

Bildungspersonal qualifizieren

Kommentar
Kompetenz des Bildungspersonals –
Basis für die Qualität
der beruflichen Bildung

Qualifizierungsbedarf des
betrieblichen Ausbildungspersonals

Kompetenzentwicklung des
Lehrpersonals

Kooperative Qualifizierung als
Beitrag zur Professionalisierung

Der Bachelor für Berufsbildung

Qualifizierung im Rahmen von LQW

Ausbildernetzwerke im Web 2.0



KOMMENTAR

- 3 Kompetenz des Bildungspersonals – Basis für die Qualität der beruflichen Bildung**
Manfred Kremer



**IM BLICKPUNKT
BILDUNGSPERSONAL QUALIFIZIEREN**

- 5 Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals**
Ergebnisse einer explorativen Studie
Michael Brater, Jost Wagner
- 10 Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals an kaufmännischen Schulen**
Jürgen Seifried
- 14 Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick**
Anke Bahl, Philipp Grollmann, Herold Gross
- 18 Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zu Lernortkooperation und Professionalisierung**
Andreas Diettrich, Robert W. Jahn
- 22 Der Bachelor für Berufsbildung**
Integrierte Ausbildung des betrieblichen Bildungspersonals in Hochschule und Unternehmen
Rudolf Fink, Klaus Jenewein
- 26 Qualifizierung durch Fortbildung**
Das Modellprojekt Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK in Mecklenburg-Vorpommern
Henriette Brandt, Helmut Ernst
- 28 Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals im Rahmen von LQW**
Jacques Douillet
- 32 Arbeitsprozessorientierte Qualifizierung von Lehrkräften in Montenegro – eine Perspektive für die berufliche Didaktik**
Thomas Schröder
- 34 Ausbildernetzwerke – neue Chancen durch Web 2.0**
Franziska Kupfer
- 37 TrainerGuide – ein webbasiertes Tool für ausbildende Fachkräfte in Dänemark**
Regina Lamscheck-Nielsen
- 39 Das Prüferportal – Ein Beitrag zur Unterstützung von Prüferinnen und Prüfern**
Kathrin Hensge, Carolin Friedländer, Verena Schneider



WEITERE THEMEN

- 41 Wie weiter nach der Lehrvertragsauflösung?**
Ergebnisse einer Längsschnittstudie im Kanton Bern
Evi Schmid
- 45 Kompetenzstandards in der betrieblichen Bildung**
Grundlage für eine systematische Kompetenzfeststellung und -entwicklung in Großunternehmen
Christoph Anderka, Ute Clement



RECHT

- 49 Teilzeitausbildung – Rechtliche Grundlagen und Möglichkeiten**
Carmen Silvia Hergenröder



REZENSIONEN

ABSTRACTS

IMPRESSUM / AUTOREN



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage BWPplus als Einhefter, das Jahresinhaltsverzeichnis und eine Beilage des Vereins Innovative Berufsbildung zum „Hermann-Schmidt-Preis 2008“



Kompetenz des Bildungspersonals – Basis für die Qualität der beruflichen Bildung

Liebe Leserinnen und Leser,

die Berufsbildung in Deutschland stand und steht immer noch vor erheblichen Herausforderungen. Sich rasch verändernde, häufig steigende Anforderungen an den Arbeitsplätzen, eine fortschreitende Internationalisierung, eine zunehmende Vielfalt der Zielgruppen beruflicher Bildung, Nachwuchs- und Fachkräftemangel, neue prozess- und kompetenzorientierte Berufsbildungskonzepte sind nur einige Stichworte, die die aktuelle Situation beschreiben. Die Bewältigung dieser Herausforderungen hängt entscheidend von der Qualität der Arbeit und von der Kompetenz der ausbildenden Fachkräfte, der neben- und hauptamtlichen Berufsausbilder/-innen, der Ausbildungsleiter/-innen sowie des Lehrpersonals an beruflichen Schulen und in anderen Berufsbildungseinrichtungen ab. Kompetenzentwicklung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals spielen für die Weiterentwicklung und die Qualität der beruflichen Bildung eine entscheidende Rolle.

Diese Ausgabe der BWP beleuchtet das Thema von zwei Seiten. Zum einen zeigen die Beiträge Anforderungen an die Qualifizierung des Ausbildungspersonals auf, wie sie sich aus veränderten Rahmenbedingungen und neuen Bedarfen ergeben, zum anderen werden

im Heft Wege der Qualifizierung, die sich in unterschiedlichen Kontexten und mit je eigener Zielsetzung entwickelt haben, beschrieben.

Gesetzliche Mindeststandards mit Leben füllen

Die wenigen verpflichtenden Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes zur Qualität beziehungsweise Eignung des Berufsbildungspersonals beziehen sich ausschließlich auf ausbildende Fachkräfte und Ausbilder/-innen. Dies mag angesichts ihrer Bedeutung für die Qualität der Berufsbildung erstaunen. Zudem sind die gesetzlich formulierten Mindeststandards eher unbestimmt und bedürfen der Konkretisierung. Berufsbildung in Deutschland ist überwiegend marktförmig gesteuert. Insofern lässt sich die Zurückhaltung des Gesetzgebers gegenüber Regelungen, die über das Notwendige zum Schutz Jugendlicher vor mangelhafter Qualität in der Berufsausbildung hinausgehen, durchaus begründen. Allerdings konnte eine 2007 vom BIBB veröffentlichte Studie zu den Folgen der Aussetzung der AEVO zeigen, dass ohne konkrete und überprüfbare (Mindest-)Standards die Qualität der Arbeit des Berufsbildungspersonals nicht sichergestellt werden kann.



MANFRED KREMER

Präsident des Bundesinstituts für
Berufsbildung, Bonn

Der Deutsche Bundestag hatte bereits anlässlich der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 die Bundesregierung aufgefordert, gemeinsam mit Sozialpartnern und Ländern und mit Unterstützung des BIBB Verfahren zur externen Evaluation zu erarbeiten, um die an der Berufsbildung Beteiligten dabei zu unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln und ihnen dazu geeignete und praktikable Instrumente an die Hand zu geben (vgl. BT-Drucks. 15/4752, S. 24 f.). Diese Formulierung verdeutlicht, dass der Gesetzgeber auf freiwillige Qualitätssicherung setzt. Die hierzu angemahnten „geeigneten und praktikablen“ Instrumente liegen allerdings bisher nur für Teilbereiche der außerschulischen Berufsbildung vor.

Auch soweit es die Eignung des Berufsbildungspersonals in der außerschulischen, insbesondere in der betrieblichen Berufsbildung betrifft, gibt es solche Instrumente oder Standards bisher nur in Ansätzen – sieht man von der geplanten Wiedereinführung der Nachweisprüfung sowie von förderrechtlichen Bestimmungen einmal ab. Angesichts der Anforderungen der Arbeitswelt an die Qualität der beruflichen Bildung könnte dies zur

Achillesferse der deutschen Berufsbildung werden. Dies gilt auch vor dem Hintergrund einer europäischen Qualitätsdiskussion, in der Kompetenzentwicklung und die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals einen hohen Stellenwert einnimmt.

Daher ist es dringend notwendig, einerseits Kompetenzstandards für das Berufsbildungspersonal zu entwickeln und andererseits eine Infrastruktur zur Unterstützung der Qualitätssicherung und -entwicklung – insbesondere der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in kleinen und mittleren Betrieben – durch Bildungsdienstleister zu fördern. Soweit es öffentlich geförderte Bildungsanbieter betrifft, sollten solche Standards durch Förderrecht verbindlich gemacht werden.

Chancen eines gestuften Qualifizierungsmodells

Der vom BIBB verfolgte Ansatz eines gestuften bundeseinheitlichen Weiterbildungssystems für das Berufsbildungspersonal, das von der Ausbildereignungsprüfung über den geprüften Berufsausbildler/die geprüfte Berufsausbildlerin¹ bis zum geprüften Berufspädagogen/zur geprüften Berufspädagogin reicht, ist gut geeignet, solche Standards für das in unterschiedlichen Funktionen und Handlungsfeldern tätige Berufsbildungspersonal zu konstituieren.

Die Arbeiten an den vom BIBB mit den Sozialpartnern entwickelten Regelungen sind weit fortgeschritten und dürften in den nächsten Monaten beendet werden. Das BIBB strebt an, diese Regelungen in einem integrierten Konzept so aufeinander abzustimmen, dass stufenförmige Entwicklungspfade mit Anrechnungsmöglichkeiten entstehen. Dieses Konzept entspricht der Vielfalt der Aufgabenprofile – angefangen von nebenamtlicher bis hin zur Führungs- oder Stabsfunktion – im betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungswesen.

Die Stufung ermöglicht die erforderliche aufgabenbezogene Differenzierung. Zugleich schafft sie durch die Integration der Regelungen in ein Gesamtkonzept Entwicklungsmöglichkeiten für das Berufsbildungspersonal. Nicht zuletzt werden damit die Attraktivität und der Stellenwert dieser Aufgabe erhöht. Über die Verknüpfung der dritten Ebene (Berufspädagoge/Berufspädagogin) mit Fachstudiengängen könnten spezifische Kompetenzprofile für hochwertige Leitungsfunktionen im Bereich der betrieblichen und außerschulischen Berufsbildung entwickelt werden. Schließlich ermöglicht ein derartiges Professionalisierungskonzept integrierte Studien- und Weiterbildungsgänge für alle in der beruflichen Aus- und Weiterbildung Tätige. Damit könnten nicht nur deren Entwicklungs- und Einsatzmöglichkeiten verbessert, sondern auch die Kooperation der Lernorte intensiviert werden.

Folgt man der Intention des Deutschen Bundestags, könnten die mit diesen Regelungen gesetzten Standards auch eine Orientierung für eine freiwillige Auditierung von Ausbildungsbetrieben geben und damit zu der geforderten Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung beitragen.

Ein besonderes Augenmerk verdienen die ausbildenden Fachkräfte

In der betrieblichen Berufsausbildung spielen allerdings die damit noch nicht angesprochenen ausbildenden Fachkräfte eine wesentliche Rolle. Nach dem BBiG können sie unter der Verantwortung nebenamtlicher oder hauptamtlicher Ausbilder/-innen an der Berufsausbildung mitwirken. Ohne sie wäre eine betriebliche Berufsausbildung nicht durchführbar. Allerdings verlangt das Gesetz von ihnen nur die persönliche Eignung und die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlichen beruflichen Kompetenzen – im Gegensatz zu den Ausbilderinnen und Ausbildern, die auch über arbeits- und berufspädagogische Kompetenzen verfügen müssen.

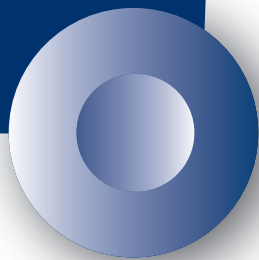
*„Lernen im
Ausbildungsprozess“
bedarf der gezielten
Unterstützung*

Die Ausbildung im Arbeitsprozess ist ein konstitutives Merkmal der dualen Berufsausbildung. Die ausbildenden Fachkräfte gewährleisten die erforderliche Praxisorientierung als eine Dimension von Ausbildungsqualität. Darauf immer wieder hinzuweisen, ist gerade mit Blick auf die internationale Diskussion notwendig.

Es könnte die betriebliche Ausbildung erheblich erschweren und möglicherweise gar verhindern, wenn man an ausbildende Fachkräfte weitere formale Anforderungen stellen würde. Berücksichtigt werden sollte, dass erfahrene ausbildende Fachkräfte, wie auch neben- und hauptamtliche Ausbilder, oft über umfassende im Ausbildungsprozess (informell) erworbene pädagogische Kompetenzen verfügen. Bisher fehlen allerdings Kompetenzfeststellungsverfahren, die dies als ein Qualitätsmerkmal betrieblicher Ausbildung sichtbar machen könnten. Es wäre sinnvoll und notwendig, diesen informellen Kompetenzerwerb über bereits vorhandene Maßnahmen und Instrumente hinaus umfassend und systematisch zu unterstützen. In Analogie zum „Lernen im Arbeitsprozess“ könnte dabei an gezielte Hilfen zum „Lernen im Ausbildungsprozess“ durch Medien, Web-Portale, Coaching und anderes mehr gedacht werden. Ansätze und gute Beispiele dafür gibt es.

Folglich kann es nicht allein darum gehen, die Professionalisierung der Berufsausbildung und Berufsausbildenden über das geplante Fortbildungskonzept voranzutreiben. Gleichzeitig ist ein umfassendes, in den Ausbildungsprozess integriertes Angebot zur Unterstützung und zur Kompetenzentwicklung der ausbildenden Fachkräfte zu entwickeln. ■

¹ Diese Abschlussbezeichnung ist ein Arbeitsbegriff im noch laufenden Ordnungsverfahren. Über die endgültige Bezeichnung ist noch nicht entschieden.



Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals

Ergebnisse einer explorativen Studie

► In die Qualifizierung der Berufsausbilder ist Bewegung geraten. Neben neuen Qualifizierungsangeboten betrifft dies auch die Ordnungsebene (Neuordnung der AEVO, bundeseinheitliche Regelung eines Fortbildungsbereichs für Berufsausbilder/-innen). In diesem Zusammenhang hat das BIBB eine Expertise in Auftrag gegeben, die den strukturellen Differenzierungen des Bildungspersonals und veränderten Qualifikationsanforderungen nachgeht. Hierzu wurden Experteninterviews mit Fachleuten der führenden Branchenverbände und in Unternehmen durchgeführt. Dies ermöglicht einen ersten Überblick, ob und welcher berufspädagogische Qualifikationsbedarf bei welcher Gruppe besteht und mit welchen Qualifizierungswünschen er verbunden ist. Im Folgenden werden einige Ergebnisse – zunächst nur zum Untersuchungsteil „Ausbildung“ – wiedergegeben.



MICHAEL BRATER

Prof. Dr. MA, Soziologe, Gesellschafter der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, GAB, München



JOST WAGNER

Soziologe, MA, wiss. Mitarbeiter bei der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, GAB, München

Steckbrief der Studie

<i>Titel:</i>	Qualifikationsbedarf des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals
<i>Typ:</i>	Explorative qualitative Studie
<i>Ziel:</i>	Ermittlung des Qualifikationsbedarfs für das Bildungspersonal in betrieblichen Bildungsdienstleistungen als Grundlage für die Entwicklung staatlich geregelter Qualifikationsangebote
<i>Teil I:</i>	Telefonbefragung von Bildungsfachleuten der führenden Branchenverbände im Zeitraum September/Oktober 2007
<i>Teil II:</i>	Betriebsbefragung im Zeitraum Januar bis Mai 2008; befragt wurden insgesamt 77 Aus- und Weiterbildungsleiter/-innen, hauptamtliche Ausbilder/-innen, ausbildende Fachkräfte aus einer geschichteten Stichprobe von 30 Betrieben unterschiedlicher Branchen, Größen und Region, die für innovative Ansätze in der Aus- und Weiterbildung bekannt sind.
<i>Methode:</i>	Leitfadengestützte qualitative Face-to-face-Interviews

Strukturelle Entwicklungen

Bereits bei der Branchenbefragung wurde von den befragten Experten auf die beiden wesentlichen Strukturveränderungen in der betrieblichen Ausbildung hingewiesen: Im Zuge der Renaissance der prozessorientierten Ausbildung an und in der Echtarbeit¹ verlieren die arbeitsfernen betrieblichen Lernorte – wie vor allem die klassische Lehrwerkstatt – an Bedeutung und werden zum Teil vor allem aus Kostengründen aus den Betrieben ausgegründet. An Bedeutung gewonnen haben auch die organisatorisch, oft auch rechtlich selbständigen überbetrieblichen Ausbildungszentren etwa der Innungen bzw. das Bildungszentrum oder die Verwaltungsschule im kaufmännischen und Verwaltungsbereich. Diese bilden eine Art neue Branche selbständiger (Berufs-) Bildungsdienstleister. In manchen Ausbildungen (vor allem der Kleinbetriebe) fungieren sie auch als „dritter Lernort“ zur Ergänzung und Vertiefung der betrieblichen Ausbildung, ohne die viele Betriebe nicht ein ganzes Berufsbild bzw. den ganzen Umfang der Fachtheorie ausbilden könnten. Diese Institutionen übernehmen zunehmend Dienstleistungen für die betriebliche Ausbildung und das Ausbildungsmanagement.

¹ Nach Angaben der Ausbildungsleiter/-innen steigt der Anteil dieses Lernorts auf bis zu 70 Prozent der betrieblichen Ausbildungszeit und mehr.

Die Betriebsbefragung bestätigte diese Entwicklung. Nach den Erfahrungen unserer Gesprächspartner/-innen hat dies zur Folge, dass in den Betrieben die *ausbildenden Fachkräfte* quantitativ erheblich zunehmen und den Löwenanteil der unmittelbaren Ausbildung bewältigen, während sich das Aufgabefeld der hauptamtlichen Ausbilder/-innen tiefgreifend wandelt: Ihre unmittelbare Ausbildungstätigkeit beschränkt sich tendenziell auf die Grundausbildung und Spezialkurse. Zugleich kommen sehr wichtige Aufgaben neu hinzu:

- die „ausbildungsbiografische“ Betreuung der Auszubildenden, durch die der innere Zusammenhang der ausgedehnten Durchläufe durch betriebliche Lernstationen gewahrt werden muss,
- die Beratung, Anleitung und Unterstützung, z. T. auch die Qualifizierung der ausbildenden Fachkräfte in Fragen der Ausbildung am Arbeitsplatz und des Umgang mit jungen Auszubildenden,
- viele sogenannte „Managementaufgaben“ wie konzeptionelle Überprüfung und Modernisierung der ganzen Ausbildung, Feststellung des betrieblichen Qualifikationsbedarfs, Werbung und Auswahl der Auszubildenden, Bildungscontrolling u. ä.

Dieser Rollenwandel ist so markant, dass sich in einigen Unternehmen die Bezeichnung „*Consultant*“ für die hauptamtlichen Ausbilder eingebürgert hat. Insgesamt zeichnen sich nach den Befunden in den ausbildenden Betrieben Veränderungen ab hin zu Strukturen, die in der Vergangenheit vor allem für die Ausbildung von Dienstleistungsberufen typisch waren:

Eine relativ kleine Zahl hauptamtlicher Ausbilder/-innen ist vor allem für die konzeptionelle Entwicklung, die Organisation und das Management der Ausbildung zuständig, die faktisch von einer großen Zahl ausbildender Fachkräfte bzw. „nebenamtlicher Ausbilder“ an den verschiedensten betrieblichen Arbeitsplätzen, z. T. auch im innerbetrieblichen Unterricht durchgeführt wird.

Bei den Bildungsdienstleistern ergab unsere Befragung ein anderes Bild: Deren Ausbildungstätigkeit wird durchgehend von hauptamtlichen Ausbildern/Ausbilderinnen getragen, die unmittelbar wertschöpfend tätig, d. h. für den Kernprozess des (Bildungs-)Unternehmens verantwortlich sind und „unternehmerisch“ für Kunden arbeiten. Neu für das hauptamtliche Ausbildungspersonal ist, dass sie sich aktiv um das Marketing und die Akquisition von Bildungsaufträgen kümmern müssen. Des Weiteren setzen sie moderne Simulations- und Lerntechnik ein und betreuen auch betriebliche Praktikumsphasen ihrer Auszubildenden, die

„**Consultants** sind gleichzeitig Anwalt und Richter der Azubis. Sie sind Wegbegleiter, haben bei den Jüngeren auch einen gewissen Erziehungsauftrag. ... Der Consultant muss die Azubis ‚sanft führen‘ und auch wissen, brauchen die die lange Leine oder die kurze Leine.“ (Ausbildungsleiter einer Bank)

Veränderte Ausbildungsbedingungen aus Sicht der Befragten

- Der Hinweis auf den demografischen Wandel, auf den damit drohenden Fachkräftemangel und die sich daraus ergebende Notwendigkeit, auch solche Jugendlichen auszubilden, die bisher als eher nicht ausbildungsfähig galten, fehlt in kaum einem Gespräch, ebenso wenig der Hinweis auf die stetig steigenden fachlichen Anforderungen.
- Die Notwendigkeit, nicht nur fachliche, sondern auch Handlungskompetenzen – „Schlüsselqualifikationen“ – in der Ausbildung zu entwickeln, wird ungebrochen betont, und der Katalog hat sich eher erweitert (z. B. um „interkulturelle Kompetenz“).
- Häufig sind Hinweise auf schlechtere schulische Voraussetzungen der Auszubildenden und einen Werte- und Einstellungswandel der Jugend, auf Motivationsprobleme, schlechteres Lernverhalten und sonstige persönliche Schwierigkeiten der Auszubildenden, die das Ausbilden erschweren.
- Die Auszubildenden seien ferner nach Bildungsvoraussetzungen, kultureller Herkunft und vor allem mit Blick auf das Alter heute erheblich heterogener als früher und verlangten eine stärkere Individualisierung des Lehrens. In größeren Betrieben werden längst Absolventen und Absolventinnen dualer Ausbildungen und solche dualer Studiengänge miteinander ausgebildet.
- Die Erwartungen der Betriebe an die Ausbildung als Ort der eigenen Nachwuchsbildung seien gestiegen; sie würden spezifischer und systematischer mit Personalentwicklung verknüpft.

meist in den Kundenbetrieben stattfinden. Bei den Bildungsdienstleistern gibt es auch die klarsten Anzeichen für eine Professionalisierung der hauptamtlichen Ausbilder/-innen: Sie verweisen auf Ansätze für die Ausdifferenzierung einer höheren Hierarchieebene, also Aufstiegschancen zum sog. „Teamleiter“. Gleichzeitig fand sich hier auch am ehesten so etwas wie ein eigenes Berufsbewusstsein, da sich das Ausbildungspersonal weniger als Vertreter ihres gelernten Fachberufs, sondern mehr als Ausbilder/-innen verstehen, d. h. als Personen, deren Aufgabe es ist, mit den Mitteln ihrer Fachkompetenz jüngere Menschen bei handlungsbezogenen Lernprozesse zu begleiten.

In größeren industriellen Lehrwerkstätten, die eher darauf setzen, Echaufträge für die Ausbildung „inzusourcen“, zeigten sich ganz ähnliche Tendenzen. Insgesamt konnten wir bei der Auswertung unseres Erhebungsmaterials fünf typische betriebliche Ausbildungssituationen mit unterschiedlichen Personalstrukturen unterscheiden. In der Tabelle sind ihre Merkmale vergleichend zusammengestellt.

Blickt man auf die Vorbildung der verschiedenen Gruppen des Bildungspersonals, wird deutlich, dass die Leitungsebene bisher faktisch durchgängig Akademikern/Akademikerinnen vorbehalten ist (auch wenn sie theoretisch in den meisten Betrieben auch für aufsteigende Ausbilder/-innen offen ist). Auf der Ebene des hauptamtlichen Ausbildungspersonals sind am ehesten neben der AEVO zusätzliche berufspädagogische Weiterbildungen anzutreffen. Die ausbildenden Fachkräfte tragen zwar die Hauptlast der Fachausbildung, sind dafür aber in aller Regel formal nicht qualifiziert. Am problematischsten ist die Situation in den Kleinbetrieben: Hier gibt es weder hauptamtliches noch berufspädagogisch qualifiziertes Personal.

Berufspädagogische Anforderungen an das Ausbildungspersonal

Branchenübergreifend wird in den Betrieben die Auffassung vertreten, Ausbilden sei heute *pädagogisch anspruchsvoller* geworden. Gleichzeitig werden nach Auskunft der Interviewpartner/-innen aber die betrieblichen Bedingungen für eine gute Ausbildung – vor allem aufgrund des wachsenden Zeit- und Kostendrucks – ungünstiger. Insbesondere in kleineren Betrieben wird manchmal die Frage gestellt, ob angesichts der Schere, die sich hier öffnet, die betriebliche Bildung überhaupt noch fortgeführt werden kann.

Bei den *Ausbildungsmethoden* stellt – zumindest aus der Sicht der Führungskräfte – das selbstgesteuerte Lernen und die damit verbundene *Rolle des Ausbilders und der Ausbilderin als Lernbegleiter/-in* das Leitziel dar. Das gilt auch für Kleinbetriebe. Es gebe aber noch erhebliche Umsetzungsdefizite. Der Unterweisungsstil wird im Rahmen eines Methoden-Mix weiterhin gepflegt. E-Learning und neue Lernmedien haben sich zumindest in größeren Ausbildungsbereichen etabliert, bleiben in ihrer Bedeutung aber eingeschränkt. In der Echtarbeit wird „ganzheitlich“ gelernt, d. h., Praxis und Theorie sollen integriert vermittelt werden. Im Fall von Lerninseln und „ingesourcten“ Echaufträgen müssen die hauptamtlichen Ausbilder/-innen bei der Auftragsakquisition und Auftragsabwicklung mitwirken. Bei den Bildungsdienstleistern wird „Kundenorientierung“ groß geschrieben.

Der Qualifikationsbedarf des Ausbildungspersonals

Für alle, die ausbilden, gilt natürlich, dass sie in erster Linie ein einschlägiges für die Ausbildung relevantes fachliches Wissen und Können brauchen. Das allein reicht aber zum Ausbilden bei weitem nicht aus.

Vielmehr lässt sich aus unseren Gesprächen durchgehend ein klarer Bedarf an berufspädagogischen Kompetenzen erkennen. Bei den ausbildenden Fachkräften ebenso wie bei den nebenamtlichen Dozenten/Dozentinnen betrifft das im Wesentlichen drei Kompetenzschwerpunkte zusätzlich zur fachlichen Seite:

- Eine *berufspädagogische Methodik*: Wie bereite ich die Realaufgaben meines Arbeitsplatzes (bzw. die Inhalte meiner Fachtheorie) so auf, dass die Auszubildenden möglichst selbständig und handelnd lernen können? Wie bilde ich möglichst kompetenzorientiert aus, und wie unterstütze ich das Lernen?
- Eine Kompetenz zur *persönlichen Begleitung* der Auszubildenden: Wie kann ich meine Auszubildenden motivieren bzw. Demotivierung vermeiden? Welches Kommunikationsverhalten ist angemessen? Wie begleite ich sie bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen?

Tabelle **Typische Ausbildungssituationen und Struktur des Bildungspersonals***

Typ	Personalstruktur	Vorbildung	Aufgabenschwerpunkte
Industrie	HA Leiter/-innen	Akademiker/-in	Strateg. Planung
	Teamleiter/-innen	Meister/-in, aufgestiegene Ausbilder/-in	Koordination, Management
	Hauptamtl. Ausbilder/-innen (Trainer/-innen)	z.T. Meister/-in, sonst AEVO	Organisation, Begleitung, Betreuung
	Co-Trainer/-innen	Facharbeiter/-in, berufspäd. Qualifizierung on the job, Rotation	Unterstützung der Ausbildung, Auftragsabwicklung
Ausbildende Fachkräfte		Duale Ausbildung, Fachkräfte, gelegentl. AEV	Ausbildung am Arbeitsplatz
	Dienstleistung	HA Leiter/-innen	Meist Akademiker/-in
Wenige Hauptamtliche („Consultants“)		z. T. Akademiker/-in, sonst Weiterbildung auf Meister-niveau, berufspäd. Wertbare Weiterbildung	Konzeptionelle Entwicklung und Steuerung; Organisation, Management, selten Seminare
	Ausbildende Fachkräfte/Nebenberufliche Dozenten/Dozentinnen	Fachausbildungen, z. T. akademisch; Berufserfahrung; keine berufspäd. Qualifizierung	Prakt. Ausbildung in der Echtarbeit
Kleinbetriebe	Nebenberufl. Leiter/-innen (Inhaber/-innen)	Fachausbildung, Meister/-in bzw. AEVO	Organisation, Auswahl der Azubis, Betreuung, z. T. Ausbildung
	Nebenberufl. Ausbilder/-innen (ausb. Fachkräfte)	Fachausbildung, Berufserfahrung, keine berufspäd. Qualifizierung	„auftragsbezogene“ Ausbildung am Echauftrag
Bildungsdienstleister	HA Leiter/-innen	De facto Akademiker/-in	Strateg. Planung, Akquisition v. Ausbildungsaufträgen
	Teamkoordinatoren/-koodinatorinnen	Aufgestiegene Ausbilder/-innen	Akquisition, Kundenkontakt, Koordination, Management
	Hauptamtliche Ausbilder/-innen	Fachausbildung, Meister/-in oder AEVO, berufspäd. Qualifizierung	Ausbilden, Begleiten, Koordination der Zusammenarbeit mit ausb. FKs in den Partnerbetrieben
Öffentliche Verwaltung	HA Leiter/-innen	Höherer Verwaltungsbeamter, oft Akademiker	Strateg. Planung, konzept. Entwicklung
	Wenige Hauptamtliche Ausbilder/-innen	Verwaltungsfachkräfte mit berufspäd. Weiterbildung	Konzept. Entwicklung, Organisation, Management

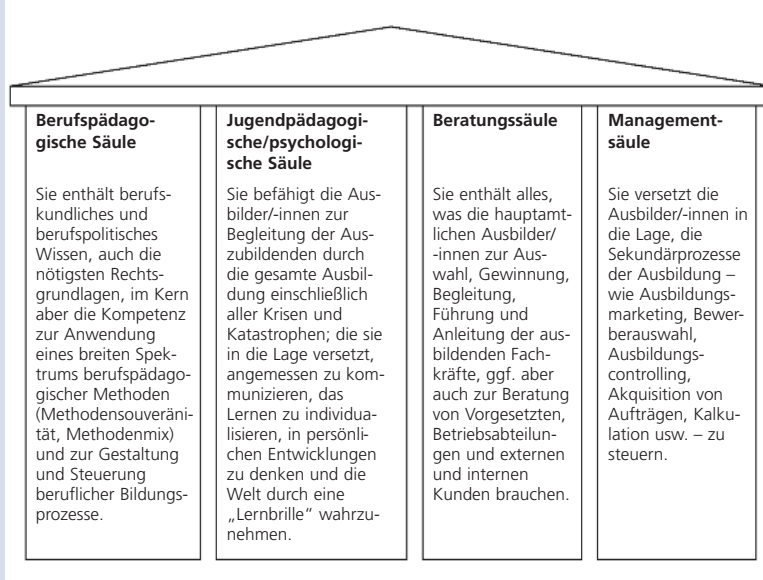
* Zur quantitativen Besetzung der einzelnen Kategorien des Bildungspersonals können keine Angaben gemacht werden, da sich die befragten Branchenverbände lediglich auf ähnliche Schätzungen und Konstruktionen stützen, wie sie den Angaben im Berufsbildungsbericht zugrunde liegen.

- Sicherheit bei der *Beurteilung* der Auszubildenden, ihrer Leistung und ihres Verhaltens: Wie kann ich richtig beobachten? Wie kann ich das Beobachtete angemessen verbalisieren?

Konsens zum Qualifikationsbedarf

- Zum Ausbilden reicht es heute nicht mehr, ein guter Fachmann/eine gute Fachfrau zu sein und ein Herz für die Jugend zu haben.
- Für die hauptamtlichen Ausbilder/-innen ist Ausbilden zu einem anspruchsvollen eigenständigen Beruf geworden.
- Kern dieses Berufs ist das Planen, Initiieren, Organisieren und Begleiten von handlungsbezogenen Lernprozessen; die fachliche Basis wird zum Anlass und Kern dafür.
- Der Beruf des Berufsausbilders/der Berufsausbilderin wird vom technischen zum Kommunikationsberuf.
- Ausbilder/-innen müssen eigentlich „doppelt qualifiziert“ sein.
- Die AEVO ist wichtig, reicht aber nicht für alle aus.

Abbildung Vier Säulen zu Qualifikationen des hauptamtlichen Ausbildungspersonals



Die spezifische Qualifikation des *hauptamtlichen Ausbildungspersonals*, die zur Wahrung seiner vielfältigen gewandelten Rollenaufgaben befähigt, muss auf folgenden vier Säulen beruhen (vgl. Abb.):

- einer berufspädagogischen Säule,
- einer jugendpädagogischen/psychologischen Säule,
- einer Beratungssäule und
- einer Managementsäule.

Für *Teamkoordinatoren* gilt die gleiche Qualifikationsgrundlage wie für die hauptamtlichen Ausbilder/-innen. Zusätzlich sollten sie spezielle Fähigkeiten haben in den Bereichen Kundenorientierung, Produktentwicklung, Vertrieb, Wirtschaftlichkeit, Führung, Gruppendynamik und Personalentwicklung.

Ausbildungsleiter/-innen benötigen vor allem Management-, personalwirtschaftliches und betriebswirtschaftliches Wissen, Führungskompetenz und ein Verständnis für die strategische Bedeutung des Bildungsbereichs für ein Unternehmen. Außerdem müssen sie sich mit modernen Ausbildungsansätzen auskennen und den Bildungsmarkt überblicken.

Der Bedarf nach Qualifizierungsangeboten

Unsere Gespräche erbrachten weitgehende Übereinstimmung darüber, was die verschiedenen Ausbildergruppen heute können sollten. Doch wie sieht es mit dem *Bedarf an*

Qualifizierung bzw. an (neuen) Qualifizierungsangeboten aus? Am schwierigsten, auch darüber besteht weitgehend Konsens, ist die Situation bei den *auszubildenden Fachkräften*, die heute im Allgemeinen keine ihrer gewachsenen Bedeutung angemessene berufspädagogische Qualifizierung haben. Deshalb greifen sie notgedrungen auf die Primärerfahrung der eigenen Ausbildung zurück und tradieren dadurch oft veraltete, einer modernen kompetenzorientierten Ausbildung nicht angemessene Ausbildungsformen. Es herrscht jedoch weitgehende Rat- und Hilflosigkeit bei der Frage, wie man diesem offenkundigen Mangel abhelfen kann. Angesichts der sehr großen Zahlen, um die es hier geht (in einem größeren Betrieb kommt man schnell auf einige tausend auszubildende Fachkräfte), sind konventionelle – z. B. seminaristische – Qualifizierungsformen nicht finanzierbar. Hier werden vielmehr neue arbeitsintegrierte, stark auf das informelle Lernen sowie auf Multiplikatoren-systeme setzende Qualifizierungsansätze (z. B. in Form von Erfahrungsaustausch-Gruppen) benötigt, die es zurzeit allenfalls in Ansätzen gibt.

In Kleinbetrieben spitzt sich diese Situation noch einmal zu, weil es hier keine hauptamtlichen Ausbilder/-innen gibt, die die nebenamtlichen betreuen könnten. Außerdem ist kaum zu erwarten, dass die Gesellen/Gesellinnen und Facharbeiter/-innen an externen Weiterbildungen zu berufspädagogischen Themen teilnehmen werden. Die Befragten setzen hier auf innerbetrieblichen Erfahrungsaustausch und die Ausbildungsberater der Kammern und Innungen, von denen sie aber wissen, dass diese viel zu wenig Zeit haben.

Bei der Frage nach dem Bedarf von entsprechenden Qualifizierungsangeboten für die *hauptamtlichen Ausbilder/-innen* und für die *Teamkoordinatoren/-koordinatorinnen* erlebten wir eine Überraschung. Obwohl sie kurz zuvor geschildert hatten, was Ausbilder/-innen heute alles (neu) können und leisten müssen, gaben insbesondere Ausbildungsleiter/-innen (größerer) auszubildender Betriebe und Bildungsdienstleister zu Protokoll, dass es dennoch keinen (neuen, zusätzlichen) Qualifizierungsbedarf gebe, weil sie heute schon ihr hauptamtliches Ausbildungspersonal laufend individuell und flexibel weiterbilden. Tenor: Zusätzliche oder Qualifikationsangebote sind unnötig, weil es im Haus oder am Markt alles gibt, was gebraucht wird.

„Es gibt eigentlich keinen Bedarf, der nicht bereits erkannt und angegangen wurde. ... Für alle Qualifikationsanforderungen gibt es entsprechende Kursangebote, manchmal werden auch externe Angebote gezielt genutzt.“ (Ausbildungsleiter)

Eine geregelte Zusammenfassung der verstreuten berufspädagogischen Weiterbildungsangebote zu kompakten „berufsförmigen“ Bildungsangeboten – wie etwa der Berufspädagoge/die Berufspädagogin (IHK) – wird von den Aus-

bildungsleitungen allenfalls im Hinblick auf den Ausbil-
dernachwuchs für sinnvoll gehalten, allerdings mit deutli-
chen Zweifeln vor allem an der Finanzierbarkeit und mit
der Sorge, eine solche Ausbildung könne irgendwann ein-
mal obligatorisch werden. Hier orientiert man sich an der
AEVO, auch wenn allen klar ist, dass diese den tatsächli-
chen Qualifikationsbedarf des angehenden hauptamtlichen
Ausbildungspersonals bei weitem nicht deckt.

Demgegenüber entstand in den Befragungen der Ausbil-
der/-innen mitunter ein etwas anderes Bild: Für viele von
ihnen hat eine geregelte kompakte Fortbildung mit einem
anerkannten „Berufsabschluss“ durchaus einen Reiz und
kann sich in ihren Augen auch günstig auf die Qualität
der Ausbildung und das Selbstbewusstsein und die Verant-
wortlichkeit der (hauptamtlichen) Ausbilder/-innen aus-
wirken. Ein solcher Ansatz wird also durchaus als Beitrag
zur Professionalisierung des Berufsausbildungspersonals
gesehen. Besonders wünschenswert ist es in den Augen vie-
ler Ausbilder/-innen, solche Qualifizierungen mit einem
Zugang zum Bachelor-Studium zu verbinden.

Gestaltungsaufgaben und Forschungsfragen

Letztlich geht es hier also wohl nicht um eine objektive
Bedarfs-, sondern um eine politische Gestaltungsfrage. Für
einen Beruf auszubilden, ist heute eine anspruchsvolle Auf-
gabe geworden, die eine breite berufspädagogische Quali-
fizierung rechtfertigt. Unter diesem Gesichtspunkt ist die
Tatsache, dass die ausbildenden Fachkräfte trotz ihrer stei-
genden Bedeutung keine berufspädagogische Qualifizie-
rung erhalten, besorgniserregend. Hier besteht dringender
Handlungsbedarf. Ähnliches gilt für die Ausbildung in
Kleinbetrieben: Die dort Ausbildenden benötigen dringend
berufspädagogische Beratung und Unterstützung.

Ein dringender Bedarf an komplexen geregelten berufs-
pädagogischen Qualifizierungsangeboten für das Bildungs-
personal wird von den Betrieben nicht gesehen, da sie aus
ihrer Sicht den Qualifikationsbedarf gut abdecken. Derart-
ige Qualifizierungsangebote können dennoch sinnvoll
sein, weil sie der Professionalisierung des betrieblichen
Bildungspersonals dienen und dem gewandelten Quali-
fikationsbedarf Rechnung tragen. Außerdem tragen sie zur
Qualitätsverbesserung der Ausbildung auch in kleineren
Unternehmen mit geringeren Möglichkeiten zur perman-
enten Weiterbildung des Bildungspersonals bei.

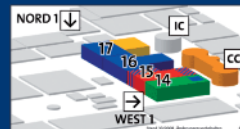
Um Aufschluss über die Größe der einzelnen Gruppen des
betrieblichen Bildungspersonals zu erhalten, müssen Pri-
märerhebungen durchgeführt werden, da nirgends belast-
bare Zahlen darüber vorliegen. ■

didacta 2009

und wir sind dabei

Auf der didacta 2009
präsentieren wir Ihnen
die Neuerscheinungen
aus den Bereichen:

- Berufsbildung
- Berufsausbildung
- Berufliche Weiterbildung
- Erwachsenenbildung
- Hochschule und Wissen-
schaft
- Personal- und Organisa-
tionsentwicklung
- Bildungs- und Arbeits-
marktforschung



Sie finden uns in
Halle 16, J11 –
im Übergang zur Halle 15.

www.wbv.de

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



www.didacta-hannover.de

Fördert flinke Wiesel!

Die didacta demonstriert Ausbildungsformen.

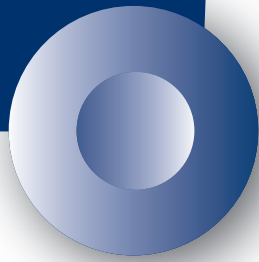


- Kindergarten
- Schule/Hochschule
- Ausbildung/Qualifikation
- Weiterbildung/Beratung

didacta
die Bildungsmesse

Hannover 10. – 14. 2. 2009

Deutsche Messe
Hannover - Germany



Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals an kaufmännischen Schulen

► Die Lehrerbildung im beruflichen Bereich steht vor großen Herausforderungen. Neben der Bewältigung von strukturellen Reformen (Umstellung von Diplom- bzw. Lehramtsstudiengängen auf die Bachelor- und Masterstruktur) geht es vor allem darum, die Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen sicherzustellen. In der öffentlichen Diskussion wird – auch als Reaktion auf internationale Vergleichsstudien – vermehrt bezweifelt, dass die Lehrerbildung hierzu tatsächlich in der Lage ist. Entsprechende Aussagen entbehren freilich einer empirischen Grundlage, denn es fehlt nach wie vor eine umfassende Evaluation der ersten Phase der Lehrerausbildung bzw. der Lehrerbildung insgesamt. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte empirische Studien vorgestellt, die die Kompetenzentwicklung bei angehenden Lehrkräften an kaufmännischen Schulen thematisieren. Zudem wird ausgeführt, wie fachdidaktisches Coaching zur Kompetenzentwicklung genutzt werden könnte.



JÜRGEN SEIFRIED

Prof. Dr., Professur für Wirtschaftspädagogik,
Universität Konstanz

Aktuelle Herausforderungen an die Lehrerbildung in der beruflichen Bildung

Das Anforderungsspektrum an Lehrkräfte wird mit den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004) zwar grob umrissen, es erweist sich aber als schwierig, die notwendige Kompetenzbasis für die Ausübung der Profession im Detail zu bestimmen. Inwiefern die Formulierung von Standards dieses Problem löst, ist derzeit offen. Im deutschen Sprachraum haben diesbezüglich insbesondere die Arbeiten von OSER und OELKERS für Furore gesorgt und die Schweizer Lehrerbildung in ihrem Selbstverständnis erschüttert. OSER (1997a, 1997b) identifizierte knapp 90 Standards, die zu zwölf Gruppen (z. B. Lehrer-Schüler-Beziehung, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts oder Leistungsmessung) zusammengefasst wurden. Die Resultate einer Befragung von über 1.200 Lehramtsstudierenden zu Erfahrungen mit den verschiedenen Standards (OSER/OELKERS 2001) legte den Finger in die Wunde, denn nur wenige Standards werden während der Lehrerausbildung in der notwendigen Tiefe bearbeitet. Ähnliche Befunde liefert eine Längsschnittstudie aus Österreich, die ebenfalls auf die geringe Wirksamkeit des Studiums hinweist (vgl. MAYR 2006). Etwas anders stellen sich die Ergebnisse einer jüngeren Studie von BAER u. a. (2007) dar, die an drei Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und der Schweiz durchgeführt wurde. Mit Hilfe verschiedener Testverfahren (Studierende sollten beispielsweise bei sogenannten Vignettentests fiktiven Anfängern Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung geben oder bei der Analyse von Unterrichtssequenzen Handlungsalternativen nennen und begründen) konnte gezeigt werden, dass die Probanden während des Studiums im Mittel signifikante Kompetenzzuwächse aufweisen. Es gilt also, die Wirksamkeit der Lehrerbildung zu diskutieren, die in Deutschland (und dies gilt auch und gerade für den beruflichen Bereich) bislang kaum empirisch gestützt evaluiert wurde (man denke auch an die ohne empirische Absicherung vorgenommene Überfüh-

rung der Diplom- und Lehramtsstudiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur).

Die Beantwortung der Frage, ob (angehende) Wirtschaftspädagogen in einer zweiphasigen Lehrerbildung erst im Referendariat bzw. im Berufsalltag professionelle Kompetenzen aufbauen können oder ob dies bereits während der ersten Phase in hinreichendem Maße gelingt, steht also noch aus. Im Folgenden werden drei Fragen bezogen auf die Ausbildung zur Lehrkraft an kaufmännischen Schulen bearbeitet:

- Trägt das Schulpraktikum zur Kompetenzentwicklung von Studierenden bei?
- Verändern sich zentrale Ansichten auf das Lehren und Lernen im Zeitablauf?
- Wie sind Lehrerbildungsmaßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu gestalten?

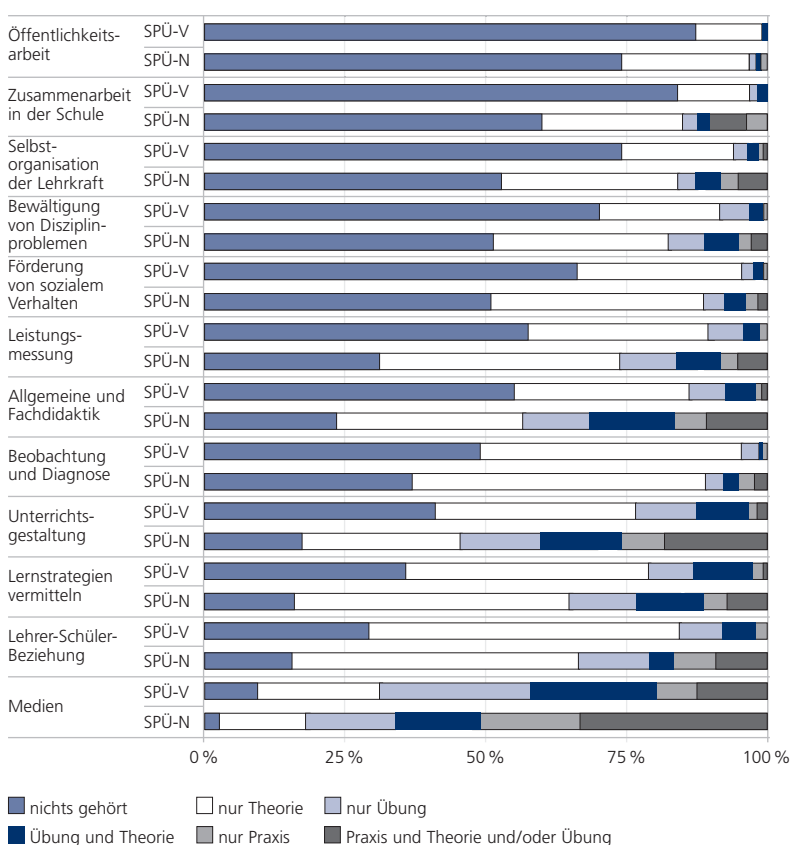
Kompetenzentwicklung durch Schulpraktische Übungen?

Um die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung mittels Schulpraktischer Übungen zu analysieren, wurden an der Universität Bamberg bei insgesamt 106 Studierenden der Wirtschaftspädagogik der Fragebogen von OSER (1997a, 1997b) zu Standards in der Lehrerbildung jeweils vor und nach dem Schulpraktikum eingesetzt (vgl. SEIFRIED/TRESCHER 2007). Der Fragebogen umfasst knapp 90 Einzelstandards, die jeweils durch ein Item gefasst werden (z. B. „Ich habe im Studium gelernt, mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen“). Diese Einzelstandards werden dann zu zwölf Standardgruppen zusammengefasst, die zwischen drei bis 21 Einzelstandards umfassen. Die Studierenden sollten angeben, inwieweit sie von den Standards gehört hatten, sich theoretisch mit diesen beschäftigt hatten bzw. bereits praktische Erfahrungen mit diesen sammeln konnten. Dabei waren Mehrfachantworten möglich. Folgt man OSER (1997b), so bestimmen die Kombinationen dieser Mehrfachantworten die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Standard. Im schlechtesten Falle haben die Studierenden von einem Standard „nichts gehört“, und im Idealfall geben sie die Kombination „Theorie + Übung + Praxis“ an. Abbildung 1 gibt die Bearbeitungsintensität für die zwölf Standardgruppen wieder (und zwar vor den schulpraktischen Übungen [SPÜ-V] und nach den schulpraktischen Übungen [SPÜ-N]).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vorliegenden Befunde die Ergebnisse von OSER/OELKERS (2001) bzw. von Mayr (2006) bestätigen. Viele Standards werden offenbar nicht bzw. nicht in ausreichendem Umfang im Studium thematisiert. Dies gilt in erster Linie für Standards im administrativen Bereich (z. B. Öffentlichkeitsarbeit oder Zusammenarbeit in der Schule). Unterrichtsnahe Standardgruppen wie „Medien“, „Lehrer-Schüler-Beziehung“

und „Unterrichtsgestaltung“ dagegen weisen eine deutliche Zunahme der Bearbeitungsintensität auf. Es sind also durchaus gewisse Lernfortschritte der Studierenden durch eine Seminarreihe rund um das Schulpraktikum festzuhalten. Bei der Interpretation ist indes zu berücksichtigen, dass es sich um Selbstauskünfte der Studierenden handelt. Man kann aus den Befunden nicht schließen, dass die Studierenden *tatsächlich* Kompetenzen dazugewonnen haben. Hierfür bedarf es der Unterrichtsbeobachtung (Performanzmessung), bei der man sich auf beobachtbare Kriterien beschränken müsste.

Abbildung 1 **Bearbeitungsintensität von Standardgruppen** (n = 106, Angaben in %)



Veränderung von Sichtweisen auf Lehren und Lernen

Persönliche Überzeugungen (Beliefs) bzw. Sichtweisen stellen einen zentralen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar (vgl. BAUMERT/KUNTER 2006). Es konnte – auch für den kaufmännischen Bereich – empirisch gezeigt werden, dass Sichtweisen von Lehrkräften handlungswirksam sind und damit die Unterrichtsqualität mit bestimmen (vgl. SEIFRIED 2009). Für die Lehrerbildung stellt sich daher die Frage, wann und wie fachdidak-

tische und lerninhaltsspezifische Sichtweisen erworben werden und ob sich diese im Verlauf der Berufsbiographie wesentlich verändern. BLÖMEKE (2004, S. 59) fasst den Forschungsstand wie folgt zusammen: Eine Übersicht über die empirischen Befunde „macht einerseits die Bedeutung der beliefs deutlich, die bei Studierenden bereits vor Beginn der Lehrerausbildung vorliegen. Andererseits wird offenkundig, dass derzeit weder entschieden werden kann, welcher Faktor dafür ausschlaggebend ist, dass jemand zu einer ‚guten‘ Lehrperson wird, noch wie Lehrerbildung konkret zu gestalten ist.“ Es wird jedoch vermutet, dass die Lehrerbildung kaum dazu beiträgt, nicht zielführende Vorstellungen von Studierenden dauerhaft zu verändern („Konstanzer Wanne“, vgl. Kasten). Vielmehr scheint es so zu sein, dass Lehramtsstudierende mit schul- und unterrichtsbezogenen Sichtweisen in die Lehrerbildung eintreten, die weitgehend veränderungsresistent sind und wie ein Filter wirken, so dass Studierende überwiegend Informationen verarbeiten, die zu ihrer Weltsicht passen (vgl. BLÖMEKE 2004, 64 f.).

Hinweise auf Unterschiede in Sichtweisen auf Lehren und Lernen zwischen Personen unterschiedlicher Berufs-/Ausbildungsphasen lassen sich aus einer von mir durchgeführten Querschnittsuntersuchung gewinnen (SEIFRIED 2009). Dabei wurden verschiedene Grundorientierungen zu Lehren und Lernen (konstruktivistische und instruktionale Vorstellungen, vgl. Kasten) bei 225 Lehrkräften sowie bei Bamberger Studierenden der Wirtschaftspädagogik (n=96 Studierende im Grundstudium und 121 im Hauptstudium) und Referendaren in Bayern und Baden-Württemberg (n=92) erhoben.

„Konstanzer Wanne“

Unter diesem Schlagwort ging in die Literatur die Vermutung ein, dass sich schul- und berufsbezogene Einstellungen von Lehramtskandidaten und -kandidatinnen im Studium und dann wieder beim Übergang in den Beruf verändern. Grob gesprochen geht man davon aus, dass Studierende vor Studienbeginn über konservative Ansichten verfügen, diese während der Studienzeit durch liberalere pädagogische Vorstellungen und emanzipatorische Ansprüche ersetzen und bei Eintritt in die Berufspraxis unter dem Stress der ersten Erfahrungen konservative Muster (z. B. Schüler/-innen benötigen Druck) wieder wirksam werden (Stichwort „Praxischock“) (vgl. DANN u. a. 1978).

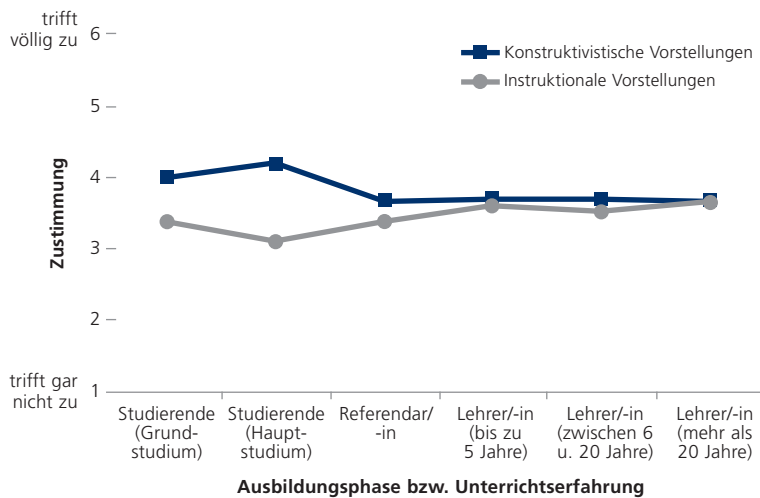
Die Gegenüberstellung der Grundorientierungen zu Lehren und Lernen zeigt, dass Studierende etwas stärker konstruktivistisch orientierte Vorstellungen vertreten als Referendare und Lehrkräfte, wohingegen instruktionale Auffassungen bei Lehrkräften in der Berufspraxis eine größere Rolle als bei Studierenden spielen (vgl. Abb. 2). Zwischen Referendaren und Lehrkräften fielen die Unterschiede geringer aus. Inwiefern der beschriebene Effekt auf den häufig zitierten „Praxischock“ zurückzuführen ist, muss bei einem Querschnitt offen bleiben. Erstrebenswert wäre es daher, im Rahmen einer Längsschnittstudie zu analysieren, wie sich für Lehr-Lern-Prozesse relevante Sichtweisen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Zeitablauf entwickeln. Dabei müssten die Studierenden nicht nur während des Studiums, sondern auch in die zweite Phase der Lehrerbildung sowie in den Beruf begleitet werden (vgl. beispielsweise die Untersuchung von LIPOWSKY 2003).

Kompetenzentwicklung durch Coaching

Der Kompetenzerwerb bzw. die Professionalisierung von Lehrkräften vollzieht sich nicht punktuell und in streng abgrenzbaren Phasen, sondern lebenslang im Verlauf der Berufsbiographie. Dabei ist der Lernprozess (bzw. der Erwerb von Kompetenzen) durch zielgerichtete Intervention beeinflussbar. Bislang ist jedoch strittig, wie Kompetenzentwicklungsmaßnahmen in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung sowie in der Fortbildung zu gestalten sind. Für die erste Phase stellt sich unter anderem die Frage, wie Schulpraxisphasen anzulegen sind, um Studierenden nicht nur praktisches Handeln, sondern auch die theoriegestützte Reflexion des eigenen Tuns zu ermöglichen.

Eine Möglichkeit der Kompetenzentwicklung, die sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Lehrerfortbildung als geeignet erscheint, besteht im fachdidaktischen Coaching, das in erster Linie auf die Prozessberatung abzielt (vgl. ZEDLER u. a. 2004). Es versteht sich explizit nicht als Master-Konzept, bei dem z. B. ein „exzellenter“ Coach einem weniger erfahrenen Kollegen oder Studierenden im Sinne einer „Meisterlehre“ zur Seite steht (vertikale Beratung). Vielmehr steht die Unterstützung des zu Beratenden bei der Suche nach Problemlösungen und besseren Ver-

Abbildung 2 Grundorientierungen zu Lehren und Lernen in Abhängigkeit von Ausbildungsabschnitt bzw. Berufserfahrung (n = 499)



fahren im Sinne einer horizontalen Beratung im Blickpunkt. Der zu Beratende wird bei der eigenständigen Problemlösung unterstützt, es werden aber keine normativen Konzepte aufgedrängt.

Erste Erfahrungen sprechen für die Erfolgsträchtigkeit des fachdidaktischen Coachings, ein systematischer empirischer Nachweis steht jedoch noch aus (vgl. hierzu die Übersicht bei ZEDLER u. a. 2004). Falls sich entsprechende Coaching-Maßnahmen als wirksam erweisen sollten, wäre eine Orientierung der Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerausbildung an dieser Konzeption zu erwägen. Die seit Jahrzehnten diskutierte Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung könnte so zum Teil überwunden werden.

Frühzeitig Anwendungsperspektiven eröffnen

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Kompetenz von Lehrkräften umfasst ein weites Feld und äußert sich in der gezeigten Leistung, der Performanz, die im Falle von Lehrkräften in pädagogischen Situationen zu erbringen ist. Die Professionalität von (angehenden) Lehrkräften entwickelt sich von der Ausbildung an über längere Erfahrung im beruflichen Feld; berufliches Lernen und Handeln findet in spezifischen, fachdidaktischen Kontexten statt. Die Entwicklung von Kompetenzen beansprucht jedoch größere Zeiträume, als sie in der Aus- und Weiterbildung üblicherweise zur Verfügung stehen. Statt – wie bisher üblich – mit Kursangeboten (Lehrerfortbildung) oder zeitlich knapp bemessenen Schulpraxisphasen (Studium) zu arbeiten, ist es überlegenswert, von Anfang an konsequent auf fachdidaktisches Coaching zu setzen und somit auch der Fachdidaktik von Anfang an einen hohen Stellenwert einzuräumen. Hierbei erscheint eine Orientierung an der konstruktivistischen Sichtweise (die auch für das Schülerlernen gefordert wird) als sinnvoll. Lernen ist situiert, daher bietet es sich an, Lehrer(aus)bildungsmaßnahmen in alltägliche Arbeitsprozesse zu integrieren, um frühzeitig Anwendungsperspektiven zu eröffnen. Vor diesem Hintergrund lassen sich einige Anforderungen an Kompetenzentwicklungsmaßnahmen in Studium und Weiterbildung formulieren:

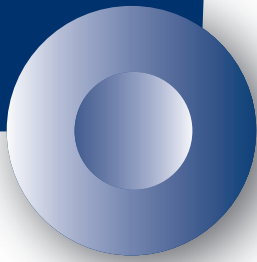
- Es stellt sich zunächst die Frage, was überhaupt trainiert werden soll. Es sollte nicht das Training im Bereich des Micro-Teaching (Handwerk) im Mittelpunkt stehen, sondern die intentionale Veränderung von Sichtweisen. Erst in einem nachgelagerten Schritt ist zu versuchen, über veränderte Sichtweisen eine Modifikation der Handlungsweisen auf der Mikroebene zu erreichen.
- Kompetenzentwicklungsprogramme müssen an den individuellen Erfahrungen und Vorstellungen der Betroffenen ansetzen. Die Entscheidung über die Form von

Kompetenzentwicklungsmaßnahmen ist letztlich ebenso wie beim Lehrer-Schüler-Verhältnis Ausfluss des Rollenverständnisses als Berater/Coach bzw. Wissensvermittler. Die Prozessberatung erscheint vielversprechender zu sein als das klassische Master-Modell, bei dem Experten und Expertinnen Novizen die richtigen Sichtweisen als „fertiges Wissen“ vermitteln.

- Bezüglich der Dauer und Intensität von Maßnahmen sollte die Begleitung von (angehenden) Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum hinweg, idealerweise integriert in den Berufsalltag, angestrebt werden.
- Schließlich sollten Kompetenzentwicklungsmaßnahmen verdeutlichen, dass sie zu einer Verbesserung der Handlungsmöglichkeiten im Berufsalltag führen und ein Nutzen für das Lehr-Lern-Handeln zu erwarten ist. Idealerweise erfolgt dieser Nachweis in realen Unterrichtssituationen. ■

Literatur

- BAER, M. u. a.: Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: *Unterrichtswissenschaft* 35 (2007) 1, S. 15–47
- BAUMERT, J.; KUNTER, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006) 4, S. 469–520
- BLÖMEKE, S.: Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Braunschweig 2004, S. 59–91
- DANN, H.-D. u. a.: *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart 1978
- LIPOWSKY, F.: *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn 2003
- MAYR, J.: *Theorie + Übung + Praxis = Kompetenzen? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“*. In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart, E.: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Beiheft 51 der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim/Basel 2006, S. 149–163
- OSER, F.: *Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen*. Beiträge zur Lehrerbildung (1997a) 15, S. 26–37
- OSER, F.: *Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse*. Beiträge zur Lehrerbildung (1997b) 15, S. 210–228
- OSER, F.; OELKERS, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich 2001
- SEIFRIED, J.: *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt/M. 2009
- SEIFRIED, J.; TRESCHER, A.: *Kompetenzentwicklung durch schulpraktische Übungen*. In: *bwp@* (2007) 12 URL: www.bwpat.de/ausgabe12/seifried_trescher_bwpat12.pdf (Stand: 10.1.2008)
- ZEDLER, P. u. a.: *Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern*. In: DOLL, J.; PRENZEL, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster u. a. 2004, S. 114–132



Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick

► Mit der Initiierung des Kopenhagen-Prozesses und dem bildungspolitischen Programm 2010 (Lissabon Agenda) für die Entwicklung der europäischen Bildungssysteme wird dem Lehrpersonal eine Schlüsselfunktion zugesprochen.

Es stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise die wichtige Rolle des beruflichen Bildungspersonals am Besten durch eine europäische Berufsbildungspolitik flankiert werden kann. In diesem Beitrag werden Erfahrungen aus europäischen Projekten, Grundlagen der europäischen Zusammenarbeit bezüglich des beruflichen Bildungspersonals und mögliche Perspektiven aufgezeigt.



ANKE BAHL

M. A., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ im BIBB



PHILIPP GROLLMANN

Dr. phil., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationales Benchmarking und Monitoring/Europäische Berufsbildungspolitik“ im BIBB



HEROLD GROSS

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationales Benchmarking und Monitoring/Europäische Berufsbildungspolitik“ im BIBB, nationaler Koordinator von TTnetDE

Seit den 1980er Jahren steht das Berufsbildungspersonal auf der Agenda der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit. In den 1990er Jahren fand es als Schwerpunkt Einzug in die europäischen Programme PETRA und später LEONARDO DA VINCI (ATTWELL 1997; HANF 1996; LIETARD/BEAUMELOU 1989). Das Cedefop gründete 1998 das Training of Trainers Network (TTnet).

Bei den Bemühungen, die Qualität des Bildungspersonals durch die europäische Berufsbildungspolitik zu verbessern, sind verschiedene Strategien denkbar. Auf den ersten Blick stellen sich drei Varianten dar:

1. Ein Weg läge darin, im Wesentlichen zur *Bewusstseinsbildung beizutragen* und es den Mitgliedsstaaten zu überlassen, nach den jeweils national zu bestimmenden Bedarfen die Qualität des Personals in der beruflichen Bildung maßgeschneidert zu verbessern.
2. Die zweite Variante wäre, angesichts einer großen Heterogenität der Zielgruppe, einen sehr *generellen Rahmen zu entwickeln*, der es ermöglicht, die Verschiedenheit der nationalen und häufig auch noch nach Branchen und Bildungssektoren (z. B. Aus- und Weiterbildung) differenzierten Profile zu erfassen und ihre Qualität zu verbessern.
3. Die dritte Variante läge in der Förderung der *Entwicklung eines Professionalisierungskonzeptes* für das Berufsbildungspersonal, das die Aus- und Fortbildungsbedarfe für verschiedene vorhandene Profile inhaltlich strukturiert und *Standards* festlegt.

Auf welcher Grundlage sich die Vielzahl bisheriger und aktueller Aktivitäten bewegt, und welche Ergebnisse bereits erzielt worden sind, soll hier im Überblick dargestellt werden.

Differenzierungsansätze für eine heterogene Zielgruppe

Grundlage jüngerer Aktivitäten der Europäischen Kommission bildet die Typologie aus der sogenannten „Maastricht-Studie“ aus dem Jahr 2004. Anhand von Länderstu-

dien wurden verschiedene Typen von Berufsbildungspersonal unterschieden (vgl. Kasten).

Wissenschaftliche Befunde zum beruflichen Bildungspersonal

Typologie des Berufsbildungspersonals in Europa

1. Lehrkräfte, die in formalen Schul- oder Hochschulumgebungen arbeiten und Unterricht in berufsbezogenen Kursen oder Programmen erteilen;
2. Ausbilder/-innen und Laborassistenten/-assistentinnen sowie Lehrkräfte für Fachpraxis, die in Schul- oder Hochschulumgebungen in Laboren oder Werkstätten arbeiten, die
 - a) entweder mit einem hohen Grad an Selbständigkeit unterrichten oder
 - b) als Assistentinnen/Assistenten für andere Lehrkräfte tätig sind;
3. Ausbilder/-innen, Tutorinnen und Tutoren sowie Trainer/-innen in Unternehmen, die Trainings- und Ausbildungsfunktionen in verschiedenen Ausprägungen in ihren Arbeitsalltag integrieren (von beiläufig und selten bis hin zur betrieblichen Vollzeitfunktion). In dualen Systemen ist diese Aufgabe oft von Weiterbildungsfunktionen innerhalb der Unternehmen getrennt, während in anderen Unternehmen diese Unterscheidung nicht so stark vorgenommen wird;
4. Ausbilder/-innen und Trainer/-innen in Weiterbildungseinrichtungen, die häufig unterstützt von öffentlichen Behörden und Trägern, primär mit Fokus auf soziale und Arbeitsmarktintegration und auf die Vermittlung grundlegender berufsbezogener Fähigkeiten tätig sind;
5. Ausbilder/-innen und Trainer/-innen, die in von Arbeitgebern eingerichteten Weiterbildungseinrichtungen arbeiten, wie zum Beispiel Handelskammern, branchenspezifischen Ausbildungsbetrieben oder privaten Ausbildungsunternehmen und Anbietern. Diese legen ihren Schwerpunkt häufig auf die berufliche Anpassungsbildung.

(LENEY u. a. 2004)

Über die Typen 1 und 2 a) und b) als schulische Lehrkräfte liegen relativ viele Informationen vor. Sie lassen sich als vergleichsweise homogene Teilgruppen gut identifizieren und von anderen abgrenzen. Bei den folgenden Gruppen ist dies schwieriger. In Typ 3 wird der Unterschied zwischen ausbildenden Fachkräften und hauptamtlichem Ausbildungspersonal ebenso aufgehoben wie die Differenzierung z. B. zwischen großen und kleinen Betrieben. Auch bei den für die Typen 4 und 5 angesprochenen Arbeitsfeldern gibt es erhebliche Unterschiede, so dass sich die Frage stellt, ob eine Differenzierung über den Träger zweckmäßig ist. Zumindest lassen sich die hier definierten Grundprofile nicht durchgehend, d. h. europaweit, als „Berufsprofile“ identifizieren. Zudem existieren weitere, quer dazu liegende Profile, wie z. B. externe Ausbildungsberater/-innen.

Für alle Profile gilt, dass diese in unterschiedliche nationale Zuständigkeitsbereiche – wie Bildung, Erziehung und Kultur, Wirtschaft oder Arbeit und Soziales – fallen. Das macht die Entwicklung einer gemeinsamen Strategie zusätzlich kompliziert. Die EU-Kommission hat über das Generaldirektorat Bildung und Kultur daher nur begrenzte Einflussmöglichkeiten auf die nationale Politik und auf die Ausgestaltung der Politik innerhalb dieser verschiedenen Ressorts.

Erkenntnisse aus der Lehr-Lern-Forschung verweisen auf die Bedeutung der Fachdidaktik: Das Wissen, das vom Bildungspersonal in erfolgreiche Lehrprozesse eingebracht wird, zeichnet sich durch ein hohes Maß an Integration von fachlichem und pädagogischem Wissen aus (BRANSFORD 2004; SHULMAN 1986). Ein Professionalisierungskonzept müsste diese Erkenntnis aufgreifen. In den meisten Ländern wird diesem Befund jedoch weder in der Berufsschullehrerausbildung noch in der Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals Rechnung getragen. Für die Berufsbildung stellt sich die Forderung nach einer Integration von fachlichem und pädagogischem Wissen schon vor dem Hintergrund der zahlreichen existierenden Berufsprofile – die letztlich die Maßgabe für die Lehr-Lern-Inhalte sein müssten – als eine kaum zu bewältigende Herausforderung dar.

In der Maastricht-Studie konnten im Hinblick auf das Berufsbildungspersonal verschiedene Entwicklungen festgestellt werden, die als Professionalisierungs- und Flexibilisierungsstrategien gekennzeichnet werden können. So arbeiten zwar einige Länder an der inhaltlichen Verbesserung der Ausbildung und der Laufbahnen des Personals, diese Bemühungen betreffen aber in erster Linie das schulische Berufsbildungspersonal. Trotzdem stellen sich zwei Probleme auf der Makroebene, die diese Aktivitäten in ihre Grenzen weisen: zum einen die schlechtere Bezahlung im Vergleich zu allgemeinbildenden Lehrkräften und zum anderen demographische Entwicklungen und Personalknappheit. Maßnahmen, die in erster Linie darauf abzielen, den Status und die Qualität der Lehrerausbildung zu erhöhen, werden daher um Initiativen ergänzt, die darauf abzielen, den Zugang zu erleichtern.

In Folge der Maastricht-Studie, die den Stellenwert des Bildungspersonals für die europäische Agenda bekräftigt hat, wurde die Studie EUROTRAINER durchgeführt, die sich dem betrieblichen Ausbildungspersonal (Typ 3) in den 32 europäischen Mitglieds- und Beitrittsstaaten widmet. Demnach geht die Mehrzahl des Personals seiner Tätigkeit nicht als Hauptberuf nach und ist nicht als Statusgruppe ausgewiesen. Die Aufmerksamkeit, die im Betrieb der Aus- und Weiterbildung gewidmet wird, ist vom traditionellen Stellenwert der Ausbildung im Unternehmen und im jeweiligen Berufsbildungssystem, aber auch wesentlich vom Fachkräfteangebot, der Konjunkturlage und vom Kostendruck bestimmt. Letzterer schlägt vorrangig auf den Ausbildungsbereich durch. Umgekehrt führt Fachkräftemangel zu Intensivierung und Innovation bei Ausbildung und Personalentwicklung. Im Zuge der Facharbeit auszubilden, wird nicht als „Beruf“ wahrgenommen. Entsprechend gibt es keine berufspädagogische Identität bei dieser Personen-

gruppe. Qualifizierungsangebote werden von ausbildenden Fachkräften kaum wahrgenommen, und der Bereich ist nur schwach durch Berufsverbände vertreten. Als Voraussetzungen gelten im Wesentlichen Fachkenntnisse und Berufserfahrung; besondere Kompetenzen im methodischen, pädagogischen und Management-Bereich werden von Experten als unterentwickelt eingeschätzt. Für die Zukunft wird ein nötiger Rollenwandel zur „Lernbegleitung“ mit vermehrten Ansprüchen an soziale und kommunikative Kompetenz und an neue Lernformen beschrieben. Zukünftig wird mehr Verantwortung für den Ausbildungsprozess insgesamt mit Kompetenzen im Bereich Qualitätssicherung und Vernetzung verlangt. Es zeigt sich allerdings ein wachsendes Interesse an Basis- und Zusatzqualifizierungen für Bildungspersonal in Unternehmen, bis hin zu akademischen Qualifizierungen. Dabei wird Eigeninitiative und Selbstentwicklung des Bildungspersonals betont. Die Studie empfiehlt, vor allem zur Bewusstseinsbildung für die bedeutende Rolle des Personals beizutragen und möglichst den Weg direkt über die Betriebe und das mittlere Management zu wählen. Um innovative Methoden und Materialien gezielter als bislang zu verbreiten, wären massive Anstrengungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung erforderlich. Gerade das Personal in KMU ist hier auf Unterstützung angewiesen (vgl. Executive Summary auf www.trainersineurope.org).

Europäische Entwicklungsprojekte

Das Netzwerk TTnet ist ein von Cedefop betreutes Gemeinschaftsnetzwerk aus heute 26 nationalen Netzwerken. Es beschäftigt sich mit Fragen der Qualifizierung und beruflichen Entwicklung des Lehr- und Ausbildungspersonals in einem Europäischen Bezugsrahmen und führt zurzeit ein Projekt „Defining VET Professions“ zum Thema durch. Tätigkeitsfelder, Aufgaben und Kompetenzen wurden mit Hilfe des Rasters des Europäischen Qualifikationsrahmens anhand von drei Profilen (schulisches Lehrpersonal, betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal und Leitungspersonal in der beruflichen Bildung) durch Interviews erfasst.

Es zeigt sich, dass die inhaltlichen Herausforderungen, denen sich das Personal in der beruflichen Bildung stellen muss, sich trotz verschiedener Kontexte als sehr ähnlich darstellen. Die Profile lassen sich zwar danach unterscheiden, ob eher sozial- und bildungspolitische Aufgaben oder eher betriebliche Zwecke verfolgt werden. Insgesamt zeigt sich aber ein hohes Maß an Konvergenz, z. B. hinsichtlich der Erfordernisse modern gestalteter Lernprozesse, der Personalführung und -entwicklung, der Organisationsentwicklung, der Qualitätssicherung, der kollegialen Kooperation und des Arbeitens in Netzwerken. Ein Entwurf mit drei resultierenden Profilen soll bis Ende des Jahres 2008

Fachvertreterinnen und -vertretern aus der Praxis, der Sozialpartner, Unternehmens- und Berufsverbände und den Verwaltungen zur Validierung vorgelegt werden. Als vorläufiges Ergebnis leitet die Studie einen Professionalisierungsbedarf und die Forderung nach einer europäischen Unterstützung der Bildung von Standards sowie berufs begleitender Lernprozesse ab.

Ein wichtiges Instrument, um Impulse auch auf der Ebene der Praxis zu setzen, sind Projekte im Rahmen des EU-Förderprogramms LEONARDO DA VINCI.

Bereits in der ersten Runde des Leonardo-Programms in den 1990er Jahren wurde ein Projekt zur Entwicklung eines europäischen Master-Abschlusses für Berufspädagoginnen und -pädagogen gefördert (EUROPAPROF). Allerdings stellten sich zu diesem Zeitpunkt die Unterschiede weder zwischen den vorhandenen universitären Ausbildungsgängen im Bereich Berufsbildung und Personalentwicklung bei Partnerinstituten noch als unüberwindbare Hindernisse für die Entwicklung gemeinsamer Programme und Abschlüsse dar.

Aktuell verfolgt ein durch den deutschen IG-Metall-Vorstand verantwortetes Projekt mit dem Titel „It's time“ das Ziel, Kernelemente des deutschen Qualifizierungsprofils „Berufspädagoge/-pädagogin“ auch europaweit bekanntzumachen, indem sie durch europäische Partnerinstitutionen erprobt und angepasst werden (vgl. www.its-time.org). Gleichzeitig wird der deutsche Professionalisierungsansatz für das betriebliche Bildungspersonal durch diese Maßnahme unterstützt und ein Rahmen geschaffen, der zu mehr Flexibilität und Durchlässigkeit innerhalb der Qualifizierungsansätze der beteiligten Länder beiträgt.

Das Projekt TT-Plus (vgl. www.ttplus.org) widmet sich auf der Basis von Betriebsfallstudien in erster Linie den ausbildenden Fachkräften. Ausgehend von der Feststellung, dass nur unzulängliche Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung und eine geringe Anerkennung ihrer Funktionen bestehen, werden Ansätze zu einer kontinuierlichen professionellen Weiterbildung entwickelt. Angesichts unterschiedlicher Arbeitsprozesse je nach Berufen, Branchen und Betriebsgrößen wird eine Forderung nach Standards kritisch reflektiert. Daher steht in der Arbeit des Projekts im Gegensatz zu anderen Ansätzen ein Akkreditierungsrahmen im Vordergrund der Entwicklungsarbeiten. Als dessen Elemente werden Prinzipien, Standards, Infrastruktur, Anwendungsregeln und Dokumentation, Instrumente und Medien und Beispiele für praktische Anwendungsfälle bestimmt. Gute Ausbildungspraxis, so ein wichtiges Zwischenergebnis des Projektes, ist nicht nur von der Kompetenz der ausbildenden Fachkräfte abhängig, sondern auch von organisationalen und betrieblichen Voraussetzungen. Die Verankerung der Unterstützung des Lehrens und Lernens am Arbeitsplatz muss daher betrieblich institutiona-

lisiert sein und kann nicht lediglich auf der Verbesserung der Kompetenzen von Ausbildern beruhen. Als Resultat wird damit eher eine Orientierungshilfe zur Verfügung gestellt, die Entwicklung und Verbesserung betrieblicher Ausbildungsfunktionen zu strukturieren. Die Ergebnisse fügen sich eher in die am Anfang mit „Bewusstseinsbildung“ und „europäischer Rahmen“ bezeichneten Strategien ein.

Ausblick: Was bleibt zu tun?

Der Überblick zeigt, dass es eine Vielzahl von Aktivitäten zur Unterstützung des beruflichen Bildungspersonals in Europa gibt, die jedoch bisher nicht systematisch vernetzt sind. Verschiedene Instrumente stehen zur Verfügung, um die Qualität des beruflichen Bildungspersonals in Europa zu verbessern. Diese können Professionalisierungsansätze genauso umfassen wie Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Unterstützungsmechanismen z. B. in KMU.

Inhaltlich stellt sich die Frage nach einer wirksamen europäischen Politik damit als ein Problem der Gewichtung von zielgruppenspezifischen Formen der Unterstützung und Förderung auf der einen Seite und der Orientierung an einem einheitlichen Bündel von berufspädagogischen Aufgaben auf der anderen Seite dar. Letztlich müssten alle drei anfangs benannten Strategien in einem kohärenten Konzept weiter verfolgt werden. Für eine solche integrative Politik der Förderung des Ausbildungspersonals ergeben sich u. E. in der europäischen Berufsbildungspolitik zentrale Anknüpfungspunkte, die in der nebenstehenden Tabelle veranschaulicht werden. Sie zeigt überdies, dass es einer Kooperation zwischen drei verschiedenen Politikfeldern bedarf, um die Qualität des Berufsbildungspersonals in Europa zu verbessern. Das bedeutet zwar einen hohen Koordinationsaufwand, erhöht aber gleichzeitig auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Nur so könnte u. E. eine neue Qualität in der mittlerweile lang bestehenden Zusammenarbeit bezüglich des Bildungspersonals erreicht werden.

Zur Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms Bildung 2010 besteht eine Arbeitsgruppe, in der sich die Mitgliedsstaaten über die Politiken ihrer Länder im Bereich Lehrkräfte austauschen und Strategien auf europäischer Ebene entwickeln. Da die Besonderheit des beruflichen Bildungspersonals bislang noch zu wenig Berücksichtigung fand, wurde 2006 eine Untergruppe, die „Focus Group on VET teachers and trainers“, einberufen. Ihr gehören Ministerialvertreter aus zehn Mitgliedsländern sowie beratende Sachverständige des Europäischen Berufsbildungszentrums Cedefop (TTnet) und der European Training Foundation ETF an.

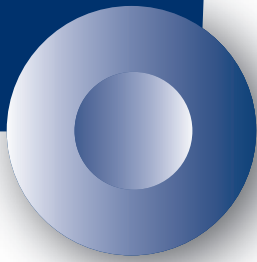
Tabelle **Aktivitäten zur Unterstützung des Berufsbildungspersonals in Europa**

Strategie	Ziel	Zielgruppen	Europäische Anknüpfungspunkte	Politikfelder
Bewusstseinsbildung	Förderung des Bewusstseins für die Bedeutung der Funktion des Ausbildungspersonals	Betriebe, Management und betriebliches Ausbildungspersonal	Zunehmende Bedeutung sektoraler Dialoge im Bereich der Berufs- und Beschäftigungspolitik	Berufsbildungs- und Beschäftigungspolitik
Entwicklung eines gemeinsamen Rahmens	Entwicklung praktischer Instrumente zur Sicherung der Qualität und Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsfunktionen	Betriebe, Management, betriebliches Ausbildungspersonal Berufliche Schulen und Bildungsanbieter	Konvergente Entwicklungen bzgl. der Bedeutung des Betriebs als Lernort; Verbindlichkeit der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit (EQF; ECVET etc.)	Berufsbildungspolitik
Professionalisierung	Inhaltliche Strukturierung von Aus- und Fortbildungsbedarfen. Festlegung von Standards für verschiedene Profile	hauptamtliches betriebliches Ausbildungspersonal und Lehrer	Bologna-Prozess; Verbindlichkeit der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit (EQF; ECVET etc.)	Berufsbildungs- und Hochschulpolitik

Zur Unterstützung ihrer Arbeit werden im Auftrag der Kommission sechs Expertenworkshops in verschiedenen Teilen der EU durchgeführt, um regionale Besonderheiten aufzugreifen und die Befunde und Empfehlungen bisheriger Arbeiten breit diskutieren zu können. Hiermit will man vor allem der Anforderung gerecht werden, die Bedürfnisse der Berufsbildungspraxis stärker in die Formulierung der europäischen Berufsbildungspolitik einfließen zu lassen. ■

Literatur

- ATTWELL, G.: *Vocational Training and HRD in Europe: Research and Conditions*. Bradford 1997
- BRANSFORD, J. D.: *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington 2004
- HANF, G.: *Gemeinsame Maßnahmen zur Ausbildung der Ausbilder*. In: *PETRA-Ausbildungspartnerschaften (Bd. 2: Was Ausbilder und Berufsschullehrer in Europa von- und miteinander lernen können)*. Bonn/Berlin 1996, S. 5–8
- LAUTERBACH, U.: *Ausbildung des Personals in der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich*. In: Bös, G.; Neß, H. (Hrsg.): *Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven*. Bielefeld 2000, S. 175–201
- LENEY, T. u. a.: *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. London u. a. 2005
- LIETARD, B.; BEAUMELOU, F.: *Vers un formateur européen? In: Education permanente 99 (1989) 3, S. 55–65*
- SHULMAN, L. S.: *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. In: *Educational Researcher 15 (1986) 2, S. 3–13*



Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zu Lernortkooperation und Professionalisierung

► Im Kontext der aktuellen Diskussionen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems nimmt das Bildungspersonal eine Schlüsselrolle für die Qualität beruflicher Aus- und Weiterbildung ein. Allerdings werden Professionalisierungs- und Qualifizierungsstrategien für diese Zielgruppe häufig lernortspezifisch entwickelt und umgesetzt. Aktuelle berufspädagogische Trends begründen jedoch eine stärkere inhaltliche Zusammenarbeit von betrieblichem und außerbetrieblichem Ausbildungspersonal, Berufsschullehrern/-lehrerinnen und sozialpädagogischen Fachkräften. Hierzu zeigt der Beitrag anhand von Beispielen aus der Fortbildungspraxis mögliche Wege auf. Deutlich wird, dass eine kooperative, lernortübergreifende Qualifizierung des Bildungspersonals entscheidend zur Professionalisierung beitragen kann.



ANDREAS DIETRICH

Dr. rer. pol., Leiter des Arbeitsbereichs „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer“ im BIBB



ROBERT W. JAHN

Dipl.-Hdl., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Lernortkooperation als Qualitätsmerkmal beruflicher Bildung

Unter Lernortkooperation wird „das technisch-organisatorische und das pädagogische Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte verstanden“ (PÄTZOLD 1999, S. 286). Damit soll die Qualität beruflicher Bildung unter Sicherung lernortbezogener Spezialisierungen gestützt und u. a. zu Innovation und Modernisierung des Bildungssystems beigetragen werden. Neben institutionellen Rahmenbedingungen ist „die persönliche Initiative von Ausbildern und Berufsschullehrern ... und eine individuelle Anreizstruktur“ (ebd.) entscheidend für das Gelingen der Lernortkooperation. Diese steht seit Jahren im Fokus berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschungs- bzw. Modellprojekte und ist zudem Gegenstand eigenständiger Handbücher (EULER 2004). Dennoch sprechen aktuell folgende Gründe für die weitere Profilierung dieses Themas:

- Berufliche Bildung vollzieht sich verstärkt im Kontext der gesellschaftlichen Integration von Jugendlichen, notwendiger Berufsorientierung und der Entwicklung individueller Beschäftigungsfähigkeit. Dieser Funktion kann nur durch lernortübergreifende Erziehungs- und Bildungsziele entsprochen werden (DIETRICH 2008).
- Die Idee der Kompetenz- und Outcomeorientierung löst die traditionelle Beziehung zwischen Lernorten, Lern- und Unterweisungsformen und entsprechenden Lernzielkategorien auf und führt zudem zu einem neuen Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung in einer zunehmend wissensstrukturierten Praxis (vgl. SLOANE 1998). Zudem sollen in der Berufsbildung Kompetenzen erworben werden, die am ehesten in lernortübergreifenden Lehr-Lernarrangements entwickelt werden können, wie z. B. internationale berufliche Handlungskompetenz oder IT- und Medienkompetenz.
- Die etablierten Rollen einzelner Lernorte und damit des Bildungspersonals verschwimmen: Während in berufsschulischen Lernfeldern anhand von praxisorientierten Aufgaben handlungs- und situationsorientiert gelernt werden soll, zeichnet sich betriebliches Lernen insbesondere in Großbetrieben durch umfassenden betrieb-

lichen Theorieunterricht, die Vermittlung abstrakter Lerninhalte, aber auch durch die Betonung von Personal- und Sozialkompetenz aus. Hinzu kommt eine starke Ausdifferenzierung der Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals (BAHL/DIETRICH 2008).

Die lernortübergreifende Zusammenarbeit des Bildungspersonals bedingt allerdings gegenseitige Akzeptanz und einen angemessenen Professionalisierungsgrad an den unterschiedlichen Lernorten. Eine wichtige Einflussgröße ist hier die Qualifizierung, die auch den Professionalisierungsgrad beeinflusst.

Qualifizierung des Bildungspersonals an den verschiedenen Lernorten

Am stärksten akademisiert und institutionalisiert sind Aus- und Fortbildung der Berufsschullehrer/-innen. Die universitäre Ausbildung legt das Fundament zum Aufbau professioneller Kompetenz. Daran schließt sich der staatliche Vorbereitungsdienst an, in dem eine Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildung dominiert. Obsolet ist die Auffassung, dass Lehrkräfte nach Absolvieren des Referendariats dauerhaft für das Berufsleben qualifiziert wären – „den fertigen Lehrer“ gibt es nicht (vgl. MESSNER/REUSSER 2000 und auch SEIFRIED in diesem Heft), sodass den Ausbildungsphasen ein Lernen im Beruf folgt. Zwar wird die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung stets betont, allerdings spiegelt sich dies weder im Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 67) noch in ausreichenden Angeboten wider. Daher sollten Qualifizierungskonzepte Impulse für informelles und kollegiales, aber auch lernortübergreifendes Lernen geben.

Betriebliche Ausbilder/-innen sind unter formalen Aspekten bzgl. ihrer berufspädagogischen Kompetenz relativ gering professionalisiert. Ihnen ist nach BBiG die fachliche und persönliche Eignung zu bescheinigen, wobei notwendige berufspädagogische Kompetenzen in der Regel in einem 120 Stunden umfassenden Vorbereitungslehrgang erworben werden sollen. Die Evaluation der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung von 2003–2008 zeigte, dass die Aufhebung dieses Mindeststandards bereits zum Absinken der Qualität betrieblicher Ausbildung geführt hat. Jeweils ca. 70 Prozent der im Rahmen der Evaluation befragten Unternehmen geben zudem an, dass derzeit Themen wie „Kooperation mit der Berufsschule“, „Motivation zu lebenslangem Lernen“ und „Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung“ für die Qualifizierung des Bildungspersonals besonders wichtig sind (ULMER/JABLONKA 2007, S. 7). Die Implementation des Fortbildungsberufs „Berufspädagoge/Berufspädagogin“ kann bei entsprechender Akzeptanz einen wichtigen Professionalisierungsschub bewirken und einen Standard für die Weiterbildung setzen.

Für andere Gruppen des Bildungspersonals, z. B. ausbildende Fachkräfte (nebenamtliches Ausbildungspersonal), existieren keine bundesweit gültigen Qualifikationsstandards. Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass über quantitative und qualitative Merkmale des betrieblichen Bildungspersonals, wie z. B. die Qualifikationsstruktur, nur sehr wenige Indikatoren bekannt sind. Hier besteht dringender Forschungsbedarf, um diese Gruppe genauer beschreiben und letztlich unterstützen zu können, z. B. durch die geplante Erfassung von Individualdaten der Ausbilder/-innen durch die statistischen Ämter ab 2007.

Der besondere Qualifizierungsansatz der Benachteiligtenförderung stellt hohe Anforderungen an das pädagogische Personal. Ausbilder/-innen, Stützlehrer/-innen und sozialpädagogische Fachkräfte agieren kooperativ als gleichberechtigte Partner, jedoch mit verschiedenen pädagogischen Schwerpunkten. Ausbilder/-innen verfügen entweder über einen Meisterabschluss oder andere Qualifikationen in Verbindung mit der AEVO. Stützlehrer/-innen besitzen das zweite Staatsexamen in einem Lehramt. Für sozialpädagogische Aufgaben können neben Fachkräften der Sozialarbeit und Sozialpädagogik auch staatlich anerkannte Erzieher/-innen eingesetzt werden (vgl. BMBF 2005, S. 25). Neben diesen Formalqualifikationen besteht ein spezifisches Fortbildungsprogramm zur kontinuierlichen Verbesserung und Erweiterung pädagogischer Kompetenzen (vgl. BONIFERDÖRR/ESPERT 2003). Das BMBF stellt jedoch fest, dass über die Formalqualifikationen hinaus großes Engagement und hohe Kooperationsbereitschaft (mit Schulen, Praktikums- und Ausbildungsbetrieben, u. a.) erforderlich sind (vgl. BMBF 2005, S. 25).

Es zeigt sich, dass das Bildungspersonal jeweils auf unterschiedlichen, voneinander unabhängigen Wegen qualifiziert wird. Diese sind eng an die jeweiligen Lernorte und entsprechende Rollenfestlegungen gebunden. Kooperative und lernortübergreifende Qualifizierungsmodelle sind in der Regel nicht explizit vorgesehen. Die Professionalisierung des Bildungspersonals und damit die Qualität beruflicher Bildung kann jedoch durch eine Intensivierung der kooperativen, lernortübergreifenden Qualifizierung gesteigert werden, wie folgende Beispiele zeigen.

Erfahrungen aus lernortübergreifenden Qualifizierungsansätzen

XENOS-MENTOREN

Das Projekt „XENOS-Mentoren“ wurde von Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e. V. durchgeführt. Das Ziel bestand darin, ein Fortbildungskonzept zu entwickeln und zu erproben, das Ausbildungspersonal, Lehrer/-innen, Sozialpädagogen/-pädagoginnen und Stützlehrer/-innen gemeinsam zu „Mentoren“ qualifiziert, die dann in ihrer Berufspraxis

als Multiplikatoren wirken sollen. Sie sollten befähigt werden, einerseits die Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen zu fördern und andererseits gesellschaftspolitische Fragestellungen (Fremdenfeindlichkeit, Interkulturalität, etc.) in die berufliche Bildungsarbeit einzubetten. Damit sollen Jugendliche beruflich und gesellschaftlich besser integriert werden, sodass fremdenfeindlichen Einstellungen im Rahmen beruflicher Bildung präventiv begegnet werden kann. Ein gesellschaftspolitischer Bedarf ist somit Ansatzpunkt für eine lernortübergreifende Qualifizierung. Die zweijährige Fortbildung zielte auf die Weiterentwicklung berufspädagogischer Kompetenzen und auf die Erweiterung der pädagogischen Rolle. Das Mentoring-Konzept lieferte hierbei einen didaktisch-methodischen Rahmen. Als Leitbild pädagogischen Handelns vereint es neue, erweiterte Rollenbilder und Aufgaben, mit denen sich die Teilnehmenden nach Abschluss der Maßnahme identifizierten. Charakteristische Elemente dieser „neuen“ Rollen sind u. a. die

- fürsorgliche, vertrauensvolle Unterstützung des jugendlichen „Mentees“ in verschiedenen Lebensbereichen,
- Übernahme von Erziehungs- und Vorbildfunktionen,
- Übertragung von Verantwortung und Motivation und
- Vermittlung einer positiven Zukunftssicht.

Ferner sollte bei den Mentoren/Mentorinnen die Einsicht in die Notwendigkeit einer verstärkten Lernortkooperation gefördert werden, sodass sie lernortübergreifende Kooperationsmöglichkeiten kennen, nutzen sowie nachhaltig aufbauen, pflegen und weiterentwickeln. In diesem Sinne wurden die 60 Teilnehmer/-innen in vier heterogenen (lernortübergreifenden) Lerngruppen qualifiziert. Zu absolvieren waren zehn Module (z. B. zu Interkulturalität, Didaktik, Methodik, Mentoring, Kommunikation, Mobilität, Berufsberatung, etc.). Die lernortübergreifende Gruppenzusammensetzung ermöglichte einen intensiven ehrlichen Austausch und initiierte einen Perspektivwechsel auf Aufgaben, Probleme und Strategien anderer Lernorte. Sie ist insofern von Bedeutung, als der wechselseitige Einblick in

die differenzierten Problemfelder der Kooperationspartner die Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit ist.

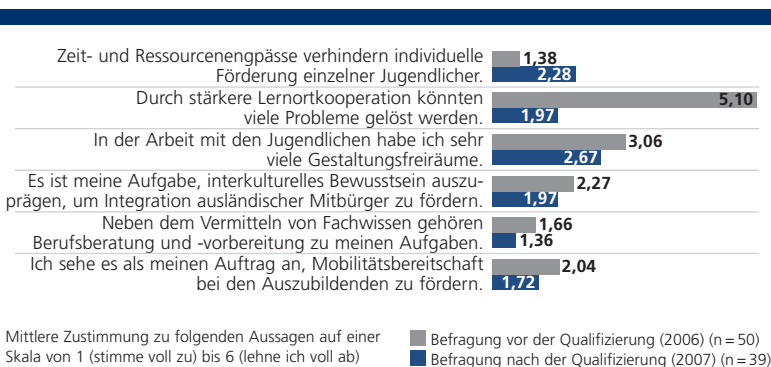
Die Evaluation der Fortbildung zeigte, dass bei 82 Prozent der Mentoren/Mentorinnen die Motivation im Laufe der Qualifizierung stieg, wobei das curriculare Konzept, der Fokus auf den Erfahrungsaustausch, die methodische Gestaltung sowie die lernortübergreifende Gruppenzusammensetzung wesentliche Beiträge leisteten.

Untersucht wurden im Rahmen der Evaluation auch Einstellungsveränderungen der Mentoren/Mentorinnen hinsichtlich Interkulturalität sowie der eigenen beruflichen Tätigkeit und der Einstellungen zu Lernortkooperationen. Während vor der Fortbildung die Aussage, dass man durch stärkere Zusammenarbeit viele Probleme lösen kann, noch deutlich abgelehnt wurde, stimmten die Mentoren und Mentorinnen nach der Qualifizierung der Aussage deutlich zu (vgl. Abb.). Diese Einstellungsveränderung kann vor allem auf die Gruppenheterogenität und den lernortübergreifenden Erfahrungsaustausch zurückgeführt werden. Die Nutzung von Kooperationschancen eröffnet Perspektiven der pädagogischen Arbeit, die ein Akteur allein nicht wahrnehmen kann.

Auch bezüglich der Akzeptanz „neuer“ Aufgaben (vgl. Abb.) und den Einstellungen gegenüber Interkulturalität waren positive Veränderungen identifizierbar (vgl. JAHN/JÄGER 2008).

Wie bei vielen Modellprojekten handelt es sich zunächst um singuläre Erkenntnisse, die validiert werden müssten. Im Sinne von „good practice“ erscheint der Ansatz aber übertragbar, um Qualifikation und Kooperation des Bildungspersonals nachhaltig zu verbessern. Das Projekt zeigte, dass langfristig orientiertes, gemeinsames, lernortübergreifendes Lernen Vertrauen, Offenheit und einen Erfahrungsaustausch zwischen den Lernorten initiieren kann, was wiederum Grundlage für Einstellungsveränderungen und für den Aufbau langfristiger persönlicher und institutioneller Kooperationen ist (vgl. JAHN/JÄGER 2008).

Abbildung Einstellungsveränderungen hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit



METALL- UND ELEKTRO-QUALIFIZIERUNGSNETZWERK (MEQ)

Das Projekt MEQ unterstützt durch Qualifizierungsmaßnahmen Schulen und Betriebe bei der Einführung der neuen Metall-, Elektro- und fahrzeugtechnischen Berufe in Hessen. Ziel ist es, die Ausbildungsqualität in diesem Bereich zu erhöhen. Ausgangspunkt war die Überlegung, dass die Umsetzung neuer Erkenntnisse in Unterricht und Ausbildung u. a. auf notwendigen Absprachen zwischen betrieblichem Ausbildungs- und schulischem Lehrpersonal beruht und diese Koordination und (langfristige) Kooperation durch gemeinsame Qualifizierung ermöglicht wird. Zentrales Element sind sogenannte Kooperationsgruppen von betrieblichen Ausbildern/Ausbilderinnen und Lehrkräften, die gemeinsam Jugendliche in den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik oder Fahrzeugtechnik aus-

bilden. Sie sollen u. a. Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne inhaltlich, zeitlich und organisatorisch abstimmen, um sie gemeinsam umzusetzen und damit die Ausbildung qualitativ zu verbessern und Lernortkooperationen zwischen Betrieben und Schulen zu verstetigen. Die Vernetzung fachbezogener Kooperationsgruppen ermöglicht den Aufbau eines landesweiten Qualifizierungsnetzwerks, das die fachliche und pädagogische Abstimmung unterstützt, die Lernortkooperation stärkt und Fort- und Weiterbildungsangebote bereitstellt. Das Angebot richtet sich vor allem an feste Kooperationsgruppen und besteht aus fachlichen und methodisch-didaktischen Veranstaltungen. In den Kooperationsgruppen reflektieren und formulieren die Teilnehmenden auf Basis ihrer gemeinsamen Arbeit an der Umsetzung neuer Ausbildungspläne den eigenen Qualifizierungsbedarf, aus dem passgenaue Fortbildungen konzipiert werden (z. B. Gestaltung des Lernfeldes Energie- und Gebäudetechnik, Entwickeln einer Lernsituation). Diese Gruppen sollen zudem gemeinsam Veranstaltungen wahrnehmen, um die Kontinuität der Zusammenarbeit zu gewährleisten.

Insgesamt haben von 2004 bis Ende 2006 2.086 Personen (1.225 Berufsschullehrer/-innen, 861 Ausbilder/-innen) an den Fortbildungen teilgenommen. Festgestellt werden konnte, dass Ausgestaltung und Intensität der Zusammenarbeit in einzelnen Gruppen stark variiert. Der Modellversuch wurde bis 2008 verlängert, wobei in dieser Zeit die Festigung und der Ausbau der Kooperationen und des Qualifizierungsnetzwerks fokussiert werden sollte. Zudem wurde der Transfer der Modellversuchsergebnisse stärker ins Blickfeld gerückt, da wesentliche Erkenntnisse auch für andere Berufe Gültigkeit haben (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung 2008).

Fazit und Handlungsempfehlungen

Aus den Beispielen ist zu entnehmen, dass kooperative, lernortübergreifende Qualifizierungen die Motivation zur Zusammenarbeit, die gegenseitige Akzeptanz und das Vertrauen erhöhen können. Die Wirkungen der dargestellten Projekte gehen somit über den reinen Qualifizierungsaspekt hinaus – Qualifizierung wird hier durch Kooperation erfolgreich und führt letztlich auch zur Qualitätssteigerung in der Berufsbildung.

Daher wäre zu fordern, dass insbesondere in die Weiterbildung des Bildungspersonals vermehrt lernortübergreifende Konzepte zum Einsatz kommen sollten. Dies bedingt neben curricularen und didaktischen Konsequenzen auch eine Veränderung der „Weiterbildungskultur“ in den Schulen, Betrieben und Bildungseinrichtungen. Allerdings besteht allzu oft Skepsis gegenüber pädagogischen Innovationen in und zwischen den Lernorten.

Grundsätzlich können drei zentrale Strategien zur Qualifizierung und somit zur Professionalisierung des beruflichen

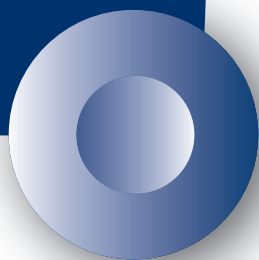
Bildungspersonals unterschieden werden: Professionalisierung kann

- durch eine neue Rollenwahrnehmung und -differenzierung,
- durch konsequente Fortbildung und (Höher-)Qualifizierung oder
- durch eine verbesserte Lernortkooperation und -vernetzung erfolgen (vgl. DIETRICH 2008, S. 164 ff.).

Konzepte der kooperativen, lernortübergreifenden Qualifizierung des Bildungspersonals ermöglichen eine Integration dieser Strategien und scheinen – so zeigen es die dargestellten Beispiele – sowohl erfolgreich als auch umsetzbar zu sein. Somit wäre zu wünschen, dass aus erfolgversprechenden Konzepten gelernt wird und die gemeinsame (Aus- und) Weiterbildung von betrieblichem Ausbildungs- und schulischem Lehrpersonal, Stützlehrern/-lehrerinnen sowie sozialpädagogischen Fachkräften künftig nicht mehr eine Ausnahme, sondern ein stabiles Element für die Professionalisierung des Bildungspersonals darstellt. ■

Literatur

- BAHL, A.; DIETRICH, A.: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: DIETRICH, A.; MEYER, R. (Hrsg.): *Berufsbildungspersonal. bwp@ (2008) Spezial 4*. URL: www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.shtml (Stand: 29.10.2008)
- BMBF: *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf: Benachteiligtenförderung*. Bonn 2005
- BONIFER-DÖRR, G.; ESPERT, S.: *hiba-Fortbildung: Innovationen und Arbeitshilfen für die Ausbildungspraxis*. URL: www.hiba.de/download-center/downloads/ibv_2004_FiB-2003.pdf (Stand: 29.10.2008)
- DIETRICH, A.: Aktuelle Probleme der Berufsausbildung und Konsequenzen für das Berufsbildungspersonal. In: KRÜGER, H.-H.; SCHMODE, U.: *Fremd im eigenen Land? Hamburg 2008*, S. 155–168
- EULER, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen; Band 2: Praktische Erfahrungen*. Bielefeld 2004
- INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG (Hrsg.): *Metall- und Elektro-Qualifizierungsnetzwerk (MEQ). Ein Projekt zur Einführung der neuen Metall- und Elektroberufe. Bericht 2006*. URL: www.meq.bildung.hessen.de/fileadmin/user_upload/MEQ/Veroeffentlichungen/MEQ_Sachbericht_2006.pdf (Stand: 29.10.2008)
- JAHN, R. W.; JÄGER, A.: *Kooperative Qualifizierung von Lehrern und Ausbildern als Beitrag zur Professionalisierung*. In: DIETRICH, A.; MEYER, R. (Hrsg.): *Berufsbildungspersonal. bwp@ (2008) Spezial 4*. URL: www.bwpat.de/ht2008/ws25/jahn_jaeger_ws25-ht2008_spezial4.shtml (Stand: 29.10.2008)
- MESSNER, H.; REUSSER, K.: *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 2*, S. 157–171
- PÄTZOLD, G.: *Lernortkooperation*. In: KAISER, F.-J.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 1999*, S. 286–288
- SLOANE, P. F. E.: *Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis*. In: FRANKE, N.; BRAUN, C.-F. v. (Hrsg.): *Innovationsforschung und Technologiemanagement*. Berlin, u. a. 1998, S. 89–104
- ULMER, P.; JABLONKA, P.: *Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen*. In: *BIBB-Report (2007) 3*
- WISSENSCHAFTSRAT: *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin 2001. URL: www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf (Stand: 29.10.2008)



Der Bachelor für Berufsbildung Integrierte Ausbildung des betrieblichen Bildungspersonals in Hochschule und Unternehmen

► Mit der Verbindung ingenieurwissenschaftlicher und betriebspädagogischer Studien wird im Rahmen des Studiengangs Bachelor für Berufsbildung an der Universität Magdeburg ein erster berufsqualifizierender Universitätsabschluss eingeführt, der in späteren Masterprogrammen ausgebaut werden kann – etwa zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen oder in Bereichen wie Berufsbildungsmanagement oder Internationaler Berufsbildung. Frühzeitig wurde mit der Siemens Professional Education Mitteldeutschland überlegt, wie auf dieser Basis Fachkräfte für den betrieblichen Berufsbildungsbereich ausgebildet werden können. In dem hier vorgestellten Modell geschieht dies in einer zeitlich integrierten Verbindung des Hochschulstudiums mit einem betrieblichen Ausbildungsabschluss gem. BBiG und verschiedenen betrieblichen Trainingsprogrammen für Berufsbildungsfachkräfte.



RUDOLF FINK

Dipl. Ing. (FH) und Berufspädagoge, Senior-Fachexperte Berufspädagogik, Siemens Professional Education – Business Development, München



KLAUS JENEWEIN

Prof. Dr., Fachdidaktik technischer Fachrichtungen, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Ausgangssituation der Siemens Professional Education

Die betriebliche Fachkräfteausbildung findet in der Siemens AG in den „Competence Centren“ der Siemens Professional Education (SPE) statt. Die Arbeit der Competence Center orientiert sich an dem Fachkräftebedarf des Unternehmens und der sich hier entwickelnden Personalstruktur.

Die Siemens AG hat schon sehr frühzeitig mit der Umstrukturierung ihres Personalbestands begonnen (vgl. Abbildung 1). Seit 1970 hat sich das Verhältnis von Angestellten mit Universitäts- bzw. Fachhochschulabschluss und mit Lehre oder Fachabschluss gegenüber denjenigen ohne bzw. mit fachfremder Ausbildung deutlich verändert. Die Qualifikationsstruktur der Mitarbeiterschaft – Hochschulabsolventen/-absolventinnen sind mit 22 Prozentpunkten die relativ am stärksten gewachsene Gruppe – zeigt die Auswirkungen eines Wegs von der Industriegesellschaft in eine globalisierte Informations- und Wissensgesellschaft, wie ihn Prognosen in den 80er Jahren bereits vorhersagten.

Um dem weiter steigenden Bedarf an Hochschulabsolventen/-absolventinnen gerecht zu werden, setzt Siemens Professional Education bereits seit Mitte der 90er Jahre auf duale Studiengänge, bei denen Studierende kooperierender Hochschulen studienbegleitend ausgebildet werden. Dies macht heute einen beträchtlichen Teil der bei Siemens Professional Education geleisteten Ausbildungsarbeit aus und bedingt neue Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. Dabei zeigen die vorliegenden Erfahrungen, dass das bisherige Kompetenzniveau der betrieblichen Ausbilder für solche Anforderungen nicht mehr ausreicht, obwohl die Ausbildenden der Siemens AG nicht nur die Ausbildereignungsprüfung gem. AEVO vorweisen können, sondern ihre Mehrzahl über eine Meisterausbildung und einschlägige Berufserfahrungen in Meistertätigkeit verfügt.

Duales Ausbildungsmodell

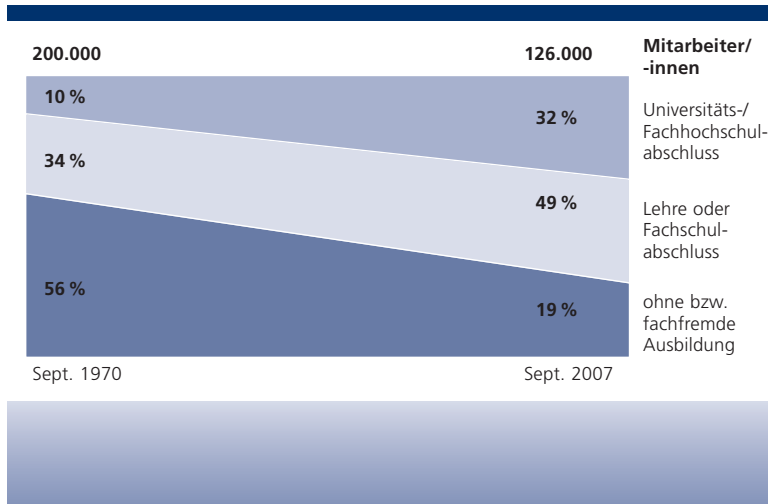
Für eine zukunftsorientierte Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals setzt die Siemens AG auf Fachkräfte mit Hochschulabschluss. Das Studienprogramm „Bache-

lor für Berufsbildung“ wird mit einer betrieblichen Berufsausbildung, betrieblichen Berufserfahrungen im späteren Praxisfeld und zusätzlichen Qualifizierungsprogrammen für eine betriebspädagogische Tätigkeit verbunden. Dies geschieht parallel zum Studienprogramm durch die konsequente Nutzung der vorlesungsfreien Zeit sowie in zwei Praxissemestern; diese Zeiten werden vollständig für die betriebliche Ausbildung oder für den Betriebseinsatz vorgehalten.

Kern der ersten Praxisphase sind Ausbildung und Prüfung in einem nach BBiG anerkannten Ausbildungsberuf. In der zweiten Praxisphase, die die vorlesungsfreien Zeiten der letzten drei Studiensemester umfasst, werden die Studenten mit einem umfassenden Programm von Workshops, Trainings und E-Learning-Materialien in unterschiedlichen Handlungsfeldern der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ausgebildet. Die Kombination aus Bachelorstudium, einschlägiger Berufsausbildung gem. BBiG und auf unterschiedliche Ausbildungskompetenzen bezogenen Module (Workshops, Trainings, E-Learning-Modul) ergibt ein Kompetenzprofil, das in Summe ein neues Berufsbild für die in der SPE zukünftig tätigen Ausbildungscoaches bildet.

Einen Überblick über die zeitliche Ausbildungs- und Studienorganisation gibt Abbildung 2. Mit Ausnahme des dritten Studiensemesters (hier werden die Lehrveranstaltungen auf zwei siebenwöchige Studienphasen aufgeteilt) wird das normale Studienprogramm des Bachelorstudiengangs Berufsbildung absolviert. Die betrieblichen Phasen teilen sich in Ausbildungs- und Praxisanteile im SPE-Trainingszentrum und in den Siemens-Fachabteilungen auf. Nach ca. 1,5 und ca. 2,5 Jahren dualer Ausbildungs- und Studienzzeit werden die beiden Teile der gestreckten Kammerprüfung absolviert. Die nach der Kammerprüfung folgen-

Abbildung 1 Entwicklung der Beschäftigtenstruktur bei Siemens Deutschland



den betrieblichen Praxiszeiten dienen der weiteren betriebspädagogischen Qualifizierung und dem Erwerb von Erfahrungen im späteren Praxisfeld.

Demnach absolvieren die dual Studierenden

- insgesamt 84 Wochen Vorlesungszeit,
- bis zum Abschluss der Kammerprüfung 45 Wochen Ausbildungszeit im Trainingszentrum und 26 Wochen Ausbildungszeit im betrieblichen Praxiseinsatz,
- nach Abschluss der Kammerprüfung weitere 37 Wochen Praxiseinsatz in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in unterschiedlichen Siemens-Fachabteilungen.

Da auch die Bachelorarbeit thematisch mit Fragen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung im jeweiligen Berufsfeld verbunden wird, ergibt sich ein Kompetenzprofil, das umfangreiche wissenschaftliche und praktische Erfahrungen

SIEMENS



Abbildung 2
Duales Ausbildungsmodell zum Ausbildungscoach in der Siemens Professional Education (SPE)


Abbildung 3 **Betriebliche Workshops, Trainings und E-Learning-Einheiten zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Ausbildungscoachs**

Workshops und Trainings

- Siemens Ausbildungsphilosophie – PETRA-Konzept
- E-Learning in der technischen Ausbildung
- Coaching in der Ausbildung
- Fachgespräch in Prüfung und Ausbildung
- Training Effektives Lehren in der Ausbildung
- Workshop (2 Phasen) in Zusammenarbeit mit der Hochschule zur Umsetzung der Bachelor-Arbeit

E-Learning-Materialien

- Lernen und Motivation; Kommunikationsmodell
- Wahrnehmung – Beobachtung – Beurteilung – Beurteilung Auszubildender
- Bewerten von Lern- und Arbeitsergebnissen
- Rechtliche Grundlagen – JuSchG, JarbschG, BBiG
- Mitbestimmung und Siemens-Betriebsvereinbarungen



gen der Betriebspädagogik mit einem ingenieurwissenschaftlichen Qualifikationsprofil verbindet und aus Sicht des Unternehmens im Sinne eines breiten betrieblichen Einsatzprofils hoch attraktiv ist. Dies wird insbesondere auch dadurch unterstützt, dass SPE in den Zeiten des Praxiseinsatzes nach Abschluss der Kammerprüfung das Hochschulstudium durch eine Reihe von weiteren Ausbildungsprogrammen unterstützt. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die für die zweite Phase seitens des Unternehmens zur Verfügung stehenden Workshops, Trainings und E-Learning-Einheiten.

Bisher vorliegende Erfahrungen

Die Partner haben zum Herbst 2006 mit dem ersten dualen Studienprogramm begonnen und hierfür zehn duale Ausbildungsplätze für die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik geschaffen; diese Studierenden erhalten ihre Ausbildung parallel zum Studium in Magdeburg im SPE-Trainingscenter Leipzig. Im Herbst 2007 wurden die dualen Ausbildungsplätze bereits verdoppelt und – neben weiteren zehn Plätzen für die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik – wurde das Modell auch auf zehn dual Studierende der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik ausgeweitet, die in Kooperation mit dem SPE-Trainingscenter Chemnitz ausgebildet werden. Aktuell steht der dritte Durchgang vor der Aufnahme des Studiums.

Die dual Studierenden haben mit dem Konzept die Möglichkeit, umfangreiche Erfahrungen in ihrem späteren Tätigkeitsfeld zu erwerben und erhalten so die Möglichkeit, Perspektiven von Auszubildenden, Trainern/Trainerinnen und Dozenten/Dozentinnen ebenso kennenzulernen wie die betriebliche Facharbeit. Die Studierenden bereiten in dieser Zeit selbst Ausbildungseinheiten für Übungen und Unterweisungen auf und führen unter Anleitung Ausbildungs- und Unterrichtsabschnitte selbständig durch. Ein

solches Erfahrungsumfeld bietet aus Sicht der Universität für das Studienprogramm eine bislang einmalige und innovative Ergänzung.

Aus Sicht der Siemens AG (vgl. KUHN/WEISENBACH 2008) ideal ist der Aspekt, dass die späteren Ausbildungscoachs bereits die Bildungslandschaft des Konzerns kennen und in die Unternehmenskultur eingeführt sind. Ebenso ist die Vorbereitung auf Führungs- und Leitungsfunktionen im Bereich der Berufsbildung bereits während des Studiums vorgesehen. Neben der Vermittlung von beruflichem und wissenschaftlichem Fachwissen wird ein besonderer Wert auf die Persönlichkeitsförderung der dual Studierenden gelegt. Aus Unternehmenssicht ist unter der Perspektive einer nachhaltigen Personalentwicklung auch von besonderer Bedeutung, dass die Studierenden mit ihrem erworbenen Bachelorabschluss anschlussfähig zu Masterstudiengängen sowohl im Bereich der Berufswissenschaft als auch der Ingenieurwissenschaften sind. Ermutigend zudem aus Sicht der Partner: Das Modell der Magdeburger dualen Studiengänge hat wegen der angelegten inhaltlichen Breite überregionale Beachtung gefunden, wie z. B. die durch das BIBB im Rahmen seines Internetportals „AusbildungPlus“ vergebene Auszeichnung als „Ausbildungsangebot des Monats“ (BIBB 2007).

Aktuelle Perspektiven

An der Otto-von-Guericke-Universität werden derzeit Studiengangsstruktur und Studieninhalte des Bachelor- und Masterprogramms für Berufsbildung weiterentwickelt. Konzeption und Zielsetzung des dualen Studienmodells werden in diesem Zusammenhang im Kontext mit neuen KMK-Vorgaben und einer deutlichen Ausweitung der betriebs- und berufspädagogischen sowie fachdidaktischen Studienanteile neu diskutiert (vgl. KMK 2007).

Gleichzeitig wird im Berufsbildungssystem über die Neugestaltung der Ausbildung der betrieblichen Ausbilder diskutiert. Es ist offensichtlich, dass die mit der Aussetzung der AEVO verbundenen Erwartungen sich nur zu einem geringen Teil erfüllt haben (vgl. JABLONKA/ULMER 2008). In der Wirtschaft entwickeln sich neue Standards wie die IHK-Fortbildungsordnung „Berufspädagoge“ (vgl. ERNST 2008); gegenüber dem bisherigen AEVO-Standard entstehen hier deutlich höhere Anforderungen an die Kompetenz des betrieblichen Bildungspersonals. Die Otto-von-Guericke-Universität und die Siemens Professional Education arbeiten derzeit an einer Konzeption, mit der

- das vorliegende duale Ausbildungsmodell durch den Ausbau der betriebspädagogischen Ausbildungsanteile im Bachelorstudiengang stärker für das Praxisfeld betriebliche Berufsbildung professionalisiert wird und gleichzeitig
- durch die gegenseitige Anerkennung der betriebspädagogischen Kompetenzen die Grundlage für einen

Credit-Transfer zwischen dem Fortbildungsstandard Betriebspädagoge/IHK und dem dualen Studienabschluss „Bachelor of Science für Berufsbildung“ einschließlich der im betrieblichen Bereich erworbenen Kompetenzen geebnet wird.

Hierzu wird mit der Ausweitung der betriebspädagogischen Studienanteile ein stärkeres Gewicht auf den Reformprozess der Berufsbildung und die hier im betrieblichen Umfeld diskutierten Reformkonzepte gelegt. Während bereits bisher Fragen der Organisation beruflicher Bildungsprozesse, einer handlungsorientierten Didaktik oder Grundprinzipien beruflicher Curricula fester Bestandteil des betriebspädagogischen Lehrangebots sind, wird die Weiterentwicklung mit einer Vertiefung von Inhalten in fünf Bereichen eingehen (vgl. Kasten).

Prozessorientierung (Allgemeiner Geschäftsprozess, Berufsbildung als Teil eines „lernenden Unternehmens“, Berufsbildungsprozesse und Prozessschritte)

Berufliche Handlungskompetenz als Zieldimension der betrieblichen Aus- und Weiterbildung (Kompetenzbegriff, Schlüsselqualifikationen, Lehr-/Lernmethoden einer kompetenzfördernden Aus- und Weiterbildung, selbstorganisiertes Lernen),

Planung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung (Von der Ausbildungsordnung zum betrieblichen Ausbildungsplan, Wissen versus Können – Problemorientierung als Ausbildungsansatz, Selbststeuerung und Informationsbeschaffung im Lernprozess, simulierte, prozessorientierte Aufgaben, Prozessintegrierte Ausbildungsteams),

Qualitätssicherung der Ausbildung (Kompetenzentwicklung des Ausbildungspersonals, Selbstevaluation des Lehrprozesses, Beurteilung von Auszubildenden, ausbildende Fachkräfte in Fachabteilungen, Abstimmung der Ausbildung in den Lernorten),

Qualitätsmanagement in der betrieblichen Ausbildung (Anwendung verschiedener Qualitätssysteme und deren Bezug zur beruflichen Bildung, ISO 9000, EFQM, EFQM).

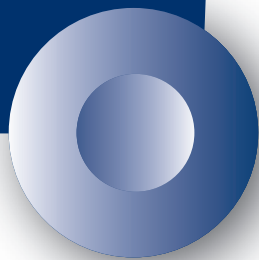
Hinzu kommen die Aufnahme von Prinzipien wie das Lernen an und mit Situationsaufgaben und das systematische Training in Präsentations- und Visualisierungstechniken. Da sich auf diesem Wege der Bachelorstudiengang Berufsbildung insgesamt weiterentwickelt (und – zumindest was die im Hochschulstudium vermittelten betriebspädagogischen Kenntnisse angeht – nicht nur in Bezug auf die dual Studierenden modernisiert wird), hat dies den Vorteil, dass auch die Magdeburger Studierenden, die nach dem Bachelor- den Lehramtmasterabschluss anstreben, sich intensiver mit Fragen der betrieblichen Berufsbildung auseinandersetzen. Die Otto-von-Guericke-Universität sieht in einer solchen Entwicklung erheblich positive Auswirkungen auf die in den unterschiedlichen Lernorten der dualen Berufsausbildung insgesamt beschäftigten Fachkräfte und neue Potentiale für eine Verbesserung der Lernortkooperation.

Auf dieser Grundlage werden derzeit Gespräche mit Berufsbildungspartnern der Wirtschaft geführt, wie durch die gegenseitige Anerkennung von Kompetenzen und Credits,

die in den Bildungswegen zum Berufspädagogen/zur Berufspädagogin oder zum betrieblichen Ausbildungscoach führen, ein Schlüssel für einen durch unterschiedliche Partner des tertiären Bildungsbereichs getragenen professionellen Standard des betrieblichen Ausbildungspersonals entstehen kann. Dies würde nicht nur den europäischen Entwicklungen entgegenkommen, die ja mit der Einführung des ECTS- und des ECVET-Systems solche Grundüberlegungen in die nationale Bildungsreformdiskussion eingebracht haben (vgl. JENEWEIN/WEISENBACH 2006, JENEWEIN 2008). Es wäre auch ein nachhaltiger Beitrag zur weiteren Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals und zur Attraktivitätssteigerung der beruflichen Ausbildungs- und Studiengänge insgesamt. ■

Literatur

- BADER, R.; JENEWEIN, K.: *Professionalisierung für Berufsbildung sichern und erweitern – Konzeption eines konsekutiven Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung und exemplarische Konkretisierung für technische Fachrichtungen*. In: *Die Berufsbildende Schule* 56 (2004), S. 9–16
- BIBB: *Ausbildungsangebot der Monate April 2007: Bachelor of Science für Berufsbildung*. In: *Internetportal „Ausbildung Plus“*
URL: www.ausbildung-plus.de/allgemein/zq_des_monats/archiv/April2007.html (Stand: 14. 10. 2008)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BlK): *Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 110)*. Bonn 2003. – URL: www.blk-bonn.de, (Stand: 14. 10. 2008)
- BlK: *Weiterentwicklung dualer Studiengänge im tertiären Bereich (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 132)*. Bonn 2005. – URL: www.blk-bonn.de (Stand: 14. 10. 2008)
- ERNST, H.: *Das didaktisch-methodische Konzept der Fortbildung zum/r IHK-Berufspädagogen/-pädagogin*. In: EICKER, F. (Hrsg.): *Perspektive Berufspädagoge!? Neue Wege in der Ausbildung von betrieblichem und wissenschaftlichem Ausbildungspersonal*. (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Konferenzen, Band 1.) Bielefeld 2008, S. 349–364
- FINK, R.: *Prozessorientierung in der Ausbildung mit PETRA plus. Erweiterung des PETRA-Konzeptes zur projekt- und transferorientierten Ausbildung um die Prozessorientierung und die Ausbildung als Teil eines lernenden Unternehmens*. Erlangen 2003
- JABLONKA, P.; ULMER, P.: *Die Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen (Berichte zur beruflichen Bildung, Band 8)*. Bielefeld 2008
- JENEWEIN, K.; WEISENBACH, K.: *Überlegungen zur Anerkennungsfähigkeit beruflicher Kompetenzen im Rahmen dualer Studiengänge*. In: KOCH, M./WESTERMANN, G. (Hrsg.): *Von Kompetenz zu Credits – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium*. Wiesbaden 2006, S. 1–16
- JENEWEIN, K.: *Perspektive Berufspädagoge/-pädagogin – Ein Ausblick aus nationaler Sicht*. In: EICKER, F. (Hrsg.): *Perspektive Berufspädagoge!? Neue Wege in der Ausbildung von betrieblichem und wissenschaftlichem Ausbildungspersonal*. Bielefeld 2008, S. 442–450
- KMK: *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. 5. 1995 i. d. F. vom 20. 9. 2007
- KUHN, N.; WEISENBACH, K.: *Die Ausbildung betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals im Rahmen eines dualen Bachelorstudiengangs: Ein Kooperationsmodell der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit der Siemens AG – Siemens Professional Education (SPE)*. In: EICKER, F. (Hrsg.): *Perspektive Berufspädagoge!? Neue Wege in der Ausbildung von betrieblichem und wissenschaftlichem Ausbildungspersonal*. Bielefeld 2008, S. 226–261



Qualifizierung durch Fortbildung Das Modellprojekt Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK in Mecklenburg-Vorpommern

HENRIETTE BRANDT, HELMUT ERNST

► **Im Zuge der Modernisierung der beruflichen Bildung wird stets betont, wie wichtig die Fort- und Weiterbildung des Aus- und Weiterbildungspersonals ist. In einer Reihe von Bundesländern (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Baden-Württemberg) wird derzeit in enger Zusammenarbeit mit den Industrie- und Handelskammern und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) die Fortbildung „Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK“ realisiert. Erste Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern werden hier vorgestellt.**

Das Modellprojekt

In Mecklenburg-Vorpommern wird die Fortbildung als ESF-gefördertes Modellprojekt auf Grundlage der durch die drei Kammern des Landes erlassenen besonderen Rechtsvorschriften seit Anfang 2006 an vier Standorten (Schwerin, Rostock, Stralsund und Neubrandenburg) durchgeführt. Die ca. zweijährige Fortbildung bietet für aus- und weiterbildende Fachkräfte aller Branchen die Möglichkeit, mehr fachliche und persönliche Kompetenzen sowie berufliche Perspektiven zu erlangen. Insbesondere Mitarbeiter/-innen aus kleinen und mittelständischen Unternehmen können auf dieser Grundlage besser mit den steigenden pädagogischen Anforderungen des Ausbildens zurechtkommen, ler-

nen neue Methoden und Ansätze der Berufsbildung kennen und handhaben und erschließen sich eine eigene Perspektive im weiten Feld der Aus- und Weiterbildung. Von der Fortbildung profitieren neben den Auszubildenden auch die Arbeitgeber des Aus- und Weiterbildungspersonals – die Betriebe und Bildungsdienstleister – denn die Fortbildung findet überwiegend anhand von konkreten Praxisprojekten statt, so dass – gewissermaßen als Nebenprodukt – eine Modernisierung der Ausbildung erfolgt.

Die Fortbildung „Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK“ in Mecklenburg-Vorpommern ist durch ein Konsortium von fünf Bildungsunternehmen in enger Zusammenarbeit mit der GAB München entwickelt worden und umfasst vier Basis- und ein Aufbaumodul (vgl. Kasten).

Die Fortbildungsmodule

Basismodule

1. Organisation und Planung beruflicher Bildungsprozesse
2. Begleitung der Lernenden und ihres Lernprozesses
3. Aus- und Weiterbildungsmarketing, Controlling, Qualitätsmanagement
4. Lernende beurteilen und prüfen; Kompetenzen feststellen

Auswahl eines der drei Aufbaumodule

5. Aufgaben und Beratung in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung
6. Aufgaben und Beratung von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen
7. Rehabilitations- und Sonderpädagogik

Ergänzend zu ca. 430 Stunden Präsenzzeit arbeiten die Teilnehmenden in etwa 600 tutoriell begleiteten Selbstlernstunden an praxisorientierten Projekten und Präsentationen sowie unterstützt durch E-Learning auf einer Lernplattform an der Erweiterung und Vertiefung ihrer Kenntnisse. Die Abschlussprüfung wird von der zuständigen IHK abgenommen. Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung sind einige formale Bedingungen (Berufserfahrung, Ausbildereignung nach AEVO u. a.) sowie die Teilnahme an vier Basismodulen und einem Aufbaumodul. Die bestandene Abschlussprüfung, die vier Modulklausuren und die Bearbeitung eines betrieblichen Auftrags mit anschließender Verteidigung umfasst, berechtigt dazu, die Berufsbezeichnung „Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK“ zu führen und ist in Mecklenburg-Vorpommern auf der Ebene 3 der IHK-Systematik angesiedelt.

Erste positive Effekte sind erkennbar

Bisher haben bereits 60 Teilnehmende die Fortbildung erfolgreich abgeschlossen, 50 weitere des zweiten Durchgangs werden bis Ende 2008 folgen.

Um zu gewährleisten, dass das Modellprojekt ein transferfähiges Produkt von regionaler und überregionaler Bedeutung wird, wurde eine prozessbegleitende Evaluation realisiert.

Sowohl die befragten Teilnehmenden als auch die Lernprozessbegleiter/-innen sehen in der Fortbildung eine sehr

sinnvolle Qualifizierung, deren positive Wirkungen der gesamten beruflichen Bildung zugute kommen. Sie hat für die meisten Teilnehmenden insbesondere einen hohen persönlichen Nutzen (vgl. Abb.1), da sie durch den umfassenden Wissenszuwachs besser die Anforderungen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung bewältigen. „Insgesamt hat der Wissenszuwachs dazu geführt, dass die Sichtweise auf Probleme im Bereich der beruflichen Bildung sich verändert hat und ich hier jetzt auch mitreden kann“ – so das Fazit einer Teilnehmerin.

Die Teilnehmenden haben im Rahmen der Fortbildung umfassende Kenntnisse (in Bezug auf Methoden der Aus- und Weiterbildung, Qualitätssicherungskonzepte sowie Controllingmaßnahmen) erlangt, die aus ihrer Sicht eine hohe Praxiswirksamkeit besitzen und neben der „Verbesserung der eigenen pädagogischen Fähigkeiten“ auch zur Verbesserung der Qualifizierung der Fachkräfte im eigenen Unternehmen beigetragen haben. Die hohe Wirksamkeit wird insbesondere durch praxisnahe Aufgaben erreicht (vgl. Abb. 2). Auch das Lernen im Rahmen von Gruppenarbeit trägt dabei wesentlich zum Erkenntnisgewinn bei. Die Lerngruppen setzen sich aus Personen unterschiedlichster beruflicher Bereiche der Aus- und Weiterbildung zusammen. Diese Heterogenität der Teilnehmenden wird im Rahmen der Präsenzzeiten genutzt, indem die beruflichen Erfahrungen in die Lerngruppensitzungen einfließen und die Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern voneinander lernen (kooperatives Lernen).

Eine zentrale Rolle spielt die gezielte Verknüpfung von Kenntnisvermittlung und selbstorganisiertem Lernen. Selbstorganisiertes Lernen wiederum ist am effektivsten, wenn (wie in der Rechtsverordnung von Mecklenburg-Vorpommern festgelegt) die Teilnehmenden in einen einschlägigen beruflichen Kontext eingebunden sind. Nur so können vermittelte Inhalte nachvollzogen und umgesetzt bzw. trainiert werden. Die Teilnehmenden können einzelne oder komplexe inhaltliche Schwerpunkte aufgreifen, in ihren Projektarbeiten aufarbeiten und direkt in ihrer Berufspraxis umsetzen. „Also ich habe mir im Modul 4 ein Thema herausgegriffen, Beurteilung von Azubis, und dann konkret für meine Firma ein Beurteilungssystem erstellt, und das kam dann auch gleich zum Einsatz.“

Der berufsbegleitende Ansatz bringt aber auch Schwierigkeiten mit sich, denn die Wirksamkeit der Fortbildung hängt stark von der Eigenmotivation der Teilnehmenden ab. Nur wenn die Bereitschaft vorhanden ist, sich neben dem anstrengenden Berufsalltag noch regelmäßig für das eigene Fortkommen zu engagieren, bringt die Fortbildung den entsprechenden Gewinn.

In Mecklenburg-Vorpommern wurde das Konzept des selbstorganisierten Lernens auf der Basis einer E-Learning-Plattform weiterentwickelt. Die im Rahmen der Weiterbildung notwendige Selbstlernzeit lässt sich dadurch wirksam unterstützen und in einen sozialen Rahmen einbinden. Den Teil-

Abbildung 1 Bewertung der Wirksamkeit / Effekte der Weiterbildung

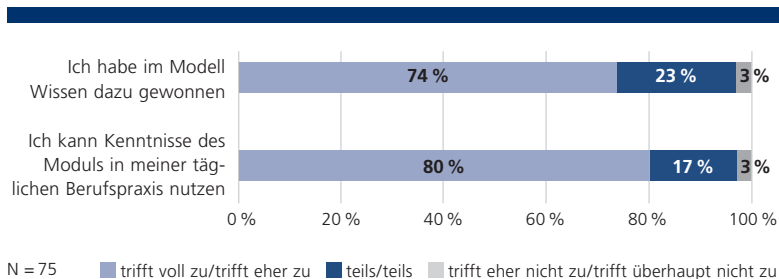
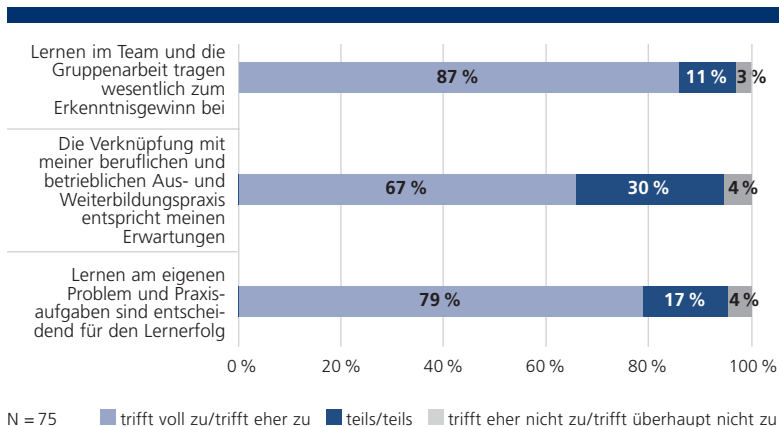


Abbildung 2 Beurteilung des Lehrgangskonzeptes

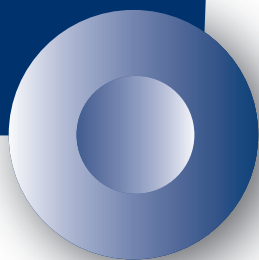


nehmenden des Modellprojekts steht eine Lernplattform zur Verfügung, die die Möglichkeiten einer vertiefenden Information, der Rückmeldung und Diskussion in Lerngruppen und der Dokumentation von Ergebnissen bietet. Die eingesetzte Lernplattform ist als moderne Form der Unterstützung des Lernens zu werten und wird je nach Betreuungsintensität/Integration der Lernplattform durch die Lernprozessbegleiter von den Teilnehmenden gut bewertet.

Der Fortbildungsberuf verstetigt sich

Nach den zwei Modell-Durchgängen an vier Standorten sind ein zunehmendes Interesse und eine wachsende Nachfrage hinsichtlich der Fortbildung zu verzeichnen. Daher wird es in jedem der drei Kammerbezirke Mecklenburg-Vorpommerns auch zukünftig das Angebot dieser Aufstiegsfortbildung geben. Nach dem Auslaufen der Förderung über den Europäischen Sozialfond sind jedoch neue finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten gefragt. In diesem Zusammenhang sollte (evtl. mit Einführung einer bundeseinheitlichen Regelung für diesen Fortbildungsberuf) eine einheitliche Regelung zur möglichen Nutzung des Meister-BAföG entwickelt werden, um zu einer Verstetigung dieses Berufsbildes und damit zur Modernisierung der beruflichen Bildung zu gelangen. ■

Weitere Informationen zum Modellprojekt:
 • www.sazev.de (Projekte/Berufspädagoge/-in IHK)
 • www.berufspaedagoge-mv.de



Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals im Rahmen von LQW

► Zur Verbesserung der Ausbildungsqualität investieren viele Unternehmen in die systematische Qualifizierung ihres Ausbildungspersonals. So auch das Unternehmen Kennametal Produktions GmbH & Co. KG. Hier erfolgte die Ermittlung von Qualifizierungsbedarfen und die Umsetzung in entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (LQW)“. Der Beitrag skizziert das LQW-Modell in seinen Grundzügen und veranschaulicht anhand ausgewählter Qualitätsbereiche die Umsetzung in der betrieblichen Praxis. Herausgearbeitet werden die Erfahrungen mit und nach dem Qualitätsentwicklungsprozess und der Nutzen, der sich für die Organisation und die Beschäftigten ergeben hat. Dies betrifft sowohl Arbeitsabläufe und betriebsinterne Kommunikationsprozesse als auch bedarfsorientierte Qualifizierungsangebote für das Ausbildungspersonal.



JACQUES DOUILLET

Mitgeschafter der con!flex Bamberg,
Personal- und Unternehmensentwicklung,
Bamberg, LQW-Berater und -Gutachter

Kennametal Produktions GmbH & Co. KG ist ein weltweit führender Lieferant für Werkzeuglösungen, Konstruktionsteile und moderne Hochleistungsmaterialien für Fertigungsprozesse. Das Unternehmen hat in Deutschland zehn Produktionsstandorte mit circa 230 Auszubildenden in 17 Ausbildungsberufen. Ausgangslage für die Einführung von LQW bei Kennametal war, dass jeder Standort zwar über ein hohes Niveau in der Ausbildung verfügte, die Ausbildungsprozesse jedoch an den verschiedenen Standorten unterschiedlich abliefen. Zudem sollte die technische Ausbildung enger mit den strategischen Zielen des Konzerns verknüpft werden. Diese strategischen Ziele betrafen dabei sowohl die Qualität der Ausbildung, die interne und externe Vermarktung der Ausbildung als auch die Qualifizierung der Ausbilder und Ausbildungsleiter. Beteiligt bei der Implementierung von LQW waren vor allem die Ausbildungsleiter der verschiedenen Standorte. Bei relevanten Themen wurden die Ausbilder mit eingebunden.

Grundzüge des LQW-Modells

Das Lernerorientierte Qualitätsmodell (LQW) ist das einzige speziell für die Weiterbildung entwickelte Qualitätsentwicklungs- und -testierungsverfahren. Es stellt die Lernenden in den Mittelpunkt, da der Lernprozess elementar für die Frage nach der Qualität in der Weiterbildung ist. Wenngleich LQW ursprünglich für Organisationen der Weiterbildung entwickelt wurde, eignet es sich ebenfalls für das Qualitätsmanagement in der betrieblichen Ausbildung und Personalentwicklung.

Für die Testierung nach LQW ist ein Selbstreport zu erstellen, der die Erfüllung bestimmter Anforderungen in elf Qualitätsbereichen beschreibt (vgl. Abb. 1). Grundlage dafür ist die Erarbeitung eines Leitbilds und einer Definition gelungenen Lernens. In den einzelnen Qualitätsbereichen wird dokumentiert, welche Verfahren, Prozesse und Maßnahmen angewendet werden, um die Qualität in Hinblick auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens zu sichern und weiterzuentwickeln. Dieser Selbstreport ist dann die Basis einer gutachterlichen Prüfung. Im Anschluss an das Gutachten findet eine Visitation statt,

bei der eventuelle Auflagen nachgewiesen werden müssen und der Gutachter/die Gutachterin vor Ort die Qualität der Organisation überprüft. Beendet wird der erste Qualitätsentwicklungsprozess mit einem Abschlussworkshop. Hier werden die strategischen Ziele für die weitere Qualitätsentwicklungsarbeit in den nächsten vier Jahren vereinbart.

Mit LQW eingeführte Qualitätsmaßnahmen und Instrumente

Anhand ausgewählter Qualitätsbereiche wird die Einführung des Qualitätsmanagementsystems veranschaulicht.

LEITBILD UND DEFINITION GELUNGENEN LERNENS

Da Kennametal schon über ein Leitbild verfügte, bestand im Qualitätsentwicklungsprozess die Aufgabe darin, zu prüfen, inwieweit sich dieses auf die Ausbildung übertragen lässt und welche Anpassungen gegebenenfalls erfolgen müssen. Ausbildungsleiter und Ausbilder waren gefordert, das vorhandene Leitbild mit Blick auf die Relevanz für die Ausbildungspraxis zu reflektieren. Als Ergebnis entstand ein Leitbild, das beschreibt, wie die Ausbildung dazu beitragen kann, dass die Werte von Kennametal umgesetzt werden. So beinhaltet der Wert „Leistungsorientierung“ unter anderem das Bestreben, überdurchschnittliche Ergebnisse bei den Abschlussprüfungen zu erbringen und die Ausbilder so zu qualifizieren, dass dies unterstützt wird.

Definition für „gelungenes Lernen“

Bei der Frage, was „gelungenes Lernen“ in der Ausbildung heißt, wurden folgende Punkte festgehalten:

- Beste Qualifizierung für den Einsatz in der Fertigung,
- Vermittlung von fundiertem fachlichem Wissen,
- Erwerb sozialer Kompetenzen,
- Vermittlung und Leben der Kennametal-Werte im Unternehmen

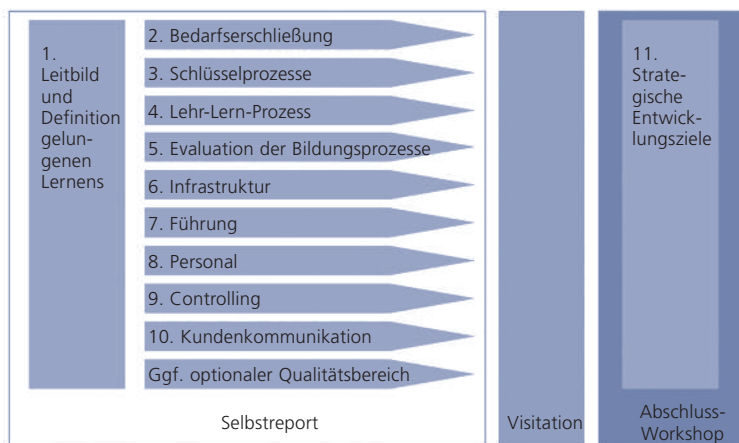
Durch die Übertragung des Unternehmensleitbildes auf den Ausbildungsbereich und die Diskussion darüber, was gelungenes Lernen heißt, konnte eine gemeinsame Grundlage über alle Standorte hinweg entwickelt werden.

INFORMATIONSMANAGEMENT: SYSTEMATISCHER UMGANG MIT INFORMATIONEN

Im LQW-Qualitätsbereich 2 – Bedarfserschließung (vgl. Abb. 1) – sollen unter anderem Verfahren beschrieben werden, die die Entwicklung der gesellschaftlichen Bedarfe und der individuellen Bildungsbedürfnisse von Adressaten systematisch beobachten. Bei der Ausbildung von Kennametal sind folgende Themen relevant:

- Ermittlung des Bedarfs an Fachkräften in der Produktion und somit des Bedarfs an Auszubildenden,
- Bedarfserschließung bezogen auf demografische und gesellschaftliche Entwicklungen,
- Klärung des Bedarfs der Partner in der Verbundausbildung.

Abbildung 1 Qualitätsbereiche nach LQW



Quelle: ZECH, R.: Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – LQW 3, Hannover 2006

Um diese Fragen zu klären, nahmen die Ausbildungsleiter und Ausbilder an relevanten Veranstaltungen teil, analysierten Fachzeitschriften und kooperierten mit regionalen Netzwerkpartnern. Während in der Vergangenheit die Informationssammlung, die durch diese Verfahren der Bedarfserschließung eher unsystematisch erfolgte, einigte man sich nun darauf, Kriterien und Standards festzulegen, wie mit den gewonnenen Informationen umzugehen ist: Die Informationen werden nun durchgängig dokumentiert sowie strukturiert, von den Ausbildern aufgearbeitet und in der Teamsitzung mit Ausbilderkollegen und Ausbildungsleitern analysiert und bewertet. Informationen, die auch für die anderen Standorte relevant sind, werden in Telefonkonferenzen diskutiert.

EVALUATION DER BILDUNGSPROZESSE

Ein grundlegend neuer Impuls, der sich im Rahmen des LQW-Prozesses ergeben hat, war die Durchführung einer Auszubildenden-Befragung. Dabei stand vor allem die Qualität des Lehr-Lern-Prozesses und damit verbunden die Qualifikation der Ausbilder im Vordergrund: Wie gut werden Fachkenntnisse vermittelt? Inwieweit gelingt es dem Ausbildungspersonal, für ein gutes Klima zu sorgen? Wie ist das Verhältnis zum Ausbildungspersonal?

Die Ergebnisse der Befragung ergaben, dass grundsätzlich gute bis sehr gute Voraussetzungen gegeben sind und nur an manchen Stellen Optimierungsbedarf besteht. Ein konkretes Anliegen der Auszubildenden war z. B., zu einem früheren Zeitpunkt in die Zielabteilung zu kommen. Ebenfalls wurde der Wunsch geäußert, die Prüfungen auf den betrieblichen Auftrag umzustellen. Gerade hier waren die Ausbilder gefordert, sich weiterzuentwickeln und den neuen Prüfungsanforderungen gerecht zu werden.

Azubi-Befragung

Im Werk Ebermannstadt wurde alle 51 Auszubildenden über ihre Zufriedenheit mit der Ausbildung bei Kennametal befragt. Die Befragung wurde von der Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV) durchgeführt, die hierfür einen standardisierten Fragebogen in Abstimmung mit der Ausbildungsleitung und Personalleitung entwickelt haben. Die Fragebögen wurden gemeinsam ausgewertet und von der JAV in einer Präsentation vorgestellt und mit den Auszubildenden diskutiert.

„Generell sind wir sehr zufrieden mit den Ergebnissen der Befragung. Wir konnten aber auch viel für uns selbst herausziehen. Wir wollen, dass die Auszubildenden lernen, und auch wir Ausbilder haben den Anspruch, nicht stehenzubleiben. Darum hat uns die Befragung geholfen, unsere eigene Fortbildung und Weiterentwicklung für das kommende Jahr gezielt auf die Bedürfnisse unserer ‚Kunden‘, d. h. der Auszubildenden und somit auch des Unternehmens auszurichten“ (OTMAR BÄR, Ausbilder Standort Ebermannstadt).

Von der Qualitätsentwicklung zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals

Durch die verschiedenen Verfahren, die im Qualitätsentwicklungsprozess verbessert oder neu eingeführt wurden, ist die Ausbildung zu einer lernenden Organisation geworden. Diese führt auch zu einer anderen Sichtweise auf die Rolle der Ausbilder, denn Selbständigkeit und auch Verantwortung des Ausbildungspersonals sind mehr denn je gefordert. Dies betrifft beispielsweise die Eigenverantwortung für die persönliche Entwicklung und Fortbildung.

„Hilfreich ist dabei, dass wir die Qualifikationen und Kompetenzen der Ausbilder in Form einer Qualifikationsmatrix dokumentieren und aktualisieren. Hier können wir für die Fortbildungsplanung gut ableiten, welchen Bedarf wir haben und entsprechende Fortbildung gezielt besuchen“ (MICHAEL KRÄMER, Ausbildungsleiter Standort Essen).

In diese Qualifikationsmatrix werden auch die Erkenntnisse aus der Bedarfserschließung (s. o.) und der Evaluation eingearbeitet und den folgenden Bereichen zugeordnet:

- Fachkompetenz (z. B. Jugendarbeitsschutzgesetz, Fertigungs- und Produktkenntnisse),
- Kenntnisse betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge (z. B. kostenrechnerische Grundlagen, betriebswirtschaftliche Kennzahlen),
- Methodenkompetenz (z. B. effektives Projektmanagement, Kreativitätstechniken) und
- Interpersonale/Soziale Kompetenzen (z. B. Beratungskompetenz, Konfliktlösefähigkeit).

In gemeinsamen Entwicklungsgesprächen zwischen Ausbilder und Ausbildungsleiter wird der individuelle Bedarf der jeweiligen Person diskutiert, entsprechende Maßnah-

men werden abgeleitet und in einer individuellen Fortbildungsplanung festgehalten. Die Ausbilder sind daraufhin gefordert, entsprechende Angebote über die firmeneigene Akademie oder über externe Anbieter zu suchen und daran teilzunehmen. Ob die Fortbildung die Erwartungen erfüllt hat, müssen die Ausbilder anschließend bewerten und in einem Gespräch mit dem Ausbildungsleiter darstellen. Die folgenden Punkte stehen als Beispiele dafür, wie die Kompetenzen der Ausbilder durch Fortbildung und andere interne Maßnahmen gefördert und erweitert wurden.

KOMPETENZEN BEI DER AUSWAHL UND REKRUTIERUNG

Im Zuge des Qualitätsentwicklungsprozesses wurde in den Ausbildungsleiterworkshops erkannt, dass es sinnvoll ist, die Ausbilder stärker in das Auswahlverfahren der zukünftigen Auszubildenden zu integrieren. Um zu ermöglichen, dass die Ausbilder dies strukturiert und standardisiert durchführen können, fanden an den einzelnen Standorten Schulungen statt. Die Ausbilder wurden in die festgelegten Standards, die für alle Standorte gelten, eingewiesen. Dies beinhaltete unter anderem die Anwendung und Auswertung des Einstellungstests, das Durchführen der Bewerberinterviews mit einem standardisierten Leitfaden sowie die Auswertung des gesamten Auswahlverfahrens.

In einer statistischen Auswertung des Selektionsverfahrens durch einen externen Partner wurde u. a. der Zusammenhang zwischen Schulzeugnissen, Ergebnissen im Auswahlverfahren sowie dem Erfolg in und nach der Ausbildung untersucht. Dabei wurde erkannt, dass vor allem die Bewerberinterviews die größte Aussagekraft bezüglich des späteren Erfolgs der Auszubildenden als junge Fachkräfte in der Fachabteilung haben. Ebenso wurde festgestellt, dass die in den Bewerberinterviews enthaltenen Assessment-Übungen die Aussagekraft positiv beeinflussen. Der systematischen Beobachtung der Bewerber/-innen in Auswahlverfahren kommt eine entscheidende Bedeutung zu. Hier konnte ein besonderer Qualifizierungsbedarf beim Ausbildungspersonal ermittelt werden. Aus diesem Grund wurde die Durchführung einer Beobachterschulung vereinbart, um Kompetenzen in diesem Bereich zu fördern.

„In dieser Fortbildung haben wir uns damit beschäftigt, was hinter den Beobachtungskriterien steht und wie diese beobachtet werden können. Besonders hilfreich war dabei, dass die Schulung parallel zu unseren Azubi-Einführungstagen stattfand. So konnten wir das Gelernte gleich direkt anwenden und bei den Übungen, die die Auszubildenden durchführten, ausprobieren und unsere Beobachtungsfähigkeiten trainieren und verbessern. Auch der Austausch unter uns Ausbildern war sehr interessant, und wir konnten ein gemeinsames Verständnis entwickeln, welche Anforderungen wir an unsere Auszubildenden haben und wie wir dies im Auswahlverfahren erkennen können“ (OLAF RÖHRICH, Ausbilder Standort Essen).

FÜHRUNGSKOMPETENZ

Im Rahmen der Diskussionen um „gelungenes Lernen“ wurde festgehalten, dass die Qualität der Ausbildung eng mit den Qualifikationen und Kompetenzen des Personals zusammenhängt. Dass der Anspruch, die Auszubildenden zu fördern und zu fordern, nur umgesetzt werden kann, wenn die Ausbildungsleiter und Ausbilder die entsprechende Führungskompetenz haben, wurde in den Diskussionen sehr schnell deutlich. Aus diesem Grund wurden verschiedene Maßnahmen eingeführt, um diese Kompetenz zu erhöhen. Neben der stärkeren Einbindung der Ausbilder in ihren persönlichen Entwicklungsplan wurden die Ausbilder beauftragt, die Ziele, die zwischen Ausbildungsleitern und Ausbildern vereinbart wurden, auch auf ihre Auszubildenden abzuleiten. So wurde unter anderem mit den Auszubildenden vereinbart, dass die Leistungen der Auszubildenden im Werksunterricht, die durch interne Leistungstests gemessen werden, nicht schlechter als 70 Prozent sein sollen.

„Seitdem wir nicht mehr nur unsere eigenen Ziele mit der Ausbildungsleitung vereinbaren, sondern sie auch auf unsere Auszubildenden herunterbrechen und diese mit ihnen sowohl in Einzel- als auch Gruppengesprächen besprechen, haben wir nicht nur gemerkt, dass die Auszubildenden das Gefühl bekommen haben, dass sie ernst genommen werden. Wir mussten durch die größere Verantwortung und Verpflichtung auch lernen, Entscheidungen selbständiger zu treffen und Aufgaben auch zu delegieren. Das hat sich positiv auf das Engagement der Ausbilder und auch der Auszubildenden ausgewirkt“ (HANS ILLGNER, Ausbilder Standort Ebermannstadt).

Dabei werden die Ausbilder nicht alleine gelassen. Zum einen wurde vereinbart, dass alle Ausbilder und Ausbildungsleiter an einer systematischen Führungskräfte-schulung teilnehmen, um die notwendigen Führungsinstrumente zu erlernen, beziehungsweise deren Anwendung zu verbessern. Zum anderen werden die Ausbilder im Rahmen der Teamsitzungen vom Ausbildungsleiter und von den Kollegen unterstützt. Hier können sie bei auftretenden Problemen, zum Beispiel bei Konflikten mit Auszubildenden, ihre Fälle darstellen. Gemeinsam wird versucht, geeignete Handlungsalternativen zu erarbeiten und die Umsetzung festzulegen.

MEDIENKOMPETENZ

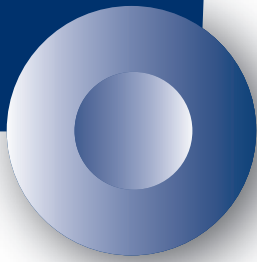
In einem Workshop während des Qualitätsentwicklungsprozesses erkannten die Ausbildungsleiter, dass der Unterricht an den verschiedenen Standorten unterschiedlich gehandhabt wird und Medien unterschiedlich eingesetzt werden. Aus diesem Grund wurde zwischen den Ausbildungsleitern vereinbart, dass bezüglich der Medienkompetenz ein einheitliches Verständnis bei den Ausbildern entwickelt werden soll. Als erster Schritt wurde geplant, dass alle Ausbilder Seminare zu den Themen „Visualisie-

ren und präsentieren“, „Meetings gestalten“ sowie ein Moderationsseminar besuchen sollten. Um diese Seminare möglichst effektiv zu gestalten, wurde vereinbart, dass kein offenes Seminar besucht werden soll, sondern ein externer Trainer gesucht wird, der alle Ausbilder in diesen Bereichen schult. Üblicherweise werden Telefonkonferenzen und Ausbildungsleitertreffen entweder von den Ausbildungsleitern selbst oder zum Teil von externen Beratern/Beraterinnen moderiert, verbunden mit der Aufgabe, Ergebnisse abschließend zu dokumentieren. Um den Transfer des Gelernten in die Praxis zu steigern, wurde diese Aufgabe zumindest teilweise an die Ausbilder delegiert. Die Ausbilder hatten Gelegenheit Inhalte zu präsentieren, die Sitzungen zu moderieren, und erhielten im Anschluss ein ausführliches Feedback von den Ausbildungsleitern.

Fazit der Ausbildungsleitung und des Ausbildungspersonals

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ausbilder und Ausbildungsleiter im Zuge der Qualitätsentwicklung viele Herausforderungen meistern mussten. Es hat sich gezeigt, dass sich an vielen Stellen Verbesserungen ergeben haben. So funktioniert die Kommunikation zwischen allen Beteiligten der Ausbildung (Auszubildenden, Ausbilder, Ausbildungsleiter, aber auch der Fertigung und Geschäftsführung) effektiver und strukturierter. Vorhandene Probleme werden gemeinsam beraten und können schneller gelöst werden. Die Zufriedenheit der Auszubildenden hat sich ebenfalls gesteigert, was sich sowohl in der Azubi-Befragung als auch in Gesprächen mit der Jugendvertretung gezeigt hat. Aber auch die Integration der Auszubildenden in das Unternehmen und die späteren Arbeitsprozesse wurden durch das frühere Versetzen in die Zielabteilung gesteigert. Als besonders positiv empfanden die Ausbildungsleiter dabei, dass durch das reflexive Moment, das im LQW-Qualitätsmanagement enthalten ist, die eigene Reflexionsfähigkeit intensiviert wurde.

„Durch das ständige Hinterfragen unserer eigenen Arbeit haben wir zum einen gemerkt, dass wir schon viel für unsere Qualität tun. Zum anderen wurden uns die Potenziale bewusst. So konnten wir nicht nur auf der Organisationsebene viel Positives bewirken, sondern haben durch den Prozess und die daraus entstandenen Maßnahmen an den persönlichen Kompetenzen aller Beteiligten arbeiten können, um eine qualitativ hochwertige Ausbildung anbieten zu können. Als besonders richtungsweisend war für uns, von den Ausbildern mehr Selbständigkeit zu fordern und ihnen mehr Verantwortung zu übertragen. Dadurch ist unsere Ausbildung einen großen Schritt nach vorne gekommen“ (GÜNTER STEINHÄUSSER, Ausbildungsleiter Standort Ebermannstadt). ■



Arbeitsprozessorientierte Qualifizierung von Lehrkräften in Montenegro – eine Perspektive für die berufliche Didaktik

THOMAS SCHRÖDER

► **Die Baubranche in Montenegro boomt. Trotz der 40.000 ausländischen Fachkräfte fehlen der lokalen Bauwirtschaft 15.000 Baufacharbeiter/-innen. Um dem Fachkräftemangel mit einer arbeitsmarktorientierten Berufsausbildung zu begegnen, werden im Rahmen des GTZ-VET-Projekts an der Bauberufsschule in Podgoridca Lehrkräfte qualifiziert, entsprechende Organisationsstrukturen geschaffen und die Curriculumentwicklung in den Bauberufen unterstützt.**

Arbeitsprozess- und Kompetenzanalyse als Basis der Qualifizierung

Die an der Qualifizierung teilnehmenden Lehrkräfte, mehrheitlich Frauen im Alter von 42 bis 52 Jahren, verfügen über Abschlüsse und Berufserfahrung in den Bereichen Architektur- und Bauingenieurwesen. Als Lehrkraft an Berufsschulen sind sie jedoch Seiteneinsteiger/-innen ohne entsprechende baupraktische Fertigkeiten. Eine geregelte Berufsschullehrerausbildung existiert in Montenegro nicht. Einer der Qualifizierung vorangegangene Arbeitsprozess- und Kompetenzanalyse zeigte, dass vor allem folgende Kompetenzbereiche zu fördern sind:

- **Fachkompetenz:** praktische Arbeitsprozesse und Bauabläufe sowie methodisch-didaktische Handlungsfähigkeit

in Verbindung mit formellem und informellem Lernen, reflexivem Lernen und der Stärkung von Selbstlernkompetenzen.

- **Sozial- und Personalkompetenz:** Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Mitgestaltung durch Partizipation sowie Reflexion.

Die Qualifizierung besteht aus fünf einwöchigen Modulen zu Mauerwerksbau, Fliesenlegen sowie Betonbau. Zusätzlich wurde ein Modul zur Gestaltung und Erstellung von Informationsmaterialien, Arbeitsblättern und Lern- und Arbeitsaufgaben mit einschlägigen Computerprogrammen und unter Nutzung des Internets durchgeführt.

Das arbeitsprozessorientierte Qualifizierungskonzept

Dem *Qualifizierungskonzept* liegen ein erfahrungsbezogenes, handlungs- und arbeitsprozessorientiertes Lernverständnis sowie das berufspädagogische Leitziel der Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz (vgl. SCHRÖDER 2004) zugrunde. Die konzeptionelle Anlage basiert auf den wissenschaftlichen Arbeiten zum informellen und reflexiven Lernen (vgl. MOLZBERGER 2008) sowie zum Lernen im Prozess der Arbeit (vgl. DEHNBOSTEL 2007). Sie orientiert sich zudem an der arbeitsprozessintegrierten Ausrichtung des IT-Weiterbildungssystems (vgl. BMBF 2002).

Der *Qualifizierungsverlauf* der einzelnen Module ist zyklisch angelegt. Jedem Modul liegt eine Lern- und Arbeitsaufgabe mit sehr hohen Freiheitsgraden bezüglich der Mitgestaltungsmöglichkeiten und der Entscheidungsspielräume durch die Teilnehmenden zugrunde. Am jeweils ersten Tag werden der Arbeitsauftrag vorgestellt, die notwendigen bautechnischen Informationen abgerufen, gesammelt und gegebenenfalls ergänzt. Die Arbeitsprozesse werden geplant, Gruppen gebildet, und die Arbeit wird verteilt. In den folgenden drei Tagen wird die Planung praktisch abgearbeitet, so dass die Teilnehmenden praktische handwerkliche Erfahrungen sammeln können. Am fünften Tag wird die Qualität der Arbeit und der gesamte Arbeits- und Lernprozess umfassend reflektiert. Die Reflexion ist multiperspektivisch durch Eigenreflexion, Reflexion durch die Gruppenmitglieder und letztlich durch die Trainer angelegt und wird auf alle Kompetenzdimensionen der beruflichen Handlungskompetenz bezogen.

Zwischen den Modulen bearbeiten die Teilnehmenden „Hausaufgaben“. Diese Hausaufgaben haben zum Ziel, die Inhalte des Seminars durch die Teilnehmer didaktisch aufarbeiten, dokumentieren und für die eigenen Ausbildungsaktivitäten anwenden zu können. Basis für die Erarbeitung dieser Hausaufgaben sind inhaltliche, strukturelle und zeitliche Zielvereinbarungen zwischen den Trainerinnen und Trainern, den Teilnehmenden und dem Projektteam der



Weiterbildungsteilnehmerinnen beim Mauern eines Segmentbogens (Foto: Schröder)

GTZ. Die angefertigten Ausarbeitungen werden von der GTZ übersetzt und an die Trainer/-innen nach Deutschland weitergeleitet, die ein inhaltliches und methodisch-didaktisches Feedback für eine weitergehende Bearbeitung an die Weiterbildungsteilnehmenden rückmelden. Eine Abschlussbesprechung einschließlich einvernehmlicher Überarbeitung findet im jeweils folgenden Qualifizierungsmodul statt. Zwischen den Qualifizierungsmodulen liegen jeweils drei Monate. Die zeitliche und räumliche Distanz sowie die Übersetzungsproblematik führen nicht immer zur Erreichung der gewünschten Standards. Die Qualität der erstellten Materialien im Rahmen der „Hausaufgaben“ ist sehr heterogen. Die Einhaltung der Zielvereinbarungen muss vor Ort sichergestellt werden.

Während der Module nehmen die Trainer die Position einer Lernprozessbegleitung ein, die über theoretische Kenntnisse und praktische bautechnische sowie methodisch-didaktische Handlungsfähigkeiten verfügen muss. Trainer-teams können diesen sehr umfassenden Anspruch an die Kompetenz der Trainer am ehesten einlösen. Der zentrale Aspekt dieser Form der Lernprozessbegleitung besteht darin, durch eine gezielte Reflexion bei den Weiterbildungsteilnehmenden eigene Erkenntnisprozesse über ihren erfahrungsbezogenen Kompetenzzuwachs zu initiieren.

Perspektive für die berufliche Didaktik

Im Rahmen der Qualifizierung wurden bislang berufstypische Arbeitsprozesse durch Lern- und Arbeitsaufgaben realitätsnah simuliert und reflektiert (Phase 1). Der intendierte Wechsel zu arbeitsprozess- und handlungsorientierten Lernsituationen in der berufsschulischen Ausbildung erfordert zudem einen Rollenwechsel des Bildungspersonals, der im realen Lehr-/Lernhandeln durch arbeitsprozessorientierte Ansätze effizient erreicht werden kann. Im weiteren Verlauf der Qualifizierung muss der Transfer in die realen Arbeitsprozesse der Berufsschullehrer/-innen gefördert werden, so dass der reale Arbeitsplatz zum Lernort wird und die

Arbeitsprozesse zum Lerngegenstand werden (Phase 2). Praktisch kann dieser Anspruch durch den Einsatz von Arbeits- und Lernaufgaben, die im Unterschied zu Lern- und Arbeitsaufgaben auf realen Arbeitsaufgaben und Arbeitsprozessen basieren (vgl. SCHRÖDER 2008), und durch Hospitationen durch die Trainer/-innen eingelöst werden. Die Ergebnisse der Qualifizierung zeigen, dass eine Integration des Erfahrungslernens in die Fortbildung von Berufsschullehrkräften durchaus eine zielführende Perspektive für die Weiterentwicklung entsprechender fachdidaktischer Ansätze auch hierzulande darstellt.

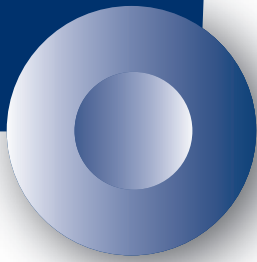
Erste Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung

Im Rückblick auf die ersten vergangenen zwölf Monate und die bisher abgehaltenen vier Module der Qualifizierung lassen sich folgende Ergebnisse und Wirkungen benennen:

- Die Teilnehmenden haben die Wirkungsweise einer Verbindung von Theorie und Praxis sowie von informellem und formellem Lernen durch eigenes Lernen in Arbeitsprozessen erfahren und lassen diese Erfahrung in die Planung und Durchführung des eigenen Lehrhandelns einfließen.
- Die Nachhaltigkeit des didaktisch-methodischen und fachlichen Kompetenzzuwachses wird an Kursen deutlich, die die Teilnehmenden eigenständig und ohne Beratung durch die Trainer/-innen durchführten. An den in diesen Kursen entstandenen Mauerwerkstücken und Fliesenlegearbeiten zeigt sich, dass innovative Arbeitsprozesse adaptiert und in professionelles handlungsorientiertes Lehrhandeln umgesetzt wurden.
- In den Reflexionsphasen konnten fachliche, soziale und personale Kompetenzzuwächse expliziert und bewusstgemacht werden. Die Erfahrungen hinsichtlich der Koordination der Arbeitsorganisation und der Arbeitsprozesse innerhalb der Gruppe führte zu einer veränderten Sichtweise auf die Planung der eigenen Arbeit. Die Auseinandersetzung über Probleme im Bauablauf förderte die Kooperation und Kommunikation innerhalb der Gruppe, wobei die Äußerung und Annahme von kollegialer Kritik als eine Herausforderung gesehen wird.
- Die konsequente praktische Durchführung der Qualifizierung wurde von den Teilnehmenden anfänglich sehr skeptisch betrachtet. Diese Skepsis hat sich aufgelöst. Die Teilnehmenden erkennen, dass sie in ihrer täglichen Arbeit von der methodisch-didaktischen Anlage der Qualifizierung profitieren und der fachpraktische Kompetenzzuwachs ihre Akzeptanz im Ausbildungsprozess erhöht.
- Die Teilnehmergruppe versteht sich als ein Team, das gemeinsame Zielsetzungen entwickelt und konsequent verfolgt sowie Probleme zunehmend selbständig in kooperativ-partizipativen Prozessen löst.

Literatur

- BMBF: *IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen.* (BMBF Publik). Bonn 2004
- DEHNPOSTEL, P.: *Lernen im Prozess der Arbeit.* Münster u. a. 2007
- MOLZBERGER, G.: *Informell und reflexiv: Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen.* In: *BWP 37 (2008) 2*, S. 9–12
- SCHRÖDER, T.: *Arbeitsprozess- und Kompetenzanalysen als Basis der Qualifizierung zum IT-Spezialisten.* In: MEYER, R. u. a. (Hrsg.): *Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten.* Münster u. a. 2004, S. 193–206
- SCHRÖDER, T.: *Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung. Eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit.* Bielefeld 2008



Ausbildernetzwerke – neue Chancen durch Web 2.0

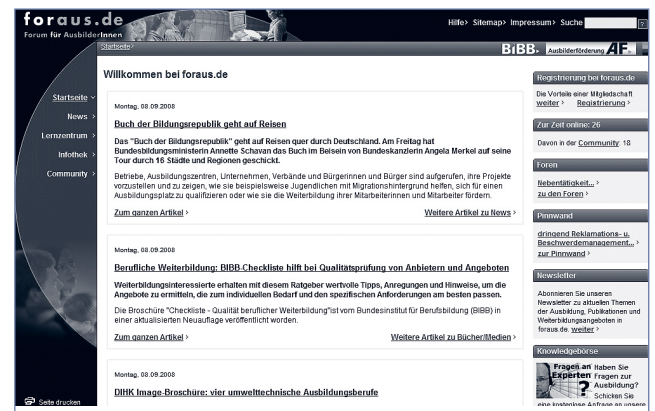
FRANZISKA KUPFER

► **Beim betrieblichen Ausbildungspersonal handelt es sich um eine heterogene Gruppe, die in ihrem Ausbildungsalltag mit ganz verschiedenen Fragestellungen und Problemen konfrontiert wird. Da die meisten Ausbilder/-innen nur neben ihrer eigentlichen Facharbeit ausbilden, fehlen oft die Möglichkeiten und die Zeit, diese zu analysieren und zu lösen. Hier bieten das Internet und besonders die innovativen Web 2.0-Anwendungen die Chance zur Vernetzung und gegenseitigen Unterstützung. Solche virtuellen Ausbildungernetzwerke lassen sich zur Information, zur Kommunikation und zur Weiterbildung nutzen. In diesem Beitrag werden Praxisbeispiele und ihre Einsatzmöglichkeiten vorgestellt.**

Online-Communities

Ein mittlerweile etabliertes und verbreitetes Instrument zur Vernetzung sind Online-Communities. Eine Online-Community ist ein informeller Zusammenschluss von Menschen, die aufgrund gemeinsamer Interessen oder Problemstellungen über das Internet kommunizieren, miteinander kooperieren, Wissen und Erfahrungen austauschen und dabei voneinander lernen (vgl. ZINKE/FOGOLIN 2004). Es ist zu unterscheiden zwischen fachübergreifenden Com-

munities, die sich an die gesamte Gruppe der mit Ausbildungsaufgaben Beauftragten wenden, und fachspezifischen Communities, die sich zunächst über ein bestimmtes Fachgebiet definieren, in dessen Kontext dann auch Fragen der Ausbildung diskutiert werden.



Ein Beispiel für eine *fachübergreifende Online-Community* ist foraus.de, das Forum für Ausbilder/-innen. Mit mittlerweile über 9.000 Mitgliedern hat sich das vom BIBB angebotene Portal zu einer der größten Communities speziell für das Ausbildungspersonal entwickelt. Foraus.de bietet Angebote zur Information, zur Qualifikation und zur Kommunikation.

Tagesaktuelle Nachrichten und die umfangreiche Infothek informieren, ebenso wie der monatlich erscheinende Newsletter, über die wichtigsten Entwicklungen aus Theorie und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Im Lernzentrum werden mittlerweile 21 Lernbausteine zu verschiedenen für Ausbilder relevanten Themen angeboten (z. B. zur Auswahl von Auszubildenden oder dem Einsatz von Web 2.0-Technologien in der Ausbildung). Vierteljährlich wird ein neuer Lernbaustein mit einem begleitenden Online-Seminar veröffentlicht.

Ein weiteres Angebot von foraus.de sind die thematisch gegliederten Diskussionsforen. Hier werden von berufsbildungspolitischen Themen (z. B. die Aussetzung der AEVO) bis zu ganz praktischen Fragestellungen aus dem Ausbildungsalltag (z. B. dem Umgang mit der Unpünktlichkeit von Auszubildenden) unterschiedliche Problemstellungen erörtert.

Alle Angebote von foraus.de sind kostenlos und frei zugänglich, lediglich für das Schreiben in den Diskussionsforen und die Teilnahme an den Online-Seminaren ist eine Registrierung erforderlich.

Im Gegensatz zur fachübergreifenden Community foraus.de ist die Plattform für das Ausbildungspersonal im Bereich Fachinformatik www.fi-ausbilden.de eine *fachspezifische*

Community. Aufgebaut und gepflegt wird diese von THOMAS ESDERS, der selbst als Ausbilder tätig ist und mit diesem Angebot Ausbilder/-innen aus dem Bereich Fachinformatik ansprechen will.

In einem Infopool werden detailliert ausgearbeitete Ausbildungsblöcke zu verschiedenen Themen veröffentlicht. Das breite Informationsangebot zu den Grundlagen der Ausbildung enthält eine FAQ, eine Checkliste und ein Glossar sowohl zu allgemeinen Begriffen aus dem Ausbildungsbereich als auch zu speziellen Fachtermini aus der Informatik. Derzeit leider ausgesetzt, aber gleichwohl ein interessantes Angebot ist der virtuelle Ausbilder-Stammtisch, ein Chat (elektronische Kommunikation in Echtzeit), der dem Austausch und der Kontaktpflege dient.

Social Networking

Während Communities vor allem der Information und Kommunikation dienen, steht bei Social-Networking-Portalen die Möglichkeit zum Kontakte knüpfen im Vordergrund. Social-Networking-Angebote sind Plattformen im Internet, auf denen die Nutzer ihre persönlichen Daten hinterlegen, um Bekannte, Freunde oder Geschäftspartner mit ähnlichen Interessen zu finden und Informationen auszutauschen. Während einige Social-Networking-Dienste besonders die Kontaktvermittlung im privaten Freizeitbereich fördern (z. B. Facebook), versuchen andere Anbieter, ihre Nutzer in ihren Arbeitszusammenhängen, bei der Suche nach Geschäftspartnern oder am gleichen Thema interessierten Menschen zu unterstützen (z. B. XING).

In XING beispielsweise kann mit Hilfe der Suchfunktion nach anderen Personen bzw. potenziellen Kontakten gesucht werden. Durch eine Stichwortsuche ist es möglich, gezielt nach den eigenen Interessens- und Arbeitsgebieten zu suchen, z. B. nach anderen Ausbildern aus dem Automobilbereich.

Gruppe	Artikel	Meine Artikel	Mitglieder
ADA - Ausbildung der Ausbilder	152	0	835
Berufsschule - Alles zum Thema Lehrkräfte, Lehrerinnen und Berufsbildung	24	0	190
Betriebliche Ausbildung / Duales System	199	0	219
Mehr Ausbildungsplätze für Jugendliche	0	0	209

Des Weiteren gibt es in XING auch Diskussionsforen, sogenannte Gruppen. Interessant speziell für das Ausbildungspersonal sind die Gruppen „Betriebliche Ausbildung/Duales System“ sowie „ADA – Ausbildung der Ausbilder“. Darüber hinaus werden auch in unzähligen fachspezifi-

schen Gruppen ausbildungsrelevante Themen erörtert. Während es in den Communities dem einzelnen Nutzer überlassen bleibt, wie viel er anderen von sich selbst mitteilt, baut das Erfolgsmodell der Social-Networking-Portale darauf, dass die Nutzer möglichst viel von sich (und ihren Kontakten) preisgeben.

Wikis und Weblogs

Einen anderen Ansatz verfolgen Wikis, bei denen weniger die Nutzer/-innen als vielmehr die Informationen bzw. das Wissen, das sie sammeln und präsentieren, im Vordergrund stehen. Ein Wiki ist eine Sammlung von Webseiten, die nicht nur gelesen, sondern auch direkt online geändert werden können. Wikis ermöglichen es verschiedenen Autoren, gemeinschaftlich an Texten zu arbeiten. Das bekannteste und größte Wiki ist die Wikipedia (vgl. BRAHM 2007).

Ein Wiki für den Ausbildungsbereich ist auf dem Portal www.azubi.net zu finden. Das Ausbildungs-Wiki wurde im Februar 2008 eingerichtet und enthält bereits über 150 Beiträge zu allen Themen rund um die Ausbildung. Das Grundprinzip von Wikis, dass alle Nutzer/-innen eigene Texte schreiben oder auch die Beiträge anderer bearbeiten können, wurde auch bei azubi.net umgesetzt.

Verbundausbildung

Die **Verbundausbildung** wird die Zusammenarbeit von Unternehmen in der betrieblichen Ausbildung bezeichnet, durch die möglichst viele Ausbildungsplätze in den beteiligten Unternehmen geschaffen werden sollen. Unter dem Motto: „Gemeinsam geht alles besser“, dient die Verbundausbildung der Gewinnung zusätzlicher Ausbildungsstellen. Sie ist damit eine Form der Berufsausbildung im Dualen System, die eine Qualifizierung auf hohem Niveau ermöglicht.

Inhaltsverzeichnis [Verbergen]

- 1 Warum gibt es die Verbundausbildung?
- 2 Wie funktioniert die Verbundausbildung?
- 3 Welche Vorteile bietet diese Form der Ausbildung?
- 4 Finanzierung und Förderung der Verbundmodelle
- 5 Siehe auch
- 6 Quelle

Warum gibt es die Verbundausbildung? [Bearbeiten]

Nicht alle Unternehmen können die in den "Ausbildungsordnungen" geforderten Ausbildungsinhalte vollständig selbst vermitteln. Ihnen fehlt es vielleicht an fachlichen oder organisatorischen Voraussetzungen, dem nötigen Know-how, sie verfügen nicht über geeignetes Ausbildungspersonal bzw. die erforderlichen finanziellen Mittel oder sie kennen sich mit den Voraussetzungen einer dualen Ausbildung unzureichend aus und trauen sich diese deshalb nicht zu.

Wie funktioniert die Verbundausbildung? [Bearbeiten]

Folgende Verbundformen berücksichtigen die unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich der flexiblen Organisations- und Finanzierungsmöglichkeiten der beteiligten Betriebe:

Eine weitere interessante Anwendung, die dem Web 2.0 zugeordnet wird, sind Weblogs. Ein Weblog, meist abgekürzt Blog genannt, ist eine Webseite, auf der eine Person oder eine Gruppe regelmäßig selbstverfasste Beiträge zu einem bestimmten Themengebiet veröffentlicht. Die Beiträge werden chronologisch angeordnet, wobei der aktuellste Beitrag immer ganz oben steht. Mit einem gut gemachten Weblog kann man sich profilieren, Gleichgesinnte kennenlernen und sich zum jeweiligen Thema austauschen (TROTTER 2006).

AEVO

Was hat die Aussetzung der AEVO wirklich für den Arbeitsmarkt gebracht?

Im Rahmen der Ausbildungs-offensive 2003 wurde auf Beschluss der Bundesregierung die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) bis Juli 2008 ausgesetzt. Das bedeutete, dass auch Personen ohne Qualifizierungsnachweis nach der AEVO ausbilden durften. Dadurch sollten mehr Ausbildungsplätze geschaffen werden. Wurde dieses Ziel erreicht?

Im Auftrag des BMBF hat das BIBB in den Jahren 2006 und 2007 mit repräsentativen Umfragen bei Betrieben und Kammern die Folgen der Aussetzung evaluiert. Die Ergebnisse sind in dieser Studie zusammengefasst. Sie zeigen, dass weniger Lehrstellen geschaffen wurden als erhofft. Zugleich gibt es Anzeichen dafür, dass die Qualität der Ausbildung abgenommen hat. Die Mehrheit der Betriebe sieht in der AEVO einen Beitrag zur Sicherung einer Mindestqualifikation beim Ausbildungspersonal und damit bei der beruflichen Ausbildung insgesamt.



Philipp Ulmer,
Peter Jablonka

Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen

Berichte zur beruflichen
Bildung, 8

2008, 146 Seiten,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1110-3
Best.-Nr. 111-008

Erscheint Juli 2008

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



Ganz allgemein im Bildungsbereich gibt es eine Vielzahl sehr engagiert betriebener Weblogs, speziell im Ausbildungsbereich leider noch sehr wenige. Ein Beispiel für ein Weblog ist der Blog der Firma Azubister (<http://blog.azubister.de/>), der sich mit allen Themen rund um die Berufsausbildung befasst.

Abschließend sei noch der Ausbildungsblog von Festo (www.ausbildungsblog.de) erwähnt, der allerdings weniger der Vernetzung des Ausbildungspersonals als vielmehr der Gewinnung neuer Auszubildender dient. Dennoch ist er ein gelungenes Beispiel für einen Blog, der in einen Unternehmenskontext eingebettet ist und von mehreren Personen (Ausbilder/-innen und Auszubildenden) gemeinsam geschrieben wird.

Information und Unterstützung durch aktive Vernetzung

Auffällig ist, dass sich Ausbilder/-innen bisher – zumindest im Internet – recht wenig vernetzen, obwohl dieses weitgehend orts- und zeitunabhängige Medium besonders gut für die heterogene Gruppe der Ausbilder/-innen geeignet sein sollte. Vergleichsweise aktiv werden Communities genutzt, während der Einsatz von Wikis, Social-Networking-Portalen sowie Weblogs zur Vernetzung des Ausbildungspersonals noch gering ist.

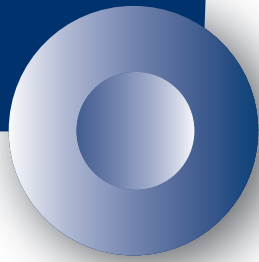
Warum haben die meisten Ausbilder/-innen offensichtlich so wenig Interesse daran, sich mit anderen im Internet auszutauschen? Eine denkbare Antwort ist, dass sich die meisten Ausbilder/-innen eher über ihre Fachlichkeit und weniger über ihre pädagogische Aufgabe definieren, was sicher noch verstärkt wird durch die Tatsache, dass eine Ausbildertätigkeit in vielen Betrieben recht wenig Anerkennung verspricht. Möglicherweise scheuen die Ausbilder/-innen aber auch den Umgang mit den neuen Medien und suchen sich Rat und Hilfestellung eher vor Ort, bei den Kammern, bei Kolleginnen und Kollegen oder in (realen) Ausbilderarbeitskreisen. ■

Literatur

SEUFERT, S.; BRAHM, T.: „Ne(x)t Generation Learning“: Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. – Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur, St. Gallen 2007

TROTTER, W.: Enterprise 2.0: Web 2.0 in Unternehmen. URL: www.checkpoint-elearning.de/downloadshop/marktcheck/ (Stand: 1. 10. 2008)

ZINKE, G.; FOGOLIN, A. (Hrsg.): Online-Communities – Chancen für informelles Lernen in der Arbeit, Bielefeld 2004



TrainerGuide – ein webbasiertes Tool für ausbildende Fachkräfte in Dänemark

REGINA LAMSCHECK-NIELSEN

► **Dänemark verfügt über ein duales Berufsbildungssystem, in dem die Auszubildenden circa drei Viertel ihrer Ausbildungszeit im Betrieb verbringen. Ungefähr 25 Prozent der dänischen Unternehmen – überwiegend kleine oder mittlere Unternehmen – verfügen über eine Ausbildungsgenehmigung. Sie bezieht sich primär auf betriebliche und fachliche Anforderungen sowie Sicherheitsmaßnahmen. Darüber hinausgehende formalisierte pädagogische Anforderungen an das Ausbildungspersonal gibt es nicht.**

Hintergründe der Initiative zur Qualifizierung des Bildungspersonals

Im August 2007 trat in Dänemark ein neues Berufsbildungsgesetz in Kraft. Dem vorausgegangen waren verschiedene Erhebungen und Beratungen in Ausschüssen und Fachgremien, die u. a. zu der Erkenntnis gelangt waren, dass neue Anforderungen an die betriebliche Ausbildung zu stellen seien. Hierfür sollen vor allem die ausbildenden Fachkräfte sensibilisiert werden, um so einen Beitrag zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und damit auch zur Imageverbesserung der Berufsausbildungen leisten zu können. Zur Behebung aktueller Problemstellungen, wie zum Beispiel der verbesserten Integration von Jugendlichen mit

Migrationshintergrund oder der Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen, sollen nicht länger nur die Berufsschulen, sondern auch die Akteure der betrieblichen Ausbildung weitaus aktiver beitragen. Mit Blick auf die Ausbildungsabbrüche (derzeit liegt die Quote bei 20 bis 25 Prozent) ist es erklärtes politisches Ziel, einen Rückgang der Quote auf 10 Prozent im Jahre 2010 und auf fünf Prozent im Jahre 2015 zu erreichen.

Ein Webtool inspiriert durch die deutsche AEVO

Initiativträger mehrerer „fachlicher Räte“¹, sowie Vertreter des dänischen Bildungsministeriums und des Dänischen Instituts zur pädagogischen Ausbildung der Berufsschullehrer² bildeten eine Arbeitsgruppe mit dem Ziel, ein praxisnahes Tool zu entwickeln, das auf modernsten pädagogischen Prinzipien beruht und gleichzeitig auf die aktuellen rechtlichen Rahmen hinweist. Hervorgehoben sei, dass Dänemark mit individuellen Ausbildungsplänen für alle Auszubildende operiert und damit hohe Anforderungen an die Planungsfähigkeit von Betrieben stellt. Ein Learning Management System, das von verschiedenen Betreibern dezentral und gleichzeitig zu bearbeiten und für Interessenten frei zugänglich ist, erschien als Plattform geeignet. Somit war die Idee des TrainerGuides als webbasiertes Tool geboren. Als Zielgruppen waren sowohl Ausbildungsverantwortliche als auch die ausbildenden Fachkräfte im Blick.

Um Anregungen von außen zu erhalten, kam im Jahr 2005 eine dänische Delegation nach Bonn. Zentrale pädagogische Prinzipien, wie eigenständiges und handlungsorientiertes Lernen fördern, werden in Deutschland wie in Dänemark gleichermaßen verfolgt. Aus dänischer Sicht lag es nahe, sich an den Inhalten der AEVO zu orientieren. Was in der AEVO detailliert behandelt wird, wurde beim TrainerGuide allerdings stark vereinfacht auf neun Online-Module verteilt. Einzelne Themenbereiche wurden ergänzt, so z. B.:

- Internationalisierung der Ausbildungen,
- Förderung von Sicherheit und Arbeitsklima am Arbeitsplatz sowie
- Kooperation von Berufsschule und Betrieb.

Aufbau, grafische Gestaltung und Sprache des TrainerGuides sind so einfach und eingängig wie möglich gehalten. Es gibt nur wenige Abstraktionen, der Schwerpunkt liegt auf Fallbeispielen, Tipps aus der Praxis sowie Werkzeuge, die herun-

Anmerkungen

¹ Die Aufgabenbereiche der fachlichen Räte entsprechen in etwa denen der Kammern/zuständigen Stellen in Deutschland. Jedoch sind die dänischen fachlichen Räte paritätisch von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite besetzt. Jedem Beruf ist ein fachlicher Rat zugeordnet, wobei innerhalb der letzten Jahre in den meisten fachlichen Gebieten Zusammenschlüsse der jeweiligen Räte stattgefunden haben.

² Seit 2008: DEL, Metropolitan University College

tergeladen und für den Einsatz im eigenen Betrieb entsprechend angepasst werden können.

Die einzelnen Module folgen den Aufgabenfeldern des betrieblichen Ausbildungspersonals:

1. Rekrutieren und einstellen
2. Das Unternehmen und die Branche präsentieren
3. Die jeweilige Berufsausbildung kennen und Ausbildung planen
4. Durch verschiedene Methoden ausbilden und die eigene Rolle verstehen
5. Lernprozesse verstehen und unterstützen
6. Das Verhalten von Auszubildenden verstehen
7. Zusammenarbeit/Konfliktlösung befördern
8. Die Haltungsbildung des Auszubildenden bzgl. des Arbeitsklimas und der Sicherheit am Arbeitsplatz fördern
9. Die fachliche und persönliche Entwicklung des Auszubildenden bewerten, dessen Selbsteinschätzung fördern, sowie die eigenen Trainerkompetenzen beurteilen (vgl. www.traenerguide.dk Benutzername: train, Kennwort: trainer)

Die Trainer/-innen finden Material, das ihren Aufgaben- und Problemstellungen im Unternehmen entspricht. Sie sehen im TrainerGuide ihre Ausbilderfunktion gespiegelt und werden gleichzeitig angeregt, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Prinzip der Freiwilligkeit

Während in Deutschland die Wiedereinsetzung der AEVO geplant ist, gibt es in Dänemark auf diesem Gebiet keine Reglementierung. Bei der Verbreitung und dem Einsatz des TrainerGuides benutzt man, gemäß dänischer Tradition, Motivation und Überzeugungskraft anstatt gesetzlicher Vorgaben. Die Sozialpartner mehrerer Großbranchen stehen hinten dieser konkreten Maßnahme zur Unterstützung einer positiven Qualitätsentwicklung. Die Antriebskraft ist der Anspruch, die Attraktivität der betrieblichen Ausbildungen zu erhöhen und den Anforderungen der Globalisierung gerecht werden zu können.

Seit 2007 existiert die dänische TrainerGuide Association, die aus Vertreterinnen und Vertretern mehrerer fachlicher Räte besteht. Das Ziel der Association ist es, den TrainerGuide zu verbreiten, betriebsfähig zu halten und damit die weitere Qualitätsentwicklung in der dänischen Berufsbildung zu befördern.

Resonanz in der Praxis und Perspektiven zur Weiterentwicklung

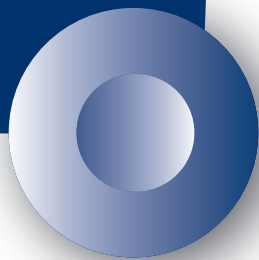
Fundierte Untersuchungen über die Verbreitung des TrainerGuides stehen noch aus. Tatsache ist, dass das Potenzial bei aktuell ca. 67.000 Auszubildenden mit Ausbildungsverträgen, ca. 100.000 genehmigten und ca. 46.000 aktiven

Ausbildungsbetrieben keinesfalls ausgeschöpft ist. Aufgrund der bisherigen Öffentlichkeitsarbeit hat er insbesondere in den Branchen Industrie, Transport, Bauhandwerke und Gaststättengewerbe Verbreitung gefunden.



Erste Auswertungen von Nutzerstatistiken und -befragungen lassen gleichwohl Rückschlüsse zum Einsatz des TrainerGuides in der Praxis zu: Als „digitales Handbuch“ wird der Guide vornehmlich an den Arbeitsstätten genutzt. Die meisten Firmen, auch Kleinunternehmen, verfügen heutzutage über Internetzugang, so dass sich die Trainer direkt vor Ort mit Inhalten des Handbuchs beschäftigen können. Sämtliche Testpersonen fanden den Guide sehr leicht verständlich. Wenn auch einige dessen Informationsfülle bemängelten, so merkten die meisten jedoch an, dass sie gesuchte Informationen leicht auffinden konnten. Die Auswertungen weisen darauf hin, dass der Nutzeneffekt steigt, wenn die Betriebe eine gezielte Einführung erhalten. Dies geschieht durch Lehrstellenberater/-innen der Berufsschulen, die in Dänemark Kontaktpersonen für Betriebe sind. Sie nutzen den TrainerGuide als Hilfestellung bei der Beratung von Betrieben. Je nach betrieblichem Interesse und Bedarf machen sie gezielt auf bestimmte Module oder Tools aufmerksam.

Eine über Dänemark hinausgehende Nutzung des Tools zeichnet sich aktuell im Rahmen des EU-Projekts „TrainerGuide“ ab. Unter dänischer Konsortialführerschaft und mit Beteiligung weiterer Fachvertreterinnen und -vertretern aus Deutschland, Finnland, den Niederlanden, Slowenien und der Türkei soll der TrainerGuide zu einer praxisnahen Lernplattform für das Ausbildungspersonal in KMU weiterentwickelt werden. Ein gemeinsames europäisches Modell soll als Vorbild für die jeweilige Anpassung und Umsetzung auf nationaler Ebene dienen. Für Deutschland sind das Deutsche TTnet (Training of Trainers Network; vgl. www.bibb.de/ttnet) und die DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung beteiligt. ■



Das Prüferportal – Ein Beitrag zur Unterstützung von Prüferinnen und Prüfern

KATHRIN HENSGE, CAROLIN FRIEDLÄNDER, VERENA SCHNEIDER

► Die über 300.000 ehrenamtlichen Prüferinnen und Prüfer, die im Auftrag der zuständigen Stellen Prüfungen für staatlich anerkannte Aus- und Fortbildungsberufe abnehmen, leisten einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Die Aufgabe erfordert entsprechend qualifiziertes Prüfungspersonal. Mit dem Prüferportal wurde jetzt eine zentrale Informations- und Kommunikationsplattform im Internet geschaffen. Das Portal ist seit September 2008 unter www.prueferportal.org zu erreichen.

Veränderte Ausbildungsbedingungen – neue Anforderungen im Prüfungswesen

Das Prüferamt ist verbunden mit einer Fülle von unterschiedlichen Aufgaben. Grundlage hierfür ist der gesetzliche Auftrag der Prüfungsausschüsse – die Abnahme der Zwischen- und Abschluss- oder Gesellenprüfung.* Damit einher gehen fachliche und persönliche Anforderungen an das Prüfungspersonal, verbunden mit einem entsprechenden Qualifizierungsbedarf. Erwartet wird, dass Prüferinnen und

Prüfer auf der Basis aktueller Anforderungen Prüfungen durchführen und situationsgerecht gestalten können.

Das duale System hat in den letzten Jahren einen Modernisierungsprozess durchlaufen, der auch mit neuen Herausforderungen für das Prüfungspersonal verbunden ist. Leitbilder wie Handlungsorientierung und berufliche Handlungsfähigkeit stellen Prüferinnen und Prüfer vor die Herausforderung, diese abstrakten Konzepte zu konkretisieren und in der Prüfungspraxis umzusetzen. Gleichzeitig macht die Aktualisierung oder Neuentwicklung von Ausbildungsberufen die Einarbeitung in neue fachliche Inhalte erforderlich, z. B. durch die Einführung von Fachrichtungen oder Wahlbausteinen.

Der Trend zu mehr Prozessorientierung in der Berufsbildung schlägt sich auch im Prüfungswesen wieder. Dies zeigt sich nicht nur an der arbeits- und geschäftsprozessorientierten Durchführung der Prüfung selbst, sondern auch an der Einführung neuer Prüfungsstrukturen wie der Gestreckten Abschluss- oder Gesellenprüfung. Neue Prüfungsstrukturen und -methoden erfordern vom Prüfungspersonal ein Umdenken und Neueinstellen auf die veränderten Rahmenbedingungen. Die Prüfertätigkeit ist eine ehrenamtliche Tätigkeit. Umso wichtiger ist es, die Prüferinnen und Prüfer bei ihrer Arbeit im Prüfungsalltag zu unterstützen, um dieses Amt attraktiv zu gestalten und weiterhin Menschen hierfür zu begeistern und zu gewinnen.

Ziele des neuen Prüferportals

Hier setzt das neu entwickelte Prüferportal des BIBB an, das aus Mitteln des BMBF gefördert wird. Als Informations- und Kommunikationsplattform bietet es Informationen rund um das Prüfungswesen und die Möglichkeit, sich mit anderen Prüferinnen und Prüfern auszutauschen. Es richtet sich an aktive und zukünftige Prüfer/-innen sowie an alle am Prüfungsgeschehen Beteiligten und Interessierten (vgl. Tabelle).

Tabelle Ziele und Zielgruppen

Das Prüferportal ...

... richtet sich an:

- Mitglieder in den Prüfungsausschüssen der Aus- und Weiterbildung im Bereich der zuständigen Stellen
- Mitglieder in den Prüfungserstellungsausschüssen und in den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stellen
- Ausbilder/-innen
- Lehrkräfte in Berufsschulen
- Verantwortliche der zuständigen Stellen

... bietet:

- Gebündelte Informationen zur Prüfertätigkeit
- Zeitnahe und bedarfsgerechte Verfügbarkeit der Inhalte
- Verringerung des Zeitaufwandes für die Prüfertätigkeit
- Plattform für gegenseitigen Austausch
- „Werbung“ für das Prüferamt

* § 39 Abs. 1 S. 1 BBiG, § 33 Abs. 1 S. 1 HwO

Eine Leitidee für die Entwicklung des Prüferportals ist es, die Nutzer/-innen mit bisher nur dezentral verfügbaren aktuellen Informationen zeitnah und bedarfsgerecht zu versorgen. Das Prüferportal übernimmt hier die Funktion der Zusammenstellung und internetgerechten Aufbereitung prüfungsrelevanten Wissens und stellt diese Informationen gebündelt zur Verfügung. Damit soll es dazu beitragen, den Zeitaufwand für die Prüfertätigkeit zu reduzieren. Gleichzeitig soll das Prüferportal das Interesse potenzieller Prüfer/-innen an diesem Ehrenamt wecken.



Inhalte des Prüferportals

Das Angebot des Portals enthält Informationen und Materialien zum Prüferamt und zum Thema Prüfungen. Hinzu kommen Informationen zu Rechtsgrundlagen und zur Rechtsprechung. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit eines berufsbezogenen Zugangs. Im Einzelnen finden sich Informationen und Materialien zu folgenden Bereichen:

- *Prüfer/-in werden:* Der Bereich richtet sich vor allem an zukünftige Prüfer/-innen. Zum einen wird hier ein Überblick über die ehrenamtliche Prüfertätigkeit gegeben, zum anderen soll das Interesse für die Arbeit in einem Prüfungsausschuss geweckt werden. Neben den Vorteilen und den Voraussetzungen für die Tätigkeit als Prüfer/-in werden die Aufgaben und Einstiegsmöglichkeiten dargestellt, aber auch Fragen zum Ehrenamt und zu Aufwandsentschädigung und Freistellung thematisiert.
- *Recht:* Der Menüpunkt untergliedert sich in „Rechtsgrundlagen“ und „Rechtsprechung“. Im Bereich der „Rechtsgrundlagen“ werden die Rechtsquellen kurz erläutert und zur Verfügung gestellt, die für die Arbeit im Prüfungsalltag notwendig sind. Zum einen soll den Nutzerinnen und Nutzern damit ein rascher Überblick über die für die Prüfertätigkeit einschlägigen Normen gegeben werden, zum anderen die Möglichkeit, auf diese direkt zugreifen zu können. Daneben kann auf eine thematisch sortierte Rechtsprechungssammlung zurückgegriffen werden. Die chronologische Sortierung der Urteile soll dabei eine gewisse Rechtsprechungsentwicklung wiedergeben.
- *Prüfung:* Hier finden sich alle wichtigen Informationen und Materialien zum Thema Prüfungen, von organisatorisch-rechtlichen Hinweisen zur Zusammensetzung und Arbeit der Prüfungsausschüsse über die Erstellung von Prüfungsaufgaben, der Prüfungsvorbereitung und -durchführung bis hin zur Bewertung. Außerdem werden

die Prüfungsstrukturen sowie Prüfungsinstrumente bzw. -methoden dargestellt. Beiträge zum Umgang mit behinderten Auszubildenden und mit Prüfungsangst sowie Hintergrundinformationen zum Prüfungswesen ergänzen das Angebot. Der Menüpunkt wird dabei nach und nach zum „Werkzeugkasten“ des Portals mit Checklisten und Tipps ausgebaut. Zu den Themen des Bereichs wird eine umfassende Link- und Materialiensammlung bereitgestellt, die sowohl über die Themenseite selbst als auch über den Untermenüpunkt „Links und Materialien“ zugänglich ist.

- *Berufe:* Der Menüpunkt bietet die Möglichkeit eines berufsbezogenen Zugangs. Hier können die Prüfungsanforderungen in den Ausbildungsordnungen sowie die Rahmenlehrpläne für die einzelnen Berufe über eine Verlinkung mit dem „Informationssystem Aus- und Weiterbildungsberufe (A.WE.B)“ des Bundesinstituts für Berufsbildung abgerufen werden. Im Untermenüpunkt „Praxisbeispiele“ sind der Aufbau und die Durchführung der Prüfungen für ausgewählte Berufe ausführlich dargestellt. Zusätzlich wird eine nach Berufen geordnete Link- und Materialiensammlung bereitgestellt.

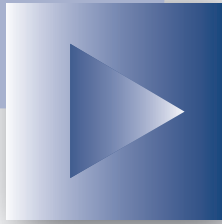
Neben diesem Informationsangebot bietet das Portal verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten.

Pinnwand: Dies ist der öffentliche Kommunikationsbereich, in dem Nutzerinnen und Nutzer ohne eine vorherige Registrierung Themen ansprechen und diskutieren sowie Anfragen an das Prüferportal-Team stellen.

Informationsaustausch: Für die Nutzung dieses Bereichs ist eine Registrierung erforderlich. Es besteht die Möglichkeit, sich an moderierten Foren zu beteiligen und Themen zur Diskussion zu stellen. Zudem können bei Bedarf geschützte Arbeitsräume eingerichtet werden, die nur von eigens freigeschalteten Mitgliedern genutzt werden können.

Qualitätssicherung

Zur Sicherung der Qualität des im Portal bereitgestellten Angebots ist ein ständiges Feedback durch die Nutzerinnen und Nutzer vorgesehen. Über die Auswertung dieses Feedbacks wird die Aktualität und Bedarfsgenauigkeit im laufenden Betrieb des Portals überprüft. Darüber hinaus ist eine Evaluation etwa Ende 2009 vorgesehen. Zu diesem Zeitpunkt wird das Portal gut ein Jahr am Netz sein, so dass eine realistische Einschätzung des Angebots durch die Nutzer/-innen erwartet werden kann. Auf Basis des Evaluationsergebnisses wird geprüft werden, ob Korrekturen notwendig sind. Mit einer permanenten Qualitätssicherung während des Wirkbetriebes soll sichergestellt werden, dass das Angebot des Portals stets aktuell ist und zur Unterstützung des Prüfungspersonals beitragen kann. ■



Wie weiter nach der Lehrvertragsauflösung?

Ergebnisse einer Längsschnittstudie im Kanton Bern

► Eine Lehrvertragsauflösung ist für viele Jugendliche ein sehr belastendes Ereignis. Nebst dem Gefühl versagt zu haben, steht für viele die Unsicherheit, nicht zu wissen, wie es weitergeht, im Vordergrund. Die Längsschnittstudie LEVA hat rund 1.200 Jugendliche in den ersten zwei bis drei Jahren nach der Lehrvertragsauflösung begleitet. Der Beitrag gibt einen Überblick über das Ausmaß von Lehrvertragsauflösungen im Kanton Bern und beschreibt die Ursachen aus Sicht der betroffenen Vertragsparteien. Daran anschließend wird der Verbleib der Jugendlichen nach der Lehrvertragsauflösung sowie deren Chance auf einen Wiedereinstieg in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung im Zeitverlauf berichtet. Der Beitrag benennt schliesslich Faktoren, die den Wiedereinstieg begünstigen respektive hemmen, und schließt mit einigen Schlussfolgerungen im Hinblick auf Maßnahmen zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen.

Auflösungsquote und Ursachen von Lehrvertragsauflösungen

In den letzten Jahren wurde im Kanton Bern mehr als jeder fünfte Lehrvertrag vorzeitig wieder aufgelöst. Auch andere Kantone berichten von ähnlichen Zahlen. Entgegen der Annahme einer Zunahme von Lehrvertragsauflösungen in den letzten Jahren ist die Auflösungsquote¹ seit 1995 relativ stabil. Groß sind die Unterschiede hingegen je nach Anforderungsniveau der beruflichen Grundbildung sowie nach Branche: Über alle untersuchten Jahre hinweg (Eintrittsjahrgänge 1995–2002) weisen Lehrberufe mit tiefem Anforderungsniveau (vgl. STALDER 2005) massiv höhere Auflösungsquoten auf als Lehrberufe mit mittlerem oder hohem Anforderungsniveau. In einzelnen Lehrberufen, so etwa im Verkauf, bei den Coiffeusen oder Coiffeuren, den Köchinnen oder Köchen oder den Maurerinnen und Maurern, liegt die Quote über 30 Prozent. Deutlich häufiger von einer Lehrvertragsauflösung betroffen sind zudem – unabhängig von der Branche – ausländische Jugendliche: Während bei Jugendlichen mit Schweizer Pass jeder fünfte Lehrvertrag vorzeitig aufgelöst wird, ist es bei Jugendlichen ohne Schweizer Pass jeder dritte.

Die Gründe, die zur Auflösung eines Lehrvertrags führen, sind sehr vielfältig. In den meisten Fällen ist eine Lehrvertragsauflösung nicht nur auf eine einzige, sondern auf mehrere Ursachen zurückzuführen. Diese sind in der Zeit vor Lehrbeginn und während der Lehre zu suchen, und zwar bei den Lernenden wie bei den Auszubildenden und den Ausbildungsbedingungen. Lernende und Berufsbildner/-innen begründen die Auflösung des Lehrvertrags jedoch häufig ganz unterschiedlich. Für die Auszubildenden stehen die Leistungen der Jugendlichen in der Berufsfachschule und im Lehrbetrieb sowie deren mangelnde Anstrengung im Vordergrund. Auch die Lernenden begründen die Lehrvertragsauflösung am häufigsten mit den ungenügenden Leistungen in der Schule. Darüber hinaus sind für viele jedoch

¹ Die Auflösungsquote wurde prospektiv ermittelt: Die Quote für den Jahrgang 2002 gibt beispielsweise an, wie viele Jugendliche, die 2002 ihre berufliche Grundbildung begonnen haben, den Lehrvertrag irgendwann während der zwei-, drei- oder vierjährigen Ausbildungszeit, also bis spätestens 2006, vorzeitig aufgelöst haben.



EVI SCHMID

Co-Leiterin des Forschungsprojekts „LEVA – Lehrvertragsauflösungen“ der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Schweiz

Das Projekt LEVA

Die Längsschnittstudie zu Lehrvertragsauflösungen im Kanton Bern gliederte sich in zwei Projektphasen.

1. Projektphase (2004–2006)

Zielsetzung: Ermittlung der Ursachen sowie unmittelbaren Konsequenzen der Lehrvertragsauflösung für die betroffenen Vertragsparteien.

Vorgehen:

- Erste Befragung von Jugendlichen und deren Berufsbildnerinnen und -bildner unmittelbar nach der Lehrvertragsauflösung (1329 Lernende sowie 1262 Auszubildende)
- Zweite Befragung von 542 Jugendlichen einige Monate später.
- Berechnung der Lehrvertragsauflösungsquoten für die Eintrittsjahrgänge 1995 bis 2002 auf Grundlage der Lehrvertragsstatistik

2. Projektphase (2006–2008)

Zielsetzung: Erforschung der Bedingungen des Wiedereinstiegs in eine zertifizierende Sek.-II-Ausbildung sowie der Ausbildungs- und Erwerbssituationen der Jugendlichen zwei bis drei Jahre nach der Vertragsauflösung.

Vorgehen:

Telefonische Befragung von 1.166 Jugendlichen im Frühling 2007 (Ausgeschlossen waren Jugendliche, die zum Zeitpunkt der Lehrvertragsauflösung bereits einen Abschluss auf der Sekundarstufe II hatten, sowie Jugendliche des französischsprachigen Kantonsteils. Es wurden jedoch auch Jugendliche noch einmal in die Stichprobe einbezogen, die bei der ersten Befragung nicht mitgemacht hatten, sofern deren Berufsbildnerin oder Berufsbildner teilgenommen hatte). Daran anschließend ergänzende schriftliche Befragung einer Teilgruppe der Jugendlichen (n = 771).

Die Ergebnisse der beiden Projektphasen sind in insgesamt vier Berichten zusammengefasst (vgl. www.erez.be.ch/leva).

auch schlechte Ausbildungsbedingungen und Konflikte im Betrieb, vorwiegend mit den Berufsbildnerinnen und -bildnern, ausschlaggebend. Auch Gründe im Bereich der Berufs- und Lehrstellenwahl sind für beide Parteien wichtig. Berufsbildner/-innen nennen vor allem den Interessenverlust am Lehrberuf oder die fehlende Berufsreife der Jugendlichen, während diese insbesondere ihre Vorkenntnisse über den Lehrbetrieb in Frage stellen.

Etwas seltener sind auch private oder gesundheitliche Gründe der Jugendlichen, der Konkurs oder die Umstrukturierung des Lehrbetriebs für die Lehrvertragsauflösung verantwortlich (zu den Ursachen von Lehrvertragsauflösungen vgl. ausführlich STALDER/SCHMID 2006).

Verbleib nach der Vertragsauflösung

Gut 40 Prozent der Jugendlichen setzen ihre Ausbildung direkt nach der Lehrvertragsauflösung oder nur wenige Wochen danach fort. Das ist mehr als die Hälfte derjenigen, die überhaupt innerhalb von drei Jahren wieder in eine Ausbildung einsteigen. Die meisten von ihnen beginnen keine ganz neue Ausbildung: Sie können die begonnene Ausbildung in einem anderen Lehrbetrieb (Betriebswechsel) oder auf einem tieferen Anforderungsniveau (z. B. Wechsel vom Automobil-Mechatroniker zum Automobil-Fachmann) fortsetzen. Die Mehrheit der Jugendlichen hat

jedoch auch zwei Monate nach der Vertragsauflösung noch keine Anschlusslösung auf der Sekundarstufe II.

Jugendliche, die ihre Ausbildung nicht direkt wieder aufnehmen können, sind nach der Vertragsauflösung eine Zeit lang erwerbstätig, erwerbslos², in einem Brückenangebot, einer arbeitsmarktlichen Maßnahme oder „einfach zu Hause“. Bedeutsam ist vor allem der Anteil an Jugendlichen, die erwerbstätig oder erwerbslos sind: Rund ein Drittel ist nach der Vertragsauflösung zumindest kurz, häufig aber über viele Monate hinweg, erwerbstätig. Fast ebenso viele sind während dieser Zeit auf Lehrstellen- oder Stellensuche, mehr als die Hälfte von ihnen ist auch beim Regionalen Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) gemeldet.

Brückenangebote und arbeitsmarktliche Maßnahmen

Brückenangebote sind Bildungsangebote, die in der Regel mehrere Monate bis ein Jahr dauern und das Ziel haben, den Einstieg in die Sekundarstufe II zu erleichtern (z. B. Berufsvorbereitende Schuljahre, Vorlehren, Praktika).

Arbeitsmarktliche Maßnahmen (z. B. Motivationssemester) haben ebenfalls das Ziel, Jugendlichen den Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung zu erleichtern. Weiter unterstützen sie erwerbslose Personen beim (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt. Anders als Brückenangebote werden arbeitsmarktliche Maßnahmen von der Arbeitslosenkasse, seltener auch von der Sozialhilfe, finanziert.

Für diese Jugendlichen, die ihre Ausbildung nicht direkt nach der Lehrvertragsauflösung fortsetzen können, gestaltet sich der Wiedereinstieg in eine Ausbildung schwierig. Nach einem Unterbruch von mehr als zwei Jahren steigen nur noch sehr wenige Jugendliche wieder in eine Ausbildung ein: Wer bis dann keine neue Ausbildung begonnen hat, wird dies mit großer Wahrscheinlichkeit auch nicht mehr tun.

Drei Jahre nach der Lehrvertragsauflösung haben rund drei Viertel der betroffenen Jugendlichen einen Wiedereinstieg in eine zertifizierende Sek.-II-Ausbildung geschafft (vgl. Abb. 1). Nicht alle von ihnen verbleiben jedoch in dieser Ausbildung und schließen diese auch ab: Rund 15 Prozent der Jugendlichen sind nach dem Wiedereinstieg erneut von einer Lehrvertragsauflösung oder einem Abbruch einer schulischen Ausbildung betroffen. Insgesamt bleibt so nach einer Lehrvertragsauflösung rund ein Drittel der Jugendlichen längerfristig ohne Berufsabschluss.

Faktoren des Wiedereinstiegs

Trotz Lehrvertragsauflösung und des damit verbundenen Bruchs halten die allermeisten Jugendlichen am Ziel einer nachobligatorischen Ausbildung fest. Für die große Mehr-

² Es werden auch diejenigen Personen als Erwerbslose gezählt, die auf Stellensuche und verfügbar sind, ohne dass sie bei einem Regionalen Arbeitsvermittlungszentrum registriert sind.

heit war klar, dass sie ihre Ausbildung fortsetzen und einen entsprechenden Abschluss erwerben möchten. Trotzdem gelingt vielen der Wiedereinstieg in eine Ausbildung nicht.

Warum steigen einige Jugendliche auch nach einer langen Unterbrechung wieder in eine Ausbildung ein, andere jedoch nicht? Welches sind die Faktoren, die den Wiedereinstieg nach einer Lehrvertragsauflösung begünstigen? Und welche wirken hemmend? Diese Fragen wurden mit Hilfe einer Ereignisanalyse (Event History Analysis) untersucht. In diesem Modell werden Jugendliche, die nach einer Unterbrechung von mindestens zwei Monaten wieder in eine Ausbildung eingestiegen sind, mit jenen Jugendlichen verglichen, die innerhalb von zwei bis drei Jahren keine neue Ausbildung mehr begonnen haben.³ Abhängige Größe ist der Wiedereinstieg in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung nach der Lehrvertragsauflösung, in Abhängigkeit von der Dauer der Unterbrechung. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Einfluss der Zeit (vgl. Tab. 1): Die Chancen, nach einer Unterbrechung von mindestens einem Jahr wieder in eine Ausbildung einzusteigen, sind nur noch rund halb so groß wie innerhalb des ersten Jahres nach der Lehrvertragsauflösung. Je länger die Vertragsauflösung zurückliegt, desto kleiner also die Chance auf einen Wiedereinstieg.

Als wichtige Erklärungsgrößen für den Wiedereinstieg nach einer Unterbrechung zeigen sich vor allem das Anforderungsprofil der vorzeitig beendeten Berufsausbildung, bestimmte Gründe für die Lehrvertragsauflösung, die Tätigkeiten der Jugendlichen nach der Lehrvertragsauflösung sowie die Unterstützung, die sie erfahren haben (vgl. Tab. 1). So haben beispielsweise Jugendliche, die eine Lehre vorzeitig beendet haben, mehr als sieben Mal größere Chancen auf einen Wiedereinstieg als Jugendliche, die eine Anlehre beendet haben. Dies lässt sich vor allem mit dem Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II begründen:

Anlehre

Die Anlehre ist eine Berufsausbildung für schulisch schwächere, praktisch begabte Jugendliche. Sie dauert in der Regel zwei Jahre, ist auf die individuellen Fähigkeiten der Lernenden abgestimmt und führt zu keinem anerkannten, standardisierten Abschluss. Seit 2004 werden Anlehren kontinuierlich ersetzt durch zweijährige berufliche Grundbildungen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) im entsprechenden Berufsfeld. Diese Ausbildungen sollen die Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen sowie die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen erhöhen. Bestehende Anlehren dürfen jedoch, sofern es in einem Berufsfeld noch keine zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest gibt, bis 2012 weitergeführt werden.

Abbildung 1 **Wiedereinstieg in eine zert. Sek.-II-Ausbildung nach Monaten; kumulierte Prozentwerte**

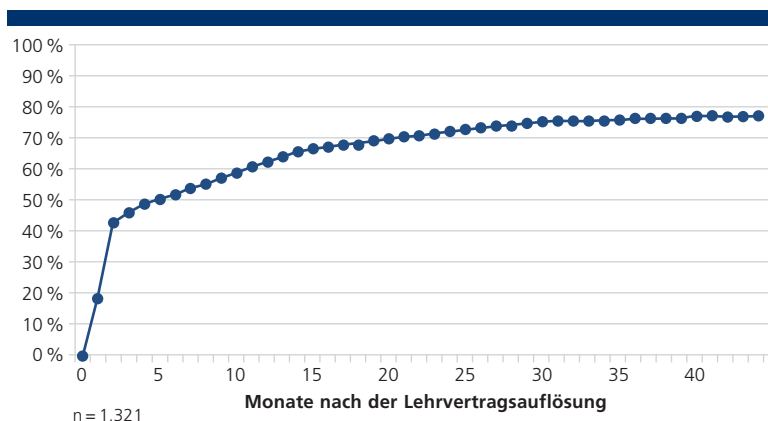


Tabelle 1 **Determinanten des verzögerten Wiedereinstiegs in eine zertifizierende Sek.-II-Ausbildung nach der Lehrvertragsauflösung ***

	Gesamtmodell Exp(B)
Zeiteffekt: Baseline Hazard Rate	
Wiedereinstieg im 14.–44. Monat nach LVA (vs. im 2.–13. Monat)	.55*
Vorzeitig beendete Berufsausbildung	
Lehre (vs. Anlehre)	7.34**
Lehrvertragsauflösung	
... Leistung und Verhalten Berufsfachschule	.69*
... pers. Gründe/Krankheit/Unfall Lernende/r	.77+
Tätigkeiten nach der Vertragsauflösung (Dauer in Monaten)	
Brückenangebot (BVS, Vorlehre, Praktikum, Vorkurs, Fortsetzung Berufsfachschule)	1.05*
arbeitsmarktliche Maßnahme (z. B. Motivationssemester)	1.09*
Unterstützung bei der Suche nach einer Anschlusslösung	
Unterstützung durch die Lehraufsicht (Sicht Lernende/r, Angaben erste und dritte Befragung) (vs. keine Unterstützung)	2.25**
Modellwerte: Log Likelihood -851.8 LR χ^2 108.9	
Freiheitsgrade 27 Prob. > χ^2 0.0000	

n = 461; +: tendenziell signifikant; *: p < .05; **: p < .01; ***: p < .001;

* Aus Platzgründen werden hier nur die wichtigsten Erklärungsgrößen für den verzögerten Wiedereinstieg abgebildet. Das vollständige Modell mit allen im Modell getesteten Faktoren findet sich in SCHMID/STALDER (2008).

Ein großer Teil der Jugendlichen, die nach einer Lehrvertragsauflösung wieder in eine Ausbildung einsteigen, setzt die begonnene Ausbildung auf einem tieferen Anforderungsniveau fort. Jugendliche, die eine Anlehre begonnen haben, haben kaum Möglichkeiten, in eine andere Berufsausbildung einzusteigen.

Auch die Leistungen in der Berufsfachschule haben – unter Kontrolle des intellektuellen Anforderungsniveaus der Lehre – einen Einfluss auf den Wiedereinstieg: Jugendliche, deren Lehrverträge wegen schlechten Leistungen in der Berufsfachschule aufgelöst wurden, haben auch längerfristig deutlich schlechtere Chancen, einen Wiedereinstieg

3 Jugendliche, die ihre Ausbildung direkt (innerhalb von zwei Monaten) nach der Lehrvertragsauflösung fortgesetzt haben, werden aus dieser Analyse ausgeschlossen. Die Faktoren des direkten Wiedereinstiegs wurden in einem separaten Modell untersucht. Die Ergebnisse finden sich in SCHMID/STALDER (2008).

in eine Ausbildung zu finden als Jugendliche, die andere Gründe für die Vertragsauflösung angeben. Zudem sind auch Jugendliche, deren Lehrvertrag wegen Krankheit, Unfall oder anderen persönlichen Gründen aufgelöst wurde, gefährdet, längerfristig keine neue Ausbildung mehr zu beginnen.

Bessere Chancen, nach einer kurzen oder langen Unterbrechung wieder einen Einstieg in eine Ausbildung zu finden, haben Jugendliche, die in der Zeit nach der Vertragsauflösung ein Brückenangebot oder eine arbeitsmarktliche Maßnahme besuchen. Mit jedem Monat, in dem etwa eine arbeitsmarktliche Maßnahme besucht wird, erhöhen sich die Wiedereinstiegschancen um den Faktor 1.09. Jugendliche, die während sechs Monaten ein Motivationssemester besuchen, haben rund 1.7 Mal so große Chancen, danach wieder eine zertifizierende Ausbildung einzusteigen, als Jugendliche, die kein solches Angebot besuchen.

Auch die Beratung der Jugendlichen erweist sich als wichtig im Hinblick auf den Wiedereinstieg nach einer Lehrvertragsauflösung. Während beim direkten Wiedereinstieg vor allem die Unterstützung durch die ehemaligen Berufsbildnerinnen und -bildner sowie die Berufsfachschullehrkräfte wichtig ist, ist für Jugendliche, die ihre Ausbildung nicht direkt nach der Lehrvertragsauflösung wieder aufnehmen können, vor allem die Beratung und Begleitung durch die Lehraufsicht⁴ hilfreich: Jugendliche, die mit jemandem von der Lehraufsicht über ihren weiteren Ausbildungsweg sprechen oder gar bei der Suche nach einem neuen Ausbildungsplatz unterstützt werden, haben mehr als doppelt so große Chancen auf einen Wiedereinstieg als Jugendliche ohne diese Unterstützung.

Prävention und frühzeitige Wiedereingliederung

Eine Lehrvertragsauflösung stellt für Jugendliche ein großes Risiko dar, keinen Wiedereinstieg in eine Ausbildung zu finden und letztendlich ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II zu bleiben. Der Prävention von Lehrvertragsauflösungen ist deshalb aus bildungs- und sozialpolitischer Perspektive ein hoher Stellenwert beizumessen. Diese muss, dies zeigen die Befunde, auf zwei Ziele ausgerichtet werden: Zum einen müssen Maßnahmen ergriffen werden, um die hohe Zahl von Lehrvertragsauflösungen zu senken. Im Kanton Bern wurden bereits Maßnahmen eingeleitet, um dieses Ziel zu unterstützen. Der Fokus liegt auf der Früherkennung gefährdeter Jugendlicher, einer engen Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lernorten sowie der Beratung und Begleitung der gefährdeten und betroffenen Jugendlichen. Damit können zwar nicht alle Lehrvertragsauflösungen verhindert werden. Wichtig ist aber, dass die Jugendlichen neue Perspektiven entwickeln und den Wiedereinstieg in

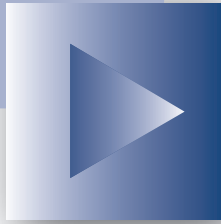
eine Ausbildung finden. Maßnahmen müssen deshalb auch, dies ist das zweite Ziel, verstärkt auf die Wiedereingliederung der Jugendlichen in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung ausgerichtet werden. Auch hier ist die Beratung und Begleitung der Jugendlichen wichtig: Jugendliche, die von Fachpersonen unterstützt werden, haben größere Chancen auf einen Wiedereinstieg als Jugendliche ohne Unterstützung. Wichtig ist, dass die Beratungsmaßnahmen möglichst niederschwellig angelegt sind und der Kontakt nicht nur von den Jugendlichen, sondern auch von den Fachpersonen initiiert wird. Gerade Jugendliche mit einer schwierigen Bildungslaufbahn haben oft Mühe, sich bei Problemen um Unterstützung zu bemühen. Um sie auffangen zu können, braucht es externe Fachpersonen, die maßnahmeübergreifend informieren, beraten und weiterverweisen (Triage-Funktion). Zentral in diesem Zusammenhang dürfte das Case Management sein, das im Kanton Bern im Januar 2009 startet: Jugendliche mit erschwerten Bedingungen sollen individuell unterstützt und auf ihrem Weg zu einem Berufsabschluss und in eine Erwerbsarbeit begleitet werden. Das Projekt richtet sich an Jugendliche, die die obligatorische Schule ohne Anschlusslösung verlassen, Jugendliche nach einer Lehrvertragsauflösung sowie auch Jugendliche, die die Lehrabschlussprüfung nicht bestehen oder keinen Einstieg ins Erwerbsleben finden.

Wichtig ist, dass die Bemühungen, Jugendlichen in eine neue Ausbildung zu begleiten, möglichst früh, im besten Fall bereits vor der Lehrvertragsauflösung, stattfinden: Je länger die Lehrvertragsauflösung zurückliegt, desto unwahrscheinlicher wird ein Wiedereinstieg. ■

⁴ Die Lehraufsicht ist die kantonale Aufsichtsbehörde, die Ausbildungsberechtigungen ausstellt, über die Qualität der betrieblichen Ausbildung wacht und Berufsbildnerinnen und -bildner sowie Lernende informiert und berät.

Literatur

- SCHMID, E.; STALDER, B. E.: *Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern 2008
- STALDER, B. E.; SCHMID, E.: *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern 2006
- STALDER, B. E.: *Das intellektuelle Anforderungsniveau von 105 Berufslehren (Internes Arbeitspapier)*. Bern 2005



Kompetenzstandards in der betrieblichen Bildung

Grundlage für eine systematische Kompetenzfeststellung und -entwicklung in Großunternehmen

► Die Beschreibung von Kompetenzen und Lernergebnissen in standardisierter Form wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Kontext von Flexibilisierungsbemühungen der Ausbildung und der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens diskutiert. Weniger offensichtlich ist, dass auch große Fertigungsbetriebe ein Interesse an transparenten und vergleichbaren Kompetenzstandards zur Systematisierung ihrer Personalentwicklung und Einsatzplanung haben. Der Artikel beschäftigt sich mit der Systematisierung des Kompetenzerwerbs in der Aus- und Weiterbildung sowie der Dokumentation bereits erlangter beruflicher Handlungsfähigkeit mit Hilfe einheitlicher Standards. Die Autoren berichten aus dem Projekt KomBi der Volkswagen Coaching, das sie wissenschaftlich begleiten (2007–2010).

Kompetenzstandards – Nutzen aus Unternehmenssicht

Im Volkswagenkonzern sind rund 330.000 Personen beschäftigt; über die Hälfte von ihnen im Inland (www.volkswagenag.com am 16. 8. 2008). Die Volkswagen Coaching GmbH bildet in zwölf Bildungs- und Schulungszentren über 4.300 Auszubildende in 34 Berufen aus, bietet rund 3.600 Weiterbildungsveranstaltungen an und betreibt 68 Trainingslabors (Stand Februar 2007, laut www.vw-coaching.de am 16. 8. 2008).

Zu entscheiden, wer über welche Kompetenzen bereits verfügt, welche noch erworben werden müssen und auf welchem Wege dies geschehen kann, ist ein schwieriges und hochkomplexes Unterfangen. Ausbilder in kleinen Betrieben haben in der Regel ein gutes Gefühl dafür, welche Kompetenzen ihre Auszubildenden bereits erworben haben, in welchen Arbeitssituationen sie bereits Verantwortung übernehmen und wo sie Neues dazulernen können. In Großbetrieben ist eine solche Übersicht über den bereits erfolgten und den noch notwendigen Kompetenzerwerb eine gewaltige Aufgabe.

Die Aufgabe wird dadurch noch komplexer, dass man in den vergangenen Jahrzehnten versucht hatte, Ausbildung so weit wie möglich in den betrieblichen Ablauf zu integrieren, um die Relevanz des Gelernten zu klären, berufliche Handlungsfähigkeit zu stärken und auch um wertschöpfende Anteile der Ausbildung zu erhöhen. Innerhalb des Gesamtbetriebs brachte der Ausbau betrieblicher Lernstationen auf dezentraler Ebene eine produktive Verknüpfung von Lernen und Arbeiten mit sich, zugleich aber auch eine hohe Heterogenität der Ausbildungsverläufe.

Mit dem Projekt „Kompetenzorientierung in der betrieblichen Bildung (KomBi)“ soll die Transparenz des Kompetenzerwerbs erhöht werden, indem die erwarteten Ergebnisse einheitlich beschrieben und als Standards der Aus- und Weiterbildung gesetzt werden. Auf diese Weise wird die dezentrale, produktionsnahe Ausbildung erhalten und gefördert; auf der anderen Seite soll aber die Qualität und Systematik der Ausbildung über transparente Prozesse und Ergebnisse sichergestellt bleiben.



CHRISTOPH ANDERKA

Dipl.-Berufspäd., Dipl. Ing. (FH), wiss.
Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung,
Universität Kassel



UTE CLEMENT

Prof. Dr., Professorin für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik an der Universität
Kassel

Erwartungen innerhalb des VW-Konzerns

Kompetenzstandards sollen dazu beitragen:

- Kompetenzbedarfe an Arbeitsplätzen eindeutig zu beschreiben,
- Personal für einen Arbeitsplatz danach auszuwählen, ob es über diese Kompetenzen verfügt,
- Ausbildungsbedarfe präziser zu bestimmen,
- die Aus- und Weiterbildung am Unternehmen konsistenter zu organisieren,
- Kompetenzmessungen und Lernstandserhebungen in der Aus- und Weiterbildung zu systematisieren und
- Personalentwicklung geordnet am Kompetenzerwerb entlang zu strukturieren.

Die Formulierung von Standards in der Ausbildung ist Teil aktueller Anstrengungen, Produktionsabläufe und -strukturen insgesamt stärker zu standardisieren (vgl. ausführlicher CLEMENT/LACHER 2007). Während sich aber Standardisierung im Kontext betrieblicher Arbeit auf Arbeitsabläufe und -strukturen richtet, ist damit im Bereich der Bildung die transparente Beschreibung von Lernergebnissen bzw. individuell vorhandenen Kompetenzen gemeint. Kompetenzstandards benennen in unserem Verständnis, welche berufliche Handlung eine Person effizient und sicher auszuführen in der Lage ist und über welche Fähigkeiten, Kenntnisse sowie über welche Verantwortung und Selbstständigkeit sie in diesem Zusammenhang verfügt (vgl. ausführlicher dazu die Beiträge in: CLEMENT/PIOTROWSKI 2008). Berufliche Handlungen sind dadurch charakterisiert, dass sie alle Schritte des Modells der vollständigen Handlung umfassen, an einer breiten Palette von Arbeitsplätzen benötigt werden und auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind. Die Fähigkeiten und Kenntnisse sowie insbesondere das Niveau von Verantwortung und Autonomie bei der

Ausübung der beruflichen Handlung stehen in Bezug zu den vom Europäischen Qualifikationsrahmen beschriebenen Anforderungsniveaus.

Die Entwicklung von Kompetenzstandards im Projekt KomBi

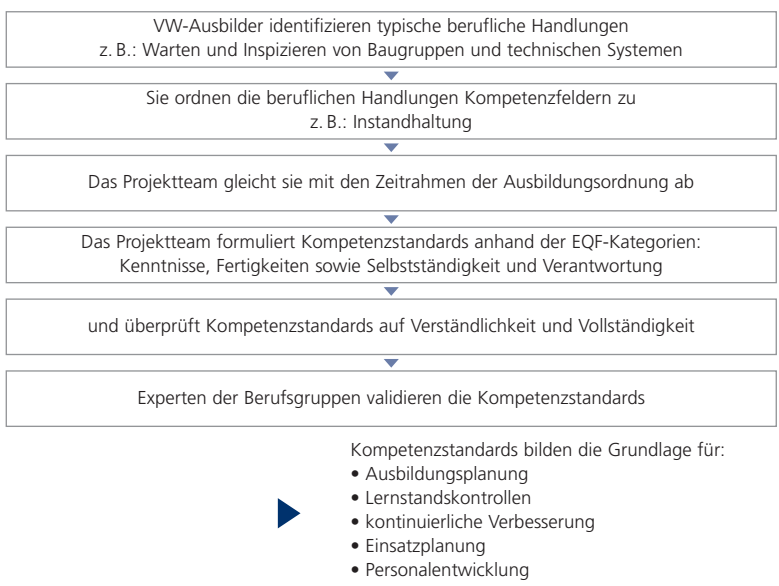
Seit 2007 entwickelt die Projektgruppe Standards für die Berufsbilder Industriemechaniker/-in, Werkzeugmechaniker/-in, Mechatroniker/-in, Kfz-Mechatroniker/-in und Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik. Die Instrumente und Verfahren, mit denen Kompetenzstandards identifiziert und nach Maßgabe des Europäischen Qualifikationsrahmens beschrieben und validiert werden, entstanden am Beispiel der Industriemechanik und der Robotertechnologie in dem Projekt *Europäisierung der Berufsbildung* (EuroB). Wir haben sie an anderer Stelle ausführlicher beschrieben (vgl. ANDERKA/CLEMENT/KRÜGER 2006; ANDERKA 2008).

Die Aufgabe des Projekts KomBi der Volkswagen Coaching besteht darin, Standards für die Ausbildung in diesen fünf Kernberufen zu entwickeln und diese zur Grundlage für die Gestaltung der Ausbildung zu machen. Die Standards bieten dann den Bezugspunkt für die Messung bereits erworbener Kompetenzen, die Versetzungsplanung zwischen betrieblichen Lernstationen und die Dokumentation des Ausbildungsverlaufs sowie schließlich für die Allokation im Betrieb und die Personalentwicklung im weiteren Verlauf. Auf diese Weise soll Ausbildung stärker systematisiert und in qualitativer Hinsicht standardisiert werden. Zugleich sollen die Standards dazu beitragen, Ausbildungsergebnisse zwischen Niederlassungen im In- und Ausland besser vergleichen zu können.

In dem Projekt KomBi der Volkswagen Coaching wird die berufliche Ausbildung mit einer darunter liegenden Struktur von Kompetenzstandards unterlegt, die fachliche wie überfachliche Kompetenzen benennt und ihre systematische Vermittlung planbar macht. Dazu werden einzelne berufliche Handlungskompetenzen zu Einheiten zusammengefasst. Eine solche Einheit entspricht dann einem Kompetenzstandard, der sowohl die Lerninhalte der gesetzlichen Curricula abbildet, als auch betriebliche Anforderungen berücksichtigt. Während herkömmliche Ausbildung entlang der Zeitrahmen der Ausbildungsordnung verläuft und entsprechend viel Gestaltungsfreiheit offen lässt, sollen die Kompetenzstandards im Projekt KomBi eine eindeutigere Bezugsebene für die Ausbildung bei Volkswagen bieten.

Im Lauf der bisherigen Projektarbeit ist *ein* Schlüsselproblem sehr deutlich geworden: *Kompetenzstandards* dürfen weder zu groß noch zu klein sein. Zu große Standards werden unübersichtlicher, beliebig und wenig transparent. Zu kleine Standards erfordern häufige Anpassung, viele Prüfungen und erschweren den flexiblen Einsatz von Arbeits-

Abbildung **Entwicklungsschritte**



kräften. Nachdem eine Reihe von Standards beschrieben war, ergab sich die Notwendigkeit, diese in größeren Einheiten entsprechend betrieblichen Aufgabenfeldern in *Kompetenzfeldern* zusammenzufassen. Dies geschieht einerseits aus ausbildungsorganisatorischen Gründen: Es erschien sinnvoll, größere organisatorische Einheiten zu bilden, die in Ausbildungsabschnitten zusammengefasst und z. B. gemeinsam abgeprüft werden können. Andererseits ermöglicht die Anordnung in Kompetenzfeldern aber auch den Produktionsabteilungen und Personalentwicklern einen besseren Überblick über Gruppen von Kompetenzstandards. So kann gewährleistet werden, dass es weder zu Doppelungen kommt, noch bestimmte Kompetenzbereiche unberücksichtigt bleiben.

In Deutschland ist es darüber hinaus notwendig und richtig, noch eine weitere Aggregationsstufe für Kompetenzstandards einzuführen: den Ausbildungsberuf – bzw. mit Blick auf das lebenslange Lernen – das persönliche Profil. Die Standards eines Berufsbildes ergeben zusammengefasst ein *Kompetenzprofil*, das bezogen auf die einzelnen Mitarbeiter/-innen sich individuell im Laufe des Berufslebens im Sinne des lebensbegleitenden Lernens ändert und die weitere Kompetenzentwicklung beschreibt. In Deutschland entspricht ein Kompetenzprofil auf der Ebene der Erstausbildung dem jeweiligen Berufsbild; in der internationalen Diskussion im Konzern sowie für die Weiterbildung hat sich der Begriff Kompetenzprofil als anschlussfähig erwiesen.

Übersicht der drei Ordnungsebenen

- Der *Kompetenzstandard* beschreibt in den Kategorien von Wissen, Können und Autonomie/Verantwortung, wie berufliche Handlungen sicher und effizient ausgeführt werden sollen,
- das *Kompetenzfeld* ordnet die Standards und ermöglicht die Zuordnung zu betrieblichen Einsatzfeldern,
- das *Kompetenzprofil* bzw. das Berufsbild zeigt, welche Kompetenzen innerhalb einer geordneten Berufsausbildung zu erwerben sind.

Ausbildung planen, Kompetenzerwerb dokumentieren

Die betriebliche Berufsausbildung orientiert sich an Handlungskompetenzen und soll dies künftig noch eindeutiger tun. Ausbildung findet daher zunehmend dezentral in betrieblichen Lernstationen statt, die teilweise in den Wertschöpfungsprozess integriert sind. Mit Hilfe von Kompetenzstandards kann nun übersichtlicher erfasst werden, welche Kompetenzen an den einzelnen Stationen erworben werden und in welcher Beziehung dies zur Gesamtausbildung steht. Dazu werden die potenziellen Lernergebnisse aller betrieblichen Lernstationen beschrieben und den Kompetenzstandards eines Profils zugeordnet. Auf diese Weise kann transparent gemacht werden, über welche Kompetenzen Auszubildende bereits verfügen und welche



Foto: VW-Coaching

Lücken noch bestehen, so dass daraus eine individuelle Versetzungsplanung abgeleitet werden kann.

Über die Systematisierung der Ausbildung hinaus unterstützen Standards auch die Messung und Dokumentation des Kompetenzerwerbs. In den vergangenen Jahren wurden insbesondere in Großunternehmen bereits umfassende Beurteilungssysteme etabliert, die fachliche und überfachliche Kompetenzen messen und bewerten. Innerhalb des Projektes KomBi nutzen wir die vorhandenen Mess- und Förderinstrumente und verknüpfen die Lernzielkontrollen mit Beurteilungen der Auszubildenden und Selbsteinstufungen der Auszubildenden. Optional wird als weiteres Erfassungsinstrument über die Einführung eines elektronischen Berichtsheftes nachgedacht. Alle diese Instrumente sollen künftig auf Kompetenzstandards Bezug nehmen, so dass jederzeit deutlich wird, welchen Stand des Kompetenzerwerbs die oder der Auszubildende bereits erworben hat. Das Ziel einer solchermaßen strukturierten Dokumentation von Lernständen besteht darin, die Relevanz der Evaluationen und Berichte sowohl für den Einzelnen als auch für den Betrieb als Ganzes deutlich zu machen. In Summe betrachtet, liefern die erfassten Kompetenzen ein individuelles Kompetenzprofil, aus dem z. B. eine Gesamtempfehlung für die Übernahme nach der Ausbildung sowie später weitere Maßnahmen der Personalentwicklung abgeleitet werden können.

Kompetenzstandards – international anschlussfähig

Die Bemühungen, Ausbildungsverläufe und -ergebnisse zu standardisieren und untereinander vergleichbar zu machen, beschränken sich nicht auf die Niederlassungen in Deutschland. Eine international zusammengesetzte Expertengruppe aus den Konzerngesellschaften von Volkswagen definiert in der Systematik von KomBi gegenwärtig standardisierte Beschreibungen für typische berufliche Handlungen, die den gesamten Automobil-Fertigungsprozess abdecken. In einem ersten Schritt wurde dazu eine Systeme-

DQR

Analyse der vorgelegten Konzepte zum DQR

Entwicklung eines interessenübergreifenden Modells

Mit Hilfe von Qualifikationsrahmen lässt sich Bildung an den Zielen des lebenslangen Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit ausrichten. Für Europa ist ein solcher Qualifikationsrahmen (EQR) bereits in Kraft getreten. Auf dieser Grundlage soll neben weiteren nationalen Rahmen auch für Deutschland ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) entwickelt werden. Dabei müssen die europäischen Vorgaben an die nationalen Konzepte angepasst werden.

Die Untersuchung analysiert die konzeptionellen, begrifflichen Grundlagen für die Konstruktion eines DQR. Sie entwickelt ein Perspektivmodell, welches sich an das europäische Stufenmodell anlehnt, dabei aber das international anerkannte Leistungspotenzial der deutschen Berufsausbildung berücksichtigt. Die Studie trägt damit grundlegend zur Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden DQR bei.



Peter F. E. Sloane

Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Berichte zur beruflichen Bildung

2008, 126 S.,

24,90 € (D)/47,50 SFr

ISBN 978-3-7639-1118-9

Best.-Nr. 111-016

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



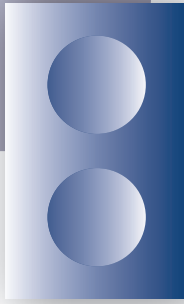
matik festgelegt, mit deren Hilfe die Standards konzernweit beschrieben werden sollen.

Die Grundlage der Arbeit bilden sogenannte Kompetenzfelder (vgl. oben), die nach Arbeitsprozessen strukturiert sind. Die Kategorie *Beruf* erweist sich auf der Ebene der Bedarfsermittlung für einzelne Arbeitsplätze teilweise als zu grob und international nicht handhabbar. An vielen Arbeitsplätzen werden Kompetenzen benötigt, die zwischen Berufsbildern liegen oder die in mehreren Berufsbildern aufgehoben sind. Soweit international überhaupt auf der Facharbeiterebene in „Berufen“ gedacht wird, werden sie in anderen Ländern häufig anders zugeschnitten und über unterschiedliche Qualifizierungswege erreicht. Auch für die Weiterbildung ist eine detaillierte Beschreibung von Kompetenzen unterhalb der Ebene von Berufsbildern hilfreich. Eindeutige Kompetenzstandards bieten eine Basis zur Planung von Aus- und Weiterbildung. Sie zeigen, welche Kompetenzen an welchen Arbeitsplätzen benötigt werden, wo sie erworben werden können und welche Schritte zu ihrer systematischen Fortentwicklung gegangen werden können. Insgesamt zeichnet sich ab, dass die großflächig vorangetriebene Formulierung von einheitlichen und transparenten Kompetenzstandards national wie international die Organisation von Ausbildung, Leistungsfeststellung sowie Einsatzplanung unterstützen kann. Im Interesse der Auszubildenden und Arbeitenden sollte darauf geachtet werden, dass diese Standards vollständige berufliche Handlungen abbilden und Potenziale von Wissenserwerb und Selbstverantwortung in sich tragen, um Spielräume, die auch in modernen Produktionssystemen vorhanden sind, zu Gunsten einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung nutzen zu können.

Aus unserer Sicht lässt sich die Qualität *beruflichen* Kompetenzerwerbs gerade durch die Spezifizierung von Anforderungen erhöhen, da hier präzisiert werden muss, auf welchem Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens (und damit: auf welchem Niveau von Selbständigkeit und Verantwortung) Lernergebnisse verortet sein sollen. Perspektivisch kann die Standardisierung von Lernergebnissen unterhalb von Ausbildungsordnung auch die lebensbegleitende Personalentwicklung orientieren, finden doch potenziell in den Kompetenzstandards die Beschreibung von Kompetenzbedarfen und individuell vorhandenen Kompetenzen eine gemeinsame Währung. ■

Literatur

- ANDERKA, C.: *Europäisierung der Berufsbildung*. In: CLEMENT, U.; PIOTROWSKI, A. (Hrsg.): *Kompetenz zwischen Potenzial und Standard*. Stuttgart 2008
- ANDERKA, C.; CLEMENT, U.; KRÜGER, R.: *Fortschreiten im Treibsand europäischer Bildungspolitik. Das Projekt EuroB*. In: *BWP 35 (2006) 5*, S. 13–16
- CLEMENT, U.; LACHER, M. (Hrsg.): *Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung*. Stuttgart 2006, S. 93–112
- CLEMENT, U.; PIOTROWSKI, A. (Hrsg.): *Kompetenz zwischen Potenzial und Standard*. Stuttgart 200



Teilzeitausbildung – Rechtliche Grundlagen und Möglichkeiten

CARMEN SILVIA HERGENRÖDER

► **Berufsausbildung ist grundsätzlich als Vollzeitausbildung ausgerichtet. Aus diesem Grund kann sie z.B. auch nicht neben dem Besuch einer allgemeinbildenden Schule betrieben werden (BVerwG 25.2.1982 – 5 C 1.81 – EzB Nr. 21 zu § 32 BBiG 1969). Hiervon macht der mit Berufsbildungsreformgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I, S. 931) neu in das Gesetz eingefügte § 8 Abs. 1 Satz 2 BBiG insofern eine Ausnahme, als dort die Voraussetzungen für die Absolvierung einer Teilzeitausbildung geregelt sind.**

Nach dieser Vorschrift können die Vertragsparteien bei berechtigtem Interesse bei der zuständigen Stelle beantragen, dass die tägliche oder wöchentliche Ausbildungszeit abgekürzt wird. Auf diese Weise sollen insbesondere Alleinerziehende oder junge Eltern die Möglichkeit haben, Berufsausbildung und Familie zu vereinbaren, damit eine Ausbildung auch mit Familienpflichten erfolgreich zu Ende geführt werden kann und sich die Chancen im späteren Berufsleben erhöhen.

Die *Dauer der Abkürzung* muss die persönlichen und betrieblichen Voraussetzungen angemessen berücksichtigen. Hierdurch wird eine Teilzeitausbildung unter Beibehaltung der regulären Dauer der Ausbildungszeit ermöglicht (BT-Drucks. 15/4752, S. 35). Mit der Neuregelung in § 8 Abs. 1 Satz 2 BBiG wird zudem die Teilzeitausbildung gesetzlich verankert (vgl. HERGENRÖDER in HENSSLER/WILLEMSEN/KALB 2008, § 8 BBiG Rz. 1 m. w. N.).

Haben Auszubildende Anspruch auf Teilzeitausbildung?

Teilzeitausbildung ist nur möglich, wenn Auszubildende hieran ein berechtigtes Interesse haben. Dieser Begriff wird gesetzlich nicht definiert. Nach dem derzeitigen Erkenntnisstand liegt ein berechtigtes Interesse vor, wenn Auszubildende

- ein eigenes Kind oder einen nahen Angehörigen zu betreuen haben,
- schwerbehindert sind und nicht die regelmäßige tägliche oder wöchentliche Ausbildungszeit absolvieren können oder
- vergleichbare schwerwiegende Gründe vorliegen.

Eine weitere Voraussetzung ist, dass das Ausbildungsziel in der abgekürzten Zeit erreicht werden kann. Hierzu ist eine Prognoseentscheidung erforderlich. Kann dies bejaht werden, besteht bei Einvernehmen der Vertragsparteien ein Anspruch gegenüber der zuständigen Stelle, die tägliche oder wöchentliche Ausbildungszeit zu verkürzen (BT-Drucks. 15/4752, S. 35; ausführlich LEINEMANN/TAUBERT 2008, § 8 BBiG Rz. 27). Nach dem Willen des Gesetzgebers soll hierbei die Entscheidung, ob ein berechtigtes Interesse besteht, vorrangig in der Entscheidungszuständigkeit der Vertragsparteien liegen. Diese sollen dann im Gegenzug auch dafür verantwortlich sein, dass das Ausbildungsziel in der verkürzten Ausbildungszeit erreicht wird (GEDON/HURLEBAUS 2008, § 8 BBiG Rz. 15). Aus diesem Grunde muss nach diesseitiger Auffassung eine Teilzeitausbildung auch möglich sein, wenn eine Auszubildende schwanger wird und aus diesem Grund nicht in der Lage ist, die reguläre Ausbildungszeit abzuleisten.

Die Teilzeitausbildung sollte in der Regel nicht weniger als 75 Prozent der regulären Ausbildungszeit betragen. Diese wird von der Ausbildungsordnung festgelegt und soll nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen (§ 5 Abs. 1 Nr. 2 BBiG). Nach der Empfehlung des BIBB zur Teilzeitausbildung (vgl. unten) soll als Richtschnur eine wöchentliche Mindestausbildungszeit von 25 Stunden nicht unterschritten werden.

Worauf ist bei der Antragstellung zu achten?

Nach dem ausdrücklichen Gesetzeswortlaut (§ 8 Abs. 1 BBiG) ist der *Antrag* auf Verkürzung der täglichen oder wöchentlichen Ausbildungszeit *gemeinsam von den Vertragsparteien* – mithin vom Ausbildungsbetrieb sowie vom Auszubildenden – zu stellen. Dies muss *schriftlich* erfolgen. Eine Erklärung des Betriebs sowie der Berufsschule ist beizufügen (vgl. HERGENRÖDER a. a. O., Rz. 1 m. w. N. zu der vergleichbaren Rechtslage bei § 8 Abs. 1 Satz 1 BBiG).

Der Antrag muss bei der *zuständigen Stelle* (§§ 71 ff. BBiG) eingereicht werden. Dies ist

- für die Berufsbildung in Berufen der Handwerksordnung die Handwerkskammer (§ 71 Abs. 1 BBiG)

- für die Berufsbildung in nichthandwerklichen Gewerbeberufen die Industrie- und Handelskammer (§ 71 Abs. 2 BBiG)
- für die Berufsbildung in Berufen der Landwirtschaft die Landwirtschaftskammer (§ 71 Abs. 3 BBiG).

Daneben bestehen z. B. Sonderzuständigkeiten für die Berufsbildung Freiberuflicher, des öffentlichen Dienstes etc.

Wirkung der Genehmigung der Teilzeitausbildung durch die zuständige Behörde

Die Genehmigung der von den Vertragsparteien gemeinsam beantragten Teilzeitausbildung ist ein Verwaltungsakt, welcher mit der Bekanntgabe an die Beteiligten wirksam wird (§§ 41, 43 VwVfG). Mit der h. M. (vgl. zum Meinungsstand WOHLGEMUTH 2006, § 8 BBiG Rz. 10 m. w. N.) wird man annehmen müssen, dass die Entscheidung der zuständigen Behörde ein sogenannter „privatrechtsgestaltender Verwaltungsakt“ ist, welcher – bei Rechtskraft – unmittelbar zu einer Änderung des Berufsausbildungsvertrages führt. Eine vertragliche Anpassung des Ausbildungsvertrages ist in diesem Fall nicht mehr notwendig. Wird Teilzeitausbildung bereits bei Abschluss des Ausbildungsvertrages vereinbart, ist dies nach § 11 Abs. 2 Nr. 4 BBiG in die Vertragsniederschrift aufzunehmen (LEINEMANN/TAUBERT, a. a. O., § 8 BBiG Rz. 24).

Wird die Genehmigung der Teilzeitausbildung durch die zuständige Behörde verweigert, können die Vertragsparteien nach Durchführung eines *Widerspruchsverfahrens* (§§ 68 ff. VwGO) eine entsprechende *Verpflichtungsklage* vor dem Verwaltungsgericht erheben. Dies muss innerhalb eines Monats nach Zustellung des Widerspruchsbescheids geschehen (§ 74 Abs. 2 VwGO).

Kann die Dauer der Ausbildungszeit bei Teilzeitausbildung verlängert werden?

Nach dem Willen des Gesetzgebers soll bei Vorliegen der gesetzlichen Voraussetzungen eine Teilzeitausbildung unter Beibehaltung der regulären Ausbildungsdauer ermöglicht werden (BT-Drucks. 15/4752, S. 35). Das bedeutet, dass die in der Ausbildungsordnung vorgesehene Ausbildungsdauer grundsätzlich beizubehalten ist.

§ 8 Abs. 2 BBiG sieht nun vor, dass in *Ausnahmefällen* die zuständige Stelle auf Antrag Auszubildender die Ausbildungszeit verlängern kann, wenn die Verlängerung erforderlich ist, um das Ausbildungsziel zu erreichen. Vor einer Entscheidung muss die zuständige Stelle die Auszubildenden hören. Ob eine Verlängerung der Ausbildungszeit nach der genannten Vorschrift im Rahmen einer Teilzeitausbildung möglich ist, ist in der Literatur umstritten. MALOTKE (a. a. O., § 8 BBiG Rz. 8) verneint diese Frage, während z. B. GEDON/HURLEBAUS (a. a. O., Rz. 14) der Ansicht sind, dass

bei berechtigtem Interesse durch die Kombination von Anträgen nach Abs. 1 Satz 2 und Abs. 2 Satz 1 für eine täglich oder wöchentlich verkürzte Ausbildungszeit eine angemessene Verlängerung der Gesamtausbildungsdauer vereinbart werden kann. Auch der Hauptausschuss des BIBB hat sich im Rahmen seiner Empfehlung zur Teilzeitausbildung (vgl. Kasten) auf den Standpunkt gestellt, dass im Einzelfall die verkürzte tägliche oder wöchentliche Ausbildungszeit mit einer Verlängerung der kalendarischen Ausbildungsdauer nach § 8 Abs. 2 BBiG verbunden werden kann.

Richtlinienkompetenz des BIBB-Hauptausschusses

Nach § 8 Abs. 3 BBiG kann der Hauptausschuss des BIBB für die Entscheidung über die Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeit Richtlinien erlassen. Von dieser Möglichkeit hat der Hauptausschuss Gebrauch gemacht und am 27.6.2007 eine „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsausbildung zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit/zur Teilzeitausbildung“ erlassen (Bundesanzeiger Nr. 129/2008 vom 27.8.2008).

Wirkt sich die Verkürzung der Ausbildungszeit auf die Ausbildungsvergütung aus?

Im Gesetz findet sich keine Regelung, was bei Verkürzung der täglichen oder wöchentlichen Ausbildungszeit mit der Ausbildungsvergütung passiert.

Diese Problematik ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Ausbildungsverhältnisse nicht wie Arbeitsverhältnisse von dem Prinzip „Arbeit gegen Lohn“ beherrscht werden. Die Ausbildungsvergütung stellt nach ständiger Rechtsprechung des BAG vielmehr neben einer für geleistete Dienste zu gewährenden Entlohnung auch eine finanzielle Hilfe zur Durchführung der Berufsausbildung und Gewährleistung der Heranbildung eines ausreichenden Nachwuchses dar (BAG, Urteil vom 11.10.1995 – 5 AZR 258/94, BAGE 81, 139; und Urteil vom 30.9.1998 – 5 AZR 690/97, AP Nr. 8 zu § 10 BBiG).

Es wird aus diesem Grunde vertreten, dass bei Ausbildung in Teilzeit eine anteilige Kürzung der Ausbildungsvergütung ausscheidet (vgl. etwa MALOTKE, a. a. O., Rz. 9). Auch einschlägige Tarifverträge sehen regelmäßig für den Sonderfall des § 8 Abs. 1 Satz 2 BBiG keine Kürzung der Vergütung Auszubildender vor. ■

Literatur

- HENSSELER, M.; WILLEMSEN, H. J.; KALB, H. J.: *Arbeitsrecht Kommentar*. Köln, 3. Aufl. 2008
- GEDON, W.; HURLEBAUS, H.-D.: *Berufsbildungsrecht*. Loseblattwerk. Köln u. a. 47. AL 2008
- LEINEMANN, W.; TAUBERT, T.: *Berufsbildungsgesetz*. München, 2. Aufl. 2008
- WOHLGEMUTH, H. H. u. a.: *Berufsbildungsgesetz*. Frankfurt a. M., 3. Aufl. 2006



Weiterbildungsbericht

REINHOLD WEIß

Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008

Reihe DIE spezial

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, 139 S., 34,90 EUR

Einer regelmäßigen und systematischen Bildungsberichterstattung kommt sowohl im nationalen wie auch im europäischen Kontext eine zunehmende Bedeutung zu. Die Einbeziehung der Weiterbildung erweist sich angesichts der Heterogenität ihrer Strukturen und des Fehlens einer einheitlichen und kontinuierlich erhobenen Datenbasis als überaus schwierig. Groß ist die Gefahr, aus einzelnen Phänomenen oder Beobachtungen generell gültige Entwicklungstrends abzuleiten oder Befunde aus Teilbereichen der Weiterbildung vorschnell auf den Gesamtbereich zu übertragen. Die Weiterbildungsdebatte ist reich an Beispielen für spekulative Aussagen.

Mit der vorliegenden Trendanalyse verfolgt das DIE daher ein ambitioniertes und für die Weiterbildung bedeutsames Vorhaben. Auf der Basis empirisch gesicherter Befunde sollen Trendaussagen gewonnen werden. Dazu werden keine neuen Daten erhoben, vielmehr werden vorliegende Daten herangezogen, neu aufbereitet und im Hinblick auf Entwicklungstendenzen ausgewertet. Bezugszeitraum sind die zurückliegenden zehn Jahre. Die Trendanalyse soll alle zwei Jahre fortgeschrieben werden und neben Trends Hinweise zu methodischen Problemen geben und Forschungslücken identifizieren. Gegenstand des Trendberichts ist die institutionalisierte Weiterbildung. Im Blickpunkt stehen drei thematische Schwerpunkte: Das lernende Individuum wird durch die Beteiligung an Weiterbildung und die Teilnahmestrukturen erfasst. Auf der institutionellen Ebene werden die Strukturen des Angebots, des Personals und seiner Aufgaben sowie Merkmale der Einrichtungen analysiert. Die Systemebene wird durch die Finanzierung abgebildet.

Der Trendbericht beschränkt sich nicht auf einzelne Bereiche, sondern bezieht, soweit dies datentechnisch möglich

ist, den gesamten Bereich der Weiterbildung ein. Dabei werden die Unterschiede, etwa zwischen dem Fernunterricht, dem Angebot der Volkshochschulen und der über das SGB geförderten Weiterbildung keineswegs verwischt. Der Trendbericht legt vielmehr Wert auf die Einbettung der Befunde in den jeweiligen Kontext. Die Entwicklung einer alle Weiterbildungsbereiche abdeckenden Indikatorik wird deshalb als nicht möglich angesehen.

Den identifizierten Entwicklungstrends liegen Hypothesen zugrunde, die durch die vorliegenden Daten untermauert werden. Wo die Datenlage eine gesicherte Ableitung von Trends nicht zulässt, beschränkt sich der Bericht auf die Aufbereitung der vorliegenden Befunde. Insgesamt werden 23 verschiedene, empirisch gestützte Trends abgeleitet. Die darin enthaltenen Aussagen sind keineswegs neu, so etwa die Selektivität der Weiterbildungsteilnahme oder der rückläufige Anteil der Länder an der Finanzierung der Volkshochschulen. Der Wert des Berichts liegt in seiner Gesamtschau, in der Fülle der differenziert aufbereiteten Daten und Informationen, der Trennung von Analysen und Wertungen. Der Bericht zeigt damit wichtige Perspektiven für die Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen, für politisches Handeln sowie die weitere Forschung auf. Aus den vorliegenden Daten lässt sich, so das Fazit des Berichts, kein grundlegender struktureller Umbruch in der Weiterbildung ableiten. Vielmehr sprechen die Ergebnisse für einen Übergang zu einer „verstärkt selbstregulierenden Dienstleistungsbranche“. Sie ist durch eher kürzere, auf den spezifischen Bedarf der Adressaten ausgerichtete Kurse sowie eine verstärkte Lernberatung und Lernunterstützung gekennzeichnet. Dies bedeutet zugleich erweiterte Aufgaben für das Personal in der Weiterbildung. Bildungsanbieter tragen dieser Entwicklung unter anderem durch Kooperationen und die Bildung von Netzwerken Rechnung. Auch ein Trend zu einer Rekrutierung formal höher qualifizierter Mitarbeiter zeichnet sich ab.

Letztlich bedeuten diese Trends für viele Anbieter, vor allem jene aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, eine Herausforderung an das Selbstverständnis. Der Bericht spricht von einer „Herauslösung aus dem Schutzbereich der öffentlichen institutionellen Finanzierung“. Die Analyse macht deutlich, dass es nicht allein um die Erschließung privater Finanzierungsquellen geht, denn auch öffentliche Mittel müssen verstärkt im Wettbewerb eingeworben werden. Hinter dem Schlagwort von der „Ökonomisierung“, mit dem dieser Trend oftmals apostrophiert wird, steht vielmehr die Ausrichtung der Angebote auf diversifizierte Märkte, die Entwicklung neuer Dienstleistungen sowie eines spezifischen Marketings. Vielen Bildungsanbietern ist es gelungen, diesen Wandel erfolgreich zu vollziehen. Für Bildungspersonal bedeutete dies indessen nicht nur steigende Anforderungen, sondern oftmals auch einen Druck auf die Vergütungen. ■

Reflexives Lehr-Lern-Training

FRIEDEL SCHIER

Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung

Peter Straßer

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, 300 S., 35,- EUR

Lernen ist ein Prozess, zu dem viele Beschreibungen und noch mehr Vermutungen vorliegen – nichts Genaues weiß man nicht; so die Einschätzung von STRAßER (S. 47 f.). Auch die scheinbar tautologische Selbstverständlichkeit des „selbstgesteuerten Lernens“ unterstreicht seiner Meinung nach, dass dieser Prozess weder begrifflich noch inhaltlich vollständig erfasst oder dargestellt werden kann (S. 77).

STRAßER geht in seiner Promotionsarbeit der Frage nach, ob und wie das Lernen von Jugendlichen, die Lernbeeinträchtigungen im berufsbildenden Bereich haben, unterstützt werden kann. Im theoretischen Teil der Arbeit durchdenkt er die bewusste Unterstützung der Selbstreflexion bei den Jugendlichen, im empirischen Teil widmet er sich dem reflexiven Lehr-Lern-Training. Die zentrale Hypothese der Arbeit lautet, dass reflexionsfördernde Lehr-Lern-Hilfen

bewusst in den Unterricht eingebracht werden können und diese Unterstützung der Selbstreflexion durch die Lehrenden auch das Lernverhalten der Jugendlichen fördert. In drei Fallstudien beschreibt er, wie das theoretische Konstrukt „Reflexionsförderung“ in der Unterrichts- bzw. Förderpraxis beispielhaft angewendet wird.

In seiner Auswertung stellt STRAßER fest, dass im ersten Fall zunächst keine eindeutigen Aussagen möglich sind, dass „möglicherweise“ das Lehr-Lern-Bewusstsein der Trainer/-innen durch das Training beeinflusst wurde (S. 209). Im zweiten Fall beurteilen die Lehrenden die Lehr-Lern-Hilfen als positiv (S. 226); im dritten Fall ergeben die Aussagen der Schüler/-innen eine negative Einschätzung ebendieser Hilfen (S. 246). Insgesamt kommt er zu dem Ergebnis, dass der Einsatz von Lehr-Lern-Hilfen zu einer Sensibilisierung für das eigene Lehr- bzw. Lernverhalten führt; von einer Veränderung des Lehr-Lern-Verständnisses könne jedoch nicht ausgegangen werden (S. 260). In der Untersuchung zeigte sich auch bei besonders schwachen Lernern oftmals ein unverhindertes Lernbewusstsein, das durch den Einsatz der Lehr-Lern-Hilfen sehr wahrscheinlich weiter gefördert werden kann“ (S. 262). Die Arbeit selbst weckt große Erwartungen, die in folgenden Kapitelüberschriften aufscheinen:

- Interne Beeinflussungselemente der Lernregulation,
- Selbstreguliertes Lernen,
- Theoretische Überlegungen zur Reflexionsförderung.

Leider hat STRAßER in der praktischen Untersuchung selbst, „einer involvierten, durchgehend begleiteten Trainingsentwicklung (den) Vorrang vor einer möglichst ‚objektiven‘ Beschreibung eingeräumt“ (S. 193). Damit bleibt die Möglichkeit ungenutzt, die ausführlichen theoretischen Überlegungen auch empirisch zu unterfüttern. Der Untersuchungshorizont wird auf benachteiligte/beeinträchtigte junge Menschen beschränkt: Diese lernten oftmals ohne zu wissen, wie sie lernen (S. 9). Das ist problematisch! Damit wird einerseits unterstellt, dass diese Personengruppe anders lernt als z. B. Hochbegabte, andererseits wird damit auch einer individuellen Versagenstheorie für eben jene Vorschub geleistet. Auch die Begriffsklärungen von STRAßER bringen keinen Aufschluss. Einerseits gruppiert er Benachteiligung als relational ein, andererseits redet er aber einer Zuschreibung von Benachteiligung das Wort, obwohl einige Absätze später „strukturelle Bedingungen“ als Ursache der Begriffsverwendung benannt werden (S. 13 f.).

Schon WERNING/LÜTJE/KLOSE haben unter der Überschrift „Wenn das Lernen beeinträchtigt ist“ in ihrer Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen auf den Beziehungsaspekt und damit auf die Konstruktion von Lernproblemen in sozialen Kontexten verwiesen. Das bestätigt nun auch STRAßER in seiner Schlussdiskussion: „Pädagogische Arbeit ist stets auch Beziehungsarbeit“ (S. 266). ■

In der Redaktion eingegangene Neuerscheinungen

FRANZ BERNARD

Die Berufsschullehrerausbildung am Institut für Ingenieurpädagogik an der Technischen Hochschule Otto von Guericke Magdeburg.

Analysen, Konzeptionen, Erfahrungen von 1964 bis 2000
Schneider Verlag, Hohengehren 2008
168 Seiten, 16,- EUR, ISBN 978-3-834004857

GABRIELE FIETZ, ANNETTE JUNGE, THOMAS REGLIN

Kompetenzfeststellung in betrieblichen Praktika

Unterstützung für Betriebe und Bildungsträger
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008
63 Seiten, 17,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3576-5

BRIGITTE GELDERMANN, ANDREAS HINZ, ALEXANDER KRAUSS, BARBARA MOHR, THOMAS REGLIN

Führungskräfte als Lerngestalter

Flexible und individuelle Kompetenzentwicklung im Betrieb
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008
155 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3464-6

JÖRG-PETER PAHL

Konstruieren und berufliches Lernen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
360 Seiten, 39,- EUR, ISBN 978-3-7639-3680-9

RUDOLF TIPPELT, ANDREA REUPOLD, CLAUDIA STROBEL, HELMUT KUWAN (Hrsg.)

Lernende Regionen – Netzwerke gestalten

Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
228 Seiten, 34,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3690-8

MICHAEL BRATER, JOST WAGNER

Training requirements for in-company training staff

Results of an explorative study

Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals

Ergebnisse einer explorativen Studie

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 6, p. 5

BIBB has turned its attention to vocational teacher training requirements by commissioning an investigation into the structural differentiations of training staff and the changed nature of the demands they face. The aims were to clarify whether skills requirements were in evidence, and if so for which group, to discover any associated training requests and to determine the nature of any expectations, if any, in terms of state action. The following presents selected results, initially focussing exclusively on the part of the investigation relating to "Training".

JÜRGEN SEIFRIED

Competence development of teaching staff at commercial vocational schools

Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals an kaufmännischen Schulen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 6, p. 10

Teacher training in the vocational sector is facing major challenges. The main focus is on securing the competence development of prospective teaching staff. Public debate, partly based on reaction to international comparative studies, is generating an increasing level of doubt that teacher training is actually in a position to achieve this. The present paper portrays selected empirical studies addressing the issue of competence development amongst prospective teaching staff at commercial vocational schools and also elucidates on how specialist educational coaching could be used for the purpose of competence development.

ANKE BAHL, PHILIPP GROLLMANN, HEROLD GROSS

Vocational teaching staff in Europe: retrospective view – summary – prospects

Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 6, p. 14

Teaching staff are being accorded a key function within the scope of the initiation of the Copenhagen Process and the Education and Training 2010 Programme (Lisbon Agenda).

The question which arises is how the important role to be played by vocational teaching staff can best be backed up by European VET policy. The present paper addresses this issue by presenting experiences from European projects and highlighting possible perspectives.

ANDREAS DIETRICH, ROBERT W. JAHN

Cooperative training for educational staff contributing towards cooperation between learning venues and professionalization

Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zu Lernortkooperation und Professionalisierung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 6, p. 18

Professionalisation and training strategies for teaching staff are frequently developed and implemented in a learning venue specific manner, although current teacher training trends are substantiating a need for a closer degree of cooperation in terms of content between in-company and extra-company training staff, vocational school teachers and social education specialists. The present paper uses a number of examples from advanced training practice to highlight possible ways forward and makes it clear that cooperative, cross-learning venue training for educational staff can have a decisive impact upon professionalisation.

RUDOLF FINK, KLAUS JENEWEIN

The vocational education and training Bachelor degree

Integrated training for in-company educational staff at an institute of higher education and in-company

Der Bachelor für Berufsbildung

Integrierte Ausbildung des betrieblichen Bildungspersonals in Hochschule und Unternehmen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 6, p. 22

The University of Magdeburg has combined engineering and teacher training courses of study to create a first vocational university degree which is capable of further extension in later Masters programmes. Considerations took place at an early stage with Siemens Professional Education Central Germany as to how this could serve as the basis for training specialist staff for the sector of in-company vocational education and training. The present paper depicts a model which interlinks a higher education course of study and an in-company training qualification in accordance with the Vocational Training Act (BBiG) and also incorporates various in-company training programmes for VET specialist staff.

JACQUES DOUILLET

Training for in-company training staff within the scope of learning oriented quality in continuing training

Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals im Rahmen von LQW

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 6, p. 28

Many companies are investing in systematic training for their training staff for the purpose of improving training quality. The present paper takes a specific company as an example in order to describe how training requirements were determined and how implementation subsequently took place in the form of relevant advanced training measures within the scope of a quality management system. The paper elaborates on experiences gained during and after the quality development process and on the benefits which have accrued for the organisation and its employees. This affects work processes, internal company communication procedures and needs-based training provision for training staff.

EVI SCHMID

What next when an apprenticeship contract is cancelled?

Results of a longitudinal study conducted in the Canton of Berne

Wie weiter nach der Lehrvertragsauflösung?

Ergebnisse eine Längsschnittstudie im Kanton Bern

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 6, p. 41

The LEVA longitudinal study, which was conducted in the Canton of Berne, monitored around 1,200 young people for the first two or three years following the cancellation of their apprenticeship contracts. The present paper provides a summary of the extent and causes of cancellation of apprenticeship contracts and reports on the destination of the young people and on their chance of re-entering certified upper secondary level training. The paper concludes by stating factors which foster re-entry and measures for the prevention of the cancellation of apprenticeship contracts.

CHRISTOPH ANDERKA, UTE CLEMENT

Competence standards in in-company training

The basis for systematic competence assessment and development in major companies

Kompetenzstandards in der betrieblichen Bildung

Grundlage für eine systematische Kompetenzfeststellung und -entwicklung in Großunternehmen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 6, p. 45

The standardised description of competences and learning outcomes is forming an object of debate in vocational and economic pedagogy circles within the context of endeavours to achieve flexibilisation of training and in connection with the introduction of the European Qualifications Framework. Major manufacturing companies have also displayed an interest in transparent and comparable competence standards in order to systematise their human resources development and deployment planning. The present article takes a VW Coaching project as the basis for looking at the systemisation of competence acquisition in initial and continuing vocational education and training and in terms of using uniform standards to assist in the documentation of employability skills already obtained.

■ **CHRISTOPH ANDERKA**

Institut für Berufsbildung
Universität Kassel
Heinrich-Plett-Str. 40
34132 Kassel
anderka@uni-kassel.de

■ **DR. HENRIETTE BRANDT**

Schweriner Ausbildungszentrum
Ziegeleiweg 7, 19057 Schwerin
brandt@sazev.de

■ **PROF. DR. MICHAEL BRATER**

GAB München – Gesellschaft für
Ausbildungsforschung
und Berufsentwicklung GbR
Lindwurmstraße 41/43
80337 München
michael.brater@gab-muenchen.de

■ **PROF. DR. UTE CLEMENT**

Institut für Berufsbildung
Universität Kassel
Heinrich-Plett-Str. 40, 34132 Kassel
clement@uni-kassel.de

■ **JACQUES DOUILLET**

con!flex Bamberg
Personal- und Unternehmens-
entwicklung
Unterer Kaulberg 30
96049 Bamberg
jacques.douillet@con-flex.com

■ **PROF. DR. HELMUT ERNST**

Schweriner Ausbildungszentrum
Ziegeleiweg 7, 19057 Schwerin
ernst@sazev.de

■ **RUDOLF FINK**

Siemens AG
Siemens Professional Education
München
Business Development
SPE BD
Otto-Hahn-Ring 6, 81739 München
rf.fink@siemens.com

■ **DR. CARMEN SILVIA**

HERGENRÖDER
Auf der Derrwies 1, 55442 Daxweiler
casihe@t-online.de

■ **ROBERT W. JAHN**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena
robert.jahn@wiwi.uni-jena.de

■ **PROF. DR. KLAUS JENEWEIN**

Institut für Berufs- und
Betriebspädagogik
Otto-von Guericke-Universität
Postfach 4120, 39016 Magdeburg
klaus.jenewein@GSE-W.Uni-
Magdeburg.de

■ **REGINA LAMSCHECK-NIELSEN**

DEL – Metropolitan University
College
Kongsvang Alle 35
DK-8000 Aarhus C
regina.nielsen@delud.dk

■ **EVI SCHMID**

LEVA – Lehrvertragsauflösungen im
Kanton Bern
Bildungsplanung und Evaluation
BiEv
Sulgeneckstraße 70, CH-3005 Bern
evi.schmid2@erz.be.ch

■ **DR. THOMAS SCHRÖDER**

Universität der Bundeswehr
Hamburg
Institut für Berufsbildung,
Weiterbildung und Telematik
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
thomas.schroeder@
unibw-hamburg.de

■ **PROF. DR. JÜRGEN SEIFRIED**

Professur für Wirtschaftspädagogik
Universität Konstanz
78457 Konstanz
juergen.seifried@uni-konstanz.de

■ **JOST WAGNER**

GAB München – Gesellschaft für
Ausbildungsforschung
und Berufsentwicklung GbR
Lindwurmstraße 41/43
80337 München
jost.wagner@gab-muenchen.de

AUTOREN DES BIBB

■ **ANKE BAHL**

bahl@bibb.de

■ **DR. ANDREAS DIETRICH**

dietrich@bibb.de

■ **CAROLIN FRIEDLÄNDER**

friedlaender@bibb.de

■ **DR. PHILIPP GROLLMANN**

grollmann@bibb.de

■ **HEROLD GROSS**

gross@bibb.de

■ **CAROLIN FRIEDLÄNDER**

friedlaender@bibb.de

■ **DR. KATHRIN HENSGE**

hensge@bibb.de

■ **MANFRED KREMER**

kremer@bibb.de

■ **FRANZISKA KUPFER**

kupfer@bibb.de

■ **DR. FRIEDEL SCHIER**

schier@bibb.de

■ **VERENA SCHNEIDER**

verena.schneider@bibb.de

■ **PROF. DR. REINHOLD WEIB**

reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

37. Jahrgang, Heft 6/2008, November/Dezember 2008
Redaktionsschluss 20. November 2008

Herausgeber

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

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantw.), BIBB;
Prof. Dr. Thomas Deibinger, Universität
Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB;
Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG,
Bonn; Prof. Dr. Georg M. Spöttl, Universität
Bremen; Dr. Alexandra Uhly, BIBB;
Dr. Hildegard Zimmermann, BIBB

Gestaltung

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

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €
Auslandsabonnement 44,40 €
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich
geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der
Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete
Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des
Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte
Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.
ISSN 0341-4515

Berufsbildung



BIBB (Hg.)
Planspiele in der beruflichen Bildung
Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen
Berichte zur beruflichen Bildung
2008, 280 S., 44,90 € (D)/76,- SFr
ISBN 978-3-7639-1114-1
Best.-Nr. 111-012

Handreichung zum Planspieleinsatz

Planspiele in der beruflichen Bildung bietet eine Übersicht über 500 aktuelle Angebote. Dazu wurde eine Klassifizierung der bestehenden Planspielangebote vorgenommen, die eine gezielte Auswahl möglich macht. Planspieltrainer und -anwender berichten von ihren Erfahrungen und geben Empfehlungen.

Die beiliegende CD-ROM enthält einen Katalog recherchierter Planspiele samt Kurzbeschreibungen und Demoversionen. Suchkriterien ermöglichen die schnelle Suche nach einzelnen Spielen. Im Internet gibt es zu dieser Publikation ein Beratungsforum, über das selbstentwickelte Planspiele und Erfahrungen ausgetauscht werden können.



Kirstin Müller
Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib
mit CD-ROM
Berichte zur beruflichen Bildung
2008, 506 S., 44,90 € (D)/76,- SFr
ISBN 978-3-7639-1106-6
Best.-Nr. 111-004

Beeinflussen Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib?

Die Studie untersucht erstmals, inwieweit Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib von Absolventen beeinflussen.

Die Ergebnisse zeigen, wie komplex dieser Bereich ist. Überraschenderweise kann die pauschale Aussage, dass Schlüsselkompetenzen für die berufliche Laufbahn entscheidend sind, grundsätzlich nicht bestätigt werden.

Untersucht wurden die Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, Leistungsmotivation und Selbstkompetenz.

www.wbv.de



17. Internationaler Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie

Bildung ist Nährboden für die Zukunft.

Weiterbildung fördern, heißt in die Zukunft investieren. Auch 2009 präsentieren wir Ihnen auf der **LEARNTEC** die Zukunft des Lernens.

Mehr auf www.learntec.de.

www.learntec.de

3. – 5. Februar 2009
Messe Karlsruhe

LEARNTEC

Wissen, was kommt.



IDEEN VERBINDEN.
Karlsruhe –
Messen und Kongresse