

Bildungs- und Berufsverläufe gestalten

Lebenslanges Lernen –
Wunsch und Wirklichkeit

Das Nationale Bildungspanel
für Deutschland: Potenziale für
die Berufsbildungsforschung

Berufsverläufe nach zwei-
jähriger Grundbildung

Übergänge in Ausbildung –
Kontinuität im Bildungsverlauf

Schul- und Berufswege
funktionaler Alphabeten

Qualifizieren in der Zeitarbeit

EDITORIAL

- 3 Lebenslanges Lernen – Wunsch und Wirklichkeit**
Manfred Kremer

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Fachkräftegewinnung in nicht ausbildenden Betrieben und Maßnahmen zur Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung**
Felix Wenzelmann, Gudrun Schönfeld



**THEMENSCHWERPUNKT:
BILDUNGS- UND
BERUFSVERLÄUFE GESTALTEN**

- 6 Das Nationale Bildungspanel für Deutschland: Potenziale für die Berufsbildungsforschung**
Wolfgang Ludwig-Mayerhofer, Heike Solga, Kathrin Leuze
- 11 Mit Berufsattest in den Arbeitsmarkt**
Ergebnisse einer schweizerischen Längsschnittstudie über die Berufsverläufe nach einer zweijährigen beruflichen Grundbildung
Marlise Kammermann, Achim Hättich
- 15 Konzertieren statt konkurrieren**
Hintergründe und Zielsetzung der Initiative „Übergänge mit System“
Clemens Wieland, Aline Hohbein
- 17 Übergänge mit System – der neue Hamburger Weg in die berufliche Ausbildung**
Rainer Schulz, Katja Horsmann
- 21 Stabilität in der Ausbildung – Kontinuität im Bildungsverlauf**
Carolin Böse, Ruth Heinke
- 23 Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland**
Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel
Doreen Holtsch, Rainer Lehmann
- 27 Qualifizierungskonzepte in der Zeitarbeit**
Anforderungen aus Sicht der Beschäftigten
Monika Sossna, Melanie Pohner
- 32 Erwerbsarbeit, Bildung und außerberufliches Leben miteinander vereinbaren**
Ansätze und Ideen einer lebensphasenorientierten Personalpolitik
Svenja Pfahl, Stefan Reuyß
- 36 Altersgerechte Qualifizierung und Lernen im Erwerbsverlauf**
Frerich Frerichs



POSITIONEN

- 40 Selektivität und Dysfunktionalität der vorberuflichen Bildung**
Anmerkungen zum Zusammenhang zwischen dem „Übergangssystem“ und der amerikanischen NBA
Dieter Münk



WEITERE THEMEN

- 45 Kann der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens beitragen?**
Katrin Gutschow, Sabine Seidel
- 49 Textilgestalter/-in im Handwerk – Neukonzeption der Ausbildung in den traditionellen textilen Handwerkstechniken**
Christiane Reuter
- 51 Berufliche Bildung in Kasachstan im Kontext der wirtschaftlichen Entwicklung**
Makhabbat Kenzhegaliyeva
- 53 Globale Wettbewerbsfähigkeit und Nachhaltigkeit**
Deutschland und die USA bauen ihre Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung aus
Volker Rein

Rezensionen

Abstracts / Impressum

Autorinnen und Autoren



MANFRED KREMER
Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung, Bonn



Lebenslanges Lernen – Wunsch und Wirklichkeit

Oder: Wie wünschen wir uns die Wirklichkeit?

Liebe Leserinnen und Leser,

Konzepte zur kontinuierlichen Bildung haben sich seit Ende der 1960er Jahre auf internationaler und nationaler Ebene entwickelt. Gute Ideen und Beispiele gibt es genug; einige davon finden sich in diesem Heft. Warum ist trotzdem das Lernen im Lebensverlauf noch nicht zur Selbstverständlichkeit geworden?

LERNEN IM LEBENSVERLAUF GELINGT NUR, WENN IM LEBENSVERLAUF ERFOLGREICH GELERNT WIRD

Dieser eigentlich triviale Zirkelschluss weist auf Ursachen der Defizite bei der Umsetzung der „Lebenslang-Lernen-Maxime“ hin. Die Grundlagen für die Fähigkeit und Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen werden in der frühen Kindheit und in der Grundschule gelegt. Diese schlichte Einsicht hat die deutsche Bildungspolitik bis in die späten 1990er Jahre weitgehend ignoriert. Trotz großer aktueller Anstrengungen wird es lange dauern, hier international Anschluss zu finden.

Als andere Länder in den 1970er und 1980er Jahren ihre Systeme grundlegend reformiert haben, als ganztägiges Lernen in integrierten Schulen zum internationalen Standard wurde, hat Deutschland eine aufgeregte Debatte über Schulstrukturen geführt, die in den 1980er Jahren in einem bildungspolitischen Dornröschenschlaf versandete. Hauptfaktoren der durch PISA belegten Erfolge anderer Bildungssysteme sind übergreifende Bildungskonzepte vom Elementar- bis zum Sekundärbereich und Personal, das nicht nur Bildung, sondern auch Erziehung als selbstverständliche Aufgabe wahrnimmt. Es sind aktivierende Lernmethoden und individuelle Förderung in kleinen Lerngruppen, zudem mehr Zeit zum Lernen und soziale Inklusion durch gemeinsames ganztägiges Lernen bis zum Ende der Schulpflicht. PISA hat die Debatte darüber in Deutschland neu belebt und auch zu Fortschritten geführt. Nach wie vor ist aber die Bereitschaft, diese Erkenntnisse breit in die deutsche Schulwirklichkeit zu übertragen, zu wenig ausgeprägt.

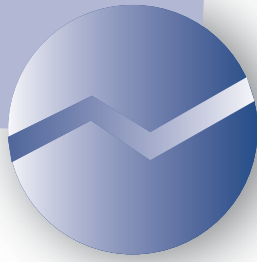
Allein mit seinem dualen Berufsbildungssystem und einem ebenso in Beschäftigung führenden Schulberufssystem hat Deutschland international weiter Vorbildcharakter: Ein international herausragend hoher Anteil von 85 Prozent der jungen Erwachsenen erwirbt eine beruflich verwertbare Qualifikation.

Aus wenig überzeugenden ordnungspolitischen und auch finanziellen Gründen wurde allerdings in den 1990er Jahren – vor allem im Westen der Republik – versäumt, den Mangel an betrieblichen Ausbildungsangeboten durch den bedarfsgerechten Ausbau des Schulberufssystems und betriebsnaher außerbetrieblicher Ausbildungsprogramme auszugleichen. Stattdessen entwickelte sich seit Mitte der 1990er Jahre ein ausuferndes „Übergangssystem“. Darin mündeten dann alljährlich auch viele Zehntausende von ausbildungsfähigen Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern ein.

PRIORITÄT FÜR BILDUNG HÄUFIG POSTULIERT, ZU SELTEN REALISIERT

Bleibt festzuhalten, dass ein zu großer Teil von Kindern und Jugendlichen, vor allem aus sogenannten „bildungsfernen“ Elternhäusern, die Grundlagen für lebenslanges Lernen nicht erwirbt. Auch nach dem Eintritt ins Berufsleben gilt: „Wer hat, dem wird gegeben“. Je besser die Qualifikation, je höher das Einkommen, umso häufiger wird weitergelernt. In Kindheit und Jugend verpasste Chancen blockieren aktives Weiterlernen im Erwachsenenalter.

Die bescheidene Teilnahme an Weiterbildung hat allerdings auch strukturelle Gründe. So hat Deutschland zwar ein international einzigartiges System national anerkannter Fortbildungsberufe und auch deutliche Fortschritte bei Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zwischen beruflicher (Fort-)Bildung und Hochschulbildung erreicht, aber immer noch erscheint die Hochschule als „Königsweg“ und die Berufsbildung als „Trampelpfad“. Zwar fordern Sozialparteien und Politik vehement die Gleichwertigkeit. In der Personal- und Tarifpolitik, in der Wirtschaft und im Öffentlichen Dienst schlägt sich dies aber kaum nieder. Es fehlt zudem an hinreichenden finanziellen Beiträgen der öffentlichen Hand und der Betriebe zur beruflichen Weiterbildung, die in dieser Hinsicht deutlich schlechter gestellt ist als die Hochschule. Dabei gäbe es die Chance, durch eine strukturell und finanziell unterfütterte breite Kampagne für mehr berufliche Fortbildung und Nachqualifizierung die drohende Qualifikationslücke schneller und bedarfsgerechter zu schließen als durch bloße Erhöhung der Akademikerquote. Sie sollte genutzt werden! ■



Fachkräftegewinnung in nicht ausbildenden Betrieben und Maßnahmen zur Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung

FELIX WENZELMANN, GUDRUN SCHÖNFELD

► Ein Großteil der Betriebe beteiligt sich nicht an der Ausbildung Jugendlicher. Was sind die Gründe hierfür, wie decken diese Betriebe ihren Fachkräftebedarf, und was kann getan werden, um die Ausbildungsbeteiligung zu erhöhen? Diesen Fragen geht die BIBB-Erhebung „Betriebsbefragung zur Gewinnung von Fachkräften“ nach.

WARUM BETEILIGEN SICH BETRIEBE NICHT AN DER AUSBILDUNG?

Im Jahr 2008 beteiligten sich „nur“ 24 Prozent der Betriebe in Deutschland an der beruflichen Ausbildung (vgl. TROLTSCH 2010a). Wie die BIBB-Erhebung zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung zeigt, lohnt sich die Ausbildung für Betriebe, da der Nutzen der Ausbildung zumeist die Kosten übersteigt (vgl. SCHÖNFELD u. a. 2010). Doch warum bildet die Mehrzahl der Betriebe nicht aus, und auf welche Weise decken diese Betriebe ihren Fachkräftebedarf? Zur Beantwortung dieser Fragen wurde im Jahr 2008 eine „Betriebsbefragung zur Gewinnung von Fachkräften“ durchgeführt.

725 Betriebe, die 2007 nicht ausgebildet haben, beteiligten sich an der Erhebung. Ergänzt werden die Angaben mit Auswertungen aus der parallel durchgeführten Befragung von knapp 3.000 Ausbildungsbetrieben zu Kosten und Nutzen der Ausbildung (zur Anlage der Studien vgl. SCHÖNFELD u. a. 2010).

Die Gründe, nicht auszubilden, sind vielfältig (vgl. SCHÖNFELD/WENZELMANN 2010). So sind in 36 Prozent der Nichtausbildungsbetriebe weder die sächlichen noch die personellen Voraussetzungen für die Durchführung einer Ausbildung vorhanden, bei weiteren 29 Prozent ist eine der beiden Bedingungen nicht erfüllt. Von diesen Betrieben haben 78 Prozent im letzten Jahrzehnt nicht ausgebildet und planen dies auch zukünftig nicht. Der Großteil dieser Betriebe (92 %) ist mit weniger als zehn Beschäftigten sehr klein und damit häufig gar nicht oder nur sehr selten auf der Suche nach neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Daher spielt für sie Ausbildung in der Personalplanung auch keine Rolle. Betriebe, die über die nötigen Ausbildungsvoraussetzungen verfügen, verweisen vor allem auf einen Mangel an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern (56 %), zu hohe Kosten (55 %) und eine zu lange Abwesenheit der Auszubildenden vom Betrieb (49 %).

Die **personellen Voraussetzungen** für die Durchführung einer Ausbildung sind erfüllt, wenn es im Betrieb mindestens eine Person gibt, die über eine Ausbildungsberechtigung (z. B. Ausbildereignungsprüfung) verfügt. Die **sächlichen Voraussetzungen** für die Durchführung einer Ausbildung sind erfüllt, wenn die räumliche Situation und die technische Ausstattung des Betriebs eine Ausbildung nach den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung erlauben. Diese Voraussetzungen können von Beruf zu Beruf deutlich variieren.

PERSONALGEWINNUNGSSTRATEGIEN

Bei der Besetzung von Fachkräftestellen greifen Ausbildungsbetriebe in den meisten Fällen zunächst auf die in ihrem Betrieb Ausgebildeten zurück (vgl. Tab. 1). Nichtausbildungsbetriebe verfügen nicht über diese Möglichkeit. Für sie ist daher die Einstellung

berufserfahrener Fachkräfte vom externen Arbeitsmarkt am wichtigsten. Ausbildungsbetriebe nutzen diesen Rekrutierungsweg ebenfalls häufig, besonders in Betrieben mit einem erhöhten Fachkräftebedarf. Nichtausbildungsbetriebe setzen daneben häufig auf eine interne Qualifizierung von Beschäftigten, die über keine Berufsausbildung verfügen, insbesondere Betriebe, die in den letzten drei Jahren tatsächlich Fachkräfte eingestellt haben bzw. die für die Zukunft einen erhöhten Bedarf erwarten. Von untergeordneter Bedeutung ist in den meisten Aus- und Nichtausbildungsbetrieben die Einstellung von Berufsanfängerinnen und -anfängern, die schulisch oder in anderen Betrieben ausgebildet wurden. Größere Berufseinstiegschancen finden die in anderen Betrieben Ausgebildeten in größeren Nichtausbildungsbetrieben, die schulisch Ausgebildeten bei Nichtausbildungsbetrieben im öffentlichen Dienst und in den freien Berufen.

MASSNAHMEN ZUR VERGRÖßERUNG DES AUSBILDUNGSPLATZANGEBOTS

Insbesondere Nichtausbildungsbetriebe sind darauf angewiesen, bei Bedarf neue Fachkräfte über den Arbeitsmarkt zu gewinnen. Angesichts des demografischen Wandels und des prognostizierten Rückgangs des Arbeitskräfteangebots werden sie jedoch voraussichtlich weniger erfolgreich sein. Die eigene Ausbildung kann einen Ausweg bieten. Rund 16 Prozent der befragten Nichtausbildungsbetriebe wollen demnächst (wieder) in die Ausbildung einsteigen (zum Wechsel von Ausbildungs- und Nichtausbildungsbetrieben vgl. TROLTSCH 2010b).

Wie müssten sich die Rahmenbedingungen ändern, damit noch mehr Betriebe ausbilden? Auch die Ausbildungsbetriebe wurden gefragt, welche Maßnahmen ihnen eine Ausweitung ihres Ausbildungsplatzangebots erleichtern würde.

Mehr als drei Viertel der Nichtausbildungsbetriebe setzen auf eine Reduzierung des bürokratischen Aufwands

(vgl. Tab. 2), z. B. bei der Auswahl der Bewerber/-innen oder der Zusammenarbeit mit den zuständigen Kammern. Bei den Ausbildungsbetrieben ist die Zustimmung mit 51 Prozent allerdings wesentlich geringer, was bedeuten könnte, dass die Nichtausbildungsbetriebe den bürokratischen Aufwand höher einschätzen, als er tatsächlich ist. Ähnlich sieht es mit einer finanziellen Unterstützung des Staates aus: Ebenfalls mehr als drei Viertel der Nichtausbildungsbetriebe halten dies für eine geeignete Maßnahme, die Ausbildung in ihrem Betrieb zu ermöglichen, aber nur etwas mehr als die Hälfte der Ausbildungsbetriebe. Die Nichtausbildungsbetriebe schätzen das Kosten-Nutzen-Verhältnis einer eigenen Ausbildung ungünstiger ein, staatliche Zuschüsse oder steuerliche Anreize hätten daher für sie einen stärkeren Einfluss. In hohem Maß für geeignet halten sowohl Nicht- als auch Ausbildungsbetriebe eine „stärkere Abstimmung zwischen Berufsschulen, Kammern und Betrieben“. Darunter können viele verschiedene Faktoren der Zusammenarbeit gefasst werden, wie z. B. eine bessere inhaltliche Absprache oder auch eine zeitlich flexiblere Gestaltung der Ausbildung. Etwa zwei Drittel der Aus- und Nichtausbildungsbetriebe meinen, dass eine Verbesserung der schulischen Vorbildung zu einem höheren Ausbildungsangebot führen könnte. Veränderungen der generellen Ausbildungsstruktur, wie eine Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungsdauer, werden hingegen von nur wenigen Betrieben als Erleichterung empfunden.

Fazit: Für viele Nichtausbildungsbetriebe ist eine Ausbildungsbeteiligung aufgrund ungünstiger Voraussetzungen nicht möglich bzw. sinnvoll: Dies betrifft sowohl die Möglichkeiten der Durchführung (z. B. fehlende sächliche und persönliche Voraussetzungen) als auch der anschließenden Nutzung (z. B. fehlender Bedarf an Fachkräften). Dennoch könnte sich ein Teil der Nichtausbildungsbetriebe an der Ausbildung beteiligen. ■

Tabelle 1 **Personalgewinnungsstrategien von Aus- und Nichtausbildungsbetrieben nach verschiedenen Betriebsmerkmalen** (Nennung der Antwortmöglichkeit sehr wichtig/wichtig in %)

		Eigene Ausbildung*	Einstellung beruferfahrener Fachkräfte vom Arbeitsmarkt	Interne Qualifizierung/ Weiterbildung von Beschäftigten ohne Berufsausbildung	Einstellung von Berufsanfängern, die von anderen Betrieben ausgebildet wurden	Einstellung schulisch ausgebildeter Berufsanfänger
Insgesamt	Ausbildungsbetriebe	84	37	28	18	15
	Nichtausbildungsbetriebe	–	37	34	17	14
Betriebe mit steigendem Fachkräftebedarf	Ausbildungsbetriebe	89	46	36	23	20
	Nichtausbildungsbetriebe	–	44	45	27	18
Betriebe, die in den letzten drei Jahren Fachkräfte eingestellt haben	Ausbildungsbetriebe	83	51	27	21	15
	Nichtausbildungsbetriebe	–	52	41	29	22
1–9 Beschäftigte	Ausbildungsbetriebe	83	33	25	15	13
	Nichtausbildungsbetriebe	–	34	32	15	12
10–49 Beschäftigte	Ausbildungsbetriebe	85	42	29	20	15
	Nichtausbildungsbetriebe	–	53	49	30	22
50 und mehr Beschäftigte	Ausbildungsbetriebe	90	47	38	22	18
	Nichtausbildungsbetriebe	–	72	34	43	20

Quelle: BIBB-Betriebsbefragungen zur Gewinnung von Fachkräften und zu Kosten und Nutzen der Ausbildung (2008)

* Keine Antwortkategorie bei Nichtausbildungsbetrieben

Tabelle 2 **Maßnahmen, die Betriebe für sehr geeignet bzw. geeignet halten, um ihrem Betrieb die Ausbildung zu ermöglichen bzw. um das Ausbildungsplatzangebot zu steigern** (in %)

	Nichtausbildungsbetriebe							Ausbildungsbetriebe
	Insgesamt	1–9 Beschäftigte	10–49 Beschäftigte	50 und mehr Beschäftigte	Betriebe mit Ausbildungserfahrung	Ausbildungsvoraussetzungen erfüllt	Betriebe mit steigendem Fachkräftebedarf	
Reduzierung des bürokratischen Aufwands	77	77	81	88	76	84	89	51
Finanzielle bzw. steuerliche Anreize/staatliche Unterstützung	76	76	81	72	87	89	85	53
Stärkere Abstimmung zwischen Berufsschulen, Kammern und Betrieben	67	68	66	52	74	76	78	76
Verbesserung der schulischen Vorbildung	66	66	67	75	75	77	84	63
Beibehaltung der Ausbildungsdauer/punktueller Weiterqualifizierung	48	48	52	33	47	61	56	66
Verkürzung der Ausbildungsdauer/weitere Qualifizierung durch individuelle Weiterbildung	26	25	29	32	27	27	35	16
Senkung der Ausbildungslöhne	25	27	17	20	41	36	26	15
Verlängerung der Ausbildungszeit auf 4 Jahre	9	10	7	6	8	9	12	9

Quelle: BIBB-Betriebsbefragungen zur Gewinnung von Fachkräften und zu Kosten und Nutzen der Ausbildung (2008)

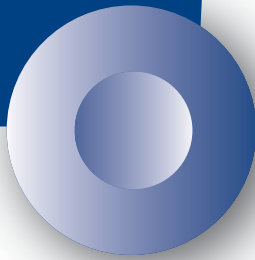
Literatur

SCHÖNFELD, G.; WENZELMANN, F.: Die duale Ausbildung aus der Sicht von Nichtausbildungsbetrieben. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn 2010, S. 205–213

SCHÖNFELD, G. u. a.: Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bielefeld 2010

TROLTSCH, K.: Ausbildung und Beschäftigung – Ergebnisse der Beschäftigtenstatistik 2008. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn 2010a, S. 191–195

TROLTSCH, K.: Verlauf und Nachhaltigkeit betrieblicher Ausbildungsbeteiligungen zwischen 1999 und 2008. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn 2010b, S. 195–200



Das Nationale Bildungspanel für Deutschland: Potenziale für die Berufsbildungsforschung

► Das im Jahr 2008 begonnene Nationale Bildungspanel (NEPS) untersucht den Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und Bildungsverläufen in der Bundesrepublik Deutschland in allen Phasen des Lebensverlaufs, vom frühen Kindes- bis ins späte Erwachsenenalter. Der Beitrag gibt einen Überblick über das Forschungsdesign des NEPS und stellt exemplarisch dar, welches Potenzial das NEPS für die Erforschung von individuellen Verläufen in und nach der Phase einer beruflichen Ausbildung bietet.

Ziele und Forschungsdesign des Nationalen Bildungspanels

Das Nationale Bildungspanel (NEPS¹) untersucht Zusammenhänge zwischen Bildungsbiografien und Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf. Mit PISA oder vergleichbaren Studien (z. B. TIMSS, IGLU, IALS) waren bislang nur Momentaufnahmen zum individuellen Bildungs- und Kompetenzstand von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verfügbar, gleichsam (statische) Fotografien. Ziel des NEPS ist es, zu „bewegten Bildern“ zu kommen und quasi in einem „Film“ zu zeigen, wie und unter welchen Bedingungen Kompetenzen und Fähigkeiten von Individuen sich entwickeln oder sogar wieder verloren gehen. Im Zentrum steht das formale Lernen, also das Lernen in Bildungseinrichtungen oder in formalen Fort- und Weiterbildungsprogrammen, das mit anerkannten Bildungsabschlüssen zertifiziert wird, aber auch non-formale und informelle Lernprozesse werden berücksichtigt. Zudem werden Informationen zu individuellen Merkmalen sowie Bildungsentscheidungen erhoben und ihr Einfluss auf Lernprozesse, Kompetenzentwicklung, den Erwerb von Zertifikaten und Bildungsverläufe untersucht.



Foto: IAB

WOLFGANG LUDWIG-MAYERHOFER

Prof. Dr., Professur für Empirische Sozialforschung am Fachbereich 1 der Universität Siegen



Foto: David Aussenhofer

HEIKE SOLGA

Prof. Dr., Professorin für Soziologie an der FU Berlin, Direktorin der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“ im Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)



Foto: David Aussenhofer

KATHRIN LEUZE

Prof. Dr., Juniorprofessorin für Bildungssoziologie, Freie Universität Berlin, Leiterin der Projektgruppe „Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen“ im WZB

Tabelle 1 NEPS: Projektleitung und Mitarbeiter/-innen

Konsortium	Das vom BMBF zunächst bis 2013 geförderte Nationale Bildungspanel wird von einem Konsortium von über 20 deutschen Forschungseinrichtungen und Universitäten unter der Leitung von PROF. DR. HANS-PETER BLOSSFELD (Universität Bamberg) durchgeführt. Beteiligt sind Wissenschaftler/-innen aus der Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Ökonomie sowie Statistik und Survey-Methodologie.
Etappe 6 „Berufliche Bildung und Übergänge in den Arbeitsmarkt“	Etappe 6 wird von den Autoren/-innen geleitet. Als wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen wirken mit: CHRISTIAN BRZINSKY-FAY, ROSINE DOMBROWSKI, RALF KÜNSTER, AGNIESZKA SKUZA, JANINA SÖHN (alle Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung/WZB), GRITT FEHRING UND SUSANNE KÜHN (Universität Siegen) sowie ELLEN EBRAIDZE (Universität Bamberg).
Weblinks	Das Nationale Bildungspanel: www.uni-bamberg.de/neps/ Etappe 6: www.wzb.eu/bal/neps/etappe6/etappe6.de.htm bzw. www.fb1.uni-siegen.de/soziologie/forschung/drittmittelprojekte/neps.html?lang=de

1 Die Abkürzung erfolgt nach dem englischen Namen „National Educational Panel Study“

Als Erträge von Bildung werden die Übergänge in Ausbildung und Studium, die Arbeitsmarktplatzierung und das Erwerbseinkommen untersucht. Darüber hinaus werden Bildungserträge auch mit Blick auf soziale Teilhabe (einschließlich Partnerschaft und Familiengründung), politische Partizipation sowie auf Gesundheit und subjektive Lebenszufriedenheit erforscht. Von besonderem Interesse sind ferner Prozesse, die zu sozial ungleichen Bildungschancen in den unterschiedlichen Phasen des Lebensverlaufs führen.

Das damit verbundene empirische Forschungsdesign des NEPS muss (mindestens) zwei Bedingungen genügen: Erstens soll es Bildungsprozesse über den gesamten Lebensverlauf abbilden, zweitens sollen die gewonnenen Informationen und Daten möglichst schnell zur Verfügung stehen. Ein Forschungsdesign, das (nur) bei einer Startkohorte von Neugeborenen ansetzt, hätte den Nachteil, dass Erkenntnisse über Jugendliche und Erwachsene erst in 20 bis 30 Jahren oder später möglich wären. Daher hat das NEPS ein sogenanntes Multi-Kohorten-Sequenz-Design gewählt (vgl. Abb.).

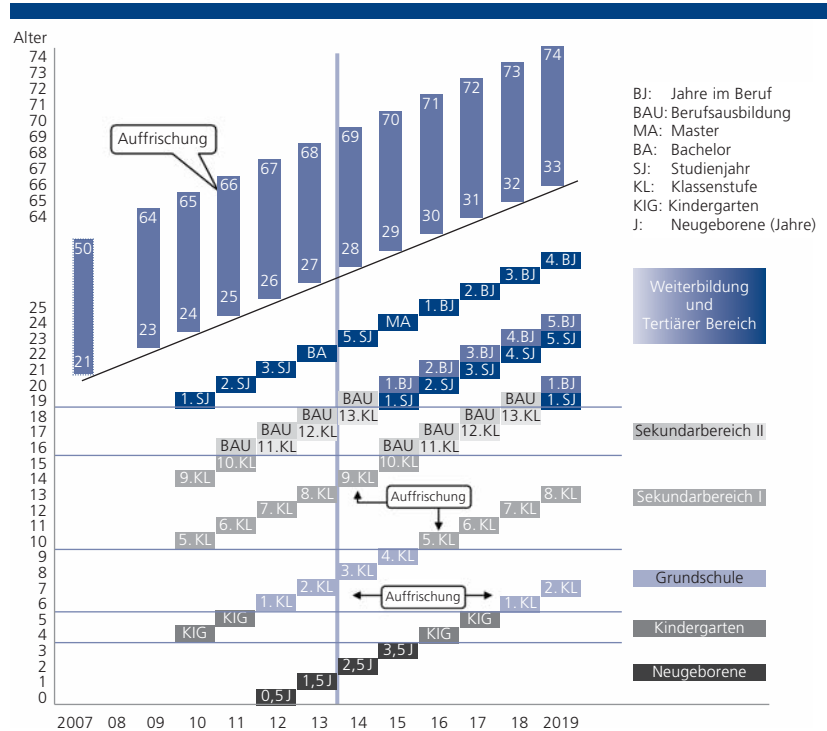
Das NEPS beginnt mit sechs Startkohorten:

1. Neugeborene,
2. Kindergartenkinder im Alter von vier Jahren,
3. Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe I (in der 5. Klasse) und
4. kurz vor Ende der Sekundarstufe I (in der 9. Klasse),
5. Erstsemester an Hochschulen sowie
6. Erwachsene.

Die Haupterhebungen der Startkohorten 2 bis 5 gehen im Herbst 2010 ins Feld. Die Erhebung der Neugeborenenkohorte startet im Jahr 2012. Die erste Befragung der Erwachsenenkohorte erfolgte bereits im Herbst 2009, da sie auf der Erhebung „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) des Jahres 2007 aufsetzt, deren Stichprobe – unter Erweiterung der Altersspanne der Befragten bis zu einem Alter von 64 Jahren bei der Erstbefragung – ins NEPS integriert wurde.

Die Abbildung zeigt farblich markiert, wie die einzelnen Startkohorten im Längsschnitt verschiedene sogenannte „Bildungsetappen“ durchlaufen. Als Bildungsetappen werden die einzelnen Phasen der formalen Bildung sowie die davor und danach liegenden Phasen der frühkindlichen Bildungsprozesse in Kindergarten und Familie bzw. des Lernens im Erwachsenenalter bezeichnet. Mit Blick auf die Startkohorte der Schüler/-innen der 9. Klasse wurden die weiteren Verläufe in zwei verschiedene Bildungsetappen unterteilt. In Etappe 5 werden die Verläufe in und durch die Sekundarstufe II (im Gymnasium) sowie der Übergang in die tertiäre Bildung (SJ) erhoben, während in Etappe 6

Abbildung Das Multi-Kohorten-Sequenz-Design des NEPS



Quelle: BLOSSFELD u. a. (2009)

Informationen zu den Übergängen in die berufliche Bildung (BAU) und von dort in den Arbeitsmarkt (BJ) erfasst werden. Wechsel zwischen diesen beiden Etappen werden im NEPS ebenfalls berücksichtigt.

Spezifika der Etappe 6 „Berufliche Bildung und Übergänge in den Arbeitsmarkt“

Beim Blick auf die Abbildung fällt auf, dass gerade die Phase des Übergangs von der Schule in die Ausbildung und den Beruf in sehr idealisierter Weise dargestellt wird. Direkte Übergänge nach Klasse 9 und 10 in eine berufliche Ausbildung und ein darauf folgender direkter Eintritt in die Erwerbstätigkeit sind heute für viele Jugendliche nicht mehr realisierbar (vgl. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007; DIETRICH u. a. 2009). Diese Vielfalt von Übergangswegen sowie deren Ursachen und Konsequenzen für die Kompetenzentwicklung, den Zertifikatserwerb und deren Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt (Bildungserträge) gilt es in der Etappe 6 zu berücksichtigen. Nach ausführlichen Befragungen und Testungen in der 9. (sowie in Bundesländern mit längerer Schulpflicht in der 10.) Klasse werden dazu die Jugendlichen mit Verlassen der Schule in halbjährlichen Abständen kontaktiert und detailliert zu ihrem weiteren Lebensverlauf telefonisch befragt. Die kurzen Befragungs-

intervalle sollen die Panelmortalität gering halten und erlauben es zudem, Informationen zu Dauer und Inhalten von Maßnahmen der Berufsvorbereitung und zur Ausbildung prozessbegleitend zu erfassen. Die so gewonnenen Individualdaten werden durch Strukturinformationen zu Ausbildungs- und Beschäftigungsbetrieben mittels prozessproduzierter Daten (z. B. der Bundesagentur für Arbeit) angereichert, um Informationen über die betrieblichen Lernumwelten der Jugendlichen zu erhalten.

Untersuchungen zur Vielfalt der Übergangswege liegen bereits aus den Analysen der Deutschen Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (z. B. KONIETZKA 1999), den Untersuchungen der BIBB-Übergangsstudie (vgl. BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2008) oder des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (vgl. GAUPP u. a. 2008) vor. Das Design der Etappe 6 „Berufliche Bildung und Übergänge in den Arbeitsmarkt“ weist gegenüber diesen Studien einige Besonderheiten auf.

Erstens werden im NEPS nicht nur Bildungsverläufe sowie Zertifikate und Noten als Bildungsergebnisse erhoben, sondern auch wichtige Basiskompetenzen getestet, und zwar zunächst (im Jahr 2010) in der 9. Klasse (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft, Informations- und Kommunikationstechnologie [IKT]²⁾ und erneut drei Jahre später (Lese-, Mathematik- und IKT-Kompetenzen). Dies ermöglicht zu analysieren, inwieweit sich die verschiedenen Bildungswege der Jugendlichen nach der Schule auf die Kompetenzentwicklung auswirken. Darüber hinaus werden in der 9. Klasse Informationen über nicht-kognitive Kompetenzen (etwa Sozialkompetenz), Persönlichkeit, Interessen, soziale Netzwerke, das Freizeitverhalten, die Bildungs- und Ausbildungsziele sowie Ausbildungspläne und Entscheidungsparameter der Jugendlichen erhoben, so dass insgesamt eine Vielzahl an Faktoren zur Verfügung steht, die die künftigen Bildungsverläufe der Jugendlichen beeinflussen können. Soweit sinnvoll, werden diese Merkmale im weiteren Verlauf erneut erfasst, um Veränderungen zu analysieren.³

2 Kompetenzen in Englisch werden nur für jene Jugendlichen erhoben, die eine 10. Klasse besuchen. Diese Testung erfolgt auch in Klasse 10. Eine Testung aller Kompetenzbereiche in Klasse 9 würde die Teilnahme am weiteren Panel durch „Übertestung“ – gerade bei schwachen Schülerinnen und Schülern – gefährden.

3 Eine genaue Auflistung der zu erhebenden Konstrukte bzw. der eingesetzten Instrumente, zumal im Überblick über mehrere Jahre, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sinnvoll, da hierzu auch die Erfahrungen der laufenden und künftigen Pilotierungsstudien ausgewertet müssen und teilweise Instrumente sich noch in Entwicklung befinden.

4 Bei Regelschulen sind Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie integrierte Gesamtschulen überproportional repräsentiert.

Zweitens wird dem NEPS mit wohl über 15.000 Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen eine sehr große Fallzahl für differenzierte Analysen zur Verfügung stehen. Die Auswahl umfasst neben den Schülerinnen und Schülern aller Regelschultypen⁴ und wenigen freien Schulen auch eine beträchtliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernbehinderung. Da bislang nur wenig Wissen über die Befragungs- und Testmöglichkeiten von Förderschülern/-innen vorhanden ist, beginnt das NEPS mit der zahlenmäßig größten Gruppe, dem Förderschwerpunkt Lernbehinderung. Um für diese Teilpopulation differenzierte Analysen durchführen zu können, werden Schüler/-innen dieses Schultyps ebenfalls überrepräsentiert sein. Förderschulen jenseits des Schwerpunkts Lernen sollen in einer späteren Förderphase je nach Machbarkeit einbezogen werden.

Die exakte Verteilung der tatsächlich Befragten auf die Schultypen lässt sich ex ante nicht angeben, da sich der Stichprobenplan auf die Zahl der Schulen bezieht; einen groben Eindruck vermitteln die in Tabelle 2 genannten Zahlen.

Tabelle 2 **Sampling Frame für die Etappen 5 und 6 des NEPS***

Schultyp	Anzahl Schulen
Hauptschule	233
Realschule	108
Gymnasium	154
Schule mit mehreren Bildungsgängen	64
Integrierte Gesamtschule	63
Förderschule (Schwerpunkt Lernbehinderung)	110
Waldorfschulen	7

* Pro Schule sollen die Schüler/-innen aus zwei zufällig ausgewählten Klassen (soweit vorhanden) befragt werden, in den Förderschulen werden sämtliche Schüler/-innen der 9. Jahrgangsstufe ausgewählt.

Ausgewählte Forschungspotenziale der Etappe 6

Ziel der Etappe 6 ist es, die Verläufe der Jugendlichen während und nach der Phase der beruflichen Ausbildung detailliert nachzuzeichnen, wobei auch diejenigen berücksichtigt werden, denen der Einstieg in eine Ausbildung nicht gelingt. Die genaue Deskription ist dabei ein untergeordnetes, angesichts des Fehlens umfassender Daten gleichwohl wichtiges Anliegen. Primäres Forschungsziel ist die Untersuchung der Ursachen der unterschiedlichen Bildungswege und -ergebnisse von Schulabgängerinnen und -abgängern. Diese Ursachenbestimmung verlangt eine prozessbezogene Analyse, die an den entscheidenden Stellen der individuellen Übergangsbio grafien das Wechselspiel aus individuellen Faktoren (Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Jugendlichen), sozialen Kontexten (elterliche Unterstützung, Einbettung in Gleichaltrigengruppen,

soziale Netzwerke) sowie den jeweiligen Ausbildungsangeboten und Lernumwelten untersucht.

Mit dem Übergang von der Schule ins Erwerbsleben sind idealtypisch drei Prozessphasen verbunden:

1. die Platzierung von Jugendlichen im beruflichen Bildungssystem (Zugang zu Ausbildung),
2. der Erfolg von Jugendlichen in einer Berufsausbildung sowie
3. der Berufseinstieg.

Da noch mehrere Jahre bis zum Übergang der Teilnehmer/-innen des NEPS in den Arbeitsmarkt vergehen werden, konzentrieren wir uns auf wichtige Forschungspotenziale für die ersten beiden Phasen.

PLATZIERUNG IM BERUFLICHEN BILDUNGSSYSTEM – ZUGANG ZU VOLL QUALIFIZIERENDEN AUSBILDUNGEN

Die Platzierung von Jugendlichen im beruflichen Bildungssystem ist bekanntlich stark geprägt durch die Schulabschlüsse, aber auch die soziale Herkunft und soziale Ressourcen des Umfelds, den Migrationshintergrund und das Geschlecht der Jugendlichen; Jugendliche ohne Schulabschluss sind hier besonders benachteiligt (vgl. SOLGA 2005). Vor dem Hintergrund der damit definierten Gelegenheitsstrukturen ergibt sich die Platzierung letztlich im Zusammenspiel von Berufswünschen und Strategien der Jugendlichen bei der Ausbildungsplatzsuche auf der einen und dem verfügbaren Angebot an Ausbildungsplätzen im dualen und vollzeitschulischen System und den Rekrutierungsprozessen und -kriterien der Betriebe und Schulen auf der anderen Seite. Für nicht wenige Jugendliche fungiert zudem als Gatekeeper die Bundesagentur für Arbeit, die durch ihre Beratung sowie ihre Vermittlungsangebote – die nicht allen Jugendlichen offenstehen, sondern nur jenen, die von den Berufsberatern als „geeignet“ und (seit 2006) als „ausbildungsreif“ eingestuft wurden – die Möglichkeiten der Jugendlichen kanalisieren kann.

Auf Seiten der Jugendlichen kann zunächst erforscht werden, wie diese das Ausbildungsangebot und die Chancen, ihre Ausbildungsziele zu erreichen, wahrnehmen, und wie sie ihre Bildungsentscheidungen und Suchstrategien gestalten. Sie werden dabei nicht als isolierte Akteure betrachtet; auch die Unterstützung durch Eltern, schulische Programme zur beruflichen Orientierung und Angebote zur Hilfe beim Einstieg in die Berufsbildung sowie die Bedeutung der Peer-Group, unterschiedlicher Informationsquellen oder Lernerfahrungen und Kontakte durch Vereine und Praktika werden erhoben. Schließlich werden für die Berufsfindungsprozesse in Klasse 9 noch Informatio-

nen zu Anregungskontexten durch die Aggregation der Individualdaten im Klassenverband gewonnen. Im weiteren Verlauf lassen sich durch die kurzen Abstände zwischen den Befragungswellen Änderungen im Such- und Bewerbungsverhalten und die Anpassung der Ziele der Jugendlichen an das Erreichbare untersuchen.

Mit diesen Daten sowie mit den Informationen über Kompetenzen, Motivationen oder auch gesundheitliche Einschränkungen der Jugendlichen liegen Indikatoren für das Verhalten sowie die Leistungsfähigkeit der Ausbildungsplatzbewerber vor. Diesen stehen mit der Schulkarriere, den Abschlussnoten und der sozialen Herkunft „sichtbare“ oder beobachtbare Merkmale gegenüber, anhand derer die Berater/-innen der Bundesagentur, die Betriebe und andere Ausbildungseinrichtungen (möglicherweise) die Ausbildungsplatzbewerber/-innen bewerten. Im Zusammenspiel dieser Faktoren kann damit untersucht werden, welche Verhaltensweisen der Jugendlichen, aber auch welche Selektionsprozesse den Zugang zu Ausbildungsplätzen strukturieren und welche Rolle regionale Unterschiede in den Ausbildungsangeboten sowie Arbeitsmarktperspektiven spielen.

Berücksichtigt werden hierbei nicht nur die voll qualifizierenden Ausbildungen, sondern auch das Berufsvorbereitungs- oder „Übergangssystem“. Während das offizielle Ziel von Maßnahmen der Berufsvorbereitung die Verbesserung der Chancen auf einen Ausbildungsplatz ist, wird immer wieder bezweifelt, dass dieses Ziel tatsächlich erreicht wird. Fundierte Aussagen hierüber sind u. a. deshalb schwierig, weil die Teilnehmer/-innen an Maßnahmen der Berufsvorbereitung eine spezifisch ausgewählte Gruppe darstellen, die zugrundeliegenden Selektionsprozesse jedoch nicht bekannt sind. Durch die differenzierten Daten des NEPS, die in der 9. Klasse erhoben werden, lässt sich untersuchen, ob und wie sich Jugendliche in verschiedenen Maßnahmen untereinander und vor allem von jenen unterscheiden, die gleich einen voll qualifizierenden Ausbildungsplatz bekommen haben. So kann analysiert werden, ob Unterschiede in den Zugangschancen zu voll qualifizierenden Ausbildungen auf die kompetenzmäßige und motivationale Ausgangslage der Jugendlichen, auf regionale Gelegenheitsstrukturen oder auch auf unterschiedliche Kompetenz-Zuschreibungsprozesse zu unterschiedlichen Bildungsbiografien zurückzuführen sind. Zudem können durch die kurzen Beobachtungsintervalle, die hohe Fallzahl sowie das Oversampling von Schülerinnen und Schülern aus den unteren Schul-typen (Förder- und Hauptschulen) auch Ausmaß, Verläufe und Ursachen sogenannter „Maßnahmekarrieren“ genauer bestimmt werden.

AUSBILDUNGSABBRÜCHE, -WECHSEL UND ERFOLGREICHES ABSOLVIEREN EINER AUSBILDUNG

Es ist bekannt, dass nicht wenige Ausbildungen abgebrochen werden, oft schon relativ bald nach Beginn. Ein beträchtlicher Teil der Betroffenen findet allerdings auch relativ schnell wieder eine Ausbildungsmöglichkeit. Auch hier erlauben die NEPS-Daten, das Zusammenspiel von Kompetenzen und anderen Merkmalen der Jugendlichen, ihren (ursprünglichen) Berufswünschen (erhoben vor der Ausbildungssuche, einem Abbruch oder Wechsel) und dem Ausbildungsumfeld zu untersuchen und so genauer die Einflüsse auf mögliche „Bruchstellen“ in Ausbildungsverläufen und die Versuche, mit ihnen umzugehen, zu analysieren. Durch die langfristige Ausrichtung des NEPS können bisherige Untersuchungen zur vorzeitigen Beendigung von Ausbildungsverhältnissen ergänzt werden, die oft nur den Wiedereinstieg in eine Ausbildung, aber nicht den endgültigen Ausbildungserfolg oder -misserfolg erforschen konnten. Das NEPS bezieht hier auch die vollzeitschulischen Ausbildungen ein, die bislang noch wenig untersucht wurden. So werden umfassende Erkenntnisse über gelingende, mit Komplikationen behaftete oder gänzlich scheiternde Ausbildungsverläufe möglich.

In der Zusammenschau auf Ausbildungszugang, -wechsel, -abbruch und das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung können zudem neue Erkenntnisse hinsichtlich der „Ausbildungsreife“ gewonnen werden. Wodurch ist sie bestimmt? Kann sie vor dem Zugang zu einer Ausbildung generalisierbar festgelegt werden? Sind die erforderlichen Kompetenzen und motivationalen Voraussetzungen der Jugendlichen für alle Ausbildungsberufe und -gänge gleich? Oder definieren nicht eher die spezifischen Anforderungen des jeweiligen Ausbildungsberufs oder die von der je konkreten Ausbildungsstätte vorausgesetzten Kompetenzen (und daran orientierten Lernmethoden und -angebote) die „Ausbildungsreife“ von Jugendlichen?

Schließlich besteht eine große Forschungslücke hinsichtlich des Erwerbs berufsspezifischer sowie berufsübergreifender Kompetenzen in einer Ausbildung. Daher soll erprobungswise versucht werden, für einige ausgewählte Berufe Tests für die Messung berufstypischer Kompetenzen einzusetzen, die in den letzten Jahren entwickelt wurden (vgl. WINTHER/ACHTENHAGEN 2009). Hier geht es zunächst um die Frage, ob diese aufwändigen Testverfahren im Rahmen des NEPS (das keine Spezialstudie von Berufen ist) machbar sind, um Erfahrungen für deren ggf. breiteren Einsatz in der zweiten Förderperiode zu sammeln. Darüber hinaus wird daher angestrebt, ein Konzept für berufsübergreifende Kompetenzen zu entwickeln und zu operationalisieren.

Ausblick

So groß die Möglichkeiten des NEPS sind, so viel Geduld ist erforderlich, bis seine Möglichkeiten ausgeschöpft werden können. Die erste Erhebung bei den Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse findet im Herbst 2010 statt. Ein Jahr später können erstmals Daten zu den Übergängen ins berufliche Bildungssystem bei der Teilgruppe derjenigen Jugendlichen erhoben werden, die die Schule nach der 9. Klasse beenden. Das Gros der Jugendlichen wird die Schule allerdings erst nach der 10. Klasse, also im Jahr 2011, bzw. nach Klasse 12 oder 13 (2012/13) verlassen. Aufgrund des komplexen Forschungsdesigns ist frühestens im Jahr 2012 mit Daten aus der Erhebung der 1. Welle (Klasse 9/2010) zu rechnen. Frühestens Ende 2013 sind erste Daten und Analysen über den ersten Schritt der Abgänger/-innen nach Klasse 9 und 10 nach der Schule (Welle 2/2011 und Frühjahrswelle 2012) zu erwarten. Die Daten werden als *Scientific Use Files* am Institut für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung für Analysen zur Verfügung gestellt. Inwiefern in der Tat der Universität Bamberg Daten für die Analysen der oben beschriebenen Forschungsfragen sowie für den Übergang in den Arbeitsmarkt verfügbar sein werden, hängt von der Weiterfinanzierung des NEPS nach 2013 sowie einer langfristigen Institutionalisierung des Nationalen Bildungspanels ab. ■

Literatur

- BAETHGE, M.; SOLGA, H.; WIECK, M.: *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines längst überfälligen Aufbruchs*. Berlin 2007
- BEICHT, U.; FRIEDRICH, M.; ULRICH, J. G. (Hrsg.): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bielefeld 2008
- BLOSSFELD, H.-P., MAURICE, J. VON; SCHNEIDER, T.: *Das Nationale Bildungspanel: Eine neue Datenbasis für die empirische Bildungsforschung*. In: *Soziologie* 38 (2009) 3, S. 331–338
- DIETRICH, H. u. a.: *Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung*. In: MÖLLER, J.; WALWEI, U. (Hrsg.): *Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung*. Bielefeld 2009, S. 317–357
- GAUPP, N. u. a.: *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit*. Bonn 2008
- KONIETZKA, D.: *Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben*. Wiesbaden 1999
- SOLGA, H.: *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen 2005
- WINTHER, E.; ACHTENHAGEN, F.: *Measurement of Vocational Competencies*. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training* 1 (2009) 1, S. 88–106

Mit Berufsattest in den Arbeitsmarkt

Ergebnisse einer schweizerischen Längsschnittstudie über die Berufsverläufe nach einer zweijährigen beruflichen Grundbildung

► Die ersten Verordnungen der zweijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) traten zum 1. Januar 2005 in Kraft. Der folgende Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Arbeitsmarktintegration von jungen Berufsleuten nach einer zweijährigen Grundbildung im Detailhandel (Verkaufsberufe) bzw. im Gastgewerbe. Er fokussiert die berufliche Entwicklung von Absolventinnen und Absolventen einer zweijährigen Grundbildung mit Berufsattest, diskutiert mittels eines Längsschnitt- sowie vergleichenden Ansatzes Daten zur Beschäftigungssituation, Mobilität und Flexibilität von Personen mit der neuen zweijährigen beruflichen Qualifikation und liefert damit erste längerfristige Erkenntnisse über die neue Ausbildungsform.

Die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)

Die berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) ist eine zweijährige, standardisierte Berufsausbildung, die im neuen schweizerischen Berufsbildungsgesetz von 2002 (vgl. Schweiz. Eidgenossenschaft 2002) geregelt ist. Sie richtet sich an schulisch schwächere Jugendliche und ist vorwiegend auf praktische Tätigkeiten fokussiert. Die Standardisierung der Ausbildung soll sicherstellen, dass die jungen Berufsleute mit einem eidgenössischen Berufsattest die auf dem Arbeitsmarkt geforderten Voraussetzungen zur Ausübung der Berufstätigkeit mitbringen. Damit verknüpft ist die Erwartung, dass die Integration in den Arbeitsmarkt sowie die Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen – beispielsweise der Übertritt ins zweite Lehrjahr einer (somit verkürzten) Ausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) – gewährleistet wird (vgl. BARMETTLER 2008, S. 32 f.). Die zweijährige Grundbildung ersetzt sukzessive die bisherige ein- bis zweijährige, stark an den Möglichkeiten des Individuums orientierte Anlehre (vgl. WETTSTEIN/GONON 2009, S. 129 f.). Ist die Verordnung für eine zweijährige Grundbildung in Kraft getreten, wird in diesem Beruf(sfeld) keine Anlehre mehr angeboten.

Die Laufbahnstudie EBA

Das Forschungsprojekt der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, begleitete die Absolventinnen und Absolventen einer zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) in den Berufen des Detailhandels und des Gastgewerbes sowie eine Vergleichsstichprobe von Anlehrlingen derselben Berufe beim Eintritt in den Arbeitsmarkt und in ihrem beruflichen Verlauf. Es orientierte sich bezüglich Inhalt und Vorgehen am Jugendlängsschnitt „Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben“ (vgl. TREE 2008) und am Projekt „LEVA Lehrvertragsauflösungen im Kanton Bern“ (vgl. SCHMID/STALDER 2008).



MARLISE KAMMERMANN

Lic. phil., Dozentin am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Zollikofen, bis August 2010 Leiterin Forschungsprojekt „Laufbahnstudie EBA: Zweijährige berufliche Grundbildung und Arbeitsmarktfähigkeit“ der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Zürich



ACHIM HÄTTICH

Dr. phil., Projektmitarbeiter Forschungsprojekt „Laufbahnstudie EBA: Zweijährige berufliche Grundbildung und Arbeitsmarktfähigkeit“ der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Forschungsdesign der Laufbahnstudie

1. Projektphase (2005–2009)	Unter Mitfinanzierung des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) und in Zusammenarbeit mit dem Service de recherche en éducation, Genève, wurden die beruflichen Perspektiven der jungen Berufsleute kurz vor Ausbildungsende sowie 15 Monate nach Ausbildungsabschluss befragt.
<i>Erster Messzeitpunkt (t1):</i>	Schriftliche Befragung rund drei Monate vor Ausbildungsende zu schulischem und familiärem Hintergrund, zur Einschätzung der Ausbildung, zu persönlichen Dispositionen sowie zu Zukunftsperspektiven (319 Lernende EBA und 183 Anlehrlinge)
<i>Zweiter Messzeitpunkt (t2):</i>	Telefonische und schriftliche Befragung rund 15 Monate nach Ausbildungsabschluss zur Erwerbs- und Ausbildungssituation, zu persönlichen Dispositionen sowie zu Zukunftsperspektiven (211 Lernende EBA und 134 Anlehrlinge)
2. Projektphase (2009–2010)	Die Verlängerung um einen weiteren Messzeitpunkt fokussierte die Stabilität sowie Prekarität der Erwerbs- und weiteren Ausbildungsverläufe der jungen Berufsleute mit Berufsattest.
<i>Dritter Messzeitpunkt (t3):</i>	Telefonische Befragung rund zweieinhalb Jahre nach Ausbildungsende zur Erwerbs- und Ausbildungssituation, zu persönlichen Dispositionen sowie zu Zukunftsperspektiven (169 Lernende EBA)
Weitere Informationen	Sämtliche Publikationen der Laufbahnstudie EBA finden sich unter www.hfh.ch > Forschung > Projekte B.5 und B.5.1.

Die Studie wird gegenwärtig in den Berufen der Hauswirtschaft und der Schreinerei durch ein weiteres Forschungsteam repliziert.

Situation am Ende der Ausbildung

Ein erklärtes Ziel der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) ist eine verbesserte Arbeitsmarktfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen dieser niederschweligen Berufsausbildung sowie eine erhöhte Durchlässigkeit zur dreijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), was einer gewöhnlichen Berufslehre entspricht (vgl. BARMETTLER 2008). Kurz vor dem Ende ihrer Ausbildung jedoch verfügen die Jugendlichen noch über sehr ungewisse Zukunftsperspektiven (vgl. KAMMERMANN u. a. 2009). Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik zeichnen beim Übertritt an der zweiten Schwelle, dem Eintritt in den Arbeitsmarkt, eine ernüchternde Situation: Für mehr als jede/n zweite/n der Lernenden einer zweijährigen Grundbildung mit EBA und der Lernenden einer Anlehre in den Berufen des Detailhandels und der Gastronomie ist die berufliche Zukunft kurz vor Ausbildungsende noch sehr unklar. Nur jeweils 48 Prozent der Anlehrlinge und der Lernenden EBA berichten über eine zugesicherte Anschlusslösung. Für Anlehrlinge ist dies

Tabelle 1 **Berufliche Perspektiven bei Ausbildungsabschluss**

	Anlehrlinge (n = 180)		Lernende EBA (n = 310)	
	Befragte	Prozent	Befragte	Prozent
Arbeit zugesichert	64	35,6***	77	21,3***
EFZ-Lehrstelle zugesichert	22	12,2***	83	26,8***
Unklare Zukunft	94	52,2	161	51,9

Vergleich der Häufigkeitsverteilungen: $\chi^2 = 19,99$, $p = .000$
 *** .001 signifikant, (korr. stand. Residuen ≥ 3.3 bzw. ≤ -3.3)

eher eine Arbeitsstelle, für Lernende EBA eher eine weiterführende Lehrstelle (vgl. Tab. 1).

Berufliche Situation 15 Monate später

Die berufliche Situation scheint sich im Verlauf des ersten Jahrs nach Ausbildungsabschluss maßgeblich zu klären: Rund 81 Prozent der befragten Anlehrlinge und 88 Prozent der befragten Lernenden mit Berufsattest befinden sich 15 Monate nach dem Ende ihrer Berufsausbildung in einer gesicherten beruflichen Situation. 19 Prozent der Anlehrlinge und zwölf Prozent der Personen mit Berufsattest sind zu diesem Zeitpunkt erwerbslos und nicht arbeitstätig oder in Ausbildung. Ehemalige Anlehrlinge und Lernende EBA in den Berufen des Detailhandels und des Gastgewerbes unterscheiden sich ein Jahr nach Abschluss nicht signifikant darin, ob sie mit oder ohne berufliche Lösung (d. h. Erwerbstätigkeit oder weiterführende Ausbildung) sind. Auch bezüglich Anstellungsbedingungen sind keine Unterschiede zu verzeichnen, die Mehrheit der befragten erwerbstätigen Personen aus beiden Ausbildungsgängen ist festangestellt und arbeitet in einer Vollzeitstelle. Allerdings gestaltet sich die Arbeitssituation für die beiden Befragtengruppen unterschiedlich: Die erwerbstätigen Anlehrlinge verbleiben häufiger als Lernende EBA in ihrem Ausbildungsbetrieb, Letztere wechseln vermehrt nach der Ausbildung in einen anderen Betrieb. Auch bezüglich des Lohns zeigen sich Unterschiede (vgl. Tab. 2). Bei der Interpretation dieser Ergebnisse zur Lohnhöhe muss mitberücksichtigt werden, dass im Gastgewerbe sowie bei bestimmten Großverteilern im Detailhandel in der Zeitspanne zwischen der Befragung der Anlehrlinge und derjenigen der Lernenden EBA Gesamtarbeitsverträge mit Mindestlohngarantien eingeführt wurden. Die festgestellten Unterschiede können deshalb nicht explizit der neuen Ausbildung zugeschrieben werden. Nichtsdestotrotz lässt sich festhalten, dass durch die höheren Löhne die Arbeitsbedingungen für Personen mit einem Berufsattest besser geworden sind. Eine abschließende Beantwortung der Frage nach einer durch die zweijährige Grundbildung verbesserten Arbeitsmarktfähigkeit ist jedoch auf Grund der vorliegenden Ergebnisse nicht möglich.

Rund jede/r Vierte tritt nach einer zweijährigen eine, in der Regel verkürzte, dreijährige Grundbildung an, die zum eidgenössischen Fähigkeitszeugnis führt. Hier unterscheiden sich die beiden Gruppen signifikant, ist dies doch nach einer Anlehre nur bei jeder zehnten Person der Fall. Die mit der Einführung der zweijährigen beruflichen Grundbildung angestrebte erhöhte Durchlässigkeit ist in den Berufen des Detailhandels und der Gastronomie also tatsächlich eingetreten (ausführliche Ergebnisse zur Situation 15 Monate nach Ausbildungsabschluss vgl. KAMMERMANN 2009 und KAMMERMANN u. a. 2009).

Verlauf über die ersten zweieinhalb Jahre nach Ausbildungsende

Von den 319 bei Ausbildungsende im Frühsommer 2007 in die Erhebung *einbezogenen Lernenden der zweijährigen Grundbildung* mit EBA konnten 211 Personen nach Ablauf von 15 Monaten telefonisch zu ihrer aktuellen Situation sowie zum Verlauf ihrer beruflichen Integration in den Arbeitsmarkt befragt werden. Die telefonische Befragung wurde ergänzt durch eine zusätzliche schriftliche Befragung. Zweieinhalb Jahre nach Ausbildungsende, d. h. Anfang 2010, konnten 169 der 319 jungen Berufsleute erneut telefonisch befragt werden. Darunter befanden sich 35 Personen, die nicht an der ersten telefonischen Nachbefragung teilgenommen hatten, aber retrospektiv zu ihrem Berufsverlauf befragt werden konnten. Somit liegen von mehr als der Hälfte der Befragten Verlaufsdaten vor. In einem Verlaufsprotokoll wurde für jeden Monat die aktuelle Tätigkeit der Befragten mittels der drei Kategorien „Aus- und Weiterbildung/Kurs“, „Arbeit/Job/Praktikum“ und „Anderes“ erhoben. Die zusätzlich erhobenen qualitativen Angaben wurden in 22 Kategorien mit Anfangs- und Enddatum codiert, in acht zusammenfassende Kategorien gebündelt und den drei übergeordneten Berufsverlaufstypen „stabil erwünscht“, „instabil erwünscht“ und „instabil unerwünscht“ (vgl. Tab. 3) zugeordnet.

Am häufigsten sind Verläufe, die zwischen zwei und vier unterschiedliche Episoden aufweisen, bei etwas mehr als einem Achtel der Befragten ist der Verlauf mit einer durchgehenden Stelle ohne Wechsel und Unterbrechung sehr stabil. Rund 22 Prozent nehmen einmal einen Wechsel vor, z. B. einen Übertritt von einer EFZ-Ausbildung in eine Arbeitsstelle. Bei rund zwei Dritteln lassen sich mindestens zwei Wechsel feststellen. In einem knappen Viertel aller Fälle (24%) findet sogar im Durchschnitt jedes halbe Jahr ein Wechsel statt. Damit zeigt sich, dass bei den Befragten Wechsel selbst innerhalb eines kurzen Zeitraumes ziemlich häufig sein können.

Abbildung 1 zeigt, dass nach Abschluss der Ausbildung nur gerade 28 Personen im Lehrberuf im Lehrbetrieb arbeiten. Rund sieben Prozent finden nach fünf unterschiedlichen Episoden erneut eine Anstellung im Lehrbetrieb und Lehrberuf. Von Beginn weg ist die Wahrscheinlichkeit größer, in einem anderen Betrieb als dem Lehrbetrieb eine Stelle zu finden. Nach dem sechsten Wechsel ergibt sich für ein rundes Dutzend Personen nochmals die Chance, eine Stelle im Lehrbetrieb zu erhalten. Wenn eine Person insgesamt mindestens sieben Mal gewechselt hat, ist es fast unmöglich, eine Anstellung im Lehrbetrieb und Lehrberuf zu erlangen. Dies zeigt einerseits eine mit der Zeit nachlassende Bindung an den Lehrbetrieb auf, andererseits schärfen solch häufige Wechsel das berufliche Profil nicht unbedingt. Relativ selten ist, dass Personen im Lehrbetrieb eine Tätigkeit in

Tabelle 2 Lohnsituation 15 Monate nach der Ausbildung

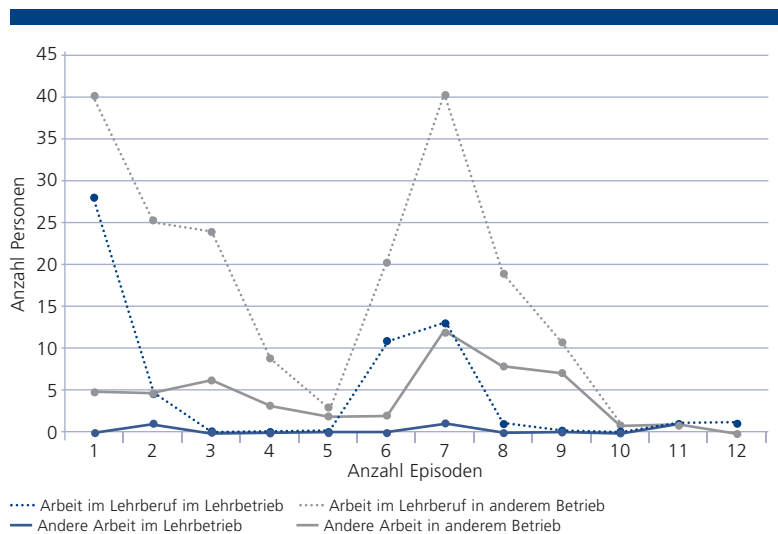
	Anlehre (n = 72)		Grundbildung mit EBA (n = 118)	
	Befragte	Prozent	Befragte	Prozent
unter 3.000 CHF ¹	24	33,3**	18	15,3**
3.000 – 3.500 CHF	35	48,6	55	46,6
über 3.500 CHF	13	18,1**	45	38,1**

Vergleich der Häufigkeitsverteilungen: $\chi^2 = 12,56$; $p = .002$
 ** .001 signifikant, (korr. stand. Residuen $\geq 2,6$ bzw. $\leq -2,6$)

Tabelle 3 Art der Episoden im Berufsverlauf

	Absolventinnen und Absolventen einer Grundbildung mit EBA (n = 162)	
	Befragte	Prozent
Verlauf stabil erwünscht	41	25,3
Durchgehend eine Stelle im Lehrberuf	17	10,5
Durchgehend EFZ im Lehrberuf	7	4,3
EFZ und eine Stelle im Lehrberuf	17	10,5
Verlauf instabil erwünscht	48	29,6
Stellenwechsel im Lehrberuf	30	18,5
EFZ und mehrere Stellen im Lehrberuf	18	11,1
Verlauf instabil unerwünscht	73	45,1
Stelle im Lehrberuf und Sonstiges	20	12,3
Mehrere Stellen im Lehrberuf und arbeitslos	44	27,2
Keine Stelle im Lehrberuf	9	5,6

Abbildung 1 Berufs- und Betriebswechsel von Lernenden EBA (n = 162)



einem anderen als dem erlernten Beruf aufnehmen, oder dass Übertritte in andere Berufe außerhalb des Lehrbetriebs vorgenommen werden. Von den insgesamt 308 Wechseln dominieren mit 193 (62,7%) jene innerhalb des Lehrberufs in einen anderen Betrieb. 60 Mal (19,5%) erfolgte ein Wechsel in den Lehrbetrieb, wobei auch hier der Verbleib im Lehrbetrieb direkt nach der Ausbildung mitgezählt wurde. Nur dreimal (1%) erfolgte ein Tätigkeitswechsel

1 1 Schweizer Franken (CHF) entspricht 0,74 Euro (Wechselkurs vom 28.06.2010)

im Lehrbetrieb. Häufiger war die Aufnahme einer anderen Tätigkeit in einem anderen Betrieb mit 52 Wechseln (16,9%). In der Regel finden die Jugendlichen hauptsächlich in einem anderen als dem Lehrbetrieb einen Job im gelernten Beruf.

Zweieinhalb Jahre nach Ausbildungsende konnten von den 62 Personen, die in eine EFZ-Ausbildung übergetreten sind, 40 diese auch erfolgreich abschließen (64,5 % dieser Gruppe, 23,7 % der Gesamtstichprobe). Zwölf Personen befinden sich noch in Ausbildung, sieben wiederholen das letzte Ausbildungsjahr, und nur drei Personen haben die Ausbildung abgebrochen oder nicht bestanden. Dieses Ergebnis ist als großer Erfolg für die neue Ausbildungsform zu werten.

72 Prozent der jungen Berufsleute, die zum Zeitpunkt der dritten Befragung erwerbstätig sind, befinden sich in einem sicheren Anstellungsverhältnis mit einer festen, unbefristeten Anstellung und arbeiten Vollzeit. Jede/r Fünfte ist in einer unbefristeten Teilzeitanstellung.

Damit zeigt sich, dass die zweijährige Grundbildung für einen großen Teil ihrer Absolventinnen und Absolventen eine gute Basis für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration darstellt. Trotzdem sind 9,9 Prozent der befragten Personen mit Berufsattest zweieinhalb Jahre nach Ausbildungsabschluss arbeitslos.

Die Verlaufsmuster differieren nach Geschlecht, Alter und Beruf (5-%-Signifikanzniveau): Im Gastgewerbe (54,5 % vs. 38,5 % im Detailhandel) und bei männlichen Jugendlichen (56,4 % vs. 39,3 % weibliche Jugendliche) sind die Verläufe instabil, unerwünschte Verläufe häufiger. Bei nach 1988 Geborenen zeigen sich häufiger (37,0 %), bei 1987 und 1988 Geborenen seltener (18,6 %) stabil erwünschte Verläufe. Demgegenüber scheint der Entscheid für eine Erwerbstätigkeit oder eine EFZ-Ausbildung weder alters-, geschlechts- noch berufsspezifisch zu sein.

Gibt es bereits bei Ausbildungsende Hinweise auf individuelle Verlaufsmuster? Ein Vergleich der Häufigkeitsverteilungen zwischen Zukunftsperspektive bei Ausbildungsabschluss und den drei Verlaufstypen (vgl. Tab. 3) zeigt folgende Zusammenhänge: Personen mit einer zugesicherten EFZ-Lehrstelle weisen signifikant häufiger ein stabil erwünschtes (46 %) und seltener ein instabil unerwünschtes Verlaufsmuster (24 %) auf. Bei Personen mit unklarer Perspektive zeigt sich signifikant seltener ein stabil erwünschter (9 %) und häufiger ein instabil unerwünschter Verlauf (60 %).

Die zweijährige berufliche Grundbildung – ein Erfolgsmodell?

Die Ergebnisse der Laufbahnstudie EBA zeigen, dass die zweijährige Grundbildung in den Berufen des Detailhandels und des Gastgewerbes für mehr als ein Viertel der

Absolventinnen und Absolventen als Sprungbrett in eine weiterführende Berufsausbildung dient, welche in den meisten Fällen auch erfolgreich durchlaufen und abgeschlossen werden kann. Sie stellt somit eine gute Basis für positiv verlaufende Berufsbiografien dar und erfüllt die mit dem Schweizerischen Berufsbildungsgesetz von 2002 angestrebte verbesserte Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem.

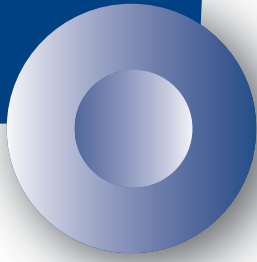
Erwerbstätige junge Berufsleute mit Berufsattest verfügen ein Jahr sowie zweieinhalb Jahre nach der Ausbildung mehrheitlich über stabile Anstellungsbedingungen mit einem existenzsichernden Lohn. Im Verlauf ihrer Integration in den Arbeitsmarkt während des ersten Jahres nach Ausbildungsabschluss wechseln die befragten Detailhandelsassistentinnen und -assistenten sowie die Restaurations-, Hotel- und Küchenangestellten recht häufig ihre Stelle, wobei es sich hier vorwiegend um Betriebs- und nicht um Berufswechsel handelt. Ein stabiler individueller Berufsverlauf ist bei jüngeren Berufsleuten mit einer Ausbildungsbiografie ohne Zwischenlösungen und Repetitionen sowie bei Frauen und bei Personen im Detailhandel häufiger anzutreffen. 42 Prozent der Befragten waren mindestens einmal von Arbeitslosigkeit betroffen.

Weitere Verlaufsanalysen sowie eine vertiefte Analyse vorliegender qualitativer Daten der Laufbahnstudie EBA werden zusätzliche, differenziertere Aussagen über die Stabilität und Prekarität der individuellen Berufsverläufe ermöglichen.

Für die befragten Jugendlichen kann die zweijährige berufliche Grundbildung aufgrund der bisherigen Ergebnisse sicherlich als Erfolgsmodell bezeichnet werden. Die Situation derjenigen jungen Leute, die den Einstieg in die Grundbildung mit EBA nicht geschafft haben, muss jedoch in Zukunft noch genauer untersucht werden. ■

Literatur

- BARMETTLER, H.: *Zusammenarbeit, Durchlässigkeit und Transparenz – Grundzüge der schweizerischen Berufsbildungsreform*. In: BWP 37 (2008) 4, S. 31–34
- KAMMERMANN, M.: *Well Prepared for the Labour Market? Employment Perspectives and Job Careers of Young People after a two-Year Basic Training Course with Swiss Basic Federal VET-Certificate*. In: RAUNER, F. et al.: *Innovative Apprenticeships. Promoting Successful School-to-Work Transitions. Proceedings of the international INAP-conference 2009 in Torino, Italy*. Berlin 2009, S. 127–130
- KAMMERMANN, M. u. a.: *Integriert in den Arbeitsmarkt? Personen mit Berufsattest im Detailhandel und im Gastgewerbe ein Jahr nach Ausbildungsabschluss*. Zürich 2009
- SCHMID, E.; STALDER, B. E.: *Projektdokumentation LEVA: dritte Erhebung*. Bern 2008
- Schweizerische Eidgenossenschaft: *Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 13. Dezember 2002*. Bern 2002
- TREE (Hrsg.): *Konzepte & Skalen. Befragungswellen 1 bis 7*. Bern/Basel 2008
- WETTSTEIN, E.; GONON, P.: *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern 2009



Konzertieren statt konkurrieren Hintergründe und Zielsetzung der Initiative „Übergänge mit System“

CLEMENS WIELAND, ALINE HOHBEIN

► **Allen Erfolgen am Ausbildungsmarkt zum Trotz: Noch immer müssen zahlreiche Schulabsolventinnen und -absolventen komplizierte Zwischenschritte in Form von Übergangsmaßnahmen gehen, weil sie nach der Schule keine Ausbildungsstelle finden. Der Beitrag stellt die Initiative „Übergänge mit System“ der Bertelsmann Stiftung dar, die hier Abhilfe schaffen will.**

Übergänge in Zahlen

Nach den Zahlen des Nationalen Bildungsberichts 2010 mündeten im Jahre 2008 ca. 400.000 Schulabgänger/-innen nach der allgemeinbildenden Schule zunächst in eine der zahlreichen Übergangsmaßnahmen. Besonders häufig sind Hauptschüler/-innen von dieser Problematik betroffen – für 25 Prozent von ihnen endet der Weg mittlerweile in der Ausbildungslosigkeit (vgl. GAUPP/LEX/REIBIG 2010). Aber auch Realschulabsolventinnen und -absolventen sind seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend von Ausbildungslosigkeit betroffen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010). Diese Übergangsproblematik hat sich seit Mitte der 1990er Jahre massiv vergrößert und zu einem strukturellen Problem verfestigt.

Der demografische Wandel vermag dieses Problem zwar quantitativ etwas abzufedern, jedoch kann er die qualita-

tiv-strukturellen Probleme nicht überwinden und beseitigen: Dem Nationalen Bildungsbericht 2010 zufolge wird die Zahl der Jugendlichen im Übergangsbereich aufgrund der demografischen Entwicklung bis 2025 zwar zurückgehen, jedoch ohne Reformen und strukturelle Veränderungen noch immer auf einem Niveau von ca. 238.000 Jugendlichen verbleiben. Die Schwierigkeiten am Übergang werden demnach auch in Zukunft die Jugendlichen demotivieren und zeitliche Leerläufe bedingen, die häufig nicht zu einer Aufnahme einer anerkannten Berufsausbildung führen. Dies wird den Fachkräftemangel verstärken und die öffentlichen Kassen belasten – der Bildungsbericht prognostiziert für das Jahr 2025 jährliche Kosten für das Übergangssystem in Höhe von 3,3 Mrd. Euro (gegenüber 4,3 Mrd. Euro in 2010).

Dieser Entwicklung wird nun keineswegs tatenlos zugehört: Von allen im Übergangsbereich Schule – Beruf aktiven Institutionen (Bund, Länder, Kommunen, Kammern, Unternehmen etc.) werden Programme, Maßnahmen und Initiativen aufgesetzt, um diesem Problem Abhilfe zu schaffen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie das Ziel verfolgen, Jugendlichen den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung zu erleichtern bzw. überhaupt zu ermöglichen. Die vielfältigen Bemühungen haben jedoch auch zu einer kaum noch überschaubaren – häufig als „Dschungel“ bezeichneten – Maßnahmenlandschaft geführt, deren Effektivität und Effizienz umstritten ist. Denn häufig entstehen Probleme insbesondere an den Schnittstellen, an denen die Handlungs- und Steuerungslogiken der unterschiedlichen beteiligten Institutionen unabgestimmt aufeinander treffen. Die Folge ist, dass die verschiedenen Aktivitäten sich mitunter in ihren Zielsetzungen und Zielgruppen überschneiden oder aber für den Jugendlichen zu unnötigen Umwegen führen.

Vernetzung: Allheilmittel oder Sackgasse?

Was kann getan werden? Koordination und Vernetzung gelten häufig als Mittel, um zu transparenten und abgestimmten, anschlussfähigen und effizienten Übergangswegen zu gelangen. Doch die Umsetzung dieser Forderung gestaltet sich in der Praxis schwierig. Koordination und Vernetzung können nur dann erfolgreich sein, wenn klare Zielsetzungen definiert sind, die gleich einem Kompass handlungsleitend für die beteiligten Akteure sind. Erst mit einer solchen normativen Komponente kann praktisch geprüft werden, welche Aktivitäten beispielsweise gebündelt, weiterentwickelt oder auch unterlassen werden sollten. Der Zielfindungsprozess selbst muss dabei möglichst professionell und ergebnisorientiert gesteuert werden. Eine neutrale Institution, die selbst kein Partikularinteresse im Hinblick auf die Thematik vertreten muss, kann hier hilfreich sein.

Wie kann der Übergang von der Schule in den Beruf verbessert werden?



Im Projekt „Übergänge mit System“ wird die Bertelsmann Stiftung gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) eine Online-Befragung durchführen. Hierbei sollen Berufsbildungsexperten aus Forschung und Praxis konkrete Vorschläge bewerten, wie sich der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung verbessern ließe. Auch eigene Ideen hierzu können eingebracht werden.

Die Befragung erfolgt im Rahmen des „BiBB-Expertenmonitors“ und startet im Oktober 2010. Erste Ergebnisse werden bereits zum Jahresende veröffentlicht, damit sie möglichst rasch in die bildungspolitische Diskussion eingehen können.

Wenn auch Sie Ihr Wissen als Experte einbringen möchten, freuen wir uns über Ihre Teilnahme an der Befragung. Sie können sich schon jetzt auf der Internetseite des BiBB-Expertenmonitors anmelden.

Anmeldung und weitere Informationen unter www.expertenmonitor.de

BiBB

Ein Beispiel hierfür ist die Initiative „Übergänge mit System“ der Bertelsmann Stiftung¹: Hier arbeiten derzeit neun Ministerien aus fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen) im Dialog mit der Bundesagentur für Arbeit an einem gemeinsamen Rahmenkonzept zur Reform des Übergangsbereichs. Bei diesem Ansatz geht es nicht darum, neue Maßnahmen zu entwickeln und den viel kritisierten Maßnahmenmedschungel noch weiter zu verdichten. Ziel ist es vielmehr, sich auf der Basis der vielfältigen Erfahrungen der beteiligten Ministerien auf eine gemeinsame Zielformulierung zu verständigen und Eckpunkte für ein übergeordnetes Rahmenkonzept zu entwickeln, welches künftig strukturgebend für den Maßnahmenbereich werden soll.

Bei konzertierten Ansätzen dieser Art muss eine optimale Anzahl von Beteiligten gefunden werden, die einerseits hinreichend groß ist, um Wirkung zu entfalten, andererseits aber hinreichend überschaubar bleibt, um die Diskussions- und Entscheidungsfähigkeit zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund entschied sich die Bertelsmann Stiftung dafür,

1 Ein weiteres Beispiel hierfür ist die von der Freudenberg Stiftung ins Leben gerufene Weinheimer Initiative, in der sich auf kommunaler Ebene Akteure austauschen und gemeinsam nach Lösungen zur Verbesserung der Übergänge Jugendlicher von der Schule in Ausbildung und Arbeit suchen.

2 Die wissenschaftliche Begleitung der Initiative erfolgt durch DIETER EULER (Universität St. Gallen) und ECKART SEVERING (Forschungsinstitut für Betriebliche Bildung, Nürnberg).

die Initiative zunächst mit einer begrenzten Zahl von Bundesländern zu beginnen, um anschließend mit weiteren Ländern und Institutionen in den Dialog zu treten. Ziel ist es, eine breite, institutionelle Allianz zu schaffen, um Reformen umsetzen zu können.

Lösungsansatz: Ein zweigliedriges System

Worum geht es inhaltlich? Ausgangspunkt der Initiative war eine Veröffentlichung der Bertelsmann Stiftung mit dem Titel „Berufsausbildung 2015“. Hier wurde eine in einem partizipativen Prozess entwickelte Perspektive für das duale System vorgestellt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009). Diese Publikation enthält auch eine Vision für die Zukunft des Übergangsbereichs, nach der es künftig nur noch zwei Grundtypen von Maßnahmen geben soll: Demnach sollen einerseits ausbildungsreife und nicht vermittelte Jugendliche ein verbindliches Ausbildungsangebot bekommen, andererseits sollen noch nicht ausbildungsreife Jugendliche nach bzw. in Verbindung mit einer erfolgreichen individuellen Förderung die klare Perspektive eines anerkannten Berufsabschlusses erhalten.

Um ein solches zweigliedriges System zu realisieren, wurden in einem ersten Schritt in den beteiligten Ländern die bestehenden Maßnahmen und spezifischen Probleme am Übergang Schule/Beruf im Hinblick auf die gemeinsame Zielsetzung analysiert und besonders vorbildliche und übertragbare Maßnahmen identifiziert.² Auf der Grundlage dieser Auswertungen sind nun in einem zweiten Schritt Eckpunkte für die künftige Gestaltung des Übergangsbereichs erarbeitet worden. Die Absicht ist, die bislang stark fragmentierte und unübersichtliche Vielfalt von Programmen und Maßnahmen auf wenige, klar strukturierte Grundtypen zu reduzieren und den Übergangsbereich insgesamt zu reduzieren und zu optimieren. Alle am Übergangsgeschehen beteiligten Akteure – allen voran natürlich die Jugendlichen selbst – sollen Transparenz darüber erhalten, welche Wege genommen werden können, um zielgerichtet eine Berufsausbildung antreten und absolvieren zu können. Erst wenn ein solches Szenario Wirklichkeit geworden ist, hat der Übergangsbereich den Namen „Übergangssystem“ auch tatsächlich verdient. ■

Literatur

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): *Berufsausbildung 2015. Eine Entwicklungsperspektive für das duale System*. Gütersloh 2009

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): *Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland*. Gütersloh 2010

GAUPP, N.; LEX, T.; REIßIG, B.: *Hauptschüler/-innen an der Schwelle zur Berufsausbildung. Schulische Situation und schulische Förderung. Regionales Übergangsmanagement 2*. München/Halle 2010 – URL: www.perspektive-berufsabschluss.de/_media/Regionales_UEM_2.pdf (Stand: 06.08.2010)

Übergänge mit System – der neue Hamburger Weg in die berufliche Ausbildung

► In Hamburg findet derzeit eine Reform des Übergangssystems von der Schule in den Beruf statt, deren vorrangiges Ziel es ist, möglichst viele Jugendliche möglichst direkt, ohne unproduktive Warteschleifen, in die duale Ausbildung und letztlich in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Der Beitrag stellt Kernelemente dieser Umgestaltung des Übergangssystems Schule – Beruf vor. Dazu zählen eine neu gestaltete, praxisnahe und frühzeitigere Berufs- und Studienorientierung in Stadtteilschulen und Gymnasien, nachhaltige Bildungsangebote in der Ausbildungsvorbereitung sowie neue Formen der beruflichen Ausbildung für marktbenachteiligte Jugendliche („Hamburger Ausbildungsmodell“). Die Umgestaltung ist seit August 2010 in der Erprobung.

Reform des Übergangssystems Schule – Beruf in Hamburg

Hamburg verfügt derzeit über kein landesweites, kohärentes Übergangsmanagement für die heterogene Gruppe der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Stattdessen findet sich im Übergangssystem Schule – Beruf eine nur schwer zu durchschauende Vielzahl von Bildungs- und Qualifizierungsangeboten (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2010, S. 33). Insbesondere leistungsschwächere Jugendliche verlassen die allgemeinbildenden Schulen ohne bzw. ohne eine hinreichende Ausbildungsreife, sind häufig nicht beruflich orientiert und verfügen nicht über hinreichende Kenntnisse der Anforderungen des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009, S. 46; SEYD 2009, S. 14).

Der Hamburger Senat hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, die Berufs- bzw. Studienorientierung und die Ausbildungsreife¹ der Schüler/-innen frühzeitiger und nachhaltiger als bisher zu fördern. Ziel ist eine konsequente Anschlussorientierung und ein „Übergang mit System“ von der Schule in den Beruf. Hierzu wurde unter der Federführung des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) ein „Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf“ entwickelt, das am 16. Juni 2009 vorgestellt wurde. Hierin sind Meilensteine gesetzt worden für

- eine nachhaltige Berufs- und Studienorientierung durch eine frühzeitige und systematische Vernetzung der allgemein- und berufsbildenden Schulen in der Sekundarstufe I, Angebote der Berufsberatung der Arbeitsagenturen sowie eine konsequente Anschlussorientierung,
- die Konzentration der Ausbildungsvorbereitung auf Jugendliche ohne hinreichende Ausbildungsreife,
- einen niederschweligen Ausbildungseinstieg durch eine anrechnungsfähige Qualifizierung für ausbildungsreife Jugendliche oder Problemgruppen des Ausbildungsmarkts,

1 Zur Definition der Ausbildungsreife vgl. „Kriterienkatalog der Ausbildungsreife“. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, hrsg. Bundesagentur für Arbeit, März 2009



RAINER SCHULZ

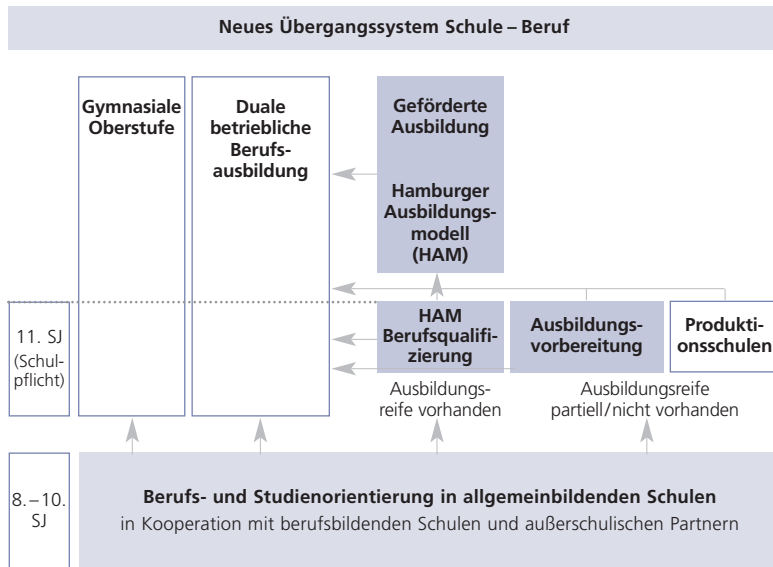
Geschäftsführer des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung, Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg



KATJA HORSMANN

Management des Projekts „Aktionsbündnis für Bildung und Beschäftigung“, Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg

Abbildung Das neue Hamburger Übergangssystem Schule – Beruf



- eine stringente Abstimmung und Bündelung der schulischen und außerschulischen Maßnahmen sowie die enge Kooperation der Akteure.

Von Juli 2009 bis Juli 2010 entwickelten Vertreter/-innen der Behörde für Schule und Berufsbildung und des HIBB unter Beteiligung des Aktionsbündnisses für Bildung und Beschäftigung² Konzepte für die folgenden Bereiche:

- Berufs- und Studienorientierung
- Ausbildungsvorbereitung und
- Hamburger Ausbildungsmodell mit Berufsqualifizierung.

Im Folgenden werden die Kernelemente des neuen Übergangssystems Schule – Beruf (vgl. Abbildung) vorgestellt.

Berufs- und Studienorientierung in allgemeinbildenden Schulen

Die Weiterentwicklung der Berufs- und Studienorientierung ist grundlegender Bestandteil der Neugestaltung des Übergangssystems Schule – Beruf. Damit die Schule alle Jugendlichen angemessen auf die Herausforderungen vorbereiten kann, die mit der heutigen Berufs- und Arbeitswelt verbunden sind, muss die Berufs- und Studienorientierung im Rahmen des schulischen Lernens einen neuen Stellen-

wert erhalten (vgl. RADEMACKER 2010, S. 12 f.). Dabei müssen mindestens folgende Eckpunkte realisiert werden:

- jede Schule der Sek. I und II erstellt ein Berufsorientierungskonzept, in dem für die Jahrgänge 8 bis 10 verbindlich berufs- und studienorientierende Maßnahmen und Lerninhalte sowie die Aufgaben von Schulleitung und Lehrkräften festgelegt und die Abläufe definiert sind;
- der Orientierungsprozess wird in Verantwortung der Schule geplant und gesteuert, eine kontinuierliche und dem individuellen Beratungsbedarf der Schüler/-innen entsprechende Begleitung ist sichergestellt und wird dokumentiert;
- Lernmöglichkeiten an außerschulischen Orten sind Bestandteil der Berufsorientierung und mit dem Lernen in der Schule verbunden;
- die Zusammenarbeit mit den externen Partnern – insbesondere mit Betrieben und berufsbildenden Schulen – wird in Verantwortung der Schule verlässlich geregelt; die Aufgaben der Partner werden beschrieben, die Zusammenarbeit wird vereinbart und die Erfahrungen werden ausgewertet (vgl. LUMPE 2010, S. 14 f.).

Diese Punkte und ihre Umsetzung werden in den neu entwickelten „Rahmenvorgaben für die Berufs- und Studienorientierung“, dem „Berufs- und Studienwegeplan“, dem „Hamburger Programm Berufsorientierung und Berufswegeplanung“ sowie der neuen „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung“ umfassend dargelegt. Hiermit setzt Hamburg neue Qualitätsstandards für den Prozess der Berufsorientierung.

RAHMENVORGABEN FÜR DIE BERUFS- UND STUDIENORIENTIERUNG

Die Rahmenvorgaben für die Berufs- und Studienorientierung legen für die Schulen verbindlich Maßnahmen und Gestaltungsaufgaben fest, die Verlässlichkeit und Zielklarheit beim Berufsorientierungsprozess schaffen.

Jede Schule muss ihr Konzept zur Berufs- und Studienorientierung erstellen und dabei Angebote zu vorgegebenen Themenfeldern entwickeln und bereitstellen. Dazu gehört auch, dass allen Schülerinnen und Schülern zur individuellen Beratung und Unterstützung zu Beginn der Jahrgangsstufe 8 eine verbindliche Ansprechpartnerin oder ein Ansprechpartner zur Verfügung steht. Diese/-r begleitet die Jugendlichen bis zum Ende der Schulzeit und ein halbes Jahr darüber hinaus. Ebenfalls in der Jahrgangsstufe 8 wird ein Berufs- und Studienwegeplan (s. u.) eingeführt und sichergestellt, dass dieser in den Folgejahren fortgeschrieben wird. Die Ergebnisse der Maßnahmen und Konzepte werden ausgewertet und es wird Rechenschaft darüber abgelegt.

Stadtteilschulen (wie sie im Rahmen der Hamburger Schulreform eingeführt wurden; vgl. Kasten) sind außerdem zur Kooperation mit mindestens einer Berufsschule verpflicht-

² Die Verbesserung des Übergangs von der Schule in den Beruf wird durch das Hamburger Aktionsbündnis für Bildung und Beschäftigung flankiert, in dem Senat, Wirtschaft, Gewerkschaften, Arbeitsagentur und team.arbeit.hamburg (Hamburger Arbeitsgemeinschaft SGB II) seit Dezember 2008 unter der Schirmherrschaft des 1. Bürgermeisters zusammenarbeiten.

tet. Obendrein wurde den Reformgedanken entsprechend im Jahr 2009 eine neue „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung“ verfasst. Sie legt die Grundsätze für die Zusammenarbeit der Schulen und der Berufsberatung sowie deren jeweilige Aufgaben und Beiträge zur Berufs- und Studienorientierung fest. So werden bspw. die schulischen Angebote und Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung mit den Angeboten der Berufsberatung abgestimmt und sind fester Bestandteil der schulischen Arbeit. Mit der Verpflichtung zur Zusammenarbeit wird nicht nur die Expertise der berufsbildenden Schulen und der Berufsberatung in der Stadtteilschule verankert, es wird damit auch Vorsorge getroffen, dass keine/-r der Jugendlichen an der Schnittstelle von Schule und Ausbildung verloren geht. Dies ist die gemeinsame Verantwortung der am Übergangsprozess beteiligten Akteure.

Stadtteilschulen

Im Rahmen der Hamburger Schulreform gibt es ab August 2010 in Hamburg in der Sekundarstufe I nur noch die Stadtteilschule und das Gymnasium. Mit der neuen Stadtteilschule bietet sich für alle Schüler/-innen Hamburgs die Möglichkeit, einen Weg zu allen Schulabschlüssen bis hin zum Abitur einzuschlagen. Die Stadtteilschule bereitet auf den Übergang in eine Berufsausbildung wie auch auf die Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule oder Universität vor. Weitere Informationen: www.schulreform.hamburg.de.

Die Berufsorientierung ist jedoch nicht Aufgabe der Schulen und Berufsberatung allein. So legt das „Hamburger Programm Berufsorientierung und Berufswegeplanung“ die Beteiligung von Eltern, Unternehmen und weitere Beratungseinrichtungen fest. Mit diesem Programm liegt erstmals ein unter den Partnern des Aktionsbündnisses abgestimmtes Konzept der Berufs- und Studienorientierung vor, in welchem sich die Partner verpflichten, ihren Beitrag zur beruflichen Orientierung und zum Übergangsmanagement in Abstimmung mit den anderen Beteiligten zu leisten.

BERUFS- UND STUDIENWEGEPLAN

Der Berufs- und Studienwegeplan ist ein neues Planungs- und Dokumentationsinstrument. Er wird in Form eines Arbeits- bzw. Nachweishefts von den Schülerinnen und Schülern ab dem Jahrgang 8 geführt und bis zum Ende des Jahrgangs 10 fortgeschrieben. Mit dem Berufs- und Studienwegeplan wird der Orientierungsprozess strukturiert, werden die durchgeführten Aktivitäten und Maßnahmen individuell dokumentiert, und es wird mit Hilfe von Kompetenzbilanzen die Entwicklung von fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen festgehalten. Von Seiten der Schule begleiten die jeweiligen Ansprechpartner/-innen die Schüler/-innen bei der Fortschreibung des Berufs- und Studienwegeplans. Die Schule ist für die Qualität der Planung verantwortlich und stellt sicher, dass sich alle Schüler/-innen mindestens zweimal je Halbjahr mit ihrer Ansprechpartnerin bzw. ihrem Ansprechpartner über den Stand der

Orientierung beraten und die Ergebnisse im Berufs- und Studienwegeplan festgehalten werden.

Mit der Führung des Berufs- und Studienwegeplans gewährleistet die Schule, dass die schulischen und außerschulischen Beratungs- und Unterstützungsleistungen abgestimmt, erfasst und in ein kohärentes Übergangsmanagement eingebunden werden. Unter Mitwirkung aller am Orientierungsprozess beteiligter Akteure dient der Berufs- und Studienwegeplan am Ende der Jahrgangsstufe 10 ebenfalls als Grundlage für die Einschätzung der Ausbildungsreife.

Ausbildungsvorbereitung

Die neue Ausbildungsvorbereitung (AV) wendet sich an schulpflichtige Schulabgänger/-innen der allgemeinbildenden Schulen, die noch nicht über die notwendige Ausbildungsreife verfügen und bei denen ein festgestellter, individuell sehr unterschiedlicher Entwicklungsbedarf besteht. Die AV knüpft an die Berufsorientierung der Stadtteilschulen und der Förderschulen an, greift die dort erstellte Berufswegeplanung auf und setzt die Arbeit daran fort.

Die neue Ausbildungsvorbereitung ist ein Ganztagesangebot, das sich curricular weitestgehend an den Rahmenbedingungen einer Ausbildung orientiert und dabei individualisiertes Lernen und die Verzahnung betrieblichen und schulischen Lernens durch die Kooperation mit Betrieben konsequent umsetzt. Dabei wird eine Begleitung in den Praxisphasen und die Reflexion betrieblicher Erfahrungen durch kooperierende Träger, die jeder AV-Schule zugeordnet sind, unterstützt. Die Ausbildungsvorbereitung ist unter anderem mit der Jugendhilfe, den Produktionsschulen (vgl. Kasten) und mit Maßnahmen der Agentur für Arbeit in den sieben Bezirken Hamburgs regional vernetzt. Durch die flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten der Angebote in der Ausbildungsvorbereitung wird dem individuellen Entwicklungsbedarf jedes/jeder einzelnen Jugendlichen Rechnung getragen. Der Übergang in eine duale Ausbildung ist entsprechend dem individuellen Leistungsvermögen der Jugendlichen zeitnah vorgesehen.

Hamburger Ausbildungsmodell mit Berufsqualifizierung

Das Hamburger Ausbildungsmodell mit Berufsqualifizierung ist ein Angebot für schulpflichtige Jugendliche, die nach dem Besuch der Stadtteilschule trotz Ausbildungsreife und mehrfacher Bewerbungsversuche keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben. Diesen Jugendlichen wird über die Berufsqualifizierung der direkte Zugang zu einer Ausbildung ermöglicht, sodass Warteschleifen im Übergangssystem abgebaut werden.

Ausbildungsvorbereitung in Produktionsschulen

Eine Alternative zur Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen ist der Besuch einer Produktionsschule in freier Trägerschaft für schulpflichtige Schulabgänger/-innen ohne Abschluss. Produktionsschulen werden in sozialräumlicher Einbindung in allen sieben Hamburger Bezirken eingerichtet. Diese Schulen arbeiten nach einem besonderen pädagogischen Konzept. Einzelheiten regelt das Fachkonzept für Produktionsschulen.

Weitere Informationen: www.bv-produktionsschulen.de

Die Berufsqualifizierung bildet das erste Ausbildungsjahr ab. Sie ist ein Ausbildungsangebot in der Schulform Berufsfachschule, orientiert sich jedoch inhaltlich und zeitlich an den Ordnungsmitteln des jeweiligen Ausbildungsberufs und wird an den Lernorten berufsbildende Schule und Betrieb durchgeführt. Die wöchentliche Arbeits- und Ausbildungszeit in der Schule, im Betrieb bzw. in überbetrieblichen Ausbildungsstätten richtet sich nach den jeweiligen Tarifvereinbarungen. Sie beträgt i. d. R. zwischen 38 und 40 Stunden. Oberstes Ziel ist der Übergang in eine betriebliche Ausbildung, möglichst schon während der Berufsqualifizierung. Gelingt dieser Übergang nicht, findet unter Anrechnung des ersten Ausbildungsjahrs eine trägergestützte Berufsausbildung mit einem Berufsausbildungsvertrag statt. Auch in dieser Ausbildungsphase wird der flexible und zeitnahe Übergang in eine betriebliche Ausbildung angestrebt.

Implementierung

Die oben skizzierten Konzepte zur Berufs- und Studienorientierung, der neuen Ausbildungsvorbereitung und des Hamburger Ausbildungsmodells werden im Schuljahr 2010/2011 zunächst in Pilotschulen erprobt, die im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens ermittelt wurden. Eine flächendeckende Einführung ist für das Schuljahr 2011/2012 geplant.

In der Pilotphase wird die Berufsorientierung in den 9. und 10. Abschlussklassen der Stadtteilschulen erprobt, an fünf dieser Schulen zusätzlich in Klasse 8. Alle 51 Stadtteilschulen haben bereits mit mindestens einer berufsbildenden Schule einen Kooperationsvertrag abgeschlossen.

Seit August 2010 werden in zwei berufsbildenden Schulen jeweils 48 Schülerinnen und Schüler im Rahmen der neuen Ausbildungsvorbereitung betriebsnah und anschlussorientiert gefördert. Nach der flächendeckenden Einführung werden Bildungsgänge in der Ausbildungsvorbereitung an ca. 25 berufsbildenden Schulen stattfinden. Die Berufsqualifizierung wird ebenfalls ab August 2010 im Rahmen der Berufsfachschule für die beiden Ausbildungsberufe Restaurantfachfrau/-fachmann und Metallbauer/-in³ erprobt. Eine Begleitung während der Praxisphasen wird dabei durch einen Träger sichergestellt.

Um die in der Pilotphase eingebundenen Lehrkräfte zu unterstützen, ist vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ein Fortbildungs- und Unterstützungs-

angebot entwickelt worden, das seit Mai 2010 den Gesamtprozess der Umgestaltung flankiert.

Die Schwerpunkte der weiteren Arbeit des Aktionsbündnisses für Bildung und Beschäftigung liegen in der Entwicklung von Handlungsempfehlungen für die folgenden Themenbereiche:

- Aufbau einer kohärenten Förderstruktur und Maßnahmenplanung
- Aufbau einer behördenübergreifenden Steuerungsstruktur
- Aufbau eines einheitlichen indikatorengestützten Evaluationskonzepts für Maßnahmen im Übergang Schule – Beruf.

Ferner wird zurzeit die Einrichtung einer unabhängigen Beratungs- und Vermittlungsinstanz wie z. B. einer Jugendberufsagentur (vgl. Linkliste) geprüft. ■

Literatur

AKTIONSBÜNDNIS FÜR BILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG (Hrsg.): *Hamburger Programm: Berufsorientierung und Berufswegeplanung – Leitsätze und Erfolgsfaktoren für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium. Bd. 1* – URL: www.ausbildung-hh.de/_pdf/Hamburger_Programm_Bd_I.pdf (Stand: 18.08.2010)

BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Ausbildungsreport Hamburg 2010. Hamburg 2010, S. 33* – URL: www.hamburg.de/bsb-publikationen (Stand: 18.08.2010)

BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Hamburger Bildungsoffensive. Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf. Hamburg 2009* – URL: www.hamburg.de/contentblob/1546270/data/bsb-rahmenkonzept-uebergang-schule-beruf.pdf (Stand: 18.08.2010)

BEICHT, U.; FRIEDRICH, M.; ULRICH, J. G. (Hrsg.): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008*

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): *Berufsausbildung 2015. Eine Entwicklungsperspektive für das duale System. Gütersloh 2009, S. 46*

LUMPE, A.: *Vom Bewerbungstraining zur Kompetenzentwicklung. In: Die „Berufliche Bildung Hamburg“ (bbh). 20 (2010) 2, S. 14–15*

RADEMACKER, H.: *Berufsorientierung – eine konstitutive Komponente allgemeiner Bildung. In: Die „Berufliche Bildung Hamburg“ (bbh). 20 (2010) 2, S. 12–13*

SEYD, W.: *Schulabgänger: Gesellschaftliche Sprengwirkung. In: Informationen: Hamburger Berufliche Schulen (ihbs) 19 (2009) 1, S. 14–16*

Weiterführende Links

Berufs- und Studienwegeplan

www.hibb.hamburg.de ► *Schulreform*

Informationen: Hamburger Berufliche Bildung (ihbs)

www.hibb.hamburg.de ► *Publikationen*

www.jugendberufsagentur-mainz.de

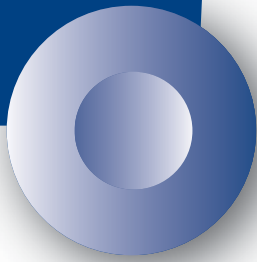
Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung

www.hibb.hamburg.de ► *Schulreform*

Rahmenvorgaben für die Berufs- und Studienorientierung

www.hibb.hamburg.de ► *Schulreform*

3 Die Identifikation geeigneter Berufe erfolgt über das HIBB in Absprache mit der Agentur für Arbeit, dem Amt für Weiterbildung in der Behörde für Schule und Berufsbildung und den zuständigen Kammern und mittels festgelegter Kriterien (z. B. bestehender Fachkräftemangel, Eignung des Berufs für Jugendliche mit Ausbildungsreife sowie mit differenzierten Abschlussniveaus).



Stabilität in der Ausbildung – Kontinuität im Bildungsverlauf

CAROLIN BÖSE, RUTH HEINKE

► Der Artikel stellt die JOBSTARTER-Initiative „Verhinderung von Abbrüchen und Stärkung von Jugendlichen in der Berufsausbildung durch SES-Ausbildungsbegleiter“ VerA vor, die der Senior Experten Service (SES) koordiniert. Seit Anfang 2009 begleiten ehrenamtliche SES-Expertinnen und Experten Auszubildende mit Unterstützungsbedarf. Nach Pilotversuchen in München und Dresden ist die Initiative jetzt bundesweit aktiv. VerA ist Teil des neuen Bildungsketten-Programms der Bundesregierung und soll dabei zukünftig das Angebot hauptamtlicher Bildungslotsinnen und -lotsen flankieren.

DIE AUSGANGSSITUATION

Nach wie vor stellen Abbrüche einen wesentlichen Teil der frühzeitig gelösten Ausbildungsverhältnisse dar. Davon ist rund ein Fünftel aller Ausbildungen betroffen. Die Gründe für einen Abbruch sind vielschichtig, aber es gibt deutliche Hinweise darauf, dass ein Teil der Vertragslösungen bei rechtzeitiger Intervention vermeidbar gewesen wäre (vgl. PIENING/HAUSCHILDT/RAUNER 2010, S. 25).

Ein endgültiger Ausbildungsabbruch bedeutet für Auszubildende nicht nur einen Bruch in ihrer Bildungsbiografie, sondern auch schlechte berufliche Entwicklungsperspektiven. Deshalb kommt im lebenslangen Lernen der Ausbildung als erstem Schritt für den beruflichen Entwicklungspfad eine besonders prägende Rolle zu.

Aber auch Wirtschaft und Gesellschaft können es sich nicht leisten, ungenutzte Potenziale brachliegen zu lassen. So

sind Bildungsforschung und -politik zu der Einsicht gelangt, dass angesichts eines drohenden Fachkräftemangels Jugendliche nicht nur im Bereich der Berufsorientierung, sondern darüber hinaus auf dem Weg zum Ausbildungserfolg unterstützt werden müssen. Immerhin bleiben im Schnitt rund 15 Prozent aller Jugendlichen ohne Abschluss (vgl. KREKEL/ULRICH 2009, S. 5). Die Bildungspolitik richtet ihr Interesse deshalb immer mehr auf präventive statt auf kurative Maßnahmen.

Hier setzt die Initiative VerA an (vgl. Tab.). Sie bietet individuelle, auf die Auszubildenden und ihre persönliche Problemlagen zugeschnittene Unterstützungsangebote durch berufs- und lebenserfahrene Senior Expertinnen und Experten, um den Ausbildungsverlauf zu stabilisieren.

VerA im Überblick

Initiatoren	Senior Experten Service (SES), Deutscher Handwerkskammertag, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Bundesverband der Freien Berufe
Start	Dezember 2008
Durchführung	Senior Experten Service (SES)
Förderung	Als JOBSTARTER-Initiative aus Mitteln des BMBF
Verbreitung	Bundesweite Ausweitung wird umgesetzt. Derzeit aktiv in 42 Regionen
Zielgruppe	Jugendliche in der Ausbildung
Ansatz	individuelle Begleitung der Auszubildenden für ein Jahr oder länger; kostenfreie, vertrauliche, ehrenamtliche Unterstützung; festes Tandem Azubi – Senior Expertinnen und Experten
Kontakt	www.vera.ses-bonn.de

DIE IDEE: HELFEN, AM BALL ZU BLEIBEN – AUF ERFABUNG BAUEN

Studien nennen immer wieder dieselben Gründe für Ausbildungsabbruch: Fachliche Schwierigkeiten und/oder schlechte schulische Voraussetzungen, Konflikte im Betrieb, familiäre Probleme, geschlechtsspezifische Diskriminierung wie auch falsche Erwartungen an den Beruf. Sehr häufig klagen die Auszubildenden auch über Qualitätsdefizite der Ausbildung und haben das Gefühl, allein gelassen zu werden (vgl. KREKEL/ULRICH 2009, S. 16 ff.; BMBF 2009, S. 12 ff.; BEINKE 2010, S. 26 ff.).

Vor allem in kleinen Betrieben fehlt es an zeitlichen und personellen Ressourcen, um den Auszubildenden eine Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner an die Seite zu stellen. Diese Rolle übernehmen SES-Ausbildungsbegleiter/-innen. Sie reagieren individuell und unabhängig auf die Problemlage der Jugendlichen.

FESTE BEZUGSPERSONEN SCHAFFEN STABILITÄT

Bis Mitte 2010 sind fast 500 Anfragen nach einer Begleitung eingegangen. Diese kommen von Kammern, Berufsschulen, Eltern oder Großeltern und in der Hälfte der Fälle von den Jugendlichen selbst. Am häufigsten wurde Unterstützung im Bereich der Fachtheorie und der Prüfungsvorbereitungen gewünscht. Aber auch die Stärkung des Vertrauensverhält-

nisses zwischen Auszubildenden und Ausbildern/-innen spielt bei den Anfragen eine große Rolle. Weitere Unterstützung wird für die Verbesserung der Lernmotivation und auch beim Ausgleich sprachlicher Defizite nachgefragt.

Wenn eine Vermittlung zwischen Auszubildender/Auszubildendem und Senior Experte/Expertin stattgefunden hat, bilden beide ein festes Tandem. Die Begleitung läuft in der Regel mindestens ein Jahr lang, kann aber auch bis zum Ausbildungsende verlängert werden. Sie ist auf regelmäßigen Austausch angelegt. Den Modus legt das Tandem – wie alle anderen Vereinbarungen – schriftlich fest. Auch wenn ein Ausbildungsverhältnis vorzeitig beendet wird, etwa bei verfehlter Berufswahl, steht die Begleiterin oder der Begleiter den Jugendlichen auf Wunsch weiterhin zur Seite, um sie z. B. in einer neuen Ausbildung zu unterstützen.

Auf der Grundlage eines Vertrauensverhältnisses fungieren die Senior Expertinnen/Experten als unabhängige „Kümmerer“. Ganz im Sinne des SES wird Hilfe zur Selbsthilfe geleistet, so dass Jugendliche Stärkung erfahren und vermehrt Motivation und Selbstvertrauen entwickeln. Der Ansatz von VerA ist somit selbstorientiert – auch weil alle Absprachen auf freiwilliger Basis zwischen Auszubildenden und Senior Expertinnen/Experten erfolgen. Nimmt der/die Jugendliche eine Begleitung nur unter der Bedingung an, dass Betrieb, Schule oder Eltern nichts davon erfahren, halten sich die Senior Expertinnen/Experten an diesen Wunsch.

DIE ORGANISATIONSSTRUKTUR: WIRTSCHAFTSNÄHE UND VERNETZUNG IN DEN REGIONEN

Der Senior Experten Service hat die Initiative gemeinsam mit den Dachverbänden DIHK, ZDH und BFB ins Leben gerufen. Der SES kann sich inzwischen auf 27 Jahre Erfahrung mit dem Einsatz von Fachleuten im Ruhestand berufen. Über 8.600 Ehrenamtler/-innen sind beim SES registriert und bereit, ihr Wissen international zur Verfügung zu stellen. Die wirtschaftsnahe Ausrichtung des SES sorgt

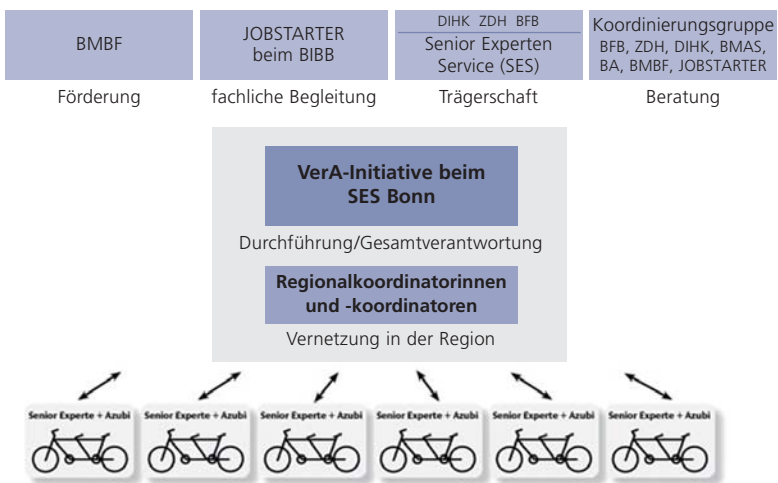
für eine enge Anbindung von VerA an die für die Ausbildung zuständigen Stellen (vgl. Abb.). Die SES-Zentrale in Bonn koordiniert alle VerA-Einsätze und führt für neue VerA-Ausbildungsbegleiter/-innen Schulungen durch, damit diese gut für ihre Aufgabe gewappnet sind. Inzwischen haben 650 Senior Expertinnen/Experten ein Vorbereitungsseminar absolviert, bis zum Jahresende sollen 1.000 geschulte Begleiter/-innen einsatzbereit sein.

Die Ansprechpartner/-innen vor Ort sind die ehrenamtlich arbeitenden Regional Koordinatorinnen oder -koordinatoren, die in der Regel vormals bei Kammern und Firmen für den Bereich Ausbildung verantwortlich waren und somit über die nötige Expertise und wichtige Netzwerkkontakte verfügen, um das regionale Management zu übernehmen. Sie stimmen die VerA-Begleitungen mit den Ausbildungsberaterinnen/-beratern der Kammern ab, so dass eine Hand-in-Hand-Kooperation erreicht wird. Sie pflegen den Kontakt zu Schulen, Betrieben und Bildungsträgern, betreuen ihre Senior Expertinnen/Experten bei Fragen und Problemen und machen VerA in ihrer Region bekannt.

WIE ES WEITER GEHT

VerA wächst weiter. In Planung sind neue Koordinatorstellen in weiteren Regionen des Bundesgebiets. Gleichzeitig akquiriert die Initiative beratungsaufgeschlossene Jugendliche und potentielle Senior Expertinnen/Experten. Im Rahmen der BMBF-Initiative Bildungsketten sollen die VerA-Begleiter/-innen die neuen Berufseinstiegsbegleiter/-innen der Bundesagentur für Arbeit flankierend unterstützen. VerA öffnet sich auch hin zu Jugendlichen in der Berufsorientierung. Im Herbst liegen erste Auswertungen aus den umfangreichen Feedback-Instrumenten der Initiative vor. Bereits heute zeigt sich, dass das VerA-Monitoring die Datenlage zum Ausbildungsabbruch verbessert. Dass VerA-Begleitungen Ausbildungserfolge ermöglichen, zeichnet sich bereits ab. Erste Resonanzen von der Basis sind sehr positiv: Offenbar profitieren Jugendliche wie Seniorinnen und Senioren von der generationenübergreifenden Zusammenarbeit: Wo die einen Stabilisierung erfahren, erleben die anderen auch nach dem aktiven Berufsleben, dass sie gebraucht werden. Auch das ist eine Form der Anschlussfähigkeit in der Berufsbiografie. ■

Abbildung **Strukturdiagramm zur VerA-Initiative**



Literatur

BEINKE, L.: *Wie lässt sich der Abbruch des Ausbildungsverhältnisses vermeiden?* In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 62 (2010) 2, S. 23–27
 BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010*. Bonn 2010
 BMBF (Hrsg.): *Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien, Reihe Berufsbildungsforschung Bd. 6*, Bonn/Berlin 2009
 KREKEL, E. M.; ULRICH, J. G.: *Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung*. Berlin 2009
 PIENING, D.; HAUSCHILDT, U.; RAUNER, F.: *Lösung von Ausbildungsverträgen aus Sicht von Auszubildenden und Betrieben. Eine Studie im Auftrag der Industrie- und Handelskammer Osnabrück-Emsland*. Bremen 2010

Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland

Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel

► Der Kenntnis- und Forschungsstand zur Lebenssituation und gesellschaftlichen Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland ist sehr gering. Dies betrifft auch Fragen der schulischen Sozialisation und beruflichen Integration. Auf der Grundlage erster Befragungen, die im Rahmen des Projekts AlphaPanel durchgeführt wurden, werden im Beitrag die schulischen und beruflichen Wege nachgezeichnet, die funktionale Analphabetinnen und Analphabeten vor dem Beginn eines Alphabetisierungskurses gegangen sind. Dabei werden besonders der Übergang in die berufliche Ausbildung und die Integration in den Arbeitsmarkt fokussiert. Die Ergebnisse belegen, dass zwar ein Großteil der Befragten einer Erwerbstätigkeit nachgeht, allerdings meist in Aus- und Anlernberufen. Daher ist ein zentrales Motiv für die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs das Ziel, die berufliche Situation zu verbessern.



DOREEN HOLTSCHE

Dr., Akademische Rätin, Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen



RAINER LEHMANN

Prof. Dr. Dr. Dr. h.c., Philosophische Fakultät IV, Abteilung Empirische Bildungsforschung und Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin

AlphaPanel: Schulische und berufliche Biografien von Analphabetinnen und Analphabeten

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eingerichteten Förderschwerpunkts zur Alphabetisierung wird das Projekt AlphaPanel¹ durchgeführt. In einer Längsschnittstudie (Laufzeit: Januar 2008 bis Juni 2011) werden funktionale Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland zu ihrer beruflichen und sozialen Lebenssituation befragt. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Teilnehmer/-innen in ihrer schulischen und beruflichen Biografie zu identifizieren und mit dem gewonnenen Wissen adäquate Bildungsangebote zu schaffen. Die längsschnittliche Ausrichtung (drei Messzeitpunkte im Halbjahresabstand) soll es ermöglichen, Veränderungen in der beruflichen und sozialen Teilhabe nachzuzeichnen, die sich infolge einer Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs ergeben. Die hier dargestellten Befunde sind die Ergebnisse nach der ersten Erhebungswelle und konzentrieren sich auf die bisherige schulische und berufliche Biografie der Befragten.

ZIELGRUPPE

Die Studie AlphaPanel bezieht sich auf Menschen, die Lese- und Schreibschwächen haben, obwohl sie mindestens eine allgemeinbildende Schule besucht haben. Diese Menschen können nicht ausreichend lesen und schreiben, um am gesellschaftlichen, beruflichen und sozialen Leben teilzuhaben. In diesem Zusammenhang spricht man von sekundärem (funktionalem) Analphabetismus. Lesen und Schreiben wurden zwar vermutlich erlernt, gingen aber im Zeitverlauf wieder verloren (vgl. BMBF 2008, S. 104).

¹ BMBF-Projekt „Verbundvorhaben: Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/-innen an Alphabetisierungskursen – Teilprojekt: Zum Beitrag elementarer Schriftsprachbeherrschung zur Entwicklung von Grundqualifikationen und erweiterten Chancen beruflicher und sozialer Teilhabe: eine Panel-Studie“ (kurz: AlphaPanel). Das Projekt wird in Kooperation mit TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt.

Insgesamt gibt es zur Alphabetisierungsquote in Deutschland keine exakten Daten. Nach Schätzungen leben etwa vier Millionen Erwachsene in Deutschland, die kaum lesen und schreiben können (vgl. DÖBERT/HUBERTUS 2000, S. 25 ff.). Das an der Universität Hamburg durchgeführte Projekt „leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus“, das sich dem Thema Literalität in der deutschen Bevölkerung systematisch widmet, legt erste Ergebnisse frühestens im Februar 2011 vor.²

METHODISCHES VORGEHEN

Eine besondere Herausforderung bei der Befragung funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten liegt darin, diese überhaupt zu erreichen. Um dieser Schwierigkeit zu begegnen, bietet sich ein institutioneller Zugang (z. B. über Volkshochschulen oder andere Bildungseinrichtungen) an, wobei hier allerdings ein bestimmter Anteil – diejenigen, die keine Alphabetisierungskurse nutzen – systematisch ausgeblendet bleibt.

Es wird zwar vermutet, dass die Mehrheit der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten an den deutschen Volkshochschulen (VHS) lernt (vgl. TRÖSTER 2005, S. 1) – neben diesen Alphabetisierungsangeboten gibt es aber in größeren Städten auch eine große Zahl von Nischenanbietern. Mit Blick auf das Ziel einer repräsentativen Stichprobe besteht jedoch eine weitere Schwierigkeit darin, dass solche Kursteilnehmer/-innen nicht zentral registriert werden. So gibt es kaum bundesweite Statistiken, weil die Bundesländer Maßnahmen und Institutionen für die Alphabetisierung unterschiedlich systematisieren.

Die im Projekt AlphaPanel durchgeführte Befragung beschränkt sich aus den dargelegten Gründen auf Teilnehmer/-innen an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Alle deutschen Volkshochschulen wurden im Sommer 2009 um ihre Unterstützung gebeten. Von den anfänglich 218 interessierten Volkshochschulen gestatteten letztlich 55 Einrichtungen die Vorstellung des Projekts im Kurs. Die von TNS Infratest Sozialforschung geschuldeten Interviewer/-innen befragten die Kursteilnehmer/-innen computergestützt mittels eines standardisierten Fragebogens.

Von September 2009 bis März 2010 konnten insgesamt 524 Kursteilnehmer/-innen befragt werden. Von den Befragten waren 55,5 Prozent Männer und 44,5 Prozent Frauen. Die Kursteilnehmer/-innen waren durchschnittlich 44 Jahre alt, wobei das Alter erheblich zwischen 18 und 77 Jahren, unabhängig vom Geschlecht der Kursbesucher, schwankt. Für die nachfolgenden Auswertungen werden 382 Befragte berücksichtigt, die ihren allgemeinen Schulabschluss in der Bundesrepublik Deutschland absolviert hatten und sich noch nicht in Altersrente befanden.

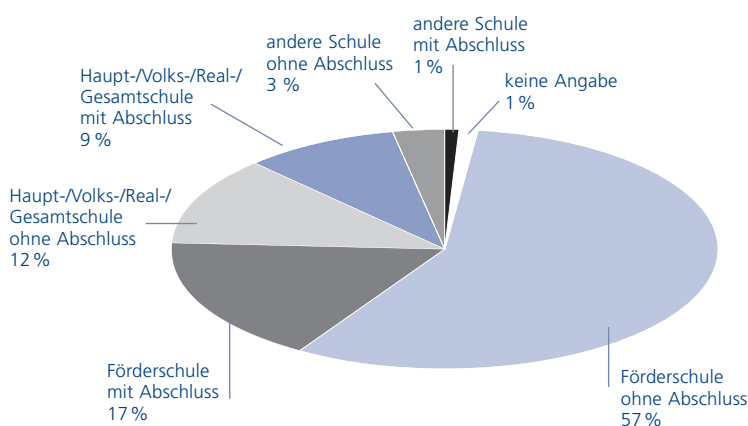
Allgemeine Schulabschlüsse und Übergänge an der ersten Schwelle

Erfolgreiche allgemeine Schulabschlüsse begünstigen die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung (vgl. BIBB 2010, S. 148 f.) und die spätere Integration in den Arbeitsmarkt. Insofern wurden die Kursteilnehmer/-innen zunächst nach ihrem allgemeinen Schulabschluss befragt.

Abbildung 1 verdeutlicht, dass unabhängig von der besuchten Schulform bis zu zwei Drittel der Befragten keinen Schulabschluss erlangt haben. Ein Teil der Teilnehmer/-innen gab an, die Schule ohne Abschluss verlassen zu haben, weil ihnen die Anforderungen zu hoch waren. 78 Prozent der Befragten sagten, dass ihnen das Lernen generell schwer fiel. Nur 17 Prozent der Kursteilnehmer/-innen bestätigten, den angestrebten allgemeinen Schulabschluss erreicht zu haben. Gleichwohl berichteten die Befragten überwiegend von positiven Schulerfahrungen, z. B. dass ihnen der Schulunterricht Spaß gemacht hat und sie bei Schulkameraden beliebt waren. Zehn Prozent der 382 befragten Teilnehmer/-innen haben anschließend versucht, einen allgemeinen Schulabschluss nachzuholen oder einen höheren Schulabschluss zu erreichen. Weniger als ein Drittel von ihnen verbesserte sich damit erfolgreich auf einen Förder- oder auf einen Hauptschulabschluss.

Bei der folgenden Darstellung zur Einmündung in eine berufliche Ausbildung gehen aufgrund geringer Fallzahlen in den Teilgruppen nur 357 Kursteilnehmer/-innen, die eine Förderschule oder eine Hauptschule besucht haben, in die Auswertung ein (vgl. Abb. 2).

Abbildung 1 Allgemeiner Schulabschluss der Kursteilnehmer/-innen (n = 382)



² Vgl. www.die-bonn.de/forschungslandkarte.info/projekt_details.aspx?pro_id=590

Es wird deutlich, dass trotz eventuell bereits existierender Einschränkungen in der Lese- und Schreibkompetenz auch in dieser Zielgruppe ein Schulabschluss die Einmündung in eine Berufsausbildung, eine berufsvorbereitende oder andere Maßnahme im Übergangssystem begünstigt (dies trifft für 64 % der Befragten mit Volks-/Hauptschulabschluss und 47 % mit Förderschulabschluss zu). Unter denen, die die Förderschule ohne Abschluss verlassen haben, ist knapp drei Viertel der Befragten der Einstieg in eine berufliche Ausbildung oder berufsvorbereitende Maßnahme nicht gelungen.

Von denjenigen, die an der ersten Schwelle erfolgreich in eine berufliche Ausbildung eingemündet sind, haben allerdings nicht alle ihre Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Die Chance auf den Abschluss einer beruflichen Ausbildung variiert auch hier je nach erreichtem Schulabschluss. So hat beispielsweise nicht einmal die Hälfte der Teilnehmer/-innen mit Volks-/Hauptschulabschluss ihre Ausbildung abgeschlossen. Bei denjenigen, die eine Volks-/Hauptschule ohne Abschluss verlassen haben, beträgt dieser Anteil gerade mal fünf Prozent.

Erwerbs- und Beschäftigungsstatus

Die Übergänge an der zweiten Schwelle erfolgen selten stringent und können von den Befragten aufgrund der zeitlichen Distanz meist nur schwer rekonstruiert werden. Deshalb wurden die Kursteilnehmer/-innen nach ihrem Erwerbsstatus zum Befragungszeitpunkt gefragt. Vermutet wird, dass (fehlende) allgemeine Schul- und Berufsbildungsabschlüsse eine zentrale Rolle bei der Integration in den Arbeitsmarkt spielen. Der Erwerbsstatus wird nachfolgend für sechs verschiedene Teilgruppen betrachtet, die sich in ihrem jeweils höchsten erreichten Abschluss unterscheiden (n = 358).

Förderschüler/-innen ohne Abschluss sind am stärksten in der Stichprobe repräsentiert (n = 188). Innerhalb dieser Gruppe sind 33 Prozent der Kursteilnehmer/-innen arbeitslos. Im Vergleich dazu lag die Arbeitslosenquote in der Bevölkerung im Jahr 2009 bei neun Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Die Erwerbssituation dieser Kursteilnehmer/-innen ist insofern überraschend, als immerhin knapp die Hälfte von ihnen (48 %) einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Allerdings arbeiten 92 Prozent dieser Befragten in Aushilfs- und Anlernberufen, z. B. als Küchengehilfinnen/-gehilfen, Haushaltshilfen oder Produktionshelfer/-innen. Dies sind typischerweise Tätigkeiten, in denen Lese- und Schreibfähigkeiten eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Abbildung 2 **Übergänge an der ersten Schwelle** (n = 357)

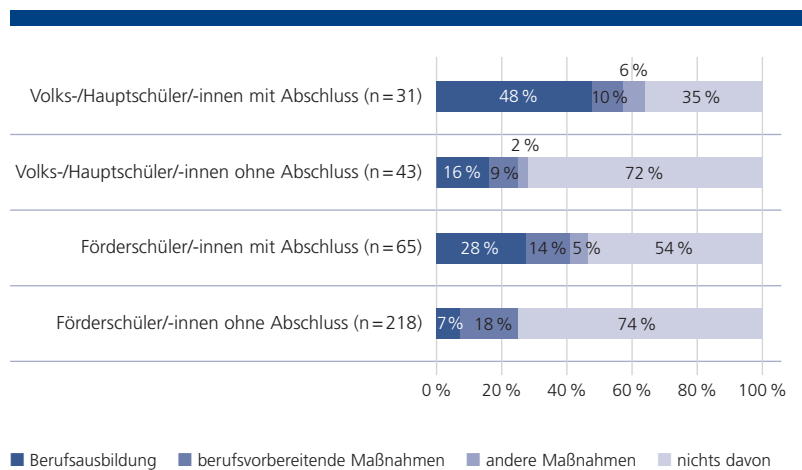
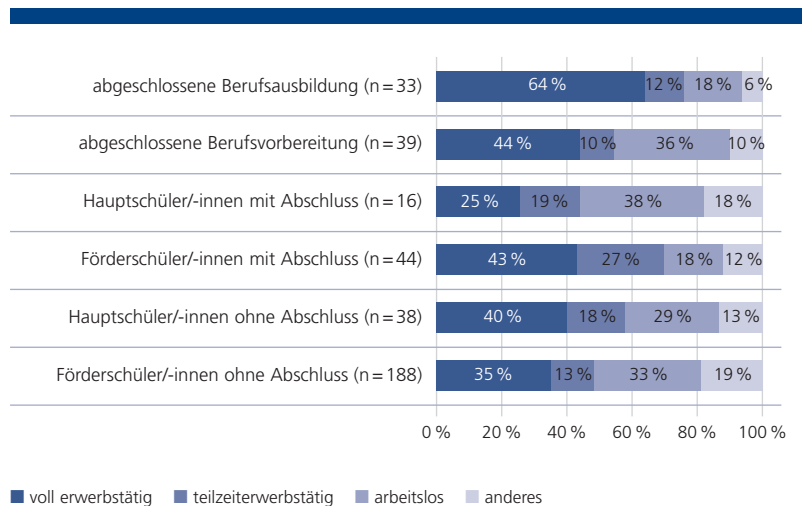


Abbildung 3 **Teilnehmer/-innen nach höchstem erreichtem Abschluss und Integration in den Arbeitsmarkt** (n = 358)



Betrachtet man weitere in Abbildung 3 aufgeführte Teilnehmergruppen, so fällt auf, dass die Kursteilnehmer/-innen mit steigendem Abschluss häufiger voll erwerbstätig und seltener arbeitslos sind. Es scheint aber, dass Förderschüler/-innen – unabhängig von ihren Abschlüssen – insgesamt vergleichsweise gut im Beschäftigungssystem integriert und sogar häufiger voll erwerbstätig sind als Hauptschüler/-innen mit einem Schulabschluss. Möglicherweise ist das institutionelle Unterstützungssystem bezüglich der Erwerbstätigkeit für Förderschüler/-innen stärker strukturiert als für wenig erfolgreiche Hauptschüler/-innen. So können Förderschüler/-innen beispielsweise über Werkstätten für behinderte Menschen in den zweiten Arbeitsmarkt integriert werden.

Hoffnung auf Verbesserung der beruflichen Situation durch Alphabetisierung

Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten entscheiden sich an unterschiedlichen Stellen in ihren Lebens- und Berufswegen für die Teilnahme an einem Volkshochschulkurs, um das in der Vergangenheit entstandene Handikap auszugleichen (vgl. NITTEL 2006, S. 333). Die Entscheidung, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen, trafen von den 382 Befragten 52 Prozent allein. Bei einem Drittel der Befragten regte das private Umfeld den Kursbesuch an. Arbeitgeber oder die Agentur für Arbeit spielten bei dieser Entscheidung eine eher untergeordnete Rolle. Das Motiv für eine Kursteilnahme ist für ein Viertel der Teilnehmer/-innen der Wunsch, einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen. Die Befragten verknüpfen darüber hinaus mit der Teilnahme die Verbesserung ihrer beruflichen Situation. Viele Kursteilnehmer/-innen hoffen, nach dem Kursbesuch die Arbeitsanforderungen besser bewältigen zu können (81%). Für diejenigen, die Arbeit suchen, ist der Alphabetisierungskurs möglicherweise der Schlüssel zu einer neuen Arbeitsstelle (79%).

Überlegungen zur Gestaltung von Übergängen in das berufliche Leben

Obwohl die hier vorgelegten Befunde auf relativ kleinen Teilgruppen basieren, sind sie in ihrer Gesamtheit bisher einzigartig und deuten in der ersten Annäherung interessante Verlaufsmuster an. Auch bei funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten kommt dem allgemeinen Schulabschluss für die weitere berufliche Ausbildung und Erwerbskarriere eine wichtige Bedeutung zu. Zudem scheinen sie trotz mangelnder Lese- und Schreibkompetenzen recht gut – zumindest in einfachen Beschäftigungsfeldern – in das Erwerbsleben integriert zu sein. Angesichts einer Zunahme an Dienstleistungsberufen mit wachsenden Anforderungen an Kundenorientierung und -kommunikation werden sich ihre beruflichen Perspektiven jedoch ohne eine gezielte Lese- und Sprachförderung möglicherweise verschlechtern.

Die gewonnenen Erkenntnisse zu den Schul- und Berufswegen von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten geben Aufschluss darüber, an welchen Stellen im Bildungssystem besondere Achtsamkeit und Intervention notwendig ist. Die hier vorliegenden Daten deuten an, dass erste Brüche bereits in allgemeinbildenden Schulen erfolgen und deshalb Lehrende für Lese- und Schreibschwächen diagnostisch sensibilisiert werden müssten. Für die Zielgruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ist es besonders wichtig, relativ früh maßgeschneiderte und alternative Bildungsangebote vorzuhalten. In

diesem Zusammenhang ist in weiteren Analysen zu prüfen, inwieweit sich vorhandene institutionelle Unterstützungsformen für Förder- und Hauptschüler/-innen bei der Integration in Arbeit systematisch unterscheiden.

Auf die Frage, ob sich die mit dem Besuch eines Alphabetisierungskurses verbundene Hoffnung, einen Schulabschluss nachzuholen und die eigene berufliche Situation zu verbessern, realisieren lässt, werden die Ergebnisse aus der zweiten und dritten Erhebungswelle von AlphaPanel Aufschluss geben, deren Ergebnisse Mitte 2011 vorliegen. Sie werden Daten zur weiteren beruflichen Entwicklungen der Teilnehmer/-innen liefern. Neben der Analyse der beruflichen Wege sollen auch der Status quo und erste Veränderungen in der sozialen Teilhabe, d. h. Integration in das gesellschaftliche Leben, nachgezeichnet werden.

Insgesamt ist für diese erwachsene Zielgruppe eine längere Forschungsdauer im Längsschnitt anzustreben, da sie anders und langsamer lernt als Kinder und Jugendliche und da sich deshalb Veränderungen sowie berufliche und soziale Erfolge eher verzögert abzeichnen werden. Die Erhebung und die Rekonstruktion von Bildungs- und Erwerbsverläufen funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten sind in diesem Zusammenhang trotz einiger methodischer Herausforderungen weiter zu verfolgen. ■

Literatur

- BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010*. Bonn 2010 – URL: <http://datenreport.bibb.de> (Stand: 09. 08. 2010)
- BMBF: *Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung. Confintea VI-Bericht Deutschland. The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE)*. Bonn 2008 – URL: www.bmbf.de/pub/confintea_bericht_deutschland.pdf (Stand 09. 08. 2010)
- DÖBERT, M.; HUBERTUS, P.: *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster 2000 – URL: www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf (Stand: 09. 08. 2010)
- NITTEL, D.: *Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung*. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden 2006, S. 317–341
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Arbeitslosenquote* – URL: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Zeitreihen/WirtschaftAktuell/Arbeitsmarkt/Content75/arb210a.psm1 (Stand: 09. 08. 2010)
- TRÖSTER, M.: *Alphabetisierung/Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen. (DIE-Fakten) Bonn 2005* – URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_05.pdf (Stand: 09. 08. 2010)

Qualifizierungskonzepte in der Zeitarbeit

Anforderungen aus Sicht der Beschäftigten

► Nach einem starken Beschäftigungsrückgang im Jahr 2009 wächst aktuell die Zeitarbeitsbranche wieder. Gleichzeitig steigen auch die fachlichen Anforderungen an die Beschäftigten. Doch wird in der Zeitarbeit weniger in Weiterbildung investiert als in anderen Branchen – und das bei einem weiterhin prognostizierten Mangel an Fachkräften. Von Interesse ist daher herauszufinden, welche Haltungen Zeitarbeitnehmer/-innen selbst zu Qualifizierungen haben und wie sie ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten einschätzen. Im Beitrag werden hierzu Befunde einer qualitativen Befragung von 20 Beschäftigten in der Zeitarbeit präsentiert, die im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Bildungs-Zeit“ erhoben wurden, und erste Anregungen für eine differenzierte Planung von Weiterbildungsangeboten in dieser Branche gegeben.

Das Qualifizierungsdilemma in der Zeitarbeit

In der Zeitarbeitsbranche deutet sich gegenwärtig – nach starken Beschäftigungsrückgängen im Jahr 2009 – ein wiederum rasantes Wachstum an. Bei der Rekrutierung zusätzlicher Arbeitskräfte stehen Zeitarbeitsfirmen jedoch vor zwei Problemen: Zum einen verringert sich aufgrund der demografischen Entwicklungen das Arbeitskräfteangebot, und zum anderen haftet der Branche nach wie vor ein eher schlechtes Image an. Hinzu kommen tendenziell steigende Qualifikationsanforderungen in fachbezogenen Einsatzfeldern bei gleichzeitig offenbar unterdurchschnittlichen betrieblichen Qualifizierungsangeboten für Zeitarbeitnehmer/-innen (vgl. MOSER/GALAIS 2007), so dass in dem Zusammenhang auch von einem Dilemma bei der Qualifizierung gesprochen wird (vgl. BOLDER 2005). Dies dürfte wesentlich in dem für Zeitarbeit spezifischen Dreiecksverhältnis von Entleihbetrieben, Verleihbetrieben und Beschäftigten begründet sein: Während Entleihbetriebe von den Verleihern passgenau qualifizierte Arbeitskräfte erwarten, fragen sich Verleihbetriebe bei jeder Qualifizierungsinvestition, ob sich diese vor dem Hintergrund wechselnder Einsatzbereiche der Beschäftigten überhaupt rentiert und ob Fachkräfte damit nicht gerade zum Ausstieg aus der Zeitarbeit und zum Einstieg in ein Normalarbeitsverhältnis befähigt werden.

Gleichwohl sehen viele Zeitarbeitsunternehmen einen Bedarf an passenden Qualifizierungskonzepten als Teil einer zukunftsorientierten Personalentwicklung, die den besonderen Gegebenheiten der Branche und ihrer Beschäftigten Rechnung tragen. Damit kommt der dritte Akteur jenes Dreiecksverhältnisses in den Blick: die Zeitarbeitnehmer/-innen selbst. Ihre konkreten Interessenlagen in Bezug auf Qualifizierungsprozesse in der Zeitarbeit werden in der arbeitsmarktpolitischen Diskussion allerdings kaum thematisiert bzw. häufig als grundsätzlich gegebenes Qualifizierungsinteresse vorausgesetzt. Ohne eine differenzierte Betrachtung und Berücksichtigung der tatsächlichen Qualifizierungsinteressen der Beschäftigten – so die These im Forschungsprojekt – können jedoch keine passgenauen



MONIKA SOSSNA

Wiss. Mitarbeiterin, START e. V. – Struktur- und Technologieberatungsagentur für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Thüringen, Erfurt



MELANIE POHNER

Päd. Mitarbeiterin, DGB-Bildungswerk Thüringen e. V., Erfurt

Der Beitrag wurde unter Mitarbeit von Dr. Jürgen Neubert verfasst.

Tabelle **Ausgewählte Zahlen zur Zeitarbeitsbranche**

Anzahl der Beschäftigten*	632.400 (Stand: Dezember 2009)
Beschäftigtenstruktur*	<ul style="list-style-type: none"> • 69 % Männer, 31 % Frauen • 30 % Hilfspersonal, 35 % Dienstleistung, 19 % Metall und Elektro, übrige Berufe 11 %, techn. Berufe 5 % • 57 % waren vorher arbeitslos, 36 % vorher beschäftigt, 8 % vorher noch gar nicht beschäftigt • Beschäftigungsdauer: 11 % unter einer Woche, 50 % eine Woche bis unter drei Monaten, 39 % drei Monate und mehr
Branchenstruktur*	23.448 Verleihbetriebe, davon 16.142 mit Hauptzweck Arbeitnehmerüberlassung
Tarifverträge**	In der Zeitarbeit liegen sie überwiegend unter den einzelnen Branchentarifverträgen (z. B. Metall/Elektro: zwischen 20 und 40 %)

* vgl. Bundesagentur für Arbeit (2009)

** (www.gleichearbeit-gleichesgeld.de/leiharbeit/argumente)

Weiterbildungs- und Personalentwicklungskonzepte entwickelt werden.

Auch die wenigen bislang zur Arbeits- und Beschäftigungssituation in der Zeitarbeit vorliegenden qualitativen Studien (vgl. BOLDER 2005; SYBEN 2009; HOLTRUP 2009) helfen hier nur bedingt weiter. Zwar arbeiten sie objektiv gegebene Kompetenzentwicklungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Einsatzfeldern von Zeitarbeit heraus, reflektieren diese in Bezug auf „Klebeffekte“ und präferieren im Ergebnis eine stärker auf subjektive Qualifizierungsinteressen der Zeitarbeitnehmer/-innen abgestimmte Einsatzplanungen. Offen bleibt jedoch die zentrale Frage, wie diese Interessen im Einzelnen aussehen. Wie sollten Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten aus Sicht der Beschäftigten inhaltlich und organisatorisch gestaltet werden? An welche Bedingungen ist die Bereitschaft zur Teilnahme geknüpft, und welche Rolle spielen hierbei spezifische Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Zeitarbeit sowie erwerbsbiografische Hintergründe? Welche unterschiedlichen Haltungen zu Qualifizierung muss eine Personalentwicklung gegebenenfalls berücksichtigen?

Fragestellung im Projekt BildungsZeit

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen des Projektes BildungsZeit¹ von der Struktur- und Technologieberatungsagentur für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Thüringen (START) e. V. Qualifizierungsinteressen bzw. die persönlichen Haltungen von Zeitarbeitnehmern/-innen zu Qualifizierung in einer explorativen Untersuchung erho-

1 Der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projektverbund „BildungsZeit – Wachstumsbranche Zeitarbeit – Handlungsfelder, Kompetenzentwicklung, Bildungsprofile“ befasst sich mit der sozialverträglichen Gestaltung von Qualifizierung und Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit. Neben START e. V. sind weitere Projektpartner: die Eichenbaum GmbH, die ZIP GmbH, die Universität Duisburg/Essen, das ifw Jena und die MBZ Service GmbH.

ben. Dazu wurden 20 qualitative, leitfadengestützte Einzelinterviews sowie eine Gruppendiskussion durchgeführt. Die Fragenkomplexe bezogen sich über die derzeitigen inhaltlichen und formalen Qualifizierungsinteressen hinaus auf den beruflichen Werdegang, den Einstieg in die Zeitarbeit, die Arbeitsanforderungen, Einschätzungen zu Lernmöglichkeiten in der Arbeit und die persönlichen beruflichen Perspektiven und Vorstellungen. Damit sollten bisherige Qualifikationen und Erfahrungen mit Bildungsprozessen ebenso erfasst werden wie die eigene Verortung im derzeitigen Beschäftigungsverhältnis – der Zeitarbeit.

In Einzelinterviews wurden von Ende 2008 bis April 2009 zwölf Männer und acht Frauen in einer gemischten Altersstruktur befragt: Neun Personen waren über 50 Jahre alt, sechs zwischen 30 und 50 und die restlichen fünf unter 30 Jahre alt. Mit einer Beschäftigungsdauer von nur zwei Wochen bis zu knapp zehn Jahren haben wir sowohl Kurz- als auch Langzeitbeschäftigte erfasst, wobei die Mehrzahl bereits über ein Jahr in der Zeitarbeit beschäftigt ist. Insgesamt wurden 14 Facharbeiter/-innen, vier Un- bzw. Angelernte und zwei Akademiker/-innen befragt. 14 von ihnen waren entsprechend ihrer Qualifikation eingesetzt, die sechs anderen hatten Einsätze, für die geringere berufliche Abschlüsse ausreichend gewesen wären. Der überwiegende Teil der Gesprächspartner/-innen war in kleineren und mittelständischen Zeitarbeitsunternehmen beschäftigt. An der Gruppendiskussion nahmen fünf Betriebsräte einer Zeitarbeitsfirma teil.

Qualifizierungsinteressen von Zeitarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmern

Im Zentrum der Interviewauswertung stand die Frage der Haltung der Einzelnen zu beruflichen Qualifizierungen und die Einschätzung der Wichtigkeit von Weiterbildungen für die eigenen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. Die Befragten lassen sich demnach in die drei Gruppen – Interessierte, Skeptische und Verweigernde – einordnen.

UNTERSCHIEDLICHE HALTUNGEN ZU QUALIFIZIERUNG

Die *Interessierten* äußern in den Befragungen ein generelles Interesse an Qualifizierung. Weiterbildung scheint ihnen wichtig für ihre berufliche Entwicklung:

„Erstens ist es [sich zu qualifizieren, Anm. der Verf.] wichtig, um in dem Beruf ordentlich arbeiten zu können. Und es ist auch wichtig für einen selbst. Und dann, um seinen Marktwert eigentlich mit zu erhöhen, mit zu steigern.“ (Z9:8)

Die *Interessierten* wollen in ihrem erlernten Beruf fachlich auf dem Laufenden bleiben oder sehen Weiterbildungen als

Voraussetzung, um mehr Geld verdienen zu können. Qualifizierung wird also grundsätzlich als sinnvoll erachtet, ihr werden positive Effekte zugeschrieben. Auf die Frage nach konkreten Qualifizierungsinteressen wird deutlich, dass *Interessierte* eigene Ideen zu den Bereichen haben, in denen sie sich weiterbilden wollen. Im fachlichen Bereich geht es ihnen sowohl um Anpassungsqualifizierungen und Zusatzqualifikationen im jeweiligen Berufsfeld als auch um höhere berufliche Abschlüsse. Darüber hinaus äußern die Befragten Interesse an Qualifizierungen im überfachlichen Bereich. Sie sind bereit, selbst Zeit und – unter Umständen auch – Geld in Weiterbildung zu investieren. Sie haben die Erwartungshaltung, dass ihnen das Zeitarbeitsunternehmen die Teilnahme an Qualifizierungen ermöglicht – sei es im Entleihbetrieb oder beim eigenen Zeitarbeitsunternehmen.

Die Gruppe der *Skeptischen* lehnt Weiterbildungen nicht grundsätzlich ab, steht ihnen aber zunächst skeptisch gegenüber:

„Interessieren tun mich die Dinge schon, aber wozu soll ich das machen?“ (Z20:17)

Sie prüfen ein Qualifizierungsangebot gründlich auf einen persönlichen Nutzen. Erst wenn sie einen konkreten positiven Effekt für sich selbst ausmachen können, ziehen sie eine Teilnahme in Betracht. Als wichtigste erhoffte Konsequenz wird von den meisten der Befragten der Erhalt einer guten bzw. besseren Arbeit genannt – entweder inner- oder außerhalb der Zeitarbeit. Einige haben jedoch bereits an Weiterbildungen teilgenommen, ohne dass sich bis jetzt der von ihnen erwünschte Effekt einer Verbesserung der Beschäftigungssituation eingestellt hätte. Befragt nach eigenen Ideen zu zukünftigen Qualifizierungsinhalten haben die *Skeptischen* zum Teil durchaus konkrete Wünsche hinsichtlich bestimmter Anpassungsqualifizierungen oder anderer Teilabschlüsse. Die Finanzierung der Qualifizierung wird von den Zeitarbeitsunternehmen erwartet. Einige der Befragten können sich aber vorstellen, für eine in ihren Augen sinnvolle Qualifizierung einen Teil ihrer Freizeit einzubringen.

Die Gruppe der *Verweigernden* zeigt eine äußerst reservierte Haltung gegenüber Qualifizierungen:

„Ich tu mir das nicht mehr an, beim besten Willen nicht, nee. (...) das mach ich nicht mit, tu ich mir nicht mehr an. Nee wirklich, das... Das hab ich auch so gesagt ...“ (Z15:13)

Eine Teilnahme schließen sie für sich aus unterschiedlichen Gründen aus: Die einen charakterisieren sich selbst als jemanden, dem Qualifizierung nicht entspreche und der nicht mehr die „Schulbank drücken“ wolle. Deutlich wird

hier ein Qualifizierungsverständnis, das sich auf formales Lernen in Kursen oder Seminaren bezieht. Für praxisnahe Weiterbildungen und Lernen in der Arbeit gilt diese ablehnende Haltung nicht. Andere dagegen haben nach eigener Einschätzung bereits an so vielen Qualifizierungen teilgenommen bzw. fühlen sich sehr gut ausgebildet, so dass ein Interesse an Weiterbildungsangeboten nicht (mehr) besteht.

EINFLÜSSE DER SPEZIFISCHEN BESCHÄFTIGUNGSSITUATION IN DER ZEITARBEIT UND DER INDIVIDUELLEN ERWERBSVERLÄUFE AUF DIE HALTUNGEN ZU QUALIFIZIERUNG

Wichtige Merkmale, die die Zeitarbeit von anderen Beschäftigungsverhältnissen unterscheiden, sind neben dem Auseinanderfallen der Arbeitgeberfunktion – was Auswirkungen auf die Umsetzung von Qualifizierungen hat (s. o.) – die wechselnden Einsatzbetriebe, -orte und Arbeitsbedingungen. Damit verbunden ist auch eine Ungewissheit über die Dauer des jeweiligen Einsatzes. Diese Spezifika sowie erwerbsbiografische Hintergründe der Befragten werden im Folgenden als Erklärungsansätze für ihre unterschiedlichen Haltungen zu Qualifizierung herangezogen.

Die *Interessierten* – eher jung, weiblich, weniger als ein Jahr in der Zeitarbeit beschäftigt und bereits gut ausgebildet – sind entsprechend ihrer formalen Qualifikation eingesetzt, können somit ihre erworbene Qualifikation in der Zeitarbeit verwerten. Ihr eingeschlagener Berufsweg, der teilweise infolge ihres Alters kaum Brüche aufweist, wird durch die wechselnden Einsätze bislang nicht in Frage gestellt. Im Gegenteil, sie wollen durch die Zeitarbeit Arbeitserfahrungen sammeln, auf Grundlage ihrer erworbenen Qualifikation neue Arbeitsfelder erschließen oder in einem konkreten Betrieb Fuß fassen. So bieten die wechselnden Einsätze bzw. der Verleih in einen Einsatzbetrieb aus ihrer Sicht eher Chancen. Aus den Anforderungen bei den einzelnen Einsätzen ergeben sich ebenfalls Impulse für Qualifizierungen: Die Interessierten sind in ihren Einsätzen gefordert, aber nicht überfordert, und sehen Lernmöglichkeiten in der Arbeit. Dies alles dürften Gründe für ihr vorbehaltloses Interesse an Qualifizierung sein.

Die *Skeptischen* – überwiegend älter, männlich, schon über ein Jahr in der Zeitarbeit beschäftigt und gut ausgebildet – können zum Teil ihre formale berufliche Qualifikation in der Zeitarbeit nicht mehr verwerten, da sie als Helfer/-innen oder Fachhelfer/-innen beschäftigt sind. Bei ihnen wird durch die wechselnden Einsätze eine gewisse Unsicherheit deutlich, in welchem Bereich eine Qualifizierung für die weitere Beschäftigungssicherung Sinn ergibt. Da aufgrund der Helfertätigkeit die Bandbreite ihrer Einsatzfelder sehr groß ist, können sie kaum abschätzen, welche Qualifikationen sie beim nächsten Einsatz benötigen.

Die einzelnen Einsätze bieten zudem wenig Impulse für Weiterbildungswünsche; die Personen dieser Gruppe geben an, eher unterfordert zu sein. Meist haben die *Skeptischen* die Beschäftigung in der Zeitarbeit mangels Alternativen aufgenommen und somit zumindest einmal die Erfahrung machen müssen, den eigenen beruflichen Werdegang nicht nach eigenen Wünschen gestalten zu können, entsprechend unkonkret sind die weiteren beruflichen Perspektiven. Diese Erfahrung wiegt besonders schwer bei Personen, die Bildung grundsätzlich etwas distanzierter gegenüber stehen und möglicherweise nicht in erster Linie Freude daran haben, sondern sie als Anstrengung oder gar Zumutung empfinden. Die durch das Alter bedingte oft nur noch begrenzte Erwerbsperspektive scheint ebenfalls die skeptische Haltung zu begünstigen.

Für die – in Bezug auf Alter, Geschlecht und Ausbildungsniveau heterogen zusammengesetzte – Gruppe der *Verweigernden* spielen die wechselnden Einsätze nur am Rande eine Rolle für ihre ablehnende Haltung zu Qualifizierung, die sich in erster Linie auf formale Weiterbildungsangebote bezieht. Vielmehr sind die einen im Großen und Ganzen zufrieden mit ihrem Einsatzbereich und wollen keine weitreichende berufliche Entwicklung. Die anderen verfü-

gen über Berufsabschlüsse, sodass sie bei ihren Einsätzen auf fachliche Qualifikationen zurückgreifen können, die allerdings von ihren Zeitarbeitsunternehmen nicht in Form einer entsprechenden Eingruppierung honoriert werden. Insofern erscheinen weitere Qualifizierungen aus ihrer Sicht sinnlos. Wenn es um die Bewertung der Lernmöglichkeiten und der gesammelten Arbeitserfahrung geht, werden von den *Verweigernden* die wechselnden Einsätze eher als positiver Faktor erwähnt, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern könnten. Allerdings wird auch hier die z. T. aufgrund des Alters begrenzte Erwerbsperspektive als Grund angeführt, sich nicht mehr weiterbilden zu wollen.

Anforderungen an Qualifizierungskonzepte in der Zeitarbeit

Was bedeuten die dargestellten Ergebnisse für Qualifizierung in der Zeitarbeit?

Für die Gruppe der *Interessierten* ergibt sich die Anforderung an Zeitarbeitsunternehmen, Weiterbildungen in verschiedensten Bereichen zu ermöglichen. So sollten vor allem Zusatz- und Spezialqualifikationen auf Grundlage ihrer Aus-

Anzeige

BIBB-IAB-Modellrechnung

Langfristige Beobachtung der Qualifikations- und Berufsfeldentwicklung

Die Veröffentlichung projiziert den Bedarf an Qualifikationen nach Qualifikationsstufen in Wirtschaftszweigen und Berufsfeldern sowie das Angebot nach Qualifikationsstufen und Berufsfeldern. Identifiziert und dargestellt werden mit diesem Instrument vor allem drohende Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt. Dieser Reader zeigt insbesondere die methodischen Anstrengungen, die BIBB und IAB unternommen haben, um eine adäquate Abbildung zu gewährleisten.



Robert Helmrich,
Gerd Zika (Hg.)

Beruf und Qualifikation in der Zukunft

BIBB-IAB-Modellrechnungen
zu den Entwicklungen
in Berufsfeldern und
Qualifikationen bis 2025

2010, 192 S.
27,90 € (D)/46,70 SFr
ISBN 978-37639-1137-0
Best.-Nr. 111-035

wbv.de

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



bildung und überfachliche Weiterbildungen angeboten werden. Dabei gilt es, die vorhandenen Ideen der Beschäftigten aufzugreifen.

Die Aussagen der *Skeptischen* legen Weiterbildungsangebote nahe, die Qualifikationen vermitteln, die in verschiedenen Einsatzbereichen anwendbar sind und damit eine Art hybriden Charakter haben. Berufsqualifizierende Weiterbildungen sind für sie nur bei greifbaren Einsatzperspektiven sinnvoll. Zudem sollte eine systematische Dokumentation von Arbeitserfahrungen, Einweisungen und Schulungen, aber auch zeitarbeitsstypischen „Flexibilitätskompetenzen“ in einer Art Qualifizierungspass für Beschäftigte sowie in Einzelfällen eine umfangreichere Kompetenzerfassung erfolgen. Dabei sollten Zertifizierungsmöglichkeiten und die Anschlussfähigkeit an Abschlüsse geprüft werden. Sowohl Konzepte für hybride Berufscurricula als auch Verfahren zur Erfassung erworbener Kompetenzen werden neben anderen Ansätzen im Projekt BildungsZeit für die Zeitarbeit entwickelt.

Die *Verweigernden* sollten nicht per se von Qualifizierungsprozessen ausgeschlossen werden, um auch ihnen – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt – berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Ein Ansatzpunkt könnte aus unserer Sicht in Lernformen bestehen, die im Prozess der Arbeit stattfinden. Durch gezielte Einsätze an bestimmten Arbeitsplätzen könnten sukzessive Fähigkeiten erweitert werden. Wie auch bei den *Skeptischen* könnte durch eine konsequente Dokumentation von Arbeitserfahrungen eine Stärkung dieser Gruppe erfolgen.

Die unterschiedlichen Haltungen zu Qualifizierung erfordern somit eine differenzierte Ansprache der Gruppen mit jeweils unterschiedlichen Angeboten, wobei Interessen der Zeitarbeiter/-innen Berücksichtigung finden müssen. Entsprechend benötigen die Personaldisponentinnen und -disponenten eine Unterstützung, diese Haltungen möglichst genau und – aufgrund des oft vorhandenen Zeitdrucks – schnell erkennen zu können. Im Projekt BildungsZeit wird ein solches Erfassungsinstrument erarbeitet.

Bei der Organisation der Weiterbildung könnte das für die Zeitarbeit typische Dreiecksverhältnis von zwei Betrieben und einer Arbeitskraft positiv genutzt werden. Neben den Zeitarbeitsunternehmen haben auch die Entleihbetriebe die Möglichkeit, Leiharbeitskräfte mit in eigene Qualifizierungen zu integrieren und – ggf. auch gemeinsam mit dem Verleihbetrieb – Weiterbildungsbedarfe der Beschäftigten zu eruieren und Lösungsansätze zu entwickeln. Das stellt an Verleihunternehmen die Anforderung, in Gesprächen mit Entleihbetrieben Teilnahmemöglichkeiten an Qualifizierung zu thematisieren und für eigene Qualifizierungsangebote Kooperationen zu Weiterbildungsträgern aufzubauen.

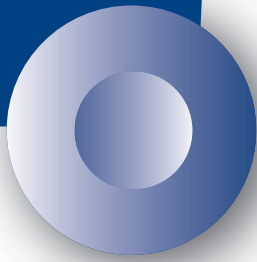
en. Weiter ergeben sich Regelungsbedarfe bezüglich der Finanzierung. Bei einer Aufteilung der mit Qualifizierungen verbundenen Kosten und Zeitaufwände sind dabei auf der betrieblichen und überbetrieblichen Ebene sozialverträgliche Regelungen notwendig. Richtschnur könnte dabei sein, zwischen betrieblicher Weiterbildung, von der überwiegend Verleih- und Entleihbetrieb profitieren und persönlicher Fortbildung, die überwiegend den Beschäftigten nutzt, zu unterscheiden.

Grundsätzlich ist die Schaffung eines positiven betrieblichen Klimas in Bezug auf Qualifizierung erforderlich. Soll eine nachhaltige Personalentwicklung über Weiterbildung stattfinden, müssen Qualifizierungsgespräche und -angebote ihren festen Platz bekommen. Innerhalb des Zeitarbeitsunternehmens spielen hier – neben der Unternehmensleitung, die u. a. für die Aushandlung akzeptabler Rahmenbedingungen verantwortlich ist – die Personaldisponentinnen und -disponenten eine zentrale Rolle. Sie sind es, die mit den Beschäftigten in Kontakt stehen und durch ihre eigene Haltung eine positive Lernkultur gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aktiv fördern können. Innerhalb der Belegschaften können Betriebsräte das Thema Weiterbildung immer wieder auf die Tagesordnung setzen und Haltungen zu Qualifizierung mit beeinflussen.

Wenn schließlich umgesetzte Qualifizierungsanstrengungen nicht nur positive Auswirkungen in Form einer verbesserten Einsatzfähigkeit der Zeitarbeitnehmer/-innen zeigen, sondern sich auch für die Beschäftigten in einer adäquateren Bezahlung und in beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten positiv niederschlagen, könnte die Branche Zeitarbeit nicht zuletzt ihr Image in der öffentlichen Wahrnehmung spürbar verbessern. ■

Literatur

- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: *Arbeitsmarkt in Zahlen. Arbeitnehmerüberlassung. Leiharbeiter/-innen und Verleihbetriebe im 2. Halbjahr 2009*. Nürnberg o. J. – URL: www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/200912/iiii6/aeug/aeugd.pdf (Stand: 16.08.2010)
- BOLDER, A.; NAEVECKE, S.; SCHULTE, S.: *Türöffner Zeitarbeit? Kompetenz und Erwerbsverlauf in der Praxis der Leiharbeit*. Wiesbaden 2005
- GALAIS, N.; MOSER, K.; MÜNCHHAUSEN, G.: *Arbeiten, Lernen und Weiterbildung in der Zeitarbeit – Eine Befragung von Zeitarbeiternehmern/-innen in Deutschland*. In: MÜNCHHAUSEN, G. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen*. Bonn 2007, S. 161–178
- HOLTRUP, A.: *Subjektives Erleben von Zeitarbeit*. In: *Arbeitsnehmerkammer Bremen* (Hrsg.): *Zeitarbeit in Bremen*. Bremen 2009
- SYBEN, G.: *Lernen in der Arbeit: Eine explorative Studie zum Erwerb und zur Weiterentwicklung von beruflichen Kompetenzen im Prozess der Arbeit bei Leiharbeiterinnen und Leiharbeitern*. In: *Arbeitsnehmerkammer Bremen* (Hrsg.): *Zeitarbeit in Bremen*. Bremen 2009



Erwerbsarbeit, Bildung und außerberufliches Leben miteinander vereinbaren

Ansätze und Ideen einer lebensphasenorientierten Personalpolitik

► Wenn in der Arbeitswelt von „Vereinbarkeit“ die Rede ist, ist damit hauptsächlich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gemeint, die in der Perspektive vieler Personalverantwortlicher nach wie vor überwiegend die individuelle Situation von Frauen in Elternzeit betrifft. Dabei bleiben die vielfältigen Lebensrealitäten anderer Beschäftigter weitgehend außen vor. Der Beitrag sensibilisiert für ein weiter gefasstes Verständnis der Vereinbarkeitsthematik und bezieht explizit auch Fragen des lebenslangen Lernens mit ein. Am Beispiel der Beschäftigten mit privater Fürsorgeverantwortung werden Handlungsoptionen für die betriebliche Praxis und berufliche Bildung als Eckpunkte einer lebensphasenorientierten Personalpolitik skizziert.

Vereinbarkeit umfassend denken

Beim Thema Vereinbarkeit ist es höchste Zeit, bestimmte Normalitätsfolien zu verlassen: Denn erstens ist Familie schon lange nicht mehr identisch mit Vater, Mutter und Kind, und zweitens meint Vereinbarkeit mehr als die Einrichtung von Teilzeitarbeitsstellen für Mütter. Vielmehr geht es darum, die beruflichen Erfordernisse *aller* Beschäftigten mit vielen anderen Aktivitäten in unterschiedlichsten Lebensphasen in Einklang zu bringen.

Eine lebensphasenorientierte Personalpolitik hat neben der Betreuung von Kindern und pflegebedürftigen Angehörigen bspw. auch Fragen des zivilgesellschaftlichen Engagements ihrer Beschäftigten zu berücksichtigen und sollte Maßnahmen für ältere Beschäftigte ebenso wie berufliche Auszeiten in Form von Sabbaticals zur Regeneration umfassen. Zudem sollte sie ausreichend Weiterbildungszeiten für die berufliche Entwicklung und den Erhalt oder Ausbau beruflicher Kompetenzen aller Beschäftigten vorsehen.

Gerade die Frage der beruflichen Qualifizierung erfährt jedoch in diesem Kontext noch viel zu wenig personalpolitische Beachtung. Untersuchungen belegen zwar eine Zunahme der (betrieblichen) Weiterbildung, allerdings verteilt sich diese ungleich über die Beschäftigten. Nach dem Motto „Wer hat, dem wird gegeben“ partizipieren gut qualifizierte, vollzeitlich Beschäftigte weitaus stärker als gering qualifizierte Beschäftigte in Teilzeitarbeit. Ausgeblendet wird dabei zudem die Tatsache, dass gerade Beschäftigte mit Kinderbetreuungs- und/oder Pflegeverantwortung aufgrund der Mehrfachbelastung überproportional häufig teilzeitbeschäftigt sind und ihnen der Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten dadurch zusätzlich erschwert wird. Dies trifft aufgrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und der unterschiedlichen Verantwortung für Fürsorgeaufgaben auf weitaus mehr Frauen als Männer zu (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; FISCHER u. a. 2009). Will man das Qualifikationsniveau aller Beschäftigten steigern, müssen bei einer lebensphasenorientierten Personalpolitik insbesondere die Beschäftigtengruppen mit Fürsorgeaufgaben in den Fokus genommen werden.



SVENJA PFAHL

Dipl.-Soz., Geschäftsführerin von SowiTra –
Institut für sozialwissenschaftlichen Transfer,
Berlin



STEFAN REUYB

Dipl.-Soz., Geschäftsführer von SowiTra –
Institut für sozialwissenschaftlichen Transfer,
Berlin

Ansätze einer lebensphasenorientierten Personalpolitik

Eine Personalpolitik, die sich der Bedeutung des lebenslangen Lernens bewusst ist, muss betriebliche Rahmenbedingungen schaffen, die eine bessere Vereinbarkeit von beruflichem und außerberuflichem Leben und Lernen ermöglichen. Wie diese aussehen können, soll im weiteren Verlauf für die Gruppe der Beschäftigten verdeutlicht werden, die am stärksten unter Zeitmangel leidet: Beschäftigte mit privater Fürsorgeverantwortung, also denen, die ihre beruflichen Erfordernisse mit der Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen in Einklang bringen müssen.

Repräsentative Bevölkerungsumfragen und gezielte qualitative Befragungen (vgl. KLENNER 2007; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005a und 2010a) verweisen immer wieder auf die Bedeutung der folgenden Eckpunkte für eine entsprechende Personalpolitik:

- ein fürsorgesensibles Betriebsklima,
- eine entsprechende Arbeitszeitgestaltung sowie
- eine Arbeitsorganisation, die die wechselnden Bedarfe der Beschäftigten berücksichtigt.

Betriebsklima: Ein Betrieb mit einem fürsorgesensiblen Betriebsklima wäre demnach ein Betrieb, der eine Fürsorgeverantwortung seiner Beschäftigten (unabhängig vom Geschlecht) zur Kenntnis nimmt, sie aktiv aufgreift und in allen Fragen der Personalentwicklung berücksichtigt (vgl. KLENNER/PFAHL 2008). Der Zusatz „unabhängig vom Geschlecht“ ist insofern von Bedeutung, als gerade Männer befürchten, dass eine Inanspruchnahme der Elterngeldmonate bzw. der Elternzeit oder eine Freistellung aufgrund familialer Pflgeverantwortung im Betrieb nicht gern gesehen wird und daher langfristige berufliche Nachteile für sie bringen wird (vgl. DÖGE/VOLZ 2004; DÖGE/BEHNKE 2006). Zu einem fürsorgesensiblen Betriebsklima gehört daher, dass vorhandene betriebliche Vereinbarkeitsangebote stärker als bisher aktiv auf eine Gleichstellung der Geschlechter und eine geschlechterorientierte Veränderung der Betriebskultur abzielen (vgl. BOTSCH/LINDECKE/WAGNER 2008).

Arbeitszeiten: Zu den zentralen Handlungsfeldern zählen zudem flexible Arbeitszeiten (vgl. GROß/SEIFERT 2010; KLENNER/PFAHL 2008; JÜRGENS 2005; JURCZYK 2005). Aber auch die Dauer der täglichen Arbeit hat einen wesentlichen Einfluss. So beeinträchtigen lange oder überlange Arbeitszeiten die Vereinbarkeitsmöglichkeiten und -bewertungen. Verschiedene Erhebungen (vgl. KLENNER/SCHMIDT 2007; BMFSFJ 2004; BAUER u.a. 2004) zeigen, dass vor allem Paare in Zweiverdienerhaushalten und mit egalitären Arbeitszeitkonstellationen von Zeitnot bedroht sind. Eine

wöchentliche Arbeitszeit von 40 Stunden und mehr lässt kaum mehr Raum für die Wahrnehmung privater Fürsorgeverantwortung, geschweige denn Zeit für Weiterbildung.

Arbeitsorganisation: Arbeitsorganisationsmodelle, denen die traditionelle Norm der lebenslang gleichförmigen Vollzeitarbeit mit permanenter Anwesenheit am Arbeitsplatz zugrunde liegt, berücksichtigen notwendige Erwerbsvariationen in unterschiedlichen Lebensphasen nicht adäquat. Sie orientieren sich stark am Leitbild des von Fürsorgepflichten befreiten (männlichen) Arbeitnehmers. In der Praxis ist dieses traditionelle Ernährermodell längst in der Minderheit, stattdessen lebt und befürwortet eine klare Mehrheit der Deutschen das Zweiverdienermodell: Jeweils ein gutes Drittel möchte in einem egalitären Familienmodell (35 %) leben, in dem beide Partner etwa gleich viel arbeiten und verdienen, oder im Zuverdienermodell (34 %), in dem der Mann Vollzeit und die Frau Teilzeit arbeitet (vgl. Sinus Sociovision 2007). Hieraus ergeben sich mit Blick auf Vereinbarkeit die o. g. Zeitkonflikte. Wechseln Frauen oder Männer wegen Fürsorgeverantwortung in Teilzeit, so sind damit häufig berufliche Nachteile für sie verbunden. Besondere arbeitsorganisatorische Angebote wie z. B. Teleheimarbeit, Teilung von Aufgabengebieten, Vertretungslösungen oder die Teilung von Führungsaufgaben, die den Fürsorgeverpflichtungen der Beschäftigten entgegenkommen und ihnen zudem Zeit für Qualifizierung lassen würden, werden in den Betrieben oft nicht angeboten, obwohl sie arbeitsorganisatorisch durchaus realisierbar wären.

Nutzen und Motive aus Unternehmenssicht

Der Mehrwert einer lebensphasenorientierten Personalpolitik wird durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt. So hat beispielsweise die Prognos AG bereits im Jahr 2005 (BMFSFJ 2005b) auf der Grundlage von Controllingdaten von zehn ausgewählten Betrieben die Wirkungen entsprechender Maßnahmen untersucht. Für eine fiktive „Familien GmbH“ mit 1.500 Beschäftigten und einer dem Bundesdurchschnitt entsprechenden Belegschaftsstruktur ergibt sich in der Modellrechnung bei einem Aufwand für entsprechende Maßnahmen in Höhe von etwa 300.000 Euro eine Kosteneinsparung von 375.000 Euro. Der monetäre Vorteil von 75.000 Euro ergibt sich u. a. aus geringeren Kosten für Neubesetzung, Wiedereingliederung, Elternzeitpausen sowie Fehlzeiten. Die realisierten Einsparungen in den zehn untersuchten Betrieben bewegen sich überwiegend in einer Größenordnung von mehreren 100.000 Euro.

Ein zentrales Motiv für die Einführung familienfreundlicher Maßnahmen ist dementsprechend, laut Unternehmensmonitor Familienfreundlichkeit 2010 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, neben der Erhöhung der Arbeits-

Abbildung **Motive von Unternehmen für die Einführung familienfreundlicher Maßnahmen** (Angaben in Prozent*)

Qualifizierte Mitarbeiter/-innen halten oder gewinnen	93,2
Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter/-innen erhöhen	93,1
Höhere Produktivität	80,1
Aus der Elternzeit zurückkehrende Mitarbeiter/-innen schnell integrieren	77,4
Einhaltung gesetzlicher/tarifvertraglicher Vorgaben	75,3
Geringe Fluktuation und niedrigerer Krankenstand	72,1
Den Beschäftigten mehr Zeitsouveränität verschaffen	66,4
Reduzierung von Überstunden	62,9
Maßnahmen sind zentraler Bestandteil der Personalentwicklung	58,4
Erfüllung ausdrücklicher Wünsche der Mitarbeiter/-innen	46,8
Abwesenheit von Eltern oder Mitarbeitern/-innen mit pflegebedürftigen Angehörigen verkürzen	45,2

* Mehrfachnennungen, Bezugsjahr 2009

Quelle: Unternehmensmonitor Familienfreundlichkeit 2010 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, BMFSFJ (2010a, S. 21)

zufriedenheit die Gewinnung bzw. Bindung qualifizierter Mitarbeiter/-innen (vgl. Abb.). Im Rahmen des Unternehmensmonitors wurden im Herbst 2009 1.319 Unternehmen in Deutschland befragt (vgl. BMFSFJ 2010a).

Fürsorgesensible Maßnahmen im beruflichen Alltag und in der beruflichen Bildung

Auch wenn in vielen Personalabteilungen noch Unwissenheit herrscht oder Unsicherheit besteht, wie eine entsprechende Personalpolitik aussehen bzw. umgesetzt werden kann, existieren mittlerweile eine Vielzahl von Veröffentlichungen zu diesen Thema (vgl. BMFSFJ 2006 und 2010b, Initiative für Beschäftigung 2009). Auch das vom Bundesfamilienministerium zusammen mit den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft und dem DGB initiierte Unternehmensprogramm „Erfolgsfaktor Familie“ (www.erfolgsfaktor-familie.de) listet auf seiner Webseite in der Praxis erprobte betriebliche Maßnahmen auf, die die Vereinbarkeitssituation für Beschäftigte mit Fürsorgeverantwortung, aber auch für andere Beschäftigtengruppen erleichtern, wie u. a.

- Flexible Arbeitszeitmodelle (Gleitzeit, Jahres-/Lebens-Arbeitszeitkonten, Sabbaticals)
- Fürsorgebewusste Arbeitsorganisation (flexible Gestaltung und Verteilung von Arbeitsaufträgen, multifunktionaler Personaleinsatz, Mitarbeiterbeteiligung)
- Familienfreundlicher Arbeitsort (Telearbeit, Heimarbeit)

- Informations- und Kommunikationspolitik (kontinuierliche Information über den Nutzen familienfreundlicher Maßnahmen)
- Führungskompetenz (familienbewusstes Verhalten von Führungskräften)
- Personalentwicklung (Berücksichtigung familiärer Belange bei Einstellung und Karriereplanung)
- Angebote für den Wiedereinstieg nach der Elternzeit (Weiterbildung, Kontakthalteprogramme)
- Entgeltbestandteile (finanzielle Unterstützung von Beschäftigten mit Familie)
- Geldwerte Leistungen für Familien (Serviceangebote für Haushalt, Freizeit oder Gesundheit)
- Familienservice (Vermittlung von Betreuungsplätzen und Beratung zu Betreuungsangeboten für Kinder und pflegebedürftige Angehörige, betrieblich unterstützte Kinderbetreuung).

Neben strukturellen Rahmenbedingungen im beruflichen Alltag bedarf es aber auch struktureller Rahmenbedingungen im Bereich der beruflichen Bildung, die den Bedarfen und (zeitlichen) Erfordernissen von Beschäftigten mit Fürsorgepflichten Rechnung tragen. Eine eigene Erhebung (vgl. PFAHL/REUYß 2008) zeigt, dass vier Aspekte entscheidenden Einfluss auf den Weiterbildungsbesuch haben:

1. Dauer: Die Teilnahmemöglichkeit für Beschäftigte ist eng an die Dauer einer Veranstaltung gebunden. Die Teilnahme an längeren Seminaren ist daher davon abhängig, ob bspw. vor Ort eine Kinderbetreuung angeboten wird oder eine betriebliche Unterstützung bei der Kurzzeitpflege ihrer Angehörigen erfolgt. Von Interesse sind daher für die Betroffenen insbesondere (Tages-)Seminare, die während der offiziellen Arbeitszeit stattfinden.

2. Zeitliche Lage: Die zeitliche Lage ist für die Seminarteilnahme unterschiedlich wichtig und hängt stark vom jeweiligen Zielpublikum ab. Die stärksten Einschränkungen bestehen für Alleinerziehende. Sie bevorzugen mehrheitlich Seminare in den Schulferien, um so die Betreuung der Kinder in dieser Zeit mit abdecken zu können. Für Beschäftigte mit privater Pflegeverantwortung lassen sich keine konkreten Empfehlungen geben, da die zeitlichen Erfordernisse, die sich aus der Pflege ergeben, sehr individuell sind. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass sie in der Regel flexible Unterstützungsangebote brauchen, die der jeweiligen Pflegesituation entsprechen.

3. Veranstaltungsort: Neben der Dauer und der zeitliche Lage des Seminars spielt für die Frage der Teilnahme für viele Interessierte auch der Veranstaltungsort eine nicht unwesentliche Rolle. Beschäftigte mit großer Zeitnot bevorzugen wohnortnahe Bildungsstätten, und auch Inhouse-Seminare erhöhen die Teilnahmemöglichkeiten.

4. Betreuungsangebote: Kinderbetreuung sowie die Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Pflegeplätzen für die Dauer der Weiterbildung sollte bei allen beruflichen Weiterbildungsangeboten verstärkt angeboten werden, um möglichst alle Beschäftigtengruppen anzusprechen. Kinderbetreuung ist insbesondere für Alleinerziehende notwendig.

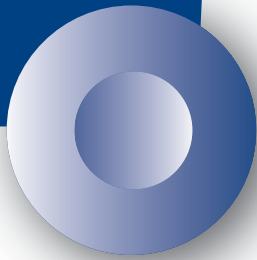
Vielfalt an spezifischen Bedarfen und Interessen der Beschäftigten berücksichtigen

Um die Notwendigkeit einer lebensphasenorientierten Personalpolitik zu verdeutlichen, wurden hier insbesondere die Beschäftigten in den Mittelpunkt gerückt, die aufgrund ihrer Fürsorgeverpflichtungen ihre gewünschten Weiterbildungsaktivitäten nicht umsetzen können. Selbstverständlich berücksichtigt eine lebensphasenorientierte Personalpolitik die Bedarfe aller Beschäftigtengruppen. Zentrale Unterscheidungsmerkmale sind das Alter, das Geschlecht und die körperliche und geistige Verfasstheit der Beschäftigten, aber auch deren Qualifizierungs- und Tätigkeitsprofile. Um all diese Personengruppen zu erreichen, bedarf es spezifischer, der Lebens- und Arbeitssituation entsprechender, personalpolitischer Maßnahmen. Zur Verbesserung der Vereinbarkeit für Männer und Frauen beispielsweise bedarf es einer personalpolitischen Doppelstrategie, die zum einen unterstützende Maßnahmen in den Bereichen bereit hält, in denen das jeweilige Geschlecht unterrepräsentiert ist. Zum anderen bedarf es struktureller Veränderungen, die die Vereinbarkeit für beide Geschlechter gleichermaßen fördern, wie etwa Möglichkeiten der flexiblen Arbeitszeitgestaltung oder passgenaue Weiterbildungsangebote.

Beschäftigtengruppenübergreifend lauten die zentralen Handlungsfelder – wie bereits ausgeführt – Arbeitszeitgestaltung, Arbeitsorganisation sowie ein Betriebsklima, das Vielfalt als Bereicherung auffasst. Innerhalb dieser drei Felder die Interessen und Bedarfe so zu berücksichtigen, dass allen Beschäftigten eine gelungene Balance von Arbeit und Leben möglich gemacht wird, ist eine lohnenswerte, aber zweifelsohne auch anspruchsvolle und langwierige Aufgabe. Nicht wenige Personalverantwortliche greifen deshalb auf die Unterstützung externer Berater/-innen zurück. Andere wiederum setzen auf den sozialen Dialog und versuchen gemeinsam mit den betrieblichen Interessenvertretungen entsprechende Maßnahmen, z. B. in Form einer Betriebs- bzw. Dienstvereinbarung, umzusetzen (vgl. KRELL/WÄCHTER 2006). ■

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld 2010
- BAUER, F. u. a.: *Arbeitszeit 2003. Arbeitszeitgestaltung, Arbeitsorganisation und Tätigkeitsprofile*. Köln 2004
- BMFSFJ (Hrsg.): *Erwartungen an einen familienfreundlichen Betrieb. Erste Auswertung einer repräsentativen Befragung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Kindern und Pflegeaufgaben*. Berlin 2004
- BMFSFJ (Hrsg.): *Familienfreundlichkeit im Betrieb. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Berlin 2005a
- BMFSFJ (Hrsg.): *Betriebswirtschaftliche Effekte familienfreundlicher Maßnahmen – Kosten-Nutzen-Analyse*. Berlin 2005b
- BMFSFJ (Hrsg.): *Familienbewusste Personalpolitik als Bestandteil der Unternehmenskultur. Monitor Familienforschung Nr. 8*. Berlin 2006
- BMFSFJ (Hrsg.): *Unternehmensmonitor Familienfreundlichkeit 2010*. Berlin 2010a
- BMFSFJ (Hrsg.): *Familienorientierte Personalpolitik – Checkheft für kleine und mittlere Unternehmen*. Berlin 2010b
- BOTSCH, E.; LINDECKE, CH.; WAGNER A.: *Familienfreundlicher Betrieb. Einführung, Akzeptanz und Nutzung von familienfreundlichen Maßnahmen. Eine empirische Untersuchung*. Düsseldorf 2008
- DÖGE, P.; BEHNKE, C.: *Betriebs- und Personalräte als Akteure familienbewusster Personalpolitik. Handlungsmuster von Personalvertretungen in Unternehmen und Organisationen mit dem audit beruf & familie. Endbericht*. Berlin 2006
- DÖGE, P.; VOLZ, R.: *Was machen Männer mit ihrer Zeit? Zeitverwendung bundesdeutscher Männer nach den Ergebnissen der Zeitbudgeterhebung (ZBE) 2001/2002*. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung*. Forum Bundesstatistik Bd. 43. Wiesbaden 2004, S. 194–214
- FISCHER, G. u. a.: *Gleich und doch nicht gleich: Frauenbeschäftigung in deutschen Betrieben*. IAB Forschungsbericht 4/2009. Nürnberg 2009 – URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2009/fb0409.pdf> (Stand: 11. 08. 2010)
- GROß, H.; SEIFERT, H. (Hrsg.): *Zeitkonflikte, Renaissance der Arbeitszeitpolitik*. Berlin 2010
- INITIATIVE FÜR BESCHÄFTIGUNG, THEMENKREIS VEREINBARKEIT BERUF UND FAMILIE (Hrsg.): *Kompendium Familienbewusste Führung*. Berlin 2009 – URL: www.initiative-fuer-beschaeftigung.de/fileadmin/PDF/PDF_weitere/BerufFam_Brosch.pdf (Stand: 11. 08. 2010)
- JURCZYK, K.: *Work-Life-Balance und geschlechtergerechte Arbeitsteilung. Alte Fragen neu gestellt*. In: SEIFERT, H. (Hrsg.): *Flexible Zeiten in der Arbeitswelt*. Frankfurt/New York 2005, S. 102–123
- JÜRGENS, K.: *Die neue Unvereinbarkeit? Familienleben und flexibilisierte Arrangements*. In: SEIFERT, H. (Hrsg.): *Flexible Zeiten in der Arbeitswelt*. Frankfurt/New York 2005, S. 169–190
- KLENNER, Ch.: *Erwartungen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern an einen familienfreundlichen Betrieb*. In: DILGER, A.; GERLACH, I.; SCHNEIDER, H. (Hrsg.): *Betriebliche Familienpolitik*. Wiesbaden 2007, S. 159–186
- KLENNER, CH.; PFAHL, S.: *Jenseits von Zeitnot und Karriereverzicht – Wege aus dem Arbeitszeitdilemma. Arbeitszeiten von Müttern, Vätern und Pflegenden*. WSI-Diskussionspapier, Nr. 158. Düsseldorf 2008 – URL: www.boeckler.de/pdf/p_wsi_diskp_158.pdf (Stand: 11. 08. 2010)
- KLENNER, CH.; SCHMIDT, T.: *Familienfreundlicher Betrieb – Einflussfaktoren aus Beschäftigtensicht*. WSI-Mitteilungen 09/2007. Düsseldorf 2007, S. 494–501
- KRELL, G.; WÄCHTER, H.: *Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung*. München/Mering 2006
- PFAHL, S.; REUYß, S.: *Evaluation von Bildungskonzepten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. Düsseldorf 2008 – URL: www.boeckler.de/pdf/fof/S-2007-9-3-1.pdf (Stand: 11. 08. 2010)
- SINUS SOCIOVISION: *Rollen im Wandel – Strukturen im Aufbau. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung vor dem Hintergrund der Sinus-Milieus®. Erste Befunde*. 2007



Altersgerechte Qualifizierung und Lernen im Erwerbsverlauf

► Technologische und organisatorische Veränderungen erfordern eine permanente Entwicklung der betrieblichen Humanressourcen. Während dies in der Vergangenheit zu einem großen Anteil über die Einstellung jüngerer Personals geleistet wurde, ist diese betriebliche Strategie aufgrund der demografischen Entwicklungen immer weniger zu realisieren. Vielmehr wird es erforderlich sein, alle Alters- und Qualifikationsgruppen in Kompetenz- und Qualifikationsentwicklungsprozesse einzubinden und das Erfahrungswissen Älterer zu nutzen. Hier kann nicht erst im Alter gegengesteuert werden. Notwendig ist ein erwerbsverlaufsbezogenes Qualifikationskonzept, das sich an den Maßgaben des lebensbegleitenden Lernens orientiert. Im Folgenden werden drei zentrale Maßnahmebereiche vorgestellt, mit denen eine altersgerechte Qualifizierung erreicht und Lernanreize über den gesamten Erwerbsverlauf gesetzt werden können.



FRERICHS FRERICHS

Prof. Dr., Institut für Gerontologie, Altern und Arbeit, Universität Vechta

Qualifikationsentwicklung durch lernförderliche Arbeitsgestaltung

Im Rahmen der rasanten strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt kann eine Verstetigung des beruflichen Lernens nicht allein über Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen garantiert werden, die die individuellen Fähigkeiten der Beschäftigten an die jeweiligen technisch-organisatorischen Veränderungen anpassen. Die Maßgaben des lebensbegleitenden Lernens erfordern eine Permanenz in beruflichen Entwicklungsprozessen, die vor allem auch arbeitsintegriert über eine lern-, entwicklungs- und persönlichkeitsförderliche Arbeitsgestaltung erzielt wird (vgl. BAETHGE 2003).

Die Forderung nach einer verstärkten Berücksichtigung eher informeller und arbeitsintegrierter Lernprozesse wurde bereits vor geraumer Zeit unabhängig von der spezifischen Frage des Qualifizierungsrisikos älterer Arbeitnehmer/-innen formuliert. Die Strategie eines Lernens im Prozess der Arbeit kann daher als eine altersunabhängige und gleichzeitig aber auch als eine alters- und altersgerechte Strategie beruflichen Lernens angesehen werden, da zum einen das betriebliche arbeitsbezogene Lernarrangement dem erfahrungsbasierten und individualisierten Lernstil Älterer entgegenkommt (altersbezogen) und zum anderen eine Verstetigung von Lernprozessen über den gesamten Erwerbsverlauf hinweg befördert (altersbezogen) (vgl. FRERICHS/BÖGEL 2008).

Im Rahmen von organisatorischen und technologischen Veränderungsprozessen sollte eine Umgestaltung betrieblicher Arbeitsprozesse immer den Aspekt der Lernhaltigkeit der Arbeitstätigkeit berücksichtigen. Gemäß der genannten Parameter arbeitsintegrierter Lernprozesse findet sich in der Literatur hierzu immer wieder das arbeitsorganisatorische Konzept der Gruppenarbeit, das in besonderer Weise in der Lage ist, arbeitsbezogene und arbeitsintegrierte Lernprozesse gerade auch älterer Arbeitnehmer/-innen zu unterstützen (vgl. HUBER 2002; DÜZGÜN 2008). Mit Gruppenarbeit ist in der Regel die Integration verschiedener Aufgaben verbunden. So können z. B. die Materialdisposi-

Merkmale lernförderlicher Arbeitsgestaltung

- Es ist ein Tätigkeitsspielraum erforderlich, der die Möglichkeit zum eigenständigen Zielsetzen und Entscheiden in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht bietet und die individuelle und kollektive Kontrolle über den konkreten Arbeitsprozess erhöht.
- Es muss Anforderungsvielfalt durch Aufgabenintegration und Aufgabenwechsel gewährleistet werden, um Lernanreize zu ermöglichen. Die Aufgabenstruktur muss in Abhängigkeit von der Weiterentwicklung der Kompetenzen und Qualifikationen der Beschäftigten an erweiterte individuelle Handlungsspielräume anzupassen sein.
- Die technische Ausgestaltung und die Arbeitsmittel müssen – soweit arbeitsplatzbezogen möglich und sinnvoll – auch als Lernmittel gestaltbar und an Kompetenzentwicklungsschritte anzupassen sein.
- Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten müssen gegeben sein, um eine soziale Unterstützung der Lernprozesse zu ermöglichen und um soziale Kompetenzen zu erhalten und auszubauen.
- Partizipation bei der Gestaltung der Arbeitsorganisationssysteme ist zu ermöglichen, um Lern- und Arbeitsmotivation zu fördern und Entscheidungskompetenzen zu schaffen.

(vgl. Ulich 2007; Hacker 2004)

tion, die Arbeitsplanung, die Qualitätssicherung, die Instandhaltung und auch die Qualifizierungsplanung zu den Aufgaben der Gruppe gehören. Durch die Integration dieser Teilaufgaben steigen die Anforderungen an die Gruppenmitglieder. So sind z. B. erweiterte Fachkenntnisse, Prozesskenntnisse über den gesamten Produktionsverlauf, Problemlöse- und Selbstorganisationsfähigkeit, Flexibilität und eine erhöhte Sozialkompetenz der Gruppenmitglieder zu erwarten. Wird die Gruppenarbeit vom Betrieb nicht nur als eine Form der Arbeitsorganisation, sondern gleichermaßen als Lernarrangement begriffen, macht dies eine sorgfältige organisatorische Vorbereitung der Einführung von Gruppenarbeit erforderlich, die mit entsprechenden Qualifizierungsprozessen der Gruppenmitglieder einhergehen muss (vgl. Kuhlmann u. a. 2004).

Lernförderliche Laufbahngestaltung

Im Idealfall ermöglichen die mit innerbetrieblichen Mobilitätsprozessen verbundenen Veränderungen der Tätigkeitsfelder einen Wechsel der beruflichen Anforderungen und befördern zugleich eine Weiterentwicklung der Qualifikationen. Einseitigen fachlichen Spezialisierungen und damit verbundenen Dequalifizierungsrisiken kann auf diese Weise vorgebeugt werden. Allerdings sind die Laufbahnoptionen oft auf Führungslaufbahnen beschränkt, so dass alternsgerechte Positionsequenzen nur für eine Minderheit der Beschäftigten realisierbar sind. Zusätzlich verschärft wird dies durch den Abbau von Hierarchieebenen im Zuge von Rationalisierungs- und Outsourcing-Maßnahmen. Häufig werden die Möglichkeiten für vertikale Laufbahnen zudem durch offizielle und inoffizielle Altersgrenzen eingeschränkt, sodass für ältere Arbeitnehmer/-innen kaum noch berufliche Aufstiegschancen bestehen.

Vor diesem Hintergrund werden seit einiger Zeit alternative Wege der Laufbahngestaltung diskutiert und in der Praxis erprobt. Mit entsprechenden Konzepten wird die Absicht verfolgt, zusätzliche Möglichkeiten für Tätigkeitswechsel zu schaffen, um dem jeweiligen Leistungsvermögen und den persönlichen Interessen von Arbeitnehmerinnen und -nehmern in unterschiedlichen Phasen ihrer Erwerbsbiografie gerecht werden zu können.

Im Mittelpunkt der Diskussion stehen dabei einerseits erweiterte vertikale Aufstiegsmöglichkeiten durch die Einrichtung von Fach- bzw. Spezialistenlaufbahnen, die sukzessive auf Arbeitsplätze mit anspruchsvolleren und vielseitigeren Aufgabeninhalten führen. Anders als bei der Führungslaufbahn sind diese Positionen allerdings nicht mit einem Aufstieg innerhalb der Linienorganisation und damit einhergehender Personalverantwortung verbunden. Der Aufstieg erfolgt stattdessen im Rahmen einer eigenständigen Hierarchiestruktur. Beispiel hierfür sind z. B. die im Rahmen eines österreichischen Modellprojekts eingerichteten Expertenfunktionen für berufserfahrene ältere Beschäftigte im Bereich der Krankenpflege (vgl. Morschhäuser 2006). Davon zu unterscheiden sind horizontale Laufbahnpfade, mit denen Arbeitsplatzwechsel auf gleichbleibendem Hierarchieniveau bezeichnet werden und die auf die besonderen Stärken älterer Arbeitnehmer/-innen fokussieren und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Beispiele hierfür sind z. B. der Wechsel von Produktionsarbeitsplätzen in Qualitätssicherungs- oder Servicebereiche, der Einsatz als Mentorinnen und Mentoren oder auch Modelle geteilter Berufsbiografien. Ein Beispiel hierfür bildet die Personalpraxis im Justizvollzug der Hansestadt Bremen, bei der die Beschäftigten nach einer mehrjährigen Beschäftigung in alterskritischen Bereichen des Strafvollzugs umgeschult werden und im Anschluss eine „zweite Karriere“ im Verwaltungsbereich beginnen können (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDA 2008).

Eine wichtige Grundlage für eine qualifikationsorientierte und alternsgerechte Laufbahngestaltung bildet die Analyse der vorhandenen Tätigkeitsbereiche im Betrieb und der Abgleich der jeweiligen Arbeitsplatzanforderungen mit den Qualifikationen der Beschäftigten (vgl. Brandenburg/Domschke 2007). Als Instrument bietet sich hier z. B. die Einführung einer Personaleinsatzmatrix an, die Informationen über Alter und Qualifikation der Beschäftigten, ihre bisherigen Einsatzbereiche und die Anforderungsprofile der verschiedenen Arbeitsplätze enthält. Gleichzeitig können auf diese Weise Einsatzbereiche, die den besonderen Leistungspotenzialen der Beschäftigten entsprechen, sowie der mit einem entsprechenden Arbeitsplatzwechsel eventuell verbundene Qualifikationsbedarf ermittelt werden. Zusätzlich sollten im Rahmen von regelmäßigen Mitarbeitergesprächen oder Workshops zur beruflichen Standortbestimmung die Qualifikationen und Entwicklungspotenziale der

Beschäftigten ermittelt und mit den im Betrieb gegebenen Einsatzmöglichkeiten abgeglichen werden.

Planung und Gestaltung lern- und altersgerechter Laufbahnpfade

- Die Anordnung der Arbeitspositionen sollte nach Möglichkeit so gestaltet sein, dass mit ihrem Durchlaufen Lern- und Trainingseffekte einhergehen, die auf zukünftige Arbeitswechsel und Folge-tätigkeiten vorbereiten bzw. diese ermöglichen. Nach Möglichkeit sollten die eingenommenen Stellen somit als aufeinander aufbauende Lernfelder konzipiert sein.
- Die Arbeitsplatzwechsel müssen darüber hinaus gegebenenfalls durch Weiterbildungsmaßnahmen flankiert werden, die frühzeitig auf die neuen Arbeitsinhalte vorbereiten. In diesem Zusammenhang müssen zudem übergreifende Schlüsselkompetenzen (z. B. Kommunikations- und Lernfähigkeiten) trainiert werden, da diese die Stellenwechsel erleichtern können.

(vgl. FRERICHS/BÖGEL 2008)

Da die Spielräume zur Einrichtung alter(n)sgerechter Laufbahnpfade in Großunternehmen aufgrund des ausdifferenzierteren Tätigkeitsspektrums insgesamt größer sind als in KMU, sollten sich diese zusätzliche Gestaltungsoptionen – z. B. die Einrichtung betriebsübergreifender Arbeitskräftepools oder auch die Erschließung neuer Geschäftsfelder – eröffnen (vgl. SESSELMEIER u. a. 2007).

Intergenerationelles Wissensmanagement

In Innovationsprozessen ist oftmals das übergreifende wie unternehmensspezifische Erfahrungswissen älterer Mitarbeiter/-innen unverzichtbar. Die jüngeren Beschäftigten bringen vor allem aktuelles Wissen sowie eine hohe Veränderungskompetenz und -bereitschaft in das Unternehmen ein. Gleichzeitig können jedoch oftmals die Folgen des eigenen Handelns aufgrund mangelnder berufspraktischer Erfahrung noch nicht hinreichend eingeschätzt werden (vgl. KRUSE/SCHMITT 2007). Um ein intergenerationelles Wissensmanagement aufzubauen (vgl. BRAMMER u. a. 2001; SEITZ 2007), müssen betrieblicherseits entsprechende Lernprozesse initiiert werden. Diese vollziehen sich, da es sich hierbei um den Transfer impliziten Wissens handelt, in erster Linie über kooperative und kommunikative Formen des Lernens bzw. des Wissensmanagements. Insbesondere die folgenden Instrumente des Wissensmanagements bzw. Lernarrangements können einen Transfer und Austausch von Wissen und damit Lernen befördern (vgl. ZIMMERMANN 2005; FRERICHS 2007a):

- Altersgemischte Teams,
- Mentorensysteme und Tandems,
- Wissensgemeinschaften.

Altersgemischte Teams weisen den Vorteil auf, dass in der konkreten Arbeitssituation intergenerationelle Lernprozesse

stattfinden können, gerade wenn es sich dabei um Arbeits- bzw. Gruppenaufgaben handelt, deren Bewältigung sowohl das Erfahrungswissen der älteren als auch das aktuelle Know-how der jüngeren Beschäftigten erfordert (vgl. INQA 2009). Diese kooperative und kommunikative Form des Lernens unterstützt den Transfer impliziter und komplexer Wissensbestände und trägt damit zur Erweiterung der individuellen und der gruppenbezogenen Wissensbasis bei. Betrieblicherseits muss ein organisatorischer Rahmen für die Teamarbeit geschaffen und darüber hinaus das Team bzw. die Gruppe auf die Altersmischung im Rahmen von Qualifizierungsprozessen vorbereitet werden (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDA 2008).

Während altersgemischte Teams auf ein wirklich intergenerationelles und wechselseitiges Lernen von Jüngeren und Älteren ausgerichtet sind und somit Kompetenzentwicklungs- und Qualifizierungsprozesse älterer Mitarbeiter/-innen unterstützen, dienen *Paten- und Mentorenmodelle* in erster Linie der Qualifizierung jüngerer Beschäftigter, die als Berufsanfänger/-innen neu in das Unternehmen kommen oder aber die Nachfolge der oder des betreuenden Beschäftigten antreten werden. Hier wird gezielt ein Wissenstransfer von Alt nach Jung eingeleitet, der – im Rahmen der Nachfolgerqualifizierung – den Abfluss betriebsrelevanten Know-hows aus den Unternehmen verhindern soll (vgl. FRERICHS 2007b). Die Lernfähigkeit der Älteren ist hier eher nachrangig, wobei jedoch zu betonen ist, dass auch die Vermittlung des Erfahrungswissens „erlernt“ werden muss.

Ein weiteres Lernarrangement, das den intergenerativen Wissenstransfer befördern kann, sind die sogenannten *Wissensgemeinschaften*. Damit sind über einen längeren Zeitraum bestehende Personengruppen gemeint, die Interesse an einem gemeinsamen Thema haben und Wissen gemeinsam aufbauen und austauschen wollen. Sie sollten thematisch um die strategisch relevanten Wissensfelder des Unternehmens gruppiert sein (vgl. PROBST u. a. 2001). Zwar liegen bisher keine Konzeptionen vor, die Wissensgemeinschaften explizit als intergeneratives Lernarrangement ausweisen. Gleichwohl ermöglicht der kommunikative und anwendungsorientierte Charakter von Wissensgemeinschaften einen intergenerativen Austausch von (Erfahrungs-)Wissen, der bei allen Beteiligten Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse initiieren kann (vgl. NORTH u. a. 2004).

Für den intergenerationellen Wissenstransfer muss seitens des Unternehmens eine Wissenskultur gestützt werden, die sowohl das aktuelle Fachwissen der Jüngeren als auch das Erfahrungswissen der Älteren in seiner jeweiligen Bedeutung für den betrieblichen Leistungsprozess anerkennt (vgl. FRERICHS 2007b). Des Weiteren müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Wissensaustausch fördern.

Dazu gehört erstens ausreichend Zeit, um solche Transferprozesse umsetzen zu können. Es gehört aber auch paradoxerweise Weiterbildung dazu. Gerade die genannten Transferprozesse erfordern ein mehr oder minder ausgeprägtes didaktisches und soziokulturelles Know-how, um den Vermittlungsprozess erfolgreich gestalten zu können.

Strategiegeleitetes Vorgehen ist gefragt

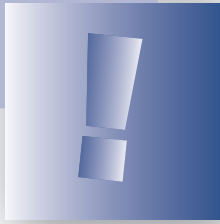
Aufgrund der teilweise erheblichen branchen- und betriebs-typenspezifischen Besonderheiten kann es sicherlich keinen „one best way“ für die Konzeption innerbetrieblicher Lern- und Entwicklungswege geben. Stattdessen müssen betriebsindividuelle Lösungen gefunden werden, die mit den jeweiligen organisatorischen Rahmenbedingungen und Erfordernissen kompatibel sind. Diese können sich allerdings nicht auf Ad-hoc-Maßnahmen, zeitlich befristete Projekte und Insellösungen beschränken, sondern erfordern mehrdimensionale und strategiegeleitete Vorgehensweisen. Eckpunkte für die Entwicklung demografiesensitiver Personalentwicklungs- und Qualifizierungsstrategien können dabei die nachfolgenden Orientierungsleitlinien bilden (vgl. auch FRERICHS/BÖGEL 2008):

- *Altersdifferenzielle und alternsdynamische Orientierung:* Berücksichtigung der altersspezifischen Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und -bedarfen der Beschäftigten sowie der individuellen Lernfortschritte und Persönlichkeitsentwicklungsprozesse im Lebensverlauf.
- *Präventiv-prospektive Orientierung:* Vorausschauende Vermeidung von Qualifikationsdefiziten in späteren Lebensjahren und Antizipierung zukünftiger betrieblicher Entwicklungen bei der Planung von Qualifizierungsmaßnahmen.
- *Kompensatorisch-korrektive Orientierung:* Gestaltungs- und Bildungsmaßnahmen zum Ausgleich bestehender Qualifikationsdefizite älterer Arbeitnehmer/-innen im Hinblick auf fachliches Wissen und Lernfähigkeit.

Darüber hinaus müssen allerdings auch auf der überbetrieblichen Ebene geeignete Rahmenbedingungen in Form von Unterstützungsleistungen und Anreizen geschaffen werden, die Unternehmen bei ihren Qualifizierungsaktivitäten fördern. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allen Dingen die Verknüpfung von Arbeits(markt)- und (Berufs-) Bildungspolitik – z. B. Förderung von Lernzeitkonten und zweiten Bildungsphasen – sowie die Arbeits-, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Unterstützungsleistungen insbesondere für Niedrigqualifizierte sowie Klein- und Mittelbetriebe. ■

LITERATUR

- BAETHGE, M.: *Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutsche Bevölkerung.* In: SOFI-Mitteilungen 31 (2003), S. 91–103
- BERTELSMANN STIFTUNG; BDA (BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE) (Hrsg.): *Demografiebewusstes Personalmanagement. Strategien und Beispiele für die betriebliche Praxis.* Gütersloh 2008
- BRAMMER, G.; SEITZ, C.; RUMP, J.: *Jung und Alt in Unternehmen – Generationsübergreifender Wissens- und Erfahrungsaustausch.* In: SCHEMME, D. (Hrsg.): *Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.* Bonn 2001, S. 28–46
- BRANDENBURG, U.; DOMSCHKE, J.-P.: *Die Zukunft sieht alt aus. Herausforderungen des demografischen Wandels für das Personalmanagement.* Wiesbaden 2007
- DÜZGÜN, I.: *Alter, Erfolg und Innovation in Arbeitsgruppen. Eine empirische Untersuchung in der Fließbandproduktion.* Lohmar 2008
- FRERICHS, F.: *Weiterbildung und Personalentwicklung 40plus: Eine praxisorientierte Strukturanalyse.* In: LANGE, T. W.; MENKE, B. (Hrsg.): *Generation 40plus. Demografischer Wandel und Anforderungen an die Arbeitswelt.* Bielefeld 2007a, S. 67–104
- FRERICHS, F.: *Erfahrungswissen älterer Arbeitnehmer/-innen und intergenerationaler Wissenstransfer.* In: MARIE-LUISE UND ERNST BECKER STIFTUNG (Hrsg.): *Vom Defizit- zum Kompetenzmodell – Stärken älterer Arbeitnehmer erkennen und fördern.* Köln 2007b, S. 47–58
- FRERICHS, F.; BÖGEL, J.: *Qualifizierung alternder Belegschaften – Altersübergreifende Konzepte und Anforderungen.* In: MARIE LUISE UND ERNST BECKER STIFTUNG (Hrsg.): *Kognition, Motivation und Lernen älterer Arbeitnehmer – neueste Erkenntnisse für die Arbeitswelt von morgen.* Köln 2008, S. 99–117
- HACKER, W.: *Leistungs- und Lernfähigkeit älterer Menschen.* In: CHRANACH, M. v. u. a. (Hrsg.): *Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle.* Bern 2004
- HUBER, A.: *Strategien zur alternsgerechten Gestaltung von Gruppenarbeit – Gesundheitsförderung und Qualifizierung.* Stuttgart 2002
- INQA (Initiative neue Qualität der Arbeit) (Hrsg.): *Lernfähig im Tandem. Betriebliche Lernpartnerschaften zwischen Älteren und Jüngeren.* Dortmund 2009
- KRUSE, A.; SCHMITT, E.: *Alter und Kompetenzentwicklung.* In: FAULSTICH, P.; BAYER, M. (Hrsg.): *Lernalter. Weiterbildung statt Altersarmut.* Hamburg 2007, S. 29–58
- KUHLMANN, M.; SPERLING, H. J.; BALZERT, S.: *Konzepte innovativer Arbeitspolitik – Good-practice-Beispiele aus dem Maschinenbau, der Automobil-, Elektro- und Chemischen Industrie.* Berlin 2004
- MORSCHHÄUSER, M.: *Reife Leistung. Personal- und Qualifizierungspolitik für die künftige Alterstruktur.* Berlin 2006
- NORTH, K.; FRANZ, M.; LEMBKE, G.: *Wissenserzeugung und Austausch in Wissensgemeinschaften – Communities of Practise.* Berlin 2004
- PROBST, G. J. B.; WIEDEMANN, C.; ARMBRUSTER, H.: *Wissensmanagement umsetzen: drei Instrumente in der Praxis. Wissensgemeinschaften, Wissensmanagementsysteme auf IT-Basis und Lessons Learned.* In: *new management* Nr. 10/2001, S. 37–43
- SEITZ, C.: *Generationenbezogene Personalpolitik im Zeichen des demografischen Wandels.* In: LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.): *Demografischer Wandel und Weiterbildung. Strategien einer alternssensiblen Personalpolitik.* Bielefeld 2007
- SESSELMEIER, W.; LANGE, J.; BIZER, K. (Hrsg.): *Weiter Bildung! Berufliche Weiterbildung Älterer in kleinen und mittleren Unternehmen.* Evangelische Akademie Loccum 2007
- ULICH, E.: *Arbeitsgestaltung.* In: SCHULER, H.; SONNTAG, K. (Hrsg.): *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie.* Göttingen 2007, S. 165–174
- ZIMMERMANN, H.: *Kompetenzentwicklung durch Erfahrungstransfer. Betriebliche Ansätze zum Erfahrungstransfer zwischen älteren und jüngeren Beschäftigten.* In: *BWP* 34 (2005) 5, S. 26–30



Selektivität und Dysfunktionalität der vorberuflichen Bildung

Anmerkungen zum Zusammenhang zwischen dem „Übergangssystem“ und der amerikanischen NBA

► Der Wunsch, nach Abschluss der Schule eine berufliche Ausbildung zu beginnen, führt rund ein Drittel der Jugendlichen in das sogenannte Übergangssystem, das mittlerweile zu einem festen Bestandteil des bundesdeutschen Berufsbildungssystems geworden ist. Doch statt Übergänge in berufliche Bildungsgänge und damit mittelfristig Voraussetzungen für die gesellschaftliche und soziale Integration junger Menschen zu schaffen, wird im Übergangssystem teilweise das fortgeführt, was in den sozial selektiv wirkenden vorgelegerten Bildungsbereichen begründet wurde. Eine Ursache dieser „Creaming out“-Effekte ist unter anderem im stark am Berufsprinzip orientierten dualen Ausbildungssystem zu sehen.

Der Positionsbeitrag setzt sich auf der Grundlage aktueller Befunde und Zahlen kritisch mit den strukturellen Hintergründen und Zusammenhängen dieser Entwicklung auseinander und beleuchtet mögliche Flexibilisierungsansätze im Kontext europäischer Entwicklungen.



DIETER MÜNK

Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung

Bei dem Besuch in einer hessischen BVJ-Klasse erklärte mir kürzlich ein Schüler, das bundesdeutsche „System“ wäre dem amerikanischen weit unterlegen: Dort könne jeder binnen zwei Jahren Millionär werden, sofern er verlässlich in der Lage ist, einen Ball in einen Korb zu werfen, der in einer Höhe von 3,05 Metern angebracht ist. Diese interessante, wenngleich auch didaktisch hochgradig reduzierte Interpretation von Chancengleichheit und Aufstiegsaspiration wurde indes konterkariert, als ich auf dem Rückweg in einem deutschen Feuilleton den folgenden Aphorismus las: „Was am Auto das Kennzeichen, ist beim Menschen die Bildung: Man erkennt sofort, woher einer kommt.“

In der Tat befinden wir uns mit Blick auf gesellschaftlich etablierte und konsensfähige Zielsetzungen von Chancengleichheit und Durchlässigkeit in einem seltsamen Widerspruch von Wunsch und Wirklichkeit: Während wir in der öffentlichen Debatte nicht müde werden, die oben genannten Ziele herauszustellen, belegen die einschlägigen Forschungsbefunde seit Jahren konstant mindestens zwei Dinge: Erstens, dass die Sache mit dem Ball und dem Korb – und damit mit dem Millionensalar für jedermann – nicht so einfach ist, wie es sich anhört, weil sie mit unterschiedlichen Startchancen zu tun hat (die Durchschnittsgröße der NBA-Spieler beträgt 2,01 m). Und zweitens – mit Blick auf die KFZ-Kennzeichen –, dass es nach wie vor einen sehr engen und in seiner Signifikanz unverminderten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungsstand und den für das Individuum resultierenden sozialen und gesellschaftlichen Gestaltungs-, Teilhabe- und Integrationschancen gibt.

Dafür muss man nicht erst nach PISA reisen oder die OECD befragen, auch bundesdeutsche Studien – etwa die verdienstvollen Arbeiten der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006, 2008, 2010) sowie neuere Studien des BIBB (vgl. BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2008) belegen, dass der erwähnte Aphorismus durchaus auf einen bildungswissenschaftlichen Kern zielt. Dabei kumulieren die sozialstrukturellen Disparitäten im Zuge der sozial hochwirksamen Selektionsprozesse in keinem Segment des Bildungs- und Berufsbildungssystems so deutlich wie in dem sogenannten „Übergangssystem“.

Das „Übergangssystem“ als System ohne Übergänge

Der Begriff ist irreführend, weil die enthaltene Metaphorik genau das verspricht, was dieses Segment des Bildungssystems unter funktionalen Aspekten für die Mehrheit der Jugendlichen am wenigsten einlöst: die Herstellung von Übergängen im Sinne einer gelungenen bildungs- und berufsbiografischen Statuspassage aus dem Bildungs- in das Beschäftigungssystem (vgl. BESENER/DEBIE/KUTSCHA 2008) durch zumeist vollzeitschulische berufliche Bildungsangebote ohne berufsqualifizierenden Abschluss.

Vierzig Jahre nach der „Erfindung“ dieser Notlösung erweisen neuere Analysen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 97 und S. 96; dies. 2010), dass dieses Segment seinen Charakter als kurzfristiges Interventionsinstrument längst verloren hat und zu einem etablierten Bestandteil des Bildungssystems geworden ist, der obendrein zu den kostenintensivsten Aufgabenfeldern der Berufsbildungspolitik zählt (vgl. dies. 2008, S. 97).

Zwar belegt der jüngste Forschungsbericht der Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 96), dass erstmals seit 2000 positive Verschiebungen im Gefüge der Bildungsströme des Berufsbildungssystems zu verzeichnen sind (4,5 % Steigerung auf 48 % im dualen System, deutliche Reduktion der Zugänge im Übergangssystem auf 34 % bei konstanter Entwicklung im Schulberufssystem). Aber dieser Forschungsbericht belegt gerade mit diesen Befunden auch die starke Abhängigkeit des Bildungssystems von externen sozioökonomischen Entwicklungen, die absehbar in naher Zukunft ihre volle Wirkung entfalten werden.

Gesellschaftliche und sozialstrukturelle Rahmenbedingungen

Vor allem ist hier die demografische Entwicklung mit einem Geburtenrückgang von 18 Prozent in den Blick zu nehmen. Denn dieser wird lediglich dadurch abgefedert, dass – besonders in den großstädtischen Ballungszentren – der Anteil von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zunimmt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Der resultierende Fachkräftemangel (vgl. KRONE 2010) dürfte durch die erwähnten Jugendlichen mit Migrationshintergrund indes nicht kompensiert werden, weil diese Jugendlichen mehrheitlich zu den (Bildungs-) Benachteiligten zählen (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 99; ebenso MÜNK/WEIB 2010). Ob es in diesem Zusammenhang künftig gelingt, ältere Arbeitnehmer/-innen sowie Frauen stärker in den Arbeitsmarkt zu integrieren, ist zumindest für Deutschland aufgrund langfristig gewachsener struktureller Ursachen unwahrscheinlich. In Europa zeigen sich in dieser Hinsicht sehr erhebliche Differenzen, vor allem zwischen Nordeuropa auf der einen und den süd- und südosteuropäischen Mitgliedstaaten

Anzeige

Übergang Schule – Berufsausbildung



Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife?

Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung

BIBB REPORT 11/2009 von Ursula Beicht

Im deutschen Berufsbildungssystem haben die Schwierigkeiten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung in den vergangenen 15 Jahren drastisch zugenommen. Weitgehend unbekannt ist bisher, wie hoch der Anteil der Jugendlichen ist, die vor Eintritt in eine voll qualifizierende Ausbildung eine oder mehrere solcher Übergangsmaßnahmen besuchen und welchen zeitlichen Umfang diese insgesamt einnehmen. Vor allem fehlen auch Informationen über die Wirksamkeit der betreffenden Bildungsgänge: Wie häufig wird ein Schulabschluss nachgeholt bzw. ein höherwertiger Abschluss erreicht? Wie ist der Verbleib nach der Übergangsmaßnahme? Gelingt die Aufnahme einer voll qualifizierenden Ausbildung, und wie lange dauert es bis dahin? Der BIBB REPORT geht diesen Fragen auf der Datenbasis der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) nach.

Kostenloser Download unter
www.bibb.de/bibbreport

BiBB

ten auf der anderen Seite (vgl. Europäische Kommission 2010).

Die naheliegende Hoffnung, die seit Jahren im Übergangssystem „geparkten“ Jugendlichen als Reservoir für die Engpässe auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verwenden, dürfte sich kurzfristig nicht erfüllen. Ohne auf die schwierige Frage der Definition und Indikatorenbestimmung von „Ausbildungsreife“ einzugehen (vgl. EBERHARD/ULRICH 2010), liegt jedenfalls auf der Hand, dass angesichts immer anspruchsvollerer Ausbildungsberufe (vgl. etwa BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007) das Qualifikationsniveau eines großen Teils dieser Jugendlichen auch unter den Bedingungen eines knappen Ausbildungsnachfragemarkts nicht hinreichen dürfte – mit der langfristigen Folge, dass wir auch zukünftig mit einem hohen Sockel von Jugendlichen zu rechnen haben, der nicht direkt in Ausbildung und Beruf integrierbar ist. Dazu passt die Prognose der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 20), die mit einer relativen Konstanz des mittleren Berufsbildungssektors, mit möglichen Umschichtungen vom dualen zum Schulberufssystem und mit einer „Reduzierung des Übergangssystems“ rechnet.

Wir sprechen also über ein strukturelles Problem, das in der meritokratischen Logik des sozial selektiven Bildungssystems verankert ist. Die Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 99) fasst dies in dem Befund zusammen, dass sozialstrukturelle Verteilungsmuster der Bildungsströme „über das Jahrzehnt stabil“ geblieben sind. Trotz der mindestens teilweise positiven Befunde der 2008 veröffentlichten BIBB-Übergangsstudie (vgl. BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2008), derzufolge mindestens ein Teil der Jugendlichen den subjektiven Nutzen der Maßnahmen durchaus sieht, und trotz der leicht verbesserten Einmündungsquoten seit 2008 spricht einiges dafür, dass der demografische Wandel die Probleme im beruflich voll qualifizierenden Bereich des Bildungssystems zwar mildern könnte (hier geht es maßgeblich um die Entwicklung der Ausbildungsmarktsituation), dass aber nach wie vor 50 Prozent „der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss“ und mehr als 75 Prozent der „Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss ins Übergangssystem gehen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 12).

Angesichts dieser Befunde ist anzumerken, dass die einschlägige Forschung bislang ganz überwiegend mit out-putorientierten Kennzahlen arbeitet, die jedoch als solche über Qualität und Erfolg der im Übergangssystem stattfindenden Lernprozesse – und das heißt auch: über Quantität und Qualität der tatsächlich vermittelten beruflichen Kompetenzen – keine verlässlichen Aussagen erlauben.

Das Übergangssystem als „Kollateralschaden“ des dualen Systems

Der Blick auf die Systemarchitektur des Berufsbildungssystems und seine quantitativen Verteilungen lenkt den Blick von der Selektion auf einen zentralen Kern der historischen Funktion des bundesdeutschen Systems beruflicher Bildung. Wenn BOSCH (2010, S. 57) konstatiert, „dass die Berufsausbildung in Deutschland vorrangig nicht ein sozialpolitisch motiviertes Auffangbecken für lernschwache Jugendliche ist, sondern Bestandteil des Innovationssystems einer modernen Wirtschaft“, so zielt er auf den historischen (dualen) Kern dieses Systems. Und er erklärt indirekt, warum das Übergangssystem nicht in vergleichbarer Weise funktioniert. Der Ausbildungsberuf ist in diesem System als Standard definiert, und alle auf den beruflichen Bildungsgang bezogenen Anstrengungen in den vorge-schalteten (und also: „nur“ vorberuflichen) Segmente des Bildungssystems sind an diesem Ziel orientiert. Erfolgreiche Übergänge sind durch Einmündung in Ausbildungsverträge definiert, infolgedessen bewirken sie im Gesamtsystem „Creaming out“-Effekte, deren segregative und sozial selektive Effekte bereits in der Hauptschule begründet werden (vgl. SOLGA/WAGNER 2001).

Während in anderen Ländern Europas und der OECD zunehmend deutlicher von „school-to-work-transitions“ gesprochen und hierbei an fließende, flexible Übergänge gedacht wird, die durch unterschiedliche „pathways“ (vgl. etwa TEICHLER 1999; OECD 1999) strukturiert werden und die – wie etwa das Konzept der „employability“ (vgl. z. B. LUTZ 2003) – auf mehrgleisige Zielsetzungen hinsteuern, fokussiert das bundesdeutsche System ein im Wortsinne exklusives Ziel, nämlich die Einmündung in einen Ausbildungsberuf; genau dieses gelingt vielen Jugendlichen hierzulande nicht.

Die Berufszentrierung als Grundprinzip spiegelt sich ebenfalls in den Professionalisierungszielen und -wegen des Bildungspersonals: Aus historischen Gründen, die u. a. mit der Entstehung des dualen Systems zusammenhängen, ist das Bildungspersonal zumindest pädagogisch auf die besonderen didaktischen und methodischen Anforderungen der darin befindlichen Klientel kaum vorbereitet (vgl. zur Geschichte: STOMPOROWSKI 2007; kritisch: Sektion BWP 2009).

Es sind die institutionell an wesentlichen Nahtstellen des Systems verankerte Dominanz des Berufs und die im internationalen Vergleich hohe Qualität deutscher Ausbildungsberufe, ferner das daran geknüpfte grundlegende Prinzip der Beruflichkeit, welche Standards und damit zugleich Zugangsschwellen definieren. De facto wirkt das „Übergangssystem“ mindestens für die an dieser Systemlogik gescheiterten Schüler/-innen als Instrument der Abgangsselektion, dessen Effekt jenem Sachverhalt entspricht, der in der Militärsprache als „Kollateralschaden“ bezeichnet wird. Selbst wenn der Effekt bildungspolitisch nicht intendiert ist, wird sie – wie der militärische Kollateralschaden – billigend in Kauf genommen. Unter den gegebenen institutionellen und strukturellen Bedingungen bewirkt die Prädominanz des Konstrukts „Ausbildungsberuf“ einen Sperrriegelleffekt für schwächere Schüler.

Die Subjektperspektive

Ein Perspektivenwechsel von der System- zur Subjektperspektive manifestiert ein weiteres Problem dieser Prädominanz: In der Systemlogik des Berufsbildungssystems gilt ein Übergang bei Einmündung in qualifizierte Ausbildung als gelungen. Aus der internationalen Forschung ist dagegen bekannt, dass „educational pathways“ subjektiv durchaus auch dann als „misleading trajectories“ (vgl. STAUBER/WALTHER 1998) bewertet werden können, wenn sie objektiv, d. h. bezogen auf die Zahl quantitativ messbarer Ereignisse (z. B. Übergänge in Ausbildung), erfolgreich sind (vgl. STAUBER/POHL/WALTHER 2007). Die in der Forschung überwiegend sozialpädagogisch orientierte Betrachtung von „Übergängen im Lebenslauf und Biographie“ (vgl.

WALTHER/STAUBER 2007) verweist darauf, dass individueller Misserfolg durchaus von institutionellen Risiken begleitet sein kann, die in der Folge als nicht intendierte Effekte sozialer Exklusion das genaue Gegenteil von dem bewirken können, was die Maßnahme eigentlich anstrebte. In dieser Perspektive präsentiert sich das System beruflicher Bildung als eine rigide und effektive Struktur der Inklusion und Exklusion und damit der Zuteilung bzw. häufiger noch der Schließung sozialer Chancen. Einfacher gesagt: Was für den empirischen Bildungsforscher ein messbarer Erfolg ist – z. B. der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis als Gerüstbauer –, kann für den Jugendlichen subjektiv ohne weiteres Scheitern bedeuten, wenn er – z. B. – davon träumte, KFZ-Mechatroniker zu werden.

Und wo bleibt das Positive?

Aus dieser Perspektive betrachtet, ist das in seiner Entwicklung mäandrierende und organisatorisch wie institutionell ebenso differenzierte wie unübersichtliche „Übergangssystem“ ein Flickenteppich, der mit hohem Kostenaufwand ausgebessert wird, weil das Berufsprinzip und das damit verknüpfte duale und das Schulberufssystem aus vielerlei Gründen nur mit großer Vorsicht problematisiert werden darf – und zwar trotz seiner inzwischen drastisch gesunkenen Absorptionsquote, die etwa in NRW kaum 36 Prozent erreicht (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2010). In dieser politisch bemerkenswert unflexiblen Positionierung (vgl. zu alternativen Ansätzen EULER/SEVERING 2007) spiegelt sich im Übrigen ein Kern der berufsbildungspolitischen Probleme, welche hierzulande seit mehr als 20 Jahren aus der europäischen Debatte erwachsen (vgl. etwa MÜNK 2002 und 2008).

Mit Blick auf die Flexibilisierungspotenziale könnte ein Blick über den „nationalen Tellerrand“ Auswege weisen, da viele der im europäischen Kontext diskutierten Konzepte zur Flexibilisierung (vgl. TESSARING 2007), Modularisierung (vgl. PILZ 2009) sowie auch das übergeordnete Konzept der Kompetenz- und Outcomeorientierung und der Anerkennung non formal und informell erworbener Kompetenzen (vgl. BOHLINGER 2008) auf ein höheres Maß systemischer Flexibilität zielen, das in mancherlei Hinsicht auch für das bundesdeutsche Modell vorbildhaft sein könnte (vgl. TESSARING 2007; zusammenfassend MÜNK 2010).

Ein für diese Zwecke hilfreiches Instrument zur Annäherung an „europäische“ Ziele könnte dabei die Umsetzung des DQR einschließlich der Etablierung des Leistungspunktesystems DECVET sein. Denn der im europäischen Entwurf des EQR vorgegebene europäische Metarahmen enthält durch seine streng formale Konstruktion, die ohne die Kategorie „Beruf“ auskommt, eine Fülle von Flexibilisierungspotenzialen gerade hinsichtlich der Integration

Bildungs- niveaus

Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

Die aktuelle Ausgabe von **Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren** ermöglicht jedem Land, sein eigenes Bildungssystem im Verhältnis zu anderen Ländern zu betrachten. Die Indikatoren erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung legt die Studie umfassendes statistisches Material vor.



OECD (Hg.)
**Bildung
auf einen Blick 2010**

OECD-Indikatoren

2010, 534 S.,

Einzelbezug:

69,- € (D)/112,- SFR

Günstiger im Abonnement:

53,- € (D)/86,- SFR

ISBN 978-3-7639-4690-7

Best.-Nr. 6001821d

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

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



gering qualifizierter Jugendlicher – bezogen etwa auf eine flexible Kleinteiligkeit (Modularisierung), auf die Flexibilisierung rigider Zeitregimes (lebenslanges Lernen, Verlängerung der Qualifizierungszeiten im Übergangssystem), auf die Outcomeorientierung (Anerkennung non formaler und informeller Kompetenzen) sowie generell für die Entwicklung verschiedener, aber gleichberechtigter biografischer «pathways» (vgl. MÜNK/RÜTZEL/SCHMIDT 2008; ausführlich MÜNK 2010).

Wie die europäische Debatte z. B. im Kontext des Berufskonzepts zeigt, war es für Deutschland kaum möglich, sich auf der Ebene der Berufsbildungspolitik gegen diese Anstöße hermetisch abzuschotten. Andererseits zeigt die Debatte ebenso deutlich – nicht nur, aber auch im Kontext der Probleme des Übergangssystems – dass gerade hier die berufsbildungspolitisch definierten Barrieren vor allem der Sozialpartner verankert sind. Auch diese gilt es zu flexibilisieren. Aber es gilt auch: Die Interessenlagen dieser Akteure zu ignorieren, heißt, auf die inhärenten Flexibilisierungspotenziale zu verzichten, weil ein Reformprozess ohne die Unterstützung der Sozialpartner nicht umsetzbar ist.

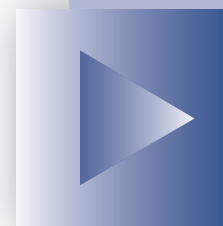
Das deutsche Modell belegt nämlich auch, dass in den Systemschwächen auch eine historische Stärke des betrieblich dominierten deutschen Berufsbildungssystems liegt: In den vergangenen 120 Jahren hat sich das bundesdeutsche Modell der beruflichen Bildung als außerordentlich flexibel gegenüber den wechselnden Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels erwiesen. Sein „Zukunftspotenzial“ (FÜRSTENBERG 2000; ebenso BOSCH 2010) hat es stets in flexibler Reaktion auf krisenhafte Veränderungen entwickelt, weshalb Fürstenberg zu Recht nicht von Zerfall, sondern von der Notwendigkeit eines „umfassenden Transformationsprozesses“ spricht. Die Reformen der letzten Dekade – Flexibilisierung durch Reform des BBiG, Einführung von Ausbildungs- und Qualifizierungsbausteinen sowie von modularen Strukturen, die Maßnahmen zur Anerkennung non formaler und informeller Kompetenzen – belegen diesen Wandel.

Ein Scheitern dieser Reformprozesse können wir uns angesichts der dargestellten Probleme auch nicht leisten: Die Trainer der NBA wissen, dass Spezialisierung und Fitness um so wichtiger werden, je kleiner ein Spieler ist, wenn er eine Chance haben will; aber sie wissen auch, dass die NBA kein egalitäres System darstellt und dass mit diesem Rezept flexiblen Trainings nicht jedermann Zugang zur Profiligena finden kann. Integration gerade der Benachteiligten zählt daher zu den gesellschaftlichen und ökonomischen Kernaufgaben der (beruflichen) Bildung. Die fundamentale Voraussetzung dafür ist die Bewältigung der sozialen Selektivität im System – und zwar auf allen Ebenen des Bildungssystems. ■

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland*. Bielefeld 2006
- DIES.: *Bildung in Deutschland*. Bielefeld 2008
- DIES.: *Bildung in Deutschland*. Bielefeld 2010
- BAETHGE, M.; SOLGA, H.; WIECK, M.: *Berufsbildung im Umbruch*. Bielefeld 2007
- BEICHT, U.; FRIEDRICH, M.; ULRICH, J. G. (Hrsg.): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bielefeld 2008
- BESENER, A.; DEBIE, S. O.; KUTSCHA, G.: *Riskante Übergänge – Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiographie*. In: MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, CH. 2008, S. 104–117
- BOHLINGER, S.: *Kompetenzentwicklung für Europa*. Bielefeld 2008
- BOSCH, G.: *Die Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland*. In: BOSCH, G.; KRONE, S.; LANGER, D. 2010, S. 37–62
- BOSCH, G.; KRONE, S.; LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden 2010
- EBERHARD, V.; ULRICH, G. J.: *Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung*. In: BOSCH, G.; KRONE, S.; LANGER, D. 2010, S. 133–164
- EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bielefeld 2007
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): *Nationale Arbeitsmarktpolitiken. Basisinformationsberichte*. Luxemburg 2010
- FÜRSTENBERG, F.: *Berufsgesellschaft in der Krise? Auslaufmodell oder Zukunftspotenzial?* Berlin 2000
- KRONE, S.: *Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland*. In: BOSCH, G.; KRONE, S.; LANGER, D. 2010, S. 19–36
- LUTZ, B.: *Employability – Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsbildung?* In: CLEMENT, U.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): *Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation (ZBW-Beiheft 17)*. Stuttgart 2003, S. 29–38
- MÜNK, D.: *Beruf und Kompetenz*. In: CLEMENT, U.; ARNOLD, R. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen 2002, S. 203–228
- MÜNK, D.: *Standards in der beruflichen Bildung und der EQR*. In: FAßHAUER, U.; MÜNK, D.; PAUL-KOHLHOFF, A. (Hrsg.): *Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung*. Stuttgart 2008, S. 273–292
- MÜNK, D.: *Fest gemauert in der Erden? Der europäische Integrationsprozess und die berufliche Bildung in der BRD*. In: BOSCH, G.; KRONE, S.; LANGER, D. 2010, S. 189–209
- MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, CH. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem*. Bonn 2008
- MÜNK, D.; WEIß, R. (Hrsg.): *Migration in der beruflichen Bildung*. Bielefeld 2010 (im Druck)
- OECD (Hrsg.): *Preparing Youth for the 21st Century. The Transition from Education to the Labour Market*. Paris 1999
- PILZ, M.: *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung*. Bielefeld 2009
- Sektion BWP in der DGfE (Hrsg.): *Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht*. Bonn 2009
- SOLGA, H.; WAGNER, S. (2001): *Paradoxie der Bildungsexpansion*. In: *ZfE*, 4 (21001) 1, S. 107–127
- STAUBER, B.; POHL, A.; WALTHER, A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung*. München 2007
- STAUBER, B.; WALTHER, A.: *Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem*. Bern 1998
- STOMPOROWSKI, S.: *Pädagogik im Zwischenraum*. Paderborn 2007
- TEICHLER, U.: *The Contribution of Education and Training to the Employability of Youth*. In: OECD 1999, S. 215–261
- TESSARING, M.: *Berufsbildung in Europa – Herausforderungen und Strategien*. In: PRAGER, J.; WIELAND, C. (Hrsg.): *Duales Ausbildungssystem – Quo vadis?* Gütersloh 2007, S. 57–76
- WALTHER, A.; STAUBER, B.: *Übergänge in Lebenslauf und Biographie*. In: STAUBER, B.; PHOL, A.; WALTHER, A. 2007, S. 19–40

Kann der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens beitragen?



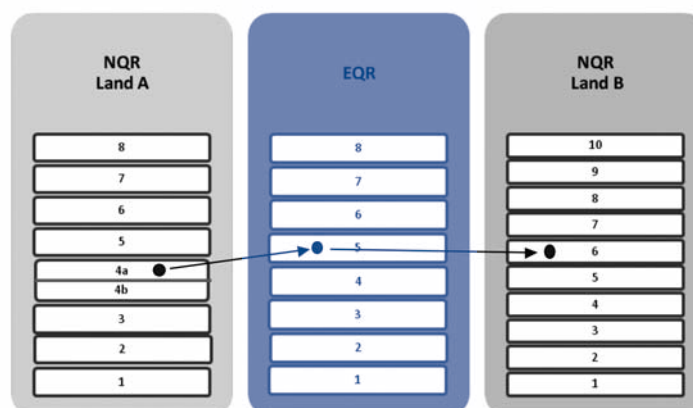
► Mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) sollen laut Empfehlung des EU-Parlaments und Rates vom 23. April 2008 „Zugang zum und die Teilnahme am lebenslangen Lernen ... und die Nutzung von Qualifikationen auf nationaler und auf Gemeinschaftsebene gefördert und verbessert werden“. Außerdem soll der EQR Brücken zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen bilden und zur Validierung von Lernergebnissen beitragen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob und wie die Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens durch den Europäischen und insbesondere den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) gefördert und gestärkt werden kann. Dabei beziehen sich die Autorinnen auf zwei aktuelle Expertisen zu dieser Fragestellung.

Der Europäische Qualifikationsrahmen – Qualifikationsniveaus übersetzen

Im April 2008 haben das Europäische Parlament und der Rat eine Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) beschlossen. Der EQR soll als Übersetzungsinstrument fungieren, nationale Qualifikationen europaweit verständlich machen und so die grenzüberschreitende Mobilität von Beschäftigten und Lernenden und deren lebenslanges Lernen fördern.

Dies soll erreicht werden, indem sich die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme auf einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, den EQR, beziehen. Der EQR, der für alle Arten allgemeiner und beruflicher Bildung und Qualifikationen, von der Schul- und Berufsbildung bis zur Hochschulbildung gilt, sieht für die Beschreibung von Lernergebnissen acht Niveaus vor. Ab 2012 soll bei allen neuen Qualifikationen Bezug zum entsprechenden EQR-Niveau hergestellt werden können. Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) oder andere Mechanismen in den Mitgliedstaaten ermöglichen dann die Zuordnung des eigenen Qualifikationssystems zu den Stufen des EQR. Die Qualifikation aus dem Land A wird also über den Bezug auf den EQR im Land C hinsichtlich des Niveaus lesbar (vgl. Abb.).

Abbildung Der EQR als Übersetzungsinstrument



KATRIN GUTSCHOW

Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Berufliche Bildungsgänge und Lernverläufe/Förderung zielgruppenbezogener Berufsbildung“ im BIBB



SABINE SEIDEL

M. A., wiss. Mitarbeiterin am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH (ies) an der Universität Hannover

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

In Deutschland wird zurzeit der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) entwickelt, der lernergebnisorientiert und kompatibel mit dem EQR Transparenz und Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems fördern soll. Im Februar 2009 wurde vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) ein erster Entwurf für einen DQR vorgelegt.

Zurzeit wird daran gearbeitet, konsensfähige Zuordnungen ausgewählter formaler Qualifikationen der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung zu erreichen (vgl. ausführlich www.deutscherqualifikationsrahmen.de). Jedes Qualifikationsniveau des DQR soll grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreicht werden können. Gelingt es, diesen Grundsatz für alle Niveaus zu realisieren, wird damit ein großer Beitrag zur Gleichwertigkeit allgemeiner bzw. Hochschulbildung und beruflicher Bildung in Deutschland geleistet.

Im Anhang der EQR-Empfehlung und im Glossar zum DQR-Diskussionsvorschlag wird „Qualifikation“ als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses“ definiert, „bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen“ (AK DQR 2009, S. 15). Die EQR-Empfehlung bestätigt damit die in Deutschland übliche Verwendung des Qualifikationsbegriffs, wonach eine Qualifikation – verstanden als „zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse“ – einem Nachweis und einer Bewertung unterliegt, sagt aber nichts über den Umfang von Qualifikationen (d. h. den Umfang der in ihnen gebündelten Lernergebnisse und Kompetenzen) aus. Vor dem Hintergrund der unterschiedlich ausgeprägten Bildungssysteme in Europa liegt es nahe, dass vielfältige Vorstellungen über die Intensität der Lernprozesse und das Spektrum an Lernergebnissen existieren, die mit einer Qualifikation einhergehen. Das bedeutet, dass in Deutschland ein Berufsabschluss als Qualifikation bezeichnet wird, während der gleiche Wissens- und Kompetenzbestand in

einem anderen Land gleich mehrere Qualifikationen – möglicherweise auch auf unterschiedlichen Niveaus – bedeuten kann. Dies ist ein Argument dafür, sich der Frage nach den Anforderungen an Kompetenzbündel zu widmen, die als Qualifikation im Sinne des DQR gelten können.

Mit der Erarbeitung des DQR-Entwurfs wird vor allem das Ziel verfolgt, „eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in der EU zu erreichen“ (AK DQR 2009, S. 2). Eine Erhöhung der Transparenz und die bessere nationale und internationale Lesbarkeit von Abschlüssen stehen dabei im Vordergrund. Weitergehende Modernisierungsziele, wie sie in der EQR-Empfehlung vor allem hinsichtlich der Teilnahme und des Zugangs zum lebenslangen Lernen und der Validierung von Lernergebnissen genannt wurden, wurden bisher nicht aufgegriffen.

Zwar steht im DQR-Diskussionsvorschlag, dass Ergebnisse des informellen Lernens darüber hinaus berücksichtigt werden sollen. Weil die Anerkennung nicht formal oder informell erworbener Kompetenzen in der deutschen Bildungslandschaft bisher keinen großen Raum einnimmt, bleibt diese Aussage allerdings vage. Um den Prozess der Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen in den DQR zu unterstützen, wurden daher zwei Expertisen (vgl. DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010 sowie GUTSCHOW u. a. 2010) erstellt, die die Grundlage der folgenden Ausführungen bilden.

Berücksichtigung nicht formalen und informellen Lernens im DQR

Grundlegend für die folgende Argumentation ist eine kurze Begriffsbestimmung. Für die Abgrenzung von formalem, nicht formalem und informellem Lernen werden zahlreiche Aspekte zugrunde gelegt. Die wichtigsten sind die Intentionalität des Lernens und das Ausmaß der Organisation und Struktur der Lernprozesse (vgl. Tab.).

Die Teilnahme am formalen Lernen konzentriert sich auf die Phase der Kindheit, Jugend und der frühen Erwachsenenphase. Kompetenzzuwächse in den anschließenden Lebensphasen beruhen zu einem größeren Teil auf nicht formalem und informellem Lernen. Ein Qualifikationsrahmen, der den Anspruch hat, lebenslanges Lernen zu fördern, sollte dies berücksichtigen. Die damit verbundene Frage, welche Anforderungen Kompetenzbündel erfüllen müssen, um als „Qualifikation“ im Sinne des DQR gelten zu können, stellt sich für Weiterbildungszertifikate, aber auch für Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens.

BESTEHENDE ANSÄTZE ZUR ANERKENNUNG

Ausgangspunkt für Ansätze, die mit Hilfe eines Qualifikationsrahmens Verbindungen zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen etablieren, ist insbe-

Tabelle Merkmale formalen, nicht formalen und informellen Lernens

Formales Lernen	Nicht formales Lernen	Informelles Lernen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lernen in einem organisierten und strukturierten Kontext, 2. in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert, 3. aus der Sicht der Lernenden intentional und zielgerichtet, 4. führt im Allgemeinen zur Zertifizierung. 	<ul style="list-style-type: none"> • in planvolle Tätigkeiten eingebettetes Lernen, • aus Sicht der Lernenden beabsichtigt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit, auch als Erfahrung(slernen) bezeichnet, • nicht organisiert oder strukturiert bezüglich Lernzielen, Lernzeit oder Lernförderung, • nicht ausdrücklich als Lernen beabsichtigt.

Quelle: in Anlehnung an CEDEFOP (2009), WERQUIN (2010)

sondere ihre Lernergebnisorientierung. Nicht Institutionen, Lehrgangsdauer oder Curricula bilden die Basis von Qualifikationsrahmen, sondern Deskriptoren zur Beschreibung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen verschiedener Niveaus.

Diesem Prinzip folgen grundsätzlich auch die Ansätze zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens, die es in Deutschland bisher gibt, wenn ihre Verbreitung auch gering ist. Nicht formales und informelles Lernen, aber auch Ergebnisse formaler Lernprozesse aus anderen Segmenten des Bildungssystems werden in Deutschland bisher vor allem bei der Zulassung zu Bildungsgängen oder Prüfungen anerkannt: im beruflichen Bereich mit der Externenregelung nach BBiG § 45 (2)/HwO § 37 (2), in der Allgemeinbildung bei den Nichtschülerprüfungen für allgemeinbildende Abschlüsse und beim Zugang zum Studium ohne Abitur. Voraussetzung zur Zulassung zu diesen speziellen Verfahren sind in der Regel berufliche Qualifikationen und einschlägige Berufspraxis oder eine qualifizierte Weiterbildung. Eignungsgespräche, Einstufungs- oder Feststellungsprüfungen, Nachweise über i. d. R. mehrjährige Berufserfahrung oder Probestudien bilden die Brücke, die nicht formales oder informelles Lernen mit dem formalen Bildungsgang verbindet. Da staatliche bzw. staatlich anerkannte Qualifikationen erworben werden, sind diese Qualifikationen im DQR enthalten.

Auch für die Anrechnung von Lernleistungen auf Bildungsgänge existieren in Deutschland Ansätze, bei denen auf unterschiedlichen Wegen erworbene Kompetenzen Berücksichtigung finden. Die Anrechnung von Lernleistungen setzt eine Identifizierung oder Bestimmung von anrechenbaren Äquivalenzen beispielsweise auf der Basis der Curricula unterschiedlicher Bildungsgänge (vgl. HÜNTELMANN/EVERS 2009) oder integrierter Kompetenzbeschreibungen des Zielbildungsgangs (vgl. STANGE u.a. 2009) voraus. In diesem Fall ist die angestrebte Qualifikation ebenfalls im DQR verortet.

BERÜCKSICHTIGUNG DER WEITERBILDUNG

Der vorliegende Entwurf zum DQR legt nahe, dass aus dem gesamten Bereich der Weiterbildung lediglich Abschlüsse der Aufstiegsfortbildung als formale Qualifikationen dem DQR zugeordnet werden. Jedoch gibt es im Bereich der Weiterbildung weitere Angebote, die durchaus den oben aufgeführten Kriterien für formales Lernen entsprechen, bislang in Deutschland aber als nicht formales Lernen betrachtet werden. Dazu zählen insbesondere Zertifikate wie der Europäische Computerführerschein, Sprachenzertifikate und andere Expert-Zertifikate der Volkshochschulen. Auch die regelmäßig zu erneuernden Zertifikate für Schweißer, Gabelstapler- oder Gefahrgutfahrer oder die Herstellerzertifikate im IT-Bereich entsprechen den oben aufgeführten Kriterien formalen Lernens. Vieles spricht dafür, Zertifikate, die in solchen Kontexten erworben wurden,

aber nicht der Ausbildung und der Aufstiegsfortbildung zuzurechnen sind, in den DQR aufzunehmen.

Darüber hinaus gibt es in der Weiterbildung viele Angebote, die originär dem nicht formalen Lernen zuzuordnen sind, und die nicht zu einem Zertifikat, sondern höchstens zu einer Teilnahmebescheinigung führen. In der „Stellungnahme der Weiterbildung zum Deutschen Qualifikationsrahmen“ wird eine „plurale Anerkennungslandschaft, in der neue Anerkennungsstellen in bestehende Strukturen ... integriert werden“, vorgeschlagen (S. 4). Ziel ist es, Kriterien zu entwickeln, die eine Zuordnung unterschiedlichster Angebote ermöglichen. Dieses Vorgehen würde das Spektrum der im DQR aufgeführten Qualifikationen erweitern. Mit einem Zertifizierungs- und Akkreditierungssystem könnte die notwendige Qualitätssicherung gewährleistet werden. Ein derartiger Ansatz wird gerade in Österreich (vgl. GUTSCHOW 2010; DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010) bei der Implementierung des nationalen Qualifikationsrahmens verfolgt.

BERÜCKSICHTIGUNG INFORMELLEN LERNENS

Informelles Lernen, das sich als Situationsbewältigung und Problemlösung auf Arbeits- und Handlungserfordernisse bezieht, ist besonders durch Individualität und Kontextbezogenheit gekennzeichnet. Der DQR ist allerdings darauf ausgerichtet, „Qualifikationen und nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien“ (AK DQR 2009, S. 3)“ abzubilden. Als Transparenzinstrument, über das die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen hergestellt werden soll, kann er einzelne individuelle Lernergebnisse nicht adäquat darstellen. Voraussetzung für die Einbeziehung des nicht formalen und informellen Lernens in den DQR ist daher, dass die Lernergebnisse identifiziert, bewertet, gebündelt und zu Qualifikationen in Beziehung gesetzt werden.

Ergebnisse des nicht formalen und informellen Lernens, insbesondere in Form des Erfahrungslernens, sind dem Lerner oft nicht bewusst und müssen für eine Anerkennung erst sichtbar gemacht werden. Validierungsverfahren, wie sie in einigen Staaten Europas zur Zertifizierung von Kompetenzen, in Deutschland vor allem in Beratungskontexten, eingesetzt werden, sind daher mehrstufig angelegt. Wesentliche Voraussetzungen für eine Validierung sind Standards für die zu bewertenden Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie für die Bewertung selbst. Wenn sich Validierungsstandards auf bestehende Qualifikationen beziehen, kann Validierung direkt zu einem Bildungsabschluss und damit zu einem anerkannten, einem Qualifikationsrahmen zugeordneten Zertifikat führen. Sie kann sich aber auch auf Teile eines Bildungsgangs beziehen oder zur Anrechnung von Lernergebnissen genutzt werden. Entsprechend ermöglicht sie Über- oder Zugänge zu Bildungsgängen und kann zur Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen oder auch zur Verkürzung von Lernzeiten beitragen und damit die angestrebte Brücke zum formalen Lernen bilden.

Möglichkeiten der Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen und Perspektiven

Validierungsverfahren können auf unterschiedliche Art ins Bildungssystem integriert werden: Die Einbeziehung nicht formalen und informellen Lernens in den DQR kann systemimmanent und damit punktuell erfolgen. Jeder Bildungsbereich behält seine etablierten Verfahren bei bzw. entwickelt sie getrennt voneinander weiter. Die Brücken zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen sind dann sozusagen Einbahnstraßen und aufgrund ihrer Vielfältigkeit für Interessierte häufig nicht transparent. Nicht formal und informell erworbene Kompetenzen können in dem Maß berücksichtigt werden, wie sie den Inhalten bestehender formaler Qualifikationen entsprechen, eine Erweiterung der im DQR zu berücksichtigenden Qualifikationen findet nicht statt.

Eine zweite Alternative ist die Etablierung eines Validierungssystems, das sich parallel zum formalen Bildungssystem entwickelt. Dieses Validierungssystem wäre in den Verfahren einheitlicher und systematischer als die systemimmanente Alternative, bezöge sich teilweise auf die gleichen inhaltlichen Standards, teilweise auf Zertifikate, die bislang keinen Eingang in den DQR gefunden haben. Diese Entwicklung würde zu einem separaten Beurteilungsverfahren führen und Fragen der Gleichwertigkeit der dort vergebenen Qualifikationen aufwerfen.

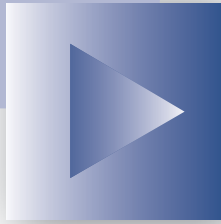
Die dritte Möglichkeit ist, ein einheitliches kompetenzbasiertes System anzustreben. Alle erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen würden darin unter einheitlichen Standards erfasst und bewertet werden (vgl. DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010). Dies bedeutete die kompetenzorientierte Neuformulierung der bestehenden Standards unter Einbeziehung des nicht formalen und informellen Lernens. In diesem Zusammenhang wird für die Einbeziehung des nicht formalen und informellen Lernens eine Erweiterung des Kompetenzbegriffs gefordert, da mit den Deskriptoren des DQR-Entwurfs die speziellen Dimensionen des informellen Lernens nur begrenzt erfasst werden könnten bzw. zu kognitiv ausgerichtet seien (vgl. ebenda; Stellungnahme der Weiterbildung zum DQR).

Mit seinen Zielen, die Vergleichbarkeit von Qualifikationen herzustellen, um grenzüberschreitende Mobilität und lebenslanges Lernen zu fördern, und mit seiner Ausrichtung auf Kompetenzen bzw. Lernergebnisse kann der DQR den Boden für die Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens bereiten. Auch der AK DQR verbindet mit seiner Umsetzung die Chance, in Deutschland dem Prinzip „wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat“ (AK DQR 2009, S. 5) näher zu kommen. Auch wenn dies im vorliegenden DQR-Entwurf nur eingeschränkt ver-

wirklicht wird, sind doch von einem lernergebnisbasierten DQR langfristig Rückwirkungen auf das Bildungssystem zu erwarten. So ist für die berufliche Bildung davon auszugehen, dass bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen die Systematik des DQR berücksichtigt werden wird. Und auch wenn über die Implementierung des DQR bisher wenig bekannt ist, so ist doch zu vermuten, dass künftig nicht nur Zeugnisse und Zertifikate Hinweise auf Niveaus des DQR enthalten werden, sondern sich langfristig auch Verfahren zur Kompetenzfeststellung etablieren, die auf seine Kompetenzkategorien und Niveaus Bezug nehmen. Diese Veränderungen werden sich jedoch nur schrittweise über einen längeren Zeitraum entwickeln können. Wichtig wäre es, in den DQR-Prozess Möglichkeiten zu implementieren, die es erlauben, den DQR mit Evaluationen zu begleiten, um ihn parallel zu den Veränderungen im Bildungssystem erfahrungs- und wissensbasiert weiterzuentwickeln. ■

Literatur

- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*, Februar 2009 – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 11. 08. 2010)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): *Nachholen schulischer Abschlüsse und Studieren ohne Abitur. Beruf Bildung Zukunft (BBZ) Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (2007/2008)* 8
- CEDEFOP (Hrsg.): *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg 2009 – URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf (Stand: 11. 08. 2010)
- DEHNBOSTEL, P.; SEIDEL, S.; STAMM-RIEMER, I.: *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*. Bonn/Hannover 2010 – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 11. 08. 2010)
- EU-PARLAMENT UND RAT: *Empfehlung des zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 23. April 2008* – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: 11. 08. 2010)
- GUTSCHOW, K. u. a.: *Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss*. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 118) Bonn 2010 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6258 (Stand: 11. 08. 2010)
- HÜNTELMANN, I.; EVERS, T.: *Entwicklung eines Verfahrens für die Anrechnung der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ auf den Bachelorstudiengang „Pflege und Gesundheit“ der Fachhochschule Bielefeld*. In: FREYTAG, W. (Hrsg.): *Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bielefeld 2009, S. 139–156
- STANGE, W. u. a.: *KompädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf einen BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. In: FREYTAG, W. (Hrsg.) 2009, S. 73–104
- Stellungnahme zum Deutschen Qualifikationsrahmen der Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung vom 21. 12. 2009* – URL: www.bildungsverband.info/stellungnahme_dqr_weiterbildung1.pdf (Stand: 11. 08. 2010)
- WERQUIN, P.: *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, OECD 2010



Textilgestalter/-in im Handwerk – Neukonzeption der Ausbildung in den traditionellen textilen Handwerkstechniken

CHRISTIANE REUTER

► Im Jahr 2009 erhielt das BIBB die Weisung, ein Vorprojekt zur Ausbildungssituation in den textilen Handwerksberufen Sticker/-in, Stricker/-in und Weber/-in durchzuführen und dabei zu prüfen, ob eine Neukonzeption dieses Berufsbereichs möglich ist. Dieser Auftrag wurde von allen beteiligten Sozialpartnern ausdrücklich unterstützt, da es sich um die Wiederbelebung eines hochinteressanten Berufsbereichs handelt.

Textiles Handwerk zwischen Tradition und Innovation

Dem textilen Handwerk sind zumeist alte, traditionelle Techniken wie Handweben, Sticken, Filzen, Klöppeln, Posamentieren, Knüpfen, Blaudruck, Färben mit Naturfarbstoffen etc. zuzuordnen. Es handelt sich um Handwerkstechniken, mit denen man heute kaum mehr sein Auskommen verdient, da die industriellen Fertigungstechniken ihren Platz eingenommen haben und durch die Verteuerung des Faktors Arbeit handwerklich hergestellte Produkte zu Luxusartikeln zählen. Der Markt verlangt Einheits- und Billigprodukte und lässt handwerklichen Qualitätsansprüchen und dem Bedürfnis nach Individualität wenig Spielraum. Aber Handwerkstechniken, die kaum nachgefragt werden, werden daher auch immer weniger ausgeübt und können nicht an die nächste Generation weiter-

gegeben werden. Dies zeigt sich auch deutlich an den (noch) bestehenden Ausbildungsberufen Weber/-in, Sticker/-in und Stricker/-in, deren Ausbildungszahlen in den letzten Jahrzehnten abgenommen haben. Von 1991 bis 2008 ist die Anzahl der Ausbildungsverhältnisse insgesamt um 78 Prozent gefallen (vgl. Aus- und Weiterbildungsstatistik des BIBB).

Interessanterweise ist festzustellen, dass gerade in wirtschaftlich schlechten Zeiten eine Besinnung auf das „Handgemachte“ und „Individuelle“ zurückkehrt und Handwerke plötzlich wieder Wertschätzung erfahren. Ax (2009) spricht in dem Zusammenhang von einer sog. „postindustriellen Handwerkskultur“.

Mit alten und neuen Materialien und in der Kombination verschiedener Handwerkstechniken werden Unikate gefertigt, die modern und von hoher Qualität sind und dem Anspruch an Individualität gerecht werden. So werden z. B. heute kirchliche Paramente aus Wolle und Seide mit neuen Materialien wie Metallfäden oder Glas mit Web- und Stickereitechniken hergestellt, Lichtobjekte mit verschiedenen Materialien gefilzt oder eine kostbare Klöppelspitze in ein Abendkleid eingearbeitet.

Aufgrund dieser Entwicklung wurde deutlich, dass es durchaus sinnvoll und sogar notwendig ist, diesen Berufsbereich nicht gänzlich absterben zu lassen, sondern wiederzubeleben, zu erhalten und nachhaltig zu fördern. Deutlich wurde aber auch, dass dies nur „gemeinsam“ gelingen kann, d. h. in der Bündelung der verschiedenen textilen Handwerkstechniken.

Neugestaltung durch Integration

Vor dem Hintergrund dieser Situation erhielt das BIBB im letzten Jahr den Auftrag, zu prüfen, ob eine Neukonzeption dieses Berufsbereichs möglich und in Anbetracht der Lage überhaupt sinnvoll ist. Im Rahmen eines Vorprojekts, das dem Neuordnungsverfahren voranging, wurde insbesondere den folgenden Fragenstellungen nachgegangen:

- Sollen die angeführten Berufe zu einem Beruf oder zu einer Berufsfamilie zusammengefasst werden?
- Soll eine Integration der angeführten Berufe in andere Berufe stattfinden?
- Sollen die angeführten Berufe aufgehoben werden?
- Ist eine gemeinsame Beschulung der Berufe oder eine Beschulung mit sonstigen Berufen möglich?

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den genannten Ausbildungsberufen um Kleinberufe mit sehr geringen Ausbildungszahlen (laut Aus- und Weiterbildungsstatistik des BIBB für das Jahr 2008: Sticker/-in 15 Auszubildende, Stricker/-in 0 Auszubildende, Weber/-in 12 Auszubildende) und eingeschränkten Beschäftigungsperspektiven. Allen Berufen gemeinsam ist die handwerkliche Fertigung eines textilen Produkts und die kreative Gestaltung dieser Pro-

dukte. Die Produkte und ihre Einsatzgebiete sind äußerst vielfältig: sie sind zu finden in Heimtextilien (z. B. Tapissereien, Tischdecken, Teppichen, Leuchtobjekten, Posamenten), im Freizeitbereich (z. B. Vereinsfahnen, Standarten), in der Paramentik (z. B. kirchliche und liturgische Gewänder, Altartücher, Stolen) und in Bekleidung und Accessoires (z. B. Tücher, Spitzen, Verzierungen, Pullover, Schals, Mützen). Auch im Bereich Restauration und Konservierung sind die handwerklichen Fertigkeiten gefragt, um kostbare Wandbehänge und -bespannungen stilgerecht instandzusetzen. Immer häufiger entstehen Produkte, die sich aus der Kombination mehrerer textiler Handwerkstechniken (z. B. Handfilz, Nähtechnik, Stickerei) und der Kombination verschiedener Materialien zusammensetzen (z. B. Filz, Seide, Leuchtgewebe, Polyester, Metallfäden).

Aufgrund der nicht vorhandenen Verbandsstrukturen und damit auch fehlender repräsentativer Analysen und Daten für diesen Berufsbereich ergeben sich die Ergebnisse des Vorprojekts überwiegend aus Gesprächen und Interviews mit Experten aus den verschiedenen Handwerksbereichen. Die Ergebnisse liegen in Form eines konkreten Eckwertevorschlags seit Ende 2009 vor. Danach soll ein neuer dreijähriger Ausbildungsberuf „Textilgestalter/-in im Handwerk“ mit einer Differenzierung in sechs Fachrichtungen geschaffen werden, in den die drei bestehenden Ausbildungsberufe Sticker/-in, Stricker/-in und Weber/-in eingehen. Darüber hinaus werden drei weitere Fachrichtungen Klöppeln, Filzen und Posamentieren in diesen Beruf mit aufgenommen (vgl. Abb.). In diesen Bereichen besteht bisher nicht die Möglichkeit, einer geregelten Ausbildung nachzugehen. In diesem Zusammenhang wurde auch geprüft, ob weitere textile Handwerkstechniken wie z. B. Häkeln, Nähtechniken (Quilten, Patchwork), Drucken/Färben oder Applizieren in die Ausbildung aufgenommen werden können. Hier gelang es jedoch nicht, gleichwertige Qualifikationen zu definieren, um eine dreijährige Ausbildung zu ermöglichen (vgl. detaillierte Informationen zum neuen Berufsbild unter www.bibb.de/55249.htm).

Struktur des Ausbildungsberufs Textilgestalter/-in im Handwerk

Ausbildungsjahr	3.	Weben	Stickerei	Stricken	Filzen	Klöppeln	Posamentieren
	2.	Fachqualifikationen					
	1.	Kernqualifikationen					

Durch diese Neukonzeption der textilen Handwerkstechniken besteht die Chance, durch eine Zentrierung der verschiedenen Handwerke in einer Ausbildungsordnung den Handlungsspielraum zu erweitern und nicht auf eine Technik zu begrenzen – sowie es in der Praxis auch gehandhabt wird – und die Wiederbelebung und den Erhalt dieser alten Kulturtechniken nachhaltig zu forcieren. Es ist zu erwarten, dass neue Ausbildungsplätze gewonnen werden können, da das neue Ausbildungskonzept ein weiteres Berufsspektrum umfasst, eine steigende Nachfrage zu verzeichnen ist und dauerhaft bessere Beschäftigungsperspektiven am Arbeitsmarkt erreicht werden können. Es liegen schon jetzt die ersten Absichtserklärungen von Betrieben vor, die in diesem neuen Handwerksberuf ausbilden möchten.

Nach anfänglicher Skepsis traf dieser Vorschlag auf hohe Zustimmung unter allen Beteiligten. Problematisch stellte sich die handwerksrechtliche Zuordnung des neuen Berufes in der Anlage B 1 der Handwerksordnung dar. Nach intensiver Beratung und Kompromissbereitschaft aller Beteiligten wurde nun folgende Lösung vereinbart: Es wird ein neues Gewerbe „Textilgestalter/-in im Handwerk“ in der Anlage B 1 geschaffen, worin der neue Beruf eingeordnet werden kann, und gleichzeitig werden die bestehenden Gewerbe Weber/-in (Nr. 22) und Sticker/-in (Nr. 20) in der Anlage B 1 und Stricker/-in (Nr. 34), Klöppler/-in (Nr. 29) und Posamentierer/-in (Nr. 32) in der Anlage B 2 gestrichen. Dies bedeutet jedoch eine Änderung der Anlage B; diese wird zeitnah bis zum Inkrafttreten des neuen Berufs erfolgen.

Ausblick

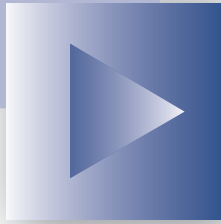
Dieses Ergebnis, das mit hohen Erwartungen verknüpft ist, ist aufgrund des großen Engagements der Projektbeteiligten und der Einsicht „etwas Neues nur gemeinsam erreichen zu können“ entstanden. Um die Strukturen in diesem Bereich neu aufzubauen und auf die neue Ausbildungsmöglichkeit aufmerksam zu machen, werden begleitend zur Neuordnung entsprechende Informationen herausgegeben (z. B. durch Flyer und durch den geplanten Aufbau einer Informations- und Kommunikationsplattform).

Inzwischen hat das BIBB die Weisung erhalten, den Entwurf der Ausbildungsordnung „Textilgestalter/-in im Handwerk“ zu erarbeiten und mit dem schulischen Rahmenlehrplan abzustimmen. Es ist geplant, dass die neue Ausbildungsordnung zum 1. August 2011 in Kraft tritt. ■

Literatur

Aus- und Weiterbildungsstatistik des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. 12.) – URL: www.bibb.de/de/781.htm (Stand: 27. 07. 2010)

Ax, Ch.: Die Könnengesellschaft – Mit guter Arbeit aus der Krise. Berlin 2009



Berufliche Bildung in Kasachstan im Kontext der wirtschaftlichen Entwicklung

MAKHABBAT KENZHEGALIYEVA

► Infolge der dynamischen Entwicklung der Wirtschaft entstand in der Republik Kasachstan die dringende Notwendigkeit einer Neuorganisation bzw. Anpassung des Systems der beruflichen Qualifizierung eigener Fachkräfte. Der Beitrag skizziert die gegenwärtige Entwicklung in Kasachstan und stellt Reformstrategien vor.

WIRTSCHAFTLICHER WANDEL, ARBEITSMARKT UND BERUFSBILDUNG

Die kasachische Wirtschaft verzeichnete im letzten Jahrzehnt ein beachtliches Wirtschaftswachstum. Vor allem in den Jahren 2000 bis 2008 wuchs das reale Bruttoinlandsprodukt um jährlich fast zehn Prozent. Der wirtschaftliche Aufschwung führte zu strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarkts. Laut offiziellen Angaben sank die Arbeitslosenquote von 12,8 Prozent im Jahre 2000 auf 6,2 Prozent im ersten Quartal des Jahres 2010.¹ Mit der zunehmenden Diversifizierung der Wirtschaftsstruktur sowie der Ansiedlung von Hightech-Industrien steigt auch der Bedarf an höher qualifizierten Fachkräften. Insbesondere in der Erdöl- und Gasindustrie, dem Bauwesen, Maschinenbau und Dienstleistungsbereich verschärft sich der Mangel. Das Berufsbildungssystem Kasachstans ist gefordert, sowohl quantitativ als auch qualitativ auf die steigende Nachfrage zu reagieren.

¹ Alle statistischen Daten sind, soweit nicht anders angegeben, der Website der Agentur für Statistik der Republik Kasachstan www.eng.stat.kz entnommen (Zugriff 13.07.2010).

Eckdaten zur kasachischen Berufsbildung

Gegenwärtig können in beruflichen Lyzeen oder Colleges 149 Berufe erlernt werden, die sich in 217 Spezialisierungen unterteilen und in einem „Verzeichnis (Klassifikator) der staatlich geregelten Ausbildungsberufe“ festgeschrieben sind.

Im Jahr 2000 wurde zwischen den 307 Berufen der grundlegenden und 390 Spezialisierungen der mittleren Berufsbildung unterschieden. Da festgestellt wurde, dass die bestehenden Formen der Ausbildung meist zu spezialisiert und damit oft nicht marktgerecht waren, wurden breiter profilierte Berufe eingeführt.

Anfang des Schuljahres 2009/2010 bildeten 306 Berufsslyzeen und 480 Colleges insgesamt 610 700 junge Menschen aus. Vor zehn Jahren (Studienjahr 1999/2000) waren an 278 Lyzeen und 175 Colleges 196 400 Schüler und Studenten eingeschrieben.

In den letzten Jahren deckte die Zahl der Absolventinnen und Absolventen der berufsbildenden Einrichtungen nur etwa 30 bis 40 Prozent des vorhersehbaren Bedarfs. Die entstehende Lücke musste deshalb häufig durch ausländische Fachkräfte geschlossen werden (vgl. MONRK 2008, S. 69). Zugleich waren zu Beginn des Jahres 2010 6,1 Prozent der Jugendlichen unter 25 Jahren als arbeitslos erfasst. In der Landeshauptstadt waren sogar 11,8 Prozent der Altersgruppe von Arbeitslosigkeit betroffen. Großteils handelt es sich dabei um junge Leute, die über einen Mittelschulabschluss verfügen, kein weiteres Studium aufnehmen, keine Berufserfahrung nachweisen können und folglich kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Aber auch Jugendliche mit einem Berufsabschluss haben oft Schwierigkeiten, einen Arbeitspaltz zu finden, weil das Niveau ihrer Qualifikation den Erfordernissen der Arbeitgeber nicht entspricht.

AUSBILDUNGSORGANISATION

Die Planwirtschaft in der Sowjetunion hat auch die Mechanismen und Strukturen der Berufsbildung geprägt. Bei staatlich festgelegter Nachfrage stellte sich kaum die Frage nach Arbeitsmarktanforderungen, Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte. Jede Berufsschule wurde einem Basisbetrieb zugeordnet. Die Finanzierung der Berufsbildung wurde vor 1990 zu großen Teilen von den Wirtschaftsbranchen und Unternehmen mitgetragen, die Berufsbildungseinrichtungen bildeten im Gegenzug dafür Personal für die Industrie aus. Mit der Privatisierung der Betriebe ist deren Interesse an Investitionen in die Ausbildung weitgehend zurückgegangen. Meistens brachen die Beziehungen zwischen den Ausbildungsstätten und Betrieben völlig weg. Dies beeinträchtigt erheblich die Qualität der Ausbildung. Bei der vorherrschenden Form der Ausbildung im schulischen Rahmen, in Unterrichtsräumen und Lehrwerkstätten fehlt es den Absolventinnen und Absolventen oft an praxisorientiertem Wissen und Können, an Erfahrungen und Erkenntnissen auf neuem technischem Niveau, was von den Arbeitgebern auch beklagt wird. Zudem ist die Ausstattung in vielen Berufsschulen aufgrund der unzureichenden Finanzierung veraltet und teilweise unbrauchbar geworden.

Die Verteilung der Lernenden nach Fachrichtungen ist ungleichmäßig. Ähnlich wie im Hochschulbereich ist z. B. eine starke Orientierung der Collegestudierenden auf „Modeberufe“, also juristische, wirtschafts- oder geisteswissenschaftliche Studiengänge, zu beobachten: Im Studienjahr 2007/2008 waren nach Angaben des Bildungsministeriums mehr als 50 Prozent der Studierenden in diesen Fachrichtungen eingeschrieben. Ein Mangel an Facharbeiterinnen und -arbeitern tritt eher im technischen Bereich auf.

Eng verbunden mit der schulisch orientierten Struktur ist die typische Einstellung der Jugend zur Berufsbildung. Die klassische Berufsausbildung hat in der heutigen kasachischen Gesellschaft deutlich an Ansehen verloren. Beeinflusst durch „Prestigedenken“ und unterstützt durch die Familien streben viele Jugendliche den „Königsweg“ Schule–Hochschule an. Entsprechend hoch ist der Andrang zu den Hochschulen, was folglich zu Disproportionen im Angebot an Arbeitskräften führt. Auf 10 000 Einwohner/-innen entfielen im Jahr 2008 126 Hochschulabsolventen und -absolventinnen, 24 Absolventinnen und Absolventen wiesen eine grundlegende und 77 eine mittlere Berufsausbildung nach (vgl. MONRK 2009, S. 247).

STAATLICHES PROGRAMM ZUR ENTWICKLUNG DER BERUFSBILDUNG

Die geschilderten Umstände veranlassten die kasachische Regierung, sich dem bisher stark vernachlässigten und unterfinanzierten Bereich der klassischen beruflichen Ausbildung vermehrt zuzuwenden.

Das im Juli 2008 verabschiedete „Staatliche Programm der Entwicklung der technischen und beruflichen Bildung in der Republik Kasachstan für die Jahre 2008 bis 2012“ stellt einen Wendepunkt im kasachischen Berufsbildungssystem dar und weckt hohe Erwartungen.

Ziel ist es, das System der technischen und beruflichen Bildung zu modernisieren, „um die bedarfs- und marktgerechte Ausbildung von hochqualifizierten, konkurrenz- und weiterbildungsfähigen Fachkräften zu gewährleisten“ (vgl. MONRK 2008, S. 61). Wichtige Eckpunkte sind dabei Qualitätsfragen und die Unterstützung durch die Unternehmen.

Erhöhung der Qualität: Dieses wohl wichtigste Anliegen des Reformvorhabens ist vor allem durch die Änderung der Ausbildungsinhalte zu erreichen. Da es zu allen Ausbildungsberufen verbindliche staatliche Ausbildungsstandards gibt, müssen im Rahmen des Entwicklungsprogramms über 200 neue Standards ausgearbeitet werden und die alten ersetzen. Neu ist dabei die Orientierung auf Bildung von Kompetenzen sowie die Erweiterung des praktischen Anteils bis zu fünfzig Prozent. Damit dies orientiert am Qualifikationsbedarf erfolgt, ist eine enge Zusammenarbeit mit den Unternehmen erforderlich.

Einbeziehen der Privatwirtschaft: Die private Wirtschaft war bisher nicht systematisch an der Planung und Durchfüh-

rung beruflicher Bildung beteiligt. Es gibt durchaus positive Beispiele für erfolgreiche Partnerschaften zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Betrieben. Aber noch ist diese Praxis nicht flächendeckend. Die meisten klein- und mittelständischen Unternehmen sind eher darauf orientiert, als passive Nutzer Qualifikationen am Arbeitsmarkt abzufordern und nicht aktiv im Ausbildungsprozess mitzuwirken. Die Großunternehmen helfen sich selbst, indem sie eigene Ausbildungszentren aufbauen.

Mit der Anpassung des Ausbildungsangebots an die Nachfrage der Wirtschaft soll auch ein Umdenken in den Unternehmen vollzogen werden. Der Staat appelliert an ihre Verantwortung für die Entwicklung des Fachkräftenachwuchses und erwartet, dass sie nicht nur mehr in die berufliche Erst- und Weiterbildung investieren, sondern sich auch bei der Formulierung der Inhalte der staatlichen Berufsbildungsstandards, bei der Ausarbeitung von Lehrplänen und Programmen und bei der Prüfung beteiligen.

Ein erster wichtiger Schritt, die Bemühungen im Bereich der beruflichen Bildung zu bündeln, wurde im August 2008 mit der Unterzeichnung des „Abkommens zu Fragen der Ausbildung von konkurrenzfähigen nationalen Fachkräften“ zwischen dem Bildungsministerium, dem Arbeitsministerium und dem Dachverband der Unternehmer Kasachstans getan.

WEITERE SCHRITTE

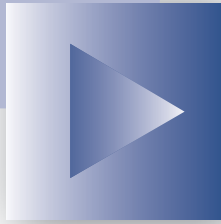
Mit dem Programm der Entwicklung der Berufsbildung wurden in Kasachstan sehr wichtige Reformen eingeleitet. Mittlerweile wurden mit Beteiligung der Arbeitgeber etwa 170 neue Ausbildungsprogramme implementiert. Neue Lehranstalten werden gebaut, vier überregionale Zentren für Aus- und Weiterbildung sind entstanden. Beachtliche Summen fließen in Grundsanierung und in Reparaturen. Allein in den letzten zwei Jahren wuchs die Finanzierung der Berufsbildung um 39,5 Prozent. Bei der Regierung wurde der Nationale Rat für die Entwicklung der technischen und beruflichen Ausbildung sowie der Personalaus- bildung geschaffen.

Wenn auch die ersten Erfolge zu verzeichnen sind, konnten noch nicht alle Defizite beseitigt werden. Es bedarf weiterer Präzisierung gesetzlicher Grundlagen, Schaffung von Mechanismen der Zusammenarbeit der Sozialpartner sowie einer Modernisierung der Steuerungsmechanismen. Ein nationaler Qualifikationsrahmen ist als nächstes Ziel anvisiert. Nicht zuletzt erfordert die Umsetzung des Entwicklungsprogramms personelle Kapazitäten – und dies auf verschiedenen Ebenen, von Management bis Forschung und Lehre. ■

Literatur

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT DER REPUBLIK KASACHSTAN (MONRK): *Staatliches Programm der Entwicklung der technischen und beruflichen Bildung in der Republik Kasachstan für die Jahre 2008–2012*. Astana 2008

MONRK: *Nationaler Bericht über Zustand und Entwicklung der Bildung in der Republik Kasachstan*. Astana 2009



Globale Wettbewerbsfähigkeit und Nachhaltigkeit

Deutschland und die USA bauen ihre Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung aus

VOLKER REIN

► **Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das US Department of Education (ED) werden ihre Zusammenarbeit durch Kooperationsinitiativen zur Qualifizierung in der Automobil- und Umweltwirtschaft sowie zu weiteren bildungsbereichsübergreifenden Themen künftig ausbauen, so das Ergebnis des binationalen Expertenworkshops „global wettbewerbsfähige und nachhaltige Qualifizierung in der Berufsbildung“, der vom 4. bis 6. Mai 2010 in Bonn stattfand. Schwerpunkte der Kooperation werden im Folgenden skizziert.**

Gemeinsame Herausforderungen und Interessen

Forciert durch die globale Wirtschaftskrise und den Klimawandel sind Deutschland und die USA an geeigneten international wettbewerbsfähigen Qualifizierungslösungen interessiert, die der Ausrichtung der Wirtschaft an einer nachhaltigen Entwicklung angemessen Rechnung tragen. Die bildungsbereichsübergreifend angelegte Zusammenarbeit mit den USA konzentrierte sich bisher weitgehend auf den akademischen Bereich im Rahmen der wissenschaftlichen und technologischen Kooperation. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung beschränkte sich die Kooperation

beider Länder hauptsächlich auf einen Informationsaustausch. So kooperiert das Bundesinstitut für Berufsbildung seit Ende der 1990er Jahre mit der American Association of Community Colleges u. a. in Form von gemeinsamen Konferenzen zu *Global Skill Standards in IT and Environmental Technology* (1999) sowie *Certified IT Vocational Education and Training* (2005).

Aufgrund des sinkenden Niveaus der Fachkräftequalifizierung in den USA wächst das Interesse vieler US-Bildungsexperten an der Entwicklung bedarfsgerechter und wettbewerbsfähiger Aus- und Fortbildungsordnungen im Rahmen des deutschen dualen Systems. Mit großer Aufmerksamkeit werden zudem Prozesse auf EU-Ebene zur Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungssystem verfolgt. Aufgrund seines politischen und ökonomischen Potenzials wird Deutschland im EU-Kontext eine maßgebliche Rolle beigemessen.

Für Deutschland sind die USA als ein nach wie vor starker Wirtschafts-, Wissenschafts- und Technologieraum mit einem großen Innovationspotenzial im internationalen Wettbewerb ein strategisch wichtiger Partner. Hier bietet sich die Chance, in einer Reihe von Bildungsfragen zu kooperieren, die sich strategisch an den deutschen Zielen zur Internationalisierung von Bildung, auch im Kontext der EU-Bildungsprozesse, orientieren.

Im Rahmen des bi-nationalen Workshops haben über 40 Bildungsexpertinnen und -experten beider Länder aus den Partnerministerien, dem US-Energieministerium, dem NRW-Schulministerium sowie Vertreter/-innen von Verbänden, Unternehmen, Gewerkschaften und Bildungs- und Forschungseinrichtungen Fragen zur Qualifizierung und Möglichkeiten von Kooperation in den Bereichen *Automobilproduktion und Grüne Berufe* erörtert. Im Einzelnen betraf dies

- Qualifikationsstandards,
- Qualifizierungskonzepte und ihre Praktikabilität,
- Gestaltung von Lern- und Karrierepfaden,
- Auswirkungen neuer Technologien in den Bereichen Elektromobilität, Energieeffizienz und Erneuerbaren Energien sowie
- bildungssystemische Entwicklungen.

Schwerpunkte der Kooperation

Im Einzelnen haben sich Expertinnen und Experten von Unternehmen, Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen auf nachfolgend aufgeführte Kooperationsinitiativen verständigt.

QUALIFIKATIONSSTANDARDS AUTOMOBILPRODUKTION

Die Automobilwirtschaft als global operierender Sektor mit gleichen Qualifizierungsanforderungen ist gefordert, geeig-

nete wettbewerbsfähige Ansätze zur Fachkräftelieferung zu entwickeln. Der Trend zu standardisierten Methoden der Kompetenzerfassung, der Gestaltung von Lehrplänen und Qualifikationsprofilen wächst in autoproduzierenden Ländern, wie Deutschland und USA, um Qualitätsanforderungen gerecht zu werden sowie Wettbewerbsfähigkeit und Nachhaltigkeit zu sichern.

In Deutschland sind im Rahmen des dualen Systems zahlreiche gewerblich-technische Aus- und Fortbildungsberufe entwickelt worden, die für die Automobilwirtschaft und auch andere Industriebereiche von Bedeutung sind. Darüber hinaus spielen eine Reihe von deutschen Akteuren aus der Automobilwirtschaft und aus Bildungs- und Forschungseinrichtungen eine führende Rolle in der Entwicklung transnationaler Qualifikationsstandards in der Europäischen Union im Rahmen von Netzwerken wie *Vocational Education and Training Stakeholders in the Automotive Sector (VETAS)*.

In den USA hat die Sektorinitiative *Automotive Manufacturing Technical Education Collaborative (AMTEC)* 2005 mit Unterstützung der US-Regierung damit begonnen, ein integriertes Qualifikationskonzept auf der Grundlage von Bedarfsforschung zu entwickeln. Dies schließt die Gestaltung von Lehrplänen und Qualifikationsprofilen, didaktische Methoden und Kompetenzerfassung ein. AMTEC umfasst die Automobilproduzenten sowie die in diesem Bereich in der beruflichen Bildung aktiven Community Colleges in den USA.

Bestehende Berufsbildungsnetzwerke zur Automobilproduktion in Deutschland und den USA haben das *Global Automotive Technical Education Network (GATEN)* initiiert, um ihre Kommunikation und Kooperation zu einer global wettbewerbsfähigen Qualifizierung in diesem Bereich zu fördern. Der Wissensaustausch zu sektorbezogenen Qualifizierungsfragen und der Vergleich von Qualifikationen erfordern geeignete Übersetzungs- und Referenzinstrumente. Die Kooperationsinitiative *Comparative Benchmark Mechatronics Technician* beabsichtigt, Mechatroniker/-innen und verwandte Qualifikationen beider Länder mit Blick auf die Qualifikationsrahmenwerke vergleichend zu erforschen. So erfordert u. a. die Massenproduktion von Elektroautos geeignete Anpassungen in der Qualifizierung von Mechatronikerinnen und Mechatronikern sowie verwandten Berufen, um die Qualität und Wettbewerbsfähigkeit in diesem Technologiebereich sicherzustellen. Die bi-nationale Kooperationsinitiative *E 4 Cars* wird ein integriertes Qualifizierungskonzept für Facharbeiter/-innen und Meister/-innen sowie Techniker/-innen, ausgehend vom umfassenden Smart-Grid-Ansatz, entwickeln.

GRÜNE BERUFE

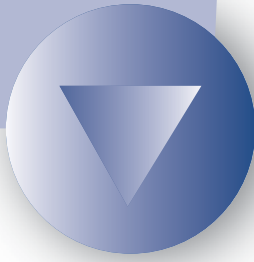
Die USA und Deutschland verstärken ihre Maßnahmen, um die Beschäftigung in Bereichen zu steigern, die sich an den Grundsätzen der nachhaltigen Entwicklung orientieren. Das US Department of Labor (DOL) fördert „Grüne Berufe“ z. B. im Rahmen von *registered apprenticeships* und hat eine Klassifizierung von Berufen mit „grünen“ und „nachhaltigen“ Anteilen erstellt. In Deutschland sind bereits zahlreiche umwelt- und nachhaltigkeitsbezogene Standards in Aus- und Fortbildungsordnungen eingegangen. Das BMBF fördert diese Entwicklung durch das Pilotprogramm „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“.

Für den zukünftigen Bedarf an Servicetechnikerinnen und -technikern für den aufstrebenden Windenergie-Markt in beiden Ländern werden einschlägige deutsche Bildungseinrichtungen und US Community Colleges geeignete Qualifizierungskonzepte entwickeln. Hierzu werden US Community Colleges und ein deutsches Berufsbildungszentrum im Bereich der Bauwirtschaft bestehende Ansätze weiterentwickeln. Schließlich sollen im Rahmen eines *Transatlantic Renewable Energy Exchange* zwischen einschlägigen Bildungseinrichtungen beider Länder Ausbildungskooperationen und der Austausch von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Auszubildenden in den Bereichen Energieeffizienz und erneuerbarer Energien entstehen.

Bereichsübergreifende Bildungsthemen und weitere Perspektiven

Für das Jahr 2011 ist ein weiterer Kooperationsworkshop zu bildungsbereichsübergreifenden Themen, wie zum lebensbegleitenden Lernen, geplant. Aktuell wird ein bi-nationaler Expertendialog zur transnationalen Kompatibilität der Bildungsterminologien als eine wesentliche Voraussetzung der Verständigung – z. B. im Vergleich von Qualifikationen – initiiert. Hierbei sollen bereits existierende transnational bzw. transsektoral konzipierte Terminologien aus der EU, insbesondere die Glossare von EQR und DQR sowie das CEDEFOP-Glossar zur Berufsbildung, berücksichtigt werden.

Der Gewinn des Workshops liegt insbesondere darin, dass Expertinnen und Experten beider Seiten bei allen Unterschieden ihrer Bildungssysteme in einem direkten Informationsaustausch in den angesprochenen Themenfeldern gemeinsame Initiativen generiert haben, die bedarfsgerecht und nachhaltig weiterführende Wege beruflicher Qualifizierung in Deutschland und den USA aufzeigen. ■



Genderkompetenz

ANGELIKA PUHLMANN

Genderkompetenz für lebenslanges Lernen

Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten

Jürgen Budde, Angela Venth

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010, 168 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-1978-9



Um es gleich vorwegzunehmen: Es ist ein großer Verdienst, dass hier in einem handlichen Band Genderkompetenz mit all ihren Facetten für die Praxis übersichtlich präsentiert wird. Dabei geht es JÜRGEN BUDE vom Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und ANGELA VENTH vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

um die Darstellung von Grundlagen und Fakten zu Geschlechterrelationen ebenso wie um Anregung zur Selbstreflexion der Akteure in den verschiedenen Bildungsbereichen.

Entlang der Bildungskette wird abgeklopft, welche Differenzen zwischen den Geschlechtern festgestellt oder vermutet werden, wie die Genderrelationen bei den Beschäftigten sind, welche geschlechtsbezogenen Komponenten bei Inhalten und in der alltäglichen Praxis reflektiert werden sollen und veränderungswürdig sind.

Der Band leitet die Leser/-innen von der frühkindlichen Bildung über die Schule und den Übergang von der Schule in den Beruf bis zur Erwachsenenbildung. Jeder Abschnitt liefert einige Daten und Fakten, beleuchtet verschiedene

charakteristische Aspekte und gibt zum Schluss eine Themenliste zur Reflexion sowie Lektüreempfehlungen. Es irritiert etwas, dass der Berufsausbildung selbst kein Abschnitt gewidmet wird – ist doch gerade für deren Beschreibung, Präsentation und Gestaltung ganz wesentlich Genderkompetenz gefragt. Sicher kann vieles, was unter dem Stichwort „Übergang“ dargestellt und diskutiert wird, auch für den Bereich der Berufsausbildung selbst als reflexionswürdig gelten: die Tendenz, geschlechtstypisierende Zuschreibungen und Ungleichgewichte zwischen Männern und Frauen, sozialen Schichten und Herkunft bei Ausbildungs-, Berufs- und Beschäftigungschancen für naturgegebene Fakten zu halten, und die Tendenz, dass eingeeengte männliche oder weibliche Selbst- und Fremdkonzepte berufliche und individuelle Teilhabechancen mindern. Dass die Auflösung noch vorhandener, starrer Geschlechtsbegrenzungen gerade auch in der (berufs-)pädagogischen Praxis ganz wesentlich zu individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen beitragen muss, wird hier noch einmal vor dem Hintergrund des Wandels von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft unterstrichen, der ja gerade von Jungen und Männern Neuorientierungen und die Entwicklung neuer Selbstkonzepte verlangt.

Dass es nicht darum geht, alles anders, sondern vieles besser zu machen, dafür steht schon der Begriff Genderkompetenz – gefasst als Reflexionskompetenz, die sich idealerweise in einer Veränderung des praktischen Handelns niederschlägt. Als Konkretisierung für pädagogisches Handeln wird Genderkompetenz in den Schlussfolgerungen zu den einzelnen Abschnitten des Bandes auf vier Dimensionen bezogen: Gesellschaftliche Kontexte, Praxiskontexte, Adressatinnen und Adressaten sowie Methodik und Didaktik. Damit wird jeweils die Einbindung der Geschlechterfrage in den großen gesellschaftlichen Rahmen sowie in Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Gestaltung der alltäglichen Arbeit verdeutlicht und ebenso auch die Verbindung der Geschlechterfrage mit individuellen Bildungs- und Lebenserfahrungen sowie mit der Ausgestaltung etwa von pädagogischen Konzepten und Programmen, aber auch Lehr-/Lernarrangements.

Fazit: Genderkompetenz kann heute als eine Schlüsselqualifikation verstanden werden, die für eine zukunftsfähige Ausgestaltung pädagogischer Praxis unerlässlich ist. Der vorliegende Band ist eine gute Anregung und Unterstützung, diese Kompetenz zu erwerben oder zu erweitern. ■

Lernbegleitung

FRANZ SCHAPFEL-KAISER

Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung

Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann

Hans G. Bauer u. a.

Ein Handbuch. 3. aktualisierte Auflage
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010, 290 Seiten, 29,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4323-4



Die Diskussion zur Veränderung der klassischen Rolle der Auszubildenden, weg von Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern zur Lernbegleitung, ist nicht neu. Dennoch ist der Hinweis auf eine überarbeitete Neuauflage des oben genannten Handbuches, das erstmalig im Jahr 2006 erschienen ist, angebracht. Es ist dem Band anzumerken, dass hier langjährige Erfahrungen der Autorinnen und Autoren eingegangen sind – so u. a. aus der Entwicklung der neuen Fortbildung „Berufspädagoge/Berufspädagogin“ bei der IHK München oder aus verschiedenen BIBB-Modellversuchen, die von der GAB in München begleitet wurden.

Auf der Basis dieses Erfahrungsschatzes wenden sich die Autorinnen und Autoren dem Handlungslernen und dessen Paradox zu, das entsteht, wenn in Lernsituationen von den Lernenden gefordert wird, in neuen Situationen zu

handeln, in denen sie doch gerade erst lernen wollen/sollen, wie darin zu handeln ist. Hier kommt dem Dialog der Handelnden auf der Grundlage ihrer mitgebrachten Erfahrungen in den neuen Situationen eine zentrale Bedeutung zu. Die Autorinnen und Autoren machen deutlich, dass in handlungsorientiert gestalteten Lernsituationen Lernende nur unterstützt und nicht belehrt werden können, weil gerade sie selbst mit ihren je eigenen Kompetenzen die eigentlich Handelnden sind und demzufolge auch selbst zu den Steuernden des Prozesses werden müssen.

Trotz aller Praxis- und Anwendungsorientierung verzichten die Verfasser/-innen nicht auf die Klärung grundlegender Begrifflichkeiten und Unterscheidungen zwischen arbeitsintegriertem, entdeckendem und selbstgesteuertem Lernen, die dann zur detaillierten Beschreibung der neuen Rolle und des Vorgehens von Lernbegleiterinnen und -begleitern übergeht. So werden Handlungshilfen für die Lernbedarfsfeststellung, die Entwicklung von Lernwegen, die Auswahl von Lernaufgaben und die eigentliche Begleitung im Lernprozess beschrieben.

Abgerundet wird der Band mit hilfreichen Praxistipps zur Interaktion, zum richtigen Fragen, der Moderation von Lerngruppen und einem partnerschaftlichen Führungsstil. Im Anhang finden sich Beispielformulare für Lernvereinbarungen, zur Beurteilung von Aufgaben und Lernleistungen und für das Führen von Reflexionsgesprächen.

Fazit: Alles in allem ist ein Handbuch entstanden, das den Namen verdient und für die Praxis der betrieblichen Ausbildung sehr gut geeignet ist. Es ist auch für Weiterbildner/-innen und Lehrende an beruflichen Schulen sehr gut geeignet, wenn diese sich an der Stärke der beruflichen Bildung, ihrer Möglichkeit zur handlungsorientierten Gestaltung von Bildungsprozessen orientieren wollen. ■

In der Redaktion eingegangene Neuerscheinungen

HEIKE AROLD, LARS WINDELBAND
Qualifizierung für den Secondhandsektor in Europa
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
221 Seiten, 34,- EUR, ISBN 978-3-7639-4316-6

DOMINIQUE DAUSER, JÖRG LONGMUSS
Regionale Netzwerke knüpfen und für berufliche Nachqualifizierung nutzen
Netzwerkarbeit optimieren und verstetigen
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
48 Seiten, 17,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4349-4

WOLFGANG HÜBEL, PETER STORZ (HRSG.)
Berufsbildung im europäischen Verbund
Erfahrungen aus der Chemiebranche
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
206 Seiten, 49,- EUR, ISBN 978-3-7639-4284-8

ALEXANDRA IOANNIDOU
Steuerung im transnationalen Bildungsraum
Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
311 Seiten, 32,90 EUR, ISBN 978-3-7639-1991-8

SYLVIA KREMM, WILLI RÜMPKER
Externes Ausbildungsmanagement für kleine und mittlere Unternehmen
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
59 Seiten, 17,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4296-1

CHRISTEL LENK
Freiberufler in der Weiterbildung
Empirische Studie am Beispiel Hessen
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
151 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3348-8

SEBASTIAN LERCH
Lebenskunst Lernen?
Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
227 Seiten, 29,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3346-4

DIETER MÜNK, ANDREAS SCHELLEN
Kompetenzermittlung für die Berufsbildung
Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
275 Seiten, 27,90 EUR, ISBN 978-3-7639-1135-6



WOLFGANG LUDWIG-MAYERHOFER, HEIKE SOLGA, KATHRIN LEUZE
National Educational Panel Study for Germany: areas of potential for vocational education and training research

The National Educational Panel Study (NEPS), which began in 2008, investigates the correlation between competence development and educational pathways in the Federal Republic of Germany from early childhood to late adulthood. This paper gives a summary of the research design of the NEPS and provides examples of the potential offered by the NEPS for the research into individual pathways during and following the phase of vocational education.

MARLISE KAMMERMANN, ACHIM HÄTTICH
Entering the labour market with a Vocational Certificate

Results of a longitudinal study carried out in Switzerland on occupational pathways following two years of basic vocational training

This paper presents results of a longitudinal study on the labour market integration of young workers following two years of basic vocational training in retail or in the hotel trade. It focuses on the occupational development of young people who have obtained a Vocational Certificate and deploys a longitudinal and comparative approach to debate data relating to the employment situation, mobility and flexibility of those who have undergone the two-year vocational qualification since its enactment in 2005. This enables it to provide initial longer term findings on this new form of training.

RAINER SCHULZ, KATJA HORSMANN
Systematic transitions – the new route into vocational training developed in Hamburg

A reform of the transitional system from school to work is currently taking place in Hamburg. The overriding aim is to avoid waiting loops and integrate many young people as directly as possible into dual vocational education and training, thus ultimately facilitating their initial entrance into the labour market. This paper presents the core elements of this restructuring of the transitional system between school and work. These elements include delivering redesigned and practically related vocational and higher education orientation into district schools and upper secondary schools at an earlier stage, establishing sustainable educational provision in the field of training preparation and offering new forms of vocational training for young people who are at a disadvantage on the market ("Hamburg Training Model").

DOREEN HOLTSCHE, RAINER LEHMANN
School and vocational routes travelled by functional illiterates in Germany

Initial findings from the AlphaPanel Project

The present paper uses initial surveys conducted within the scope of AlphaPanel Project to trace the school and vocational routes travelled by functional illiterates before beginning a literacy course. It places a focus on the transition to vocational training and on integration into the labour market. The results show that although the majority of those surveyed are in work, employment is mostly casual or in semi-skilled occupations. One of the main motivations for taking part in a literacy course is to improve the occupational situation.

MONIKA SOSSNA, MELANIE POHNER
Training concepts in temporary employment
 Requirements from the point of view of employees

Despite predictions of a shortage of skilled workers, less is invested in continuing training in the field of temporary employment than in other branches. This paper deals with the issue of the attitudes adopted towards training by temporary workers themselves and of how they assess their occupational development opportunities. The findings of a qualitative survey of 20 workers in temporary employment is presented, and the paper also offers initial ideas for the differentiated planning of continuing training provision in this branch.

SVENJA PFAHL, STEFAN REUYSS
Combining employment, training and non-work life

Approaches and ideas for a life-phases oriented human resources policy

The topic of work-life balance is frequently limited to the individual situation of women on parental leave thus largely ignoring the multifarious life realities of other employees. The present paper raises awareness of a more broadly based understanding of the theme of work-life balance and also makes explicit reference to issues relating to lifelong learning.

FRERICH FRERICH
Age-oriented training and learning throughout the course of employment

Technological and organisational changes require permanent development of company human resources. Demographic developments mean that all age and qualification groups need to be integrated into competence and skills development processes and that the know-how of older workers needs to be used. The paper presents three main areas of measures capable of achieving age-oriented training and of providing learning motivation throughout the course of employment.

DIETER MÜNK
Selectivity and dysfunctionality of pre-vocational education
 Remarks on the correlation between the "transitional system" and the American NBA

The transitional system partially perpetuates what has already been established in upstream educational areas which exert a socially selective influence instead of creating transitions to vocational training courses. One of the causes of these "creaming out" effects can be discerned in the dual system of vocational education and training, which is strongly aligned towards the principle of the regulated occupation. The present discussion paper uses current findings and figures to undertake a critical analysis of the structural backgrounds and correlations of this development and sheds light on possible flexibilisation approaches within the context of European developments.

KATRIN GUTSCHOW, SABINE SEIDEL
Can the German Qualifications Framework assist in the recognition of non-formal and informal learning?

The introduction of the European Qualifications Framework (EQF) is aimed at improving access opportunities to lifelong learning and the use of qualifications at both a national and EU level. The present paper investigates the issue of whether and how the recognition of non-formal and informal learning via the European Qualifications Framework and by the German Qualifications Framework for Lifelong Learning (DQR) in particular can be promoted and strengthened.

Translation: Martin Stuart Kelsey, Global Sprachteam Berlin

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
 39. Jahrgang, Heft 5/2010, September/Oktober 2010
 Redaktionsschluss 10. September 2010

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

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

Beratendes Redaktionsgremium

Thomas Bergzog, BIBB; Prof. Dr. Sandra Bohlinger,
 Universität Osnabrück; Prof. Dr. Thomas Deißinger,
 Universität Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB;
 Margit Ebbinghaus, BIBB; Melanie Hoppe, BIBB;
 Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG, Bonn

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 € jeweils
 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

- **PROF. DR. FRERICH FRERICHS**
Universität Vechta
Institut für Gerontologie
Driverstraße 22
49377 Vechta
frerich.frerichs@uni-vechta.de
- **DR. ACHIM HÄTTICH**
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
achim.haettich@hfh.ch
- **ALINE HOHBEIN**
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Aline.Hohbein@bertelsmann-
stiftung.de
- **DR. DOREEN HOLTSCH**
Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik
und Personalentwicklung
Platz der Göttinger Sieben 5
37073 Göttingen
doreen.holtsch@wiwi.uni-
goettingen.de
- **KATJA HORSMANN**
Behörde für Schule und
Berufsbildung
Aktionsbündnis für Bildung und
Beschäftigung
Hamburger Straße 131
22083 Hamburg
katja.horsmann@hibb.hamburg.de
- **LIC. PHIL. MARLISE
KAMMERMANN**
Eidgenössisches Hochschulinstitut
für Berufsbildung (EHB)
Kirchlindachstrasse 79
CH-3052 Zollikofen
marlise.kammermann@ehb-
schweiz.ch
- **DR. MAKHABBAT
KENZHEGALIYEVA**
Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche
Fakultät
Karl-Heine-Straße 22b
04229 Leipzig
kenshegalijewa@uni-leipzig.de
- **PROF. DR. DR. DR. H.C.
RAINER LEHMANN**
Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Geschwister-Scholl-Straße 7
10999 Berlin
rlehmann@educat.hu-berlin.de
- **PROF. DR. KATHRIN LEUZE**
Wissenschaftszentrum Berlin für
Sozialforschung (WZB)
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
leuze@wzb.eu
- **PROF. DR. WOLFGANG
LUDWIG-MAYERHOFER**
Universität Siegen
Fachbereich 1/Soziologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
57068 Siegen
ludwig-mayerhofer@soziologie.uni-
siegen.de
- **PROF. DR. DIETER MÜNK**
Universität Duisburg-Essen
Fakultät Bildungswissenschaften
Weststadttürme A.07.05
45115 Essen
dieter.muenk@uni-due.de
- **SVENJA PFAHL**
SowiTra – Institut für sozialwissen-
schaftlichen Transfer
Mahlower Straße 23–24
12049 Berlin
svenja.pfahl@sowitra.de
- **MELANIE POHNER**
DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.
Warsbergstraße 1
99092 Erfurt
quer@dgb-bwt.de
- **STEFAN REUYß**
SowiTra – Institut für sozialwissen-
schaftlichen Transfer
Mahlower Straße 23–24
12049 Berlin
stefan.reuys@sowitra.de
- **RAINER SCHULZ**
Hamburger Institut für Berufliche
Bildung
Behörde für Schule und
Berufsbildung
Hamburger Straße 131
22083 Hamburg
rainer.schulz@hibb.hamburg.de
- **SABINE SEIDEL**
Institut für Entwicklungsplanung
und Strukturforschung GmbH (ies)
an der Universität Hannover
Bödekerstraße 7
30161 Hannover
seidel@ies.uni-hannover.de
- **PROF. DR. HEIKE SOLGA**
Wissenschaftszentrum Berlin für
Sozialforschung (WZB)
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
solga@wzb.eu
- **MONIKA SOSSNA**
START e.V. – Struktur- und
Technologieberatungsagentur für
Arbeitnehmerinnen und
Arbeitnehmer in Thüringen
Warsbergstr. 1
99092 Erfurt
sossna@start-thueringen.de
- **CLEMENS WIELAND**
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Clemens.Wieland@bertelsmann-
stiftung.de

AUTOREN DES BIBB

- **CAROLIN BÖSE**
boese@bibb.de
- **KATRIN GUTSCHOW**
gutschow@bibb.de
- **RUTH HEINKE**
heinke@bibb.de
- **MANFRED KREMER**
kremer@bibb.de
- **ANGELIKA PUHLMANN**
puhlmann@bibb.de
- **DR. VOLKER REIN**
rein@bibb.de
- **CHRISTIANE REUTER**
reuter@bibb.de
- **DR. FRANZ SCHAPFEL-KAISER**
schapfel-kaiser@bibb.d
- **GUDRUN SCHÖNFELD**
schoenfeld@bibb.de
- **FELIX WENZELMANN**
wenzelmann@bibb.de

Idealisten

**Wo sind die modernen
Idealisten?**

**Gibt es einen Weg zu einer
neuen Blüte des Idealismus?**

Idealistische Projekte wie Greenpeace oder Amnesty International haben die Welt verändert – aber ihre Gründungszeit liegt lange zurück.

Trotz dieser Erfolge hat der Idealismus in den letzten 20 Jahren stetig an Einfluss und Glanz verloren. Das Buch untersucht die Ursachen, beschreibt die Quellen des Idealismus und formuliert erfolgversprechende Strategien anhand zahlreicher Praxisbeispiele.

Die Autoren geben konkrete Hinweise, wie eine neue Blütezeit des Idealismus aktiv und praktisch gefördert werden kann.

- **Frankfurter Buchmesse 2010**
Treffen Sie die Autoren am 8.10.2010 von
17.45 - 18.15 Uhr zu einer Diskussionsrunde
im Forum Bildung (Halle 4.2, B1446)



Christian Lucke,
Ferdinand van Koolwijk

Der erfolgreiche Idealist

Idealismus auf neuen Wegen

2010, 208 S.,
19,90 € (D)/34,50 SFr
ISBN 978-3-7639-4688-4
Best.-Nr. 6004131

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

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



Zukunft Personal 2010[®]

Europas größte Fachmesse für Personalmanagement



12.-14. Oktober 2010 | Messe Köln

www.zukunft-personal.de

Mit internationalen Keynote-Speakern



Tony Humphreys
Consultant Clinical Psychologist and International Speaker



Dr. Frank Schirmacher
Journalist und Mitherausgeber der F.A.Z.



Werner Tiki Küstenmacher
Gelernter evangelischer Pfarrer, Journalist und Illustrator



Avivah Wittenberg-Cox
CEO, 20-first, Expert for Leadership, Gender & Econ., Honorary President of the EuropeanPWN



Charles Jennings
Director, Duntroon Associates, UK former Chief Learning Officer, Reuters



Prof. Dr. Hora Tjitra
Professor for Applied Psychology, Zhejiang University, Hangzhou, China

Hauptponsoren:

trenkwalder



Mit freundlicher Unterstützung von:

monster.de
Ihr neues Leben ruft

HRM.de

Süddeutsche Zeitung

personalmagazin

PERSONAL
Zeitschrift für Human Resource Management

Personalwirtschaft

wirtschaft
weiterbildung

Arbeit und
Arbeitsrecht

DATAKONTEXT

GABAL