



Reformwerkstatt NRW

Programm zur Zukunft der beruflichen Bildung



Ministerium für Arbeit,
Gesundheit und Soziales
des Landes
Nordrhein-Westfalen

NRW.

NÄHER AM MENSCHEN



Reformwerkstatt NRW

Programm zur Zukunft der beruflichen Bildung

Vorwort

Nach wie vor ist das Duale System der Berufsausbildung mit seinen beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule der wichtigste Weg der beruflichen Integration junger Menschen. Bundesweit wurden 2006 mehr als 576.000 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen; in NRW fast 116.000.

Trotzdem ist angesichts der wachsenden Internationalisierung der Wirtschaft und einer damit verknüpften Diskussion über europäische Standards und Vergleichbarkeit in der beruflichen Bildung unabweisbar, dass unser System weiterentwickelt und zukunftsfest gemacht werden muss, wenn es seine unbestreitbare Qualität erhalten will.

Die Reformwerkstatt Berufliche Bildung hat sich in einem Zeitraum von zwei Jahren im Auftrag des Arbeitsministeriums NRW intensiv mit wesentlichen Herausforderungen und Zukunftsfragen der Beruflichen Bildung, insbesondere der Dualen Berufsausbildung, befasst.

Die Experten der Reformwerkstatt haben als Ergebnis u. a. vorgelegt:

- die Berufsausbildung bereits in der Abschlussklasse der allgemein bildenden Schule beginnen zu lassen, um auch für schwächere Schülerinnen/Schüler realistische Einstiege und greifbare Perspektiven zu ermöglichen;



- die Ausbildung in qualifizierenden und wertschöpfenden Arbeitsprozessen zu verstärken und nicht weiter zu verschulen. Auf diesem Weg sollen mehr Betriebe für Berufsausbildung auch im Verbund mit anderen Betrieben und Partnern gewonnen werden, da Ausbildung rentabler wird;
- die Gleichwertigkeit und Anschlussfähigkeit bzw. Durchlässigkeit beruflicher Abschlüsse gegenüber anderen, insbesondere akademischen, Abschlüssen und Bildungsgängen auf allen Ebenen umzusetzen.

Ich teile diese zentralen Vorschläge und werde mich in unserem Land sowie auf Bundesebene nachdrücklich für ihre Realisierung einsetzen.

Weitere interessante und wichtige Vorschläge bzw. Aussagen müssen in die Fachdiskussionen auf den unterschiedlichen Ebenen einfließen.

Ein modernes, zukunftsfähiges Berufsbildungssystem ist nicht nur für unsere Wirtschaft ein Produktivitäts- und Innovationsmotor sondern vor allem auch für die arbeitenden Menschen eine entscheidende Grundlage für die Herausbildung ihrer beruflichen Identität sowie ihre soziale und gesellschaftliche Integration.

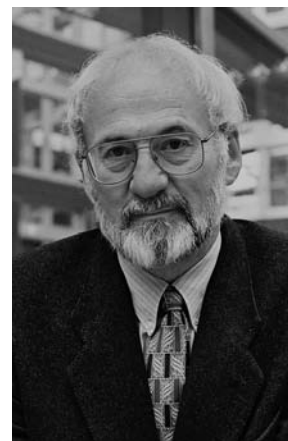
Damit dies trotz wachsender Herausforderungen auch in den nächsten Jahrzehnten so bleibt, muss unser duales Ausbildungssystem zielgerichtet weiter entwickelt werden. Dazu liefert der vorliegende Abschlußbericht eine Fülle wichtiger Anregungen und Vorschläge.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Karl Josef Laumann'. The signature is fluid and cursive.

Karl Josef Laumann
Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Reformwerkstatt Berufliche Bildung (RW) des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen legt mit diesem Bericht die Ergebnisse ihrer Beratungen vor. Sie formuliert die Ergebnisse ihrer Analysen und Reformvorschläge für die berufliche Bildung mit Blick auf den Reformbedarf in Deutschland. Dabei berücksichtigt sie die Entwicklungen, die sich im Bereich der Berufsbildung international und vor allem in Europa vollziehen. Das europäische Berufsbildungsprojekt, das in der Folge der Lissabon-Beschlüsse des Europäischen Rates (2000) vom Rat der Bildungsminister (2002) etabliert wurde (Kopenhagen-Prozess), ist ein wichtiges Referenzprojekt, das es von deutscher Seite engagiert und wirksam mitzugestalten gilt. Das hier vorgelegte Reformkonzept ist daher auch ein Beitrag zur Entwicklung einer offenen europäischen Berufsbildungsarchitektur, die ihre Impulse von den Beispielen guter und bester Berufsbildungspraxis bezieht, über die Europa reichhaltig verfügt. Der Europäische Qualifikationsrahmen wird in diesem Zusammenhang als ein erster Anstoß für die Europäisierung beruflicher Bildung gesehen, bei der es vor allem um die Entwicklung offener europäischer Berufsbilder, vergleichbare beruflicher Bildungsgänge und -abschlüsse und zunehmend auch um gemeinsame Bildungsstandards geht. Daher sollte nach Auffassung der RW das Konzept der Berufsfähigkeit, vermittelt in vollständigen Berufsbildungsgängen, als Leitidee beruflicher Bildung etabliert werden. Die Reduzierung beruflicher Bildung auf einen Berufsbildungsmarkt, der über ein modularisiertes Zertifizierungssystem und einen Europäischen Qualifikationsrahmen reguliert wird, reicht für die Gestaltung einer innovativen Berufsbildung in Europa nicht aus.

Die Reformwerkstatt legt mit diesem Bericht keine detaillierte Handlungsanleitung für die aktuelle Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsplanung vor, sondern formuliert Eckpunkte für eine Strukturentwicklung beruflicher Bildung, von denen sie annimmt, dass sie dazu beitragen, die berufliche Bildung mit ihrem Kern der dualen Berufsbildung zu stärken und einen Perspektivwechsel einzuleiten, der die berufliche Bildung wieder in das Zentrum einer auf den Zusammenhang von Bildung und Innovation zielenden Bildungspolitik rückt. Das Reformkonzept folgt mit seinen Einzelvorschlägen der Leitidee, die beruflich zu



Qualifizierenden zu befähigen, die Arbeitswelt und die Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung mitzugestalten. Dazu ist es erforderlich, die Qualität der Ausbildung, ihre Attraktivität für Auszubildende und Unternehmen sowie die Rentabilität der Berufsausbildung im Zusammenhang zu erhöhen. Dies ist aus der Sicht der Reformwerkstatt eine realistische Zielperspektive. Dabei stützt sie sich auf empirische Daten, die Ergebnisse der nationalen und international vergleichenden Berufsbildungsforschung sowie auf programmatische Positionen und Grundsätze, die es ermöglichen, die einzelnen Reformvorschläge als in sich geschlossenes Reformkonzept zu begründen. Die Umsetzung dieses Reformkonzeptes zielt auf die nachhaltige Verstärkung der innovativen Kräfte der Wirtschaft. Zugleich verspricht seine Umsetzung eine Stärkung des Bildungssystems insgesamt.

Den Empfehlungen der RW liegt eine zeitliche Sequenzierung zugrunde. Einige der Reformvorschläge lassen sich sofort umsetzen, andere bedürfen einer umfangreicheren bildungsplanerischen Vorbereitung und wieder andere setzen gesetzgeberische Aktivitäten voraus und zielen damit auf längerfristige Entwicklungsperspektiven.

Die Kernaussagen des vorliegenden Berichts werden von allen Teilnehmern der Reformwerkstatt getragen; die einzelnen Reformvorschläge geben nicht in jedem Fall die Meinung aller Mitglieder wieder und verstehen sich von daher vorrangig als Diskussionspunkte, die den fachpolitischen Dialog um eine moderne, zukunftsorientierte und qualitativ hochwertige berufliche Bildung befördern sollen.

Prof. Dr. Felix Rauner
Institut Technik und Bildung,
Universität Bremen

Inhalt

Vorwort	3	
Einleitung	5	
Zusammenfassung	8	
Die Eckpunkte des Reformprojektes Berufliche Bildung	11	
1	Lage und Entwicklungspotenzial der dualen Berufsbildung in Deutschland	18
1.1	Grundlagen: Vier Modelle des Übergangs von der Schule in die Erwerbswelt	18
1.2	Die deutsche Berufsbildung im internationalen Vergleich	21
1.2.1	Externe Faktoren	21
	Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit	21
	Betriebliche Organisationsentwicklung und berufliche Bildung	22
	Flexible (Fach)Arbeitsmärkte und Mobilität der Beschäftigten	23
	Soziale Integration	23
	Berufsbildung für heterogene Bewerbergruppen	24
1.2.2	Interne Faktoren	26
	Attraktivitätsverlust dualer Berufsbildung	26
	Kosten und Nutzen der Berufsbildung	27
1.3	Vier Entwicklungsszenarien	29
1.3.1	Duale Berufsausbildung für Lernschwächere in traditionellen Berufsfeldern	30
1.3.2	Schulische Berufsbildung	30
1.3.3	Ungeregelter Übergang von der Schule in die Arbeitswelt	30
1.3.4	Innovative duale Berufsbildung	30
1.3.5	Zwischenfazit: Stärkung der dualen Berufsbildung	31
2	Zur Lage der beruflichen Weiterbildung	32
2.1	Verankerung im Bildungssystem	32
2.2	Aufstiegsfortbildung	33
2.3	Betriebliche Weiterbildung	34
2.4	Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik	36
2.5	Zwischenfazit 2: Integration von beruflicher Aus- und Weiterbildung	38
3	Grundsätze für ein Reformprojekt Berufliche Bildung	39
	Integration des Berufsbildungssystems	40
	Die Dualität beruflicher Bildung hat Vorrang	40
	Erhöhung der Durchlässigkeit im System der beruflichen Bildung	40
	Europäisierung beruflicher Bildung	41
	Lebensbegleitendes Lernen als strukturelles Integrationsprinzip	41
4	Die Reformmaßnahmen	42
4.1	Vorrang für die duale Berufsausbildung	42
4.2	Stufenübergreifende Eingangsstufe in die (duale) Berufsausbildung	43
4.3	Erhöhung der Durchlässigkeit im System beruflicher Bildung	44
4.3.1	Eine transparente und durchlässige Struktur des beruflichen Bildungssystems	44
4.3.2	Ausbau der höheren Berufsbildung	45
	Ausweitung von Zusatzqualifikationen	46
4.3.3	Die beruflichen Qualifikationsstufen	46
4.4	Förderung und Integration Lernschwacher und Benachteiligter	48
4.5	Berufsbildungszentren und -netzwerke	49
4.6	Berufsbildungsplanung und -steuerung, Unterstützungssysteme	50

4.6.1	Modernisierung der Berufe und Berufsbildungspläne	50
4.6.2	Prüfungswesen, lokaler Berufsbildungsdialog und Lernortkooperation	51
4.6.3	Qualifizierung des Berufsbildungspersonals	51
4.7	Europäisierung beruflicher Bildung	52
	Die Europäisierung von Berufsbildern	53
	Die Etablierung einer europäischen Berufsfamilienstruktur	54
	Entwicklung einer offenen europäischen Berufsbildungsarchitektur	54
4.8	Finanzierung der beruflichen Bildung	54
4.9	Berufsbildungsforschung und Qualitätssicherung	56
4.10	Staatliche Verantwortung für die berufliche Bildung	57
	Literatur	58

Experten/Teilnehmer der Reformwerkstatt Berufliche Bildung:

Dr. Wilhelm Schäffer

Abteilungsleiter im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen (Leitung)

Roland Matzdorf

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen (Moderation)

Prof. Dr. Felix Rauner

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen (wissenschaftliche Begleitung)

Prof. Dr. Gerhard Bosch

Institut Arbeit und Technik, Gelsenkirchen

Willi Brase

MdB, Fraktion der SPD im Deutschen Bundestag, Berlin

Prof. Dr. Philipp Gonon

Universität Zürich

Hermann Nehls

DGB Bundesvorstand

Uwe Schulz-Hofen

Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Berlin

Uwe Schummer

MdB, Fraktion der CDU/CSU im Deutschen Bundestag, Berlin

Ulrich Wiegand

c/o Handwerkskammer Berlin

Geerd Woortmann †

Unabhängiger Sachverständiger

Sekretariat:

Wolfgang Wittig

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

Dr. Michael Heidinger

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen

Zusammenfassung

Vorteile einer funktionierenden dualen Berufsausbildung

Internationale Vergleiche zu den Stärken und Schwächen beruflicher Bildungssysteme bestätigen durchgehend, dass die *duale Organisation beruflicher Bildung* in der Tradition der Lehrlingsausbildung, die zugleich eine Basisqualifikation für eine darauf aufbauende hochschulische Bildung darstellt, hohe Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Unternehmen begründet.

So vermittelt eine funktionierende duale Berufsausbildung Kompetenzen, die auf *reflektierter Arbeitserfahrung* basieren. Das auf diese Weise angeeignete Arbeitsprozesswissen und berufliche Können (Berufsfähigkeit) reicht in seiner Qualität weit über das Wissen hinaus, das (hoch)schulisch vermittelt werden kann.

Weiterhin wird eine funktionierende duale Berufsausbildung als eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung beruflicher Identität und darauf basierendem beruflichen Engagement und des Qualitätsbewusstseins angesehen. Berufliche Identität entwickelt sich im Prozess des *Hineinwachsens in berufliche Praxisgemeinschaften*. Eine auf die Berufsform der Arbeit bezogene duale Berufsausbildung begründet deshalb eine hohe intrinsische Leistungsbereitschaft und leistet zugleich einen großen Beitrag zur sozialen Integration.

Schließlich bedeutet duale Berufsausbildung *Lernen in qualifizierenden und wertschöpfenden Arbeits-*

prozessen. Dadurch kann die *betriebliche Bildung als ein sich selbst finanzierendes System* organisiert werden. Für die Reform dualer Berufsbildungssysteme ist die Erkenntnis wegweisend, dass sich eine hohe Ausbildungsqualität auf die Kosten-Nutzen-Relation günstig auswirkt.

Konkret lassen sich im internationalen Vergleich die strukturellen Vorteile einer funktionierenden dualen Berufsausbildung insbesondere auf folgenden Gebieten identifizieren:

Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit

Auch unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft und der wissensbasierten Ökonomie bleibt die Qualifizierung der Beschäftigten für die direkt wertschöpfende Arbeit im intermediären Beschäftigungssektor – der Ebene der Facharbeiter und -angestellten sowie der mittleren Führungskräfte – von zentraler Bedeutung. Im nächsten Jahrzehnt wird der Anteil der Beschäftigten des intermediären Sektors auf ca. 2/3 der Beschäftigten ansteigen, während sich der Anteil der Hochqualifizierten auf ca. 20 % erhöhen wird. Die Qualifizierung der Arbeitnehmer auf der Ebene der Facharbeiter und Fachangestellten stellt nach den Erkenntnissen der Innovationsforschung einen wichtigen Einflussfaktor für die Innovationsfähigkeit einer Volkswirtschaft dar. Der als besonderer Wettbe-

werbsvorteil geltende Typus der *inkrementellen Innovation* durch kontinuierliche und schrittweise Verbesserungen im Bereich der Produkte und Produktionsverfahren gedeiht demnach am besten unter den Bedingungen einer nicht lediglich verrichtungsorientierten, sondern breitbandigen Qualifizierung und einer entwickelten beruflichen Identität der Fachkräfte, wie sie eine funktionierende duale Berufsausbildung bereitstellt.

Betriebliche Organisationsentwicklung

Die Einführung leistungsfähiger Organisationsstrukturen in den Unternehmen, die sich an den *Geschäftsprozessen* anstelle der betrieblichen Funktionen orientieren, erfordert breitbandige Berufsbilder, Zusammenhangsverständnis, berufliches Engagement und eine umfassende berufliche Handlungskompetenz sowie eine darauf gründende partizipative Organisationsentwicklung. Hierdurch werden flache Hierarchien sowie die Verlagerung von Kompetenzen der Qualitätssicherung in den direkt wertschöpfenden Bereich ermöglicht. Eine solche Entwicklung kann nicht auf der Grundlage von Qualifikationsstrukturen erfolgen, die auf die Vermittlung modularisierter Fertigkeiten setzen, sondern bedarf einer vollwertigen beruflichen Bildung.

Flexible (Fach-)Arbeitsmärkte und Mobilität der Beschäftigten

Eine hohe Flexibilität der Facharbeitsmärkte gilt als notwendige Voraussetzung für eine prosperierende Ökonomie. Übertragen auf die betriebliche Ebene wird daher der „multi skilled worker“ gefordert, der flexibel einsetzbar ist und der hohen Dynamik betrieblicher Organisationsentwicklung unter den Bedingungen des Wandels vom Verkäufer- zum Käufermarkt gewachsen ist. Die Berufsform der Arbeit bleibt dabei das grundlegende Strukturprinzip, wenngleich sich das Berufskonzept durch das Verschwinden eng zugeschnittener, verrichtungsorientierter Berufsbilder zugunsten breitbandiger Berufsbilder verändert. Die Rücknahme der fachlichen Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Berufe – so gibt es z.B. in der Schweiz nur noch zwei kaufmännische Kernberufe – und die Stärkung des Prinzips der Exemplarizität erhöhen die Mobilität der Beschäftigten und verstärken die Flexibilität des Arbeitsmarktes.

Soziale Integration

Eine funktionierende duale Organisation beruflicher Bildung trägt entscheidend zur Entwicklung beruflicher Identität und damit auch zur Erhöhung der Bereitschaft

bei, Verantwortung im Arbeitsprozess sowie darüber hinaus im Kontext außerbetrieblicher, gesellschaftlicher Aufgabenfelder zu übernehmen. Eine breit etablierte duale Berufsbildung trägt zur Integration von Jugendlichen in die Gesellschaft bei und damit auch zur Reduzierung von sozialen Folgekosten und Jugendkriminalität.

Die Zukunft der beruflichen Bildung: vier Entwicklungsszenarien

Seit zwei Jahrzehnten wird das System der beruflichen Bildung in Deutschland von Erscheinungen geprägt, die auf Fehlentwicklungen hindeuten, welche die traditionellen Vorteile der dualen Berufsausbildung als Regelmodell des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt in Frage stellen können. Die Potenziale der dualen Berufsausbildung werden nicht hinreichend ausgeschöpft, so dass im Hinblick auf die Umsetzung dieser Ausbildungsform in Deutschland ein Reformbedarf besteht. In der Summe kann angesichts der Symptome mit dem aktuellen Bilanzierungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz von einer „Krise des Ausbildungssystems“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 82) gesprochen werden. Zu den Krisensymptomen zählen vor allem

- die Ausweitung der schulischen Formen der Berufsausbildung und des so genannten Übergangssystems auf 56,6% und das Absinken des Anteils dualer Berufsbildung auf 43,3 % (2004);
- der Anstieg des mittleren Ausbildungseintrittsalters von 16,4 (1970) auf mittlerweile 19,8 Jahre (2005). Die Herausbildung eines dreijährigen Übergangssystems aus „Warteschleifen“ (Berufsvorbereitungsjahr etc.) wird verursacht durch fehlende Ausbildungsplätze und eine unzureichende Ausbildungsreife von 15-20% eines Teiles der Schulabgänger (15-20%);
- eine zu geringe Attraktivität dualer Berufsbildung in innovativen Wirtschaftszweigen, die unter dem Druck des internationalen Qualitätswettbewerbs zugleich auf eine hohe Qualität und Rentabilität bei der Qualifizierung ihrer Fachkräfte angewiesen sind.

Neben Deutschland verfügen zahlreiche Länder über unterschiedlich entwickelte Formen dualer Berufsbildung. Die internationalen Entwicklungen lassen sich bei der Organisation dualer Berufsbildung in der Form von vier Szenarien beschreiben.

Szenario 1: Innovative duale Berufsbildung

Etwa zwei Drittel der Schulabgänger entscheiden sich in diesem Szenario für einen zukunftssträchtigen Beruf

und erwerben zu einem großen Teil dabei zugleich die Voraussetzungen für die Aufstiegsfortbildung oder für ein Hochschulstudium. Das duale System der Berufsbildung ist positiv verankert im gesellschaftlichen Bewusstsein und genießt eine hohe Attraktivität bei Schulabgängern und in der Wirtschaft. Vor allem der Schweiz ist es gelungen, sich diesem Szenario durch eine umfassende Berufsbildungsreform um die Jahrhundertwende weitgehend anzunähern.

Szenario 2: Duale Berufsbildung für leistungsschwächere Schüler und für traditionelle Branchen

Eine unzureichende Integration der dualen Berufsbildung in das Bildungssystem, zu hohe Barrieren zur hochschulischen Bildung sowie zu weiterführenden beruflichen Karrierewegen haben zu einer Verstärkung der schulischen und akademischen Bildung zu Lasten der beruflichen Bildung geführt (academic drift). Die duale Berufsbildung gilt als Bildung für leistungsschwächere Schüler sowie als eine adäquate Form der Qualifizierung für traditionelle Branchen. Diese verlieren allerdings unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft tendenziell an Bedeutung. Davon ist auch die duale Berufsbildung betroffen. Die Entwicklung der dualen Berufsbildung in Frankreich und tendenziell auch in Österreich hat eine Affinität zu diesem Szenario.

Szenario 3: Schulische Berufsbildung

Dieses Szenario zeichnet sich durch schulische Formen beruflicher Bildung aus. So erhalten z. B. Schüler an

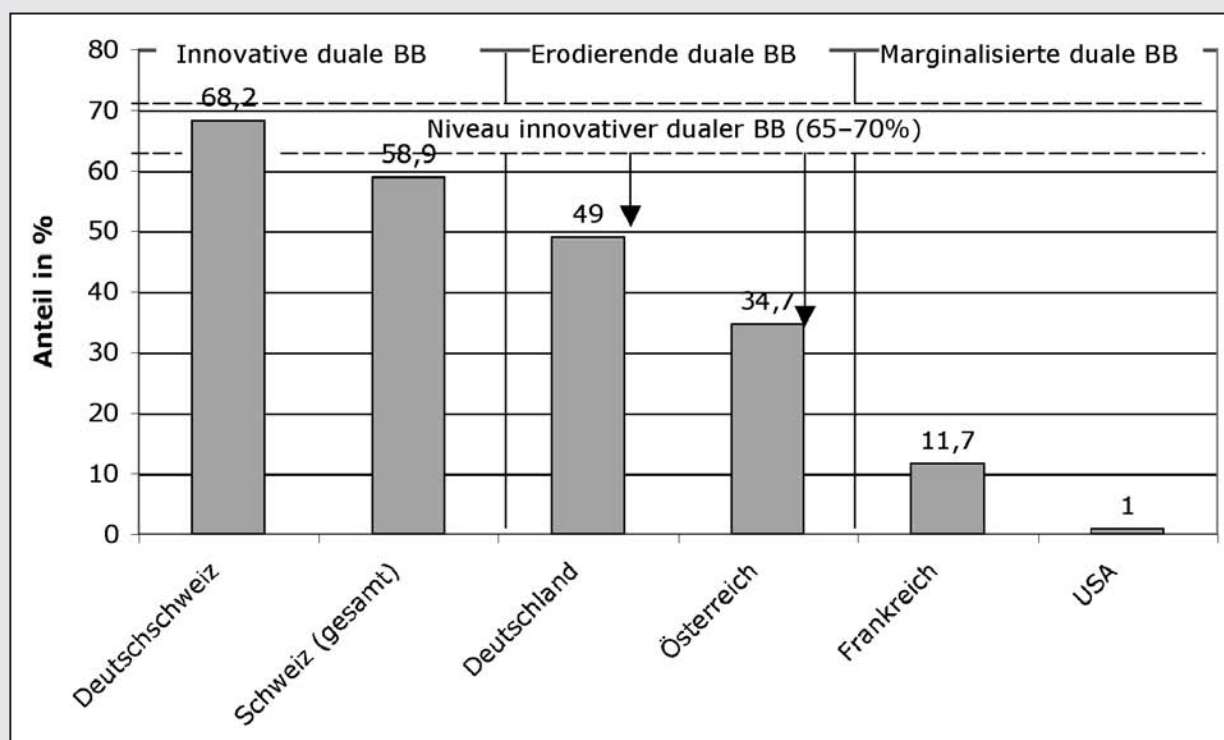
Berufsfachschulen auch eine auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitende Bildung. Die Berufsfähigkeit wird, trotz der in diesen Bildungsgängen integrierten Praxisphasen, erst im Anschluss an die schulische Berufsbildung in der Berufspraxis erworben. Die duale Berufsbildung besteht weiter auf einem sehr niedrigen quantitativen Niveau. Diesem Szenario lassen sich die Berufsbildung der meisten Länder zuordnen.

Szenario 4: Ungeregelter Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – Qualifizierungsmarkt

Die Aneignung von Qualifikationen für eine Beschäftigung obliegt den Individuen selbst. Modularisierte Zertifizierungssysteme dienen einer gewissen Regulierung zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Qualifizierungsmarkt. Dieses Szenario geht mit einer generellen Absenkung des Qualifikationsniveaus für den Bereich der direkt wertschöpfenden Arbeitsprozesse einher. In Ländern wie Großbritannien und den USA haben sich solche Systeme herausgebildet.

Die Szenarien 2 und 3 kennzeichnen eine Erosion dualer Berufsbildung (vgl. Abb. 1). In Ländern, die dem dritten und vierten Szenario zugeordnet werden können, gibt es zum Teil ein großes Interesse an der (Re-)Etablierung einer dualen Berufsbildung. Eine solche Reetablierung ist indes oft mit Schwierigkeiten verbunden, wenn der Prozess der Herausbildung eines schulisch dominierten Systems oder eines Qualifizierungsmarktes schon weit fortgeschritten ist.

Abb. 1:
Die Erosion der dualen Berufsbildung (Anteil der Auszubildenden in einer dualen Berufsbildung an der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer in der Sekundarstufe II; (Quellen: OECD 2005; BBT 2006)



Eine Entwicklung des deutschen Berufsbildungssystems in Richtung des Szenario 2 würde nach Auffassung der Reformwerkstatt entscheidende Vorteile gefährden, die wesentlich mit der Überlegenheit dualer Berufsbildung zusammenhängen. Die berufliche Bildung ist nicht zuletzt dank dieser Überlegenheit eine der drei Säulen des deutschen Bildungssystems neben der schulischen Allgemeinbildung und der hochschulischen Bildung. Traditionell gilt die duale Form der beruflichen Qualifizierung für die Ebene der mittleren Fach- und Führungskräfte im Beschäftigungssystem (intermediärer Sektor) als ein Wettbewerbsvorteil für die deutsche Wirtschaft und als ein attraktiver Weg des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt. Die duale Berufsbildung verdankt dieses Ansehen den eingangs beschriebenen strukturellen Vorteilen, die es nahe legen, ihr auch in Zukunft den Vorrang vor anderen Formen der beruflichen Bildung einzuräumen.

Die berufsbildungspolitische Herausforderung für Deutschland besteht aus der Sicht der Reformwerkstatt darin, ein Reformprojekt Berufliche Bildung auf den Weg zu bringen, das sich am Szenario 1 orientiert und drei Ziele im Zusammenhang verfolgt:

die Erhöhung der Attraktivität beruflicher Bildung für Unternehmen aller Beschäftigungssektoren sowie für leistungsstarke und leistungsschwächere Schüler mit ihren höchst unterschiedlichen beruflichen Neigungen,

die Erhöhung der Rentabilität der beruflichen Bildung hin zu einem sich selbst finanzierenden System betrieblicher Berufsausbildung, sowie

eine deutlich höhere Ausschöpfung der Ausbildungspotenziale des Beschäftigungssystems und damit eine Rücknahme schulischer Formen beruflicher und berufsvorbereitender Bildungsgänge und -maßnahmen.

Die Eckpunkte des Reformprojektes Berufliche Bildung

(1) Vorrang für die duale Berufsbildung

Die Modernisierung der dualen Berufsbildung zielt auf die Erhöhung ihrer Qualität und Attraktivität für die Jugendlichen und die Betriebe. Erreicht werden kann dies durch

- eine Verstärkung des Lernens in qualifizierenden und zugleich wertschöpfenden Arbeitsprozessen,
- die Einführung von Berufsfachkonferenzen (Lehrer und Ausbilder) zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten; Unterstützung bei der

Einführung neuer Berufe und Ausbildungsordnungen,

Einführung und effektiven Durchführung moderner Prüfungsformen in Verantwortung der zuständigen Stellen,

Initiierung und Betreuung von Ausbildungspartnerschaften und

Ausbildungsberatung von Jugendlichen, Eltern und Betrieben;

- eine Verbesserung der Übergangsmöglichkeiten von der beruflichen zur hochschulischen Bildung: Anrechnung von Ausbildungsleistungen und Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Rahmen der beruflichen Bildung;

- die Verstärkung der Zusammenarbeit spezialisierter Betriebe in der Berufsausbildung (Ausbildungspartnerschaft), um den Anteil der ausbildenden Betriebe nachhaltig zu erhöhen;

- die Etablierung und den Ausbau einer „Oberstufe der dualen Berufsbildung“ in der Form

der Aufstiegsfortbildungen nach BBiG und HwO,

der Meisterprüfung,

dualer Fachschulen und

dualer Studiengänge, in denen zugleich (integriert) ein hochwertiger beruflicher Weiterbildungsabschluss und ein Bachelor-Abschluss erworben werden können;

- eine Rücknahme schulischer Formen beruflicher Bildung, unter Beibehaltung von Berufsfach- und Fachschulen, die über eine Berufsbildungstradition verfügen. Da eine solche Rücknahme nur in dem Maße erfolgen kann, in dem genügend betriebliche Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen, kommt auch in dieser Hinsicht der Etablierung von Ausbildungspartnerschaften zwischen Betrieben, zwischen Betrieben und berufsbildenden Schulen sowie zwischen Betrieben und Trägern eine Schlüsselrolle zu.

(2) Stufenübergreifende duale Berufsvorbereitung

Mit einer stufenübergreifenden (S1 und S2) Eingangsstufe in die duale Berufsausbildung sollen die stufenbezogenen Lösungsansätze zur Erhöhung der Ausbildungsreife durch eine stufenübergreifende Eingangsstufe in die berufliche Bildung abgelöst werden.

Schüler der S1 erhalten damit die Möglichkeit, ihre Berufsausbildung bereits im letzten Jahr der S1 in der Form einer dualen Berufsvorbereitung an zwei Tagen der Woche zu beginnen. Dadurch sollen der nahtlose Übergang in die Berufsausbildung (Wegfall der Maßnahme-Karrieren) und die Ausbildungsqualität verbessert sowie die Abbrecherquote deutlich gesenkt werden.

**(3) Lebensbegleitendes Lernen:
Integration von Aus- und Weiterbildung**

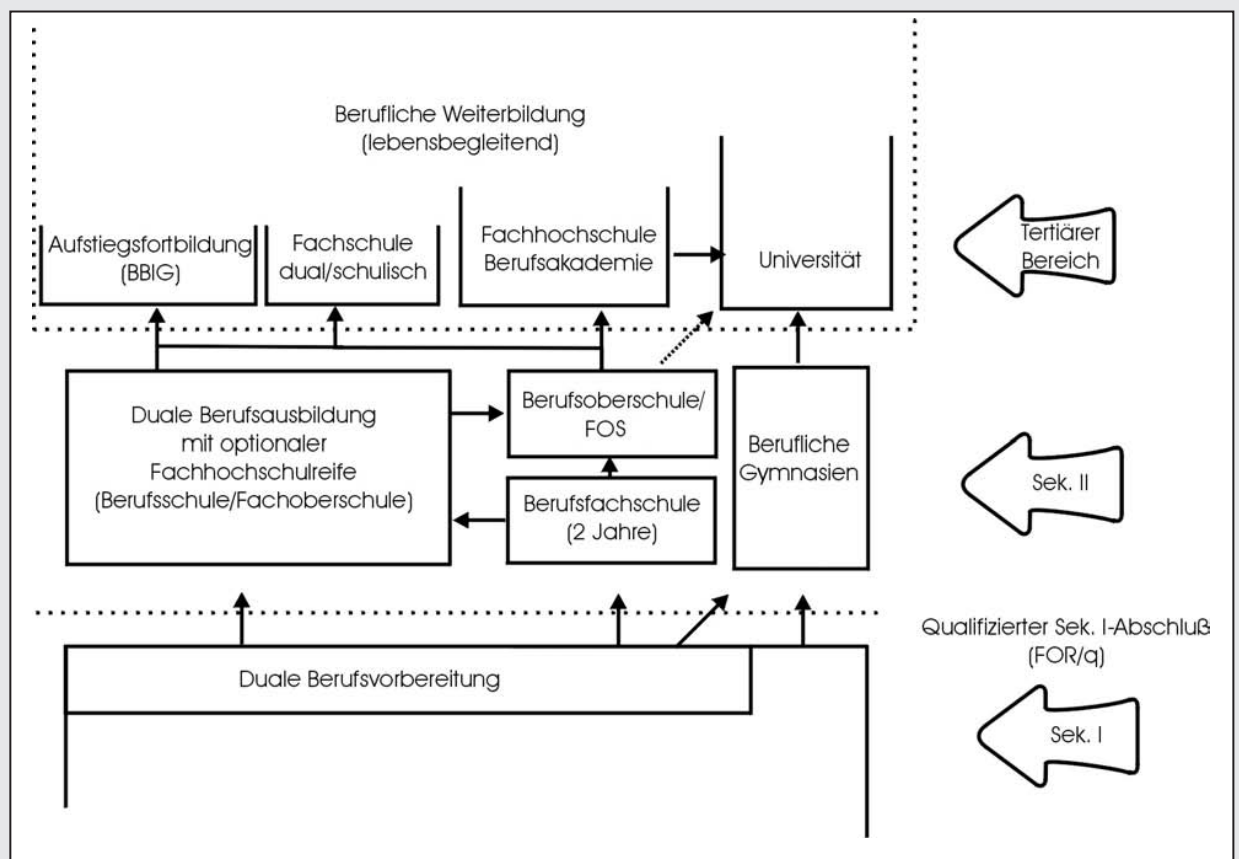
Berufliche Weiterbildung ist nicht nur eine Dimension zur Initiierung technologisch-ökonomischer Innovationen, sondern auch eine Dimension von Arbeitsmarkt-, Sozial- und Bildungspolitik. Der Aufstiegsfortbildung, der formalisierten beruflichen Weiterbildung in Fachschulen und Hochschulen, der traditionellen Erwachsenenbildung sowie einem eng zu begrenzenden Bereich von Umschulung und sozialpolitisch begründeten qualifizierenden Maßnahmen kommt im gesamten Weiterbildungsbereich natürlich eine je eigenständige Bedeutung zu.

Der Stand der Weiterbildungsforschung zeigt, dass das lebensbegleitende Lernen in seiner speziellen Form der beruflichen Weiterbildung so weit wie möglich mit dem Lernen in Arbeitsprozessen verknüpft werden sollte. Die berufliche Erstausbildung und das Hochschulstudium können dazu wichtige Voraussetzungen schaffen, in dem das Lernen und Studieren mit ausgeprägten

Praxisbezügen zu einem Dreh- und Angelpunkt reflektierter beruflicher Kompetenzentwicklung wird. Die öffentlichen Financier beruflicher Weiterbildung haben allen Anlass, ihr System der Finanzierung einer unübersehbaren Zahl von Weiterbildungsträgern aufzugeben und in den Aufbau von Innovationsprogrammen zu investieren, durch die Qualifikation und Qualifizierung als eine Dimension „lernender Unternehmen“ und „lernender Regionen“ herausgefordert wird. Natürlich setzt dies voraus, dass die Unternehmen sich stärker und systematischer als bisher für die berufliche Weiterbildung – verknüpft mit einer auf Innovation und nicht nur auf Reproduktion zielenden betrieblichen Organisationsentwicklung – engagieren.

In zahlreichen europäischen Ländern werden die berufliche Erstausbildung und die Weiterbildung als dritte Säule des Bildungssystems – neben und zwischen Schule und Hochschule – organisiert. Dabei spielt die Ausgestaltung des Übergangs von der Schule in die Berufsbildung und in die Arbeitswelt am unteren Ende des Berufsbildungssystems und der Übergang und die Verflechtung mit der Hochschulbildung am oberen Ende des Berufsbildungssystems eine entscheidende Rolle für die Erhöhung der Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems im Prozess des lebensbegleitenden Lernens. Es empfiehlt sich, mittel- und langfristig und unter Beteiligung der Sozialpartner alle Formen beruflicher Aus- und Weiterbildung, die nicht an den Hochschulen stattfinden, im Zusammenhang zu regeln und diesen politisch-administrativen Aufgabenbereich auf

Abb. 2:
Die Struktur des beruflichen Bildungssystems



Bundes- und Länderebene ressortübergreifend zu institutionalisieren.

(4) Erhöhung der Durchlässigkeit im (Berufs-) Bildungssystem

Eine transparente und einfache Architektur des beruflichen Bildungssystems soll eine hohe Qualität beruflicher Bildung sowie ein Maximum an Durchlässigkeit gewähren. Diese Architektur soll offen sein für die Verstärkung der europäischen Dimension beruflicher Bildung. Eine offene Architektur für einen europäischen Bildungsraum soll sicherstellen, dass die tragenden Säulen wie die hochschulische und die berufliche Bildung und ihre Dimensionierung und Gestaltung zueinander passen und die nationalen Bildungssysteme mit ihren Bildungsgängen und -abschlüssen sich in diese Architektur einfügen.

Im System der deutschen beruflichen Bildung bedürfen die Übergänge und Schwellen zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II sowie dem tertiären Sektor gegenüber der bisherigen Struktur einer Vereinfachung, einer höheren Transparenz und einer höheren Durchlässigkeit. Das von der Reformwerkstatt vorgeschlagene Strukturmodell beinhaltet einen eigenständigen

Berufsbildungsweg. Der „Oberstufe der dualen Berufsbildung“ kommt dabei eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen berufsschulischer und hochschulischer Bildung zu.

Die Erhöhung der Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungssystem, vor allem im System beruflicher Bildung: von der beruflichen zur hochschulischen Bildung und umgekehrt sowie von der beruflichen Bildung in das Beschäftigungssystem, erfordert die Entwicklung einer Architektur beruflicher Bildung als Teil eines nationalen Qualifikationsrahmens, die auf dem Konzept der Berufsfähigkeit basiert. Nach diesem Konzept lassen sich drei Qualifikationsniveaus unterscheiden (vgl. die nachfolgende Abbildung), die zugleich den Stufen 6 bis 8 des von der Europäischen Kommission vorgelegten Entwurfs für einen Europäischen Qualifikationsrahmen entsprechen. Im Unterschied zu der eindimensionalen Betrachtungsweise des EQF-Entwurfs, der allein auf die kontextfreie Akkumulation von Lernleistungen aus heterogenen Bildungsbereichen abstellt und die Komplexität beruflicher Bildungsgänge nicht erfassen kann, berücksichtigt die vorgeschlagene Architektur die durch reflektiertes Lernen im Arbeitsprozess erworbene berufliche Handlungsfähigkeit.

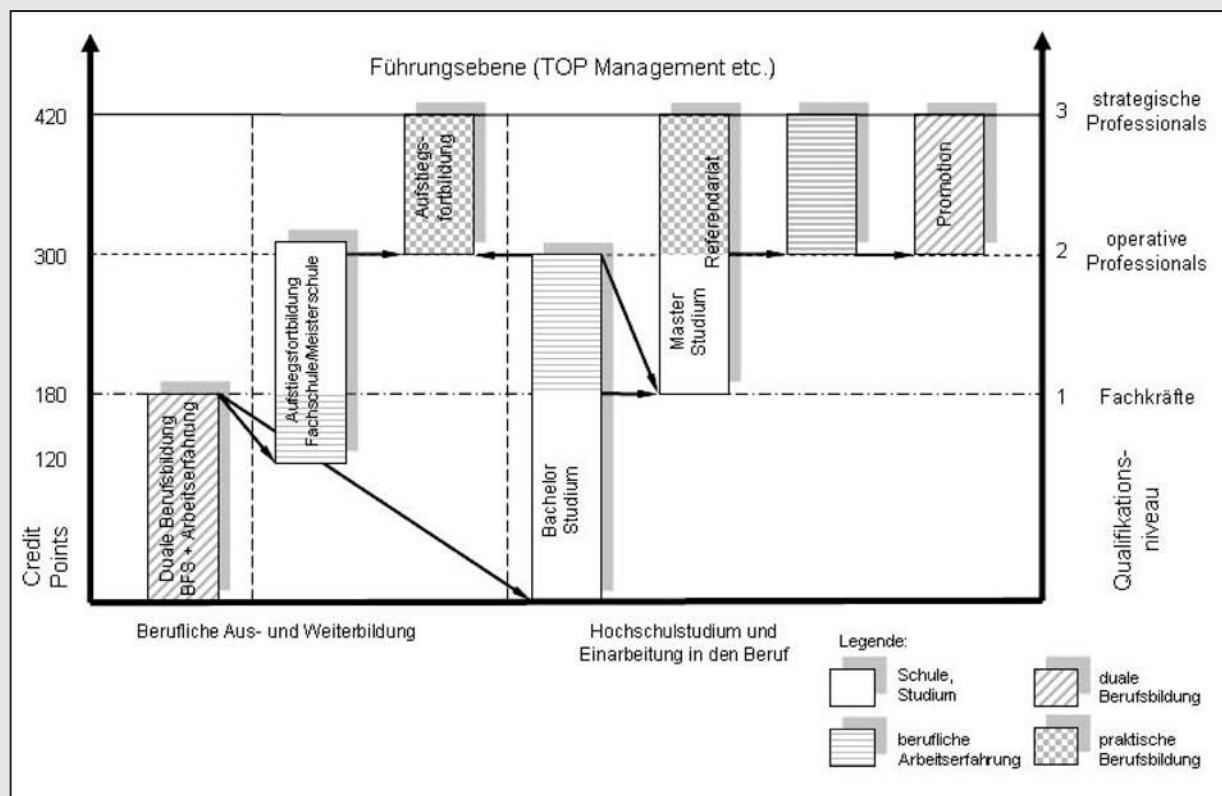


Abb. 3: Dreistufige Architektur beruflicher Qualifikationen als Teil eines n-stufigen allgemeinen Qualifikationsrahmens

Eine solche Architektur kann als Grundlage für die adäquate Positionierung der beruflichen Bildung im Zuge der Beratungen über einen künftigen Nationalen Qualifikationsrahmen und bei der Handhabung des Europäischen Qualifikationsrahmens dienen. Da ein

solcher allgemeiner Qualifikationsrahmen so unterschiedliche Bildungsbereiche wie schulische, berufliche und hochschulische Bildung wie auch alle Arten von Weiterbildungsprogrammen einschließt, wird er in seiner Gesamtheit erheblich mehr Stufen umfassen als

die hier beschriebenen Niveaus, kann also beispielsweise der achtstufigen Struktur des EQF-Entwurfs folgen. Die Reformwerkstatt konzentriert sich an dieser Stelle auf diejenigen Qualifikationsstufen, die eindeutig dem Bereich vollwertiger beruflicher Bildung im Sinne der Erreichung beruflicher Handlungsfähigkeit zuzuordnen sind.

Niveau 1: Fachkräfte

Das Fachkräfte-Niveau umfasst

- dual Ausgebildete,
- Absolventen zweijähriger Berufsfachschulen, die eine Phase betrieblicher Praxiserfahrung/-ausbildung anschließen,
- vergleichbare berufliche Bildungsgänge, bei denen die praktischen und theoretischen Anteile beruflicher Bildung miteinander verschränkt sind.

Niveau 2: Operative Professionals

Zu den operativen Professionals gehören unter anderem Absolventen der Aufstiegsfortbildung

- Techniker/Fachwirte,
- Meister sowie
- Absolventen von Bachelor-Studiengängen, die über eine ein- bis zweijährige Berufserfahrung verfügen.

Niveau 3: Strategische Professionals

Den strategischen Professionals werden zugeordnet:

- Hochschulabsolventen mit einem Master-Abschluss, die eine ca. zweijährige praktische Einarbeitungszeit vorweisen können,
- promovierte Wissenschaftler, die sich für eine wissenschaftliche Tätigkeit qualifiziert haben,
- operative Professionals, die sich im System der beruflichen Aus- und Weiterbildung für Leitungsaufgaben qualifiziert haben.

Zur Verbesserung der Übergänge zwischen den Qualifikationsniveaus empfiehlt die RW, den Hochschulzugang über die fachgebundene Hochschulreife auszubauen, um die Durchlässigkeit innerhalb des beruflichen Bildungsweges zu erhöhen, das System der Zusatzqualifikationen auszuweiten, um die Verweildauer im Bildungssystem zu verkürzen und berufliche Karrierewege effektiver gestalten zu können sowie Anerkennungsregeln (hoch)schulischer Bildungsabschlüsse für berufliche Karrieren auszuweiten.

(5) Förderung und Integration Lernschwacher

Anstelle eines wachsenden Marktes von Übergangsmaßnahmen ist eine Integration von Lernschwachen und Benachteiligten in die berufliche Bildung auf der Basis der dualen Berufsausbildung realisierbar.

Die Förderung Lernschwacher erfolgt grundsätzlich im System beruflicher Bildung und auf der Grundlage der dualen Berufsvorbereitung. Durch sozialpädagogische und fachliche Unterstützungsmaßnahmen und die zeitliche Streckung der Ausbildung werden Jugendliche gefördert, die nach PISA der Risikogruppe zugeordnet werden.

Eine dieser Risikogruppe angepasste Förderstruktur sieht generell einen zeitlich gedehnten Wechsel des Lernmilieus von der allgemeinbildenden Schule über betriebliche Praktika zur dualen Berufsvorbereitung als Einstieg in die duale Berufsausbildung vor. Dabei sind Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteine sinnvolle didaktische Mittel zur qualifizierten Berufsausbildungsvorbereitung bzw. zur Hinführung auf anerkannte Abschlüsse.

(6) Berufliche Bildungszentren und -netzwerke

Die Reformwerkstatt schlägt vor, die Ressourcen, die lokal oder regional in Form von Berufskollegs, überbetrieblichen Ausbildungsstätten und anderen öffentlich finanzierten Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, die bisher überlappende Aufgaben im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung wahrnehmen, stärker miteinander zu vernetzen und auf eine klar verabredete Kooperation vor Ort auszurichten. Das Leitbild des lebenslangen Lernens verweist darauf, die Brüche und Barrieren zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung durch eine engere, institutionelle und organisatorische Verschränkung der zusammengehörenden Bildungsbereiche zu überwinden. Hierzu wäre es notwendig, den beruflichen Schulen für den Bereich der beruflichen Weiterbildung eine rechtliche Eigenständigkeit zu ermöglichen, um ihre Einbindung in berufliche Bildungszentren in öffentlicher Verantwortung zu erleichtern, an denen die an der beruflichen Aus- und Weiterbildung Beteiligten entscheidend und steuernd mitwirken. Die mittel- und langfristige Bündelung der unterschiedlichen Ressourcen zu beruflichen Kompetenzzentren als Dreh- und Angelpunkt für die Etablierung der beruflichen Bildung als dritter Säule des Bildungssystems neben und zwischen Schule und Hochschule erfordert eine angemessene institutionelle und rechtliche Verankerung im Bildungssystem.

(7) Berufsbildungsplanung und –steuerung, Unterstützungssysteme

Modernisierung der Berufe und Berufsbildungspläne

Grundlage für die Entwicklung und Modernisierung von Berufen und beruflichen Ordnungsmitteln ist der über Jahrzehnte etablierte Berufsbildungsdialog zwischen den Sozialpartnern und ihren Sachverständigen, der Berufsbildungsforschung, den Berufsbildungsexperten der zuständigen Bundesressorts und der Schulministerien der Bundesländer. Eine Professionalisierung der Berufsbildungsplanung und -entwicklung setzt voraus

- eine entwickelte Berufsforschung
- eine domänenspezifische Qualifikations- und Curriculumforschung
- die Qualifizierung der Sachverständigen der Berufsbildungsplanung für die Anwendung moderner Methoden der Berufsbildungsplanung, Berufs- und Curriculumentwicklung sowie
- die Entwicklung von Berufsfachkommissionen auf Bundesebene. Die Dynamik der technologischen und ökonomischen Entwicklung erfordert eine stetige Modernisierung der Berufsausbildung. Gestaltet man die Berufsbilder und Ordnungsmittel im Sinne einer offenen, dynamischen Kernberuflichkeit entwicklungs-offen, um die Stabilität, Transparenz und Attraktivität der beruflichen Bildung zu erhöhen und diese wieder stärker im gesellschaftlichen Bewusstsein zu verankern, dann bedarf es der Etablierung von Berufsfachkommissionen, die unterhalb des Niveaus staatlicher Regulierung die Berufsbildungspläne fortschreiben, und in der Form von Handreichungen Innovationen in der beruflichen Bildung anregen. Auf diesem Wege kann die beruflichen Bildung eine prospektive Qualität erreichen.

Prüfungswesen

Das Prüfungswesen soll auf der Basis bundeseinheitlicher Standards, die in den Ausbildungsordnungen und Berufsbildungsplänen festgelegt sind, eine stärkere Vor-Ort-Ausgestaltung erfahren. Im Zentrum der modernen Prüfungspraxis steht die Überprüfung beruflichen Könnens anhand von realen betrieblichen Aufträgen, deren Dokumentation und Präsentation sowie die darauf bezogene Überprüfung von handlungsleitendem und handlungserklärendem Wissen. Dabei kommt es darauf an, den Kontext betrieblicher Realität bei der Überprüfung beruflicher Handlungskompetenz in besonderer Weise zu berücksichtigen. Das dicht

geknüpfte Netz der Prüfungskommissionen soll als Infrastruktur für eine Verbesserung der Lernortkooperation besser genutzt werden.

(8) Europäisierung beruflicher Bildung

Der europäische Integrationsprozess löst auch eine konvergente Entwicklung im Bereich der beruflichen Bildung aus. Die Forderung zur Entwicklung einer europäischen Berufsbildungsarchitektur, offen für die lokalen, regionalen und nationalen Besonderheiten, bedarf eines europäischen Berufsbildungsdialoges, der nach der Methode der offenen Koordination gestaltet wird. Als eine besonders wirksame Innovationsstrategie hat sich in europäischen Berufsbildungsprogrammen das Verfahren der Identifizierung guter und bester Berufsbildungspraxis erwiesen. Kernpunkte für die Europäisierung beruflicher Bildung sind:

- *die verstärkte Einführung europäischer Berufe:* Ein großer Teil der Berufsausbildung in Europa basiert schon heute auf Berufen, die europaweit (sowie häufig darüber hinaus) etabliert sind. Dies sind neben der großen Zahl traditioneller Handwerksberufe Berufe im Gesundheitssektor sowie auch Berufe im Bereich Handel und Industrie. Darüber hinaus besteht die Bereitschaft, gemeinsame Berufsstrukturen und darauf basierende europäische Berufsbildungskonzepte auch in solchen Bereichen zu entwickeln, in denen sie bisher nicht bestanden, wie das Beispiel des Kfz-Mechatronikers zeigt. Moderne Beruflichkeit sollte sich für den europäischen Arbeitsmarkt am Konzept der offenen, dynamischen Kernberufe orientieren, um den regionalen Besonderheiten der Wirtschaft Rechnung tragen zu können.
- *die Etablierung einer europäischen Struktur von Berufsfamilien:* Die in zahlreichen europäischen und außereuropäischen Ländern existierenden Berufsfamilien als Zusammenfassung miteinander verwandter Berufe haben eine große Ähnlichkeit und lassen sich daher als einen weiteren Eckpunkt für eine europäische Berufsbildungsarchitektur festlegen. Die europäische Berufsfamilienstruktur bildet die Basis für die fachliche Qualifizierung des Berufsbildungspersonals. Sie erhöht die horizontale und vertikale Durchlässigkeit der Berufsbildung zwischen verwandten Berufen sowie den Übergang zwischen der beruflichen Bildung in fachverwandte hochschulische Bildungsgänge.
- *die Etablierung einer europäischen Architektur beruflicher Qualifikationen,* die wie das oben geschilderte dreistufige Modell auf dem Kriterium beruflicher Handlungsfähigkeit beruht und die in einem System dualer Berufsbildung erreichbaren Aus- und

Weiterbildungsabschlüsse adäquat einordnet. Hierfür ist insbesondere eine Fortentwicklung der europäischen Anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG wünschenswert, deren gegenwärtige Fassung zu einer Unterbewertung der Abschlüsse des dualen Systems führt. Bei der Einordnung der beruflichen Bildung in den EQF und einen Nationalen Qualifikationsrahmen könnte ebenfalls auf die hier vorgeschlagene Systematik zurückgegriffen werden.

- *die Beteiligung der Sozialpartner und der durch sie repräsentierten Branchen:* Dieser kommt bei der Europäisierung der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle zu. Dies betrifft vor allem die inhaltliche Ausgestaltung der Berufsausbildung sowie ihre Organisation und Durchführung.

(9) Qualifizierung des Berufsbildungspersonals

Die Ausbildungstraditionen für Ausbilder und Berufsschullehrer sowie für Personalentwickler sind traditionell vollständig voneinander getrennt und sollten zukünftig stärker miteinander verzahnt werden. Insbesondere sollte der Zugang von Ausbildern zum Berufsschullehrerstudium verbessert werden.

(10) Finanzierung der beruflichen Bildung

Die berufliche Bildung kann, wie das Beispiel anderer Länder (z. B. der Schweiz) zeigt, in ihrem betrieblichen Teil als ein sich selbst finanzierendes System realisiert werden, wenn die Einbindung der Auszubildenden in wertschöpfende Arbeitsprozesse in entsprechendem Umfang genutzt wird. Außerdem sollten die Grundlagen dafür geschaffen werden, dass die Sozialpartner über Tarifverträge und Branchenfonds das externe Ausbildungsmanagement, die Etablierung von Ausbildungspartnerschaften, die Ausgestaltung der überbetrieblichen Berufsausbildung sowie Innovationen in ihren Branchen finanziell stützen können. Insbesondere Ausbildungspartnerschaften, in denen sich die anderweitig ungenutzten Ausbildungspotentiale spezialisierter Betriebe gegenseitig ergänzen können, kommt eine Schlüsselrolle zu, um die überbetrieblichen Ausbildungspotentiale zu stärken. Der öffentlichen Hand verbleibt in einem solchen Modell der Selbstfinanzierung die Verantwortung für den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung, der Ausbau der nach Berufsfeldern differenzierten universitären Infrastrukturen für Lehre und Forschung sowie im Rahmen der Gewerbeförderung die Unterstützung der überbetrieblichen Berufsausbildung.

(11) Berufsbildungsforschung und politisch-administrative Steuerung der Berufsbildung

Für die Aufgaben der Berufsbildungsplanung, -statistik, -steuerung, -verwaltung und die Berufsbildungsforschung kommt dem Bundesinstitut für Berufsbildung bisher sowohl im Bereich der weisungsgebundenen als auch der auf Grundlage der Selbstverwaltung basierenden Aufgaben eine Schlüsselrolle zu. Der mit dem Hauptausschuss etablierte nationale Berufsbildungsdialo g gewinnt in diesen Zusammenhang seine besondere Bedeutung.

Für die Weiterentwicklung dieser Tradition der Berufsbildungsforschung und der Berufsbildungsplanung sieht die Reformwerkstatt folgende Möglichkeiten.

Profilierung und Stärkung der Berufsbildungsforschung

Die Berufsbildungsforschung bedarf national und international einer erheblichen Verstärkung und Profilierung, um dem Berufsbildungssystem bei der Qualifizierung der Fachkräfte für den mittleren Qualifikationssektor (ca. zwei Drittel der Beschäftigten) gerecht zu werden. Wichtige Voraussetzungen dafür sind:

- Eine Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung unter Beibehaltung der Verschränkung mit der Berufsbildungsplanung und der Unterstützung des nationalen Berufsbildungsdialo ges, die schließlich einmündet in eine Berufsbildungsforschung, die den Standards eines „Max-Planck-Instituts für Berufsbildungsforschung“ genügt.
- Die institutionelle Verschränkung der außeruniversitären Berufsbildungsforschung mit der universitären Berufsbildungsforschung in der Form eines Forschungsnetzwerkes, durch das vor allem die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die beruflichen Fachrichtungen (Berufsfeldwissenschaften) und die Berufs- und Arbeitspädagogik sowie die berufsfeldspezifische Forschung verstärkt werden können.

Stärkung und Profilierung der Berufsbildungsplanung

Die bildungsplanerischen Aufgaben werden auf der Grundlage von Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern verstärkt und stärker als bisher berufsfeldspezifisch ausdifferenziert (z. B. für die Koordination der Berufsfachkommissionen). Ziel ist die Realisierung

eines umfassenden, einheitlich gegliederten Berufsbildungssystems als Voraussetzung für ein transparentes und durchlässiges Bildungsangebot. Es sichert bundesweite Vergleichbarkeit, erleichtert den Adressaten die Orientierung in diesem System, und erlaubt eine Vereinfachung der Verwaltungs-, Steuerungs- und Planungsaufgaben. Die Fragmentierung der bisherigen Zuständigkeits- und Verantwortungsarchitektur ist daher zu überwinden. Anzustreben ist eine klare Verteilung der Zuständigkeiten der Akteure im föderalen System mit dem Ziel, auf der Bundesebene die strategischen Funktionen und auf der Länderebene die operativen Funktionen zu bündeln.

Anzustreben ist ein Berufsbildungsgesetz, gestützt durch Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern, das es erlaubt, die berufliche Bildung in ihrem Gesamtzusammenhang zu regeln, soweit sie nicht an Hochschulen angesiedelt ist. Die Bündelung strategischer

und steuernder Funktionen auf Bundesebene geht einher mit einer Ausweitung der Gestaltungsspielräume auf lokaler und regionaler Ebene bei der Wahrnehmung der operativen Aufgaben bei der Organisation, Gestaltung und Qualitätssicherung beruflicher Bildung. Die Länder stehen vor der Aufgabe, die ihnen übertragenen operativen Funktionen durch eine Überwindung der fragmentierten Ressourcenzuständigkeiten für die berufliche Bildung zu stärken.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung sollte zur zentralen Service- und Beratungseinrichtung in Angelegenheiten der Berufsbildungsplanung, Berufsbildungsstatistik, Berufsbildungssteuerung und Berufsbildungsverwaltung auf der Bundesebene fortentwickelt werden. Es berät die Bundesregierung und die Landesregierungen sowie die Gesetzgeber in grundlegenden Fragen der Berufsbildung und wirkt bei der Europäisierung der beruflichen Bildung mit.

1 Lage und Entwicklungspotenzial der dualen Berufsbildung in Deutschland

Zahlreiche Untersuchungen und Studien erlauben es, die Stärken und Schwächen des deutschen Berufsbildungssystems – auch im Vergleich mit Berufsbildungssystemen anderer Länder – zu identifizieren. Sehr viel schwieriger ist dies für den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Daher soll diesem Thema ein gesondertes Kapitel gewidmet werden (Kapitel 3).

Während sich die hochschulische Bildung durch die Entwicklung der Universitäten und des Wissenschaftssystems von Anfang an auf Internationalität gründet, wurde die Herausbildung der europäischen Nationalstaaten und der Nationalökonomien zum auslösenden und prägenden Moment für die Entstehung höchst verschiedener Berufsbildungssysteme in Europa über einen Zeitraum von ca. drei Jahrhunderten. Mit der Realisierung eines europäischen Wirtschaftsraumes und schließlich eines europäischen Arbeitsmarktes in einer europäischen Union kehrt sich dieser Prozess um. Dadurch stellt sich die Frage nach den Stärken und Schwächen beruflicher Bildungssysteme in Europa – Deutschland eingeschlossen –, um den europäischen Berufsbildungsraum auf der Basis von Beispielen guter und bester Praxis zu gestalten. Die RW hat untersucht, welche Kriterien bei der Evaluation der miteinander konkurrierenden Berufsbildungssysteme den Ausschlag für die Kumulation von guter und bester Berufsbildungspraxis geben.

Abb. 4:
Schwellen beim
Übergang
von der Schule
in die Arbeitswelt

1.1 Grundlagen: Vier Modelle des Übergangs von der Schule in die Erwerbswelt

Zur Systematisierung der Berufs- und Berufsbildungstradition lassen sich vier Modelle unterscheiden, bei denen der Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Berufsbildung (1. Schwelle) sowie der Übergang von der Berufsbildung in die Arbeitswelt (2. Schwelle) zeitlich, institutionell und inhaltlich höchst unterschiedlich ausgeprägt sind.

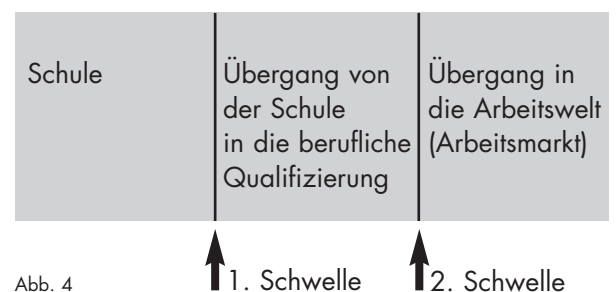


Abb. 4

Im ersten Modell fallen die erste und zweite Schwelle des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt zu *einer Schwelle* zusammen, da auf der einen Seite *innerbetriebliche* Arbeitsmärkte dominieren, in denen die Berufsform der Arbeit keine oder eine untergeordnete Rolle spielt und daher auf der anderen Seite eine darauf bezogene berufliche Qualifizierung als eigenständiger Karriereabschnitt zwischen Schule und Beschäfti-

gungssystemen entfallen kann. *Qualifizierung erfolgt in diesem Modell als eine Dimension betrieblicher Organisationsentwicklung.* In der Kombination von hoher Allgemeinbildung, Lernen im Arbeitsprozess sowie einer durch eine feste Betriebsbindung verursachte hohe Arbeitsmoral *markiert dieses Modell einen Eckpunkt des Experimentierfeldes*, in dem die Traditionen der beruflichen Bildung (*school-to-work transition*) miteinander konkurrieren. Am ehesten lässt sich die japanische Situation diesem Modell zuordnen (Demes/Georg 1994).

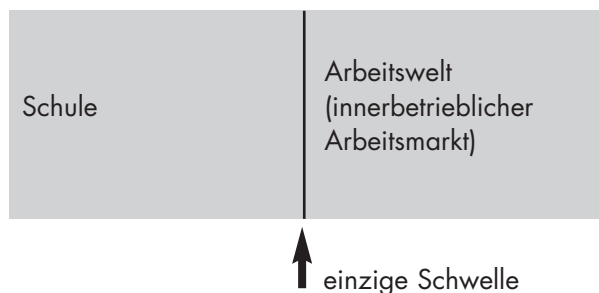


Abb. 5: Modell 1, unmittelbarer Übergang

Das zweite Modell ist gekennzeichnet durch eine – im Durchschnitt – relativ lange und wenig regulierte Übergangsphase mit langwierigen Such- und Orientierungsprozessen für die Jugendlichen, eine damit einhergehende hohe Jugendarbeitslosigkeit und andere soziale Risikolagen sowie einen extrem *nachfrageorientierten* flexiblen Weiterbildungsmarkt mit wenig qualifizierten betrieblichen Ausbildungsplätzen. Dieses Modell zeichnet sich sowohl durch eine hohe erste als auch eine hohe zweite Übergangsschwelle aus. Die Beteiligung an Qualifizierungsprogrammen ist einerseits eng mit dem Einstieg in das Beschäftigungssystem sowie der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit verbunden, es kann aber andererseits daraus eine „Parksituation“ auf der Suche nach einem Arbeitsplatz im Beschäftigungssystem werden. Um Qualifizierungsdefizite zu vermeiden, setzt dieses Modell auf Arbeitsplätze mit möglichst niedrigen Qualifikationsanforderungen auf der Ebene der ausführenden Tätigkeiten sowie auf das *on the job training*. Großbritannien und die USA haben eine deutliche Affinität zu diesem Modell (Rauner 1995, Grollmann/Lewis 2003).

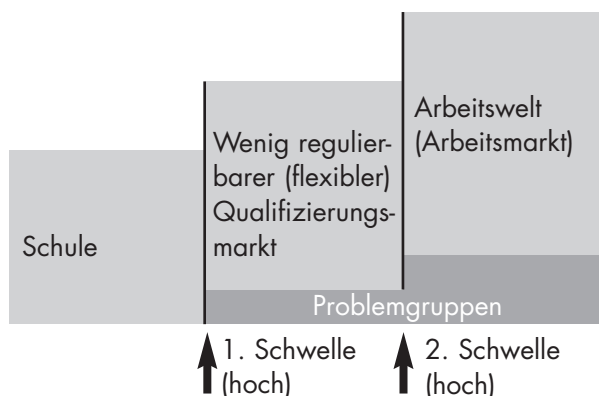


Abb. 6: Modell 2, deregulierter Übergang

In einem dritten Modell wird der Übergang vom Schul- in das Beschäftigungssystem durch ein *reguliertes System dualer Berufsausbildung* ausgestaltet. In diesem Modell ist der Jugendliche als Auszubildender gleichzeitig sowohl Schüler (in einer berufsbegleitenden Schule) als auch Arbeitnehmer in einem Ausbildungsbetrieb.

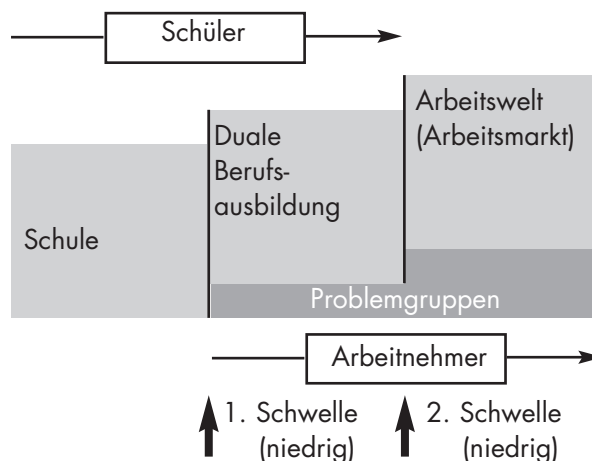


Abb. 7: Modell 3: Regulierter, überlappender Übergang

Sowohl die erste als auch die zweite Schwelle sind relativ niedrig (wenn das System funktioniert). Der Übergang in das Ausbildungssystem ist sehr weich, da beim Jugendlichen die Rolle des Schülers nach und nach durch die Rolle des qualifizierten Facharbeiters abgelöst wird. Als Auszubildender wird er Betriebsangehöriger und erhält damit eine sehr hohe Chance, ein über die Ausbildungszeit hinausreichendes Beschäftigungsverhältnis einzugehen. Bildungssystem und Arbeitswelt sind in diesem Modell über die Institution des Berufes zugleich nachfrage- und angebotsorientiert miteinander verknüpft. Die *Berufsform der Arbeit* ist

- konstitutives Moment für einen überbetrieblichen *offenen* Arbeitsmarkt;
- eine entscheidende Größe für die Organisation betrieblicher Arbeitsprozesse;
- der Bezugspunkt für eine duale Berufsausbildung.

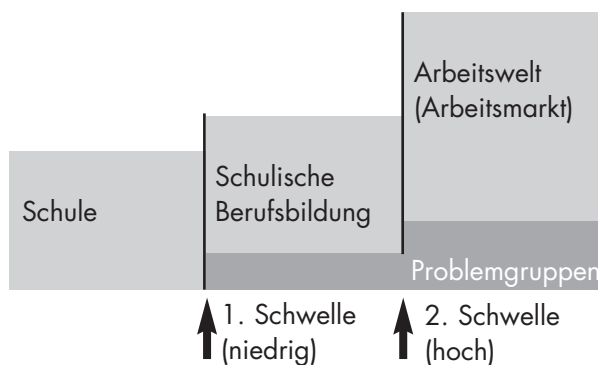
Die Berufsbildung wird so zur Brücke zwischen Arbeitswelt und Bildungssystem. Die Jugendarbeitslosigkeit ist entsprechend niedrig. In mitteleuropäischen Ländern wie Belgien, Deutschland, Niederlande und Dänemark dominiert dieses Modell.

Die duale Organisation beruflicher Bildung knüpft an die Lehrlingsausbildung (Meisterlehre) an. Im vorigen Jahrhundert allerdings hat sie sich in Deutschland weit davon entfernt. Der Idealtypus der Lehrlingsausbildung, wie er neuerdings in den Konzepten des *modern apprenticeship* vor allem in angelsächsischen

Ländern reetabliert wird, repräsentiert eine Lernform, die sich in ihrer Legitimation auf zahlreiche Lern- und Entwicklungstheorien stützen kann.¹

Danach vollzieht sich die berufliche Kompetenzentwicklung als ein Prozess des Hineinwachsens in die jeweilige berufliche Praxisgemeinschaft. Die Kompetenz der Novizen auf ihrem Weg zu Experten wächst durch die Bewältigung praktischer Arbeitsaufgaben, die für eine berufliche Arbeit charakteristisch sind und den Kriterien von Entwicklungsaufgaben genügen müssen. Das Ausbildungsziel ist die Berufsfähigkeit.²

Abb. 8: Modell 4, verschobener Übergang



Im vierten Modell ist der Übergang von der Schule zur Arbeitswelt als System schulischer Berufsausbildung ausgestaltet. An einen allgemein bildenden Bildungsabschluss schließt sich eine berufsbezogene oder berufsorientierte Schulform an. Mit dem (Berufs)Schulabschluss wird i. d. R. ein staatliches Zertifikat über den erreichten „Schul-Beruf“ erworben. Während in diesem Modell die erste Schwelle für die Jugendlichen unproblematisch ist, wird hier die zweite Schwelle zum entscheidenden Übergang in das Beschäftigungssystem. Der Übergang von der Schule in den Arbeitsprozess wird um die Zeit der schulischen Berufsbildung hinausgeschoben. Schule und Arbeit bleiben institutionell getrennt. Berufliche Bildung ist deutlich angebotsorientiert. Die große Zahl der Länder mit einem ausgeprägten schulischen (staatlichen) Berufsbildungssystem lässt sich diesem Modell zuordnen.

Die schulische Form beruflicher Bildung orientiert sich didaktisch an der Vermittlung von Fachwissen, orientiert an den Fachwissenschaften (*applied knowledge*). Wissenschaftliches Wissen wird durch die Anwendung von Regeln der didaktischen Vereinfachung in schulisches Wissen transferiert. Die Kategorie des „Faches“ verweist in diesem Zusammenhang auf die Fachwissenschaften. Dem praktischen Wissen wird keine eigene Qualität zugemessen, sondern eine vom wissen-

1 Hierzu zählen folgende Ansätze: Situated Learning (Lave/Wenger 1991), Community of Practice (Wenger 1998), Novizen-Experten-Paradigma (Dreyfus/Dreyfus 1987), Cognitive Apprenticeship (Collins 1991), Arbeitsprozesswissen (Boreham u. a. 2002; Fischer/Rauner 2002), Theorie der Entwicklungsaufgaben (developmental tasks) (Havighurst 1972), Konzept der paradigmatischen Arbeitssituationen (Benner 1997).

2 Vgl. dazu § 1 Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes von 2005. Dieses Ziel ist nur in dual organisierten oder in zweiphasigen beruflichen Bildungsgängen zu erreichen, die eine Ausbildung in der beruflichen Arbeitspraxis einschließen.

schaftlichen Wissen abgeleitete. Die Fachbereichsstrukturen von *Vocational Colleges*, die im Unterschied zu den Trainingszentren beruflicher Bildung für die Vermittlung des beruflichen Wissens zuständig sind, sind daher ähnlich denen der Hochschulen. Die Berufsausbildung wird hier zur Fachausbildung. Der Vorteil dieser Ausbildungstradition liegt darin, dass die Anschlussfähigkeit beruflicher Bildung an die hochschulische Bildung über eine fachliche Modulstruktur relativ gut gelingt. Ein Beispiel dafür sind die *Further Educational Colleges* in Großbritannien.

In Deutschland findet diese Ausbildungstradition vor allem in der Assistentenausbildung an Berufsfachschulen ihren Niederschlag.

Die vier Modelle der *school-to-work transition* unterscheiden sich wesentlich durch die Bedeutung, die den Berufen als dem organisierenden Prinzip für Arbeitsmärkte, für die betriebliche Arbeitsorganisation und für die berufliche Bildung zukommen. Im ersten Modell (etwa in Japan) hat die Berufsform der Arbeit und damit auch die darauf bezogene Berufsbildung kaum eine Bedeutung, während Berufe das zentrale Moment im dritten und vierten Modell darstellen. Diese vier Typen des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt repräsentieren vier idealtypische Berufsbildungs- bzw. Qualifizierungsformen, die in der Praxis mehr oder weniger klar ausgeprägt sind und die in zahlreichen Ländern mit unterschiedlicher Gewichtung nebeneinander existieren.

Vor allem US-amerikanische und britische Berufsbildungs- und Innovationsexperten kommen auf der Grundlage international vergleichender Untersuchungen zu einer überaus positiven Bewertung dualer Formen beruflicher Erstausbildung.

„Apprenticeship gilt als Inbegriff von arbeitsprozessorientiertem Lernen [...] apprenticeship ist die ambitionierteste und umfassendste Variante von arbeitsbasiertem Lernen“ (Hamilton/Hamilton 1999, 208 [eigene Übersetzung]).

„Der amerikanische Arbeitsmarkt ist, im Vergleich zu Ländern wie Deutschland bspw., welches Ausbildung in institutionalisierter Form regelt, kaum strukturiert was Übergänge von der Schule auf den Arbeitsmarkt erschwert“ (Grubb 1999, 181 [eigene Übersetzung]).

Auf der Grundlage von EUROSTAT-Daten lässt sich eindrucksvoll zeigen, dass in Ländern mit einer entwickelten Lehrlingsausbildung der Übergang von der Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem beinahe nahtlos gelingt. Die Jugendarbeitslosigkeit ist deutlich geringer als in Ländern mit schulischen Berufsbildungssystemen oder einer marktförmigen Qualifizie-

rung der Beschäftigten. In Ländern mit wenig entwickelten oder schulischen Berufsbildungssystemen dauert es hingegen bis zu zwölf Jahre, um die Jugendlichen auf

dem Niveau der nationalen Arbeitslosigkeit in das Beschäftigungssystem zu integrieren.

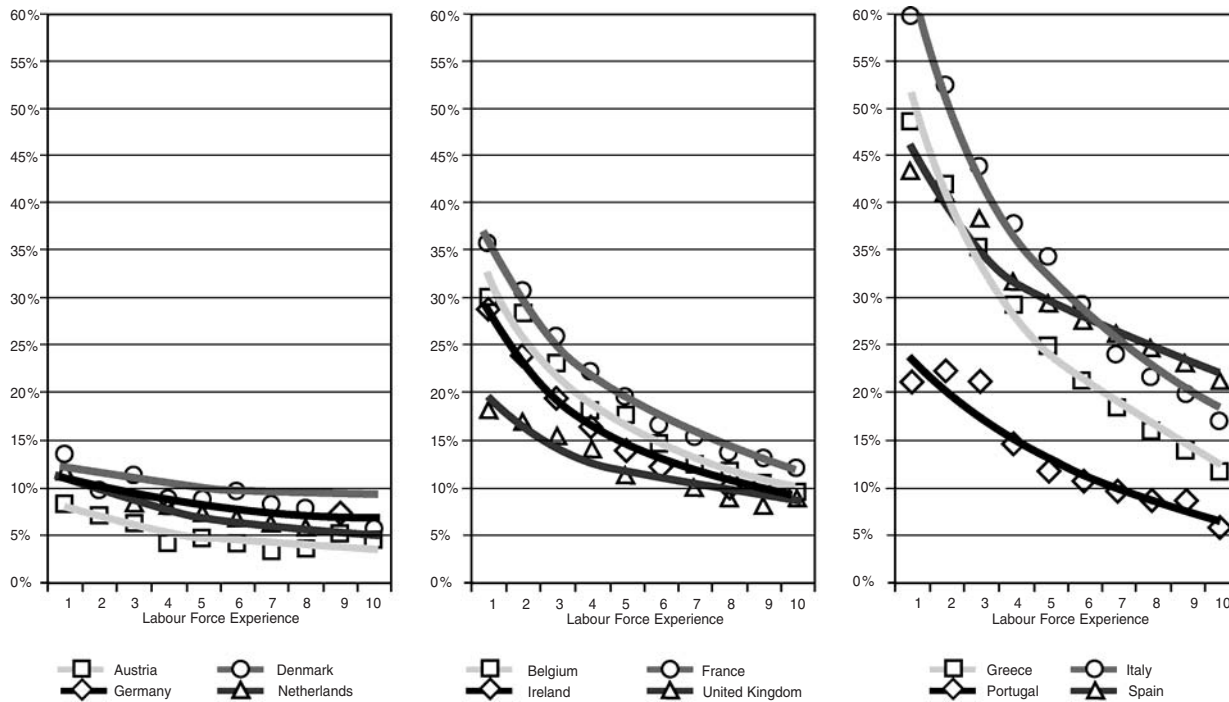


Abb. 9: Jugendarbeitslosigkeit im Übergang von der Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem in Ländern der Europäischen Union (Quelle: Gangl 2000, 12)

1.2 Die deutsche Berufsbildung im internationalen Vergleich

1.2.1 Externe Faktoren

Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit

Die Bildungsökonomie und die Innovationsforschung lassen keinen Zweifel daran, dass auch unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft und der wissensbasierten Ökonomie die Qualifizierung der Beschäftigten für die direkt wertschöpfende Arbeit, bzw. für den intermediären Beschäftigungssektor von ebenso zentraler Bedeutung ist wie die Ausbildung von Hochqualifizierten. Nach den Daten der Arbeitsmarktforschung wird sich der Anteil der Hochqualifizierten im Beschäftigungssystem im nächsten Jahrzehnt langsam auf ca. 20 % erhöhen, und der Anteil der Beschäftigten für den intermediären Sektor auf ca. 2/3 der Beschäftigten ansteigen (!) (siehe Abb. 10).

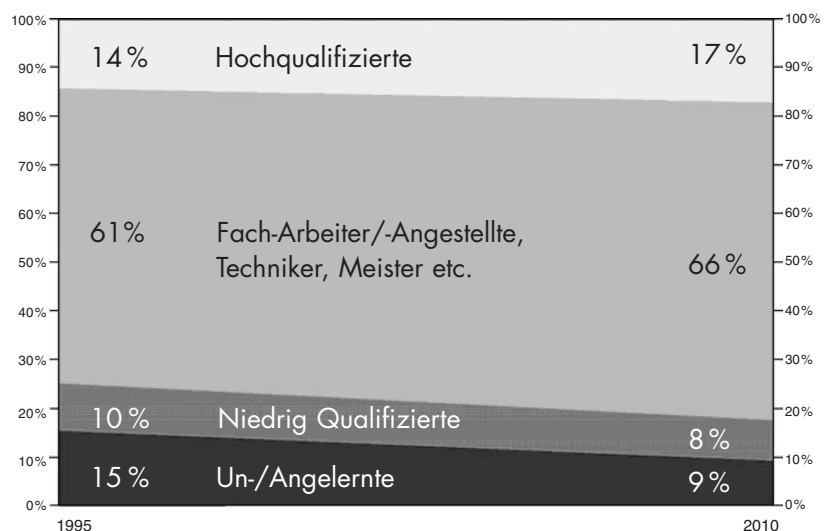
Dies liegt vor allem darin begründet, dass der Anteil der gering Qualifizierten auf etwa 10 % und darunter absinken wird.

Auf der Grundlage umfangreicher Analysen zum Zusammenhang von Beruflicher Bildung und der Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit kommen Hall und Soskice (2001) zu dem Ergebnis:

„Die Ausbildungssysteme von Ländern mit einer koordinierten Marktwirtschaft sind typischerweise so ausgestaltet, dass auf einem hohen Niveau ausgebil-

det wird und sowohl betriebspezifische als auch betriebsübergreifende Kompetenzen erworben werden. Diesbezügliche vertragliche Regelungen und enge zwischenbetriebliche Netzwerke ermöglichen es Betrieben betriebsübergreifend in Form von Ausbildungspartnerschaften zusammenzuarbeiten; durch angemessene Unternehmensführung und -organisation emanzipieren sich Betriebe gegen Übernahmen und vermindern die Dominanz der Profitoptimierung zugunsten geringer Raten der Mitarbeiterfluktuation. Dieses und die dadurch bedingten sozialen Beziehungen zwischen den Mitarbeitern verstärken inkrementelle Innovationen.“

Abb. 10: Entwicklung der Fachkräftestruktur (Quelle: Schüssler u. a. 1999, 57)



Ein schlagender Beweis für die These, dass Länder mit einer koordinierten Marktwirtschaft (CME) wie Deutschland über ein geradezu gegenteiliges Spektrum technologischer Innovationen verfügen im Vergleich zu Ländern mit einer liberalen Marktwirtschaft (LME) wie die USA, spiegelt sich in den Patentanmeldungen wider (Hall/Soskice 2001, 42 f.). Darauf basieren u. a. die Exporterfolge der deutschen Industrie.

Damit korrespondieren entsprechende Berufsbildungssysteme: Auf der einen Seite ist die Berufliche Bildung eingebettet in die etablierte Kooperation zwischen Wirtschaftsverbänden und Arbeitnehmerorganisationen, die in enger Kooperation mit dem Staat die Berufliche Bildung organisieren und steuern. Auf der anderen Seite verfügen LMEs auf der Basis eines relativ hohen Niveaus allgemeiner Bildungsabschlüsse über eine Tradition des *on the job training*. Die Grundlage ist ein Qualifizierungsmarkt, in dem sich die Beschäftigten Qualifikationen aneignen können, die auf dem Arbeitsmarkt erforderlich sind. Die Ergebnisse der WZB-Forschung (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) im Forschungsschwerpunkt „Arbeitsmarkt und Beschäftigung“ zeigen deutlich, dass die duale Berufsbildung in Deutschland nicht als ein isoliertes Phänomen betrachtet werden kann. Ein Indikator für den Wandel der institutionellen Strukturen der politischen Ökonomie zum Wettbewerbsvorteil (*Comparative Institutional Advantage*) von CMEs liegt im Typus der inkrementellen Innovation bedingt.

„Inkrementelle Innovation nimmt tendenziell an Bedeutung zu, vor allem wenn es um Wettbewerbsfähigkeit im Bereich von Anlagegütern geht, wie Werkzeugmaschinen und Betriebsanlagen, langlebige Gebrauchsgüter, Motoren und spezielle Transporteinrichtungen. [...] Von daher ist davon auszugehen, dass inkrementelle Innovation dann am besten funktioniert, wenn die Unternehmensführung Wert auf sichere Arbeitsplätze legt, auf starke Kontrollen verzichtet und den Arbeitnehmern Mitbestimmungsrechte einräumt; das Bildungssystem die Arbeitenden nicht nur aufgabenspezifisch qualifiziert und idealerweise mit einem hohen Wissensstand industriespezifischer technischer Fähigkeiten ausstattet und wenn enge zwischenbetriebliche Zusammenarbeit die Auftraggeber und Zulieferfirmen ermutigt, zu inkrementellen Verbesserungen der Produkte und Produktionsprozesse anzuregen“ (Hall/Soskice 2001, 39 [eigene Übersetzung]).

Die Untersuchungen von Michael Porter (Porter 1991) sowie die NIS (National Innovation Systems)-Forschung bestätigen diesen Befund vielfältig. Deutschland verfügt wie kein anderes Land über eine Breite und Tiefe in der Produktion und Vermarktung industrieller Güter, mit denen es im Weltmarkt domi-

niert. Als einen zentralen Faktor bezeichnet Porter die hoch qualifizierten Fachkräfte sowohl auf der Facharbeiter- als auch auf der Ingenieurebene.

„Einer liegt begründet in der Anzahl an hoch bezahlten, allerdings hoch qualifizierten, ausgebildeten und motivierten Arbeitern. Deutsche Arbeitskräfte sind für gewöhnlich stolz auf ihre Arbeit, insbesondere im Bereich der Qualitätsware“ (Porter 1990, 368 [eigene Übersetzung]). „Ein anderer faktorgenerierender Mechanismus Deutschlands, dessen Bedeutung nicht zu unterschätzen ist, liegt in seinem gut entwickelten Ausbildungssystem begründet“ (ebd. [eigene Übersetzung]).

Im Gegensatz dazu beruht nach Michael Porter die grundlegende Schwäche der UK-Ökonomie im Bereich technologisch hochwertiger Güter in der mangelhaften Ausbildung der Beschäftigten:

„Das britische Bildungssystem liegt weit hinter nahezu allen Nationen, die wir untersuchten“ (Porter 1990, 497 [eigene Übersetzung]). Dies gelte vor allem für die Ausbildung von Facharbeitern und Ingenieuren: „Es gibt kein so gut entwickeltes Ausbildungssystem wie in Deutschland“ (ebd. [eigene Übersetzung]).

Schwächen im System der dualen Berufsausbildung können sich als Schwächung einer Innovationstradition (*incremental innovation system*) auswirken, die der deutschen Ökonomie ihre hohe Erfolgsquote, bzw. ihre sehr hohe Wettbewerbsfähigkeit im Bereich technologisch hochwertiger und langlebiger Güter verdankt. Umgekehrt könnte eine Re-Etablierung und Modernisierung der dualen Berufsbildung sowie die Erhöhung der Durchlässigkeit zum Hochschulsystem auf einem hohen quantitativen und qualitativen Niveau zur Stärkung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit ganz wesentlich beitragen.

Betriebliche Organisationsentwicklung und berufliche Bildung

Die Einführung von leistungsfähigen Organisationsstrukturen in den Unternehmen (high performance work organisation), die sich an den Geschäftsprozessen orientieren, die die nach betrieblichen Funktionen gegliederten Zuständigkeiten überlagern, erfordern breitbandige Berufsbilder, Zusammenhangsverständnis, berufliches Engagement, eine umfassende, betriebliche Handlungskompetenz sowie eine darauf gründende partizipative betriebliche Organisationsentwicklung. Sind diese Voraussetzungen gegeben, dann lassen sich flache Organisationshierarchien einführen und Kompetenzen aus dem Bereich der Qualitätssicherung in den direkt

wertschöpfenden Bereich verlagern. Qualifikationsstrukturen, die auf die Vermittlung modularisierter Fertigkeiten setzen, stehen einer solchen Entwicklung entgegen und schwächen die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. Dies gilt nicht nur für das Segment der Produktion und Vermarktung hochwertiger Verbrauchs- und Investitionsgüter, sondern auch für den wachsenden Sektor personen- und unternehmensbezogener Dienstleistungen.

Flexible (Fach)Arbeitsmärkte und Mobilität der Beschäftigten

Eine hohe Flexibilität der Facharbeitsmärkte gilt als notwendige Voraussetzung für eine prosperierende Ökonomie. Übertragen auf die betriebliche Ebene wird daher der „multi skilled worker“ – der Alleskönner – gefordert, der beliebig einsetzbar ist und der hohen Dynamik betrieblicher Organisationsentwicklung unter den Bedingungen des Wandels vom Verkäufer- zum Käufermarkt gewachsen ist. In der Vergangenheit haben vor allem Industriosozologen die berufsförmige Arbeit als Basis fragmentierter Arbeitsstrukturen kritisch hervorgehoben, da diese zu einer Abschottung von Arbeitsinhalten und -prozessen führe, die unter den Bedingungen vernetzter und integrierter inner- und zwischenbetrieblicher Unternehmensstrukturen höchst kontraproduktiv sei (Kern/Sabel 1994). Richtig ist an dieser These, dass eng zugeschnittene, an Arbeitsrichtungen orientierte enge Berufsbilder oder nur für spezifische betriebliche Funktionen angelegte Arbeitskräfte zu innerbetrieblichen Demarkationen führen, die der Einführung geschäftsprozessorientierter Organisationsstrukturen und einer innovativen Organisationsentwicklung entgegen stehen. In der sozialhistorischen und soziologischen Diskussion wird im Zusammenhang mit dem Ende der Vollerwerbsarbeitsgesellschaft (Beck 1999) auch die These vom Ende der Berufsform der Arbeit vertreten. Die Berufsbildungsforschung hat diese These nicht bestätigt (Bosch/Zühlke-Robinet 2000; Rauner 2000). Interessanterweise mehren sich in den letzten Jahren soziologischen Studien und Diskussionsbeiträge, die die Bedeutung des Berufes als strukturbildendes Prinzip für gesellschaftliche Arbeit, Arbeitsmärkte und die berufliche Bildung wieder hervorheben (Mayer 2000; Konietzka 1999). Thomas Kurtz gibt auf die Frage, welchen Stellenwert der Beruf in der modernen Gesellschaft aus gesellschaftswissenschaftlicher Perspektive hat, eine bemerkenswerte Antwort. In der Wissensgesellschaft verändere sich das Berufskonzept zwar, aber es bleibe stabil: „So gesehen ist der Beruf eine kommunikative Form mit *immer derselben*, zugrunde gelegten Ausgangsunterscheidung (Erziehung-/Wirtschaft) sowie in den vielfältigsten Verzweigungsmöglichkeiten“ (Kurtz 2005, 133). Breitbandige Berufsbilder und die didaktischen Konzepte

- vollständige Arbeitshandlung,
- Zusammenhangsverständnis sowie
- die berufspädagogische Leitidee: Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt (KMK 1991,1996; Rauner 1988; Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit 1999, 54)

stellen sowohl eine optimale Voraussetzung zur Vermittlung von hoher Fachkompetenz – einerseits – als auch der berufsübergreifenden Kompetenzen – andererseits – dar.

Die Rücknahme der fachlichen Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Berufsbilder und die Stärkung des Prinzips der Exemplarizität sichern hohe Kompetenz erhöhen die Mobilität und verstärken die Flexibilität des Arbeitsmarktes sowie die personellen Voraussetzungen für die Dynamik der betrieblichen Organisationsentwicklung, wie sie durch den internationalen Qualitätswettbewerb zunehmend herausgefordert wird.³ Die bestehende Differenzierung der Berufsbilder liegt nicht zwingend in funktionalen Erfordernissen begründet, sondern ist teilweise durch die für einzelne Branchen identitätsstiftende Funktion „ihrer“ jeweiligen Einzelberufe begründet. Die Schaffung breitbandiger Berufe, die die Möglichkeit von Zusatzqualifikationen einschließen, kann diesen historisch gewachsenen Bedürfnissen entgegenkommen.

Ein weiterer Aspekt des Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Beschäftigungssystem betritt die Abhängigkeit der Ausbildungsquote vom Beschäftigungsniveau. So hat zwar die Zahl der Ausbildungsplätze 2005 abgenommen, die Ausbildungsquote ist jedoch geringfügig angestiegen, da der Rückgang der versicherungspflichtig Beschäftigten stärker zurückgegangen war, als die Ausbildungsplätze. Damit lässt sich jedoch die seit Jahren anhaltende Tendenz zur Verstaatlichung beruflicher Bildung erklären. Das quantitative Ausbildungsniveau ist in erster Linie abhängig vom Verhältnis zwischen dualer und schulischer Berufsbildung. Die Beispiele Deutschland und v. a. Österreich zeigen, dass sich die schulische Berufsausbildung ausweitet, wenn die Attraktivität der dualen Ausbildung nachlässt.

Soziale Integration

Die duale Organisation beruflicher Bildung trägt entscheidend zur Entwicklung beruflicher Identität und damit auch zur Erhöhung der Bereitschaft bei, Verantwortung im Arbeitsprozess sowie darüber hinaus

³ An Stelle von 23 kaufmännischen Berufen verfügt die Schweiz lediglich über zwei kaufmännische Kernberufe.

im Kontext außerbetrieblicher, gesellschaftlicher Aufgabenfelder zu übernehmen. Eine breit etablierte duale Berufsausbildung trägt zur Integration von Jugendlichen in die Gesellschaft bei und damit auch zur Reduzierung von Jugendkriminalität. Umgekehrt bedeutet das, dass die Jugendkriminalität mit der krisenhaften Entwicklung der dualen Berufsausbildung zunimmt.

Europa befindet sich bei der Herausbildung eines europäischen Arbeitsmarktes in einer historischen Verzweigungssituation, wie sie sich im so genannten Kopenhagen-Prozess andeutet. Es stellt sich die Frage, ob das konstituierende Merkmal eines europäischen Arbeitsmarktes die nach modernen Berufen organisierten Facharbeitsmärkte sein werden oder ob „Jedermanns-Fähigkeiten“ auf der Basis allgemeiner Bildung und des on-the-job-training (informelles Lernen) das konstituierende Moment für den zukünftigen europäischen Arbeitsmarkt sind.

Leistungsbereitschaft (*occupational and organisational commitment*) und Qualitätsbewusstsein entspringen im ersten Fall der Berufsethik – basierend auf beruflicher Identität und beruflichem Selbstbewusstsein. Wird dagegen berufliche Bildung reduziert auf die Aneignung abstrakter Arbeitsqualifikationen mit dem Ziel, die Fähigkeit für Beschäftigung (*employability*) zu vermitteln oder sie zumindest zu erhöhen, dann basiert Leistungsbereitschaft auf Arbeitsmoral. Diese kann am ehesten und wirksamsten über gespaltene Arbeitsmärkte, hohe Arbeitslosigkeit und damit die Angst um Arbeitsplatzverlust und Lohneinbußen erzeugt werden. Aus dieser Sicht liegt es nahe, den Versuch abzuwehren, berufsförmig organisierte Arbeit als Bezugspunkt für die Berufsausbildung aufzugeben und diese durch ein System abstrakter Qualifikationen als Basis für einen Qualifizierungsmarkt zu ersetzen (Jäger 1989, 569).

Die statistischen Daten über den Zusammenhang von Delinquenz und (Nicht)Beteiligung an der Berufsausbildung zeigen, dass der Abbau von Ausbildungsplätzen im dualen Berufsbildungssystem mit der Zunahme von Delinquenz bei Jugendlichen einhergeht. In einer vergleichenden Studie des ZEW (Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung GmbH) beispielsweise, im Auftrag der europäischen Kommission durchgeführt, wurden im Jahr 2002 auf der Basis von Makrodatensätzen die Gründe von Kriminalität in Europa erhoben. Ein Ergebnis ist, dass Jugendkriminalität mit Jugendarbeitslosigkeit eng verknüpft ist (vgl. Entorf/Spengler 2002, 175).

Im internationalen Vergleich liegt die Jugendkriminalität, gemessen an dem Anteil der Jugendlichen im Strafvollzug, in Ländern mit einem unterentwickelten Berufsbildungssystem, wie es typisch ist für LMEs,

um das Vielfache über der in den CMEs mit ihren entwickelten Berufsbildungssystemen.

In den Dokumenten der europäischen Bildungspolitik wird der Aspekt der sozialen Integration von Jugendlichen besonders hervorgehoben. Dies resultiert aus der Einsicht, dass unterentwickelte Strukturen im Berufsbildungssystem und in der Folge des Anwachsens der Jugendarbeitslosigkeit die Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft erschwert und hoher soziale Folgekosten verursacht.

Berufsbildung für heterogene Bewerbergruppen

Die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme lassen sich nach ihrer Attraktivität und Öffnung für heterogene Bewerbergruppen bewerten. In Ländern mit hohen und sehr hohen Studentenquoten (Abb. 11) ist der „academic drift“ weit fortgeschritten. Die quantitative Ausweitung der hochschulischen Bildung auf Studentenanfängerquoten von über 60 % nach dem bildungspolitischen Motto „college for all“ erhöht den Druck auf die Hochschulen, unterhalb akademischer Studiengänge und Abschlüsse auf dem Bachelor- und Master-niveau berufsqualifizierende Studiengänge von ein- bis zweijähriger Dauer einzurichten (*Sub Baccalaureate Studies*). Die Modularisierung der Studienangebote nach dem Baukastenprinzip soll es den Studierenden ermöglichen, ein eigenes Studienmenü zusammenzustellen. Zertifiziert werden die einzelnen Studienmodule. Diese Form des (z. B. in den USA verbreiteten) Studiums („some college“) führt nicht zu hochschulischen oder beruflichen Abschlüssen. Der internationale Trend zur Verberuflichung der hochschulischen Bildung kommt zwar dem gesellschaftlichen Druck nach Öffnung der Hochschulen entgegen, verstärkt jedoch die Selektion im Bildungssystem. Für den Hochschulzugang gelten auch in Ländern mit hohen und sehr hohen Studentenanfängerquoten die an Hochschulen üblichen Eingangsvoraussetzungen. Die „Restgruppe“, die über keinen Schulabschluss verfügt, der zum Hochschulstudium berechtigt, ist auf die berufliche Bildung verwiesen oder auf eine Beschäftigung als Un- und Angelernte. Durch die Verlagerung beruflicher Bildungsgänge in die Hochschulen und ihre Umetikettierung in hochschulische Studiengänge wird der Zugang zur beruflichen Qualifizierung in zweifacher Weise eingeschränkt: durch die Zugangsbarriere zum Hochschulstudium sowie durch die Stigmatisierung beruflicher Bildung. In Ländern mit sehr hohen Studentenquoten werden leistungsstärkere Schüler davon abgehalten, eine Berufsausbildung zu absolvieren. Eine paradoxe Situation kann bei einem Überangebot an Hochschulabsolventen dadurch entstehen, dass sich diese im Anschluss an ihr Studium in einer Berufsausbildung Qualifikationen aneignen müs-

Chart C2.1a. Entry rates into tertiary-type A education (2000, 2004)
Sum of net entry rates for each year of age

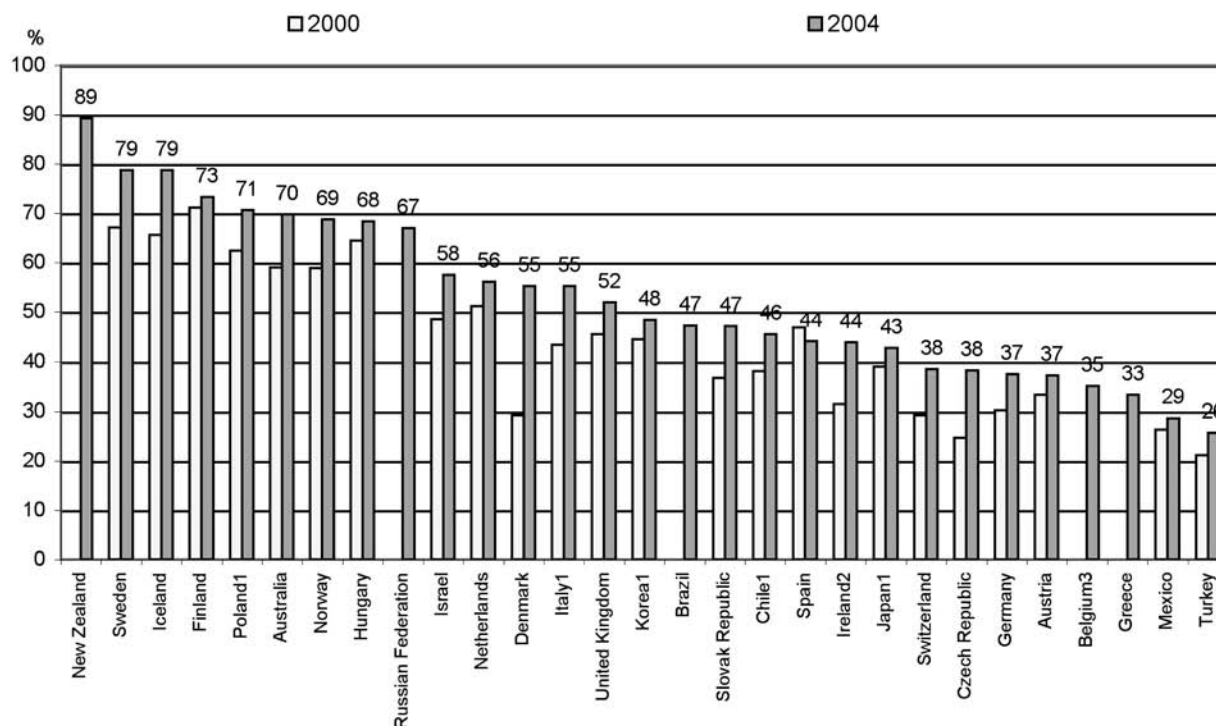


Abb. 11:
Studien-
anfängerquoten
2000 und 2004
(OECD)
(Quelle: OECD 2006)

1. Entry rate for tertiary-type A programmes calculated as gross entry rate. This applies to Italy and Poland only in 2000.

2. Full-time entrants only.

3. Excludes the German-speaking Community of Belgium.

Countries are ranked in descending order of the entry rates for tertiary-type A education in 2004.

Source: OECD. Table C2.1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2006).

sen, die ihre Beschäftigungsmöglichkeiten erhöhen. So ist beispielsweise in Australien die Gruppe derer, die im Anschluss an ihr Bachelor-Studium eine duale Berufsausbildung absolviert, viermal so hoch als die Gruppe derer, die im Anschluss an ihre Berufsausbildung ein Studium beginnt.

Anders verhält es sich in Ländern, in denen die Studentenquoten der Nachfrage nach Hochqualifizierten etwa entsprechen. Dies gilt z. B. für die Schweiz, Österreich und Deutschland, also Länder, die über entwickelte Berufsbildungssysteme verfügen. In der Schweiz und zum Teil auch in Deutschland gilt ein beruflicher Karriereweg, bei dem sich ein Hochschulstudium an eine duale Berufsausbildung anschließt, für viele Schulabsolventen als attraktiv. Dies gilt für Auszubildende, die nach der Berufsausbildung ein Hochschulstudium anstreben.⁴

Das breite Spektrum der sehr unterschiedlichen Berufe erfordert in Ländern mit entwickeltem dualen Berufsbildungssystemen höchst verschiedene Fähigkeiten und „Intelligenzen“, so dass Schüler mit einer ausgeprägten praktischen Intelligenz ebenso einen geeigneten Beruf finden können wie Schüler mit einer ausgeprägten

⁴ In der Schweiz wurde dieser Karriereweg nach der Novelle des Berufsbildungsgesetzes (2004) besonders entwickelt und populär.

sprachlichen oder mathematisch-logischen Intelligenz. Duale Berufsbildungssysteme verfügen daher über eine außerordentlich hohe Aufnahmefähigkeit sowie ein differenzielles Entwicklungspotenzial für heterogene Bewerbergruppen wie kaum ein anderes Bildungssystem. Zudem wirkt sich in einer dualen Berufsbildung das Lernen im Arbeitsprozess für Schüler, die eine ausgeprägte Abneigung gegenüber typisch schulischen Lernformen haben, relativ häufig als sehr motivierend und entwicklungsförderlich aus. In zahlreichen Studien wurde nachgewiesen, dass Schüler, die zunächst auf Grund ihrer mangelhaften schulischen Leistungen als nicht ausbildungsfähig eingestuft wurden, eine duale Berufsausbildung mit erstaunlichem Erfolg absolvieren konnten, vor allem dann, wenn diese durch Fördermaßnahmen gestützt wurden (Allespach/Novac 2005).

Schulische Berufsbildungssysteme oder Bildungssysteme, die in Hochschulen unterhalb des Bachelor-Niveaus berufliche Bildungsgänge einschließen, sind dagegen für heterogene Bewerbergruppen wenig geeignet. Für viele Schüler, die nach den Maßstäben der Allgemeinbildenden Schulen als leistungsschwach und nicht ausbildungsreif gelten, hat die betriebliche Berufsausbildung auch eine kaum zu unterschätzende kompensatorische Funktion zur Aneignung der Kulturtechniken sowie sozialer Kompetenzen.

1.2.2 Interne Faktoren

Attraktivitätsverlust dualer Berufsbildung

Seit zwei Jahrzehnten haben sich im System der beruflichen Bildung in Deutschland Erscheinungen eingestellt, die in ihrer Summe im Bilanzierungsbericht des BMBF und der KMK als „Krise des Ausbildungssystems“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 82) gewertet werden. Zu den Krisensymptomen zählen vor allem

- die Ausweitung der schulischen Formen der Berufsausbildung und des so genannten Übergangssystems auf zusammen 56,6 % (2004) und das Absinken des Anteils dualer Berufsbildung auf 43,3 %.
- Der Anstieg des mittleren Ausbildungsalters von 16,4 (1970) auf mittlerweile 19,8 (2005) Jahre. Die Herausbildung eines dreijährigen Übergangssystems (Warteschleifen etc.) wird verursacht durch fehlende Ausbildungsplätze und eine unzureichende Ausbildungsreife eines Teiles der Schulabgänger.
- Ein Attraktivitätsverlust dualer Berufsbildung in innovativen Wirtschaftszweigen, die unter dem Druck des internationalen Qualitätswettbewerbes zugleich auf eine hohe Qualität und Rentabilität bei der Qualifizierung ihrer Fachkräfte angewiesen sind.

Im internationalen Vergleich kann von einer Erosion dualer Berufsbildung gesprochen werden (Abb. 8, S. 15). Der Anteil der Lernenden auf dem Niveau der Sekundarstufe II, die an einer dualen Berufsbildung teilnehmen, liegt nach der OECD in Deutschland bei unter 50 %, während der deutschsprachige Teil der Schweiz auf knapp 70 % kommt. Im Jahr 2004 lag dort der Anteil beruflicher Bildung an der Sekundarstufe II bei 79,2 % gegenüber 20,8 % für die allgemeine Bildung; innerhalb der beruflichen Bildung wiederum entfiel auf die Betriebslehre ein Anteil von 86,1 % gegenüber 13,9 % für schulische Vollzeitangebote (BBT 2006; BFS 2004).

Die ausgeprägte hohe Schwelle beim Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung in Deutschland ist auf Schwächen und Fehlentwicklungen zurückzuführen, die die Attraktivität der Berufsausbildung für alle Beteiligten nachhaltig beeinträchtigt sowie auf eine unzureichende Ausbildungsreife bei einem im internationalen Vergleich hohen Anteil der Schulabsolventen (Sekundarstufe I) (Berufsbildungsbericht 2006, 2.3.4).

23 % der 15-jährigen verfügen in Deutschland nach der internationalen PISA-Studie nicht über eine angemessene Ausbildungsreife (Risikogruppe). In anderen OECD-Ländern ist dieser Wert deutlich niedriger. Gleichzeitig

ist die Verweildauer deutscher Schüler im Bildungssystem überdurchschnittlich hoch. Durch die Verlängerung von Lernformen, die die mangelnde Ausbildungsreife verursachen, kann dieses Problem offenbar nicht gelöst werden.

Betrachtet man den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt an der ersten Schwelle (Übergang von der Schule in die Berufsausbildung), dann werden erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern sichtbar, die über eine Lehrlingsausbildung verfügen. Das Durchschnittsalter der Auszubildenden ist in den Ländern Österreich, Schweiz, Deutschland und Dänemark sehr unterschiedlich. Mit Abstand am höchsten ist das Durchschnittsalter der Auszubildenden mit beinahe 20 Jahren in Deutschland. Dieser Wert hat sich im Laufe von drei Jahrzehnten von 16,4 auf 19,8 Jahre erhöht. In den anderen Ländern mit einer dualen Berufsbildung sind die Auszubildenden durchschnittlich zwei Jahre jünger. Ein Großteil der Auszubildenden in Österreich schließt die Ausbildung mit 18 bis 19 Jahren ab, wenn in Deutschland die Jugendlichen gerade mit ihrer Ausbildung beginnen. Hier liegt im deutschen Berufsbildungssystem eine geradezu dramatische Störung vor, die auf Strukturprobleme hinweist. Es ist deutlich zu erkennen, dass der größte Teil der Auszubildenden in Österreich bereits im Alter von 15 bzw. 16 Jahren die erste Schwelle überwinden, wohingegen in Deutschland es die 18–19-jährigen sind. Das bedeutet, dass in Deutschland die Erstausbildung zumeist (laut Berufsbildungsbericht 2003: 58 %) erst im Erwachsenenalter angetreten wird, wohingegen die Österreicher im Schnitt drei Jahre und die Schweizer rund ein Jahr früher beginnen.

Der Rückgang der Ausbildungsquote von einmal acht auf mittlerweile circa fünf Prozent⁵ sowie der Rückgang der Unternehmen, die sich an der Berufsausbildung beteiligen, ist Ausdruck einer nachlassenden Attraktivität der dualen Berufsausbildung für die Unternehmen. Die Appelle an das soziale Engagement der Unternehmen, sich stärker in der Berufsausbildung zu engagieren, ist relativ wirkungslos und könnte – umgekehrt – eher zu einem nachhaltigen Imageschaden für die duale Berufsausbildung führen: Ihre Stabilität erwächst nicht aus der Attraktivität für Unternehmen, sondern ist auf deren soziales Engagement zur „Versorgung von Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen“ angewiesen. Unter den Bedingungen des sich verschärfenden internationalen Qualitätswettbewerbes ist dieser „Versorgungsansatz“ allerdings eine nicht tragfähige Basis.

Ein Reformprojekt für die duale Berufsbildung, das darauf zielt, die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen

⁵ Die statistischen Angaben schwanken zwischen 4,4 und 6,4 Prozent.

zu erhöhen, muss daher begründen, wie die Rentabilität der Ausbildung für die Betriebe erhöht werden kann, ohne die Ausbildungsqualität einzuschränken. Die RW geht davon aus, dass eine breitere Ausschöpfung der Ausbildungspotenziale, die das Lernen in qualifizierenden Arbeitsprozessen bietet, es ermöglicht, die Ausbildungsqualität zugleich mit der Ausbildungsrentabilität zu steigern.

Das Interesse der Schulabgänger an einer dualen Berufsausbildung ist von einmal 70 % (1980) auf mitt-

lerweile ca. 40 % (2003) abgesunken. Dieser extrem niedrige Wert korrespondiert allerdings mit einer realistischen Einschätzung von Schulabgängern über die Aussichten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Ein gewisser Prozentsatz von Schulabgängern (vor allem Hauptschüler) versucht, durch das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses schließlich doch noch Zugang zur dualen Berufsausbildung zu finden.

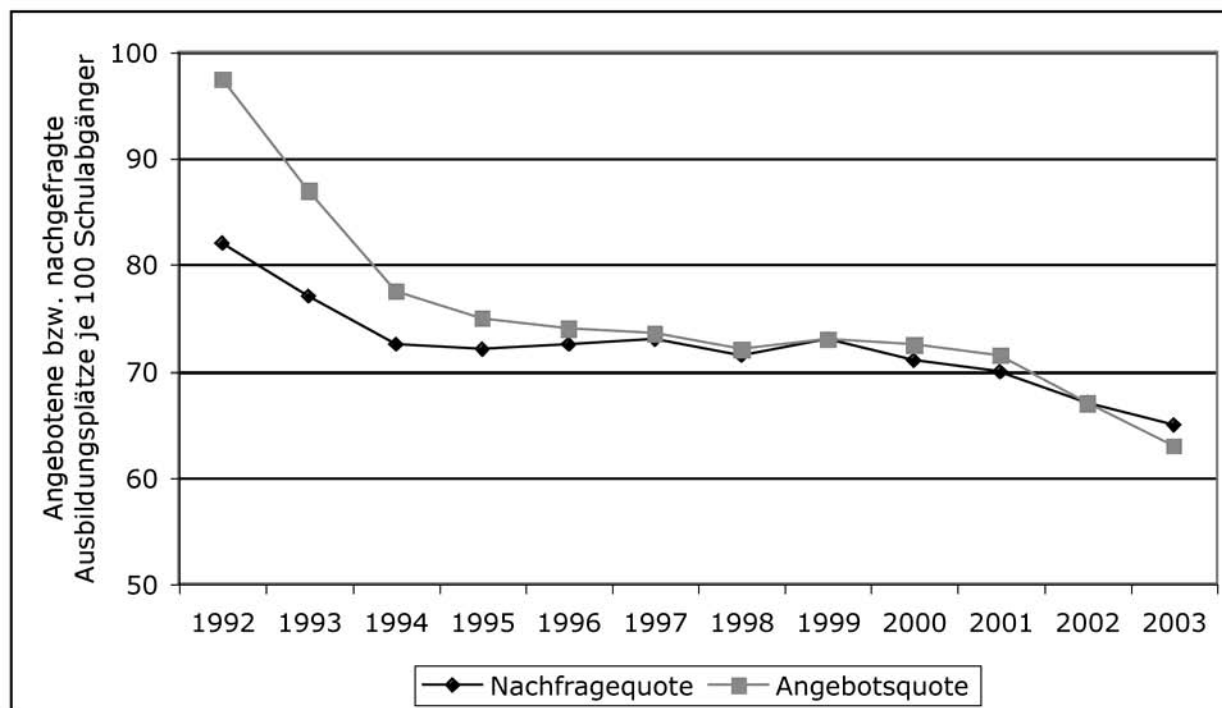


Abb. 12:
Die Entwicklung der Nachfragequote in Abhängigkeit von der Höhe der Angebotsquote von 1992 bis 2003 in den alten Ländern (Quelle: eigene Darstellung nach BMBF 2004, 67)

In Abb. 9 wird der Zusammenhang zwischen Nachfrage- und Angebotsquote dargestellt. Die Verlaufskurven zeigen, dass bei zurückgehendem relativem Angebot auch die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen sinkt. Diese Entwicklungen der vergangenen Jahre zeigen deutlich auf, dass Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt positiv korreliert sind, also in einer Abhängigkeit zueinander stehen.

Kosten und Nutzen der Berufsbildung

Umfangreiche Untersuchungen zur Kosten-Nutzen-Relation der dualen Berufsbildung in der Schweiz und in Deutschland zeigen, dass das nachlassende Ausbildungsinteresse der Unternehmen vor allem eine Reaktion auf den zu niedrigen Nutzen der Ausbildung ist.

Das BIBB hat 2500 repräsentativ ausgewählte Ausbildungsbetriebe zu den Kosten der Ausbildung in insgesamt 52 Ausbildungsbetrieben befragt (Beicht/Walden 2002). Die 18 Kostenarten sind nach vier Hauptkategorien unterteilt.

- Personalkosten der Auszubildenden
- Personalkosten Ausbilder
- Anlagen- und Sachkosten
- sonstige Kosten (z. B. Prüfungsgebühren, Lehr/Lernmittel).

Danach betragen in Deutschland die Bruttokosten der betrieblichen Berufsausbildung durchschnittlich 16.435 Euro pro Auszubildendem pro Jahr. Davon entfallen ca. 50 Prozent auf die Personalkosten der Auszubildenden. Berücksichtigt man die Ausbildungserträge von durchschnittlich 7.730 Euro, dann ergeben sich Nettokosten von 8.705 Euro.

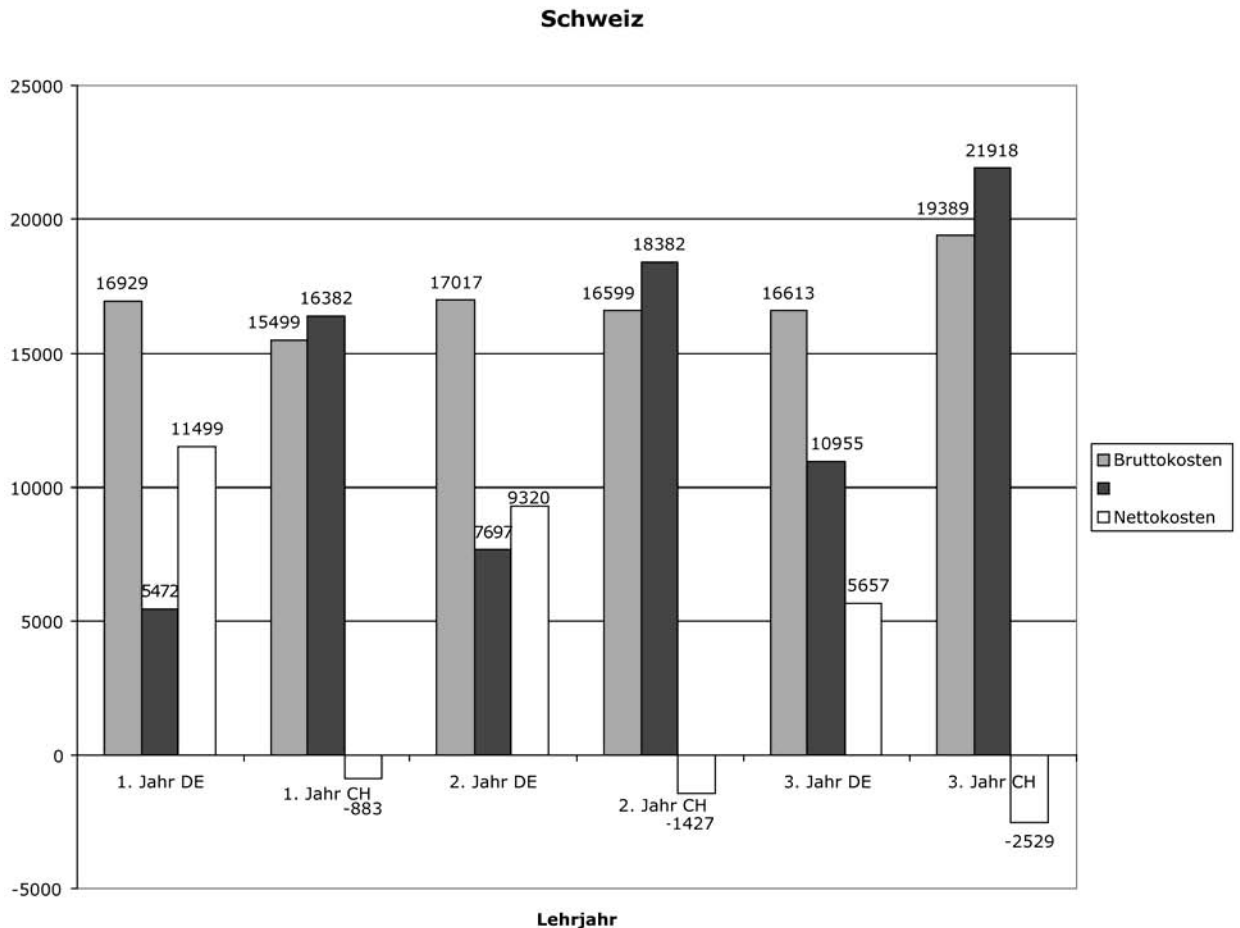
Auf der Basis der so genannten Teilkostenrechnung, bei der ausschließlich die durch die Ausbildung verursachten zusätzlichen Kosten berücksichtigt werden, ergibt sich ein deutlich niedrigerer Bruttobetrag von 10.178 Euro. Bei der Teilkostenrechnung bleiben die Teilkosten für das nebenberuflich mit Ausbildungsaufgaben

betraute Personal unberücksichtigt. Ein Drittel der Unternehmen gibt an, dass die Kosten-Nutzen-Bilanz positiv ausfällt: Die Ausbildungserträge übersteigen die Ausbildungskosten.

Eine repräsentative Untersuchung in der Schweiz zeigt, dass die Kosten der dualen Berufsausbildung etwa 15

Prozent höher liegen als in Deutschland. Allerdings liegt der Nutzen um 150 Prozent über dem Nutzen einer deutschen dualen Berufsausbildung. Insgesamt führt dies dazu, dass in der Schweiz der Ausbildungsnutzen deutlich die Ausbildungskosten übersteigt. Nur für ein Drittel der Unternehmen entstehen Nettokosten.

Abb. 13:
Kosten und Erträge
der Berufsausbildung
in Deutschland und
der Schweiz (Quelle:
Wolter/Mühlemann/
Schwari 2003, 7;
Beicht/Walden/
Hergert 2004, 76;
eigene
Berechnungen)

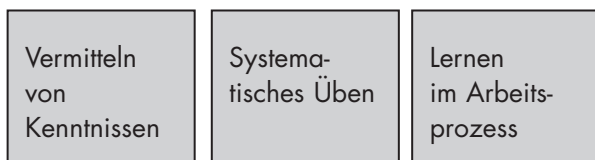


Eine Analyse der Ausbildungszeiten, die für die betriebliche Berufsausbildung zur Verfügung stehen, ergibt, dass die deutsche Variante der Lehrlingsausbildung einen sehr niedrigen Anteil der Ausbildungszeit für das Lernen in qualifizierenden Arbeitsprozessen aufwendet. Von den insgesamt ca. 140 Tagen, die jährlich für die betriebliche Ausbildung zur Verfügung stehen, werden in Industrie und Handel lediglich 71 Tage für das Lernen in produktiven Arbeitsprozessen genutzt. Davon entfällt allerdings nach einer repräsentativen Untersuchung des BIBB lediglich der geringere Anteil – nämlich 31 Tage pro Jahr (!) auf berufsqualifizierende Fachaufgaben. Im Vergleich dazu liegen die produktiven und qualifizierenden Ausbildungszeiten in den *Joint Apprenticeship Programs* in den USA dreimal höher. Dieser niedrige Wert für das Lernen in qualifizierenden Arbeitsprozessen zeigt, dass das Herzstück der dualen Berufsausbildung, das Lernen in qualifizierenden Arbeitsprozessen, unzureichend entwickelt ist. Die Ursache liegt in einem weit verbreiteten arbeitspädagogischen und ausbildungspolitischen Leitbild für die „praktische Berufsausbildung“. Dieses Leitbild hat sich

zu Beginn des 20. Jahrhunderts herausgebildet. Danach kann nur eine Lehrwerkstatt die Ausbildung „systematisch und einwandfrei durchführen“, losgelöst von den Zufallserscheinungen des Betriebes. „Während im Betrieb mehr oder weniger einseitige Arbeitsaufträge anfallen können, [...] sorgt die Lehrwerkstatt anhand ihres Lehrprogrammes dafür, dass alle wesentlichen Fertigkeiten und Kenntnisse [...] vermittelt werden“ (Krause 1961, 80). Die Vermittlung von Wissen, das Anwenden dieses Wissens in Übungen und schließlich in der beruflichen Arbeit, werden als eine Schrittfolge *vom Wissen zum Arbeiten* verstanden: „Schon vor Beginn der Übung muss alles zur Durchführung notwendige Wissen erläutert und erarbeitet sein“ (ebd., 102).

Daraus ergibt sich das vor allem in der industriellen Berufsausbildung tief verankerte Ausbildungsschema.⁶

⁶ In einem 2001 herausgegebenen „Handbuch Ausbildung“ wird noch heute hervorgehoben, dass der Vorteil von Lehrwerkstätten in der Trennung der Auszubildenden vom Tagesgeschäft (den betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen) liege. Diese Trennung erlaube, dass die Auszubildenden „ungestört und unbeobachtet“ in einem „quasi-geschützten Raum“ bleiben können (Bontrup/Pulte 2001, 113).



In einer Untersuchung, die das ITB zu Beispielen guter Ausbildungspraxis selbst durchgeführt hat, hat sich herausgestellt, dass die Werte für den Ausbildungsnutzen (Produktivität), gemessen an der wertschöpfenden Arbeit der Auszubildenden zwischen 51,4 bis 71 Prozent liegen. Geht man vom Konzept der betrieblichen Ausbildung in qualifizierenden und wertschöpfenden Arbeitsprozessen aus, dann erbringen Auszubildende bis zu 50 % der Wertschöpfung einer qualifizierten Fachkraft (Abb.14). Die Herausforderung für die Berufsbildungspolitik und -praxis besteht darin, die Qualität und Attraktivität der Berufsausbildung zu erhöhen und zwar indem das Potenzial des Lernens in qualifizierenden und wertschöpfenden Arbeitsprozessen zu einem sehr viel höherem Grad ausgeschöpft wird.

Die Befunde der Berufsbildungsforschung sowie vor allem das umfangreiche Modellversuchsprogramm „Dezentrales Lernen“ (vgl. Dehnbostel 1994, 2002) zeigen, dass berufliche Kompetenz und berufliche Kompetenzentwicklung vor allem auf reflektierte Arbeitserfahrung – auf situiertem Lernen – basiert. Das Lernen in wertschöpfenden, lernhaltigen und entwicklungsförderlichen Arbeitsprozessen ist daher das Herzstück einer Berufsbildung, die die Berufsfähigkeit zum Ziel hat.

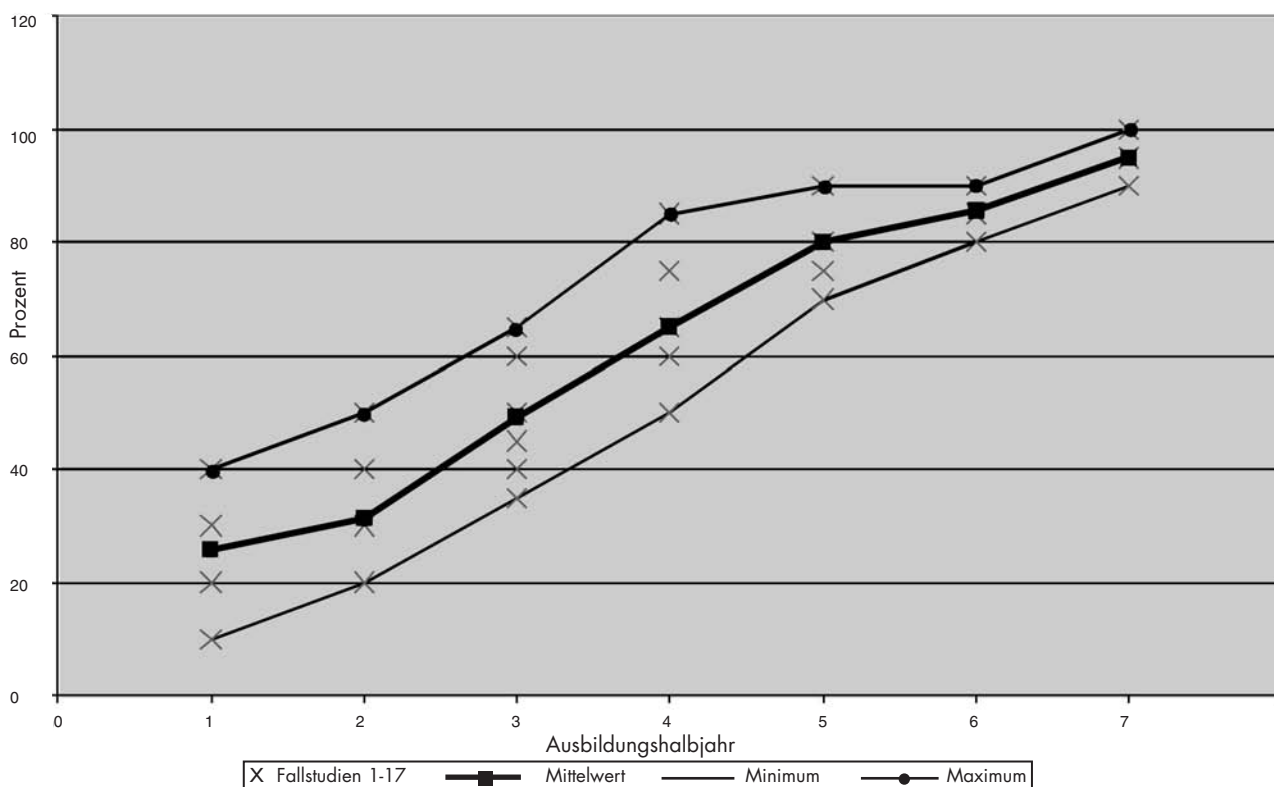


Abb. 14: Produktivität von Auszubildenden im Verhältnis zu Fachkräften (Quelle: ITB-Studie zu Kosten und Nutzen von Ausbildung)

1.3 Vier Entwicklungsszenarien

Die international vergleichenden Analysen zu den Stärken und Schwächen dualer Berufsbildungssysteme führen zu dem Ergebnis, dass sich die zukünftige Entwicklung des deutschen Berufsbildungssystems in der Form von vier Szenarien darstellen lässt.

Szenario 1:

Duale Berufsbildung für leistungsschwächere Schüler in traditionellen Branchen.

Szenario 2: Schulische Berufsbildung.

Szenario 3:

Ungeregelter Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (Qualifizierungsmarkt).

Szenario 4: Innovative duale Berufsbildung für etwa zwei Drittel der Schulabgänger eines Altersjahrganges.

Die vier Szenarien entsprechen mehr oder weniger deutlich den Entwicklungen, die sich in anderen hoch entwickelten Ökonomien vollzogen haben. Bei der Entwicklung einer europäischen Berufsbildungsarchitektur werden mit dem so genannten Kopenhagen-Prozess die Weichen für eine Entwicklung gestellt, bei der eines dieser Szenarien in der Zukunft das dominierende sein wird.

1.3.1 Duale Berufsausbildung für Lernschwächere in traditionellen Berufsfeldern

Dieses Szenario geht von einer Polarisierung im Bereich der beruflichen Erstausbildung aus. Leistungsstärkere Schüler entscheiden sich für schulische Formen der Berufsausbildung, die vor allem die Durchlässigkeit zur hochschulischen Bildung sicherstellen. Leistungsschwächere Schüler münden in die duale Berufsausbildung v.a. im Bereich des Handwerks ein. Fünf Merkmale kennzeichnen dieses Szenario:

- Nachlassende Attraktivität der dualen Berufsbildung für innovative Beschäftigungssektoren,
- absinken des Anteils der dualen Berufsbildung auf 20 bis 30 % eines Altersjahrganges,
- hohe Qualität der schulischen Berufsbildung als eine Kombination zwischen beruflicher Erstausbildung und höherer beruflicher Bildung,
- hohe Akzeptanz der Absolventen schulischer Berufsbildung im Beschäftigungssystem,
- zunehmende gesellschaftliche Stigmatisierung der dualen Berufsbildung: Qualifizierungssystem für „Risikogruppen“.

Die Entwicklung der dualen Berufsausbildung in Frankreich, und in der Tendenz auch in Österreich, hat eine Nähe zu diesem Szenario.

1.3.2 Schulische Berufsbildung

Um die Berufsfähigkeit zu erhöhen, werden mehr oder weniger ausgeprägte Phasen betrieblicher Praktika vorgesehen. Für dieses Szenario gilt:

- Die Lehrlingsausbildung sinkt auf eine Restgröße von unter 20 Prozent ab,
- die berufliche Qualifizierung von Fachkräften auf dem Niveau von Facharbeitern findet in beruflichen Schulen und in staatlichen Ausbildungswerkstätten statt,
- die Durchlässigkeit zur hochschulischen Bildung ist gegeben. Der Übergang in das Beschäftigungssystem (2. Schwelle) ist problematisch. Die Jugendarbeitslosigkeit ist an der 2. Schwelle relativ hoch.

Die Kosten für die berufliche Bildung trägt der Staat.

- Die Wirtschaft hat sich aus der Berufsausbildung weitgehend zurückgezogen.

Dieses Szenario beschreibt die international dominierende Form der beruflichen Bildung.

1.3.3 Ungeregelter Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

Bei diesem Szenario findet die Qualifizierung für den intermediären Beschäftigungssektor auf der Grundlage eines Marktmodelles statt. Es dominiert das „on-the-job training“ sowie schulische Angebote auf der Grundlage eines modularisierten Zertifizierungssystems. Die Merkmale dieses Übergangsmodelles sind

- eine relativ hohe Jugendarbeitslosigkeit an der 2. Schwelle,
- eine Tendenz im Beschäftigungssystem, im direkt wertschöpfenden Bereich das Qualifikationsniveau der Beschäftigten abzusenken (Jedermanns-Arbeitsplätze),
- eine lange Übergangsperiode von der Schule in das Beschäftigungssystem (floundering period).

Die berufliche Qualifizierung für den intermediären Beschäftigungssektor in den USA und in Großbritannien hat eine Affinität zu diesem Szenario.

1.3.4 Innovative duale Berufsbildung

Fünf Merkmale charakterisieren dieses Szenario:

- hohe Attraktivität der dualen Berufsbildung für Schulabgänger und Betriebe,
- die überwiegende Zahl der Jugendlichen entscheidet sich für eine duale Berufsbildung als Startpunkt für eine berufliche Karriere,
- ausgeprägte Durchlässigkeit zur hochschulischen Bildung,
- hohe Ausbildungsqualität, hohe Rentabilität (Nettoerträge der Ausbildung durch eine hohe Qualität des Lernens in beruflichen Arbeitszusammenhängen) bei relativ hohen Ausbildungsvergütungen,
- drei- bis vierjährige Ausbildungszeit.

Die Schweiz hat mit der Novellierung ihres Berufsbildungsgesetzes⁷ die Weichen gestellt für eine attraktive duale Berufsausbildung für ca. 70 % der Jugendlichen eines Altersjahrganges.

7 Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (SR 412.10), in Kraft seit 1. Januar 2004

1.3.5 Zwischenfazit: Stärkung der dualen Berufsbildung

Die Entwicklung des beruflichen Bildungssystems steht in Deutschland vor einer entscheidenden Weichenstellung. Wird das politische Krisenmanagement fortgesetzt, das die berufliche Bildung als ein System der Versorgung von Jugendlichen behandelt, dann wird die Attraktivität der dualen Berufsbildung weiter absinken. In der Tendenz befindet sich das deutsche duale Berufsbildungssystem auf einem Entwicklungspfad, der von zahlreichen Berufsbildungsexperten als Herausbildung eines *pluralen Systems beruflicher Bildung* bezeichnet wird. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die duale Berufsausbildung nur noch eine neben anderen Formen der Berufsbildung ist. Mit einem Anteil von nur noch knapp über 40% hat sie ihre tragende Funktion in zahlreichen Branchen eingebüßt. Die Beispiele Frankreich und Österreich zeigen, dass sich auf diesem Entwicklungspfad die duale Berufsausbildung als eine Restgröße für leistungsschwächere Schüler herausbildet. Das Beispiel Schweiz demonstriert dagegen eindrucksvoll, dass es zu dieser Entwicklung eine innovative Alternative gibt. Die Reformwerkstatt hat die ökonomischen als auch die gesellschafts- und bildungspolitischen Gründe dargelegt, die dafür sprechen, das vierte Szenario zum Leitbild für ein Reformprojekt beruflicher Bildung zu machen.

Da dieses Szenario als einziges eine sich selbst finanzierende betriebliche Berufsausbildung beinhaltet als auch eine hohe Attraktivität für Auszubildende und Betriebe gewährleistet, sprechen alle Gründe dafür, eine Berufsbildungsreform einzuleiten, die sich an diesem Szenario orientiert. Dazu gehören:

- eine funktionierende Dualität;
- eine betriebliche Berufsausbildung, bei der das Prinzip „Lernen in qualifizierenden Arbeitsprozessen“ durchgängig umgesetzt wird;
- eine vollwertige etwa dreijährige Berufsausbildung;
- breitbandige Berufsbilder;
- situiertes Lernen: vom Anfänger zum Experten;
- Anwendungen des arbeitspädagogischen Prinzips der vollständigen Arbeitshandlung;
- Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Summiert man die Stärken und Schwächen der miteinander konkurrierenden Berufsbildungstraditionen und -

systeme, dann weisen entwickelte duale Berufsbildungssysteme Stärken auf, die in ihrer Summe nahe legen, dieser Bildungstradition den Vorzug vor allen anderen Formen der Qualifizierung für den intermediären Beschäftigungssektor zu geben.

1. Die duale Berufsausbildung vermittelt Kompetenzen, die auf reflektierter Arbeitserfahrung basieren. Das auf diese Weise angeeignete Arbeitsprozesswissen und berufliche Können (Berufsfähigkeit) reicht in seiner Qualität weit über das Wissen hinaus, das (hoch)schulisch angeeignet werden kann. Es schließt vor allem die zum Erhalt der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen wichtige Dimension des impliziten (*tacit knowledge*) und praktischen Wissens ein. Da viele Ingenieure vor ihrem Studium eine einschlägige Berufsausbildung absolviert haben, prägt dieser Karriereweg sowohl ihre fachliche Kompetenz als auch ihre Kooperationsfähigkeit mit Facharbeitern, Meistern und Technikern.
2. Berufliches Engagement und Qualitätsbewusstsein basieren ganz wesentlich auf beruflicher Identität. Sie entwickelt sich im Prozess des Hineinwachsens in berufliche Praxisgemeinschaften. Dies gilt vor allem für Berufe, die über ein entsprechendes Identifizierungspotenzial verfügen sowie für eine vollwertige Berufsausbildung. Die Entwicklung beruflicher Identität und beruflicher Handlungskompetenz sind zwei eng miteinander verschränkte und wechselwirkende Prozesse. Neben dieser effektiven Form der Qualifizierung begründet eine auf die Berufsform der Arbeit bezogene duale Berufsbildung eine hohe intrinsische Leistungsbereitschaft. Die Ergebnisse der Sozialisationsforschung zeigen, dass mit diesem Weg der beruflichen Bildung ein großer Beitrag zur sozialen Integration geleistet wird.
3. Duale Berufsbildung bedeutet Lernen in qualifizierenden und zugleich wertschöpfenden Arbeitsprozessen. Dadurch kann die betriebliche Bildung als eine sich selbst finanzierende Bildung organisiert werden. Für die Reform dualer Berufsbildungssysteme ist die Erkenntnis wegweisend, dass sich eine hohe Ausbildungsqualität auf die Kosten-Nutzen-Relationen günstig auswirkt. Umgekehrt korreliert eine niedrige Ausbildungsqualität oft – allerdings nicht zwangsläufig – mit hohen Ausbildungskosten. Dies gilt für die Variante einer industriellen Berufsausbildung, die in einem zu geringen Umfang die Potenziale qualifizierender Arbeitsprozesse nutzt und stattdessen das lehrgangsförmige Lernen in Lehrwerkstätten oder in außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen betont.

2 Zur Lage der beruflichen Weiterbildung

2.1 Verankerung im Bildungssystem

Im Vergleich zur beruflichen Erstausbildung stellt sich der Bereich der beruflichen Weiterbildung als stark ausdifferenziertes und von vielfältigen, uneinheitlichen rechtlichen Rahmenbedingungen gekennzeichnetes System dar. Neben bundesrechtlichen Regelungen, die hauptsächlich die Fortbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (vgl. Abschnitt 2.2) sowie Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik zum Gegenstand haben, bestehen Weiterbildungsangebote auf landesrechtlicher Grundlage und schließlich der sich einer Normierung weitgehend entziehende Bereich der von kommerziellen Anbietern getragenen „Zertifikatsweiterbildung“. Während das Bundesrecht in erster Linie für den außerschulischen Teil der beruflichen Weiterbildung relevant ist, sind für die allgemeine Weiterbildung und die institutionelle Struktur des Weiterbildungssystems die Weiterbildungsgesetze der Länder maßgeblich. Die Weiterbildungsgesetze haben teilweise zu einem starken Institutionalierungsgrad des Weiterbildungssystems geführt. Weiterhin sind auf der Ebene der Länder die Schul- und Hochschulgesetze einschlägig. Die funktionale Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung ist damit durch das Auseinanderfallen der Gesetzgebungskompetenzen bis zu einem gewissen Grad festgeschrieben (vgl. Nuissl/Pehl 2004, 20–23; Faulstich 2004, 63–71). Eine Sonderstellung nehmen

die ebenfalls landesrechtlich geregelten Fachschulen ein, die postsekundare berufliche Bildungsgänge im Anschluss an die Erstausbildung anbieten und eine Stufe des Übergangs von der Erstausbildung zur Hochschulebene darstellen sollen. Problematisch an diesen fragmentierten Regelungen für die berufliche Weiterbildung ist vor allem, dass die Einzelregelungen unterschiedlichen Rechtssphären zugeordnet sind und damit zugleich aufgesplitterte Zuständigkeiten entstehen, die im Regierungs- und Verwaltungshandeln (Rechts- und Fachaufsicht, Finanzierung etc.) kaum überbrückt werden können.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die bisherige Verankerung der beruflichen Weiterbildung im Bildungssystem als unbefriedigend dar, was sich in praktischer Hinsicht in einer mangelnden vertikalen Durchlässigkeit und einer im europäischen Vergleich relativ niedrigen Weiterbildungsnachfrage äußert. Die Erlangung höherwertiger Qualifikationen nach der Erstausbildung geht oftmals mit einer Unterbrechung der beruflichen Tätigkeit und damit einem Verlust beruflicher Praxiskompetenz einher. Im Bereich der Fachschulen etwa mangelt es an einer hinreichenden Regelung der praktischen Anteile, so dass diese keine Kompensation für die durch die Unterbrechung der Berufstätigkeit entgangene Arbeitserfahrung darstellen. Zugleich fehlt es an einer hinreichenden Anschlussfähigkeit dieser Ausbildungsgänge an die Hochschulebene, da eine Fachschulausbildung nicht generell

zu einer fachlich einschlägigen Studienberechtigung führt und eine Anrechnung bereits erbrachter Leistungen aufgrund der fehlenden Abstimmung mit insbesondere dualen Studiengängen erschwert wird. Die RW hält deshalb die konsequente Dualisierung der beruflichen Bildung oberhalb der Ebene der Erstausbildung, bei der die Fachschulen Teil der „Oberstufe“ des dualen Systems werden, für wünschenswert.

Vorbildlich ist in dieser Hinsicht der Ansatz der Meisterausbildung, der im Hinblick auf die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung fortentwickelt werden sollte. Die Schwäche der Meisterausbildung in ihrer gegenwärtigen Gestalt liegt darin, dass sie als Abschluss eines beruflichen Karriereweges angelegt ist: Eine höhere Kompetenz als die Meisterschaft ist nicht vorgesehen. „Obermeister“ sind nicht die kompetentesten Meister, sondern Funktionsträger. Als strukturkonservativ gilt die Meistertradition deshalb, weil sie systematisch vom Wissenschaftstransfer abgeschnitten ist. Die akademische Welt ist für die Welt der Meister sowie die Meisterbetriebe gleichsam eine fremde Welt. Dieser Dualismus zwischen praktischem und akademischem Wissen stellt in der wissensbasierten Ökonomie eine Innovationsbarriere dar; dies wird zunehmend zu einem ökonomischen Risiko für den beschäftigungsträchtigen Sektor der kleinen und mittleren Unternehmen dar. Sinnvoll ist eine Verbindung mit dualen Bachelor-Studiengängen, um auf diese Weise zu einer Kompetenzentwicklung nach dem oben erwähnten Novize-Experten-Paradigma beizutragen und in diesem Zusammenhang eine hochschulische Vertiefungskomponente bereitzustellen. Auf diese Weise ließe sich die das gegenwärtige Beschäftigungssystem kennzeichnende Dichotomie von „gelernten“ und „studierten“ Arbeitskräften durch die Ausbildung eines neuen Typs von Führungskräften und Unternehmern überwinden.

2.2 Aufstiegsfortbildung

Eine für den Bereich der beruflichen Bildung besonders relevante Form der Weiterbildung stellt die berufliche Fortbildung („Aufstiegsfortbildung“) dar, deren Grundlage die §§ 53 bis 56 des novellierten Berufsbildungsgesetzes, die entsprechenden Bestimmungen der Handwerksordnung sowie die Regelungen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) zum so genannten „Meister-BAföG“ bilden. Hinzu treten landesrechtliche Regelungen für bestimmte Berufe, etwa im Gesundheits- und Sozialwesen. Formell lassen sich unter diese Kategorie alle Bildungsgänge subsumieren, die auf *öffentlich-rechtliche Fortbildungsprüfungen* nach dem BBiG, der HwO oder auf gleichwertige Abschlüsse nach Bundes- oder Landesrecht vorbereiten, die über dem Niveau einer *Facharbeiter-, Gesellen- oder Gehilfenprüfung oder eines Berufsfachschul-*

abschlusses liegen. Die Aufstiegsfortbildung, die zur formellen beruflichen Weiterbildung zählt, hat die Funktion, Kenntnisse und Fähigkeiten für eine Tätigkeit im mittleren betrieblichen Funktionsbereich, etwa auf der Ebene der Spezialisten oder des mittleren Managements, zu vermitteln. Die wichtigsten Qualifikationen in diesem Bereich sind: Meister, Techniker/Ingenieur, Betriebswirt/Fachwirt sowie Fachkaufmann (z. B. Geprüfter Bilanzbuchhalter). Aufstiegsfortbildungen stellen in quantitativer Hinsicht eine bedeutende Qualifikationsform dar, da nach einer Erhebung des BIBB und des IAB über 10 % aller Erwerbstätigen über einen derartigen Abschluss verfügen; unter diesen wiederum bildet der Meister mit über 43 % die wichtigste Abschlussform, allerdings mit rückläufiger Tendenz (Krewerth 2004, 10–11).

Der Teilnehmerkreis der Aufstiegsfortbildungen ist ebenso heterogen wie die in diesem Qualifikationssegment möglichen Lernwege. Die primäre Zielgruppe stellen berufserfahrene Absolventen einer beruflichen Erstausbildung dar, die sich für leitungsnahe Unternehmensfunktionen qualifizieren oder ihren fachlichen Horizont erweitern wollen. Die Notwendigkeit, sich angesichts des Hineinwachsens in anspruchsvollere betriebliche Aufgaben ein vertieftes theoretisches Wissen anzueignen und die eigenen Kenntnisse zu systematisieren, kann ebenso ein Motiv zur Teilnahme sein wie der Wunsch, das Spektrum der beruflichen Kenntnisse zu erweitern und z. B. als Techniker oder Industriemeister eine Fortbildung zum Betriebswirt zu absolvieren oder auf der Grundlage einer kaufmännischen Ausbildung einen fachkaufmännischen Abschluss als Controller zu erwerben. Neben diesen „klassischen“ Zielgruppen legen indes zunehmend auch Hochschulabsolventen Abschlussprüfungen in Fortbildungsberufen ab, da sich dies als effektive Möglichkeit der (nachträglichen) Qualifizierung für betriebliche Aufgaben unterhalb der Leitungsebene bzw. des gehobenen Managements erwiesen hat (vgl. BMBF 2006, 12–13). Die Aufstiegsfortbildung stellt insofern abweichend von ihren ursprünglichen Zielsetzungen auch ein Instrument zur Unterstützung der Aneignung beruflicher Kompetenz im Anschluss an ein Studium dar, das geeignet ist, die oben angesprochene Problematik eines möglichen „Überangebotes“ von Hochschulabsolventen zu entschärfen und die aus einer möglichen Erhöhung der Studierendenquote resultierende Gefahr der Entwertung der beruflichen Bildung aufzufangen.

Ermöglicht wird dies durch die vergleichsweise hohe Durchlässigkeit beim Zugang zu den öffentlich-rechtlichen Fortbildungsprüfungen, die zwar stets den Nachweis einer mehrjährigen einschlägigen Berufstätigkeit zur Voraussetzung für die Zulassung machen, jedoch sowohl im Hinblick auf den geforderten ersten Abschluss als auch auf die Form der Weiterbildung ver-

schiedene Alternativen ermöglichen. Der Nachweis eines Abschlusses in einem fachlich einschlägigen anerkannten Ausbildungsberuf stellt lediglich eine Regelvoraussetzung dar, die einer Zulassung bei Vorliegen einer anderweitigen Vorqualifikation, etwa eines Hochschulabschlusses, nicht entgegensteht, soweit die erforderliche Berufspraxis nachgewiesen wird. Da für viele Fortbildungsberufe in der jeweiligen Prüfungsordnung keine bestimmte Form für die Durchführung der Weiterbildung bzw. der Vorbereitung auf die Prüfung vorgeschrieben ist, existieren unterschiedliche Lernformen, die eine hohe Flexibilität gewährleisten. Neben der ca. zweijährigen berufsbegleitenden Fortbildung in Seminarform, die am ehesten die Dualität der beruflichen Bildung in diesem Bereich verkörpert, besteht die Möglichkeit von mehrmonatigen Vollzeitschulungen sowie von Fernlehrgängen. Theoretisch möglich ist auch eine individuelle Prüfungsvorbereitung, die indes nur selten gewählt wird (vgl. BMBF 2006, 14–15).

Als Berufsabschlüsse oberhalb der Ebene der beruflichen Erstausbildung können die öffentlich-rechtlichen Fortbildungsberufe auch zu einem verbesserten Zugang zur Hochschulbildung führen und damit die Durchlässigkeit des beruflichen Bildungssystems verbessern. Auf dem Wege der Aufstiegsfortbildung erlangte Berufsabschlüsse besitzen das Potenzial, nicht lediglich eine formale Hochschulzugangsberechtigung zu vermitteln, die dem Absolventen den Status eines Studienanfängers eröffnet, sondern Lernleistungen zu ermöglichen, die bereits auf das Studium anrechenbar sind. Die entsprechende Beschlusslage der KMK sieht die Anrechnung von in der beruflichen Praxis erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf die Leistungen eines fachlich einschlägigen Studiums im Umfang von bis zu 50 % vor, soweit die Gleichwertigkeit nachgewiesen ist, doch fehlt es derzeit noch an Umsetzungsregelungen. Im Interesse einer Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung bei der Qualifizierung für leitungsnahe und leitende betriebliche Funktionen ist es wünschenswert, dieses Potenzial der Fortbildungsberufe zu stärken. Erste Versuche zur Entwicklung hochschulkompatibler Leistungspunkte, die die Erfassung von beruflichen Lernleistungen zum Zwecke der Anrechnung auf Hochschulstudiengänge ermöglichen sollen, haben am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems (vgl. dazu auch den nachfolgenden Abschnitt) zu dem Ergebnis geführt, dass der erforderliche Nachweis der Gleichwertigkeit bei solchen Lernleistungen möglich ist, die im Rahmen von berufsorientierten Prüfungen wie bei der Aufstiegsfortbildung nachgewiesen werden, während die im Rahmen von Zertifizierungssystemen vergebenen Kompetenznachweise diesen Anforderungen kaum gerecht werden können (vgl. BIBB 2004, 8; Tutschner/Wittig 2006).

2.3 Betriebliche Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung hat insofern einen Sonderstatus, als sie im Gegensatz zu anderen Formen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung nicht gesetzlich geregelt ist, da sie in der Regel nicht zu anerkannten Abschlüssen führt. Kennzeichnend für betriebliche Weiterbildung ist die enge Verschränkung mit der betrieblichen Organisationsentwicklung, da Weiterbildungen dieser Art häufig unmittelbar mit Problemen der betrieblichen Arbeitsorganisation im Zusammenhang stehen (vgl. Abschnitt 1.6). Weiterbildung dieser Art kann in vielfältigen Formen auftreten; hierzu zählen etwa die Einarbeitung neuer Mitarbeiter am Arbeitsplatz, tätigkeitsbezogene Schulungen, die arbeitsprozessbezogene Supervision in Form des Coachings und Trainee-Programme. Während die öffentliche oder öffentlich geförderte Weiterbildung wesentlich mit dem normativen Anspruch verknüpft ist, ein ausreichendes Angebot und einen diskriminierungsfreien Zugang für alle potenziellen Interessenten sicherzustellen, folgt die betriebliche Weiterbildung einer anderen Handlungslogik, die von betrieblichen Interessen geprägt ist und lediglich in Gestalt der im Rahmen des Betriebsverfassungsrechts bestehenden Mitbestimmungsrechte die Möglichkeit bietet, gesellschaftspolitische Anliegen einfließen zu lassen. Diese betriebliche Handlungslogik stellt nicht auf die Bereitstellung von Teilnahmemöglichkeiten für einen möglichst großen Adressatenkreis, sondern auf die bedarfsgerechte tatsächliche Teilnahme an Weiterbildung als Mittel der betrieblichen Problemlösung ab; der maßgebliche Akteur ist hier nicht der Teilnehmer, sondern der Betrieb (Harney 1998, 69–73).

In der Praxis erfolgt die Regulierung der betrieblichen Weiterbildung über Betriebsvereinbarungen und Tarifverträge. Hierbei stellt die betriebliche Weiterbildung nur in einer Minderheit der Fälle den Gegenstand einer eigenen Vereinbarung dar; häufiger werden Angelegenheiten der Weiterbildung im Zusammenhang mit anderen Regelungsgegenständen wie etwa der betrieblichen Beschäftigungspolitik erfasst.

Ein besonderer Fall der betrieblichen Weiterbildung ist das Modell der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen, das mit dem IT-Weiterbildungssystem von 2002 erstmals in die Praxis umgesetzt wurde. In diesem Modell soll der Dualismus von betrieblicher und beruflicher Weiterbildung überwunden werden, indem mit der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung (APO) ein betrieblicher Lernprozess initiiert wird, der auf überbetrieblichen Standards basiert. Referenzprozesse bilden hierbei einzelne Phasen des Arbeitsprozesses ab und werden in Form geeigneter Praxisprojekte in den Betrieben durchgeführt. Ergänzt werden diese durch individuelle Unterstützungsmaßnahmen

wie Lernbegleitung, Coaching und E-Learning (vgl. Ehrke 2004, 109–113). Auf diesem Wege soll die potenziell konfliktträchtige Unterscheidung von (betriebsnotwendiger) Anpassungs- und (persönlich gewünschter) Aufstiegsfortbildung, wie sie im BBiG angelegt ist, hinfällig werden. Mit der Definition von Referenzprozessen anstelle von Fächern als Grundlage des Lernprozesses soll eine Integration von abschlussbezogenem und informellem Lernen ermöglicht werden. Der Lernprozess ist idealtypisch unmittelbar in den Arbeitsprozess integriert und stellt keine von der betrieblichen Praxis getrennte Form der Wissensvermittlung dar.

Auf der Grundlage des APO-Konzepts sind insgesamt 35 Weiterbildungsprofile auf drei Qualifikationsebenen definiert worden, nämlich 29 Spezialistenprofile, vier Profile für „operative Professionals“ und zwei Profile für „strategische Professionals“. Die Spezialistenprofile wurden durch Vertreter der Sozialpartner und Experten des BIBB sowie des Fraunhofer-Instituts für Software- und Systemtechnik mit dem Ziel definiert, die in der IT-Branche vorfindlichen oder nachgefragten Tätigkeitsprofile vollständig abzubilden und zu systematisieren. Während es sich bei den Prüfungen zum operativen und strategischen Professional um öffentlich-rechtliche Fortbildungsprüfungen in der Zuständigkeit der Industrie- und Handelskammern handelt, stellt der Kompetenznachweis auf der Ebene der Spezialisten das Ergebnis eines privatrechtlich geregelten Zertifizierungsprozesses dar. Durch den Umstand, dass die Spezialistenzertifikate als Zulassungsvoraussetzungen für die Fortbildungsprüfungen der Professional-Ebene anerkannt und in das Gesamtsystem der IT-Weiterbildung einbezogen werden, stellt das System auch den Versuch einer Verzahnung der privaten Zertifikatsweiterbildung mit dem Bereich der beruflichen Fortbildung im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes dar. Ferner wird angestrebt, die im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems erbrachten Prüfungsleistungen auf einschlägige Studiengänge anzurechnen und auf diese Weise die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulsystem zu verbessern (vgl. Ehrke 2004, 118–120). Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten wurden bisher nur für die Ebene der Professionals untersucht; der hier vom BIBB verfolgte Ansatz besteht in der Abbildung der Lernleistungen in einem System hochschulkompatibler Leistungspunkte (vgl. Mucke 2006).

Ein prominentes Beispiel für ein solches Zertifizierungssystem ist das in Großbritannien bestehende System der „National Vocational Qualifications“ (NVQ), in dem die vorstehend diskutierten Merkmale der outputorientierten Kompetenzmessung idealtypisch verwirklicht sind, so dass es auch explizit als Muster für die Anerkennung informell erworbener Lernleistungen in Deutschland diskutiert wird (vgl. Bretschneider/

Preißer 2003). Das in fünf Niveaustufen unterteilte NVQ-System arbeitet mit einem national standardisierten Bezugsrahmen von Qualifikationen und konzentriert sich auf die Definition und Messung von Kompetenzen, während Regelungen für berufliche Aus- und Weiterbildungsgänge weitgehend unterbleiben. Die zu zertifizierenden Qualifikationen sind modular aus Kompetenzelementen aufgebaut, die einzeln durch Prüfungen im Arbeitsprozess oder im Rahmen von Simulationen evaluiert werden und in ihrer Gesamtheit eine NVQ ergeben (Käpplinger 2002, 8); das Prinzip der Referenzprozesse im deutschen IT-Weiterbildungssystem kann als Variante dieses Modularisierungskonzeptes angesehen werden. Die Praxiserfahrungen, die seit 1989 mit dem NVQ-System gewonnen wurden, weisen beispielhaft auf grundlegende Probleme hin, die bei der Etablierung eines kompetenzorientierten Zertifizierungssystems berücksichtigt werden müssen. So ist einerseits im Zusammenhang mit der konsequenten Outputorientierung die Frage aufgetreten, ob eine reine Ergebniskontrolle ein hinreichendes Instrument zur Qualitätssicherung darstellt, da es in der Praxis oft zu einer Ausrichtung des Lernprozesses auf die vorgegebenen Bewertungskriterien kommt. Die Authentizität der Kompetenzprüfungen ist nicht immer gewährleistet, da letztere sich mitunter schwer in den Arbeitsprozess integrieren lassen. Ein zweites Problem ergibt sich aus dem Versuch der Standardisierung von Kompetenzen. Diese stößt insofern auf Bedenken, als eine kontextunabhängige Bewertung von Kompetenzen, die die Umstände des Erwerbs ausblendet, prinzipiell inadäquat ist; zudem kann eine einheitliche Definition von Kompetenzen in Widerspruch zu dem Anspruch geraten, die individuellen Erfahrungen des Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Im Falle des NVQ hat dieses Dilemma zu einer immer stärkeren Ausdifferenzierung der Kompetenzbeschreibungen geführt, bei der für etwa 400 Berufsqualifikationen insgesamt über 20.000 Kompetenzelemente definiert wurden (vgl. Käpplinger 2002, 9–10).

Auch im konkreten Fall des IT-Weiterbildungssystems lassen sich Probleme identifizieren, die die in dieses Modell gesetzten optimistischen Erwartungen zu relativieren geeignet sind. Im Rahmen eines ITB-Forschungsprojekts zum Weiterbildungsverhalten von Fachkräften verschiedener Industriezweige in mehreren europäischen Ländern wurde im Zuge mehrerer Sektorstudien zur IT-Branche auch die Rolle des neuen Weiterbildungssystems untersucht, wobei die Frage im Vordergrund stand, in welchem Maße die vorgesehenen Weiterbildungsmöglichkeiten und -profile den Anforderungen der Branche wie auch den Bedürfnissen der Beschäftigten entsprechen. Die diesbezüglichen Ergebnisse einer standardisierten Befragung von IT-Fachkräften (vgl. Grollmann/Tutschner/Kaune/Wittig 2004, 35–37) zeigen, dass ein System anerkannter

Abschlüsse zwar der starken Aufstiegsorientierung dieser Beschäftigten-gruppe entgegenkommt, dass jedoch gegenwärtig das IT-Weiterbildungssystem in seiner Gesamtheit noch weitgehend unbekannt ist, wobei die Bekanntheit in großen Unternehmen durchweg höher ist als in kleinen und mittleren Unternehmen, für die das System nach dem Befund der quantitativen Erhebung nur geringe Relevanz besitzt. Dies gilt insbesondere für die Spezialistenprofile der ersten Stufe, die den tatsächlichen Arbeitsprozessen in kleinen und mittleren Unternehmen nicht entsprechen, da die Beschäftigten dort in der Regel ein breites Aufgabenspektrum zu erfüllen haben. Erst mit zunehmender Unternehmensgröße stellt sich eine Spezialisierung der Mitarbeiter ein, vor deren Hintergrund ein stark ausdifferenziertes Weiterbildungskonzept sinnvoll ist. Ergänzende Fallstudien im IT-Sektor haben diesen Befund bestätigt: Neben einer generellen Skepsis gegenüber einer Eignung formaler Zertifikate als Kompetenznachweise, die aus der Sicht der Unternehmen hinter der Aussagekraft qualifizierter Arbeitszeugnisse zurückbleibt, äußerten die befragten Firmenvertreter insbesondere Kritik an der Gestaltung der Spezialistenebene, deren Differenziertheit allenfalls für wenige Großunternehmen geeignet sei. In kleinen und mittleren Unternehmen besteht dagegen auf der Technikerebene ein Bedarf an flexiblen Generalisten, so dass nach der Aussage eines der Befragten eine typische IT-Fachkraft in seinem Unternehmen von den 29 Spezialistenprofilen 19 auf einmal benötigte (vgl. Grollmann/Tutschner 2005, 20).

Generell ist ein arbeitsprozessbasiertes betriebliches Lernen jedoch sinnvoll, weshalb eine Auslagerung betrieblicher Weiterbildung tendenziell eine Fehlentwicklung darstellt, da das Lernen eine Kerndimension des Unternehmens ist und eine Trennung nicht der Tatsache Rechnung trägt, dass zwischen Arbeiten und Lernen ein fundamentaler anthropologischer Zusammenhang besteht. Eine zu große Distanz zum Arbeitsprozess kann dementsprechend zu falschen Annahmen hinsichtlich des Bedarfs an betrieblicher Weiterbildung führen. Das resultierende Angebot vom Arbeitsprozess entfernt und in diesem Sinne „kontextfreier“ Qualifikationen ist für die betriebliche Praxis oft nicht oder kaum verwertbar. Hinzu kommt, dass die Forderung an die Beschäftigten, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, deren Sinnhaftigkeit vielfach fraglich ist, zu einer erheblichen Belastung für die Betroffenen führt (vgl. auch Abschnitt 2.4). Es muss daher dem Missverständnis begegnet werden, Lernen könne durch Objektivierung mittels technischer Hilfsmittel (z. B. E-Learning) optimiert werden. Der Dualismus intelligenterer Hilfsmittel für Lernprozesse einerseits und Arbeitsprozesse andererseits ist dementsprechend zu überwinden.

Nach den Ergebnissen der Qualifikationsforschung zum

besonders weiterbildungsrelevanten Bereich der Arbeit an und mit programmgesteuerten Arbeitssystemen kann der Weiterbildungsumfang für eine große Zahl von Weiterbildungssektoren deutlich reduziert werden. Dazu bedarf es der Vermeidung von „Oberflächenwissen“. Damit wird in einer FORCE-Sektor-Studie zur beruflichen Weiterbildung jenes Wissen charakterisiert, das für die Handhabung programmgesteuerter Arbeitssysteme erforderlich ist. Durch wenig benutzerfreundliche Systeme (Benutzeroberflächen) und fehlende Normierungen vervielfältigt sich das Benutzerwissen. Da in nahezu allen Beschäftigungsfeldern die Qualifikationsanforderungen durch die Benutzeroberflächen von programmgesteuerten Arbeitssystemen wesentlich geprägt werden, wirkt sich dies als eine große Belastung für die Weiterbildung aus. Circa 50 Prozent des Handhabungswissens, so die FORCE-Sektor-Studie für den Automobilservicesektor, ist durch eine benutzerfreundliche Gestaltung der programmgesteuerten Arbeitssysteme vermeidbar. Die Implementation von tutoriellen Elementen in computergestützte Arbeitssysteme bzw. die Erhöhung ihrer tutoriellen Qualität ist ein entscheidender Ansatz, um das Lernen in Arbeitsprozessen zu verbessern. Damit ergibt sich auch die Möglichkeit, das multimediale Lernen außerhalb des Arbeitsprozesses einzuschränken. Dies bedeutet auch, die weitgehend separat voneinander stattfindenden Entwicklungs- und Forschungsstränge, der Entwicklung programmgesteuerter Arbeitssysteme einerseits sowie der Entwicklung darauf bezogener multimedialer Lernmedien andererseits, in tutoriellen Arbeitssystemen zusammenzuführen. Für Entwicklungsingenieure, Berufspädagogen und Arbeitswissenschaftler stellt sich hier die neue Aufgabe, Werkzeuge und Maschinen für die Mensch-Maschine-Interaktion auch unter didaktischen Gesichtspunkten zu gestalten. Dies heißt vor allem: Vermeiden von überflüssigem Bedienungswissen, Anpassen der technischen Systeme an die menschlichen Fähigkeiten, Lernformen und Verhaltensweisen sowie die Implementation von Unterstützungssystemen bei der Nutzung, Instandhaltung und Reparatur der Systeme (etwa durch Selbstdiagnostik).

2.4 Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik

Berufliche Weiterbildung ist nicht zuletzt als Dimension der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik von Bedeutung. Im Umfeld der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsförderung sind die Entstehung einer öffentlich geförderten „Weiterbildungsindustrie“ und allgemein einer sowohl an Beschäftigte als auch – mehr noch – an Beschäftigungslose gerichteten Verhaltenserwartung zugunsten einer permanenten Weiterqualifikation zu beobachten. In diesem Zusammenhang kommt es zum Phänomen der „Weiter-

bildungsabstinenz“, also der bewussten Nichtteilnahme an formeller oder informeller Weiterbildung, die nach repräsentativen Befragungen auf eine Größenordnung von etwa einem Drittel der Grundgesamtheit geschätzt wird (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, 27–28; Kuwan/Thebis 2005, 54). Teilweise wird diese Nichtteilnahme in der Forschung unter dem Blickwinkel möglicher Hindernisse oder Defizite thematisiert, die die Adressaten von einer Teilnahme abhalten. Soweit individuelle Einstellungen ursächlich für die Vermeidung von Weiterbildung sind, wird dies als Ausdruck irriger Auffassungen und als Abweichung von einem prinzipiell nicht hinterfragten Klugheitsgebot verstanden. Das grundsätzliche Ziel der permanenten Weiterbildung bzw. des lebenslangen Lernens wird in dieser Perspektive nicht problematisiert.

Eine andere Forschungsperspektive durchbricht diese Defizitperspektive und betrachtet Weiterbildungsabstinenz (auch) als eine überlegte Verhaltensstrategie, die als „Widerstand gegen Weiterbildung“ diskutiert wird (vgl. Bolder/Hendrich 2000, Kap. 2; Holzer 2004). Diese Perspektive nimmt den normativen Gehalt des Begriffs „lebenslanges Lernen“ und die ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen seiner Entstehung in den Blickpunkt und überprüft dabei die Stichhaltigkeit der faktisch postulierten Pflicht zur Weiterbildung. So konstatieren etwa Bolder und Hendrich eine an die Träger von berufsbezogenen Qualifikationen gerichtete Verhaltenserwartung in Richtung einer permanenten Anpassung an sich verändernde Anforderungen in der Arbeitswelt, wobei diese weniger als automatische Folge technischen Fortschritts, sondern vielmehr als das Ergebnis bewusster unternehmensseitiger Entscheidungen zur Verbesserung der Renditeerwartungen sind. Die Bereitschaft zur permanenten Weiterqualifikation wird als Voraussetzung für eine kontinuierliche Beschäftigungsfähigkeit eingefordert, ohne dass mit dieser Verbesserung der Qualität des Humankapitals eine über die Perspektive des – wahrscheinlichen – Arbeitsplatzverlusts hinausgehende Gegenleistung in Aussicht gestellt wird. Die Autoren sprechen deshalb von einer „Verhaltenszumutung“ (vgl. Bolder/Hendrich 2000, 17–22). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Erwartung einer Teilnahme an Weiterbildung aus der Perspektive der Adressaten in nicht unerheblichem Maße als eine Form der Fremdbestimmung dar. Wie der Versuch, sich einer solchen zu entziehen, interpretiert wird, hängt wesentlich davon ab, ob die Prämisse eines objektiv gegebenen grundsätzlichen Weiterbildungsinteresses akzeptiert wird. Wird auf letztere verzichtet, so eröffnet sich die Möglichkeit, die Nichtteilnahme an Weiterbildung als eine rationale Form des Widerstands gegen die permanente Verfügbarkeit der eigenen Person durch andere aufzufassen (vgl. Bolder/Hendrich 2000, 23–32).

Zur sozial- und arbeitsmarktpolitischen Dimension der Weiterbildung gehört auch die Frage der Qualifizierung von Un- und Angelernten. In diesem Zusammenhang stellt sich das Problem, ob die Aufgabe des Bildungssystems in einer Reparatur im Sinne der nachträglichen Behebung von Qualifikationsdefiziten oder in einer Prävention bestehen soll. Die Qualifikationsanforderungen auf der Ebene der Un- und Angelernten z. B. im Segment hochspezialisierter Maschinen- und Montage-tätigkeiten (z. B. im Bereich der Zulieferindustrie) haben sich deutlich erhöht und erfordern eine neue Form der arbeits(prozess)bezogenen Weiterbildung, die sich bisher der dualen beruflichen Bildung entziehen.

Im Segment der hochspezialisierten, produzierenden Tätigkeiten, die sich der Automatisierung entziehen und deren Rentabilität auch in Hochlohnländern gegeben ist, haben sich die Qualifikationsanforderungen im letzten Jahrzehnt deutlich erhöht. In diesem Beschäftigungssegment, das formal unterhalb der Ebene von Fachkräften mit einer geregelten (dualen) Berufsausbildung angesiedelt ist, haben sich bisher weder Berufsprofile noch adäquate Formen der Weiterbildung herausgebildet. Die Ursachen dafür, dass für diesen sensiblen Beschäftigungszweig keine adäquaten Qualifizierungskonzepte existieren, liegen daran, dass

- die Aufgaben im Bereich der produzierenden und produktionsbezogenen Tätigkeiten als Un- und Angelerntentätigkeit organisiert werden und in ihrer Bedeutung für das Qualitätsmanagement häufig nicht erkannt werden;
- kaum angemessene Qualifizierungskonzepte existieren und
- die formalen Strukturen der Arbeitsorganisation mit der informellen Aufgabenstruktur und –wahrnehmung nicht zusammenpassen.

Es besteht daher ein dringender Bedarf an der Entwicklung und Implementation einer Aus- und Weiterbildungskonzeption. Zwei Lösungsansätze bieten sich dazu an:

- Überprüfen der Möglichkeiten, branchenübergreifende Querschnittsberufe zu etablieren, in denen die berufstypischen Arbeitsaufgaben und Kompetenzen nicht gegenstands-, sondern arbeitsprozessbezogen benannt werden. So könnte z. B. der jetzt auf zwei Jahre angelegte Maschinen- und Anlagenführer als ein anspruchsvoller, vollwertiger Beruf aufgewertet werden, in dem ihm vor allem die Organisations- und Qualitätsmanagementaufgaben zugeordnet werden, die sehr häufig von den Beschäftigten dieses Segmentes bereits informell wahrgenommen werden.

- Etablierung einer flexiblen Zugangsregelung für Un- und Angelernte in diesem Beschäftigungssegment als Externe für Abschlussprüfungen. Die im Arbeitsprozess sowie in der berufsbegleitenden Weiterbildung angeeigneten beruflichen Qualifikationen werden in Anlehnung an abgeschichtete Prüfungsverfahren auf die Prüfung angerechnet. Erleichtert würde diese Entwicklung auch durch eine Weiterbildungs- und Zertifizierungspraxis, die sich an den Berufsbildpositionen bzw. Handlungsfeldern der zu etablierenden Berufe orientiert.

2.5 Zwischenfazit 2: Integration von beruflicher Aus- und Weiterbildung

Berufliche Weiterbildung ist nicht nur eine Dimension zur Initiierung technologisch-ökonomischer Innovationen, sondern auch eine Dimension von Arbeitsmarkt-, Sozial- und Bildungspolitik. Der Aufstiegsfortbildung, der formalisierten beruflichen Weiterbildung in Fachschulen und Hochschulen, der traditionellen Erwachsenenbildung sowie ein eng zu begrenzender Bereich von Umschulung und sozialpolitisch begründeten qualifizierenden Maßnahmen kommt im gesamten Weiterbildungsbereich natürlich eine je eigenständige Bedeutung zu.

Der Stand der Weiterbildungsforschung zeigt, dass das lebensbegleitende Lernen in seiner speziellen Form der beruflichen Weiterbildung so weit wie möglich mit dem Lernen in Arbeitsprozessen verknüpft werden sollte. Die berufliche Erstausbildung und das Hochschulstudium können dazu wichtige Voraussetzungen schaffen, in dem das Lernen und Studieren mit ausgeprägten Praxisbezügen zu einem Dreh- und Angelpunkt reflektierter beruflicher Kompetenzentwicklung wird. Die öffentlichen Finanzierer beruflicher Weiterbildung haben allen Anlass, ihr System der Finanzierung einer unübersehbaren Zahl von Weiterbildungsträgern aufzugeben und in den Aufbau von Innovationsprogrammen zu investieren, durch die Qualifikation und Qualifizierung als eine Dimension „lernender Unternehmen“ und „lernender Regionen“ herausgefordert wird. Natürlich setzt dies voraus, dass die Unternehmen sich stärker und systematischer als bisher für die berufliche Weiterbildung – verknüpft mit einer auf Innovation und nicht nur auf Reproduktion zielenden betrieblichen Organisationsentwicklung – engagieren.

Der Übergang und der Zusammenhang von beruflicher Erstausbildung zu den vielfältigen Formen und Inhalten der beruflichen Weiterbildung werden durch den Prozess des lebensbegleitenden Lernens so eng, dass es wenig sinnvoll ist, die (berufliche) Weiterbildung als vierte separate Säule des Bildungssystems neben dem

Berufsbildungssystem zu etablieren. Dagegen spricht alles dafür, berufliche Bildung als Zusammenhang von Erst- und Weiterbildung zu organisieren und gesetzlich zu regeln.

Dabei kommt dem Identifikations- und Motivationspotenzial, das von modernen, offenen und dynamischen Berufsbildern ausgeht, eine zentrale Bedeutung zu. Jene Bereiche der beruflichen Erstausbildung, die sich an eng zugeschnittenen beruflichen Teilaufgaben oder an der Oberfläche des technologischen Wandels orientieren, sind weder als Fundament für die berufsförmige Organisation der Arbeit noch für die Berufsbildung und das lebenslange Lernen geeignet.

Breiter zugeschnittene und flexibel auszugestaltende Berufe sind auch für die Zukunft eine zentrale Größe für betriebliche Innovationen, entwickelte Fach-Arbeitsmärkte und ein effektives Weiterbildungssystem. In dieser auf der mitteleuropäischen Industriekultur basierenden Berufsbildungstradition sollte jedoch stärker als bisher das Element der Berufsentwicklung und der Begründung beruflicher Karrierewege integriert werden. Hier steht Europa vor einer Verzweigungssituation: Werden die Weichen in Richtung einer beruflichen Qualifizierung gestellt, die zur Berufsfähigkeit führt – auch als Grundlage für das lebenslange Lernen – oder setzt sich das Konzept einer modularisierten Qualifizierung durch. Danach regelt ein modularisiertes Zertifizierungssystem den Qualifizierungsmarkt. Ein Berufsbildungssystem erübrigt sich nach diesem Konzept bzw. es lässt sich auf rudimentäre Elemente der Berufsorientierung in der Sekundarstufe des Schulsystems reduzieren. Die Risiken einer Ablösung regulierter Berufsbildungssysteme durch einen weitgehend deregulierten Qualifizierungsmarkt (qualifizieren unabhängig von Ort und Zeit) liegen darin begründet, dass Bildung als eigenständige Innovationsgröße aufgegeben wird und damit weitgehend ihr kreatives und gestaltungsorientiertes Potenzial einbüßen würde.

In zahlreichen europäischen Ländern werden die berufliche Erstausbildung und die Weiterbildung als dritte Säule des Bildungssystems – neben und zwischen Schule und Hochschule – organisiert. Dabei spielt die Ausgestaltung des Übergangs von der Schule in die Berufsbildung und in die Arbeitswelt am unteren Ende des Berufsbildungssystems und der Übergang und die Verflechtung mit der Hochschulbildung am oberen Ende des Berufsbildungssystems eine entscheidende Rolle für die Erhöhung der Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems im Prozess des lebensbegleitenden Lernens. Es empfiehlt sich, alle Formen beruflicher Aus- und Weiterbildung, die nicht an den Hochschulen stattfinden, im Zusammenhang zu regeln und diesen politisch-administrativen Aufgabenbereich auf Bundes- und Länderebene ressortübergreifend zu institutionalisieren.

3 Grundsätze für ein Reformprojekt Berufliche Bildung

Die berufsbildungspolitische Herausforderung für Deutschland besteht aus der Sicht der Reformwerkstatt darin, ein Reformprojekt berufliche Bildung auf den Weg zu bringen, das drei Ziele im Zusammenhang verfolgt.

1. Die Erhöhung der Attraktivität beruflicher Bildung für Unternehmen aller Beschäftigungssektoren sowie für leistungsstarke und leistungsschwächere Schüler mit ihren höchst unterschiedlichen beruflichen Neigungen,
2. die Erhöhung der Rentabilität der beruflichen Bildung hin zu einem sich selbst finanzierenden System betrieblicher Berufsausbildung,
3. eine deutlich höhere Ausschöpfung der Ausbildungspotenziale der Wirtschaft und damit eine Rücknahme schulischer Formen beruflicher und berufsvorbereitender Bildungsgänge und –maßnahmen.

Im Ergebnis beinhaltet dieses Reformkonzept die Chance,

- die Maßnahmenkarrieren beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung deutlich zu reduzieren und damit das mittlere Ausbildungsalter um ca. zwei Jahre abzusenken;

- die Attraktivität der dualen Berufsbildung für die Betriebe als ein sich selbst finanzierendes System zu gestalten (siehe das Beispiel Schweiz);
- die Attraktivität der Berufsbildung für leistungsstärkere Schüler als Beginn für ihre berufliche Karriere zu erhöhen,
- einen Beitrag zur sozialen Integration von Jugendlichen – vor allem auch aus dem Migrationsmilieu – zu leisten und
- Fachkräfte zu qualifizieren, die die Wettbewerbsfähigkeit und Innovationsfähigkeit der Unternehmen stärken.

Ein Reformprojekt Berufliche Bildung ist auf die hohe Komplexität des beruflichen Bildungsprozesses und das Zusammenwirken zwischen Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sowie Wirtschafts-, Innovations- und Beschäftigungspolitik verwiesen. Ein solches Reformprojekt muss sich auf einige zusammenhängende Grundsätze stützen, damit eine tragfähige Architektur gelingt. Für die rechtlichen Grundlagen der Berufsbildung bedeutet dies, die Vielfalt gesetzlicher Regelungen zur beruflichen Bildung zusammen zu fassen und entsprechende Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern zu treffen.

Einzubeziehen sind im Einzelnen

- die Berufsausbildungsvorbereitung,
- die duale Berufsausbildung,
- alle Formen schulischer Berufsbildung (Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen, Berufliche Gymnasien),
- die berufliche Fortbildung und Umschulung,
- die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals
- die Organisation, Verwaltung und die Unterstützungssysteme beruflicher Bildung
- die Berufsbildungsforschung.

Im Einzelnen ergeben sich die folgenden Grundsätze für ein Reformprojekt Berufliche Bildung:

Integration des Berufsbildungssystems

Die Realisierung eines umfassenden, einheitlich gegliederten Berufsbildungssystems ist die Voraussetzung für ein transparentes und durchlässiges Bildungsangebot. Es sichert bundesweite Vergleichbarkeit, erleichtert den Adressaten ganz wesentlich die Orientierung in diesem System und erlaubt eine Vereinfachung der Verwaltungs-, Steuerungs- und Planungsaufgaben. Die enge Verflechtung der Qualifizierung der Beschäftigten für die zunehmend global agierenden Unternehmen – selbst das Handwerk kann sich den Internationalisierungsprozessen nicht entziehen – erfordert eine Qualifizierungspolitik, die international ausgerichtet ist. Schon heute ist das bildungspolitische Gewicht Deutschlands, trotz der hohen und reichhaltigen Kompetenzen der großen Zahl von Akteuren im Berufsbildungssystem auf internationaler Ebene vergleichsweise gering. Verursacht wird dies durch eine fragmentierte, selbst von Insidern kaum durchschaubare, Zuständigkeits- und Verantwortungsdschungel. Für die unter die Kulturhoheit der Länder fallenden Aufgaben im Gesamtsystem der beruflichen Bildung sollten daher die Kompetenzen des Bundes deutlich gestärkt werden.

Die Dualität beruflicher Bildung hat Vorrang

Die duale Organisation beruflicher Bildung sollte zukünftig wieder den Kern des Berufsbildungssystems ausmachen, da sie mit ihrem betrieblichen Teil ein sich selbst finanzierendes System ist, die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen stärkt und den beruflichen Karriere-Interessen der Jugendlichen entgegen kommt. Mit einer vollständigen Berufsausbildung wird die Berufsfähigkeit erreicht, ein gegenüber ande-

ren Formen der Berufsausbildung ganz entscheidender Vorteil. Sie bietet die besten Voraussetzungen für einen nahtlosen Übergang in das Beschäftigungssystem. Das Reformprojekt zielt daher auf die Realisierung stabiler Facharbeitsmärkte, die sich auf eine duale Berufsausbildung stützen können. Die branchenübergreifende durchschnittliche Ausbildungsquote muss dazu deutlich ansteigen. Traditionsreiche Berufsfachschulen und andere Formen innovativer schulischer Berufsbildung sollten jedoch in ihrer Wettbewerbsfähigkeit gestützt werden. Mit einer Verstärkung der betrieblichen Praxisphasen in den schulischen Berufsbildungsgängen kann ein höherer Grad an Durchlässigkeit im Gesamtsystem Berufliche Bildung erreicht werden. Dabei muss allerdings die Einsicht beachtet werden, dass Berufsfähigkeit nur in dual organisierten Formen beruflicher Bildung oder in beruflichen Bildungsgängen erreicht werden kann, an die sich nach einer (hoch)schulischen Bildung eine Phase praktischer Ausbildung anschließt.

Erhöhung der Durchlässigkeit im System der beruflichen Bildung

Die Attraktivität des Berufsbildungssystems für Schulabgänger und deren Eltern sowie auch für die Wirtschaft hängt ganz entscheidend davon ab, dass die Durchlässigkeit im System der beruflichen Bildung bis zum Hochschulstudium gegeben ist. Darüber hinaus muss das System so in das Gesamtbildungssystem eingebunden sein, dass ein hohes Maß an Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung möglich ist. Für den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung wird ein die Schulstufen übergreifender Einstieg in die Berufsausbildung vorgeschlagen, mit dem das mittlere Ausbildungsalter sowie der hohe Anteil der Ausbildungsabbrecher deutlich abgesenkt werden können. Damit sollen sich der Maßnahmenschub und die Maßnahmen zur Erhöhung der Ausbildungsreife am Ende der Sekundarstufe I sowie am Beginn der Sekundarstufe II weitgehend erübrigen. Die duale Berufsausbildung soll deutlicher als bisher als Abschnitt in einer beruflichen Karriere bzw. im Prozess des lebenslangen Lernens herausgestellt werden. An die Stelle des Karrieremusters „ausgelernt haben“ tritt das Muster einer Berufsausbildung als Fundament für das lebenslange Lernen. Dies setzt voraus, dass die Chancen erhöht werden, mit der Berufsausbildung auch die (fachgebundene) Hochschulreife zu erwerben oder diese im Anschluss an eine Berufsausbildung nachzuholen. Mit der Einrichtung dualer Fachschul- und Hochschulstudiengänge soll die vertikale Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem deutlich erhöht werden. Die Stärkung der beruflichen Aufstiegsfortbildung im Hinblick auf ihre Anrechenbarkeit auf fachlich einschlägige Studiengänge sowie umgekehrt die Öffnung der Aufstiegsfortbildung für Hochschulabsolventen kann ebenfalls zu diesem

Ziel beitragen. Der Ausweitung von externen Prüfungen für Fachkräfte, die sich ihre berufliche Kompetenz außerhalb geregelter Bildungsgänge angeeignet haben, ist der Vorzug zu geben vor einem verregelten Zertifizierungssystem zur Anerkennung von modularisierten Qualifikationen. Die Durchlässigkeit und Verknüpfung von Fachschul- und Hochschulstudiengängen ist ein weiterer Schritt zur Erhöhung der Attraktivität des beruflichen Bildungssystems.

Europäisierung beruflicher Bildung

Die europäischen Verträge (Maastricht) regeln, dass keine Harmonisierung im Bildungsbereich angestrebt wird. Es besteht ein gesetzlich verbietetes Harmonisierungsverbot. Da die Realisierung eines europäischen Arbeitsmarktes und das Recht auf Freizügigkeit in Europa höherrangige Rechte sind, hat die Realisierung eines europäischen Bildungsraumes mittlerweile eine hohe Priorität. Durch die Anwendung der „Methode der offenen Koordination“ ist sichergestellt, dass formal die Maastricht-Verträge eingehalten werden. Die Europäisierung beruflicher Bildung (Kopenhagen-Prozess) hat zu ersten Zwischenergebnissen geführt. Deutschland sollte sich an diesem Prozess aktiver beteiligen als bisher.

Mehr Transparenz und Mobilität sowie die wechselseitige Anerkennung von Qualifikationen gelingt am ehesten durch eine Ausweitung der europaweit etablierten Berufe (offene Kernberuflichkeit) und die Etablierung europäischer Standards für die duale Berufsausbildung, wie sie in einer großen Zahl von Berufsfeldern bereits etabliert ist.⁸ Der Erfolg eines europäischen Berufsbildungsprojektes hängt davon ab, wie es der Europäischen Union gelingt, eine europäische Berufsbildungsarchitektur auf der Grundlage von Beispielen guter und bester Berufsbildungspraxis aufzubauen. Über das Potenzial dazu verfügt die Europäische Union. Dies setzt voraus, sich auch über Bildungsgänge, deren Ziele, Inhalte und deren Abschlüsse zu verständigen. Das entscheidende Beschreibungskriterium für die Verortung beruflicher Abschlüsse ist die berufliche Handlungsfähigkeit, die deshalb bei der Darstellung von „Lernergebnissen“ im europäischen Kontext zum Zwecke ihrer Vergleichbarkeit heranzuziehen ist und insbesondere bei der künftigen Ausgestaltung von Anerkennungsrichtlinien berücksichtigt werden muss. Auf dieser Grundlage wäre auch eine sinnvolle Ausfüllung der Niveaustufen des vorgeschlagenen EQF möglich, die der beruflichen Bildung in angemessener

Weise Rechnung trägt und zugleich eine adäquate Einordnung der in einem System dualer beruflicher Bildung erzielbaren Aus- und Weiterbildungsabschlüsse ermöglicht. Angesichts seiner prinzipiellen Kontextfreiheit und seiner Unverbindlichkeit kann ein solcher Rahmen jedoch eine echte Berufsbildungsarchitektur nicht ersetzen.

Lebensbegleitendes Lernen als strukturelles Integrationsprinzip

Das Prinzip des lebenslangen Lernens legt nahe, die fragmentierte Struktur der deutschen Berufsbildungslandschaft zu einem integrierten Berufsbildungssystem zu entwickeln und dieses in das Gesamtbildungssystem zu integrieren. Die RW sieht in der beruflichen Erstausbildung die Grundlage für das lebenslange Lernen als Angebot für alle Bürger. Dies setzt allerdings eine enge Verzahnung der beruflichen Erstausbildung mit der Weiterbildung voraus.

Lebenslanges Lernen erfordert systematische institutionelle sowie inhaltliche Verschränkungen der nichtakademischen beruflichen Erstausbildung mit der beruflichen Weiterbildung sowie mit der akademischen Berufsausbildung: Die bisherigen Ansätze müssen dazu erheblich ausgeweitet werden. Dies bedeutet eine stärkere Differenzierung bei der Organisation der individuellen Karrierewege und dabei vor allem die Anerkennung von Leistungen aus der beruflichen auf die hochschulische Bildung. Erleichtert wird dies durch eine Angleichung der Definitionsmerkmale für akademische und nicht-akademische Berufe sowie für Studien- und Ausbildungsgänge. Mit dem Konzept der offenen, dynamischen Kernberuflichkeit ist dazu bereits ein erster Schritt getan.

⁸ Die wissenschaftlichen Analysen des europäischen Qualifikationsrahmens sowie des damit implizierten Konzeptes nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) zeigen, dass diese Raster zur Beschreibung beruflicher Qualifikationen wenig geeignet sind, die Einführung NQR in der Vergangenheit oft gescheitert sind oder auf größte Schwierigkeiten stoßen und die Qualität und Attraktivität Beruflicher Bildung nachhaltig beeinträchtigen (Young 2005; Drexel 2006; Grollmann/Spöttl/Rauner 2006).

4 Die Reformmaßnahmen

4.1 Vorrang für die duale Berufsausbildung

Um das Reformziel zu erreichen, die duale Berufsausbildung in ihrer Attraktivität für Jugendliche und Betriebe zu erhöhen, wird ein Reformprogramm vorgeschlagen, das darauf zielt, die Qualität der dualen Berufsausbildung zu verbessern, den Nutzen für die Ausbildungsbetriebe und die Auszubildenden zu erhöhen sowie damit die in der Wirtschaft verfügbaren Ausbildungspotenziale zu einem deutlich höheren Grad auszuschöpfen.

Zentrale Ansatzpunkte zur Erhöhung der Ausbildungsqualität sind

1. das Ausbilden in qualifizierenden und wertschöpfenden Arbeitszusammenhängen: Auftrags- und projektformige Ausbildung;

Dafür stehen den Unternehmen ca. zwei Drittel der Ausbildungszeit, dies sind ca. 140 Ausbildungstage, zur Verfügung. Die Berufsbildungsforschung hat zweifelsfrei nachgewiesen, dass das Lernen im Arbeitsprozess und damit auch die frühzeitige Beteiligung und Einbeziehung der Auszubildenden in die Prozesse der betrieblichen Organisationsentwicklung sowie das Reflektieren und Kommunizieren der Arbeitserfahrung der Schlüssel für eine hochwertige betriebliche Berufsausbildung ist, die zur Berufsfähigkeit führt.

2. das Kooperationsgebot zwischen den Lernorten beruflicher Bildung.

Das Zusammenspiel zwischen dem betrieblichen und dem berufsschulischen Lernen, die Lernortkooperation, muss auf eine verbindliche Basis gestellt werden. Dazu schlägt die RW vor, den Berufsfachkonferenzen (Lehrer und Ausbilder, die für einen Beruf bzw. eine Berufsgruppe zuständig sind) die Aufgabe zu übertragen, die berufliche Bildung als eine gemeinsame Aufgabe arbeitsteilig und kooperativ zu gestalten. Dies umfasst Umsetzungsaufgaben im Zusammenhang mit der

- Einführung neuer Berufe und die Umsetzung neuer Ordnungsmittel;
- Einführung gemeinsamer Berufsbildungspläne und Mitwirkung bei der Ausbildungsberatung;
- Verbesserung der Lernortkooperation;
- Initiierung von Ausbildungspartnerschaften und Ausbildungsverbänden

3. Die Ausweitung der Ausbildungspartnerschaften

Die Berufsbildungsausschüsse der Kammern werden mit der Umsetzung des Kooperationsgebotes beauftragt. Sie koordinieren, beraten und evaluieren die

Arbeit der Berufsfachkonferenzen. Sie werden dabei von den Prüfungskommissionen unterstützt.

Die Realisierung von Ausbildungsquoten auf den für die Facharbeitsmärkte adäquaten Niveaus setzt insgesamt eine deutlich höhere Ausschöpfung der Ausbildungspotenziale der Wirtschaft voraus. Der Schlüssel dazu sind vor allem die spezialisierten Unternehmen, die durch ihre spezifischen Geschäftsfelder moderne Berufsbilder nur eingeschränkt repräsentieren und daher auf die Zusammenarbeit mit anderen Betrieben mit komplementären Geschäftsfeldern angewiesen sind, um für breitbandige Berufe ausbilden zu können. Letztere sind für flexible Facharbeitsmärkte, die hohe Dynamik betrieblicher Organisationsentwicklung sowie für eine hohe Beschäftigungsfähigkeit zunehmend erforderlich. Die zwischenbetriebliche Kooperation, die sich zunehmend in der Form betrieblicher Arbeitsgemeinschaften bei der Akquisition und Durchführung komplexer Aufträge, bei den Hersteller-Zuliefer-Beziehungen sowie bei der Umsetzung des Konzeptes der „Dienstleistung aus einer Hand“ durchgesetzt haben, bietet sich als Organisationsstruktur auch für die Durchführung von Ausbildungspartnerschaften an. Dieses Konzept, bei dem die einzelbetriebliche Verantwortung für die Ausbildung erhalten bleibt, wurde mittlerweile vielfältig und mit beachtlichem Erfolg erprobt. Im Ergebnis trägt dies zu einer Schaffung überbetrieblicher Ausbildungsressourcen in wertschöpfenden Arbeitsprozessen, zu einer deutlichen Erhöhung der Ausbildungsqualität und zu einer Verbesserung der Kosten-Nutzen-Relation der betrieblichen Ausbildung bei.

Schulische Formen beruflicher Bildung, vor allem in Berufsfachschulen, Fachschulen und Beruflichen Gymnasien, können auf eine lange Tradition zurückblicken. Berufsfachschulen haben sich dann bewährt, wenn sie nicht in Konkurrenz zur dualen Berufsausbildung angelegt sind oder als Ersatz für nicht vorhandene Ausbildungsplätze eingerichtet werden. Zu den erfolgreichen Berufsfachschulen zählen vor allem solche für soziale und Gesundheitsberufe.

Die RK hält die im Berufsbildungsgesetz verankerten Anrechnungsverfahren zur Gleichwertigkeit der Abschlüsse von Berufsfachschulen mit den nach Berufsbildungsgesetz geregelten Berufsabschlüssen für angemessen (§ 50 Abs. 1 und 2). Die Ausweitung von schulischen Formen beruflicher Bildung als einer Reaktion auf fehlende Ausbildungsplätze sollte jedoch in dem Maße zurückgenommen werden, wie es gelingt, die duale Ausbildung wieder auszuweiten.

Die zweijährige Berufsfachschule repräsentiert die vollzeitschulische Berufsausbildung, die mit einem staatlich anerkannten Berufsabschluss endet. Die Berufs-

fachschulen sollen auf Berufe reduziert werden, für die es keine duale Berufsausbildung gibt. Das erste Jahr wird so ausgelegt, dass der Wechsel in das zweite duale Ausbildungsjahr verwandter, dualer, beruflicher Bildungsgänge möglich ist. Eine generelle Verlagerung des ersten Ausbildungsjahres in Berufsfachschulen ist dagegen sehr problematisch, da dies das Erreichen der Berufsfähigkeit beeinträchtigt und die Ausbildungskosten erhöht.

Der Abschluss einer dualen Berufsausbildung oder einer Berufsfachschule berechtigt zum Besuch der einjährigen Berufsoberstufe, die mit dem Erwerb der Fachhochschulreife bzw. der fachgebundenen Hochschulreife abschließt. Die Fachhochschulreife kann auch begleitend zur dualen Berufsausbildung erworben werden.

4.2 Stufenübergreifende Eingangsstufe in die (duale) Berufsausbildung

Die stufenübergreifende Eingangsstufe in die duale Berufsausbildung stellt eine zeitliche und institutionelle Verschränkung des Überganges von der Sekundarstufe I (Sek. I) in die Berufsausbildung dar. Eine Voraussetzung für die Realisierung einer stufenübergreifenden Eingangsstufe für die duale Berufsausbildung ist eine Berufsorientierung, die in allen Schulstufen eingeführt wird, sodass die Schüler nach Abschluss des 8. Schuljahres in der Lage sind, eine wohlbegründete und realistische Berufswahl zu treffen, die einerseits den eigenen Neigungen und Kompetenzen gerecht wird und andererseits die lokalen Beschäftigungschancen berücksichtigt. Alle Schüler der Sek. I, die sich für eine berufliche Bildung entscheiden, beginnen ihre Berufsausbildung auf der Grundlage eines Vorvertrages im neunten oder zehnten Schuljahr im Umfang von zwei Tagen pro Woche in einem Ausbildungsbetrieb. Didaktisches Prinzip ist das auftrags- und handlungsorientierte Lernen.

Die beruflichen Anfängeraufgaben bilden das Gerüst für diesen ersten Schritt in die Berufsausbildung. Die Lehrer der Sek. I begleiten das Lernen im Arbeitsprozess, werten die Arbeitserfahrungen im Unterricht in einem berufsbildenden Fach aus und knüpfen in den allgemein bildenden Fächern an die reflektierten Arbeitserfahrungen an. Das berufsbildende Fach wird in den Fächerkanon der Abschlussklassen der Sek. I integriert. Die Lehrer der Sek. I, die die Berufsbildung im letzten Jahr der Sek. I begleiten, qualifizieren sich auf diese Weise für eines der zwölf Berufsfelder, indem sie die Ausbildungspraxis ihrer Schüler begleiten. Eine Anrechnung der Ausbildung im letzten Jahr der Sek. I auf die Berufsausbildung ist nicht vorgesehen. Diese

erweiterte Eingangsstufe in die Berufsausbildung dient

- der Anreicherung des Sek. I-Curriculums und damit dem Erreichen des Abschlusses der S I;
- der erweiterten Berufsorientierung, da jeder Schüler nach diesem Eingangsjahr sich auch für einen anderen Beruf entscheiden kann;
- der Senkung der Abbrecherquoten;
- der Erhöhung der Ausbildungsqualität;
- der Verbesserung der Fachkräfterekrutierung der Betriebe;
- der Verbesserung der Kosten-Nutzen-Relation dualer Berufsausbildung.

Für diese schulstufenübergreifende Eingangsstufe dualer Berufsausbildung sollen vor allem auch leistungsstarke Schüler gewonnen werden, die ihren beruflichen Karriereweg mit einer dualen Berufsausbildung und dem Erwerb der Hochschulreife beginnen wollen. Für leistungsstarke Schüler wird die durch die Eingangsstufe erweiterte duale Berufsausbildung auch für die Aneignung von Zusatzqualifikationen genutzt, z. B. als Vorbereitung auf die Meisterprüfung.

Die Auszubildenden bzw. Schüler haben in diesem Eingangsjahr Praktikantenstatus. Um die Attraktivität der dualen Berufsausbildung zu erhöhen, wird empfohlen, dass die Betriebe eine Praktikantenvergütung einführen.

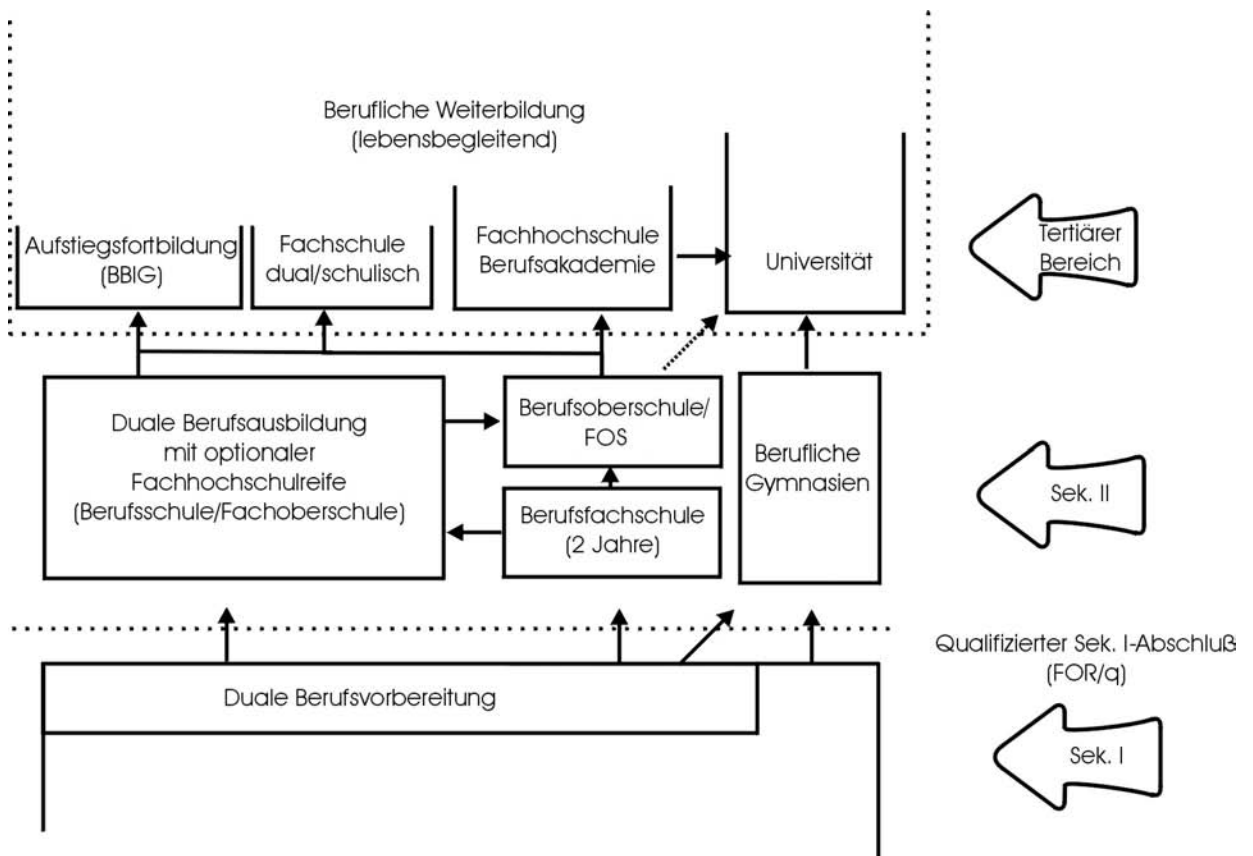
4.3 Erhöhung der Durchlässigkeit im System beruflicher Bildung

4.3.1 Eine transparente und durchlässige Struktur des beruflichen Bildungssystems

Die Vielfalt der Übergangsmöglichkeiten von der Schule in das Beschäftigungssystem – im System der Beruflichen Bildung – sowie in der hochschulischen Bildung und die daneben institutionalisierten Formen der beruflichen Weiterbildung sind das Resultat nicht nur bildungspolitischer, sondern auch sozial- und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen. Dies hat im Ergebnis die Unübersichtlichkeit der föderalen Struktur des Bildungswesens für Schulabgänger und deren Eltern, Lehrer und (Ausbildungs)Betriebe erhöht. Verstärkt wird diese Undurchsichtigkeit durch die föderale Struktur des Bildungswesens. Die Systematik der aufeinander bezogenen Schulformen und Studiengänge ist dabei oft verloren gegangen.

Die vorstehende Übersicht eines reformierten Berufsbildungssystems skizziert Übergänge und Schwellen zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II

Abb. 15:
Die Struktur des beruflichen Bildungssystems



sowie dem tertiären Sektor in einer neuen Gesamtstruktur, die gegenüber der bisherigen Struktur eine Vereinfachung, eine höhere Transparenz und eine höhere Durchlässigkeit aufweist. Die Abbildung zeigt als Strukturmodell einen eigenständigen Berufsbildungsweg. Die gymnasialen Wege in die Sek. I und Sek. II sind daher nicht berücksichtigt. Die Sekundarstufe I umfasst wahlweise 9 oder 10 Schuljahre. Das letzte Sek. I-Schuljahr – wahlweise als 9. oder 10. – wird zur Hälfte der Zeit für eine duale Berufsvorbereitung benutzt. Mit Abschluss der 10. Klasse kann die Fachoberschulreife (FOR) mit Qualifikationsvermerk erreicht werden. Diese berechtigt zum Besuch des Beruflichen Gymnasiums. Das Berufliche Gymnasium unterscheidet berufliche Schwerpunkte wie Technik, Wirtschaft und Sozialpädagogik. Der Abschluss der Sek. I nach der 9. Klasse einschließlich der dualen Berufsvorbereitung ist die Eingangsqualifikation in die duale Berufsbildung sowie in die Berufsfachschule. Alle bisherigen Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsreife wie das BVJ, EQJ und andere aus öffentlichen Mitteln finanzierten Maßnahmen werden aufgegeben, so dass die bisher bestehenden „Warteschleifen“ zwischen Schule und Berufswelt entfallen. Alle Erfahrung zeigt, dass vor allem für leistungsschwache Schüler die beste Förderung in der Form eines echten Ausbildungsverhältnisses liegt, an dessen Ende auch ein vollwertiger Sek. I-Abschluss zuerkannt werden kann. Daher schlägt die RW vor, auf gesonderte Maßnahmen am Übergang von der Sek. I zur Sek. II zu verzichten und statt dessen erforderliche Fördermittel nur noch in die Begleitung von Ausbildungsverhältnissen einschließlich der dualen Berufsvorbereitung zu investieren, um einen Berufsabschluss und die Sek. I-Reife zu erreichen.

4.3.2 Ausbau der höheren Berufsbildung

Im internationalen Sprachgebrauch hat sich der Begriff „Higher Vocational Education“ (höhere Berufsbildung) eingebürgert. Die RW empfiehlt, diesen Begriff für alle Formen der Berufsausbildung, die an die berufliche Erstausbildung anschließen, zu verwenden. Die Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem erhöht die Mobilität der Arbeitenden und die Flexibilität des Arbeitsmarktes. Daher hält die RW den Ausbau der Oberstufe der dualen Berufsbildung für ein wichtiges Reformziel. Eine solche Oberstufe umfasst duale Bildungsgänge auf Fachschul- und Fachhochschulniveau, berufsbegleitende Weiterbildungsgänge im Rahmen der öffentlich-rechtlich geregelten Aufstiegsfortbildung sowie die Kooperation der Hochschulen mit außeruniversitären Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei der Etablierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Die Etablierung einer Parallelstruktur in der Form eines modulari-

sierten Zertifizierungssystems, das zu Bezeichnungen wie Bachelor (Professional) und Master (Professional) führt, verstärkt dagegen die Intransparenz des Bildungssystems und birgt das Risiko des Aufbaus einer Zertifizierungsbürokratie. Um die betrieblichen und außerbetrieblichen Formen beruflicher Weiterbildung zu fördern, sollte darüber hinaus der Zugang von Externen zu Fach- und Hochschulprüfungen erleichtert werden. Dies sollte einhergehen mit der Öffnung von Fach- und Hochschulen für flexible Weiterbildungsangebote im Sinne des regionalen Wissenschaftstransfers.

Die Dualität der Fachschulausbildung basiert auf einer praktischen Qualifizierung für Führungsaufgaben im Rahmen einer Teilzeitbeschäftigung. Der Studierende ist also zugleich Beschäftigter in einem Unternehmen und Studierender an einer Fachschule. Die Praxis- und Studienphasen sind über die für den angestrebten Beruf charakteristischen Referenzaufgaben didaktisch miteinander verzahnt. Absolventen dualer Fachschul-Studiengänge erhalten, wie bisher, ein staatliches Zeugnis, das den Zugang zum Hochschulstudium in einem einschlägigen Fach ermöglicht. Durch Regelungen der Anerkennung von Studienleistungen für das Bachelor-Studium bzw. die Meisterausbildung wird die Durchlässigkeit zwischen Fach- und Hochschulausbildung erhöht.

Ihre konsequente Fortsetzung findet die Oberstufe der dualen Berufsbildung in dualen hochschulischen Studiengängen.

Die Berufsakademie rangiert formal auf dem Niveau von Bachelor-Studiengängen und bietet als ein eigenständiges Studium Abiturienten ein praxisbezogenes Studium an, das eine duale Berufsausbildung einschließt. Es handelt sich insofern um eine fachwissenschaftliche Vertiefung dualer Berufsausbildung für Abiturienten.

Vergleichbare duale fachhochschulische Studiengänge wurden vielfältig nach dem Konzept der Berufsakademien kopiert, um die erfolgreiche Tradition eines praxisorientierten Fachhochschulstudiums, das früher eine duale Berufsausbildung voraussetzte, nicht zu verlieren. Die Entwicklung von Fachhochschulen zu einem parallelen Strang universitärer Bildung wird durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen beschleunigt. Dies geht nach allen internationalen Erfahrungen mit einer im Verhältnis zu klassischen Fachhochschulen abnehmenden Praxiskompetenz einher. Die Innovationsforschung prognostiziert für diesen Fall Veränderungen im Innovationsmilieu der deutschen Industrie. Die Etablierung dualer Fachhochschulstudiengänge, die die Qualifizierung zum Meister und zu einem entsprechenden Bachelor-Abschluss in einem integrierten Studienmodell ermöglicht und den

Abschluss einer dualen Berufsausbildung voraussetzt, verstärkt das Potenzial zum Wissenschaftstransfer, vor allem für den KMU-Sektor, und qualifiziert für unternehmerische Aufgaben.

Die Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem hat bildungs- und arbeitsmarktpolitisch eine hohe Priorität. Die Redewendung vom 2. Bildungsweg verweist auf das Problem unzureichender horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit Beruflicher Bildung. Dieser Bildungsweg wird als der „zweite“ bezeichnet, da er gegenüber dem ersten, dem Weg über das Abitur und das Studium, nur für wenige die Chance zum Hochschulstudium eröffnet, denen es gelingt, neben oder zusätzlich zur Berufsausbildung die Hochschulreife zu erwerben. Mit der Fachoberschule, deren Besuch im Anschluss an eine erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung zur Fachhochschulreife führt, wurde die vertikale Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem deutlich erhöht. Der Hochschulzugang über eine Berufsausbildung dauert in Deutschland ca. drei Jahre länger als der über das Abitur. Der Zugang von Absolventen dualer Berufsbildungsgänge zum Universitätsstudium bleibt bisher auf Ausnahmen beschränkt. In einigen Pilotprojekten wurde der integrierte Erwerb der Fachhochschulreife in die duale Berufsausbildung erfolgreich erprobt. Hier sei auf das entsprechende erfolgreiche Modell der Schweiz verwiesen. Nach der Reform des Berufsbildungsgesetzes (2004) ist der Anteil der Auszubildenden in der Schweiz, die zugleich mit dem Berufsabschluss die Fachhochschulreife erwerben, deutlich angestiegen.

Die RW empfiehlt daher, den Hochschulzugang über die fachgebundene Hochschulreife auszubauen, um die Durchlässigkeit innerhalb des beruflichen Bildungsweges zu erhöhen. Dem Ziel, die Durchlässigkeit innerhalb der beruflichen Bildung zu erhöhen, kommt auch die Regelung im Berufsbildungsgesetz 2005 entgegen, im Anschluss an eine zweijährige Ausbildung die Berufsausbildung zu vervollständigen und damit den Zugang zur Meisterprüfung als auch zu Fachschulen und Fachhochschulen zu ermöglichen.

Eine besondere Bedeutung für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kommt, wie oben dargelegt, der beruflichen Weiterbildung, insbesondere der Aufstiegsfortbildung mit Kammerprüfung, zu. In ihrer berufsbegleitenden Form ermöglicht sie den Erwerb höherwertiger beruflicher Qualifikationen durch theoretisch reflektierte Arbeitserfahrung und verknüpft das Bildungsziel der Berufsfähigkeit mit einem vergleichsweise flexiblen Zugang. Durch ihre Zugehörigkeit zu den Qualifikationsniveaus oberhalb der Fachkräfteebene eignen sich diese Lernleistungen gut für eine (partielle) Anrechnung auf inhaltlich einschlägige Hochschulstudiengänge (vgl.

Abschnitt 3.2). Der oben bereits im Hinblick auf die Verbindung von Meisterausbildung und Bachelorstudium vorgeschlagene Ansatz kann deshalb nach Auffassung der Reformwerkstatt dahingehend verallgemeinert werden, dass für Fortbildungsberufe auf den Ebenen der operativen und strategischen Professionals einerseits und hochschulische Bildungsgänge andererseits die Möglichkeit der wechselseitigen Anrechnung von Lernleistungen geschaffen wird. Der gegenwärtig mit der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ verfolgte Ansatz, die durch Fortbildungsprüfungen der zweiten (z. B. Fachkaufmann/Fachwirt) und dritten Ebene (z. B. Betriebswirt/in IHK) nachgewiesenen beruflichen Lernleistungen durch Leistungspunkte zu erfassen, um sie für eine Anrechnung im Hochschulbereich zu operationalisieren, sollte deshalb konsequent weiterverfolgt werden, um zu einer beiderseitigen Durchlässigkeit zu gelangen. Zusätzlich zu den bereits bestehenden Möglichkeiten, berufserfahrene Hochschulabsolventen zu Fortbildungsprüfungen zuzulassen, wäre hier an die Schaffung von verbesserten Zugangsmöglichkeiten von Studienabbrechern zu Fortbildungen der operativen Ebene zu denken, die bei einer Etablierung kompatibler Leistungspunktsysteme in der beruflichen und der hochschulischen Bildung stark vereinfacht wird. Die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung würde auf diese Weise durch eine symmetrische Öffnung beider Bildungswege für Interessenten aus dem jeweils anderen Zweig unterstrichen.

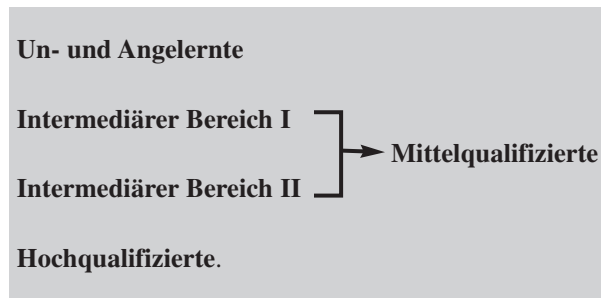
Ausweitung von Zusatzqualifikationen

Berufliche Schulen zeichnen sich durch ihre unterschiedlichsten Bildungsgänge und durch ein hohes Maß an Heterogenität der Schüler bzw. der Studierenden aus. In Berufsschulklassen reicht das Spektrum der Auszubildenden von Hauptschülern ohne Schulabschluss bis zu Abiturienten, Schulabbrechern und gelegentlich auch Hochschulabsolventen. Eine Antwort auf diese Situation ist eine sehr viel stärker auf diese Heterogenität hin auszurichtende Berufspädagogik sowie ein deutlich auszuweitendes Angebot an Zusatzqualifikationen. Letzteres sollte zugleich auch für die Weiterbildung von Externen geöffnet werden. Durch Zusatzangebote und eine zeitliche Flexibilisierung der Lehrangebote an allen Tagen der Woche, die Ferienzeiten eingeschlossen, kann die Attraktivität beruflicher Karrierewege für ein breiteres Spektrum von Adressaten erhöht werden.

4.3.3 Die beruflichen Qualifikationsstufen

Berufliche Kompetenzen werden definiert als die Fähigkeit, in einer spezifischen (beruflichen) Domäne Aufgaben wahrzunehmen, die als charakteristisch für

den jeweiligen Beruf gelten (Berufsfähigkeit). In jeder beruflichen Domäne kann das Expertenniveau erreicht werden. Für die Prüfungs- und Assessmentverfahren hat eine solche Regelung den Vorteil, dass europaweit berufliche Kompetenzen nach den Kriterien der Berufsfähigkeit überprüft werden können. Die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung legt eine vertikale Differenzierung von vier Qualifikationsniveaus nahe:



Der im Zuge der Diskussion über den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) durch eine Arbeitsgruppe am ITB vorgelegte Alternativentwurf eines Qualifikationsrahmens sieht drei Qualifikationsniveaus vor, die den drei „Studienzyklen“ des 2005 in Bergen verabschiedeten Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum entsprechen und damit gleichzeitig die Stufen 6 bis 8 des von der Kommission vorgelegten EQF-Entwurfs abdecken (vgl. die folgende Abbildung). Die Un- und Angelernten werden in diese Systematik nicht mit einbezogen, da ihre Qualifizierung nicht zum Bereich geregelter Berufsausbildung zählt. Die hier vorgeschlagene Einteilung ermöglichtes, eine adäquate Einordnung der beruflichen Aus- und Weiterbildungs-

abschlüsse des deutschen Systems im europäischen Kontext zu gewährleisten und einer „Unterbewertung“ durch Gleichsetzung mit Abschlüssen der Sekundarbildung vorzubeugen. Insbesondere für eine künftige Weiterentwicklung der Anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG vom September 2005 ist dieser Ansatz von Nutzen.

Zugleich kann die vorgeschlagene Systematik als Grundlage für die Einordnung der beruflichen Bildung in einen künftigen Nationalen Qualifikationsrahmen dienen. Da ein solcher allgemeiner Qualifikationsrahmen alle Bildungsbereiche einschließt, wird er in seiner Gesamtheit erheblich mehr Stufen umfassen als die hier beschriebenen Niveaus, kann also beispielsweise der achtstufigen Struktur des EQF-Entwurfs folgen. Die Reformwerkstatt konzentriert sich an dieser Stelle auf diejenigen Qualifikationsstufen, die eindeutig dem Bereich vollwertiger beruflicher Bildung zuzuordnen sind. Die drei beruflichen Qualifikationsstufen wären jedoch in jedem Fall den oberen Niveaus eines allgemeinen Qualifikationsrahmens zuzuordnen, wie die Parallelität mit dem Qualifikationsrahmen für den Hochschulraum zeigt.

Dem Niveau 1 (Fachkräfte) werden zugeordnet: duale Berufsbildungsgänge mit einer Dauer von 2,5 bis 4 Jahren; Fachkräfte, die im Anschluss an eine zweijährige schulische Berufsbildung eine zweijährige praktische Ausbildung anschließen bzw. über eine entsprechende Berufserfahrung verfügen; vergleichbare Bildungsgänge, bei denen die praktische und theoretische Berufsausbildung integriert oder miteinander ver-

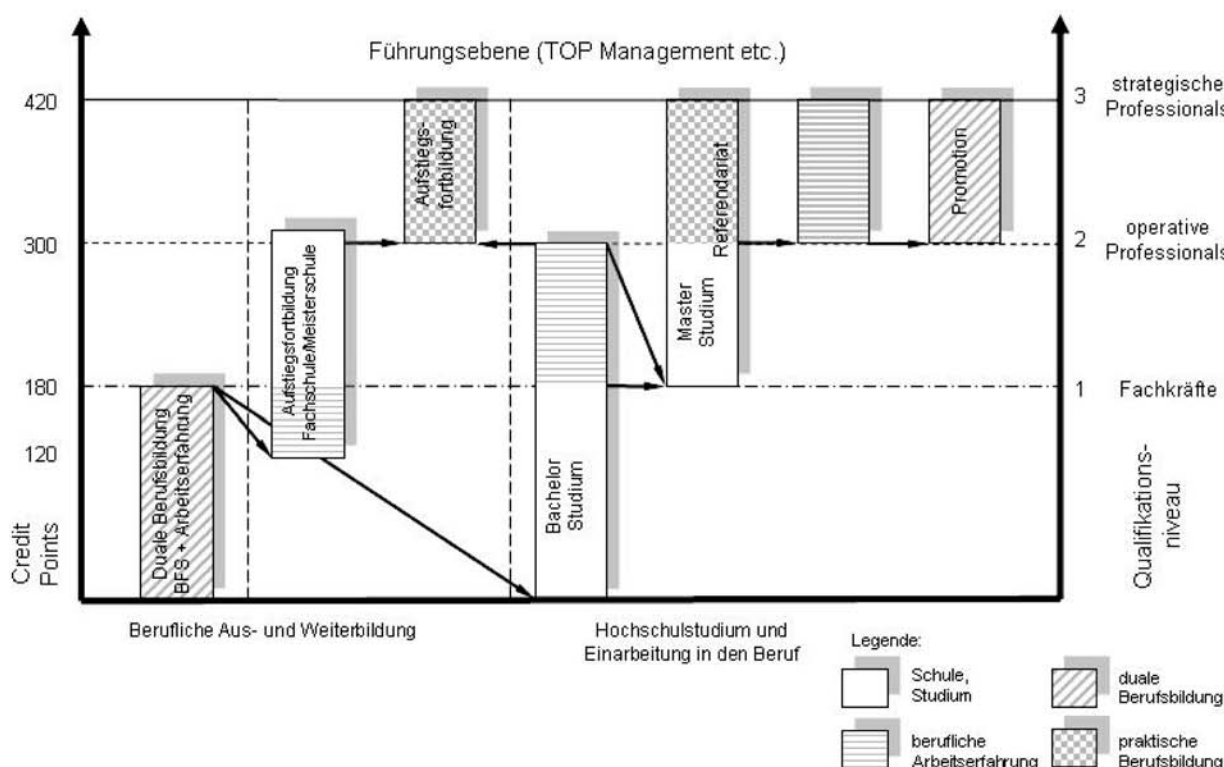


Abb. 16: Dreistufige Architektur beruflicher Qualifikationen als Teil eines n-stufigen allgemeinen Qualifikationsrahmens

schränkt sind. Dabei muss die praktische Berufsausbildung das Lernen in realen Arbeitsprozessen einschließen.

Dem Niveau 2 (Operative Professionals) werden zugeordnet: Techniker und Fachwirte, die nach einer Berufsausbildung und einer ein- bis zweijährigen Berufserfahrung eine zweijährige Fachschule absolvieren; Techniker und Fachwirte, die im Anschluss an ihre Berufsausbildung ein zweijähriges duales Fachschulstudium absolvieren; Meister; Hochschulabsolventen mit einem Bachelorabschluss, die eine zweijährige einschlägige Berufsausbildung anschließen oder über eine entsprechende Berufserfahrung verfügen.

Dem Niveau 3 (Strategische Professionals) werden zugeordnet: Hochschulabsolventen mit einem Masterabschluss, die eine zweijährige praktische Berufsausbildung anschließen (z. B. Referendariat) oder über eine entsprechende Berufserfahrung verfügen; Hochschulabsolventen mit einem Masterabschluss, die sich mit einer Promotion für wissenschaftliche Tätigkeiten qualifizieren; Operative Professionals, die sich über eine ca. 120 Kreditpunkte umfassende berufliche Weiterbildung für Leitungsaufgaben qualifizieren.

Ein Kompetenzniveau ist erreicht, wenn die Berufsfähigkeit nachgewiesen werden kann. (Hoch-) Schulische Bildungsgänge führen erst nach einer durchschnittlich zweijährigen Phase der praktischen Ausbildung zur Berufsfähigkeit.

Domänenspezifische Arbeitserfahrung kann nicht durch theoretische Studien oder schulisches Lernen ersetzt werden. Dies gilt auch umgekehrt. Daher können Kompetenzen, die auf dem Niveau qualifizierter Facharbeit erworben werden, nur begrenzt auf die „akademische“ Bildung angerechnet werden. Umgekehrt führt ein Bachelor-Abschluss nur dann zur Einordnung auf dem Niveau der operativen Professionals, wenn sich an das Studium eine einschlägige praktische Einarbeitung in die Berufspraxis im Umfang von ca. 120 Kreditpunkten anschließt.

Für die Übergänge zwischen den Qualifikationsniveaus empfehlen sich daher die folgenden Maßgaben:

Die Qualifizierung für das erste Qualifikationsniveau sollte so ausgestaltet werden, dass die (fachgebundene) Hochschulreife erreicht werden kann (s. u.). Mit diesem erweiterten Berufsabschluss ist der Zugang zum Studium möglich,⁹ ebenso eine Weiterbildung zum Techniker, Meister oder Fachwirt. Da für eine Meister-, Techniker- oder Fachwirteausbildung die Berufsausbildung vorausgesetzt wird, können 2/3 der Credit Points der Erstausbildung auf die Weiterbildung angerechnet werden. Angenommen wird, dass ca. 2/3 der Kompetenzen, die auf dem ersten Qualifikationsniveau angeeignet werden, in die Kompetenzentwicklung auf dem zweiten Qualifikationsniveau eingehen.

Der Zugang von Technikern, Meistern und Fachwirten (Niveau 2) zum Hochschulstudium betrifft die Zulassung zu einem einschlägigen Masterprogramm. Operative Professionals werden für einschlägige Masterprogramme zugelassen. Für Absolventen von Bachelorstudiengängen gilt dies bereits unmittelbar im Anschluss an das abgeschlossene Bachelor-Programm.

Auf dem dritten Qualifikationsniveau wird im Anschluss an das Masterstudium zwischen drei Formen der beruflichen Qualifizierung unterschieden:

- die Promotion für wissenschaftliche Tätigkeiten,
- das Referendariat für Tätigkeiten, die ein Zweites Staatsexamen voraussetzen,
- praktische Berufserfahrung als Voraussetzung für das Erreichen der Berufsfähigkeit.

Außerdem kann dieses Qualifikationsniveau über die berufliche Weiterbildung erreicht werden (vgl. Arbeitsgruppe Berufsbildung in Europa 2005, 4–12).

■ praktische Berufserfahrung als Voraussetzung für das Erreichen der Berufsfähigkeit.

Außerdem kann dieses Qualifikationsniveau über die berufliche Weiterbildung erreicht werden (vgl. Arbeitsgruppe Berufsbildung in Europa 2005, 4–12).

Außerdem kann dieses Qualifikationsniveau über die berufliche Weiterbildung erreicht werden (vgl. Arbeitsgruppe Berufsbildung in Europa 2005, 4–12).

4.4 Förderung und Integration Lernschwacher und Benachteiligter

Der Anteil der Schüler, der nicht als ausbildungsreif gilt, ist in Deutschland mit beinahe einem Viertel der 15-jährigen (nach PISA) unverhältnismäßig hoch. Dabei gelingt es dem allgemeinen Bildungssystem und der vorschulischen Bildung im internationalen Vergleich außerordentlich schlecht, die sozial benachteiligten Schüler – vor allem die mit einem Migrationshintergrund – angemessen in das Bildungssystem zu integrieren. Daher entsteht für diese Risikogruppe beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung ein besonderer Handlungsbedarf. Da die Reformkonzepte in der vorschulischen Bildung und in der Grund- und Sekundarschule erst längerfristig wirken können, kommt der (vor)beruflichen Bildung auch die kompensatorische Funktion zu, die Vermittlung der Ausbildungsfähigkeit in der dualen Berufsvorbereitung durch ausbildungs- und schulbegleitende Maßnahmen zu unterstützen.

Die bisherigen Ansätze zur Förderung lernschwacher und marktbenachteiligter Jugendlicher tragen jedoch nachweislich zu wenig zur Linderung von spezifischen

⁹ Für einzelne Berufe sind Übergangskonzepte in Bachelor-Studiengänge möglich, bei denen Teile der Berufsausbildung auf das Bachelor-Studium angerechnet werden können.

Defiziten bei, teilweise verstärken sie diese sogar. Grundsätzlich existieren am Übergang von der allgemeinen zur beruflichen Bildung bislang zwei Wege: Die der Nachbeschulung mittels Stützunterricht (a) und die der Heranführung an berufliches Lernen (b). Im Fall a) wird das Milieu allgemein bildenden Lernens nicht verlassen, d. h. die Jugendlichen verbleiben innerhalb der Lernbedingungen, denen sie sich in ihrer Entwicklung bereits zuvor kaum gewachsen zeigten. Es ist nicht erkennbar, wie auf diese Weise die notwendigen Entwicklungsschübe zur Beseitigung der akkumulierten Retardierungen und Entwicklungsdefizite ausgelöst werden können. Demgegenüber käme es auf eine konsequente und nachhaltige Verberuflichung des Lernens an der Schwelle zur Berufsbildung an — die im Sinne der Förderung einer individuellen Entwicklung nötige Vorbereitung auf den Wechsel von der allgemein bildenden zur berufsbildenden Schule muss die Charakteristika beruflichen Lernens vorwegnehmen, damit nicht nur ein Wechsel der Schulform, sondern ein tatsächlicher Wechsel aus dem Milieu schulischen Lernens zum Lernen in Arbeit und Beruf vollzogen werden kann. Die Reifungsmerkmale, die ein erfolgreicher beruflicher Entwicklungsprozess voraussetzt, erfordern zunehmende betriebliche Erfahrungen, die schulisch nicht beliebig lange und erfolgreich substituiert werden können.

Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die duale Berufsvorbereitung (siehe oben). Die RW schlägt die duale Berufsvorbereitung als Regelform vor. Die Wirksamkeit dieses neuen Übergangskonzeptes für die duale Berufsausbildung muss darüber hinaus durch ausbildungs- und schulbegleitende Maßnahmen für lernschwache Schüler verbessert werden.

Die Entwicklungsdefizite lernschwacher Jugendlicher sind durch Maßnahmen an beruflichen Schulen allein nicht immer zu beseitigen (b). Erst die Nähe zu betrieblich vermittelten Erfahrungen schafft Impulse, die in Form der Konfrontation mit professionellen Aufgaben berufliche Identitätsbildung auslösen und auf diese Weise Kompetenzentwicklung einleiten. Dafür sind betriebliche Erfahrungen unerlässlich, sie müssen aber durch einen geeigneten Berufsschulunterricht vorbereitet werden. Daher besteht insbesondere angesichts des pädagogischen Förderimperativs bei gravierenden Leistungsdefiziten keine Alternative zur Verlagerung des schulischen Lernorts von der Haupt- bzw. Förderschule zur beruflichen Schule ab der 8. bzw. 9. Klasse. Hier reicht die duale Organisation der 10. Klasse Haupt- bzw. Realschule als gezielte Förderung nicht aus.

Eine dieser Risikogruppe angepasste Förderstruktur sieht generell einen zeitlich gedehnten Wechsel des Lernmilieus von der allgemein bildenden zur berufsbildenden Schule und von dieser in betriebliche Praktika

und Ausbildungswege vor. Dabei kommt es auch aus der Sicht der Betriebe darauf an, dass nicht die jeweils aufnehmende Instanz die Defizite zu beseitigen hat, die in der davorgesetzten verursacht oder konserviert wurden, sondern dass auf die Entwicklungsanforderungen des jeweils folgenden Abschnitts fokussiert wird. Bei lern- und leistungsschwachen Jugendlichen verläuft der Normalweg in der Form Schule – Beruf zu abrupt, angemessener ist – auch bildungsökonomisch – der Weg Allgemeinbildung_außerbetriebliche Berufsvorbereitung_duale Berufsbildung.

4.5 Berufsbildungszentren und -netzwerke

Die RW schlägt vor, die Ressourcen, die lokal oder regional in der Form von Berufskollegs, überbetrieblichen Ausbildungsstätten und anderen, öffentlich finanzierten Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, die bisher nebeneinander sich überlappende Aufgaben im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung wahrnehmen, untereinander stärker zu vernetzen und auf eine klar verbredete Kooperation vor Ort auszurichten. Beispielgebend dafür sind in einer Vielzahl von Ländern die dort entwickelten College-Strukturen. Die Berufskollegs verfügen über ein größeres Potenzial der Wissensvermittlung als das Hochschulsystem, wie etwa an den rund 24.000 hauptberuflichen Lehrkräften der knapp 400 nordrhein-westfälischen Berufskollegs abgelesen werden kann.¹⁰ Im internationalen Vergleich ist Deutschland eines der wenigen Länder mit einem entwickelten System beruflicher Aus- und Weiterbildung, in dem die Lernorte beruflicher Bildung sowie vor allem die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung institutionell gegeneinander abgeschottet sind. Das Leitbild des lebensbegleitenden Lernens weist darauf, die Brüche und Barrieren zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung durch eine engere inhaltliche, institutionelle und organisatorische Verschränkung der zusammen gehörenden Bildungsbereiche zu überwinden. Die Verlagerung der Gewichte auf die berufliche Weiterbildung resultiert aus den rasch anwachsenden Umfängen in der beruflichen Weiterbildung. Um in einem erlernten Beruf bestehen zu können, muss z. B. ein Facharbeiter heute in seinem Berufsleben den erlernten Beruf zwischen fünf- und zehn Mal neu erlernen. Wechselt er in einen verwandten oder einen ganz anderen Beruf, dann nimmt der Weiterbildungsumfang entsprechend zu. Diese Gewichtsverlagerung in Richtung der beruflichen Weiterbildung haben z. B. die Länder des Vereinigten Königreiches dazu bewogen, die berufsbildenden Schulen als „Further Educational Colleges“ zu benennen.

¹⁰ Die amtliche Statistik der beruflichen Schulen für das Schuljahr 2004/05 weist einen Bestand von 378 Berufskollegs mit 24.219 hauptamtlichen/hauptberuflichen Lehrkräften aus (Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Landesdatenbank NRW, <http://www.landesdatenbank-nrw.de/> [Zugriff: 10.05.2006]).

Die Etablierung beruflicher Bildungszentren/-netzwerke als Dreh- und Angelpunkt für die Etablierung der Beruflichen Bildung als dritter Säule des Bildungssystems neben und zwischen Schule und Hochschule erfordern eine angemessene rechtliche Lösung. In einer großen Zahl von Ländern haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten wegweisende Formen für die Organisation und rechtlichen Konstruktion beruflicher Bildungszentren herausgebildet. Die gegenwärtige Struktur des Berufsbildungssystems wirft das Problem auf, dass die Ressourcen der Berufsschulen nicht optimal genutzt werden, da die Berufsschulen als Teil des Schulsystems der Sekundarstufe II des Bildungssystems zugeordnet sind, was den besonderen Charakter der Berufsbildung verkennt und ihr deshalb nicht gerecht werden kann. Zu einer Erschließung des in den beruflichen Schulen vorhandenen Innovationspotenzials ist es deshalb ratsam, ihnen für den Bereich der beruflichen Weiterbildung eine rechtliche Eigenständigkeit zu ermöglichen. Auf diese Weise können die beruflichen Schulen bzw. künftig die Berufsbildungszentren stärker als bisher zur Stärkung der innovativen Milieus der Regionen eingebunden werden. Die Etablierung eines eigenständigen Weiterbildungssystems, das durch eine spezifische Trägerstruktur gegenüber dem System der beruflichen Erstausbildung abgeschnitten ist, ist sowohl aus der Perspektive beruflicher Karrierewege als auch aus der Sicht der Bündelungen und Konzentration der personellen und sächlichen Ressourcen nicht zu rechtfertigen.

4.6 Berufsbildungsplanung und -steuerung, Unterstützungssysteme

4.6.1 Modernisierung der Berufe und Berufsbildungspläne

Grundlage für die Entwicklung und Modernisierung von Berufen und beruflichen Ordnungsmitteln ist ein erfolgreicher Berufsbildungsdialog zwischen den Sozialpartnern und deren Sachverständigen, der Berufsbildungsforschung und den Berufsbildungsexperten der zuständigen Bundesministerien sowie der KMK. Für die Professionalisierung der Berufsbildungsplanung und -entwicklung schlägt die RW

- die Qualifizierung der Sachverständigen und Berufsbildungsplaner für die Anwendung wissenschaftlich erprobter Methoden der Berufsbildungsplanung, Berufs- und Curriculumforschung sowie
- die Einrichtung von Berufsfachkommissionen vor.

Einrichten von Berufsfachkommissionen

Die Berufsfachkommissionen, die sich aus Sach-

verständigen der Sozialpartner und beruflichen Schulen sowie der Berufsbildungsforschung zusammen setzen, haben die Aufgabe, zu den entwicklungs-offenen Berufsbildern und Berufsbildungsplänen Handreichungen zur inhaltlichen Ausgestaltung der betrieblichen und schulischen Berufsbildung zu erstellen. Dabei ist es zweckmäßig, inhaltlich verwandte Berufe unterhalb der Ebene der Berufsfelder zu *Berufsfamilien* zusammenzufassen.

Stärkung der unterstützenden Funktion der Berufsbildungsforschung für die Berufsbildungsplanung

Die Berufsbildungsplanung und -praxis bedarf angesichts des sich beschleunigenden technologischen und ökonomischen Wandels bei der Entwicklung und Modernisierung der Ausbildungsordnungen und Berufsbildungspläne der Unterstützung durch die Berufsbildungsforschung.

- Die *Berufsforschung* sollte zukünftig als ein zentrales Forschungsfeld in die Berufsbildungsforschung integriert werden. Ihre Aufgabe ist es, Grundlagenforschung zur berufsförmigen Organisation von Arbeitsprozessen unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft zu betreiben mit dem Ziel, Gestaltungs- und Entwicklungskriterien für die Berufsentwicklung zu begründen.
- Die Qualifikations- und Curriculumforschung muss berufs- und berufsfeldspezifisch ausdifferenziert werden. Dies ist nur in einem bundesweiten Forschungsnetzwerk zu leisten.¹¹ Die Aufgabe eines Berufsbildungsforschungsnetzwerks ist es unter anderem, die Berufsbildungsplanung durch Sektorstudien, eine domänenspezifische Qualifikationsforschung sowie die Entwicklung von Berufsbildungsplänen zu unterstützen.

Das von der KMK 1996 eingeführte Konzept der Lernfelder hat sich als Strukturierungsprinzip zur Entwicklung gemeinsamer Berufsbildungspläne durchgesetzt. Die dazu mittlerweile vorliegenden Analyse- und Entwicklungsverfahren erlauben es, die mit dem Lernfeldkonzept intendierte grundlegende Ausrichtung der Berufsbildungsprozesse als Prozesse der beruflichen Kompetenzentwicklung (Novizen-Experten-Konzept) konsequent umzusetzen. Im BLK-Programm „Neue Lernkonzepte für die duale Berufsausbildung“ wurden dazu Handreichungen entwickelt (ITB-Schriftenreihe „Berufsbildung und Innovation – Instrumente und Methoden zum Planen, Gestalten und Bewerten“).

¹¹ Das französische Institut für Berufsbildungsforschung CÉREQ verfügt über ein Forschungsnetzwerk von 14 universitären Forschungsgruppen.

4.6.2 Prüfungswesen, lokaler Berufsbildungsdialog und Lernortkooperation

Die stärkere Lokalisierung in der beruflichen Bildung (Stärkung der Akteure vor Ort) zielt darauf, die Ausbildungspotenziale der Wirtschaft mit ihren spezifischen berufsbezogenen Geschäftsfeldern stärker auszu-schöpfen und die Spezialisierung der Berufsausbildung in den Ordnungsmitteln zurück zu nehmen. Dies impliziert eine stärkere Vor-Ort-Ausgestaltung des Prüfungswesens auf der Basis bundeseinheitlicher Standards, die in den Ausbildungsordnungen/Berufsbildungsplänen festgelegt sind.

Seit Ende der 1980er Jahre wurden im Prüfungswesen eine Reihe innovativer Neuerungen eingeführt. Dazu gehören vor allem die Konzepte der integrierten und gestreckten Prüfung. Diese innovative Prüfungspraxis hat ihren Niederschlag in der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes (2005) gefunden. Diese Prüfungspraxis ist auch eine Konsequenz, die sich aus der Hervorhebung des Alleinstellungsmerkmals für die duale berufliche Bildung ergibt (§ 1 Abs. 3 BBiG). Danach zielt die berufliche Bildung auf die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz bzw. der Berufsfähigkeit. Im Zentrum der modernen Prüfungspraxis steht daher das Überprüfen beruflichen Könnens in realen betrieblichen Aufträgen, deren Dokumentation und Präsentation sowie der darauf bezogenen Überprüfung von handlungsleitendem, handlungserklärendem und -reflektierendem Wissen. Dies legt eine arbeitsteilige Organisation der Prüfungen nahe, bei der das berufliche Können und das handlungsleitende Wissen in der Form des auftragsorientierten Prüfens in den Betrieben geprüft wird, während die beruflichen Schulen mit der Überprüfung des handlungserklärenden (theoretischen) Wissens beauftragt werden.

Das dichte Netz der Prüfungskommissionen für alle Berufe und die Praxis der Beteiligung von Ausbildern und Lehrern sowie einer großen Zahl von Stellvertretern (zur Erhöhung der Breite des in den Prüfungen zu repräsentierenden Fachwissens) konstituiert die auf berufsfachlicher Ebene eingeübte Lernortkooperation. Die Einführung einer ausbildungsförderlichen Prüfungspraxis durch eine Aufwertung der integrierten auftragsorientierten Prüfungen hat durchgängig auch positive Rückwirkungen auf die Umsetzung der von der KMK für die Berufsschule vereinbarten Konzeption der arbeitsprozessbezogenen Rahmenlehrpläne (Lernfeldkonzept) und damit auf die didaktische Qualität der Lernortkooperation. Die Bedeutung dieser Prüfungspraxis kann daher nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Die mit der modernen Prüfungspraxis einher gehende Stärkung des kontextbezogenen Prüfens lässt sich nicht

auf die schulischen Formen beruflicher Bildung übertragen. Die RW empfiehlt daher, deutlich zwischen Abschlussprüfungen für eine duale Berufsausbildung sowie für Prüfungen für die schulische Berufsausbildung zu unterscheiden. Zugleich sollten Absolventen von Berufsfachschulen die Möglichkeit erhalten, durch eine ergänzende betriebliche Ausbildung einen Abschluss in einem dualen Beruf zu erwerben.

Die etablierte Prüfungspraxis hat den für die duale Berufsausbildung großen Vorteil, dass die große Vielfalt der Anwendungszusammenhänge, die eine Berufsbildung zusammenfassend repräsentiert, in der Prüfungspraxis zur Geltung kommen (Prinzip der Exemplarizität).

Unabdingbar ist darüber hinaus die Überprüfung des für die Berufsausübung – zum Beispiel aus Sicherheitsgründen – unabdingbar erforderlichen Wissens und Könnens. Dieser Prüfungsteil entzieht sich der Bewertung nach Punkten oder Noten, da es sich um obli-gatorische Kenntnisse und Fähigkeiten handelt.

Zur Entwicklung einer rationellen Prüfungsform eröffnet das Berufsbildungsgesetz (2005) erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten.

4.6.3 Qualifizierung des Berufsbildungspersonals

Von der Qualifizierung des Berufsbildungspersonals hängen in hohem Maße die Qualität der beruflichen Bildung und die Funktionsfähigkeit des beruflichen Bildungssystems ab. Bisher basiert die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals

- auf den Regelungen zur Ausbildung der Ausbilder (Ausbilder-Eignungsverordnung AEVO) sowie dem
- Teil C der Meisterprüfung des Handwerks und
- der Ausbildung von Berufsschullehrern in universitären Studiengängen sowie Fachlehrern für den fachpraktischen Unterricht an Beruflichen Schulen.¹²

Diese Ausbildungstraditionen für Berufspädagogen sind vollständig voneinander separiert und sollten zukünftig stärker miteinander verschränkt werden.

International lässt sich eine deutliche Tendenz zur Professionalisierung der Pädagogen ausmachen. So haben z. B. ostasiatische Länder wie China, Malaysia, Korea und Indonesien eine universitäre Ausbildung von Berufsschullehrern/Berufspädagogen eingeführt. Sie

¹² Zu den Berufsschullehrern gehören auch Diplom-Handelslehrer, Diplom-Gewerbelehrer und Diplom-Berufspädagogen (beruflicher Fachrichtungen). An einigen Studiengängen werden Berufspädagogen lernort-übergreifend ausgebildet.

orientieren sich dabei an deutschen Beispielen. Durch gemeinsame Doktoranden-Programme (bisher China und Malaysia) sowie die Beteiligung an Asia-Link-Projekten (EU-finanziert) zur Professionalisierung der Berufsschullehrerausbildung wird diese Professionalisierungspolitik gestützt. Ein Indiz für die hohe Priorität, die die Volksrepublik China mittlerweile der universitären Ausbildung von Berufsschullehrern und Berufspädagogen zumisst, ist die Ausrichtung der internationalen UNESCO-Konferenz zur Professionalisierung der Berufsschullehrerausbildung 2004 in Hangzhou (vgl. Hangzhou Declaration 2005). Als ein wichtiger Schritt wurde ein Rahmenkonzept für universitäre Masterstudiengänge für zwölf Berufliche Fachrichtungen sowie das Studium der Berufspädagogik verabschiedet (vgl. Tab. 1). Die RW schlägt vor, für die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals ein transparentes und durchlässiges, länderübergreifendes Netzwerk von Studiengängen einzuführen.

Vordringliche Maßnahmen sind

1. die Einrichtung eines Netzes universitärer Masterstudiengänge für Berufspädagogen aller Beruflichen Fachrichtungen unter Berücksichtigung internationaler Standards (Hangzhou Declaration),
2. die Einrichtung von Masterstudiengängen für die Berufsbildungsplanung und das Berufsbildungsmanagement sowie
3. flexible Zugangsregelungen: Ausbilder, Lehrer für Fachpraxis, Personalentwickler, Experten der Bildungsverwaltung und des Human Resources Management sollten über eine flexible Zulassungsregelung zum Masterstudium zugelassen werden.
4. An allen Hochschulstandorten sollten die Studiengänge für die Beruflichen Fachrichtungen grundständig (konsekutives Studiengangmodell) eingerichtet werden.

Die Etablierung von Berufsbildungszentren, in die neben den beruflichen Schulen auch außerbetriebliche Berufsbildungseinrichtungen der Aus- und Weiterbildung integriert werden, benötigt Lehrpersonal mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen und Berufserfahrungen. Daher empfiehlt die RW zusätzlich die Einführung einer Dozentur für berufliche Bildung. Die Dozenten werden von den Beruflichen Kompetenzzentren/Berufsbildungszentren ausgeschrieben und über ein Berufungsverfahren berufen. Die Qualifikationsvoraussetzungen ergeben sich aus der für die jeweilige Dozentur festzulegenden Aufgabenstruktur. Soweit die Dozenten über keinen berufspädagogischen Hochschulabschluss verfügen, erhalten sie die Möglichkeit, sich berufspädagogisch in einem Master-

studiengang nebenberuflich zu qualifizieren.

Um die Flexibilität des Weiterbildungsangebotes zu erhöhen, sollte als dritte Säule des Lehrpersonals der Anteil der Lehrbeauftragten deutlich ausgeweitet werden.

4.7 Europäisierung beruflicher Bildung

Der europäische Integrationsprozess löst auch eine konvergente Entwicklung im Bereich der beruflichen Bildung aus. Forderungen zur Entwicklung einer europäischen Berufsbildungsarchitektur, offen für die lokalen, regionalen, sektoralen und nationalen Besonderheiten der berufsförmig organisierten Arbeitsprozesse und einer darauf bezogenen Berufsbildung bedürfen eines sektoral ausdifferenzierten europäischen Berufsbildungsdialoges. Die Anwendung der Methode der offenen Koordination und die unter Mitwirkung der europäischen Berufsbildungsforschung zu identifizierenden Beispiele von Best Practices, um auf der Grundlage von Sektorstudien (z. B. in der Form der FORCE-Sektorstudien) haben sich als ein methodisches Instrumentarium bewährt und sollten weiter entwickelt und für den Prozess der Europäisierung beruflicher Bildung intensiver genutzt werden.

Im Brügge-Kopenhagen-Prozess wird von der Europäischen Kommission und den europäischen Bildungsministern im Sinne der Lissabon-Strategie¹³ das Ziel formuliert, bei der Entwicklung eines europäischen Bildungsraumes eine offene Architektur für einen Berufsbildungsraum zu entwickeln. Offen soll diese Architektur sein, damit trotz der angestrebten Verstärkung der europäischen Dimension auch im Bildungsbereich die kulturellen und nationalstaatlichen Besonderheiten in dieser Architektur ihren Platz finden. Eine Architektur stellt zugleich sicher, dass die tragenden Säulen wie die hochschulische und die berufliche Bildung und ihre Dimensionierung und Gestaltung zueinander passen und die nationalen Bildungssysteme mit ihren Studiengängen und -abschlüssen sich in diese Architektur einfügen. Die erfolgreiche Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (europäischer Hochschulraum) nach gemeinsamen Strukturmerkmalen wie Studiendauer, Studienabschlüsse und Qualifikationsniveaus sowie ein Kreditpunkte-System gelten als Vorbild für die Realisierung eines europäischen Berufsbildungsraumes. Zugleich wird europaweit anerkannt, dass das auf europäischer Ebene formulierte Konzept des lebenslangen Lernens als einer Herausforderung für die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen und Bildungsstufen – vor

¹³ Der Europäische Rat von Lissabon hat im März 2000 das strategische Ziel beschlossen, die Europäische Union bis 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln. Der beruflichen Bildung wird hierbei die Funktion zugewiesen, zur Stärkung der sozialen Integration, Mobilität, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit der Bürger beizutragen.

allem zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung – genutzt werden soll.

Als Eckpunkte für ein europäisches Berufsbildungsprojekt schlägt die RW außerdem vor:

Die Europäisierung von Berufsbildern

Ein großer Teil der Berufsausbildung in Europa basiert schon heute auf Berufen, die europaweit (sowie häufig darüber hinaus) etabliert sind. Dies sind neben der großen Zahl traditioneller Handwerksberufe Berufe im Gesundheitssektor sowie auch Berufe im Bereich Handel und Industrie. Auch wenn die Berufsbezeichnungen nicht immer übereinstimmen, so decken sich häufig die beruflichen Aufgabenbereiche. Dies ist schon deshalb so, weil die Inhalte und Strukturen betrieblicher Auf-

gaben sich aus den objektiven Erfordernissen der Technik und der Betriebswirtschaft ergeben.¹⁴ Selbst in Branchen, in denen die Organisation beruflicher Aufgaben deutlich voneinander abweichen, besteht auf europäischer Ebene nach den Erfahrungen von Pilotprojekten die Bereitschaft in den betroffenen Branchen, gemeinsame Berufsstrukturen und darauf basierende europäischer Berufsbildungskonzepte zu entwickeln. Anhand von zwei prominenten Beispielen lässt sich dies zeigen.

Der Kfz-Mechatroniker wurde im Rahmen eines europäischen Forschungs- und Entwicklungsprojektes in enger Kooperation mit den Experten der Sozialpartner dieses Sektors entwickelt. In einem vergleichbaren Projekt wurde nach einem ähnlichen Verfahren ein moderner Recyclingberuf entwickelt und eingeführt (Blings 2003).

14 Die „World Skills Competition“ (Berufsbildungsolympiade) basiert auf international etablierten und definierten Berufsbildern.

Vocational discipline	Topics	Vocational discipline	Topics
Business and Administration	<ul style="list-style-type: none"> - Production and distribution of goods - Services - Marketing, administration, finances, insurance - Transportation, logistics, tourism - ... 	Education and Culture	<ul style="list-style-type: none"> - Child and youth care - nursing education - Adult education - Special needs target groups - Music and dance - ...
Production and Manufacturing	<ul style="list-style-type: none"> - Manufacturing - Mechanical engineering design - Supply engineering/environmental engineering - Automotive engineering - ... 	Leisure, Travel and Tourism	<ul style="list-style-type: none"> - Travel - Sports - Tourist services - Catering and hospitality - ...
Civil engineering	<ul style="list-style-type: none"> - Construction Wood - Surface and coating technology - ... 	Agriculture, Food and Nutrition	<ul style="list-style-type: none"> - Agriculture - Food production - Domestic economy - ...
Electrical and Electronic Engineering and Information and Communication Technology	<ul style="list-style-type: none"> - Production systems - Building equipment - Information and communication technology - Media technology - ... 	Media and Information	<ul style="list-style-type: none"> - Printing - Electronic-advertising - Electronic-customer-service - Sales promotion ...
Process Engineering and Energy	<ul style="list-style-type: none"> - Applied sciences - Energy conversion - ... 	Textile and Design	<ul style="list-style-type: none"> - Clothing production - Fashion - Interior design - Art and craft - ...
Health Care and Social care	<ul style="list-style-type: none"> - Health care - Clinical care - Personal hygiene - Nursing - ... 	Mining and Natural Resources	<ul style="list-style-type: none"> - Mining - Oil and natural gas - ...

Tab. 1:
12 Berufsfelder
(Quelle: Hangzhou Declaration 2005)

Die Etablierung einer europäischen Berufsfamilienstruktur

Berufsfamilien sind eine wichtige Voraussetzung für

- die Organisation Beruflicher Bildung an allen Lernorten;
- die Qualifizierung und Professionalisierung von Berufspädagogen in ihrer jeweiligen Beruflichen Fachrichtung;
- den Bau und die Ausstattung beruflicher Bildungseinrichtungen (Kompetenzzentren);
- die Erhöhung der Durchlässigkeit in der Berufsausbildung zwischen verwandten Berufen;
- die Erleichterung der Berufsbildungsplanung.

Zudem wird international wird in der Berufsbildung zwischen zehn und zwölf Berufsfeldern unterschieden. Unterschiede gibt es in den Gliederungsprinzipien. Betont fachlich ausgerichtete Berufsfelder werden in Ländern mit einer schulischen Berufsbildungstradition bevorzugt. Dagegen orientieren sich die Berufsfelder in Ländern mit einer betrieblichen Berufsausbildung eher an Branchenstrukturen. Deutschland hat ein Mischsystem, das daher auch international gut vermittelbar ist. So hat z. B. die UNESCO-Konferenz zur Professionalisierung des Berufsschullehrerstudiums eine Empfehlung mit zwölf beruflichen Fachrichtungen erarbeitet (Hangzhou Declaration 2005), die sich an die Tradition der Berufsfelder in Deutschland anlehnt. Die RW empfiehlt als Bestandteil eines europäischen Qualifikationsentwicklungsrahmens eine Vereinbarung über Berufsfelder und berufliche Fachrichtungen.

Europäisch und international definierte Berufsfelder sind ein wichtiger Schritt für die europäische Berufsbildung. Sie erleichtern die Einführung von Standards für Bachelor- und Masterstudiengänge für Berufspädagogen beruflicher Fachrichtungen.

Entwicklung einer offenen europäischen Berufsbildungsarchitektur

Die Entwicklung einer offenen europäischen Berufsbildungsarchitektur erlaubt es, berufliche Bildungsgänge nach dem Vorbild der im Bologna-Prozess eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge zur Entwicklung des europäischen Hochschulraumes so zu gestalten, dass sie europaweit miteinander kompatibel sind.

- Dies schließt die Einführung von Abschlüssen ein, die miteinander vergleichbar sind. Anzustreben ist dabei,

europaweit das Prinzip der Berufsfähigkeit als ein zentrales Anliegen jeglicher beruflicher Bildung einzuführen.

- Dem internationalen Trend einer einseitigen Akademisierung der Bildung kann erfolgreich entgegen gewirkt werden, wenn die berufliche Bildung so in die Bildungssysteme eingefügt wird, dass höchste Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sowie zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung sichergestellt wird.
- Durch die Einführung dualer Formen der vorberuflichen Bildung kann der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung so gestaltet werden, dass Warteschleifen vermieden werden.
- Die europaweite Dualisierung beruflicher Bildung erlaubt die Etablierung eines Ausbildungsmarktes, der an die Facharbeitsmärkte angekoppelt ist. Dadurch kann der Jugendarbeitslosigkeit wirksam begegnet werden.

4.8 Finanzierung der beruflichen Bildung

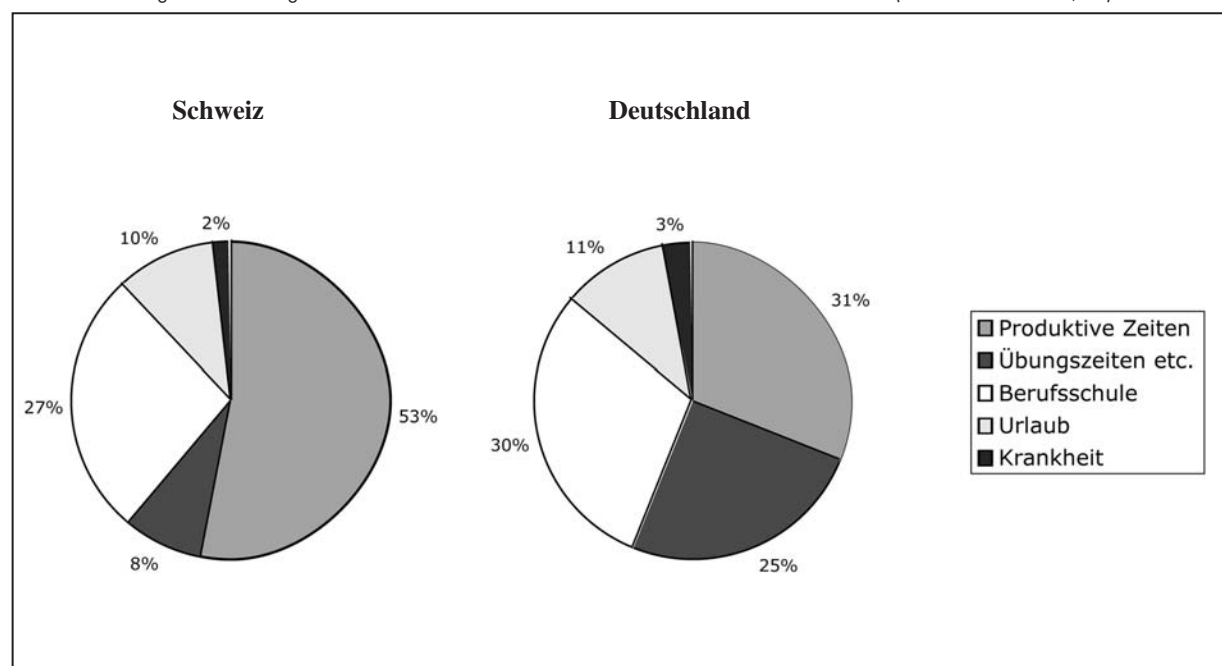
Die an der Berufsbildung Beteiligten haben ein Interesse daran, dass die duale Berufsausbildung in ihrem betrieblichen Teil als ein sich selbst finanzierendes System realisiert werden kann. Idealtypisch kann die Bereitstellung von betrieblichen Ausbildungsplätzen in der üblichen Weise als Marktprozess interpretiert werden, bei dem einem Angebot von Arbeitsleistungen durch Ausbildungsplatzbewerber, das mit dem Preis (Ausbildungsvergütung) zunimmt, eine Nachfrage seitens der Betriebe gegenübersteht, die mit steigendem Preis sinkt. Das realisierte Ausbildungsvolumen stellt in dieser Betrachtung das Marktgleichgewicht dar. Wie in jedem Marktmodell können Veränderungen des Gleichgewichts – hier also: die Zu- oder Abnahme der besetzten Lehrstellen – sowohl angebots- als auch nachfrageinduziert sein. Ein Beispiel für einen angebotsbedingten Rückgang ist die demographische Entwicklung, die bei sonst gleichen Bedingungen zu einer Abnahme der absoluten Zahl der Ausbildungsplatzbewerber führt. Auch bei einem unveränderten Nachfrageverhalten der Betriebe würde in diesem Fall aufgrund des höheren Gleichgewichtspreises ein Rückgang der besetzten Lehrstellen eintreten (vgl. Müller/Schweri 2006). Der Gedanke einer Selbstfinanzierung ist dagegen für die Nachfrageseite relevant und soll sicherstellen, dass einem durch nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe verursachten Rückgang des Ausbildungsvolumens vorgebeugt wird. Wenngleich das im Modell eines idealen Marktes unterstellte ökonomische Kalkül

als alleinige Determinante des Verhaltens der Marktteilnehmer eine Vereinfachung darstellt und in der Realität verschiedene Faktoren das Nachfrageverhalten der Betriebe beeinflussen, lässt sich gleichwohl beobachten, dass eine günstige Kosten-Nutzen-Relation für die Betriebe das wichtigste Entscheidungskriterium ist (s. o. Abschnitt 2.2.2; vgl. auch Müller/Schweri 2006, 12–17).

Wie bereits in Teil 2 anhand des Vergleichs zwischen der Schweiz und Deutschland ausgeführt, liegt der Schlüssel für eine solche Selbstfinanzierung in der optimalen Ausschöpfung des Potenzials des Lernens in qualifizierenden und wertschöpfenden Arbeitsprozessen. Die Produktivität der Auszubildenden kann auf diese Weise für die Deckung der betrieblichen Ausbildungskosten und die Erwirtschaftung eines Nettotonutzens eingesetzt werden. In die *Bruttokosten* der Ausbildung gehen die Ausbildungsvergütungen sowie Ausbilderkosten, Kosten der Personalverwaltung (einschließlich Rekrutierungskosten), Anlagekosten (Geräte, Maschinen, Raummieten etc.), Materialkosten (Verbrauchs- und Übungsmaterial) und sonstige mit der Ausbildung zusammenhängende Kosten (z. B. externe Kurse) ein. Ihnen gegenüber stehen als *Nutzen I* die produktiven Leistungen der Auszubildenden. Die Differenz zwischen Bruttokosten und Nutzen I ergibt die *Nettokosten* der Ausbildung. Erweitert wird das Modell durch den nach der Lehre erzielbaren *Nutzen II* in Gestalt der „rekreativen Opportunitätsenerträge“, also der Kostenersparnis, die entsteht, wenn Arbeitsplätze nicht durch die Einstellung externer Fachkräfte, sondern durch die Übernahme eigener Auszubildender in ein reguläres Arbeitsverhältnis besetzt werden.

Aus dem Modell wird deutlich, dass die Ausschöpfung der produktiven Erträge während der Ausbildung – neben einer Begrenzung der Bruttokosten – entscheidend für eine kostengünstige Organisation der Ausbildung ist, da eine nachholende Kostendeckung über den Opportunitäts-Nutzen lediglich ergänzenden Charakter haben kann und schon wegen ihres engen Zusammenhangs mit der jeweiligen Arbeitsmarktlage eine unsichere Strategie darstellt. Im Hinblick auf die bereits in der Ausbildung erzielbaren Erträge zeigt der Ländervergleich zwischen Deutschland und der Schweiz, dass ein höherer Anteil produktiver Tätigkeiten an der Ausbildungszeit mit erheblichen Kostenvorteilen einhergeht, die sich in dem Nettotonutzen der Schweizer Ausbildung niederschlagen, der in Teil 2 beschrieben wurde. So ist etwa der Anteil direkt wertschöpfender Tätigkeiten in einer kaufmännischen Lehre in der Schweiz mit 53% fast doppelt so hoch wie in Deutschland (vgl. Abb. 17); bereits erwähnt wurde, dass das Verhältnis in anderen Bereichen noch ungünstiger ist, da in Industrie und Handel in Deutschland durchschnittlich lediglich 71 Tage im Jahr für die Ausbildung in wertschöpfenden Arbeitsprozessen genutzt werden, von denen wiederum nur 31 auf berufsqualifizierende Fachaufgaben entfallen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass der nicht dem Gestaltungsspielraum der Ausbildungsbetriebe unterliegende Anteil der Ausbildungszeit – etwa die Berufsschulzeit – in beiden Ländern annähernd gleich groß ist, so dass die wesentlichen Gestaltungsmöglichkeiten für eine effizientere Organisation auf der betrieblichen Ebene bestehen. Die Betriebe haben damit auch unter den bestehenden Rahmenbedingungen die Möglichkeit, durch eine entsprechende Gestaltung des Ausbildungsablaufs zu einem größeren Finanzierungseffekt der Ausbildung beizutragen.

Abb.17: Aufteilung der Ausbildungszeit bei einer kaufmännischen Lehre in Deutschland und in der Schweiz (Quelle: Wolter 2005, 21)



Eine zu wenig ausgeschöpfte Ressource ist in diesem Zusammenhang das Ausbilden in Ausbildungspartnerschaften. Unternehmen, die für ihre Ausbildungsberufe nicht über das vollständige Spektrum der für eine Berufsausbildung erforderlichen Geschäftsfelder verfügen, können dies durch die Kooperation mit Betrieben kompensieren, die über komplementäre Geschäftsfelder verfügen. Die Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben erlaubt es, die Ausbildungsstärken der Einzelbetriebe zu nutzen, um die Geschäftsfelder, die einen Beruf ausmachen, vollständig abzudecken und den Horizont der Auszubildenden durch Arbeitserfahrung in mehreren Betrieben zu erweitern. Durch die Ausbildungskooperation spezialisierter Betriebe entsteht eine überbetriebliche Ausbildungsfunktion, eingebettet in wertschöpfende Arbeitsprozesse, auf einem insgesamt hohen Ausbildungsniveau. Zugleich lassen sich dadurch Kosten auf einzelbetrieblicher Ebene einsparen.

Fällt das Ausbildungsniveau in einer Branche unter ein von der Berufsbildungsforschung ermitteltes und von den Sozialpartnern festgelegtes quantitatives Niveau, dann sollten die Branchen über Branchenfonds die nicht ausbildenden Betriebe, z. B. durch ein externes Ausbildungsmanagement, bei der Organisation von Ausbildungspartnerschaften unterstützen. Ersatzmaßnahmen außerhalb von Ausbildungsbetrieben sollten hingegen ebenso wenig gefördert werden wie die einzelbetriebliche Berufsausbildung.

4.9 Berufsbildungsforschung und Qualitätssicherung

Die Berufsbildungsforschung bedarf national und international einer erheblichen Verstärkung und Profilierung, um das Berufsbildungssystem bei der Qualifizierung der Fachkräfte für den mittleren Qualifikationssektor wirksam unterstützen zu können. Voraussetzung hierfür ist zunächst eine Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung unter Beibehaltung der Verschränkung mit der Berufsbildungsplanung und der Unterstützung des nationalen Berufsbildungsdialoges, die in eine Berufsbildungsforschung einmündet, die den Standards eines „Max-Planck-Instituts für Berufsbildungsforschung“ genügt. Anzustreben ist ferner die institutionelle Verschränkung der außeruniversitären Berufsbildungsforschung mit der universitären Berufsbildungsforschung in der Form eines Forschungsnetzwerkes. Die Berufsbildungsforschung erstreckt sich vor allem auch auf die domänenspezifische (berufsfeldbezogene) Berufsbildungsforschung.

Die Berufsbildungsforschung umfasst

die Berufsforschung:

Diese setzt sich mit der Entwicklung berufsförmig organisierter Arbeit auseinander und untersucht die Grundlagen der Berufsentwicklung. Die Ergebnisse der Berufsforschung fließen in die Weiterentwicklung und Modernisierung der Berufe und Berufsfelder ein. Die Berufsforschung ist international und national vergleichend ausgerichtet und wirkt an der Entwicklung europäischer Berufe mit.

die Berufswissenschaftliche Forschung mit den Schwerpunkten:

- domänenspezifische Qualifikationsforschung/Expertisenforschung;
- Curriculumforschung und -entwicklung, einschließlich der berufs- und fachdidaktischen Forschung;

Dieser umfangreiche Forschungsbereich ist nur unter Beteiligung der durch das Forschungsnetzwerk gegebenen und aufzubauenden berufs- und berufsfeldspezifischen Forschungsinfrastruktur auf dem Niveau international etablierter Forschungsstandards zu realisieren.

die Lehr-/Lernforschung mit den Schwerpunkten

- Lehr- und Lernformen
- Diagnostik
- Lernen im Arbeitsprozess/informelles Lernen
- Berufsbildungsökonomie.

Die Qualitätssicherung im Bereich der beruflichen Bildung umfasst neben den Verfahren der Evaluation der Prozessqualität vor allem den Bereich der Evaluation beruflicher Kompetenzen und beruflicher Kompetenzentwicklung. Das berufsbildungspolitische Interesse an der Etablierung international vergleichender Tests (Berufsbildungs-PISA) erfordert den Aufbau einschlägiger Forschungskapazitäten und -kompetenzen. Qualitätssicherung durch Evaluations- und Prüfverfahren erschöpft sich indes nicht in der Durchführung großräumiger Studien nach dem Vorbild von TIMMS und PISA, sondern berührt auch unmittelbar das Prüfungs- und Beurteilungswesen auf der individuellen Ebene. Das Lernen im Arbeitsprozess verlangt nach Methoden der praxisorientierten Beurteilung, deren Entwicklung daher ein zentraler Gegenstand der Lehr- und Lernforschung ist.¹⁵

¹⁵ Beispielhaft kann hier das europäische Projekt „Quality Assurance and Practice-oriented Assessment in Vocational Education and Training“ (vgl. Grollmann/Stenström 2005) genannt werden, das die Ermittlung von europäischen best practice-Beispielen arbeitsprozessorientierten Prüfens und der dabei angewandten Methoden der Qualitätssicherung wie Weiterbildung des Lehr- und Prüfungspersonals und kontinuierliche Evaluation der Prüfungsinstrumente zum Gegenstand hat.

Das Forschungsnetzwerk besteht aus universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, die einen oder mehrere domänenspezifische Schwerpunkte ausweisen können.

Für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachgebieten Berufs- und Arbeitspädagogik sowie den beruflichen Fachrichtungen übernimmt das BIBB in Zukunft gemeinsam mit der DFG eine koordinierende Funktion. Die RW schlägt die Einrichtung international ausgerichteter Graduiertenkollegs vor. Voraussetzung für eine effiziente Struktur des Berufsbildungsforschungsnetzwerkes ist ein zwischen Bund und Ländern abzustimmendes Konzentrationskonzept, das Empfehlungen für die Verteilung der Beruflichen Fächer auf Hochschulstandorte vorsieht.

4.10 Staatliche Verantwortung für die berufliche Bildung

Die Vielfalt gesetzlicher Regelungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie die kaum übersehbaren Formen der Qualifizierungsmaßnahmen für lernschwächere und marktbenachteiligte Jugendliche erschwert einen effektiven Ressourceneinsatz sowie Innovationen im System Beruflicher Bildung. Daher schlägt die RW vor, den gesamten Bereich der beruflichen Bildung, soweit diese nicht an Hochschulen stattfindet, in einem Berufsbildungsgesetz zu regeln oder durch eine Vereinbarung zwischen Bund und Ländern eine entsprechende Konzentration und Integration der politisch-administrativen Aufgaben auf gesamtstaatlicher Ebene zu realisieren. Die Entwicklung beruflicher Bildungsstrukturen wird sowohl direkt als auch indirekt über Zertifizierungsregelungen und andere gesetzliche Normen, die den europäischen Arbeitsmarkt und den Wettbewerb betreffen, auf europäischer Ebene und im Rahmen internationaler Abkommen geregelt oder durch diese geprägt. Die Entwicklung eines europäischen Berufsbildungsraumes (Kopenhagen-Prozess) sowie die Initiative der OECD zu einem Berufsbildungs-PISA sind Schritte auf dem Weg zur Internationalisierung beruflicher Bildung. Dies erfordert eine Stärkung der Bundeskompetenz, um die Berufsbildungsstrukturen in all ihren Zusammenhängen so zu gestalten, dass sie mit der Internationalisierung beruflicher Bildungsstrukturen Schritt halten. Die Freizügigkeit der Beschäftigten in Europa ist der Maßstab, an dem sich die nationalen Berufsbildungspolitiken zunehmend ausrichten. Daher sollten die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten auf europäischer, bundesstaatlicher und lokaler Ebene neu geregelt werden. Eine solche Neuregelung soll – unter Schaffung einer neuartigen Struktur von Steuerungs-, Verwaltungs- und Unterstützungssystemen – die originären Kompetenzen der Beteiligten auf allen Ebenen stärken. Auf der Bundesebene sollten danach

keine operativen Zuständigkeiten, sondern strategische Funktionen angesiedelt werden. Einer Konzentration und Integration politisch-administrativer, strategischer Gestaltungs- und Steuerungsaufgaben auf gesamtstaatlicher Ebene kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Dabei sollte auf der Bundesebene eine geringere Regeldichte einerseits und dem auf die berufliche Bildung insgesamt ausgeweiteten Geltungsbereich andererseits größere Gestaltungsspielräume für die Ausgestaltung vor Ort eröffnet werden. Auch für die beruflichen Bildungszentren wird damit ein Entwicklungsrahmen geschaffen, der durch die Bundesländer unter Berücksichtigung der spezifischen Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsstrukturen detaillierter auszugestalten ist. Vor allem aber sollte das neue Berufsbildungsgesetz vorsehen, die Gestaltungsspielräume für die lokalen Akteure der Berufsbildung im Bereich der dualen Berufsausbildung zu stärken.

Die Weiterentwicklung der Strukturen und Inhalte beruflicher Bildung in einem integrierten Berufsbildungssystem erfordert eine leistungsfähige Organisation der Berufsbildungsverwaltung als Voraussetzung für die Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung im Bereich der beruflichen Bildung. Die Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung für die Berufsbildungsverwaltung durch den Staat und die Wirtschaft muss berücksichtigen, dass es in den letzten Jahrzehnten zunehmend weniger gelungen ist, das duale Berufsbildungssystem auf einem qualitativ für stabile Facharbeitsmärkte erforderlichen Niveau innovativ zu gestalten. Auf staatlicher Seite kann die Berufsbildungsverwaltung dadurch gestärkt werden, dass die Zusammenfassung der Kompetenzen auf Bundes- und auf Länderebene erfolgt. Die der Wirtschaft übertragende Verantwortung für die Ausgestaltung und Durchführung der Beruflichen Bildung erfordert die Etablierung einer höheren Verbindlichkeit für die Sozialpartner bei der Realisierung eines adäquaten, quantitativen und qualitativen Ausbildungsniveaus sowie die Mitwirkung in der Berufsbildungsplanung sowie in den Entscheidungsgremien der beruflichen Kompetenzzentren.

Literatur

- Allespach, M./Novac, H. u. a. (2005):** Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Hg. von der IG-Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg/DGB Landesbezirk Baden-Württemberg. Marburg. Schüren.
- Arbeitsgruppe Berufsbildung in Europa (2005):** Berufsbildung in Europa – zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF). ITB-Diskussionspapiere 1.05/2005. Bearbeitete 2. Auflage. Bremen: Institut Technik und Bildung, Universität Bremen.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2006):** Berufsbildung in der Schweiz 2006. Fakten und Zahlen. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Beck, K. 1999:** Extreme Programming explained: Embrace change. Boston: Addison-Wesley
- Beicht, U., G. Walden (2002):** Wirtschaftlichere Durchführung der Berufsausbildung – Untersuchungsergebnisse zu den Ausbildungskosten der Betriebe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6/2002, S. 38-43
- Beicht, U.; Walden, G.; Herget, H. 2004:** Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 264. Hg. vom BIBB. Bielefeld: Bertelsmann
- Benner, Patricia (1997):** Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. (2. Nachdruck) Hans Huber Verlag Bern
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2004):** Allgemein – versus berufliche Bildung. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/bildung_und_wissenschaft/indicators/tp/ind4.Document.76469.xls (Zugriff: 09.08.2006)
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2004):** Evaluation des IT-Weiterbildungssystems – erste Ergebnisse. Bonn.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003:** Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin: Wissenschaft und Technik
- Blings, Jessica:** Ein europäischer Recyclingberuf – Ein Kernberufsprofil kann die Qualifizierung in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft europaweit stärken. Müllmagazin Heft 2, S. 8-11, Rhombos Verlag, Berlin 2003.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2003):** Berufsbildungsbericht 2003. Bonn
- BMBF, Ed. (2004). Berufsbildungsbericht 2004. Berlin.
- BMBF, Ed. (2005). Berufsbildungsbericht 2005. Berlin.
- BMBF (Hg.) (2006):** Beruf und Betriebswirtschaft. Wege zu leitenden Funktionen in Unternehmen. Überarbeiteter Nachdruck. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang, 2000:** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Bontrup, H.-J./Pulte, P. (2001):** Handbuch Ausbildung, Berufsausbildung im dualen System, München, Wien
- Boreham, Nicholas/Fischer, Martin/Samurçay, Renan (2002):** Work Process Knowledge. London: Routledge Research Studies in Human Resource Development
- Bosch, G.; Zühlke-Robinet, K. 2000:** Der Bauarbeitsmarkt. Soziologie und Ökonomie einer Branche. Frankfurt/Main u. a.: Campus
- Bretschneider, Markus/Preißer, Rüdiger (2003):** Weiterbildungspässe als Instrumente zur Anerkennung informell erworbener Lernleistungen in Deutschland. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/bretschneider03_01.pdf
- Bundeskriminalamt (2003):** Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2002. Wiesbaden
- Collins, A. (1991):** Cognitive apprenticeship and instructional technology. In L. Idol/B. F. Jones (Eds.), Educational values and cognitive instruction: Implications for reform. Hillsdale NJ: Erlbaum
- Dehnbostel, P. (1994):** Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz. In: BWP. Bd. 23. Nr. 1, S. 13–18
- Dehnbostel, P. (2002):** Dezentrales Lernen als vernetztes und reflexives Arbeiten im Prozess der Arbeit. In: M. Fischer/F. Rauner (Hg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Baden-Baden: Nomos, S. 341–354
- Demes, Helmut/Georg, Walter (Hg.) (1994):** Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung. Bd. 9. Indicum Verlag, München, Tokio
- Drexel, Ingrid (2006):** Europäische Berufsbildung zwischen Regulierung und Deregulierung. In: Philipp Grollmann, Georg Spöttl, Felix Rauner (Hg.) (2006): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Reihe: Bildung und Arbeitswelt, Bd. 16. Münster, Hamburg, Berlin, Wien: LIT-Verlag (im Erscheinen)
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987):** Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Rowohlt Reinbek bei Hamburg
- Ehrke, Michael (2004):** Zukunft der beruflichen Weiterbildung – das Beispiel IT. In: Meyer, Rita/Dehnbostel, Peter/Harder, Dierk/Schröder, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Schwerpunkt: IT-Weiterbildung. Münster u. a.: Waxmann. S. 107–123.
- Entorf, Horst/Spengler, Hannes (2002):** Crime in Europe. Causes and Consequences. Springer-Verlag
- Faulstich, Peter (2004):** Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fischer, Martin/Rauner, Felix (Hg.) (2002):** Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. S. 53–86. Baden-Baden Nomos
- Gangl, M. (2000). European Perspectives on Labour Market Entry: A Matter of Institutional Linkages between Training Systems and Labour Markets? MZES Working Paper 24.** Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Gangl, M. (2004). Arbeitsmarktinstitutionen und die Struktur von Matchingprozessen im Arbeitsmarkt: Ein deutsch-amerikanischer Vergleich.** Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: empirische Analysen. G. Schmid, M. Gangl and P. Kupka. Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 286: 59-72.
- GAPA-Projektinformation Nr. 1, 02/01:** 1. Beschreibung des Projektes GAPA. http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Forschung/Projektinformation1_20_2_01.pdf
- Gerds, P.; Heidegger, G.; Rauner, F. 1998:** Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Gutachten im Auftrag der norddeutschen Länder. Bremen: Universität Bremen
- Grollmann, Ph./Lewis, M. (2003):** Kooperative Berufsbildung in den USA. ITB-Forschungsberichte 11/2003. Bremen: Institut Technik und Bildung der Universität
- Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg/Rauner, Felix (Hg.) (2006):** Europäisierung Beruflicher Bildung als Gestaltungsaufgabe. Reihe: Bildung und Arbeitswelt, Bd. 16. Münster, Hamburg, Berlin, Wien: LIT-Verlag (im Erscheinen)
- Grollmann, Philipp/Stenström, Marja-Leena (eds.) (2005):** Quality Assurance and Practice-oriented Assessment in Vocational Education and Training: Country studies. ITB-Arbeitspapiere Nr. 55, Bremen: Institut Technik und Bildung, Universität Bremen
- Grollmann, Philipp/Tutschner, Roland (2005):** Germany: Learning while working in the IT sector and the aeronautics sector: Two case studies from the Bremen region. In: Brown, Alan/Grollmann, Philipp/Tutschner, Roland and PARTICIPA project consortium (eds.): Participation in Continuing Vocational Education and Training: Results from the case studies and qualitative investigations. ITB-Arbeitspapiere Nr. 54. Bremen: Institut Technik und Bildung, Universität Bremen. S. 7–32.
- Grollmann, Philipp/Tutschner, Roland/Kaune, Peter/Wittig, Wolfgang (2004):** Germany: Results of the Survey among Technical Workers in the IT and Aeronautics Sector in the Bremen Region. In: Brown, Alan/Grollmann, Philipp/Tutschner, Roland and PARTICIPA project consortium (eds.): Participation in Continuing Vocational Education and Training: Results from the Regional and Sectoral Surveys. ITB-Arbeitspapiere Nr. 51. Bremen: Institut Technik und Bildung, Universität Bremen. S. 12–41.
- Grubb, N. W. (1999):** ‚Learning and earning in the middle: the economic benefits of sub-baccalaureate education‘. Working Paper, Community College Research Center, Teacher’s College, Columbia University
- Hall, P. A./Soskice, D., Eds. (2001):** Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage. New York, Oxford University Press
- Hamilton, S. F./Hamilton, M. A. (1999):** Creating New Pathways to Adulthood by Adapting German Apprenticeship in the United States. In: W. R. Heinz (Hg.): From Education to Work: Cross-National Perspectives. New York: Cambridge University Press. S. 194-213
- Hangzhou Declaration (2005):** in: UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher/Trainer Education. Jointly organised by UNESCO-UNEVOC and UNESCO Office Beijing in partnership with the Chinese National Commission for UNESCO and the Chinese Ministry of Education. Hangzhou, China,

8.–10. November 2004. Final report of the meeting. (prepared by K. Veal; J. Dittrich; P. Kämäräinen)

Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.

Havighurst, Robert J. (1972): Developmental Tasks and Education. 3rd Edition. New York: David McKay (1948)

Heidegger, G./Rauner, F. (1997): Reformbedarf in der Beruflichen Bildung. Gutachten für das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW, Bremen/Düsseldorf

Jäger, C. (1988): Die kulturelle Einbettung des europäischen Marktes. Kultur und Gesellschaft – 24. Deutscher Soziologentag. M. Haller, H.-J. Hoffmann-Nowotny and W. Zapf. Frankfurt (Main); Zürich, Campus.

Käpplinger, Bernd (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf

Keep, Ewart; Mayhew, Ken (2001): Globalization, Models of Competitive Advantage and Skills. SKOPE Research Paper No. 22. ISSN-1466-1535

Kern, H./C. F. Sabel (1994): Verbläbte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Sonderband 9 der Sozialen Welt. N. B. W. v. Treeck. Göttingen, Schwartz & Co.: S. 605-624.

KMK – Kultusministerkonferenz (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14./15.3.1991. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 7, 590–593 Bonn

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

Konietzka, Dirk, 1999: Ausbildung und Beruf. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Krause, Erwin (1961): Industripädagogik. Berlin/ Köln/ Frankfurt/Main

Krewerth, Andreas (2004): Aspekte des lebenslangen Lernens: Absolvierung von Aufstiegsfortbildungen und nachträglicher Erwerb von Studienberechtigungen. Ein Vergleich von Bildungsverläufen in unterschiedlichen Alterskohorten. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 70. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Kuwan, Helmut/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF.

Lave, J. and E. Wenger (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge. Cambridge University Press.

Mayer, K. U. (2000): Übergänge von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt: Krise oder Stabilität an der zweiten Stelle. In Europäische Kommission, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Industrie- und Handelskammer zu Berlin (Eds.), Fachtagung Jugendarbeitslosigkeit in Metropolen (pp. 24-43). Berlin: Industrie- und Handelskammer.

Mucke, Kerstin (2006): Durchlässigkeit durch Anrechnung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jahrgang, Heft 2, S. 5–10.

Müller, Barbara/Schweri, Jürg (2006): Die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft. Eine Längsschnittuntersuchung zur dualen Berufsbildung in der Schweiz. SIBP Schriftenreihe Nr. 31. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus (2004): Porträt Weiterbildung Deutschland. 3., aktualisierte Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), 2005: Education at a Glance 2005: Indicator C2: Participation in secondary and tertiary education. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/46/35287227.xls> (Zugriff: 09.08.2006)

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), 2006: Education at a Glance 2006: Indicator C2: Participation in secondary and tertiary education. <http://www.oecd.org/dataoecd/4/46/37368607.xls> (Zugriff: 19.09.2006)

Porter, Michael E. 1991: The competitive advantage of nations. Cambridge: University Press

Rauner, F. 1988: Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: G. Heidegger; P. Gerds; K. Weisenbach (Hg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – Ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt/Main, New York: Campus. 32–51

Rauner, F. 1995: Gestaltung von Arbeit und Technik. In: R. Arnold; A. Lipsmeier (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich. 50–64

Rauner, Felix/ Spöttl, Georg (2002): Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten. Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 12. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Rauner, Felix/Spöttl, Georg/Micknass, Werner (Hg.) (1997): Service, Qualifizierung und Vertrieb im internationalen Automobil-Sektor. Ergebnisse des Automobil WeltCongresses. Donat Verlag, Bremen. S. 131 – 143

Rothe, G. (2004): Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung: Erfahrungslernen Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung; dargestellt unter Einbeziehung von Ergebnissen aus Ländervergleichen. Universitätsverlag Karlsruhe

Schön, D. A. 1983: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books

Schüssler, R./Spiess, K./Wendland, D./Kukuk, M. (1999): Quantitative Projektion des Qualifikationsbedarfs bis 2010. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 221. Nürnberg

Schweri, J./Mühlemann, S./Pescio, Y./Walther, B./Wolter, S./Zürcher, L. (2003): Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe. Chur/Zürich: Rüegger.

Steedman, H., Mason, G and Wagner, K. (1991): 'Intermediate skills in a sample of British and German Manufacturing Plants', National Institute Economic Review, May.

Steedman, H., Mason, G. and Wagner, K. (1991): Intermediate skills in the workplace: deployment, standards and supply in Britain, France and Germany, National Institute Economic Review, 136, 60-76

Tessaring, M; Descy, P. (2001): Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg.

Troltsch, K., Krekel, E. M., Brandes, H., Brosi, W., Ehrental, B., Schulte, B., Ulrich, J. G., Walden, G. (2005): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 2.5.101. Wege und Instrumente zur Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung bei schwieriger Wirtschaftslage: ihre Wirksamkeit aus Sicht der Betriebe. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. http://www2.bibb.de/tools/foddb/pdf/eb_25101.pdf

Tutschner, R./Wittig, W. (2006): IT-Weiterbildung und Europäisierung – Was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In: Grollmann, P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung als Gestaltungsaufgabe. Münster: LIT, S. 199-221 (i. E.).

Wenger, E. 1998: Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press

Wolter, Stefan C. (2005): Schweizer Lehrlinge sind billiger als deutsche. In: Panorama 2/2005, S. 20-21.

Wolter, Stefan C./Samuel Mühlemann/Jürg Schweri (2003): Why some firms train apprentices and many others do not. IZA Discussion Paper No. 916, October 2003

Young, M. (2005): National Qualifications Frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries. Discussion Paper, Skills and Employability Department. In: ILO. Skills. Working Paper No. 22. Geneva

Impressum

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen und -werbern oder Wahlhelferinnen und -helfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie auch für die Wahl der Mitglieder des Europäischen Parlaments.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Eine Verwendung dieser Druckschrift durch Parteien oder sie unterstützende Organisationen ausschließlich zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder bleibt hiervon unberührt.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin oder dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte.

Herausgeber
Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen
40190 Düsseldorf
Fax 0211 - 855-3211
info@mail.mags.nrw.de
www.mags.nrw.de

Gestaltung
Lüdicke + Partner, Meerbusch

Fotos
©iStockphoto.com/Tomaz Levstek

Druck
Pomp Druckerei und Verlag Peter Pomp GmbH, Bottrop

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Düsseldorf, April 2007