

## Qualitätssicherung durch Standards

Qualität schafft Vertrauen: eine  
Zauberformel für mehr Gleichwertigkeit  
und Durchlässigkeit!

Kompetenzorientierte Bildungs-  
standards im allgemeinbildenden  
Schulsystem

Qualitätsentwicklung bei der  
Akkreditierung von Studiengängen

Standards in der Berufsausbildung  
durch Forschung und Praxisdialog

Berufsschullehrererausbildung –  
Konzepte in der Diskussion

Europäische Standards zur  
Qualitätssicherung

**EDITORIAL**

- 3 Qualität schafft Vertrauen: eine Zauberformel für mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit!**  
*Friedrich Hubert Esser*

**BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN**

- 4 Viele junge Menschen münden in den Übergangsbereich – trotz guter Vorbildung**  
*Regina Dionisius, Amelie Illiger, Friedel Schier*

**THEMENSCHWERPUNKT: QUALITÄTSSICHERUNG DURCH STANDARDS**

- 6 Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem**  
*Hans Anand Pant, Petra Stanat*
- 11 Hochschulen im Wettbewerb – Qualitätsentwicklung als wesentliches Element der Akkreditierung**  
*Hans-Jürgen Brackmann*
- 15 Ausbildung von Berufsschullehrkräften – Anforderungen, Konzepte und Standards**  
*Matthias Becker, Georg Spöttl*
- 20 Standards in der Berufsbildung durch Forschung und Praxisdialog**  
*Rainer Brötz, Henrik Schwarz*
- 24 Qualität inspiriert Innovation – Modelle zur Verbesserung der Berufsausbildung in kleinen und mittleren Betrieben**  
*Dorothea Schemme*
- 26 Handhabbarkeit von Ausbildungsrahmenplänen im Ausbildungsalltag**  
Das Beispiel Strukturierungstafel im Maler- und Lackiererhandwerk  
*Karin Büchler, Carmen Hahn*
- 30 Europäische Standards für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und ihre nationale Umsetzung**  
*Thomas Gruber, Helena Sabbagh*

**Q DQR KONKRET**

- 34 Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens – Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung auf allen Ebenen gefordert**  
*Irmgard Frank*

**WEITERE THEMEN**

- 38 Eine Landkarte der Qualifikationsrahmen und eine kurze Geschichte ihrer globalen Entwicklung**  
*Sandra Bohlinger*
- 42 Onboarding von Auszubildenden – Welche Maßnahmen erleichtern den Ausbildungsbeginn?**  
*Julia Schörger, Andreas Rausch, Jörg Neubauer*
- 46 Wie brüchig ist das Eis? Evaluation der Erprobung des Ausbildungsberufs Speiseeishersteller/-in**  
*Markus Bretschneider, Gunda Görmar*

**§ RECHT**

- 48 Bilanz nach einem Jahr Anerkennungsgesetz**  
*Ralf Maier*

Rezensionen

Abstracts

Autorinnen und Autoren/  
Impressum

Sie finden diese BWP-Ausgabe im Internet unter [www.bibb.de/bwp-2-2013](http://www.bibb.de/bwp-2-2013)



**FRIEDRICH HUBERT ESSER**Prof. Dr., Präsident des Bundesinstituts  
für Berufsbildung

## Qualität schafft Vertrauen: eine Zauberformel für mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit!

Liebe Leserinnen und Leser,

die Bildungsexpansion bedingt steigende Schülerzahlen mit höheren allgemeinbildenden Abschlüssen, ohne dass das duale System merklich davon profitiert. Die Ausbildungsbilanz 2012 wie auch die damit verbundenen Perspektiven sind ernüchternd: Die Zahl der Ausbildungsverträge ist rückläufig und die Zahl der unbesetzten Ausbildungsplätze steigt. BIBB-/IAB-Projektionen aus dem Jahre 2012 sagen einen erheblichen Fachkräftemangel auf der Gesellen- bzw. Facharbeiterebene noch vor 2020 voraus. Die Wirtschaft hat das Problem erkannt und engagiert sich gemeinsam mit dem Bund für mehr Nachwuchs für das duale System.

### VERLÄSSLICHE WERTIGKEIT VON BERUFSQUALIFIKATIONEN DURCH QUALITÄT

Neben dem Trommeln für die Berufsbildung sind vor allem auf berufsbildungspolitischer Ebene flankierende Maßnahmen erforderlich. Vielversprechend sind dabei solche Ansätze, die auf eine höhere Wertigkeit der beruflichen Bildung abstellen, wie die im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zurzeit geführte Diskussion um die Zuordnung von Qualifikationen der Aufstiegsfortbildung im Vergleich zu der Zuordnung von Hochschulqualifikationen. Die Vereinbarung von Bund, Ländern, Wirtschaft, KMK und HRK, wonach grundsätzlich auch die drei oberen Niveaus des DQR für die Zuordnung von beruflichen Qualifikationen offen sind, erscheint dabei durchaus attraktivitätsfördernd. Dies setzt aber eine anforderungsgerechte Qualitätssicherung voraus, die gleichermaßen Voraussetzung für ein gegenseitiges Vertrauen unter den Akteuren ist. „Da, wo Meister oder Bachelor drauf stehen, müssen auch Meister oder Bachelor drin sein“ – ist ein Hinweis, der umgangssprachlich das auf den Punkt bringt, worauf es in Zukunft ankommt, wenn es im Bildungssystem mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit geben soll.

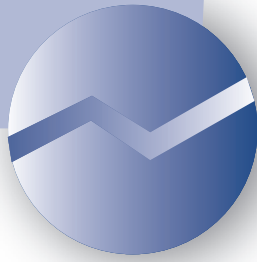
Aus Sicht der Berufsbildung sind die Grundbedingungen für eine verlässliche Qualitätssicherung in der Aufstiegsfortbildung bereits gegeben. Prüfungsstandards unterliegen rechtlichen Regelungen und werden über eine geordnete Rechtsaufsicht unter Beteiligung von Bund, Ländern und zuständigen Stellen

überwacht. Die Wirtschaft ist durch die Beteiligung der Sozialpartner und Kammerorganisationen auf allen Ebenen an der Planung, Durchführung und Erfolgskontrolle von Aufstiegsfortbildungsmaßnahmen vertreten. Damit sind wichtige Rahmenbedingungen für den öffentlich-rechtlichen Charakter der Angebote wie auch ihres Bezuges zur Arbeitswelt erfüllt.

Ein von CHE und Prognos im Jahre 2009 im Auftrage des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) vorgenommener synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung kommt dann auch zu dem Ergebnis, dass beide – trotz unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen – auf dem Feld der Qualitätssicherung in ähnlicher Weise aktiv sind und das Qualitätssicherungsniveau in der beruflichen Bildung mit dem in den Hochschulen vergleichbar ist. Das Gutachten betont jedoch auch, dass die Umsetzung von Regelkreisläufen der Qualitätssicherung bislang weder in der beruflichen noch in der akademischen Bildung flächendeckend und umfassend erfolge.

### ES IST SCHON VIEL GEMACHT, ABER ES BLEIBT NOCH EINIGES ZU TUN!

Diese Aufforderung bleibt bei den Akteuren in der beruflichen Bildung nicht ungehört. Gerade vor dem Hintergrund der DQR-Debatte gibt es unterschiedliche Initiativen der Entwicklung von Vorschlägen zur systemischen Weiterentwicklung der Qualitätssicherung im Berufsbildungssystem. Besonders herausgestellt seien dabei Modellversuchsaktivitäten unter der Leitung des BIBB wie auch eine zurzeit unter Experten der Wirtschaft und der Sozialpartner geführte Diskussion, die die Forderung aus dem CHE-Prognos-Gutachten nach einer Implementierung eines geschlossenen Regelkreises als Qualitätssicherungsprozess aufnimmt. Ziel ist es, für die Bereiche Ordnungsarbeit, Prüfungen sowie Träger und Lehrgänge Qualitätsstandards in einem Regelkreis von Planung, Umsetzung, Evaluierung und Reflexion zu entwickeln. Konkrete Ergebnisse dazu werden den DQR-Prozess und damit die Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem sicher befördern, weil Qualität Vertrauen schafft – und mehr! ■



## Viele junge Menschen münden in den Übergangsbereich – trotz guter Vorbildung

### REGINA DIONISIUS

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/ Bildungsbeteiligung“ im BIBB

### AMELIE ILLIGER

Projektsachbearbeitung im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/ Bildungsbeteiligung“ im BIBB

### FRIEDEL SCHIER

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/ Bildungsbeteiligung“ im BIBB

► **Trotz veränderter Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt beginnen immer noch viele Jugendliche eine Maßnahme im Übergangsbereich. Die Gründe werden in der Vorbildung der Jugendlichen vermutet, jedoch: Ein Viertel aller Anfänger/-innen im Übergangsbereich verfügt über einen Realschul- oder höheren Abschluss.**

### EINMÜNDUNGEN IN AUSBILDUNG UND IN DEN ÜBERGANGSBEREICH IM VERGLEICH

Die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE) zeigt auf, welche Ausbildungs- und Qualifizierungswege junge Menschen nach der Sekundarstufe I nutzen. Hierzu wurde ein System von (Bildungs-)Sektoren und Konten entwickelt, das diese Wegetrennscharf abbildet. Mit dem Merk-

mal „schulische Vorbildung“ erfasst die iABE den höchsten, allgemeinbildenden Schulabschluss.

Um die für eine Berufsausbildung relevanten Bildungssektoren zu vergleichen, werden die aggregierten Daten der Anfänger/-innen 2011 aus den Sektoren „Integration in Ausbildung (Übergangsbereich)“ und „Berufsbildung“ einander gegenübergestellt: Neben der Vorbildung werden exemplarisch die Staatsangehörigkeit und das Geschlecht ausgewiesen, um Zielgruppenunterschiede und Benachteiligungen deutlich zu machen (vgl. EULER 2012).

Im Übergangsbereich verfügte der Großteil der Jugendlichen über einen Schulabschluss: Etwa 53 Prozent der Anfänger/-innen hatten einen Hauptschulabschluss; rund 26 Prozent verfügten sogar über einen Realschul- oder höheren Abschluss. Etwa 19 Prozent konnten keinen Hauptschulabschluss vorweisen (vgl. Tab. 1).

Im Sektor „Berufsausbildung“ besaßen gut ein Viertel (26%) einen Hauptschul-, knapp die Hälfte (49%) einen Realschulabschluss. Gut 22 Prozent hatten die Fachhochschul- bzw. allgemeine Hochschulreife. Im Vergleich zum Übergangsbereich ist der Anteil der Ausbildungsanfänger/-innen ohne Hauptschulabschluss hier mit knapp drei Prozent deutlich geringer.

Weitere Unterschiede sind: Der Anteil der jungen Männer (57,4%) und der Anteil der Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit (16,8%) ist im Übergangsbereich deutlich höher als unter jenen, die eine Berufsausbildung beginnen.

### DIE VORBILDUNG DER ANFÄNGER/-INNEN IM ÜBERGANGSBEREICH

Die integrierte Ausbildungsberichterstattung umfasst im Sektor „Integration in Berufsausbildung (Übergangsbereich)“ zehn sogenannte Bildungskonten, d. h. Maßnahmen und Schul-

angebote für Jugendliche nach der allgemeinbildenden Schule, die nicht zu einem beruflichen Abschluss führen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012). Sie unterscheiden sich in Voraussetzungen, Inhalten und Zielen. Drei Funktionen des Übergangsbereichs lassen sich differenzieren (vgl. BEICHT 2010):

- **Erwerb der Ausbildungsreife:** Abgänger/-innen ohne Schulabschluss durchlaufen eine Ausbildungsvorbereitung, um den Abschluss und die Ausbildungsreife zu erlangen.
- **Erwerb höherer Bildungsabschlüsse:** Jugendliche versuchen den mittleren Bildungsabschluss zu erreichen, um ihre Berufswahloptionen zu verbessern („Qualifikationsaufwerter“).
- **Überbrückung der Ausbildungslosigkeit:** Junge Menschen ohne Erfolg bei der Ausbildungsstellensuche münden in eine Überbrückungsmaßnahme ein („Marktbenachteiligte“)

Diese Funktionen des Übergangsbereichs lassen sich statistisch jedoch nicht direkt erfassen. Um den Anteil der Jugendlichen abzustecken, die sich in „Warteschleifen“ befinden, kann die schulische Vorbildung ergänzend als Indikator hinzugezogen werden. Tabelle 2 zeigt, wie sich die Jugendlichen je nach ihrer Vorbildung auf die unterschiedlichen Bildungsgänge verteilen.

Wenn man die schulische Vorbildung als Indikator für (mangelnde) Ausbildungsreife oder für Marktbenachteiligung nimmt, so lassen die Daten folgende Schlussfolgerungen zu:

- Die Jugendlichen mit Studienberechtigung sind sicher zu denen zu rechnen, die eine Warteschleife durchlaufen, da sie ihre schulische Qualifikation nicht mehr aufwerten können (*Marktbenachteiligte*). Ähnliches gilt auch für den Großteil der Jugendlichen mit Realschulabschluss.

Auffallend große Teilgruppen dieser gut Qualifizierten finden sich im berufsvorbereitenden Angebot der BA, das bundesweit verfügbar ist. Hierunter sind viele Jugendliche, die bis zum Beginn des Ausbildungsjahrs noch keine Perspektive entwickelt haben oder die zum Jahresende eine Alternative suchen. Jugendliche, die ein Praktikum vor der Erzieherausbildung absolvieren, können nicht den Marktbenachteiligten zugerechnet werden, da das Praktikum häufig als Voraussetzung der Erzieherausbildung gilt.

- Nimmt man die Gruppe der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss, also diejenigen, die man am ehesten dem Übergangsbereich zuordnen würde, so zeigt sich, dass 53 Prozent ein „Berufsvorbereitungsjahr inkl. einjährige Berufseinstiegsklassen“ beginnen. Es kann unterstellt werden, dass der Großteil dieser Jugendlichen in erster Linie seine „Ausbildungsreife“ mit einem Schulabschluss verbessern will. So vervollständigen die landesspezifischen, berufsschulischen Angebote die vorangegangene Allgemeinbildung der Schulen in der Sekundarstufe I.

- Inwieweit Jugendliche ihre *Qualifikation aufwerten* wollen, ist nicht eindeutig zuzuordnen. Der Blick auf die Vorbildung zeigt jedoch, dass knapp ein Drittel der Jugendlichen, die ein „Allgemeinbildendes Programm zur Erfüllung der Schulpflicht bzw. Abschlüsse der Sek. I“ absolvieren, bereits zu Beginn der Maßnahme über einen Realschulabschluss verfügt. Dies widerspricht der Idee der Qualifikationsaufwertung und gibt einen deutlichen Hinweis auf eine Warteschleife.

## FAZIT

Eine umfassende Würdigung der Einmündungen in den Übergangsbereich muss berücksichtigen, dass jedes Bundesland andere Ausgangslagen hat und so spezifische Maßnahmen und Ange-

Tabelle 1 Vergleich der Anfänger/-innen in den Sektoren „Berufsausbildung“ und „Übergangsbereich“ (2011)

Anfänger/-innen 2011	absolut	Anteil männlich	Anteil nicht dt.	o. HS	HS	RS	Abi + FH	o. A. / Sonst.
Integration in Ausbildung (Übergangsbereich)	284.922	57,4 %	16,8 %	19,3 %	52,9 %	24,6 %	1,6 %	1,6 %
Berufsausbildung	741.023	50,4 %	6,9 %	2,6 %	25,5 %	48,8 %	22,1 %	1,0 %

Quelle: „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit; Datenstand: 13.02.2013 (dt. = deutsch; o. HS = ohne Hauptschulabschluss; HS = Hauptschulabschluss; RS = Realschulabschluss; Abi/FH = Abitur/Fachhochschulreife; o. A. = ohne Angabe; Sonst. = Sonstige Vorbildung)

Tabelle 2 Verteilung der Anfänger/-innen auf Konten des Übergangsbereichs nach Vorbildung

Anfänger/-innen im Übergangsbereich 2011	Ohne HS	HS	RS	Abi / FH	Insgesamt
Berufsvorbereitende Bildungsgänge (Bundesagentur für Arbeit)	21,1 %	20,6 %	19,7 %	35,2 %	20,5 %
Allgemeinbildende Programme an Berufsfachschulen (Erfüllung der Schulpflicht bzw. Abschlüsse der Sek. I)	0,4 %	22,0 %	22,1 %	4,6 %	17,3 %
Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann	0,4 %	12,6 %	34,4 %	15,8 %	15,5 %
Berufsvorbereitungsjahr inkl. einjährige Berufseinstiegsklassen	52,5 %	5,5 %	0,8 %	0,3 %	13,5 %
Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit/Schulisch)	4,9 %	13,9 %	5,2 %	5,5 %	9,9 %
Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln; ohne Anrechnung	3,8 %	13,9 %	2,0 %	12,9 %	8,8 %
Bildungsgänge an Berufsschulen für erwerbstätige/erwerbslose Schüler/-innen ohne Ausbildungsvertrag	11,7 %	3,7 %	2,9 %	2,5 %	5,7 %
Einstiegsqualifizierung (Bundesagentur für Arbeit)	1,3 %	5,1 %	7,9 %	20,1 %	5,4 %
Bildungsgänge für Schüler/-innen ohne Ausbildungsvertrag, die allgemeine Abschlüsse der Sek. I anstreben	3,8 %	2,2 %	0,3 %	0,7 %	2,2 %
Pflichtpraktika vor der Erzieherausbildung an beruflichen Schulen	0,0 %	0,3 %	4,6 %	2,5 %	1,3 %

Quelle: „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit; Datenstand: 13.02.2013

bote bereitstellt: So werden zum Beispiel in Schleswig-Holstein die mittleren Bildungsabschlüsse häufig nur im Übergangsbereich vergeben; in Baden-Württemberg werden einige Bildungsgänge des Übergangsbereichs als erstes Jahr auf die duale Berufsausbildung angerechnet.

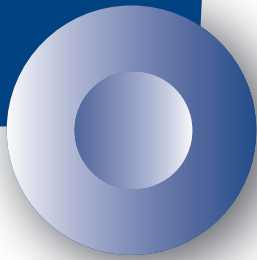
Dennoch ist offensichtlich, dass zu viele junge Menschen in den Übergangsbereich verwiesen werden, obwohl sie die grundlegende schulische Vorbildung für eine Berufsausbildung mitbringen. ■

## Literatur

BEICHT, U.: *Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen des Übergangssystems (Analysen auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2006)*. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2010, S. 90–96

EULER, D.: *Rückblick – Einblick – Ausblick: Das Übergangssystem im Übergang zum Inklusionsprinzip?* In: ZBW 108 (2012) 3, S. 321–328

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER: *Indikatoren der integrierten Ausbildungsberichterstattung für Deutschland. Ein Vergleich der Bundesländer. Wiesbaden 2012* Weitere Informationen zur integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) – URL: <http://indikatorik.bibb.de/de/iABE-Startseite.htm> (Stand: 04.02.2013)



## Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem

► Ende des Jahres 2003 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die ersten Vereinbarungen über Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss getroffen. Hintergrund dieser bildungspolitischen Reformmaßnahme war das überraschend schlechte Abschneiden der Schüler/-innen in Deutschland bei den internationalen Schulleistungsvergleichen. Der daraufhin einsetzende Reformprozess hatte zum Ziel, die bis dahin dominierende Input- und Prozessorientierung bei der Steuerung von allgemeinschulischer Bildungsqualität durch eine verstärkte Output-Steuerung zu ergänzen. Der Beitrag beleuchtet, welches Kompetenzkonzept den Bildungsstandards zugrunde liegt und skizziert, inwieweit sie einen Beitrag dazu leisten können, um schulische Bildungsqualität in der Praxis sichern und entwickeln zu können. Hierzu werden abschließend Anforderungen an die Umsetzung kompetenzorientierter Unterrichtsplanung angesprochen.



**HANS ANAND PANT**

Prof., Dr., Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin



**PETRA STANAT**

Prof., Dr., Direktorin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin

### KMK-Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem

Im Sinne der Output-Steuerung stellen die erreichten fachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zentrale Indikatoren für die Qualität des Bildungssystems dar. Mit dem Wandel von einer input- zu einer outputorientierten Perspektive wurde die Fokussierung auf Schulstrukturen, Lehrplanreformen oder die Entwicklung und Erprobung neuer didaktischer Modelle als alleinige Mittel der Qualitätssicherung abgelöst. Leitfigur des Paradigmenwechsels wurde das evaluationsbasierte Steuerungskonzept (vgl. ALTRICHTER/HEINRICH 2006). Bildungsstandards stellen das Kernstück dieses Umsteuerungsprozesses dar. Sie können als Spezifizierung allgemeinerer Bildungsziele angesehen werden, die fachspezifische Kernziele schulischer Bildungsprozesse charakterisieren.

In den Jahren 2003 und 2004 hat die KMK Bildungsstandards für die Grundschule und die Sekundarstufe I verabschiedet und entsprechende Kompetenzerwartungen für ausgewählte Fächer verbindlich festgelegt (vgl. KMK 2004). Die konkrete Erarbeitung von Standards wurde in Arbeitsgruppen geleistet; Fachdidaktiker/-innen und Schulpraktiker/-innen der 16 Länder waren hieran beteiligt. Wichtige Grundlagen für die Arbeitsgruppen waren u. a. die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt wurde (vgl. BMBF 2007), die Standards der amerikanischen Mathematikdidaktiker-Vereinigung (NCTM) und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Mit Beginn des Schuljahrs 2005/2006 bilden die Standards für den Primarbereich und die Sekundarstufe I die Grundlage für fachspezifische Anforderungen des Unterrichts in allen Ländern. Mit der Verabschiedung der Standards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch, Mathematik und für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) im Herbst 2012 wurde die Entwicklung von Bildungsstandards vorerst weitgehend abgeschlossen. Lediglich für die drei naturwissenschaftlichen Fächer steht die Formulierung von Standards für die Allgemeine Hochschulreife noch aus. Damit liegen in den

sogenannten „Kernfächern“ abschlussbezogene Standards für das gesamte allgemeinbildende Schulsystem in Deutschland vor (vgl. Tab. 1).

Als *normative Kompetenzerwartungen* definieren sie, welche auf Wissen und Kenntnissen basierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten Schüler/-innen zu verschiedenen Zeitpunkten der Bildungslaufbahn entwickelt haben sollen (vgl. KLIEME 2004). Die KMK-Bildungsstandards sind durchgängig so formuliert, dass sie die angestrebten Lernergebnisse in Form von Könnensbeschreibungen (*Can-do-Statements*) kodifizieren, z. B. Schüler/-innen können „in klar geschriebenen argumentativen Texten zu vertrauten Themen die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen, z. B. in Zeitungsartikeln“ (KMK 2004, S.12).

Damit sind die KMK-Bildungsstandards eindeutig als Leistungsstandards (*Performance Standards*) charakterisiert und lassen sich konzeptionell von reinen Inhaltsstandards (*Content Standards*) abgrenzen, die für jedes Schulfach die stofflich-curricularen Vorgaben einheitlich definieren, sowie von Unterrichtsstandards (*Opportunity-to-learn-Standards*), die eine für günstig erachtete Ausgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements in den Mittelpunkt der Standardisierung stellen.

Mit diesem Tableau von fachbezogenen Bildungsstandards wurde quasi die normative Blaupause für eine flächendeckende Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung geschaffen. Damit besitzen Bildungsstandards zunächst einmal jedoch nur eine Klärungs- und Orientierungsfunktion hinsichtlich der erwarteten Erträge im Schulsystem. Um schulische Bildungsqualität in der Praxis standardbasiert sichern und entwickeln zu können, sind zwei weitere Elemente unverzichtbar:

1. eine regelmäßige Überprüfung der erreichten Kompetenzstände in Form von Bildungsmonitorings (*Überprüfungsfunktion*) und
2. Maßnahmen zur Implementation kompetenzorientierter Unterrichtsformen, um die als notwendig erkannten Veränderungsprozesse anzustoßen (*Entwicklungsfunktion*).

## Kompetenzkonzept der Bildungsstandards

KLIEME/LEUTNER (2006) betrachten Kompetenzen als das Ergebnis von Bildungsprozessen und als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in einer bestimmten Domäne beziehen“ (S. 879). Kennzeichnend für ein solches Kompetenzkonzept ist

- die Abgrenzung gegenüber biologischen und genetischen Begabungskonzepten und die Betonung der Förderbarkeit von Kompetenzen,

Tabelle 1 KMK Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem nach Fächern, Schulstufe und Abschluss

	Ende der 4. Jahrgangsstufe	Ende der Sekundarstufe I		Ende der gymnasialen Oberstufe
		Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	Allgemeine Hochschulreife
Deutsch	■	■	■	■
Mathematik	■	■	■	■
Englisch		■	■	■
Französisch		■	■	■
Biologie			■	□
Chemie			■	□
Physik			■	□

■ Standards liegen vor

□ Standards werden voraussichtlich in Kürze vorgelegt

- die Abgrenzung zu fachunspezifischen Fähigkeitskonstrukten wie Intelligenz oder Problemlösekompetenz und eine möglichst enge Definition des Expertisebereichs („Kompetent wofür?“),
- ein funktionaler Handlungsbezug („Can-do“-Aussagen),
- ein Bezug zum „wirklichen Leben“, d. h. beispielsweise keine rein innermathematischen Fähigkeiten und
- eine Fokussierung auf den kognitiven Aspekt, um das „Können“ getrennt von motivationalen bzw. affektiven Einflussgrößen (z. B. Fachinteresse bzw. Schulangst) zu überprüfen.

Ein solches Kompetenzverständnis knüpft bildungstheoretisch an bestehende funktionalistische Traditionen der Grundbildung (*Literacy*) aus dem angelsächsischen Raum an (vgl. KLIEME/HARTIG 2007). Hier wie dort wird in der rezeptiven und produktiven Beherrschung der Unterrichtssprache sowie im sicheren Umgang mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Modellen und Symbolen ein Kernbestand von *Literacy* gesehen. Gravierende Defizite in diesen beiden Domänen oder in der Beherrschung moderner Fremdsprachen gefährden demzufolge die Teilhabe an zentralen gesellschaftlichen Prozessen und stellen Risikofaktoren im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration ins Berufsleben dar. Damit sind die Domänen und Kompetenzbereiche, die es zu überprüfen und entwickeln gilt, zwar inhaltlich vorskizziert; um aber sowohl das Erreichen von Bildungsstandards *praktisch* überprüfen zu können als auch deren *Nützlichkeit* für Unterrichtsgestaltung und -entwicklung zu gewährleisten, muss das Kompetenzkonzept mehreren Anforderungen genügen. Einerseits gilt es, Kompetenzen so klar und eindeutig zu fassen, dass sie mithilfe von Testaufgaben der Beobachtung zugänglich gemacht werden können. Andererseits dürfen Kompetenzen nicht derart inhaltsleer und unterkomplex umschrieben sein, dass sie von Lehrkräften für die alltägliche Arbeit im Unterricht als ungeeignet angesehen werden.

Mit der Umsetzung der KMK-Bildungsstandards in Testaufgaben (Überprüfungsfunktion) sowie Lernaufgaben und begleitendes didaktisches Material (Entwicklungsfunktion) wurde das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin beauftragt. Dort wird fortlaufend ein Prozess koordiniert, in dessen Verlauf seit 2005 mehrere Tausend Testaufgaben in den oben (vgl. Tab. 1) genannten Fächern für den Primar- und Sekundarstufen-I-Bereich entwickelt wurden. Die Aufgaben werden von Lehrkräften aus allen Bundesländern erstellt und durchlaufen einen mehrjährigen fachdidaktischen und psychometrischen Qualitätssicherungsprozess, bevor sie in den großen Vergleichsstudien zum Einsatz kommen (vgl. STANAT u. a. 2011).

## Qualitätssicherung auf Systemebene: Die Überprüfung des Erreichens von Bildungsstandards

Die empirische Überprüfung, inwieweit die Bildungssysteme der 16 Länder ihre Schüler/-innen zum Erreichen der Bildungsstandards befähigen, ist ein zentraler Bestandteil der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (vgl. KMK 2006). In den sogenannten Plöner Beschlüssen wurden vier Elemente zu dieser Strategie zusammengebunden:

1. die Teilnahme an internationalen Schulleistungstudien (PISA, TIMSS und IGLU),

2. die regelmäßige Überprüfung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards in den Ländervergleichsstudien,
3. die Durchführung von landesweiten Vergleichsarbeiten in der Primarstufe (Klasse 3) und der Sekundarstufe I (Klasse 8) und
4. eine gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Das zweite und dritte Element der Strategie – Ländervergleich und landesweite Vergleichsarbeiten – sind dabei besonders eng verzahnt: der inhaltliche Bezug erfolgt in beiden Fällen auf dieselben Kompetenzmodelle, die Koordination der Aufgabenentwicklung und die empirische Güteprüfung der Testaufgaben am IQB kommen „aus einer Hand“. Dennoch existieren Unterschiede zwischen den internationalen und nationalen Schulleistungstudien auf der einen und den landesweiten Vergleichsarbeiten auf der anderen Seite. Die wichtigsten davon sind in Tabelle 2 zusammengefasst. Sie beziehen sich auf die Zielfunktion (*Wozu sollen die Ergebnisse dienen?*), die Evaluationsebene (*Wer wird evaluiert?*) und die Bezugsnormorientierung (*Woran orientiert sich die Beurteilung der Testergebnisse?*). Gerade die Möglichkeit, an inhaltlichen Zielkriterien orientierte Rückmeldungen auf der Basis der Bildungsstandards geben zu können („Welcher Anteil der Schülerschaft kann was in Land X“), war ein wichtiger Gesichtspunkt dafür, die Bundesländervergleiche seit 2009 nicht mehr als Ergänzungsstudien zu PISA und IGLU aufzusetzen, sondern als eigenständige standardbasierte Überprüfungen.

Tabelle 2 Vergleich der Schulleistungstudien im Rahmen der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring

	Vergleichsarbeiten/ Lernstands- erhebungen (VERA-3/VERA-8)	Nationale Schul- leistungsstudien (IQB-Länder- vergleiche)	Internationale Schul- leistungsstudien (PISA, PIRLS/IGLU, TIMSS)
Studiendesign	z. T. verpflichtende Vollerhebung, z. T. freiwillige Teilnahme	Stichprobenerhebung („Zufallsauswahl“)	Stichprobenerhebung („Zufallsauswahl“)
Häufigkeit	jährlich	alle 5 (Grundschule) bzw. 6 (Sekundarstufe und Fach) Jahre	alle 3 bzw. 5 Jahre
Zielfunktion	Unterrichts-/Schulentwicklung; regionales Monitoring	Systemmonitoring	Systemmonitoring
Rechenschaftspflicht („High-Stakes“) für	in einigen Ländern Schulen (gegenüber Schulaufsicht), Lehrkräfte (gegenüber Schulleitung)	bildungspolitisch Verantwortliche in den Ländern	länderübergreifende Steuerungsakteure (KMK, Bildungspolitik des Bundes)
Durchführung	Lehrkräfte	Testleiter/-innen	Testleiter/-innen
Auswertung	dezentral durch Lehrkräfte/Landesinstitute	zentral	zentral
Adressaten der Ergebnismeldung	Schüler/-innen, Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern, z. T. Bildungsverwaltung (Schulaufsicht, Schulinspektion)	Landespolitik, Öffentlichkeit, Scientific Community	Öffentlichkeit, Scientific Community
Bezugnahme auf Bildungsstandards	ja	ja	nein

Mit der Einführung standardbasierter Ländervergleiche verbindet sich auch der Anspruch, Ergebnisrückmeldungen nicht mehr nur in Form von Länderrankings zu erstellen, sondern die Verteilung der Schülerschaft auf die inhaltlich beschriebenen Kompetenzstufen ins Zentrum der Evaluation zu stellen. Da die KMK-Regelstandards lediglich ein mittleres Erwartungsniveau beschreiben, wurden für das Kompetenzstufenmodell des Ländervergleichs fünf Kompetenzniveaus empirisch abgegrenzt mit dem mittleren Niveau (Kompetenzstufe 3) als Regelstandard. Bildungspolitisch bedeutsame Marken sind dabei vor allem die Anteile der Schülerschaft eines Landes, die die Regelstandards der KMK erreichen bzw. die den Mindeststandard in einem Fach verfehlen. Im ersten Ländervergleich zu den sprachlichen Kompetenzen, der 2009 auf der Basis der Kompetenzmodelle der KMK-Bildungsstandards durchgeführt wurde, zeigten sich massive Unterschiede in den Englischkompetenzen (Lese- und Hörverstehen) zwischen den alten und neuen Bundesländern, die in der Größenordnung von ein bis anderthalb Jahrgangsstufenäquivalenten liegen. In mehreren ostdeutschen Ländern verfehlte zum Teil mehr als die Hälfte der Schülerschaft den Mindeststandard im Lesen und Hören. Als möglicher Grund wurde die kurzfristige Umschulung von Russisch- zu Englischlehrkräften unmittelbar nach der Wende angenommen. Infolgedessen



haben die neuen Länder politische Maßnahmenkataloge und konkrete Interventionen im Bereich der Fort- und Weiterbildung für Englischlehrkräfte konzipiert und mit erheblichen Ressourcen versehen.

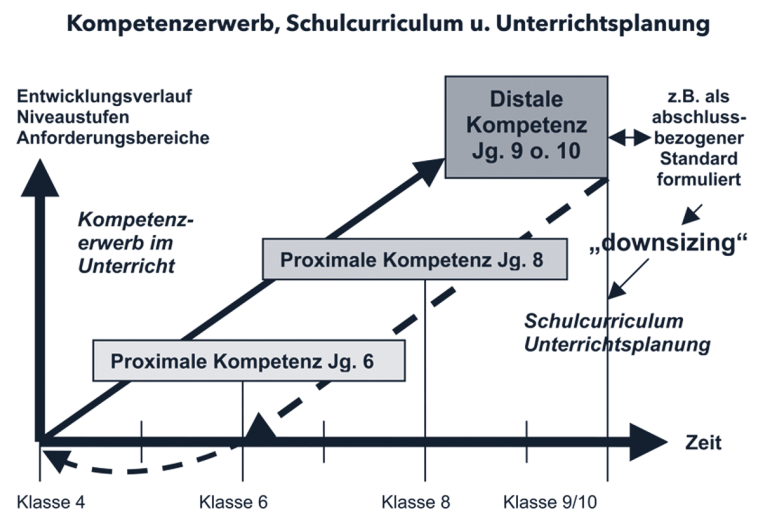
Dieses Beispiel verdeutlicht, dass sich aus den Ergebnissen des Bildungsmonitorings im günstigen Fall *potenziell* steuerungsrelevante Informationen ergeben. Dabei handelt es sich jedoch keinesfalls automatisch um steuerungsrelevantes Wissen. Ob eine mangelhafte Ausbildung von Englischlehrkräften in den ostdeutschen Ländern tatsächlich *ursächlich* für das schwache Abschneiden der Schüler/-innen im Ländervergleich ist, kann mit querschnittlichen Studien dieses Typs grundsätzlich nicht beantwortet werden. Sie haben eher die Funktion eines Blutbilds, das *per se* ebenfalls weder Ursachendiagnostik noch exakte Therapieempfehlungen liefert. Erst über Jahre hinweg ermöglicht ein Bildungsmonitoring, die Effekte von Interventionen und Entwicklungsmaßnahmen auf der Leistungsebene sichtbar werden zu lassen.

Allerdings verbindet sich mit dem Bildungsmonitoring von Kompetenzständen schon heute die Erwartung, dass die Kompetenzorientierung im Bildungssystem generell gestärkt wird. Anstelle von „trägem Wissen“, das Schüler/-innen nur zur Beantwortung von eng begrenzten und an den Unterrichtsstoff gebundenen Aufgabenstellungen abrufen können, soll vernetztes Wissen treten, das auf vielfältige Probleme transferiert werden kann.

## Die Implementationsfrage: Wie wird aus kompetenzorientierten Bildungsstandards eine standardbasierte Kompetenzorientierung in den Schulen?

Kompetenzorientierung im Unterrichtsalltag entsteht nicht durch Rückmeldungen aus standardbasierten Leistungstests. Sie erfordert bei nicht wenigen Lehrkräften zunächst eine tiefgreifende Umformulierung gängiger Unterrichtsskripte. An die Stelle einer primär stofforientierten Unterrichtsgestaltung über Curricula und Lehrwerke („Was muss durchgenommen werden?“) soll ein kumulativer Kompetenzaufbau im jeweiligen Fach treten („Wie müssen Schüler/-innen lernen, damit sie am Ende eine bestimmte Kompetenz erworben haben?“). Dazu muss die abstrakte Vorstellung von Kompetenzaufbau zunächst fachdidaktisch fundiert und anschaulich heruntergebrochen werden. Dieses Herunterbrechen wird auch als „Downsizing“ bezeichnet (LERSCH 2010). Zwar ist in den meisten Ländern inzwischen eine Umstellung der Rahmenlehrpläne auf Kompetenzorientierung erfolgt; intelligente und konzepttreue Unterstützungsangebote durch entsprechende Fortbildungen und Unterrichtsmaterialien scheinen jedoch vielerorts noch in der Entwicklung zu sein.

Abbildung Curriculumplanung als Planung von Kompetenzerwerb



LERSCH (2010) veranschaulicht das Prinzip kompetenzorientierter jahrgangsübergreifender Unterrichtsskripte anhand des *Downsizing*. Dabei sollen Lehrkräfte kooperativ in Jahrgangs- und Fachteams die konkreten Lernziele für eine Jahrgangsstufe, die sogenannten proximalen Kompetenzen, aus den für den Abschluss des Bildungsgangs definierten Bildungsstandards, den distalen Kompetenzen, ableiten und geeignete Lehr-Lernsituationen systematisch planen (vgl. Abb.).

LERSCH (2010, S. 22) erläutert dieses Vorgehen wie folgt: „Dieses Prinzip, Unterricht von seinem angezielten Ende her zu konzipieren, gilt auch für die alltägliche Unterrichtsplanung von Lehrerinnen und Lehrern, wenn sie in einer Unterrichtsreihe den nächsten kleinen Schritt im Kompetenzzuwachs ihrer Schüler/-innen planen und gestalten. Deshalb ist es im Praxisalltag, beispielsweise bei der Planung einer mehrstündigen Unterrichtseinheit, hilfreich, ein Kompetenzraster [...] – oder besser noch: ein Kompetenzerwerbsschema – zu entwickeln, das die zu beachtenden Zusammenhänge überblickshaft verdeutlicht. Während ein Kompetenzraster in der Regel nur die Komponenten einer Kompetenz (also Wissens Elemente und Teilkompetenzen) und ggf. noch Kompetenzniveaus in einer Matrix in Beziehung zueinander setzt, beschreibt ein Kompetenzerwerbsschema darüber hinaus auch noch den Weg des Kompetenzerwerbs; es handelt sich insofern um die didaktisch-methodische Modellierung eines Kompetenzrasters“.

Um die Entwicklungsfunktion der Bildungsstandards realisieren zu können, müssen eher kurz- als mittelfristig derartige fachbezogene Modelle des *Downsizing* über Fortbildung und Unterrichtsmaterial verfügbar gemacht werden. Andernfalls besteht das Risiko, dass es in Abwesenheit entsprechend strukturierter Unterstützungsangebote zu wildwüchsigen Umsetzungsprozessen in Schulen kommt (vgl.

COBURN 2003), bei denen die Konzept- und Implementationsstreuung des Kompetenzorientierungsansatzes kaum einschätzbar und die gewünschten innovativen Effekte nur schwer prognostizierbar sind. ■

#### Literatur

ALTRICHTER, H.; HEINRICH, M.: *Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen*. In: BÖTTCHER, W.; HOLTAPPELS, H. G.; BROHM, M. (Hrsg.): *Evaluation im Bildungswesen – Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim 2006, S. 51–64

BMBF (Hrsg.): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn 2007 – URL: [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (Stand: 30.01.2013)

COBURN, C.: *Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change*. In: *Educational Researcher* 32 (2003) 6, S. 3–12

KLIEME, E.: *Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004) 5, S. 625–634

KLIEME, E.; HARTIG, J.: *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: PRENZEL, M.; GOGOLIN, I.; KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden 2007, S. 11–29

KLIEME, E.; LEUTNER, D.: *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 6, S. 876–903

KMK: *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München 2004 – URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) (Stand: 30.01.2013)

KMK: *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Neuwied 2006 – URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_08\\_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf) (Stand: 30.01.2013)

Lersch, R.: *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden 2010 – URL: [http://didaktik1.mathematik.hu-berlin.de/files/2010\\_lersch\\_kompetenzen.pdf](http://didaktik1.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf) (Stand: 30.01.2013)

STANAT, P. u. a. (Hrsg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs*. Münster 2011

Anzeige

## Bildungsstudien

Die Studien der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) untersuchen Curricula und ihre Umsetzung in 63 Ländern auf sechs Kontinenten.

Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin,  
Chad A. Minnich,  
Gabrielle M. Stanco, Alka Arora,  
Victoria A.S. Centurino,  
Courtney E. Castle

### TIMSS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

Education Policy and Curriculum  
in Mathematics and Science

2012, 1096 S., 69,99 € (D)  
ISBN 978-90-79549-14-6  
Best.-Nr. 6004301



Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin,  
Chad A. Minnich,  
Kathleen T. Drucker, Moira A. Ragan

### PIRLS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

Education Policy and  
Curriculum in Reading

2012, 784 S., 69,99 € (D)  
ISBN 978-90-79549-15-3  
Best.-Nr. 6004302



wbv.de

W. Bertelsmann Verlag  
service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



# Hochschulen im Wettbewerb – Qualitätsentwicklung als wesentliches Element der Akkreditierung

► Mit der Bologna-Erklärung von 1999 wurde ein neuer europäischer Hochschulraum geschaffen mit dem Ziel, durch ein Qualitätssicherungssystem für Transparenz und Vergleichbarkeit der Studienangebote zu sorgen. Der Beitrag beschreibt das deutsche Akkreditierungssystem und stellt das Regelwerk des Akkreditierungsrats vor. Er beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit das System zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland dazu geeignet ist, zur Qualitätssicherung, vor allem aber auch zur Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich beizutragen und damit den Wettbewerbsgedanken des Bologna-Prozesses aufzugreifen.

## Geburtsstunde des Akkreditierungssystems in Deutschland

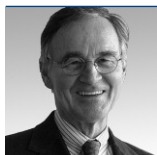
Mit der Unterzeichnung der sogenannten Bologna-Erklärung im Sommer 1999 haben sich die Signatarstaaten dazu verpflichtet, zur Förderung der Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal und zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit Europas einen einheitlichen und transparenten europäischen Hochschulraum zu schaffen. In diesem sollte ein anerkanntes Qualitätssicherungssystem etabliert werden, um allen Akteuren auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt verlässliche Orientierung über die Qualität des Studiengangsangebots zu geben. Damit sollte zugleich die nationale und internationale Anerkennung von Studienabschlüssen gewährleistet werden.

Im Zuge dieser Entwicklung hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1998 die Einrichtung eines Akkreditierungsrates<sup>1</sup> als unabhängiges Gremium mit dem Auftrag beschlossen, ein „staatsfernes“ Akkreditierungssystem für Studiengänge einzuführen. Damit sollte der Autonomie der Hochschulen bei der Etablierung und Weiterentwicklung ihres Studienangebotes stärker Rechnung getragen werden als mit der bisherigen Regelung über von KMK und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gemeinsam verabschiedeten Rahmenprüfungsordnungen. Einer ministeriellen Überprüfung der Inhalte, der Didaktik und der Umsetzung der Studienangebote sollte es nicht mehr bedürfen.

## Mindeststandards zur Qualitätssicherung

Auf der Grundlage gemeinsamer Strukturvorgaben der Länder für die Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. KMK 2003/2010), die vor allem auf die Gleichwertigkeit der Studien- und Prüfungsleistungen sowie der Studienabschlüsse und die Erleichterung des Hochschulwechsels innerhalb des Bologna-Raums abzielen, hat der Akkreditierungsrat die Anforderungen definiert, die verfahrensmäßig bei der Akkreditierung von Studiengängen zu

<sup>1</sup> [www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de)



**HANS-JÜRGEN BRACKMANN**  
RA, Geschäftsführer der Internationalen  
Akkreditierungsagentur Foundation for  
International Business Administration  
Accreditation (FIBAA), Bonn

beachten sind. Zugleich hat er bestimmt, unter welchen Voraussetzungen er Akkreditierungsagenturen ermächtigt, in seinem Auftrag die Akkreditierungen durchzuführen und sein Gütesiegel zu vergeben (vgl. Akkreditierungsrat 2012). Damit wurde in Deutschland ein gestuftes Qualitätssicherungssystem geschaffen, mit dem Akkreditierungsrat als maßgebliche Instanz für die mittlerweile zehn zugelassenen Agenturen, denen die eigentliche Prüfungs- und Bewertungsarbeit zukommt. Alle Agenturen unterliegen einem Monitoring-Verfahren durch den Akkreditierungsrat und müssen sich alle fünf Jahre der Reakkreditierung stellen (vgl. Abb.).

Gemäß den Vorgaben des Akkreditierungsrates haben die Agenturen zehn Kriterien bei der Akkreditierung von Studiengängen zu beachten (vgl. Infokasten). Zunächst ist jedoch zu prüfen, ob der Studiengang den Anforderungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. KMK 2005), den Anforderungen der ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. KMK 2003/2010), ggf. beschlossenen landesspezifischen Strukturvorgaben und der verbindlichen Auslegung und Zusammenfassung all dieser Vorgaben durch den Akkreditierungsrat entspricht.

Die Kriterien sind von den Agenturen auch auf Studiengänge mit besonderem Profilanspruch anzuwenden, z. B. auf duale, berufsbegleitende, weiterbildende, Fern-, Teilzeit-, und Intensivstudiengänge (vgl. ebd., S. 13).

Mit dieser Systematik wurde ein Verfahren etabliert, das insbesondere die Transparenz und Vergleichbarkeit der Hochschulangebote im Blick hat und auf der Grundlage von Mindeststandards die Qualität der Studiengänge „quasi nach unten“ absichert. Für Vergleichbarkeit der Studienangebote dergestalt zu sorgen, dass ein gewisses Niveau nicht unterschritten wird, ist in einem bundesstaatlich

**Kriterien bei der Akkreditierung von Studiengängen**

- Qualifikationsziele des Studiengangskonzepts,
  - Konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem,
  - Studiengangskonzept,
  - Studierbarkeit,
  - Prüfungssystem,
  - Studiengangsbezogene Kooperationen,
  - Ausstattung,
  - Transparenz und Dokumentation,
  - Qualitätssicherung und Weiterentwicklung,
  - Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit.
- (vgl. Akkreditierungsrat 2012, S. 11 ff.)

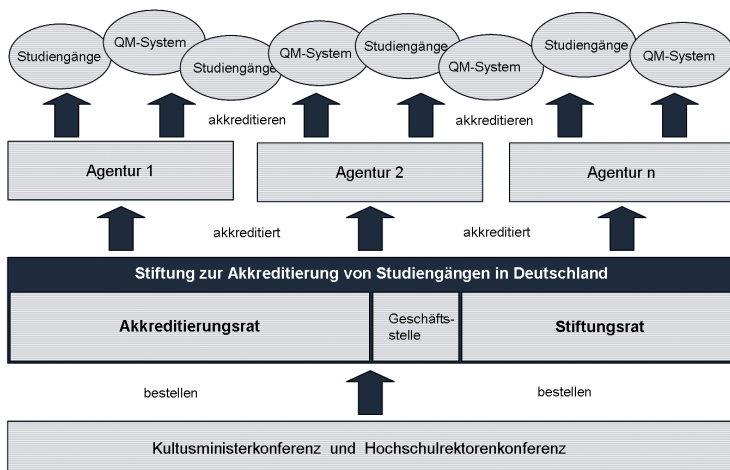
organisierten Land wie der Bundesrepublik Deutschland zweifelsfrei ein hohes Gut. Dies zu tun, ist auch notwendig im Hinblick auf Anerkennungsfragen von in anderen Ländern der EU bzw. des Bologna-Raums erbrachten Studienzeiten und -leistungen. Ob es aber angesichts des Wettbewerbs, in dem die Hochschulen Europas stehen, auch hinreichend ist, dürfte fraglich sein.

An einem Beispiel soll verdeutlicht werden, wie die Vorgaben des Akkreditierungsrates im Einzelnen aussehen, die für die Hochschulen wie für die Agenturen gleichermaßen bestimmend für das Prüfungs- und Bewertungsverfahren sind:

**Studiengangskonzept:** „Das Studiengangskonzept umfasst die Vermittlung von Fachwissen und fachübergreifendem Wissen sowie von fachlichen, methodischen und generischen Kompetenzen. Es ist in der Kombination der einzelnen Module stimmig im Hinblick auf formulierte Qualifikationsziele aufgebaut und sieht adäquate Lehr- und Lernformen vor. Gegebenenfalls vorgesehene Praxisanteile werden so ausgestaltet, dass Leistungspunkte (ECTS) erworben werden können. Es legt die Zugangsvoraussetzungen und gegebenenfalls ein adäquates Auswahlverfahren fest sowie Anerkennungsregeln für an anderen Hochschulen erbrachte Leistungen gemäß der Lissabon Konvention und außerhochschulisch erbrachte Leistungen. Dabei werden Regelungen zum Nachteilsausgleich für Studierende mit Behinderung getroffen. Gegebenenfalls vorgesehene Mobilitätsfenster werden curricular eingebunden. Die Studienorganisation gewährleistet die Umsetzung des Studiengangskonzepts.“ (ebd., S. 13)

Das Kriterienset des Akkreditierungsrates wird von den Agenturen teilweise ‚direkt‘, teilweise ‚übersetzt‘ angewandt. Die Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA, vgl. Infokasten) verwendet bspw. einen Fragen- und Bewertungskatalog<sup>2</sup>, den sie der Hochschule wie auch den Gutachtern zukommen lässt, um die Vorgaben ‚operationalisiert‘ beachten zu können. Weitergehende Hinweise und Vorgaben, durch die z. B. Einfluss auf die Güte der mit den Kriterien zu überprüfenden Studienangebote genommen werden kann, bestehen nicht.

Abbildung Das deutsche Akkreditierungssystem



2 Vgl. [www.fibaa.org/de/programmakkreditierung/prog-gemaess-fibaa-qualitaetsanforderungen/fibaa0841.html](http://www.fibaa.org/de/programmakkreditierung/prog-gemaess-fibaa-qualitaetsanforderungen/fibaa0841.html) (Stand: 04.02.2013).

#### Die Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)

- Die FIBAA wurde 1994 gegründet und war eine der ersten Agenturen, die vom deutschen Akkreditierungsrat akkreditiert wurde. Ihr Zweck ist die Förderung von Qualität und Transparenz in Bildung und Wissenschaft durch die Vergabe von Qualitätssiegeln an Bildungsprogramme und Bildungsanbieter in den Bereichen Hochschule und Weiterbildung.
- Seit 2002 ist die FIBAA berechtigt, das Siegel des Akkreditierungsrates für Studienprogramme in Deutschland und seit 2007 das Siegel des Akkreditierungsrates für Systemakkreditierung an deutschen Hochschulen zu vergeben.
- Die FIBAA ist international vernetzt und arbeitet intensiv im Rahmen internationaler Gremien an der Vergleichbarkeit von Qualitätsstandards und Qualitätsmanagementverfahren mit.

Weitere Informationen unter: [www.fibaa.org](http://www.fibaa.org)

Dadurch wird im Akkreditierungsverfahren kein Anreiz gegeben, sich von der Konkurrenz abzugrenzen, sich im Wettbewerb nachvollziehbar zu positionieren und so eine Marktstellung einzunehmen, die für Studienbewerber/-innen, Lehrende und Mitarbeiter/-innen der Hochschule und insbesondere für den Arbeitsmarkt von besonderer Bedeutung ist.

Dies wird unterstrichen durch das Bewertungsverfahren; denn die Gutachter/-innen (Peers) entscheiden nur unter ‚Passed-Failed-Aspekten‘: Weitergehende Bewertungsstufen stehen ihnen nicht zu. Da die Akkreditierung in Deutschland ein Peer-Review-Verfahren ist, kommt es bei der Bewertung der einzelnen Kriterien entscheidend auf die Peers an, deren Bewertung durchaus unterschiedlichen Ansprüchen folgen kann, da das Verfahren naturgemäß nicht genormt ist.

Unter ‚Passed-Failed-Aspekten‘ sollte die Bandbreite der Bewertungen innerhalb einer Agentur und unter den Agenturen relativ schmal sein. Anderenfalls macht sich dieses Verfahren angreifbar und der Akkreditierungsrat als ‚Aufsichtsbehörde‘ ist zum Eingreifen verpflichtet. Dank des Monitoringverfahrens durch den Akkreditierungsrat wird dem Anliegen, für eine relative Vergleichbarkeit in den Bewertungen zu sorgen, ausreichend Rechnung getragen. Eine – durchaus gewollte – Differenzierung bei der Beurteilung eines Studiengangs sollte sich aus den Hinweisen und Empfehlungen, die die Peers in ihrem Akkreditierungsbericht (Gutachten) festhalten, ergeben.

## Heterogenität und Diversität bestimmen den Hochschulalltag

Die zunehmende Tertiarisierung im Bildungssystem und die vielen Übergangsmöglichkeiten von der Schule über die Berufsausbildung ins Studium verpflichten die Hochschulen, dieser Entwicklung angemessen Rechnung zu tragen. Aufgrund der hohen Diversität der Studierenden, die aus gesellschaftlichen und demografischen Veränderungen

resultiert, müssen sich Hochschulen, um ihrem Bildungsauftrag weiterhin nachkommen zu können, vom Bild des ‚Normalstudierenden‘ verabschieden und die Grenze klassischer Studienformate überschreiten, indem sie neue und innovative Lehr- und Lernmethoden entwickeln. Dies ist in den letzten Jahren vermehrt geschehen. So werden neben Vollzeitstudiengängen Teilzeit-, Fern-, Intensiv- und duale Studiengänge angeboten. Da sich diese Studienformate konzeptionell wie strukturell unterscheiden, müssen sie auch beim Akkreditierungsprozess entsprechend berücksichtigt werden. Dies führt dazu, einerseits die Heterogenität der verschiedenen Studienangebote und -formate unter Vergleichbarkeitsgesichtspunkten und damit unter dem Qualitätssicherungsaspekt aufzunehmen, andererseits aber – im Interesse der in Zukunft noch deutlicher im Wettbewerb stehenden Hochschulen – das Akkreditierungsverfahren auch explizit zur Qualitätsentwicklung der Hochschulen zu nutzen.

Während des Umstellungsprozesses auf die neue Studienstruktur von Bologna hat das Akkreditierungssystem in Deutschland zweifellos einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet, aber für eine darüber hinausgehende Qualitätsentwicklung bedarf es weiterer Ansätze.

Aus diesem Grund hat die FIBAA ein von den Vorgaben des Akkreditierungsrates unabhängiges Verfahren zur Akkreditierung von Studiengängen entwickelt, das stärker nach internationalen Standards (v. a. Europäischer Qualifikationsrahmen, European Standards and Guidelines 2009, ECTS Users' Guide) ausgerichtet ist und mit seinem differenzierten Bewertungsansatz mehr die Heterogenität der Hochschulen berücksichtigt. Ziel dieses Akkreditierungsansatzes ist, dem Leistungsspektrum der im internationalen Wettbewerb stehenden Hochschulen besser gerecht zu werden und ihnen so zu ermöglichen, sich auf dem Bildungsmarkt eigenständig und adäquat zu positionieren.

## Qualitätsentwicklung als weiterer Akkreditierungsansatz

Angesichts der Globalisierung und der damit einhergehenden grenzüberschreitenden Vernetzung des Hochschulbereiches erhält die Internationalität eines Studiengangs einen besonderen Stellenwert. Im FIBAA-Akkreditierungsverfahren werden deshalb neben der internationalen Ausrichtung des Studienganges auch die internationale Expertise der Lehrenden, die Internationalität der Studierenden, die interkulturellen und internationalen Inhalte des Curriculums sowie der Anteil fremdsprachlicher Lehrveranstaltungen differenziert geprüft und bewertet.

Ebenso verhält es sich mit der Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen, um einen weiteren Akkreditierungsaspekt herauszugreifen. Geprüft wird, ob sich ein Studiengang an den Anforderungen des Arbeitsmarkts ori-

entiert. Dies betrifft das Curriculum, vor allem aber Fragen der Didaktik und Methodik, um den Erwerb der für den Berufsalltag immer wichtiger werdenden Schlüsselqualifikationen, wie z. B. Sozialkompetenz, zu fördern. In den Akkreditierungsverfahren wird deshalb großer Wert auf die Praxiserfahrung aller an der Prüfung, Bewertung und Entscheidung Beteiligten gelegt. Dabei spielt insbesondere die Anerkennung verschiedener, in Ausbildung, Beruf und Weiterbildung erworbener Qualifikationen eine Rolle.

Auch für diese Anforderungen hat die FIBAA einen Fragen- und Bewertungskatalog erarbeitet, der rund 60 Kriterien enthält, die sich auf folgende Bereiche erstrecken:

- Ziele und Strategie,
- Zulassung (Zulassungsbedingungen und -verfahren),
- Umsetzung,
- Wissenschaftliches Umfeld und Rahmenbedingungen sowie
- Qualitätssicherung.

Die relativ große Menge an Items eröffnet den Blick auf die Besonderheiten und die eingeschlagenen Wege, die die Hochschulen als ihre Qualitätsmarke gewählt haben, ohne dass die Hauptmerkmale der Studienangebote verloren gehen. Konkret wird den Peers zu jedem Kriterium eine Frage gestellt, mit Hinweisen für den Erfüllungsgrad ‚erfüllt‘, und ‚übertrifft‘. Darüber hinaus gibt es noch die Bewertungsstufen ‚exzellent‘, ‚Qualitätsanforderung nicht erfüllt‘ und ‚nicht relevant‘. Das sieht im Einzelnen, z. B. zur Bewertung der Internationalität der Lehrenden, folgendermaßen aus:

**Frage: Wie ist die Internationalität der Lehrenden zu bewerten?**

Qualitätsanforderung erfüllt: Die internationale Zusammensetzung der Dozierenden entspricht den Anforderungen des Studienganges (z. B. internationale Erfahrung in Beruf und/oder akademischer Tätigkeit) und fördert durch ihren Beitrag in der Lehre die Employability der Absolventen.

Qualitätsanforderung übertrifft: Durch die besonders internationale Zusammensetzung (z. B. ein wesentlicher Anteil der Lehrenden bringt internationale Erfahrung in Beruf und/oder akademischer Tätigkeit mit, mehrsprachige und ausländische Lehrende sind nicht nur Einzelfälle und werden verstärkt umworben, Dozentenaustausch ist fester Bestandteil des Studienganges) und die internationale Tätigkeit der Dozierenden (z. B. Mitwirkung in internationalen Wissenschaftsorganisationen, internationale Veröffentlichungen, Mitwirkung an internationalen und ausländischen Zeitschriften und Herausgeberschaften und Vorträgen auf internationalen Kongressen) werden die Studierenden in besonderer Weise für die Bewältigung internationaler Aufgabenstellungen gefördert.

Aus dieser Vorgehensweise wird deutlich, dass die FIBAA sich nicht auf die Bewertung ‚Passed-Failed‘ beschränkt, sondern die Peers auffordert, differenziert vorzugehen und damit die unterschiedlichen Angebote, auch im Niveau, zu berücksichtigen.

Im Gutachten wird auf die unterschiedlichen Stufen dezidiert eingegangen. Darüber hinaus wird Verbesserungspotenzial durch Empfehlungen herausgehoben, sodass die Hochschule über den Ist-Stand hinaus eine Vielzahl von Hinweisen erhält, um die Qualität ihres Studienangebots weiterentwickeln zu können.

Dem Ziel einer möglichst homogenen und damit vergleichbaren Beurteilungspraxis dienen neben dem Fragen- und Bewertungskatalog und der differenzierten Bewertung auch eine konsequente Schulung der Peers und die professionelle Begleitung der Akkreditierungsverfahren durch Mitarbeiter/-innen der Geschäftsstelle.

## Ausblick

Seit ihrer Einführung in Deutschland steht die Akkreditierung als Instrument der externen Qualitätssicherung in der Kritik. Sie ist sicherlich nicht die Lösung für jedes Hochschulproblem, aber sie ist ein wirkungsvolles Steuerungsinstrument, um Defizite bei den Studienangeboten sichtbar zu machen, das Selbstreflexionspotenzial der Hochschulen zu erhöhen und damit deren Problemlösungsfähigkeit zu stärken.

Neben der staatlicherseits verantworteten Akkreditierung unter der Ägide des Akkreditierungsrats, die wegen der Vergleichbarkeit und Anerkennung der Studienleistungen vor allem auf Qualitätssicherung setzt, sollte es den Hochschulen frei stehen, auch Akkreditierungsverfahren mit denselben Anerkennungsmodalitäten wie bei dem Verfahren des Akkreditierungsrates wählen zu können, die einen breiteren Ansatz verfolgen und über die Qualitätssicherung hinaus auch die Qualitätsentwicklung fördern. Hierfür steht den Hochschulen das international bewährte Verfahren der FIBAA zur Verfügung. Dies wäre eine konsequente Weiterentwicklung der auf Grenzüberschreitung und Wettbewerb angelegten Ziele des Bologna-Prozesses. ■

### Literatur

AKKREDITIERUNGSRAT: *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss vom 08.12.2009 geändert am 10.12.2010, 07.12.2011 und am 23.02.2012. Drs. AR 25/2012*  
 EU-KOMMISSION: *ECTS Users' Guide. Luxemburg 2009 – URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf) (Stand: 04.02.2013)*

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki 3. Aufl. 2009 – URL: [www.enqa.eu/files/ESG\\_3edition%20%28%29.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%28%29.pdf) (Stand: 04.02.2013)*

KMK: *Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakka-laureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Beschluss vom 03.12.1998*

KMK: *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss vom 21.04.2005*

KMK: *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010*

# Ausbildung von Berufsschullehrkräften – Anforderungen, Konzepte und Standards

► Die Berufsschullehrerausbildung ist an den Hochschulstandorten sehr unterschiedlich. Obwohl KMK-Rahmenbedingungen existieren, verfolgt jeder Standort ein eigenes Profil, sodass einzelne Studiengänge trotz des Bologna-Prozesses kaum miteinander vergleichbar und auch Anrechnungen beruflicher Kompetenzen bei einem Wechsel des Studienstandorts nur schwer realisierbar sind. Vieles spricht dafür, für die Ausbildung der Lehrkräfte übergreifende Standards zu erarbeiten, mit der die wissenschaftliche Qualität des Studiums abgesichert und die Attraktivität eines Berufsschullehrerstudiums gesteigert werden kann. Hierzu werden im Beitrag Ansätze und Konzepte vorgestellt. Eine konsequente Ausgestaltung beruflicher Fachrichtungen ist dafür die entscheidende Voraussetzung.

## Problemfeld „Ausbildung von Berufsschullehrkräften“

Berufsbildende Schulen übernehmen eine Fülle von Aufgaben im Umfeld der beruflichen Bildung, die nur mit dafür qualifizierten Lehrkräften zu bewerkstelligen sind. Diese Aufgaben reichen von der Ausbildungsberatung über die Förderung von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Schulformen, den Berufsschulunterricht, die Umsetzung vollschulischer Angebote, die Ausbildung von Technikerinnen und Technikern in Fachschulen, die Begleitung von Schülerinnen und Schülern zum fachgebundenen und allgemeinen Abitur an Berufsoberschulen und beruflichen Gymnasien bis hin zur Lernortkooperation mit Betrieben, der Konzeption von Weiterbildungsangeboten für die Region und die Entwicklung von neuen Bildungsgängen. All diesen Anforderungen ist gemeinsam, dass Lehrkräfte an beruflichen Schulen Professionals für Berufe und berufliche Lernprozesse sein müssen, damit sie einen Beitrag zur Qualitätssteigerung der beruflichen Bildung leisten können. Die Bedeutung von Berufsschullehrkräften wird im Folgenden anhand der Verantwortung für gewerblich-technische Berufe verdeutlicht.

Unter den 20 beliebtesten Ausbildungsberufen im Jahr 2011 mit 695.649 von insgesamt 1.460.658 Auszubildenden finden sich allein 332.841 Auszubildende in elf gewerblich-technischen Berufen. Etwa die Hälfte (47,8 %) der Ausbildungsverträge und Berufe unter den beliebtesten Ausbildungsgängen sind gewerblich-technisch (vgl. Destatis 2012, Tab. 1.1b). Trotz des Trends hin zu Dienstleistungsberufen werden immer noch mehr Auszubildende in Fertigungsberufen (Berufsgruppe III: 624.000 Auszubildende) und in technischen Berufen (Berufsgruppe IV: 27.411 Auszubildende) ausgebildet. Dafür sind Lehrkräfte notwendig, die sich mit den technischen, arbeitsbezogenen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Berufe und die Berufswelt auskennen und eine darauf bezogene Kompetenzentwicklung fördern und organisieren können. Das erfordert eine berufswissenschaftliche Kompetenz zur Erschließung dieser Anforderungen sowie eine berufspädagogische und didaktische Kompetenz zur Konzeption berufsbezogenen



**MATTHIAS BECKER**

Prof. Dr., Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) an der Universität Flensburg



**GEORG SPÖTTL**

Prof. Dr., Abteilung Arbeitsprozesse und berufliche Bildung am Institut Technik und Bildung der Universität Bremen

Unterrichts. Dafür sind Lehrkräfte an den Hochschulen zu qualifizieren.

Eine Ausbildung für solch komplexe Anforderungen stellt Hochschulen vor eine meist nur interdisziplinär lösbare Aufgabe. Gleichzeitig wirken lange Studienzeiten, hohe praktische und theoretische Anforderungen bei Zugangsvoraussetzung und Studienzielen, heterogen aufgebaute Studiengänge, die im Verantwortungsbereich unterschiedlicher Fakultäten und Fächer liegen, sowie teilweise fehlende gesellschaftliche Anerkennung für Interessenten eines Lehrerbildungsstudiums motivationshemmend.

Den geschilderten hohen Anforderungen und Bedarfen steht schon seit Langem eine Unterversorgung mit geeigneten Lehrkräften gegenüber. Eine Modellrechnung der Kultusministerkonferenz von 2011 geht trotz insgesamt zurückgehender Auszubildendenzahlen für die Jahre 2010 bis 2020 mit einer Unterdeckung von 710 Lehrkräften pro Jahr für berufliche Schulen aus, wobei der Löwenanteil daran auf die sogenannten Mangelfachrichtungen Metalltechnik, Elektrotechnik und Fahrzeugtechnik entfällt (vgl. KMK 2011 und Abb. 1). In jedem Jahr werden ca. 1.700 Lehrkräfte für die gewerblich-technischen Fachrichtungen benötigt, während nur ein Bruchteil davon derzeit an den Hochschulen ausgebildet wird und berufliche Schulen daher schon lange nicht mehr nur für das Lehramt qualifizierte Personen rekrutieren.

Die zu geringen Studierendenzahlen haben auch unmittelbar mit der inhaltlichen Ausrichtung des Studiums zu tun. Ist dieses auf die Ingenieurwissenschaften ausgerichtet, spricht es eher Studierwillige mit dem Berufsziel „Ingenieur“ an; wird es ausschließlich berufspädagogisch oder erziehungswissenschaftlich konzipiert, bietet es wenig

Anreize für beruflich Qualifizierte, die ihre vorhandenen – und im späteren Betätigungsfeld beruflicher Schulen relevanten – disziplinären Kompetenzen einbringen und vertiefen wollen.

Es stellt sich also die Frage, wie dieser Bedarf sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht gedeckt werden kann. Im Folgenden werden Ansätze zur Diskussion gestellt, die weniger die zahlreichen bildungspolitischen Maßnahmen in den Mittelpunkt stellen, die sich oftmals auf die Rekrutierungsfrage beschränken. Vielmehr werden Konzepte und Standards vorgestellt, die einen nachhaltigen Beitrag zur Deckung des Lehrkräftebedarfs zu leisten imstande sind.

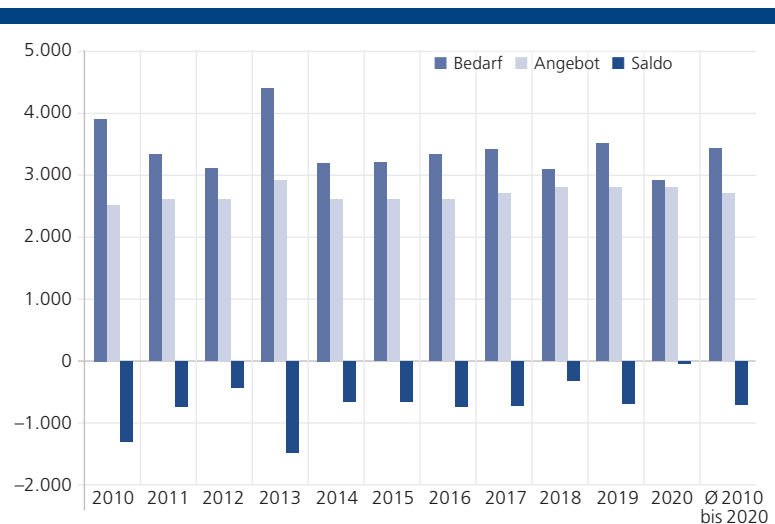
## Berufliche Fachrichtung als Disziplin für die Ausbildung

Die dargelegten Anforderungen werden von der KMK seit 40 Jahren in einer Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt an beruflichen Schulen so festgehalten, dass damit grundsätzliche Mindestanforderungen (Standards) festgeschrieben sind (vgl. KMK 2007). Diese sind für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Mobilität über Länder hinweg bis heute der einzige formalisierte Maßstab für die Ausbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung. Dort ist festgelegt, dass neben Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften sowie Fachdidaktiken eines allgemein bildenden Fachs im Kern die Fachwissenschaften und Fachdidaktik einer *beruflichen* Fachrichtung zu studieren ist (vgl. Abb. 2).

Was mit dem Begriff der *beruflichen* Fachrichtung zum Ausdruck gebracht wird, ist allerdings nur in einer Liste namentlich aufgeführt und nicht weiter spezifiziert. Dieses Grundproblem prägt die Diskussion über eine inhaltliche Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen, weil es unterschiedliche Positionen dazu gibt, was man denn unter der „beruflichen Fachrichtung“ zu verstehen habe. Für die auf gewerblich-technische Berufe ausgerichtete Lehrerbildung sind es zunächst die gewerblich-technischen Fachrichtungen jeweils im Sinne einer Ausrichtung auf gewerblich-technische Berufe (vgl. BECKER/SPÖTTL/VOLLMER 2012). Allerdings ist es die überwiegende Praxis an den Hochschulen, dass stattdessen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken einer Ingenieurwissenschaft als Fach angeboten werden und damit an den eingangs benannten Anforderungen an Lehrkräften vorbeiquifiziert wird.

Mit diesem Problemaufriss ist zugleich der Standort der gewerblich-technischen Wissenschaften bestimmt. Am Beginn ihrer Entwicklung stand das Resümee eines Desiderats, das z. B. HOPPE bereits zu Beginn der 1980er-Jahre wie folgt zusammenfasste:

Abbildung 1 Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot für berufliche Schulen für die Jahre 2010 bis 2020



Quelle: Modellrechnung der KMK (2011, S. 19)



- es fehlt eine Didaktik beruflicher Lernprozesse,
- die gegenwärtige Ausbildungsstruktur an den Hochschulen bewirkt in der Regel, dass die Studien der beruflichen Fachrichtung an den Ingenieurwissenschaften ausgerichtet werden,
- die Praxis der Auszubildenden, der Facharbeiter/-innen und der Lehrkräfte wird ignoriert,
- die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile bleiben gering und ohne Bezug zum Berufsfeld (vgl. HOPPE 1981, S. 169).

Mit seinem Ansatz „Gewerbekunde – Fachkunde – Technologie – Berufstheorie“ stellte dann GRÜNER 1981 nicht nur die Schlüsselfrage nach den Bildungsinhalten für die berufliche Bildung von Facharbeiter/-innen, sondern indirekt ebenso nach den Inhalten der zu studierenden beruflichen Fächer (vgl. GRÜNER 1981, S. 70 ff.). Diese Fragestellung ist nach wie vor relevant, weil das Studium der beruflichen Fachrichtungen auf Basis der Berufswissenschaften noch längst nicht an allen Standorten die notwendige Professionalisierung aufweist.

Die berufliche Handlungskompetenz und die Fachtheorie der Facharbeiter/-innen für den kompetenten Umgang mit der systemischen Technik sind die zentralen Orientierungspunkte für die berufliche Fachrichtung (vgl. MARTIN/PANGALOS/RAUNER 2000, S. 13). Diese Perspektive der Vermittlung fachrichtungsrelevanter Inhalte unterscheidet sich deutlich von derjenigen von Ingenieursdisziplinen. Während Kompetenzen von Ingenieuren auf die naturwissenschaftliche Durchdringung sowie anwendungsbezogene Entwicklung, Konstruktion und Berechnung der Technik ausgerichtet sind, benötigen Berufsschullehrkräfte eine auf ihre Fachrichtung ausgerichtete Berufstheorie, die sich auf das Wissen der Berufsarbeit als Fach stützt. Die Überlapung dieser beiden Wissensbereiche ist sehr gering (vgl. GRÜNER 1967, S. 416).

Lehramtsstudierende der gewerblich-technischen Fachrichtungen, deren fachwissenschaftliche Ausbildung aus einem reduzierten Lehrangebot ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge gespeist wird, werden so also nicht gezielt auf das Beherrschen und Vermitteln professionellen Wissens in ihrer künftigen Berufsbildungspraxis in einem Berufsfeld vorbereitet. Lehrkräfte sollen jedoch berufsfeldbezogen – so wie es die KMK wiederholt vereinbart hat – für eine sowohl praxis- als auch wissenschaftsbezogene berufliche Bildung qualifiziert werden.

## Standards als Neuorientierung

Die Diskussion um Standards ist vielfältig. In der Literatur geht es in erster Linie um Bildungsstandards, die zunächst Kompetenzen in einem Fach oder Lernfeld beschreiben.

Abbildung 2 Anforderungen der KMK an ein Lehrbildungsstudium für berufliche Fächer

Fachwissenschaften berufliche Fachrichtung (1. Fach) Unterrichtsfach (2. Fach)  180 LP	Bildungswissenschaften inklusive Didaktik inklusive schulpraktischer Studien (SPS)  90 LP	BA und MA Arbeit  30 LP
--	--	----------------------------------

Abweichungen um maximal 10 LP sind zulässig, wenn insgesamt 300 LP erreicht werden.

Um die Kompetenzen zu erreichen, müssen die Ziele eindeutig definiert und Ressourcen verfügbar sein. KLIEME u. a. (2003) haben eine elaborierte Systematik nationaler Bildungsstandards entworfen, welche Bildungsziele, Kompetenzverständnis, Kompetenzmodelle und das Überprüfen von Kompetenzen umfasst. Die Autoren verstehen unter Bildungsstandards die formulierten Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schüler/-innen. So konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben. Sie legen fest, welche Kompetenzen Schüler/-innen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen (vgl. PANT/STANAT in diesem Heft).

Damit wird hervorgehoben, dass Standards als Kompetenzen zu verstehen sind. Diese werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mithilfe von Testverfahren erfasst werden können. Die Standards dienen als zentrales Gelenkstück zur Sicherung und Steigerung von Qualität schulischer Arbeit. Schule und Unterricht können sich an Standards orientieren, Lehrkräften geben sie ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Mit Bezug auf die Standards kann man die Einlösung der Anforderungen überprüfen und feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat (vgl. SPÖTTL/WINDELBAND 2011). Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzstufenmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen. Mit dem Begriff „Kompetenzen“ ist ausgedrückt, dass die Standards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um zu konkretisieren (ebd., S. 8). Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich, einer Domäne (...), zu identifizieren. Diese Zielstellungen im Zusammenhang mit Standards eignen sich, um für die Lehrerbildung neben den bisherigen KMK-Vorgaben eine weitere Konkretisierungsetappe einzuleiten.

Weitergehende Formulierungen verbindlicher und inhaltlicher Anforderungen an die Lehrerbildung – im Sinne von Standards – wurden bislang nur für das Studium allgemeinbildender Fächer von der KMK erarbeitet. Für den beruflichen Bereich fehlen also erstens Bildungsstandards im Sinne von Kompetenzanforderungen an Auszubildende bzw. Schüler/-innen – sieht man von den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen ab – und zweitens fehlen solche für das Studium beruflicher Fachrichtungen.

## Konzepte in der Entwicklung und Diskussion

Zurzeit werden „Standards“ von der KMK für die beiden beruflichen Fachrichtungen „Metalltechnik“ und „Wirtschaft und Verwaltung“ probeweise erstellt. Die Ausrichtung dieser Arbeiten zielt jedoch auf eine sehr allgemeine Formulierung dessen, was Standards ausmachen können und gleichzeitig auf die Definition eines Fächerkanons für berufliche Fachrichtungen. Überlagert werden diese Entwürfe auch von einer übergeordneten Beschreibung eines Profils von Lehrkräften für die berufliche Bildung. Die fachrichtungsbezogenen Überlegungen zur Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen an Universitäten werfen zwangsläufig konzeptionelle Fragen auf (vgl. PAHL/HERKNER 2010), wobei es sich weniger um Standards im oben skizzierten Sinne handelt.

In diesem von der KMK angestoßenen Prozess werden erneut die sehr unterschiedlichen Ansichten über die Ausgestaltung solcher Konzepte und Standards deutlich. Während Hochschulvertreter/-innen aus Standorten, an denen Ingenieurwissenschaften die beruflichen Fachrichtungen ausgestalten, auch für eine entsprechende Ausrichtung plädieren, empfiehlt die Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (gtw) die Etablierung von Konzepten und Standards, die sich fachlich und didaktisch auf Berufe und Berufsfelder und deren Wissenschaften stützen (vgl. gtw 2010). Strittig ist insbesondere, ob Standards als Minimalanforderungen formuliert werden sollen, die alle Hochschulen leicht einlösen können, oder ob Standards konsequent ein Studium der Wissenschaften der Berufe und seiner Berufstheorie abfordern sollen.

Mit einer Reduktion der Diskussion auf Standards wäre es leichter möglich, die notwendige Qualität der Ausbildung von Lehrkräften zu definieren. Allerdings ist zu befürchten, dass inhaltliche und konzeptionelle Fragen offen bleiben. Darüber wird jedoch letztendlich die Qualität der Ausbildung von Lehrkräften definiert (vgl. SPÖTTL/BECKER 2012). Eine Verkürzung der Diskussion auf Standards birgt auch das Risiko, dass die Fragen einer Wissenschaftsdisziplin für die Ausbildung von Lehrkräften nicht mehr diskutiert

werden und das verloren geht, was nötig ist, um die Standards und letztlich die Qualität der Ausbildung von Lehrkräften zu unterfüttern. Daher ist der Ausbildungsprozess für Berufsschullehrkräfte nicht nur auf den Aspekt der Studierbarkeit zu beschränken, sondern die Qualität dieses Prozesses und insbesondere der Inhalt und die Abstimmung des Studiums insgesamt mit in den Blick zu nehmen.

## Berufliche Fachrichtungen als Kern von Standards

Die gtw hält folgende Studieninhalte für unabdingbar, um Qualitätsansprüche an berufsbildenden Unterricht einlösen zu können:

1. die Analyse und Gestaltung beruflicher Arbeit in einem gewerblich-technischen Berufsfeld (Bachelor) und darauf aufbauend die Analyse, Gestaltung und Evaluation beruflicher Qualifizierungsprozesse (Master),
2. die Analyse und Gestaltung der in den gewerblich-technischen Berufsfeldern verwendeten Technik als Gegenstand von Arbeits- und Lernprozessen,
3. die Analyse, Gestaltung und Evaluation von Beruf, beruflicher Bildung und Arbeit im gewerblich-technischen Berufsfeld einschließlich der Genese der Berufe.

Auf diesen drei Säulen aufbauend, die eine Entwicklung von Kompetenzen für eine wissenschaftsbezogene Analyse der Arbeit, der berufsbezogenen Technik und der beruflichen Bildung bis hin zur Gestaltung und Evaluation beruflicher Lernprozesse sicherstellt, sollte die Lehrerbildung konzipiert werden. Standards lassen sich anknüpfend daran definieren. Dies böte auch Ansatzpunkte zur Erschließung neuer Zielgruppen wie Techniker/-innen und Meister/-innen, die bereits berufsbezogene Kompetenzen einbringen könnten, womit sich die von der KMK in den Jahren 2002 und 2009 geschaffenen Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten mit Leben ausgestalten ließen.

Für gewerblich-technische Berufe sind auch mathematische, naturwissenschaftliche, arbeitswissenschaftliche, ökonomische, ökologische und ingenieurwissenschaftliche Grundlagen notwendig, die als Querschnittsinhalte mit berufsbezogenen Inhalten zu vernetzen sind. Für Studieninteressierte böte sich bei einer solchen Ausrichtung ein Studium aus einem Guss, was die eingangs geschilderten Schwierigkeiten weitestgehend beseitigen könnte.

Seit der Einführung der Bachelor-/Masterstrukturen sind die Studiengänge noch weniger vergleichbar als zuvor. Das spricht dafür, sich der Frage nach übergreifenden Standards zu stellen. Konsequenz darf aber nicht sein, dass dann inhaltliche Minimalstandards formuliert werden, wie das derzeit von einigen Hochschulvertreterinnen und -vertretern vorgeschlagen wird, sondern es sind programmbezo-

gene, ressourcenbezogene und forschungsbezogene Standards zu definieren, die die Stabilisierung der Disziplin an den Hochschulstandorten sicherstellen, auch wenn das heute nicht von allen einlösbar ist. Die Standards müssen dazu beitragen, eine Ausbildung von Lehrkräften auf qualitativ hohem Niveau zu unterstützen, deshalb kann es nicht um Minimalstandards und auf keinen Fall um Standards gehen, die sich nur auf Fragmente einer Disziplin konzentrieren. Die beruflichen Fachrichtungen müssen der Kern der Standards für berufliche Fächer sein. ■

#### Literatur

- BECKER, M.; SPÖTTL, G.; VOLLMER, TH. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen*. Bielefeld 2012
- DESTA: *Bildung und Kultur – Berufliche Bildung*. Fachserie 11, Reihe 3. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden 2012
- GRÜNER, G.: *Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik*. In: *Die Deutsche Schule* 59 (1967) 7/8, S. 414–430
- GRÜNER, G.: *Gewerbekunde – Fachkunde – Technologie – Fachtheorie – Berufstheorie*. In: BONZ, B.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): *Beiträge zur Fachdidaktik Maschinenbau*. Stuttgart 1981, S. 70–84
- GTW: *Empfehlungen zur Ausgestaltung von Studienordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge gewerblich-technischer Fachrichtungen*, z. B. *Berufliche Fachrichtung Metalltechnik*. Bremen 2010 – URL: [www.ag-gtw.uni-bremen.de/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=40](http://www.ag-gtw.uni-bremen.de/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=40) (Stand: 22.01.2013)

HOPPE, M.: *Berufsbildung im Berufsfeld Metalltechnik – Konturen einer Bestandsaufnahme*. In: HOPPE, M.; KRÜGER, H.; RAUNER, F. (Hrsg.): *Berufsbildung: Zum Verhältnis von Beruf und Bildung*. Frankfurt/Main; New York 1981, S. 166–172

KLIEME, E. u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2003

KMK (Hrsg.): *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) und für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Beschluss vom 12.05.1995 i. d. F. vom 20.09.2007

KMK: *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland – Modellrechnung 2010 – 2020*. Beschluss vom 09.06.2011. Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 194. Juli 2011

MARTIN, W.; PANGALOS, J.; RAUNER, F.: *Die Entwicklung der Gewerblich-Technischen Wissenschaften im Spannungsverhältnis von Technologiezentrik und Arbeitsprozessorientierung*. In: PAHL, J.-P.; RAUNER, F.; SPÖTTL, G. (Hrsg.): *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften*. Baden-Baden 2000, S. 13–30

PAHL, J.-P.; HERKNER, V.: *Berufliche Fachrichtungen*. Bielefeld 2010

SPÖTTL, G.; BECKER, M. (2012): *Wissenschaftsbezüge und Standards für ein gewerblich-technisches Lehrerbildungsstudium*. In: BECKER, M.; SPÖTTL, G.; VOLLMER, TH. (Hrsg.): *a. a. O.* 2012, S. 35–64

SPÖTTL, G.; WINDELBAND, L.: *Sind arbeitsprozessorientierte berufliche Standards qualitätsförderlich?* In: *bwp@* (2011) 21, S. 1–22 – URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe21/spoetl\\_windelband\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/spoetl_windelband_bwpat21.pdf) (Stand: 22.01.2013)

Anzeige

# Lehrerbildung

## Entwicklung der Lehrerausbildung

Die Konzepte für die Lehrerbildung an beruflichen Schulen für Gewerblich-Technische Fachrichtungen stehen auf dem Prüfstand. Obwohl sich alle Akteure in diesem Bereich für hochwertigen Unterricht aussprechen, existieren unterschiedliche Vorstellungen von einer adäquaten Ausbildung. Gleichzeitig fehlen Lehrkräfte für diese Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Der Band analysiert die Entwicklungen der letzten Jahre und die Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Lehrerausbildung in diesem Bereich. Im Mittelpunkt stehen dabei die Standardisierung, Restrukturierung, Modularisierung und die Ausgestaltung der reformierten Lehrerausbildung. Darüber hinaus befassen sich die Beiträge mit dem Stellenwert von Praxisphasen sowie der Rekrutierung von Lehrkräften. Abschließend stellt der Band Studiengangmodelle und ihre Potenziale für die Nachwuchssicherung vor.



Matthias Becker, Georg Spöttl,  
Thomas Vollmer (Hg.)

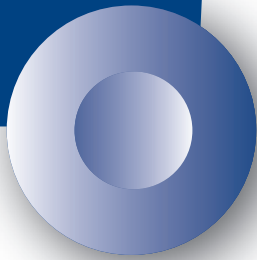
### Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen

Berufsbildung,  
Arbeit und Innovation, 37  
2012, 348 S., 34,00 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5048-5  
Best.-Nr. 6004277

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag  
service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de





## Standards in der Berufsbildung durch Forschung und Praxisdialog

► Standards in der deutschen Berufsbildung sind ein Produkt aus rechtlichen und politischen Rahmenvorgaben und eines kontinuierlichen Dialogs zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, die dazu beitragen, die Qualität der Berufsbildung zu sichern und weiterzuentwickeln. Der Beitrag geht auf die konstitutiven Elemente des Berufsbildungssystems ein, beleuchtet die Ebenen der Standardsetzung und beschreibt das Spannungsfeld von Normierung und Flexibilität. Skizziert wird in diesem Zusammenhang die Rolle der ordnungsbezogenen Berufsforschung.

### Entwicklung von Standards in der Berufsbildung

Bis zum Inkrafttreten des ersten Berufsbildungsgesetzes 1969 (BBiG) waren „Lehre“ und „Lehrberufe“ dem Recht der Arbeit und der Wirtschaft zugeordnet; Gewerbeordnung und Handelsgesetzbuch bildeten die gesetzlichen Grundlagen. Entsprechend bezog sich die Bildungspolitik bis zum Ende der 1960er-Jahre im Wesentlichen auf die Allgemeinbildung und die Hochschule. Zwar bemühten sich Organisationen wie der 1908 gegründete Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) oder die 1953 aus Vorgängerorganisationen hervorgegangene Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) um eine Vereinheitlichung der Berufsbildung. Aber erst mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 wurde eine systematische und bundeseinheitliche Grundlage geschaffen, die die berufliche Bildung als eigenständigen „Bildungssektor“ etablierte.

### BERUFS- UND KONSENSPRINZIP ALS KONSTITUIERENDE ELEMENTE

Sowohl das BBiG als bundeseinheitliche „Plattform für die Einführung von Bildungsstandards“ in der Berufsbildung (DEHNBOSTEL 2009, S. 208) als auch daraus abgeleitete Verfahrensvorschriften und Prozessbeschreibungen beruhen in Deutschland auf zwei konstituierenden Prinzipien: der Berufsförmigkeit von Arbeit und dem Konsensprinzip.

Trotz aller Diskussionen über die „Erosion der Beruflichkeit“ oder die „Entberuflichung“ ist die Beruflichkeit ein „Konzept“, das Arbeit und Bildung miteinander verknüpft und „gerade dadurch an Sogwirkung gewinnt, dass es betriebliche Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse und schulische, an Wissenschaften, Fachwissen und Technik ausgerichtete Leistungsanforderungen zusammenführt und in einen Ordnungsrahmen einfügt“ (GONON 2001, S. 412). Neben der ökonomischen Bedeutung des Berufs als „Arbeitsvermögen“ und Kristallisationspunkt beruflicher Identität zur Sicherung des Lebensunterhaltes verbinden sich mit dem Beruf „als Medium der Vergesellschaftung“ (BÜCHTER 2005, S. 256) weitere psychologische und emanzipative Dimensionen wie Chancen zur Persönlichkeits-



**RAINER BRÖTZ**

Leiter des Arbeitsbereichs „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ im BIBB



**HENRIK SCHWARZ**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB

entwicklung und -entfaltung, soziale Orientierung, Stellung und Status oder der Erwerb von Rechtsansprüchen im Bildungs- und Sozialsystem.

Das BBiG betont den Berufsbezug und sieht das Ziel der Berufsausbildung in der Vermittlung einer „beruflichen Handlungsfähigkeit“ für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Sie soll ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglichen (§ 1 Abs. 3 BBiG).

Das Berufsbildungsgesetz, das seine Existenz einem Konsens der großen Koalition zwischen Christ- und Sozialdemokraten verdankte, regelt das Zusammenwirken von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Kammern und staatlichen Stellen. Es legitimiert auf Bundesebene erstmalig das Mitwirkungsrecht der Gewerkschaften und bildet damit die zentrale Grundlage für eine am Konsens zwischen Staat und Sozialpartei ausgerichtete Steuerung des dualen Systems der Berufsbildung.

Der Deutsche Bundestag (2005) hat im Rahmen der Reform des Berufsbildungsgesetzes das Konsensprinzip bekräftigt und auf seine Bedeutung für die Akzeptanz praxisnaher Ausbildungsberufe hingewiesen: „Das Konsensprinzip gewährleistet durch die möglichst einvernehmliche Erarbeitung der nationalen Ausbildungsstandards durch Sozialpartner und Bundesregierung und die Abstimmung mit den Ländern die Arbeitsmarktnähe und Transparenz der Ausbildungsberufe und ihre breite Akzeptanz in der Wirtschaft.“ (S. 2)

#### STANDARDS ZWISCHEN NORMIERUNG UND FLEXIBILISIERUNG

Von den ersten systematischen Arbeiten zur Entwicklung von Ausbildungsberufen und der Vereinheitlichung von Berufsbezeichnungen über die ersten „Leitsätze“ des DATSCH, die die Planmäßigkeit der Ausbildung, die Ausbildungsdauer, das Ausbildungsniveau, den Umfang der zu erwerbenden Fertigkeiten und Kenntnisse, die Abschlussprüfung sowie den Erwerb von Berufserfahrung behandelten (DATSCH 1937, S. 15), bis zum ersten Berufsbildungsgesetz war es allerdings ein weiter Weg. Auf den Grundpfeilern konsensorientierter Beteiligungsregelungen und berufsfördernder Ausbildung setzt das Berufsbildungsgesetz von 1969 erstmals nationale Mindeststandards zur Qualitätssicherung beruflicher Bildung. Darin stehen die dem Ziel „beruflicher Handlungsfähigkeit“ (§ 1 BBiG) verpflichteten Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen an zentraler Stelle. Ausbildungsordnungen (§ 5 BBiG) regeln Bezeichnung, Ausbildungsdauer, die zu erwerbenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der Berufsausbildung sowie die Prüfungsanforderungen und legen die Mindestanforderungen an die sachliche und zeitliche Gliederung fest. Ihre Erarbeitung unterliegt einem zwischen allen Akteuren abgestimmten und am Konsens orientierten „Erarbeitungs- und Abstim-

mungsprozess“, an dem unter Federführung des BIBB der Bund, die Länder sowie Vertreter/-innen von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen beteiligt sind. Die seit den 1980er-Jahren am Leitbild von Handlungsorientierung und beruflicher Handlungskompetenz ausgerichteten Ausbildungsrahmenpläne des Bundes sowie die auf der Länderebene am Lernfeldansatz orientierten schulischen Rahmenlehrpläne sind wichtige qualitätssichernde Standards.

Neben der Ordnung der Berufsausbildung, der Fortbildung oder Umschulung regelt das BBiG die Organisation und Überwachung der Ausbildung durch die zuständigen Stellen bis hin zur Sicherung der fachlichen Eignung der Ausbilder/-innen sowie der Ausbildungsbetriebe. Damit wurden nationale Standards geschaffen, die auch im Rahmen internationaler Kooperationen zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. u. a. das Memorandum zur internationalen Berufsbildungskoooperation vom 10. Dezember 2012).

In seiner Entschließung zum Berufsbildungsreformgesetz vom 27. Januar 2005 betont der Deutsche Bundestag die Bedeutung der „Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der beruflichen Bildung“ und appelliert an die an der Berufsbildung beteiligten Akteure, unter Nutzung geeigneter und praktikabler Instrumente zur fortlaufenden Qualitätssicherung „die Praxis der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln“ (S. 5). Dieser Appell des Gesetzgebers – unmittelbar nach Verabschiedung der von ihm gesetzten Standards des reformierten Berufsbildungsgesetzes – ist insofern bemerkenswert, als er auf das nicht aufzulösende „Dilemma jeder Standardisierung“ hinweist. Standardisierung bewegt sich immer zwischen den Polen der „Differenzierung und Vereinheitlichung, Regulierung und Deregulierung, Flexibilität und Normierung“ (vgl. MEYER 2006, S. 59).

Das Gesetz gibt hier nur den Rahmen vor und formuliert Mindeststandards, deren weitere Interpretation und Konkretisierung dem Ermessen der beteiligten Akteure unterliegen, deren Mitwirkung im Gesetz ausdrücklich gewünscht und festgeschrieben ist. Unter anderem ist der paritätisch von Bund, Ländern, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern besetzte Hauptausschuss des BIBB, das „Parlament der Berufsbildung“, in wesentlichen Fragen anzuhören und beschließt Empfehlungen zur einheitlichen Anwendung des Gesetzes. Die Ausgestaltung unter Beteiligung der Akteure nach abgestimmten Verfahren und Regularien ist damit selbst ein Instrument der Standardisierung in der beruflichen Bildung geworden.

Berufsbildung vereint bildungspolitische, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische sowie berufspädagogische Zielsetzungen und ist einer Vielzahl konkurrierender Interessen unterworfen. Sie ist damit ein klassisches Feld der Organisation, Formation und Kommunikation von Gruppeninteressen und der Kommunikation zwischen den beteiligten

Gruppen. Der durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Mindeststandards gesetzte Verhandlungsspielraum ist einerseits notwendig, damit Verbände ihre „intermediären Funktionen“ zwischen Staat und Gesellschaft wahrnehmen und Gruppeninteressen organisiert und „inkorporiert“ werden können (vgl. WEBER 1987). Zum anderen setzt dieser offene Regelungsbereich voraus, dass die Konkretisierung und Evaluation von Standards im Rahmen der Qualitätssicherung der kontinuierlichen wissenschaftlichen Erarbeitung von Entscheidungsgrundlagen bedarf, damit die beteiligten Akteure auf aktuelle politische, demografische oder internationale Entwicklungen reagieren können.

Dass Mindeststandards zu konkretisieren sind und ihre Umsetzung einer kontinuierlichen Überprüfung bedarf, zeigt das Beispiel der Ausbildereignungsverordnung (AEVO). Die auf einer Kann-Bestimmung des BBiG beruhende, jedoch zwischen 2003 und 2009 ausgesetzte Verordnung wurde nach einer BIBB-Studie in einer reformierten Fassung wieder in Kraft gesetzt, da sich die mit der Aussetzung verbundenen Hoffnungen auf Schaffung neuer Ausbildungsplätze nicht erfüllt hatten und zudem negative Auswirkungen auf die Qualität der Ausbildung befürchtet werden mussten.

## Berufskonstruktion im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis

Das auf dem Berufsprinzip, gesetzlichen Mindeststandards und einer konsensorientierten Teilnehmungsstruktur beruhende deutsche Berufsbildungsmodell bedarf eines ständigen Ausräumens des Kräftefelds zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. An dieser Schnittstelle der „Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation“ kommt dem BIBB eine besondere Rolle zu (vgl. ESSER 2011, S. 10). Durch die Verbindung von Forschungs-, Ordnungs- und Beratungsaufgaben mit der durch das Gesetz formulierten Teilnehmungsstruktur stellt das BIBB eine „Plattform für die Verknüpfung von Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog“ aller betroffenen Akteure dar (vgl. SAUTER 2005, S. 64).

Die Qualitätssicherung durch Standards ist eine permanente Aufgabe, die insbesondere in der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses (2008) zur „Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“ erneut zum Ausdruck kommt. Die Empfehlung enthält eine Beschreibung der Prozessschritte bei der (Neu-)Ordnung von Ausbildungsberufen einschließlich der festgelegten Verantwortungen, Schnittstellen und Qualitätskriterien.

In einem vom BIBB (2012) vorgelegten Positionspapier zum „Rollenverständnis des BIBB in der Ordnungsarbeit“ werden in einer weiterführenden Darstellung die Funktionen

und Aufgaben im Neuordnungsprozess sowie die unterschiedlichen Rollen, die es im Rahmen der Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsarbeit einnimmt, beschrieben. Die ordnungsbezogene Forschung, Entwicklung und Beratung bezieht sich dabei insbesondere auf

- die Entwicklung der Tätigkeitsprofile und der Qualifikationsanforderungen,
- die Untersuchung von Struktur, Schneidung und Zuordnung von Berufen,
- die Umsetzung der Verordnungen in Betrieben, Berufsschulen und in Prüfungen,
- die Berücksichtigung internationaler Anforderungen,
- die Ausbildungs- und Beschäftigungsentwicklung im Hinblick auf die Verwertbarkeit der beruflich erworbenen Qualifikationen.

Im Spannungsfeld bildungspolitischer, wirtschafts- oder arbeitsmarktpolitischer Zielsetzungen sowie der Interessen der beteiligten Akteure liefert die ordnungsbezogene Forschung des BIBB Entscheidungsgrundlagen für Berufs-, Qualifikations-, Struktur- und Prüfungsfragen. Sie leistet damit einen Beitrag zur systematischen Weiterentwicklung von Standards und zur Qualitätssicherung.

Bei der Umsetzung der Standards wird das nicht aufzulösende Dilemma zwischen Normierung und Flexibilität deutlich. Standards zur Gestaltung von Ausbildungsordnungen müssen zum einen ständig überprüft und weiterentwickelt werden, wie beispielsweise die Einführung der Standard-Berufsbildpositionen zum „Umwelt- und Gesundheitsschutz“ in allen Ausbildungsordnungen zeigt. Zum anderen müssen sie ausreichend flexibel sein, um Spielräume für die Gestaltung der Berufe zu eröffnen. Beispiele dafür sind die Labor-, Medien- und IT-Berufe, in denen neue Strukturen wie Wahlqualifikationen, Branchenkonzepte, Kern- und Fachqualifikationen etc. konzipiert wurden und zur Standardisierung beitragen.

## Ordnungsbezogene Forschung und Entwicklung im BIBB

Die ordnungsbezogene Forschung und Entwicklung im BIBB ist anwendungsbezogen, sie will dazu beitragen, Entscheidungsgrundlagen für Standards und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung zu entwickeln. Damit wirkt das BIBB auf die Entwicklung nationaler Standards in der Berufsbildung ein. Aktuelle Projekte beziehen sich u. a. auf Fragen zur Strukturierung von Ausbildungsberufen, die kompetenzbasierte Gestaltung von Prüfungen und Ordnungsmitteln im Rahmen der Umsetzung des DQR oder auf Grundlagen und Weiterentwicklung der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe. Exemplarisch sollen im Zusammenhang mit Ergebnissen aus der ordnungsbezogenen Forschung des BIBB zwei Projekte kurz skizziert werden.

- Das Projekt **„Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännischer Aus- und Fortbildungsberufe“** (GUK; vgl. [www2.BIBB.de/tools/fodb/pdf/at\\_42202.pdf](http://www2.BIBB.de/tools/fodb/pdf/at_42202.pdf)) zielt darauf, kaufmännische Kernkompetenzen zu identifizieren und konzeptionelle und strukturelle Vorschläge für die künftige kaufmännische Beruflichkeit zu generieren. Parallel dazu wird eine berufstheoretische Konzeption des kaufmännischen Denkens und Handelns entwickelt. Bei der Analyse der kaufmännischen Berufe wurden auch die berufsübergreifenden Qualifikationen in den Ordnungsmitteln auf ihre Bedeutung hin analysiert. Dabei zeigte sich beispielsweise, dass der Themenbereich Nachhaltigkeit nur unzureichend berücksichtigt wird. Dies wirft die Frage nach der Ausweitung der Standardpositionen „Umwelt- und Gesundheitsschutz“ in den Ausbildungsordnungen in Richtung Nachhaltigkeit auf, die über die kaufmännischen Berufe hinausgeht. Im Projekt wurden kaufmännische Kernqualifikationen identifiziert, die bei künftigen Neuordnungen von Berufen eine Rolle spielen könnten. Ferner liefert das Projekt einen über die kaufmännischen Berufe hinausgehenden Beitrag zur methodischen Entwicklung von Berufsgruppen.
- die horizontale und vertikale Verbindung von Aus- und Fortbildung, u. a. bezogen auf demografische Entwicklungen und internationale Herausforderungen;
- die Entwicklung von Standards für Fortbildungsberufe.<sup>1</sup>

Mit bundeseinheitlichen, am Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit ausgerichteten gesetzlichen Mindeststandards, auf Input- und Output-Kriterien basierenden Ordnungsmitteln für die Aus- und Fortbildung sowie einer an Geschäfts- und Arbeitsprozessen orientierten Lehr- und Lernpraxis verfügt die Berufsbildung über ein umfangreiches und elaboriertes Konzept von Standards. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Standards auf der Basis ordnungsbezogener Forschung und deren Kommunikation in die Politik und die Praxis der Berufsbildung ist eine Daueraufgabe des BIBB im Zusammenspiel mit den bildungspolitischen Akteuren der Sozialparteien, des Bundes und der Länder, um die Qualität der Berufsbildung nachhaltig zu sichern und weiterzuentwickeln. ■

#### Literatur

BÜCHTER, K.: *Beruf: Idee – Form – Politikum. Eine Rekonstruktion berufstheoretischer Ansätze in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* In: BÜCHTER, K.; SEUBERT, R.; WEISE-BARKOWSKY, G. (Hrsg.): *Berufspädagogische Erkundungen. Eine Festschrift für Martin Kipp.* Frankfurt 2005, S. 255–277

BIBB: *Das Rollenverständnis des BIBB in der Ordnungsarbeit.* Bonn Juli 2012 – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/rollenverstaendnis\\_bibb\\_ordnungsarbeit.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/rollenverstaendnis_bibb_ordnungsarbeit.pdf) (Stand: 04.02.2013)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: *Empfehlung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren vom 27.06.2008* – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/HA130.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA130.pdf) (Stand: 04.02.2013)

DATSCH: *Aus der Arbeit der Fachgruppen.* In: *Technische Erziehung.* 12. (1937) 1, S. 15

DEHNBOSTEL, P.: *Berufsausbildung – Durchlässigkeit und Bildungsstandards.* In: ZIMMER, G.; DEHNBOSTEL, P. (Hrsg.): *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien.* Bielefeld 2009, S. 197–211

DEUTSCHER BUNDESTAG: *Entschließung zur Reform der beruflichen Bildung vom 27.1.2005, Drucksache 15/4752*

ESSER, F. H.: *„Berufsbildung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven.“ Rede anlässlich der Abschlussveranstaltung des 6. BIBB-Berufsbildungskongresses „Kompetenzen entwickeln – Chancen eröffnen“ am 20.9.2011 in Berlin* – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB\\_Kongress\\_Abschlussrede\\_Praesident\\_Esser\\_final.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Kongress_Abschlussrede_Praesident_Esser_final.pdf) (Stand: 04.02.2013)

GONON, PH.: *Ende oder Wandel der Beruflichkeit? – Beruf und Berufspädagogik im Wandel.* In: *ZBW 97 (2001) 3*, S. 404–414

MEYER, R.: *Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit.* In: *ZBW 102 (2006) 1*, S. 49–63

SAUTER, E.: *Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog.* In: Rauner, F. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung.* Bielefeld 2005, S. 61–67

„Vocational Education and Training in Europe – Perspectives for the Young Generation“ *Memorandum on Cooperation in Vocational Education and Training in Europe.* Berlin, 10-11 December 2012 – URL: [www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocational\\_education\\_and\\_training\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocational_education_and_training_2012.pdf) (Stand: 04.02.2013)

WEBER, H.: *Unternehmerverbände zwischen Markt, Staat und Gewerkschaften. Zur intermediären Organisation von Wirtschaftsinteressen.* Frankfurt, New York 1987

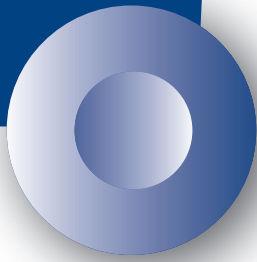
- Das Projekt **„Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System“** (vgl. [www2.BIBB.de/tools/fodb/pdf/at\\_42381.pdf](http://www2.BIBB.de/tools/fodb/pdf/at_42381.pdf)) untersucht die vielfältigen Modelle zur Strukturierung und Differenzierung von Ausbildungsberufen. Im Rahmen der Umsetzung bildungspolitischer Reformen, insbesondere in Richtung gestaltungsoffener und flexibler Ausbildungsberufe seit Mitte der 1990er-Jahre, ist auch das Angebot an Differenzierungsmöglichkeiten (z. B. in Form von Kernqualifikationen, Einsatzgebieten, Wahlqualifikationseinheiten oder Anrechnungsmöglichkeiten) erheblich ausgeweitet worden. Die beschleunigte Entwicklung einer Vielzahl „flexibler Berufe“ mit unterschiedlichen Strukturmodellen und Kombinationsmöglichkeiten hat allerdings auch zu unübersichtlichen, zum Teil unklaren und widersprüchlichen Strukturmodellen geführt. Ziel der Analyse der Begründungen dieser Modelle und ihrer Praxistauglichkeit ist eine systematisierende (Neu-)Betrachtung der Strukturierungsformen von Ausbildungsberufen.

## Ausblick

Vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Herausforderungen lassen sich weitere wichtige ordnungsbezogene Forschungsthemen erkennen, beispielsweise

- Standards für kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen im Rahmen der Umsetzung des DQR;

<sup>1</sup> Siehe dazu auch die Arbeiten zur Verordnungs-, Curriculum- und Prüfungsaufgabenmusterentwicklung (<http://www.bibb.de/de/wlk62570.htm>).



## Qualität inspiriert Innovation – Modelle zur Verbesserung der Berufsausbildung in kleinen und mittleren Betrieben

**DOROTHEA SCHEMME**

*Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit“ im BIBB*

► **Zur Verringerung der Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit leisten gegenwärtig bundesweit zehn Modellversuche einen Beitrag zur Qualitätssteigerung der betrieblichen Berufsausbildung. Seit Beginn des Förderschwerpunkts wurden für verschiedene Berufsfelder und Branchen in unterschiedlich strukturierten Regionen vielfältige Maßnahmen und Instrumente entwickelt und erprobt, um die Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zu optimieren. Der Beitrag gibt einen Überblick zu Zielsetzung, Erfahrungen und Ergebnissen des Modellprogramms.**

### KONTEXTE, ENTWICKLUNGS- UND FORSCHUNGSFELDER

Das Modellprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (Laufzeit 11/2010 bis 05/2013) ist Teil nationaler und europäischer bildungspolitischer Initiativen. Der Gesetzgeber hat im novellierten Berufsbildungsgesetz von 2005 einen notwendigen Impuls gegeben, die stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung stärker in den Blick zu nehmen. Im Jahr 2009 erfolgte eine Novellierung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) sowie die Einführung der bundeseinheitlichen Aufstiegsfortbildungen geprüfte/-r Weiterbildungspädagogin/-pädagoge und Berufspädagogin/-pädagoge. Auf europäischer Ebene erging die Empfehlung zur Einrichtung eines Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF, heute EQA-VET; vgl. GRUBER/SABBAGH in diesem Heft). In diesem Kontext muss die duale Berufsausbil-

dung auch im europäischen Raum ihre Qualität nachweisen.

Zur Begründung der Modellinitiative wurde eine Vorstudie zur Erforschung der Ausbildungsverhältnisse speziell in KMU (vgl. SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009) durchgeführt. Mit der externen wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche wurde das Forschungsinstitut für betriebliche Bildung (f-bb) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) beauftragt. Dem BIBB obliegt die fachlich-wissenschaftliche Begleitung und Gesamtkoordination des Programms in Abstimmung mit den Beteiligten.

Zentrale Ansatzpunkte zur Verbesserung der Ausbildungsqualität im Rahmen des Förderprogramms sind:

- Erarbeitung von Instrumenten zur Entwicklung und Sicherung der Input- sowie der Prozess- und Ergebnisqualität,
- Maßnahmen und Instrumente für die Intensivierung der Lernortkooperation,
- Aus- und Weiterbildungskonzepte sowie Konzepte der prozesshaften Begleitung für das Personal (inkl. auszubildende Fachkräfte, Führungskräfte).

Alle Modellversuche befassen sich in unterschiedlicher Gewichtung mit den drei Schwerpunkten. Dazu wirken erfahrene Praktiker/-innen zusammen mit handlungsorientiert beratenden und forschenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Zur Reflexion, Bündelung und Sicherung der Qualität auf Programmebene werden vom BIBB fünf modellversuchsübergreifende Arbeitsforen zu qualitätsrelevanten Kernthemen durchgeführt und ausgewertet. Die Arbeitsforen ermöglichen kollegiale Beratung und Austausch aus unterschiedlichen Perspektiven zu inhaltlichen und methodischen Fragen und dienen dem internen Transfer. Ergänzend wurden vier Fokusgruppentreffen zu den einzelnen Programmdimensionen in Verantwortung der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt und dokumentiert.

### INGELEITETE TRANSFERSTRATEGIEN UND INFORMATIONANGEBOTE

Bislang wurden 82 transferierbare Instrumente und differenzierte Konzepte mit hohem Reflexionsanteil zur Professionalisierung des Personals entwickelt und erprobt, so u.a. Maßnahmen und Instrumente zur

- Sensibilisierung für Qualität und zur Erfassung des Status Quo,
- betrieblichen Verständigung und Erstellung von Qualitätsleitbildern,
- Konzeption und Analyse, Planung und Organisation der Ausbildung,
- Planung, Gestaltung, Beurteilung und Reflexion von Lehr-/Lernprozessen.



Das Netzwerk der Kooperationen konnte auf 98 strategische Institutionen und 394 betriebliche Verbund- und Kooperationspartner ausgeweitet werden.

Um die Kernelemente der „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Ausbildung“ und ihr Prozesswissen untereinander auszutauschen und an Dritte weiterzugeben, führten die Modellversuche und das BIBB bereits 270 Veranstaltungen durch oder waren an diesen beteiligt und stellen ihre Ergebnisse immer wieder bundesweit in Gremien vor. Dabei geht es sowohl um das WAS als auch um das WIE: d. h., neben den Produkten spielen die Weitergabe von Prozess- und Methodenwissen sowie eine verbindliche Verankerung und Verstetigung der erzielten Neuerungen in den Organisationen eine transferentscheidende Rolle.



#### Informationen im Web

Informationen zu den Zielsetzungen, erprobten Instrumenten und Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität in den Modellversuchen finden Sie auf dem Onlineportal des BIBB unter [www.bibb.de/qualitaet](http://www.bibb.de/qualitaet).

Eine Auswahl der Qualitätskonzepte und -instrumente ist über das Forum für Ausbilder/-innen ([foraus.de](http://foraus.de)) unter [www.foraus.de/html/42.php](http://www.foraus.de/html/42.php) zu finden. Neben Anleitungen zur Leitbildentwicklung oder betrieblichen Ausbildungsplanung, bietet die Plattform Konzepte zur individuellen Ausbildungsplanung und Strukturierung der Ausbildung sowie Vorschläge zum Führen von ganzheitlichen Ausbildungsnachweisen und Feedback-Gesprächen u. v. m. an.

Im Bereich der Ausbilderqualifizierung sind verschiedene Curricula und Workshop-Reihen konzipiert und implementiert worden, die sich u. a. den Themen „Nachwuchsgewinnung“, „Einmündungsproblematik“, „Handlungsorientierung und Lernmoderation“, „lernförderliche Arbeitsgestaltung“, „kompetenzorientierte Einschätzung“ und „das Führen von Feedback-Gesprächen“ widmen.

#### QUALITÄT ALS KULTUR ODER ALS KONTROLLE ZUR SICHERUNG VON KONFORMITÄT?

Die Modellversuchspraxis zeigt, dass nicht nur über Qualität gesprochen wird, sondern dass greifbare Ergebnisse und konkrete Verbesserungen angestoßen und erzielt wurden/werden – dass sich eine Qualitätskultur von unten als verbindliches System etabliert. Dies setzt einen kooperativen, kreativen und kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess voraus mit allen Beteiligten. Den Modellversuchen ist es gelungen, eine Bildungsdiskussion in kleine und mittlere Betriebe zu tragen. Alltägliche Prozesse von der ‚Rekrutierung‘ und Planung bis zur Prüfungsvorbereitung wurden analysiert und neu gestaltet – professioneller, mit Blick auf die Lernenden wie die Betriebe. In aller Einfachheit wurden zahlreiche Instrumente zur Strukturierung, Förderung der Kommunikation und Reflexion in und mit der betrieblichen Ausbildung in KMU mit Erfolg erprobt, denen durchaus anspruchsvolle Analysen und Konzepte zugrunde liegen (vgl. z. B. BÜCHTER/HAHN in

diesem Heft). Dabei spielt die Anwendung des Qualitätszyklus eine besondere Rolle.

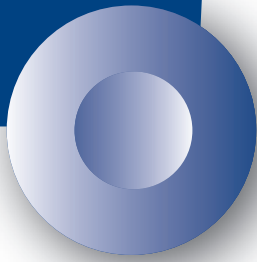
Für soziale Innovationen kennzeichnend ist, dass sie sehr stark situations-, kontext- sowie personen- bzw. zielgruppenbezogen sind. Dennoch ist es möglich, zu Verallgemeinerungen zu gelangen. In allen Fällen führen die Modellversuche über Dialogprozesse zu einer Stärkung der ausbildenden Fachkräfte, die pädagogische Kenntnisse und Kompetenzen erweitern und vertiefen. Dabei gilt es stets, das Fachliche mit dem Pädagogischen und dem Organisationalen auszubalancieren. Ein wesentliches Qualitätsmoment hierbei ist die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation, ohne die vergleichbar systematisierte Entwicklungen kaum erreichbar wären – was von den europäischen Partnern im EQA-VET-Zusammenhang sofort erkannt und positiv kommentiert wurde.

Die Modellversuche erfüllen bestehende Qualitätsstandards mit Leben, wie die folgenden Zitate von Betriebsvertreterinnen und -vertretern verdeutlichen: „Es hat gefruchtet. Man hätte auch selbst darauf kommen können, aber wir sind nicht darauf gekommen. Man hat halt anderes zu tun. Wir sind oft betriebsblind.“ Praktiker/-innen unterstreichen die Notwendigkeit eines Blicks von außen und heben die positiven Veränderungen hervor: „Wenn man die Gesellen zum Seminar schickt, merkt man schon, es hat sich etwas geändert.“ „Das Netzwerk, das sich über den Modellversuch bildet, macht sich bemerkbar.“ So wurden zahlreiche Veränderungen umgesetzt, von denen Auszubildende und Betriebe profitieren.

Mit dem Projekt „Europäisierung der nationalen Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsbildung (ENIQAB)“ wird eine Brücke geschlagen zwischen der nationalen und europäischen Systemebene sowie den Modellprojekten, die auf der organisationalen Mesoebene und didaktischen Mikroebene angesiedelt sind. Die integrierte Kooperation mit der nationalen Referenzstelle für Qualität (DEQA-VET) und die transnationale Zusammenarbeit im Rahmen von EQA-VET stellen in der Intensität ein Novum für die Modellversuche dar. Auf beiden Ebenen sind positive Resonanzen zu verzeichnen – gerade was die arbeitsprozessorientierte Ausbildung in KMU angeht, besteht großes Interesse an den Ergebnissen und Erkenntnissen des Programms. ■

#### Literatur

SCHEIB, TH.; WINDELBAND, L.; SPÖTTL, G.: *Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsbildung*. Bonn, Berlin 2009 – URL: [www.bmbf.de/pub/band\\_vier\\_berufsbildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf) (Stand: 28.01.2013)



## Handhabbarkeit von Ausbildungsrahmenplänen im Ausbildungsalltag

Das Beispiel Strukturierungstafel im Maler- und Lackiererhandwerk

► Zu den klassischen Instrumenten zur Sicherung von Ausbildungsqualität gehören die verbindlichen Ordnungsmittel, in denen inhaltliche und zeitliche Standards für die Ausbildung festgelegt sind. Insbesondere in der kleinbetrieblichen Ausbildungspraxis stößt die Anwendung von Ausbildungsplänen häufig jedoch an auftragsbedingte Grenzen. Im Beitrag wird mit der Strukturierungstafel ein Instrument zur Sicherung der Prozessqualität in der Ausbildung vorgestellt, das die Standards herkömmlicher Ordnungsmittel berücksichtigt, gleichzeitig Anlässe zum betrieblichen Austausch über Ausbildungsverläufe und über Notwendigkeiten zur Qualitätsverbesserung liefert.

### Ausbildungsrahmenpläne und verbindliche Qualitätsstandards in der betrieblichen Ausbildung

Während die durch die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen Rahmenlehrpläne für den berufsschulischen Unterricht im jeweiligen Ausbildungsberuf gelten, legen die durch das jeweilige Fachministerium vorgelegten Ausbildungsordnungen die Standards für die betriebliche Ausbildung fest. Seit den 1930er-Jahren hat sich entsprechend unterschiedlicher ideologischer und interessenpolitischer Motive die Ordnungsarbeit für die betriebliche Ausbildung formal und institutionell konsolidiert. Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes, der Novellierung der Handwerksordnung und dem Aufbau sachbearbeitender Stellen in den 1960er-Jahren waren die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Ordnungsarbeit geschaffen. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Berufsinhaber/-innen auf dem Arbeitsmarkt über Qualifikationen verfügen, die aktuellen betrieblichen Anforderungen entsprechen und betriebsübergreifend anwendbar sind. Für die Auszubildenden sollte eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung Schutz vor ausbeuterischen Ausbildungsbedingungen bieten.

Trotz der Konsolidierung der Ordnungsarbeit und der kontinuierlichen Veränderung der Ordnungsmittel lassen sich seit den 1970er-Jahren Diskrepanzen zwischen dem Ordnungsanspruch und der Alltagsrealität in der betrieblichen Ausbildung nachweisen. Zwar zeigte sich auch, dass Ausbildungsqualität nicht nur von formalen Grundlagen, sondern auch von anderen betrieblichen Faktoren abhängt (vgl. Sachverständigenkommission 1973), allerdings wurde ebenso deutlich, dass solche Innovationen nicht zwangsläufig „zu fixierten Standards, die Gültigkeit für alle Auszubildenden in anderen Betrieben haben“ (RÜTZEL/SCHAPFEL 1996, S. 14), führen.

Qualitätsinstrumente sind erst dann verbindlich, wenn sie Eingang in Ordnungsmittel finden. Erst dann haben auch Auszubildende einen einklagbaren Rechtsanspruch auf die darin festgelegten Qualitätsstandards. Demgegenüber steht jedoch, dass es seit den 1980er-Jahren kontinuierlich Hinweise darauf gibt, dass das Einhalten von Aus-



**KARIN BÜCHTER**

*Prof. Dr., Professur für Berufsbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg*



**CARMEN HAHN**

*Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin im Fachgebiet Berufsbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg*

bildungsordnungen bzw. Ausbildungsrahmenplänen nicht gängige Ausbildungspraxis ist. Dieser Befund ist traditionell betriebsgrößenabhängig. Während die gewerbliche Ausbildung in der Großindustrie bereits seit Ende der 1920er-Jahre als die „qualitativ hochwertigste Form“ gilt (vgl. GREINERT 1993, S. 132), sind Ordnung und Planmäßigkeit der Ausbildung im kleinbetrieblichen Ausbildungsalltag nicht gängige Praxis.

Zwar sind im Laufe der letzten 20 Jahre unterschiedliche Initiativen von Kammern, Innungen und Betrieben ausgegangen, die Ausbildungsqualität in kleineren Betrieben zu verbessern, dennoch kommt der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) in seinem jüngsten Ausbildungsreport zu dem Ergebnis, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Ausbildungspläne vorhanden sind und eingehalten werden und dass Auszubildende die fachliche Ausbildungsqualität positiv bewerten, mit der Betriebsgröße zunimmt (vgl. DGB 2012, S. 12; S. 22).

Auf die besondere Situation in der betrieblichen Ausbildung zwischen Anspruch und Realität soll im Folgenden anhand der Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk eingegangen werden.

## Ordnung und Systematik betrieblicher Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk zwischen Anspruch und Realität

2011 gehörte der Maler- und Lackiererberuf mit insgesamt 23.398 Ausbildungsverträgen bundesweit zu einem der am stärksten nachgefragten Ausbildungsberufe im Handwerk (vgl. ZHD 2012). Trotz der kontinuierlichen Anpassung der Ausbildungsordnung und der relativ hohen Ausbildungszahlen sind die Auszubildenden mit der Qualität ihrer Ausbildung nicht durchweg zufrieden. Unzufriedenheit richtet sich insbesondere auf den Ablauf der Ausbildung, die Planung und fachliche Organisation. So fiel bei der jüngsten bundesweiten Befragung von Auszubildenden des Maler- und Lackiererhandwerks zur Qualität ihrer Ausbildung die Bewertung des Kriteriums „im Betrieb wird genau geplant, wann was gelernt wird“ mit 3,1 (auf einer Sechser-Skala) im Vergleich zu Ergebnissen der Befragungen von Auszubildenden anderer Berufe relativ schlecht aus (vgl. KREWERTH u. a. 2009). Die Vollerhebung der Hamburger Auszubildenden im Maler- und Lackiererhandwerk ergab bei der Bewertung des gleichen Kriteriums mit 3,2 einen ähnlich schlechten Wert (vgl. KRÄENBRING u. a. 2011, S. 13). Auch nach der Erhebung des DGB (2012) führt die Bewertung der fachlichen Qualität der Ausbildung im Maler- und Lackiererberuf nur zu einer Position auf Platz 22 von insgesamt 25 Plätzen (vgl. S. 21). Diese Befunde werden gestützt durch die Ergebnisse von Interviews mit Ausbilderinnen und Ausbildern im Hamburger Maler- und Lackiererhandwerk (vgl. BÜCHTER u. a. 2011, S. 15). Danach steht für sie zwar die Bedeu-

tung von Ordnungsmitteln als Grundlage für eine solide Ausbildung außer Frage, gleichzeitig bestätigen sie, dass das Einhalten und chronologische Abarbeiten eines Ausbildungsplans zugunsten von alltäglichen Aufgaben, die im Zusammenhang mit Kundenaufträgen anfallen, zurücktreten. Eine juristische Legitimation hierfür liefert zwar § 7 der „Verordnung über die Berufsausbildung im Maler- und Lackierergewerbe“ (Bundesgesetzblatt I/30 2003), in der auch die Ausbildungsrahmenpläne bzw. die Fertigkeiten und Kenntnisse festgelegt sind. Hier heißt es, dass „eine von den Ausbildungsrahmenplänen innerhalb der beruflichen Grundbildung und innerhalb der beruflichen Fachbildung abweichende sachliche und zeitliche Gliederung des Ausbildungsinhalts [...] zulässig [ist], soweit betriebspraktische Besonderheiten die Abweichung erfordern“.

Die Diskrepanz zwischen dem Anspruch nach ordentlicher Ausbildung und damit solider Nachwuchssicherung einerseits und der täglichen Nachrangigkeit der Ausbildung aufgrund von Auftragsdruck andererseits war Anstoß für die Entwicklung der Strukturierungstafel im Modellversuch ML-QuES („Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei kleinen und mittleren Unternehmen des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg“; vgl. Infokasten).

### Modellversuche ML-QuES

ML-QuES ist als einer von zehn Modellversuchen im Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ des BIBB angesiedelt. Beim Modellversuch ML-QuES handelt es sich um ein Verbundprojekt zwischen der Maler- und Lackiererin- nung Hamburg und dem Fachgebiet Berufsbildung der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Die Maler- und Lackiererin- nung Hamburg unterstützt als fachliche Organisationsform des Maler- und Lackiererhandwerks Hamburger Maler- und Lackiererbetriebe in Ausbildungs- und Prüfungsfragen. Durch die überbetriebliche Ausbildung als Bestandteil der Maler- und Lackiererausbildung (ÜbA) hat die Innung umfangreiche Erfahrungen in Bereichen der Berufsbildung. Die Kerngruppe des Modellversuchs besteht aus 15 ausbildenden Betrieben des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg, der Maler- und Lackierer-Innung sowie dem Fachgebiet Berufsbildung der Helmut-Schmidt-Universität (HSU) Hamburg. Zu den unmittelbaren betrieblichen Akteuren, die am Modellversuch beteiligt sind, gehören Geschäftsführer/-innen, Inhaber/-innen, Ausbildungsverantwortliche und ausbildende Fachkräfte und Auszubildende.

Weitere Informationen zum Modellversuch: [www.mlques.de](http://www.mlques.de)

## Die Strukturierungstafel

Ziel von ML-QuES ist die Verbesserung der Prozessqualität in der handwerklichen Ausbildung. Unter Mitwirkung der am Modellversuch beteiligten Ausbildungsverantwortlichen und Auszubildenden sind für die Laufzeit von ML-QuES drei Interventionsbereiche definiert worden:

- Unterstützung vollständiger Ausbildungsprozesse,
- Weiterentwicklung systematischer Ausbildungsorganisation und
- Förderung von Gesprächsanlässen über den Ausbildungsalltag.

Für jeden Interventionsbereich sind inzwischen verschiedene Instrumente entwickelt und erprobt worden. Für den Interventionsbereich „Weiterentwicklung systematischer Ausbildungsorganisation“ ist u. a. die Strukturierungstafel konzipiert und eingesetzt worden.

**ZIELE UND AUFBAU DER STRUKTURIERUNGSTAFEL**

Die Impulse für dieses Instrument kamen von den Ausbildungsverantwortlichen selbst. Anstoß hierfür war ihre Kritik an den unkonkret formulierten Ausbildungsrahmenlehrplänen und am „lästigen bürokratischen Papierkram“. Auch die ihnen bekannten „Erläuterungen und Praxishilfen zu den Ausbildungsordnungen im Maler- und Lackierergewerbe“ werden als zu umständlich kritisiert. Die Strukturierungstafel sollte auf einen Blick einen erläuternden und erweiterbaren Ausbildungsrahmenplan für die drei Ausbildungsjahre bieten.

Die Strukturierungstafel ist folgendermaßen aufgebaut (vgl. Abb.): Wie im Ausbildungsrahmenplan sind in der ersten Spalte die Teile der Ausbildung der beruflichen Grundbildung und Fachbildung aufgelistet. Die zweite Spalte umfasst die den Inhaltbereichen zugeordneten Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind. Hier ist auch vermerkt, in welchen berufsschulischen Lernfeldern die jeweiligen Fertigkeiten und Kenntnisse entwickelt werden. In einer dritten Spalte sind die Angaben zu Fertigkeiten und Kenntnissen konkretisiert. Grundlage hierfür sind die „Erläuterungen und Praxishilfen“ sowie Erfahrungen der Auszubildenden. In einer weiteren Spalte ist die Möglichkeit für Anmerkungen gegeben. Hier kann im Laufe des Gesprächs zwischen Ausbilder/-in und Auszubildendem notiert werden, welches geeignete oder ungeeignete Lernanlässe und -umgebungen sind, wie viel Lernzeit nötig ist,

welche Inhalte zu kurz gekommen sind, wo Probleme aufgetreten sind u. Ä. m. In der rechten Spalte „Durchführung“ kann vermerkt werden, wer für die Entwicklung der jeweiligen Fertigkeiten und Kenntnisse verantwortlich ist: Betrieb (B), überbetriebliche Ausbildungsstätte (ÜBA), Berufsschule (BS), Auszubildende/-r selbst (A) oder eine andere Firma (F). In dieser Spalte sind je Inhalt mehrere Angaben möglich. Am Ende kann angekreuzt werden, mit welcher/welchem Auszubildenden das Gespräch geführt wurde. Nachdem die Strukturierungstafel auf ein laminiertes Plakat gedruckt war, wurde sie in jedem Betrieb an einen Platz gehängt, der es ermöglicht, dass sie täglich und für alle Betriebsangehörigen sichtbar ist.

Vereinbart wurde mit den Ausbildungsverantwortlichen, dass zunächst alle an der Ausbildung Beteiligten (Meister/-innen, Vorarbeiter/-innen, Gesellinnen/Gesellen und Auszubildende) mit der Strukturierungstafel vertraut gemacht werden. Konsens bestand ferner darin, dass sie bei regelmäßigen Ausbildungsbesprechungen zu nutzen ist und in die Ausbildungsorganisation miteinbezogen wird. Ziele der Strukturierungstafel wurden darin gesehen, dass sich Auszubildende und Ausbilder/-innen intensiver als bisher über Inhalte und Ablauf der Ausbildung austauschen, dass durch diesen Austausch die Jugendlichen dazu angeregt werden, ihren Ausbildungsstand und -verlauf selber einzuschätzen, und dass auch die Ausbilder/-innen ihre Ausbildungsfähigkeiten kritisch reflektieren. Anders als bei vielen Kompetenztafeln wird auf der Strukturierungstafel kein Leistungsstand festgehalten. Vor allem soll die Strukturierungstafel auch Möglichkeiten zum gegenseitigen Feedback und zur Klärung von Verantwortung in der Ausbildung bieten. Ein weiterer Vorschlag der Ausbilder/-innen bestand darin, das Gespräch vor der Strukturierungstafel mit Besprechungen über das Berichtsheft im Modellversuch zu kombinieren.

Abbildung Auszug aus der Strukturierungstafel. 3. Ausbildungsjahr: Kundenorientierung

I. Berufliche Grundbildung Drittes Ausbildungsjahr	Zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse	Erläuterungen, wichtige Punkte	Betriebsinterne Anmerkungen	Durchführung					Auszubildende				
				B	Üba	G6	A	Fa	A	B	C	D	
<b>1</b> <b>Kundenorientierung</b>	a) Kundenberatung durchführen <b>LF 9-11</b>	Kundenfragen zur Arbeitsausführung beantworten Vorteile und Notwendigkeiten der Arbeiten aufzeigen											
	b) Instandhaltungsvorschläge unterbreiten <b>LF 11</b>	Pflegehinweise geben Präventionsmaßnahmen vorschlagen											
	c) Instandsetzungsintervalle erläutern <b>LF 5+11</b>	natürlichen Alterungs-/ Abwitterungsprozess beschreiben Vorteile regelmäßiger Pflege und Wartung darstellen (Wirtschaftlichkeit) Zeitintervalle erläutern Instandsetzungsleistungen anbieten											
	d) Auswirkungen der Kundenzufriedenheit auf Betriebsergebnis berücksichtigen <b>LF 9-11</b>	Qualität sichert Zukunft Abhängigkeit des eigenen Arbeitsplatzes von der Arbeitsqualität erkennen											

## ERFAHRUNGEN IN DER BETRIEBLICHEN ANWENDUNG

Die betrieblichen Erfahrungen mit den in der Ausbildungspraxis eingesetzten Instrumenten zur Sicherung der Ausbildungsqualität werden im Laufe von ML-QuES anhand von Audioaufzeichnungen, Protokollen und Befragungen regelmäßig erhoben. Anlässe hierfür bieten insbesondere auch die in regelmäßigen Abständen durchgeführten „ML-QuES-Projekttreffen“ mit allen beteiligten Akteuren, die „Instrumentenworkshops“ für Betriebsleiter/-innen und Meister/-innen, die „Gesellenworkshops“, die „Azubirunde“ sowie die Einzelbetriebsbesuche der ML-QuES-Steuergruppe. Auch die vierteljährlich stattfindenden Treffen zwischen Partnerbetrieben und berufsbildender Schule, die sog. LOK (Lernortkooperations)-Runde, stellen ein Forum für den Austausch über die Erfahrungen mit den entwickelten Instrumenten dar.

Nachdem die Strukturierungstafel in den Betrieben die ersten Male genutzt worden war, wurde sie von einigen Ausbilderinnen und Ausbildern als „im Grunde triviales Instrument“, das das „bürokratische Zeug mit Leben füllt“, und „auf das man auch schon eher hätte kommen können“ umschrieben. Inzwischen können einige positive Effekte und Nebeneffekte des Einsatzes der Strukturierungstafel zusammengefasst werden. Nach Auskunft der Ausbilder/-innen tragen die regelmäßigen Gespräche vor der Strukturierungstafel zu einer intensiveren Wahrnehmung und einem Bedeutungsgewinn der Ausbildung in dem von Kundenaufträgen bestimmten Betriebsalltag bei. Auszubildende und Ausbilder/-innen führen häufiger Gespräche über Ausbildungsverlauf, -erfolg und -probleme, als dies vorher der Fall war. Die Standards in den Ordnungsmitteln finden Eingang in diese Gespräche und auch in betriebliche Besprechungen über die Ausbildung. Sie werden interpretiert und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Ausübung des Berufs diskutiert. Die Ausbilder/-innen sind in den Gesprächen gefordert, Inhalte der Ausbildung beispielhaft zu präzisieren und ihre Sinnhaftigkeit im Gesamtzusammenhang der Ausbildung zu erläutern.

Als positive *Nebeneffekte* können die Reflexionsanlässe über die kommunikative Praxis und Verhandlungsmöglichkeiten zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden gesehen werden. So machen die Gespräche vor den Strukturierungstafeln deutlich, welcher Kommunikationsstil zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden vorherrscht und mit welchem unterschiedlichen Vorwissen, verschiedenen Erfahrungen, Assoziationen und Empfindungen die Begrifflichkeiten auf der Strukturierungstafel aufgenommen werden. Der Austausch darüber, die Art der Erläuterungen, das Rückfragen der Auszubildenden sowie Randbemerkungen über einige Inhalte geben Aufschluss über Vorlieben, Abneigungen, Motivationen, Einstellungen in bzw. zur Ausbildung sowohl aufseiten der Auszubildenden als auch der Ausbilder/-innen. Die Auszubildenden erfahren zudem mehr oder weniger beiläufig, dass die aufgelisteten Inhalts-

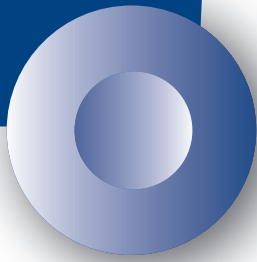
bereiche auch Interpretations-, Entscheidungs- und Handlungsspielräume bieten, deren Nutzung verhandelbar ist. Inwieweit die Erkenntnisse in solchen Gesprächen explizit thematisiert und reflektiert werden können, inwieweit sie Einfluss auf die Einstellung zur Ausbildung der Jugendlichen haben und auch, inwieweit sie in die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit einfließen können, sind weiter zu vertiefende Forschungsfragen.

## Transfersicherung und Verzahnung mit anderen Qualitätsinstrumenten

Die chronische Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität des Einsatzes von Ausbildungsrahmenplänen insbesondere in kleineren Betrieben deutet auf die Notwendigkeit von alternativen, praktikableren Instrumenten für den betrieblichen Ausbildungsalltag hin. Zu den bisherigen Formaten von Ausbildungsrahmenplänen und Praxishilfen für die Umsetzung von Ordnungsmitteln stellt die Strukturierungstafel eine gute Alternative im Ausbildungsalltag kleiner Betriebe dar, nicht zuletzt auch aufgrund der oben geschilderten positiven Nebeneffekte. Zur Stabilisierung und zur Transfersicherung der Strukturierungstafel kann ihre Verbindung mit anderen Instrumenten der Qualitätssicherung, dem Berichtsheft, der Lernprozessbegleitung und der Professionalisierung des Ausbildungspersonals beitragen. ■

### Literatur

- ALBRECHT, O.; SASSENBACH, J.: *Regelung des Lehrlingswesens („Nürnberger Beschlüsse“)* (1919). In: PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981*. Köln 1982, S. 49–52
- BÜCHTER, K. u. a.: *Qualitätsverständnisse in der betrieblichen Ausbildung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) des Maler- und Lackierhandwerks in Hamburg*. In: *bwp@ 21* (2011) – URL: [www.bwpat.de/content/ausgabe/21/buechter-et-al/](http://www.bwpat.de/content/ausgabe/21/buechter-et-al/) (Stand: 29.01.2013)
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): *Ausbildungsreport 2012*. Berlin 2012
- GREINERT, W.-D.: *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden 1993
- KRÄENBRING, R. u. a.: *Bericht Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Forschungsbericht. Hamburg 2009* – URL: [www.hsu-hh.de/bbp/index\\_KFBVjj0dWx8CwbO5.html](http://www.hsu-hh.de/bbp/index_KFBVjj0dWx8CwbO5.html) (Stand: 29.01.2013)
- KREWERTH, A. u. a.: *Wie beurteilen Auszubildende zum Maler und Lackierer/Malerin und Lackiererin die Qualität ihrer Berufsausbildung?* BIBB Bonn 2009
- RÜTZEL, J.; SCHAFFEL, F.: *Die Rolle und Funktion beruflicher Standards in der Bundesrepublik Deutschland. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 24. Schriftenreihe des BIBB*. Bonn 1996
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (Hrsg.): *Zwischenbericht der Kommission*. Bonn 1973
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (ZDH): *Die zehn stärksten Ausbildungsberufe in 2011* – URL: [www.zdh-statistik.de/application/stat\\_det.php?LID=1&ID=MDIXMzM=&cID=00381](http://www.zdh-statistik.de/application/stat_det.php?LID=1&ID=MDIXMzM=&cID=00381) (Stand: 29.01.2013)



## Europäische Standards für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und ihre nationale Umsetzung

► Vergleichbarkeit, Transparenz und Mobilität – dieser Dreiklang steht für ein Jahrzehnt weitreichender Entwicklungen, die im Zuge der systematisierten Bemühungen um einen europäischen Bildungsraum angestoßen wurden. Die Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist in diesem Prozess ein wichtiger Meilenstein. Der Beitrag benennt die Ziele des europäischen Qualitätssicherungsprozesses in der beruflichen Bildung und zeigt auf, welche Relevanz die entwickelten europäischen Standards für die Qualitätssicherung im deutschen Kontext haben. Zudem verweist er auf Möglichkeiten der Mitgestaltung, die sich im europäischen Diskurs für Deutschland eröffnen. Vor diesem Hintergrund wird auf die Rolle der Deutschen Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung eingegangen.



**THOMAS GRUBER**  
Leiter der DEQA-VET-Referenzstelle am BIBB



**HELENA SABBAGH**  
Wiss. Mitarbeiterin in der  
DEQA-VET-Referenzstelle am BIBB

### Hintergründe und Zielsetzung von EQAVET

Wie kann Europas wirtschaftliche und soziale Zukunft gesichert werden? Diese Frage gewann durch Globalisierung, Ressourcenknappheit und technischen Wandel um die Jahrtausendwende an Relevanz für die europäische Zusammenarbeit. Zwar zeichnete sich schnell ab, dass Lösungen u. a. in einer qualitativ hochwertigen Bildung zu suchen sind; systematische Bemühungen in diese Richtung wurden jedoch erst durch den sogenannten Kopenhagen-Prozess angestoßen. Die in der Kopenhagener Erklärung<sup>1</sup> formulierten Ziele sehen den Aufbau gegenseitigen Vertrauens in die Bildungssysteme der europäischen Mitgliedstaaten vor sowie die Förderung der Transparenz und der wechselseitigen Anerkennung von Lernergebnissen. Damit soll die Mobilität der EU-Bürger unterstützt und der Zugang zum lebenslangen Lernen verbessert werden.

#### EQAVET

Das Akronym steht für „European Quality Assurance in Vocational Education and Training“ und bezeichnet:

- den Europäischen Bezugsrahmen zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung sowie
- das Netzwerk der EQAVET-Mitgliedstaaten (die 27 EU-Staaten, die beiden EWR-Länder Liechtenstein und Norwegen sowie die Kandidatenländer Kroatien, Mazedonien, Türkei und Island). Aus der im Text genannten Arbeitsgruppe Qualität entwickelte sich zunächst die „Technical Working Group on Quality in VET“. Daraus bildete sich anschließend das „European Network on Quality Assurance in Vocational Education and Training – ENQA-VET“) heraus, bis sich das Netzwerk mit der Empfehlung von 2009 schließlich den Namen EQAVET gab.\*

\* vgl. ausführlich [www.arqa-vet.at/fileadmin/download\\_files/Kopenhagen\\_Prozess\\_inkl\\_Bordeaux.pdf](http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download_files/Kopenhagen_Prozess_inkl_Bordeaux.pdf) (Stand: 04.02.2013)

Um diese Ziele zu erreichen, hatte die EU-Kommission die Arbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“ eingesetzt. Diese löste den ihr übertragenen Auftrag, gemeinsame Qualitätssicherungsinstrumente für die berufliche Bildung zu entwickeln, durch den Common Quality Assurance Fra-

<sup>1</sup> Vgl. [www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente\\_berufsbildung/erklarung\\_kopenhagen\\_2002.pdf](http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_berufsbildung/erklarung_kopenhagen_2002.pdf) (Stand: 04.02.2013).

mework (CQAF) ein, den sie im Jahr 2004 vorlegte (vgl. KÜBNER 2009). Die Umsetzung des CQAF auf nationaler Ebene sollte durch Netzwerk-Aktivitäten auf zunächst freiwilliger Basis erfolgen.

## Die Empfehlung von 2009: Verbindlichkeit und Tool-Box-Approach

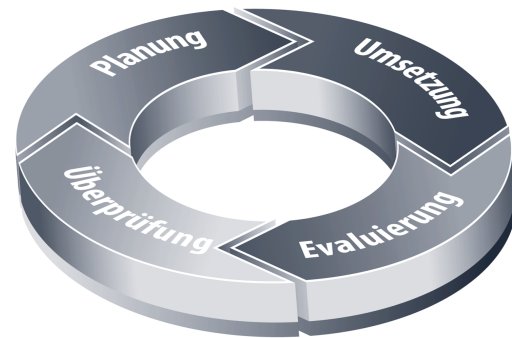
Die am 18. Juni 2009 vom EU-Parlament und Rat verabschiedete Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung überführte die bis dato auf Freiwilligkeit basierenden Netzwerk-Aktivitäten in ein reguläres Verfahren. Dieses ging mit folgenden Verpflichtungen für die Mitgliedstaaten einher:

- Einrichtung von Referenzstellen, die sich auf nationaler Ebene für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung einsetzen,
- Nutzung und Weiterentwicklung des „Europäischen Bezugsrahmens zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“ (EQAVET-Bezugsrahmen) auf der Grundlage des Qualitätszyklus (vgl. Abb. 1),
- aktive Beteiligung an der Arbeit des EQAVET-Netzwerkes, um die Weiterentwicklung gemeinsamer Grundsätze und Instrumente voranzutreiben sowie
- Überprüfung der Fortschritte im Umsetzungsprozess (vgl. EU-Parlament und -Rat 2009).

Die Berufsbildungs- und Qualifizierungssysteme in Europa sind hinsichtlich ihrer organisatorischen Grundlagen und Rahmenbedingungen sowie ihrer Berufsbilder und Ausbildungsziele sehr heterogen. Um zu Ergebnissen zu gelangen und gleichzeitig die nationale Vielfalt zu berücksichtigen, nutzte die Kommission die „Offene Methode der Koordination“ (vgl. FROMMBERGER 2006). Im Zuge dieses Verfahrens verständigten sich die EQAVET-Staaten auf den europäischen Bezugsrahmen. Damit legten sie sich nicht auf ein bestimmtes Qualitätssicherungsmodell fest, sondern kamen überein, die Nutzung solcher Herangehensweisen national zu fördern, die dem PDCA-Zyklus entsprechen (vgl. Abb. 1). Der Qualitätszyklus, auch als Deming-Kreis bekannt, verkörpert mit seinen vier Phasen Plan, Do, Check, Act das Prinzip des fortgesetzten Bemühens um die Sicherung von Qualität. Wesentlich für ihn ist, dass Ergebnisse der Phase vier in eine Neuplanung einfließen, um so Kontinuität zu sichern.

Um den europäischen Bezugsrahmen für die Praxis handhabbarer zu machen, entwickelten die EQAVET-Mitgliedstaaten bis zum Jahr 2012 zwei englischsprachige online-basierte Tools, die seitdem auf der EQAVET-Website zur

Abbildung 1 Qualitätszyklus des Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung



freien Verfügung stehen.<sup>2</sup> Dabei richtet sich das erste der beiden Tools an Vertreter der Systemebene im Berufsbildungssystem und das zweite an die Anbieter beruflicher Bildung, also an Berufsschulen und insbesondere an KMU. Neben den oben genannten vier Verpflichtungen des EQAVET-Netzwerks gilt der „Tool-Box-Approach“. Das Bild des Werkzeugkastens (Tool-Box) steht dabei für den Grundsatz, dass jedes Land den für sich passenden Weg finden sollte. Bereits existierende Bemühungen der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung sollen nicht ersetzt, sondern weiterentwickelt werden.

## Die Deutsche Referenzstelle DEQA-VET: Dreh- und Angelpunkt des Informationsflusses

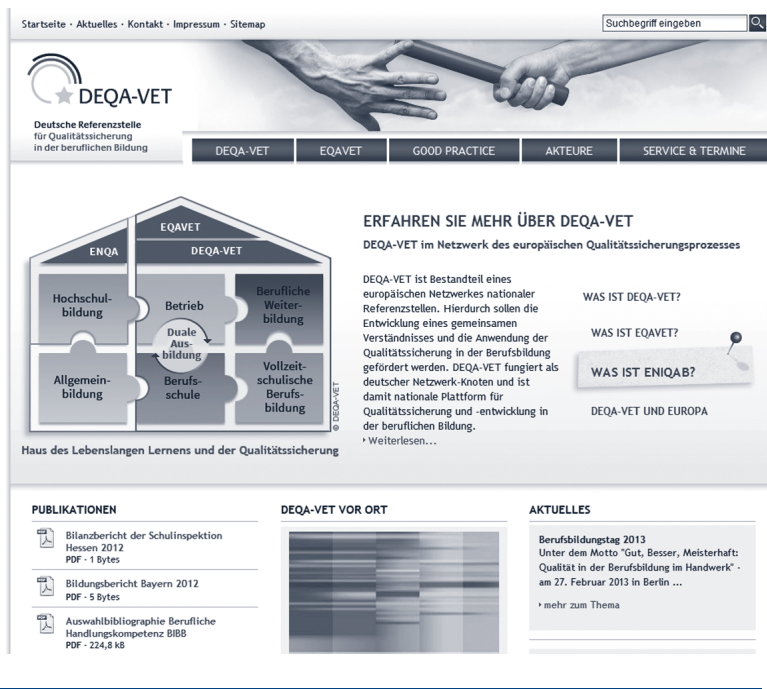
Gemäß der im Juli 2008 geschlossenen Verwaltungsvereinbarung zwischen dem BMBF und dem BIBB erfolgte am 1. August 2008 die Gründung der deutschen Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET). Sie wurde beim BIBB angesiedelt und setzt sich seither für die Vernetzung von Akteuren und Institutionen der beruflichen Bildung in Deutschland ein.

Mit Einrichtung der Referenzstelle wurde in Deutschland zum ersten Mal eine zentrale Anlaufstelle für Fragen der Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung geschaffen. Auf Basis des in der Empfehlung von 2009 eingegangenen Auftrags, Europa über den jeweiligen nationalen Stand der Umsetzung des EQAVET-Prozesses zu unterrichten, erfüllt DEQA-VET damit eine koordinierende und bündelnde Funktion und übernimmt diese Aufgabe unter Wahrung der Kulturhoheit der Länder.

Als Knotenpunkt innerhalb des europäischen Netzwerkes EQAVET können über die Referenzstelle sowohl Impulse aus Europa national in die Länder und Regionen weitergegeben als auch horizontal Erfahrungen mit anderen Mit-

<sup>2</sup> Vgl. [www.eqavet.eu/gns/home.aspx](http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx) (Stand: 04.02.2013).

Abbildung 2 DEQA-VET-Startseite



gliedstaaten (z. B. auf dem Weg von Peer-Reviews) ausgetauscht werden.<sup>3</sup>

Ein Gewinn des EQAVET-Prozesses kann für Deutschland in den zahlreichen Vernetzungs-Aktivitäten, der Einbindung von Stakeholdern sowie der Initiierung von Diskursen gesehen werden. Diese Beiträge gehören zu den wesentlichen Aufgabenfeldern der DEQA-VET-Referenzstelle. So dienen, neben der Beteiligung an externen Veranstaltungen, insbesondere die DEQA-VET-Jahresfachtagungen<sup>4</sup> dazu, den Austausch mit Stakeholdern und Akteuren der Qualitätssicherung zu fördern und Impulse für die Auseinandersetzung mit dem Thema zu geben. Dabei setzt sich die Referenzstelle dafür ein, die Diskurse auch bildungssegmentübergreifend zu führen, wofür das Bild des „House of Lifelong Learning and Quality Assurance“ als ein Ergebnis der Vierten Jahrestagung vom September 2012 steht.<sup>5</sup>

Der Auf- und Ausbau des namensgleichen Portals ([www.deqa-vet.de](http://www.deqa-vet.de); vgl. Abb. 2) zählt zum Kerngeschäft der Referenzstelle, sodass sich die Website in den vergangenen Jahren zu einer umfangreichen und stetig wachsenden themenrelevanten Online-Plattform entwickelt hat. Es ist der Arbeit dabei zugutegekommen, dass DEQA-VET mit dem

3 Am 16./17. Januar 2012 besuchte etwa eine Peer-Learning-Gruppe aus Norwegen Frankfurt a. M. Das Programm zum Thema „Messen und Bewerten von Qualität in der beruflichen Bildung“ wurde – in Zusammenarbeit mit den Ländern – von DEQA-VET erstellt und durchgeführt.

4 Vgl. die Dokumentation der DEQA-VET-Jahrestagungen unter [www.deqa-vet.de/de/3263.php](http://www.deqa-vet.de/de/3263.php) (Stand: 04.02.2013).

5 Vgl. [www.deqa-vet.de/de/3141.php](http://www.deqa-vet.de/de/3141.php) (Stand: 04.02.2013).

Deutschen Bildungsserver (DBS), der als Gemeinschaftsservice von Bund und Ländern die Aufgabe eines zentralen Internetwegweisers zum Bildungssystem in Deutschland wahrnimmt, eine Content-Partnerschaft verbindet. Diese Kooperation ermöglicht es DEQA-VET, die Qualitätssicherung innerhalb der Berufsschulen, also des zweiten Lernortes der dualen Ausbildung, zu dokumentieren. Neben zahlreichen Angeboten auf der Website werden gelungene qualitätssichernde Bemühungen u. a. durch Good-Practice-Beispiele vorgestellt.

Zu diesen zählt etwa das LEONARDO DA VINCI-Projekt „Europäisierung der nationalen Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsbildung (ENIQAB)“, das als eines der fünf europaweit ausgewählten EQAVET-Projekte das Ziel verfolgt, die Ergebnisse der Modellversuche im Förderschwerpunkt Qualität (vgl. SCHEMME in diesem Heft) in Europa zugänglich zu machen. Die Dokumentation der ENIQAB-Ergebnisse erscheint auf der DEQA-VET-Website in Deutsch und Englisch. Ab 2013 wird es eine englische Version der Website geben. Damit soll der DEQA-VET-Internetauftritt – als Dreh- und Angelpunkt des Informationsflusses zum Thema Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – den State of the Art der qualitätssichernden Bemühungen auf nationaler Ebene europaweit sichtbar machen, um auf diesem Weg die Kooperation mit den europäischen Partnern voranzutreiben.

## Welche nationale Relevanz haben die EQAVET-Standards?

Das Thema Qualitätssicherung ist in den Schulgesetzen aller 16 Bundesländer verankert.<sup>6</sup> Betrachtet man die DEQA-VET-Karte über die in den Ländern eingesetzten Qualitätsmanagementsysteme in den beruflichen Schulen, die auf dem Qualitätszyklus basieren, so stellt man fest, dass – abgesehen von einer Ausnahme – alle Bundesländer vertreten sind.<sup>7</sup>

Auch in der Weiterbildung erfüllt die 2004 eingeführte Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung, AZWV (seit 2012 Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung, AZAV) die Anforderungen des PDCA-Zyklus. Damit sind die vereinbarten europäischen Prinzipien für diese Bereiche rückversichernder und bestätigender Natur.

Für den betrieblichen Teil der beruflichen Bildung fallen die Antworten auf Fragen der Qualitätssicherung inkonsistent aus. Gerade kleine und mittlere Unternehmen, die die Mehrzahl der Ausbildungsplätze anbieten, benötigen im

6 Vgl. die Übersichtskarte unter [www.deqa-vet.de/de/2770.php](http://www.deqa-vet.de/de/2770.php) (Stand: 04.02.2013).

7 In Nordrhein-Westfalen ist seit August 2006 für alle Schulen die Mitwirkung an der „Qualitätsanalyse (QA)“ verpflichtend. Es handelt sich dabei um ein Verfahren für externe Evaluation.



Bereich der Qualitätssicherung individuelle Lösungen. An diese Betriebe können nicht dieselben Anforderungen gestellt werden wie an international agierende Konzerne. Aus Sicht der DEQA-VET-Referenzstelle kann aber in solchen Fällen die Nutzung niedrigschwelliger Instrumente, wie etwa Feedback-Fragebögen oder Leitbildentwicklungshilfen, Ausbildungsqualität stark verbessern. Dabei ist darauf zu achten, dass diese – entsprechend der EQAVET-Standards – nach den Kriterien des sich stetig fortsetzenden PDCA-Zyklus eingesetzt werden.

## Wo liegen die Chancen für Deutschland?

Wenn im europäischen Kontext von Berufsbildung gesprochen wird, ist in der Regel die schulische Aus- und Weiterbildung gemeint – und nicht die für Deutschland typische duale Ausbildung. Dieser Umstand bringt grundsätzlich divergierende Sichtweisen auf das Thema Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung mit sich.

Eine große Chance des deutschen Engagements im EQAVET-Prozess ist die Möglichkeit, auf diese systemischen Unterschiede und ihre Implikationen für die Qualitätssicherungsdebatte aufmerksam zu machen. EQAVET bietet eine geeignete Plattform, um die Vorteile des arbeitsplatznahen Lernens und der dualen Ausbildung darzulegen. Für Rückenwind sorgt dabei das in jüngster Zeit in Europa stark angewachsene Interesse an der dualen Ausbildung.<sup>8</sup> Das Bemühen, die Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung kontinuierlich zu sichern, ist integraler Bestandteil des deutschen Berufsbildungssystems. Es kann aus nationaler und europäischer Sicht positiv bewertet werden, wenn systemimmanente Standards (vgl. die Beiträge von Frank und Brötz/Schwarz in diesem Heft) innerhalb des EQAVET-Prozesses europaweit kommuniziert und verbreitet werden (z. B. über die EQAVET-Jahrestagung, Projekt-, Sektor- sowie Informationsseminare).<sup>9</sup>

Auf europäischer Ebene gibt es klare Bestrebungen, in einem Mehr an Zertifizierungen einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung zu sehen, um den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen Europas zu begegnen. So wird das Thema „EQAVET-Label“ im aktuellen EQAVET-Arbeitsprogramm konkret angesprochen: 2013 sollen, in Anlehnung an den Bologna-Prozess, in einer Arbeitsgruppe Zertifizierungsansätze für die berufliche Bildung entwickelt werden (vgl. EQAVET 2012, S. 7).

<sup>8</sup> Vgl. z. B. das Memorandum zur internationalen Berufsbildungs-kooperation vom 10. Dezember 2012 unter [www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocational\\_education\\_and\\_training\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocational_education_and_training_2012.pdf) (Stand: 04.02.2013).

<sup>9</sup> Vgl. [www.deqa-vet.de/de/2189.php](http://www.deqa-vet.de/de/2189.php) (Stand: 04.02.2013).

## Aufbauend auf den Mindeststandards: Die Bemühungen sollten weitergehen

Aus deutscher Sicht wird es letztlich darauf ankommen, den auf europäischer Ebene angelaufenen Prozess so mitzugestalten, dass dieser die Individualität des dualen Berufsbildungssystems und die daraus resultierenden spezifischen Bedürfnisse sowie Implikationen für politische Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung reflektiert. So sind perspektivisch z. B. Vereinbarungen mit der EU denkbar, die die angesprochenen systemimmanenten Aspekte der Qualitätssicherung im dualen System als konform mit den europäischen Qualitätskriterien sehen. Damit wäre für Ausbildungsbetriebe der Weg frei – ohne weitere externe Evaluation –, ein EQAVET-Zertifikat zu erhalten, falls es dieses in Zukunft geben sollte.

Prinzipiell gilt für die berufliche Bildung in Deutschland, dass der Status quo der Qualitätssicherung bereits weitgehend den europäischen Standards entspricht. Aufbauend auf diesen Mindeststandards sollten die Bemühungen aber weitergehen, wofür der EQAVET-Prozess wertvolle Impulse geben kann. Für die Referenzstelle wird der Erfolg ihres Engagements im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung maßgeblich davon abhängen, ob es in Zukunft gelingen wird, die Kammern in stärkerem Maße als Kooperationspartner zu gewinnen. DEQA-VET plant, neben der Entwicklung von Arbeitshilfen u. a. die eigenen Bemühungen zu intensivieren, um für die betriebliche Bildung gelungene qualitätssichernde Beispiele aus der Praxis aufzuspüren und zu dokumentieren. Ohne eine Weitergabe dieser Inhalte und das prinzipielle Mitwirken der Kammern wird die dahinter stehende Botschaft einer „Kultur der Qualitätsverbesserung“ (EU-Parlament und -Rat 2009) allerdings kaum ihre nötige Wirksamkeit entfalten können. Dabei ist die Zeit reif: Immer mehr Betriebe haben Mühe, geeigneten Nachwuchs zu finden – das Bewusstsein hinsichtlich der Relevanz exzellenter Ausbildung und der damit verbundenen Notwendigkeit, in diese zu investieren, hat das Potenzial, stetig zu wachsen. ■

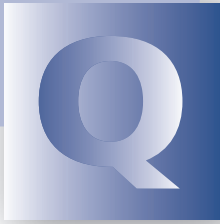
### Literatur

EU-PARLAMENT UND -RAT: Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom 18. Juni 2009 (2009/C155/01) – URL: [www.deqa-vet.de/\\_media/PDF\\_allgemein/Recommendation\\_2009\\_deutsch.pdf](http://www.deqa-vet.de/_media/PDF_allgemein/Recommendation_2009_deutsch.pdf) (Stand: 04.02.2013)

EQAVET (2012): EQAVET Work Programme 2013-2015 – URL: [www.eqavet.eu/Libraries/Miscellaneous/EQAVET\\_Work\\_Programme\\_2013-2015.sflb.ashx](http://www.eqavet.eu/Libraries/Miscellaneous/EQAVET_Work_Programme_2013-2015.sflb.ashx) (Stand: 04.02.2013)

FROMMBERGER, D.: Europäische Union – Berufsbildungspolitik. 1: Aktuelle Situation und historische Entwicklung. In: GROLLMANN, PH.; FROMMBERGER D. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bielefeld 2012

KÜßNER, K.: Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland. In: BWP 39 (2009) 5, S. 5–8



## Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens – Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung auf allen Ebenen gefordert

► Mit der Entscheidung, einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu entwickeln und zu implementieren, gewinnen Fragen der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung an Bedeutung. Eine wesentliche Anforderung an die Qualitätsentwicklung besteht darin, auf allen Ebenen sicherzustellen, dass die Absolventinnen und Absolventen der jeweiligen Bildungsgänge tatsächlich über die in den Bildungsgängen beschriebenen Kompetenzen verfügen. Dabei steht die Outputorientierung, also das was jemand nach Absolvierung eines Bildungsgangs kann, im Mittelpunkt. Im Beitrag werden – ausgehend von den im Europäischen Qualifikationsrahmen formulierten Grundsätzen zur Qualität – Aspekte der Qualitätsentwicklung in den für die Berufsausbildung wichtigen Bereichen aufgenommen und die gegenwärtige Praxis beschrieben. Abschließend werden Schritte zur Entwicklung eines systemischen Qualitätsentwicklungsmodells für die Berufsausbildung skizziert.



**IRMGARD FRANK**  
Leiterin der Abteilung „Ordnung der  
Berufsbildung“ im BIBB

### Kontinuierliche Qualitätsentwicklung – ein Stiefkind in der Berufsausbildung

Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2005 haben Fragen der Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung an Bedeutung gewonnen (vgl. § 79 Abs. 1 und § 83 Abs.1 BBiG). In der Beschlussempfehlung zum Gesetzesentwurf der Bunderegierung forderte der Bundestag „Verfahren zur externen Evaluation der Qualitätssicherungspraxis in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu erarbeiten“ (vgl. Deutscher Bundestag 2005, S. 24 f.). Weitreichende Initiativen zur Umsetzung dieser Forderungen sind gegenwärtig nicht zu erkennen, die Datenlage zum aktuellen Stand der Ausbildungsqualität ist insgesamt sehr lückenhaft. Das ist insofern bemerkenswert, weil im gesamten Bereich der schulischen Lernorte in den vergangenen zehn Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen wurden, umfassende Qualitätsentwicklungssysteme zu implementieren (vgl. EULER 2005 a). In Unternehmen haben Qualitätsmanagement- bzw. Qualitätsentwicklungssysteme als Grundlage für kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP) von Wertschöpfungsprozessen eine lange Tradition.

Mit den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (vgl. EU-Parlament und -Rat 2008) erhält die Qualitätsdebatte neue Nahrung: Der Katalog umfasst insgesamt neun Grundsätze, die die Berufsbildung vor die Herausforderung stellt, ein nachhal-

#### Vom Input zum Outcome – was ist was?

**Input** sind Curricula bzw. Lehrpläne, die definierte Lerninhalte beinhalten, sie sind zu verstehen als formale, rechtliche Vorgaben.

**Prozess** kennzeichnet die Organisation und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die zum Einsatz kommenden Unterrichtsverfahren und didaktischen Konzepte, um die intendierten Ziele innerhalb der Bildungsgänge zu erreichen.

**Output** charakterisiert die Orientierung am Ergebnis der Lernleistungen, im Mittelpunkt steht das, was jemand kann und in der Lage ist zu tun.

**Outcome** bezieht sich auf die Anwendung und den Transfer des Gelernten (Kompetenz) in die berufliche und allgemeine Praxis.

tiges und zugleich transparentes Qualitätsmanagementsystem auf allen Ebenen zu schaffen. Bedeutsam ist dabei, die Qualitätsziele Output und Lernergebnisse in den Mittelpunkt zu stellen und die Dimensionen Kontext, Input, Prozess nicht außer Acht zu lassen. Darüber hinaus ist sicherzustellen, „dass die Zuordnung der Bildungsgänge zu den verschiedenen Niveaustufen auf der Grundlage angemessener Qualitätssicherungsverfahren erfolgt“ (vgl. EU-Kommission 2008).

Für eine kontinuierliche Sicherung der Qualität sind sechs Elemente vorgesehen, die Transparenz sicherstellen und wechselseitige Vertrauensbildung fördern sollen (vgl. Infokasten).

## Qualitätssicherung in der Berufsausbildung – gegenwärtig überwiegen Inputfaktoren

Das Berufsbildungsgesetz hat für den betrieblichen Teil der Berufsbildung als übergeordnetes Leitziel die „berufliche Handlungsfähigkeit“, womit gemeint ist, „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten ... zu vermitteln“ (§ 1 Abs. 3 BBiG). Dieses Ziel wird für die einzelnen Ausbildungsberufe in dem jeweiligen Ausbildungsrahmenplan, dem Ausbildungsberufsbild, den Prüfungsanforderungen und durch die Dauer des Berufs festgelegt. Die Regelungen stellen Mindestanforderungen dar, die von den Betrieben nicht unterschritten werden dürfen. Die in die Berufsbilder aufgenommenen Inhalte sind einzelbetriebsunabhängig und technikneutral zu formulieren, Ausbildungsbetriebe haben die Verpflichtung, einen betrieblichen Ausbildungsplan zu erstellen und umzusetzen.

Zur praktischen Ausgestaltung der Berufsbilder wurden die in den gesetzlichen Regelungen festgelegten Merkmale vom ehemaligen Bundesausschuss für Berufsbildung (Nachfolgeinstitution: Hauptausschuss des BIBB) in der 1974 verabschiedeten Empfehlung „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen“ (vgl. Bundesausschuss für Berufsbildung 1974) interpretiert und operationalisiert. Die noch immer geltenden Kriterien geben als Empfehlungen den an der Entwicklung der Ordnungsmittel Beteiligten ein relativ „weiches“ Qualitätsinstrument mit einem hohen Interpretationsspielraum für die Gestaltung der Berufsbilder an die Hand. Damit soll sichergestellt werden, dass die neu zu gestaltenden Berufe nachhaltige und zukunftsorientierte Beschäftigungsperspektiven sichern, breit aufgestellt, hinreichend eigenständig und von bestehenden Berufen ausreichend abgegrenzt sind. Eine Berücksichtigung der Kriterien ist in der Neuordnungspraxis indes nicht immer hinreichend sichergestellt.

### Gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung im EQR

Im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) wurden die folgenden gemeinsamen Grundsätze für die Qualitätssicherung vereinbart:

- Qualitätssicherungsstrategien und -verfahren sollten allen Niveaustufen des Europäischen Qualifikationsrahmens zugrunde liegen.
  - Die Qualitätssicherung sollte integraler Bestandteil der internen Verwaltung von Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung sein.
  - Die Qualitätssicherung sollte die regelmäßige Evaluierung von Einrichtungen und deren Programmen und Qualitätssicherungssystemen durch externe Prüforgane oder -stellen einschließen.
  - Externe Prüforgane oder -stellen, die Qualitätssicherung durchführen, sollten selbst regelmäßig überprüft werden.
  - Qualitätssicherung sollte die Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output umfassen und den Schwerpunkt auf Output und Lernergebnisse legen.
  - Qualitätssicherungssysteme sollten folgende Elemente beinhalten:
    - klare und messbare Ziele und Standards,
    - Leitlinien für die Umsetzung, darunter die Einbindung der Betroffenen,
    - angemessene Ressourcen,
    - einheitliche Evaluierungsmethoden, die Selbstbewertung und externe Prüfung miteinander verbinden,
    - Feedbackmechanismen und Verfahren zur Verbesserung,
    - allgemein zugängliche Evaluierungsergebnisse.
  - Initiativen zur Qualitätssicherung auf internationaler und regionaler Ebene sollten koordiniert werden, um für Übersichtlichkeit, Kohärenz, Synergie und eine das gesamte System umfassende Analyse zu sorgen.
  - Qualitätssicherung sollte ein Prozess sein, bei dem über alle Niveaustufen und Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung hinweg zusammengearbeitet wird, unter Beteiligung der wichtigen Betroffenen in den Mitgliedsstaaten und in der Gemeinschaft.
  - Leitlinien für die Qualitätssicherung auf Gemeinschaftsebene können als Bezugspunkte für Evaluierungen und Peer-Lernen dienen.
- (EU-Kommission 2008, S. 15)

Das Berufsbildungsgesetz sieht im Weiteren qualitätssichernde Eckpunkte für die Durchführung der Ausbildung vor: So ist von den potenziellen Ausbildungsbetrieben die Eignung nachzuweisen (§ 27 BBiG). Danach müssen die sachlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Betriebes vorhanden sein, die eine ordnungsgemäße Durchführung der Ausbildung in dem Beruf ermöglichen. Darüber hinaus müssen die an der Ausbildung beteiligten Personen persönlich und fachlich geeignet sein, um Auszubildende angemessen ausbilden zu können (§§ 28–30 BBiG). Die Überwachung der Eignung übernehmen die zuständigen Stellen, das sind in der Regel die Kammern (§ 32 BBiG). Bereits im Jahr 1972 verabschiedete der Bundesausschuss für Berufsbildung die noch heute gültigen „Empfehlungen über die Eignung der Berufsbildungsstätten“, mit denen Kriterien für die Eignung formuliert wurden; 1973 folgten „Grundsätze für die Beratung und Überwachung von Ausbildungsstätten durch Ausbildungsberater“ (vgl. Bundesausschuss für Berufsbildung 1972 u. 1973). Mit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 hat der Gesetzgeber den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stellen und den Landesausschüssen zusätzlich die Aufgabe zugewiesen, „auf eine stetige Entwicklung

der Berufsbildung hinzuwirken“ (§ 79 Abs. 1; § 83 Abs. 1 BBiG). Diese Maßnahmen lassen sich insgesamt als rechtlich normierte Vorgaben zur Sicherung der Qualität der betrieblichen Ausbildungsqualität deuten, sie sind in erster Linie an Inputfaktoren ausgerichtet und legen damit die Rahmenbedingungen für eine ordnungsgemäße Ausbildung fest.

Daten zur Ausbildungsqualität auf der nationalen Ebene werden im jährlich herausgegebenen Berufsbildungsbericht der Bundesregierung, im BIBB-Datenreport und im Nationalen Bildungsbericht veröffentlicht. Auch hier überwiegen Input- und Prozessfaktoren, z. B. die Ausbildungsbelegungsquote, Vorbildung der Auszubildenden, die Vertragslösungsquote oder die Prüfungsbeteiligungsquote; Auswertungen zur Anzahl der bestandenen Prüfungen können als outputorientierte Kennzahlen gewertet werden.

Für einzelne Berufe liegen zudem Befunde zur Qualität der Ausbildung vor. In einem BIBB-Forschungsprojekt wurden 6.000 Auszubildende in 15 Ausbildungsberufen über die aktuelle Ausbildungspraxis in den Betrieben, aber auch in den Berufsschulen befragt und gebeten, die Qualität einzuschätzen. Dabei zeigte sich ein durchaus unterschiedliches Bild, zugleich wurde ein weiterer Forschungsbedarf deutlich (vgl. BEICHT u. a. 2009). Fragen zur Qualität der Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden werden darüber hinaus vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) im „Ausbildungsreport“ aufgegriffen, der in regelmäßigen Abständen erscheint (vgl. DGB Jugend 2012). Weitergehende Erkenntnisse insbesondere zur Qualität der Ausbildungsprozesse fehlen. Einen Zugang bietet hier das BIBB-Forschungsprojekt in Kooperation mit der Universität Stuttgart zum Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen (vgl. DIETZEN/TSCHÖPE/VELTEN 2010). Mit Projektergebnissen ist Ende des Jahres 2013 zu rechnen.<sup>1</sup> Detaillierte Konzepte der Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen und der Landesausschüsse sind nicht bekannt.

## Systemische Qualitätsentwicklung – neue Impulse durch den DQR – eine Reise beginnt

Vor dem Hintergrund der europäischen Anforderungen, ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem zu implementieren, das auf allen Ebenen sicherstellt, dass die Absolventinnen und Absolventen der jeweiligen Bildungsgänge tatsächlich über die in den Bildungsgängen beschriebenen Kompetenzen und Lernergebnisse verfügen, stellt sich die Frage, wie ein entsprechendes System gestaltet und implementiert werden kann, das alle relevanten Akteure

und Prozesse einbezieht. Im Zusammenhang mit der Förderung der Qualität auf der Europäischen Ebene wurde eine Qualitätsinitiative von 33 europäischen Staaten gestartet. Der sogenannte EQAVET-Prozess resultiert aus dem Bestreben, die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme in Europa weiterzuentwickeln und vergleichbarer zu machen. In jedem Land wurden dafür nationale Anlaufstellen eingerichtet. In Deutschland übernimmt diese Funktion seit 2008 die beim BIBB in Bonn angesiedelte „Nationale Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – DEQA-VET“ (vgl. GRUBER/SABBAGH in diesem Heft). Der Bildungsanspruch des Berufsbildungsgesetzes gibt mit dem Konstrukt der „beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz“ das oberste Qualitätsziel vor. Im DQR wird dieses Bildungsverständnis aufgenommen, wenn es heißt: „Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten und die Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. (...) Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (vgl. Arbeitskreis DQR 2011). Damit ist der Bezugspunkt für die Entwicklung eines Qualitätsrahmens bestimmt.

Ausgehend vom Qualitätsregelkreislaufmodell (vgl. DEMING 1982) wird in einem ersten Schritt ein Modell skizziert, das als Grundlage für die Sicherstellung der Qualität herangezogen werden kann (vgl. auch die Darstellung im Beitrag von GRUBER/SABBAGH in diesem Heft).

Das Modell besteht aus vier Schritten:

1. Plan. Er beinhaltet die folgenden Maßnahmenbündel (vgl. EULER 2005 b):
  - Umfassende Verständigung der Stakeholder zu den Zielen und Verfahren der Qualitätsentwicklung; Klärung des Zeithorizontes,
  - Klärung und Festlegung des Qualitätsverständnisses; Bestimmung der Qualitätsbereiche und Zuständigkeiten; Präzisierung der Qualitätsziele,
  - Klärung und Festlegung der Evaluationsverfahren und -methoden, Festlegung der Verantwortlichkeiten.
2. Do:
  - Durchführung der Evaluierung.
3. Check:
  - Ergebnisbewertung und -dokumentation,
  - Festlegung der Verwertung und Anschlussaktivitäten.
4. Act:
  - Festlegung der Maßnahmen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung,
  - Sicherstellung der Umsetzung der Ergebnisse.

In der Abbildung ist die Gesamtwertschöpfungskette der Berufsbildung mit den relevanten Prozessschritten und Zuständigkeiten dargestellt. Aufgenommen wurden die Prozessschritte und die zugeordneten Zuständigkeiten:

- Festlegung der Ausbildungsordnungen,

<sup>1</sup> Vgl. die Projektskizze und erste Zwischenergebnisse unter [www.kibb.de/wlk54563.htm](http://www.kibb.de/wlk54563.htm)

- Zulassung und Überwachung der Ausbildungsstätten,
- Umsetzung der Ausbildung in den Lernorten Schule und Betrieb sowie die Prüfungsverantwortlichkeiten der Kammern.

In einem ersten Schritt (Stufe 1) ist für jeden Prozessschritt ein Qualitätsregelkreis analog zu dem Deming-Modell zu etablieren. Im zweiten Schritt sind die einzelnen Regelkreisläufe in ein Gesamtsystem zu überführen (Stufe 2). Hierbei ist insbesondere die Wirksamkeit und Qualität der Schnittstellen zwischen den einzelnen Prozessschritten zu betrachten.

## Ausblick

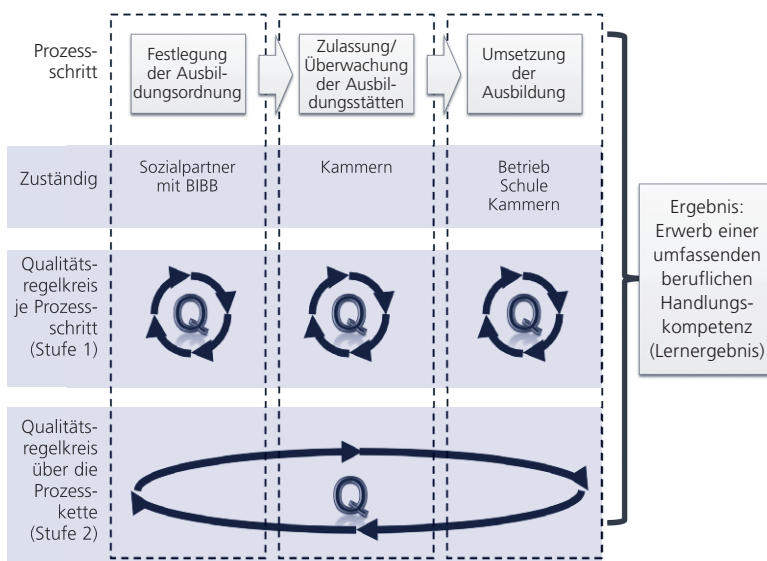
Eine umfassende outputorientierte Qualitätsentwicklung hat in Deutschland insbesondere in der betrieblichen Berufsausbildung noch keine Tradition. Die Verständigung der Beteiligten wird kein leichtes Unterfangen sein, unklar ist, ob die Empfehlungen der EU ausreichen, die bisherige Zurückhaltung grundlegend aufzubrechen. Grundsätzliche Voraussetzung für eine systemische, die genannten Bereiche umfassende Qualitätsentwicklung ist die Entwicklung einer „Qualitätskultur“ auf allen Ebenen und zwischen allen Akteuren, die darauf abzielt, den Beteiligten den Sinn und Nutzen einer Qualitätsentwicklung aufzuzeigen. Eine grundlegende Offenheit für Feedback und konstruktive Kritik sowie das Interesse und die Bereitschaft, Verbesserungen aufzuzeigen und umzusetzen, sind dabei von entscheidender Bedeutung.

Gleichzeitig, auch das zeigen die Erfahrungen aus dem schulischen und betrieblichen Kontext, ist die Einführung von umfassenden Qualitätsentwicklungssystemen mit einer erheblichen Kraftanstrengung verbunden und in einem kurzen Zeitraum kaum zu schaffen. Ein erster Schritt könnte darin liegen, einen Prototyp für ein umfassendes Qualitätsentwicklungssystem für die betriebliche Ausbildung (vgl. Abb.) zu entwickeln und in Betrieben zu erproben. Dabei kann an die Forschungsarbeiten des BIBB zur Qualität der betrieblichen Berufsausbildung (vgl. BEICHT u. a. 2009; DIETZEN/TSCHÖPE/VELTEN 2010) angeschlossen werden. Eine weitere Option besteht darin, ein entsprechendes „Good-Practice-Set“ für den Zuständigkeitsbereich der Kammern zu entwickeln und einer Überprüfung in der Praxis zu unterziehen. Auch dabei sollten bestehende Ansätze berücksichtigt werden. ■

### Literatur

ARBEITSKREIS DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22. März 2011 – URL: [www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1347453494007](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1347453494007) (Stand: 14.02.2013)

Abbildung Qualitätsregelkreismodell für die Sicherstellung der Qualität in der Berufsausbildung, bezogen auf die Akteure



BEICHT, U. u. a.: Viel Licht – aber auch Schatten. BIBB-REPORT 9/2009, URL: [www.bibb.de/de/51844.htm](http://www.bibb.de/de/51844.htm) (Stand: 14.02.2013)

BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätten vom 28./29.03.1972 URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/HA13.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA13.pdf) (Stand: 14.02.2013)

BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung über Grundsätze für die Beratung und Überwachung der Ausbildungsstätten durch Ausbildungsberater vom 24.08.1973 – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/HA19.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA19.pdf) (Stand: 14.02.2013)

BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung betr. Kriterien und Verfahren zur Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen vom 25.10.1974 – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/HA28.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA28.pdf) (Stand: 14.02.2013)

DEMING, W. E.: Out of the Crisis. Cambridge 1982

DEUTSCHER BUNDESTAG: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung zu dem Entwurf eines Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz – BerBiRefG) u.a. BT-Drucks. 15/4752 vom 26.01.2005 – URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/047/1504752.pdf> (Stand: 14.02.2013)

DGB JUGEND (Hrsg.): Ausbildungsreport 2012. Berlin 2012 – URL: <http://0cn.de/vqek> (Stand: 14.02.2013)

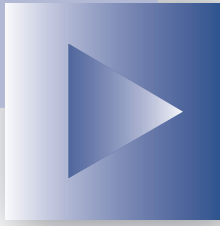
DIETZEN, A.; TSCHÖPE, T.; VELTEN, ST.: In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: BWP 39 (2010) 1, S. 27–30 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6148](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6148) (Stand: 14.02.2013)

EU-KOMMISSION: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg 2008. URL: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf) (Stand: 18.02.2013)

EU-PARLAMENT UND -RAT: Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 23. April 2008. ABl C 111 v. 6.5.2008 – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: 14.02.2013)

EULER, D.: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Heft 127, Bonn 2005 a – URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft127.pdf> (Stand: 14.02.2013)

EULER, D.: Qualitätsentwicklung in den Lernorten – ein Ansatz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung? In: ZBW 101 (2005 b) 1, S. 1



## Eine Landkarte der Qualifikationsrahmen und eine kurze Geschichte ihrer globalen Entwicklung

► In Deutschland ist mit Bezug zu dem 2008 beschlossenen European Qualifications Framework (EQF) ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) entwickelt und Anfang 2012 von den Spitzenvertretern von Bund, Ländern und Sozialpartnern verabschiedet worden. In der BWP wurden bereits verschiedene Fragen aufgegriffen, die im Zuge der Umsetzung des DQR von Interesse sind. Dieser Beitrag befasst sich mit einem anderen Aspekt, nämlich mit der globalen Entstehung von Qualifikationsrahmen und der Frage, wie und aus welchen Motiven heraus Qualifikationsrahmen entwickelt wurden. Dabei zeigt sich, dass sie weltweit als Antwort auf grundlegende Reformbedarfe an Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen entstanden sind. Die Probleme, Widerstände und Konstruktionsformen von Qualifikationsrahmen anderer Länder bieten dabei einen Erfahrungsschatz, auf den die europäischen Länder bei der Entwicklung ihrer nationalen Qualifikationsrahmen zurückgreifen können.



**SANDRA BOHLINGER**

Prof. Dr., Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

### Ölkrise der 1970er-Jahre als Ausgangspunkt

Auf der Suche nach Maßnahmen zur Bekämpfung der hohen Jugend- und Langzeitarbeitslosigkeit infolge der Ölkrise und für eine stärkere Einbindung der Arbeitgeber bei der Gestaltung von Qualifikationen entstand 1986 der weltweit erste nationale Qualifikationsrahmen (National Qualifications Framework, NQF) in Schottland. Dazu wurden alle formal anerkannten Qualifikationen hierarchisch geordnet und Kompetenzeinheiten beschrieben (NVQs – National Vocational Qualifications), die seither auch außerhalb formaler Bildungsgänge erreichbar sind, sofern die notwendigen Lernergebnisse nachgewiesen werden können. Im Jahr 2000 wurden in England, Wales und Nordirland weitere NQFs implementiert, die in ihren Grundideen dem schottischen weitgehend ähneln. Obwohl chronologisch nicht ganz korrekt, gelten diese vier Rahmen als die *erste Rahmengeneration*, die alle anderen Rahmen weltweit nachhaltig geprägt hat (vgl. TUCK 2007, S. 1).

Chronologisch betrachtet folgten der Entwicklung in Schottland weitere NQFs in Neuseeland (1991), Australien (1995) und Südafrika (1995), die auch als *zweite Rahmengeneration* bezeichnet werden. Bemerkenswert ist dabei, dass die Weiterentwicklung der ersten Rahmen (Schottland, Neuseeland) ohne eine systematische Evaluation und Berücksichtigung der damit verbundenen Probleme erfolgte, so etwa bzgl. der Rolle der involvierten Akteure oder der Koppelung von Qualifikationsrahmen an (nationale) Systeme für die Anerkennung von prior learning, also von Lernergebnissen, die außerhalb formaler bzw. in vorgelagerten Bildungsgängen erworben wurden.

Derzeit befindet sich eine Reihe von Rahmen in der Entwicklung, die auch als *dritte Rahmengeneration* bezeichnet wird. Auffälligste Merkmale dieser dritten Rahmengeneration sind neben einer sehr raschen Implementierung (wie etwa in den Vereinigten Arabischen Emiraten, Nigeria und Eritrea) die starke Regelung durch Subrahmen, die nur einen bestimmten Bildungsbereich oder Sektor abdecken sowie der Wettbewerbszwang und die „Kommodifizierung“

von Bildung, d. h., ihre Vermarktung, Privatisierung und Kommerzialisierung. Insbesondere die Rahmen der zweiten Generation dienen dabei als Vorbilder für die Rahmen der dritten Generation; das gilt vor allem für die Qualifikationsrahmen, die derzeit in den Mitgliedstaaten des Commonwealth of Nations entstehen (z. B. Botswana, Kamerun, Eritrea): Hier war die Übertragung der Grundideen von NQFs insofern unproblematisch, als diese Länder auf eine gemeinsame Sprache und ein ähnliches Bildungs- und Qualifikationsverständnis zurückgreifen konnten (vgl. KERRE/HOLLANDER 2009).

Mittlerweile finden sich in rund 140 Ländern weltweit unterschiedliche Arten von Qualifikationsrahmen, die anhand ihrer Reichweite und ihrer Verbindlichkeit klassifiziert werden können.

Obwohl NQFs der häufigste Rahmentyp sind, haben in den vergangenen Jahren vor allem regionale Rahmen – auch Metarahmen genannt – an Aufmerksamkeit gewonnen. Obwohl diese Rahmenart eine geringere Verbindlichkeit als NQFs hat, bieten sie eine einzigartige Möglichkeit, transnationale Mobilität zu intensivieren und die Vergleichbarkeit nationaler Qualifikationen über Ländergrenzen hinweg zu verbessern. Weltweit existieren derzeit drei Metarahmen, zu denen neben dem EQF der South African Development of a Common Qualifications Framework (SADCQF, umfasst elf Länder) sowie der 18 Länder umfassende Caribbean Vocational Qualifications Framework (CVQ) gehören. Ein vierter, der ASEAN Framework Arrangement for the Mutual Recognition of Surveying Qualifications, ist derzeit in der Entwicklung und wird voraussichtlich 15 Länder umfassen.

Einen Sonderfall bildet der bislang einzige transnationale Rahmen: Die Virtual Union of Small States of the Commonwealth – A Transnational Qualifications Framework (VUSSC TQF) ist ein virtueller Qualifikationsrahmen für 43 der 53 Länder des Commonwealth of Nations, innerhalb dessen sich kleine Länder wie Samoa oder die Seychellen gegenseitige Unterstützung bei der Entwicklung von und dem Angebot an Bildungsgängen bzw. Qualifikationen liefern.

## Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Entwicklungsmotive von Qualifikationsrahmen

Gemeinsam ist allen Rahmentypen und -generationen das Ziel, eine systematische Abbildung und Klassifizierung von beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen und damit zugleich eine Reihe anderer typischer Herausforderungen von Bildungssystemen zu beheben (Zugang zum lebenslangen Lernen, Arbeitsmarktbedarfe besser decken, Mobilität erhöhen, För-

derung von Transparenz und Durchlässigkeit etc.). Qualifikationsrahmen gelten daher als Innovationsmotoren, sie sollen Reform- und Modernisierungsprozesse unterstützen und einen Beitrag zur effektiveren Steuerung von Bildungsinvestitionen und -systemen leisten. Allerdings unterscheiden sie sich deutlich in ihrer Terminologie, der Realisierung der Lernergebnisorientierung und der Zuständigkeiten. Dies gilt insbesondere für Rahmen, die außerhalb des Commonwealth of Nations angesiedelt sind.

Die Heterogenität spiegelt sich zudem deutlich in der **Anzahl der Niveaustufen der Qualifikationen und Lernergebnisse (levels)** wider – ein Phänomen, das keineswegs auf den europäischen Raum begrenzt ist (vgl. die Beispiele in Tab. 1).

Tabelle 1 **Anzahl der Niveaustufen in Nationalen Qualifikationsrahmen**

Anzahl der Niveaus	Länderbeispiele
5	Bahrain, Thailand, Tobago, Trinidad
7	Bangladesh, Ghana, Hong Kong, Island, Sri Lanka
8	Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Österreich, Philippinen*, Ungarn, Türkei, Zypern
9	Großbritannien (England, Nordirland, Wales), Malediven
10	Mauritius, Namibia, Neuseeland, Republik Irland, Vereinigte Arabische Emirate
11	Australien
12	Schottland

\* Sechs Niveaus für vocational education und zwei sog. „pre-levels“ für non-vocational education

Auch bei den regionalen bzw. transnationalen Qualifikationsrahmen finden sich unterschiedliche Stufenanzahlen. So umfassen der EQF und der SADCQF acht Stufen, der Caribbean Vocational Qualifications Framework fünf und der VUSSC TQF zehn Stufen. Dabei ist die Anzahl der Lernniveaus – sowohl bei nationalen als auch bei regionalen Rahmen – an der Hierarchie der jeweiligen national anerkannten Qualifikationen orientiert, ohne den Anspruch zu erheben, den individuellen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess ideal abbilden zu können. Vielmehr ist die Anzahl der Levels ein Aushandlungsprozess der Akteure mit dem Ziel, die Qualifikationen möglichst vollständig abbilden zu können. Eine länderübergreifende und vergleichbare Vorgehensweise bei der Festsetzung der Niveaustufen existiert allerdings nicht.

Das gilt auch mit Blick auf die unterschiedlichen **Deskriptoren zur Beschreibung der Lern- und Qualifikationsniveaus**. Allein in Europa lassen sich derzeit sieben unterschiedliche Deskriptorentypen identifizieren (vgl. Tab. 2). Wohlgedemert handelt es sich dabei noch nicht um die konkrete Beschreibung der Niveaus, sondern lediglich um die Kernbegriffe, anhand derer die Niveaus beschrieben werden:

Tabelle 2 Deskriptorentypen der NQFs in Europa\*

Deskriptorentypen	Länder
knowledge, skills, competences	Europa (EQF)
knowledge, skills, competences	Österreich, Belgien (Wallonien), Bulgarien, Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Republik Irland, Lettland, Malta, Rumänien
knowledge, skills, autonomy, responsibility	Belgien (Flandern)
competences	Tschechien
knowledge, skills, attitude	Luxemburg, Portugal
knowledge, autonomy, responsibility, competences (learning, social, vocational, professional)	Slowenien
knowledge, autonomy, accountability, application, action	Großbritannien (zusätzlich für Schottland: communication, generic skills, numeracy, ICT skills)
professional competence (knowledge, skills), personal competence (social, self-)	Deutschland

\* Um Verzerrungen durch eine Übersetzung vorzubeugen, wird auf die englischen Sprachfassungen zurückgegriffen, die für alle Länder vorliegen. Länder, deren Deskriptoren noch nicht endgültig feststehen, werden hier nicht aufgeführt.

Die **inhaltliche Reichweite und Struktur von Qualifikationsrahmen** kann wiederum anhand ihrer Verbindlichkeit und der Dauer ihrer Einführung differenziert werden, d. h., ob sie als umfassender Rahmen ad hoc eingeführt werden, für alle Qualifikationen gelten und die Qualifikationen an den Rahmen angepasst werden (strong and comprehensive frameworks). Den Gegenentwurf stellen die sogenannten weak and partial frameworks wie z. B. in Australien dar, die das Ergebnis langjähriger Reformbestrebungen sind, graduell eingeführt werden und entsprechende politische Unterstützung erhalten. Im Fall der „strong and comprehensive frameworks“ zeichnet sich allerdings ab, dass diese eher zum Scheitern verurteilt sind als die „weak and partial frameworks“: So wurden in Südafrika zeitgleich der neue Rahmen, neue Qualifikationen und zuständige Stellen implementiert, die weder von Lernenden, von Anbietern noch von Unternehmen akzeptiert wurden. Trotz weiterer Reformversuche gilt der Rahmen daher als gescheitertes neoliberales Projekt, weil hier versucht wurde, privatwirtschaftliche Management- und Kontrollinstrumente (Kommodifizierung, Managerialismus, Konsumdenken) auf den gesamten Bildungsbereich anzuwenden (vgl. ALLAIS 2003; ENSOR 2003).

Die Differenzierung zwischen „strong frameworks“ und „weak frameworks“ birgt insofern Probleme, als sich die inhaltliche Reichweite von Rahmen im Laufe der Zeit verschieben kann. So gelten der Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF), der South African NQF (SA NQF) und der Irish National Framework of Qualifications mittlerweile allesamt als „comprehensive frameworks“, ohne dabei als „strict“ in dem Sinne betrachtet zu werden, dass sie dabei tatsächlich alle im Land existierenden Qualifikationen umfassen. Gleichzeitig wurden der SA NQF und teilweise auch der SCQF (mit Blick auf die Hoch-

schulbildung) im Laufe der Jahre moderater, während die erweiterte Reichweite des New Zealand NQF zu einer verstärkten Verbindlichkeit des Rahmens geführt hat.

Mit Blick auf die **Entwicklungsmotive** ist auffällig, dass die Entwicklung von NQFs meist umfassenden (gescheiterten) Reformen folgt. So ging der Implementierung des SCQF die Entwicklung eines Leistungspunktesystems, die Umsetzung der Lernergebnisorientierung und eine langjährige Entwicklung von Lern- bzw. Qualifikationsniveaus voraus (vgl. GALLACHER u. a. 2005; RAFFE 2007). Ähnliches lässt sich für die Republik Irland konstatieren, wo der Rahmen rechtlich verankert wurde und seit 2003 eingesetzt wird. Auch hier wurden zunächst die Lernergebnisorientierung und die Einführung von Subrahmen für den Hochschul- und für den Weiterbildungsbereich realisiert. Dabei zeigt sich, dass vor allem die Lernergebnisorientierung und die Modularisierbarkeit Voraussetzungen sind, um einen Rahmen einführen zu können. Zudem zeigen die Beispiele mehrerer afrikanischer Länder (Südafrika, Ghana, Mauritius) sehr deutlich die Probleme einer ad-hoc-Einführung von Qualifikationsrahmen (vgl. FRENCH 2005; KERRE/HOLLANDER 2009), die nicht nur an der unzureichenden Lernergebnisorientierung zu scheitern drohen, sondern vor allem an der fehlenden gemeinsamen Terminologie sowie an dem fehlenden Vertrauen in

- die Bildungssysteme anderer Länder,
- die Qualifikationen anderer Bildungssysteme, also etwa Hochschulbildung versus Berufsbildung und
- in die Fähigkeit von Individuen, ihre eigenen Lernergebnisse und Berufserfahrungen – mit Unterstützung – beschreiben zu können, was Grundvoraussetzung für die Anerkennung und Zertifizierung von Lernergebnissen ist, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben werden.

## Ein vorsichtiges Fazit für die Weiterentwicklung von Qualifikationsrahmen

Die Herausforderung, die Vielfalt und Komplexität der bereits existierenden Qualifikationsrahmen und der nationalen Auffassungen von Lernergebnissen zu verstehen, beschränkt sich keineswegs auf Europa, sondern betrifft die gesamte internationale Debatte. Dennoch ist diese Herausforderung in Europa aufgrund der sprachlichen Vielfalt und der über Jahrhunderte etablierten Bildungs- und Qualifikationsstrukturen weit gravierender als in sprachhomogenen Regionen mit ähnlichem Bildungsverständnis wie etwa in Ozeanien oder Südamerika. Insofern stellt die Entwicklung der europäischen NQFs einen Sonderfall dar, der mehr als anderswo die Kenntnis über Forschungs- und Lerntraditionen sowie Arbeitsmarkt- und Bildungsstrukturen der Nachbarländer erfordert. Dies ist Voraussetzung für die Entwicklung einer gemeinsamen, leicht ver-



ständlichen, aber dennoch wissenschaftlich fundierten Terminologie, die bis heute nur in Ansätzen existiert. Damit verbunden ist die Wertigkeit des Lernens außerhalb formaler Bildungsgänge und entsprechender Anerkennungsinstrumente, die auf nationaler Ebene rechtlich verankert sein müssen, um breite Akzeptanz bei Lernenden, Bildungsanbietern und Arbeitgebern zu finden. Reformen in Ländern wie Kanada, den USA, Norwegen, Schottland, Portugal, Frankreich oder Dänemark, die den individuellen Anspruch auf die Validierung von Lernergebnissen rechtlich garantieren, sind unabdingbare Voraussetzungen für diese Akzeptanz (vgl. BOHLINGER 2008; RAFFE 2009). Ein deutliches Defizit sind dabei fehlende Daten und Erkenntnisse über (effektive) Möglichkeiten der Informationsverbreitung, die konkrete Nutzbarkeit und die Praktikabilität solcher Validierungsinstrumente, die wiederum als Voraussetzung für ihre Akzeptanz betrachtet werden können.

Die Konkretisierung und Realisierung der Lernergebnisorientierung zeichnen sich bei der Fortschreibung der Geschichte der Qualifikationsrahmen als eine der größten Herausforderung ab – vor allem in Europa. Kern der Debatte ist die Relation von Kompetenzen und Qualifikationen, die damit verbundene Wertigkeit unterschiedlicher Lernformen und Qualifikationswege, die daran geknüpfte Zuständigkeit der involvierten Akteure sowie die herausragende Rolle von (Fach-)Wissen (knowledge) gegenüber „soft skills“ oder „competences“. Die anglo-amerikanische Debatte um die „Wiederentdeckung“ des Wissens und der Kenntnisse als Hauptbestandteil von Lernergebnissen sind ein ebenso deutliches Beispiel dafür (vgl. WHEELAHAN 2009; YOUNG 2008) wie die 2010 überarbeiteten Lernniveaus des Australischen Qualifikationsrahmens: Konsequenter werden hier alle Niveaus mithilfe von „knowledge and skills“ (und eben nicht mit „competencies“ beschrieben (vgl. AQF Council 2010). An all diesen Stellen zeigt sich somit deutlich, dass es *den einen* Qualifikationsrahmen und *die eine* Terminologie nicht gibt.

Vielmehr bedarf es für die Fortschreibung der Geschichte der Qualifikationsrahmen und ihrer erfolgreichen Implementierung des Verständnisses der Strukturen in anderen Ländern und der eigenen Anschlussfähigkeit an diese, so etwa im Hinblick auf die Instrumente und Formen der Validierung von „prior learning“. Hier zeichnet sich aufgrund der Vielfalt der nationalen Einzelgänge eher eine Zunahme als eine Reduktion der Komplexität ab. Die Kenntnis der Bildungssysteme und -strukturen der Nachbarländer, ihrer Qualifikationsrahmen und (gescheiterten ebenso wie erfolgreichen) Bildungs- und Arbeitsmarktreformen ist aber notwendig, um eine tragfähige Grundlage für die Entwicklung von NQFs zu schaffen und dem Beharren auf die Beibehaltung tradierter nationaler Strukturen die erforderliche Toleranz für die Systeme und Strukturen in anderen Ländern entgegensetzen. ■

Anzeige



Sie erhalten diese Veröffentlichung beim:  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (0521) 911 01-11  
Telefax: (0521) 911 01-19  
E-Mail: service@wbv.de

**BiBB**

Bohlinger, Sandra;  
Münchhausen, Gesa (Hrsg.)  
**Validierung von Lernergebnissen –  
Recognition and Validation of Prior  
Learning**

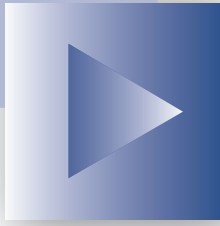
Berichte zur beruflichen Bildung

Die Validierung von Lernergebnissen hat in den vergangenen Jahren deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen. Ziel der Debatte ist die Entwicklung von Ansätzen und Verfahren, um die Berufserfahrung von Arbeitskräften sichtbar zu machen und eine bessere Transparenz und Vergleichbarkeit von Abschlüssen zu gewährleisten. Der Sammelband stellt Leitideen, Ziele, Instrumente und Ansätze zur Anerkennung von Lernergebnissen vor. Die zum Teil englischsprachigen Beiträge beleuchten die Thematik aus einem internationalen Blickwinkel. Zentrale Aspekte sind dabei die rechtliche und politische Verankerung der Ansätze. Darüber hinaus gehen die Autorinnen der Frage nach, wie Lernergebnisse in unterschiedlichen wissenschaftlichen, politischen und praxisbezogenen Kontexten erfasst, bewertet und zertifiziert werden.

BiBB 2011, 488 Seiten, 29,90 EUR,  
ISBN 978-3-7639-1147-9

#### Literatur

- ALLAIS, S.: *The National Qualifications Framework in South Africa: A Democratic Project Trapped in a Neo-Liberal Paradigm?* In: *Journal of Education and Work* 16 (2003) 3, S. 305–323.
- AQF – Australian Qualifications Framework Council: *Strengthening the AQF: A Framework for Australia's qualifications*. Adelaide 2010
- BOHLINGER, S.: *Competences as the core element of the European Qualifications Framework*. In: *European Journal of Vocational Training* 43 (2008) 1, S. 96–118
- ENSOR, P.: *The National Qualifications Framework and Higher Education in South Africa: some epistemological issues*. In: *Journal of Education and Work* 16 (2003) 3, S. 223–237
- FRENCH, E.: *Only connect? Towards an NQF Research Agenda for a New Stage of Atonement*. In: *SAQA Bulletin* 8 (2005) 1, S. 52–67
- GALLACHER, J. u. a.: *Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework*. Edinburgh 2005
- KERRE, B.W.; HOLLANDER, A.: *National Qualifications Frameworks in Africa*. In: MACLEAN, R.; WILSON, D. (Hrsg.): *International Handbook of Education for the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning*. Vol. 6, Part IX Assessment of Skills and Competencies. Dordrecht 2009, S. 2899–2915
- RAFFE, D.: *Towards a Dynamic Model of National Qualifications Frameworks*. In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; YOUNG, M. (Hrsg.): *Researching NQFs: Some conceptual issues*. ILO Working Paper No. 44. Geneva 2009, S. 23–40
- RAFFE, D.: *Making Haste Slowly: The Evolution of a Unified Qualifications Framework in Scotland*. In: *European Journal of Education* 42 (2007) 4, S. 485–502
- TUCK, R.: *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. ILO Working Paper. Geneva 2007
- WHEELAHAN, L.: *The Problem with CBT (and Why Constructivism makes Things Worse)*. In: *Journal of Education and Work* 22 (2009) 3, S. 227–242
- YOUNG, M.: *Bringing the Knowledge back in*. Milton Park 2008



## Onboarding von Auszubildenden – Welche Maßnahmen erleichtern den Ausbildungsbeginn?

► Für Auszubildende stellt die Eingangsphase der Berufsausbildung eine große Herausforderung dar und eine vorzeitige Vertragsauflösung wird meist als persönlicher Misserfolg erlebt. Vor dem Hintergrund des drohenden Fachkräftemangels und angesichts der hohen Kosten einer Vertragsauflösung versuchen ausbildende Unternehmen, die Eingangsphase durch sogenannte Onboarding-Maßnahmen zu unterstützen. Im Beitrag werden Ergebnisse aus Interviews mit Auszubildenden und Ausbildungsverantwortlichen in fünf Unternehmen zu den erlebten Herausforderungen, den angebotenen Onboarding-Maßnahmen und deren Beurteilung vorgestellt.



**JULIA SCHÖRGER**

Dipl.-Hdl., Studienreferendarin an der Berufsschule Erding



**ANDREAS RAUSCH**

Dr., Assistent am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg



**JÖRG NEUBAUER**

Dipl.-Kfm., wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

### Die Eingangsphase der Berufsausbildung

Die Berufswahl, der Eintritt in einen entsprechenden Bildungsgang und dessen erfolgreicher Abschluss sind Schlüsselemente der gesellschaftlichen Sozialisation und zentrale Entwicklungsaufgaben (vgl. FEND 2000; HAVIGHURST 1974; KUTSCHA/BESENER/DEBIE 2009). In Deutschland tritt mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs in das Duale System der Berufsausbildung ein (2010 waren es 54,9%; BIBB 2012, S. 9). Statistiken belegen jedoch, dass der Einstieg in eine betriebliche Ausbildung nicht immer erfolgreich verläuft: Jährlich werden etwa 20 bis 25 Prozent der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst, wobei die Eingangsphase – die ersten Wochen und Monate – besonders kritisch erscheinen (vgl. BIBB 2012, S. 175; UHLY 2012, S. 4). Zwar schließt der Großteil der Jugendlichen in der Folge eine andere Ausbildung erfolgreich ab, doch geht der Vertragsauflösung in der Regel eine konfliktreiche Zeit voraus, die sich negativ auf das Selbstbewusstsein der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auswirkt (vgl. BMBF 2012; SCHÖNGEN 2003; HECKER 2000).

Ein positiver Sozialisationsverlauf führt dagegen idealerweise zu hoher Arbeitsmotivation und -zufriedenheit, einem langfristigen organisationalen Commitment und damit zur Reduktion von Fluktuation (vgl. REHN 1990; WATZKA 1993). Der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach DECI/RYAN (2002) folgend, sollte die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit eine günstige Bedingung für die Erreichung der genannten Ziele sein. Allerdings sind diese Bedürfnisse gerade zu Beginn der Ausbildung eingeschränkt:

- **Eingeschränktes Autonomieerleben:** fehlende Gewöhnung an Arbeitszeiten, geringe Handlungs- und Entscheidungsspielräume am Arbeitsplatz begünstigen eine erlebte Fremdsteuerung.
- **Eingeschränktes Kompetenzerleben:** wenig Erfolgserlebnisse in der Arbeit, häufig erforderliches Nachfragen, hohe Fehlerraten oder auch zu einfache Routinetätigkeiten

und Unsicherheit wegen ausbleibender Rückmeldung können zu einer erlebten Inkompetenz führen.

- **Eingeschränkte soziale Eingebundenheit:** fremde Umgebung, fremde Menschen, neue Gepflogenheiten im sozialen Miteinander können das Gefühl von Isolation verstärken.

## Onboarding-Maßnahmen der Unternehmen

Eine erfolgreiche Sozialisation – in der betriebswirtschaftlichen Literatur als ‘Onboarding’ bezeichnet (vgl. z. B. SNELL 2006) – ist ein interaktiver Prozess zwischen Organisation und Individuum. Es geht darum, Neulinge zu integrations- und lernförderlichem Verhalten (Proaktivität, Kontakte knüpfen, aktive Informationssuche, Feedback einholen etc.) zu motivieren und den o. a. Erlebensbeeinträchtigungen entgegenzuwirken. Studien zeigen, dass gerade soziale Kontakte zu Vorgesetzten sowie Kolleginnen und Kollegen von besonderer Bedeutung für eine erfolgreiche Sozialisation sind (vgl. HANFT 1992; KIESER u. a. 1985). In diesem Zusammenhang können insbesondere Mentoren- oder Patenprogramme hilfreich sein.

Zwar mangelt es nicht an betriebspädagogischer und betriebswirtschaftlicher Ratgeberliteratur, doch ist insgesamt ein Defizit an aktuellen Studien zur Eingangsphase der Ausbildung festzustellen (vgl. KUTSCHA/BESENER/DEBIE 2009). In einer Interviewstudie, die im Rahmen einer Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg durchgeführt wurde (vgl. Tab. 1; ausführlich SCHÖRGER 2012), standen die folgenden Fragen im Mittelpunkt:

1. Wie erleben die Auszubildenden die Eingangsphase der Ausbildung?
2. Welche Unterstützungsmaßnahmen werden seitens der Unternehmen angeboten?
3. Wie werden diese Unterstützungsmaßnahmen wahrgenommen?

## Herausforderungen in der Eingangsphase

Befragt nach ihrem Erleben in den ersten Ausbildungswochen äußerten die Auszubildenden zahlreiche Herausforderungen, die sich inhaltsanalytisch zu den in der Abbildung dargestellten Dimensionen verdichten ließen.

Die meisten Aussagen der Dimension ‚Erlebte Überforderung‘ betreffen Fehler und die Angst vor Fehlern (12 Nennungen) oder fehlende Kompetenzen (11 Nennungen). Weitere Antwortkategorien betreffen bspw. Konflikte mit Kunden oder das Arbeiten unter Zeitdruck. Der Dimension ‚Erlebte Unterforderung‘ wurden Aussagen zugeord-

Tabelle 1 Eckdaten der Interviewstudie

<b>Stichprobe</b>	18 kaufmännische Auszubildende: 12 weiblich, 6 männlich Durchschnittsalter: 18 Jahre (Min: 16, Max: 22) 9 im ersten Ausbildungsjahr; Betriebszugehörigkeit: ca. 4 Wochen 9 im zweiten Ausbildungsjahr; Betriebszugehörigkeit kleiner 1 Jahr 5 hauptberufliche Ausbilder/-innen 3 weiblich, 2 männlich stellen jährlich zwischen 1 und 30 Auszubildenden ein betreuen zwischen 5 und 100 Auszubildenden
<b>Unternehmen</b>	ein Finanzdienstleistungsunternehmen ein Versicherungsunternehmen ein Technologie- und Dienstleistungsunternehmen, ein Arzneimittelhersteller ein Gartencenter (Familienunternehmen)
<b>Erhebungsmethode</b>	Leitfadengestützte Strukturinterviews zu den Themenbereichen der o. a. Fragestellungen (d. h., möglichst offenes unvoreingenommenes Erfragen- und Erzählenlassen) Zusätzlich einige geschlossene Fragen (z. B. Auf einer Skala von 0 bis 10, wie zufrieden sind Sie ...?) Dauer: 20 bis 45 Minuten
<b>Auswertungsmethode</b>	Vollständige Transkription Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2007) Kodierung von 790 Sinneinheiten in MAXQDA

Abbildung Dimensionen wahrgenommener Herausforderungen

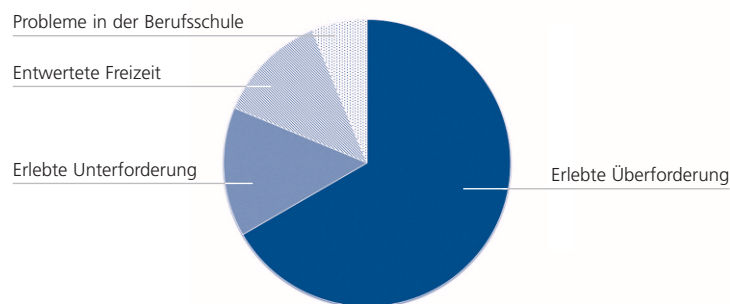


Tabelle 2 Interviewpassagen aus den Kategorien der erlebten Herausforderungen

Erlebte Überforderung	„... und dann werden dir neue Aufgaben gegeben und du weißt nicht genau, was du machen musst und wie und ob es richtig ist“ (Auszubildende 09, Abs. 91).
Erlebte Unterforderung	„... da muss ich halt teilweise nur entklammern oder den ganzen Tag die X-Aufkleber eingeben“ (Auszubildender 14, Abs. 11).
Entwertete Freizeit	„Ich bin jeden Tag 12 Stunden unterwegs und dann [bleibt] nicht mehr so viel Zeit für Hobbys“ (Auszubildender 08, Abs. 87).

net, die Langeweile oder ‚nervige Tätigkeiten‘ (repetitive Routinetätigkeiten wie Sortier- und Ablageaufgaben) betreffen. Aussagen in der Kategorie ‚Entwertete Freizeit‘ betreffen die schwierige Gewöhnung an übliche Arbeitszeiten. Kaum eine Rolle spielten Probleme in der Berufsschule. Tabelle 2 veranschaulicht anhand ausgewählter Interviewpassagen die genannten Kategorien.

Trotz der erlebten Herausforderungen ist festzustellen, dass die Auszubildenden insgesamt sehr zufrieden mit ihrer Ausbildung sind. Aufgefordert, ihre Ausbildungszufriedenheit

auf einer Skala von 0 (sehr unzufrieden) bis 10 (sehr zufrieden) einzuordnen, antworteten die Auszubildenden im Durchschnitt mit 8,6 (Min: 5; Max: 10). Die Jugendlichen, deren Ausbildung ihrer Wunschausbildung entsprach, waren dabei tendenziell zufriedener als diejenigen, deren Ausbildungsberuf lediglich einen Kompromiss darstellte. Als besonders relevant für die wahrgenommene Zufriedenheit wurden eine freundschaftliche Beziehung zu Kollegen/-innen, das Verständnis der Ausbilder/-innen und deren Ansprechbarkeit bei Fragen, selbstständiges Arbeiten und abwechslungsreiche Tätigkeiten genannt. Zudem wird die Bedeutung erster Erfolgserlebnisse hervorgehoben:

„... ich finde das immer ganz toll, wenn ich in meinen Posteingang schaue und mir denke, das kann ich, das kann ich, das kann ich auch“ (Auszubildender 06, Abs. 53).

## Unterstützungsangebote und deren Wahrnehmung

Tabelle 3 bündelt die angebotenen Unterstützungsmaßnahmen der fünf befragten Unternehmen (getrennt nach Maßnahmen in der Vor-Eingangsphase und in der Eingangsphase).

Tabelle 3 **Formelle Unterstützungsmaßnahmen** (nach Auskunft der Ausbilder/-innen)

Unterstützungsmaßnahmen	Beschreibung	Anzahl
Praktikum	Vollzeitpraktikum im Umfang zwischen wenigen Tagen und mehreren Wochen	4
Vortreffen	Ein oder mehrere Treffen im Unternehmen vor dem eigentlichen Ausbildungsbeginn	4
Orientierungsveranstaltung am ersten Tag	Gestaltung des ersten Ausbildungstags: Begrüßung, Rundgang, Vorstellung etc.	5
Startordner	Allgemeine Informationen zum Unternehmen und zur Ausbildung, Formulare, Ansprechpartner, Telefon- und Mailverzeichnisse, Sicherheitshinweise etc.	5
Feste Ansprechpartner	Zuteilung fester Ansprechpartner (ausbildender Fachkräfte) in den jeweiligen Fachabteilungen	5
Einführungsgespräch	Frühes Gespräch mit einem/-r hauptberuflichen Ausbilder/-in	5
Feedbackgespräche	Gespräch mit einem/-r hauptberuflichen Ausbilder/-in nach einigen Wochen	5
Computereinführung	Einführung in die Computernutzung: Passwörter, Netzwerkanbindungen, Nutzungsregeln etc.	4
Mehrtägiges Einführungsseminar	Frühes, mehrtägiges Seminar, in dem alle (neuen) Auszubildenden beisammen sind	3
Sonstige Seminare	Fachliche Seminare zu Compliance, Arbeitsschutz, Software etc.	3
Sportliche und kulturelle Aktivitäten	Aktivitäten des Betriebssports (Fußballturniere etc.) oder sonstige Aktivitäten wie gemeinsames Essen gehen etc.	3
Vorstellung der JAV	Vorstellung der Jugend- und Auszubildendenvertretung (oft im Rahmen des Orientierungstags)	3
Auszubildendentreffen	Organisation von Treffen der (neuen) Auszubildenden (ohne Programmvorgaben oder Begleitung)	2
Informationen im Intranet	Ähnliche Informationen wie im Startordner	2
Reiseveranstaltung	Ein- oder mehrtägige Reise mit allen (neuen) Auszubildenden und Ausbildungsverantwortlichen (Mischung aus Einführungsseminar und kulturellen Aktivitäten)	2

Zunächst wurden die Auszubildenden nach ihrer Gesamtzufriedenheit in Bezug auf die angebotenen Unterstützungsmaßnahmen befragt und sollten diese wiederum auf einer Skala von 0 bis 10 einordnen. Der Mittelwert liegt mit 9,6 (Min: 8; Max: 10) erstaunlich hoch. Danach befragt, was ihnen besonders positiv und besonders negativ in Erinnerung ist, nannten die Auszubildenden konsequenterweise überwiegend positive Aspekte. In absteigender Reihenfolge der Nennungen wurden Einführungsseminare, feste Ansprechpartner, Vortreffen, Orientierungsveranstaltungen am ersten Tag, sportliche und soziale Aktivitäten, Reisen mit dem Unternehmen und Feedbackgespräche genannt. Ohne eindeutigen Bezug zu einer einzelnen Maßnahme nannten die Auszubildenden das schnelle Kennenlernen von Kolleginnen und Kollegen in der Eingangsphase als wichtig, was auf eher informelle Unterstützungsmaßnahmen verweist.

Mit informellen Unterstützungsmaßnahmen sind nicht institutionalisierte Integrationsbemühungen der Mitarbeiter/-innen des jeweiligen Funktionsbereichs gemeint. In diesen Bereich fallen insgesamt 35 Aussagen, die sich zu fast gleichen Teilen auf Interaktionen mit Fachkräften und anderen Auszubildenden verteilen. Hervorgehoben werden hier insbesondere die schnelle und unkomplizierte Hilfe bei Fragen und Problemen, ein Verständnis für die Situation der Neulinge und ein allgemeines Interesse an der Person der neuen Auszubildenden. Insgesamt bestätigen sich ältere Befunde, wonach informelle Sozialkontakte im Vergleich zu schriftlichem Material oder Einführungsveranstaltungen als wichtiger erachtet werden (vgl. HANFT 1992). Wie schon bei RAUSCH (2011) und RAUSCH/SEIFRIED/HARTEIS (im Erscheinen) berichtet, werden Fachkräfte vor Ort dabei als hilfreicher wahrgenommen als die hauptberuflichen Ausbilder/-innen, mit denen nur selten Kontakt besteht: „Ich weiß auch eigentlich nicht so recht, was der [hauptberufliche Ausbilder] überhaupt für mich tun kann“ (Auszubildende 17, Abs. 55).

## Auszubildende beim Einstieg gezielt unterstützen

Die Unterstützung der organisationalen Sozialisation – das sogenannte ‚Onboarding‘ – dürfte im Zuge eines sich verschärfenden Wettbewerbs um Nachwuchskräfte auch im Ausbildungsbereich zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die vorgestellte Studie widmete sich den von Auszubildenden erlebten Herausforderungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung und möglichen Unterstützungsmaßnahmen seitens der ausbildenden Unternehmen.

Zusammenfassend replizieren die Befunde in weiten Teilen bereits bekannte Phänomene. Die Eingangsphase der Ausbildung geht für die Auszubildenden in erster Linie mit

erlebter Überforderung einher, die sich aus begangenen Fehlern, Angst vor Fehlern und fehlender Erfahrung speist. Erlebte Handlungsunfähigkeit wird auch in der aufschlussreichen Studie von KUTSCHA/BESENER/DEBIE (2009) als eines der zentralen Probleme der Eingangsphase identifiziert. Wie auch in der hier präsentierten Studie unterstreichen die Autoren zudem die positive Wirkung erster Erfolgserlebnisse. Kontraproduktiv wäre hier allerdings eine – vielleicht gut gemeinte – anfängliche Konzentration auf (zu) einfache Routinetätigkeiten, da aus der erlebten Unterforderung weder ein subjektives Kompetenzerleben noch ein objektiver Kompetenzerwerb resultieren kann. Statt der völligen Vermeidung von Komplexität sollten Unterstützungsangebote zur Bewältigung der Komplexität erfolgen.

Die untersuchten Unternehmen bieten ihren neuen Auszubildenden eine Vielzahl solcher Unterstützungsmaßnahmen an, mit denen die Auszubildenden sehr zufrieden sind. Hinsichtlich der Beurteilung einzelner Maßnahmen zeigt sich in Übereinstimmung mit anderen Studien, dass Onboarding-Maßnahmen dann als hilfreich wahrgenommen werden, wenn diese eine frühzeitige soziale Interaktion und Einbindung fördern.

Es scheint aus motivationstheoretischer Sicht durchaus plausibel, dass eingeschränktes Autonomie- und Kompetenzerleben durch die Befriedigung sozialer Einbindung kompensiert wird. Diesbezüglich werden sowohl die Interaktion mit anderen Auszubildenden (im Rahmen mehrtägiger Einführungsseminare) als auch die Interaktion mit Fachkräften am Arbeitsplatz sehr geschätzt. Die Zuteilung fester Ansprechpartner, d. h. ausgewählter ausbildender Fachkräfte vor Ort, scheint besonders vielversprechend, da hauptberufliche Ausbilder/innen aufgrund ungünstiger Betreuungsrelationen und/oder relativer Ferne zum Funktionsfeld selten als tägliche Ansprechpartner infrage kommen.

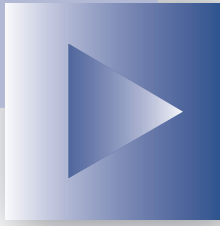
Während diese Maßnahmen die Bewältigung der Eingangsphase im weiteren Sinn betreffen, sind ein oder mehrere Vortreffen sowie eine ausführliche Orientierung am ersten Tag der Ausbildung geeignet, um unrealistische (positive wie auch negative) Erwartungen abzubauen und den ‚Praxisschock‘ der ersten Tage zu reduzieren. Hierzu können auch im Vorfeld zur Verfügung gestellte Broschüren, ein ‚Start-Ordner‘ oder ähnliche Unterlagen dienen. Nach Eintritt ins Unternehmen verlieren diese kodifizierten Informationsquellen jedoch an Bedeutung und treten hinter die sozialen Informationsquellen – die Kolleginnen und Kollegen – zurück.

Außergewöhnliche Maßnahmen wie gemeinsame Reisen, soziale oder sportliche Aktivitäten bleiben den Auszubildenden positiv in Erinnerung und unterstützen wiederum die Erfahrung sozialer Eingebundenheit. Aufgrund der

Ferne zum Arbeitsplatz besteht jedoch die Gefahr, dass solche Effekte ‚verpuffen‘, wenn nicht auch der Arbeitsplatz selbst ein positives Erleben fördert. In jedem Fall sollten die Eingangsphase und deren spezifische Herausforderungen für Auszubildende ernst genommen werden und die Evaluation von Unterstützungsmaßnahmen sollte fester Bestandteil regelmäßiger Auszubildendenbefragungen sein. Wissenschaftlich begleitete Evaluationsprojekte oder auch eine entsprechende Fokussierung im Rahmen größer angelegter Befragungen könnten die bisherigen Befunde aus kleineren Studien auf eine breitere Basis stellen. ■

#### Literatur

- BMBF: *Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012* – URL: [www.bmbf.de/pub/bbb\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf) (Stand: 18.02.2013)
- BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012* – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/dr2012.html> (Stand: 18.02.2013)
- DECI, E.; RYAN, R. (Hrsg.): *Handbook of Self-Determination Research. Rochester 2002*
- FEND, H.: *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000*
- HANFT, A.: *Integration neuer Mitarbeiter. Eine interaktionistische Analyse. In: Personal 44 (1992) 11, S. 500–505*
- HAVIGHURST, R. J.: *Developmental Tasks and Education. New York 1974*
- HECKER, U.: *Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: BIBB (Hrsg.): Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Bonn 2000, S. 55–65*
- KIESER, A. u. a.: *Die Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen. Frankfurt am Main 1985*
- KORTE, R.: *Learning how things work here: The socialization of newcomers in organizations. In: POELL, R.; VAN WOERKOM, M. (Hrsg.): Supporting workplace learning. Heidelberg 2011, S. 129–146*
- KUTSCHA, G.; BESENER, A.; DEBIE, S. O. (Hrsg.): *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Universität Duisburg-Essen 2009* – URL: [www.uni-due.de/~hd257ku/probe/](http://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/) (Stand: 18.02.2013)
- MAYRING, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim 2007*
- RAUSCH, A.: *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Wiesbaden 2011*
- RAUSCH, A.; SEIFRIED, J.; HARTEIS, C.: *Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: WINTHER, E.; PRENZEL, M. (Hrsg.): Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung. ZfE Sonderheft 17/2013 (im Erscheinen)*
- REHN, M. L.: *Die Eingliederung neuer Mitarbeiter. Eine Längsschnittstudie zur Anpassung an Normen und Werte der Arbeitsgruppe. München 1990*
- SCHÖNGEN, K.: *Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: BWP 33 (2003) 5, S. 35–39* – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/828](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/828) (Stand: 18.02.2013)
- SCHÖRGER, J.: *Unterstützungsmaßnahmen in der Eingangsphase der betrieblichen Ausbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2012*
- SNELL, A.: *Researching onboarding best practice. In: Strategic HR Review 5 (2006) 6, S. 32–35*
- UHLY, A.: *Weiterhin hohe Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge. In: BWP 41 (2012) 2, S. 4–5* – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6859](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6859) (Stand: 18.02.2013)
- WATZKA, K.: *Einführung neuer Mitarbeiter ins Unternehmen. Soziale Unterstützung und hilfreiches Verhalten durch Arbeitskollegen. In: Führung + Organisation 62 (1993) 4, S. 255–263*



## Wie brüchig ist das Eis? Evaluation der Erprobung des Ausbildungsberufs Speiseeishersteller/-in

**MARKUS BRETSCHNEIDER**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB

**GUNDA GÖRMAR**

Projektassistentin im Arbeitsbereich „Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB

► **Mit einer Erprobungsdauer von fünf Jahren trat am 1. August 2008 die Verordnung über die Entwicklung und Erprobung des Ausbildungsberufes Speiseeishersteller/-in in Kraft. Dieser Zeitraum sollte genutzt werden, um Erkenntnisse für eine Entscheidung darüber zu gewinnen, ob und unter welchen Umständen die Erprobungsverordnung in Dauerrecht überführt werden kann. Der Beitrag beleuchtet überblicksartig Ausgangssituation, Untersuchungsdesign sowie Ergebnisse der Evaluation und kommt auf dieser Grundlage zu Schlussfolgerungen.**

### AUSGANGSSITUATION

Nach einem intensiven und kontroversen Diskurs von Sozialpartnern, Bund und Ländern über die Notwendigkeit einer Ausbildungsordnung für den Bereich der handwerklichen Speiseeisherstellung verständigten sich im Jahr 2007 alle beteiligten Akteure auf eine Erprobung. Begründet wurde die Entwicklung des zweijährigen Ausbildungsberufs mit der Nachfrage nach qualifiziertem Fachpersonal, das im Zuge eines sich vollziehenden betrieblichen Generationswechsels nach festgelegten Standards qualifiziert werden sollte. Der Berufsverband UNITEIS<sup>1</sup> rechnete mit 400 bis 600 Ausbildungsverhältnissen, mit denen auch ein Beitrag zur Integration von Jugendlichen mit italienischem Migrationshintergrund geleistet werden sollte. Umstritten

<sup>1</sup> UNion der ITalienischen SpeiseEIShersteller in Deutschland.

<b>Berufsbezeichnung:</b>	Speiseeishersteller/Speiseeisherstellerin
<b>Ausbildungsdauer:</b>	2 Jahre
<b>Erprobungsdauer:</b>	01.08.2008–31.07.2013
<b>Erprobungsziel:</b>	Zur Vorbereitung einer Ausbildungsordnung sollen insbesondere Struktur und Inhalte erprobt werden

war insbesondere die Breite der beruflichen Tätigkeit, da Ausbildungsinhalte auch aus dem gastronomischen und konditorischen Bereich stammen.

### ERGEBNISSE AUS DEM DATENSYSTEM

#### AUSZUBILDENDE DES BIBB<sup>2</sup>

Aus den Angaben des Datensystems Auszubildende wird deutlich, dass die Zahl der Ausbildungsverhältnisse hinter den Erwartungen geblieben ist. Sie bewegt sich bislang zwischen 30 und 39 Neuabschlüssen pro Jahr. Während in den östlichen Bundesländern so gut wie keine Ausbildungsverhältnisse abgeschlossen wurden, liegen in den westlichen Bundesländern Schwerpunkte in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Die Lösungsquote liegt im Durchschnitt bei etwa 30 Prozent und damit über dem Durchschnittswert vorzeitiger Vertragslösungen aller anerkannten Ausbildungsberufe von zuletzt 23 Prozent. Die Hoffnung, mit dem neuen Ausbildungsgang insbesondere Jugendliche mit italienischem Migrationshintergrund zu erreichen, hat sich bislang ebenfalls kaum erfüllt. Das Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Auszubildenden beträgt etwa 3:1.

### ERGEBNISSE AUS EXPERTENINTERVIEWS UND SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNGEN

Ergänzend zu den Angaben des Datensystems Auszubildende wurden im Rahmen von 36 leitfadengestützten Experteninterviews die Erfahrungen von Kammern, Schulen und Prüfungsausschüssen erfasst. Auf dieser Grundlage wurden Fragebögen für Auszubildende und Ausbildungsbetriebe entwickelt. Diese Befragung erfolgte als Vollerhebung, die Rücklaufquote blieb mit etwa 20 Prozent bei beiden Gruppen jedoch deutlich hinter den Erwartungen. Der Vergleich spezifischer Merkmale der Grundgesamtheit mit den Untersuchungsergebnissen zeigte jedoch, dass Aussagen über entstandene Strukturen und bisherige Entwicklungen sowie Schwachstellen der zu erprobenden Verordnung getroffen werden können. Die Untersuchung wurde auf Basis des vom BIBB entwickelten berufsübergreifenden Konzeptes zur Evaluation von Ausbildungsordnungen durchgeführt (BIBB 2011).

<sup>2</sup> auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder, die zum 31.12. erhoben werden

Die befragten Akteursgruppen bewerten Berufsbezeichnung, Ausbildungsdauer, Ausbildungsrahmenplan, Rahmenlehrplan und Prüfungsbestimmungen als grundsätzlich geeignet. Hinweise auf Verbesserungsbedarfe, so etwa im Hinblick auf die mangelnde Abgrenzung der Berufsbezeichnung gegenüber der industriellen Speiseeisherstellung, finden sich nur vereinzelt.

Im Hinblick auf die geringe Zahl an Ausbildungsverhältnissen lässt sich als eine Ursache eine Gemengelage aus Unkenntnis und Unsicherheit bei der Realisierung einer dualen Ausbildung vermuten, da Betriebe in der Regel erstmalig eine Ausbildung anbieten. Ebenfalls geringer als erwartet ist die Ausbildungsbetriebsquote, die entgegen des im Handwerk sonst üblichen Wertes von etwa 30 Prozent bei um die zwei Prozent liegt. Die steigende Nachfrage nach AEVO-Qualifizierungen lässt hier jedoch eine allmähliche Verbesserung erwarten. Positiv auswirken könnte sich zudem ein seit 2012 existierender Tarifvertrag mit einer im Vergleich zum Ernährungs- und Gastronomiebereich deutlich höheren Ausbildungsvergütung.

Bisher wird etwa die Hälfte der Auszubildenden vom Ausbildungsbetrieb übernommen. Ein Teil der Fachkräfte plant eine weitere Ausbildung, die Nutzung der in der Erprobungsverordnung vorgesehenen Regelung zur einschlägigen Fortsetzung der Berufsausbildung bleibt bislang jedoch von untergeordneter Bedeutung.

Ein Einmal-Effekt bei der Ausbildung von Familienangehörigen lässt sich nicht erkennen, allerdings besteht beim Zugang der Auszubildenden zu den Ausbildungsbetrieben häufig ein enger persönlicher Kontakt im Vorfeld der Ausbildung, beispielsweise durch Aushilfstätigkeiten.

Die schulische Vermittlung der Ausbildungsinhalte erfolgt in Fachklassen und in Mischklassen, in denen die Auszubildenden in der Regel mit angehenden Konditoren/-innen unterrichtet werden. Auszubildende in Fachklassen äußern sich dabei deutlich zufriedener als Auszubildende in Mischklassen. Auf die Zufriedenheit mit dem Verlauf der gesamten Ausbildung hat dies jedoch keinen erkennbaren Einfluss.

Irritierend wirkt es, dass eine seit 1983 bestehende Fortbildungsprüfungsregelung zum/zur Geprüften Speiseeishersteller/-in auch nach Einführung des Erprobungsberufes unverändert Bestand hat. Die Zahl der Absolventen/-innen bewegt sich hier bei etwa zehn bis 25 pro Jahr. Ein knappes Drittel setzt sich aus angehenden Konditormeistern/-innen zusammen, welche die Produktpalette ihres Betriebes erweitern wollen.

Wie wenig dieser Ausbildungsberuf im öffentlichen Bewusstsein verankert ist, zeigt dessen Auftritt in der Sendereihe „Wer wird Millionär?“. Mit der richtigen Antwort auf die Frage, bei welchem Beruf es sich um einen Ausbildungsberuf handele, war ein Preisgeld von 125.000 € zu erzielen.

## FAZIT UND AUSBLICK

Für die Bewertung der Ergebnisse kann die Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung (Bundesausschuss für Berufsbildung, 1974) zu Kriterien der Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen herangezogen werden. Festzuhalten ist zunächst, dass aus Sicht der Befragten mit den Ausbildungsinhalten die berufliche Handlungsfähigkeit im Bereich der handwerklichen Speiseeisherstellung und dem damit verbundenen Service vermittelt werden kann. Bezogen auf den notwendigen Bedarf an Fachkräften ist die prognostizierte Zahl an Neuabschlüssen ebenso wie die Zahl der Ausbildungsbetriebe jedoch deutlich hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Da eine Bedarfsuntersuchung jedoch nicht Gegenstand der Evaluation war, sind diese Befunde lediglich als Indizien zu verstehen. Die Zahl der Neuabschlüsse ist zudem insofern zu relativieren, als es andere Ausbildungsberufe mit weitaus weniger Neuabschlüssen gibt, deren Existenz keinesfalls infrage steht. Klärungsbedürftig erscheint in diesem Zusammenhang auch das Verhältnis zwischen Erprobungsverordnung und Fortbildungsprüfungsregelung, da für die Anerkennung eines Ausbildungsberufes neue Tätigkeitsbereiche erschlossen werden sollen und benötigte Qualifikationen bisher gar nicht oder lediglich durch Behelfslösungen existieren.

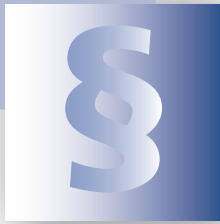
Wenngleich das BIBB nicht mit der Formulierung einer Empfehlung für den weiteren Umgang mit der Erprobungsverordnung beauftragt war, sondern die wissenschaftliche Grundlage für eine konsensuale Entscheidung der bildungspolitischen Akteure schaffen sollte, so lässt sich im Licht der Befunde zumindest kein klares Votum für eine unmittelbare Überführung der Erprobungsverordnung in ihrer bisherigen Form in Dauerrecht ableiten.

Die Sozialpartner ringen derzeit um eine einvernehmliche Lösung. Eine Option besteht darin, den zweijährigen zu einem dreijährigen Ausbildungsberuf weiterzuentwickeln, bei dem die Inhalte der ersten beiden Ausbildungsjahre denjenigen der Fachkraft im Gastgewerbe entsprechen und im dritten Ausbildungsjahr die handwerkliche Speiseeisherstellung vermittelt wird. ■

Die ausführlichen Evaluationsergebnisse sind in der BIBB-Reihe „Wissenschaftliche Diskussionspapiere“ Nr. 140 veröffentlicht worden und können kostenlos unter [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/showlid/7025](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/showlid/7025) heruntergeladen werden.

## Literatur

Bundesausschuss für Berufsbildung (1974): *Empfehlung betr. Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Berufen*. O. O. BIBB: *Berufsübergreifendes Konzept zur Evaluation von Ausbildungsordnungen*. Bonn 2011 – URL: [https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_42316.pdf](https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_42316.pdf) (Stand: 31.01.13)



## Bilanz nach einem Jahr Anerkennungsgesetz

**RALF MAIER**

Referent im für das Anerkennungsgesetz zuständigen Referat „Integration durch Bildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

► **Am 1. April 2013 ist das Anerkennungsgesetz des Bundes ein Jahr in Kraft. Vor dem Hintergrund der mit dem Gesetz verbundenen Ziele und Erfahrungen mit der Umsetzung und Anwendung des neuen Rechts kann aus Sicht des zuständigen Fachministeriums eine erste positive Bilanz gezogen werden. Im Beitrag werden die zentralen Eckpunkte benannt und aktuelle Daten zur Inanspruchnahme vorgestellt.**

### ZIELE DES GESETZES UND ERREICHTE MEILENSTEINE

Ein zentrales Ziel des Gesetzes ist es, für Menschen mit ausländischen Berufsqualifikationen – gleich ob bereits im Land lebend oder neu zuwandernd – die Chancen auf eine Beschäftigung im erlernten Beruf zu verbessern. Damit erweist sich das Gesetz als ein wichtiger Baustein der Fachkräftestrategie der Bundesregierung. Die Erfahrungen im ersten Jahr verdeutlichen, dass es gelungen ist, inländische Qualifikationspotenziale zu aktivieren und Deutschland für die dringend benötigten ausländischen Fachkräfte attraktiver zu machen. Eine Rolle spielt dabei auch der mit dem Gesetz intendierte Paradigmenwechsel hin zu den Potenzialen von Migrantinnen und Migranten und weg von der sonst oft üblichen defizitorientierten Sichtweise. In der Beratung der Arbeitsagenturen, der IQ-Beratungsstellen<sup>1</sup> sowie der Kammern spielt die Frage, ob ausländische Qualifikationen vorhanden sind, jetzt eine noch wichtigere Rolle.

Vor allem im Kammerbereich hat das Anerkennungsgesetz Strukturen verändert. Zur Anwendung des neuen Gleich-

wertigkeitsfeststellungsverfahrens nach dem BQFG<sup>2</sup> wurden innerhalb weniger Monate Verwaltungsstrukturen und Expertise aufgebaut und wirksam eingesetzt. Zuständigkeiten und Know-how wurden gebündelt – so für die IHK-Berufe bei der Zentralstelle IKH FOSA, bei Leitkammern im Handwerk und bei der Landesärzte- und der Landeszahnärztekammer Westfalen-Lippe für die Fachangestellten in diesen Berufen.

Ein zentrales Anliegen des Anerkennungsgesetzes war und ist es, Prozesse in den Ländern zur Rechtssetzung und Vereinheitlichung des Verwaltungsvollzugs in Gang zu setzen. Durch konkrete Arbeitsergebnisse – so ein Mustergesetz der Länder, das sich am Bundesgesetz orientiert – konnte dieses Ziel vorangetrieben werden. So sind ergänzend zum Bundesgesetz bereits in fünf Bundesländern Anerkennungsgesetze für die Berufe in Länderzuständigkeit in Kraft getreten. Es zeigt sich allerdings, dass nicht für alle Berufe die Verfahren wesentliche Verbesserungen erfahren. Insofern sollte das Bestreben nach möglichst großer Vereinheitlichung der Verfahren sowohl im Kammerbereich als auch in den Länderbehörden weitergeführt werden.

Ein weiteres wichtiges Anliegen, mehr Rechtsgleichheit zu erreichen, hat sich vor allem in den Ausbildungsberufen im dualen System erfüllt. Durch die neuen Verfahren nach dem BQFG verbinden sich mit einem Gleichwertigkeitsbescheid die gleichen Rechtsfolgen wie mit einem deutschen Abschlusszeugnis. Dies bedeutet z. B. neben dem Zugang zu Meisterfortbildungen, dass Inhaber eines Gleichwertigkeitsbescheids auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu einem Hochschulstudium zugelassen werden können. Wie die Einschätzung aus dem DGB-Bundesvorstand unterstreicht, müssen jetzt diese Vorteile der Bescheide noch stärker bei den Unternehmen und Betrieben ankommen, damit sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich verbessern.

*Hermann Nehls, DGB Bundesvorstand: „Das Gesetz muss noch stärker in der Praxis, und das heißt vor allem in den Betrieben und Verwaltungen, ankommen. Hier wird sich zeigen, ob Gleichwertigkeitsbescheinigungen auch akzeptiert werden. Betriebs- und Personalräte sollten sich dafür stark machen.“*

Die Auswirkungen des Anerkennungsgesetzes werden sich in naher Zukunft auch im Bereich des Zuwanderungsrechts zeigen. Die Bundesregierung beabsichtigt, durch eine Novellierung der Beschäftigungsverordnung die Zuwanderungsmöglichkeiten für Fachkräfte aus Drittstaaten mit beruflichem Abschluss (also ohne Hochschulabschluss), der nach den Anerkennungsgesetzen des Bundes oder der Länder als gleichwertig anerkannt ist, zu öffnen. Damit wird das Ausländerbeschäftigungsrecht stärker an die Zielsetzungen des Anerkennungsgesetzes angepasst.

<sup>1</sup> Beratungsstellen, die parallel zum Anerkennungsgesetz im Rahmen des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung – IQ“ bundesweit aufgebaut wurden.

<sup>2</sup> Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz, Artikel 1 des Anerkennungsgesetzes des Bundes



## ERSTE ERFOLGE WERDEN SICHTBAR

Das Interesse an den neuen Verfahren ist groß. Auch wenn repräsentative Daten zum Vollzug des Gesetzes erst mit der amtlichen Bundesstatistik Ende 2013 vorliegen werden, lassen sich erste Angaben zu Antragsaufkommen und abgeschlossenen Verfahren machen.

Der Großteil der Anträge wird in reglementierten Berufen (z. B. von Ärztinnen und Ärzten) gestellt, da in diesen Berufen eine Anerkennung der beruflichen Auslandsqualifikation Voraussetzung für die Berufsausübung in Deutschland ist. Die Länder, die in diesen Berufen für den Verwaltungsvollzug der Bundesregelungen zuständig sind, gehen für 2012 allein in den Gesundheitsberufen von über 20.000 Anträgen aus. So wurden von April 2012 bis Ende Februar 2013 z. B. von Ärztinnen und Ärzten sowie Krankenpflegerinnen und -pflegern rund 11.100 Anträge gestellt (8.490 Ärzte/Ärztinnen, 2.620 Krankenpfleger/-innen). Rund 2.000 Ärztinnen und Ärzten aus Nicht-EU-Staaten (Drittstaaten) wurde bereits eine Approbation ohne bzw. nach erfolgreich absolvierter Ausgleichsmaßnahme erteilt und nur 12 Anträge wurden abgelehnt. Bei den Krankenpflegerinnen und -pflegern mit Drittstaats-Abschlüssen wurden bereits rund 300 Anerkennungen ohne bzw. nach erfolgreich absolvierter Ausgleichsmaßnahme erteilt und nur 42 Anträge abgelehnt.<sup>3</sup>

Bestätigt wird das große Interesse an den reglementierten Berufen durch die Nutzerdaten der Informations- und Beratungsangebote, die die Bundesregierung bereitstellt. Sowohl im Anerkennungsportal ([www.erkennung-in-deutschland.de](http://www.erkennung-in-deutschland.de)) als auch in der Beratung des Förderprogramms IQ und bei der zentralen Telefon-Hotline werden Informationen zu den reglementierten Berufen – wie Arzt/Ärztin, Lehrer/-in, Ingenieur/-in oder Krankenpfleger/-in – bei Weitem am häufigsten nachgefragt. Insgesamt haben sich allein über das Anerkennungsportal inzwischen über eine Viertel Million Menschen zu den Möglichkeiten beruflicher Anerkennung informiert, rund 40 Prozent davon aus dem Ausland.

Aber auch in den nicht reglementierten Ausbildungsberufen ist das Interesse groß: Bei den Handwerkskammern, den Industrie- und Handelskammern sowie im Bereich der Landwirtschaftsberufe und freien Berufe gingen seit April 2012 rund 3.900 Anträge ein. Rund 1.500 Bescheide wurden erteilt. Am häufigsten sind kaufmännische Berufe, Metall- und Elektroberufe nachgefragt. Die Antragsteller/-innen haben ihre Ausbildung in über 90 Ländern der Welt absolviert; die meisten aus den Herkunftsländern Polen, Russland und Türkei.<sup>4</sup>

Bemerkenswert ist hier die hohe Zahl – rund zwei Drittel – der Bescheide, die eine volle Gleichwertigkeit bescheinigen.

<sup>3</sup> Datenquelle: Abfrage bei Gesundheitsbehörden der Länder zum Stichtag 28.02.2013. Bis Redaktionsschluss lagen die Daten aus den Bundesländern BW und HH noch nicht vor.

<sup>4</sup> Datenquelle: Abfrage der Kammerorganisationen bei Kammern zum Stichtag 28.02.2013

Wie vonseiten der Arbeitgeber betont wird, erhöhen Gleichwertigkeitsbescheide ebenso wie auch eine bescheinigte Teilgleichwertigkeit die Transparenz ausländischer Qualifikationen. Denn die im Bescheid enthaltene differenzierte Darstellung der vorhandenen Qualifikationen und Unterschiede zum deutschen Abschluss reicht häufig aus, um Arbeitgeber vom Wert der ausländischen Qualifikation zu überzeugen, und bietet zudem Anknüpfungspunkte für Weiterbildung. Dieser Nutzen der Teilgleichwertigkeitsbescheide für die Unternehmen muss jetzt noch stärker transportiert werden.

*Dr. Barbara Dorn, BDA: „Das Anerkennungsgesetz macht ausländische Berufsqualifikationen transparenter. Das hilft nicht nur den Inhabern ausländischer Berufsabschlüsse, sondern auch den Unternehmen, die händeringend nach qualifizierten Fachkräften suchen.“*

## WAS BLEIBT ZU TUN?

Die positiven Erfahrungen im Verwaltungsvollzug der Kammern dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es insbesondere im Ländervollzug weiteren Verbesserungsbedarf gibt. Die von den Ministerpräsidenten der Länder im Oktober 2010 beschlossene „Schaffung von einheitlichen und unbürokratischen Regeln der Anerkennungsverfahren“ bedarf der weiteren Konkretisierung. Ziel muss auch hier eine stärkere Bündelung von Kompetenzen und Zuständigkeiten sein. Für die Gesundheitsberufe sollte das Anliegen der Gesundheitsministerkonferenz, eine länderübergreifende Gutachterstelle bei der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen bei der KMK (ZAB) einzurichten, zeitnah umgesetzt werden und die ZAB mit den notwendigen Finanz- und Personalmitteln ausgestattet werden. Zudem sollten die Länder die Anerkennungsverfahren gerade für die in Deutschland stark nachgefragten Lehrer- und Ingenieurberufe für Drittstaatsqualifikationen öffnen; dies gilt sowohl dort, wo Landes-Anerkennungsgesetze noch ausstehen als auch dort, wo Gesetze bereits in Kraft getreten sind.

Auch wenn das Interesse an Fragen nach einer Bewertung von ausländischen Qualifikationen groß ist, führen nicht alle Beratungen zu einem Antrag. Vielen kann durch die Beratung der BA, der IQ-Stellen oder der Kammern mit anderen Maßnahmen, wie z. B. Umschulungen, geholfen werden. Trotzdem gibt es weiteren Informationsbedarf. Um möglichst viele Menschen mit ausländischen Qualifikationen in Deutschland zu erreichen, startet das Portal „Anerkennung in Deutschland“ zum Jahrestag des Gesetzes im April 2013 eine breit angelegte Informationsoffensive. Mit gezielten Werbemaßnahmen in neun verschiedenen Sprachen sollen potenziell Interessierte verstärkt auf das Portal geleitet und auf die Vorteile des Gesetzes und die Serviceangebote des Portals aufmerksam gemacht werden. ■

Mehr Daten finden Sie unter [www.erkennung-in-deutschland.de](http://www.erkennung-in-deutschland.de)

# methoden- kartothek.de

## Spielend Seminare planen

**methoden-kartothek.de** ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings.

**methoden-kartothek.de** vereint neueste Webtechnologie mit einer praktisch bewährten Systematik für didaktisches Planen.

**methoden-kartothek.de** ist das ideale Arbeitsmittel für Dozenten/innen und Lehrer/innen, die bei der Seminarplanung auf Individualität setzen, ohne dabei auf Ordnung zu verzichten.

**methoden-kartothek.de** umfasst:

- Online-Tool zur Seminarplanung
- Ordner inklusive Begleitbuch, Checklisten, Infokarten und Wegweiser

Kostenloser Demozugang zum Online-Tool unter [methoden-kartothek.de](http://methoden-kartothek.de)



Ulrich Müller u.a.

### methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen für  
Weiterbildung, Training und Schule

2012, 249,- € (D)

zzgl. Abonnement für die Nutzung  
des Online-Tools: 24 €/Jahr  
(im ersten Jahr kostenfrei)

ISBN 978-3-7639-4985-4

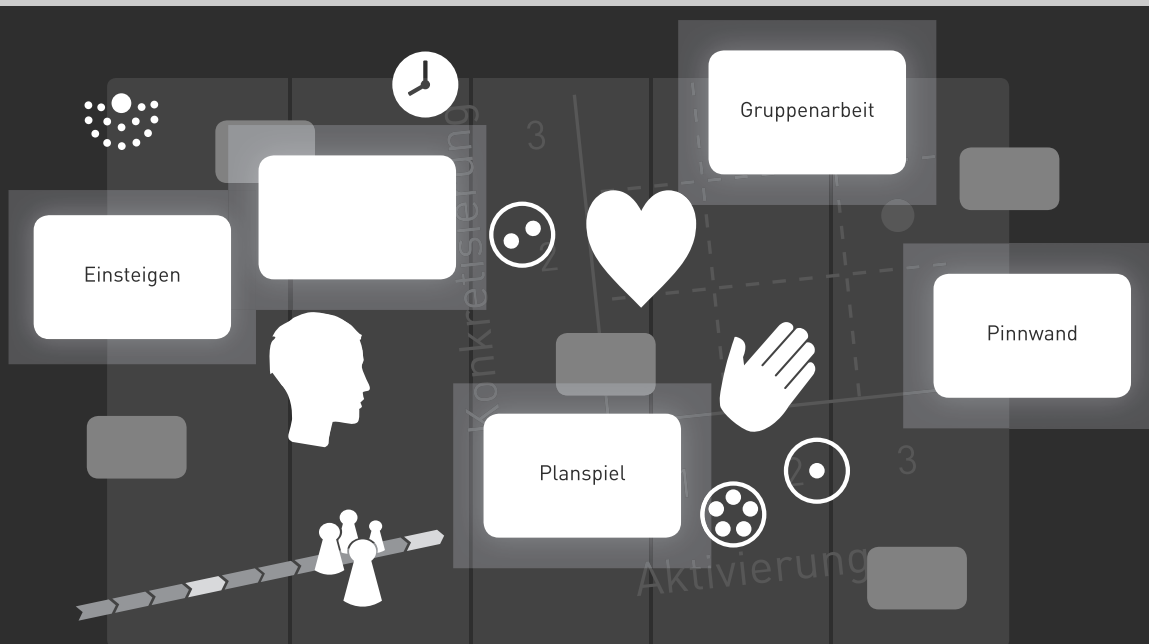
Best.-Nr. 6004249

methoden-kartothek.de

Spielend

Seminare

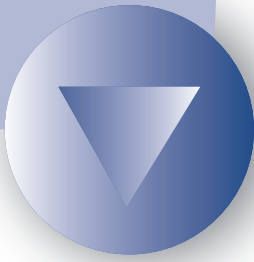
planen



W. Bertelsmann Verlag

[service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) | [wbv.de](http://wbv.de) | [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) | [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)





## Fernstudium mit Tablet-Computer

ANGELA FOGOLIN

### Fernstudium multimedial und mobil Implementationskonzept für den Einsatz von Tablet-Computern im Fernstudium am Beispiel des iPads

Andrea Feddersen

APOLLON University Press, Reihe: APOLLON Schriftenreihe zur Bildungsforschung. Bremen 2012, 132 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3943001044



Informations- und Kommunikationstechnologien prägen zunehmend unseren Alltag. Dabei korrespondiert ihre gesamtgesellschaftliche Verbreitung mit einer permanenten technischen Weiterentwicklung der digitalen Anwendungen und der Bedienungsgeräte.

Die rasante Entwicklung stellt Anbieter von Fernlernen, einer

Bildungsform, die die räumliche Distanz zwischen Lernenden und Lehrenden seit jeher medial überbrückt, vor immer neue Herausforderungen: Nachdem sich die Einbindung von PC und Internet in sogenannte „Blended Learning-Arrangements“ (tutoriell begleitete Bildungsangebote mit medial aufbereiteten Lerninhalten und sequenzierten Lernphasen) inzwischen weitgehend durchgesetzt hat, gilt es nun, sich mit den Optionen, die mobile Geräte wie Smartphones oder Tablet-PCs für die Gestaltung von Lernarrangements eröffnen, auseinanderzusetzen.

Die gut lesbare Publikation ermöglicht einen Einblick in diesen laufenden Prozess. Sie entstand als Master-Thesis der Autorin, die 2005 an der Gründung der privaten Fernhochschule „APOLLON Hochschule der Gesundheitswirtschaft“ beteiligt war und seither deren Studienorganisation verantwortet.

Ein einleitender Überblick über historische und technologische Entwicklungsphasen des Fernlernens verdeutlicht zugleich auch seine Besonderheiten: Die verfügbaren Technologien haben zwar einen entscheidenden Einfluss auf Aufbereitungs- und Distributionsmöglichkeiten von Lerninhalten bzw. Optionen zu Kommunikation und Kooperation; die didaktischen Prämissen bleiben dabei jedoch unveränderlich. So muss der Lernverlauf immer „klar definiert und mittels integrierter Medien, z. B. durch Lernschritte in Studienheften oder Online-Lerneinheiten, vorab festgelegt“ sein.

Mit der zunehmenden Verbreitung von Tablet-PCs gewinnt Mobile Learning, bei dem der Gedanke des ubiquitären Lernens im Mittelpunkt steht, für die Anbieter von Fernlernen an Bedeutung. Dabei gilt es, seine didaktischen Implikationen bei der Konzeption neuer Bildungsangebote (z. B. im Hinblick auf Kompetenzentwicklung und Verringerung der transaktionalen Distanz) zu berücksichtigen und entsprechende Innovationen organisational nachhaltig zu verankern. Ebenfalls erforderlich ist ein Ausloten der technischen Potenziale der Geräte (hier am Beispiel des iPad) und ihrer Eignung für Bildungszwecke (hier in einem Vergleich mit E-Book-Readern).

Aus Sicht der Fernhochschule stellt sich nun die Frage nach den Erwartungen ihrer Zielgruppe in Bezug auf eine Integration des iPads in ihre Studiengänge. Näheren Aufschluss hierzu ermöglichen die Ergebnisse einer Onlinebefragung, an der sich ein knappes Drittel der immatrikulierten Fernstudierenden beteiligte.

Sie erbrachte u. a., dass – obgleich vielen Befragten zum Erhebungszeitpunkt die Nutzung von iPads (noch) nicht vertraut war – ein solches Konzept als „attraktivitätssteigernd“ bewertet wird. Offenbar ist ein Teil der Befragten sogar bereit, dafür einen höheren Preis zu bezahlen. Zugleich zeigt sich aber auch, dass das gedruckte Studienheft nach wie vor für fast alle Befragten von herausragender Bedeutung ist.

**Fazit:** Die Autorin verfolgt mit der Untersuchung, die diesem Band zugrunde liegt, zugleich berufliche Eigeninteressen. Daher erschließt sich nicht unmittelbar, welchen Mehrwert er Dritten bietet: So können die empirischen Ergebnisse allenfalls zur Kenntnis genommen werden. Der Begriff „Implementationskonzept“ evoziert Erwartungen, die durch die relativ allgemein gehaltenen Ausführungen nur bedingt eingelöst werden. Punkten kann das Buch jedoch, wenn man es als Reflexion der Herausforderungen für Bildungsanbieter im Kontext des aufziehenden Mobile Learning interpretiert. ■

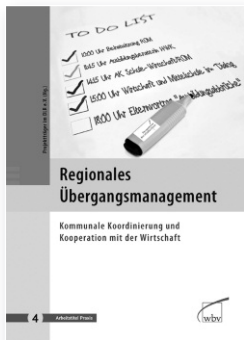
## Bildungsaufgaben kommunal steuern

FRANK NEISES

### Regionales Übergangsmanagement Kommunale Koordinierung und Kooperation mit der Wirtschaft

Deutsche Forschungsanstalt für Luft- und Raumfahrt –  
Projektträger im DLR (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012, 268 Seiten,  
39,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4760-7



Als Teil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung hat das BMBF das Förderprogramm Perspektive Berufsabschluss mit der Förderinitiative 1 „Regionales Übergangsmanagement“ aufgelegt. Der vorliegende vierte Band zum Förderprogramm stellt zwölf Regionen vor, die ihre Instrumente zur Unterstützung junger Menschen am Übergang Schule –

Beruf sowie die Umsetzung von Koordinierung und Kooperation vor Ort beschreiben.

In einem sehr empfehlenswerten einleitenden Beitrag wirft THOMAS GERICKE einen Blick auf die strukturelle Ebene der Koordinierung von Bildungsaufgaben vor Ort. In diesem Zusammenhang stellt er eine Trennschärfe der beiden Begrifflichkeiten „Regionales Übergangsmanagement“ und „kommunale Koordinierung“ her. Während das Übergangsmanagement stärker auf die operationale Ebene der Arbeit zielt, offenbart die kommunale Koordinierung eine tiefere Verankerung in den politischen und verwaltungstechnischen Strukturen; ergänzend hierzu der Hinweis, dass der Managementbegriff sehr technokratisch ist und durch die Suggestion, man müsse hier nur die offenen Fäden zusammenbinden, häufig Gestaltungsspielräume abschneidet.

Darüber hinaus hilft der historische Blick von GERICKE, die Themen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Entwicklungen richtig einzuordnen. Dabei verweist er auch auf den zweiten Aspekt des Untertitels, den der „Kooperation mit der Wirtschaft“. Während die Bereitschaft der Schulen, Angebote zum Übergang in die Arbeitswelt zu integrieren, schon länger bestehe, öffneten sich Betriebe erst jetzt, vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung, für diese Themen.

Die folgenden zwölf Praxisberichte stellen eine Sammlung von unterschiedlichen Ansätzen und Strategien der Umsetzung vor Ort dar. Die Berichte folgen im Aufbau einem gemeinsamen Schema und sind durch Elemente wie Schaubilder, Tabellen, Listen oder Informationsblöcke sehr anschaulich gestaltet. In den Darstellungen wird sehr schön deutlich, welche biografische Bedeutung der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt hat.

Die Projekte sind regionalen Rahmenbedingungen und Spezifika unterworfen und fallen dementsprechend in ihrer Ausgestaltung und Wirkung sehr unterschiedlich aus. Einige Regionen arbeiten stärker an Instrumenten, andere zielen auf die strukturelle Verankerung und Einbindung aller Akteure vor Ort. Die gemeinsam wahrgenommene kommunalpolitische Verantwortung wird besonders in den Beispielen Stuttgart und Nürnberg dargestellt, in denen vorbildhafte Koordinations- und Arbeitsstrukturen skizziert werden. In Bezug auf die Entwicklung von Förderinstrumenten organisiert der Landkreis Osterode am Harz Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Betrieben, und der Landkreis Mansfeld-Südharz nimmt den wichtigen Aspekt des Matchings von Praktikumsplätzen in den Fokus.

Von den 55 im Rahmen des Programms geförderten Projekten werden ca. zwei Drittel über die Förderdauer hinweg verstetigt. Hier sind u. a. Landesinitiativen, wie die Koordinierungsstellen für die Berufs- und Studienorientierung in Sachsen oder die Umsetzung des Neuen Übergangssystems in NRW, zuträglich. Das Programm hat hier also über die Förderung des Regionalen Übergangsmanagements einen wichtigen Schub geleistet.

**Fazit:** Die Publikation eignet sich vor allem für Akteure in Regionen, die sich mit der Frage der Übergangsgestaltung an der Schnittstelle Schule – Arbeitswelt bereits auseinandersetzen oder Aktivitäten planen und Anregungen aus der Praxis aufnehmen möchten. An einigen Stellen wird während der Lektüre das Engagement, das es für eine gelingende Umsetzung braucht, deutlich. Eine gute Möglichkeit des voneinander Lernens besteht darin, mit den Regionen direkt in Kontakt zu treten. Denn das Nachahmen oder die Übernahme bewährter Modelle und Instrumente sollte an dieser Stelle doch ausdrücklich erwünscht sein. Zudem sei auch auf die Weinheimer Initiative verwiesen, die ebenfalls die Umsetzung und das Gelingen der kommunalen Koordinierung mit guten Beispielen aus den Städten und Kreisen unterfüttern kann. Man wünscht den Handelnden einen starken Willen bei der Umsetzung, denn: Wo der Wille vorhanden ist, entwickeln sich Wege, fehlt dieser, existieren Gründe. ■

HANS ANAND PANT, PETRA STANAT

**Quality assurance through skills-oriented education standards in the general school system**

The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (Kultusministerkonferenz – KMK) adopted the first agreements on educational standards for the intermediate school leaving certificate at the end of 2003. The background for this educational policy reform measure was the surprisingly poor performance of students in Germany in international school performance comparisons. The goal of the reform process that followed was to supplement the input and process orientation of general school education quality monitoring that had dominated up to then with greater emphasis on output control. The article examines the skills concept that is the basis for the education standards and outlines the extent to which they can contribute to assuring and enhancing the quality of school education in practice. It concludes by addressing the requirements for the implementation of skills-oriented curriculum planning.

HANS-JÜRGEN BRACKMANN

**Universities in competition – quality development as an essential element of accreditation**

The Bologna Declaration of 1999 created a new European area of higher education with the goal of ensuring the transparency and comparability of the courses of study offered through a quality assurance system. The article describes the German accreditation system and presents the rules and regulations of the accreditation council. It deals with the extent to which the system of accreditation of courses of study in Germany is likely to contribute to quality assurance and especially quality development in the university sphere and thus to take up the competition principle of the Bologna process.

MATTHIAS BECKER, GEORG SPÖTTL

**Training of vocational school teachers – requirements, concepts and standards**

The training of vocational school teachers varies widely from one higher education establishment to the next. Although basic conditions have been laid down by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs, each establishment has its own profile and consequently it is hard to compare individual courses of study and to assign credit for vocational skills in the case of a change of campus despite the Bologna process. There is much to be said for compiling universal standards for the training of teaching staff so that the scientific quality of the courses of study can be assured and the attractiveness of training for the profession of vocational school teacher can be increased. Approaches to and concepts for this are presented in the article. Consistency in the way vocational specialisations are organised is the decisive prerequisite for this.

RAINER BRÖTZ, HENRIK SCHWARZ

**Standards in vocational education and training through research and practice dialogue**

Standards in German vocational education and training are a product of general legal and political specifications and continuous dialogue between researchers, policy-makers and practitioners, who all make a contribution to ensuring and developing the quality of vocational education and training. The article deals with the constitutive elements of the vocational education and training system, examines the levels of standard-setting and describes the problem of finding a balance between standardisation and flexibility. It outlines the role of ordinance-related vocational research in this context.

KARIN BÜCHTER, CARMEN HAHN

**Manageability of general training plans in day-to-day training  
The example of the structuring board in the painting and varnishing trade**

Among the classical tools for assuring training quality are the mandatory regulatory instruments setting substantive and temporal standards for initial training. In the training practice of small enterprises in particular, the use of training plans comes up against order-related limits. The structuring board is presented in the article as an instrument for assuring the quality of training processes that takes the standards of traditional regulatory instruments into account while at the same time providing opportunities for company interchange regarding training processes and quality improvement requirements.

THOMAS GRUBER, HELENA SABBAGH

**European standards for quality assurance in vocational education and training and their implementation at the national level**

Comparability, transparency and mobility – this triad stands for one decade of extensive developments that were launched as part of the systematic efforts towards establishing a European education area. The establishment of a European quality assurance reference framework for initial and continuing vocational education and training is an important milestone in this process. The article enumerates the goals of the European process of quality assurance in vocational education and shows what relevance the European standards developed have for quality assurance in the German context. It also refers to the opportunities now open to Germany for having a say in the European discourse. The role of the German Reference Point for Quality Assurance in Vocational Education and Training is dealt with against that background.

IRMGARD FRANK

**Implementation of the German Qualifications Framework – development of quality in vocational education and training demanded at all levels**

The decision to develop and implement a German Qualifications Framework (GQF) has increased the importance of questions of quality development in vocational education and training. One of the key requirements in quality development is to ensure that the graduates of the various training programmes at all levels do indeed dispose of the skills described in the curricula for those programmes. The focus here is on output orientation, that is, what a person can do after completing a training programme. The article takes up aspects of quality development in the areas important for vocational education and training on the basis of the quality principles formulated in the European Qualifications Framework and describes current practice. It then outlines steps to be taken to develop a systemic quality development model for vocational education and training.

SANDRA BOHLINGER

**A map of the qualifications frameworks and a short history of their global evolution**

A German Qualifications Framework (GQF) relating to the European Qualifications Framework (EQF) adopted in 2008 was drafted in Germany and adopted at the beginning of 2012 by the top representatives of the Federal and Länder governments and the social partners. BWP has already taken up various questions that are of interest in the course of implementation of the GQF. This article is concerned with another aspect, i. e. with the global emergence of qualifications frameworks and the question of how and on the basis of what motives qualifications frameworks were developed. It turns out that they developed world-wide as a response to a fundamental need for reforms in job markets and education systems. The problems, obstacles and construction forms of qualifications frameworks in other countries offer a wealth of experience that the European countries can fall back on in developing their national qualifications frameworks.

JULIA SCHÖRGER, ANDREAS RAUSCH, JÖRG NEUBAUER

**Onboarding of trainees – What measures make it easier to start training?**

The commencement of training poses a major challenge for trainees, and premature cancellation of a training contract is usually experienced as a personal failure. Against the background of the looming shortage of skilled manpower and in view of the high costs of the cancellation of a training contract, companies providing training try to support the commencement phase by means of so-called onboarding measures. The article presents the results of interviews with trainees and training officers in five enterprises on the challenges faced and the onboarding measures offered and their evaluation.

*Translation: Paul David Doherty, Global Sprachteam Berlin*

■ **PROF. DR. MATTHIAS BECKER**  
Universität Flensburg  
Berufsbildungsinstitut Arbeit und  
Technik (biat)  
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg  
becker@biat.uni-flensburg.de

■ **PROF. DR. SANDRA BOHLINGER**  
Universität Osnabrück  
Fachgebiet Berufs- und Wirtschafts-  
pädagogik  
Katharinenstraße 24  
49078 Osnabrück  
sandra.bohlinger@uni-osnabrueck.de

■ **RA HANS-JÜRGEN BRACKMANN**  
Foundation for International  
Business Administration  
Accreditation (FIBAA)  
Berliner Freiheit 20–24, 53111 Bonn  
brackmann@fibaa.org

■ **PROF. DR. KARIN BÜCHTER**  
Helmut-Schmidt-Universität  
Hamburg  
Fachgebiet Berufsbildung  
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg  
buechter@hsu-hh.de

■ **CARMEN HAHN**  
Helmut-Schmidt-Universität  
Hamburg  
Fachgebiet Berufsbildung  
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg  
carmen.hahn@hsu-hh.de

■ **RALF MAIER**  
Bundesministerium für Bildung  
und Forschung/Referat 325  
„Integration durch Bildung“  
Heinemannstraße 2, 53175 Bonn  
ralf.maier@bmbf.bund.de

■ **JÖRG NEUBAUER**  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Kapuzinerstraße 16, 96047 Bamberg  
joerg.neubauer@uni-bamberg.de

■ **PROF. DR. HANS ANAND PANT**  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen (IQB)  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
iqboffice@iqb.hu-berlin.de

■ **DR. ANDREAS RAUSCH**  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Kapuzinerstraße 16, 96047 Bamberg  
andreas.rausch@uni-bamberg.de

■ **JULIA SCHÖRGER**  
Staatliche Berufsschule Erding  
Freisinger Straße 89, 85435 Erding  
juliaschoerger@gmx.de

■ **PROF. DR. GEORG SPÖTTL**  
Universität Bremen  
Institut Technik und Bildung  
Am Fallturm 1, 28359 Bremen  
spoettl@uni-bremen.de

■ **PROF. DR. PETRA STANAT**  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen (IQB)  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
iqboffice@iqb.hu-berlin.de

AUTORINNEN UND  
AUTOREN DES BIBB

■ **MARKUS BRETSCHEIDER**  
bretschneider@bibb.de

■ **RAINER BRÖTZ**  
broetz@bibb.de

■ **DR. REGINA DIONISIUS**  
dionisius@bibb.de

■ **PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT  
ESSER**  
esser@bibb.de

■ **ANGELA FOGOLIN**  
fogolin@bibb.de

■ **IRMGARD FRANK**  
frank@bibb.de

■ **GUNDA GÖRMAR**  
goermar@bibb.de

■ **THOMAS GRUBER**  
gruber@bibb.de

■ **AMELIE ILLIGER**  
illiger@bibb.de

■ **FRANK NEISES**  
neises@bibb.de

■ **HELENA SABBAGH**  
sabbagh@bibb.de

■ **DR. DOROTHEA SCHEMME**  
schemme@bibb.de

■ **DR. FRIEDEL SCHIER**  
schier@bibb.de

■ **HENRIK SCHWARZ**  
schwarz@bibb.de

**IMPRESSUM**

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

42. Jahrgang, Heft 2/2013, April 2013  
Redaktionsschluss 15.03.2013

**Herausgeber**

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

**Redaktion**

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

**Beratendes Redaktionsgremium**

Dr. Christiane Eberhardt, BIBB; Prof. Dr. Gerhard Christe,  
Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufs-  
hilfe (IAJ) Oldenburg; Margit Ebbinghaus, BIBB;  
Franziska Kupfer, BIBB; Barbara Lorig, BIBB;  
Dr. Loert de Riese-Meyer, Henkel AG & Co. KGaA,  
Düsseldorf; Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenössisches  
Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zölikofen/Schweiz

**Gestaltung**

Hoch Drei GmbH, Berlin

**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

**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.





SIE HABEN IM AUSLAND STUDIERT  
ODER EINEN BERUF GELERNT? DANN HOLEN SIE SICH DIE  
OFFIZIELLE ANERKENNUNG FÜR IHRE ZEUGNISSE.

Jetzt starten! Mit dem Anerkennungs-Finder auf  
[www.erkennung-in-deutschland.de](http://www.erkennung-in-deutschland.de)

Den Anerkennungs-Finder direkt nutzen?  
Jetzt QR-Code scannen.





## **Innovative Berufsbildung**

# Auszeichnung für innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis 2013

Der gemeinnützige Verein „Innovative Berufsbildung e. V.“ mit Sitz in Bonn verleiht in diesem Jahr zum 17. Mal seinen jährlichen Berufsbildungspreis für innovative Konzepte und Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis.

Der Hermann-Schmidt-Preis 2013 wird nach öffentlicher Ausschreibung unter Beteiligung einer unabhängigen Fachjury verliehen und ist mit einer Dotation von 3.000 Euro verbunden. Darüber hinaus kann die Jury weitere Wettbewerbsbeiträge mit einem Sonderpreis auszeichnen – dotiert mit jeweils 1.000 Euro. Dabei wird einer dieser Sonderpreise vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) ausgelobt.

Die Preisverleihung findet im November/Dezember 2013 im Rahmen einer repräsentativen, öffentlichkeitswirksamen Fachveranstaltung statt.

## Thema

### **Innovative Konzepte zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals**

Qualifiziertes Ausbildungspersonal stellt mit Blick auf die dynamischen Veränderungen in der Arbeitswelt den Schlüssel für eine zukunftsfähige Berufsausbildung dar. Eingereicht werden können erfolgreich praktizierte Modelle und Konzepte, die angesichts der Herausforderungen durch den fortlaufenden technologischen Wandel, der demografischen Entwicklung und der zunehmenden fachlichen Anforderungen an die Auszubildenden bei der Weiterqualifizierung des betrieblichen und des berufsschulischen Ausbildungspersonals innovative Impulse gesetzt und sich in der Praxis bewährt haben.

**Bewerbungsunterlagen** stehen ab Anfang April im Internet zur Verfügung oder können angefordert werden bei

Geschäftsstelle  
Innovative Berufsbildung e. V.  
c/o Bundesinstitut für Berufsbildung  
Kerstin Schneider  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn  
Telefon: 0228/107 28 23  
E-Mail: [leitungsbuero@bibb.de](mailto:leitungsbuero@bibb.de)  
Internet: [www.bibb.de/hermannschmidtpreis](http://www.bibb.de/hermannschmidtpreis)

**Bewerbungsfrist** (Abgabe der vollständigen Unterlagen) ist der **4. Juli 2013**.