

Kooperation und Vernetzung

Kommentar
Bildungsketten wirksam knüpfen!

Bildung in kommunaler Verantwortung

**Vernetzung: Modernisierungsmetapher
oder fachliche Gestaltungsaufgabe?**

Lokale Bildungsplanung und Vernetzung

Transnationale Bildungsräume entwickeln

Bildungsnetzwerke optimal gestalten

Akademikerausbildung in Deutschland



KOMMENTAR

- 3** **Bildungsketten wirksam knüpfen!**
Manfred Kremer



**IM BLICKPUNKT
KOOPERATION UND VERNETZUNG**

- 5** **Bildung in kommunaler Verantwortung**
Interview mit Klaus Hebborn, Beigeordneter für Bildung, Kultur und Sport des Deutschen Städtetages
- 10** **Vernetzung und Kooperation – zwischen Modernisierungsmetapher und fachlicher Gestaltungsaufgabe**
Wolfgang Jütte
- 14** **Lokale Bildungsplanung und -berichterstattung Voraussetzung zur Optimierung des Regionalen Übergangsmanagements**
Sandra Fitzen, Uwe Lehmpfuhl, Veronika Manitus
- 18** **Ausbildungsplatzgarantie für Hauptschülerinnen und Hauptschüler**
Interview mit Friedhelm Kowalski zu einem kommunalen Bündnis in Iserlohn
- 22** **HESSENCAMPUS: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens**
Wilfried Kruse, Bastian Pelka
- 27** **Transnationale Bildungsräume entwickeln Grenzüberschreitende Bildungskooperation und Vernetzung am Beispiel der Lernenden Region PONTES**
Regina Gellrich
- 32** **Bildungsnetzwerke optimal gestalten Ein Leitfaden für die Netzwerkarbeit**
Nadine Möhring-Lotsch, Thomas Spengler
- 36** **Beratung, Qualifizierung, Innovationstransfer – Das Netzwerk „Kompetenzzentren Bau und Energie“**
Bernd Mahrin, Egon Meerten
- 38** **Das Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT – durch partnerschaftliche Zusammenarbeit erfolgreich**
Yvonne Kohlmann, Marion Hächtermann
- 40** **Stiftungen – neue Partner in Bildungsnetzwerken?**
Dagmar Gielisch



WEITERE THEMEN

- 42** **Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich**
Normann Müller
- 47** **Die Gestreckte Prüfung für Kaufleute im Einzelhandel – Einführung und Erprobung**
Hannelore Paulini-Schlottau
- 49** **Verbesserung der Qualität der Justizfachangestelltenausbildung Ergebnisse einer Evaluationsstudie in Nordrhein-Westfalen**
Ralf Pannen, Martin Elsner
- 51** **Alles Google oder was? Nutzen und Grenzen von Suchmaschinen und wissenschaftlichen Suchdiensten für die berufliche Bildung**
Markus Linten



RECHT

- 53** **Vergütung bei Teilzeitausbildung Stellungnahme von Horst-Dieter Hurlebaus zum BWP-Beitrag „Teilzeitausbildung – rechtliche Grundlagen und Möglichkeiten“**



HAUPTAUSSCHUSS

- 54** **Bericht über die Sitzung 1/2009**
Gunther Spillner

Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2009 (Beilage)



REZENSIONEN

ABSTRACTS

IMPRESSUM / AUTOREN



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage BWPplus als Einhefter, eine Stellungnahme des Hauptausschusses des BIBB und Beilagen des W. Bertelsmann Verlags, Bielefeld.



Bildungsketten wirksam knüpfen!

Liebe Leserinnen und Leser,

es ist ein Charakteristikum und zugleich eine strukturelle Schwäche des deutschen Bildungssystems, dass Bildungseinrichtungen ihren Auftrag vor allem im Erreichen von Abschlüssen sehen. Um deren Anschlussfähigkeit und den weiteren Verbleib der Lernenden in weiterführenden Bildungsgängen oder auf dem Arbeitsmarkt kümmern sie sich hingegen kaum. Dies wird zu einer Aufgabe der Arbeitsverwaltung, der Bildungsberatung oder letztlich des Einzelnen selbst. Dabei wäre eine rechtzeitige Orientierung an den Anforderungen der „aufnehmenden Systeme“ und eine bessere Gestaltung der Übergänge ein wichtiges, outcome-orientiertes Qualitätsmerkmal.

Funktionale Schwächen des Bildungs- und Fördersystems beheben

Eine der leitenden Ideen in vielen Reformkonzepten ist deshalb zu Recht die Kooperation und Vernetzung – sowohl der Akteure als auch der Bildungsangebote. Damit verbindet sich die Hoffnung, die Schwächen eines institutionell „versäulten“ Bildungswesens und eines wenig abgestimmten und kaum noch überschaubaren Systems der Finanzierung und Förderung von Bildungsangeboten, zumindest partiell, zu heilen. Dies ist – betrachtet man

die Landschaft der Berufsbildungsnetzwerke auch über die in diesem Heft dargestellten Initiativen hinaus – die zentrale Antriebsfeder für die Vernetzung auf kommunaler und regionaler Ebene.

Dabei geht es zumeist um ein gemeinsames Verständnis der Netzwerkakteure von ineinandergreifenden Bildungsphasen, die ein erfolgreiches kontinuierliches Lernen im Lebensverlauf strukturell fördern und unterstützen. Zudem soll eine stärkere Abstimmung, Verknüpfung und effizientere Nutzung regionaler Bildungsangebote und -kapazitäten erreicht werden, so etwa von schulischer, außerbetrieblicher und betrieblicher Berufsausbildung oder von betrieblicher und nicht-betrieblicher beruflicher Weiterbildung oder von beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Eine große Bedeutung kommt dabei auch der Entwicklung und Umsetzung von regionalen Finanzierungs- und Förderstrategien „aus einem Guss“ zu.

Allgemeiner und abstrakter ausgedrückt geht es darum, eine bessere vertikale und horizontale Durchlässigkeit der Bildungsphasen und Bildungsbeiräte zu erreichen. Ziel ist es, Bildungsumwege und unproduktive Warteschleifen zu verhindern und stattdessen „Bildungsketten“ zu knüpfen, um die



MANFRED KREMER

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

Verschwendung von Lebenszeit, wenig effizienten Ressourceneinsatz und gescheiterte Bildungsverläufe möglichst zu vermeiden. Die Öffnung des Bildungswesens für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld in der Region ist dabei eine Grundvoraussetzung.

Reibungsverluste vermeiden – Win-win-Situationen herstellen

Aus der Berufsbildungsperspektive sind insbesondere die Netzwerke, die sich ein verbessertes regionales Management sowohl des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung als auch der regionalen Konzepte des kontinuierlichen beruflichen Lernens zum Ziel gesetzt haben, besonders wichtig. Ein Ziel ist dabei nahezu immer auch die Verringerung der in einem stark gegliederten und „versäulten“ Bildungssystem auftretenden Reibungs- und Effizienzverluste an den Schnittstellen von Bildungsphasen und Bildungsbereichen.

Charakteristisch für erfolgreiche Netzwerke ist die Erzeugung von Win-win-Situationen, in denen alle beteiligten Individuen, Akteure und Institutionen von den Synergieeffekten eines kooperativen und abgestimmten Vorgehens profitieren. Das sind:

- die Individuen, deren Erfolg beim Zugang und beim Durchlaufen von

Bildungsgängen aufgrund regionaler, sozialer oder individueller Faktoren gefährdet ist; ihre Bildungsverläufe sollen bruchloser und erfolgreicher gestaltet werden;

- die Betriebe, deren Fachkräftebedarf quantitativ und qualitativ passgenauer entsprochen werden soll,
- die Bildungseinrichtungen, die ihre Aufgaben zielgenauer und effizienter erreichen wollen, und nicht zuletzt
- die in den Verbänden, Verwaltungen und politischen Institutionen verantwortlichen Akteure, die ihre jeweiligen Aufträge mit einem in Netzwerken organisierten abgestimmten Vorgehen deutlich besser erfüllen können.

Der Aufbau und die Erprobung von Bildungsnetzwerken – insbesondere auch von Berufsbildungsnetzwerken – werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung deshalb zu Recht seit langem gefördert. Aktuelle Beispiele sind entsprechende Projekte aus den in der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung gebündelten BMBF-Programmen „Jobstarter“ (www.jobstarter.de), „Perspektive Berufsabschluss“ (www.perspektive-berufsabschluss.de) und „Lernen vor Ort“ (www.lernen-vor-ort.info). Das BMBF greift mit diesen Programmen und Projekten Empfehlungen des „Innovationskreises Berufliche Bildung“ auf.

Kooperation und Vernetzung müssen selbstverständlich werden!

Betrachtet man die auch in früheren BMBF-Programmen geförderten sowie auf Initiative von Ländern, Kommunen, Kammern, Sozialparteien u. a. entstandenen und erfolgreichen Berufsbildungsnetzwerke, ist man geneigt festzustellen, dass wir inzwischen sehr genau wissen, wie Netzwerke beschaffen sein müssen, um reibungslosere und erfolgreichere Bildungsverläufe zu ermöglichen. Leider werden diese Erkenntnisse noch keineswegs im notwendigen Umfang oder gar flächen-

deckend umgesetzt. Insofern ist es zu begrüßen und notwendig, dass insbesondere das BMBF mit seinen Programmen die Erprobung und Verbreitung erfolgreicher Netzwerkkonzepte weiterhin in erheblichem Umfang unterstützt. Allerdings muss man auch Wasser in den Wein gießen und einige wohlwollend-kritische Fragen stellen.

Warum ist z. B. die Organisation eines kooperativen regionalen Übergangsmanagements, die Bündelung regionaler Berufsbildungskapazitäten zum Ausgleich regionaler Ausbildungsplatzdefizite sowie ein abgestimmter und passgenauer Einsatz der Förderinstrumente und -systeme keine gesetzliche Pflichtaufgabe z. B. der Kommunen? Natürlich ist es richtig, dass Kooperation nicht erzwungen werden kann, sondern Freiwilligkeit und gleichberechtigte Partnerschaft für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der lokalen Akteure voraussetzt. Eine Verpflichtung der Kommunen sicherzustellen, dass in allen Regionen optimale Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für diese Zusammenarbeit und Abstimmung geschaffen werden, könnte gleichwohl hilfreich sein.

Zumindest für die Gruppe junger Menschen mit sozialen Benachteiligungen bietet § 13 des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII – Kinder und Jugendhilfe) eine rechtliche Grundlage. Demnach sind im Rahmen der Jugendhilfe und in Abstimmung mit Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, Trägern betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie Trägern von Beschäftigungsangeboten Maßnahmen zur Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung zu fördern.

Natürlich ist es gut, wenn Netzwerke dazu beitragen, dass allgemeinbildende Schulen, berufsbildende Schulen, Betriebe und Berufsbildungseinrichtungen bei der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung zusammenarbeiten. Gerade deshalb kann man aber fragen, warum die Länder die Schulen nicht zu dieser Zusammen-

Mehrwert durch Netzwerke erzeugen

arbeit verpflichten. Und selbstverständlich ist es gut, wenn Berufsbildungsträger, die Maßnahmen der Arbeitsagenturen anbieten, in lokale Netzwerke eingebunden sind. Deshalb muss man fragen, warum bei der Ausschreibung für die Vergabe dieser Maßnahmen die regionale Einbindung und Vernetzung kein zentrales Kriterium ist.

Noch grundsätzlicher ist die Frage, ob es vernünftig ist, dass die Netzwerkakteure vor Ort mit hohem Aufwand und Engagement dafür sorgen müssen, dass die Verwerfungen, Verschleifungen und Reibungsflächen, die unser Bildungssystem produziert, mindestens teilweise kompensiert werden. Natürlich ist es gut, dass Netzwerke einen Teil dieser Defizite ausgleichen. Noch besser wäre es aber, die strukturellen Ursachen zu beseitigen, die zum Beispiel dazu führen, dass ein erheblicher Anteil der Schulabsolventen nicht die für eine Berufsausbildung notwendigen Basiskompetenzen und Orientierungen erwirbt.

Die Liste dieser Fragen ließe sich sicher noch verlängern. Damit sollen Bedeutung und Wert der vielen erfolgreich arbeitenden Netzwerke keineswegs in Frage gestellt werden. Es wäre aber wünschenswert, wenn die Arbeit von Netzwerken sich weniger auf die „Reparatur“ von Defiziten als vielmehr auf die Erzeugung eines Mehrwerts – wie zum Beispiel der Entwicklung einer Ausbildungskultur in neuen und wachsenden Beschäftigungsfeldern – richten könnte. Mit anderen Worten: Kooperation und Vernetzung müssen selbstverständlich werden. Sie müssen Teil der Aufgabenwahrnehmung sein und kein Appendix, an dem man so lange mitwirkt, wie es dafür Fördermittel gibt. ■

Bildung in kommunaler Verantwortung

Interview mit Klaus Hebborn, Beigeordneter für Bildung, Kultur und Sport des Deutschen Städtetages

► **Regionalisierung und Kommunalisierung sind zentrale Leitlinien der aktuellen Bildungspolitik. So empfiehlt der Innovationskreis Weiterbildung bei der Umsetzung einer Strategie lebenslangen Lernens, ein „kohärentes Bildungsmanagement vor Ort zu entwickeln und zu fördern“. Eine stärkere lokale Vernetzung soll dazu beitragen, Bildungsstationen und -angebote besser aufeinander abzustimmen und zu verzahnen. Auch die Kommunen bringen zunehmend ihre Verantwortung und Zuständigkeit bei der Umsetzung von Reformen im Bildungssystem ins Spiel.**

BWP. Herr Hebborn, wie lässt sich das Interesse am verstärkten Engagement der Kommunen für Bildung begründen?

Hebborn. Bildung ist in den letzten Jahren ein zentrales Handlungsfeld der Kommunalpolitik geworden, und viele Städte haben ihr Engagement in diesem Bereich erheblich verstärkt. Hierfür gibt es handfeste Gründe: Die kommunale Ebene ist Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen. Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, hier werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven und gesellschaftliche Teilhabe der Individuen gelegt. Die Eröffnung und Sicherung gleicher Bildungschancen ist somit ein wesentlicher Teil kommunaler Daseinsvorsorge. Ein zweiter Aspekt ist die Bedeutung von Bildung für Entwicklungspotenziale und -chancen der Städte und Regionen. Ein qualifiziertes und ausreichendes Arbeitskräfteangebot ist ein wesentlicher Faktor für die Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Standortentwicklung. Zudem hat ein kommunales Engagement in der Bildung auch direkte finanzielle Auswirkungen: Die Städte sind von Fehlentwicklungen in der Bildung, etwa



KLAUS HEBBORN

Jahrgang 1956

- Seit 2006 Beigeordneter und Leiter des Dezernats Bildung, Kultur und Sport des Deutschen Städtetages
- 1990–2006 Hauptreferent für Bildung beim Deutschen Städtetag
- Lehramtsstudium mit Abschluss 2. Staatsprüfung S III

Arbeitsschwerpunkte:

- Weiterentwicklung und Vernetzung kommunaler Bildungsangebote („Kommunale Bildungslandschaft“)
 - Weiterbildung und lebenslanges Lernen
 - Kommunale Kulturpolitik
- www.staedtetag.de

von Schul- oder Ausbildungsabbrüchen ebenso betroffen, wie sie von Erfolgen profitieren. Jede erfolgreiche Bildungsbiografie schont somit die kommunalen Sozialausgaben ebenso, wie umgekehrt jeder Bildungsabbruch die Städte erheblich finanziell belastet. Und last but not least: Die in der Bildung vielfach beklagte Zersplitterung von Zuständigkeiten und mangelnde Kooperation der verschiedenen Akteure kann am ehesten auf der kommunalen Ebene überwunden werden. Den Städten kommt eine wichtige Rolle dabei zu, die verschiedenen Akteure und Maßnahmen konkret vor Ort zusammenzuführen und somit einen wirksamen Beitrag für mehr Qualität sowie erfolgreiche Bildungsbiografien zu leisten.

BWP. Mit der Föderalismusreform wurden die Kompetenzen der Länder in Bildungsfragen gestärkt. Welche Verantwortung und Gestaltungsoptionen sehen Sie da noch für die Kommunen?

Hebborn. Zunächst ist festzustellen, dass die kommunalen Zuständigkeiten in der Bildung durch die Föderalismusreform nicht grundsätzlich verändert worden sind. Sie umfassen weiterhin ein breites Spektrum von der früh-

kindlichen Bildung über die Schulträgerschaft bis zur Weiterbildung und den Einrichtungen der kulturellen Bildung. Die Föderalismusreform hat zuvorderst die Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern verändert, wobei die Koordinaten zugunsten der Länder verschoben wurden. Aus Sicht der Kommunen ist es wichtig, mit den Ländern in einen Dialog über die Ausweitung kommunaler Entscheidungsrechte und Gestaltungsoptionen einzutreten.

Gleichwohl ist die Föderalismusreform in der Bildung aus kommunaler Sicht kritisch zu beurteilen. Insgesamt steht eine weitere „Föderalisierung“ des Bildungswesens zu befürchten, verbunden mit noch weniger Vergleichbarkeit, der Einschränkung von Mobilität und Ungleichheit der Lebensverhältnisse. Die nunmehr weggefallene Möglichkeit des Bundes, die Bildungsentwicklung durch Investitionsprogramme in gesamtstaatlich wichtigen Bereichen zu fördern, ist problematisch: Programme wie das Ganztagschulprogramm der früheren Bundesregierung sind nicht mehr möglich. Mit diesen Programmen sind vielfach in den Kommunen wichtige Voraussetzungen zur Implementierung ganztägiger Betreuung bzw. von Ganztagschulen geschaffen worden. Aktuell kann man beim Investitionsprogramm im Rahmen des Konjunkturpakets II feststellen, welche Restriktionen sich Bund und Länder bei der Föderalismusreform selbst auferlegt haben. Von daher muss die Föderalismusreform in diesem Punkt korrigiert werden. Es muss auch künftig möglich sein, dass der Bund in gesamtstaatlich wichtigen Feldern die Bildungsentwicklung in Deutschland fördern kann.

BWP_ Wo sehen Sie Ansatzpunkte, um aktuelle Herausforderungen im Bildungssystem anzugehen? Welche Chancen bietet eine stärkere Vernetzung von kommunalen Aktivitäten und Akteuren gerade im Bereich der beruflichen Bildung?

Hebborn_ Ein wesentlicher Ansatzpunkt ist die stärkere Zusammenführung der unterschiedlichen Zuständigkeiten und Maßnahmen auf der örtlichen Ebene. Dabei ist die Forderung nach mehr Kooperation oder weitergehend nach „Vernetzung“ der unterschiedlichen Bildungsbereiche nicht neu. Die Begründung und Zusammenhänge sind vielfältig: Im Kern sind es vor allem die zunehmend komplexen Problemlagen und Anforderungen, die ein koordiniertes bzw. vernetztes Zusammenwirken der verschiedenen Akteure erfordert. Viele – wenn nicht die meisten – Problemlagen und Anforderungen in der Bildung sind aufgrund ihrer Komplexität nicht mehr mit einem „versäulten“ Bildungssystem, in dem die einzelnen Akteure weitgehend isoliert und ohne Bezug handeln, zu bewältigen. Dies gilt auch und gerade im Bereich der beruflichen Bildung. Ein koordiniertes Zusammenwirken im Rahmen eines systematischen Übergangsmanagements bietet Chancen zur Verbesserung der Ausbildungsreife von Schulabgängern, zur Erhöhung

der Übergangsquote in Ausbildung und Beruf und auch für eine Verbesserung der Ausbildung vor Ort insgesamt.

BWP_ Die Gestaltung eines Übergangsmanagements ist zu einem lokalen Handlungsfeld höchster Priorität geworden. Welche Potenziale eines vernetzten Engagements sind hier bereits sichtbar geworden, um den Weg von der Schule in die Arbeitswelt zu gestalten?

Hebborn_ Der Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung bzw. in die Arbeitswelt ist eine neuralgische Stelle unseres Bildungssystems, die der besonderen Aufmerksamkeit bedarf. Betroffen sind insbesondere Absolventen der Hauptschulen bzw. Jugendliche ausländischer Abstammung. Generell ist festzustellen, dass die traditionelle Abfolge Schule – Berufsausbildung – Arbeit vielfach nicht mehr funktioniert. Dabei ist festzustellen, dass es keinen Mangel an Förder- und Unterstützungsangeboten gibt. Die Vielfalt der Angebote, deren Intransparenz und die fehlende systematische Vernetzung der Angebote sind vielmehr das Problem. Hier muss es zu einer besseren Abstimmung der unterschiedlichen Maßnahmen und Programme kommen.

Viele Städte und Gemeinden haben vielversprechende Ansätze eines kommunalen Übergangsmanagements entwickelt. Zentrale Punkte dabei sind eine frühzeitige Berufsorientierung und Kompetenzfeststellung in den Schulen, die Sicherstellung einer Anschlussorientierung aller Maßnahmen, eine systematische Kooperation aller Akteure und nicht zuletzt eine Evaluation und Dokumentation der Ergebnisse als Grundlage für die Steuerung. Die Kommunen können hier eine wichtige Funktion übernehmen, indem sie ein systematisches Übergangsmanagement als örtlich gesteuertes, flexibles und die unterschiedlichen Zuständigkeiten vernetzendes Regelsystem organisieren. Wichtig erscheint dabei, dass es einerseits einen politischen Konsens einschließlich einer Umsetzungsstrategie gibt und sich die Stadtspitze persönlich engagiert. Andererseits erscheint es wichtig, auch bürgerschaftliches Engagement wie z. B. Stipendien oder Ausbildungspatenschaften in ein solches System einzubeziehen. Durch ein systematisches Übergangsmanagement – dies zeigen die Ergebnisse in den Städten – können Berufswahlentscheidungen verbessert, Ausbildungsabbrüche wirksam verhindert sowie die verschiedenen Ressourcen und Professionalitäten effizienter eingesetzt werden.

BWP_ Leitbild des Engagements in den Städten – so die Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages – ist die „kommunale Bildungslandschaft“ als ein vernetztes System von Erziehung, Bildung und Betreuung. Welche lokalen Akteure sind dabei auch mit Blick auf die berufliche Bildung konkret zu beteiligen?

Hebborn_ Die konkrete Umsetzung der „kommunalen Bildungslandschaft“ als vernetztes (Regel-)System von Erziehung, Bildung und Betreuung basiert auf den Kooperationen der verschiedenen Akteure. Im Bereich der beruflichen Bildung sind als wichtigste Akteure die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, die Agenturen für Arbeit, die Träger der Grundsicherung (ARGen bzw. Optionskommunen), die zuständigen kommunalen Fachämter (insbesondere Jugend-/Schulamts), die kommunale Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung, Betriebe und Organisationen der Wirtschaft (Kammern) sowie ein Vielzahl weiterer Akteure wie z. B. freie Träger der Jugendhilfe, Kirchen, Gewerkschaften und nicht zuletzt zivilgesellschaftliche Organisationen zu nennen.

Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages

Mit der Aachener Erklärung fordern Städte und Gemeinden, in der Bildungspolitik künftig eine stärkere Rolle zu spielen. Als bürgernächste Ebene sehen sie eine besondere Verantwortung, gemeinsam mit den Ländern Bildungsdefizite in Deutschland abzubauen.

Die vielfältigen Bildungsangebote vor Ort sollen zu einer „kommunalen Bildungslandschaft“ vernetzt werden. Damit wollen die Städte Bildung noch stärker als zentrales Feld der Daseinsvorsorge anerkennen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten nutzen.

Die Aachener Erklärung wurde anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007 in Aachen verabschiedet.

www.staedtetag.de/imperia/md/content/pressedien/2007/17.pdf

BWP_ Ein „Knackpunkt“ könnte sein, Zuständigkeitsdenken der unterschiedlichen Bereiche zugunsten einer gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung eines kohärenten Bildungsangebots zu überwinden. Wie sollten Rahmenbedingungen gestaltet werden, um bei den Akteuren vor Ort die Bereitschaft zu wecken, eng miteinander zu kooperieren und gleichzeitig ihre Handlungsspielräume und Kompetenzen im Netzwerk zur Geltung zu bringen?

Hebborn_ Wichtigste Voraussetzungen für erfolgreiche und auf Dauer angelegte Zusammenarbeit der lokalen Akteure sind Freiwilligkeit und gleichberechtigte Partnerschaft. Zusammenarbeit sollte aus Überzeugung und nicht aus Zwang erfolgen. Jeder der beteiligten Partner muss sich mit seiner Professionalität und seinen Ressourcen und Möglichkeiten einbringen können. Es hilft wenig, über Zuständigkeiten zu diskutieren; stattdessen sollte zunächst eine Verständigung über gemeinsame Ziele erfolgen. Neben einer „politischen“ Verständigung ist darüber hinaus eine dauerhafte Infrastruktur für die Umsetzung der gemeinsamen Zusammenarbeit wichtig. Dabei haben sich folgende Strukturelemente nach den bisherigen Erfahrungen als sinnvoll erwiesen:

- Für die Organisation der Zusammenarbeit sowie den Informations- und Erfahrungsaustausch sollte eine Geschäftsstelle bzw. ein Bildungsbüro geschaffen werden, das die Zusammenarbeit organisiert und das Netzwerk managt.

- In einem Lenkungskreis bzw. einer Bildungskonferenz, in dem/in der alle Beteiligten Sitze und Stimme haben, sollte eine Verständigung über Ziele, Maßnahmen und Ressourcen erfolgen.
- In Facharbeitskreisen bzw. Projekten können bestimmte Themen – ggf. auf Stadtteilebene – vertieft bearbeitet werden. Gerade diese gemeinsame Arbeit an konkreten Themen ist in vielen Städten Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit im größeren Zusammenhang.
- Schließlich ist eine regelmäßige Dokumentation der Ergebnisse notwendig zur Evaluation der getätigten Maßnahmen bzw. als Ansatzpunkt für künftige Aktivitäten. Insgesamt ist klarzustellen, dass die Kommunen in der kommunalen Bildungslandschaft bzw. dem Netzwerk keine dominierende Rolle einnehmen, sondern eher moderierende und motivierende Funktion übernehmen. Die Steuerung der gemeinsamen Aktivitäten sollte in der gemeinsamen Bildungskonferenz bzw. im Lenkungskreis erfolgen.

BWP_ Für ein ähnliches Modell macht sich die Weinheimer Initiative stark. Sie sieht einen Erfolg versprechenden Weg im Zusammenwirken von breit angelegten Bündnissen lokaler Akteure – den sogenannten lokalen Verantwortungsgemeinschaften – und kommunaler Koordinierung. Wie beurteilen Sie dieses Modell? Gibt es bereits Erfahrungen aus Städten oder Gemeinden?

Hebborn_ Das von der Weinheimer Initiative propagierte Modell ist inhaltlich weitgehend deckungsgleich mit der vom Deutschen Städtetag vertretenen Leitidee der kommunalen Bildungslandschaft. Wir begrüßen daher die Weinheimer Initiative und unterstützend diese. Was die Umsetzung betrifft, gibt es bereits in einer ganzen Reihe von Städten Ansätze und z. T. weiter gehende Konzepte. Dabei finden unterschiedliche Begrifflichkeiten wie bspw. „Bildungsregionen“ oder „Bildungsnetzwerke“ Verwendung. Im Kern verfolgen alle Konzepte das gleiche Ziel, nämlich die Verstetigung der Kooperation der Bildungsinstitutionen sowie deren Vernetzung zu einem lokalen Bildungssystem durch die Schaffung verbindlicher und auf Dauer angelegter Strukturen. Hierfür einige Beispiele:

In NRW haben die Landesregierung und 20 kreisfreie Städte und Kreise im Sommer 2008 Kooperationsvereinbarungen zur Errichtung „Regionaler Bildungsnetzwerke“ abgeschlossen. Diese sehen die Einrichtungen von lokalen Bildungskommissionen und Lenkungsgremien und Bildungsbüros vor. Die Bildungsbüros und deren personelle Ausstattung werden vom Land und von den Kommunen gemeinsam finanziert. Auch in Städten anderer Bundesländer sind ähnliche Kooperationsstrukturen geschaffen worden. In Freiburg wird im Rahmen eines Projekts der Bertelsmann-Stiftung die „Bildungsregion Freiburg“ errichtet. In Nürnberg liegt der Schwerpunkt der Zusammenarbeit im Bereich des kommunalen Übergangsmanagements Schule – Beruf.

Wenngleich die bisherigen Ansätze und Konzepte noch vielfach stark auf den Schulbereich ausgerichtet sind, strahlt ihre Wirkung zunehmend auch auf die anderen Bildungsbereiche aus. Mittelfristig erscheint es notwendig, über die Schulen hinaus auch die frühkindliche Bildung und die Weiterbildung im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes einzubeziehen.

Die Weinheimer Initiative 2007

Die Weinheimer Initiative 2007 ist eine Gruppe engagierter Expertinnen und Experten aus Kommunen, Betrieben, Stiftungen, Verbänden, Instituten und zivilgesellschaftlichen Projekten, die sich auf Anregung der Freudenberg-Stiftung und unter Mitwirkung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zusammengefunden hat. Eine zentrale Forderung ist, die öffentliche Verantwortung für Bildung durch „lokale Verantwortungsgemeinschaften“ und „kommunale Koordinierung“ wahrzunehmen mit dem Ziel, Jugendliche dabei zu unterstützen, berufliche Perspektiven zu entwickeln und aussichtsreiche Schritte in die Arbeitswelt und das Erwachsenenleben zu unternehmen. Dies wird in dem im Mai 2007 veröffentlichten Papier „Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung“ anhand von sieben Eckpunkten beschrieben.

www.freudenbergstiftung.de/index.php?id=494

BWP_ Erfordert das verstärkte Engagement der Kommunen für Bildung eine Überprüfung bestehender Zuständigkeiten und Finanzstrukturen sowohl auf kommunaler Ebene als auch im Verhältnis zu Bund und Ländern?

Hebborn_ Bei der Umsetzung des Leitbildes der „kommunalen Bildungslandschaft“ in der konkreten Praxis erweisen sich die unterschiedlichen Zuständigkeiten insbesondere im Jugendhilfe- und Schulbereich vielfach als hinderlich. Generell sind die kommunalen Gestaltungsmöglichkeiten in der Jugendhilfe aufgrund der einheitlichen Aufgabenwahrnehmung durch die Städte größer als in dem zwischen Ländern und Kommunen gesplitteten Schulbereich.

Gleichwohl ist eine Überprüfung bestehender Zuständigkeiten und Finanzstrukturen notwendig. Dies betrifft vor allem das Verhältnis von Ländern und Kommune. Das System der Schulfinanzierung bedarf einer grundlegenden Reform. Regelungsbedürftig sind insbesondere die künftige Finanzierung des schulischen Ergänzungspersonals, der Ausbau von Ganztagschulen sowie die Ausstattung der Schulen mit weiterer Informationstechnik. Über die Finanzierungsfragen hinaus müssen die kommunalen Zuständigkeiten insbesondere im Schulbereich mit Blick auf eine flexible Schulorganisation und entsprechend erweiterter Handlungsmöglichkeiten gestärkt werden. Auch im Bereich der kulturellen Bildung und der Weiterbildung sind die Finanzierungsstrukturen nachhaltig zu verbessern. Bei der Weiterbildung haben die Länder aus Haushaltsgründen in den vergangenen Jahren massiv gekürzt. Angesichts der Bedeutung der Volkshochschulen als kommunale Weiter-

bildungszentren und wichtiger Bestandteil der kommunalen Bildungslandschaft muss die Finanzierung in den nächsten Jahren nachhaltig verbessert werden.

BWP_ Die Gestaltung eines kommunalen Bildungsraums bedarf einer soliden Datenbasis. Worauf können die Kommunen bei der Entwicklung bedarfsgerechter Angebotsstrukturen zurückgreifen? Welche Voraussetzungen sind ggf. noch zu schaffen?

Hebborn_ Die verschiedenen bildungsbezogenen Planungsebenen und -bereiche in den Kommunen sind vielfach noch immer weitgehend getrennt. Dies gilt insbesondere für die Schulentwicklungsplanung des Schulträgers und die Jugendhilfeplanung. In der kommunalen Bildungslandschaft müssen beide Planungsbereiche systematisch integriert und mit weiteren Planungen (Soziales, Kultur, Weiterbildung) sowie der Stadtentwicklungsplanung abgestimmt werden. Dies ist nicht nur mit Blick auf die qualitative Weiterentwicklung der Bildung, sondern auch im Hinblick auf Effizienz und Ressourceneinsatz der knappen öffentlichen Mittel notwendig.

Als Grundlage der Planungen sowie der Struktur- und Finanzentscheidungen sollte mittelfristig eine kontinuierliche und kleinräumig orientierte Bildungsberichterstattung als Datenbasis und Steuerungsgrundlage etabliert werden. Auf dieser Basis könnten dann gemeinsame Ziele im Rahmen des bildungspolitischen Gesamtkonzeptes zwischen den Akteuren entwickelt werden. Einige Städte haben bereits kommunale Bildungsberichte veröffentlicht (z. B. München, Dortmund, Offenbach). Mit Blick auf Vergleichbarkeit und den Aufwand in den Kommunen sollte ein allgemein verbindlicher Indikatorenkatalog relevanter Bildungsdaten gemeinsam mit den statistischen Stellen von Ländern und Städten entwickelt werden.

BWP_ Ab Herbst 2009 werden Kreise und kreisfreie Städte durch das BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ mit 60 Millionen Euro in der Entwicklung und der Verstetigung eines lokalen kohärenten Bildungsmanagements gefördert. Welche Impulse sind für die Umsetzung einer Strategie lebenslangen Lernens in den Kommunen zu erwarten?

Hebborn_ Das BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ ist im „Innovationskreis Weiterbildung“ entwickelt worden. Der Deutsche Städtetag hat daran maßgeblich mitgewirkt. Im Kern ist mit dem Ziel Entwicklung und Verstetigung eines lokalen kohärenten Bildungsmanagements die kommunale Bildungslandschaft gemeint. Aus diesem Grunde unterstützen wir dieses Programm nachdrücklich. Es kann wichtige Impulse für die Umsetzung eines bildungsbiografisch orientierten Konzepts lebenslangen Lernens geben. Angesichts der Beteiligung von Kommunen unterschiedlicher

Größenordnung und Struktur sowie der vorgesehenen Laufzeit von drei bis fünf Jahren können wertvolle Erfahrungen und Ergebnisse bei der Implementierung von Zusammenarbeit und Vernetzung gewonnen werden. Dadurch besteht die Chance auf Nachhaltigkeit und die Übertragung entsprechender Konzepte auch auf andere Kommunen.

BWP_ Das Programm will vor allem Bündnisse im Sinne des Public Private Partnerships unterstützen. Stiftungen spielen dabei eine zentrale Rolle: Wie könnte Ihrer Meinung nach eine konkrete Zusammenarbeit aussehen?

Hebborn_ Die Einbeziehung der Stiftungen als Partner in das Programm ist zu begrüßen. Aus kommunaler Sicht kommt den Stiftungen als Ausdruck bürgerschaftlichen Engagements eine besondere Bedeutung zu. Die Zusammenarbeit ist dabei nicht in erster Linie unter finanziellen Gesichtspunkten zu sehen. Es geht aus meiner Sicht nicht primär darum, ob und in welcher Höhe Stiftungen finanzielle Ressourcen bereitstellen. Wichtiger erscheint, das Know-how der Stiftungen beim Management von Projekten, für die Beratung und für innovative Ideen und Vorstellungen jenseits staatlich-kommunalen Zuständigkeitsdenkens sinnvoll einzubeziehen. Die konkrete Zusammenarbeit könnte in diesem Sinne bspw. die Übernahme von Beratungsfunktionen, die Durchführung von Konferenzen und Workshops zu bestimmten Themen, aber durchaus auch die Förderung von konkreten Projekten, z. B. im Bereich des Übergangsmanagements Schule – Beruf, umfassen.

BWP_ Durch welche Aktivitäten wird der Deutsche Städtetag die Kommunen darin unterstützen, ihr bildungspolitisches Engagement zu verstärken?

Hebborn_ Der Deutsche Städtetag versteht sich nicht nur als Interessenvertretung der Städte gegenüber Bund und Ländern, sondern auch als Netzwerk für Informationen und Erfahrungsaustausch unter den Mitgliedstädten. Hierzu existiert eine differenzierte Struktur von Gremien innerhalb des Verbandes. Dabei geht es vor allem darum, den Transfer guter Beispiele unter den Städten zu fördern sowie Empfehlungen und Erfolgsfaktoren gelungener Zusammenarbeit zu propagieren. Im Herbst 2007 veranstaltete der Deutsche Städtetag in Aachen den Kongress „Bildung in der Stadt“, der von über 1000 Teilnehmenden besucht wurde und zu dessen Abschluss die „Aachener Erklärung“ veröffentlicht wurde. Dieser Dialog wird auch in der Zukunft fortgesetzt. Daneben tritt der Deutsche Städtetag gegenüber Bund und Ländern für kommunalfreundliche rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen im Hinblick auf ein kommunales Engagement in der Bildung ein. ■

(Fragen: Dr. Ursula Bylinski/Christiane Jäger)

Lebenslanges Lernen



Abschlussbericht LEWUS

Wie muss sich Weiterbildung auf kommunaler Ebene verändern, um auf neue gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren?

Dieser Abschlussbericht des Modellprojekts „Lernende Einrichtungen der Weiterbildung in Umbruchsituationen“ (LEWUS) präsentiert Erfahrungen, Ansätze und Tipps für Weiterbildungseinrichtungen. Dabei werden Theorien zum gesellschaftlichen Wandel aus verschiedenen Perspektiven erörtert, Ergebnisse aus der Projektarbeit vorgestellt sowie Methoden und Instrumente für die Praxis erläutert.

Andrea Faulseit-Stüber,
Johanna Gernentz,
Ulrike Kron, Karin Weiss
(Hg.)

Weiterbildung und kommunales Engagement

Anregungen für die Praxis

2009, 192 S.,

29,90 € (D)/49,90 SFr

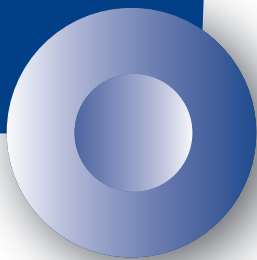
ISBN 978-3-7639-3666-3

Best.-Nr. 6001923

www.wbv.de

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





Vernetzung und Kooperation – zwischen Modernisierungsmetapher und fachlicher Gestaltungsaufgabe

► **Gesellschaftliche Zeitdiagnosen kommen ohne den Bezug des Netzwerks nicht mehr aus.**

Auch in Verbindung mit dem Konzept lebenslangen Lernens hat das Netzparadigma in den vergangenen Jahren zunehmend an Stellenwert gewonnen. Wenngleich Netzwerke als „gesellschaftliche Modernisierungsmetapher“ durchaus kritisch betrachtet werden können, entstehen durch den Einzug netzwerkförmiger Arrangements im Bildungsbereich neue fachliche Gestaltungsaufgaben. Daraus ergeben sich für die Organisation und für das pädagogische Handeln neue Anforderungen, die in dem Beitrag beleuchtet werden. Sie umfassen u. a. neue professionellen Anforderungen an Netzwerk-Moderation und reflexiver Netzwerksteuerung. Mit der Veralltäglichung von Netzwerken als integrativer Bestandteil von Bildungsarbeit reichen bloße Problemlösungsversprechen nicht mehr aus. Angemessene Formen von Monitoring und Evaluation gewinnen an Stellenwert.

Das Netzwerk als Bestandteil des gesellschaftlichen Innovationsdiskurs

Als ein Kennzeichen moderner Gesellschaften gilt, dass sie netzartige Strukturen herausbilden und sich zunehmend in Form von horizontalen und offenen Netzwerken organisieren. Dafür hat MANUEL CASTELLS (2001) den Begriff der „Netzwerkgesellschaft“ geprägt. Netzwerke stehen für die zunehmende Differenzierung und Arbeitsteilung gesellschaftlicher Teilbereiche und den daraus resultierenden veränderten Koordinationsbedarf. Dabei wird der gesellschaftliche Innovationsdiskurs eng mit der Organisationsform des Netzwerkes verbunden (vgl. KRÜCKEN/MEIER 2003). Wegen der spezifischen Leistungen von Netzwerken – so gelten sie als wissensaustauschförderliche Organisationsform, die Markt und Hierarchie zu überwinden versprechen – entsteht für die professionell Handelnden in der Bildungspraxis ein neuer Legitimationsdruck: Durch die Gestaltung netzwerkförmiger Arrangements sollen sie zur Innovation des Feldes, insbesondere zur Gestaltung eines Systems lebenslangen Lernens, beitragen. Der Begriff des Netzwerkes ist zunächst stark im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich verwurzelt. Die Attribuierung der Verkehrsinfrastruktur und der Telekommunikation als „Netz“ weisen darauf hin. Diesen „technischen Netzen“ können „soziale Netze“ gegenübergestellt werden. Unter ihnen wird ganz allgemein ein Geflecht sozialer Beziehungen von Personen oder Organisationen verstanden. Zunehmend kommt es zu einer Vermischung von informationstechnischen und sozialen Vernetzungen (z. B. Weblogs und Wikis als Kennzeichen des Web 2.0). Sie umfasst Anwendungen, die Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit unterstützen und folgen der Logik des Tausches.

Netzwerke als Antwort auf das tieferliegende Steuerungsproblem

Netzwerke als neue Formen der Steuerung und Handlungskoordination gewinnen nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Krise staatlicher Steuerungsfähigkeit in allen pädagogischen Handlungsfeldern an Bedeutung. Sie lösen



WOLFGANG JÜTTE

*Prof. Dr., Professor für Weiterbildung,
Universität Bielefeld*

den in den 1970er Jahren vorherrschenden Planungs- und Kooperationsgedanken ab, wie anhand des Weiterbildungsbereichs verdeutlicht werden kann (vgl. Abb. 1). Die in dieser Zeit erlassenen Weiterbildungsgesetze gingen von einer grundlegenden Regelungsbedürftigkeit des Weiterbildungsbereiches aus. In den achtziger Jahren dringt verstärkt der Begriff der Konkurrenz in die Weiterbildung ein und wird dem der Kooperation gegenübergestellt. Es kommt zu einer Akzentverschiebung zugunsten des Markt- und Konkurrenzmodells. Zunehmend wird auf die Steuerung durch den Weiterbildungsmarkt gesetzt. Anfang der neunziger Jahre finden zunehmend Netzwerkkonzepte Eingang in die Diskussion. Sie werden auch als Rahmenbedingungen für Lernprozesse im Zuge der Diskussion um das lebenslange und das selbstgesteuerte Lernen diskutiert. Dafür steht die Forderung nach einer vernetzten Lernkultur. Offene Lernkonzepte verlangen die Überwindung isolierter Lernarrangements zugunsten vernetzter Lernräume.

Vernetzung zielt auf Synergie und verbesserte Kommunikation von bisher getrennt handelnden Akteuren. Das kooperative und aufeinander abgestimmte Vorgehen reagiert auf die Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen. Die zunehmende Ausdifferenzierung auf der einen Seite verlangt auf der anderen Seite wiederum Integrationsanstrengungen, d. h. das Knüpfen von Netzen. Vor allem im Rahmen der Regionalentwicklung werden Netzwerke propagiert. Von der Etablierung lokaler und regionaler Kooperationsgeflechte werden Innovationspotenziale und Zugänge zu neuen Lernorten erwartet. Dafür stehen beispielhaft die Konzepte der „Lernenden Regionen“ und der „Learning Cities“. Durch die verstärkte Zusammenarbeit von Akteuren zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik sowie anderen Politikfeldern soll es zu einer Verzahnung der Bildungsbereiche kommen und sollen neue Schnittstellen und Durchlässigkeiten zwischen den Bildungsbereichen entstehen. Diese Form der Educational Governance berührt etablierte Grenzbeziehungen und verlangt von Verbänden und Institutionen, neue Strategien zu entwickeln. Die verflüssigten institutionellen Grenzen in netzwerkförmigen Lernarrangements findet hier ihr Pendant in der vielzitierten „Entgrenzung des Pädagogischen“.

Netzwerkökonomie als Kosten-Nutzen-Bilanzierung

Aus bildungspolitischer Sicht werden von der trägerübergreifenden Zusammenarbeit Nutzeffekte für das Bildungssystem erwartet. Aus der Perspektive der Anbieterseite sind diese weitaus schwieriger zu erfassen, u. a. weil sie nicht nur materieller Natur sind. So kann zwischen kurzfristigen, mittelfristigen und längerfristigen Nutzen unterschieden werden. Während kurzfristige Konsequenzen eher ökonomischer Art sind, sind langfristige Effekte wie Innovation und

Abbildung 1 **Ordnungsprinzipien und Leitbilder in der Weiterbildung**

Zeitraum	Leitbild	Ordnungsprinzipien/Steuerungsmittel
1970er Jahre	Kooperation, Koordination	Planungsgedanke
1980er Jahre	Konkurrenz	Marktorientierung/Selbstregulation
Seit 1990er Jahre	Regionalisierung, Netzwerk	Selbstorganisation

Legitimationsgewinn als nicht monetäre Größen schwerer zu erfassen (vgl. NUISSL 1996, S. 43). Längerfristig generieren Netzwerk-Beziehungen Handlungsressourcen. Dies ist auch die zentrale Aussage der Theorie des sozialen Kapitals, die von Soziologen wie PIERRE BOURDIEU, JAMES S. COLEMAN oder ROBERT D. PUTNAM geprägt worden ist. Allgemein formuliert sagt sie aus, dass bestimmte Beziehungen Akteuren Vorteile verschaffen können. Bezogen auf Bildungsträger und -einrichtungen hieße dies, dass ihre Handlungschancen nicht allein von ihrer materiellen Ausstattung (ökonomisches Kapital) oder der Anzahl der Mitarbeiter (Humankapital), sondern auch von ihren aufgebauten Beziehungsressourcen und ihrer sozialen Einbettung (soziales Kapital) abhängt. Diesen Umwelt- und Austauschbeziehungen der Organisation gilt es stärker in den Blick zu nehmen und auf ihre Bedeutung für alltägliche Innovation zu befragen.

Organisationsform und Steuerungsmodus von Netzwerken

Während es sich bei Kooperation allgemein um eine Zusammenarbeit zwischen einzelnen Akteuren handelt, kann unter Koordination die Abstimmung bzw. die gezielte Ausrichtung von Akteuren verstanden werden. Das Besondere von Netzwerken bzw. Netzen ist aus dieser Perspektive, dass eine Menge von (autonomen) Akteuren mittels bestimmter Beziehungen alle miteinander verbunden sind und in ihrer Gesamtheit ein System bilden, das eine horizontale, heterarchische Struktur ohne Zentren aufweist. Während sich der Begriff der Kooperation auf die Zusammenarbeit einzelner Organisationen bezieht, zielen Netzwerke auf eine Vielzahl an Kooperationspartnern ab. Grafisch sind die unterschiedlichen Steuerungsmodi in Abbildung 2 veranschaulicht.

In der Praxis erweisen sich die Beziehungsmodi von Netzwerken allerdings als weitaus komplexer und keineswegs eindeutig. So haben Netzwerkforscher weit über 100 verschiedene Formen von Netzwerken charakterisiert. Netzformige Kooperationsformen schließen hierarchische Steuerung nicht unbedingt aus oder ersetzen sie generell. Netzwerke werden zunehmend nach hybriden Mustern organisiert. Das bedeutet, dass verschiedene Steuerungsmuster wie Hierarchie und Heterarchie nebeneinander auf-

treten und sich verschränken können. Erfolgreich sind Netzwerke häufig dann, wenn sie nicht nur eine Vielzahl kompetenter Partner umfassen, sondern auch ein starkes Zentrum aufweisen und ihre Kontakte zur Peripherie gut pflegen.

Als idealtypische Merkmale von Netzwerken, „die Stärken und Schwächen gleichermaßen bedeuten können“ führen HAGEDORN/MEYER (2001, S. 235) an:

- „horizontale, heterarchische Struktur (keine Zentren, sondern Knotenpunkte),
- Selbstbestimmung und Unabhängigkeit der Akteure (auch partielle Teilnahme),
- hohes Maß an Selbstverantwortung und Engagement,
- Verteilung von Kompetenzen und Ressourcen,
- Partizipation, Einbeziehung unterschiedlicher Partner,
- Transparenz und hohe (informelle) Informationsdurchlässigkeit,
- Flexibilität, Veränderbarkeit,
- Zweckbestimmung durch gemeinsame Übereinkünfte und Konsensbildung,
- dezentrale Risikostreuung“.

Die komplexen Beziehungsmodi als Moderations-Aufgabe

Bei der Organisationsform des Netzwerks handelt es sich um eine zeitlich begrenzte vertrauensvolle Kooperation, die besondere Anforderungen an das professionelle Handeln stellt. Die vermeintliche Leichtigkeit des Vernetzungsbegriffs übertüncht die mit der Realisierung verbundenen Probleme und Konflikte. Insofern rückt mit der Zunahme netzwerkförmiger Arrangements auch verstärkt die Frage nach spezifischen (Management-)Kompetenzen, um Netzwerke aufzubauen, zu moderieren und zu transformieren, stärker in die Diskussion (vgl. bspw. BIENZLE u. a. 2007; DIETRICH/GILLEN 2004); erste Fortbildungsangebote und -materialien werden bereits entwickelt.

Die sich idealtypisch ergebenden Aufgaben der Steuerung und Moderation hat SYDOW (1999, S. 295 f.) prägnant zusammengeführt (vgl. Abb. 3).

Danach können zumindest vier Funktionen der Netzwerksteuerung unterschieden werden:

- **Selektion:** Die Frage nach der Selektion betrifft die Partner im Netzwerk und die Frage

nach den Beteiligten im Geschehen: Wer soll dabeisein? ist eine sehr zentrale und frühzeitig zu regulierende Frage.

- **Allokation:** Hier stehen die Zuordnung von Aufgaben und Ressourcen sowie die Verteilung von Verantwortung auf die Partner im Vordergrund.
- **Regulation:** Diese Funktion betrifft die Zusammenarbeit im Netzwerk und sieht die Entwicklung und Durchsetzung von Regeln zwischen den Organisationen vor.
- **Evaluation:** Das gesamte Netzwerk oder ausgewählte Regeln der Zusammenarbeit in Netzwerken sind auf Feedbackschleifen angewiesen.

Zugleich lassen sich nach SYDOW (2004) acht Spannungsverhältnisse feststellen, die in Vernetzungsprozessen regulierungsbedürftig sind bzw. an denen auch Netzwerkkooperationen scheitern können:

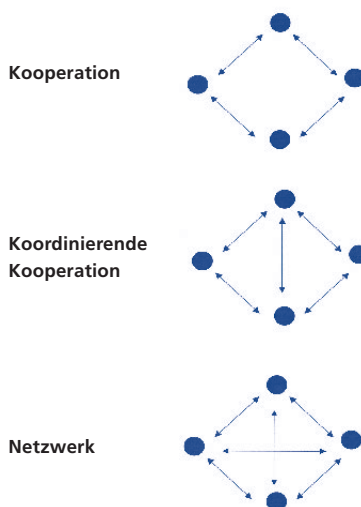
- **Vielfalt – Einheit:** Wie kann eine Balance geschaffen werden zwischen der Vielfalt der beteiligten Akteure und ihrer Integration zur Einheit?
- **Flexibilität – Spezifität:** Wie flexibel ist das Netzwerk hinsichtlich seiner Zielsetzungen und Selbstverständnisse, wie spezifisch ist es ausgerichtet?
- **Autonomie – Abhängigkeit:** Wie viel Autonomie ist möglich, und worin besteht sie, wie viel Abhängigkeit ist gegeben, und worin besteht sie?
- **Vertrauen – Kontrolle:** Wie viel Vertrauen und welches Vertrauen ist gegeben, was wird wie über Kontrollmechanismen reguliert?
- **Kooperation – Wettbewerb:** Welche Rolle spielen Kooperation und Wettbewerb? Wie wird das Verhältnis zwischen Kooperation und Wettbewerb angelegt?
- **Stabilität – Fragilität:** Welche Rolle spielen Stabilität und Fragilität? Wie werden sie erzeugt? Auf welche Weise und mit welchen Regulationsmechanismen?
- **Formalität – Informalität:** Wie wird das Verhältnis von Formalität und Informalität reguliert, welches Verhältnis gehen sie miteinander ein?
- **Ökonomie – Herrschaft:** In welchem Verhältnis stehen funktionale und herrschaftliche Arrangements – auf welche Weise werden herrschaftliche Muster hergestellt?

Als spezifische Beschaffenheit von Netzwerken sind diese Spannungsverhältnisse nicht auflösbar, sondern strukturell verankert (Strukturdilemma); sie können jedoch produktiv verarbeitet und in produktive Balance gebracht werden. Dies wirft zugleich den Blick auf die dafür benötigten professionellen Kompetenzen des Netzwerkmanagements.

Reflexive Netzwerkentwicklung als Aufgabe

Ungeachtet ihrer Bedeutungszuschreibung darf konstatiert werden, dass die Erfolge vieler öffentlich geförderter Netz-

Abbildung 2 Steuerungsformen



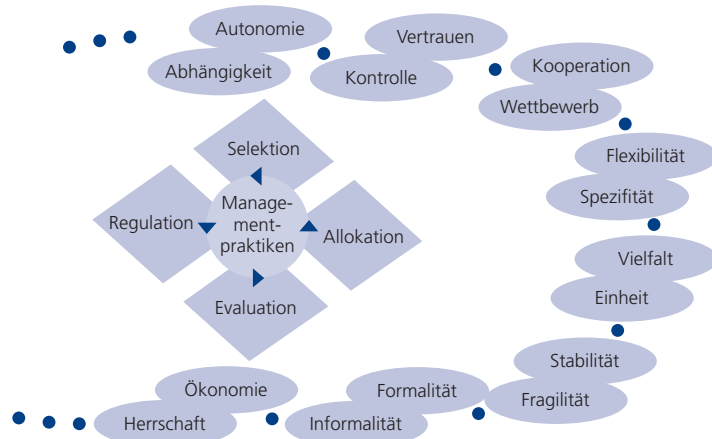
Quelle: Dietz 1999, S. 211 f.

werke unterhalb der erhofften hohen Erwartungen liegen. Einer der Gründe hierfür scheint darin zu liegen, dass viele Koordinatoren, aber auch Auftraggeber und Initiatoren von Netzwerken, keine hinreichend differenzierte Vorstellung von einem Netzwerk als besonderer Kooperations- und Kommunikationsstruktur haben, die der ständigen reflexiven Steuerung bedarf.

Insofern geht es längst nicht mehr darum, die Organisationsform des Netzwerkes als ein neues Leitbild zu entwerfen, sondern sich auch mit den Verheißungen und Innovationserwartungen kritisch auseinanderzusetzen. Dementsprechend steigt der Bedarf nach angemessenen Formen der Evaluation und des Monitoring (vgl. dazu Weber 2006), damit die mit Netzwerken verbundenen Problemlösungsversprechen empirisch überprüft werden können. Für alle Beteiligten wächst die Bedeutsamkeit, sich des eigenen „Vernetzungsniveaus“ zu vergewissern. Die Herausforderung besteht in der Entwicklung pragmatisch orientierter Untersuchungsinstrumente. Zu denken wäre beispielsweise an Formen im Sinne eines „self audit tool“. Auch gilt es stärker als bisher zu berücksichtigen, dass es nicht mehr nur um Netzwerke als neue, zumeist extern initiierte Organisationsform geht. Vielmehr geht es darum, den alltäglichen Einzug netzwerkförmiger Arrangements in die Bildungspraxis stärker in den Blick zu nehmen und auf professionstheoretische Implikationen zu befragen.

In der Praxis wird das vernetzte Arbeiten „noch immer nicht hinreichend als professionelle Kompetenz der Mitarbeiter, Kursleiter und Bildungsadressaten wahrgenommen, ‚honoriert‘ oder positiv verstärkt“ (SCHÄFFTER 2004, S. 42). Dabei ist die Fähigkeit und Bereitschaft, berufliche Kontaktnetze und kooperative Beziehungen aufzubauen und zu halten, für die Bewältigung der alltäglichen Arbeit wichtig. Durch „Professionellen-Netzwerke“ entstehen erweiterte Möglichkeiten der fachlichen Kommunikation, die auch Rückwirkung auf das eigene Arbeitsverhalten haben, das oft durch Vereinzelung („Bild des Einzelkämpfers“) gekennzeichnet ist. Aus einer professionstheoretischen Perspektive stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Einbindung der Akteure in vernetzte Handlungskontexte auf ihr berufliches Selbstverständnis hat. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass fachliche Arbeitskreise zahlreiche Funktionen übernehmen (JÜTTE 2002, S. 204 ff.). Diese haben nicht nur eine wichtige Informations- und Beziehungsanbahnungsfunktion, sondern auch eine Entlastungs- und Unterstützungsfunktion. So erfährt man in Arbeitskreisen nicht nur etwas Neues, sondern kommuniziert mit Kolleginnen und Kollegen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten oder mit vergleichbaren Problemlagen konfrontiert sind. Auch kann der fachliche Austausch im Sinne „kollegialer Diskurse“ (vgl. u. a. PETERS 1999) zur Entwicklung eines pädagogischen Handlungsethos beitragen. ■

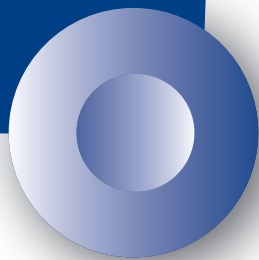
Abbildung 3 Steuerungs- und Moderationsaufgaben



Quelle: Sydow 2004

Literatur

- BIENZLE, H. u. a.: *Die Kunst des Netzwerkes. Europäische Netzwerke im Bildungsbereich*. Wien 2007
- CASTELLS, M.: *Elemente einer Theorie der Netzwerk-Gesellschaft*. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau* 23 (2000) 41, S. 37–54
- DIETRICH, A.; GILLEN, J.: *Netzwerkmoderatoren in unterschiedlichen Netzwerktypen. Funktionen, Aufgaben, Qualifikationsanforderungen*. In: *ELSHOLZ, U.; DEHNBOSTEL, P. (Hrsg.): Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht*. Berlin 2004, S. 187–202
- DIETZ, B.: *Vernetzung als Steuerungsinstrument kommunaler Gesundheits- und (Alten-)Pflegerpolitik*. In: *DIETZ, B.; EISSEL, D.; NAUMANN, D. (Hrsg.): Handbuch der kommunalen Sozialpolitik*. Olpladen 1999, S. 203–222
- HAGEDORN, F.; MEYER, H. H.: *Netzwerke*. In: *ARNOLD, R.; NOLDA, S.; NUISSL, E.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn 2001, S. 234–235
- JÜTTE, W.: *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld 2002
- KRÜCKEN, G.; MEIER, F.: *Wir sind alle überzeugte Netzwerktäter. Netzwerke als Formalstruktur und Mythos der Innovationsgesellschaft*. In: *Soziale Welt* 54 (2003) 1, S. 71–92
- NUISSL, E.: *Kooperation und Konkurrenz*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 3 (1996) 1, S. 43
- PETERS, R. (1999): *Erwachsenenbildnerisches Handlungsethos*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 49 (1999) 1, S. 31–39
- SCHÄFFTER, O.: *Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken. Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen*. In: *BRÖDEL, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld 2004, S. 29–48
- SYDOW, J.: *Management von Netzwerkorganisationen. – Zum Stand der Forschung*. In: *SYDOW, J. (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der „Managementforschung“*. Wiesbaden 1999, S. 279–305
- SYDOW, J.: *Management von Unternehmensnetzwerken – Auf dem Weg zu einer reflexiven Netzwerkentwicklung*. In: *ELSHOLZ, U.; DEHNBOSTEL, P. (Hrsg.): Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht*. Berlin 2004, S. 217–238
- WEBER, S. M.: *Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen. Eine methodologische Perspektive*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 (2006) 4, S. 17–25



Lokale Bildungsplanung und -berichterstattung

Voraussetzung zur Optimierung des Regionalen Übergangsmanagements

► Trotz der Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt bleibt der Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Bildung für viele junge Menschen eine große Hürde. Ein regionales Übergangsmanagement kann dazu beitragen, die Übergänge an dieser Gelenkstelle des Bildungssystems zu verbessern, bedarf dazu aber einer Datengrundlage, die auch für Steuerungszwecke geeignet ist. Wie am Beispiel der Stadt Dortmund gezeigt werden soll, bieten kommunale Schulentwicklungsplanung und lokale Bildungsberichterstattung prinzipiell geeignete Verfahren, die allerdings in Richtung eines „Übergangsmonitorings“ weiterzuentwickeln sind, um das erforderliche Steuerungswissen bereitzustellen.

Dimensionen der Problematik am Übergang Schule – Beruf

Wie in einer ganzen Reihe von Studien und Berichten mittlerweile eindrucksvoll belegt worden ist, gibt es in Deutschland spätestens seit dem Ende der 1990er Jahre gravierende Probleme beim Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Bildung. In Folge dieser Entwicklung ist die Zahl der Jugendlichen im sogenannten „Übergangssystem“ auf mehr als 500.000 angewachsen (vgl. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007), und etwa 15 Prozent eines Altersjahrgangs bleiben sogar dauerhaft ohne Ausbildung (vgl. BEICHT/ULRICH 2008).

Obwohl von dieser Entwicklung vorrangig Jugendliche aus bildungsfernen Milieus betroffen sind (insbesondere diejenigen mit Migrationshintergrund), kann fehlende „Ausbildungsreife“ keinesfalls als einzige Ursache für diese Probleme gelten. Festzustellen ist vielmehr, dass auch ausbildungsfähige Jugendliche häufig keinen Ausbildungsplatz finden, weil der Umfang des über die Jahre rückläufigen Angebots an betrieblichen Ausbildungsplätzen dem Bedarf der gleichzeitig gewachsenen Zahl nachfragender Jugendlicher in vielen Regionen seit langem nicht mehr entspricht (vgl. ULRICH u. a. 2008).



SANDRA FITZEN

Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin im Regionales Bildungsbüro der Stadt Dortmund im Bereich Übergang Schule – Arbeitswelt



UWE LEHMPFUHL

Dr. paed., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Koordination des Arbeitsprogramms/Wissensmanagement/Bibliothek“ im BIBB; vormals Projektleiter am IFS der TU Dortmund



VERONIKA MANITIUS

Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund

Optimierung des Regionalen Übergangsmanagements als Ansatz zur Problembewältigung

Angesichts der damit verbundenen Folgekosten sowohl für die betroffenen Jugendlichen als auch für die Gesellschaft und ihre sozialen Sicherungssysteme ist es nicht überraschend, dass dieser Problematik mittlerweile auf den verschiedenen Ebenen mit einem facettenreichen Bündel an Maßnahmen und Programmen entgegengewirkt wird, die u. a. auf eine Optimierung des Regionalen Übergangsmanagements abzielen. Zu nennen sind hier etwa die Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung, der in seinen zehn „Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung“ explizit Verbesserungen einfordert und „entsprechend koordinierte Gesamtstrategien in den Regio-

nen“ anregt (BMBF 2007, S. 14–17). Bereits umgesetzt wurden diese Empfehlungen im Bundesprogramm „Perspektive Berufsabschluss“, das hierzu eine eigene Förderinitiative enthält (vgl. Bekanntmachung des BMBF vom 17. 1. 2008). Parallel hierzu sind auf regionaler Ebene bereits zahlreiche Gebietskörperschaften aktiv geworden, von denen sich einige im Kontext der Freudenberg-Stiftung zur „Weinheimer Initiative“ zusammengeschlossen haben, um ihrer bildungspolitischen Verantwortung für die „berufliche und soziale Integration junger Menschen“ durch eine „wirkungsvolle Zusammenarbeit von Kommune und Bürgergesellschaft“ zu entsprechen (vgl. www.freudenbergstiftung.de sowie die Beiträge in diesem Heft). Hierzu gehört auch die Stadt Dortmund, die sich bereits vor einigen Jahren auf den Weg gemacht hat, die Probleme beim Übergang in die berufliche Bildung zu bewältigen.

Vielfalt von Akteuren am Übergang Schule – Beruf

Vorrangig zu nennen sind hier:

- die allgemeinbildenden und die beruflichen Schulen,
- die Schulverwaltung und die Schulaufsicht,
- die Ausbildungsbetriebe und
- die Kammern als zuständige Stellen.

Hinzu kommen:

- die Berufsberatung der Arbeitsagentur,
- die örtliche ARGE,
- die Jugendberufshilfe sowie
- eine Vielzahl von Anbietern in privater Trägerschaft.

An der Schnittstelle von Schule und Berufswelt sind verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Interessen und Zuständigkeiten beteiligt.

Treffen diese verschiedenen Institutionen aufeinander, geht es nicht nur um die Interessen und Bildungswünsche von jungen Menschen auf der Suche nach Ausbildung. Häufig geht es auch um die Wahrung institutioneller Interessen und ordnungspolitischer Positionen sowie um die Verteilung von Ressourcen aus einer schier unüberschaubaren Vielfalt verschiedener Töpfe. Aufgrund dieser institutionellen Vielfalt stellt sich die Datenlage als einigermaßen unübersichtlich und überdies unvollständig dar und ist damit nur sehr begrenzt für eine exakte Beschreibung des Problems geeignet. So sind etwa die Daten der amtlichen Schulstatistik nur wenig kompatibel zu denen der Arbeitsagenturen und Kammern.

Um unter solchen Rahmenbedingungen ein effektives regionales Übergangsmanagement zu organisieren, bedarf es geeigneter Instrumente und Verfahren, die einerseits für die Bereitstellung einer zu Steuerungszwecken geeigneten Datenbasis und andererseits für eine gemeinsame Verständigung über Handlungsbedarf und eine einheitliche lokale Koordination der Aktivitäten unter Mitwirkung aller wichtigen Institutionen sorgen. Auf regionaler Ebene sind entsprechende Instrumente und Verfahren zumindest in Ansätzen bereits vorhanden und können gezielt weiter-

entwickelt werden, um sie für das Übergangsmanagement zu nutzen. Gemeint sind damit einerseits die bereits in den 1970er Jahren eingeführten und seither weiter entwickelten Formen der kommunalen Schulentwicklungsplanung sowie aktuelle Formen der lokalen Bildungsberichterstattung, die in den letzten Jahren – vermutlich auch in Ergänzung zur 2006 beschlossenen KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring auf Länderebene – vermehrt in Erscheinung getreten sind.

Kommunale Schulentwicklungsplanung und lokale Bildungsberichterstattung als Instrumente regionaler Problembearbeitung

Das im Kontext kommunaler Schulentwicklungsplanung entstandene Instrumentarium zur „dialogischen Berufsschulentwicklungsplanung“ wurde in den 1990er Jahren am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund entwickelt (vgl. LEHMPFUHL 2004). Als sein Kernstück lässt sich die umfassende Beteiligung aller relevanten Institutionen am Planungsprozess ausmachen (berufliche Schulen, Schulträger und Schulaufsicht, Kammern, Arbeitsagentur, ARGE, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaft, andere städtische Ämter). Ziel solcher Planungsprozesse ist es, sich auf der Grundlage der verfügbaren Daten über Ausgangssituationen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Schulen des jeweiligen Schulträgers zu verständigen. Hierzu werden die planungsrelevanten Daten zunächst als Zeitreihen für einen Bezugszeitraum von bis zu zehn Jahren aufbereitet und analysiert. Die im Rahmen dieser Analysen identifizierten Entwicklungstrends werden in Gestalt von Szenarien in die Zukunft fortgeschrieben und mit den am Planungsprozess Beteiligten im Hinblick auf ihre Plausibilität und den daraus resultierenden Handlungsbedarf diskutiert. Im Ergebnis dieser Bemühungen steht schließlich ein mit den Beteiligten abgestimmtes Konzept, das neben einer Übersicht der Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zur räumlich-sächlichen Versorgung auch Empfehlungen zur Optimierung der Angebotsstrukturen und zur Abstimmung mit benachbarten Schulträgern sowie zur Reaktion auf qualitative Anforderungen an die Schulen enthalten kann.

Neben der Bereitstellung von Daten schafft der dialogisch organisierte Prozess gleichzeitig die Voraussetzungen für eine gemeinsame Verständigung über regional abgestimmte Handlungsstrategien. Trotz seiner unbestrittenen Vorzüge bei der Gestaltung regionaler Schullandschaften erscheint dieses Verfahren der Bildungsplanung für die Optimierung des Regionalen Übergangsmanagements jedoch zumindest in seiner klassischen Form, d. h. in seiner Fokussierung auf die Belange der beruflichen Schulen, nur begrenzt geeignet. So verfügt die Stadt Dortmund zwar bereits seit dem Jahr 2002 über ein auf diesem Wege ent-

standenes „Entwicklungskonzept“ für seine Berufskollegs¹, das von den Verantwortlichen bei der Weiterentwicklung der Dortmunder Schullandschaft auch als quantitativer Orientierungsrahmen zu Steuerungszwecken genutzt worden ist. Als Grundlage hierfür dienten z. B. vergleichende Daten zu Raumbedarf und Raumauslastung an den verschiedenen Standorten der Schulen. Zur Optimierung des Regionalen Übergangsmanagements enthielt dieses Konzept allerdings nur wenige steuerungsrelevante Informationen bzw. konkrete Hinweise (vgl. LEHMPPFUHL 2008).

In eingeschränkter Form gilt dies auch für den im Jahr 2008 vorgelegten „Ersten kommunalen Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund“, obwohl mit ihm u. a. die Übergänge in die berufliche Bildung in den Blick genommen werden sollten. Als Empfehlungen haben die Verfasser seinerzeit zum einen die Verbesserung der Berufsvorbereitung an den allgemeinbildenden Schulen durch eine Optimierung der Beratungsprozesse im Übergang an der ersten Schwelle aufgeführt und zum anderen eine effizientere Zugangssteuerung an die Dortmunder Berufskollegs ange-regt (Stadt Dortmund 2008, S. 120 f.).

Tabelle Darstellung der Übergangssituation für die Stadt Dortmund

Schulabgänger/-innen 2005/06 (allgemeinbildende Schulen)		Neuzugänge 2006/07 (berufliche Schulen)	
mit Hochschulzugangsberechtigung (HZB)	2.062	Fachklassen duales System	4.534
mit Fachoberschulreife (FOR)	2.578	Berufsschule (andere Bildungsgänge: BGJ, BVJ, KSoB)	1.360
mit Hauptschulabschluss (HSA)	1.372	Berufsfachschule	967
ohne Schulabschluss (oHSA)	548	Fachoberschule	1.502
Summe Abgänger/-innen	6.560	Berufliches Gymnasium	233
abzüglich: zu erwartende Übergänge in Hochschulen (2/3 derjenigen mit HZB)	- 1.375	Fachschule	496
potentielle Übergänge	5.185	Summe Neuzugänge	9.092

Quellen: Schulministerium NRW sowie Datenbank für das Berufskolleg auf www.learnline.de

Als ein zentrales Problem erweist sich hierbei die Begrenztheit der bislang verfügbaren Daten. So stützen sich die bisherigen Arbeiten einerseits auf Schulabgängerzahlen aus den allgemeinbildenden Schulen, die nach Abschlussart sowie nach Geschlecht und Nationalität (Deutsche und Ausländer) differenziert sind. Andererseits werden die statistisch erfassten Neuzugänge an die beruflichen Schulen der Stadt zur Darstellung der Übergangssituation herangezogen. Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, lassen sich auf der Basis dieser Zahlen jedoch nicht die Übergänge von den allgemeinbildenden in die beruflichen Schulen abbilden.

¹ online verfügbar unter www.ifs.uni-dortmund.de

So liegt die Summe der Abgänge (6.560) fast ein Drittel unter der Zahl der (9.092) Neuzugänge. Abzüglich der erwarteten Übergänge an die Hochschulen (1.375) verbleiben sogar nur etwa ca. 5.200 Jugendliche als potentielle Nachfragende nach beruflicher Bildung in Dortmund. Die Differenz zwischen Neuzugängen und potentieller Nachfrage beträgt also etwa 3.800 Jugendliche p. a. Inwieweit es sich bei diesen Jugendlichen um Altbewerber/-innen, Bildungsgangwechsler/-innen aus den Berufskollegs oder um Jugendliche aus anderen Städten (Einpendler/-innen) handelt, kann auf Basis der bislang verfügbaren Daten nicht ermittelt werden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass in Dortmund (trotz Berufsschulentwicklungsplanung und Bildungsberichterstattung) immer noch statistische Kennzahlen fehlen, die als Steuerungswissen für das Regionale Übergangsmanagement benötigt werden. Hierzu gehören vorrangig Daten zu den tatsächlichen Übergängen von den allgemeinbildenden Schulen in die verschiedenen Bildungsgänge der Berufskollegs. Dieser Sachverhalt entspricht auch den Ergebnissen der Machbarkeitsstudie zur Entwicklung einer Integrierten Ausbildungsstatistik am Beispiel Hessen. Dort wurde gezeigt, dass es bislang kaum Teilstatistiken gibt, die den Bildungshintergrund beim Verlassen der Sekundarstufe I hinreichend beschreiben (vgl. ANGER u. a. 2007, S. 37). Zudem fehlen Informationen zum weiteren Verlauf von Bildungskarrieren, d. h. zu den eventuell später erfolgenden Übergängen aus dem Übergangssystem in eine schulische oder betriebliche Ausbildung.

Weiterentwicklung der vorhandenen Instrumente für ein Übergangsmonitoring und die Zugangssteuerung auf lokaler Ebene in Dortmund

Seit Oktober 2006 beschäftigt sich in Dortmund der Beirat „Regionales Übergangsmanagement Schule – Arbeitswelt“ mit der Übergangsproblematik von Jugendlichen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule. Er besteht u. a. aus Vertretern/-innen der Stadt Dortmund, der Schulen, der Wirtschaft, der Kammern, der Agentur für Arbeit sowie der ARGE, die gemeinsam jährliche Handlungsprogramme mit dem Ziel verabschieden, die regionalen Aktivitäten zu bündeln und weiterzuentwickeln.

Mit Blick auf die Empfehlungen des Bildungsberichts wurde von ihnen beschlossen, die über Bildungsplanung und -berichterstattung bereitgestellte Datengrundlage bedarfsgerecht zu ergänzen und sich an der Konzeptentwicklung für einen Berufsintegrationsbericht zu beteiligen: Hierzu sollen in einem ersten Schritt die Zahl der Abgänger/-innen aus den allgemeinbildenden Schulen nach Herkunftsschule, Schulform, Abschlussart, Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund differenziert erfasst werden. Zu diesem Zwecke wird eine (bereits zur Überprüfung der Berufs-

schulpflicht aufgebaute) Datenbank zum Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II zu einem Instrument des Übergangsmonitorings ausgebaut.

Die nachfolgende Abbildung zeigt, welche Differenzierungsmöglichkeiten durch den Aufbau dieses Instruments bei der Erfassung der individuellen Übergänge künftig gegeben sein werden.

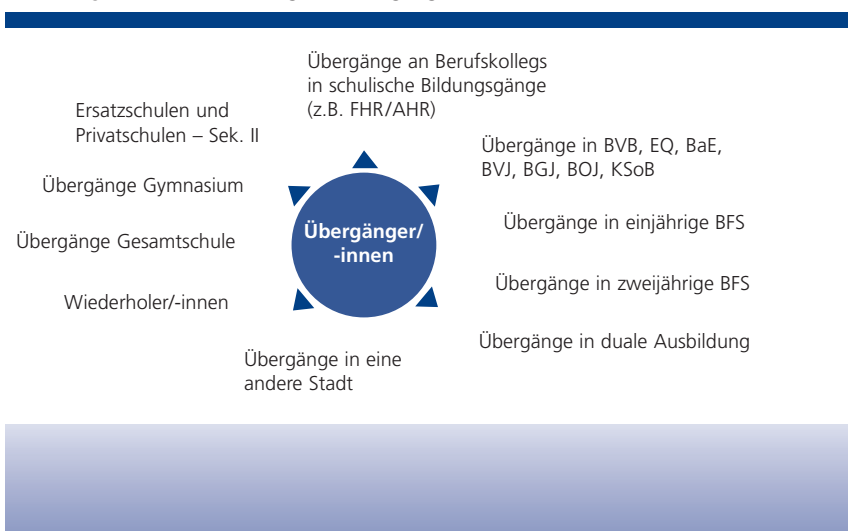
So lässt sich das Übergangsverhalten der Dortmunder Schüler/-innen nach der Sek-I künftig nach Herkunftsschule (Sozialraum), Schulform, erreichtem Schulabschluss, Migrationshintergrund, Alter und Geschlecht zahlenmäßig darstellen. Es liefert damit gleichzeitig wichtige Erkenntnisse für die Berufswahlorientierung bis hin zu den Beratungsangeboten und dem Beratungsbedarf vor Verlassen der all-gemeinbildenden Schule. Dadurch, dass die Daten aller abgehenden Schüler/-innen in die Datenbank des Übergangsmonitorings transferiert werden, entsteht gleichzeitig ein „Frühwarnsystem“, in dem auch die Anzahl derjenigen Schüler/-innen ermittelt werden kann, die bis dahin noch keine weiterführende Anschlussoption gefunden hat und für die dann ein Beratungsangebot in entsprechendem Umfang vorgehalten werden kann. Dabei werden nicht nur die berufsschulpflichtigen Jugendlichen, sondern auch diejenigen in den Blick genommen, die bereits über 18 sind und ebenfalls Hilfe beim Übergang in die Arbeitswelt benötigen.

Auf der Grundlage dieser Zahlen kann dann überprüft werden, ob das vorhandene Angebot an Bildungsgängen in Quantität und Qualität ausreicht und inwieweit diese datenbasierte und durch Beratung unterstützte Zugangssteuerung zu den anschließenden Bildungsgängen ihre Ziele erreicht.

Ausblick

Zwar erscheint – auch mit Blick auf die Ergebnisse der hessischen Machbarkeitsstudie (ANGER u. a. 2007, S. 116) – eine Erweiterung dieses Instruments in Richtung „Integrierte Ausbildungsstatistik“ wünschenswert. Die Erhebung entsprechender Individualdaten entlang der Bildungsbiografie von Jugendlichen, um Bildungskarrieren im Übergang zu rekonstruieren, ist derzeit jedoch aus datenschutzrechtlichen Gründen problematisch. Auch aus diesem Grund werden die Dortmunder Akteure das demnächst am BIBB anlaufende Kooperationsprojekt mit den Statistischen Ämtern zu den „Realisierungschancen eines bundesweiten Indikatorensystems für eine integrierte Ausbildungsberichterstattung“ mit großer Aufmerksamkeit verfolgen. Unabhängig davon wird keines dieser Monitoring-Instrumente eine befriedigende Lösung der Probleme auf dem Dortmunder Ausbildungsstellenmarkt liefern können, da die Ursachen z. T. außerhalb ihres Einflussbereichs liegen: So gab es lt. Agenturangaben im September 2008 nur 3.801 Stellen für 6.259 Bewerber/-innen. Gleichwohl ist das vorgestellte Instrument ein vielversprechender Ansatz, die im

Abbildung **Ausdifferenzierung der Übergänge**



Einflussbereich der Kommune liegenden Möglichkeiten zu nutzen, um dem selbstgesetzten Anspruch gerecht zu werden, wonach Schulabschlüsse zumindest tragfähige und aussichtsreiche Anschlussoptionen für alle Abgänger/-innen eröffnen sollen. ■

Literatur

ANGER, C. u. a.: *Machbarkeitsstudie zur Entwicklung einer Integrierten Ausbildungsstatistik am Beispiel Hessen. Projekt-Endbericht. Köln 2007* – URL: www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pma_220207_endbericht.pdf (Stand 26. 1. 2009)

BAETHGE, M.; SOLGA, H.; WIECK, M.: *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007* – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> (Stand: 30. 12. 2008)

BEICHT, U.; ULRICH, J. G.: *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. Bonn 2008* – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_06.pdf (Stand: 30. 12. 2008)

BMBF (Hrsg.): *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung des Programms „Perspektive Berufsabschluss“ vom 17.1.2008* – URL: www.bmbf.de/foerderungen/12039.php (Stand: 30. 12. 2008)

BMBF (Hrsg.): *10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn/Berlin 2007* – URL: www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand: 30. 12. 2008)

KMK (Hrsg.): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2. 6. 2006)* – URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Vereinbarungen_Erklarungen/Gesamtstrategie_Bildungsmonitoring.pdf (Stand: 11. 2. 2009)

LEHMPPFUHL, U.: *Dialogische Berufsschulentwicklungsplanung. Bd. 2 in der Reihe Ratgeber Schulentwicklungsplanung. Dortmund 2004*

LEHMPPFUHL, U.: *Lokale Bildungsberichterstattung als Instrument zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften – das Beispiel Dortmund. In: BÖTTCHER, W. u. a. (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster 2008, S. 35–46*

STADT DORTMUND DER OBERBÜRGERMEISTER (Hrsg.): *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund. Münster 2008*

ULRICH, J. G. u. a.: *Rückgang bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen – dennoch weitere Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt. Bonn 2008* – URL: www.bibb.de/de/S0557.htm (Stand: 30. 12. 2008)

Ausbildungsplatzgarantie für Hauptschülerinnen und Hauptschüler

Interview mit Friedhelm Kowalski zu einem kommunalen Bündnis in Iserlohn

► Die Stadt Iserlohn hat im Sommer 2008 mit ihrer Ausbildungsplatzgarantie für Hauptschüler/-innen hohe Aufmerksamkeit erfahren. Hinter dieser Garantie steht das Projekt „Quantensprung“, ein kommunales Bündnis, das sich zum Ziel gesetzt hat, mit neuen Ideen und der Bündelung aller Kräfte, die Übergänge für Jugendliche von der Schule in eine berufliche Ausbildung besser zu gestalten. Das Projekt verbindet Formen der individuellen Förderung mit einer strukturellen Vernetzung lokaler Verantwortungsträger. Es wird durch ein bei der Kommune angesiedeltes Kompetenzzentrum koordiniert.

BWP_ Herr Kowalski, was war der Anlass für die Stadt Iserlohn, eine Ausbildungsplatzgarantie für Hauptschulabsolventinnen und -absolventen einzurichten?

Kowalski_ Iserlohn ist eine 100.000-Einwohner-Stadt in bester Lage zum Ruhrgebiet und zum Sauerland. Erstaunlich oft liegen die Kennzahlen der Stadt genau im Bundes- oder Landesdurchschnitt. In einer Kennzahl jedoch weisen wir eine außergewöhnliche Negativplatzierung auf: Die Zahl der Hauptschulabgänger ohne jeglichen Abschluss lag im Jahr 2006 bei 18 Prozent, der Landesdurchschnitt dazu lag bei rund zehn Prozent und der Durchschnitt vergleichbarer Städte bei rund 13 Prozent.

Hinzu kommt, dass auch die Schülerinnen und Schüler, die mit einem Abschluss unsere Hauptschulen verlassen, nach Aussagen der Schulleitungen in den allermeisten Fällen keinen planmäßigen Übergang in eine Ausbildung oder einen Beruf finden. Genauere Daten liegen uns hierzu allerdings



FRIEDHELM KOWALSKI

Stadtkämmerer und Beigeordneter
der Stadt Iserlohn – Ressort Finanzen, Jugend,
Schule

nicht vor, weil es bislang keine Erfassung über den weiteren Werdegang von Schulabgängern gibt.

BWP_ Wie erklären Sie sich die unterdurchschnittlichen Abschlussquoten und die Schwierigkeiten an den Übergängen?

Kowalski_ Eine Erklärung für das Hinterherhinken im landes- oder bundesweiten Vergleich haben wir derzeit nicht. Gleichwohl hat es uns zu denken gegeben, denn in Iserlohn ist die Schul- und Jugendpolitik kein Lippenbekenntnis. Alle 30 Schulen sind sehr zufrieden mit unserer Leistung als Schulträger. Ein Viertel des städtischen Haushalts in Höhe von 210 Millionen Euro entfällt auf die Ressorts Jugend und Schule. Drei von fünf Hauptschulen sind Ganztagschulen, und auch an allen 15 Grundschulen wird Offener Ganztags angeboten. Zudem sind an all unseren Grund- und Hauptschulen Schulsozialarbeiter beschäftigt. Die Schulen sind in einem guten bautechnischen Zustand. Darüber hinaus legen wir großen Wert auf eine attraktive Gestaltung der Räumlichkeiten und der Außenanlagen, um Atmosphäre und Identifikation zu erreichen. Eine echte Integration von Schule und Jugendhilfe gehört zu den obersten Leitlinien der Stadt.

BWP_ Und dennoch besteht weiterer Handlungsbedarf. Wo setzt nun das Projekt „Quantensprung“ an?

Kowalski_ Als ein Schlüsselproblem sehen wir die frühe Resignation, die uns bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern immer wieder begegnet. Gerade im angespannten Lebenszeitraum der beginnenden Pubertät erkennen sie

ihre widrigen Aussichten. „Was soll aus mir werden?“ „Ich werde Hartz IV.“ Von ihren Eltern bekommen die Jugendlichen oft keine Unterstützung. Hinzu kommt das fehlende Ansehen der Hauptschulen in unserer Gesellschaft. Da ist es doch nicht weiter verwunderlich, dass Schülerinnen und Schüler Hoffnung und Mut verlieren. In schneller Folge treten fehlende Leistungsbereitschaft und Motivation, erste Misserfolgserlebnisse, Blockaden, Verweigerungen usw. auf. Am Ende stehen ein Fehlstart in das Erwachsenenleben mit weitreichenden persönlichen Konsequenzen und mit nicht unerheblichen Kosten für Staat und Gesellschaft.

Der frühzeitigen Resignation wollen wir daher mit einer vertrauenswürdigen und hoch zuverlässigen Absicherung begegnen. Mit unserem Projekt „Quantensprung“ möchten wir den Jugendlichen wieder Zukunftsperspektiven eröffnen, und das meinen wir ernst. Deshalb garantiert die Stadt Iserlohn allen Hauptschülerinnen und Hauptschülern eine Ausbildungsstelle, eine berufliche Tätigkeit oder den Besuch einer weiterführenden Schule, wenn sie den Schulabschluss nach Klasse 10 erreichen.

BWP_ Wie kann man sich eine solche Garantie vorstellen? Hat sie rechtsverbindlichen Charakter?

Kowalski_ Wir verstehen die Ausbildungsgarantie ohne Wenn und Aber als juristische Verbindlichkeit. Allerdings gibt es diese Garantie nicht zum Nulltarif. Die Jugendlichen müssen sich verpflichten, entsprechende Gegenleistungen zu erbringen:

- Erreichen des Schulabschlusses nach Klasse 10,
- Annahme aller angebotenen Hilfen und Förderungen nach einem Förderplan,
- Anwesenheitspflicht und Pünktlichkeit bei Unterricht und Fördermaßnahmen,
- gemeinschaftskonformes Verhalten,
- intensive Teilnahme an allen Angeboten der Persönlichkeitsbildung, Berufsorientierung und Vermittlung.

Weitere wichtige Pflichten werden in § 4 des Schülervertrags formuliert (vgl. Kasten). Um diese Verpflichtungen erfüllen zu können, bieten wir jedoch konkrete Hilfestellungen an und lassen die Schüler nicht allein.

BWP_ Mit dem Vertrag gehen beide Seiten eine große Verpflichtung ein. Gibt es denn auch von Seiten der Iserlohner Unternehmen verbindliche Zusagen, mehr Ausbildungsplätze zu schaffen?

Kowalski_ Die Stadt Iserlohn verfügt nicht über Zusagen und Reservierungen von Ausbildungsstellen. Wir arbeiten ohne Netz und doppelten Boden und gehen ein großes Risiko ein. Dabei können wir nicht verhehlen, dass wir alle Sorge haben, das Versprechen eines Tages nicht erfül-

Auszug aus dem Schülervertrag

...

§ 2 Garantie

Die Stadt Iserlohn garantiert der Schülerin / dem Schüler die Vermittlung einer angemessenen Ausbildungsstelle oder einer beruflichen Tätigkeit oder den Besuch einer weiterführenden Schule, wenn diese/r seinen / ihren Verpflichtungen nachkommt und den Schulabschluss nach Klasse 10 erreicht.

...

§ 4 Pflichten des Schülers

Die Schülerin/der Schüler verpflichtet sich, an allen angebotenen Hilfen und Förderungen nach dem Förderplan teilzunehmen.

Es gilt Anwesenheitspflicht und die pünktliche Teilnahme am Unterricht der Schule und an den angebotenen Fördermodulen.

Die Schülerin/der Schüler wird sich in die schulische Gemeinschaft einfügen und keine Gewalttätigkeiten ausüben, keine Drogen konsumieren und sich nicht betrinken.

Wichtige Bausteine des Projekts sind die Persönlichkeitsbildung, die Berufsorientierung und die Suche nach einem geeigneten Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.

Der Schülerin/dem Schüler wird empfohlen, einem Verein anzugehören oder eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben.

len zu können. Trotzdem haben wir uns zu dieser Garantie entschlossen, weil wir uns davon eine nachhaltige Verbesserung der Situation für Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Iserlohn versprechen.

BWP_ Was macht Sie zuversichtlich, Ihr Versprechen einlösen zu können?

Kowalski_ Die strategische Überlegung ist folgende: Wenn die Schülerinnen und Schüler, motiviert durch das Sicherungsseil der Garantie, drei Jahre lang eine intensive und passgenaue Förderung absolviert haben, dann haben sie sich aus eigener Kraft so nah an das rettende Ufer herangerudert, dass sie nur noch einer kleinen Hilfestellung bedürfen, um erfolgreich in eine planmäßige Ausbildung überzugehen.

Zudem wird das Projekt Quantensprung von einem breiten Bündnis lokaler Verantwortungsträger und Fachvertreter aus Bildung und Wirtschaft getragen. Es war von Beginn an als Großprojekt geplant, das von den zentralen Akteuren gemeinsam entwickelt und durchgeführt wird. Diese zentralen Akteure sind die Stadt Iserlohn als Schul- und Jugendhilfeträgerin, die Agentur für Arbeit und die ARGE. Die Arbeitgeberseite ist eingebunden über eine Gemeinschaftsinitiative aus Kreishandwerkerschaft, Industrie- und Handelskammer und Arbeitgeberverband. Darüber hinaus haben wir ca. 15 Unternehmenspartnerschaften gegründet, sodass jede Schule auf die Kontakte zu mehreren Partnerunternehmen zurückgreifen kann. Bei diesen Unternehmenspartnerschaften geht es nicht um Sponsoring und Schecküberreichung. Vielmehr sollen Praxisbezug und die Belange der Unternehmen in die Schulen einfließen; ebenso wie es umgekehrt gilt, den Betrieben die schulischen Bedingungen, Belange und Methoden zu vermitteln.



Ein breit aufgestelltes Bündnis: Das Projekt „Quantensprung“ hat viele Gesichter
(Foto: Klaus Schlünder)

All die hier genannten Partner setzen ihre Verwaltungs- und Gestaltungskraft ein, um eine der schwierigsten Aufgabenstellungen unserer Zeit zu bewältigen.

BWP_ Was heißt das konkret? Wie sieht das Iserlohner Förderkonzept aus?

Kowalski_ Wir waren uns schnell einig, dass wir kein weiteres Sozialarbeiterprojekt als Hilfeangebot für einige „Problemschüler“ auf den Weg bringen wollten, sondern ein dauerhaftes und an alle Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Iserlohn gerichtetes Angebot. Wichtiges Kennzeichen sollte eine wirtschaftsorientierte Professionalität, Passgenauigkeit der Förderung und die Entwicklung innovativer Instrumente sein.

Dabei ist es uns wichtig, dass unser Projekt frühzeitig greift. Angesichts der großen Schwierigkeiten für Hauptschülerinnen und Hauptschüler, eine Ausbildungsstelle zu finden, können wir mit einem Förderprojekt nicht erst sechs oder zwölf Monate vor dem Abschluss der Schulzeit beginnen. Wir haben uns in Abstimmung mit den Schulleitungen entschlossen, das Projekt bereits im achten Schuljahr zu starten. Dies erscheint als ausreichend langer Zeitraum für eine planmäßige, aufbauende, kontinuierliche Förderung. Andererseits ist der Zeitraum nicht zu lang, sodass die Jugendlichen die Zeitstrecke noch überblicken können. Das Besondere an unserem Ansatzpunkt liegt in der Verbindung von gezielter individueller Förderung aller Lernenden und der strukturellen Vernetzung privater und öffentlicher Verantwortungsträger vor Ort.

BWP_ Wie wird der individuelle Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler ermittelt?

Kowalski_ Zwischen den Oster- und den Sommerferien 2008 wurden für alle Schülerinnen und Schüler des achten Jahrgangs der fünf Iserlohner Hauptschulen sogenannte „Kompetenzchecks“ durchgeführt. An zwei Tagen absolvierten sie in jeweils sechs Stunden verschiedene Tests zu persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen (u. a. Grund-

lagen der Mathematik, der deutschen Sprache, soziales Verhalten und wirtschaftliches Handeln) und erarbeiteten Lösungen zu bestimmten Aufgabenstellungen. Die Auswertung der Tests ergaben für jede Schülerin/jeden Schüler individuelle Empfehlungen entweder für eine Förderung vorhandener Stärken oder für eine Verbesserung weniger ausgeprägter Stärken. Nach Abstimmungsgesprächen mit den jeweiligen Lehrkräften wurde für jede Schülerin und jeden Schüler ein individueller Förderplan entwickelt, der an einen Schülervertrag gekoppelt wurde.

BWP_ Welche Förder- und Unterstützungsangebote stehen den Jugendlichen zur Verfügung?

Kowalski_ Unser Förderkonzept ist vielfältig und steht auf unterschiedlichen Säulen. Oberstes Ziel ist es, den Schulabschluss der Klasse 10 zu erreichen. Hierzu wird den Schülerinnen und Schülern in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathe ein ausgiebiges Nachhilfetaining durch ortsansässige Nachhilfeinstitute angeboten und bezahlt, wenn der Leistungsstand in diesen Fächern kritisch ist. Anfang Dezember ist mit der Förderung der fachlichen Kompetenzen und den Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung begonnen worden: Vermittelt werden unter anderem Lernstrategien, Sozialtraining, Sprachförderung, Selbstbehauptungstraining und Bewerbungsstrategien. Alle Angebote finden übrigens in der Freizeit der Schülerinnen und Schüler statt!

Es folgen Angebote zur weiteren Berufsorientierung für diejenigen, die noch nicht wissen, in welche Richtung sie sich beruflich orientieren wollen. Seit Februar 2009 stehen Berufserkundungen auf dem Programm. Dabei werden in etwa zwei- bis dreistündigen Exkursionen bestimmte Berufe „vor Ort“ vorgestellt. Jugendliche, die einen Vertrag unterschrieben haben, müssen im laufenden Schuljahr bei drei Erkundungen mitmachen und erhalten darüber eine Teilnahmebescheinigung.

Eine wichtige Rolle bei der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler spielen die Joblotsen. Dabei handelt es sich um ca. 30 berufs- und lebenserfahrene Frauen und Männer, die auf ehrenamtlicher Basis die Jugendlichen in den Schulen beraten und begleiten. Kraft ihrer Persönlichkeit und Erfahrung helfen sie ihnen bei der Suche nach Praktikums-

Förder-Bausteine

- Schulische Förderung (Lernstrategien, Sprachförderung)
- Persönlichkeitsförderung (Sozial-, Selbstbehauptungstraining)
- Projektarbeit (Angebote im Bereich: Handwerk, Radio, Film, Eisenbahn, Musik oder Tanz)
- Bewerbungsstrategien
- Berufsorientierung (Praktikumsbetreuung, Job-Coaching)
- Vermittlung eines Ausbildungsplatzes
- Begleitung in der Übergangsphase (wachsende Praktikums- und Praxisanteile im letzten Schuljahr, Betreuung in den ersten Ausbildungsmonaten)

plätzen, führen Bewerbungstrainings durch und beraten, motivieren und korrigieren die Schülerinnen und Schüler, wie es Eltern und Lehrkräfte kaum leisten könnten.

BWP_ Auf welche Resonanz stößt diese Angebotspalette bei den Schülerinnen und Schülern?

Kowalski_ Das Interesse und die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an diesen Angeboten ist beachtlich: Insgesamt haben 280 Jugendliche am Kompetenzcheck teilgenommen (147 männlich, 133 weiblich, darunter 127 Migranten). 249 von ihnen wurden der Förderplan und der Schülervertrag angeboten (131 männlich, 118 weiblich, darunter 112 Migranten). 208 Schülerinnen und Schüler haben gemeinsam mit ihren Eltern den Vertrag unterschrieben und nehmen damit die Förderung und Unterstützung an. 41 Schülerinnen und Schüler (24 männlich, 17 weiblich, 23 Migranten) haben nicht unterschrieben, darunter sind auch zahlreiche, die sehr gut in der Schule sind und ihren Weg allein finden wollen. Erschreckend war, dass im ersten Durchgang 201 Jugendlichen eine Nachhilfe angeboten werden musste, teilweise sogar in zwei oder drei Kernfächern.

BWP_ In § 4 des Schülervertrags wird den Schülerinnen und Schülern empfohlen, einem Verein anzugehören oder eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben. Welche Absicht ist damit verbunden, und wie gehen die Jugendlichen mit dieser Anforderung um?

Kowalski_ Wir möchten die Jugendlichen anregen, sich ehrenamtlich zu engagieren oder in einem Verein aktiv zu werden, wobei wir dies nicht als juristische Verpflichtung verstehen – auch wenn es im Vertrag steht. Es ist eine Empfehlung, die von dem Grundgedanken der aktiven Integration und des gemeinschaftsfördernden Verhaltens getragen wird. Den Schülerinnen und Schülern wollen wir damit die unterschwellige Botschaft vermitteln: „Wir brauchen dich, und wir wollen dich in unserer kommunalen Gemeinschaft.“ Ob die Empfehlung aufgenommen wird, werden wir erst in einigen Monaten oder zum Ende der Schulzeit abfragen können.

BWP_ Was, denken Sie, sind die wesentlichen Erfolgsfaktoren Ihres Projekts?

Kowalski_ Ohne das Engagement der Schulen ist keine Kontinuität zu gewährleisten. Schulleitungen, Koordinierungslehrer und Schulsozialarbeiter müssen erstrangig in das Projekt einbezogen werden. Eine wesentliche Aufgabenstellung liegt darin, eine Koordinierung zu erreichen. Unsere Schulen mussten sich jahrelang in einem Förderdschungel zurechtfinden, geprägt durch eine Vielzahl großer und klei-

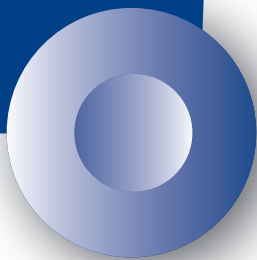
ner Akteure und eine Vielzahl unterschiedlicher Projekte. Ein halbes Dutzend großer Behörden und Institutionen haben in dem Aufgabenbereich des Übergangs von der Schule zum Beruf eine Hauptzuständigkeit! Immer wieder gibt es ein neues Konzept, ein neues Sozialarbeitsprojekt und immer wieder ein neues Bewerbungstraining. Die Szene ist durchsät von einer Unzahl kleiner Träger, die in diesem Aufgabenfeld ihre Existenz suchen und sichern. Zu allem Übel sind diese Projekte auch noch durch eine Befristung auf ein oder zwei Jahre belastet, sodass die erforderliche Kontinuität der Zusammenarbeit nicht gewährleistet ist. Die Bündelung von Kompetenzen und Ressourcen und die unmittelbare organisatorische Ansiedlung der Gesamtkoordination beim Schul- und Jugendhilfeträger erscheint eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des Projekts zu sein, denn hier liegt der Generalschlüssel zu den Schulen, den Schülerinnen und Schülern auf der einen und zu den beteiligten Behörden, Wirtschaftsverbänden und Betrieben auf der anderen Seite.

Aus gutem Grund ist das Projekt in der Entstehungsphase nicht budgetmäßig begrenzt worden. Jeder eingesetzte Euro erscheint als eine hochsinnvolle Investition in die Zukunft. Die Bruttohaushaltsbelastung bei der Stadt Iserlohn liegt derzeit bei rund einer halben Million Euro pro Jahr. Angesichts der Dimension des Projekts erscheint das eher zurückhaltend. Dies zwingt zu einem weiteren kritischen Blick auf den soeben geschilderten Förderdschungel, in dem oft für wesentlich mehr Geld viel weniger erreicht wurde. Die Nettobelastung der Stadt Iserlohn liegt etwa bei der Hälfte des angegebenen Betrags, denn durch die Förderung aus dem ESF-Programm und der Agentur für Arbeit („Vertiefte Berufsorientierung“) entsteht eine wesentliche Mitfinanzierung.

BWP_ Herr Kowalski, im Sommer 2010 wird es erstmals möglich sein, das Ergebnis der Bemühungen aller Seiten auszuwerten und beurteilen zu können. Welches persönliche Fazit ziehen Sie bereits jetzt?

Kowalski_ Große Aufmerksamkeit hat das Projekt Quantensprung durch die Garantie gefunden. Dabei ist das gar nicht der Kern des Projekts. Dieser liegt nach meiner Einschätzung in der Konzentration der Kräfte und Akteure, verbunden mit der beabsichtigten Kontinuität. Vielleicht besteht eine besondere Ausrichtung aber auch in der gezielten Wertschätzung, die den Hauptschülerinnen und Hauptschülern von allen Beteiligten zum Ausdruck gebracht wird. Wenn ich mich selbst gering schätze, dann kann ich auch meiner Zukunft, meinen Lebenschancen und meiner eigenen Kraft keinen hohen Wert zumessen. „Du wirst es schaffen“ ist eine Kernbotschaft des Projekts „Quantensprung“. Und sie scheint zu wirken. ■

(Fragen: Ute Hippach-Schneider/Nicole Stephan)



HESSENCAMPUS: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens

► Die Initiative HESSENCAMPUS wurde Ende des Jahres 2006 durch das Hessische Kultusministerium angestoßen, um im Zuge einer Konkretisierung der Idee lebensbegleitenden Lernens Ansätze für die Bildung im Erwachsenenalter unter verschiedenen regionalen Ausgangsbedingungen zu erproben. Im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft zwischen Land und Regionen wurden Grundlagen für die Errichtung regionaler Zentren erarbeitet, die je nach Rahmenbedingungen und identifizierten Bedarfen sehr unterschiedlich ausgestaltet werden können. Der Beitrag stellt die bildungspolitischen Hintergründe und das pädagogische Leitbild der Initiative vor. Zudem gibt er Einblicke, welche Gestaltungsmöglichkeiten die Entwicklungspartnerschaft den jeweiligen regionalen Initiativen beim Auf- und Ausbau von Zentren lebenslangen Lernens bietet.



WILFRIED KRUSE

Dr., wiss. Mitarbeiter im Forschungsbereich „Europäische Arbeitspolitik“ an der Sozialforschungsstelle der TU Dortmund



BASTIAN PELKA

Dr., wiss. Mitarbeiter im Forschungsbereich „Europäische Arbeitspolitik“ an der Sozialforschungsstelle der TU Dortmund

Bildungspolitische Hintergründe und Ziele

Zur Vorgeschichte der Initiative HESSENCAMPUS (HC)¹ gehört die Evaluierung der Wirksamkeit und die anschließende Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG) vom 26. Juni 2006. Das HWBG verankert in § 1 lebensbegleitendes Lernen als explizites Ziel; § 4 ermöglicht eine enge Zusammenarbeit von Weiterbildungseinrichtungen (insb. Volkshochschulen), beruflichen Schulen und Schulen für Erwachsene, die als trägerübergreifende Kompetenzzentren angelegt werden können. Hier lässt sich der Gedanke ablesen, dass lebenslanges Lernen aufeinander

Die Initiative HESSENCAMPUS auf einen Blick

Ziel:	Stärkung des lebensbegleitenden Lernens in Hessen im Feld der Bildung für Erwachsene auf regionaler Ebene.
Rechtliche Grundlage:	Hessisches Weiterbildungsgesetz (HWBG), vertraglich abgesicherte Entwicklungspartnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“ zwischen dem Land, den Initiativen und der jeweilig zuständigen regionalen Politik.
Kooperationspartner vor Ort:	Primär öffentliche Bildungseinrichtungen vor Ort: berufliche Schulen, Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene, Weiterbildungsträger sowie weitere Kooperationspartner (z. B. Kreishandwerkerschaften, Arbeitsverwaltung etc.).
Förderung:	Die Initiative wurde in den Jahren 2007 und 2008 vom Land Hessen mit jeweils zwei Millionen Euro gefördert.
Beteiligte Städte und Landkreise:	Stadt und Landkreis Kassel, Landkreis Waldeck-Frankenberg, Landkreis Rheingau & Taunus, Landkreis Main-Taunus, Stadt Frankfurt, Stadt und Kreis Offenbach, Stadt und Landkreis Fulda, Kreis Hersfeld-Rothenburg, Vogelsbergkreis (vgl. Abb.1).
Wissenschaftliche Beratung und Evaluation:	Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) der Technischen Universität Dortmund ²

¹ www.hc-hessencampus.de

² Außer den Autoren gehören zum sfs-Team: Christoph Kaletka und Antonius Schröder (www.sfs-dortmund.de)

abgestimmte Bildungsstrukturen der verschiedenen öffentlich verantworteten Bildungsangebote verlangt. Deren Organisationsform lässt das Gesetz offen. Auch das Regierungsprogramm der hessischen Landesregierung für 2003 bis 2008 hatte die Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens als übergreifendes und ganzheitliches Strukturprinzip des Bildungssystems zum Ziel, und zwar als „Zentren lebensbegleitenden Lernens“ mit einer starken regionalen Komponente.

Die Initiative HESSENCAMPUS bietet den weitgesteckten Rahmen, um unterschiedliche Formen einer träger- und einrichtungübergreifenden Zusammenarbeit zu erproben. Es sind vor allem drei übergreifende bildungspolitische Anliegen, die – unter Konzentration auf den Bereich der Bildung Erwachsener – verfolgt werden sollten:

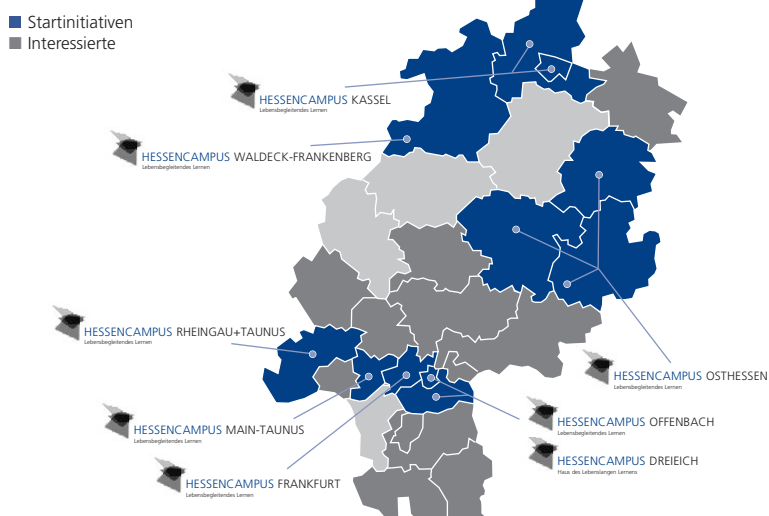
1. **Bildungsbeteiligung erhöhen:** Ziel ist, die Bildungsbeteiligung in allen Altersgruppen zu erhöhen, indem Hürden beseitigt werden und sich Bildungseinrichtungen gezielt öffnen. Bestehende Hemmnisse der Weiterbildungsbeteiligung durch Zäsuren und Friktionen zwischen Bildungssäulen und lernbiografischen Abschnitten („Übergänge“) sollen abgeschwächt bzw. beseitigt werden.
2. **Regionale Verankerung sicherstellen:** Zum einen bedeutet Regionalisierung, Bildungsangebote lebensweltnah zu platzieren, also nah an die – potenziellen – Bildungsnachfragenden heranzurücken. Zum anderen gilt es, durch die Regionalisierung die Bildungsbereitschaft zu mobilisieren, positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen und damit die Bildungsbeteiligung auch bei „bildungsfernen“ Zielgruppen wirksam zu erhöhen. Darüber hinaus können Regionen von einer attraktiven Bildungslandschaft als regionalem Standort- und Regionalentwicklungsfaktor profitieren; die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zukunft einer Region wird auch zum Horizont für die Entwicklung der Bildungslandschaft.
3. **Synergien schaffen:** Die Vielgestaltigkeit in der beruflichen Bildungslandschaft – insbesondere der Weiterbildung – macht eine ihrer Stärken aus, wirkt aber auf die Nachfragenden von Bildung zugleich verwirrend. Es wird erwartet, dass die Bündelung von Ressourcen, fachlichen Kompetenzen und Programmen zwischen den beteiligten Einrichtungen zu verbesserter integrativer Qualität der Angebote und zu einer Differenzierung in der Angebotsstruktur führen kann.

Pädagogisches Leitbild

Die Initiative HESSENCAMPUS soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung regionaler Bildungslandschaften leisten und zugleich ein gesamthessisches Modell für öffentliche Bildungsanbieter beim Lernen im Erwachsenenalter bieten.

Abbildung 1 HESSENCAMPUS – beteiligte Städte und Landkreise (Stand Febr. 2009)

HESSENCAMPUS in der Übersicht



Die einzelnen Initiativen entwickeln sich weitgehend autonom und auf Basis eigener Ausgangssituationen, Kompetenzen und Ziele. Verschiedene „Klammern“ sichern dabei die abgestimmte Entwicklung des Gesamtprozesses bei regional unterschiedlichen Konzepten. Als eine solche „Klammer“ für die verschiedenen regionalen Ansätze wurde ein gemeinsames pädagogisches Leitbild vereinbart, das zwei Schwerpunkte hat. Zum einen sollen die beteiligten öffentlichen Bildungsanbieter – Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen (in manchen Regionen auch weitere) – berufliche Bildung, Allgemeinbildung und Bildung der zweiten Chance (Nachholen von schulischen Abschlüssen) zu einem Angebot, dem ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde liegt, zusammenführen. Zum anderen wollen sich die Akteure im Zuge der Verknüpfung dieser drei Komponenten an den folgenden vier Eckpunkten orientieren:

- Im Zentrum steht die erwachsene Lernerpersönlichkeit. Sie erfordert eine adäquate Pädagogik, die die Eigenverantwortung der Lernenden wahrt und fördert, sie aber zugleich dort unterstützt, wo Bildungsverläufe mit besonderen Risiken verbunden sind.
- Die Orientierung an der Biografie der Lernenden verlangt, den jeweiligen individuellen Vorerfahrungen, Schwierigkeiten und Zielen Rechnung zu tragen und Angebote der Bildung und Beratung bereitzustellen, die lebens- bzw. biografiebegleitend ausgerichtet sind.
- Lehren und Lernen wird auf das übergreifende Ziel der Lebensgestaltungskompetenz ausgerichtet.

- Lernangebote und Lernkultur sollen lebensweltnah sein; dies dient der Sicherung eines niedrigschwelligen Zugangs zu Bildung.

Die Umsetzung dieses verbindenden Pädagogischen Leitbilds setzt eine enge Zusammenarbeit der Einrichtungen voraus. Diese darf aus Sicht der beteiligten Akteure nicht an formlosen Verabredungen halt machen, sondern setzt eine stärkere Integration der Einrichtungen voraus. Dazu wurden Integrationschritte definiert, die die Einrichtungen in diesem Prozess durchlaufen.

Integrationschritte im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft zwischen Land und Regionen

Bei der sogenannten Entwicklungspartnerschaft handelt es sich um ein gemeinsames Projekt zwischen Land und Regionen, in dem beide vom Grundsatz her Partner „auf gleicher Augenhöhe“ sind. Die enge Zusammenarbeit der Organisationen unterscheidet drei Integrationsebenen:

- *Pädagogische Integration:* inhaltliche und pädagogische Abstimmung von Bildungs- und Beratungsangeboten;
- *Organisatorische Integration:* Steigerung der Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit durch gemeinsame, aufeinander abgestimmte Organisationsformen;
- *Regionale Integration:* Hervorhebung des verbindenden regionalen Bezugs im Angebotsprofil durch eine aktive Beteiligung an regionalen Netzwerken und regionaler Bildungs koordinierung.

Die jeweiligen regionalen Initiativen verwirklichen unterschiedliche Konzepte beim Aufbau und der Ausgestaltung der Zentren lebenslangen Lernens. Dabei berücksichtigen sie jeweils ihren spezifischen regionalen Kontext. Insofern zeichnet sich die Initiative HESSENCAMPUS durch eine erhebliche Variationsbreite bei den regionalen Profilen und den Zentrumskonzepten aus. Keineswegs bedeutet Zentrum nämlich die räumliche Konzentration auf einen Campus. Gerade in ländlich strukturierten Regionen sind dezentrale Lösungen erforderlich. Genau diese enorme Projektbreite ist ein wesentliches Merkmal der Initiative: Es sollen verschiedene Konzepte in verschiedenen Regionen erprobt werden.

Die einzelnen Einrichtungen der regionalen Initiativen sollen intensiv zusammenarbeiten. Um dieser Zusammenarbeit ein konkretes Erprobungsfeld zu liefern, initiieren sie Leitprojekte, in denen gemeinsam Bildungsprodukte entwickelt werden. Dabei kann es sowohl um einrichtungsübergreifende Bildungsdienstleistungen gehen als auch um konkrete Lernprogramme wie z. B.

- Kurse und Bildungsgänge mit Zertifikaten und Abschlüssen,

- neue Angebotsformen wie z. B. Produktionsschulen,
- gemeinsame Rahmensetzungen wie Bildungsstandards,
- Fort- und Weiterbildungskonzepte für pädagogisches Personal,
- gemeinsame Lern- und Lehrorganisation oder auch
- gemeinsame Finanzierung und integrierte Nutzung von Räumlichkeiten, Geräten, Maschinen.

Im Rahmen der *Entwicklungspartnerschaft* werden thematische Querschnittsangebote unterbreitet, die die Akteure der unterschiedlichen regionalen Initiativen in einen gemeinsamen Austausch über aktuelle Themen der Erwachsenenbildung (Übergangsmangement, Selbstlernen, Modularisierung, Bildungsberatung) bringen. Ein Internet-Auftritt und ein gemeinsames Intranet, vor allem aber das *Jahresforum* als Treffen aller Akteure unterstützen die Kommunikation des Gesamtprozesses nach außen wie innen. Ein Sprecherkreis hat sich im Jahr 2008 gebildet, der sich als „Brücke“ zwischen der landesweiten Perspektive und der Arbeit der einzelnen lokalen Initiativen versteht.

Neue Impulse zur Gestaltung regionaler Bildungslandschaften

Die Initiative HC betritt in mindestens vier wichtigen Feldern Neuland, was u. a. ihre Komplexität ausmacht.

1. Es geht um eine enge pädagogische und organisatorische Verknüpfung von Bildungseinrichtungen, die aus unterschiedlichen Aufgabenprofilen, pädagogischen Traditionen und rechtlichen Regelungskreisen und Zuständigkeiten kommen.
2. Ein integratives Bildungskonzept soll auf die veränderten Herausforderungen für die Bildung von Erwachsenen antworten.
3. Die Umsetzung erfolgt unter bewusstem Bezug auf die Region als Lebenszusammenhang und Bildung als einem zentralen regionalen Standortfaktor.
4. Der seit einiger Zeit wachsenden Bedeutung von Städten und Landkreisen als Mitgestalter von Bildung wird Rechnung getragen.

Die Initiativen „vor Ort“: Zwischenstand

Ein kurzer und kursorischer Durchgang durch die verschiedenen Konzepte der Initiative HESSENCAMPUS zeigt zweierlei: die hohe Übereinstimmungen in grundlegenden, auf die künftige Bildung für Erwachsene bezogenen Positionen, und die erhebliche Varianz in der Art und Weise, wie dies regional umgesetzt werden soll. Schon hinsichtlich der Zusammensetzung der Startpartnerschaften sind sie unterschiedlich, je nach dem, ob es sich um den engen Kreis der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft handelt, oder ob weitere Einrichtungen mit hinzugezogen sind.

Im Folgenden werden zwei Initiativen skizziert, um die Bandbreite möglicher Umsetzungsformen im Rahmen des hessischen Modells zu veranschaulichen.

DIE GEMEINSAME HC-INITIATIVE VON STADT UND LANDKREIS KASSEL

Diese HC-Initiative ging von vornherein gemeinsam von Stadt und Landkreis Kassel aus, die bereits zuvor Formen der Zusammenarbeit im Bereich von Bildung erprobt hatten. Ziel war es, einen Kristallisationskern für Vernetzung und enge Kooperation aller wichtigen Akteure der Region im Bereich der Bildung für Erwachsene zu entwickeln. Folglich ist für diese HC-Initiative eine breite Start-Partnerschaft charakteristisch, an der mehr als 20 öffentliche und private Einrichtungen beteiligt sind. Der koordinierende Kern ist allerdings stärker an die „öffentliche Seite“ angebunden. Mit Projekten wie „regionaler Bildungsbedarfsanalyse“, dem Aufbau eines Bildungsportals oder einer trägerunabhängigen Bildungsberatung entspricht das jetzige Entwicklungsstadium den Anforderungen an ein regionales Netzwerkmanagement. Der öffentliche Beitrag ist gegenwärtig vor allem darin zu sehen, dass

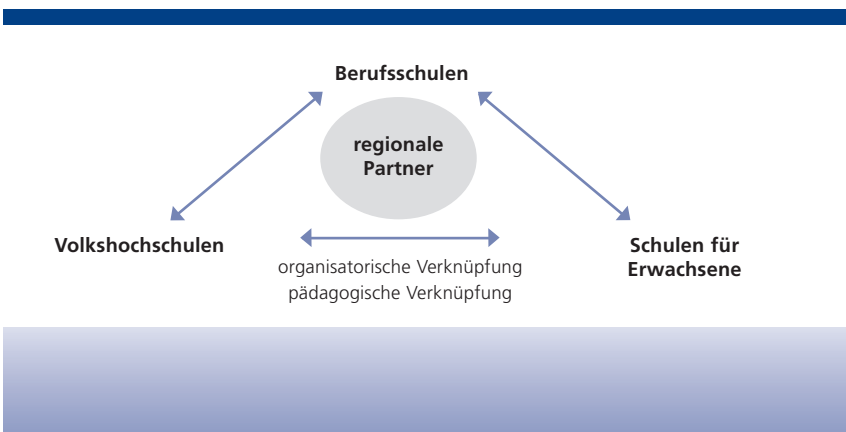
1. die öffentlichen Einrichtungen eine wichtige anregende und strukturierende Rolle übernehmen,
2. die Bildungsverantwortlichen in Stadt und Kreis die Initiative als wichtigen Motor der Entfaltung der regionalen Bildungslandschaften stützen und legitimieren und
3. öffentliche Ressourcen in verschiedener Form investiert werden.

Die HC-Initiative ist mittlerweile zu einer wichtigen Plattform und „Stimme“ für die Bildung von Erwachsenen in der Region geworden.

HC DREIEICH – HAUS DES LEBENSLANGEN LERNENS

Das HC/HLL Dreieich nimmt hinsichtlich der organisatorischen Integration gegenwärtig in zweierlei Hinsicht eine Sonderstellung ein, die als Variante eine hohe Aufmerksamkeit findet: Es ist räumlich in einem neu gebauten Campus-Komplex angesiedelt, dessen Eröffnung bereits stattgefunden hat, und es weist auch institutionell einen hohen Integrationsgrad auf. Der Campus, vom Kreis Offenbach als Modelleinrichtung mit Hilfe öffentlich-privater Finanzierung errichtet, beherbergt neben den HC-Startorganisationen (Berufliche Schule, Kreisvolkshochschule, Schule für Erwachsene und Musikschule) weitere Service-Einrichtungen (Bistro, Buchhandlung, Selbstlernzentrum ...), private Weiterbildungsagenturen und eine private Internationale Schule. Die Campus-Lösung bot sich an, weil Dreieich in einer urban und wirtschaftlich stark verdichteten Zone liegt. Ein aus Vertretern der öffentlichen Starteinrichtungen gebildeter vorläufiger Vorstand ist für die weiteren Integrationssschritte operativ verantwortlich, stimmt sie mit dem Kreis als Träger und dem Land ab und berät sie mit einem Beirat, der sich aus Vertreterinnen und Vertretern der regionalen Arbeitsmarkts- und Bildungslandschaft zusam-

Abbildung 2 **Startpartnerschaft** (hier enger Kreis der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft)



menetzt. Neben Leitprojekten wie Bildungsberatung, Selbstlernen und Produktionsschule stehen im HC/HLL aufgrund der fortgeschrittenen räumlichen und organisatorischen Zusammenführung die Ausgestaltung der gemeinsamen Lernkultur, die pädagogische Prägung der Raumnutzung und die fachliche und beteiligungsorientierte Zusammenarbeit der drei Kollegien im Vordergrund.

Fragen und Aussichten

Die gut zwei Jahre, in denen die Initiative HESSENCAMPUS bis Ende 2008 unter eher provisorischen Bedingungen gearbeitet hat, zeigen Wirkungen, die der hessischen Bildungslandschaft dauerhafte Impulse geben könnten. Beteiligte und Beobachter heben eine bislang „vor Ort“ nicht gekannte enge und kontinuierliche Kooperation zwischen Beruflichen Schulen, Schulen der „2. Chance“ und Volkshochschulen hervor, die systematisch darauf aus ist, Synergien zu entdecken und zu entfalten.

HESSENCAMPUS scheint als „Marke“ gesichert; was hieraus tatsächlich „bildungsreformerisch“ wird, ist allerdings noch weitgehend offen. Es ist u. a. auch davon abhängig, ob sich an die hier skizzierte Initialphase bald ein längeres, gemeinsam von Land, Städten und Kreisen getragenes Entwicklungsprogramm anschließen wird und ob mit der für 2011 vorgesehenen erneuten Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes ein weiterer Schritt in Richtung auf ein „System der Bildung im Erwachsenenalter“ gelingt. Denn die Initiative HESSENCAMPUS versteht sich lediglich als ein – wenn auch wichtiger – Baustein in einem System lebensbegleitenden Lernens. Zwei Konfliktzonen, die in den vergangenen beiden Jahren deutlich wurden, sind dabei besonders zu beachten.

- Es ist bisher nicht in ausreichendem Maße gelungen, das pädagogische Personal in den beteiligten Einrichtungen für das Vorhaben zu gewinnen. Dies spiegelt sich

auch in der teilweise kritischen Haltung der Gewerkschaften wider.

- Das Verhältnis zum großen Segment der betriebsnahen und privatwirtschaftlichen Beruflichen Weiterbildung und zu bildungsintensiven Unternehmen im Land ist noch weitgehend ungeklärt.

Für die Initiativen selbst steht eine weitere Verbesserung der wechselseitigen Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit und eine verstärkte operative Umsetzung des gemeinsamen pädagogischen Leitbilds auf dem Programm. Hierfür erwies es sich bisher als besonders wichtig, die Balance zwischen Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene und Beruflichen Schulen und ggf. weiteren öffentlich-rechtlichen Anbietern auszutarieren. Die Initiative HESSENCAMPUS basiert auf der Annahme, dass nur durch „Zentrumsbildung“ das für (potenzielle) Nutzer/-innen erforderliche Maß an Breite und Differenziertheit in Bildungsangebot, begleitender Beratung und Unterstützung erreicht werden kann. Zentrumsbildung wird hierbei nicht im Sinne der Errichtung von überdimensional großen Einrichtungen verstanden, sondern als systematische und intelligente Bündelung von fachlichen Kompetenzen, von Programmen

und deren Management sowie der Ressourcen von Einrichtungen, die bisher voneinander abgeschottet waren.

Die Chance für eine über ein Netzwerk hinausgehende, verbindliche und dichte Kooperation wurde bei den drei hauptsächlichen Starteinrichtungen deshalb unterstellt, weil sie sich in öffentlicher – wenngleich unterschiedlicher – Trägerschaft befinden. Von ihnen kann erwartet werden, dass sie sich im Sinne der öffentlichen Verantwortung in herausgehobener Weise für den Ausbau lebenslangen Lernens engagieren. Damit zielte die Initiative HESSENCAMPUS von vornherein auf eine strukturbezogene Weiterentwicklung in der Erwachsenenbildung. Welche Kooperations- oder Integrationstiefe zwischen den beteiligten Einrichtungen notwendig und anzustreben ist, ihre möglichen Rückwirkungen auf diese selbst und deren jeweilige Binnenverhältnisse sowie die Effekte, die ein solcher neuer, in integrativer Bildungsperspektive arbeitender großer Anbieter auf den regionalen Bildungs-„Märkten“ haben kann, sind offene Fragen der zukünftigen Entwicklung. Sie haben schon bis heute lebhaft, phasenweise sehr kontroverse Debatten ausgelöst und werden dies sicherlich weiterhin tun. ■

Anzeige

Perspektive Bildungsmanagement

Netzwerke zwischen Unternehmen und Kommunen erfolgreich gestalten

Auf der 6. wbv-Fachtagung **Perspektive Bildungsmanagement** stellen Ihnen namhafte Referentinnen und Referenten die Facetten von Bildungsmanagement in intelligenten Netzwerken zwischen Bildungsträgern, Unternehmen und Kommunen vor.

Kommen Sie ins Gespräch mit Fachleuten und Kollegen. Informieren Sie sich in Fachvorträgen, Expertengesprächen und Podiumsdiskussionen.



6. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungs- management

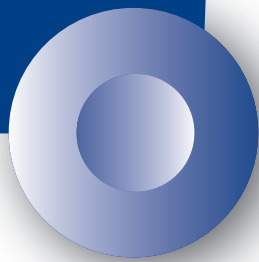
Netzwerke zwischen
Unternehmen und
Kommunen erfolgreich
gestalten

28. – 29. Oktober 2009
in Bielefeld

www.wbv-fachtagung.de

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





Transnationale Bildungsräume entwickeln

Grenzüberschreitende Bildungskooperation und Vernetzung am Beispiel der Lernenden Region *PONTES*

► Grenzregionen stehen vor besonderen Herausforderungen, bieten aber auch besondere Chancen bei der Umsetzung europäischer Bildungs- und Beschäftigungspolitik. Ein Ansatz, diese für eine zukunftsorientierte Bildungs- und Regionalentwicklung zu nutzen, ist das Konzept der Lernenden Region. Am Beispiel des grenzüberschreitenden Bildungsnetzwerks *PONTES* wird dargestellt, wie dieses Konzept in der deutsch-polnisch-tschechischen Euroregion Neisse-Nisa-Nysa umgesetzt wird, um die Grenzregion zu einem leistungsfähigen transnationalen Bildungsraum zu entwickeln. Die bewusste Gestaltung interkultureller Lernprozesse auf allen Handlungsebenen wird dabei als grundlegend für eine nachhaltige grenzüberschreitende Netzwerkarbeit herausgestellt.

Grenzregionen: „Entwicklungslabore“ für die Umsetzung europäischer Bildungspolitik

Bildung ist in der Wissensgesellschaft zu einem der wichtigsten Motoren für die Regionalentwicklung und zu einem entscheidenden Standortfaktor im Wettbewerb der Regionen geworden. Die Europäische Union setzt dabei mit der Lissabon-Strategie auf die Herausbildung eines „Europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraums“, um den Herausforderungen des Binnenmarkts und des internationalen Wettbewerbs zu begegnen. Internationale Erfahrungen, gepaart mit Toleranz und Aufgeschlossenheit für andere Kulturen, werden damit zu Schlüsselkompetenzen.

Bildung bereitet darauf vor, die Chancen offener Grenzen und weltweiter Kommunikationsmöglichkeiten zu nutzen. Gerade in strukturschwachen Grenzregionen gewinnt dies zunehmend an Bedeutung sowohl für die Gestaltung individueller Berufs- und Lebensperspektiven als auch für eine erfolgreiche Regionalentwicklung.

Grenzregionen bieten gleichzeitig besondere Potenziale für die Gestaltung adäquater Bildungsangebote vor Ort. Denn durch die grenzüberschreitende Gestaltung von Bildungslandschaften können

- die Regionen zu spezifischen „Lernorten“ für den Erwerb von interkulturellen und (nachbar-)sprachlichen Kompetenzen entwickelt,
- Erfahrungen aus den verschiedenen in der alltäglichen Praxis aufeinandertreffenden Bildungssystemen der jeweiligen Nachbarländer synergetisch zu einer neuen Qualität verknüpft und
- grenzüberschreitende Bildungsstrukturen in der (Euro-)Region aufgebaut werden.

Grenzregionen können damit als „Entwicklungslabore“ und „Wachstumskerne“ für die Herausbildung transnationaler Bildungsräume und für die Umsetzung der Lissabon-Ziele genutzt werden.

Ein Erfolg versprechender Ansatz für innovative Wege zu einer zukunftsfähigen Bildungs- und Regionalentwicklung auch über Ländergrenzen hinweg ist das strukturbildende



REGINA GELLRICH

Dr., Leiterin des grenzüberschreitenden Bildungsnetzwerks *PONTES*, Ostritz

ganzheitliche Konzept der Lernenden Region. Die besondere Innovationskraft entsteht hier durch die regionale Kooperation und Vernetzung wichtiger Akteure aller Bildungsbereiche und Politikfelder, die gemeinsam neue, dem regionalen Bedarf angepasste Angebote für das lebenslange Lernen entwickeln (vgl. TIPPELT 2009).

In der deutsch-polnisch-tschechischen Euroregion Neisse-Nisa-Nysa wurde dieser Ansatz mit dem Aufbau des grenzüberschreitenden Bildungsnetzwerks *PONTES* im Rahmen des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ im Zeitraum April 2002 bis April 2007 erprobt und seither erfolgreich weiterentwickelt.

Besonderheiten und Bedarfe der Euroregion im Fokus

Die Grenzregion zu Polen und Tschechien steht vor enormen Herausforderungen, die gekennzeichnet sind durch:

- eine angespannte wirtschaftliche Lage und eine überdurchschnittlich hohe Arbeitslosigkeit,
- eine demografische Entwicklung, die von überdurchschnittlich hohen Abwanderungsraten junger qualifizierter Menschen (vor allem junger Frauen) geprägt ist, mit ihren Auswirkungen auf die Sozialstruktur¹,
- einen zunehmenden Fachkräftebedarf vor dem Hintergrund der Öffnung des grenzüberschreitenden Wirtschafts- und Arbeitsmarkts.

Der EU-Beitritt der Länder Polen und Tschechien im Jahr 2004 war ein wesentliches Entwicklungsmoment, um den hier beheimateten Menschen neue Perspektiven aufzuzeigen. Beim Aufbau der Lernenden Region *PONTES* wurden daher von Beginn an bereits die unmittelbaren Nachbarn in Polen und Tschechien in das Vorhaben eingebunden. Denn nur in der Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Geschichte und Gegenwart kann es gelingen, die Identifikation der Menschen mit ihrer gemeinsamen Dreiländerregion zu stärken und sie auf das geeinte Europa vorzubereiten.

Der Beitritt von Polen und Tschechien zum Schengener Abkommen 2007 und die schrittweise Öffnung des Wirtschafts- und Arbeitsmarkts stellt die Region inzwischen vor weitere Herausforderungen. Spätestens im Jahre 2011 wird der Arbeitsmarkt der Euroregion im Zuge der europaweiten Öffnung vollständig für die Menschen aus Polen und Tschechien zugänglich sein. Dann wird ein Zusammenwachsen in der Euroregion für die hier lebenden Menschen, aber auch die ansässigen Unternehmen, Verwaltungen, Organisationen, Verbände und Vereine lebensprägende und -gestaltende Realität werden. Es ergeben sich neue Mög-

lichkeiten, eine Erwerbstätigkeit nicht nur im eigenen Land, sondern auch in den Nachbarländern aufzunehmen. Auch für die in der Region angesiedelten Wirtschaftsunternehmen bieten sich durch die Öffnung und Entwicklung eines grenzüberschreitenden Arbeitsmarkts interessante Chancen, ihr Tätigkeitsfeld zu erweitern, ihr Fachkräftepotenzial zu entwickeln und so die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens zu stärken. Dabei kommt dem Erwerb von Euregiokompetenzen² eine immer größere Bedeutung zu.

Die Euroregion Neisse-Nisa-Nysa bietet hier besonders günstige Bedingungen: Seit Jahrhunderten leben hier vier Völker – die Sorben inbegriffen – durch eine wechselvolle Geschichte miteinander verbunden zusammen. Die Grenzregion im Herzen Europas bildet damit einen Viersprachenraum mit einer einzigartigen kulturellen Vielfalt. Daraus ergeben sich spezifische Möglichkeiten der Gestaltung von bedarfsgerechten Bildungsangeboten und vielfältige Ansatzpunkte für grenzüberschreitende Bildungs Kooperation und Vernetzung.

Das Bildungsnetzwerk *PONTES*

Im Bildungsnetzwerk *PONTES* arbeiten heute ca. 300 Einrichtungen und Akteure aller Bildungsbereiche aus allen drei Nachbarländern zusammen: von Kindertagesstätten über Schulen, Aus- und Weiterbildungseinrichtungen sowie Hochschulen bis hin zu Vereinen, Verbänden und Einrichtungen aus Wirtschaft, Politik, Verwaltung, Kultur.

Ausgehend von den Besonderheiten und Bedarfen der Grenzregion initiieren und realisieren die *PONTES*-Netzwerkakteure gemeinsam grenzüberschreitende Projekte und entwickeln vielfältige trinationale Bildungsangebote zur Förderung des lebenslangen Lernens. Grundlegende Handlungsfelder sind dabei

- Euregiokompetenzentwicklung und Nachbarsprachen,
- Chancengerechtigkeit durch Bildung,
- Euroregionales Bildungsmarketing.

PONTES hat sich in den zurückliegenden sechs Jahren zu einem leistungsfähigen, komplexen und dynamischen „lernenden“ Netzwerk entwickelt. Die *PONTES*-Agentur am Internationalen Begegnungszentrum St. Marienthal bildet das Kompetenz- und Dienstleistungszentrum des Netzwerks. Sie koordiniert und moderiert die Netzwerkarbeit, entwickelt und erbringt querschnittsorientiert Dienstleistungen für die Netzwerkpartner/-innen und die Euroregion

¹ Auf 100 junge Männer in der Altersgruppe der 18- bis 29-Jährigen kommen in der Region nur noch ca. 80 junge Frauen (KRÖHNERT/KLINGHOLZ 2007).

² Mit „Euregiokompetenz“ wird die Fähigkeit beschrieben, sich im euroregionalen Wirtschaftsraum erfolgreich zu behaupten. Dazu bedarf es neben nachbarsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen auch Informationskompetenzen (z. B. bzgl. des euroregionalen Raums) sowie beruflicher Kompetenzen (vgl. auch www.euregiokompetenz.org).

und initiiert und unterstützt die Umsetzung konkreter grenzüberschreitender Projekte.

Der Produkt- und Dienstleistungskatalog des Netzwerks umfasst inzwischen ca. 100 neu entwickelte Angebote u. a. in den Bereichen Fort- und Weiterbildung, Lehr- und Lernmaterialien, E-Learning, Bildungsmarketing und Publikationen (vgl. GELLRICH 2007 b).

Methodik grenzüberschreitender Netzwerkarbeit

Bildungsangebote, die sich am regionalen Bedarf und an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden orientieren, können nur in einem Netzwerk entstehen, in dem alle regional relevanten Akteure aus Bildung, Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Verwaltung, Kultur und Politik ihre Kompetenzen einbringen. Die konsequente grenzüberschreitende Kooperation ermöglicht es dabei insbesondere auch, Erfahrungen und „best-practice“ aus den drei Nachbarländern synergetisch zusammenzuführen.

- Trinationale arbeitende thematische *PONTES*-Werkstätten,
 - euroregionale Bildungsforen und Lernfeste,
 - mehrsprachige Publikationen und Internetportale etc.
- bieten eine umfassende Informations- und Kommunikationsplattform für die *PONTES*-Netzwerkakteure.

Neben dieser Funktion, Erfahrungen und Kompetenzen der Akteure zu bündeln und für alle sichtbar und zugänglich zu machen, fungiert *PONTES* auch als Impulsgeber und Initiator bedarfsgerechter innovativer Vorhaben, die dann von *PONTES*-Kooperationspartnerinnen und -partnern der drei Nachbarländer gemeinsam entwickelt und umgesetzt werden. Grundlage der erfolgreichen Projekt- und Netzwerkarbeit bildet dabei die bewusste Initiierung und Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen,

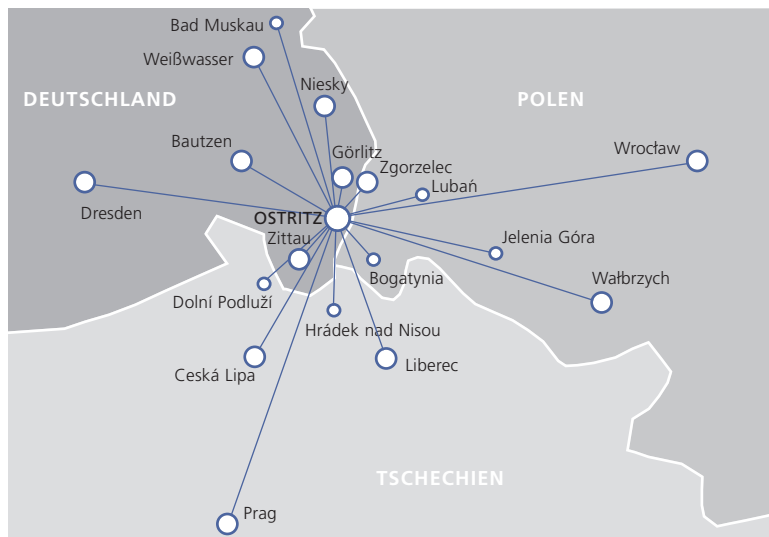
- in die jeder Akteur seine Erfahrungen und sein Wissen „auf gleicher Augenhöhe“ einbringen kann,
- in denen die eigene Perspektive erweitert und der Blick über geografische Grenzen hinweg für das Bildungssystem im Nachbarland geöffnet wird und
- in denen Kooperation als Bereicherung erlebt werden kann.

Das 5-Stufen-Modell zur Grenzkompetenz

In seinem 5-Stufen-Modell beschreibt Raasch (2008, S. 13 f.) den Prozess der Herausbildung einer Grenzkompetenz. Damit ist die Fähigkeit gemeint, sich als bewusst lebender, fühlender, denkender und handelnder Grenzbewohner zu verstehen. Das Modell umfasst die Stufen:

- landeskundliche Kompetenz (Wissen vom „anderen“)
- kontrastiv-landeskundliche Kompetenz (Verstehen durch Vergleich mit der „eigenen“ Welt)
- Empathie-Kompetenz (Verständnis für das „andere“)
- interkulturelle Kompetenz (konstruktive Zusammenarbeit mit dem „anderen“)
- intra-kulturelle Kompetenz (gemeinsame Verantwortung tragen)

Abbildung 1 Das grenzüberschreitende Bildungsnetzwerk *PONTES*



Auf diesem Wege werden interkulturelle Lernprozesse im Sinne des von RAASCH (2008) vorgeschlagenen 5-Stufen-Modells (vgl. Kasten) auf mehreren Ebenen initiiert:

- auf der Ebene der Kooperationspartner/-innen (Lehrende, Multiplikator/-innen aus allen drei Ländern, die in den einzelnen Netzwerkvorhaben im Erfahrungsaustausch und im Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand von- und miteinander lernen),
- auf der Ebene der Lernenden, für die die grenzüberschreitenden Bildungsangebote entwickelt bzw. die in gemeinsamen Lernsituationen über Grenzen hinweg zusammengeführt werden,
- durch Sensibilisierung einer breiten Öffentlichkeit für die Potenziale der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Rahmen der flankierenden Aktivitäten des euroregionalen Bildungsmarketings (Lernfeste etc.) und damit das Wecken des Interesses und das Öffnen für den Dialog mit den Menschen der Nachbarländer.

Grenzüberschreitende Vernetzung in der beruflichen Bildung: ein Umsetzungsbeispiel

Von Beginn an bildete die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zur Förderung der interkulturellen und nachbarsprachlichen Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Schulen einen wesentlichen Schwerpunkt der *PONTES*-Netzwerkarbeit. In den vergangenen Jahren rückte im Zuge der demografischen Entwicklung, des abzusehenden Fachkräftebedarfs und der bevorstehenden Öffnung des grenzüberschreitenden Wirtschafts- und Arbeitsmarkts auch die

berufliche Aus- und Weiterbildung immer stärker in den Fokus. Mit dem trinationalen *PONTES*-Bildungsforum „Übergang Schule – Beruf gestalten“ wurde dies erstmalig in der Region öffentlich thematisiert und mit Vertreterinnen und Vertretern von Schulen, Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, von Unternehmen, der Arbeitsverwaltung und der Regionalentwicklung aller drei Nachbarländer ressortübergreifend und grenzüberschreitend diskutiert (vgl. GELLRICH 2007 a).

Ein Ergebnis des Bildungsforums war die Qualifizierung deutscher, polnischer und tschechischer Akteure (vor allem Lehrende, Berufsausbilder/-innen, Multiplikatoren), die im Rahmen der *PONTES*-Werkstatt „Lernen für den euroregionalen Arbeitsmarkt“. Schwerpunkte bildeten dabei Themen wie „Berufsbildungssysteme in Deutschland, Polen, Tschechien“ und „Interkulturelle, berufs- und arbeitspädagogische Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung“. Die Workshop-Inhalte wurden von der *PONTES*-Agentur aufgearbeitet und als E-learning-Module auf dem Euroregionalen Bildungsportal www.bildungsmarkt-neisse.de allgemein verfügbar gemacht.

Der in der Werkstatt geführte Erfahrungsaustausch bot und bietet die Chance, gemeinsame Entwicklungsbedarfe in der Euroregion zu erkennen, gute Erfahrungen aus den drei Nachbarländern zusammenzuführen und Lösungsansätze zu finden, die in die Initiierung vielfältiger neuer gemeinsamer Vorhaben münden.

Dafür beispielhaft sei der Euroregionale Girls' Day genannt, der seit 2007 von *PONTES* in Kooperation mit dem Sächsisch-Niederschlesischen Schulnetzwerk durchgeführt wird. Ausgangspunkt hierfür war die unterschiedliche Verortung der Berufsorientierung und der beruflichen Erstausbildung in den Bildungssystemen der drei Länder. Dem starken Interesse der polnischen und tschechischen Partner/-innen an der auf die berufliche Praxis in der Region ausgerichteten Arbeit der sächsischen Mittelschulen folgend, entstand u. a. das Konzept für den Euroregionalen Girls' Day: Deutsche, polnische und tschechische Mädchen setzen sich in einem gemeinsamen mehrtägigen Workshop mit ihren Lebens- und Berufsvorstellungen sowie mit möglichen beruflichen Perspektiven in der Euroregion auseinander und lernen dazu auf Exkursionen Betriebe und Ausbildungseinrichtungen in allen drei Nachbarländern kennen. Die gemeinsame Beschäftigung mit Fragen der Berufsorientierung wird dabei gleichzeitig als Lernanlass genutzt, um die interkulturellen Kompetenzen der Mädchen zu stärken, die sich auf diesem Wege auch mit dem sozialen und wirtschaftlichen Leben im Nachbarland, mit Sichtweisen junger Menschen diesseits und jenseits der Grenze und ihren Perspektiven in der Euro-region auseinandersetzen.

Sicherung der Nachhaltigkeit als langfristiger Prozess

In der Lernenden Region *PONTES* ist es gelungen, auch nach Auslaufen der Bundesförderung im April 2007 die Arbeit des grenzüberschreitenden Bildungsnetzwerks fortzusetzen und inhaltlich weiterzuentwickeln. Dazu wurde bereits frühzeitig im Förderzeitraum innerhalb des Netzwerks ein intensiver Diskussionsprozess zur Entwicklung einer Nachhaltigkeitsstrategie initiiert (vgl. GELLRICH 2008, S. 24 ff.). Die Ergebnisse wurden in einem gemeinsamen Grundsatzpapier festgehalten, das nun eine verlässliche Basis für die weitere Zusammenarbeit darstellt. Darin verständigten sich die Netzwerkakteure auf

- ein gemeinsames Selbstverständnis und Grundsätze der *PONTES*-Netzwerkarbeit (Aufgaben, Ziele und Zielgruppen, Netzwerkorganisation, Aufnahmegrundsätze sowie Grundregeln der Zusammenarbeit und die dafür geltenden Qualitätsstandards),
- die finanziellen Rahmenbedingungen einer Mitarbeit im *PONTES*-Netzwerk zur Sicherstellung der Grundfunktionen der Netzwerkarbeit sowie
- die Leistungen, die die *PONTES*-Agentur als Netzwerknoten und Dienstleistungszentrum des Netzwerks für die Kooperationspartner/-innen erbringt.

Bedingungen für eine nachhaltige *PONTES*-Netzwerkarbeit

- Konsequente Ausrichtung der Inhalte der Netzwerkarbeit am Bedarf einer zukunftsorientierten Euroregionalentwicklung und die damit verbundene Offenheit für neue Themen und neue Partner/-innen
- Verlässliche Kooperationsstrukturen auf der Basis einer gleichberechtigten, partnerschaftlichen Zusammenarbeit über Ländergrenzen hinweg
- Leistungsfähigkeit und Professionalität der *PONTES*-Agentur als Netzwerkmanagement-, Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für den euroregionalen Bildungsbereich
- Attraktives euroregionales Netzwerk- und Bildungsmarketing
- Stabile regionale Verankerung des Netzwerks durch Einbindung regionaler Schlüsselakteure und strategischer Partner/-innen.

(vgl. GELLRICH 2009)

Förderlich war und ist insbesondere die Sicherung der personellen Kontinuität im Netzwerkmanagement der *PONTES*-Agentur einschließlich ihres damit entwickelten Know-hows. Dies bildet eine wesentliche Grundlage für den nachhaltigen Aufbau von Vertrauen und Stabilität in der Zusammenarbeit der Akteure sowie die kontinuierliche Qualitätsentwicklung in der Netzwerkarbeit.

Gleichberechtigte Kooperation über Ländergrenzen hinweg dauerhaft zu gestalten, erfordert in besonderem Maße die Entwicklung interkultureller Kompetenzen bei allen handelnden Netzwerkakteuren und ganz besonders im Netzwerknoten. Sie sind Voraussetzung, um

- geeignete Kooperationspartner/-innen in den Nachbarländern zu finden und gegenseitig Vertrauen aufzubauen,
- ein gemeinsames Problemverständnis zu entwickeln und
- daraus gemeinsame Ziele und Strategien für die Bildungsentwicklung in der Euroregion zu definieren und umzusetzen.

Eine besondere Rolle spielt die gleichberechtigte Verwendung der Sprachen der Kooperationspartner/-innen in der internen und externen Kommunikation des Netzwerks als „Brücke“ zum gegenseitigen Verstehen und zum Aufbau von Vertrauen in eine Zusammenarbeit „auf gleicher Augenhöhe“.

Damit sich bei der Herausbildung eines transnationalen Bildungsraums auch nachhaltig funktionierende grenzüberschreitende Strukturen entwickeln können, bedarf es folglich eines langfristig angelegten und professionell gestalteten Kooperations- und Lernprozesses der Akteure (vgl. KNIPPSCHILD 2008, S. 17). Es bleibt zu hoffen, dass dieses Erfordernis von Langfristigkeit, Kontinuität und Professionalität transnationaler Kooperationsentwicklung noch stärker in den Fokus bildungspolitischer Strategien gelangt, um damit gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der Nachhaltigkeit in der Umsetzung der Lissabon-Strategie zu leisten. ■

Literatur

GELLRICH, R. u. a.: *Übergang Schule – Beruf gestalten: Erfahrungen und Perspektiven der grenzüberschreitenden Berufsorientierung und Berufsausbildung in der Euroregion Neisse-Nisa-Nysa. Dokumentation des 3. PONTES-Bildungsforums 2007. Ostritz 2007a*

GELLRICH, R. (Hrsg.): *Lernen in und für Europa – Produkte und Dienstleistungen des grenzüberschreitenden Bildungsnetzwerkes PONTES. Ostritz 2007b*

GELLRICH, R.: *Lernende Region PONTES: Bildungs- und Regionalentwicklung in der Euroregion Neisse-Nisa-Nysa. Ostritz 2008*

Gellrich, R.: *Elemente der Nachhaltigkeitsstrategie des grenzüberschreitenden Bildungsnetzwerkes PONTES. In: inform – Das Netzwerkmagazin der Lernenden Regionen 01/2009 (in Vorbereitung)*

KNIPPSCHILD, R.: *Grenzüberschreitende Kooperation: Gestaltung und Management von Kooperationsprozessen in der Raumentwicklung im deutsch-polnisch-tschechischen Grenzraum. Dresden 2008*

KRÖHNERT, ST.; KLINGHOLZ, R.: *Not am Mann. Berlin 2007*

Raasch, Albert: *Grenzkompetenz – von der Definition zur Evaluation zur Anwendung. In: Europa-Universität Viadrina (Hrsg.): Frühstart in die Nachbarsprache. Frankfurt (Oder) 2008, S. 9–15*

TIPPELT, R. u. a.: *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld 2009*

Weitere Informationen im Netz
www.pontes-pontes.de
www.lernende-regionen.info

Netzwerke



Christoph Emminghaus,
 Rudolf Tippelt
Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen

Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

2009, 207 S.,
 29,90 € (D)/49,90 SFr
 ISBN 978-3-7639-3888-9
 Best.-Nr. 6001994

Im Fokus steht die Kooperation zwischen regionalen Bildungsnetzwerken und Kommunen.



Rudolf Tippelt et al.
Lernende Regionen – Netzwerke gestalten

Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

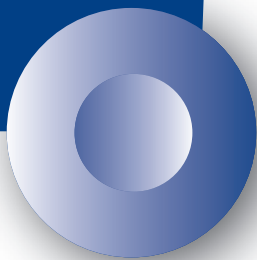
2008, 228 S.,
 34,90 € (D)/59,- SFr
 ISBN 978-3-7639-3690-8
 Best.-Nr. 6001928

Die Lernenden Regionen bearbeiten Themen des Lebenslangen Lernens: Bildungsberatung, Neue Lernwelten, Übergänge in Lern- und Bildungsphasen, Bildungsmarketing und Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung.

www.wbv.de

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





Bildungsnetzwerke optimal gestalten

Ein Leitfaden für die Netzwerkarbeit

► **Netzwerkbildung ist ein Lösungsansatz, mit dem Bildungsträger vor allem im Berufsbildungsbereich versuchen, auf neue Marktanforderungen zu reagieren. Gerade in Ostdeutschland ist dies bedingt durch den raschen demografischen Wandel und die damit einhergehende Veränderung der Geschäftsfelder ein wichtiger Handlungsansatz. Der Beitrag stellt einen im Rahmen von Modellversuchsarbeiten entwickelten Leitfaden eines „optimalen“ Bildungsnetzwerks vor, der auf der Grundlage einschlägiger Ansätze aus der Unternehmensführung ausgestaltet wurde. Er kann als Orientierungshilfe dienen, um die Rahmenbedingungen in Netzwerken auf zentrale Erfolgsmerkmale hin zu untersuchen. Der Leitfaden wurde auch bei der im Modellversuch zu leistenden Netzwerkevaluation eingesetzt. Die erzielten Ergebnisse werden am Schluss des Beitrags kurz vorgestellt.**



NADINE MÖHRING-LOTSCH

Dipl.-Hdl., Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg, Institut für Berufs- und Betriebs-
pädagogik



THOMAS SPENGLER

Prof. Dr., Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg, Lehrstuhl für Betriebswirtschafts-
lehre, insbes. Unternehmensführung und
Organisation

Ausgangssituation

Marktgerecht operierende Bildungsdienstleister stehen häufig vor der Herausforderung, einander ergänzende Angebotsprofile zu entwickeln und damit in einem Netzwerkverbund Dienstleistungsangebote aus einer Hand anbieten zu können. Anliegen des Wirtschaftsmodellversuches „Von der Verbundausbildung zum überregionalen Bildungsnetzwerk“ (V-Net) ist es, einen Trägerverbund bei diesem Prozess zu unterstützen. Diese Zielsetzung wird in drei Handlungsfeldern verfolgt:

- Durch unterschiedliche Dienstleistungen rund um die Berufsausbildung werden Maßnahmen zur Förderung der Ausbildungsqualität in kleinen und mittleren Unternehmen implementiert.
- Mit sogenannten „adaptiven Lernmodulen“ werden an aktuellen Unternehmensbedarfen orientierte modulare Bildungsangebote entwickelt.
- Die Bildungsdienstleister arbeiten bei der Entwicklung und Etablierung eines Unternehmensverbundes, der als gemeinsam agierendes Trägernetzwerk auf dem Markt auftritt, zusammen.

Das Bildungsnetzwerk V-Net besteht im Kern aus vier verschiedenen Bildungsdienstleistern, die im Rahmen des Modellversuchs jeweils kleine und mittlere Unternehmen (KMU) vier verschiedener Branchen (Wirtschaft/Verwaltung, Metalltechnik, IT, Umwelttechnik) bei der Vorbereitung und Durchführung betrieblicher Berufsausbildung unterstützen. Hinzu kommen weitere Netzwerkpartner (vgl. Abb. 1).

Acht Bedingungen für erfolgreiche Netzwerkarbeit

Ein Bildungsnetzwerk ist ein komplexes Gebilde mit Netzwerkpartnern, die in unterschiedlichen Rollen und mit unterschiedlichen Interessen zusammenarbeiten. Der auf Grundlage einschlägiger betriebswirtschaftlicher Literatur entwickelte Leitfaden enthält acht sogenannte „notwendige“ Bedingungen zur Gestaltung eines „optimalen“ Bil-

Der Wirtschaftsmodellversuch „V-Net“

Das Netzwerk:	Ausbildungsverband der Wirtschaftsregion Braunschweig/Magdeburg e. V., Standort Magdeburg, und drei weitere überbetriebliche Bildungseinrichtungen
Netzwerkpartner:	Berufsbildende Schulen, ca. 200 kleine und mittlere Unternehmen, Arbeitsverwaltung und zuständige Wirtschaftskammern der Ausbildungsregion
Ziel des Netzwerks:	<ul style="list-style-type: none">• Optimierung der bestehenden Aus- und Weiterbildungsstrukturen;• Unterstützung der betrieblichen Partner beim Ausbau der betrieblichen Ausbildung;• Qualitative Absicherung bestehender Ausbildungsaktivitäten Ausbildungsmodernisierung durch sog. „adaptive Lernmodule“, die sich an den spezifischen Bedürfnissen regionaler KMU orientieren
Regionale Verbreitung:	Wirtschaftsregionen Magdeburg und Braunschweig
Laufzeit:	1.10.2005 bis 31.12.2008
Wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Klaus Jenewein; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Lehrstuhl für Fachdidaktik technischer Fachrichtungen, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik
Fachliche Betreuung:	Dr. Egon Meerten, Bundesinstitut für Berufsbildung

dungsnetzwerks. Dem Leitfaden liegt die Annahme zugrunde, dass alle nachfolgend beschriebenen acht Bedingungen erfüllt sein müssen, um ein Bildungsnetzwerk erfolgreich realisieren zu können.

1. SIND DIE AKZEPTANZBEDINGUNGEN ERFÜLLT?

Das Akzeptanztheorem von DRUMM/SCHOLZ (2000) besagt, dass fünf Bedingungen erfüllt sein müssen, damit die Einführung eines Bildungsnetzwerks akzeptiert und unterstützt wird.

- *Existiert ein allen Akteuren bewusster Problemdruck?* Die erste Akzeptanzbedingung verlangt, dass in den am Bildungsnetzwerk beteiligten öffentlichen und privaten Organisationen ein Problemdruck vorherrschen muss, der allen Beteiligten bewusst ist. Gleichzeitig muss der Problemdruck so groß sein, dass die davon Betroffenen ihn vollständig beseitigen wollen. Dabei kann es sich beispielsweise um eine sehr angespannte Wettbewerbssituation handeln oder auch um zu geringe Kapazitäten, um eine Berufsausbildung im Unternehmen selbst durchführen zu können.
- *Wird durch die Einführung des Bildungsnetzwerkes der Problemdruck beseitigt?* Die zweite Akzeptanzbedingung besagt, dass durch die aktive Beteiligung am Bildungsnetzwerk der herrschende Problemdruck in einer effektiven und effizienten Weise beseitigt werden kann. Davon müssen die beteiligten Akteure überzeugt sein.
- *Existiert ein Team aus Fach- und Machtpromotor innerhalb der am Bildungsnetzwerk beteiligten Organisationen?* Der Netzwerkgedanke muss durch sogenannte Macht- und

Fachpromotoren innerhalb der beteiligten Organisationen verankert sein. Es muss mindestens eine Person vorhanden sein, die aufgrund ihrer hierarchischen Stellung das Bildungsnetzwerk in der Organisation einführt und durchsetzt (Machtpromotor) und zudem das erforderliche Budget zur Verfügung stellt. Daneben bedarf es mindestens einer weiteren Person, die aufgrund ihrer fachlichen Kompetenzen in der Lage ist, das Bildungsnetzwerk in der Organisation einzuführen und zu gestalten (Fachpromotor).

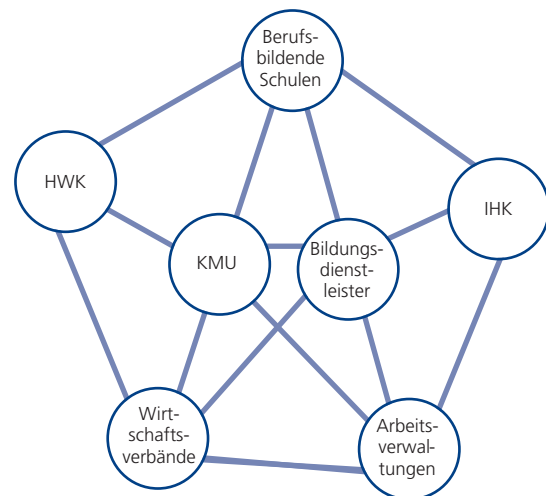
- *Wurde die Implementationskette berücksichtigt?* Alle von der Implementation eines Bildungsnetzwerks betroffenen Akteure sind einzubeziehen. Hierzu gehören neben den Entwicklern eines Bildungsnetzwerks die Mitarbeiter der beteiligten Organisationen, Kunden, Auszubildende etc..
- *Besteht die Möglichkeit, vorhandene Kompetenzängste abzubauen?* Diese Bedingung erfordert die Analyse, ob sich Akteure durch die Einführung des Bildungsnetzwerks in ihren Kompetenzen eingeschränkt oder bedroht fühlen. Ist dies der Fall, müssen Maßnahmen zum Abbau vorhandener Kompetenzängste vorgesehen werden.

2. ENTSPRECHEN DIE ZIELE DER SMART-FORMEL?

Die zweite Bedingung des Leitfadens bezieht sich auf die Ziele des Bildungsnetzwerks. SMART stellt im Englischen ein Akronym für „Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Timely“ dar und wird vor allem im Bereich des Projektmanagements verwendet (vgl. BREISIG 2002, S. 292 ff.; GRAU 1998). Ziele müssen somit

- eindeutig definiert (spezifisch),
- überprüfbar (messbar),
- nicht zu leicht erreichbar (anspruchsvoll), jedoch

Abbildung 1 **Beteiligte Partner im Modellversuch „V-Net“**



- grundsätzlich erreichbar (realistisch) sein und
- eine klare Terminvorgabe besitzen (terminiert).

Die Erfüllung dieser Bedingung führt dazu, dass Maßnahmen und Arbeitsanweisungen effektiver und effizienter gestaltet werden können und der Zielerreichungsgrad fortlaufend festzustellen ist.

3. IST GENUG VERTRAUEN VORHANDEN?

Vertrauen stellt einen wichtigen Aspekt in Bildungsnetzwerken dar, die auch häufig als Vertrauensorganisationen bezeichnet werden. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn die am Netzwerk beteiligten Partner ähnliche Zielgruppen ansprechen und ähnliche Produkte anbieten. In einem aus mehreren Bildungsträgern bestehenden Netzwerk passiert es häufig, dass die Partner mitunter in direkter Konkurrenz zueinander stehen. Wenn diese sich während der gemeinsamen Netzwerkarbeit nicht ausreichend vertrauen, führt das zu aufwendigen vertraglichen Regelungen und Kontrollmechanismen und wirkt sich negativ auf die Kosten-Nutzen-Bilanz des Bildungsnetzwerks aus.

4. SIND DIE KOMMUNIKATIONSSTRUKTUREN STIMMIG?

Die Kommunikationsstruktur innerhalb eines Bildungsnetzwerkes wird u. a. durch den Grad seiner Zentralität bestimmt und beeinflusst gleichermaßen die Zufriedenheit im Netzwerk. Der Begriff der Zentralität ist wie folgt definiert: Ein Mitglied hat eine umso zentralere Stellung im Netzwerk, je besser seine Zugangsmöglichkeiten zu netzwerkrelevanten Informationen im Vergleich zu anderen Mitgliedern sind. Wie in Abbildung 2 dargestellt, nimmt mit zunehmender Zentralität die Gruppenzufriedenheit ab. Die größtmögliche Zentralität ist durch die Sternstruktur gekennzeichnet, in der die beteiligten Akteure nur über einen zentralen Akteur miteinander kommunizieren können. Der Vorteil dieser Kommunikationsstruktur ist in der zentralen Informationssammelstelle zu sehen. Der Nachteil liegt in zum Teil sehr langen Kommunikationswegen, die kurzfristige Absprachen erschweren, sowie dem hohen

Arbeits- und Kommunikationsaufwand für den zentralen Akteur. Die Gruppenzufriedenheit ist in der Sternstruktur hingegen am geringsten. Am größten ist die Gruppenzufriedenheit in der Vollstruktur, in der jeder Akteur mit jedem anderen direkt kommunizieren kann. Hier liegt vollkommene Dezentralität vor. Der Vorteil dieser Kommunikationsstruktur liegt in der Möglichkeit, kurzfristige Absprachen zeitnah und direkt mit dem jeweils relevanten Akteur zu treffen. Ein wesentlicher Nachteil der Vollstruktur ist in der Gefahr zu sehen, dass z. B. Informationen verlorengehen könnten.

Für Bildungsnetzwerke existiert keine „optimale“ Kommunikationsstruktur, die auf alle gleichermaßen zutrifft. Mit zunehmender Anzahl der am Netzwerk beteiligten Partner empfiehlt sich eine zentrale Kommunikationsstruktur, um den Kommunikationsaufwand und den Informationsfluss überschaubar zu gestalten.

5. SIND DIE ANREIZE ANGEMESSEN, SIND DIE TRANSAKTIONSKOSTEN GERING UND DIE SYNERGIEEFFEKTE HOCH GENUG?

Private und öffentliche Institutionen und deren Akteure beteiligen sich nur an Bildungsnetzwerken, wenn sie einen Nutzen aus der Beteiligung ziehen können. Dieser Nutzen kann vielgestaltig sein, er reicht von ausschließlich ökonomischen Aspekten bis hin zu sozialem Engagement. Unabhängig von der Art des Nutzens müssen die Anreize, die die Beteiligung am Bildungsnetzwerk bietet, mindestens so hoch sein, dass sie die entstehenden Kosten aus der Beteiligung ausgleichen (vgl. SIMON 1957). Solche Kosten entstehen durch den erhöhten Arbeitsaufwand, durch vertragliche Regelungen, administrative Vorgänge usw. Ein Bildungsnetzwerk ist nur dann erfolgreich, wenn die Anreize/der Nutzen, die jeder Akteur aus dem Bildungsnetzwerk erhält, mindestens genauso groß ist wie die ihm entstehenden Beiträge/Kosten.

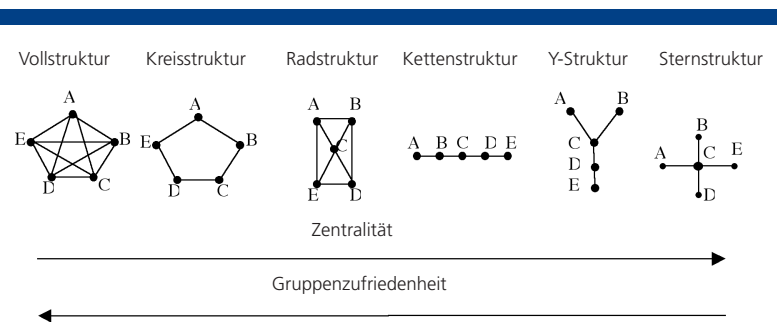
6. SIND HINREICHENDE EVALUATIONEN MÖGLICH?

Evaluationen sind Bestandteile des Controllings und dienen dazu, Netzwerkaktivitäten und Zwischenziele zu ermitteln, mit den Zielen des Bildungsnetzwerkes zu vergleichen und die Ergebnisse zu bewerten. Der Vergleich von Soll und Ist offenbart Defizite und ermöglicht den Akteuren, Optimierungsbedarfe zu erkennen sowie Maßnahmen zu entwickeln und zu implementieren, um letztlich die Netzwerkziele in einer effektiven und effizienten Weise zu erreichen. Sind hinreichende Evaluationen nicht möglich, besteht die Gefahr, dass die Netzwerkaktivitäten nicht zielführend sind.

7. IST DAS SYSTEM STABIL BEI ÄNDERUNGEN?

Veränderungen können inflexible Systeme zum Einsturz bringen. Ist ein Bildungsnetzwerk nicht in der Lage, Veränderungen wie personelle Fluktuation, Kapazitätsengpässe oder andere unvorhergesehene Ereignisse abzufangen

Abbildung 2 Kommunikationsstrukturen in Netzwerken



Quelle: in Anlehnung an STAEBLE 1999, S. 305

und auszugleichen, wird dies zur Folge haben, dass es seine Aktivitäten bei Eintritt von unvorhergesehenen Änderungen nicht mehr zielführend fortführen kann.

8. SIND AUSREICHEND RESSOURCEN VORHANDEN?

Die letzte Bedingung im Leitfaden eines optimalen Bildungsnetzwerkes bezieht sich auf vorhandene Ressourcen. Ein Bildungsnetzwerk wird nur dann erfolgreich sein, wenn es über die für die Ausübung seiner Aktivitäten benötigten Ressourcen verfügt. Zu diesen gehören ausreichend Zeit, genügend Kapital, angemessen qualifiziertes Personal sowie andere materielle Güter wie Räumlichkeiten und Werkzeuge. Es leuchtet unmittelbar ein, dass ein nicht ausreichend mit Ressourcen ausgestattetes Bildungsnetzwerk nicht hinreichend erfolgreich sein kann.

Einsatz des Leitfadens im Modellversuch „V-Net“

Der vorgestellte Leitfaden wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs V-Net parallel zum Netzwerkaufbau entwickelt und in der Modellversuchsarbeit eingesetzt. Er diente zum einen als Instrument einer handlungsorientierten Prozessevaluation (vgl. CLEMENT 2006, S. 666 f.), zum anderen als Strukturierungselement für die Ergebnisevaluation, so dass eine Reihe von Erfahrungen gewonnen werden konnte. Bewährt hat sich der Leitfaden insbesondere bei der Identifizierung und Analyse von „Knackpunkten“ im Netzwerk. Mit Hilfe des Leitfadens konnte beispielsweise bereits im Modellversuchsverlauf eine beträchtliche Anzahl von Konstruktionsfehlern im Trägernetzwerk offengelegt werden. Diese bezogen sich u. a. auf eine für die Rahmenbedingungen des Netzwerks wenig geeignete Kommunikationsstruktur und auf eine zu unklare und zu wenig operationalisierbare Zielprojektion. Daher wurde angeregt, eine Zielvereinbarung zu erarbeiten, die von allen Netzwerkpartnern gemeinsam getragen und von den jeweiligen Machtpromotoren in den beteiligten Unternehmen unterzeichnet wurde. Damit sollte eine gemeinsame Verständigung über die Gesamtziele des Modellversuchs hergestellt werden. Darüber hinaus konnte ein über Leitungs- und Steuerkreisstrukturen realisiertes Organisationskonzept entwickelt werden, mit dem sowohl die Fach- und Machtpromotorenebene in die Modellversuchsverantwortung als auch die zu den anderen Modellversuchspartnern aufgebauten Kommunikationsstrukturen eingebunden werden konnten.

Auch im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung diente die Leitfadenstruktur als Grundlage für die summative Evaluation zum Modellversuchsabschluss. So konnte herausgearbeitet werden, dass sich die im Trägernetzwerk identifizierten Stabilitätsprobleme auf verschiedene Aspekte zurückführen lassen konnten; so u. a. auf

- die nicht genügende Gewährleistung von Akzeptanzbedingungen (vgl. Punkt 1 des Leitfadens): bei den Netzwerkpartnern bestand ein auf völlig unterschiedlichem Niveau ausgeprägter Problemdruck;
- die ungenügend ausgeprägten Vertrauensbasis (vgl. Punkt 3 des Leitfadens): nicht bei allen Netzwerkpartnern war es gelungen, Machtpromotoren zu gewinnen, die die Brücke zwischen Netzwerk und beteiligter Organisation herstellen konnten, um die Entwicklungsziele und -perspektiven des Bildungsnetzwerks in das jeweilige Unternehmen zu tragen;
- die nicht hinreichende Änderungsstabilität des Bildungsnetzwerks angesichts massiver Personalfuktuation (vgl. Punkt 7 des Leitfadens).

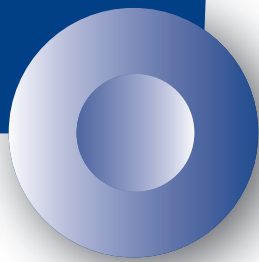
Aus Sicht der Autoren hat sich der Leitfaden als ein sehr hilfreiches Instrument herausgestellt und zwar bei

- der Strukturierung von Bildungsnetzwerken,
- der Ausgestaltung von (unter-)stützenden Einzelmaßnahmen bereits während des Prozesses der Netzwerkkonstruktion und -implementation sowie
- der Evaluation bestehender Netzwerkstrukturen.

Eine frühzeitige und konsequente Berücksichtigung der hier aufgeführten Rahmenbedingungen bietet für alle beteiligten Partner eine nachhaltige Verbesserung der Investitionssicherheit und für die ergriffenen Maßnahmen eine erhebliche Verbesserung der Erfolgsaussichten. Zudem bietet der Leitfaden bei der wissenschaftlichen Begleitforschung eine gute inhaltliche Grundlage für die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten und für die Unterstützung von Netzwerkakteuren durch die Entwicklung von Handlungsempfehlungen und bei der Erarbeitung von Aktionsplänen. ■

Literatur

- BREISIG, T.: *Zielvereinbarungen als partizipatives Steuerungsinstrument*. In: DEHNOSTEL, P. u. a.: *Vernetzte Kompetenzentwicklung*. Berlin 2002
- CLEMENT, U.: *Partizipatives Entwickeln*. In: RAUNER, F. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2006, S. 664–671
- DRUMM, H. J.: *Personalwirtschaft*. Berlin 2000, 4. Auflage
- GRAU, N.: *Projektziele*. In: *Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement. Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Projektmanagementfachmann*. 1. Bd. Eschborn 1998, S. 151–184, 4. Auflage
- HORN, C.; MÖHRING-LOTSCH, N.: *Von der Verbundausbildung zum überregionalen Bildungsnetzwerk. Vierter Zwischenbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum vom 1.1.2007 bis 31.12.2007*. Magdeburg 2008 – RL: www.v-netz.net/fileadmin/dwld/vierterZB.pdf (Stand: 1.2.2009)
- MÖHRING-LOTSCH, N.; SPENGLER, T.: *Effizienz in Bildungsnetzwerken*. In: *berufsbildung* 62 (2008) 113/114, S. 59–62
- MÖHRING-LOTSCH, N.; SPENGLER, T.: *Zur Ökonomie von Bildungsnetzwerken*. In: *FEMM: Faculty of economics and management Magdeburg; working paper series*. No. 36. Magdeburg 2008
- SIMON, H. (Hrsg.): *Models of Man: Social and Rational*. New York 1957
- STAEHLE, W. H.: *Management*. München 1999, 8. Auflage



Beratung, Qualifizierung, Innovationstransfer – Das Netzwerk „Kompetenzzentren Bau und Energie“

BERND MAHRIN, EGON MEERTEN

► **Kompetenzzentren der beruflichen Bildung zeichnen sich durch aufeinander abgestimmte Qualifizierungs-, Informations- und Beratungsdienstleistungen aus und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung technischer Entwicklungen und Innovationen in der handwerklichen Arbeitspraxis. Mit Unterstützung des BIBB haben sich erstmalig Kompetenzzentren aus dem großen Sektor Bau- und Energie zu einem Netzwerk zusammengeschlossen.**

Kompetenzzentren der beruflichen Bildung

Kompetenzzentren verfügen in der Regel über spezielles Know-how sowie über breit angelegte institutionelle Verbindungen und Experten-Netzwerke in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld. Die Aufgaben und Wirkungsbereiche können je nach Herkunft und institutioneller Einbindung der Kompetenzzentren stark variieren. Zum Leistungsspektrum zählen u. a.

- Beratungs-, Informations-, und Qualifizierungsdienstleistungen,
- Projektentwicklung und -management,
- Kooperation mit anwendungsbezogener Forschung und Entwicklung, Verfolgung und Dokumentation von Markt- und Technikentwicklung,

- Innovationsförderung und -transfer
- die Ausrichtung von Fachseminaren und -veranstaltungen.

Dabei stehen sie nicht in Konkurrenz zu den regionalen Technologieberatungseinrichtungen, sondern flankieren deren Tätigkeit durch Qualifizierungsangebote auf verschiedenen Ebenen. Die Erfahrung in verschiedenen Wirtschaftsbereichen, in denen es in den letzten Jahrzehnten massive Technologiesprünge gab – zum Beispiel Photovoltaik, Solarthermie, Bus-Systeme in der Schalt- und Steuerungstechnik, Brennwertechnologie u. a. – zeigt, dass diese stets erst in großem Stil wirksam werden konnten, wenn Mitarbeiter/-innen die entsprechenden Kompetenzen zur fachkundigen Umsetzung in der Praxis erworben hatten. Bei den durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) geförderten und anerkannten Kompetenzzentren der beruflichen Bildung („BIBB-KOMZETs“) bestehen Unterschiede in der thematischen und konzeptionellen Ausprägung. Sie verbinden jedoch alle in einzigartiger Weise ihre vielfältigen Qualifizierungsangebote mit einer sehr unmittelbar wirksamen Unterstützung von Innovationen und Technologietransfer besonders in kleinen und mittleren Betrieben des Handwerks.

BIBB-KOMZETs

- ... sind hervorgegangen aus überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) und eng verwoben mit diesen Einrichtungen. Erfahrenes Ausbildungspersonal und gute technische Ausstattungen sind Garant der Umsetzung dieses Anspruchs in die Berufsbildungspraxis.
- ... sind zumeist in der Trägerschaft von Kammern, Innungen oder Fachverbänden. Damit sind sie institutionell und personell eingebunden in stabile Netzwerke von Unternehmen und externen Fachexperten der eigenen und affinen Branchen. Enge Beziehungen zu Fach-, Berufs- und Interessenverbänden, zu industriellen Herstellern technischer Produkte und Systeme, zu Institutionen der Wirtschaft und nicht zuletzt zu Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen sichern ihnen den Zugang zu Informationen über neue technische Entwicklungen und absehbare Markttendenzen.
- ... verfügen über langjährige Erfahrungen in der ergänzenden überbetrieblichen Ausbildung des Handwerks, in der beruflichen Aufstiegsfortbildung und in der Weiterbildung. Damit sind ihnen Methoden, Medien und Instrumente beruflichen Lernens und Lehrens vertraut. Der hohe Standard der Methoden- und Medienkompetenz und die fortlaufende Weiterentwicklung betriebsnaher Ausbildungskonzepte (z. B. „Lernen am/im Kundenauftrag“) ist eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Transfer von Erkenntnissen.
- ... werden auf ihrem Weg zu ausgewiesenen Kompetenzzentren – je nach Arbeitsschwerpunkt in der Aus- oder in der Weiterbildung – aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung oder des Bundesministeriums für Wirtschaft und durch Landesmittel gefördert. Voraussetzung dieser Förderung ist neben der fachlichen Expertise eine Entwicklung in verschiedenen Querschnitts-Handlungsfeldern und Managementmethoden wie Netzwerkbildung, Wissensmanagement, Nutzung von Informationstechnologien, Qualitätsentwicklung, Organisations- und Personalentwicklung, Marketing, Monitoring, Transfer- und Nachhaltigkeit.

Netzwerkbildung – Intentionen und Initiativen am Beispiel der Kompetenzzentren Bau und Energie

Durch gezielte Förderung konnten in den fachlichen Schwerpunkten der KOMZETs Standards deutlich oberhalb des Durchschnitts der überbetrieblichen Berufsbildung erreicht werden. Damit diese gehalten und gesteigert werden können und die Zentren auch überregional wirken können, ist eine Zusammenarbeit von Kompetenzzentren mit verschiedenen Schwerpunkten innerhalb fachlicher Cluster erforderlich. Auf Anregung des BIBB trafen sich im Mai 2008 die Kompetenzzentren, die dem großen Sektor Bau und Energie zuzuordnen sind, zu einem ersten Netzwerktreffen in Bonn.

Die große Beteiligung und die engagierte Mitarbeit zeigten, dass auch seitens der Zentren die Erwartungen in den Nutzen solcher Kooperation größer sind als die Furcht vor dem damit verbundenen zusätzlichen Aufwand. Unterstützt durch externe Moderatoren wurden in einem ersten Schritt Berührungspunkte und Wünsche zu direkter, bi- oder trilateraler Kooperation einzelner KOMZETs innerhalb der Gruppe ermittelt und dokumentiert. Inzwischen ist aus einigen dieser Kooperationswünsche reale Zusammenarbeit entstanden. Ein zentraler Punkt, der alle gleichermaßen betrifft, ist die Entwicklung von Geschäftsmodellen zur Sicherung der Nachhaltigkeit. Hierzu wurden erste Ideen entwickelt, die der weiteren Ausarbeitung bedürfen.

SELBSTVERSTÄNDNIS UND ZIELE

Die entscheidende Voraussetzung für die Zusammenarbeit im Kompetenznetzwerk Bau und Energie ist die Begrenzung auf solche Aktivitäten, die die wirtschaftliche Eigenständigkeit und fachliche Spezialisierung der Partner nicht infrage stellen. Das Kompetenznetzwerk Bau und Energie versteht sich als eine Gruppe mit gemeinsamen Anliegen und flexiblen Konturen:

- Zentrale Anliegen sind zunächst die Verbesserung der Außendarstellung der Gruppe und ihrer Wahrnehmung durch Dritte, gemeinsame Initiativen im nationalen und internationalen Bildungsmarketing, gemeinsame Projektinitiativen, effektive Nutzung und Austausch von materiellen und personellen (Spezialisten-Know-how!) Ressourcen, fachlicher Austausch, Vermittlung von Interessenten sowie gemeinsame Erstellung und Austausch von Medien und Materialien.
- Gemeinsame Ziele sollen gemeinsam verfolgt werden. Doch auch Einzelaktivitäten, die nicht alle betreffen, sind in wechselnden Konstellationen/Teilgruppen möglich und erwünscht.
- Über zentrale Aktivitäten sollten alle informiert werden und die Möglichkeit haben, sich an ihnen zu beteiligen.
- Um die Verbindlichkeit zu bekunden, soll eine Kooperationsvereinbarung beschlossen werden, die aber die

formale Institutionalisierung auf das unbedingt nötige Maß begrenzt.

- Zur Stabilisierung und Optimierung der KOMZET-Kooperation soll eine externe, neutrale Moderation des Netzwerks eingerichtet werden, die auch als Impulsgeber fungiert und den Informationsfluss sicherstellt.

STAND UND ENTWICKLUNG

Bereits nach dem zweiten Netzwerktreffen im November 2008 in Biberach kann das Netzwerk als gefestigt gelten. Die Atmosphäre war angenehm und vertrauensvoll, gerade weil die Erwartungen nicht zu hoch gesteckt waren. Der Wunsch zu weiterer Zusammenarbeit wurde bekräftigt.

Der Verzicht auf aufwändige organisatorische und technische Strukturen hat sich zumindest in der frühen Phase der Netzwerkarbeit als richtig erwiesen. So bilden nicht die Mittel und Wege der Kooperation, sondern die tragenden Intentionen und Ziele das Zentrum der Diskussionen. Zunächst werden die Chancen und Grenzen der Zusammenarbeit ausgelotet und im zweiten Schritt die Instrumente und Strukturen daran angepasst.

Es liegt bereits eine komplette Sammlung von „KOMZET-Steckbriefen“ vor, die über das BIBB-Portal einzusehen sind und einen Überblick über die beteiligten Einrichtungen und ihre Bildungsangebote geben (vgl. www.bibb.de/komzet). Damit ist die inhaltliche Basis für eine gemeinsame Außendarstellung mit geringem Aufwand gegeben.

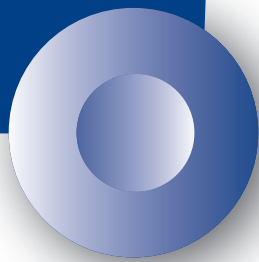
Ein umfassender Austausch hat bereits stattgefunden zu den sehr unterschiedlichen Erfahrungen der KOMZETs beim Aufbau dualer Studiengänge in Kooperation mit regionalen Fachhochschulen.

Perspektiven

Zweimal jährlich werden Netzwerktreffen rotierend an den Standorten der beteiligten Zentren stattfinden. Die Ausrichter übernehmen jeweils die Organisation und die inhaltliche Vorbereitung. Die Treffen sollen thematische Schwerpunkte haben.

Der Abschluss einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung ist vorgesehen. Zum dritten Treffen im Frühjahr 2009 in Hamburg soll ein Entwurf vorgelegt und diskutiert werden.

Eine Online-Präsenz des Kompetenznetzwerks ist in Vorbereitung. Dabei wird vor allem das Netzwerk in seiner Gesamtheit mit seinem breiten Kompetenzspektrum dargestellt werden. Für Details zu den einzelnen KOMZETs wird auf deren eigene Websites verwiesen. In einem internen Bereich soll die Möglichkeit zum Dokumenten- und Informationsaustausch geschaffen werden. Einfache, intuitive Nutzung und Beschränkung der Funktionalität auf das wirklich Notwendige sollen dabei der leitende Maßstab sein. ■



Das Netzwerk **SCHULEWIRTSCHAFT** – durch partnerschaftliche Zusammenarbeit erfolgreich

YVONNE KOHLMANN, MARION HÜCHTERMANN

► Das Netzwerk **SCHULEWIRTSCHAFT** ist ein kompetenter Ansprechpartner, wenn es darum geht, Schule und Wirtschaft zusammenzubringen. Durch zahlreiche Projekte und Aktivitäten werden der Austausch und die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen bundesweit gefördert. Schwerpunkte der Netzwerkaktivitäten sind die Verbesserung des Übergangs von der Schule in den Beruf oder das Studium, die Stärkung der ökonomischen Bildung und die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung.

Die Struktur

Das Prinzip der Partnerschaft funktioniert, weil es auf allen Ebenen verankert ist: Von der Basis bis zur Spitze des Netzwerks teilen sich konsequent je ein Partner aus Schule und Wirtschaft den gemeinsamen Vorsitz. Rund 450 regionale Arbeitskreise gibt es bundesweit. Lehrkräfte aller Schularten, Vertreter der Wirtschaft, der Eltern und anderer Organisationen arbeiten auf freiwilliger Basis zum gemeinsamen Vorteil zusammen. Insgesamt sind über 22.000 Ehrenamtliche in Kooperation mit 8.000 Unternehmen aktiv. 15 Landesarbeitsgemeinschaften koordinieren die Arbeitskreise und fördern den Erfahrungsaustausch. Sie entwickeln Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und zur Verbesserung der

ökonomischen Bildung und liefern durch Projekte, Veranstaltungen und Seminare Impulse für Schulen, Schulverwaltung sowie Unternehmen. Gleichzeitig arbeiten die Landesarbeitsgemeinschaften in der Bundesarbeitsgemeinschaft **SCHULEWIRTSCHAFT** koordiniert zusammen. Sie bildet das Dach der regionalen, landes- und bundesweiten **SCHULEWIRTSCHAFT**-Arbeit und wird von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln getragen.

KNOW-HOW VOR ORT WEITERGEBEN

In regionalen Arbeitskreisen tauschen sich Projektpartner zu aktuellen Schul- und Wirtschaftsthemen aus und entwickeln gemeinsame Aktivitäten. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht die Verbesserung der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen in der Region, um den Berufsstart der Schüler/-innen zu erleichtern. Dabei profitiert die Arbeit des Netzwerks vom Wissens- und Ideentransfer der Akteure auf allen Ebenen. Nach dem Motto „Gemeinsam sind wir stärker“ werden Erfahrungen und Erwartungen ausgetauscht und gemeinsame Ziele und Strategien entwickelt. Die Projekte in den einzelnen Regionen sind vielfältig, schulart- und branchenübergreifend. Das Spektrum reicht von Betriebserkundungen, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, Unterstützung der Schulen in der Personal- und Qualitätsentwicklung bis zu Berufsorientierungstagen. Erfolgreiche Projekte und Instrumente werden in andere Regionen exportiert und an die regionalen Anforderungen angepasst. Dabei werden die vorhandenen Strukturen genutzt und bestehende Kontakte ausgebaut, und es wird regionenübergreifend zusammengearbeitet.

Themenschwerpunkt 2009/2010: Ökonomische Bildung stärken

Nur acht Prozent der Schüler/-innen schätzen ihre wirtschaftlichen Kenntnisse als gut ein. 80 Prozent wünschen sich deshalb mehr Wirtschaftsthemen in der Schule (Bundesverband Deutscher Banken 2006). Doch noch immer fehlt es an einer umfassenden Vermittlung ökonomischer Bildung in der Schule. **SCHULEWIRTSCHAFT** hat daher die Stärkung der ökonomischen Bildung in der Schule ins Zentrum der operativen Arbeit für die Jahre 2009 und 2010 gestellt.

Mit zahlreichen Projekten – von Schülerfirmen über Wirtschaftsplanspiele bis zu Lehrerfortbildungen – werden die Schulen dabei unterstützt, dass Wirtschaft im Klassenzimmer lebendig vermittelt werden kann und Interesse geweckt wird. Wirklich anschaulich werden Wirtschaftsthemen jedoch nur in der betrieblichen Praxis. Unternehmen des Netzwerks **SCHULEWIRTSCHAFT** öffnen deshalb ihre Tore für Betriebserkundungen und Praktika für Schüler/-innen und Lehrkräfte. Dieses Engagement wird das Netzwerk in den kommenden zwei Jahren ausbauen und verstärken. Ziel



Teilnehmende beim Beachmanager-Seminar in München
(Foto M. Borstelmann)

ist es, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, sich zu selbstständig denkenden und handelnden Persönlichkeiten zu entwickeln, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, die informiert und überlegt Entscheidungen treffen können und dem Unternehmertum aufgeschlossen gegenüberstehen.

Das Schwerpunktthema wird durch eine Veranstaltung der Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* im Herbst 2009 in Köln in die Öffentlichkeit getragen. Die Landesarbeitsgemeinschaften unterstützen mit einer breiten Palette bestehender und neuer Projekte und Veranstaltungen die Vertiefung und praxisnahe Vermittlung ökonomischer Bildung in der Schule. Die nachfolgend ausgewählten Beispiele sollen dies verdeutlichen.

WETTBEWERB: SCHÜLER/-INNEN PRÄSENTIEREN WIRTSCHAFTSTHEMEN

Die Landesarbeitsgemeinschaft Hessen hat gemeinsam mit der „Frankfurter Rundschau“ zum vierten Mal den Wettbewerb „Präsentieren – Gewinnen – Präsentieren“ ausgeschrieben. 2009 steht das Thema „Wirtschaft“ im Mittelpunkt. Mitmachen können Schüler/-innen der Jahrgangsstufe 11 im Fach „Politik und Wirtschaft“. Lehrkräfte des Unterrichtsfachs sind aufgefordert, ihre Schüler/-innen in Dreier-Teams aktuelle Wirtschaftsthemen aus der Region selbstständig aufbereiten und im Unterricht präsentieren zu lassen. Sie sollen dabei das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten und bewerten und am Ende mit einer These die Diskussion anstoßen. Die beste Gruppenarbeit wird vom Lehrer als Wettbewerbsbeitrag bis Ende März 2009 eingereicht. Die drei besten Teams dürfen dann ihre Arbeiten im Juni 2009 vor einem größeren Publikum aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in Frankfurt am Main ein weiteres Mal präsentieren und erhalten dafür ein Präsentationshonorar.

HAUPTSCHÜLER/-INNEN ALS BEACHMANAGER

Der Beachmanager ist ein bundesweit einmaliges Wirtschaftsplanspiel, das der Arbeitskreis *SCHULEWIRTSCHAFT* Bayern seit 2006 für den Einsatz an Hauptschulen anbietet. Beim Wirtschaftsplanspiel Beachmanager schlüpfen Schü-

ler/-innen bayerischer Hauptschulen in die Rolle von Unternehmern, die über mehrere Saisons hinweg an einem Badensee ein Freizeit- und Wassersport-Center durch die Vermietung von Wassersportgeräten gewinnbringend führen sollen. Dabei gilt es, unternehmerische Entscheidungen zu treffen. Das Planspiel ist mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden für die Sekundarstufe I ausgestattet. Im Schuljahr 2008/2009 wird erstmalig ein bayernweiter Beachmanager-Planspielwettbewerb für die achten Klassen der Hauptschulen in mehreren Etappen durchgeführt. Für Lehrkräfte und Multiplikatoren bayerischer Hauptschulen werden kostenlose halbtägige Spielleiter-Schulungen angeboten.

WIRTSCHAFTLICHE BILDUNG IN DER REALSCHULE STÄRKEN

Die Landesarbeitsgemeinschaft Nordrhein-Westfalen führt zusammen mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung das Projekt „Wirtschaftliche Bildung in der Realschule“ durch. Ziel ist es, die wirtschaftliche Bildung in der Realschule zu verbessern und fester zu verankern. Deshalb wird der Ökonomieanteil, der normalerweise ein Drittel des sozialwissenschaftlichen Unterrichts ausmacht, auf die Hälfte erhöht. Es werden Fortbildungsmodulare zur Vermittlung von Grundkenntnissen der Volks- und Betriebswirtschaft entwickelt und Unterrichtssequenzen für den Unterricht in den Jahrgangsstufen acht bis zehn im Fach Sozialwissenschaften im Wahlpflichtbereich der Realschulen erarbeitet. Mit dem Projekt sollen die selbstständiger werdenden Schulen unterstützt werden, die sich mit einem wirtschaftlichen Schwerpunkt in ihrem Schulprogramm profilieren wollen. Zugleich sollen die Schüler/-innen mit den Grundzügen der Ökonomie vertraut gemacht werden.

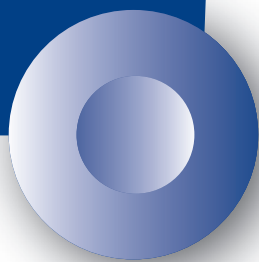
SCHULEN MACHEN BETRIEB

Das Projekt *SCHUB – Schulen machen Betrieb* – der Landesarbeitsgemeinschaft Mecklenburg-Vorpommern unterstützt Schüler/-innen sowie Lehrkräfte bei der Gründung von Schülerfirmen an ihrer Schule. Die Unterstützung reicht von der individuellen Vor-Ort-Betreuung bis zur Durchführung von schulspezifischen Workshops. Im Rahmen des Schülerfirmenprojekts werden Schüler/-innen an gründungsrelevante Themen herangeführt und bei der Umsetzung unternehmerischer Aktivitäten angeleitet. Dadurch soll die positive Einstellung zur beruflichen Selbstständigkeit und zum unternehmerischen Denken gefördert werden. Seit dem Schuljahr 2001/02 wurden 230 Schülerfirmen gegründet und begleitet. ■

Literatur

BUNDESVERBAND DEUTSCHER BANKEN: Jugendstudie 2006: Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Berlin 2006

Weitere Aktivitäten des SCHULEWIRTSCHAFT-Netzwerks zum Themenschwerpunkt „Ökonomische Bildung“ unter: www.schulewirtschaft.de



Stiftungen – neue Partner in Bildungsnetzwerken?

DAGMAR GIELISCH

► **Durch das neue Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Lernen vor Ort“ stehen Stiftungen als Partner lokaler Bildungsnetzwerke stärker als bisher im Mittelpunkt der Öffentlichkeit. Der Beitrag zeigt Schwerpunkte der Förderbereiche von Stiftungen auf und stellt den JOBSTARTER-Programmbereich „Stiftungen & Fundraising“ vor.**

Die Bedeutung von Stiftungen wächst

Seit den 1980er Jahren ist die Zahl der Stiftungen ständig gestiegen. Der Bundesverband Deutscher Stiftungen vertritt die Interessen von inzwischen über 15.000 Stiftungen in Deutschland. Das Heranwachsen einer Erbengeneration, steuerliche Erleichterungen, aber auch die Ausprägung von gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein sind hier als Hauptursachen für diese Entwicklung zu nennen. 35 Prozent aller rechtsfähigen Stiftungen befassen sich im weiteren Sinne heute mit dem Thema Bildung. Unter diesen Stiftungen sind auch viele, die sich im Bereich der beruflichen Bildung engagieren.

Das Engagement von Stiftungen in der beruflichen Bildung ist keineswegs neu. Bereits 2004 identifizierte die damalige Patenschaftsstelle für Ausbildung bei der Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung eine Reihe von guten Beispielen bei Bildungsstiftungen (vgl. GIELISCH/HEINKE 2004). Die stichprobenartige Befragung unter ausbildungsfördernden Stiftungen (n = 126) ergab: 60 Prozent der Stif-

tungen bestätigten, in irgendeiner Weise Ausbildung zu fördern. Als Hauptförderbereiche wurden die Förderung von berufsvorbereitenden Maßnahmen, die Förderung von Ausbildungsplätzen und der Erhalt von Ausbildungsstätten genannt. Insbesondere das Thema Ausbildungsreife lag im Wirkungsbereich der Stiftungen. Im Folgenden sei auf einige Beispiele hingewiesen, die durch die Umfrage identifiziert wurden:

- Die Deutsche BP Stiftung widmete sich der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit, indem sie Jugendliche qualifizierte, ihre Eigeninitiative stärkte und die Jugendlichen auf die Ausbildung vorbereitete.
- Die Stiftung „Pro Ausbildung“ machte die Ausbildungsreife zu ihrem Thema, zum Beispiel durch Projekte wie „Steps to success“ oder Schülerworkshops zur Verbesserung der Startvoraussetzungen für den Berufseinstieg.
- Die Hertie-Stiftung und die Robert Bosch Stiftung waren im Bereich des Übergangs Schule – Beruf mit ihrem Hauptschulpreis aktiv.
- Die Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung setzte aus Anlass ihres 30-jährigen Bestehens einen sehr hohen Betrag zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze ein, um die Jugendarbeitslosigkeit im Ruhrgebiet, insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, zu bekämpfen.
- Die Alfred Herrhausen Stiftung „Hilfe zur Selbsthilfe“ der heutigen Deutsche Bank Stiftung schaffte Ausbildungsplätze im großen Stil, indem sie für jeden zusätzlichen Ausbildungsplatz die halbe Ausbildungsvergütung übernahm.
- Auch die TUI-Stiftung sorgte mit ihren Ausbildungsöffensiven dafür, dass zusätzliche Ausbildungsstellen geschaffen wurden.
- Eine Teilfinanzierung von Ausbildungsplätzen übernahm die Stiftung Standortsicherung Kreis Lippe sowie die VIA Initiative Jugendförderung der Volksbank Ahlen-Warendorf.

Der JOBSTARTER-Programmbereich Stiftungen & Fundraising

Das Ausbildungsstrukturprogramm „JOBSTARTER – Für die Zukunft ausbilden“, das 2006 vom BMBF initiiert wurde, hat von Anfang an Stiftungen als Bündnispartner der dualen Ausbildung einbezogen und den Programmbereich Stiftungen & Fundraising als Nachfolgeeinrichtung der Patenschaftsstelle für Ausbildung eingerichtet. Ziele und Aufgaben des JOBSTARTER-Programmbereichs Stiftungen & Fundraising sind:

- Unternehmen, Ausbildungsinitiativen und -vereine über Stiftungsgründungen im Bereich der beruflichen Bildung zu informieren,
- den Erfahrungsaustausch großer und kleiner Stiftungen zu fördern,

- Projekte, die im Rahmen von JOBSTARTER eine Stiftung gründen wollen, zu begleiten,
- regionale Stiftertage oder Werkstattgespräche zu organisieren, mit der Möglichkeit, sich in Fragen des Fundraisings weiterzubilden.

Im JOBSTARTER-Programm werden derzeit elf Stiftungsvorhaben als Projekte gefördert. Sechs rechtsfähige Stiftungen bürgerlichen Rechts wurden bis 2008 bereits gegründet, fünf Gründungen stehen noch aus. Folgende Stiftungen wurden gegründet:

- Stiftung Jugend bleibt in Thüringen in Rudolstadt (www.stiftung-jnthueringen.org)
- Stiftung für berufliche Bildung und Ausbildung der Diakonischen Jugendhilfe Region Heilbronn in Heilbronn (www.stiftung-djhn.de)
- Hamburger Stiftung für Migranten in Hamburg (www.asm-hh.de/stiftung.htm)
- Förderstiftung für Bildung und Beruf der Bruderhaus Diakonie in Stuttgart (www.rp.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/menu/1257038/index.html)
- Strahlemann Stiftung „Die Unternehmer-Stiftung – Gemeinsam schaffen wir Zukunft mit AusBildung“ in Heppenheim (www.strahlemann-stiftung.de)
- SINUS-Stiftung – Stiftung zur Integration von Nachwuchs in Unternehmen Südbrandenburgs in Finsterwalde (www.sinusstiftung.de)

Die JOBSTARTER-Projekte haben in der Projektlaufzeit das Stiftungskapital hauptsächlich aus der regionalen Unternehmerschaft generiert. Alle Stiftungen haben die Berufliche Bildung als Hauptförderzweck.

Aktivitäten des Programmbereichs

Stiftungen sind wichtige Ideengeber und oft Vorreiter für Bildungsfragen und daher für die Modernisierung der beruflichen Bildung von großem Interesse. Um Kooperationen von Stiftungen in der beruflichen Bildung zu fördern, führte das BMBF in Zusammenarbeit mit dem JOBSTARTER-Programmbereich Stiftungen & Fundraising im Oktober 2008 eine bundesweite „Stifterkonferenz Berufliche Bildung“ in Berlin durch. Die Konferenz informierte über viele interessante Stiftungsprojekte und ermöglichte einen breit angelegten Erfahrungs- und Meinungsaustausch zwischen Stiftungsvertretern, der Politik und Experten der beruflichen Bildung. Ziel war es, konkrete Innovationsbereiche zu identifizieren. In vier Fachforen stellten Stiftungen ihre erfolgreiche Arbeit vor. Die Konferenz machte deutlich, dass es eine hohe Übereinstimmung in der Analyse zukünftiger Herausforderungen durch Stiftungen und Politik gibt und beide Seiten an ähnlichen Lösungsansätzen arbeiten. Eine Dokumentation der Konferenz ist auf der JOBSTARTER-Homepage unter www.jobstarter.de zu finden.

Bereits 2007 führte der Programmbereich Stiftungen & Fundraising einen Stiftertag Berufliche Bildung in Bonn durch. Dabei ging es unter anderem um die Frage, wie eine Stiftungsorganisation am besten Mittel generieren kann und welche Möglichkeiten Stiftungen haben, sich in der Berufsbildung zu engagieren. Wie groß die Nachfrage nach Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Fundraising ist, zeigte eine andere Veranstaltung des Programmbereichs Stiftungen & Fundraising im Jahr zuvor: das Werkstattgespräch zum Thema „Stiftungskapital“, eine Expertenveranstaltung mit einem projektübergreifenden Wissens- und Erfahrungsaustausch zum Thema, zog mehr Teilnehmer und Teilnehmerinnen an als geplant.

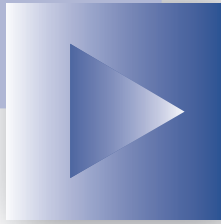
Regelmäßig bietet der Programmbereich für die JOBSTARTER-Stiftungsprojekte Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch an, bei denen auch Fragen des Fundraisings behandelt werden. Mit der Informationsbroschüre „Eine Stiftung gründen – berufliche Ausbildung gestalten“ informiert der Programmbereich darüber hinaus über die Vorteile einer Stiftungsgründung sowie ihre rechtlichen Aspekte und stellt Beispiele guter Praxis von Stiftungen vor.

Innovative Ansätze von Stiftungen sichtbar machen

Wenn man sich die Arbeit von Stiftungen im Bereich der beruflichen Bildung oder des Übergangs von der Schule in den Beruf anschaut, gibt es eine Anzahl eindrucksvoller Beispiele, die im Einzelnen zwar bekannt sind, in ihrer Gesamtheit jedoch noch nicht systematisch untersucht wurden. Daher schrieb das BMBF 2007 eine Studie aus, die den „Status quo, Entwicklungen und innovative Ansätze von Stiftungen im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ aufzeigen sollte. Die Beratergesellschaft Rambøll Management aus Hamburg führte die Studie im Jahr 2008 durch, recherchierte alle relevanten Stiftungsverzeichnisse, entwickelte einen umfangreichen Fragebogen für eine repräsentative Befragung, die bei 1428 Stiftungen online durchgeführt wurde. Parallel zur Dokumenten- und Datenanalyse führte sie explorative Interviews mit ausgewählten Akteuren im Untersuchungsfeld und führte Fallstudien und Expertenbefragungen durch. Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse wird Mitte dieses Jahres gerechnet. Die Studie wird einen Überblick über die Stiftungslandschaft in der beruflichen Aus- und Weiterbildung geben und darüber Auskunft geben, wie die Stiftungen mit diesem Förderbereich arbeiten und in welchen Feldern sie tätig sind. ■

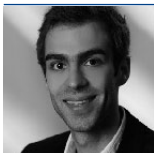
Literatur

GIELISCH, D.; HEINKE, R.: Stiften für Ausbildung – Eine Nische in der Stiftungslandschaft. In: BWP 33 (2004) 6, S. 42–43



Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich

► Der indikatorgestützte Bericht „Education at a glance“ der OECD von 2008 hat in der deutschen Presse für Aufsehen gesorgt, weil er Deutschland ein vermeintlich schlechtes Zeugnis für die Akademikerausbildung ausstellt. Als Beleg hierfür werden in der Regel die Absolventenquoten des tertiären Bildungsektors aus dem Bericht herausgegriffen. So haben im Jahr 2006 lediglich 21,2 Prozent der typischen Altersgruppe einen tertiären Ausbildungsgang abgeschlossen. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt dieser Wert bei 37,3 Prozent. Auch die Verbesserung gegenüber dem Jahr 2000 fällt mit drei Prozentpunkten geringer aus als im internationalen Durchschnitt, für den sie etwa fünf Prozentpunkte beträgt. Der vorliegende Beitrag untersucht, ob dieser Unterschied durch Besonderheiten der deutschen Berufsbildungs- und Arbeitsmarktstruktur aufgeklärt werden kann, welche im Rahmen der OECD-Betrachtung vernachlässigt werden.



NORMANN MÜLLER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB

Berufsspezifische tertiäre Bildungsgänge und Fortbildungen

Die zitierte Quote von 21 Prozent umfasst Absolventinnen und Absolventen von Ausbildungsgängen, die im Rahmen des ISCED-97-Schemas (vgl. UNESCO 2006) als Stufe 5A klassifiziert sind (vgl. Tab. 1). Diese beinhaltet theoretisch orientierte Programme, die den Zugang zur Forschung sowie zu Berufen mit hohem Anforderungsprofil ermöglichen. In Deutschland fallen hierunter vor allem Hoch- und Fachhochschulstudiengänge sowie Programme, die mit den Abschlüssen „Bachelor“ und „Master“ enden. Unberücksichtigt bleiben hingegen die Absolventinnen und Absolventen tertiärer Bildungsgänge der ISCED-97-Stufe 5B. Letztere beschreibt Programme, welche praktischer orientiert und berufsspezifischer sind als die der Stufe 5A. In Deutschland zählen hierzu das Abschlusszeugnis für medizinische Assistentinnen und Assistenten, Krankenschwestern/-pfleger, der Fachschulabschluss bzw. die Meister-/Technikerausbildung sowie dreijährige Fachhochschulstudiengänge (vgl. OECD 2008, Annex 3, S. 29). Auf dieser Stufe weist Deutschland eine überdurchschnittliche Absolventenquote auf. Sie lag im Jahr 2006 bei 10,8 Prozent gegenüber 9,1 Prozent im OECD-Mittel. Addiert man die Absolventenquoten der Stufen 5A und 5B, so erhält man für das Jahr 2006 eine Absolventenquote des gesamten tertiären Bereichs in Höhe von etwa 32 Prozent gegenüber etwa 46 Prozent im Durchschnitt aller OECD-Länder.¹

Selbst bei Einbeziehung von Ausbildungsgängen der Stufe 5B verringert sich der Rückstand somit nicht wesentlich.² Allerdings sind Absolventinnen und Absolventen anerkannter Fortbildungsprüfungen, wie etwa Fachwirt-

¹ Dieses Vorgehen ist mathematisch nicht ganz korrekt, weil die Bezugsgröße – die Bevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter – bei beiden Quoten unterschiedlich ist (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2008).

² Posttertiär-forschungsqualifizierende Ausbildungsprogramme, in Deutschland die Promotion und Habilitation, müssen nicht gesondert berücksichtigt werden, da die Individuen vorher in jedem Fall eine Ausbildung der Stufe 5A durchlaufen haben. Die Absolventenquote beträgt für Deutschland 2,3 gegenüber 1,4 Prozent im OECD-Mittel.

und Meisterschüler/-innen, nicht notwendigerweise im formalen Schulsystem eingeschrieben und in den Absolventenquoten der Stufe 5B berücksichtigt. Auch andere Fortbildungsgänge nach § 53 BBiG sind nicht mit inbegriffen. Sofern vergleichbare Untererfassungen im Ausland weniger bedeutsam sind, ist es denkbar, dass hierdurch der Rückstand in den tertiären Absolventenquoten erklärt werden kann. Es wäre aber mit einer gewissen Willkür behaftet, aus dem umfangreichen Katalog der in Deutschland anerkannten Fortbildungsmaßnahmen solche herauszufiltern, die dem tertiären Sektor hinzugerechnet werden können. Eine Möglichkeit bestünde darin, das Kriterium der Förderungsfähigkeit nach dem Aufstiegsfortbildungsgesetz zugrunde zu legen. Doch diese Abgrenzung erscheint zu weit, da sie auch solche Maßnahmen umfasst, welche nach § 54 BBiG von den zuständigen Stellen (z. B. IHKs) selbst konzipiert werden. Nicht all diese Programme sind mit tertiären Ausbildungsgängen vergleichbar. Um also abzuschätzen, welchen Einfluss die Berücksichtigung von Fortbildungsgängen auf die Absolventenquote des tertiären Sektors in Deutschland hätte, werden im Folgenden eine Ober- und Untergrenze für den Effekt berechnet. Während die Untergrenze lediglich bestandene Meister- und Fachwirthprüfungen umfasst, beinhaltet die Obergrenze alle Fortbildungsprüfungen bei einer zuständigen Stelle im Sinne des § 71 BBiG (so z. B. Fachkaufleute, Betriebswirte, Fachkräfte für Datenverarbeitung/Schreibtechnik/Fremdsprachen sowie sonstige kaufmännische oder gewerblich-technische Fortbildungsprüfungen). Es ist anzunehmen, dass eine zweckmäßige Annäherung des Effektes sich zwischen beiden Werten – möglicherweise eher in der Nähe der Untergrenze – befindet.

Im Jahr 2006 schlossen circa 265.000 Studentinnen und Studenten ihr Erststudium an einer deutschen Hochschule ab (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Gleichzeitig bestanden ca. 17.700 Personen eine Fachwirthprüfung bei den nach § 71 BBiG zuständigen Stellen. Etwa 8.900 Personen legten erfolgreich eine Meisterprüfung zum Industrie- oder Fachmeister ab, außerdem wurden 21.100 Handwerksmeister ausgebildet. Weitere 30.200 Personen bestanden sonstige kaufmännische Fortbildungsprüfungen (Fachkaufleute, Betriebswirt, Fachkräfte, etc.) und circa 14.000 Personen sonstige gewerblich-technische Fortbildungsprüfungen. Hinzu kommen 4.500 Fortbildungsprüfungen, die durch diese Systematik noch nicht erfasst sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Wird vereinfachend die gleiche relevante Altersgruppe wie für die Hochschulabsolventinnen und -absolventen zugrunde gelegt, so erhöht sich die Quote im tertiären Bereich um circa vier bis acht Prozentpunkte, je nachdem, welche Fortbildungsprüfungen über die Meister- und Fachwirthausbildung hinaus berücksichtigt werden. Dieser Effekt verringert sich, soweit die entsprechenden Prüflinge bereits über das formale tertiäre Bildungssystem erfasst sind, entweder weil sie zur Prü-

Tabelle 1 Zuordnung deutscher Bildungsabschlüsse zu den ISCED-Stufen 3 bis 6 der UNESCO

ISCED 3A	Sekundarbereich II allgemeinbildend <ul style="list-style-type: none"> Fachhochschulreife/Hochschulreife; ohne beruflichen Abschluss
ISCED 3B	Sekundarbereich II beruflich <ul style="list-style-type: none"> Abschluss einer Lehrausbildung Berufsqualifizierender Abschluss an Berufsfachschulen/Kollegschulen Abschluss einer 1-jährigen Schule des Gesundheitswesens
ISCED 4A	Postsekundärer nichttertiärer Bereich <ul style="list-style-type: none"> Fachhochschulreife/Hochschulreife und Abschluss einer Lehrausbildung Fachhochschulreife/Hochschulreife und berufsqualifizierender Abschluss an Berufsfachschulen/Kollegschulen, Abschluss einer einjährigen Schule des Gesundheitswesens
ISCED 4B	–
ISCED 5A	Tertiärbereich A <ul style="list-style-type: none"> Fachhochschulabschluss (auch Ingenieurschulabschluss, Bachelor-/Masterabschluss an Fachhochschulen, ohne Abschluss einer Verwaltungsfachhochschule) Hochschulabschluss (Diplom (Universität) und entsprechende Abschlussprüfungen, Künstlerischer Abschluss, Bachelor-/Masterabschluss an Universitäten, Lehramtsprüfung)
ISCED 5B	Tertiärbereich B <ul style="list-style-type: none"> Meister-/Technikerausbildung oder gleichwertiger Fachschulabschluss, Abschluss einer 2- oder 3-jährigen Schule des Gesundheitswesens, Abschluss einer Fachakademie oder einer Berufsakademie Abschluss einer Verwaltungsfachhochschule Abschluss der Fachschule der ehemaligen DDR
ISCED 6	Promotion

fungsvorbereitung an beruflichen Schulen eingeschrieben sind, oder weil sie zusätzlich einen tertiären Bildungsgang (z. B. Fachhochschulstudium) absolvieren. Nichtsdestotrotz ist davon auszugehen, dass sich ein nicht geringer Teil des Rückstands in den Absolventenquoten durch die Nichtberücksichtigung der genannten Fortbildungsgänge in Deutschland erklären lässt. Eine entsprechend korrigierte Absolventenquote würde zwischen 36 Prozent und 40 Prozent liegen.

Indikator „Absolventenquote“

Problematisch an der bisherigen Betrachtungsweise bleibt aber die Verwendung von Absolventenquoten als Indikator. Diese messen den Zufluss und nicht den Bestand an Personen mit entsprechendem Bildungsabschluss. Sie können im OECD-Durchschnitt nach oben verzerrt sein, weil Länder, die im Begriff sind, zur technologischen Schwelle aufzuschließen, eventuell vorübergehend höhere Absolventenquoten generieren als Nationen, welche bereits über ein hohes Durchschnittsbildungsniveau verfügen. Letzteres ist aber die relevante Größe zur Beurteilung der technologischen Leistungsfähigkeit und Produktivkraft einer Volkswirtschaft. Insofern kann ein internationaler Vergleich von Absolventenquoten junger Geburtsjahrgänge grundsätzlich keinen Aufschluss darüber geben, ob der Bildungszufluss ausreicht, um den Humankapitalstock auf

dem durch die Technologie vorgegebenen erforderlichen Niveau zu halten oder nicht. Betrachtet man beispielsweise den Anteil der Personen mit tertiärem Bildungsabschluss in bestimmten Altersgruppen, so wird deutlich, dass Deutschland bei den 45- bis 54-Jährigen sowie den 55- bis 64-Jährigen über dem OECD-Mittel liegt (vgl. OECD 2008, Tabelle A1.3a, S. 44) und bis vor 20 Jahren offensichtlich einen Vorsprung vor den anderen Ländern hatte, was den Zufluss hochqualifizierter Arbeitskräfte betrifft. Die unterdurchschnittlichen Absolventenquoten der letzten 20 Jahre könnten also nicht nur als Rückschritt, sondern zumindest teilweise auch als Anpassungsphänomen zu werten sein.

Genauen Aufschluss über die tatsächliche Höhe des Humankapitalstocks gibt der Anteil der Personen mit tertiärem Bildungsabschluss an der Population im erwerbsfähigen Alter, d. h. den 25- bis 64-Jährigen. Diese *Attainment-Rate* (vgl. Kasten) liegt in Deutschland bei 24 Prozent gegenüber 27 Prozent im Durchschnitt der OECD-Länder. Die Sorge, tertiär-äquivalente Ausbildungsgänge oder Fortbildungsgänge blieben in Deutschland unberücksichtigt, ist unbegründet, da im Rahmen des Mikrozensus der höchste erreichte Bildungsabschluss erfragt wird. Durch die ISCED-Klassifikation lässt sich der Wert gut international vergleichen (vgl. www.oecd.org/dataoecd/22/37/39317657.pdf). Es besteht also ein Rückstand zum OECD-Durchschnitt, der jedoch deutlich geringer ist als der Unterschied in den Absolventenquoten.

Attainment-Rate

Die Bezeichnung *attainment level* hat sich im englischen Sprachraum für den höchsten erreichten Bildungsabschluss einer Einzelperson eingebürgert. Im Aggregat wird für den Anteil an Personen mit einem bestimmten Bildungsabschluss der Ausdruck *attainment* verwendet, z. B. *secondary* oder *tertiary attainment*. Er wird in Prozent angegeben. In Ermangelung einer griffigen Übersetzung ins Deutsche wird für das Aggregat in diesem Beitrag der Begriff *Attainment-Rate* verwendet, z. B. sekundäre oder tertiäre *Attainment-Rate*.

Tabelle 2 Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88)

ISCO 1	Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft
ISCO 2	Wissenschaftler
ISCO 3	Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe
ISCO 4	Bürokräfte, kaufmännische Angestellte
ISCO 5	Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten
ISCO 6	Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei
ISCO 7	Handwerks- und verwandte Berufe
ISCO 8	Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer
ISCO 9	Hilfsarbeitskräfte
ISCO 0	Soldaten

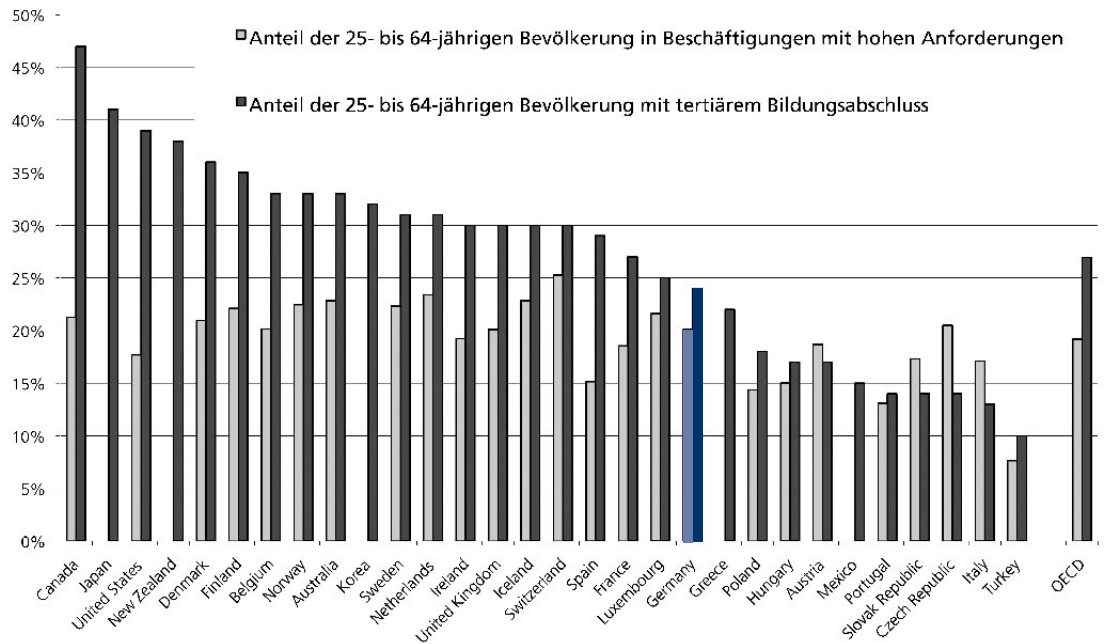
Unterschiede in der Arbeitsmarktstruktur

Im Folgenden wird untersucht, ob der verbleibende Rückstand in den tertiären *Attainment*-Raten durch die deutsche Arbeitsmarktstruktur erklärt werden kann. Betrachtet man z. B. den Anteil an Arbeitsplätzen mit hohem Anforderungsprofil, so liegt Deutschland im Mittelfeld der OECD-Länder (42 % im Vergleich zu 40 % im OECD-Durchschnitt; vgl. OECD 2008, Tabelle A1.6). Ein geringerer Anteil hochqualifizierter Arbeitsplätze ist jedoch nicht per se als negativ einzustufen. Er kann Ausdruck einer Spezialisierung der Volkswirtschaft sein, die ihre komparativen Vorteile im internationalen Wettbewerb nutzt. Beispielsweise ist der Dienstleistungssektor in Deutschland nur durchschnittlich ausgeprägt. 2007 arbeiteten knapp 68 Prozent der Arbeitnehmer/-innen im tertiären Sektor. Im OECD-Mittel waren es 67 Prozent, an der Spitze lag Großbritannien mit 76 Prozent. Zum einen enthält der Dienstleistungssektor einen höheren Anteil an Arbeitsplätzen mit hohen Qualifikationsanforderungen, und zum anderen erscheint es im Dienstleistungssektor wahrscheinlicher als im verarbeitenden Gewerbe, dass sekundäre Ausbildungsgänge durch tertiäre substituiert werden. Demzufolge liegt die Vermutung nahe, dass eine dienstleistungsorientierte Wirtschaftsstruktur die relative Bedeutung des tertiären Bildungswesens erhöht. Dies könnte Teil einer Erklärung für die im Vergleich niedrigeren tertiären *Attainment*-Raten in Deutschland sein.³ Ein tatsächlicher Mangel würde erst durch eine Deckungslücke zwischen Stellen mit hohen Qualifikationsanforderungen und den entsprechenden Bildungsabschlüssen indiziert. Ob solch eine Lücke vorliegt, kann aber nicht ohne Weiteres anhand der Tabellen des OECD-Berichts beurteilt werden, da der Anteil an Stellen mit hohem Anforderungsprofil sich auf die erwerbstätigen 25- bis 64-Jährigen bezieht, wohingegen der Anteil der Personen mit tertiärem Bildungsabschluss die Gesamtbevölkerung zwischen 25 und 64 zugrunde legt (vgl. OECD 2008, Grafik A1.1, S. 28). Folglich ist es notwendig, den von der OECD ausgewiesenen Anteil der Erwerbstätigen in Beschäftigungen mit hohen Anforderungen (ISCO-Levels 1–3; vgl. Tab. 2) mit den Erwerbsquoten der jeweiligen Länder in der Altersklasse 25 bis 64 (vgl. OECD, Stat Extracts) zu multiplizieren.

Hierdurch erhält man die Anzahl der hochqualifizierten Arbeitsplätze pro Kopf der Bevölkerung zwischen 25 und 64. Dieser Wert lässt sich mit den ausgewiesenen tertiären

³ Zugegebenermaßen wird bei dieser Argumentation vernachlässigt, dass Dienstleistungstätigkeiten nicht nur im Dienstleistungssektor angesiedelt sein müssen. Auch diesbezüglich können große internationale Unterschiede existieren. Nichtsdestotrotz korreliert die Größe des Dienstleistungssektors eng mit dem Anteil der Arbeitsplätze mit hohem Anforderungsprofil; der Korrelationskoeffizient beträgt 0,83 in der Stichprobe der OECD-Länder für das Jahr 2006.

Abbildung
**Beschäftigungsverhältnisse
mit hohem Anforderungsprofil
(ISCO 1-3) und tertiäre
Bildungsabschlüsse in der
Bevölkerung zwischen
25 und 64**



Attainment-Raten in der gleichen Personengruppe vergleichen. Grundsätzlich weisen Länder mit einem höheren Anteil qualifizierter Arbeitsplätze auch höhere tertiäre *Attainment-Raten* auf. Der Korrelationskoeffizient in der Stichprobe der OECD-Länder beträgt 0,63. Das Säulendiagramm (vgl. Abb.) legt nahe, dass die Anzahl an Personen mit tertiärem Bildungsabschluss in den meisten Ländern die Anzahl an Stellen der ISCO-Stufen 1 bis 3 übersteigt. So auch in Deutschland, allerdings ist der Überschuss geringer als in anderen Ländern. Nimmt man an, dass ein gewisses Überangebot wegen der Reibungsverluste durch ineffizientes Job-Matching notwendig ist, so ist nicht offenkundig, dass der relativ geringe Überschuss in Deutschland hierfür ausreicht. Nichtsdestotrotz liefert diese Betrachtung keine unmittelbaren Anzeichen für einen bereits bestehenden Akademikermangel. Vor allem fällt auf, dass die Varianz der *Attainment-Raten* deutlich höher ist als die Varianz der hochqualifizierten Arbeitsverhältnisse. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Länder durchaus Spielraum in der Wahl ihrer Bildungsstrategien besitzen, um die Anforderungen des Beschäftigungssystems zu erfüllen. Folglich gilt es zu klären, ob der in der Abbildung erkennbare Überschuss in Deutschland ausreicht, um die Stellen mit hohen Anforderungen besetzen zu können.

Wer besetzt die Stellen mit hohem Anforderungsprofil?

Wenn der Akademikeranteil zu knapp wäre, um die Besetzung hochqualifizierter Positionen zu gewährleisten, dürften tertiär gebildete Arbeitnehmer/-innen erwartungsgemäß keinerlei Probleme haben, in solche Positionen zu gelangen. Und tatsächlich ist der Anteil an Erwerbstätigen mit einer Ausbildung der Stufe 5A in hochqualifizierten Beschäftigungsverhältnissen mit 89 Prozent überdurchschnittlich (85 % im OECD-Mittel). Allerdings würde man bei einem Akademikermangel eine Quote nahe bei 100 Prozent erwarten. Darüber hinaus fällt es Personen mit einer Ausbildung der Stufe 5B in Deutschland außergewöhnlich schwer, eine entsprechende Stelle zu bekommen. Nur 59 Prozent der Erwerbsbevölkerung mit einem solchen Abschluss – im Vergleich zu 69 Prozent im OECD-Mittel – besetzt einen Arbeitsplatz mit hohen Anforderungen (vgl. OECD 2008, Tabelle A1.7, S 49). Vergleichbar niedrige Werte weisen ansonsten vor allem Länder mit hohem Akademikerüberschuss und damit hoher Konkurrenz auf, wie etwa Dänemark (61 %), Kanada (48 %), Irland (50 %) oder Spanien (37 %) (vgl. Abb.). Da Deutschland aber keinen solch hohen Akademikerüberschuss aufweist und die besetzten Stellen mit hohen Anforderungen irgendwie gefüllt sein müssen, deutet das auf eine starke Konkurrenz

durch die Absolventinnen und Absolventen niedriger angesiedelter Bildungsgänge hin. Rein quantitativ befindet sich Deutschland im sekundären Bildungssektor (ISCED-Level 3A und 3B) an der Spitze der OECD-Länder. Etwa 59 Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter besitzen mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe II oder des post-sekundären Bereichs. Im OECD-Mittel sind es 42 Prozent. Der relativ hohe Wettbewerbsdruck in Deutschland könnte z. B. durch den starken post-sekundären Bereich verursacht werden, für welchen die *Attainment*-Rate mit sieben Prozent über dem internationalen Durchschnitt liegt. Sie erfasst z. B. Abiturientinnen und Abiturienten mit Berufsausbildung, die wohl zu einem großen Teil auch für Stellen mit hohem Anforderungsprofil infrage kommen. Auch eine im internationalen Vergleich höhere Ausbildungsqualität im sekundären und post-sekundären Bereich in Deutschland könnte zur Erklärung dieses Phänomens beitragen. Der eher geringe aus der Abbildung ersichtliche Akademikerüberschuss ist demnach möglicherweise eine Folge des starken sekundären und post-sekundären Bildungssektors.

Nationale Strukturen im internationalen Vergleich stärker berücksichtigen

Es kann zunächst festgehalten werden, dass Hochschulabsolventenquoten junger Geburtenjahrgängen für sich genommen ein ungeeignetes Maß sind, um die technologische Leistungsfähigkeit eines Landes zu beurteilen und diesbezüglich sinnvolle Politikempfehlungen abzuleiten. Zweckmäßiger ist die Verwendung von *Attainment*-Raten. Diese wiederum sind unter Einbeziehung von Besonderheiten der jeweiligen Bildungs- und Arbeitsmarktstruktur zu interpretieren. Für Deutschland liefert die vorangegangene Betrachtung trotz geringfügig niedrigerer tertiärer *Attainment*-Raten im Vergleich zum OECD-Durchschnitt keine Hinweise auf eine gegenwärtige Unterversorgung des deutschen Arbeitsmarkts mit Akademikerinnen und Akademikern. Zwar liegt der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit tertiärem Bildungsabschluss nur leicht über dem Anteil der 25- bis 64-Jährigen in Beschäftigungen mit hohen Anforderungen. Dies kann aber vermutlich damit erklärt werden, dass das deutsche Bildungssystem entsprechend ausgebildetes Personal auch durch berufspraktische Ausbildungsgänge zur Verfügung stellt.

Allerdings besteht angesichts der niedrigen Hochschulabsolventenquoten junger Jahrgänge und der generellen Verschiebung der Qualifikationsstruktur Richtung Höherqualifizierung gemeinhin die Befürchtung, dass es in Zukunft zu einer Unterversorgung des Arbeitsmarkts mit Akademikerinnen und Akademikern kommt. Die vorangegangene Betrachtung relativiert diese Sorge, da durch die Berücksichtigung von qualifiziertem Personal mit tertiär-äquiva-

lenten Fortbildungsabschlüssen der von der OECD beschriebene Rückstand in den Absolventenquoten deutlich reduziert wird.

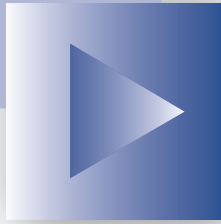
Auch die Prognose des Arbeitskräftebedarfs und -angebots von BONIN u. a. (2007) liefert keine Indizien dafür, dass die tertiären *Attainment*-Raten zukünftig nicht mehr ausreichen, um die Stellen mit hohen Anforderungen zu besetzen. Aufgrund der demografischen Entwicklung wird die Erwerbsbevölkerung zwar in den meisten Qualifikationsstufen zurückgehen. Die Projektionen von BONIN u. a. (2007) deuten aber darauf hin, dass der Bedarf an Erwerbspersonen mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss durch das steigende Angebot an tertiär Gebildeten ausgeglichen werden kann. Allerdings wird hier bereits von künftig höheren Absolventenquoten ausgegangen.

Um gegensätzliche Entwicklungen zu vermeiden, sollte die Politik für effiziente Rahmenbedingungen auf dem Bildungsmarkt sorgen. Zum Beispiel wäre es wünschenswert, durch eine verbesserte Prognostik die erwartete Entwicklung von Angebot und Nachfrage nach Absolventinnen und Absolventen bestimmter Ausbildungsgänge und Fachrichtungen bereits für Schulabgänger/-innen transparenter zu machen.

Unternehmen hingegen haben die Möglichkeit, direkt auf das Fachkräfteangebot Einfluss zu nehmen. Sie können z. B. im Rahmen von Kooperationen mit Bildungseinrichtungen oder durch die branchenorganisierte Vergabe von Stipendien Anreize setzen und so die Bereitschaft von Nachwuchskräften für eine langwierige, anspruchsvolle Ausbildung der gewünschten Fachrichtung wecken. ■

Literatur

- BONIN, H. u. a.: *Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020*. IZA Research Report No. 9. Bonn 2007
- OECD: *Education at a glance: OECD Indicators*. Paris 2008
- OECD: *Stat Extracts. Online Portal* – URL: http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?DatasetCode=LFS_D (Stand: 6.10.2008)
- STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER: *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2008
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Prüfungen an Hochschulen*. Fachserie 11. Reihe 4.2. Wiesbaden 2006
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Bildung und Kultur, Berufliche Bildung*. Fachserie 11. Reihe 3. Wiesbaden 2007
- UNESCO: *International Standard Classification of Education – ISCED-97*. 2006



Die Gestreckte Prüfung für Kaufleute im Einzelhandel – Einführung und Erprobung

HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

► Die Einführung der Gestreckten Prüfung im Einzelhandel ab Juli 2009 stellt eine Innovation im kaufmännischen Bereich dar. Diese alternative Prüfungsform löst erprobungsweise das klassische Prüfungsmodell der punktuellen Prüfung mit Zwischen- und Abschlussprüfung ab.

Ausgangslage

Im Rahmen der grundlegenden Modernisierung der Einzelhandelsberufe im Jahre 2004 wurde ein gemeinsames und differenziertes Strukturkonzept für die beiden Einzelhandelsberufe „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ mit dreijähriger Ausbildungsdauer und „Verkäufer/Verkäuferin“ mit zweijähriger Dauer entwickelt (vgl. PAULINI-SCHLOTTAU 2004). Die beiden Berufe werden in den ersten beiden Jahren zusammengeführt, so dass Verkäufer/-innen in die Ausbildung im dritten Jahr des Ausbildungsberufs Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel ohne Zeitverlust überführt werden können, indem sie einen Anschlussvertrag für ein Jahr abschließen. Mit dem Ausbildungskonzept in den Einzelhandelsberufen wird eine stärkere Durchlässigkeit realisiert, die Anschlussfähigkeit und Anrechenbarkeit zwischen beiden Berufen ermöglicht. Dies bezog sich bisher nur auf die Anrechnung der Zeit, jedoch nicht auf die Anerkennung von gleichen Prüfungsleistungen. Das heißt, dass Verkäufer/-innen, die den Abschluss Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel anstrebten, Teile der Prüfung in beiden Berufen doppelt absolvieren mussten.

Bereits seit 2002 wurde die Gestreckte Prüfung in ausgewählten Berufen des gewerblich-technischen Bereichs auf der Basis von Erprobungsverordnungen eingeführt. Nach einer Erprobungszeit und der Bewährung in der Praxis ist diese Prüfungsform ab 2008 in neun Handwerksberufen aus dem Metall-, Elektro- und kraftfahrzeugtechnischen Bereich in Dauerrecht umgewandelt worden. Die Einführung der Gestreckten Prüfung ist nach dem novellierten Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 2005 auch regulär ohne Erprobung möglich.

Das Modell der Gestreckten Prüfung

Eine gestreckte Prüfung bedeutet, dass Teile der Abschlussprüfung vorgezogen und bereits im Verlauf der Ausbildung durchgeführt werden. Gleichwohl stellt diese Form der Abschlussprüfung rechtlich eine einheitliche Abschlussprüfung dar, die lediglich zu unterschiedlichen Zeiten abgenommen wird.

Die Gestreckte Prüfung hat das Ziel, die Prüfung der beruflichen Handlungsfähigkeit in ihrer Gesamtheit und in jedem der beiden Teile umzusetzen. Teil 1 der Gestreckten Prüfung unterscheidet sich erheblich von der Zwischenprüfung, die nur den Ausbildungsstand ermittelt und nicht den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit nachgewiesen hat. Als Konsequenz dieser Betrachtung dürfen daher die Inhalte, die bereits in Teil 1 der Abschlussprüfung geprüft wurden, nicht mehr oder nur bedingt in Teil 2 wieder auftauchen.

Gründe für die Einführung der Gestreckten Prüfung sind:

- der Verzicht auf eine Zwischenprüfung, die keine bewertende Relevanz hat und daher in der Vergangenheit von den Auszubildenden nicht ernst genommen wurde,
- die Unzufriedenheit mit der punktuellen Prüfung am Ende der Ausbildung, die nur eine Momentaufnahme ist und nicht die Leistung von Auszubildenden über die Gesamtausbildungszeit widerspiegeln kann,
- eine bessere Verteilung der Prüfungslasten auf die gesamte Zeit der Ausbildung und somit eine Verlagerung des Prüfungsrisikos auf zwei Teilprüfungen (vgl. z. B. IG Metall 2007).

Bedeutung und Konzept der Gestreckten Prüfung im Einzelhandel

Im kaufmännischen Bereich wurde bisher die Implementierung der Gestreckten Prüfung mit dem Argument abgelehnt, dass die für die berufliche Handlungsfähigkeit relevanten Inhalte erst zum Ende des dritten Ausbildungsjahrs erworben wurden. Im Einzelhandel sieht das jedoch anders aus: Da durch den eigenständigen Verkäufer-Abschluss die entsprechende berufliche Handlungsfähigkeit bereits nach zwei Jahren erreicht wird, kann diese in Teil 1 der Abschlussprüfung geprüft werden. Mit der Gestreckten Prüfung im Einzelhandel, die gem. § 5 Abs. 2 Nr. 5 BBiG ab Juli 2009 bei dem Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel implementiert wird, soll es nun in erster Linie zu einer Prüfungsvereinfachung für die Absolventinnen und Absolventen kommen, die nach dem Berufsabschluss im

Ausbildungsberuf Verkäufer/-in auch die Abschlussprüfung Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel anstreben. Die Zwischenprüfung fällt im Einzelhandel weg, wenn von Anfang an ein Ausbildungsvertrag im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel abgeschlossen wurde. Verkäufer/-innen, die die Ausbildung Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel anschließen, absolvieren nach wie vor eine Zwischenprüfung im Rahmen ihrer ersten Ausbildung.

Die Gestreckte Prüfung teilt sich auf in Teil 1, der Inhalte der ersten beiden Ausbildungsjahre prüft und am Ende des zweiten Jahres stattfindet, und in Teil 2, der Inhalte des dritten Jahres abfragt und am Ende des dritten Ausbildungsjahres abgelegt werden muss. Teil 1 der Gestreckten Abschlussprüfung enthält bei Kaufleuten im Einzelhandel identische schriftliche Prüfungsbereiche wie in der Abschlussprüfung der Verkäufer/-innen (vgl. Abb.), allerdings mit anderer Gewichtung. Der Prüfungsbereich „Geschäftsprozesse im Einzelhandel“ sowie das fallbezogene Fachgespräch bleiben dem Teil 2 der Abschlussprüfung vorbehalten. Der Prüfungsbereich „Wirtschafts- und Sozialkunde“ bei den Kaufleuten im Einzelhandel ist etwas umfangreicher als bei der Verkäuferprüfung. Im Prüfungsbereich „Geschäftsprozesse im Einzelhandel“ werden daher zusätzlich als Inhalt fachliche, wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge bezogen auf die Kernprozesse des Einzelhandels abgefragt. Die Dauer des Prüfungsbereichs wird folglich auf 105 Minuten erhöht.

Das fallbezogene Fachgespräch bleibt in seiner bisherigen Struktur und inhaltlichen Ausprägung erhalten und behält seinen Sperrfachcharakter.

Die neue Bestehensregelung entspricht der Konstruktion der Gestreckten Prüfung. Alle Ergebnisse gehen gemäß ihrer Gewichtung in die Gesamtnote ein. Die beiden Prüfungsbereiche in Teil 2 der Abschlussprüfung sind Sperrfächer und müssen mit einem ausreichenden Ergebnis bestanden

werden. Ebenso muss das Gesamtergebnis von Teil 1 und Teil 2 ausreichend sein. Das Endergebnis steht erst nach Abschluss von Teil 2 fest. Die Ausbildungsinhalte des Ausbildungsrahmenplans von 2004 bzw. 2007 sowie der KMK-Rahmenlehrplan von 2004 haben sich nicht verändert. Die Abschlussprüfung des Verkäufers/der Verkäuferin bleibt wie bisher in Form, Inhalt und Gewichtung erhalten.

Erprobung der Prüfungsanforderungen und Perspektiven

Bezogen auf die Gestreckte Prüfung wird im kaufmännischen Bereich Neuland betreten. Bisher liegen noch keine Erfahrungen vor, ob sich diese Prüfungsform für die Einzelhandelsberufe und für andere kaufmännische Berufe eignet. Auch wenn generell die Gestreckte Prüfung nach dem BBiG keinen Erprobungstatbestand mehr darstellt, so ist es wegen der fehlenden Erkenntnisse über den kaufmännischen Bereich erforderlich, eine Erprobung und Evaluation der Umsetzung der Prüfungsanforderungen durchzuführen. Die bisherige Erprobungsverordnung aus dem Jahre 2007 zur Wahlqualifikationseinheit „Grundlagen unternehmerischer Selbstständigkeit“ wird durch eine neue Erprobungsverordnung abgelöst. Struktur, Inhalt und Gewichtung von Teil 1 und Teil 2 der Gestreckten Abschlussprüfung ebenso wie die o.g. Wahlqualifikationseinheit sollen in drei kompletten Ausbildungsjahrgängen begleitend erprobt und evaluiert werden. Der Erprobungszeitraum soll bis zum 31.7.2015 dauern. In diesem Zeitraum muss die Überführung in eine reguläre Regelung entschieden werden.

Es wird sich in den nächsten Jahren zeigen, ob sich diese Prüfungsform für den kaufmännischen Bereich bewährt. Vor dem Hintergrund, dass Ausbildungsordnungen ebenso wie die Prüfungsform und -struktur Elemente der Qualitätssicherung von Berufsbildung sind, liegt es auf der Hand, dass die Wahl der Prüfungsform sich an berufsspezifischen und bildungspolitischen Anforderungen orientieren muss und dass sich die berufliche Handlungsfähigkeit in der Gestreckten Prüfung als Leitgedanke realisiert. Als Hilfestellung für Teil 2 der Abschlussprüfung stehen praxisnahe, handlungsorientierte und multimediale Lernmedien („Lernarrangements im Einzelhandel“; vgl. www.bibb.de/lernarrangements) bereit. Diese können gut für die Erarbeitung der Inhalte des dritten Ausbildungsjahres und für die Vorbereitung auf Teil 2 der Prüfung genutzt werden (vgl. BMBF 2007, S. 178 ff.). ■

Abbildung **Gestreckte Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel**

Teil 1			Teil 2		
Prüfungsbereiche	Dauer	Gewichtung	Prüfungsbereiche	Dauer	Gewichtung
1. Verkauf und Marketing	120 Min.	15 %	4. Geschäftsprozesse im Einzelhandel	105 Min.	25 %
2. Warenwirtschaft und Rechnungswesen	90 Min.	10 %	5. Fallbezogenes Fachgespräch (plus 15 Min. Vorbereitung)	20 Min.	40 %
3. Wirtschafts- und Sozialkunde	60 Min.	10 %	Mündliche Ergänzungsprüfung → bei einer 5 im Prüfungsbereich 4		
Am Ende des 2. Jahres			Am Ende des 3. Jahres		

Bestehensregelung

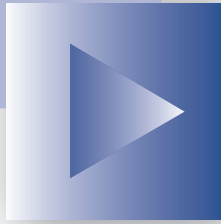
Gesamtergebnis von Teil 1 und 2 sowie Prüfungsbereiche „Geschäftsprozesse im Einzelhandel“ und „Fallbezogenes Fachgespräch“ mit 4

Literatur

BMBF: *Berufsbildungsbericht 2007. Bonn/Berlin 2007* – URL: www.bmbf.de/pub/bbb_07.pdf (Stand 02.02.09)

IG Metall: *Die Gestreckte Prüfung – die veränderte Abschlussprüfung aus gewerkschaftlicher Sicht. Frankfurt/M. 2007*

PAULINI-SCHLOTTAU, H.: *Handel ist Wandel: Die modernisierte Einzelhandelsausbildung. In: WVP 33 (2004) 4, S. 22–26*



Verbesserung der Qualität der Justizfachangestelltenausbildung Ergebnisse einer Evaluationsstudie in Nordrhein-Westfalen

RALF PANNEN, MARTIN ELSNER

► Die Berufsausbildung der Justizfachangestellten wurde vor gut zehn Jahren neu strukturiert. Eine aktuelle Untersuchung in dem in diesem Bereich ausbildungstärkstem Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) zeigt Stärken und Schwächen der beruflichen Ausbildung in der Justiz auf. Im Beitrag werden Empfehlungen vorgestellt, die bundesweit von Bedeutung sind.

Hintergründe und Evaluationskonzept

Die aktuelle Regelung des bundesweit geltenden Ausbildungsberufs Justizfachangestellte/-fachangestellter trat am 1. August 1998 in Kraft. Mit der Neuordnung wurde innerhalb der Justiz ein neues, in seinen Anforderungen hochwertiges Berufsbild auf der mittleren Beschäftigungsebene geschaffen. Ziel der damaligen Neuordnung war es, die Gleichwertigkeit von Ausbildungsberufen zu erreichen und das als unzureichend angesehene Ausbildungsprofil Justizangestellte/-r aufzuwerten. Um erhöhte Anforderungen für die Beschäftigten zu ermöglichen, wurden durch die Einrichtung von Service-Einheiten Geschäftsabläufe in der Justiz neu strukturiert. Im Jahr 2004 zeigte sich in der Justizverwaltung NRW der Wunsch nach einer Bestandsaufnahme der Ausbildung, da die unzureichende Qualität der Ausbildung beklagt wurde. Das Justizministerium NRW initiierte ein Konzept zur Durchführung einer umfassenden Evaluation, in der ein kompletter Einstellungsjahrgang von

der Durchführung der Einstellungstests bis zum Eintritt ins Berufsleben nach Absolvierung der Prüfungen begleitet werden sollte. Ziel des Projekts war es, Stärken und Schwächen der Ausbildung zu ermitteln und Empfehlungen für Anpassungen und Vorschläge zur Qualitätsverbesserung aufzuzeigen und umzusetzen. Mit der Durchführung der Untersuchung war die Fachhochschule für Rechtspflege NRW beauftragt. Im Mai 2008 wurde der Abschlussbericht vorgelegt (vgl. PANNEN/STEFFEN 2008).

Methodisches Vorgehen

Die Studie war als formative Evaluation angelegt; d. h. Ergebnisse der Studie flossen unmittelbar in den Untersuchungsprozess mit ein. Es kamen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz. Befragt wurden betriebliche Theorie- und Praxisausbilder/-innen, Fachkundefachkräfte an allen 13 beteiligten Berufskollegs und Auszubildende des Einstellungsjahrgangs 2005 jeweils nach Abschluss des ersten und des zweiten Ausbildungsjahrs, sowie nach der Abschlussprüfung (vgl. ausführlich PANNEN 2006). Ein Beratungsteam – bestehend aus Ausbilderinnen und Ausbildern, Berufsschullehrkräften, Vertreterinnen und Vertretern der Oberlandesgerichte, Staatsanwaltschaften und Gewerkschaften – sowie jährliche Besprechungen unter Leitung des Justizministeriums mit Vertreterinnen und Vertretern der Beratungsteams und des Schulministeriums sollen die ständige Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse im laufenden Ausbildungsprozess sicherstellen.

NRW stellte im Jahr 2006 mit insgesamt 887 Auszubildenden (40,7%) die meisten Auszubildenden in diesem Bereich bundesweit; es folgen Baden-Württemberg mit 483 (22,2%), Hessen 474 (21,8%), Niedersachsen 111 (5,1%), Brandenburg 68, Mecklenburg-Vorpommern 59, Berlin 46, Hamburg 33, Bremen 11, Thüringen 5 (vgl. BIBB-Datenblätter unter www.bibb.de/de/5490.htm). Die aus NRW vorliegenden Ergebnisse stellen damit wichtige Hinweise für die aktuelle Situation der Justizausbildung dar.

Qualität als ständige Herausforderung

Die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Untersuchungen sollten die Qualität der Ausbildung sicherstellen und verbessern. Zentrale Aufgabe musste es daher sein, eine Einigung auf festzulegende Qualitätsziele zu erreichen. Hieran wurden alle Akteure der Ausbildung beteiligt. Folgende Ansätze zur Qualitätssicherung sind zu unterscheiden (vgl. EBBINGHAUS 2007):

- Unterstützung betrieblicher Ausbildung durch zentrale Stellen,
- Vergleich der Ausbildung mit definierten Qualitätsstandards sowie ein Vergleich der Ausbildungspraxis der Ausbildungsgerichte,
- Orientierung des Berufsschulunterrichts an der Praxis,
- Gestaltung der Rahmenbedingungen von Ausbildung durch die Gerichte,
- Förderung der kooperativen Ausbildungskultur und Übernahme von Ausbildungsverantwortung durch die Auszubildenden,
- Überwachung und Steuerung des Lernverlaufs.

Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse (vgl. ausführlich PANNEN/STEFFEN 2008) wurden die nachfolgenden Empfehlungen entwickelt.

EMPFEHLUNGEN FÜR DIE SCHULSEITE

Zwischen einzelnen Berufskollegs und Ausbildungsgerichten bestehen bereits zahlreiche Kontakte und Absprachen. Insbesondere der Einsatz nebenamtlicher Ausbilder der Gerichte für einzelne Unterrichtsinhalte an den Berufskollegs stößt auf positive Resonanz. In der Justizfachangestelltenausbildung haben sowohl die Berufsschulen als auch die Ausbildungsgerichte umfangreiche theoretische, justizspezifische Kenntnisse zu vermitteln, wobei häufig für die Vermittlung des materiellen Rechts die Berufsschulen, für das Verfahrensrecht und die speziellen Abläufe in den Serviceeinheiten die Ausbildungsgerichte zuständig sind. Auszubildende bemängeln, dass die Vermittlung der materiellen Rechtsgrundlagen lückenhaft sei und die Berufsschulen kaum Kenntnisse von und Verständnis für justizspezifische Abläufe hätten. Eine Gesamtbetrachtung führte zu folgenden Empfehlungen:

- Ergänzend zum Berufskolleg-Lehrplan sollen „Handreichungen“ erarbeitet werden, die mit den Ausbildungsinhalten der Praxisausbildung abgestimmt sind, damit zum einen eine Fokussierung auf zentrale Fachinhalte möglich wird und zum anderen vermehrt Handlungsorientierung, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen sowie Projektarbeit berücksichtigt werden.
- Zur Intensivierung des fachlichen Austauschs zwischen den Berufsschulen wird ein verbessertes Informationsmanagement (z. B. gegenseitige Kenntnis von Konferenzprotokollen, Unterrichtskonzepten, Konzepten zur Stärkung fachübergreifender Kompetenzen) sowie eine Verstärkung der persönlichen Kontakte zwischen den Lehrkräften (z. B. durch Einrichtung regelmäßig stattfindender Seminare) empfohlen.
- Der persönliche Kontakt zwischen Lehrkräften, Ausbilderinnen und Auszubildenden sollte verstärkt werden; das gegenseitige Verständnis ist zu fördern (z. B. durch gemeinsame Veranstaltungen oder Hospitationen in der Praxisausbildung).

EMPFEHLUNGEN FÜR DIE AUSBILDUNGSGERICHTE

Sowohl in Bezug auf die Ausbildungsordnung als auch auf den Ausbildungsrahmenplan wird kein grundlegender Änderungsbedarf gesehen. Als positiv werden die starke Motivation und das Engagement der Ausbilderinnen und Ausbilder gesehen. Gleichwohl ergab eine Schwächenanalyse folgende Empfehlungen:

- Einstellungsverfahren sollten durch zentrale Vorgaben und Unterstützung (z. B. zentral vorgegebene schriftliche Testaufgaben oder Leitfaden für Einstellungsgespräche) optimiert werden.

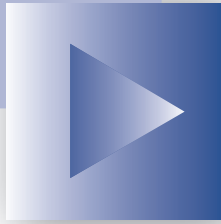
- Die Stofffülle sollte mit Blick auf die Erwartungen in den Prüfungen eingeschränkt werden. Empfohlen wird eine stärkere Handlungsorientierung und Berücksichtigung der in der Praxisausbildung erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse. Verbindliche Absprachen über ausbildungs- und prüfungsrelevante Schwerpunkte sollten erfolgen.
- Für Prüfungen und die Prüfungsverfahren ist eine ständige Evaluierung und eine Rückmeldung von erkennbaren Problemen an Auszubildende und Lehrkräfte erforderlich. Die Kommunikation zwischen Prüfungsausschüssen, Ausbildungs- und Lehrpersonal ist zu verbessern.
- Der Eindruck einer Überbewertung der theoretischen Ausbildung trat am wenigsten dort auf, wo auf eine starke Selbstständigkeit der Auszubildenden geachtet wurde. Insoweit werden die Einführung von Juniorgeschäftsstellen und der Einsatz von Auszubildenden im „Echtbetrieb“ empfohlen.
- Die häufig geringe oder fehlende Anerkennung von Ausbildungstätigkeiten führt zu starken Motivationsverlusten. Eine Entlastung der Auszubildenden und eine bessere Anerkennung ihrer Tätigkeit sind anzustreben.

Ausblick

Die qualitätsorientierte Analyse der Ausbildung der Justizfachangestellten zeigt Positives, aber erwartungsgemäß auch Schwächen auf. Für die erkannten Problembereiche müssen in gemeinsamer Anstrengung der an der dualen Ausbildung Beteiligten – auch systemübergreifend – Lösungen erarbeitet werden. Ziel muss es sein, einen kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozess zu erreichen. Im Übrigen sollten weitere aktuelle Diskussionen der Berufsbildung zur Qualitätssicherung der Ausbildung aufgegriffen und hinsichtlich der Konsequenzen für den Justizbereich reflektiert werden. Dazu zählen eine systematische Qualitätsentwicklung der Ausbildungsorganisationen durch anerkannte Ansätze (z. B. LQW, LQS, ISO), aber auch eine weitere Professionalisierung der Ausbilder durch berufliche Qualifizierungen nach AEVO oder nach den ab Sommer 2009 vom Bund geregelten berufspädagogischen Qualifikationen (vgl. www.bibb.de/de/wlk30317.htm). ■

Literatur

- EBBINGHAUS, M.: *Qualität betrieblicher Ausbildung: Einigung auch unter Experten schwierig. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor. Bonn 2007* – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisse-expertenmonitor.pdf (Stand: 12. 2. 2009)
- PANNEN, R.: *Evaluation von Ausbildungsgängen: Die Initiierung von umfangreichen Evaluationsprojekten am Beispiel der Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung in Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 81. Bonn. 2006* – URL: www.bibb.de/de/5720.htm (Stand: 12. 2. 2009)
- PANNEN, R.; STEFFEN, M.: *Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bad Münstereifel 2008* – URL: www.fhr.nrw.de/fachbereiche/Forschung/EVA-JFA/index.php (Stand: 12. 2. 2009)



Alles Google, oder was? Nutzen und Grenzen von Suchmaschinen und wissenschaftlichen Suchdiensten für die berufliche Bildung

MARKUS LINTEN

► **Suchmaschinen wie Google, Yahoo oder Live Search sind in den vergangenen Jahren – parallel zu dem exponentiellen Wachstum an Informationen im Internet – zu den meistgenutzten Webanwendungen avanciert. Der Beitrag skizziert Nutzen und Grenzen dieser Suchmaschinen bei der Recherche wissenschaftlicher Fachinformationen und widmet sich der Frage, ob wissenschaftliche Suchdienste eine Alternative zu Fachdatenbanken sein können.**

Suchmaschinen als primäre Informationsquelle

Das Ergebnis kam nicht gerade überraschend. Einer aktuellen Umfrage im Auftrag der Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften (ZBW) zufolge ist Google für Forscher allererste Wahl (vgl. SIETMANN 2008, S. 49). Auf die Frage „Mit welchen Internetseiten suchen Sie nach wissenschaftlicher Literatur?“ antworteten 82 Prozent der Befragten, die Suchmaschine mehr als zehn Mal pro Monat zu nutzen. Damit verwies Google Online-Bibliothekskataloge (OPACs) und Wikipedia auf die hinteren Plätze. Ein ähnliches Ergebnis erbrachte die im Herbst 2008 durchgeführte

Online-Befragung zur Nutzerzufriedenheit mit der Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB). Auf die Frage „Welche Informationsquellen nutzen Sie zusätzlich zur LDBB?“ antworteten 87 Prozent der Befragten mit „Suchmaschinen“. Das für den Bildungsbereich relevante Fachportal Pädagogik sowie das interdisziplinäre Internetportal für wissenschaftliche Information Vascoda weisen dagegen eine geringe bzw. sehr geringe Nutzung auf.

Nutzen und Grenzen von Suchmaschinen

Für den immensen Erfolg von Suchmaschinen gibt es mehrere Gründe. Zum einen ist dies auf die denkbar einfache Bedienung zurückzuführen. Auf der Startseite mit der Einfachsuche steht ein Suchfeld zur Verfügung, über das nach Eingabe eines Suchbegriffs der gesamte Index durchsucht werden kann. Zum anderen sorgen minimale Antwortzeiten und eine umfassende Trefferauflistung für einen (subjektiven) Rechercheerfolg.

Bei wissenschaftlichen Informationsrecherchen mit Hilfe von Suchmaschinen offenbaren sich – zumindest im Vergleich zur klassischen Datenbankrecherche – jedoch einige Defizite. Dies gilt in besonderem Maß für eine vergleichsweise kleine Disziplin wie die Berufsbildungsforschung.

- Schätzungen und Untersuchungen zufolge ist der Teil des Internets wie themenspezifische Datenbanken oder Bibliothekskataloge, der nicht mit Hilfe von Suchmaschinen recherchierbar ist (invisible web), 40- bis 500-mal größer als der sichtbare Teil des Web (visible web) (vgl. BERGMANN 2001).
- Art, Umfang, Struktur und Qualität der Datenmenge im Internet sind den Nutzerinnen und Nutzern ebenso weitgehend unbekannt wie die linktopologischen Rankingverfahren, die für die vermeintliche Sortierung der Trefferliste nach Relevanz verantwortlich sind (im Normalfall orientiert sich das Suchergebnis an Häufigkeit und Stellung des Suchworts im jeweiligen gefundenen Dokument und an der Häufigkeit von Verweisungen auf die aufgeführten Links). Nachweise, die nicht auf der ersten Seite der Trefferliste stehen, werden meistens ausgesprochen selten gesichtet.
- Mangelhafte Trunkierungsmöglichkeiten (Suche nach Wortbestandteilen) sowie die Nichtberücksichtigung von Synonymen können die Suche im Internet erschweren.

Vor diesem Hintergrund sind in den letzten Monaten und Jahren große Datenbestände des „invisible web“ so aufbereitet worden, dass sie für Suchmaschinen nunmehr suchbar sind. So hat die Deutsche Nationalbibliothek (DNB) bereits über acht Millionen Einträge ab dem Jahr 1913 dem Weltkatalog WorldCat des Online Computer Library Center (OCLC) bereitgestellt.

Gleiches gilt für die FIS Bildung Literaturdatenbank oder für die vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebene Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB), deren Nachweise für Suchmaschinen auffindbar sind.

Google Scholar der neue Star unter den wissenschaftlichen Suchdiensten?

Vor knapp drei Jahren brachte Google seinen wissenschaftlichen Suchdienst Google Scholar in der deutschen Version auf den Markt. Erklärtes Ziel ist die Unterstützung der scientific community beim Auffinden wissenschaftlicher Arbeiten. Die oben beschriebenen Mängel sollen u. a. dadurch kompensiert werden, indem a priori nur wissenschaftlich relevante Inhalte indiziert werden. Google Scholar geht nach dem Prinzip des Science Citation Index (SCI) vor und versucht, die in einem Fachbeitrag zitierte Fachliteratur zu erkennen und als solche suchbar zu machen. Die Ergebnisse werden gemäß dem Pageranking von Google und der Zitationshäufigkeit aufgelistet. Google Scholar durchsucht zahlreiche wissenschaftliche Server, wobei auch Volltexte kostenpflichtiger Dokumente kommerzieller Anbieter durchsucht werden. Wie hoch der Anteil der durch Google Scholar erfasste Teil wissenschaftlicher Publikationen im Netz ist, aus welchen Fachgebieten sie stammen und welcher Aktualisierungszyklus zugrunde liegt, kann nicht genau verifiziert werden.

In einer Untersuchung an der Uni Karlsruhe (vgl. HANDRECK/MÖNNICH 2008) wurden die Ergebnisse von Literaturerecherchen in Fachdatenbanken zu vier Themengebieten aus dem Fächerangebot einer deutschen Universität mit den Ergebnissen von Google Scholar verglichen und unter dem Aspekt der Relevanz bewertet. Die Wissenschaftler ziehen das Fazit, „dass trotz der erheblichen inhaltlichen Defizite anzunehmen ist, dass der Nutzerkreis von Google Scholar weiter zunehmen wird. Für den Einstieg in eine Thematik oder eine ergänzende Nachrecherche ist Google

Scholar in jedem Fall nützlich, auch wenn die bei Fachdatenbanken selbstverständliche Transparenz bei der Quellauswertung und deren Qualität der bibliographischen Daten weitgehend fehlt.“

Wissenschaftliche Suchmaschinen

Google Scholar	→ http://scholar.google.com/
BASE	→ http://base.ub.uni-bielefeld.de/index.html
OALster...find the Pearls	→ http://www.oalster.org
Scientific Commons	→ http://www.scientificcommons.org
Scirus (Elsevier)	→ http://www.scirus.com

In früheren Untersuchungen (vgl. MAYR/WALTER 2007 u. 2008) bemängeln die Autoren, dass Open-Access-Journals der Untersuchung zufolge bei Google Scholar unterrepräsentiert, manche Ergebnisse nicht sehr aktuell seien und nach wie vor das „alte Manko unklarer Quellen“ bestehe.

Fazit

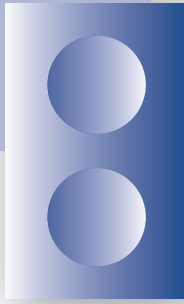
Die bekannte Nadel im Heuhaufen wird man mit Google oder Yahoo wahrscheinlich nicht finden. Wer für seine Arbeit in der Berufsbildung auf Fachinformationen angewiesen ist und ein umfassendes sowie präzises Suchergebnis anstrebt, kann neben einschlägigen Portalen, Informationssystemen und Datenbanken (die Gegenstand eines späteren BWP-Beitrages sein werden) auf Suchmaschinen als eventuelle Ergänzung des Rechercheergebnisses zurückgreifen. Besonders wissenschaftliche Suchmaschinen können – je nach Forschungsthema – relevante Literaturnachweise bzw. Volltexte liefern. Der Aufwand für eine Erfolg versprechende Recherche mag bedingt durch die Heterogenität der Fachinformationslandschaft relativ hoch sein; die Wahrscheinlichkeit, eine einschlägige Fachpublikation für die eigene Arbeit nicht gefunden und berücksichtigt zu haben, ist indes sehr gering. ■

Recherchebeispiel: Ausbildereignungsverordnung

Bei Suche des Begriffs Ausbildereignungsverordnung werden 156 Treffer angezeigt (Zugriff: 22.12.2008). Eine Sortierung der Liste (z. B. chronologisch absteigend) ist nicht möglich. Dieser Umstand birgt die Gefahr, dass neu veröffentlichte, wissenschaftlich relevante Artikel aus Mangel an Zitierungen unter „ferner liefern“ auftauchen – wenn überhaupt. Ein genauerer Blick auf die Ergebnisse offenbart eine Mischung relevanter Nachweise mit teilweise abwegigen Hinweisen wie den E-Books „Kaffee-Service in der gehobenen Gastronomie“, „Das Produkt Riester-Rente – Das Ausfüllen des Versicherungsantrages“ sowie „Bearbeitung des Posteingangs“ auf den Plätzen 4, 14 und 15 des Page Rankings. Die einschlägige Online-Publikation (BIBB Report) von JABLONKA/ULMER zur Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung vom Dezember 2007 findet sich indes nicht in der Trefferliste. Eine thematische Suche etwa mit Schlagwörtern oder einer Klassifikation ist anders als in Fachdatenbanken ebensowenig möglich wie die Trunkierung von Suchwörtern.

Literatur

- BERGMAN, M. K.: *The Deep Web: Surfacing Hidden Value*. In: *Journal of Electronic Publishing*. 2001 – URL: <http://quod.lib.umich.edu/jep/07-01/bergman.html> (Stand: 29.12.2008)
- DÜCKER, S.; LINTEN, M.: *So viel wie nötig, so wenig wie möglich! Wissenserschließung in der Berufsbildungsforschung*. Bonn 2006 – URL: www.bibb.de/de/27551.htm (Stand: 29.12.2008)
- HANDRECK, F.; MÖNNICH, M. W.: *Google Scholar als Alternative zu wissenschaftlichen Fachdatenbanken*. In: *B.I.T.online* 11 (2008) 4, S. 401–406
- MAYR, PH.; WALTER, A.-K.: *An exploratory study of Google Scholar*. 2007 – URL: eprints.rclis.org/11202/1/OIR-Mayr-Walter-2007.pdf (Stand: 29.12.2008)
- MAYR, PH.; WALTER, A.-K.: *Abdeckung und Aktualität des Suchdienstes Google Scholar*. 2006 – URL: www.ib.hu-berlin.de/~mayr/arbeiten/Mayr-Walter_IWP06.pdf (Stand: 29.12.2008)
- SIETMANN, R.: *Forscher mögen Google*. In: *c't* (2008) 11, S. 49



Vergütung bei Teilzeitausbildung

STELLUNGNAHME VON HORST-DIETER HURLEBAUS ZUM BWP-BEITRAG „TEILZEITAUSBILDUNG – RECHTLICHE GRUNDLAGEN UND MÖGLICHKEITEN“

► In der BWP-Ausgabe 6/2008 befasste sich Carmen Silvia Hergenröder mit rechtlichen Grundlagen und Möglichkeiten der Teilzeiterberufsausbildung gem. § 8 Abs. 1 BBiG. Dabei ging es u. a. auch um die Frage, ob sich eine Verkürzung der Ausbildungszeit auf die Ausbildungsvergütung auswirkt (S. 50). Im Gesetz findet sich dazu keine Regelung. Zu der von Hergenröder vertretenen Position nimmt Horst-Dieter Hurlebaus, Geschäftsführer a. D. der IHK Wuppertal-Solingen-Remscheid, wie folgt Stellung.

„Ohne Lernen keine Vergütung“

Die Teilzeitausbildung wird für die Praxis immer wichtiger. Allerdings sollten ihre Möglichkeiten nicht durch rechtliche Auslegungen zur Vergütungspflicht eingeschränkt werden, wie dies im Artikel von Hergenröder geschieht.

Die Vergütung kann sehr wohl entsprechend der prozentualen Verkürzung der Zeit gekürzt werden (so schon Wurster 2005). Auch wenn im Ausbildungsverhältnis nicht, wie im Arbeitsverhältnis, die Arbeitspflicht des Arbeitnehmers und die Lohnzahlungspflicht des Arbeitgebers die Hauptpflichten sind, sondern Lernpflicht des Auszubildenden und Ausbildungspflicht des Ausbildenden, so kommt der

Vergütungspflicht aus Sicht beider Vertragsparteien doch eine sehr wichtige Bedeutung zu. Die Tatsache, dass die Ausbildungsvergütung auch eine finanzielle Hilfe für die Durchführung der Berufsausbildung sein soll, verbietet es nicht, bei der Bemessung der Höhe der Vergütung die jeweils geleistete Ausbildungszeit zu berücksichtigen. Es ist m. E. unbestritten: Wer sich längere Zeit ausbilden lässt, erhält diese Hilfe über den längeren Zeitraum, bei kürzerer Ausbildung über den kürzeren. Es ist nicht einzusehen, weshalb dieser Grundsatz nicht auch dann gelten soll, wenn es sich nicht um eine kalendarische, sondern – wie im Falle des § 8 Abs 1 Satz 2 BBiG – eine tägliche oder wöchentliche Verkürzung der Ausbildungszeit handelt. Und es ist wohl bisher auch nicht in Zweifel gezogen worden, dass der Auszubildende keinen oder nur einen anteiligen Anspruch auf Zahlung der Ausbildungsvergütung hat, wenn er seiner Lernpflicht ganz oder teilweise nicht nachkommt und für den Ausbildenden keine Pflicht zur Fortzahlung der Vergütung, z. B. nach § 19 BBiG, besteht. Soweit die Berufsausbildung nicht durchgeführt wird, gibt es in der Regel auch keinen Anspruch auf finanzielle Hilfe: „Ohne Lernen keine Vergütung.“

Regelungen oder unterbliebene Regelungen des Sonderfalls des § 8 Abs. 1 Satz 2 BBiG in Tarifverträgen sind für die Auslegung des BBiG nicht entscheidend. Soweit der Tarifvertrag nicht anwendbar ist, muss im Übrigen auch ein tarifvertragliches Plus nicht gewährt werden.

Fazit

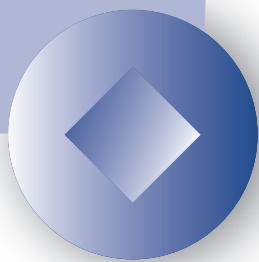
Bei Teilzeitausbildung kann die Vergütung anteilig gekürzt werden. Die Gegenmeinung überzeugt nicht. Sie würde auch die Teilzeitausbildung für den Mittelstand, der immer noch die Hauptlast der Ausbildung trägt, erheblich erschweren. ■

Literatur

WURSTER, B.: *Berufsbildungsgesetz von A bis Z. Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.). Berlin 2005*

ERRATUM

In dem genannten Beitrag zur Teilzeitausbildung (BWP 6/2008, S. 49 f.) wird im Kasten auf S. 50 auf eine Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Teilzeitausbildung hingewiesen. Aufgrund eines redaktionellen Versehens wurde hier eine falsche Jahreszahl genannt. Das richtige Datum der Hauptausschussempfehlung lautet 27. 6. 2008.



Bericht über die Sitzung 1/2009 des Hauptausschusses am 5. März 2009 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Der Hauptausschuss, der unter Vorsitz von INGRID SEHRBROCK tagte, betonte in seiner gemeinsamen Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung die Bedeutung qualifizierter Fachkräfte und die Notwendigkeit zu Stärkung und Qualitätsverbesserungen in der Bildung – vom frühkindlichen Bereich bis hin zur beruflichen Weiterbildung. Die im Jahr 2008 erneut gestiegene Einmündungsquote von 67,7 Prozent der verzeichneten Schulabgänger und Schulabgängerinnen zeige den Erfolg und die Effizienz des dualen Systems. Die Ausbildungsleistung müsse aber auch in Zeiten der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise aufrecht erhalten werden. Die Stellungnahme des Hauptausschusses, der die Stellungnahmen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer als Anlage beigefügt sind, liegt dieser Ausgabe der BWP im Wortlaut bei.

Einleitend erläuterte PETER THIELE, BMBF, die neue Struktur und den Aufbau des vorgelegten Entwurfs des Berufsbildungsberichts. Er gab eine aktuelle Einschätzung der Situation am Ausbildungsstellenmarkt. Die Bundesregierung werde die weitere Entwicklung genau beobachten und Sorge dafür tragen, dass der Konjunkturereinbruch nicht die Ausbildungschancen junger Menschen beeinträchtige. Der Präsident des BIBB, MANFRED KREMER, betonte, dass gegebenenfalls alle ergänzenden und unterstützenden Angebote der Bundesregierung, der BA und der Länder genutzt werden müssten. Er stellte den erstmals vom BIBB in eigener Verantwortung vorgelegten Datenreport vor, der den Berufsbildungsbericht auf der Grundlage von Indikatoren über Strukturen und Entwicklungen in der Berufsbildung nutzerorientiert begleitet.

Eine ursprünglich vorgesehene ausführliche Diskussion zum Projekt Large Scale Assessment in der beruflichen Bildung (LSA-VET) wurde verschoben, um zunächst die Ergebnisse der durchgeführten Pretests abzuwarten. Ziel dieser

Pretests ist es zu ermitteln, ob und inwieweit computergestützte Simulationsverfahren geeignet sind, berufliche Handlungskompetenzen valide zu testen. Prof. Dr. Friedrich Esser, ZDH, machte für die Arbeitgeber deutlich, dass durch die Pretests ausreichend geklärt werden müsse, ob das duale System ohne Verzerrungen mit schulischen Systemen anderer Staaten verglichen werden könne. Voraussetzung sei, dass reale Arbeitsaufgaben aus dem betrieblichen Alltag abgebildet werden.

Das BMBF gab einen Sachstandsbericht zur Einrichtung eines Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und dessen nationale Umsetzung. In erster Linie soll kleinen und mittelständischen Unternehmen ein Instrument zur Selbsthilfe an die Hand gegeben werden. Es gehe nicht um die Entwicklung gemeinsamer Qualitätssicherungsinstrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung und die Schaffung eines entsprechenden „Reglements“.

Der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) hatte dem Hauptausschuss den Entwurf einer Rahmenregelung zu Ausbildungsregelungen nach §§ 66 BBiG, 42m HwO für Menschen, die aufgrund ihrer Behinderung in keinem regulären Beruf ausgebildet werden können, zur Beschlussfassung vorgelegt. Da die Frage der Berufsbezeichnung für solche Ausbildungsberufe noch nicht befriedigend geklärt werden konnte, setzte der Hauptausschuss eine Arbeitsgruppe ein, die sehr zeitnah einen Vorschlag entwickeln soll, der weder diskriminierend wirkende Bestandteile enthalten noch zu Verwechslungen mit anerkannten Ausbildungsberufen führen soll. Außerdem wurde der AFbM beauftragt, unverzüglich unter Federführung des BIBB Arbeitsgruppen einzurichten, die in den verschiedenen Berufsbereichen Ausbildungsregelungen für Menschen mit Behinderung auf der Grundlage der Rahmenregelung erarbeiten sollen.

Der Hauptausschuss beschloss auch die Änderung der Satzung des BIBB und der Richtlinien für die Durchführung der Aufgaben durch den Präsidenten oder die Präsidentin des BIBB. Mit der Änderung wird die neue Systematik und Terminologie der Arbeitsformen, die dem Mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsprogramm des BIBB zugrunde liegt, auch rechtlich umgesetzt. Durch die neue Trias an Arbeitsformen – Forschungsprojekte, Entwicklungsprojekte, wissenschaftliche Dienstleistungen – wird Forschung gegenüber anderen Aufgaben abgegrenzt und klaren Qualitätsmaßstäben unterworfen. Forschung wird als Auftragsforschung, Eigenforschung und Drittmittelforschung durchgeführt. Entwicklungsprojekte, deren wichtigstes Beispiel Ordnungsverfahren sind, zeichnen sich im besonderen Maße durch Praxisrelevanz und Umsetzbarkeit aus. Ihre Durchführung stellt im Normalfall keine Forschung dar, erfolgt aber auf Basis von Forschung und Wissenschaft.

Der Hauptausschuss stellte nach § 97 Abs. 1 Satz 2 BBiG den Haushaltsplan des Instituts für das Haushaltsjahr 2010 fest, der in Einnahmen und Ausgaben mit 37.011 T€ abschließt. In einem weiteren Beschluss wurde ein Vorschlag des Präsidenten und des BIBB-Personalrats mit Nachdruck unterstützt, im BIBB zusätzliche Stellen im Stammhaushalt zur Deckung des langfristigen Bedarfs an Dauerpersonal zu schaffen; das BMBF wurde aufgefordert, die weiteren Verhandlungen zum BIBB-Haushalt mit dem Ziel zu führen, diese Vorschläge umzusetzen. Hintergrund für diesen Beschluss ist die stark gewachsene Zahl des zur Durchführung von Projekten und Programmen befristet einzustellenden Personals. Die Zahl der Einstellungsverfahren und der Personalbestand des BIBB haben deshalb erheblich zugenommen. Dies führt zu stetig wachsenden Anforderungen, insbesondere an den Personal- und IT-Bereich des BIBB, die mit unveränderter Personalausstattung erheblich mehr Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen betreuen müssen.

Außerdem befasste sich der Hauptausschuss mit dem Arbeitsprogramm 2009 des BIBB und der Neukonzeption des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe. Er stimmte mehreren Entwürfen für Ausbildungsordnungen zu (Keramiker/-in, Industrieelektriker/-in, Bergbautechnologe/-technologin, Technische/r Modellbauer/-in). Der Beruf Industrieelektriker/-elektrikerin wurde von den Gewerkschaften mit Nachdruck abgelehnt. Aus Teilmengen zweier bestehender Berufe sei ein vermeintlich neuer, in Wirklichkeit vollkommen redundanter Beruf geschaffen worden, um Betrieben „billigere Absolventen“ zur Verfügung zu stellen. Dies sei auch im Hinblick auf den Europäischen Qualifikationsrahmen und den Vergleich der nationalen Bildungsniveaus ein verheerendes Signal. Berufe sollten eine breite Einsatzfähigkeit und umfassende berufliche Anschlussmöglichkeiten bieten. Dieses bislang konsensual getragene Verständnis werde mit diesem Beruf aufgegeben. Demgegenüber betonten die Vertreter der Bundesregierung und die Arbeitgeber, dass es sich um einen vollwertigen neuen Beruf handle, der dringend benötigt werde, um das Spektrum der Elektroberufe zu vervollständigen. Er biete zudem ein arbeitsmarktfähiges Angebot für weniger theoriebegabte junge Menschen zum Einstieg in eine Tätigkeit im Elektrobereich. Gegebenenfalls stünden einschlägige Möglichkeiten zum Durchstieg in einen dreijährigen Ausbildungsberuf offen. Bedauerlich sei, dass sich die Gewerkschaften nicht der Sachdiskussion gestellt und im Sachverständigenverfahren mitgewirkt hätten. Die Länderseite hob hervor, dass den zwanzig bis fünfundzwanzig Prozent Schulabgängerinnen und Schulabgängern, die weniger leistungsstark sind, effektiv geholfen und der Einstieg in eine Berufsausbildung mit Arbeitsmarktfähigkeit ermöglicht werden müsse.

Ein weiterer Diskussionspunkt war die im Verordnungsentwurf vorgesehene, aus Arbeitgebersicht „unkomplizier-

te Durchstiegsmöglichkeit“, nach der die Abschlussprüfung beim Industrieelektriker/bei der Industrieelektrikerin auf Teil I der Gestreckten Abschlussprüfung in einem Anschlussberuf angerechnet werden kann. Aus Sicht des BMBF fehlen hierfür bislang die gesetzlichen Voraussetzungen. Diese müssten noch geschaffen werden. Die Arbeitgeber appellierten für eine sehr zügige, unbürokratische Lösung.

Abschließend wurde in einer kurzen Diskussion kritisiert, dass Bundesministerien Aufträge zur Berufsbildungsforschung ohne Beteiligung bzw. ohne Information des BIBB und des Hauptausschusses als dessen erstem Organ aususchreiben. BIBB-Präsident MANFRED KREMER machte deutlich, dass das BIBB „der operative Arm der Bundesregierung“ in Angelegenheiten der Berufsbildung sei. Deshalb sollte durch einen „transparenten Informationsaustausch“ die Beteiligung des BIBB und seiner Organe gewährleistet werden. Ferner müsse sichergestellt werden, dass Informationen zu bewilligten Projekten in KIBB eingestellt und dadurch nutzbar gemacht werden.

Aktuell erschienen



Hans Dieter Münk, Reinhold Weiß (Hrsg.)
Qualität in der beruflichen Bildung
 Forschungsergebnisse und
 Desiderata
 AG BFN, Band 6

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

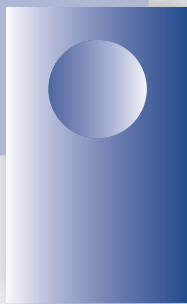
Was sichert und fördert die Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Bezug auf die Prozesse sowie In- und Output? Die Beiträge in diesem Sammelband thematisieren begriffliche und konzeptionelle Grundlagen sowie Perspektiven für die Berufsbildungsforschung. Anschließend wird auf die Qualitätsentwicklung unter den besonderen Systembedingungen der beruflichen/betrieblichen Aus- und Weiterbildung eingegangen. Darüber hinaus betrachten die Autoren die Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen.

Der Band dokumentiert eine Tagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Ziel der Tagung war es, die elementaren Aspekte von Qualität zu analysieren, Forschungsdesiderata zu beschreiben und Grundlagen für Handlungsempfehlungen bereitzustellen.

BIBB 2009, ISBN 978-3-7639-1111-0
 195 Seiten, 24,90 EUR

Sie erhalten diese
 Veröffentlichung beim:
 W. Bertelsmann Verlag
 Postfach 10 06 33
 33506 Bielefeld
 Telefon: (05 21) 911 01-11
 Telefax: (05 21) 911 01-19
 E-Mail: service@wbv.de

BIBB



Weiterbildung im Lebenszusammenhang

ANGELA FOGOLIN

Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“

Harry Friebel

Ziel-Verlag, Reihe: Grundlagen der Weiterbildung, Augsburg 2008, 186 Seiten, 19,90 EUR



Im vorliegenden Band werden in insgesamt fünf Kapiteln Ergebnisse des Forschungsprojekts „Weiterbildung im Lebenszusammenhang, Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel (HBLP)“ vorgestellt.

Im Mittelpunkt des ersten Kapitels steht das Projekt selbst, eine Längsschnittstudie, die seit 1980 unter Leitung von Prof. FRIEBEL

durchgeführt wird. Bis 2006 wurde dabei ein Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte 1979 in bislang 17 quantitativen und 15 qualitativen Erhebungen befragt. Das Sample, das sich aus Personen der Geburtsjahrgänge 1959 bis 1964 zusammensetzt, erscheint dabei im Hinblick auf den bundesrepublikanischen gesellschaftlichen Modernisierungsprozess gleich mehrfach interessant:

- In den 1970er-Jahren profitierten die „Kinder der Bildungsexpansion“ von größeren Bildungschancen,
- in den 1980er-Jahren waren sie besonders stark von der Strukturkrise des Arbeitsmarktes betroffen und erleb(t)en infolgedessen als Angehörige der geburtenstarken „Babyboomer“-Generation eine massive Verdrängungskonkurrenz.

Ein zentrales Anliegen und Forschungsziel der Studie besteht darin, die komplexen Verschränkungen zwischen individueller Lebensplanung (hinsichtlich Bildung, Erwerbs-

arbeit und Familie) einerseits („Individualisierung“) und der gesellschaftlichen Steuerung und Organisation von Bildungs- und Lebensverläufen andererseits („Institutionalisierung“) zu thematisieren. Der gegenwärtige bildungspolitische und -ökonomische Diskurs des „Lebenslangen Lernens“ wird dabei insofern sehr kritisch hinterfragt, als er nach Auffassung des Autors zu stark auf die individuelle Perspektive abzielt und gesellschaftliche Dimensionen und Exklusionsmechanismen weitgehend ausblendet.

Die These „Zu den Kindern der Bildungsexpansion“ wird im zweiten Kapitel anhand eines Vergleichs mit der Elterngeneration am Beispiel des höchsten erzielten allgemeinbildenden Schulabschlusses eindrucksvoll belegt. Allerdings darf hier nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht zuletzt auch infolge des erschwerten Zugangs zu Berufsbildungswegen Anfang der 1980er-Jahre viele der Befragten weiterführende Schulen besuchten.

Die biografische Entwicklung hinsichtlich beruflicher Qualifizierung, Erwerbstätigkeit und Familienplanung steht im Mittelpunkt des dritten Kapitels. Eine Gegenüberstellung von (1980 abgefragten) Wunschträumen und der seither zu beobachtenden realen Entwicklung verleiht dabei der Untersuchung einen besonderen Reiz. In der realen Entwicklung lassen sich beim untersuchten Sample deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede beobachten: So verfügen (bei einer annähernd gleichen Verteilung beim höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss) weitaus mehr Männer als Frauen über einen Hochschulabschluss, sind in der Erwerbsarbeit die befragten Frauen „signifikant überrepräsentiert in Teilzeitarbeitsverhältnissen“ (S. 76) und laufen vor allem Mütter, die im Sample ohnehin über das „insgesamt geringste berufliche Qualifikationsniveau“ (S. 82) verfügen, tendenziell Gefahr, in eine Traditionalisierungsfalle zu geraten. Für ihre eigenen Kinder schließlich favorisieren 80 Prozent der untersuchten Mütter und Väter das Abitur als allgemeinbildenden Schulabschluss.

Auch in Bezug auf formale Weiterbildung, die im vierten Kapitel erörtert wird, zeigen sich bei den befragten Vätern und Müttern deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Sichtbar werden auch institutionelle Exklusionsmechanismen, die Zugangswege ermöglichen oder ausschließen.

Abschließend werden im fünften Kapitel Schlussfolgerungen aus den bisherigen Forschungsarbeiten gezogen.

Fazit: Der gut lesbare Band ist insgesamt sehr zu empfehlen. Das wohl einzigartige empirische Material ermöglicht eine Auseinandersetzung mit fast 30 Jahren bundesrepublikanischer Bildungsgeschichte, angesiedelt im Spannungsfeld zwischen individuellen Chancen und gesellschaftlicher Determinierung. Als Manko gilt es anzumerken, dass ein etwaiger Migrationshintergrund von Probandinnen und

Probanden in den bisherigen Forschungsarbeiten nicht mitberücksichtigt wurde.

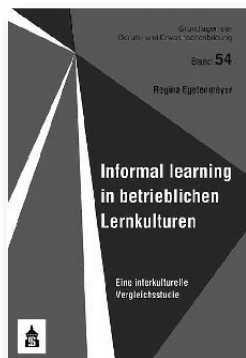
Informelles Lernen

BERND KÄPPLINGER

Informal learning in betrieblichen Lernkulturen – Eine interkulturelle Vergleichsstudie

Regina Egetenmeyer

Schneider Verlag, Hohengehren 2008, 234 S. 19,80 EUR



Die Promotionsarbeit von REGINA EGETENMEYER an der Universität Duisburg-Essen bietet einen aufschlussreichen Kontrast zu internationalen Benchmarking-Ansätzen. Diese Ansätze setzen auf Rankings und sind kennzeichnend für internationale Vergleiche, wie u. a. die PISA-Studien, oder EU-weite Zielvorgaben, wie bspw. im Rahmen der Lissabon-

Strategie die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung der 25- bis 64-Jährigen auf 12,5 Prozent bis zum Jahr 2010. Anhand quantitativer Kennzahlen werden hier die Bildungssysteme verschiedener Länder gemessen und miteinander verglichen. EGETENMEYER hingegen geht anders vor: Sie untersucht anhand eines qualitativen Forschungsdesigns informelle, betriebliche Lernkulturen an Standorten eines Konzerns in Deutschland, England und Spanien. Dabei sensibilisiert sie für die dortigen Kulturunterschiede und Lernverständnisse. Informelles Lernen unterscheidet sie kategoriell in Lerngegenstände, Lernmotive, Lernwege, Ressourcen und Informelle Lernkontrolle. Die Auswertungsergebnisse werden dann zunächst je nach Betrieb dargestellt und dann mit den anderen Betrieben verglichen, wobei sich hier die Frage stellt, ob hier wirklich Länderspezifiken oder nicht vielmehr „nur“ Betriebsspezifiken rekonstruiert werden.

So schafft sie exemplarisch anhand des Begriffs „Informal learning“ ein Bewusstsein dafür, dass selbst direkte Übersetzungen (wie z. B. „Informelles Lernen“ im Deutschen) national sehr unterschiedlich verstanden werden.

Schade ist, dass die insgesamt 19 Interviews, die der Studie zugrunde liegen, allein mit Führungskräften geführt wurden. Hier hätte im Sinne des sozialen Dialogs sowohl eine Erweiterung auf andere Personalgruppen als auch eine Methodentriangulation mit einer quantitativen Befragung interessante Aspekte hervorbringen können. Vielleicht hätte dies aber auch den Rahmen einer Promotionsarbeit gesprengt.

EGETENMEYER ruft in Erinnerung, dass am Anfang der europäischen Bildungspolitik eine größere Sensibilität für die Unterschiede vorhanden war, was in den letzten beiden Jahrzehnten etwas in den Hintergrund gerückt ist. Vielleicht kann ihr Buch ein Impuls für eine neue Qualität der europäischen Bildungsdiskussion sein. Aus dem Fazit des Buches schlussfolgernd müsste man sich zukünftig stärker um die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden gleichermaßen bemühen. Weder naive Zahlengläubigkeit noch national-kulturalistische Eigenbrötlerei ist gefragt. So könnte zum einen an interkulturell angemessenen Indikatoren des lebenslangen Lernens verstärkt gearbeitet werden, um quantitative Eckdaten zu erhalten. Zum anderen sollte man sich aber immer bewusst sein, dass solche Zahlen nicht für sich allein stehen, sondern eine fundierte Interpretation brauchen, die sich kultureller, politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Unterschiede bewusst ist. Die anstehende Herausforderung ist dabei allerdings, wie man dies für mittlerweile 27 EU-Länder mit 23 Amtssprachen und zahlreichen Minderheiten methodisch meistern kann. EGETENMEYER weist mehrfach fundiert und methodenkritisch auf Probleme bei ihrem Vergleich von „nur“ drei Ländern bzw. von „nur“ drei betrieblichen Lernkulturen hin. Was bedeutet dies für einen quantitativ-qualitativen Vergleich aller Bildungssysteme im erweiterten Europa? Welcher akute Handlungsbedarf ergibt sich daraus für Politik und Wissenschaft? Darauf kann und will die Veröffentlichung keine Antwort geben, sie stellt aber zum richtigen Zeitpunkt wichtige Fragen (erneut) in den Mittelpunkt der europäischen Weiterbildungsdiskussion.

In der Redaktion eingegangene Neuerscheinungen

UWE BRITTEN

Das Berufsausbildungsbuch

Wie Eltern ihre Kinder unterstützen können

BALANCE ratgeber, Bonn 2008

208 Seiten, 14,90 EUR, ISBN 978-3-86739-008-8

REGINA BUHR u. a. (Hrsg.)

Durchlässigkeit gestalten!

Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Waxmann Verlag, Münster 2008

312 Seiten, 34,90 EUR, ISBN 978-3-8309-2027-4

CORTINA GENTNER (Hrsg.)

Produktionsschulen im Praxistest

Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern

Waxmann Verlag, Münster 2008

364 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-8309-2060-1

MICHAEL GESSLER, BRITTA A. STÜBE

Diversity Management

Berufliche Weiterbildung im demografischen Wandel

Waxmann Verlag, Münster 2008

152 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-8309-2012-0

MANUELA KRAMER, DANIELA STOECKER

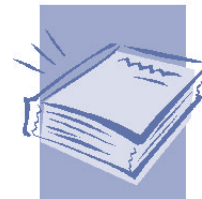
Kompetent fördern und fordern – Handlungshilfen für die Benachteiligtenförderung

Leitfaden für die Bildungspraxis, Band 28

Schriftenreihe des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008

56 Seiten, 17,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3688-5



INTERVIEW WITH KLAUS HEBBORN
Local authority responsibility for education
Bildung in kommunaler Verantwortung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) p. 5

Two of the major guiding principles of current educational policy are regionalisation and local authority responsibility for education. As far as the implementation of a strategy for lifelong learning is concerned, the Innovation in Continuing Training Working Group is acting in line with these principles by recommending “the development and fostering of coherent and locally based educational management”. The present interview expounds upon how a stronger degree of local networking can assist in achieving better coordination and interlinking of educational venues and provision and upon the scope of responsibility and competence to be accorded to local governments in the implementation of reforms within the educational system.

WOLFGANG JÜTTE
Networking and cooperation – occupying a position between a metaphor for modernisation and a professional structural task
Vernetzung und Kooperation – zwischen Modernisierungsmetapher und fachlicher Gestaltungsaufgabe

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) p. 10

The networking paradigm has been accorded an increasing degree of significance over recent years in conjunction with the concept of lifelong learning. Although networks are certainly capable of being subjected to critical evaluation, the introduction of network-shaped arrangements into the field of education give rise to new professional structural tasks. The present paper sheds light on new professional requirements for chairing networks and reflexive network management. Mere problem solving promises are no longer sufficient in the light of the establishment of networks as an integrated component of everyday educational work. Appropriate forms of monitoring and evaluation are being viewed as increasingly important.

SANDRA FITZEN, UWE LEHMPFUHL, VERONIKA MANITIUS
Local educational planning and reporting

A pre-requisite for the improvement of regional transitional management

Lokale Bildungsplanung und -berichterstattung

Voraussetzung zur Optimierung des Regionalen Übergangsmanagements

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) p. 14

For many young people, the transition from general schooling to vocational training remains a major hurdle. Although a system of regional transitional management may be of assistance in improving transitions at this particular interface within the educational system, underlying data which is also suitable for management purposes is required. The present authors take the city of Darmstadt as an example in demonstrating that local government school development planning and local educational reporting represent procedures which are basically fit for purpose in this regard, although these will still need to undergo further development towards a “transitional monitoring” system if the necessary managerial knowledge is to be made available.

INTERVIEW WITH FRIEDHELM KOWALSKI
Training place guarantee for lower secondary school pupils

A local government alliance in Iserlohn

Ausbildungsplatzgarantie für Hauptschülerinnen und Hauptschüler

Ein kommunales Bündnis in Iserlohn

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) p. 18

The town of Iserlohn attracted a great deal of attention in the summer of 2008 with its training place guarantee for lower secondary school pupils. This guarantee is backed up by the “Quantum Leap” Project, a local government alliance which has set itself the objective of providing a better structure for young people making the transition from school to vocational training by introducing new ideas and by joining together all available forces. An interview with the Chairman of the town’s Finance, Youth and Schools Department presents the structure of the project and the initial experiences gained.

WILFRIED KRUSE, BASTIAN PELKA
HESSENCAMPUS: Cooperation and networking for the implementation of a strategy for lifelong learning
HESSENCAMPUS: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) p. 22

The HESSENCAMPUS Initiative was instigated at the end of 2006 by the Ministry of Education and Cultural Affairs in Hessen. The plan was initiated within the scope of a development partnership between the federal state and the regions and laid down the basic principles for the establishment of regional centres capable of various structuring depending on the re-spective prevailing general conditions. The present paper expounds on the educational policy background and the pedagogical concept underlying the initiative. It also provides insights into the structural opportunities afforded to the relevant regional initiatives in terms of the establishment and expansion of Centres of Lifelong Learning.

REGINA GELLRICH
Developing transnational educational areas

Cross-border educational cooperation projects and networking taking the PONTES Learning Region as an example

Transnationale Bildungsräume entwickeln

Grenzüberschreitende Bildungsk Kooperation und Vernetzung am Beispiel der Lernenden Region PONTES

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) p. 27

Although border regions face particular challenges, they also provide opportunities for the implementation of European educational and employment policy. One of the approaches deployed in making use of this for future oriented educational and regional development is the concept of the Learning Region. The cross-border PONTES educational network is taken as an example to portray how this concept is implemented in the German-Polish-Czech Euro Region of Neisse-Nisa-Nysa in order to develop this border region into a high performing transnational educational area.

NADINE MÖHRING-LOTSCH, THOMAS SPENGLER
Structuring educational networks in an optimum manner

A guide for work in networks

Bildungsnetzwerke optimal gestalten

Ein Leitfaden für die Netzwerkarbeit

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) p. 32

Network formation is an approach adopted in particular by educational providers in the field of vocational education and training seeking to react to new market requirements. The present article expounds upon a guide for an “optimum” educational network drawn up on the basis of relevant company management approaches adopted and developed within the scope of pilot project works conducted. The guide can serve as an aid in investigating major factors for success within the general conditions prevailing in networks and was also used to provide the network evaluation required within the pilot project. The results of this evaluation are presented.

NORMANN MÜLLER
Training for academics in Germany: blind spots in the international comparison conducted by the OECD

Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) p. 42

The indicators-based 2008 OECD Report “Education at a glance” received considerable attention in the German press by dint of the fact that it seemed to suggest Germany should be awarded very low marks for the way it conducts training for academics. Evidence of this is usually presented in the form of a reference to the ratios contained within the report of those graduating from the tertiary education sector. The present paper investigates whether this difference may be explained by the particular characteristics of the structure of vocational training and the labour market in Germany, aspects which are not accorded consideration within the scope of the OECD investigation.

AUTORINNEN UND AUTOREN

- **SANDRA FITZEN**
Regionales Bildungsbüro der Stadt Dortmund im Bereich Übergang Schule – Arbeitswelt
Kleppingstr. 21–23
44135 Dortmund
sfitzen@stadtdo.de
- **DR. REGINA GELLRICH**
Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal/
PONTES-Agentur
St. Marienthal 10, 02899 Ostritz
gellrich@ibz-marienthal.de
- **KLAUS HEBBORN**
Deutscher Städtetag/Dezernat Bildung, Kultur und Sport
Lindenallee 13–17, 50968 Köln
klaus.hebborn@staedtetag.de
- **MARION HÜCHTERMANN**
Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT
Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.
Gustav-Heinemann-Ufer 84–88
50968 Köln
huechtermann@iwkoeln.de
- **DR. HORST-DIETER HURLEBAUS**
Bremer Str. 44, 42109 Wuppertal
hb.hurlebaus@gmx.de
- **PROF. DR. WOLFGANG JÜTTE**
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de
- **YVONNE KOHLMANN**
Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
Breite Str. 29, 10178 Berlin
y.kohlmann@arbeitgeber.de

- **FRIEDHELM KOWALSKI**
Stadt Iserlohn
Ressort Finanzen, Jugend, Schule
Schillerplatz 7, 58636 Iserlohn
kowalski@iserlohn.de
- **DR. WILFRIED KRUSE**
Technische Universität Dortmund
Sozialforschungsstelle Dortmund
Evinger Platz 17, 44339 Dortmund
kruse@sfs-dortmund.de
- **BERND MAHRIN**
Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre (IBBA)
Franklinstraße 28/29, 10587 Berlin
bernd.mahrin@alumni.tu-berlin.de
- **VERONIKA MANITIUS**
Institut für Schulentwicklungs-
forschung der TU Dortmund
44221 Dortmund
manitius@ifs.uni-dortmund.de
- **NADINE MÖHRING-LOTSCH**
Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg/Institut für Berufs- und
Betriebspädagogik
Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg
nadine.moehring@ovgu.de
- **RALF PANNEN**
Fachhochschule für Rechtspflege
Nordrhein-Westfalen
Schleidtalstr. 3
53902 Bad Münstereifel
ralf.pannen@fhr.nrw.de
- **DR. BASTIAN PELKA**
Technische Universität Dortmund
Sozialforschungsstelle Dortmund
Evinger Platz 17, 44339 Dortmund
pelka@sfs-dortmund.de
- **PROF. DR. THOMAS SPENGLER**
Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg/Lehrstuhl für Betriebs-
wirtschaftslehre, insbes. Unterneh-
mensführung und Organisation
Postfach 4120, 39016 Magdeburg
thomas.spengler@ovgu.de

AUTOREN DES BIBB

- **DR. URSULA BYLINSKI**
bylinski@bibb.de
- **MARTIN ELSNER**
elsner@bibb.de
- **ANGELA FOGOLIN**
fogolin@bibb.de
- **DR. DAGMAR GIELISCH**
gielisch@bibb.de
- **UTE HIPPACH-SCHNEIDER**
hippach-schneider@bibb.de
- **DR. BERD KÄPPLINGER**
kremer@bibb.de
- **MANFRED KREMER**
kremer@bibb.de
- **DR. UWE LEHMPFUHL**
lehmpfuhl@bibb.de
- **MARKUS LINTEN**
linten@bibb.de
- **DR. EGON MEERTEN**
meerten@bibb.de
- **NORMANN MÜLLER**
normann.mueller@bibb.de
- **HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU**
paulini-schlottau@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

38. Jahrgang, Heft 2/2009, März/April 2009

Redaktionsschluss 13. März 2009

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser,

Nicole Stephan

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 Deißinger, 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

Weiterbildungs- Innovations-Preis 2010

**Der WIP feiert Jubiläum.
Das Bundesinstitut für Berufsbildung
(BIBB) prämiiert zum zehnten Mal
innovative Konzepte zur beruflichen/
betrieblichen Weiterbildung.**

**Entwickeln Sie innovative Konzepte zur
beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung?**

**Dann sollten Sie an dieser Preisausschreibung
teilnehmen!**

Welche Preise sind zu gewinnen?

In diesem Jahr werden sechs Preise à 2.500 Euro vergeben. **Fünf Preise** werden für innovative Konzepte **zu allen Themen und Feldern** der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung vergeben. **Ein Sonderpreis** wird ausgelobt für innovative Konzepte der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung sowie der beruflichen Aufstiegsfortbildung, die zur **Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung** beitragen.

Die Preisverleihung steht unter der Schirmherrschaft des Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Die Preisträger werden vom Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung auf der Bildungsmesse in Köln im Frühjahr 2010 ausgezeichnet. Über die prämierten Konzepte und Preisträger wird in der Presse und in Fachzeitschriften berichtet.

Ihre Konzepte sind uns sehr wichtig. Sie geben der Berufsbildungsforschung und der Ordnungsarbeit im BIBB wertvolle Signale für die Früherkennung

von Qualifikationsentwicklungen. Die Konzepte verbleiben im Bundesinstitut für Berufsbildung und werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwandt.

Wie können Sie an der Preisausschreibung teilnehmen?

Sie können die Bewerbungsunterlagen aus dem Internet abrufen: www.bibb.de/wip

oder anfordern

per Fax: 0228/107-2955
per E-Mail: wip@bibb.de
per Post: siehe Anschrift unten

Ihre Bewerbung senden Sie bitte in doppelter Ausführung auf dem Postweg an das:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Stichwort: WIP 2010
A 2.2
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Bewerbungsfrist: 1. März bis 31. Juli 2009

Nicht einzureichen sind Konzepte zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung Jugendlicher sowie solche, die sich ausschließlich an Hochschulabsolvent(inn)en richten.

Eine Initiative von:

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

didacta
Verband der Bildungswirtschaft

Frankfurter Rundschau
Neues Lesen. Weiter denken.

managerSeminare