequenzen zu entscheiden. Da die meisten Lehrkräfte lediglich befristet und nebenberuflich angestellt sind, sind Veränderungen im Lehrkörper der meisten KY-Bildungsanbieter nicht ungewöhnlich; die Lernenden sind für diese Veränderungen häufig instrumentell.

Somit ergibt sich ein Bild, in dem die Lerner in KY-Programmen alle Bereiche des Transfers zwischen betrieblichen Anforderungen und schulischer Ausbildung mitbeeinflussen. Das ursprüngliche Modell zur Untersuchung von Transferprozessen kann entsprechend erweitert werden:

Abbildung 8: Transferprozesse und -felder – Modellerweiterung



Ausblick

KY-Programme scheinen sich als berufliche Qualifizierungsmöglichkeit für junge Schweden¹⁵ am Beginn der beruflichen Karriere weit gehend etabliert zu haben: Auf jeden zur Verfügung stehenden Ausbildungsplatz kamen 2002 über vier Bewerbungen, die überwiegende Mehrzahl von akzeptierten Kandidaten schließen ihr KY-Programm erfolgreich ab. Auch von Seiten der Arbeitgeber scheint ein großes Maß an Akzeptanz zu bestehen. Über 80 Prozent der Absolventen fanden im Anschluss an das Programm eine Anstellung; häufig (über 30 Prozent der Absolventen) in einem Betrieb, in dem betriebliche Ausbildungszeit absolviert wurde (vgl. WIKFELDT 2003, S. 13).

Aber auch andere Wege scheinen den KY-Absolventen offen zu stehen: Knapp zehn Prozent beginnen nach dem Programm ein Hochschulstudium, andere Absolventen (ca. fünf Prozent) machen sich selbstständig (vgl. LINDELL und JOHANSSON 2003, S. 117).¹⁶ Verschiedene Untersuchungen ergaben zudem ein hohes Maß an Zufriedenheit von Seiten der Auszubildenden mit dem besuchten Programm im Allgemeinen (vgl. MYNDIGHETEN 2002a). So empfinden zwei Drittel der Absolventen, dass die KY-Ausbildung zu einer beruflichen Weiterentwicklung i. S. einer Beschäftigung mit anspruchsvolleren Arbeitsaufgaben geführt hat. Für über die Hälfte der Absolventen führte diese Entwicklung zu einer Einkommenserhöhung (vgl. LINDELL und JOHANSSON 2003).

Eine gewisse Gefahr besteht durch die weit reichenden Einflussmöglichkeiten der Betriebe bei der Lehrplan- und Ausbildungsgestaltung. So drängt sich der Verdacht auf, dass Betriebe die KY-Initiative nutzen könnten, um die Kosten von betriebspezifischer Aus- und Weiterbildung auf den Staat abzuwälzen. In Gesprächen mit Vertretern der zuständigen Nationalen Agentur und dem Bildungsministerium wurde dies aber nicht bestätigt. Vielmehr wurde betont, dass der Staat Anreize für die Ausweitung von betriebsnahen, aber schulisch organisierten Ausbildungswegen schaffen will. Dass viele Absolventen von KY-Programmen direkt von ihren Praktikumsbetrieben übernommen werden, wird ausschließlich als Gütezeichen des KY-Rahmens gewertet (MYNDIGHETEN 2000b).

Bildungssystematisch gesehen scheint der KY-Rahmen einerseits eine konsequente Fortschreibung der schulisch organisierten beruflichen Programme an den höheren

15 Im Jahre 2002 waren 53 Prozent der Teilnehmer im Alter zwischen 19 und 24, weitere 33 Prozent zwischen 25 und 34 (vgl. MYNDIGHETEN 2002a).

16 LINDELL und JOHANSSON (2003) berichten von einer umfassenden Studie, durchgeführt von der Technischen Universität in Luleå, in der über drei Jahre hinweg insgesamt 6000 KY-Absolventen befragt wurden. Die überwiegende Mehrzahl der befragten Absolventen arbeitete in einem dem Ausbildungsgang entsprechenden Bereich.

Sekundarschulen zu sein.¹⁷ Die dort meist in theoretischen Zusammenhängen erworbenen Grundkenntnisse sollen in KY-Programmen in der Arbeitswelt angewendet, ausgebaut und spezialisiert werden. Zudem werden mit den KY-Programmen Wege für die Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen geschaffen und somit die beruflichen Programme an höheren Sekundarschulen aufgewertet (vgl. WIKFELDT 2003, S. 5 f., 10). Anknüpfungspunkte ergeben sich auf der Anbieterseite aber auch an die Hochschulbildung, von der sich KY-Programme am deutlichsten durch die Einbindung von arbeitsplatzorientiertem Lernen unterscheiden.¹⁸ KY-Programme sollen durchaus Wege in die weiterführende Hochschulbildung eröffnen, gleichzeitig jedoch aufgrund der engen Verbindung zu Betrieben eine im Vergleich zu den immer länger werdenden Hochschulstudien weniger risikoreiche Möglichkeit der Höherqualifizierung bieten. Schließlich werden KY-Programme in Schweden auch als Teil des elaborierten Systems der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung gesehen, das sich stärker als in den meisten Ländern an den Zielvorstellungen des *lifelong learning* Konzepts orientiert (vgl. MINISTRY OF EDUCATION, 2001b). Inwieweit die KY-Initiative in das Regelsystem der schwedischen Bildungsstrukturen übertragen werden kann, muss die Zukunft erweisen. Einerseits ist angedacht, durch die Erweiterung von Fernlernangeboten und Teilzeitkursen KY-Programme für Erwerbstätige interessanter zu machen und die Teilnehmerzahlen deutlich zu erhöhen. Andererseits scheinen sich Bildungspolitiker in Schweden bewusst zu sein, dass damit eine Aushöhlung der strengen Qualitätskriterien, denen KY-Programme in der Vergangenheit unterworfen waren, verbunden sein könnte. Trotzdem wird die KY-Initiative in Schweden als richtungsweisend betrachtet; die Arbeitgeberverbände sehen die in KY-Programmen angelegte Verbindung zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem als Vorbild für künftige Reformen des Hochschulsystems. So plädieren sie dafür, die kürzeren, berufsorientierten Studiengänge an Universitäten und Hochschulen in den KY-Rahmen zu integrieren (vgl. WIKFELDT 2003, S. 15).

Insgesamt ergibt sich im Hinblick auf das in der schwedischen KY-Initiative angelegte Transferpotenzial zwischen Schul- und Arbeitswelt eine deutlich positivere Einschätzung als im Hinblick auf die beruflichen Programme an höheren Sekundarschulen. Die von Arbeitgeberseite erhobene Forderung nach flexibler, spezialisierter und arbeitsplatzbezogener beruflicher Bildung wird von KY-Programmen weit gehend entsprochen. Die Bildungsanbieter behalten sich innerhalb der recht weiten staatlichen Vorgaben pädagogischen Spielraum für den schulischen

17 Zu den zunehmend „fließenden Übergängen“ zwischen Sekundarschul-, Hochschul- und Erwachsenenbildung in Schweden s. ABRAHAMSSON (1999). Die KY-Initiative ist z. B. formal gesehen Teil des Hochschulsystems; gleichzeitig gibt es immer mehr neue Studienangebote an Universitäten, die explizit berufsbezogen ausgerichtet sind (vgl. SWEDISH INSTITUTE, 2004).

18 Im internationalen Kontext dienen die Programme an deutschen Berufsakademien und an den finnischen polytechnischen Hochschulen als Referenzpunkte für die Konzeptionalisierung der KY-Initiative (vgl. LINDELL und JOHANSSON 2003, S. 109).

Teil der Ausbildung vor und beziehen die Lerner systematisch in die Entwicklung der KY-Programme ein. Somit kommt es zu einem Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Rationalitäten des ökonomischen Systems und des Bildungssystems. Es entspricht der schwedischen Tradition, dass diese Art der Bildung schulisch organisiert und substanziell staatlich finanziert wird.

Forschungsmethodisch gesehen geben diese Einschätzungen Antworten auf die im 3. Schritt des problemzentrierten Vergleichsansatzes (s. o.) zu formulierenden Fragen. Obwohl der explizite Vergleich mit Strategien in anderen Ländern (4. Schritt) noch aussteht, sind mit Blick auf aktuelle deutsche Fragestellungen erste relevante Aspekte deutlich geworden. Diese Aspekte betreffen z. B. die Betätigung von Sekundarschulen, die in erster Linie mit der beruflichen Erstausbildung betraut sind, im Bereich der beruflichen Weiterbildung.

Wichtiger scheint jedoch die systematische Dezentralisierung und Arbeitsplatzorientierung von beruflichen Curricula in den schwedischen KY-Programmen zu sein, die bedeutend weiter geht als derzeit z. B. im Lernfeldkonzept angedacht. Die dafür notwendige aktive Mitwirkung von lokalen Betrieben wird durch Anreize bewirkt, über die im deutschen Kontext bisher noch nicht eingehend nachgedacht wurde, die jedoch im Hinblick auf die Klagen von Seiten der Berufsschulen über die unzureichende Kooperation von Betrieben bei der Ausgestaltung von Lernfeldern durchaus interessant zu sein scheinen. Zum einen verfügen die schwedischen Betriebe durch organisationale Mitbestimmungsstrukturen über weit gehenden und direkten Einfluss auf die Curricula der schulischen Teile der KY-Programme. Neben diesem qualifikatorischen Anreiz kann die staatliche Finanzierung von zwei Dritteln der Ausbildungszeit und der Wegfall von Vergütung für die aktive Mitarbeit der Auszubildenden in den betrieblichen Ausbildungsphasen als finanzieller Anreiz für die Betriebe gesehen werden.

Literatur:

ABRAHAMSSON, K. (1999): Vocational Education and Training in Sweden, Thessaloniki

BROWN, P.; GREEN, A.; LAUDER, H. (Hrsg.) (2001): High Skills. Globalization, Competitiveness and Skill Formation, Oxford

ERTL, H. (2002): The Role of European Union Programmes and Approaches to Modularisation in Vocational Education: Fragmentation or Integration? Serie: Münchner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik, München

ERTL, H. (2004): Schulische Berufsbildungskontexte und Arbeitswelt: Anmerkungen zur Transferproblematik in der schwedischen Berufsbildung, in: Münk, D. (Hrsg.): Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext, Bielefeld: S. 123-137

ERTL, H.; HAYWARD, G. (2003): Research on Vocational Education in the SKOPE Network: Transfer processes from an international perspective (Konferenzbeitrag zur Herbsttagung der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Erfurt, September 2003) (eingereicht zur Veröffentlichung)

ERTL, H.; SLOANE, P. F. E. (2004): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive, Paderborn (im Druck)

EURYDICE; CEDEFOP (Hrsg.) (1995): Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union, Luxemburg

GREEN, A.; WOLF, A.; LENEY, T. (1999): Convergence and Divergence in European Education and Training Systems, London

HÖGHIELM, R. (Hrsg.): Vocational Training in Co-operation with Working Life and the Links to General Education, Solna

HOLMBERG, P. (2000): Vocational training in transition – an introduction to the Votraco Project, in: Höghiell, R. (Hrsg.): Vocational Training in Co-operation with Working Life and the Links to General Education, Solna: S. 1-5

HOLMES, B. (1965): Problems in Education. A Comparative Study, London

HOLMES B. (1988): Causality, Determinism, and Comparative Education as a Social Science, in: Schriewer, J.; Holmes, B. (Hrsg.): Theories and Methods in Comparative Education, Frankfurt a.M.: S. 115-141

LARSSON, T. (1995): Governing Sweden, Stockholm

LINDELL, M. (2004): Erfarenheter av utbildningsreformen Kvalificerad yrkesutbildning: et arbetsmarknadsperspektiv, o. O.

LINDELL, M.; ABRAHAMSSON, K. (2002): The impact of lifelong learning on vocational education and training in Sweden, Leadbrook

LINDELL, M.; JOHANSSON, J. (2003): Meeting the Demand? Students within Swedish Advanced Vocational Education Entering the Labour Market: Reflections from an ongoing research project, in: European Educational Research Journal, Vol. 2, No. 1, S. 107-125

LINDELL, M.; STENSTRÖM, M.-L. (2004): Across Conceptual Models and Practices: Workplace learning in Higher Vocational Education in Sweden and Finland, in: bwp@online, Vol. 7

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (Hrsg.) (2001a): Vocationally-oriented education – part of the integrated Swedish upper secondary school, Stockholm

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (Hrsg.) (2001b): Adult learning and the future development of adult education, Stockholm

MYNDIGHETEN FÖR KVALIFICERAD YRKESUTBILDNING (2002a): Kvalificerad Yrkesutbildning (Prospectus), Hässleholm

MYNDIGHETEN FÖR KVALIFICERAD YRKESUTBILDNING (2002b): Advanced Vocational Education – Fact Sheet, Hässleholm

SWEDISH INSTITUTE (2000): Upper Secondary and Adult Education in Sweden, Stockholm

SWEDISH INSTITUTE (2004): Higher Education in Sweden, Stockholm

WIKFELDT, C. (2003): Advanced Vocational Education in Sweden. Discussion Paper, in: European Commission (ed.): Advanced Vocational Education – Peer review programme of European Employment Strategy, Stockholm

Dr. Hubert Ertl
(Oxford University)

Manfred Eckert

Berufliche Bildung in Schulen oder in Betrieben? Über falsche und richtige Alternativen oder: ein Fazit

Berufsausbildung in Deutschland heißt zuerst: Ausbildung im dualen System. Da bei ist das System selbst umstritten. Einerseits wird die große Ausbildungsleistung und -qualität betont: Über eine halbe Million Jugendliche finden hier Jahr für Jahr ihre berufliche und berufspraxisbezogene Ausbildung und können damit relativ gut in die Arbeitswelt einmünden. Andererseits wird das Angebotsdefizit beklagt und damit zusammenhängend die beträchtliche Zahl der unverordneten Bewerber um Ausbildungsplätze. Auch die beim Übergang an der zweiten Schwelle, bei der Einmündung der Ausbildungsabsolventen in dauerhafte ausbildungsadäquate Beschäftigung, treten beachtliche Probleme auf. Mit diesen Problemlagen sieht sich das duale System seit vielen Jahren einer kritischen Diskussion ausgesetzt und die Entwicklung weist seit vielen Jahren einen deutlichen Abwärtstrend auf.

Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge ist allein von 1999 bis 2003 um ca. 75.000 zurückgegangen, und dieser Trend hält an. Damit kann das duale System den bildungs- und sozialpolitischen Anforderungen nicht genügen, und die Politik ist zum Handeln aufgerufen.¹ Die aktuelle Novellierung des Berufsbildungsgesetzes hat dazu die Weichen neu gestellt. Besonders hervorzuheben ist die jetzt berufsbildungsrechtlich verankerte Möglichkeit, durch Länderregelungen beruflichen Vollzeitschulen die Chance einzuräumen, mit ihren Bildungsangeboten das duale System nicht nur zu flankieren, sondern unmittelbar zu ergänzen und dabei auch den Zugang zu den Abschlussprüfungen der Kammern zu ermöglichen.

Einleitend hat Manfred KREMER (BMBF) den Kontext der Gesetzesnovelle erläutert: Weil das duale Berufsbildungssystem unverändert unter starkem Nachfrage- druck steht, dabei zugleich das Ausbildungsinteresse junger Menschen groß, das Altnachfragerpotenzial beträchtlich und der zukünftige Ersatzbedarf an qualifizierten Fachkräften hoch ist, sind unterstützende Maßnahmen im Sinne öffentlich finanzierter Ersatz- oder Ergänzungsangebote erforderlich. Mit der Entscheidung, regionale vollzeitschulische Bildungsangebote berufsqualifizierend auszubauen, sollen gleichzeitig bildungs- und finanzpolitisch fragwürdige Mehrfach- beschulungen und Maßnahmekarrieren abgebaut werden. Schulische „Warte-

¹ Diese Problematik aufnehmend hat ZIMMER (2000a) auf den Hochschultagen in Hamburg in einem Workshop zum Thema „Perspektiven der Berufsausbildung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen“ eine „zweite Modernisierung der Berufsausbildung“ eingefordert, die die „erste Modernisierung“ – durch Verabschiedung des BBiG 1969 und durch die Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (1970) – ergänzt, indem jetzt die Berufsbildenden Schulen, insbesondere die Vollzeitschulen, in diesen Modernisierungsprozess eingebunden werden.

schleifen“ könnten so in den Rahmen der dualen Ausbildung integriert werden. Im Kontext der aktuellen Diskussionen um Modularisierung von Bildungsangeboten, um Qualifizierungsbausteine und um Zertifizierung informell erworbener Qualifikationen (STRAKA 2003) liegt der Gedanke der Anrechnung schulisch erworbener (Teil-)Qualifikationen und Kompetenzen voll im bildungspolitischen Trend (vgl. THIELE 2003; AHNEN 2004). Zugleich lassen sich so die Ausbildungskapazitäten an den Rändern des dualen Systems erweitern. Berufsbildungspolitisch sind diese Regelungen jedoch nicht ohne Brisanz: Sie könnten einer Verschulung des dualen Systems Vorschub leisten, die insbesondere von den Arbeitgeberverbänden jahrzehntelang rigoros und kategorisch abgelehnt worden ist (vgl. STRATMANN 1973, 1975; vgl. HUNDT 2004).

Wie dringlich indes der aktuelle Handlungsbedarf ist, zeigt der Blick in die Berufsbildungsstatistik, den Günter WALDEN (BIBB) eröffnet hat.² Im Spannungsfeld von Bildungswünschen der Jugendlichen, Qualifizierungsverhalten der Betriebe und der Prognose der Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt werden Lücken sichtbar. Zwar gibt es ein unverändert großes Interesse der Betriebe, ihren Nachwuchs durch eigene Ausbildung zu decken. Aber zugleich wird deutlich, dass die Verringerung der Beschäftigtenzahl und -quote – die eine wachsende Arbeitslosigkeit zur Folge hat – zu einem überproportionalen Nachlassen der Ausbildungsbereitschaft geführt hat. Daraus resultiert eine aktuelle rechnerische Angebotslücke von 31.200 Ausbildungsplätzen, die regional sehr unterschiedlich verteilt ist. Zugleich wächst auch das Altnachfragerpotenzial. Die verbreitete Hoffnung, dass durch den demografischen Abschwung eine Entspannung der Lage eintreten könne, gilt allenfalls für die neuen Bundesländer. In dem Beitrag von WALDEN wird gezeigt, wie sich die Zahl der Nachfrager in den neuen Bundesländern zwischen 2004 und 2012 etwa halbieren und damit auf ca. 80.000 sinken wird, in den alten Bundesländern dagegen wird sie sich bis 2008/09 um ca. 32.000 Nachfrager erhöhen und erst 2015 wieder das heutige Niveau erreichen. Zugleich zeigt die Statistik eine kontinuierliche Zunahme aller vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgänge (insbesondere der Berufsgrundbildung) einschließlich der Studienanfängerquote. Weiter ist zu bedenken, dass ab etwa 2012 die Kluft zwischen den aus Altersgründen ausscheidenden Erwerbstätigen und dem Nachwuchs bis zum Jahr 2025 stetig größer werden wird. Längerfristig können daraus gute Chancen für die Ausbildungsversorgung junger Menschen abgeleitet werden. Ebenso deutlich ist daran der aktuelle Bedarf an alternativen und eben auch an vollzeitschulischen Angeboten ablesbar, die das fehlende Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen kompensieren.

Hier zeigt sich das erste strukturelle Problem: berufliche Vollzeitschulen gibt es in vielfältigen Varianten, als berufsvorbereitende, als berufsgrundbildende und als vollständig berufsqualifizierende Einrichtungen (vgl. FELLER 2000, 2001a). Sie

2 Vgl. auch: ZIMMER 2000b.

können als ergänzende Angebote einer berufsorientierenden Allgemeinbildung entwickelt werden, wie das mit dem Modell der Arbeitslehre im Entwurf der „Hauptschule“ des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1964), mit den allgemein bildenden polytechnischen Schulen der DDR oder dem „Gelenk“ der Berufsgrundbildung zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildungsphase (STRATMANN 1976) vorgesehen war. Sie können vollzeitschulische Ausbildung in jenen seltenen Ausbildungsberufen realisieren, die ohne diese staatliche Unterstützung kaum mehr existieren würden.³ Sie können – wie im kaufmännisch-verwaltenden Bereich - berufliche Teilqualifikationen vermitteln oder zu vollständigen Ausbildungsgängen entwickelt werden, wie zum Beispiel in den Assistentenberufen (vgl. PÄTZOLD 2000; ZÖLLER 2001). Und Sie können berufliche (Teil-)Qualifizierung mit einer Verbesserung der individuell erreichten allgemein bildenden Schulabschlüsse verbinden.

Andere europäische Länder belegen, was in Deutschland kaum denkbar ist: dass berufliche Ausbildung auch in großem Umfang in Schulen erfolgreich möglich ist.⁴ Unterhalb dieser Ebene eines wohl als typisch deutsch zu bezeichnenden Vorurteils haben die Berufsfachschulen indes eine eigene, lange Tradition (vgl. GRÜNER 1968). Die jährlichen Berufsbildungsberichte stellen seit langem sehr deutliche Zuwachsraten heraus.⁵ Schon im BERUFSBILDUNGSBERICHT 1996 (S. 106 f.) und in den Untersuchungen von FELLER (in: FELLER 2001a) hat sich gezeigt, dass die vollqualifizierenden Berufsfachschulen erfolgreich auf eine Berufstätigkeit oder ein Studium vorbereiten, dass die Abschlussquoten beachtlich sind, und dass es sich hier schwerpunktmäßig um Angebote handelt, die besonders von jungen Frauen wahrgenommen werden (72-78 %). Dieser Aspekt ist seit langem bekannt. Seit den 60er-Jahren lässt sich formulieren, „... dass ‚der‘ Berufsfachschüler weiblich ist“ und die kaufmännische Berufsfachschule sich „... mehr und mehr zum Normalweg einer einschlägigen Berufskarriere für Mädchen“ entwickelt hat (STRATMANN / SCHLÖSSER 1990, S. 201). Angesichts der aktuellen Diskussionen um Gender-Mainstreaming sollte dieser Befund zur Kenntnis genommen werden.⁶

3 So zum Beispiel im Thüringer Bereich die Büchsenmacherfachschule in Suhl. Eine genauere Untersuchung würde eine lange Liste hervorbringen. Vgl. auch FELLER 2001, S. 147.

4 Beispielhaft ließe sich das an den österreichischen berufsbildenden mittleren und höheren Vollzeitschulen zeigen, die der dualen Ausbildung gleichwertige schulische Abschlüsse anbieten. Sie haben bereits 1995 ca. 37 % der Schülerinnen und Schüler, die die neunte Klasse verlassen, aufgenommen (SCHNEIDER 1997, S. 14). Vgl. dazu auch: REULING (2000), HEIDEGGER (2000).

5 Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO: 1990: 75.378; 2002: 191.266 (BERUFSBILDUNGSBERICHT 2004, S. 113).

6 Siehe auch das Schwerpunktheft der Zeitschrift „Berufsbildung“: Heft 45/1997.

Die Kontroversen um die berufliche Bildung in Schulen sind einige Jahrzehnte alt und haben durch die Diskussionen um die so genannte „Lernortfrage“ besondere Aktualität gewonnen. Aufgeworfen durch die Verschulungsdebatte der frühen 70er-Jahre und die von der damaligen Bundesregierung entworfenen „Markierungspunkte“ zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung⁷ haben bereits die Untersuchungen von MÜNCH und KATH (1973; vgl. MÜNCH 1981) gezeigt, dass es keineswegs einen privilegierten Lernort gibt, der gleichsam als „Königsweg“ des beruflichen Lernens gelten kann. Diese Befunde sind bis heute nicht widerlegt worden, sie spiegeln sich auch in den neueren Untersuchungen, wie der Beitrag von Reinhold NICKOLAUS (Stuttgart) deutlich zeigt, wider.

Ein Bundesland, das bereits in den 70er-Jahren die berufliche Grundbildung in verschiedenen Berufsfeldern flächendeckend eingeführt hat, ist das Land Niedersachsen. In diesem Kontext gewinnt der Beitrag von Wilfried RÜDIGER (KM Niedersachsen) besondere Bedeutung. Er zeigt, wie einerseits die Zahl der Ausbildungsplätze stetig gesunken (von 1990 bis 2002 um ca. 20%), folglich auch die Zahl der Auszubildenden in den Berufsschulklassen des dualen Systems seit 30 Jahren kontinuierlich von 78 auf 58 % abgeschmolzen ist und parallel dazu die Schülerzahlen in den beruflichen Vollzeitschulen von 21 auf 42 % zugenommen haben. Die bildungspolitische Zielsetzung, jedem ausbildungsfähigen Jugendlichen eine Erstausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf anzubieten, soll in Niedersachsen dadurch erreicht werden, dass den unvermittelten Absolventen berufsgrundbildender Bildungsgänge der Zugang in die Fachstufen der Ausbildung durch berufliche Vollzeitschulen mit Werkstattausbildung und betrieblichen Praktika eröffnet wird. Dabei ist ausdrücklich festgelegt, dass es sich hier nur um subsidiäre Bildungsangebote des Landes handeln darf, die einzustellen sind, wenn sich der Ausbildungsstellenmarkt wieder entspannt. Damit entspricht diese Regelung bereits den Vorgaben des neuen Berufsbildungsgesetzes.

An dieser Stelle wird das zweite strukturelle Problem sichtbar, und zwar die besondere Rolle der Schule. Schultheoretisch betrachtet ist Schule in die Dialektik einer Innovations- und Integrationsagentur eingespannt. Das muss erläutert werden: Einerseits war Schule immer ein Instrument zur Förderung wirtschaftlicher, technischer und sozialer Entwicklungen. Überdeutlich zeigt sich dieser Ansatz in der Gewerbeförderung des 19. Jahrhunderts (vgl. BONZ u. a. 1994). Hier ist die Einrichtung guter beruflicher Schulen ein ganz zentrales Förderinstrument gewesen. Dafür gibt es viele Beispiele im Bereich der Provinzialgewerbeschulgründungen (vgl. SCHIERSMANN 1979; LUNDGREEN 1975). Andererseits ist Schule ein Instrument zur Zwangsintegration sozialer Gruppen und der damit verbundenen affirmativen politischen Bildung: Dieser Weg ließe sich an der Gründung der

7 „Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte)“, Beschluss des Bundeskabinetts vom 15. Nov. 1973.

Fortbildungsschulen und ihrer Weiterentwicklung zu Berufsschulen sehr deutlich zeigen (GREINERT 1975, HARNEY 1980, SCHÜTTE 2003). Zugespißt: einerseits kann Schule ein Reparaturbetrieb sein, der politische System- und Integrationsdefizite ausgleicht, andererseits aber auch eine Agentur, die sozialen und wirtschaftlichen Wandel und persönliche Karrieren nachhaltig fördert. Sie kann aber gleichermaßen Karrieren verhindern, indem sie Selektions- und Allokationsfunktionen wahrnimmt, und sie kann Sozialisationsprozesse gestalten. Dafür ist sie historisch immer wieder in Dienst genommen, teilweise auch missbraucht worden.

So verwundert es nicht, dass die harten Kontroversen um die Lernortfrage implizit auch vor diesem Hintergrund geführt worden sind: Welche gesellschaftliche Institution erhält gleichsam die „Lufthoheit“ über das Sozialisationsfeld des Berufes? Wie berufliche Sozialisation in der industriellen Ausbildung jahrzehntelang gestaltet worden ist, zeigt die erst Ende der 80er-Jahre endgültig abgeschaffte Praxis der Metallausbildung durch den „Grundausbildungslehrgang Metall“, den LEMPERT (2004, S. 16) unter dem Titel „Feilen, bis einem die Arme abfallen“ beschrieben hat. Wenngleich diese Sozialisationspraktiken heute überholt und durch handlungs- und subjektorientierte Lernformen ersetzt worden sind, so bleibt die „Machtfrage“ gerade im Bereich der beruflichen Vollzeitschulen doch virulent: „Der Rückzug der Betriebe aus der Ausbildung aus Kostengründen bei gleichzeitiger verbaler Beschwörung des dualen Systems durch die Arbeitgeberverbände spiegelt zwei Interessen wider: Kostenersparnis bei gleichzeitigem Machterhalt“ (HAHN 1997, S. 31).

Dieser Widerspruch wird aufzulösen sein, insbesondere wenn es darum geht, das berufliche Vollzeitschulensystem unbefangen wahrzunehmen: Es „... geht letztlich eine höchst symbiotische Beziehung mit dem dualen System ein, indem es drei entscheidende Funktionen wahrnimmt: eine Pufferfunktion in Zeiten der Lehrstellenknappheit, eine Ergänzungsfunktion und eine Durchlässigkeitsfunktion. Diese Funktionen haben eine stabilisierende Wirkung auf das duale System“ (HAHN 1997, S. 31; vgl. EULER 2000). Diese Funktionen aus ideologischen Gründen zu verkennen, hieße sowohl dem dualen System als auch den beruflichen Vollzeitschulen Schaden zuzufügen. In dem Beitrag von ESSER (siehe unten) wird auf genau diese Fragen eingegangen.

Eine ähnliche Dialektik zeigt sich bei der Einschätzung der Sozialisationswirkung des Betriebes und der betrieblichen Ausbildung. Zugespißt hieß die Frage in den 70er-Jahren: Ist der Betrieb ein Sozialisationsfaktor, der in seinen funktionalen Zusammenhängen die menschliche Entwicklung nachdrücklich positiv fördert (ABRAHAM 1957) oder geht es hier im Wesentlichen um Ausbeutung von Arbeitskraft, von der die Lehrlinge besonders scharf betroffen sind (vgl. LEMPERT/EBEL 1965)? Ausdiskutiert sind diese Fragen nicht, und die vielen vorliegenden empirischen Untersuchungen zeigen, dass generalisierende Antworten nicht gegeben

werden können. Die Sozialisationspotenziale von Schule und Betrieb können höchst unterschiedlich sein.

Diese Überlegungen führen in das dritte strukturelle Problemfeld. Am niedersächsischen Beispiel und ebenso an der Novelle des Berufsbildungsgesetzes zeigt sich, dass die neuen Regelungen die vollzeitschulische Ausbildung auf eine strikte Subsidiarität festlegen. Vollzeitschulische Ausbildungsgänge sollen eingerichtet werden, wenn es der unzureichende Ausbildungsstellenmarkt erfordert. Die berufliche Vollzeitschule ist hier eine Ersatz- und Ergänzungsmaßnahme, die wieder aufzulösen ist, wenn sich der Ausbildungsstellenmarkt zahlenmäßig entspannt. Damit jedoch ist diese Ausbildung gegenüber der regulären betrieblichen Ausbildung sehr deutlich inferiorisiert und weit davon entfernt, die spezifischen Sozialisations- und Qualifizierungsvorteile schulisch organisierter Bildung wirklich in Anschlag bringen zu können. Schulen, die als Einrichtungen minderen Wertes gelten, die dazu tendieren, ihre Adressaten zu stigmatisieren und als „Problemgruppe“ auszuweisen, haben bekanntlich mit großen Problemen zu kämpfen. Die Geschichte des Berufsvorbereitungsjahres könnte dazu vielfältigste Illustrationen liefern. Wie in der Schulmanagement-Literatur nachlesbar, entstehen gute Schulen in einem Entwicklungsprozess, der Zeit, Ziel und Zukunft haben muss und der kaum gelingen kann, wenn ein schulisches Bildungsangebot nur temporär und subsidiär angelegt ist. Der Schulentwicklung wird damit ein Bärendienst erwiesen.

Zugleich wird die Einrichtung beruflicher Vollzeitschulen in Deutschland von kritischen Einwänden begleitet (vgl. HUNDT 2004, S. 490). Sie sind wegen der erforderlichen Praktika auf qualifizierte Ausbildungsbetriebe angewiesen. Das wiederum darf nicht dazu führen, die Ausbildungsbereitschaft im dualen System selbst zu reduzieren. Überwiegend schulische Angebote sind weniger mit den Sozialisationswirkungen und -erfahrungen der betrieblichen Arbeit und der Lernwelt Betrieb verknüpft, und sie haben immer wieder mit dem Vorurteil der Praxisfremdheit zu kämpfen. Jedoch werden diese Vorurteile, wie der Beitrag von Reinhold NICKOLAUS (Stuttgart) zeigt, sowohl von älteren als auch von neueren Studien widerlegt.

Weder bei den Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden noch bei den betrieblichen oder schulischen Lernarrangements lassen sich eindeutige Trends erkennen, die eine generelle Überlegenheit einzelner Methoden oder Lernsituationen gegenüber anderen unter Beweis stellen. Die Wirkungen auf den Lernerfolg, die Problemlösefähigkeit und die Kompetenzentwicklung sind vielfältig und nicht hinreichend untersucht, um zu eindeutigen Aussagen zu kommen. Zu vermuten ist, dass es sowohl bei den Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden und -arrangements als auch hinsichtlich der spezifischen Sozialisationspotenziale der Lernwelten Betrieb und Schule darauf ankommt, die jeweiligen Stärken in Ansätzen

regionaler Steuerung weiterzuentwickeln und zielorientiert und adressatenbezogen einzusetzen. Das hingegen wird durch übermäßige Standardisierung und Normierung eher hintertrieben. Dieter EULER (St. Gallen) greift diesen Argumentationsfaden in seinem Referat über Qualitätsentwicklung auf und erinnert daran, dass Qualitätssicherung nicht nur durch Abschlussprüfungen und andere, traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente (Ausbildereignung, Eignung der Ausbildungsstätte etc.) gesichert werden kann (vgl. auch EULER 2000, S. 80 f). Vielmehr können Qualitätssicherungsmodelle auch neue Wege eröffnen und Ausbildungsqualität in vielfältiger Weise überprüfbar und vergleichbar machen. Mit einem solchen Konzept würden zugleich auch die alten Kontroversen über die „Verschulung“ der Berufsausbildung entideologisiert und auf einen sachlichen Kern zurückgeführt.

Jenseits der Qualitätsfrage wird von vielen Seiten betont, dass es nicht dazu kommen dürfe, berufliche Vollzeitschulen in eine fragwürdige Konkurrenz zum dualen System zu bringen und dieses dabei zu untergraben. Diese Warnung – vor allem aus der Sicht der Arbeitgeberverbände in dem Referat von Friedrich Hubert ESSER (Zentralverband des deutschen Handwerks) vorgetragen – wird durch bildungsökonomische Untersuchungen nachhaltig gestützt. Die Übernahme der dualen Ausbildung in staatliche Hoheit und Finanzierung würde – je nach Modellrechnung – den Staatshaushalt in Größenordnungen von ca. 10 bis 30 Mrd. Euro belasten, was angesichts der derzeitigen Finanzlage kaum vorstellbar ist. Auch aus dieser Perspektive wird deutlich, dass es bei der Ausbildung in Vollzeitschulen nicht um eine wirkliche Konkurrenz zum dualen System gehen kann. Diese Befunde zeigen, dass es wenig Erfolg versprechend erscheint, mit einer umfassenden Verstaatlichungs- und Verschulungsintention dem dualen System das Wasser abgraben zu wollen. Ob die vorgetragenen Argumente indes zu einer Versachlichung der Kontroversen um die beruflichen Vollzeitschulen beitragen oder ob sie sie weiter zuspitzen, hängt von den bildungspolitischen Akteuren ab.

Hingegen sind die prinzipiellen didaktischen Einwände gegen eine Verschulung der Berufsausbildung weitaus weniger tragfähig. Vollzeitschulische Angebote können durch moderne Lernarrangements, Lernort- und Bildungs Kooperationen auch neue Lernchancen eröffnen und Kompetenzentwicklung fördern, sie können zugleich regionale Angebotsdefizite ausgleichen und hohen Standards genügen. Das ließe sich mit den modernen Instrumenten der Qualitätssicherung kontrollieren und dauerhaft sichern (EULER 2000). Dass auch andere Lernortkonfigurationen und andere Rechtsformen der Ausbildung möglich und erfolgreich sind, zeigt der Blick über die nationalen Grenzen hinweg, den Hubert ERTL (Oxford) mit seinem Beitrag nach Schweden und Finnland lenkt. Berufliche Bildung, so zeigt sich hier, ist auch in Schulen durchaus erfolgreich möglich. Freilich werden dazu ein anders aufgebautes und gesteuertes Schulsystem und ein ande-

res Verständnis von Beteiligung der gesellschaftlichen Gruppen und staatlichen Instanzen erforderlich sein, als es in Deutschland seit vielen Jahrzehnten üblich ist. Daraus könnte sich schließen lassen, dass die für Deutschland typische Balance von vielschichtigem Engagement, Verantwortung und Steuerung der Berufsausbildung in der Form des dualen Systems und seiner Institutionen historisch weitgehend verfestigt ist. Solche Strukturen lassen sich nicht beliebig neu konfigurieren, aber sie lassen sich weiterentwickeln. Das ist die Aufgabe, zu der die geplanten Regelungen zu den beruflichen Vollzeitschulen – vielleicht als ein Teil der Europäisierung der Berufsbildung – einen Beitrag leisten können.

Literatur:

ABRAHAM, Karl (1957): Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg i. Br.: Lambertus

AHNEN, Doris (2004): Geht die Reform der Berufsbildung an den Schulen vorbei? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 100, Heft 3, S. 321 – 328

BONZ, Bernhard u. a. (Hrsg.) (1994): Berufsbildung und Gewerbeförderung. Zur Erinnerung an Ferdinand Steinbeis (1807 – 1893). 4. Berufspädagogisch-historischer Kongress 6.-8. Oktober 1993 in Stuttgart. Berlin/Bonn: BIBB

DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1964): Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. In: Ders. (1966): Empfehlungen und Gutachten 1953 – 1965, Stuttgart: Ernst Klett, S.366 – 409

EULER, Dieter (2000): Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung in schulischer Trägerschaft. In: Zimmer (2000a), S. 71 – 88

FELLER, Gisela (2000): Ausbildung an Berufsfachschulen – Ein differenziertes und flexibles Qualifikationssystem. In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert (Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 4) Nürnberg: IAB, S. 439 – 450

FELLER, Gisela (Hrsg.) (2001a): Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Berufsbildungssystems. Bielefeld: Bertelsmann

FELLER, Gisela (2001b): Die ersten Jahre im Beruf. Erfahrungen ausgewählter Absolventen und Absolventinnen. In: Feller, Gisela (2001a), S.: 85 – 99

FELLER, Gisela (Bearbeitung) (2001c): Quantitative Entwicklung der voll qualifizierenden Berufsausbildung an Schulen (Auszug aus dem Berufsbildungsbericht 2000). In: Feller (2001a), S. 146 – 155

GREINERT, Wolf-Dietrich (1975): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover: Schroedel

HAHN, Angela (1997): Vollzeitschulen und duales System – Alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen? In: Euler, Dieter/Sloane, PETER F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 27 – 51

GRÜNER, Gustav (1968): Die gewerblich-technischen Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Beltz

HARNEY, Klaus (1980): Die preußische Fortbildungsschule. Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jahrhundert. Weinheim: Beltz

HEIDEGGER, Gerald (2000): Dynamische Kernberufe für die Berufsausbildung in Vollzeitschulen - Vergleich mit Erfahrungen aus Skandinavien. In: Zimmer, Gerhard (Hrsg.), (2000), S. 141 – 154

HUNDT, Dieter (2004): Reformen in der Berufsbildung – Abbau von Hemmnissen und Verbesserung der Rahmenbedingungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 100, Heft 4, S. 489 – 491

LEMPERT, Wolfgang (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider

LEMPERT, Wolfgang; EBEL, Heinrich (1965): Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau. Freiburg i. Br.: Rombach

LUNDGREEN, Peter (1975): Techniker in Preussen während der frühen Industrialisierung. Berlin: Colloquium Verlag

MÜNCH, Joachim (1977): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier: Spee

MÜNCH, Joachim u. a. (1981): Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin

MÜNCH, Joachim; KATH, Fritz M. (1973): Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2. Jg, Heft 1, S. 19 – 30. Wieder abgedruckt in: Münch (1977), S. 76 – 11

PÄTZOLD, Günter (2000): Berufliche Vollzeitschulen im Berufskolleg – Wege zur Öffnung von Qualifizierungschancen. In: Zimmer (2000a), S. 99 – 113

REULING, Jochen (2000): Integration von vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung – Niederländische Konzepte und Erfahrungen. In: Zimmer, Gerhard (Hrsg.)(2000), S. 131 – 139

SCHIERSMANN, Christiane (1979): Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzial-Gewerbeschule im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel: Beltz

SCHNEIDER, Wilfried (1997): Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1 – 26

SCHÜTTE, Friedhelm (2003): Technisches Bildungswesen in Preußen-Deutschland. Aufstieg und Fall der Technischen Fachschule. Köln: Böhlau

STRAKA, Gerald. A. (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster: Waxmann

STRATMANN, Karlwilhelm (1973): Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zum Problem beruflicher Vollzeitschulen. In: Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW, Schriftenreihe des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen, Heft 22. Ratingen, S. 206 – 221

STRATMANN, Karlwilhelm (1975): Das Duale System und das Problem seiner „Verschulung“ In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule Bd. 71, Heft 11, S. 820 – 835

STRATMANN, Karlwilhelm (1976): Die Berufsbildung als „Gelenk“ zwischen vorberuflicher und Berufsfachbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Bd. 5, Heft 2, S. 2 – 5

STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÖSSER, Manfred (1990): Das Duale System der Berufsausbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M.: G.A.F.B. (2. Aufl.)

THIELE, Peter (2003): Hartz-Reform und Berufsbildungssystem. In: berufsbildung 57. Jg., Heft 83, S. 7 – 8

ZIMMER, Gerhard (Hrsg.) (2000a): Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen. 11. Hochschultage Berufliche Bildung/2000. Bielefeld: Bertelsmann

ZIMMER, Gerhard (Hrsg.) (2000b): „Wir haben die Pflicht zur Ausbildung!“ – Notwendigkeiten einer zweiten Modernisierung der Berufsausbildung. In: Zimmer (2000a), S. 7 – 48

ZÖLLER, Ingeborg (2001): Ausbildung auf der mittleren Qualifikationsebene im dualen System und in der Berufsfachschule. In: Feller, Gisela (Hrsg.) (2001a), S. 129 – 144

Prof. Manfred Eckert
(Universität Erfurt)

Anhang

Ausbildung in Berufsfachschulen – eine Alternative zur dualen Berufsausbildung

**Abdruck der Präsentationen
von Herrn Wilfried Rüdiger,
Vorsitzender des UABBi der KMK**

AGBFN-Workshop

Bonn, 04.11.2004

Ausbildung in Berufsfachschulen - eine Alternative zur dualen Berufsausbildung?

Wilfried Rüdiger, Vorsitzender des UABBi der KMK

Ausgangslage

▪ *Entwicklung der Auszubildenden - Zahlen von 1990 bis 2002*

1. Industrie und Handel	-	11.943	=	- 15,0%
2. Handwerk	-	17.457	=	- 24,2%
3. Öffentlicher Dienst	-	5.653	=	- 50,5%
4. Freie Berufe	-	636	=	- 3,7%
5.				
6. Insgesamt	-	36.800	=	- 19,6%

Ausgangslage

▪ *Entwicklung der Auszubildenden - Zahlen von 2000 bis 2004 in Niedersachsen*

15.11.2000	164.232
15.11.2003	152.421
14.09.2004	150.475
Rückgang	- 13.757 Auszubildende

Ausgangslage

▪ *Entwicklung der Schülerzahlen in den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen*



Ausgangslage

▪ *Entwicklung der Schülerzahlen der berufsbildenden Schulen in Niedersachsen*

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerzahl hat sich wie folgt entwickelt:

Auszubildende,
die die Berufsschule
besuchen

1974 = 78,6%

1990 = 72,9%

2002 = 62,5%

2003 = 59,8%

2004 = 58,1%

Schülerinnen und Schüler
der übrigen Schulformen

= 21,4%

= 27,1%

= 37,5%

= 40,2%

= 41,9%

Soziale Herausforderung

Wer übernimmt die soziale Verantwortung für die berufliche Ausbildung jener Jugendlichen, die trotz aller Bemühungen keinen betrieblichen Ausbildungsplatz innerhalb des dualen Systems finden?

Angebote der berufsbildenden Schulen

Reaktion auf den Vorwurf: „Die Vorbildung ist unzureichend“

- ✓ einjährige berufsbildende Vollzeitschulen, die auf eine Berufsausbildung vorbereiten
- ✓ berufsbildende Vollzeitschulen, die einen höherwertigen schulischen Abschluss vermitteln

Ausgangslage

■ *Entwicklung der Schülerzahlen der berufsbildenden Schulen in Niedersachsen*

Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einigen Bildungsgängen, die den Sekundarabschluss I – Realschulabschluss – voraussetzen

Jahr	1jährige BFS für Realschulabsolventen/-innen	2jährige berufsqualifizierende BFS	FOS Klasse 11	FGym	BS
1990	8.432	4.099	1.137	11.335	189.534
2002	13.287	10.252	3.545	15.725	156.495
2003	14.730	11.963	3.697	17.192	152.352
2004	15.566	13.394	4.144	18.791	150.475

Angebote der berufsbildenden Schulen

Reaktion auf fehlende betriebliche Ausbildungsplätze

- ✓ einjährige berufsbildende Vollzeitschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln
- ✓ berufsbildende Vollzeitschulen, die eine berufliche Ausbildung vermitteln

Bildungspolitische Zielsetzung

Jeder ausbildungsfähige Jugendliche erhält ein Angebot für eine berufliche Erstausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf

Möglichkeiten

Einrichtung einer virtuellen Berufsfachschule für eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf

- ◆ Grundstufe

- ◆ BGJ oder BFS

- ◆ Fachstufen

- ◆ Berufsfachschule mit Betriebspraktika und schulischen Werkstattphasen

Aufnahmevoraussetzungen

Nachweis des erfolgreichen Besuchs einer einjährigen berufsbildenden Vollzeitschule

Bestätigung der regionalen Agentur für Arbeit, dass der Jugendliche nicht in eine betriebliche Ausbildung vermittelt werden kann

Bereitschaft, in eine duale Berufsausbildung zu wechseln, wenn dies möglich ist

Anforderungen Betriebspraktikum

- ◆ Die Ausbildung erfolgt nach dem Ausbildungsrahmenplan der jeweiligen Ausbildungsordnung
- ◆ Der Praktikumsbetrieb muss personell und fachlich in der Lage sein, bestimmte Ausbildungsinhalte zu vermitteln
- ◆ Es werden nur solche Betriebe eingebunden, die bisher noch nicht ausgebildet haben oder die nachweislich zusätzliche Ausbildungsplätze anbieten

Antwort der Länder

Ausbildung in Berufsfachschulen - eine Alternative zur dualen Berufsausbildung?

Nein,

eine Berufsfachschule, die für einen Ausbildungsberuf qualifiziert, sollte nur dann eingerichtet werden, wenn nicht genügend betriebliche Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen. Sie kann daher nur Notfall-Ergänzung der dualen Berufsausbildung sein.

Liste der Teilnehmer

Adolph, Hugo	Landesinstitut für Pädagogik und Medien	Saarbrücken
Bachmann, Dirk	Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit	Dresden
Beek, Heinz	Hessisches Landesinstitut für Pädagogik	Wiesbaden
Berg, Hans-Jürgen, Dr.	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz	Mainz
Benedyczuk, Elisabeth	Ministerium für Wirtschaft	Saarbrücken
Bethscheider, Monika, Dr.	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Beutel, Klaus	Daimler Chrysler AG - Werk Gaggenau	Gaggenau
Brandes, Harald	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Brosi, Walter	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Buhrig, Peter, Dr.	Sächsisches Staatsministerium für Kultus	Leipzig
Czycholl, Reinhard, Prof. Dr.		Wiefelstede
Dietrich, Hans, Dr.	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung	Nürnberg
Dostal, Werner, Dr.	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung	Nürnberg
Eckert, Manfred, Prof. Dr.	Universität Erfurt	Erfurt
Emmerich, Rolf	Siemens AG	München
Ertl, Hubert, Dr.	Oxford University	Oxford
Esser, Friedrich H., Dr.	Universität zu Köln	Köln
Euler, Dieter, Prof. Dr.	Universität St. Gallen	St. Gallen
Feller, Gisela, Dr.	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Fürstenau, Bärbel, Prof. Dr.	TU Dresden	Dresden
Galetzka, Claudia	Hessisches Landesinstitut für Pädagogik	Wiesbaden
Gaul, Dieter	Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz	Bad Kreuznach
Gehlert, Berthold	Staatl. Berufsschule	Bamberg
Geißler, Torsten, Dr.	Bundesministerium für Bildung und Forschung	Bonn
Gietzel, Detlef, Dr.	Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg	Ludwigsfelde
Hartlieb, Andreas	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien	Bad Berka
Herrmann, Gernot	Kultusministerkonferenz	Bonn
Heumann, Sibylle	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern	Schwerin
Hoffmann, Walter, Dr.	Bundesministerium für Bildung und Arbeit	Bonn
Kath, Folkmar	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Keim, Helmut, Dr.	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände	Berlin
Klimpel, Dagmar, Dr.	Bund-Länder-Kommission	Bonn
Krekel, Elisabeth, Dr.	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Kremer Manfred	Bundesministerium für Bildung und Forschung	Bonn
Kupka, Peter, Dr.	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung	Nürnberg
Kutscha, Günter, Prof. Dr.	Universität Duisburg	Duisburg
Lorenz, Klaus	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg	Stuttgart

Marwede, Manfred	Walter-Lehmkuhl-Schule	Neumünster
Müller, Kirstin	TU Dresden	Dresden
Nickolaus, Reinhold, Prof. Dr.	Universität Stuttgart	Stuttgart
Oppel, Wolfgang	Deutscher Gewerkschaftsbund	Berlin
Platter, Reiner	Der Senator für Bildung	Bremen
Rauber, Klaus	Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt	Magdeburg
Reinisch, Holger, Prof. Dr.	Friedrich-Schiller-Universität Jena	Jena
Reinkens, Birgit	Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg	Ludwigsfelde
Roser, Gerd	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport	Stuttgart
Rüdiger, Wilfried	Niedersächsisches Kultusministerium	Hannover
Rütters, Klaus, Prof. Dr.	Universität Hannover	Hannover
Rützel, Josef, Prof. Dr.	TH Darmstadt	Darmstadt
Schapfel-Kaiser, Franz	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Schelten, Andreas, Prof. Dr.	TU München	Pfaffenhofen
Schober, Karen, Dr.	Bundesagentur für Arbeit	Nürnberg
Schröder, Jürgen	Landesinstitut für Schule und Ausbildung	Schwerin
Schulz, Reinhard	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen	Kronshagen
Schulz-Hofen, Uwe	Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen	Berlin
Schur, Ilse	BASP e.V.	Brandenburg
Schwarzenberg, Susanne	Kultusministerkonferenz	Bonn
Sempf, Thomas, Dr.	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur des Landes Thüringen	Erfurt
Settmeyer, Anke	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Severing, Eckart, Dr.	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung	Nürnberg
Sloane, Peter F.E., Prof. Dr.	Universität Paderborn	Paderborn
Spanneberg, Marion	Landesinstitut für Lehrfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt	Halle
Timmermann, Dieter, Prof. Dr.	Universität Bielefeld	Bielefeld
Thiele, Peter	Bundesministerium für Bildung und Forschung	Bonn
Uhly, Alexandra, Dr.	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Ulmer, Helmut	Landesinstitut für Pädagogik und Medien	Saarbrücken
Ulrich, Joachim, Dr.	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Walden, Günter, Dr.	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Wenzel, Monika	Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung	Wiesbaden
Werner, Ursula, Dr.	Bundesinstitut für Berufsbildung	Bonn
Werner, Dirk	Institut der deutschen Wirtschaft	Köln
Wünschmann, Angela	Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung	Radebeul
Zaske, Michael	Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen Brandenburg	Potsdam
Zedler, Reinhard, Dr.	Institut der deutschen Wirtschaft	Köln
Zeller, Beate	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung	Nürnberg
Zöllner, Arnulf	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung	München

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Die Gründungsmitglieder waren die Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)

Hinzu kamen inzwischen ein Vertreter der Landesinstitute sowie ein Vertreter der einschlägigen Forschungsinstitute in privater Trägerschaft. Voraussetzung für die Aufnahme als Mitglied ist der Nachweis, dass

- die Tätigkeit in der Berufsbildung und Berufsforschung längerfristig angelegt ist,
- Erfahrungen und veröffentlichte Ergebnisse in der Berufs- und Bildungsforschung einschließlich der Medien- und Lehrplanforschung für berufliche Schulen gegeben sind.

Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die informationelle Infrastruktur für freiwillige wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern und die Berufsbildungsforschung auf dieser Grundlage durch Austausch von Daten, Dokumentationen und Forschungsergebnissen zu fördern. In dieser Zielsetzung wird die Arbeitsgemeinschaft vom, durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Kommunikations- und Informationssystem (KIBB) im Bundesinstitut für Berufsbildung unterstützt und gefördert. So findet sich die Selbstdarstellung der AG BFN unter [www.AG BFN.de](http://www.AG-BFN.de) im KIBB-Portal und deren Forschungsaktivitäten in der Wissenslandkarte unter www.kibb.de.

Die Arbeitsgemeinschaft führt in regelmäßigen Abständen ein „Forum Berufsbildungsforschung“ und in unregelmäßigen Abständen themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden in der Schriftenreihe der AG BFN dokumentiert. Zu den Foren und Workshops können auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen werden.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit direkt und vor allem indirekt etwa 700 Berufsbildungsforscher/-innen. Eine Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt.

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz setzt sich aus folgenden Gruppen und Mitgliedern zusammen:

- **Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE**
- **Landesinstitute**
- **Private Forschungsinstitute**
- **Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB)**
- **Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)**

Bisher vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebene Veröffentlichungen der AG BFN:

Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen. Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen. Ergebnisse des AG BFN-Workshops vom 23. und 24. April 2002 in Bonn

Download unter:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_veraenderte_arbeitswelt.pdf

Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des AG BFN-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn

Download unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf

SCHAPFEL-KAISER, Franz: Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung – Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen (AG BFN, Heft 1). Bundesinstitut für Berufsbildung, Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2005

Abstract

The updated Vocational Training Act has greatly improved the chances for a progressive development of Germany's vocational training system. Are there promising alternatives to our traditional "dual" vocational training system (which combines part-time vocational schooling with practical work experience) and how could they be financed? In light of the didactic potential various learning venues have to offer, greater use should be made of the possibilities of flexible cooperation between them.

It is important when doing so that greater consideration be given to regional structural features and that the special features of the respective sector be taken into account.

This publication by the AGBFN vocational education and training research network examines, from different points of view, new ways to further develop Germany's vocational training system.