

Fachkräftequalifizierung weltweit

Gemeinsam Brücken bauen

Mexiko – Wie das Land das duale Modell
tropenfest macht

Indien und China – Ausbildungs-
engagement deutscher Unternehmen

Ägypten – Berufliche Aus- und
Weiterbildung nach der Revolution

Die neue Zentralstelle für internationale
Berufsbildungsk Kooperation im BIBB

EDITORIAL

- 3 Gemeinsam Brücken bauen**
Reinhold Weiß

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Fortbildungs- versus Hochschulabschluss: Einkommen im Vergleich**
Anja Hall

**THEMENSCHWERPUNKT:
FACHKRÄFTEQUALIFIZIERUNG
WELTWEIT**

- 6 Fachkräftequalifizierung im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungssystemen**
Marius R. Busemeyer
- 11 Berufsausbildung in Mexiko – Wie das Land das duale Modell tropenfest macht**
Diana Cáceres-Reebs, Udo Schneider
- 16 Ausbilden im Ausland – Motive und Erfahrungen deutscher Unternehmen am Beispiel China**
Interview mit Ralph Linde und Stefan Dietl
- 20 Ausbildungsengagement deutscher Firmen in Indien**
Impulse für den Aufbau eines leistungsfähigen Qualifizierungssystems?
Maren Verfürth, Martin Diart
- 24 Schweizer Fachkräftequalifizierung in Indien**
Entwicklung der Ausbildung zum „Multi Skilled Production Technician“
Hanspeter Tanner, Arthur W. Glättli
- 26 Pathways to Prosperity – Entwicklungen des Work Based Learning in den USA**
Volker Rein
- 30 Attraktivität gewerblicher Ausbildungsberufe in Russland**
Ilja F. Isaew, Inna B. Akinshina, Walentina N. Kormakowa
- 32 Berufliche Aus- und Weiterbildung in Ägypten nach der Revolution**
Best-Practice-Projekte zur Fachkräftequalifizierung
Ahmad El Banhawy, Yara Elhemaily
- 35 Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand**
Die Zentralstelle für internationale Berufsbildungs-kooperation im BIBB
Birgit Thomann, Michael Wiechert
- 38 Deutsche duale Berufsbildung auch im Ausland?**
Steffen Gunnar Bayer

DQR KONKRET

- 40 Informelles und nicht formales Lernen im DQR sichtbar machen**
Diskussionsergebnisse und erste Erprobungsschritte
Katrin Gutschow

WEITERE THEMEN

- 43 Gratifikationskrisen und Tendenzen zur vorzeitigen Vertragslösung – Zusammenhänge und Handlungsfelder**
Ernst Deuer
- 48 Methode zur Konstruktion von kaufmännischen Berufsgruppen**
Rainer Brötz, Anke Kock
- 53 Employer Branding – Bestimmung der Ist-Position und Bedürfnisanalyse in der gesetzlichen Unfallversicherung**
Annekatriin Wetzstein, Stefan Boltz, Felix Walther

Rezensionen

Abstracts / Impressum

Autorinnen und Autoren

Sie finden diese BWP-Ausgabe im Internet unter www.bibb.de/bwp-5-2013



REINHOLD WEIB

*Prof. Dr., Ständiger Vertreter des Präsidenten
des Bundesinstituts für Berufsbildung
und Forschungsdirektor*



Gemeinsam Brücken bauen

Liebe Leserinnen und Leser,

viele Schwellen- und Entwicklungsländer stehen vor der Aufgabe, Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten für eine wachsende Bevölkerung zu schaffen. Zudem herrscht oftmals ein gravierendes Ungleichgewicht zwischen den geringen und meist praxisfernen beruflichen Qualifikationen der Arbeitssuchenden und dem wachsenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften. Deutsche Unternehmen, die im Ausland mit eigenen Niederlassungen vertreten sind und lokal Arbeitskräfte rekrutieren, klagen darüber. Allein mit den in schulischen Bildungsgängen vermittelten Kenntnissen ist das Qualitätsversprechen „made in Germany“ im Ausland nicht zu gewährleisten. Deutsche Unternehmen bieten deshalb Trainingsprogramme für neue Mitarbeiter/-innen in den Niederlassungen an, die an den deutschen Berufsbildern orientiert sind. Dazu brauchen sie Unterstützung vor Ort.

ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALE BERUFSBILDUNGSKOOPERATION

Das duale Modell der Berufsausbildung gilt weltweit als Vorbild, denn es sichert eine qualifizierte, weil am Bedarf der Wirtschaft orientierte Ausbildung für einen großen Teil der Heranwachsenden. Die Bundesregierung hat auf die zunehmenden Anfragen aus dem Ausland reagiert und im Juli eine Strategie zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit verabschiedet. Darin erklärt sie ihre Unterstützung bei der Durchführung von Reformen in den Partnerländern.

Die verschiedenen Ansätze und Initiativen der einzelnen Ressorts werden über einen Runden Tisch, in dem neben den Ressorts unter anderem auch die Kammern und Sozialpartner vertreten sind, koordiniert. Dem BIBB kommt hierbei eine wichtige Aufgabe zu. Es ist mit dem Aufbau einer Zentralstelle für internationale Berufsbildungskooperation beauftragt worden, die im September ihre Arbeit aufgenommen hat. Sie soll einen Beitrag zur verbesserten Positionierung der deutschen Berufsbildung auf internationaler Ebene leisten.

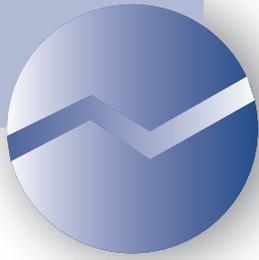
Dazu wird die Zentralstelle einen Erfahrungsaustausch über Berufsbildung in Deutschland wie auch die Berufsbildungsreformen in anderen Ländern organisieren und Kooperationen

sowie Akteure und Bildungsreinrichtungen unterstützen. Es werden Pilotprojekte mit Vorbildcharakter und innovativen Ansätzen initiiert und begleitet. In der Anfangsphase liegt der Schwerpunkt auf der Unterstützung von Reformprozessen in den europäischen Ländern mit hoher Jugendarbeitslosigkeit. Generell soll aber auch die Zusammenarbeit mit anderen Staaten, vor allen jenen, mit denen Kooperationsabkommen bestehen, unterstützt werden. Zu den Aufgaben der Zentralstelle informiert auch der Beitrag von BIRGIT THOMANN und MICHAEL WIECHERT in dieser Ausgabe.

EINBINDUNG DER AKTEURE

Es ist vollkommen klar, dass nicht das duale System als Ganzes, sondern bestenfalls einzelne Elemente des deutschen Systems in andere Länder transferierbar sind. Zu unterschiedlich sind die Rahmenbedingungen, die Strukturen der Berufsbildung und die dahinter liegenden Traditionen, Einstellungen und Normen. So ergibt es beispielsweise keinen Sinn, Berufsbilder einfach zu übersetzen, wenn das Ausbildungspersonal für die Realisierung fehlt oder eine Lernkultur herrscht, die durch ein imitierendes Nachmachen, aber nicht durch selbstständiges Lernen gekennzeichnet ist.

Kern jeglicher Reform muss eine stärkere Einbindung von Betrieben und Arbeitgebern sein. Dualität ist wesentlich mehr als die Bereitstellung von Praktika für Lernende in beruflichen Schulen. Die große Herausforderung besteht darin, Betriebe zu motivieren, Verantwortung für eine qualifizierte und systematische Ausbildung der jungen Menschen zu übernehmen. Dies ist in Zeiten der Wirtschaftskrise kein leichtes Unterfangen. Eine andere Herausforderung erwächst aus Widerständen in den Schulen. Denn Schulen und Lehrerorganisationen fürchten mit der Verlagerung von Ausbildungsbestandteilen in die Betriebe einen Bedeutungsverlust. Er könnte sich nicht zuletzt in Steleneinsparungen niederschlagen. Alle Erfahrungen zeigen, dass Reformen einen langen Atem brauchen. Es gilt deshalb, angepasste Modelle zu entwickeln und zu erproben. Dabei sind alle relevanten Akteure einzubinden und Lern-Partnerschaften aufzubauen. ■



Fortbildungs- versus Hochschulabschluss: Einkommen im Vergleich

ANJA HALL

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Qualifikation, berufliche Integration und
Erwerbstätigkeit“ im BIBB

► Eine Aufstiegsfortbildung kann in Deutschland den Weg zu betrieblichen Positionen öffnen, die in anderen Ländern ausschließlich Hochschulabsolventinnen und -absolventen vorbehalten sind. Doch schlägt sich dies auch in einer vergleichbaren Entlohnung nieder? Der jüngste OECD-Vergleich gibt hier wenig Anlass zur Hoffnung. Allerdings bleiben in dieser Analyse Faktoren unberücksichtigt, die ein differenzierteres Bild zeichnen. Dies wird anhand der Ergebnisse einer aktuellen Erwerbstätigenbefragung dargelegt.

DER OECD-VERGLEICH – EIN VERGLEICH VON ÄPFELN MIT BIRNEN?

Im Jahr 2011 verdienen laut OECD (2013) männliche Erwerbstätige in Deutschland mit einem Tertiärabschluss der ISCED Stufe 5B¹ (hier sind die Aufstiegsfortbildungen eingeordnet) 127 Prozent des Erwerbseinkommens ihrer Altersgruppe mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II; für Frauen liegt der Einkommensvorteil nur bei 115 Prozent. Männliche Arbeitskräfte mit akademischem Abschluss der ISCED Stufe 5A verdienen

im Durchschnitt 174 Prozent (Frauen: 166 Prozent) des Erwerbseinkommens ihrer entsprechenden Altersgruppe mit einer beruflichen Qualifizierung (vgl. OECD 2013, S.103).

Einkommensunterschiede, die mit einer höheren schulischen Vorbildung bzw. der beruflichen Fachrichtung zusammenhängen, sind bei diesem Vergleich jedoch nicht berücksichtigt. Der Zugang zu einer dualen Berufsausbildung ist im Gegensatz zur Hochschulbildung formal nicht an einen bestimmten Schulabschluss gebunden. Es gilt gerade als Stärke des deutschen dualen Systems, dass es ein breites Spektrum von Ausbildungsberufen mit unterschiedlichen Einkommenschancen bereitstellt, das den unterschiedlichen schulischen Eingangsvoraussetzungen der Schulabgänger/-innen Rechnung trägt. Auch die geregelte Aufstiegsfortbildung setzt in der Regel „nur“ eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine einschlägige, meist mehrjährige Berufserfahrung voraus. Schulische Zugangsvoraussetzungen gibt es somit keine, weshalb diese Fortbildungen insbesondere Personen ohne Studienberechtigung Karrierechancen eröffnen; bspw. zu betrieblichen Positionen, die in anderen Ländern ausschließlich Beschäftigten mit akademischem Abschluss vorbehalten sind. Zu den quantitativ bedeutsamsten Fortbildungsberufen zählen Meister, Techniker, Betriebswirte, Fachwirte und Fachkaufleute.²

Auf Basis einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung aus dem Jahr 2012 (vgl. Kasten) wird untersucht, in wel-

chem Maße sich für Personen mit erfolgreich abgeschlossener Aufstiegsfortbildung Einkommenschancen eröffnen, die mit jenen von (Fach-) Hochschulabsolventinnen und -absolventen vergleichbar sind. Als Vergleichsgruppe dienen Personen mit dualer oder schulischer Berufsausbildung.

Datengrundlage

Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 ist eine telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland, die gemeinsam vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wurde. Die Daten wurden von Oktober 2011 bis März 2012 von TNS Infratest Sozialforschung München erhoben. Grundgesamtheit sind Erwerbstätige ab 15 Jahren (ohne Auszubildende). Als Erwerbstätigkeit gilt eine Tätigkeit von regelmäßig mindestens zehn Stunden pro Woche gegen Bezahlung („Kernerwerbstätige“). Weitere Informationen zu Konzept, Methodik und Ergebnissen unter www.bibb.de/arbeit-im-wandel.

WIE HOCH SIND DIE EINKOMMENS- VORTEILE VON BESCHÄFTIGTEN MIT HOCHSCHUL- UND FORTBILDUNGSABSCHLUSS?

Akademiker verdienen nach Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung rund 160 Prozent, Akademikerinnen 156 Prozent des Einkommens von Erwerbstätigen mit Berufsausbildung (vgl. Tabelle). Der relative Einkommensvorteil von Erwerbstätigen mit einer Aufstiegsfortbildung (Meister/-in, Techniker/-in, Betriebswirt/-in, Fachwirt/-in oder Fachkaufmann/-frau) liegt im Vergleich dazu für Männer und Frauen bei rund 125 Prozent³ (vgl. Tab.). Männer und Frauen

¹ International Standard Classification of Education (siehe <http://metadaten.bibb.de/klassifikation/17>).

² Fortbildungsberufe können auf Bundes-, Kammer- oder Landesebene (Fachschule für Techniker) geschaffen werden. Innerhalb des deutschen Bildungssystems werden Aufstiegsfortbildungen als Teil der formalen beruflichen Fortbildung verstanden, die im Gegensatz zur Anpassungsfortbildung das formale Qualifikationsniveau erhöhen. Durch entsprechende Fortbildungsordnungen werden u. a. die Zulassungsvoraussetzungen und das Prüfungsverfahren festgelegt (vgl. BMBF 2011).

³ Dass Frauen mit Fortbildungsabschluss einen zu Männern vergleichbaren Einkommensvorsprung erzielen können, hängt damit zusammen, dass schulische Ausbildungen im Bereich Gesundheit und Erziehung nicht wie in den Studien der OECD der ISCED-Stufe 5B zugerechnet werden (vgl. OECD 2013 Annex 3, S. 37), sondern der Ebene Berufsausbildung. Die Zuordnung der OECD begründet sich mit der internationalen Vergleichbarkeit solcher Abschlüsse.

mit Fortbildungsabschluss können allerdings nur zu 23,1 Prozent bzw. 38,1 Prozent eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen; unter den gelernten Meistern sind sogar rund 40 Prozent mit Hauptschulabschluss. Männliche Erwerbstätige mit Abitur, Berufsausbildung und Fortbildungsabschluss erzielen rund 130 Prozent des Bruttoeinkommens von allen männlichen Erwerbstätigen mit Berufsausbildung. Bei den Frauen liegt dieser Wert bei 132 Prozent. Die Einkommenslücke von Erwerbstätigen mit Berufsausbildung zu Akademikerinnen und Akademikern wird durch eine Aufstiegsfortbildung sowie eine vergleichbare schulische Vorbildung in etwa halbiert.⁴

EINKOMMENSUNTERSCHIEDE NACH FACHRICHTUNG

Die Spanne zwischen Gering- und Gutverdienenden ist bei Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss deutlich größer als bei jenen mit Fortbildungsabschluss, was auch daran liegt, dass Beschäftigte mit Universitätsabschluss deutlich mehr verdienen als Fachhochschulabsolventinnen/-absolventen. Hinzu kommen große Unterschiede je nach Fachrichtung des Hochschulabschlusses. Aufstiegsfortbildungen qualifizieren zudem häufiger für gewerbliche Berufe, in denen generell geringere Einkommen erzielt werden als in den für Akademiker/-innen typischen Dienstleistungsberufen. Eine männliche Fachkraft mit Aufstiegsfortbildung zum Fach- oder Betriebswirt kann durchaus ein ähnliches monatliches Bruttoeinkommen

Tabelle **Durchschnittliches Bruttomonatseinkommen⁵ in Euro von Erwerbstätigen im Alter von 25–64 Jahren nach Qualifikationsniveau und Geschlecht und relative Einkommen in Bezug auf Erwerbstätige mit Berufsausbildung**

	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Berufsausbildung	2827,90	1868,60	100%	100%
Berufsausbildung und Abitur	3231,70	2300,60	114%	123%
Fortbildungsabschluss	3539,80	2337,10	125%	125%
Fortbildungsabschluss und Abitur	3682,60	2463,50	130%	132%
Fachhochschule, Universität	4530,90	2918,90	160%	156%
Fachhochschulabschluss	4167,00	2725,80	147%	146%
Universitätsabschluss	4801,50	3052,60	170%	163%

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012, gewichtete Daten

erzielen wie ein Fachhochschulabsolvent der Betriebswirtschaft (4.150 € vs. 4.680 €). Gelernte Meister verdienen im Vergleich hierzu deutlich weniger (3.331 €). Trotz des im Schnitt höheren Einkommens von Beschäftigten mit Hochschulabschluss haben Personen mit Aufstiegsfortbildung laut einer Studie des Instituts für Wirtschaftsforschung aufgrund der kürzeren Bildungsphase und den geringeren Investitionskosten eine leicht höhere Bildungsrendite als Akademiker/-innen (vgl. ANGER/PLÜNNECKE/SCHMIDT 2010).⁶

FAZIT

Eine Hochschulausbildung eröffnet bekanntermaßen Karriere- und Einkommenschancen. Gleiches gilt auch für „karriereorientierte“ Personen im dualen System der Berufsausbildung, die durch eine anschließende Aufstiegsfortbildung deutliche Einkommenszuwächse erzielen können. Aufstiegsfortbildungen bieten dabei Personen

mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung die Chance, beruflich aufzusteigen. Denn es ist gerade die Stärke des dualen Systems, dass es ein breites Spektrum von Ausbildungsberufen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau bereitstellt und auch jungen Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung die Chance auf ein gutes Einkommen bietet. Ein Einkommensvergleich zwischen beruflich und hochschulisch Qualifizierten sollte daher annähernd gleiche Ausgangsbedingungen zugrunde legen und das schulische Ausgangsniveau und die berufliche Fachrichtung berücksichtigen. ■

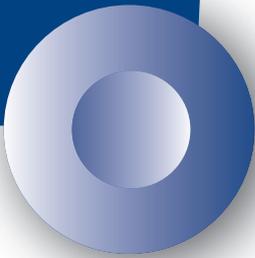
Literatur

- ANGER, C.; PLÜNNECKE, C.; SCHMIDT, J.: *Bildungsrenditen in Deutschland. Einflussfaktoren, politische Optionen und ökonomische Effekte*. Köln 2010
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Aufstieg durch berufliche Fortbildung. Deutscher Hintergrundbericht zur OECD-Studie „Skills beyond School“*. Bonn 2011
- OECD: *Education at a glance: OECD Indicators*. Paris 2013
- ROHRBACH-SCHMIDT, D.; HALL, A.: *BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht Nr. 1/2013*

4 Bei der bisherigen an die OECD angelehnten Analyse fand die Arbeitszeit keine Berücksichtigung (vgl. OECD 2013 Annex 3, S. 57). Unterschiede sind diesbezüglich insbesondere für Frauen zu erwarten, da Frauen mit Berufsausbildung häufiger in Teilzeit (weniger als 35 Stunden pro Woche) arbeiten (50 %) als Frauen mit Fortbildungs- (39 %) oder Hochschulabschluss (45 %). Die relativen Gewinne von Akademikerinnen und Frauen mit Fortbildungsabschluss in Vollzeit sinken daher auf 145 Prozent (statt 156 %) bzw. 116 Prozent (statt 125 %). Bei Männern sind die Werte aufgrund der geringeren Teilzeitarbeit nahezu unverändert.

5 Fehlende Einkommensangaben und Ausreißer wurden auf Basis eines MNAR-Ausfallmechanismus imputiert bzw. ersetzt (vgl. ROHRBACH-SCHMIDT/HALL 2013).

6 Die Bildungsrendite gibt an, mit welchem Prozentsatz sich das während der Ausbildung entgangene Einkommen durch ein höheres Einkommen nach der Ausbildung jährlich verzinst. Die Rendite beträgt für Akademiker/-innen im Vergleich zu Personen ohne Berufsausbildung 7,5 Prozent, für Personen mit Fortbildung beträgt sie 8,3 Prozent (vgl. ANGER u. a. 2010).



Fachkräftequalifizierung im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungssystemen

► Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Berufsbildungssysteme Strategien der Fachkräftequalifizierung beeinflussen. Hierzu wird eine Typologie von Berufsbildungssystemen vorgestellt, die vier Modelle unterscheidet: das liberale, das etatistische, das segmentalistische und das kollektive Modell. Die grundlegenden Eigenschaften dieser Modelle werden anhand von Länderbeispielen konkretisiert. Dabei wird auch auf die engen Verbindungen zwischen Berufsbildungssystem, Arbeitsmarktstrukturen und industriellen Beziehungen zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden verwiesen. Abschließend wird diskutiert, wie sich das Berufsbildungssystem auf Muster der Fachkräftequalifizierung auswirken kann. Durch den internationalen Vergleich wird zugleich die Sonderstellung des deutschen Modells der Fachkräftequalifizierung deutlich.

Berufsbildungssysteme im internationalen Vergleich

Die Berufsbildungssysteme von entwickelten Industrienationen unterscheiden sich erheblich voneinander.¹ Aufbauend auf früheren Arbeiten zur Typologisierung von Ausbildungssystemen (vgl. BLOSSFELD 1992; BUSEMEYER 2009a; CROUCH/FINEGOLD/SAKO 1999; GREINERT 1995) können zwei zentrale Dimensionen identifiziert werden, anhand derer Berufsbildungssysteme unterschiedlichen Modellen zugeordnet werden können (vgl. Tabelle 1):

1. Das Engagement der öffentlichen Hand in der beruflichen Bildung („public commitment“): Dieses unterscheidet sich durch die Höhe der öffentlichen Ausgaben für berufliche Bildung, unterschiedlich stark ausgeprägte Mechanismen der Zertifizierung von beruflichen Fertigkeiten und/oder eine unterschiedlich starke, d. h. institutionalisierte, Verknüpfung der beruflichen Erstausbildung mit den Bereichen Weiterbildung und aktiver Arbeitsmarktpolitik.
2. Das Engagement der Arbeitgeber bzw. der Betriebe in der beruflichen Erstausbildung: Ausbildungssysteme unterscheiden sich stark hinsichtlich der Frage, inwiefern Betriebe dazu bereit sind, sich an der Erstausbildung von Jugendlichen durch signifikante Investitionen in zertifizierte und daher potenziell transferierbare berufliche Fertigkeiten zu beteiligen.

Etatistische Ausbildungssysteme wie Frankreich oder Schweden zeichnen sich durch ein geringes Engagement der Betriebe in der beruflichen Erstausbildung aus, obwohl die Politik regelmäßig versucht hat, die Beteiligung der Arbeitgeber zu fördern (vgl. CULPEPPER 2003). Berufliche Bildung



MARIUS R. BUSEMEYER
Dr., Professor für Politikwissenschaft,
Universität Konstanz

¹ Der Systembegriff wird hier analog zum Begriff eines „institutionellen Regimes“ verwendet, das sich durch das Zusammenspiel verschiedener institutioneller Ordnungen in Teilbereichen einer Volkswirtschaft definiert. Institutionen sind die „Spielregeln“, die das Handeln von Akteuren (z. B. Unternehmen) beschränken. Ein Modell ist eine abstrakte Verallgemeinerung der grundlegenden Eigenschaften eines institutionellen Regimes in Anlehnung an Max Webers Begriff des Idealtyps.

wird daher vor allem in vollzeitschulischer Form und weniger dual-betrieblich vermittelt. Im Unterschied zu liberalen Ausbildungssystemen ist das Engagement der öffentlichen Hand in der beruflichen Bildung hoch (vgl. BUSEMEYER 2009a). So können im staatlichen Schulsystem neben allgemeinen Schulabschlüssen auch besondere berufsqualifizierende Schulabschlüsse erworben werden (z. B. das Baccalauréat professionnel in Frankreich oder eine Vielzahl von Berufsabschlüssen im schwedischen System). Ein weiteres Merkmal etatistischer Systeme, besonders der skandinavischen Spielart, ist die Integration der beruflichen Bildung in das allgemeine Sekundarschulwesen und die relativ hohe Durchlässigkeit von der beruflichen in die allgemeine und hochschulische Bildung.

In **liberalen Ausbildungssystemen** ist der Staat zurückhaltender, was das Engagement für die berufliche Bildung angeht (vgl. BUSEMEYER 2009a; THELEN 2004). In manchen angelsächsischen Ländern wie den USA oder Kanada gibt es auf Sekundarschulniveau keine gesonderten beruflichen Abschlüsse, sondern nur einen allgemeinbildenden High-School-Abschluss, selbst wenn im Rahmen dieser High Schools zum Teil auch berufsbildende Inhalte vermittelt werden. In Großbritannien ist die Zertifizierung von beruflichen Qualifikationen stärker ausgeprägt, und mehrere Regierungen haben versucht, das Engagement der Betriebe in der Berufsbildung auszubauen (vgl. KING 1997). Dennoch ist in liberalen Regimen der berufsbildende Sektor im Vergleich zum Hochschulsektor schwach ausgebildet. Damit einher geht eine geringe Bereitschaft der Arbeitgeber, in die berufliche Erstausbildung zu investieren.

Segmentalistische Ausbildungssysteme wie zum Beispiel Japan zeichnen sich durch ein geringes öffentliches Engagement für die Berufsbildung in Kombination mit einer signifikanten Bereitschaft der Arbeitgeber, in berufliche Erst- und Weiterbildung zu investieren, aus (vgl. DORE 1998). Das Bildungssystem Japans weist viele Ähnlichkeiten mit dem US-amerikanischen auf (nicht zuletzt wegen des Einflusses der US-Besatzungsmacht nach dem Zweiten Weltkrieg). Zwar gibt es berufliche Schulen auf Sekundarschulniveau, aber die vermittelten Inhalte sind allgemeinbildender Natur. Universitäten und andere Hochschulen spielen ebenfalls eine zentrale Rolle in der post-sekundären Bildung (vgl. HEIDENHEIMER 1997). Es bestehen allerdings weitreichende Möglichkeiten der betriebsspezifischen Aus- und Weiterbildung für jene mit einem beruflichen Abschluss. Im Unterschied zu kollektiven Ausbildungssystemen werden die so vermittelten beruflichen Fertigkeiten allerdings nicht durch allgemein gültige Zertifikate (anerkannte Berufsabschlüsse) abgebildet.

Kollektive Ausbildungssysteme wie zum Beispiel Deutschland, Österreich und die Schweiz, aber auch Dänemark und die Niederlande, kombinieren ein hohes öffentliches Enga-

Tabelle 1 **Ausbildungssysteme im internationalen Vergleich**

		Engagement der Betriebe in der beruflichen Bildung	
		Niedrig	Hoch
Öffentliches Engagement in der beruflichen Bildung	Hoch	Etatistisches Ausbildungssystem (Frankreich, Schweden)	Kollektives Ausbildungssystem (Dänemark, Deutschland, Österreich, Schweiz)
	Niedrig	Liberales Ausbildungssystem (Großbritannien, USA, Kanada)	Segmentalistisches Ausbildungssystem (Japan)

Quelle: BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012, S. 12.

gement in der Berufsbildung mit einem starken betrieblichen Engagement (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012). Durch diese spezifische Kombination kommt es historisch wie in aktuellen Reformdebatten immer wieder zu politischen Auseinandersetzungen um die Grenzziehung zwischen der Autonomie der Betriebe in der Gestaltung der Ausbildung einerseits und dem staatlichen Steuerungsanspruch (vgl. BUSEMEYER 2009b für den Fall Deutschland). Öffentliches Engagement für die berufliche Bildung in diesen Systemen drückt sich durch die finanzielle Unterstützung betrieblicher Ausbildungsaktivitäten sowie die stark ausgebildeten Mechanismen der Zertifizierung von beruflichen Qualifikationen in Form von anerkannten Ausbildungsabschlüssen und Berufsbildern aus. Betriebliches Engagement beinhaltet die Übernahme eines großen Teils der Kosten und der Qualitätssicherung für den betrieblichen Teil der Erstausbildung.

Berufsbildung, industrielle Beziehungen und Beschäftigungssystem

Berufsbildungssysteme und ihre Auswirkungen auf Strategien der Fachkräftequalifizierung sollten nicht isoliert betrachtet werden, sondern im Zusammenspiel mit Arbeitsmarktstrukturen und industriellen Beziehungen (vgl. Tab. 2). Letztere bezeichnen etablierte Muster des Austauschs zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften (vgl. ESTÉVEZ-ABE u. a. 2001; HALL/SOSKICE 2001). Eine Gesamtbetrachtung dieser drei Bereiche erleichtert das Verständnis dafür, warum Berufsbildungssysteme langfristig stabil sind bzw. warum die Etablierung neuer Modelle (Stichwort: Export des dualen Modells) oft schwer möglich ist.

Die vier idealtypischen Modelle von Ausbildungssystemen zeichnen sich durch spezifische Muster des Zusammenspiels zwischen den drei Bereichen Bildungssystem, Arbeitsmarkt und industrielle Beziehungen aus.

Tabelle 2 Das Zusammenspiel von Berufsbildung, industriellen Beziehungen und Beschäftigungssystem

	Berufsbildung	Industrielle Beziehungen	Beschäftigungssystem
Liberales Modell	Schwach entwickeltes öffentliches und betriebliches Engagement	Schwach entwickelt, aber konfliktiv	Liberal/deregulierte Arbeitsmärkte
Etatistisches Modell	Starkes öffentliches Engagement, schwaches betriebliches Engagement	Staatszentriert (Frankreich), starker Korporatismus auf allen Ebenen (Schweden)	Starke Koordination zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, regulierte Arbeitsmärkte
Segmentalistisches Modell	Starkes Engagement der (Groß-)Betriebe, schwaches öffentliches Engagement	Starker Korporatismus auf Firmenebene, schwach auf Industriesektor- und Staatsebene	Hoher Beschäftigungsschutz („lifetime employment“), sonst dereguliert
Kollektives Modell	Starkes öffentliches und betriebliches Engagement	Korporatismus mit Schwerpunkt auf der regionalen und/oder Industrie-Sektor-Ebene	Regulierte Arbeitsmärkte, aber oft fehlende Abstimmung zwischen Bildungs- und Sozialpolitik

In **liberalen Systemen** verhindert die weitgehend deregulierte Bildungs- und Beschäftigungspolitik die dauerhafte Etablierung von kollektiven Institutionen im Ausbildungsbereich (vgl. THELEN 2004). Arbeitgeber haben keine Anreize, nachhaltig in Ausbildung zu investieren, denn der wenig regulierte Arbeitsmarkt führt dazu, dass die Fluktuation der Fachkräfte sehr hoch ist. Dies reduziert gleichzeitig die Bereitschaft von Arbeitgebern, in die Ausbildung ihrer Beschäftigten zu investieren (vgl. ACEMOGLU/PISCHKE 1998). Daher sind Individuen gezwungen, diese Investitionen selbst zu tätigen, zum Beispiel in Form eines Hochschulstudiums. Haben sie einmal für diese Bildungsinvestition teuer bezahlt (z. B. in Form von Studiengebühren), unterstützen diese Individuen wiederum eine deregulierte Arbeitsmarktpolitik, denn auf diese Weise können Bildungsinvestitionen durch hohe Lohnzuwächse rentabel gehalten werden (vgl. BUSEMEYER 2013).

In **etatistischen Systemen** geht die starke Integration der beruflichen Bildung in das allgemeine Schulwesen mit einer ausgebauten aktiven Arbeitsmarktpolitik einher, d. h. einer engen Verbindung zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik (vgl. ALLMENDINGER/NIKOLAI 2010). Dies wird zusätzlich unterstützt durch korporatistische Arbeitsbeziehungen, d. h. eine koordinierte und ausgehandelte Abstimmung der Interessen der Arbeitgeber und Gewerkschaften, zum Beispiel in der Lohn- und Tarifpolitik. In Frankreich funktioniert die Koordinierung weniger effektiv als in den skandinavischen Ländern, da die Gewerkschaften schwächer organisiert sind. Fehlende Organisationsmacht von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden wird zum Teil durch staatliches Handeln ersetzt. Dies führt dazu, dass dieses Modell einen noch stärker zentralistisch-etatistischen Charakter hat als die skandinavische Variante.

In **segmentalistischen Systemen** dominiert der firmenspezifische Kontext. In Japan ist der Beschäftigungsschutz faktisch für Angehörige von Großbetrieben sehr hoch (vgl. ABE/HOSHI 2007). Lange Zeit galt das Prinzip des „lifetime employment“. Auch die Gewerkschaften sind auf Firmenebene organisiert. Der hohe Beschäftigungsschutz erhöht die Bereitschaft der Beschäftigten, sich an eine Firma zu binden. Er erhöht auch die Investitionssicherheit für Arbeitgeber, d. h. deren Bereitschaft, in Ausbildungsformen, die langfristig Erträge bringen, zu investieren.

In **kollektiven Systemen** ist die Machtverteilung zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften stärker ausgeglichen. Auch aus diesem Grund existieren Mechanismen zur Konsensfindung in korporatistischen Gremien wie dem sogenannten „Bildungsparlament“ oder in den Sachverständigen-gremien bei der Modernisierung oder Neuordnung von Berufen. Innerhalb der Gruppe der kollektiven Systeme bestehen Unterschiede im Hinblick auf die Ausprägung der Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungspolitik (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012). Im dänischen „Flexicurity“-Modell ist bspw. der Kündigungsschutz gering ausgeprägt. Im Gegenzug sind die Leistungen der Arbeitslosenversicherung sehr großzügig bemessen. Aus diesem Grund sind firmenspezifische Humankapitalstrategien weniger wahrscheinlich, wohl aber die Ausbildung von berufsfachlichen Arbeitsmärkten, d. h. Arbeitsmärkte, auf denen bestimmte beruflich spezifische Qualifikationen nachgefragt werden. Diese fördern die Mobilität von Arbeitnehmern über den Firmenkontext hinaus und sind daher eher in kollektiven, nicht in segmentalistischen Systemen, zu finden. Deutschland kann als kollektives Modell mit segmentalistischen Zügen bezeichnet werden (vgl. ESTÉVEZ-ABE u. a. 2001). Auch hier gibt es vor allem im Handwerk kleinbetriebliche Strukturen mit ausgeprägten berufsfachlichen Arbeitsmärkten. Es finden sich allerdings auch Großbetriebe, die eine firmenspezifische Personalpolitik mit internen Arbeitsmärkten betreiben. Ähnlich wie in Japan werden auch hier die Interessen der Arbeitnehmenden durch Betriebsräte auf der Firmenebene vertreten.

Fachkräftequalifizierung in unterschiedlichen Ausbildungssystemen

Wenn Berufsbildungs- und Beschäftigungssysteme sowie industrielle Beziehungen einmal etabliert sind, strukturieren sie Handlungsmöglichkeiten. Diese können nur schwer verändert werden. Das bedeutet, dass sie die vorherrschenden Muster und Strategien der Fachkräftequalifizierung maßgeblich beeinflussen können, da sie die Bildungsentscheidungen der Individuen und die Personalrekrutierungsstrategien der Unternehmen beeinflussen.

Im **liberalen Modell** ist die Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aufgrund der geringen beruflichen Spezialisierung der Abschlüsse locker ausgeprägt (vgl. ALLMENDINGER 1989), sodass Personalrekrutierungsstrategien vor allem darauf abzielen, Fachkräfte mit einer guten Grundbildung zu rekrutieren, die dann durch spezifisches „on-the-job“-Training weiterqualifiziert werden (vgl. MARDEN/RVAN 1990).

Im **etatistischen** und **segmentalistischen Modell** sind die Muster der Fachkräfterekrutierung in vielerlei Beziehung relativ ähnlich. In segmentalistischen Systemen wie Japan beginnen Fachkräfte ihre berufliche Karrieren als „unbeschriebene Blätter“ mit einer möglichst guten Grundbildung und wenig berufsspezifischen Kenntnissen (vgl. DORE 1998). Der Unterschied zum liberalen Modell ist, dass aufgrund des hohen Beschäftigungsschutzes („lifetime employment“) die Aus- und Weiterbildung im Beruf viel intensiver und breiter ist, da die Mobilität der Arbeitnehmenden, zumindest derjenigen, die in Großbetrieben arbeiten, deutlich geringer ist.

Im **etatistischen Modell** führt das stärkere öffentliche Engagement für berufliche Bildung dazu, dass im Bildungssystem stärker berufsspezifische Abschlüsse ermöglicht werden (vgl. BUSEMEYER 2009a). De facto sind diese allerdings immer noch stark auf Allgemeinbildung fokussiert, sodass die Rekrutierungsmuster denen der anderen beiden Regime ähneln.

Im **kollektiven Modell** unterscheidet sich das Bild der Fachkraft von dem der anderen Systeme grundlegend, denn es ist stark durch das Berufsprinzip geprägt (vgl. BAETHGE 1996; GREINERT 1995). Der wesentliche Grund hierfür ist, dass die Mechanismen der Zertifizierung von beruflichen Qualifikationen spezifischer auf die Berufsbilder des Beschäftigungssystems zugeschnitten sind. Dies führt dazu, dass es neben firmeninternen und dem allgemeinen Arbeitsmarkt in kollektiven Systemen starke berufsfachliche Arbeitsmärkte gibt. Die Koordination zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften in der Entwicklung von Berufsbildern sorgt dafür, dass Fachkräfte einerseits spezifische Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben (die Arbeitgeber-Perspektive), andererseits aber auch berufliche Mobilität auf berufsfachlichen Arbeitsmärkten (die gewerkschaftliche Perspektive) sichergestellt ist.

Abschließend bleibt zu betonen, dass in der Realität nicht nur nationale Bildungs- und Beschäftigungssysteme die Strategien der Fachkräftequalifizierung beeinflussen, sondern ganz wesentlich auch einzelbetriebliche Bedürfnisse (vgl. HERRMANN 2008). Betriebe können natürlich auch Personalstrategien verfolgen, die der Systemlogik entgegenstehen. Damit können allerdings Wettbewerbsnachteile einhergehen (vgl. HALL/SOSKICE 2001), sodass Unterneh-

men erfolgreicher sind, wenn sie ihre Ausbildungsformen an die jeweiligen Gegebenheiten anpassen. Zumindest ist es schwieriger, kollektive Strategien in einem liberalen Umfeld umzusetzen als umgekehrt, denn der kollektive Ansatz erfordert die Koordination mit organisierten Interessen über den betrieblichen Kontext hinaus.

Schlussbemerkungen

Dieser Beitrag hat die Frage aufgeworfen, inwiefern Bildungssysteme die Strategie der Fachkraftqualifizierung in der Welt der wirtschaftlich entwickelten OECD-Staaten beeinflussen. Hierzu wurden unterschiedliche Modelle herangezogen, die durch ein spezifisches Zusammenspiel von Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem sowie industriellen Beziehungen gekennzeichnet sind. Wie dieses Kräftefeld wirkt und die Fachkräftequalifizierung beeinflusst, konnte im Rahmen des zur Verfügung stehenden Platzes nur idealtypisch skizziert werden. Jedoch kann plausibel angenommen werden, dass Unternehmen lernen, bestehende Kontexte zu ihrem Vorteil zu nutzen, sodass sie zu Unterstützern des bestehenden Modells werden. Dies wirkt sich auf das vorherrschende normative Leitbild einer „Fachkraft“ aus. In kollektiven Systemen dominiert hier das Berufsprinzip, in liberalen und etatistischen Modellen hingegen der Typus der universal vorgebildeten, mobil einsetzbaren Fachkraft mit der Fähigkeit und Bereitschaft zu spezifischem „on-the-job“-Training. In segmentalistischen Systemen dominiert die Firma als identitätsstiftender Kontext vor anderen Aspekten. Die Schlussfolgerung aus der aufgestellten These ist, dass bestehende Qualifizierungsmuster nicht kurzfristig an sich verändernde Kontextbedingungen angepasst werden können, sondern häufig eine hohe Beharrungskraft aufweisen. Darüber hinaus machten die Ausführungen deutlich, dass Modelle der Fachkraftqualifizierung nicht ohne Weiteres in einen anderen Kontext übertragen werden können. ■

Literatur

- ABE, M.; HOSHI, T.: *Corporate Finance and Human Resource Management in Japan*. In: AOKI, M.; JACKSON, G., MIYAJIMA, H. (Hrsg.): *Corporate Governance in Japan: Institutional Change and Organizational Diversity*, Oxford, New York 2007, S. 257–281
- ACEMOGLU, D.; PISCHKE, J.-S.: *Why Do Firms Train? Theory and Evidence*. In: *Quarterly Journal of Economics*, 113 (1998) 1, S. 79–119
- ALLMENDINGER, J.: *Educational Systems and Labour Market Outcomes*. In: *European Sociological Review*, 5 (1989) 3, S. 231–250
- ALLMENDINGER, J.; NIKOLAI, R.: *Bildungs- und Sozialpolitik: Die zwei Seiten des Sozialstaats im internationalen Vergleich*. In: *Soziale Welt*, 61 (2010) 2, S. 105–119
- BAETHGE, M.: *Berufsprinzip und duale Ausbildung: Vom Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung?* In: WITTEW, W. (Hrsg.): *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft*. Bielefeld 1996, S. 109–124
- BLOSSFELD, H.-P.: *Is the German Dual System a Model for a Modern Vocational Training System?* In: *International Journal of Comparative Sociology* 33 (1992) 3–4, S. 168–181

BUSEMEYER, M. R.: *Asset specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies*. In: *Socio-Economic Review*, 7 (2009a) 3, S. 375–406

BUSEMEYER, M. R.: *Wandel trotz Reformstau: Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970*. Frankfurt a.M., New York 2009b

BUSEMEYER, M. R.: *Education Funding and Individual Preferences for Redistribution*. In: *European Sociological Review*, (im Erscheinen) 29 (2013)

BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C.: *Introduction: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation*. In: Busemeyer, M. R.; TRAMPUSCH, C. (Hrsg.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford, New York 2012, S. 3–38

CROUCH, C., FINEGOLD, D.; SAKO, M.: *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford, New York 1999

CULPEPPER, P. D.: *Creating Cooperation: How States Develop Human Capital in Europe*. Ithaca, London 2003

DORE, R.; SAKO, M.: *How the Japanese Learn to Work (2nd edition ed.)*. London, New York 1998

ESTÉVEZ-ABE, M.; IVERSEN, T.; SOSKICE, D.: *Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State*. In: HALL, P. A.; SOSKICE, D. (Hrsg.): *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford, New York 2001, S. 145–183

GREINERT, W.-D.: *Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie*. In: *BWP* 24 (1995) 5, S. 31–35

HALL, P. A.; SOSKICE, D.: *An Introduction to Varieties of Capitalism*. In: HALL, P. A.; SOSKICE, D. (Hrsg.): *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford, New York 2001, S. 1–68

HEIDENHEIMER, A. J.: *Disparate Ladders: Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland*. New Brunswick, London 1997

HERRMANN, A.: *Rethinking the link between labour market flexibility and corporate competitiveness: a critique of the institutionalist literature*. In: *Socio-Economic Review*, 6 (2008) 4, S. 637–669

KING, D.: *Employers, Training Policy, and the Tenacity of Voluntarism in Britain*. *Twentieth Century British History*, 8 (1997) 3, S. 383–411

MARSDEN, D.; RYAN, P.: *Institutional Aspects of Youth Employment and Training Policy in Britain*. In: *British Journal of Industrial Relations*, 28 (1990) 3, S. 351–369

THELEN, K.: *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. Cambridge, New York, Melbourne 2004

Anzeige

Arbeitskräftebedarf

Nachfrage, Rekrutierungsprozesse und Engpässe aus Sicht der Betriebe

Das Thema Fachkräftebedarf wird in Wissenschaft und Öffentlichkeit intensiv und kontrovers diskutiert. Der Bericht analysiert die Arbeitskräftenachfrage der Betriebe und versucht, aktuelle Engpässe auf dem Arbeitsmarkt zu identifizieren. Zunächst wird die Entwicklung der Betriebs- und Beschäftigungsstruktur sowie der offenen Stellen differenziert für verschiedene Teilarbeitsmärkte dargestellt. Weiterhin werden verschiedene Indikatoren diskutiert, die Hinweise auf Arbeitskräfteengpässe geben können. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass in Deutschland derzeit kein allgemeiner, flächendeckender Fachkräftemangel besteht. Dennoch sind bestimmte Berufe, Regionen und Branchen zu erkennen, in denen die Engpässe zugenommen haben. Dies gilt etwa für Berufe aus dem Gesundheits- und Sozial-, aber auch dem Elektrobereich. Auf regionaler Ebene treten Fachkräfteengpässe am ehesten in den süddeutschen Bundesländern auf, im Branchenvergleich scheinen Engpässe vornehmlich in einzelnen Dienstleistungsbereichen zu bestehen.



Alexander Kubis, Ute Leber,
Anne Müller, Jens Stegmaier

Der Arbeitskräftebedarf in Deutschland 2006 bis 2011

Nachfrage, Rekrutierungsprozesse und Engpässe aus Sicht der Betriebe

IAB-Bibliothek, 339

2013, 95 S., 26,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4065-3

Best.-Nr. 300805

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

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



Berufsausbildung in Mexiko – Wie das Land das duale Modell tropenfest macht

► Mexiko ist einer der größten Wirtschaftsstandorte weltweit und als G-20-Mitgliedstaat auch für deutsche Unternehmen ein attraktiver Standort. Bei der Produktion im globalen Wettbewerb kommt der Fachkräftequalifizierung und -sicherung eine zunehmende Bedeutung zu. Berufliche Bildung als Kombination von Theorie und betrieblicher Ausbildung gilt dabei als erfolgreiche Strategie, um Fachkräfte dem wirtschaftlichen Bedarf entsprechend zu qualifizieren. Zu diesem Zweck hat Mexiko eine an das deutsche Modell angelehnte Ausbildungsform entwickelt und diese an seine „tropischen“ Rahmenbedingungen angepasst. Der Beitrag stellt die Charakteristika der mexikanischen dualen Berufsausbildung vor und beleuchtet Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum deutschen Berufsbildungssystem.

Das Bildungs- und Berufsbildungssystem in Mexiko

Das mexikanische Bildungssystem besteht aus drei Stufen: Grundbildung (neun Jahre), Sekundarstufe II (drei Jahre) und höhere Bildung.¹ Seit Dezember 2010 umfasst die Schulpflicht auch die Sekundarstufe II, die entweder als professionelle/-r Techniker/-in („profesional técnico bachiller“) an einer Berufsschule oder mit dem allgemeinbildenden Abitur („Bachillerato“) abgeschlossen werden kann.² Mit erfolgreichem Abschluss der Sekundarstufe II besteht die Möglichkeit, an einer Hochschule zu studieren. In der Sekundarstufe II gibt es ca. 4,2 Millionen Schüler/-innen, von denen sich neun Prozent für den berufsbildenden Weg als Alternative zur Allgemeinbildung entscheiden (vgl. SEP 2011, S. 98). Für die Berufsbildung in Mexiko zuständig ist an erster Stelle das „Nationale Kolleg für technisch-berufliche Ausbildung – CONALEP“ (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) mit ca. 300.000 Schüler/-innen. Dies entspricht einem Anteil von 76,5 Prozent aller Berufsschüler/-innen (vgl. SEP 2011, S. 111). Das CONALEP ist mexikowweit mit 501 Schulen vertreten und ist dem Bildungsministerium unterstellt. Daneben gibt es weitere Schulen, wie die CBT (Centro de Bachillerato Tecnológico), CECYTE (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos) und andere. Die schulische Berufsausbildung in Mexiko umfasst drei Semester Grundausbildung, drei weitere Semester für eine fachliche Vertiefung sowie ein Semester für ein obligatorisches Betriebspraktikum.

Die Geschichte der dualen Berufsausbildung in Mexiko

Der Beginn des dualen Modells der Berufsausbildung in Mexiko ist auf die Zusammenarbeit von CONALEP im Bundesstaat „Estado de México“ mit Mercedes-Benz in den



DIANA CÁCERES-REEBS

Wiss. Mitarbeiterin und Projektleiterin für Lateinamerika im Arbeitsbereich „Internationale Kooperation und Beratung“ im BIBB



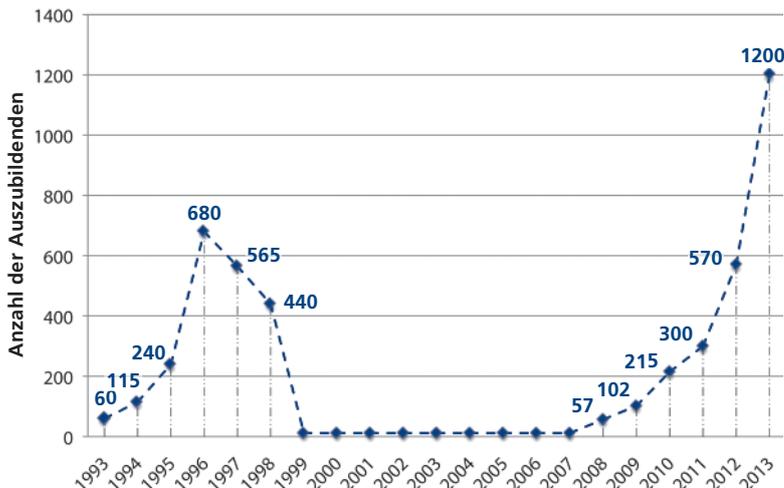
UDO SCHNEIDER

Geschäftsführer der „Deutsch-mexikanischen Allianz für Technologietransfer“ (ALTRATEC) in Almoloya del Río/México

¹ Vgl. Allgemeines Bildungsgesetz, Reform 2013, Art. 37; www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf (Stand: 05.08.2013).

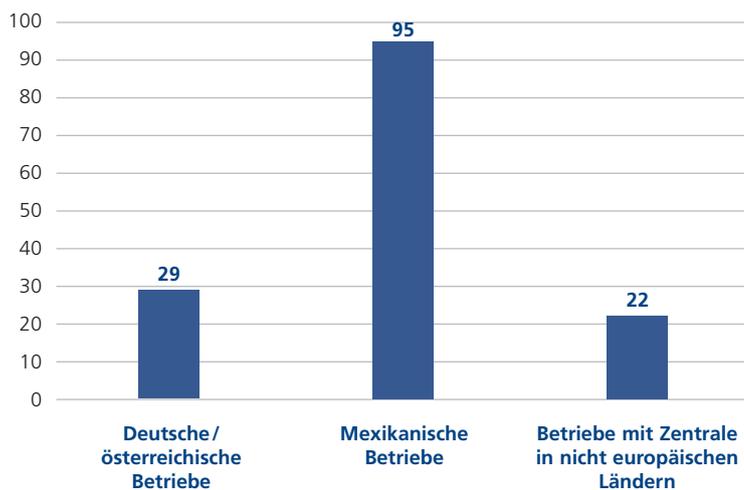
² Vgl. SEP 2013; www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/bachillerato_general.php (Stand: 05.08.2013).

Abbildung 1 Auszubildende im mexikanischen dualen System



Quelle: Altratec, Datenbank SAED, Stand: 30. Juni 2013

Abbildung 2 Beteiligte Betriebe an der dualen Ausbildung (n=146)



Quelle: Altratec, Datenbank SAED, Stand: 30. Juni 2013

Jahren 1993 bis 1998 zurückzuführen. An diesem Kooperationsprojekt nahmen damals CONALEP-Berufsschüler/-innen aus den Berufen Kfz-Mechaniker/-in, Industrieanlagen-Elektroniker/-in und Elektromechaniker/-in teil. Zwischen den Jahren 1999 und 2005 wurde das Projekt nur noch mit einigen Zulieferfirmen weitergeführt, da bei Mercedes-Benz (später Daimler Chrysler) ein Einstellungsstopp bestand. Neben einigen klein- und mittelständischen Unternehmen im Estado de México bilden auch Siemens in Guadalajara und Volkswagen in Puebla seit den 1970er-Jahren selbst aus.

Am Ende des Jahres 2008 beschloss CONALEP, dieses duale Ausbildungssystem im Estado de México wieder aufzunehmen, da die Absolvierenden aller Pilotprojekte nach ihrer Ausbildung im Jahr 1998 eine angemessene Beschäftigung gefunden hatten (vgl. SCHNEIDER 1999). Zu diesem Zweck unterzeichnete im Frühjahr 2009 die nationale Generaldirektion von CONALEP eine Kooperationsvereinbarung mit dem BIBB, um den Informationsaustausch und die Neubelebung des dualen Ausbildungssystems zu fördern. Für die Fachberatung vor Ort und zur Ausweitung des Ausbildungsangebots wurde die dafür gegründete Firma „Deutsch-mexikanische Allianz für Technologietransfer (ALTRATEC)“ vom CONALEP beauftragt. Der Schwerpunkt der dualen Ausbildung wurde ab 2009 auf die Berufsfelder Elektromechanik und Informatik gelegt. CONALEP erarbeitete mit ALTRATEC zudem neue bundesweit geltende Regelwerke und Lehrinhalte zu den dualen Ausbildungsberufen Werkzeugmechaniker/-in, Mechatroniker/-in, Fachinformatiker/-in, Tourismuskaufmann/-kauffrau sowie Koch/Köchin (vgl. AGUIRRE 2011).

Von 1993 bis 2012 haben insgesamt 762 Auszubildende in den Bundesstaaten Estado de México, Morelos, Tlaxcala, Chiapas und Nuevo León ihre Berufsausbildung in Kooperation mit mexikanischen und deutschen Firmen dual abgeschlossen. Teilnehmende waren vornehmlich Schüler/-innen des CONALEP. Neben dem CONALEP sind heute auch die Fachhochschulen UPVM (Universidad Politécnica im Valle de México) und die UPVT (Universidad Politécnica im Valle de Toluca) im Bundesstaat Estado de México sowie die UPT (Universidad Politécnica in Tlaxcala) am dualen Berufsbildungssystem beteiligt. Aktuell gibt es ca. 800 Auszubildende im dualen System, davon ca. 600 im Estado de México. Bis Ende 2013 soll die Zahl von 1.200 Auszubildenden erreicht werden (vgl. Abb. 1).

Die betriebliche Ausbildung wird derzeit von 146 verschiedenen Firmen durchgeführt (vgl. Abb. 2). Über 50 Prozent davon sind Klein- und mittelständische Unternehmen.³

Kernelemente der mexikanischen dualen Ausbildung

Das im Estado de México mit Unterstützung des BIBB initiierte duale Berufsausbildungsmodell dauert drei Jahre und besteht zu 75 Prozent aus der praktischen Ausbildung im Betrieb und in überbetrieblichen Zentren sowie zu 25 Prozent aus einem Theorieteil. Da in Mexiko die Berufsschulen von den Ausbildungsbetrieben oft weit entfernt sind, hat Mexiko eine innovative Lösung gefunden, um Berufsschulinhalte durch den Einsatz einer Lernsoftware zu

³ Vgl. Datenbank SAED www.altratec.mx (Stand: 05.08.2013).

behandeln. So wird der Theorieteil der dualen Ausbildung durch eine E-Learning-Plattform vermittelt. Das duale Ausbildungsmodell in Mexiko stützt sich auf drei Säulen:

1. Die Ausbildung im Betrieb: Die dreijährige Ausbildung wird im Betrieb durchgeführt und richtet sich nach den deutschen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Diese werden zunächst übersetzt und danach inhaltlich an den spezifischen Bedarf in Mexiko angepasst. ALTRATEC betreut die Firmen bei der Planung der Ausbildungsphasen, der Beschreibung der Ausbildungsplätze sowie bei der Definition von Ausbildungszielen.

2. Die Ausbildung in den überbetrieblichen Zentren: Ergänzt wird die betriebliche Ausbildung durch sechs überbetriebliche Ausbildungskurse, die zwei Mal pro Jahr jeweils drei Wochen stattfinden. Die Kurse werden dabei von deutschen Bildungsanbietern, zertifizierten Trainerinnen und Trainern sowie durch Personal aus den beteiligten Unternehmen bei ALTRATEC durchgeführt. Durch die überbetrieblichen Zentren werden Inhalte abgedeckt, die vom Ausbildungsbetrieb nicht angeboten werden können, aber zu den Anforderungen der Ausbildungsordnungen gehören.

3. Die Ausbildung durch die multimediale Lehr- und Lernsoftware „Konstrulab“: Die betriebliche Ausbildung wird durch den Einsatz der multimedialen Lehrsoftware „Konstrulab“ ergänzt. Diese ist in den Ausbildungsfirmen als eine E-Learning-Plattform installiert. Sie ist handlungsorientiert konzipiert und dient der Vermittlung der Berufsschulhalte. Die Auszubildenden sind verpflichtet, sich mindestens eine Stunde pro Tag mit den Inhalten zu beschäftigen und sich einer regelmäßigen Fortschrittskontrolle zu unterziehen. Damit erfüllt Konstrulab zugleich die Funktion einer Bewertungsplattform, die das erreichte Berufsschulwissen und die (von der Deutsch-Mexikanischen Industrie- und Handelskammer (CAMEXA) und dem Bildungsministerium) vorgeschriebenen und bearbeiteten Inhalte dokumentiert.

Gemeinsamkeiten zum deutschen Ausbildungssystem

Mexiko hat in Kooperation mit dem BIBB und weiteren lokalen und internationalen Akteuren einen Weg gefunden, Hauptmerkmale und Vorteile des deutschen dualen Modells der Berufsausbildung in die eigene Bildungslandschaft zu integrieren. Diese dualen Komponenten sind inzwischen national reguliert und stellen aus staatlicher Sicht einen zentralen Beitrag zur Senkung der Jugendarbeitslosigkeit dar.⁴ Für die Firmen ist das duale System wichtig, um qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen. Ein wich-

⁴ Vgl. Internetportal EdoMex; http://portal2.edomex.gob.mx/edomex/noticias/EDOMEX_NOTICIAS_214513 (Stand: 05.08.2013).

tiger Qualitätsgarant ist dabei die Deutsch-Mexikanische Industrie- und Handelskammer CAMEXA vor Ort.

Im mexikanischen dualen Modell lassen sich folgende Gemeinsamkeiten zum deutschen Ausbildungsmodell herausarbeiten:

- **Lernorte:** Die Ausbildung findet zum größten Teil im Betrieb statt.
- **Ausbildungsinhalte:** Die Auszubildenden werden nach vorgeschriebenen Rahmenplänen und mit festgelegten Ausbildungsplatzbeschreibungen in betrieblichen und überbetrieblichen Bildungsmaßnahmen ausgebildet.
- **Ausbildungsvertrag:** Zwischen den Auszubildenden und dem Ausbildungsbetrieb wird ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen.
- **Kammerregistrierung:** Die Ausbildungsverträge werden bei der CAMEXA registriert.
- **Ausbildungsvergütung:** Im Vertrag wird eine monatliche Vergütung von ca. 100 Euro festgelegt. In Mexiko entspricht dies ungefähr dem derzeitigen Mindestlohn.
- **Berichterstattung:** Die Auszubildenden führen Wochenberichtshefte.
- **Prüfung:** Die Auszubildenden legen bei der CAMEXA eine Zwischen- und Abschlussprüfung ab. Allerdings findet diese Prüfung nur statt, wenn die Auszubildenden zusätzlich den dualen Abschluss mit deutscher Anerkennung erlangen möchten.

Unterschiede zum deutschen Ausbildungssystem

Was heißt nun „das duale Modell tropenfest machen“? Die Entwicklung der dualen Ausbildungsvariante in Mexiko zeigt deutlich, dass das deutsche Modell nicht eins zu eins zu übertragen ist. Konkret geht es in Mexiko um den sogenannten Prozess der „tropicalización“, d. h. die Anpassung und Weiterentwicklung einzelner Elemente des deutschen Berufsbildungssystems an die vorhandenen Rahmenbedingungen. So unterscheidet sich das mexikanische Modell in den fünf folgenden Merkmalen vom deutschen System:

VERGABE VON AUSBILDUNGSPLÄTZEN

Durch eine zentrale Vorauswahl der Auszubildenden wird garantiert, dass Ausbildungsplatzsuchende und -anbieter schnell und zuverlässig zueinanderfinden. Dies ist ein signifikanter Unterschied zum deutschen System, wo jeder interessierte Jugendliche selbst nach einem Ausbildungsplatz sucht und sich direkt bei einem Unternehmen bewirbt. In Mexiko beginnen die Jugendlichen ihre reguläre Berufsausbildung im CONALEP oder einer vergleichbaren Einrichtung. Ab dem zweiten Semester können die Jugendlichen ihr Interesse für den Wechsel in das duale System bekunden. Durch ALTRATEC und CONALEP findet

unter den Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern eine Vorauswahl statt, bei der die Motivation, Grundeinstellung und Disziplin als Bewertungsmaßstab herangezogen werden (vgl. AGUIRRE 2011). So wie in Deutschland entscheidet als letzte Instanz das Unternehmen über die Aufnahme der Auszubildenden. Allerdings ist die Anzahl der Ausbildungsbetriebe im Vergleich zu Deutschland noch sehr begrenzt, weil das Lernen nach dem dualen Prinzip vielen Unternehmen noch nicht bekannt ist. Dank der aktiven Werbung für dieses Modell durch CONALEP und ALTRATEC steigt die Zahl der teilnehmenden Unternehmen jedoch stetig.

ABSCHLUSSPRÜFUNGEN UND -ZEUGNISSE

In Mexiko setzt sich die Abschlussnote der dualen Berufsausbildung aus drei Teilkomponenten zusammen: Den Einzelnoten der überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen, den Beurteilungen des Betriebs sowie der Note aus dem Abschlussprojekt, das mit dem deutschen Gesellenstück vergleichbar ist. Ein wesentlicher Unterschied besteht bei der Beurteilung der Abschlussprüfung. Sie wird von den Lehrkräften im CONALEP abgenommen und nicht wie in Deutschland durch einen unabhängigen Prüfungsausschuss der Kammerorganisationen. Das Zeugnis bestätigt nicht nur die bestandene Ausbildung, sondern berechtigt zugleich zur Aufnahme eines Hochschulstudiums.

Wer die duale Ausbildungsform im CONALEP absolviert hat, kann nach der Abschlussprüfung eine zusätzliche Prüfung bei der Deutsch-Mexikanischen Industrie- und Handelskammer CAMEXA ablegen, um ein Kammerzeugnis nach dem deutschen dualen Modell zu erlangen. Dieses genießt internationale Anerkennung und gilt daher als ein zusätzliches Qualitätsprädikat. Das Kammerzeugnis wird zudem von den mexikanischen Bildungsinstitutionen anerkannt, weil die CAMEXA neben den IHK-Richtlinien (Zwischen- und Abschlussprüfung nach DIHK-Richtlinien) auch die Vorgaben des mexikanischen Rats für Standardisierung und Zertifizierung von Arbeitskompetenzen „CONOCER“ (Consejo de Normalización y Certificación) erfüllt.

QUALIFIZIERUNG DES AUSBILDUNGSPERSONALS

Die Tätigkeit als Ausbilder/-in in einem Betrieb ist auch in Mexiko an einen Eignungsnachweis gebunden. Während in Deutschland die Kammer von jedem Ausbildungsbetrieb mindestens eine/-n zertifizierte/-n Ausbilder/-in verlangt, reicht es für die CAMEXA in Mexiko zurzeit aus, wenn der Ausbildungsbetrieb von der Firma ALTRATEC bzw. von ihren IHK-zertifizierten Ausbilderinnen und Ausbildern akkreditiert wurde. Die Grundlage der Kooperation zwischen ALTRATEC und CAMEXA bildet eine Rahmenvereinbarung zur Umsetzung des dualen Systems in Mexiko, die ALTRATEC mit ihren 62 Beschäftigten als Durchführungspartner legitimiert.

ENTWICKLUNG VON AUSBILDUNGSORDNUNGEN

Während in Deutschland von Anfang an Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften maßgeblich an der Entwicklung und Modernisierung von Ausbildungsordnungen beteiligt sind, erfolgt in Mexiko lediglich die Einbindung der Arbeitgeberseite über die zuständigen Regierungsstellen. Dabei wird auf Bundesstaatsebene zwischen CONALEP und den Unternehmen in Abstimmung mit ALTRATEC festgelegt, welche (neuen) Kompetenzen im Betrieb zu erwerben sind und welche (neuen) Lernfelder behandelt werden sollen. Die Beteiligung von ALTRATEC garantiert, dass die deutschen Rahmenlehrpläne durch neue Lerninhalte vom CONALEP dem veränderten Bedarf angepasst werden. Es liegt jedoch noch kein rechtlich verbindliches Konzept vor, wie Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter/-innen und der Staat als gleichwertige Partner in die Gestaltung der dualen Ausbildung einzubinden sind.

FINANZIERUNG DER AUSBILDUNG

Die Finanzierung der betrieblichen Ausbildung durch die Wirtschaft ist ein typisches Merkmal des deutschen Berufsbildungssystems. In allen mexikanischen Bundesstaaten, die am dualen System teilnehmen, tragen die Ausbildungsbetriebe für ihre Auszubildenden die Kosten. Diese umfassen die überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen, das Ausbildungspersonal, den Arbeitsplatz und die zugehörige Ausstattung, Bücher, Berufsbekleidung, umgelegte Betriebskosten, das IT-System zur Anwendung von „Konstrulab“, die Prüfungen an der CAMEXA sowie die Ausbildungsvergütung.

Um mehr Unternehmen für das Ausbildungsmodell zu gewinnen, lancierte die Regierung des Estado de México im Jahr 2011 über ihre Förderstelle „Mexikanischer Rat für Wissenschaft und Technologie“ (Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología) ein „Stipendienprogramm für die duale Berufsausbildung“ (vgl. GOBIERNO DE ESTADO DE MEXICO/CONSEJO MEXIQUENSE DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA [COMECYT] 2013). Der Bundesstaat übernimmt dabei einige Kosten und entlastet so die Unternehmen.

Das Stipendienmodell zeigt, dass eine Verbundpartnerschaft zwischen Staat und Wirtschaft auf der Ebene der Finanzierung in Mexiko möglich ist und Anreize für Unternehmen schafft, dual auszubilden. Damit langfristig die Hauptverantwortung bei der Finanzierung aufseiten der Wirtschaft bleibt, gibt es bereits in verschiedenen Bundesstaaten Überlegungen, das Stipendienmodell des Estado de México weiterzuentwickeln. Ein Vorschlag ist, die staatliche Übernahme der Ausbildungsvergütung im Verlauf der dreijährigen Ausbildung degressiv zu gestalten, sodass mit zunehmender Qualifikation der Auszubildenden der Eigenanteil der Ausbildungsbetriebe steigt.

Ausblick – Die Ausweitung der dualen Ausbildung in Mexiko

Die bisherigen Erfahrungen mit der dualen mexikanischen Berufsausbildung zeigen, dass eine Kombination von Theorie und betrieblicher Ausbildung in Mexiko grundsätzlich möglich ist, solange die Wirtschaft mitmacht. Auch die stetige Zunahme der Anzahl von Auszubildenden in den Betrieben von 57 im Jahr 2008 auf voraussichtlich 1.200 zum Ende des Jahres 2013 lässt konkrete Erfolge der „Neubelebung der dualen Ausbildung“ in Mexiko erkennen. Für die weitere Verbreitung des dualen Berufsbildungssystems hat das Land dennoch in den nächsten Jahren einige Hürden zu bewältigen:

- **Rechtlicher Rahmen:** Um die duale Ausbildung als eine feste Ausbildungsform zu verankern, braucht es einen nationalen Konsens darüber, wie die Ziele, Akteure und Rollen im Berufsbildungssystem zu definieren sind. Als ein geeignetes Instrument bietet sich ein Gesetz, vergleichbar mit dem deutschen Berufsbildungsgesetz, an. Das BIBB berät derzeit auf der Grundlage der Vereinbarung mit CONALEP die mexikanischen Akteure dabei, eine nationale Gesetzgebung für die mexikanische duale Ausbildung zu erarbeiten.
- **Ausbildungsinhalte:** Die Ordnungsarbeit in Mexiko soll in Zukunft dahingehend konkretisiert werden, dass Vorschläge der Unternehmerorganisationen in Abstimmung mit dem CONALEP und dem Bildungsministerium sowie Vorschläge der Bundesstaaten in das Ordnungsverfahren auf nationaler Ebene eingehen.
- **Gesellschaftliche Akzeptanz:** Eine stärkere Informationspolitik verbunden mit Werbekampagnen könnte dazu beitragen, die Attraktivität und damit die gesellschaftliche Akzeptanz beruflicher Aus- und Weiterbildung in Mexiko zu erhöhen.
- **Finanzielle Rahmenbedingungen:** Eine degressive Finanzierung der betrieblichen Ausbildung durch den Staat könnte ein zentrales Element sein, um die Einbindung der Wirtschaft zu fördern. Der Erfolg eines solchen Modells wird sich jedoch erst in einigen Jahren messen lassen.
- **Beratung durch die zuständigen Stellen:** Durch einen verbreiteten Einsatz von qualifizierten Beratungsangeboten für die Ausbildungsunternehmen kann die Qualität der Ausbildung gesichert und weiterentwickelt werden. Den Unternehmen, Auszubildenden, Eltern und Berufsschullehrkräften müssen kompetente Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Was kann Deutschland am Beispiel von Mexiko lernen? Bei dem Prozess, das duale Ausbildungsmodell in Mexiko „tropfenfest“ zu machen, handelt es sich um einen systemischen Ansatz, der von deutschen und mexikanischen Akteuren gemeinsam aufgegriffen wurde; er ist vielversprechend und nachhaltig. Zwei Punkte scheinen aus deutscher Sicht von besonderem Interesse zu sein: Die Vermittlung fachtheoretischer Inhalte über E-Learning-Plattformen könnte eine interessante Alternative in einigen dünn besetzten Ausbildungsberufen sein. Der Übergang von der Schule in den Beruf ist für die sogenannten marktbenachteiligten Jugendlichen in Deutschland mit Schwierigkeiten verbunden. Hier wäre zu prüfen, ob die Schulen – ergänzend zu den Vermittlungsbemühungen der Arbeitsagenturen – stärker eine Vermittlungsrolle, ähnlich wie bei CONALEP und ALTRATEC, übernehmen könnten.

Aus mexikanischer Sicht steht so viel fest: Das Land entwickelt das duale Modell kontinuierlich weiter und macht es zunehmend „tropfenfester“. ■

Literatur

SCHNEIDER, U.: ALTRATEC – Seguimiento de Egresados 1996–1999. Santiago Tianguistenco 1999

AGUIRRE, H. u. a. (Hrsg): Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). El Sistema dual de formación técnica en Alemania y en el CONALEP. Metepec 2011

GOBIERNO DE ESTADO DE MEXICO; CONSEJO MEXIQUENSE DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (COMECYT): Convocatoria para el Otorgamiento de Becas de Educación Dual. San Mateo Atenco 2013. – URL: http://comecyt.edomex.gob.mx/sites/default/files/convocatoria_becas_dual_2013.pdf (Stand: 05.08.2013)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP): Sistema Educativo, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011. Ciudad de México 2011. – URL: www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf (Stand: 05.08.2013)



Ausbilden im Ausland – Motive und Erfahrungen deutscher Unternehmen am Beispiel China

Interview mit Ralph Linde und Stefan Dietl

► Was im Rahmen europäischer Bildungspolitik seit gut einem Jahr als Erfolgsrezept gehandelt wird – die Qualifizierung von Fachkräften nach dualem Modell – praktizieren deutsche Unternehmen schon seit einigen Jahren an unterschiedlichen Standorten weltweit. Doch was sind die Beweggründe deutscher Firmen, junge Menschen im Ausland nach dualem Ausbildungsmodell zu qualifizieren? Welcher Rahmenbedingungen bedarf es, um eine duale Ausbildung in einem fremden Land zu organisieren? Und warum lohnt sich dieses Engagement?

BWP_ Herr Linde, China bietet wachsende Absatzmärkte und ist damit ein interessanter Produktionsstandort auch für Ihr Unternehmen. Warum bildet Volkswagen in China aus?

Linde_ China hat sich mittlerweile zum größten Absatzmarkt des Konzerns entwickelt. Da wir den überwiegenden Teil der Fahrzeuge im Land produzieren und dabei den gleichen Qualitätsanspruch wie in Deutschland haben, brauchen wir bei unseren Fachleuten auch die gleiche Qualifikation, wie wir sie in Wolfsburg oder an unseren anderen inländischen Standorten erwarten. Hinzu kommt, dass in China nicht nur die Quantität der Fahrzeuge stark angewachsen ist, sondern auch die Komplexität. Vor 15 Jahren haben wir dort Fahrzeuge gebaut, die in Deutschland nicht mehr produziert wurden, heute bauen wir dort die gleichen Modelle. Dies bedeutet für den Qualifikationsbedarf ebenfalls ein sprunghaftes Wachstum.

RALPH LINDE

Jahrgang 1962, Diplom-Pädagoge, Diplom-Sprechwissenschaftler, Vorsitzender der Geschäftsführung der Audi Akademie und Leiter der Volkswagen Group Academy

STEFAN DIETL

Jahrgang 1971, Leiter Ausbildung national/international bei Festo

Die hohe Fachkompetenz der Ingenieure und der Facharbeiter von Volkswagen entsteht nur durch eine dauerhafte berufliche Weiterentwicklung. Die Berufsausbildung legt dabei den Grundstein für die berufliche Entwicklung bei Volkswagen und das weltweit. Dies gilt eben auch für China.

BWP_ Auch Festo bildet in China aus. Herr Dietl, wie organisieren Sie die Ausbildung vor Ort? Wer sind Ihre Partner in der dualen Ausbildung?

Dietl_ Da wir uns an den Prinzipien der dualen Ausbildung in Deutschland orientieren, war unser erster Anlaufpunkt die dortige Auslandshandelskammer. Es gab bei Shanghai schon zwei Ausbildungsmodelle dieser Art. Aber die sind zu weit weg von unserem Global Production Centre in Jinan. So haben wir gemeinsam mit der AHK den dritten Partner, der die Berufsschulfunktion übernimmt, gesucht und gefunden. Das Jinan Technical Vocational Training College war von Anfang an sehr offen und interessiert. Sieben Monate nach dem ersten Besuch wurde ein Letter of Intent unterschrieben – die Grundlage zwischen der AHK, dem College und Festo. Gleichzeitig haben wir in Jinan auch Veranstaltungen initiiert, zu denen wir weitere Firmenvertreter – überwiegend deutscher Unternehmen – eingeladen haben, die vielleicht die Vorzüge der dualen Ausbildung in Deutschland schon kannten. Erfreulicherweise haben sich gleich drei Firmen dafür interessiert und zwischenzeitlich sind weitere Unternehmen hinzugekommen. Wir sahen es als wichtig an, dass es ein gemeinschaftliches Projekt eines Unternehmensverbunds wird und kein reines Programm von Festo. Insofern steht es den dort ansässigen Unternehmen offen, sich an diesem Ausbildungsprojekt zu beteiligen.

Zwischen dem College, der AHK und den Unternehmen gibt es regelmäßige Treffen. In einem „Vocational Training Board-Meeting“ werden Themen abgestimmt, die für den weiterhin erfolgreichen Verlauf wichtig sind. Zudem ist es auch wichtig, dass die Unternehmen sich mit ihrer Expertise und auch mit ihren Bedürfnissen an Qualifikationen einbringen, damit sich das College darauf einstellen kann.

Ausbildungsengagement von Festo im Ausland

Festo hat derzeit 16.200 Beschäftigte – davon rund 7.000 in Deutschland. Darunter sind in Deutschland derzeit über 300 Auszubildende und Dualstudierende. In der Schweiz sind es fünf, in China rund 70 Auszubildende.

Festo bildet an insgesamt drei Standorten aus: in Deutschland, in der Schweiz und seit 2011 in China.

Die meisten Auszubildenden erlernen den Beruf Industriemechaniker/-in, Mechatroniker/-in und Zerspanungsmechaniker/-in. Bei den Studierenden an der Dualen Hochschule ist die Gruppe der Mechatroniker/-innen und der Wirtschaftsingenieure/-ingenieurinnen stark vertreten.

Ausbildungsengagement von Volkswagen im Ausland

Der Volkswagen-Konzern beschäftigt derzeit ca. 17.000 Auszubildende weltweit, davon über 10.000 in Deutschland. Die Gesamtmitarbeiterzahl liegt bei 550.000.

Insgesamt bildet VW an über 50 Standorten im Ausland aus. Das Engagement im Ausland begann Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre mit Aufbau des Werks in Mexico.

Konzernweit werden junge Menschen von ca. 800 Ausbilderinnen und Ausbildern in über 50 verschiedenen Berufen nach dem dualen Modell qualifiziert, davon 75 Prozent in gewerblich-technischen Ausbildungsgängen.

BWP_ Herr Linde, welche Ausbildungsstandards sind für VW am Standort China maßgebend?

Linde_ Die Vorteile des deutschen dualen Ausbildungssystems und die Einbeziehung aller Stakeholder in Bezug auf Lernort und Inhaltsgestaltung ist für Volkswagen auch beim Aufbau einer Ausbildung im Ausland der Maßstab. Volkswagen hat dazu Merkmale abgeleitet, die ins Ausland übertragen werden. Die gesetzliche Lage in China unterscheidet sich von der in Deutschland, die Hoheit für die berufliche Bildung liegt dort beim Staat. In Zusammenarbeit mit den staatlichen Bildungsinstitutionen und unseren chinesischen Partnern können wir aber die wesentlichen Elemente unseres dualen Systems auch in China zum Tragen zu bringen. Die folgenden fünf Punkte sind uns wichtig:

1. Die Inhalte und damit die notwendigen Berufe werden auf Basis einer Kompetenzbeschreibung abgeleitet.
2. Die Lernorte Berufsschule, Trainingszentrum und Betrieb sind auch im Ausland fester Bestandteil der Berufsausbildung.
3. Die betriebliche Ausbildung findet bis zu 75 Prozent in der Wertschöpfung statt.
4. Es gibt fachlich geeignete Lern-Infrastrukturen in Trainingszentrum und Betrieb.
5. Die Ausbildung ist leistungsorientiert, beinhaltet praktische und theoretische Lernzielkontrollen und schließt auch mit einer praktischen Prüfung ab.

BWP_ Auf welches Netzwerk an Kooperationspartnern können Sie dabei zurückgreifen?

Linde_ Bei der Berufsausbildung kooperieren wir mit unseren Joint Ventures und lokalen beruflichen Schulen. Da wir mit sehr vielen Schulen kooperieren, haben wir im letzten Jahr begonnen, sogenannte Kompetenzzentren für Lehrerbildung einzurichten. Diese sollen das Lehrpersonal der Joint Ventures und der kooperierenden Schulen nicht nur technologisch up to date halten, sondern ihm auch pädagogisch zur Seite stehen. Kompetenzorientierte Curricula und Unterrichtsmethoden sind mindestens genauso wichtig wie die Inhalte. Wir wollen, dass unsere Absolventen etwas tun können und nicht nur etwas erzählen können. Ein Beispiel für unser Vorgehen ist auch das Projekt SGAVE

(Sino-German Automotive Vocational Education). Hier bildet Volkswagen gemeinsam mit Audi, Porsche, BMW und Daimler in Kooperation mit derzeit 25 beruflichen Schulen Kfz-Mechatroniker aus. Unterstützt werden wir dabei von der GIZ und dem chinesischen Bildungsministerium in Beijing.

BWP_ Wer legt die Ausbildungsinhalte fest und wie sieht die Verzahnung von schulischen und betrieblichen Lernphasen aus?

Linde_ Der Einstieg erfolgt grundsätzlich über den Abgleich der Inhalte: Was beinhaltet das jeweilige Bildungssystem und was benötigt Volkswagen ggf. noch zusätzlich? Im anschließenden Harmonisierungsprozess bietet Volkswagen an, sowohl inhaltliche Verantwortung für fehlende Themen wie auch durchführende Verantwortung bezogen auf den Lernort zu übernehmen. Das Ergebnis ist eine landestypische Berufsausbildung, die inhaltlich durch einen hohen Praxisanteil aufgewertet ist.

Dazu gehört eine gelungene Integration von Theorie und Praxis und vor allem ein gemeinsames Curriculum über drei Jahre. Die vielfach geübte Praxis, nur das dritte Jahr der Ausbildung, das vom Staat als Praktikum vorgesehen ist, für die betriebliche Ausbildung zu nutzen, reicht uns nicht aus. Vielmehr unterstützen wir die Schulen, die im Übrigen in aller Regel hervorragend ausgestattet sind, auch die ersten beiden Jahre darin, kompetenzorientiert neuere Technologien zu vermitteln, und bieten auch in dieser Zeit schon betriebliche

RALPH LINDE

„Es gelingt uns mehr und mehr, die wesentlichen Elemente unseres dualen Systems auch in China zum Tragen zu bringen. Wichtig ist, dass sich die Verantwortlichen in den Ländern auf eine Neugestaltung einlassen.“



Einsätze an. Der Einsatz fachlich und pädagogisch hoch qualifizierter Ausbilder spielt bei der erfolgreichen Umsetzung eine zentrale Rolle. Eine hochwertige landestypische Akkreditierung und in den meisten Fällen auch ein AHK-Zertifikat sind für Volkswagen auch aus Gründen der Attraktivität der Berufsausbildung dabei selbstverständlich.

Dietl_ Wir haben uns zunächst am Ausbildungsrahmenplan der deutschen IHK-Ausbildung des Industriemechanikers orientiert, denn das ist ein generalistischer Beruf und deckt daher einen Großteil der Qualifikationsbedürfnisse der teilnehmenden Unternehmen. Daraus haben wir dann mit AHK und dem College einen Extrakt gebildet und so ein Curriculum vorgeschlagen.

BWP_ *VW verfügt über Ausbildungserfahrung auch in anderen Ländern. Was sind die größten Herausforderungen bei der Etablierung eines dualen Ausbildungsmodells? Welche Rolle spielen dabei soziokulturelle Besonderheiten?*

Linde_ Wichtig ist, dass die Verantwortlichen in den Ländern sich auf den Prozess einer Neugestaltung der Berufsausbildung einlassen. Es darf nicht vergessen werden, dass die Mitwirkung eines Unternehmens in einem politisch regulierten Berufsausbildungssystem nicht unbedingt in der Intensität, wie wir es brauchen, üblich ist. Auch der Aspekt, dass Lernen im Betrieb ohne Beisein eines staatlichen Lehrers durch einen betrieblichen Ausbilder erfolgen kann, ist immer wieder ein Diskussionspunkt. Ein weiteres Thema ist die Attraktivität der dualen Ausbildung. Viele Bildungssysteme sind auf eine akademische Ausbildung ausgerichtet. Bildungswege, die an ein duales Modell anknüpfen, sind häufig nur für vermeintlich schwache Schüler ausgelegt. Darunter leidet dann die Attraktivität und Volkswagen muss durch innerbetriebliche Entwicklungswege außerhalb einer Akademikerlaufbahn gegensteuern, aber auch mit den staatlichen Verantwortlichen Unterstützungsmaßnahmen diskutieren. Aktuell hilft hier die zumindest in Europa steigende Nachfrage nach dem deutschen dualen Berufsausbildungssystem. Inzwischen hat man in vielen Ländern erkannt, dass die duale Ausbildung die Basis für qualitativ hochwertige Industriearbeit ist.

BWP_ *Festo engagiert sich nicht nur in China, sondern bildet auch ausländische Jugendliche in Deutschland aus. Wie sind Ihre Erfahrungen?*

Dietl_ Wir haben uns das Thema „Corporate Educational Responsibility“ auf die Fahne geschrieben und setzen dies unter anderem dadurch um, dass ein kleiner Beitrag gegen die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Spanien und Portugal geleistet werden soll. So haben wir zwei Auszubildende aus Spanien und einen Auszubildenden aus Portugal eingestellt, die Anfang September ihre Ausbildung als Mechatroniker bei uns in Esslingen beginnen. Uns war dabei von Anfang an wichtig, dass die drei frühzeitig nach Deutschland kommen, damit sie sich im Rahmen einer mehrmonatigen Pre-Integration mit den Gepflogenheiten bei uns

vertraut machen können. Auf diese Weise konnten wir ihnen auch weitere Unterstützung zum Beispiel durch Sprachkurse, gemeinsame Freizeitaktivitäten mit unseren Auszubildenden und anderes mehr bieten. In den ersten Tagen haben wir die neuen Auszubildenden dabei begleitet, sämtliche administrativen Verpflichtungen wie Einwohnermeldeamt, Eröffnung eines Bankkontos etc. zu erledigen. Hierfür haben wir ihnen eine deutsche Auszubildende zur Seite gestellt, die glücklicherweise auch noch selbst deren Muttersprache spricht. Relativ früh haben wir die neuen Auszubildenden dann auch stundenweise in der realen Arbeitswelt „Luft schnuppern lassen“ – und sie haben dadurch die Möglichkeit, schon vor Ausbildungsbeginn etwas Geld zu verdienen und sich an den für Deutschland typischen Tagesablauf zu gewöhnen.

Bei den Ausbildungsaktivitäten in Jinan/China hat es sich bislang sehr bewährt, dass wir versuchen, lediglich die Prinzipien und Vorteile der dualen Ausbildung mitzunehmen, aber lokal an die dortigen Gegebenheiten anzupassen. Gerade die Art des Lernens und der Schwerpunkt der vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten sind immens wichtig. Und da galt es zumindest in der Phase, wenn die Auszubildenden in der praktischen Ausbildung bei Festo sind, möglichst viel von dem zu vermitteln, was einen künftig erfolgreichen Mitarbeiter ausmacht.

BWP_ *Wie gewinnen Sie Auszubildende in einem fremden Land? Und was tun Sie, um ausgebildete Fachkräfte ans Unternehmen zu binden?*

Dietl_ Die drei Auszubildenden aus Spanien und Portugal haben wir dort in technischen Berufsfachschulen angesprochen. Unsere Idee war, dass sie vielleicht schon gewisse technische Grundlagen haben, die später eventuelle sprachliche Defizite kompensieren. Darüber hinaus war es uns wichtig, dass die Auszubildenden bereits im Vorfeld wussten, auf welche Technik und Technologie sie sich einlassen. Ein positiver Nebeneffekt: Durch die Kooperation von Festo Didactic mit technisch orientierten Schulen bringen unsere Auszubildenden teilweise schon Erfahrungen mit Produkten und Technologien von Festo ein.

In China wird durch das College zum Ausbildungsbeginn eine Jobfair organisiert. Hier haben die Unternehmen die Möglichkeit, sich vorzustellen und im Anschluss daran dann auch Tests bzw. Interviews mit Interessenten zu machen. Erfreulicherweise erfährt das Programm in Jinan immer mehr Zuspruch, sodass sich die Bewerberzahl bislang mehr als verdoppelt hat.

Die Bindung der Auszubildenden beginnt teilweise schon vor Ausbildungsbeginn. Spätestens mit dem ersten Tag, an dem die Auszubildenden bei uns sind, müssen sie das Gefühl bekommen, dass Festo ein interessantes und erfolgreiches Unternehmen und ein attraktiver Arbeitgeber ist. Unser Ziel ist es, überwiegend durch nicht monetäre Faktoren zu punkten und zu überzeugen. Das können Faktoren wie die Arbeitsumgebung, moderne Ausbildungswerk-

stätten und Unternehmensgebäude, Gesundheitsförderung, starkes Umweltbewusstsein, aber auch gemeinsame Aktivitäten sein. In einigen Jahren können wir sagen, ob unser Engagement Früchte trägt. In Deutschland haben wir zumindest eine recht hohe Bindungswirkung – das stimmt uns auch für die ausländischen Werke zuversichtlich.

BWP_ Herr Linde, was macht es aus Sicht der Jugendlichen interessant, eine Ausbildung nach deutschem Modell zu absolvieren? Erhöht es ihre Mobilität weltweit?

Linde_ So unterschiedlich die Menschen sind, die bei Volkswagen eine Berufsausbildung aufnehmen, so unterschiedlich sind auch die Motivationen. Sicher ist vordergründig Volkswagen mit seinen Produkten als Unternehmen selbst attraktiv. Ich bin aber überzeugt, dass auch das hohe fachliche Niveau der Berufsausbildung seinen Beitrag leistet. Wer bei Volkswagen ausgebildet wird, kann sicher sein, wertvolle Kompetenzen zu erwerben, die ihn im Berufsleben weiterbringen. Mobilität spielt hier eine nicht so starke Rolle und ist von Land zu Land verschieden. In den USA spielt das vermutlich eine größere Rolle, als zum Beispiel in Russland. Die Anerkennung der Abschlüsse in Deutschland spielt in unserer Wahrnehmung auch eine untergeordnete Rolle und nimmt mit größer werdender Entfernung weiter ab.

BWP_ Herr Dietl, was wissen Sie über das Interesse chinesischer Jugendlicher an einer dualen Ausbildung?

Dietl_ Offenbar ist der hohe Ausbildungsstandard im dualen Ausbildungssystem bekannt, denn in China haben mir Bewerber genau auf diese Frage geantwortet, dass sie es bevorzugen, eine praxisnahe Ausbildung mit hohem Standard in einem erfolgreichen Industrieunternehmen zu absolvieren, anstatt ein theorielastiges Studium an einer Hochschule zu belegen. Dennoch ist uns bewusst, dass wir unsere Arbeitgeberattraktivität noch weiter ausbauen müssen, damit unsere Ausbildungsabsolventen künftig vielleicht Führungskräfte und dann auch selbst Ausbildungsbeauftragte werden. Wenn uns das gelingt, haben wir glaubwürdige und gute „Missionare“ und Referenzen für künftige Auszubildende.

BWP_ Herr Dietl, Herr Linde, nehmen Sie auch Erfahrungen aus dem Ausland mit für die Gestaltung der dualen Ausbildung im eigenen Land? Was lernen Sie von der Arbeits- und Bildungskultur in anderen Ländern?

Dietl_ Ich war sehr überrascht von der Geschwindigkeit, mit der das College in China so ein neues Ausbildungsprogramm organisatorisch auf die Beine gestellt hat. Darüber hinaus wurden viele Dinge wieder bewusst, die einem als selbstverständlich erscheinen, aber bei einem Neuanfang wie in China eben erst mal zu bewältigen sind; so z. B. die Synchronisierung der zu vermittelnden Inhalte an Berufsschulen und Unternehmen. Ein anderer Punkt ist die Kommunikation: Wir sind es gewohnt, dass die Auszubildenden Fragen stellen, wenn sie etwas nicht verstehen; in China

STEFAN DIETL

„In China haben mir Bewerberinnen und Bewerber erzählt, dass sie es bevorzugen, eine praxisnahe Ausbildung in einem erfolgreichen Industrieunternehmen zu absolvieren – statt eines Studiums an einer Hochschule.“



sind sie etwas zurückhaltender. Deswegen ist die Transformation an die dortige Kultur so wichtig. Insofern lautet die Devise: Bewährtes bewahren und Neues schaffen.

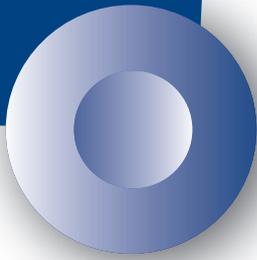
Linde_ Natürlich gibt es in vielen Ländern Elemente und Beispiele in der Arbeit mit Auszubildenden, die nachahmenswert sind. In einem so großen Konzern wie Volkswagen versuchen wir alle voneinander zu lernen, unter den Marken, zwischen den Ländern und Standorten, jeder Experte eines Themas vom anderen.

BWP_ In welcher Weise trägt das Engagement Ihres Unternehmens dazu bei, die Fachkräftequalifizierung in der Region oder gar im Land nachhaltig zu beeinflussen?

Dietl_ In China haben wir von anderen Unternehmen und Colleges Anfragen, ob wir nicht auch behilflich sein könnten. Was möglich ist, versuchen wir und möchten dadurch einen kleinen Beitrag leisten, um jungen Menschen durch eine gute Ausbildung ins Erwerbsleben zu bringen und gute berufliche Perspektiven zu ermöglichen.

Linde_ Gerade in der aktuellen Phase und der weltweit geführten Diskussion um den Wert des deutschen dualen Berufsausbildungssystems, ist der Einfluss sehr stark. Viele Länder und Initiativen orientieren sich an Deutschland und das hilft Volkswagen natürlich vor Ort in den einzelnen Projekten. Die Chance, hier nachhaltige Veränderungen herbeizuführen, war nie größer. Hilfreich ist überdies der Erfolg von schon bestehenden Projekten: zum Beispiel in Portugal, wo Volkswagen gemeinsam mit Siemens, Bosch und der AHK seit 2004 zuerst nur für den Eigenbedarf und inzwischen für über 50 externe Partner eine Berufsausbildung nach dualem Prinzip durchführt. Diese Aktivitäten haben im direkten Umfeld zur Stärkung vor allem der Zuliefer- und Elektroindustrie geführt und wirken auch der Jugendarbeitslosigkeit entgegen. Allerdings darf man bei aller Euphorie dabei nicht vergessen: Von einem internationalen Durchbruch für die duale Berufsausbildung wird man erst reden können, wenn auch die nationalen Unternehmen in den Ländern vom Wert dieses erfolgreichen Modells überzeugt sind. ■

(Interview: Christiane Jäger, Katharina Rempel)



Ausbildungsengagement deutscher Firmen in Indien

Impulse für den Aufbau eines leistungsfähigen Qualifizierungssystems?

► Das duale System der Berufsausbildung erfährt weltweit große Wertschätzung – so auch in Indien. Das Land steht vor der Herausforderung, qualitativ und quantitativ in die Berufsausbildung von Fachkräften zu investieren. Beim Aufbau einer leistungsfähigen Ausbildungsinfrastruktur richtet sich der Blick auch auf das Engagement deutscher Firmen in Indien: Wie bilden diese Unternehmen aus und auf welche Strukturen vor Ort können sie zurückgreifen? Diesen Fragen ging eine explorative Studie zum Ausbildungsengagement deutscher Firmen in Indien nach, die in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Auftrag des BIBB von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) durchgeführt wurde. Der Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse vor.

Ziel und Forschungsdesign

Es war Erkenntnisinteresse der Studie, einen Einblick in das aktuelle und geplante Ausbildungsengagement deutscher Unternehmen in Indien zu erhalten. Zu diesem Zweck wurden die Rahmenbedingungen erfragt, die für eine qualitativ hochwertige betriebliche Aus- und Weiterbildung erforderlich sind. Zudem sollten Optimierungsmöglichkeiten zur Gestaltung einer effektiven und anwendungsorientierten Berufsausbildung in Indien thematisiert werden. Auf Basis der Ergebnisse konnten Good-Practice-Szenarien identifiziert werden, mit deren Hilfe Modelle betrieblicher Ausbildungspraxis erprobt werden könnten. Das Forschungsdesign der Studie, die vorwiegend in der zweiten Jahreshälfte 2011 durchgeführt wurde, setzte sich aus folgenden Bestandteilen zusammen:

- In einem ersten Schritt wurden wissenschaftliche Recherchen zur sozio-politischen Lage in Indien ausgewertet, um eine Grundlage für die Unternehmensbefragungen zu erhalten.
- In einem zweiten Schritt wurden in Kooperation mit der Deutsch-Indischen Handelskammer alle 1.200 dort gelisteten deutschen Unternehmen eingeladen, einen Online-Fragebogen zu beantworten. Der Fragebogen deckte eine breite Palette an Fragestellungen zu aktuellen und geplanten Ausbildungsaktivitäten sowie zum Fachkräftebedarf bzw. -mangel in den Unternehmen ab. An dieser Online-Erhebung nahmen 170 Unternehmen aus verschiedenen Regionen Indiens teil, von denen 63 den gesamten Fragebogen bearbeiteten.
- In einer darauf folgenden qualitativen Erhebung wurden ausgewählte Aspekte, die die Online-Erhebung zutage brachte, mit 26 Unternehmen, die bereits an der Online-Erhebung teilgenommen hatten, in Telefoninterviews gezielt vertieft.
- In einem vierten Schritt führte das Zentrum für moderne Indienstudien an der Universität zu Köln Interviews mit 15 Unternehmen in der Region Tamil Nadu durch. In diesen Interviews wurden die Trainingskultur und grundlegende Strategien der Unternehmen betrachtet.
- In einem vom BIBB und der ZWH in Kooperation mit der Deutsch-Indischen Handelskammer in New Delhi orga-



MAREN VERFÜRTH

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Internationale Kooperation und Beratung“
im BIBB



MARTIN DIART

Abteilungsleiter bei der Zentralstelle für die
Weiterbildung im Handwerk (ZWH),
Düsseldorf

nisierten Workshop mit deutschen und indischen Akteuren der (Berufs-)Bildung aus Politik und Wirtschaft wurden die Ergebnisse diskutiert. Im Rahmen dieses Workshops wurden u. a. Beispiele guter Praxis identifiziert, die durch weitere telefonische Interviews mit ausgewählten „Leuchtturm-Unternehmen“ und einem Bildungszentrum vertieft betrachtet werden konnten.

Ausgewählte Ergebnisse

Die im Rahmen der explorativen Studie gewonnenen Erkenntnisse liefern erste Hinweise auf die aktuelle und erwartete Ausbildungs- und Fachkräftesituation in den Unternehmen, die beispielsweise für die zukünftige Entwicklung von Bildungsangeboten in deutschen Unternehmen in Indien von Interesse sein könnten.

BERUFSBILDUNG IN INDIEN

Die Recherchen zur sozio-politischen Lage zeigten, dass Indien seine bildungspolitischen Maßnahmen vornehmlich auf den Ausbau allgemeinbildender und akademischer Bildungsgänge sowie auf die Verschulung der beruflichen Bildung konzentriert hat. Das Berufsbildungssystem ist vergleichsweise wenig entwickelt (vgl. EDUCON 2006, S. 5; iMOVE 2011, S. 18). Hinzu kommt ein Kapazitätsproblem: Jährlich stehen zurzeit drei bis vier Millionen Ausbildungsplätze in staatlichen und privaten außerbetrieblichen Berufsschulen einem Bedarf von mehr als 13 Millionen Plätzen gegenüber (vgl. ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance 2012, S. 4). Lediglich fünf Prozent der 19- bis 24-Jährigen haben eine formale Berufsausbildung absolviert (vgl. Planning Commission 2012, S. 31). Die staatlichen Bildungseinrichtungen sind zudem unzureichend ausgestattet, die Curricula veraltet und nicht am Bedarf der Wirtschaft ausgerichtet. 40 Prozent der Stellen für Lehrkräfte sind an Berufsschulen nicht besetzt und die vorhandenen Lehrenden haben keine oder nur eine unzureichende berufspraktische Vorerfahrung. Die privat betriebenen Industrial Training Centres erheben hohe Studiengebühren und sind nicht viel besser aufgestellt (vgl. iMOVE 2011, S. 18 f.). Dementsprechend schwierig gestalten sich die Anschlussperspektiven für die hier Ausgebildeten. Gleichzeitig steigt der Bedarf von sowohl indischen als auch deutschen Unternehmen an qualifizierten Fachkräften, die bislang nicht in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen.

Indien steht folglich vor der Herausforderung, das gravierende Ungleichgewicht zwischen unzureichend qualifizierten Arbeitskräften und dem gleichzeitig wachsenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften abzubauen. Erforderlich ist daher der rasche Aufbau einer leistungsfähigen Berufsbildungsinfrastruktur, z. B. durch den Aufbau bzw. die

Modernisierung von Ausbildungsstätten oder -zentren, durch die Qualifizierung des Bildungspersonals, moderne technische Ausstattung, die Entwicklung und Implementierung von Standards, moderne berufspädagogische Ausbildungsmethoden, durch die Beteiligung der Wirtschaft an Berufsausbildung sowie Berufsbildungsforschung. Dabei ist das Interesse an handlungsorientierten, betriebsnahen und arbeitsbasierten Formen beruflicher Bildung, die für das deutsche Berufsbildungssystem charakteristisch sind, groß.

HERAUSFORDERUNGEN DER UNTERNEHMEN

Die befragten deutschen Unternehmen berichteten von zahlreichen Herausforderungen bei der Ausbildung von Fachkräften. Das aus den schlechten Rahmenbedingungen hervorgehende Imageproblem der „blue collar“-Berufe wurde in den Befragungen von allen Unternehmen bestätigt: Jugendliche bevorzugen hochschulische Qualifizierungen, um später Managementpositionen anzustreben. Insofern verwundert es nicht, dass jeweils etwa ein Drittel der befragten Unternehmen schon heute einen Fachkräftemangel (33 %) und für die Zukunft eine Zunahme dieses Engpasses (35 %) konstatiert. Bereits jetzt können die befragten Unternehmen 23 Prozent der Stellen für Fachkräfte nicht mehr besetzen. Für die Rekrutierung passender Bewerber/-innen benötigen sie durchschnittlich zwei Monate. Als Grund nennen die Unternehmen neben dem genannten Imageproblem der Berufe, die theorielastige Vorbildung der Auszubildenden, die nicht ausreichend auf die praktischen Anforderungen im Unternehmen vorbereitet sind: „There is a huge gap between classroom inputs and the need of the market“ (Unternehmen A). Weiterhin bemängeln sie bei den Bewerberinnen und Bewerbern unzureichende Englischkenntnisse und Defizite bei der Kommunikations-, Konzentrations- und Problemlösefähigkeit. Abgesehen von diesen Einmündungsproblemen erwähnen die Unternehmen eine hohe Mitarbeiterfluktuation: viele Beschäftigte wechseln nach Abschluss ihrer Ausbildung – insbesondere aus monetären Gründen – zur Konkurrenz: „If somebody is trained he will not stay back here. After one year he will go. Demand is high. [...] They will be getting trained from me and will go for a bigger industry compare to my company and the remuneration is high“ (Unternehmen N).

AUSBILDUNG IN DEN UNTERNEHMEN

Die Unternehmen, die an der Onlinebefragung teilgenommen haben, waren hauptsächlich 100-prozentige Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen (61 %). Sie wiesen vornehmlich bis zu 249 Mitarbeitende auf (73 %) und bildeten vor allem in der Produktion, seltener im kaufmännischen Bereich aus (73 % bzw. 7 %). In Ermangelung einer entsprechenden Infrastruktur bildet der Großteil der befragten Unternehmen noch nicht in Anlehnung an die duale

Berufsausbildung, wie sie in Deutschland praktiziert wird, aus. Zwei Drittel der befragten Unternehmen gaben an, über ein Trainingsprogramm zu verfügen; die Ausbildung findet vorwiegend am Arbeitsplatz (61%), selten in Bildungszentren (18%) und kaum in schulischen Einrichtungen (4%) statt. Die durchschnittliche Dauer des Trainings beträgt zwei Monate und mündet in knapp der Hälfte der Fälle über eine abschließende Prüfung in die Vergabe firmenspezifischer Zertifikate (74%). Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt auf der unternehmens- bzw. arbeitsplatzbezogenen Einarbeitung – unternehmensübergreifende Aspekte werden in der Regel nicht vermittelt. Einheitliche Curricula für die Ausbildung, Train-the-Trainer-Konzepte und pädagogisch-didaktisch qualifiziertes Trainingspersonal waren nur in wenigen Unternehmen vorzufinden. Gleichwohl zeichneten sich in einigen „Leuchtturmunternehmen“ beispielhafte Ausbildungsaktivitäten ab. So verfügten manche Unternehmen über standardisierte Ausbildungsprogramme mit einer Dauer von sechs bis 36 Monaten, die eng an deutsche Ausbildungsordnungen angelehnt wurden und die die Kooperation verschiedener Lernorte sowie die Vermittlung unternehmensübergreifender Lerninhalte enthielten. Volkswagen beispielsweise bildet in Pune in einer dreijährigen an den deutschen Kfz-Mechatroniker angelehnten Ausbildung unter Einbezug einer werkseigenen Akademie dual aus. Auch im Bosch Vocational Centre wird an deutschen Ausbildungsordnungen orientiert ausgebildet. Dort werden die Auszubildenden in eigenen Labors, Klassenzimmern und Werkstätten in Theorie und Praxis geschult. Alle Auszubildenden werden nach bestandener Abschlussprüfung übernommen und erhalten anschließend individuelle Unterstützung bei ihrer Karriereplanung. Die Ausbilderinnen und Ausbilder werden in regelmäßigen Abständen über Workshops und Seminare sowohl zu fachlichen als auch pädagogisch-didaktischen Aspekten geschult. Darüber hinaus wird über die Entsendung von deutschem Ausbildungspersonal nach Indien ein intensiver Austausch zu aktuellen Themen des Lehrens und Lernens gefördert.

BLICK DER UNTERNEHMEN IN DIE ZUKUNFT

Wie bereits zuvor erwähnt, wird eine Zunahme des Fachkräftemangels erwartet. Nahezu alle Unternehmen, die bereits ausbilden, planen ihr Ausbildungsengagement zukünftig zu intensivieren (86%). So wollen sie verstärkt am Image ihrer „blue-collar“-Tätigkeiten arbeiten und die Vorzüge ihrer Trainingsangebote deutlicher bewerben. Zur Verringerung der Qualifikationslücke wird erwogen, die Trainings didaktisch umzugestalten, Bildungszentren in die Ausbildung einzubeziehen und tage- oder wochenweisen Blockunterricht langfristig zu implementieren. Zur langfristigen Bindung der Beschäftigten planen die Unternehmen, mehr Weiterbildungsangebote anzubieten und Aufstiegsmöglichkeiten besser zu kommunizieren. „Training is

also a key factor to keep the people. Because the number one problem that most companies in India face is that the attrition rate is high [...]. So, for them it is part of an attractive package to join the company. They expect training“ (Unternehmen L). Zudem werden aber auch Aspekte wie die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und die Gewährleistung medizinischer Versorgung genannt.

EINSCHÄTZUNG DER ERGEBNISSE

Trotz der Absichtsbekundungen, in Zukunft verstärkt aus- und weiterzubilden, halten sich viele der befragten Unternehmen damit zurück, in die Ausbildung der eigenen Beschäftigten zu investieren. Dies ist paradoxerweise auf den intensiven Wettbewerb um gut ausgebildete Fachkräfte zurückzuführen. Gerade Unternehmen in weniger gefragten Branchen oder mit geringem Bekanntheitsgrad fürchten den Verlust von ausgebildetem Personal an bekanntere Unternehmen in „angesagten“ Branchen wie den IT- oder Dienstleistungssektor. Letztere Unternehmen wiederum können sich aufgrund ihres Renommées auf die Rekrutierung bereits ausgebildeter Fachkräfte konzentrieren. Zudem könnten auch die Managementstrukturen in den Unternehmen eine Ursache sein: Da das Management in Auslandsniederlassungen vergleichsweise häufig wechselt, stehen kurz- bis mittelfristige finanzielle Ziele für das Management im Vordergrund. Daher richtet sich der Fokus gegebenenfalls stärker auf Kostenreduktion statt auf strategisch ausgelegte – und kostspielige – Ausbildung. Nur wenige „Leuchtturmunternehmen“ investieren umfassend und strategisch in die Ausbildung, sodass sie eine hohe Qualität der Arbeit und eine geringe Fluktuationsrate verzeichnen können.

Bildungspolitische Herausforderungen

Fluktuation, Imageprobleme von Berufen, mangelnde berufspraktische Orientierung in der schulischen Vorbildung und unzureichende Qualifizierung der Trainer/-innen – die Herausforderungen deutscher Unternehmen in Indien decken sich mit den typischen Problemlagen der übrigen indischen Unternehmen. Was aber kann unternommen werden? Um das Image der „blue collar“-Berufe zu steigern und gleichzeitig die Fluktuation zu verringern, stehen die Unternehmen in der Pflicht, insbesondere durch verbesserte Rahmenbedingungen und langfristige Perspektiven zu überzeugen. Denkbar wären auch unterstützende branchenspezifische Kampagnen, wie die Imagekampagne des Handwerks oder die der beruflichen Bildung in Deutschland.

Um die praktische Ausrichtung der vorberuflichen Bildung und gleichzeitig das Image und den Bekanntheitsgrad der Berufe zu fördern, könnten die maßgeblichen Bildungs-

stitutionen wie Industrial Training Institutes, Industrial Training Centres und Hochschulen bei der Lehrplanentwicklung sowie in Unterricht und Lehre verstärkt mit den Unternehmen kooperieren und Praxis- und berufsorientierende Phasen implementieren.

Der Bedarf an adäquaten und einheitlichen Train-the-Trainer-Konzepten besteht nicht nur in Indien – eine Vielzahl an Staaten zeigt großes Interesse an der Ausbilderqualifizierung, wie sie in Deutschland gemäß der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) durchgeführt wird. Vor diesem Hintergrund entwickelt die ZWH gemeinsam mit der DIHK-Bildungs-GmbH eine Qualifizierung zur „Ausbildung der Ausbilder/-innen International“, der die deutsche AEVO zugrunde liegt. Die Qualifizierungsmaßnahme wird derzeit im Rahmen eines vom BMBF geförderten Verbundprojekts von der ZWH und der DIHK-Bildungs-GmbH mit Kfz-Experten aus China erprobt.

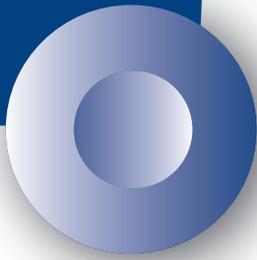
Um deutsche Firmen als Kooperationspartner bei der Übernahme von bestehenden oder beim Aufbau neuer Industrial Training Institutes zu gewinnen, müssten deutlichere Anreize seitens der indischen Regierung geschaffen werden. Bisher sehen die meisten Unternehmen keinen Mehrwert in einer Beteiligung. Jedoch würden im günstigen Fall beide Seiten langfristig profitieren: die indische Seite könnte von deutschen Good-Practice-Beispielen in der Ausbildung, aber auch der Ausbilderqualifizierung lernen. Die deutschen Unternehmen könnten im Gegenzug ihren Fachkräftebedarf in qualitativer und quantitativer Hinsicht besser decken.

Auch wenn die Ausbildung nach dem dualen System bislang in Indien noch eine geringe Rolle zu spielen scheint, ist das Interesse an Aspekten des deutschen Erfolgsmodells groß und es sind erste, zaghafte duale Ansätze zu erkennen. Beispielsweise bietet das indische Ministry of Labour & Employment interessierten Firmen und Firmen-Clustern an, dass die Industrial Training Institutes ein bis zwei Tage pro Woche theoretisch ergänzen, was praktisch in den

Firmen gelernt wird. Zudem unterstützen das BIBB und die Initiative International Marketing of Vocational Education (iMOVE) im Auftrag des BMBF den Reformprozess des indischen Systems u. a. durch eine Workshopreihe zur Entwicklung von Berufsstandards sowie durch Ausschreibungen zur Schulung von indischen Ausbildungskräften staatlicher Berufsbildungseinrichtungen in Zusammenarbeit mit deutschen Weiterbildungsanbietern. ■

Literatur

- EDUCON: Der berufliche Bildungsbedarf in Indien. Markteintrittschancen und Handlungsorientierungen für deutsche Anbieter beruflicher Weiterbildungsdienstleistungen in Indien. Kurzanalyse im Auftrag der Arbeitsstelle iMOVE beim BIBB. Berlin 2006. – URL: www.educon-berlin.de/pdf/veroeffentlichungen/weiterbildungsmarkt_indien_haupt_text.pdf (Stand: 30.07.2013)*
- ESRC CENTRE ON SKILLS, KNOWLEDGE AND ORGANISATIONAL PERFORMANCE: Shortage of Skilled Workers: A Paradox of the Indian Economy. Ruchi Hajela. SKOPE Research Paper No. 111. November 2012. University of Oxford 2012, S.4. – URL: www.skope.ox.ac.uk/sites/default/files/WP111.pdf (Stand: 30.07.2013)*
- ICRA MANAGEMENT CONSULTING SERVICES LIMITED (IMACS): The Skill Development Landscape in India and Implementing Quality Skills Training. FICCI. New Delhi 2010. – URL: www.ficci.com/SPdocument/20073/IMaCS.pdf (Stand: 30.07.2013)*
- iMOVE (Hrsg.): Marktstudie Indien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn 2011. – URL: www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Indien_2011.pdf (Stand: 30.07.2013)*
- DIRECTORATE GENERAL OF EMPLOYMENT & TRAINING, MINISTRY OF LABOUR & EMPLOYMENT, GOVERNMENT OF INDIA: National Skill Development Policy. 2013, S. 1. – URL: <https://www.sdi.gov.in/en-US/News%20Library/NationalSkillDevelopmentPolicy.pdf> (Stand: 30.07.2013)*
- PLANNING COMMISSION, GOVERNMENT OF INDIA (2012): Report of the Working Group on Secondary and Vocational Education For 11th Five Year Plan (2007-2012). New Delhi 2012, S. 31. – URL: http://planningcommission.nic.in/aboutus/committee/wrkgrp11/wg11_secvoc.pdf (Stand: 30.07.2013)*
- WORLD BANK: Skill Development in India. The Vocational Education and Training System. o.O. 2006. – URL: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/235724/Skills%20Development%20in%20India%20the%20Vocational%20Education%20and%20Training%20System.pdf> (Stand: 30.07.2013)*



Schweizer Fachkräftequalifizierung in Indien

Entwicklung der Ausbildung zum „Multi Skilled Production Technician“

HANSPETER TANNER

Senior Consultant, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB IFFP IUFPF), Zollikofen/Schweiz

ARTHUR W. GLÄTTLI

Geschäftsleiter Swissmem Berufsbildung, Winterthur/Schweiz

► Im Jahr 2008 wurde die Schweizerisch-Indische Handelskammer bei den Berufsbildungsbehörden der Schweiz mit dem Anliegen vorstellig, Schweizer Betriebe in Indien bei der Fachkräfteausbildung zu unterstützen. Im Rahmen eines Pilotprojekts – bis Ende 2013 durch die Eidgenossenschaft unterstützt – wird seitdem an der Anpassung der schweizerischen Ausbildung zum Polymechaniker an die indischen Bedürfnisse gearbeitet. Der Beitrag stellt die vielfältigen Erfahrungen dieses Projekts sowie erste Zwischenergebnisse der aktuell laufenden Evaluation vor.

PROJEKTHINTERGRUND

Das Projekt basiert auf dem Gedanken, dass Basiselemente der schweizerischen Berufsbildung nach Indien transferiert werden können, um so eine nachhaltige Fachkräftequalifizierung vor Ort zu etablieren. Projektpartner sind das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung, der Schweizer Branchenverband der Maschinen- und Elektroindustrie (Swissmem), das indische Unternehmen Skillsomics und die Industrial Training Institutes (ITIs), staatliche Institutionen, die in zwei- oder dreijährigen Ausbildungen auf eine industrielle Tätigkeit vorbereiten. Ausgangspunkt war das Bedürfnis von Produktionsstätten schweizerischer Firmen in Indien, die Ausbildung von indischen Fachleuten zu verbessern. Die gesteigerten Anforderungen an die Qualität der

Produkte auch im indischen Markt und der zunehmende globale Konkurrenzdruck zwingen die Unternehmen, verstärkt in die Ausbildung ihrer Beschäftigten zu investieren. Reines „training-on-the-job“ genügt nicht mehr, um im Markt bestehen zu können. Swissmem und das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung steuern zu dieser Entwicklung ihr Wissen sowie ihre Erfahrungen im Bereich der Berufsbildung bei.

In einem ersten Schritt wurde eine indische Implementierungsstelle gesucht und im Unternehmen Skillsomics gefunden. Der Besitzer dieser Firma, CHANDRA KUMAR, konnte im Rahmen seiner bisherigen unternehmerischen Tätigkeiten sowohl in den USA als auch in Europa, dort speziell in der Schweiz, vielfältige Erfahrungen sammeln und war mit dem westlichen Qualitätsdenken entsprechend vertraut. Auch zur schweizerischen Berufslehre hatte er bereits eine positive Grundhaltung entwickelt. Der „First Approach“ bestand darin, in Indien eine Ausbildung basierend auf dem Bildungsplan des Berufs „Polymechaniker“ aufzubauen. Hierzu wurden erste methodisch-didaktische Trainings von Lehrpersonen in den ITIs sowie von Prüfungsexperten und betrieblichem Ausbildungspersonal durch das schweizerische Expertenteam durchgeführt. Rasch wurde deutlich, dass die Anpassung von Curriculum, Lehrmitteln, Methoden und Grundlagen viel weiterführender sein musste, als ursprünglich angenommen. Denn: Wichtige Bestandteile der schweizerischen Ausbildung, z. B. das Zusammenspiel zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, der aktuelle Arbeitsmarktbezug der Curricula, die große Methodenvielfalt und die Prüfungsgestaltung mussten von den indischen Partnern verstanden und ihren gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten angepasst werden. Dies galt ebenso für die Kompetenzorientierung der schweizerischen Ausbildung, mit der eine enge Verbindung aus theoretischem Wissen und praktischen Fertigkeiten, Sozialkompetenzen im Sinne selbstständigen und eigenverantwortlichen Handelns sowie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit gefördert werden.

HERAUSFORDERUNGEN

Bei der Anpassung der Ausbildung galt es zu verstehen, welche Bestandteile des westeuropäischen didaktischen Konzepts einsetzbar und welche Bestandteile der vielfältigen indischen Kultur mit den Qualitätsansprüchen der schweizerischen Berufsbildung vereinbar sind. Dabei war zu beachten, dass die indischen Lehrkräfte in fachlicher Hinsicht gut vorbereitet sind; die meisten von ihnen haben eine Ausbildung zum Ingenieur und etliche auch einige Jahre Erfahrung in der industriellen Praxis. Jedoch fehlt ihnen das nötige Instrumentarium, um ein vorgegebenes Curriculum zu operationalisieren, d. h. daraus den konkreten Unterricht mit entsprechenden Lehrmitteln zu gestalten. Die indische Schule zeichnet sich zudem gene-

rell durch eine starke Fokussierung auf Frontalunterricht aus. Eine Methodenvielfalt, die die individuelle Eigenverantwortlichkeit der Lernenden fördert, sucht man größtenteils vergebens. Ein großes Hindernis stellten auch die oftmals nicht ausreichenden Englischkenntnisse dar.

In der betrieblichen Ausbildung kamen zu den oben beschriebenen weitere Herausforderungen hinzu. In Indien herrscht die Kultur des „top-down“: „Vorgesetzte“ geben den „Untergeordneten“ Aufgaben Schritt für Schritt vor, wobei Vorgesetzte nicht selbst Hand anlegen. Diese Kultur verhindert weitgehend, dass die Beschäftigten an der Maschine selbst planend und selbst verantwortlich handeln. Zudem fehlt in Indien eine Feedback-Kultur, wie wir sie kennen: Konflikte werden häufig umgangen und somit die damit zusammenhängenden Probleme nicht gelöst. Berufsbildner/-innen mussten mit der Kultur von Selbstverantwortung, Zeitmanagement, systematischer Arbeitsvorbereitung und -durchführung sowie rigider Qualitätskontrolle vertraut gemacht werden.

ENTWICKLUNG DIDAKTISCHER GRUNDLAGEN

Um die gewünschte nachhaltige Wirkung (qualitativ) und die Ausdehnung auf eine große Zahl indischer Betriebe (quantitativ) zu erzielen, wurden verschiedene Maßnahmen eingeleitet. Es wurde zunehmend klar, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder die Lehr-/Lernprozesse kompetenzorientierter gestalten müssen, um den fachlichen Anforderungen gerecht zu werden. Zu dieser speziellen Fragestellung wurde am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung ein entsprechendes Forschungsprojekt gestartet.

Swissmem führte entsprechend eine grundlegende Berufsentwicklung durch und schuf die an indische Verhältnisse angepasste zweijährige berufliche Grundbildung „Multi Skilled Production Technician“ (MSPT). Zu diesem Zwecke wurde das Curriculum des Schweizer Berufs Polymechaniker vollständig überarbeitet, um eine einheitliche Implementierung zu gewährleisten. Swissmem entwickelt zudem aus seinem großen Fundus bestehender Lehrmittel Ausbildungsunterlagen für die schulische und betriebliche Ausbildung in Indien. Diese Bücher, die rund 2.000 DIN-A4-Seiten umfassen, wurden ins Englische übersetzt und in den beteiligten Betrieben mit Erfolg eingesetzt. Swissmem entwickelte zudem eine auf das Profil des MSPT angepasste praktische Prüfung.

Parallel dazu wurden Profile für Multiplikatoren (Lehr- und Ausbildungspersonal, Prüfungsexperten) erarbeitet oder befinden sich noch in der Ausarbeitung. Auf der Basis dieser Profile entwickelt das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung einen Modulbaukasten von Trainingskursen. Es wurden bereits zahlreiche Didaktikkurse für das

Berufsbildungspersonal in Indien durchgeführt. Schweizerische Berufsbildungsfachleute bildeten und bilden zudem die indischen Instruktoren in der Vermittlung praktischer Fachinhalte und deren Verknüpfung mit theoretischem Wissen aus. Als Lehrmittel für die Ausbildung der Trainer und auch der weiteren Lehrpersonen und betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder wurde ein Kompendium aus schweizerischen didaktischen Grundlagen passgenau zusammengestellt und in mehreren Trainings getestet, sodass es in Kürze gedruckt werden kann. Ebenso gilt es, die Qualität der Schlussprüfung – deren Inhalt in einem Qualifikationsprofil festgelegt ist – zu steigern. Dazu gehören neben der systematischen Ausbildung der Prüfungsexperten auch die intensive Auseinandersetzung der indischen Akteure mit gesteigerten Qualitätsansprüchen und die Kompetenzorientierung.

PROJEKTEVALUATION

Die aktuell laufende Evaluation des Pilotprojekts in Indien wird durch ein unabhängiges Consulting-Unternehmen durchgeführt und durch alle Beteiligten in der Schweiz und Indien eng begleitet. Der bis jetzt vorliegende Zwischenbericht bestätigte die Einschätzungen der schweizerischen und indischen Akteure: Die sozio-kulturellen Gegebenheiten wie Umgang mit Hierarchie, selbstständiges Handeln sowie Akzeptanz einer beruflichen Ausbildung, stellen die größten Herausforderungen für die Anpassung der schweizerischen Konzepte dar. Ebenso konnte festgestellt werden, dass das Herzstück der dualen Berufsbildung, nämlich die Verschränkung von Praxis und Theorie sowie die Kompetenzorientierung, durchwegs Anklang finden, wenn sie auf die indischen Verhältnisse abgestimmt werden. Der Schlussbericht der Evaluation wird Ende 2013 erwartet. ■



Pathways to Prosperity – Entwicklungen des Work Based Learning in den USA

► Zur Verbesserung der chronisch defizitären Fachkräfteausbildung wird in den USA seit längerem eine Ausweitung des Work Based Learning gefordert. Dieses Konzept der beruflichen Qualifizierung ist in den USA im Spannungsfeld von Bildung und beruflichem Training seit Beginn des 20. Jahrhunderts in unterschiedlichen Varianten und Zielstellungen entwickelt worden. Mit der aktuellen Initiative „Pathways to Prosperity“, die vonseiten der Wirtschaft, Wissenschaft und Politik gefördert wird, erhält die theorie-praxisverzahnte Qualifizierung neuen Aufschwung und wird in den USA zunehmend bildungsbereichsübergreifend diskutiert. Im Beitrag werden diese Entwicklungen und Diskussionen nachgezeichnet.



VOLKER REIN

*Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Digitale Medien, Fernlernen, Bildungs-
personal“ im BIBB*

Ausgangssituation

Verstärkt durch die Auswirkungen der seit 2008 andauernden globalen Wirtschaftskrise ist der bildungspolitische Diskurs in den USA insbesondere durch die chronischen Defizite in der Fachkräftequalifizierung bestimmt. Diese werden seit den 1980er-Jahren auch für die Schwächen der US-amerikanischen Wirtschaft vor allem im Bereich der produzierenden Industrie verantwortlich gemacht (vgl. NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION AND THE ECONOMY 2007). Insbesondere für Arbeitsplätze auf mittlerer Qualifikationsebene in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern (vgl. Abb. 1), ist eine praxisorientierte Qualifizierung, die auch komplexeren Anforderungen gerecht wird, erforderlich. Dies kann nicht allein durch die Ausweitung verschulter beruflicher Qualifizierung abgedeckt werden, was kapazitäts- wie arbeitsmarktbezogen nicht umsetzbar ist (vgl. LERMAN 2007).

Experten aus Bildung, Wirtschaft und Politik in den USA stimmen darin überein, dass diese Herausforderungen nur durch einen steigenden Anteil von berufsbildenden praxisorientierten Qualifikationen im postsekundären Bereich bewältigt werden können, die dem Bedarf der US-amerikanischen Wirtschaft entsprechen (vgl. CARNEVALE 2010 und 2012). Berufliche Qualifizierung auf der Grundlage von Work Based Learning erfreut sich dabei eines wachsenden Interesses (USED 2012 a).

Work Based Learning im Kontext von Bildung und beruflicher Qualifizierung

In der Bildungskultur der USA ist die Trennung von Bildung (Education) – i. d. R. verstanden als eine Angelegenheit öffentlicher Bildungseinrichtungen – und beruflichem Training, das von Unternehmen oder entsprechenden Anbietern durchgeführt wird, tief verwurzelt. Die Kosten für eine berufliche Qualifizierung werden überwiegend den Beschäftigten oder der öffentlichen Hand überlassen, was von Arbeitgebern u. a. mit der hohen Mobilität von Fachkräften in den USA begründet wird (vgl. GRUBB/LAZERSON 2012).

Work Based Learning, verstanden als arbeitsbezogenes Lernen, ist in den USA kein systematisierter Teil beruflicher Qualifizierung, sondern wird in vielen Bereichen in unterschiedlichen Formen praktiziert (vgl. DIRKX 2011). Es kann auf der Grundlage von Praktika (*Internships*) und Trainings oder längeren praxisintegrierten Lernphasen z. B. im Rahmen von berufspraktischen Ausbildungen (*Apprenticeships*) in Verbindung mit öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen erfolgen (vgl. US ED 2005).

Die Schule wird traditionell eher als Experimentierfeld für arbeitsbezogene Inhalte begriffen, die in Definition und didaktischer Vermittlung dem unmittelbaren Einfluss der Wirtschaft entzogen sind. Arbeitsbezogene Schulbildung wird hier auch als ein Beitrag zur demokratischen Mündigkeit (*Responsible Citizenship*) und zur Befähigung der Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse vermittelt (vgl. DEWEY 1966).

Es hat immer wieder Versuche gegeben, die Hochschulbildung in ihren beruflich orientierten Programmen stärker an den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts bzw. an einer Beschäftigungsbefähigung auszurichten. Das Institute on Education and the Economy an der Columbia University befürwortete 1992 in einem Reformvorschlag eine stärkere Verzahnung praktischer und akademischer Bildung sowie eine standardisierte Ausrichtung der Inhalte und Lernprozesse an beruflichen Anforderungen (vgl. GRUBB/STASZ 1993).

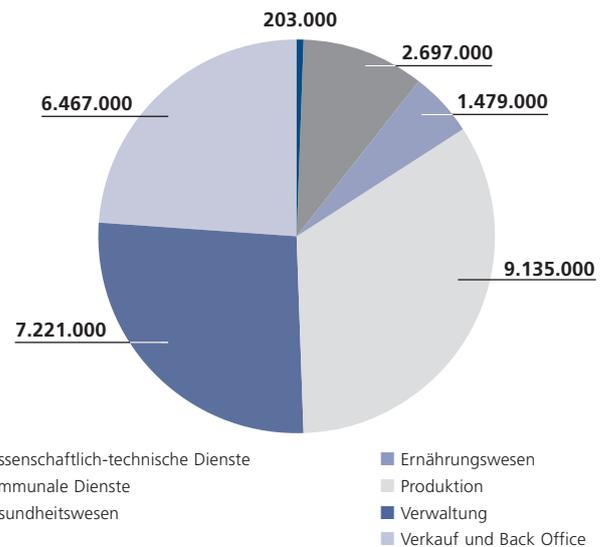
CO-OPERATIVE EDUCATION AN HIGHSCHOOLS UND COMMUNITY COLLEGES

Work Based Learning ist bereits an den Highschools und in der postsekundären Bildung insbesondere an den Community Colleges in Programmen und Kursen als Co-operative Education verankert (vgl. Abb. 2). Damit ist eine Kooperation mit anderen Lernorten (meist Unternehmen) gemeint, die praxisintegrierte Lernphasen unterschiedlicher Dauer einschließt. Dieses Konzept wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst nur für Studienprogramme von Universitäten entwickelt (vgl. GRUBB/VILLENEUVE 1995).

In den Bundesprogrammen der berufsbildenden *Career and Technical Education* ist in den 1990er-Jahren die Verzahnung von beruflicher und allgemeiner Bildung ausgebaut worden (vgl. USED 1998). In zahlreichen Modellprojekten ist die Integration von *Work Based Learning* an Highschools gefördert worden (vgl. USED 1994). Sie bieten seitdem in Kooperation mit überbetrieblichen Ausbildungszentren Kurse an, in denen grundlegende fachpraktische oder handwerkliche Fertigkeiten vermittelt werden. In einigen Bundesstaaten werden diese Programme kombiniert mit praxisintegrierten Lernphasen in Unternehmen angeboten.

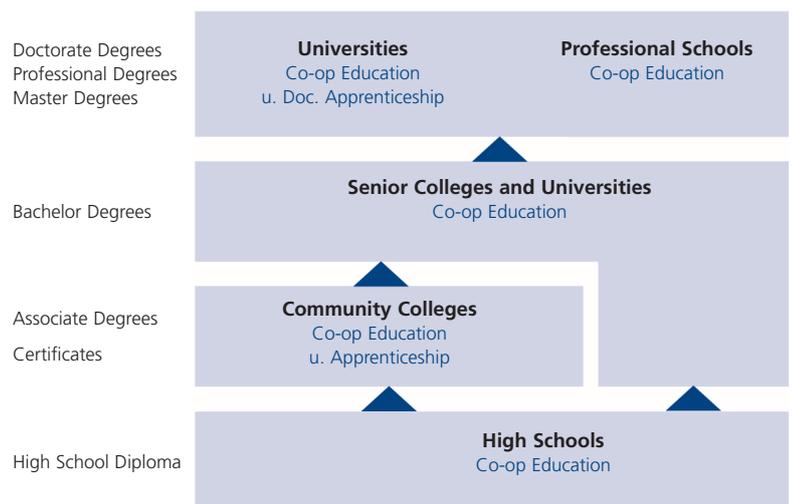
Bei der Fachkräftequalifizierung für die untere und mittlere Qualifikationsebene in den USA tragen die Community Colleges im postsekundären Bereich mit Abstand den

Abbildung 1 **Tätigkeitsfelder mit mittleren Qualifikationsanforderungen**



Quelle: CARNEVALE 2012, S. 4

Abbildung 2 **Bildungssystemische Einbettung von Work Based Learning in den USA in Programme für Co-operative Education und Apprenticeship**



Hauptanteil. Sie bieten berufsqualifizierende zweijährige akademische Bildungsabschlüsse (*Associate Degrees*) sowie Bildungsgänge mit Zertifikatsabschluss an. Die wachsende Bedeutung des *Work Based Learning* drückt sich hier in der Zunahme von integrierten Praxisphasen aus, die auch Apprenticeship-Programme in Kooperation mit Unternehmen einschließen können. Auch eine wachsende Partizipation von Betrieben an der Curriculum-Entwicklung in Community Colleges ist zu verzeichnen (vgl. AACC 2010 sowie REIN 2011).

Work Based Learning erfolgt hier auch in berufsqualifizierenden Associate-Degree-Bildungsgängen an Community Colleges (sog. *Tech-prep*-Bildungsgänge), die bereits an High-

schools einsetzen. Diese kooperativen Bildungsgänge sind mit einem Kerncurriculum gestaltet, das an beruflichen Anforderungen orientiert ist. (vgl. HAYWARD u. a. 1995)

BERUFSPRAKTISCHE AUSBILDUNGSGÄNGE (APPRENTICESHIP)

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelten sich in einigen Bundesstaaten (z. B. Wisconsin) Formen berufspraktischer Ausbildung (*Apprenticeship*) in Unternehmen, die sich an die Lehrlingsqualifizierung mitteleuropäischer Prägung orientierten (vgl. LERMAN/RAUNER 2012). Seit Verabschiedung des *National Apprenticeship Act 1937* liegt die Zuständigkeit für diese Form des *Work Based Learning* beim nationalen *Office of Apprenticeship*, das in Kooperation mit den Bundesstaaten Standards für diese Ausbildungsgänge entwickelt und überwacht, Programme initiiert und evaluiert, Beratungen durchführt sowie die Registrierung von Berufsbildnern vornimmt (vgl. USDOL 2013).

Registrierte Apprenticeship-Bildungsgänge dauern in der Regel zwischen vier und fünf Jahre und werden von einzelnen Unternehmen oder Branchenorganisationen, staatlichen Agenturen, Gewerkschaftsorganisationen sowie dem Militär gefördert und durchgeführt. Diese rekrutieren die Auszubildenden, registrieren die Programme und die Auszubildenden bei den staatlichen Stellen, bestimmen die Ausbildungsvergütung und definieren gemeinsam mit kooperierenden Bildungseinrichtungen die Ausbildungspläne. Bis zu 40 Prozent dieser Auszubildenden werden in Kooperation auch an Community Colleges unterrichtet (vgl. LERMAN 2010). Die Haupttätigkeitsfelder liegen traditionell in den Bereichen Metall und Elektro, Verkehr, Heizung und Sanitär sowie Bauwirtschaft.

Im Jahr 2008 hatten weniger als vier Prozent der ausgebildeten Fachkräfte an *Apprenticeship*-Programmen teilgenommen. Die Zurückhaltung von Arbeitgebern, sich in diesen Programmen zu engagieren, wird mit den Kosten, dem Gewerkschaftseinfluss, der Gefahr der Abwerbung, dem Mangel an struktureller Unterstützung sowie der Zuständigkeit staatlicher Stellen begründet (vgl. USED 2012 b).

Das US-amerikanische Arbeitsministerium hatte in den vergangenen Jahren ergänzend Programme im Gesundheitswesen und in der IT-Branche aufgelegt. South Carolina hat beispielsweise in den vergangenen Jahren zur Entwicklung eines staatsweiten *Apprenticeship*-Systems Steueranreize und weitere finanzielle Unterstützung für kooperierende Community Colleges und Unternehmen gewährt (vgl.

www.apprenticeshipcarolina.com).

Aktuelle Entwicklung: Pathways-to-Prosperty-Initiative

Im Jahr 2008 haben die Harvard Graduate School of Education und das Wirtschaftsbündnis „Jobs for the Future“ die

bundesweit agierende Initiative „Pathways to Prosperity“ zur Förderung beruflicher Ausbildungs- und Karrierewege, die *Work Based Learning* integrieren, gestartet.

Insbesondere durch bildungspolitische Aktivitäten wie z. B. Konferenzen sowie Beratung und finanzielle Unterstützung von Akteuren in den Bundesstaaten fördert die Initiative bestehende und neue Ansätze theorie-praxisverzahnter beruflicher Qualifizierung im sekundären und im postsekundären Bereich. Dies bezieht sich im Einzelnen auf berufsvorbereitende Maßnahmen bis hin zu *Apprenticeship*-, Zertifikat- und Associate-Programmen (vgl. SYMONDS 2011). Auf der Basis einer internationalen Benchmark-Untersuchung zu dualen Ausbildungsmodellen insbesondere in Mittel- und Nordeuropa befürwortet die Initiative für die USA eine konzeptionelle Berücksichtigung dieser Erfahrungen mit *Work Based Learning* in der beruflichen *Career and Technical Education* (vgl. HOFFMAN 2011).

Politisch wird die Pathways-Initiative parteiübergreifend durch die US-Ministerien für Bildung und Arbeit unterstützt, da sie die Fachkräftequalifizierung und zugleich das ambitionierte Ziel der USA fördert, bis zum Jahr 2020 60 Prozent eines Jahrgangs zu einem postsekundären Bildungsabschluss zu führen (USED 2012 a).

Zum Abschluss der nationalen Bildungskonferenz zur Pathways-Initiative 2013 bestand unter den teilnehmenden Akteuren aus Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft Übereinstimmung, dass durch eine Ausweitung von *Work Based Learning* die Beschäftigungsfähigkeit und die Befähigung zur Teilnahme an weiterführenden Bildungsangeboten aller Absolventinnen und Absolventen gefördert werde. Auch die Gleichwertigkeit von Schule, Berufsbildung und Lebensgestaltung werde hierdurch untermauert. Für eine Verstetigung dieser Entwicklung in der Bildung seien z. B. in Ressourcenfragen verbindliche Absprachen zwischen Regierung (Bund/Bundesstaaten), Arbeitgebern, Kammern, Bildungs- und Forschungseinrichtungen erforderlich. Neben der Entwicklung von theorie-praxisintegrierten Curricula und der Einbeziehung von Arbeitgebern sei auch die Entwicklung von Anrechnungsverfahren für *Work Based Learning* (z. B. auf *Associate*-Programme) notwendig. Es gehe um die Gestaltung von anschlussfähigen Bildungswegen und den Erwerb von beruflichen Kompetenzen, die auch zur zivilgesellschaftlichen Teilhabe (*Civic Skills*) und persönlichen Entwicklung (*Life Skills*) befähigen (vgl. REIN 2013; ALFELD u. a. 2013).

Nach zahlreichen bundesweiten Initialkonferenzen der Pathways-Initiative kooperierten bis Ende 2012 bereits in neun Bundesstaaten Netzwerke von Unternehmen, Wirtschaftsverbänden, Kammern, Staatsregierungen und Bildungseinrichtungen in verschiedenen Sektoren und Bereichen (IT, Gesundheit, produzierendes Gewerbe, Landwirtschaft u. a.), um theorie-praxisverzahnte Bildungswege im sekundären und postsekundären Bereich zu fördern.

Im Einzelnen drückt sich dies z. B. in der Entwicklung von Partnerschaften zu Lernkooperationen (*Learning Exchanges*) zwischen öffentlichen Bildungseinrichtungen und Unternehmen aus. Bei der Gestaltung von Bildungswegen werden beispielsweise in Illinois neben sektorbezogenen Referenzstandards (*Career Cluster*) des US-Arbeitsministeriums auch standardisierte Berufsbilder und Rahmenlehrpläne aus europäischen Ländern mit dualer Berufsausbildung (z. B. für den Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in aus Deutschland) berücksichtigt (vgl. IMAEF 2012; REIN 2013).

Zusammenfassung und Perspektiven

Die in den USA seit über einem Jahrhundert praktizierten Konzepte *Co-operative Education* und *Apprenticeship Training* werden aktuell nicht mehr alternativ, sondern komplementär diskutiert. Philanthropisch-gesellschaftlich motiviertes Bildungsengagement und das Qualifizierungsinteresse von Unternehmen ergänzen sich hier durchaus. Berufliche Bildung wird unter Einbeziehung von *Work Based Learning* zunehmend ganzheitlich diskutiert. Es geht nicht nur um die Vermittlung fachbezogener Inhalte, sondern auch um die Entwicklung *sozialer und personaler* Kompetenzen. Damit wird sie auch dem wachsenden Bedarf an komplexen Anforderungsprofilen in vielen Industriebereichen gerecht.

Im Hinblick auf den Ausbau von *Work Based Learning* werden die Vorzüge dualer Berufsbildungssysteme in Mitteleuropa für die Arbeitsmarktqualifizierung in den USA seit den 1980er-Jahren wiederholt diskutiert (CARNEVALE 2013). Es ist zu früh darüber zu urteilen, ob in Abkehr von der bisherigen Programmförderung durch die Pathways-Initiative die berufliche Bildung nun stärker systemisch verankert wird, wie dies namhafte Bildungswissenschaftler in den USA fordern (vgl. LERMAN 2007). Die Akteure beruflicher Bildung aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft befürworten einen Ausbau und eine Vernetzung bestehender Ansätze von *Work Based Learning* im Rahmen der beruflichen *Career and Technical Education*, insbesondere zwischen Highschools, Community Colleges und Unternehmen unter Berücksichtigung dualer Erfahrungen aus Europa. Die von der Deutschen Botschaft (2011) gestartete „Skills Initiative“ zur Förderung von *Work Based Learning* in deutschen Unternehmen in den USA kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

Umgekehrt ist bei der kompetenzorientierten Gestaltung beruflicher und akademischer Bildungsgänge in Deutschland auf den höheren Kompetenzniveaus des DQR ein Austausch mit der Higher Education in den USA interessant, da viele US-Hochschulen bis in Postgraduierten-Programme hinein (*Ph. D. Apprenticeship Programs* u. a.) über z. T. langjährige Erfahrungen in arbeitsbezogener und praxisintelligenter *Co-operative Education* verfügen. ■

Literatur

- ALFELD, C. u. a.: *Work-based learning opportunities for high school students*. Louisville 2013
- AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES (AACC): *Facts*. Washington 2010
- CARNEVALE, A.: *Keynote speech on US Career and Technical Education. Workforce Development Conference*. San Diego 2013
- CARNEVALE, A. u. a.: *Help Wanted*. Washington 2010
- CARNEVALE, A. u. a.: *Career and Technical Education. Five Ways that Pay*. Washington 2012
- DEUTSCHE BOTSCHAFT: *Skills Initiative*. Washington 2011
- DEWEY, J.: *Democracy and Education*. New York City 1966
- DIRKX, J. M.: *Work-Related Learning in the United States. Past Practices, Paradigm Shifts, and Policies of Partnerships*. In: MALLOCH, M. u. a.: *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London 2011, S. 293–307
- GRUBB, W. N.; LAZERSON, M.: *The Education Gospel and Vocationalism in US Higher Education: Triumphs, Tribulations, and Cautions for other countries*. In: BARABASCH, A.; RAUNER, F. (Hrsg.): *Work and Education in America. The Art of Integration*. Heidelberg 2012, S. 101–121
- GRUBB, W. N.; STASZ, C.: *Integrating academic and vocational education Progress under the Carl Perkins Amendments of 1990*. Berkeley 1993
- GRUBB, W. N.; VILLENEVE, J. C.: *Co-operative Education in Cincinnati*. Berkeley 1995
- HAYWARD, G. C. u. a.: *A Literature Review for Tech Prep*. In: MILNE, A. M.; HIMMELFARB, H.: *National Assessment of Vocational Education*. Berkeley 1995, S. 197 ff.
- HOFFMAN, N.: *Schooling in the Workplace*. Cambridge 2011
- ILLINOIS MANUFACTURERS ASSOCIATION EDUCATION FOUNDATION (IMAEF): *Manufacturing STEM Learning Exchanges – Illinois Pathways*. Chicago 2012
- LERMAN, R.: *Career-Focused Education and Training for Youth*. In: HOLZER, H. J.; SMITH NIGHTINGALE, D.: *Reshaping the American Workforce in a Changing Economy*. Washington 2007, S. 41–90
- LERMAN, R.: *Apprenticeship in the United States: Patterns of Governance and Recent Developments*. In: SMITH, E.; RAUNER, F.: *Rediscovering Apprenticeship. Research Findings of the International Network on Innovative Apprenticeship (INAP)*. Heidelberg 2010, S. 125–136
- LERMAN, R.; RAUNER, F.: *Apprenticeship in the United States*. In: BARABASCH, A.; RAUNER, F. (Hrsg.): *Work and Education in America. The Art of Integration*. Heidelberg 2012, S. 175–193
- NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION AND THE ECONOMY: *Tough Choices or Tough Times. The report on the skills of the American Workforce*. Washington 2007
- REIN, V.: *US Associate Degrees – Short Cycle Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung*. In: BWP 40 (2011) 4, S. 49–52. – URL www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6692 (Stand: 06.08.2013)
- REIN, V.: *Konferenz "Creating Pathways to Prosperity", Harvard University in Cambridge, 18.–19.03.2013 – Report (unveröffentlicht)*. Bonn 2013
- SYMONDS, W. u. a.: *Pathways to Prosperity*. Cambridge 2011
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (USED): *School to Work Opportunities Act*. Washington 1994
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (USED): *Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act*. Washington 1998
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (USED): *Education in the United States*. Washington 2005
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (USED): *Investing in America's Future. A Blueprint for Transforming Career and Technical Education*. Washington 2012 a
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (USED): *U.S. Postsecondary Vocational Education and Training "Skills Beyond School". Background Information Prepared for the OECD*. Washington 2012 b
- U.S. DEPARTMENT OF LABOR (USDOL): *Registered Apprenticeship Program*. Washington 2013. – URL: www.doleta.gov/oa/



Attraktivität gewerblicher Ausbildungsberufe in Russland

ILJA F. ISAEW

Dr. Päd., Professor an der Staatlichen nationalen Forschungsuniversität Belgorod/Russland

INNA B. AKINSHINA

Dr. Päd., Staatliche nationale Forschungsuniversität Belgorod/Russland

WALENTINA N. KORMAKOWA

Dr. Päd., Staatliche nationale Forschungsuniversität Belgorod/Russland

► **Gewerbliche Ausbildungsberufe geraten bei der Berufswahl von Jugendlichen in Russland weiter ins Hintertreffen, da akademische Abschlüsse ein höheres gesellschaftliches Ansehen haben und bessere Karrierechancen versprechen. Gleichzeitig mangelt es der Wirtschaft an qualifizierten Fachkräften auf mittlerer Qualifikationsebene. Im Beitrag werden Maßnahmen zur Unterstützung der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern in der Region Belgorod in Russland beschrieben, die das Interesse an gewerblichen Ausbildungsberufen wieder steigern sollen.**

SCHULSYSTEM UND WEGE ZUR BERUFSAUSBILDUNG IN RUSSLAND

Die allgemeine Schulbildung ist in der Russischen Föderation Grundlage für die Berufsbildung. Das Schulsystem besteht aus dem Primarbereich, dem Sekundarbereich I und dem Sekundarbereich II. Der Sekundarbereich I endet mit einer Abschlussprüfung in der neunten Klasse, die Hochschulreife wird mit dem Abschluss nach der elften Klasse (Sekundarbereich II) erreicht.

In Russland gibt es zwei unterschiedliche Ausbildungsrichtungen für Berufsschüler/-innen: die mindestens einjährige grundlegende Berufsbildung an einer Berufsschule und die mindestens dreijährige mittlere Berufsbildung. Der Einstieg in die Berufsausbildung erfolgt entweder nach der neunten Klasse oder mit Abschluss der elften Klasse. Die

Ausbildungsstätte der mittleren Berufsbildung ist traditionell das Technikum, heute bezeichnen sich allerdings die meisten Schulen als „Colleges“. Diese Ausbildung entspricht in etwa der an einer deutschen Fachschule. Die Ausbildung erfolgt rein schulisch, berufliche Praxis ist nicht vorgeschrieben und wird bisher nur auf eigene Initiative durch die Berufsschulen initiiert (vgl. iMOVE 2011).

INTERESSE AN GEWERBLICHEN BERUFEN WECKEN

Die Erhöhung der Produktionsumfänge und eine steigende Nachfrage nach Arbeitskräften seitens der Industriebetriebe führen zu einem gravierenden Mangel an qualifizierten Fachkräften auf dem russischen Arbeitsmarkt. Dies betrifft auch die Industrie-Agrar-Region Belgorod (vgl. Kasten). Trotz guter Berufs- und Karrierechancen ist das Ansehen der handwerklichen und gewerblichen Ausbildungsberufe unter den Jugendlichen auch hier deutlich gesunken. Die Zahl der Interessenten, eine Ausbildung im Bereich der gewerblichen Wirtschaft aufzunehmen, verringerte sich. Die Berufswahl der Jugendlichen ist stark geprägt durch Familientraditionen, dem Prestige eines Berufs, der Einkommenshöhe sowie guten und sicheren Arbeitsbedingungen. Trotz teilweise hoher Studiengebühren gilt ein Hochschulstudium als Garant für eine wirtschaftlich erfolgreiche Berufslaufbahn.

Der **Verwaltungsbezirk Belgorod** ist eine hoch entwickelte russische Industrie-Agrar-Region mit 1,5 Millionen Einwohnern und einer Fläche von 27.000 Quadratkilometern an der Grenze zur Ukraine. Wirtschaftlich sind vor allem Eisenerzbergbau und -verarbeitung bedeutend. Ein weiterer wichtiger Wirtschaftszweig ist die Produktion von Erzeugnissen aus Kreide. Stark entwickelte Industriezweige sind u. a. der Maschinenbau, die Metallverarbeitung sowie die chemische Industrie und die Nahrungsmittelindustrie.

Eine aktuelle Umfrage unter den Schülerinnen und Schülern der 9. bis 11. Klassen in der Region Belgorod hat gezeigt, dass nur wenige den Wunsch äußern, einen gewerblichen Ausbildungsberuf zu erlernen, während akademische Berufe deutlich beliebter sind.

Das „Föderale Zielprogramm zur Entwicklung der Bildung 2011–2015“ fordert für die oberen Schulklassen eine spezialisierte Vorbereitung, die sich an der individuellen Ausbildung und Sozialisation der Schüler/-innen unter Berücksichtigung der realen Bedürfnisse des Arbeitsmarkts orientiert.

In der Region Belgorod ist das beschriebene Problem ein wichtiges Thema. Um die Schüler/-innen wieder stärker für die gewerblichen Ausbildungsberufe zu interessieren, muss das existierende Berufsbildungssystem reformiert werden. Im Verwaltungsbezirk Belgorod wurde hierzu ein staatlich-privates Modell der Verwaltung des Berufsausbildungssystems eingeführt. Dazu wurden Vereinbarungen über die Zusammenarbeit zwischen der Regierung des Bezirks

Belgorod und den 19 größten Arbeitgebern der Region abgeschlossen. Zur Erhöhung des Ausbildungsniveaus und der professionellen Fertigkeiten der Absolventinnen und Absolventen der Berufsbildungsinstitutionen orientiert man sich am dualen System nach deutschem Vorbild. Mindestens 50 Prozent der Ausbildungszeit findet nun in den Betrieben statt, damit die Ausbildung einen höheren Praxisbezug aufweist und künftige Fachkräfte mit Produktionsprozessen und Arbeitsabläufen besser vertraut sind (vgl. Oblast Belgorod 2013).

PÄDAGOGISCHE KONZEPTION ZUR UNTERSTÜTZUNG DER BERUFORIENTIERUNG

Auch wenn diese Maßnahme die Attraktivität gewerblicher Ausbildungsberufe erhöht, sollen die Jugendlichen auch schon in der Schule bei der Berufsorientierung in dieser Hinsicht unterstützt werden. Dazu wurde am Lehrstuhl für Pädagogik der Staatlichen nationalen Forschungsuniversität Belgorod das Konzept „Selbstbestimmung der Schüler/-innen der oberen Klassen im Bereich gewerblicher hochtechnologischer Berufe“ ausgearbeitet. Der Konzeption liegt die Annahme zugrunde, dass die eigenverantwortliche Berufswahl wirksamer funktioniert, wenn sie auf einer bewussten Ebene stattfindet und das Ergebnis einer gut vorbereiteten Entscheidung ist.

Im Rahmen der Berufsorientierung sollen die Jugendlichen dabei unterstützt werden, die bestmögliche Entscheidung über den künftigen Tätigkeitsbereich treffen zu können und Perspektiven zu entwickeln. Es ist wichtig, dass die Schüler/-innen selbstständig einen Sinn im zukünftigen Beruf finden und wichtige Eigenschaften und Fähigkeiten, die für die Arbeit im konkreten Beruf notwendig sind, erkennen und ausbilden können (vgl. ISAEW/KORMAKOWA, 2008).

Auf der Basis einer Untersuchung zur Berufsorientierung an Schulen in Belgorod wurden Materialien, Lehrgänge und Tests entwickelt, die sowohl die Schüler/-innen der 9. bis 11. Klassen bei der selbstständigen Berufsorientierung als auch die Weiterbildung der Lehrkräfte von Bildungseinrichtungen unterstützen. Bei der Planung der beruflichen Karriere werden die Schüler/-innen in den Bereichen der beruflichen und persönlichen Selbstbestimmung ausgebildet. Darunter fallen das Verständnis des Werts von Arbeit, die Orientierung in der Welt der beruflichen Arbeit und die Ausarbeitung von Nah- und Fernzielen.

Zur Berufsorientierung gehören Betriebsbesichtigungen und Treffen mit Praktikerinnen und Praktikern aus gewerblichen Berufen ebenso wie Rollenspiele, die Arbeit mit Informationsmaterial, Bildungsprogramme, Kurse und Trainingsseminare (vgl. KORMAKOWA 2012). Auch die Zusammenarbeit der Eltern mit den pädagogischen Fachkräften spielt eine große Rolle. Gemeinsam vermitteln sie den Schülerinnen und Schülern eine Vorstellung von den Formen der Berufstätigkeit und der Berufswelt sowie von den Anforderungen der Berufe an die Person.

Anzeige

Marktstudie Russland



Die iMOVE-Marktstudie leistet eine praktische Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Markterkundung. Ausgehend von den wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen beleuchtet die Studie das Bildungssystem Russlands. Dabei konzentriert sie sich auf die berufliche Bildung, den Aus- und Weiterbildungsmarkt und Exportmöglichkeiten, speziell für Anbieter aus Deutschland.

Bedeutende Pilotprojekte und Investitionsvorhaben veranschaulichen aktuelle Entwicklungen auf dem Bildungsmarkt. Ausführliche Kontaktdaten der relevanten Regierungsstellen, Institutionen und Verbände vor Ort ergänzen die Informationen.

Aus dem Inhalt:

- Sozioökonomische, politische und gesellschaftlich-kulturelle Rahmenbedingungen
- Bildungssystem
- Aus- und Weiterbildungsmarkt und Exportmöglichkeiten
- Informationsangebote, Kontakt- und Marketingmöglichkeiten

iMove (Hrsg.): Marktstudie Russland für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn 2011, 50 Seiten

Bezug: in gedruckter Form und zum Download:
www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/publikationen.htm

BiBB

Der Prozess der eigenverantwortlichen Berufsorientierung von Schüler/-innen in Russland sollte planvoll und dynamisch sein. Die Wirksamkeit des Systems hängt von der Standfestigkeit und der Flexibilität der sozialen Partnerschaft ab, vor allem aber von den Bildungsinstitutionen, den betrieblichen Einrichtungen und dem Elternhaus. Die Erfahrungen mit der pädagogischen Konzeption werden nach vierjähriger Laufzeit Ende 2013 ausgewertet. ■

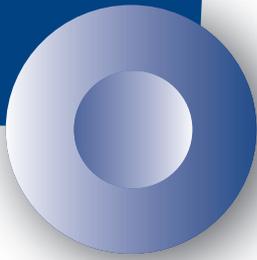
Literatur

iMOVE Marktstudie Russland für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn 2011. – URL: www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/d_iMOVE_Marktstudie_Russland_web.pdf (Stand: 15.08.2013)

ISAEW, I.F.; KORMAKOWA, V.N.: Theoretisch-methodologische Grundlage der Forschung der beruflich-persönlichen Selbstbestimmung der Schüler. In: Nachrichten der Uralabteilung RAO – Jekaterinburg, 55 (2008) 7, S. 12–22

KORMAKOWA, W.: Selbstbestimmung der Schüler im Bereich der Arbeitsberufe: die technologische Strategie, die pädagogische Förderung: ein Lehrbuch. Verlag BSU, Belgorod 2012

OBLAST BELGOROD: Informationen über die soziale Entwicklung der Region Belgorod von Januar bis März 2013 – URL: www.belregion.ru/region/social (Stand: 15.08.2013)



Berufliche Aus- und Weiterbildung in Ägypten nach der Revolution Best-Practice-Projekte zur Fachkräfte- qualifizierung¹

AHMAD EL BANHAWY

Strategie-, Forschungs- und Fundraising-Manager, Industrial Training Council, Kairo/Ägypten

YARA ELHEMAILY

Senior-Ökonomin, Industrial Training Council, Kairo/Ägypten

► **Ägyptens größtes Kapital ist das Potenzial seiner Bevölkerung. Dies zeigte sich deutlich in der Revolution, deren Initialzündung 2008 in Mahalla von mehr als 240.000 Arbeiterinnen und Arbeitern ausging. Allerdings muss die Qualität der Fachkräftequalifizierung verbessert werden. Deshalb investiert das Land einen Großteil seiner Ressourcen in die berufliche Aus- und Weiterbildung. Die folgenden Ausführungen stellen Beispiele guter Praxis vor, die zur Reform des ägyptischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems beitragen sollen.**

Berufsausbildung in Ägypten

Die berufliche Aus- und Weiterbildung in Ägypten wird zum größten Teil von der Regierung reguliert und finanziert. Die Zuständigkeiten verteilen sich jedoch auf mehr als 20 Ministerien, was eine schlechte Steuerbarkeit des Gesamtsystems zur Folge hat. In den Einrichtungen, die dem Bildungs- und dem Industrieministerium zugeordnet sind, erwerben Schülerinnen und Schüler nach einer dreijährigen höheren Sekundarbildung ein Abschlusszeugnis. Die gewerblich-technische Ausbildung ist dabei im Regelfall auf Schulen beschränkt. Es gibt aber auch Pilot-Module für eine duale Ausbildung, bei denen das praktische Lernen in privaten Unternehmen stattfindet. So bietet das Insti-

tut für Produktivität und Berufsbildung („Productivity and Vocational Training Department“, PVTD), das zum Industrieministerium gehört, eine zweijährige praktische und theoretische Ausbildung in Bildungszentren an, im dritten Jahr findet die Ausbildung zu 80 Prozent in privaten Unternehmen statt.

Ein großes Problem bei der Ausbildung von Fachkräften besteht darin, dass oft die Passung zum Arbeitsmarkt als unzureichend empfunden wird. Dies führt im Ergebnis zu Ausbildungsabschlüssen, die den Anforderungen der Industrie nicht gerecht werden. In der Tat sind die Arbeitgeber mit den Absolventinnen und Absolventen, die das Berufsbildungssystem hervorbringt, sehr unzufrieden.

Das Berufsbildungssystem soll deshalb mit verschiedenen Programmen und mit internationalen und staatlichen Finanzmitteln reformiert werden. Die EU und die Regierung Ägyptens (GOE) finanzierten schon im Jahr 2005 gemeinsam ein 66-Millionen-Euro-Programm mit dem Titel „Assistance for the Reform of Technical and Vocational Education and Training“ (TVET = Förderung der Reform der gewerblich-technischen und beruflichen Aus- und Weiterbildung). Damit sollten Pilotprojekte auf lokaler und auf Branchenebene durchgeführt werden, um die TVET-Reform in Gang zu bringen. Auch wenn das Programm selbst nur eine begrenzte Wirkung entfaltetete, wurden immerhin mehrere Studien erarbeitet, aus denen ersichtlich wird, welche Richtung die Reformen in Ägypten einschlagen. Das Ziel ist die Verbesserung der Arbeitsmarktinformationssysteme, der Qualitätssicherung und Zertifizierung sowie der Steuerung und Finanzierung.

Bereits im Jahr 2000 hatte ein Konsortium unter der Federführung des British Council das National Skills Standards Project (= Projekt für nationale Kompetenzstandards) gestartet, das durch den ägyptischen Social Fund for Development (SFD = Sozialfonds für Entwicklung) finanziert wurde. Mit dem Projekt wurden landesweit gültige Berufsstandards entwickelt, die dem tatsächlichen Bedarf von Industrie-, Bau- und Tourismusunternehmen entsprechen. Aus diesen Standards sollten sodann kompetenzbasierte Qualifikationen abgeleitet werden, die einen Rahmen für die Qualifizierung und Zertifizierung gewerblicher Arbeit bilden. Das Projekt wurde im Jahr 2006 vom Industrial Training Council (ITC = Rat für gewerbliche Ausbildung), einem staatlichen Organ mit Sonderstatus, das dem ägyptischen Industrieministerium zugehörig ist, übernommen. Der ITC ist für Ausbildungsmaßnahmen in der ägyptischen Industrie zuständig und hat ebenfalls Standards und Qualifikationen für das Ingenieurwesen und für die Branchen Nahrung, Druck, Kunststoffe und Gerberei entwickelt. Er war außerdem federführend bei der Entwicklung eines Qualitätssicherungssystems für die Implementierung dieser Standards und hat, in Zusammenarbeit mit der Scottish Qualifications Authority (SQA = Schottische Qualifikationsbehörde, www.sqa.org.uk), 60 Gutachter und interne Sachverständige ausgebildet. Darüber hinaus hat der ITC

¹ Aus dem englischen Original von Marion Schweizer übersetzt.

die Implementierung von Standards in staatlichen und unabhängigen Berufsbildungszentren im Bereich der Maschinenbauindustrie finanziell gefördert, wobei Qualitätssicherungssysteme nach dem Vorbild des Vereinigten Königreichs zum Einsatz kamen.

Best Practices nach 2011

Seit Beginn der Revolution betreute der ITC weitere Modellprojekte zur Verbesserung der Kompetenzen von Arbeitskräften, um der Industrie zu mehr Wettbewerbsfähigkeit zu verhelfen.

NATIONALES PROGRAMM FÜR DIE AUSBILDUNG VON ARBEITSSUCHENDEN

Mit diesem Programm reagierte man insbesondere darauf, dass Qualifikationen, die von Unternehmen nachgefragt werden, nicht mit denen zusammenpassen, die die Arbeitssuchenden anzubieten haben. Das wichtigste Ziel des Programms besteht deshalb darin, jährlich 100.000 junge Menschen als Fachkräfte zu qualifizieren und in Beschäftigungsverhältnisse zu vermitteln. Um das zu erreichen, kooperieren staatliche, privatwirtschaftliche und zivilgesellschaftliche Organisationen. Im Rahmen dieser Kooperation werden vor allem gewerblich-technische Ausbildungskurse und Verwaltungslehrgänge für Arbeitssuchende angeboten. Diese Initiative sollte anfänglich in Bildungszentren stattfinden und dort theoretisches und praktisches Lernen ermöglichen. Im Verlauf der Umsetzung stellte der ITC jedoch fest, dass eine Kombination aus Unterricht im Bildungszentrum und betrieblicher Ausbildung den Anforderungen der Arbeitgeber am besten gerecht wird. Zuständig für die Umsetzung ist der ITC. Seine Strategie besteht darin, Arbeitssuchenden die Kompetenzen und sozialen Fähigkeiten zu vermitteln, die sie brauchen, um Arbeit in der Industrie zu finden. Drei Dinge sollen verbessert werden:

Ausbildungsqualität: Der Mangel an akkreditierten Ausbildungszentren gibt Auszubildenden Anlass zur Sorge über die Qualität ihrer Ausbildung und hält sie von Weiterbildungsmaßnahmen ab. Um hier Abhilfe zu schaffen, sollen eine fortlaufende Leistungskontrolle und die Akkreditierung aller am Programm teilnehmenden Ausbildungszentren eingeführt werden.

Ausrichtung der Ausbildungsmaßnahmen an den Erfordernissen des Arbeitsmarkts: Der Mangel an curricularen Standards gibt Anlass zur Sorge darüber, ob die Ausbildung die von den Arbeitgebern geforderten Kompetenzen abdeckt. Deshalb soll in Zusammenarbeit mit dem National Skills Standards Programme des ITC ein Mechanismus zur Standardisierung der Lehrpläne und Ausbildungspakete implementiert werden.

Arbeitsproduktivität: Der Mangel an effizienten Ausbildungsmaßnahmen kann die Arbeitsleistung beeinträchtigen. Dies führt letzten Endes zu einer sehr geringen Produktivität der Beschäftigten, auch wenn sie Arbeit haben. Deshalb soll das Ausbildungsprogramm sicherstellen, dass alle Beschäftigten, die sich um eine Stelle bewerben und eingestellt werden, auch eine geeignete Ausbildung erhalten, soweit sie die von Arbeitgeberseite benötigten Kompetenzen noch nicht mitbringen.

NATIONALES PROJEKT ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG

Dieses Projekt ist eine Fortsetzung des Skills Development Project (SDP), das von 2004 bis 2010 von der Weltbank und dem Industrieministerium finanziert wurde. Das SDP setzt an der Einschätzung des Ausbildungsbedarfs an. Damit soll der spezielle Bedarf einer Unternehmensgruppe vor allem im Bereich der Produktion ermittelt werden. Die erforderliche Ausbildung wird in einem Ausbildungsrahmenplan beschrieben, in dem das Ziel jedes Lehrgangs, dessen wichtigste Inhalte, die Zielgruppe, die Dauer und die für die Umsetzung benötigte Ausstattung festgehalten sind. Die Lehrgänge werden landesweit für staatliche und unabhängige Ausbildungsanbieter offen ausgeschrieben, um die Chancengleichheit der Wettbewerber zu gewährleisten. Die Auswahl findet durch einen Ausschuss anhand von Kriterien statt, die auf internationalen Standards beruhen. Untersucht werden die Erfahrung der Anbieter, ihre Umsetzungsstrategie bei der Ausbildung und die Qualifikationen der Ausbilderinnen und Ausbilder. Hat ein Ausbildungsanbieter den Zuschlag bekommen, gehen die Auszubildenden in die Betriebe, um in Gesprächen mit Management, Betreuungspersonen und potenziellen Teilnehmenden den jeweils spezifischen Bedarf der Unternehmen zu bestimmen. Sind alle logistischen Fragen geklärt, findet die Ausbildung statt, je nach Erfordernissen des Lehrgangs entweder im Ausbildungszentrum, am Arbeitsplatz oder an beiden Lernorten. Mit der Supervision der Ausbildung wird ein externer Anbieter für Monitoring und Evaluation (M&E) beauftragt, der sich verpflichtet, jeden Lehrgang zu besuchen, die Einhaltung des jeweiligen Rahmenplans zu überwachen und die Zufriedenheit der Teilnehmenden zu ermitteln. Um die Qualität zu verbessern, füllt das Unternehmen am Ende des Lehrgangs einen Fragebogen über seine Zufriedenheit mit dem Lehrgang aus. Dieser Fragebogen ist eine Voraussetzung für die Vergütung der Anbieter, eine weitere ist das Eingehen auf alle Anmerkungen des Unternehmens.

Im Zuge des derzeit laufenden Projekts werden weitere Maßnahmen getroffen, um die Bedeutung der Berufsbildung stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Dazu sollen maßgeschneiderte Ausbildungsprogramme angeboten werden, die auf Grundlage einer vorherigen Bewertung des Ausbildungsbedarfs sinnvoll auf den Bedarf des Unternehmens eingehen. Es bedarf allerdings noch wei-

Europäische Kooperationen in der beruflichen Bildung



Lesen Sie das Journal
bequem online unter:
http://issuu.com/na_beim_bibb/docs/na_journal_1306_07_300dpi

Oder bestellen Sie es
über die Website der NA:
www.na-bibb.de/

BiBB

Kann Lernen am Arbeitsplatz auch in Europa eine größere Rolle spielen – und wenn ja, wie? Die Juni-Ausgabe des Journals „bildung für europa“, herausgegeben von der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB liefert hierzu Informationen aus erster Hand.

Die Beiträge zum Schwerpunktthema befassen sich mit den neuen bilateralen Kooperationen des BMBF in der Berufsbildung, mit Initiativen zur Förderung dualer Ausbildung in Europa und mit der Frage, welchen Beitrag europäische Projekte zum Lernraum Europa leisten können.

Ferner enthält das Journal aktuelle Informationen zu den europäischen Initiativen „New Skills for New Jobs“ und „Build up Skills“ sowie zur Nationalen Koordinierungsstelle Europäische Agenda für die Erwachsenenbildung.

terer Anstrengungen, um die Bekanntheit des Projekts zu steigern und seine Monitoring- und Evaluationsmechanismen zu verbessern.

STAATLICHES PROJEKT FÜR MODERNE LEHRLINGSAUSBILDUNG

Mit diesem Projekt sollen private Unternehmen motiviert werden, in die Ausbildung und Beschäftigung von Arbeitssuchenden zu investieren, die weder über eine Ausbildung noch über Berufserfahrung verfügen. Angeboten wird ein Ausbildungsgang, bei dem die theoretische Wissensvermittlung und ein praktisches Training in einem anerkannten Ausbildungszentrum von staatlicher Seite und die praktische Ausbildung am Arbeitsplatz durch die Arbeitgeberseite finanziert werden. Die Unternehmen sollen außerdem verpflichtet werden, die Arbeitssuchenden während der Ausbildungsphase unter Vertrag zu nehmen und ihnen einen monatlichen Lohn zu zahlen. Der erfolgreiche Abschluss der Ausbildung ist mit einer international anerkannten beruflichen Qualifikation verbunden.

Um dieses Projekt in Ägypten zu steuern, sind ITC und British Council Egypt eine Partnerschaft eingegangen. Auf

die Nachfrage zweier Industrieunternehmen nach 40 neuen Arbeitskräften im Bereich Klimatisierung und Wartung von Haushaltsgeräten wurde ein Bildungszentrum beauftragt, welches von zwei Stellen anerkannt wurde: der Scottish Qualifications Authority (SQA) und Edexcel, einem Tochterunternehmen der Firma Pearson. Die Bereiche Klimatisierung und Wartung von Haushaltsgeräten wurden von nationalen, durch die SQA anerkannten Kompetenzstandards abgedeckt. Zusammen mit den Anforderungen in den beiden Industrieunternehmen bildeten sie die Grundlage für die Entwicklung einer bedarfsgerechten Lehrlingsqualifikation, die von der SQA anerkannt wurde.

Die erste Firma, die das Projekt implementierte, beschloss, die Lernorte sowohl für den theoretischen Unterricht als auch für die Praxisausbildung im eigenen Betrieb unterzubringen. In solchen Fällen schickt das Zentrum die Auszubildenden in den Betrieb, der sie dann für die Dauer der Ausbildung beherbergt. Ausbilderinnen und Ausbilder wechseln je nach Unterrichtsfach. Zwei Tage pro Woche sind für den theoretischen Unterricht reserviert. An den verbleibenden drei Tagen stehen die Auszubildenden den Betrieben bei der innerbetrieblichen praktischen Ausbildung zur Seite, beraten Betreuungspersonen und Auszubildende und sorgen für die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Nach jedem Fachunterricht findet eine theoretische und praktische Leistungskontrolle statt, deren Qualität durch die internen Gutachterinnen und Gutachter des Zentrums geprüft und später extern durch die SQA bestätigt und anerkannt wird.

Das Unternehmen berichtet schon jetzt, dass dieser Mechanismus Früchte trägt. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr theoretisches Wissen praktisch anzuwenden; so haben sie z. B. einen Vorrat an ausgewechselten Leiterplatten entdeckt und mit ihren Kenntnissen einen großen Teil davon wieder instand gesetzt, wodurch das Unternehmen eine beträchtliche Summe Geld gespart hat.

Für eine bessere Zukunft

Die Entwicklungsprojekte des ITC sind ein erster Schritt in Richtung Reform der gewerblich-technischen Ausbildung. Allerdings lassen sich maßgebliche Fortschritte nicht in einem Vakuum erzielen; eine Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen und deren Unterstützung ist notwendig. Es ist an der Zeit, dass die Ägypterinnen und Ägypter auf den Gebieten, auf denen sie einen Wettbewerbsvorteil haben, den Aufbau ihres Landes vorantreiben. Die politische Revolution sollte durch die Hand ihrer patriotischen Arbeiterinnen und Arbeiter jene Traditionen verändern, die die volle Entfaltung des Qualifizierungspotenzials der ägyptischen Wirtschaft verhindern. Der einzige Ausweg und die einzige Garantie für die Nachhaltigkeit politischer Strategien ist die Überzeugung aller gesellschaftlichen Gruppen, dass die qualifizierte Berufsausübung ein wertvolles Gut ist. ■



Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand

Die Zentralstelle für internationale Berufsbildungskoope- ration im BIBB

BIRGIT THOMANN

Leiterin der Abteilung „Internationalisierung der Berufsbildung/Wissensmanagement“ im BIBB

MICHAEL WIECHERT

Leiter des Arbeitsbereichs „Internationale Kooperation und Beratung“ im BIBB

► Auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird aktuell im BIBB die Zentralstelle für internationale Berufsbildungskoope-
ration aufgebaut. Sie hat im September 2013 offiziell ihre Arbeit aufgenommen und soll binnen der nächsten zwei Jahre zur fachlichen Begleitung und Unterstützung der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesregierung ausgebaut werden. Mit dieser Einrichtung setzt die Bundesregierung im Rahmen ihrer im Juli 2013 verabschiedeten Strategie zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit ein Zeichen, um Kompetenzen zu bündeln und angesichts einer hohen, weltweiten Nachfrage nach dem deutschen Berufsbildungssystem eine internationale Berufsbildungszusammenarbeit „aus einer Hand“ zu schaffen. Der Beitrag informiert über diese Entwicklungen und skizziert das künftige Aufgabenspektrum der Zentralstelle für internationale Berufsbildungskoope-
ration.

DIE STRATEGIE DER BUNDESREGIERUNG ZUR INTERNATIONALEN BERUFSBILDUNGSZUSAMMENARBEIT

Vor dem Hintergrund der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise sowie hoher Jugendarbeitslosigkeit (vgl. Bundesregierung 2013 a, S. 1 f.) wächst das Interesse europäischer wie außereuropäischer Partnerländer am dualen

System der beruflichen Bildung. Insbesondere die ausgeprägte Praxisorientierung der Ausbildung, das damit verbundene hohe Kompetenzniveau der Ausgebildeten (wie auch des Berufsbildungspersonals) sowie der erfolgreiche Übergang von Ausbildung in Beschäftigung machen das deutsche duale System für andere Länder attraktiv. Auch wenn es nicht eins zu eins übertragbar ist (vgl. THOMANN/WIECHERT 2011, S. 2 sowie EULER 2013, S. 11 ff.), interessieren sich doch zahlreiche Staaten für die Erfolgsfaktoren des deutschen Berufsbildungssystems. Erfahrungen und Best Practise aufgreifend, möchten sie diese Kenntnis für ihre eigenen Modernisierungsprozesse in der beruflichen Bildung nutzen und sie entsprechend ihrer nationalen Erfordernisse anpassen.

Diese Nachfragen richten sich in Deutschland bislang an eine Vielzahl verschiedener Ressorts, Organisationen und Verbände, in denen sich die Vielschichtigkeit der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit mit Schnittstellen zur Bildungs-, Wirtschafts-, Arbeitsmarkts-, Migrations-, Außen- und Entwicklungspolitik abbildet (vgl. Bundesregierung 2013 b, S. 3). Mit dem jüngsten Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit ist es nunmehr gelungen, alle relevanten Akteure in den Erarbeitungsprozess einer gemeinsamen Strategie einzubinden und zu Positionen und Abstimmungsformaten zu gelangen, die von allen Beteiligten gemeinsam getragen werden.

So wurde ein Runder Tisch zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit eingerichtet, welcher der Verständigung über die strategische Ausrichtung der internationalen Berufsbildungskoope-
ration der Bundesregierung dienen und der eine ressort- und organisationsübergreifende Abstimmung sicherstellen sowie als Koordinations- und Clearingstelle wirken soll. Beteiligt an diesem neuen Gremium sind die jeweiligen Bundesministerien, die in ihrem Verantwortungsbereich tätigen Organisationen, Vertreter/-innen der Bundesländer sowie jene Sozialpartner und Vertreter/-innen der verfassten Wirtschaft, die das deutsche Berufsbildungssystem maßgeblich tragen (vgl. Abbildung S. 36).

Der Runde Tisch wird eng mit der Zentralstelle für internationale Berufsbildungskoope-
ration im BIBB zusammenarbeiten. Gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) hat das BIBB im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung die Aufgabe, an der internationalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung mitzuwirken. Es unterstützt das Zusammenwirken von Wissenschaft, Politik und Praxis und fördert die institutionalisierte Einbindung der Wirtschaft und der Sozialpartner.

Zur Umsetzung der neuen Aufgabe wird das Bundesinstitut seine Fachexpertise als Kompetenzzentrum für die berufli-

Abbildung **Runder Tisch zur Berufsbildungszusammenarbeit – Ziel und Mitglieder**



Ziel: Abstimmung der strategischen Ausrichtung der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit

che Aus- und Weiterbildung in Deutschland einbringen. Auch die langjährigen, weltweiten Erfahrungen des BIBB in der Kooperation mit seinen internationalen Partnerinstitutionen werden der Ausgestaltung der Zentralstelle zugutekommen. So pflegt das BIBB mit ca. 30 Partnerorganisationen weltweit eine kontinuierliche Zusammenarbeit auf Grundlage von Kooperationsabkommen, ist in Beratungsprojekten aktiv und übernimmt seit Jahren Aufgaben in der bilateralen Berufsbildungskooperation des BMBF.

AUFGABEN DER ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALE BERUFSBILDUNGSKOOPERATION IM BIBB

Die konkreten Aufgaben zur Unterstützung der oben genannten Prozesse umfassen zunächst die Geschäftsstellenfunktion des Runden Tisches. Dazu gehört es, Informationen aufzubereiten und Dokumente zu erstellen, die als Entscheidungsgrundlage über Zuständigkeiten und zur Aufgabenabstimmung dienen. So sollen ressortübergreifend Synergien geschaffen und die deutsche internationale Berufsbildungszusammenarbeit effektiver gestaltet werden.

Weiterhin leistet die Zentralstelle einen maßgeblichen Beitrag, um die bilateralen Berufsbildungskooperationen der Bundesregierung unter Federführung des BMBF auf- und auszubauen. Auf europäischer Ebene ist dies momentan vornehmlich die Zusammenarbeit mit Spanien, Griechenland, Portugal, Italien, Slowakei und Lettland. Diese Länder haben unter Beteiligung der Europäischen Kommission im Dezember 2012 ein gemeinsames Memorandum unterzeichnet, in dem sie ihre Absicht zum Ausdruck bringen, bei der Reform ihrer Ausbildungssysteme eng mit Deutschland zusammenzuarbeiten (vgl. BMBF 2012). Neben diesen europäischen Allianzen unterhält das BMBF bilaterale

Arbeitsgruppen mit Russland, Indien, China, Südafrika und der Türkei sowie weitere Berufsbildungskooperationen mit ausgewählten G-20-Staaten.¹

Im Fokus der Arbeiten der Zentralstelle mit den Partnerländern steht die Entwicklung und Förderung dualer, betriebsintegrierter Aus- und Weiterbildungsmodelle. Diese Aufgabe bildet den Rahmen für zielgerichtete Netzwerk-, Kooperations- und Leuchtturmprojekte, die länderspezifisch mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausgestaltet werden. Die Umsetzung erfolgt in Zusammenarbeit und Koordination mit anderen Akteuren der beruflichen Bildung wie den Auslandshandelskammern (AHK), den deutschen Auslandsvertretungen, deutschen sowie nationalen Unternehmen, Berufsschulen und Sozialpartnern in den jeweiligen nationalen und regionalen ordnungspolitischen Strukturen.

Die Zentralstelle wird Projekte und Programme gemeinsam mit Partnerorganisationen in den oben genannten Ländern entlang der BIBB-Kompetenzfelder entwickeln, fachlich gestalten und organisatorisch unterstützen. Diese Arbeit wird durch Datenerhebungen, Monitoring und Evaluation sowie der Förderung des institutionellen Lernens wissenschaftlich begleitet.

Eine effektive, auf Synergien fußende Kooperation der deutschen Berufsbildungsakteure erfordert ferner ein gutes Wissensmanagement, das den Wissenstransfer zwischen den verschiedenen Akteuren auf nationaler und internationaler Ebene garantiert. Die Zentralstelle wird daher Instrumente entwickeln, um diesen Wissenstransfer nach innen und außen sicherzustellen.

AUSBLICK UND PERSPEKTIVE

Derzeit werden in den europäischen Berufsbildungskooperationen die bilateralen Arbeitsgruppen aufgebaut und konkrete Arbeitspläne zur Implementierung von Projekten sowie zur Einrichtung von betriebsintegrierten Aus- und Weiterbildungsprogrammen entwickelt. Einen großen Stellenwert hat hierbei die Initiierung und Etablierung von Netzwerken, in denen deutsche Akteure gemeinsam mit ihren Ansprechpartnern in den jeweiligen Ländern zusammenarbeiten.

In der außereuropäischen Berufsbildungskooperation liegt der Schwerpunkt in der Durchführung von Projekten, z. B. in Indien und Russland. Im Fokus der Aktivitäten in Indien steht die fachliche Unterstützung des indischen Partners

¹ G 20: USA, China, EU, Japan, Deutschland, Frankreich, Brasilien, Vereinigtes Königreich, Italien, Russland, Kanada, Indien, Australien, Mexiko, Südkorea, Indonesien, Türkei, Saudi Arabien, Argentinien, Südafrika.

bei der Entwicklung von Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards für den gewerblich-technischen Bereich. In Russland arbeiten die Fachleute der Zentralstelle an der Etablierung von nationalen Standards für das berufliche Bildungspersonal. Dies geschieht in enger Abstimmung mit dem russischen Bildungsministerium, dem Partnerinstitut des BIBB sowie der deutschen und russischen Wirtschaft vor Ort.

Die jeweiligen Reformvorhaben in der beruflichen Bildung der Partnerländer werden stets ihre eigene Prägung und Einbettung in eine nationale Gesamtstrategie erhalten. Gleichwohl können die Erfahrungen mit dem deutschen Berufsbildungssystem und die bedarfsorientierte Auseinandersetzung mit seinen bildungspolitischen und wirtschaftlichen Strukturen dazu beitragen, beschäftigungsrelevanter auszubilden und eine auf den Bedarf des jeweiligen Arbeitsmarkts angepasste Berufsbildung zu entwickeln. ■

Literatur

BMBF: 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 (Stand: 14.08.2013)

BUNDESREGIERUNG: Stärkung des europäischen Arbeitsmarktes – Maßnahmen zur Förderung der Jugendbeschäftigung in der Europäischen Union. Positionspapier der Bundesregierung. Berlin 2013 a – URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/07/2013-07-03-positionspapier-beschaeftigung.pdf;jsessionid=5552F12FBFC524DC31D65A2B2D13490.s2t1?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 14.08.2013)

BUNDESREGIERUNG: Strategiepapier der Bundesregierung: Internationale Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. BT-Drucksache 17/14352 v. 05.07.2013 (2013 b) – URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714352.pdf> (Stand: 14.08.2013)

EULER, D.: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2013. – URL: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_37640_37641_2.pdf (Stand: 14.08.2013)

THOMANN, B.; WIECHERT, M.: Internationale Beratungstätigkeit des BIBB. Informationspapier für die Sitzung 2/2011 des Hauptausschusses am 17. Juni 2011. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/internationale_beratung_internetfassung.pdf (Stand: 14.08.2013)

Anzeige

Akademisierung der Berufswelt?

Entwicklungen der Berufsbildung

Die berufliche Ausbildung in Deutschland umfasst auch Berufstätigkeiten, für die in anderen Ländern ein Bachelor-Abschluss vorausgesetzt wird. Doch auch in Deutschland verliert die traditionell klare Trennung zwischen beruflicher und Hochschulausbildung ihre Selbstverständlichkeit. Es entstehen komplexe Berufsausbildungen mit hohem Theorieanteil und gleichzeitig Studiengänge mit stärkerer beruflicher Ausrichtung. Expertinnen und Experten aus der Hochschul- und Berufsbildungsforschung befassen sich in diesem Band damit, wie sich die Anforderungen bei Berufen der mittleren Qualifikationsebene entwickeln und welche internationalen Erfahrungen es zur Überschneidung von Berufs- und Hochschulbildung gibt.



Eckart Severing, Ulrich Teichler
**Akademisierung der
Berufswelt?**

Berichte zur beruflichen Bildung
2013, 259 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1158-5
Best.-Nr. 111-056
Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

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





Deutsche duale Berufsbildung auch im Ausland?

STEFFEN GUNNAR BAYER
Rechtsanwalt, DIHK Berlin

► **Gut ausgebildete Fachkräfte sind in vielen Ländern rar. Dadurch sind einerseits die Produktivität, Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und andererseits Wachstum, Beschäftigung und gesellschaftlicher Zusammenhalt in Gefahr. Deshalb ist das Thema Fachkräftequalifizierung weltweit für Unternehmen und Volkswirtschaften von enormer Bedeutung. Im Beitrag wird das Engagement des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK), der Industrie- und Handelskammern (IHKs) und der Auslandshandelskammern (AHKs) dargestellt. Es wird beschrieben, wie sich Elemente des deutschen dualen Berufsbildungssystems auch in andere Länder transferieren lassen.**

WOHER KOMMT DIE NACHFRAGE ZUR DUALEN BERUFSBILDUNG?

Während in Deutschland im Jahr 2011 rund 57 Prozent der Jugendlichen erstmalig eine Ausbildung im dualen Berufsbildungssystem beginnen (BIBB 2013, S. 158), stehen in vielen Ländern die universitären oder fachhochschulischen Ausbildungen hoch im Kurs. Berufsbildung ist dort oft nur eine Randerscheinung. Allerdings hat das Europäische Zentrum für die Förderung der beruflichen Bildung (CEDEFOP) festgestellt, dass der Arbeitsmarkt mindestens bis zum Ende dieses Jahrzehnts einen überwiegenden Bedarf an Arbeitskräften mit qualifiziertem Berufsabschluss hat (vgl. LETTMAYR 2013). Diese hohe Nachfrage kommt zuallererst von den Unternehmen. Insbesondere für deutsche Unternehmen mit Niederlassungen im Ausland ist die Qualifizierung von Fachkräften eine Herausforderung. Oft suchen sie vergeblich nach passgenau qualifizierten Arbeitskräften. Deshalb treten diese Unternehmen vermehrt an die IHKs oder

AHKs mit dem Wunsch heran, sie bei der dualen Ausbildung nach deutschen Standards zu unterstützen.

Außerdem fragen verstärkt Regierungen verschiedener Länder das duale Berufsbildungssystem nach – auch bei IHKs und AHKs. Hintergrund ist zumeist eine besorgniserregend hohe Arbeitslosenquote junger Menschen unter 25 Jahren. Laut Eurostat erreicht sie im Mai 2013 z. B. in Italien 38,3 Prozent, in Spanien 55,8 Prozent oder in Griechenland 62,9 Prozent.¹

DUALE DEUTSCHE BERUFSBILDUNG ALS VORBILD IM AUSLAND?

Es verwundert nicht, dass sich Unternehmen und Regierungen für das deutsche duale Berufsbildungssystem interessieren. Die passgenaue Ausbildung sorgt für eine der weltweit niedrigsten Jugendarbeitslosigkeit (im Mai 2013: 7,6 %) und für die hohe Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen, die auch in jüngsten Krisenzeiten kaum gelitten hat. Ein entscheidender Faktor dafür ist unbestritten das gute System der dualen beruflichen Bildung. Trotzdem ist klar, dass es nicht eins zu eins in andere Länder übertragen werden kann. Es dürfen keine kurzfristig unerfüllbaren Erwartungen geweckt werden. Wirtschaftskrise und hohe Jugendarbeitslosigkeit haben in vielen Ländern auch mit strukturellen Schiefen zu tun. Neben der Reform der Berufsbildungssysteme sind Arbeitsmarkt- und Strukturreformen unerlässlich, um Unternehmen wieder auf Erfolgskurs zu bringen und damit die Beschäftigungsquote zu erhöhen.

Dennoch hat das deutsche Berufsbildungssystem Vorbildcharakter. Ohne den Versuch eines „copy and paste“ genügt es, seine Kernelemente zu beachten. Zu ihnen gehören, dass die Unternehmen die Berufsausbildung weitgehend selbst durchführen. Die jungen Menschen erhalten in den Betrieben eine praktische und in beruflichen Schulen eine theoretische Ausbildung durch qualifiziertes Bildungspersonal. Praxisnähe, fachliches Know-how und eine auf dem Arbeitsmarkt anerkannte Qualitätssicherung werden durch die Wirtschaft gewährleistet. In Deutschland spielen die IHKs eine ganz entscheidende Rolle. Dank der gesetzlichen Mitgliedschaft können sie anstelle des Staats unternehmensnah und trotzdem unabhängig die Qualität der Berufsbildung sichern und die staatlichen Prüfungen durchführen. Der Staat setzt vor allem den Rechtsrahmen und sichert die landesweite Anerkennung der Berufe.

AUSRICHTUNG DER DIHK-ORGANISATION

Der DIHK hat auf die gestiegene Nachfrage reagiert und ein Konzept mit Aktionsplan entwickelt. Im Kern geht es darum, deutschen Unternehmen im Ausland besser mit qualitativ hochwertigen und weltweit vergleichbaren

¹ Vgl. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=de&pcode=teilm021>

Berufsbildungsdienstleistungen zu unterstützen. Die vom DIHK koordinierten AHKs in 85 Ländern mit 125 Standorten sind wichtige Aktionsplattformen der deutschen Außenwirtschaftsförderung. Ihre Partner sind 80 IHKs in Deutschland, die als Kompetenzträger Berufsbildung entscheidendes Know-how für den Auf- und Ausbau eines breiten Dienstleistungsportfolios besitzen. Die Qualitätssicherung steht dabei ebenso im Mittelpunkt wie ein abgestimmtes Rollenverständnis von IHKs, AHKs und DIHK. Sie handeln im Auftrag der Wirtschaft im Inland und im Ausland. Wenn es darum geht, duale Berufsbildungsstrukturen zu etablieren, ist das DIHK-IHK-AHK-Netzwerk Kooperationspartner deutscher Ministerien wie dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, Einrichtungen wie dem BIBB, interessierten Institutionen, Verbänden und auch ausländischen Regierungen.

Der Aktionsplan beschreibt die Maßnahmen, die erforderlich sind, um nachhaltige Strukturen zu etablieren und um IHKs, AHKs und DIHK beim Thema Berufsbildungsexport zu positionieren. Neben dem Aufbau eines vergleichbaren Dienstleistungsportfolios ist die bessere Vernetzung von IHKs und AHKs ein wichtiger Bestandteil. Den erfolgreichen Auftakt bildeten die drei AHK/IHK Regionalkonferenzen Berufsbildung, die der DIHK 2013 auf drei Kontinenten organisierte und die von über 100 Länder- und Fachexperten besucht wurden. Die erste fand im März 2013 für den asiatischen Raum in Bangkok, die zweite im April für Regionen Europa, Afrika, mittlerer Osten in Tunis und die dritte in Mexiko City für den nord- und südamerikanischen Raum statt. Die Konferenzen leisteten einen Beitrag, das Thema Berufsbildung mit und für die Unternehmen in die Regionen zu tragen, Impulse für Aktivitäten zu setzen, Kooperationen mit Dritten zu fördern, Aufklärung und Informationen zu liefern, wie auch das Leistungsspektrum der DIHK-Gesamtorganisation vorzustellen.

TEILE DER DUALEN BERUFSBILDUNG FUNKTIONIEREN AUCH IM AUSLAND

Im Mittelpunkt der Aktivitäten stehen die deutschen Unternehmen. Sie sind im Ausland vielerorts Pioniere der dualen Berufsbildung und arbeiten eng mit dem Kammernetzwerk zusammen. AHKs und IHKs helfen, Berufsbildungsprojekte anzuschließen, die Prozesse zu organisieren, Ausbilder zu qualifizieren, die Qualität der Ausbildung zu sichern und zu zertifizieren wie auch die Anerkennung der Abschlüsse in den jeweiligen Ländern zu fördern. Kurz: Deutsche Unternehmen werden in die Lage versetzt, ihre eigenen Fachkräfte auch im Ausland auszubilden. Ein darüber hinausgehender positiver Effekt ist der Beweis, dass duale Berufsbildung, angelehnt an das deutsche System, auch im Ausland funktionieren kann. Das zeigen folgende Beispiele der AHKs in Portugal und den USA.

Die AHK Portugal organisiert seit über 30 Jahren duale Berufsausbildung mit deutschen und portugiesischen

Unternehmen sowie Berufsschulen vor Ort. 1983 wurde mit der Ausbildung des Industriekaufmanns begonnen. Bis heute sind neun weitere Berufe und zehn Weiterbildungen hinzugekommen. Dabei wurde das deutsche System erfolgreich angepasst. Die Zertifizierung führte die AHK Portugal in Abstimmung mit dem DIHK durch. Neben dem deutschen werden auch ein portugiesischer Berufsabschluss und die Hochschulreife vergeben. 90 bis 95 Prozent der vielen Tausend Absolventinnen und Absolventen sind trotz prekären Arbeitsmarkts in eine Beschäftigung übergegangen.

Die Kooperation von Volkswagen und der AHK USA/Atlanta ist das jüngste Beispiel einer erfolgreichen dualen Berufsbildung im Ausland. VW produziert in Tennessee Kraftfahrzeuge und bildet dafür Mechatroniker/-innen in den USA aus. Grundlage ist die deutsche Ausbildungsordnung. VW passte sie den Landesbedingungen an. Die AHK USA/Atlanta stellte in Kooperation mit der IHK Bonn sicher, dass die zu vermittelnden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten dem entsprechen, was deutsche Mechatroniker/-innen leisten. Die auf Wunsch von VW durch die AHK USA/Atlanta organisierte Zertifizierung wurde mit vorbereiteten Aufgaben der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelenwicklungsstelle (PAL) der IHK Region Stuttgart durchgeführt. Am Ende wurde den Teilnehmenden die Ausbildungsqualität von der AHK USA/Atlanta und dem DIHK bescheinigt. Am 13. August 2013 wurden den ersten VW-Absolventinnen und -absolventen feierlich die AHK-Zertifikate unter Beisein US-amerikanischer Politiker/-innen, einer Vertretung der deutschen Botschaft und weiterer Repräsentanten des Bundesstaats Tennessee überreicht.

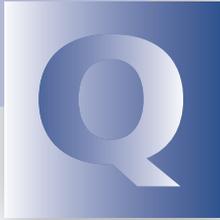
ZUSAMMENFASSUNG

Egal ob in Europa, in Schwellen- oder Entwicklungsländern: Fast überall auf der Welt besteht der Fachkräftemangel vor allem auf der Facharbeiterebene. Von hoher Jugendarbeitslosigkeit sind dagegen oft Hochschulabsolventinnen und -absolventen betroffen. Die Erfahrungen zeigen, dass die duale Berufsbildung in Deutschland den Unternehmen die besten Fachkräfte und den Jugendlichen die besten Berufschancen bietet. Das liegt an seinen Erfolgsfaktoren und Systemelementen. Diese können im Prinzip überall eingeführt werden. Was viele erfolgreiche Berufsbildungsaktivitäten der DIHK-IHK-AHK-Organisation im Ausland belegen. ■

Literatur

BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013*. Bonn 2013. – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/dr2013.html> (Stand: 13.08.2013)

LETTMAYR, CH.: *Trends in European VET*. Vortrag vom 16. Mai 2013 auf der LINQ 2013. – URL: www.learning-innovations.eu/sites/learning-innovations.eu/files/2013/presentations/LINQ_2013_Plenary_Keynote_Lettmayr.pdf (Stand: 13.08.2013)



Informelles und nicht formales Lernen im DQR sichtbar machen

Diskussionsergebnisse und erste Erprobungsschritte

KATRIN GUTSCHOW

Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB

► **Nationale Qualifikationsrahmen sollen dazu beitragen, dass Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben werden, besser im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden können. Um zu entscheiden, ob Angebote des nicht formalen Bereichs direkt in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) aufgenommen werden können, wurde eine Expertengruppe damit beauftragt, ausgewählte Qualifikationen exemplarisch dem DQR zuzuordnen. Der Beitrag informiert über Hintergründe und den aktuellen Sachstand.**

BILDUNGSPOLITISCHE HINTERGRÜNDE

Seit der Jahrtausendwende hat die EU mit Beschlüssen, Projekten und Instrumenten immer wieder eine verbesserte Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens gefordert und gefördert. Auch die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) nimmt diese Zielsetzung auf. So soll der EQR nicht nur „der Modernisierung des Bildungs- und Ausbildungssystems, der Kopplung zwischen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung“, sondern auch „der Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen dienen und auch zur Validierung von durch Erfahrungen erlangten Lernergebnissen beitragen“ (EU-Parlament und Rat 2008, S. 2; zur Definition der Begriffe vgl. Kasten).

Begriffsdefinitionen

Formales Lernen: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Nicht formales Lernen: Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (oder „inzidental“/ beiläufig).

Quelle: EU-Kommission 2001, S. 33 ff.

Den größten Beitrag hierzu soll die Orientierung an Lernergebnissen leisten: Nicht der Lernweg, sondern der Nachweis der erworbenen Kompetenzen soll in der Mittelpunkt rücken. Um diese Idee zu verwirklichen, müssen qualitätsgesicherte Verfahren der Kompetenzfeststellung entwickelt und implementiert werden – idealerweise mittels einer umfassenden nationalen Strategie (vgl. BJØRNÅVOLD o. J.).

Validierung von Lernergebnissen

Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung.

Quelle: CEDEFOP 2009, S. 89

UMSETZUNG IN DEUTSCHLAND

Bei der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) stand bislang die Zuordnung der formalen Abschlüsse aus Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschulen im Vordergrund. Von Beginn an wurde jedoch auch die Notwendigkeit betont, für Ergebnisse des nicht formalen und informellen Lernens anschlussfähig zu sein (vgl. hierzu auch den Gemeinsamen Beschluss von KMK, BMBF, WMK, BMWi o. J.). Auf der Grundlage von Gutachten und den Ergebnissen zweier Arbeitsgruppen, die im Sommer 2011 tätig waren, werden jetzt erste Umsetzungsschritte eingeleitet.

Die erste der beiden Arbeitsgruppen betrachtete die Anschlussmöglichkeiten nicht formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung, die zweite untersuchte die Möglichkeiten der Einbeziehung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen in den Berufsfeldern Elektro/Metall, Gesundheit/Pflege, Handel sowie IT. Die Ergebnisse der beiden Arbeitsgruppen wurden im Novem-

ber 2011 in einem Papier zusammengefasst, sofern die Fragestellung in beiden Gruppen bearbeitet wurde bzw. als Ergebnis einer der beiden Arbeitsgruppen aufgenommen (vgl. Empfehlungen der Arbeitsgruppen vom 22.11.2011). In diesem Papier wird gefordert, das nicht formale und das informelle Lernen neben dem formalen *gleichberechtigt* im DQR zu verankern. Ein integratives Referenzsystem, in dem Kompetenzen durchgehend lernergebnisorientiert beschrieben werden, sei dafür Voraussetzung. Nicht formales und informelles Lernen solle auf allen Niveaus des DQR einbezogen werden. Auf bestehende Verfahren, Instrumente und Institutionen, wie z. B. die Externenprüfung in der beruflichen Bildung, solle aufgebaut und Zielgruppen sollten breit definiert werden. Für die anstehenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten seien die erforderlichen Ressourcen bereitzustellen. Lernergebnisse des nicht formalen und informellen Lernens decken ein DQR-Niveau im Allgemeinen nicht im gleichen Umfang ab wie die bisher dem DQR zugeordneten Referenzqualifikationen des formalen Lernens. AG 1 plädiert dafür, Qualifikationsbündel des non-formalen und informellen Lernens als Elemente bzw. Qualifikationsteile zu beschreiben, deren Bündelung im Sinne einer Addition in Erwägung gezogen werden sollte, „wobei einer schleichenden Modularisierung vorzubeugen ist“ (Empfehlung 9, AG 1). Wichtig sei es auch,

Informations- und Beratungsstellen für die Interessenten einzurichten. Standardisierte Angebote des nicht formalen Lernens, die z. B. curricular gegliedert sind und mit Prüfungen abschließen, sollen direkt dem DQR zugeordnet werden. Nicht alle Angebote des nicht formalen Bereichs seien jedoch für eine direkte Zuordnung zum DQR geeignet, weil sie zum Beispiel nur sehr kleine Kompetenzbündel umfassen oder weil eine Zuordnung den Anbietern nicht sinnvoll erscheint, wie bei Teilen der kulturellen oder politischen Bildung (vgl. BBJ CONSULT AG o. J., S. 40). Hieraus sollten für diese Lernangebote jedoch zukünftig keine Nachteile entstehen, z. B. hinsichtlich ihrer finanziellen Förderung.

EXPERTENGRUPPE PRÜFT DIREKTE AUFNAHME NICHT FORMALEN LERNENS IN DQR

Zu den Empfehlungen der Arbeitsgruppen hat wiederum der AK DQR¹ eine Stellungnahme abgegeben. Er spricht

1 Durch den Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) wurden Fachvertreter/-innen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, Sozialpartner und Experten aus Wissenschaft und Praxis in den Prozess der Erarbeitung des DQR einbezogen. Dieser Arbeitskreis wurde von der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe „Deutscher Qualifikationsrahmen“ einberufen.

Anzeige

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Struktur und Gestaltung des DQR

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) bietet ein Konzept, um formelle und informelle Kompetenzen zu bewerten und innerhalb Europas vergleichbar zu machen.

Die Beiträge dieses Sammelbandes beschäftigen sich aus verschiedenen Perspektiven mit der Struktur und Gestaltung des DQR und seinen Umsetzungsmöglichkeiten. Weitere Beiträge geben Impulse zum Entwicklungsprozess und zur künftigen Nutzung des DQR als Reforminstrument. Europäische Erfahrungen mit der Validierung von nicht-formalen und informellen Kompetenzen ergänzen den Band.

Auch als E-Book erhältlich.



Karin Büchter, Peter Dehnbostel,
Georg Hanf

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Ein Konzept zur Erhöhung von
Durchlässigkeit und Chancengleichheit
im Bildungssystem?

Berichte zur beruflichen Bildung

2012, 422 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1155-4

Best.-Nr. 111-053

wbv.de

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





www.deutscherqualifikationsrahmen.de

Das gemeinsame Internetportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz zum Deutschen Qualifikationsrahmen vermittelt einen Einblick über die aktuelle Entwicklung des DQR.

- Sie erfahren etwas über Entstehung, Ziele, Funktion und Akteure des DQR.
- Sie können Dokumente zur Entwicklung des DQR, wie den vom AK DQR im März 2011 verabschiedeten Deutschen Qualifikationsrahmen (Einführungstext, Matrix und Glossar) herunterladen.
- Sie finden Unterlagen zu durchgeführten Veranstaltungen und Hinweise auf aktuelle Termine.
- Eine Zusammenstellung von Links informiert Sie über den nationalen und internationalen Stand der Diskussion.
- Unter der Rubrik Service finden Sie die Adressen der Ansprechpartner und ein Formular zur direkten Kontaktaufnahme.

sich dafür aus, einige Empfehlungen, wie das Anknüpfen an vorhandene Verfahren und eine breite Definition der Zielgruppen, im Rahmen seiner Arbeit weiter zu verfolgen. Ebenso nimmt der AK DQR die Empfehlung auf, Qualifikationen des nicht formalen Lernens, die durch ein Curriculum, Lernzielbeschreibungen und Prüfungen eine große Nähe zum formalen Lernen aufweisen, direkt dem DQR zuzuordnen. In der Stellungnahme sind als Beispiele international anerkannte Sprachzertifikate und Integrationskurse genannt, sowie Qualifikationen, die schon in anderen Zusammenhängen klassifiziert sind (z. B. Qualifikationen für Trainer/-innen oder Jugendleiter/-innen). „In Anlehnung an die Erprobungsphase für die exemplarische Zuordnung formaler Qualifikationen“ (vgl. Stellungnahme des AK DQR vom 22.11.2011) soll eine Arbeitsgruppe, der Expertinnen und Experten aus Institutionen und Verbänden der Weiterbildung sowie Mitglieder der DQR-Gremien angehören, ca. 15 potenziell zuordnungsfähige Qualifikationen aus dem nicht formalen Bereich unterschiedlicher Kompetenzniveaus, die im Vorfeld festgelegt wurden, beispielhaft dem DQR zuordnen und ggf. Mindestanforderungen für deren Zuordnung erarbeiten. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe zur exemplarischen Zuordnung von Quali-

fikationen im nicht formalen Bereich sollen dem AK DQR, der über das weitere Vorgehen beraten wird, Ende 2013 präsentiert werden.

UMFASSENDES VALIDIERUNGSKONZEPT BIS 2018?

Einige Empfehlungen der Arbeitsgruppen gingen – so der AK DQR in seiner Stellungnahme – über das Mandat der DQR-Gremien hinaus. Grundsätzliche Fragen der Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen, die die Einbeziehung weiterer bildungspolitischer Akteure erfordern, werden daher in einer Arbeitsgruppe erörtert werden, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Sommer 2013 einberufen hat. ■

Literatur

ARBEITSKREIS DQR: *Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR. Stellungnahme zu den Empfehlungen der Arbeitsgruppen vom 22.11.2011.* – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/empfehlungen-der-experten-arbeitsgruppen-und-stell_h7i39o5t.html?s=a2uOtoRFW0BgaDbNm5 (Stand: 28.07.2013)

BBJ Consult AG (Hrsg.): *Bund-Länder-Konferenz. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Dritte Fachtagung.* Berlin o. J.

BJØRNÅVOLD, J.: *Bridging Formal, Non-formal and Informal Learning – The Role of European National Qualifications Frameworks.* In: BBJ Consult AG (Hrsg.): *Bund-Länder-Konferenz. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Dritte Fachtagung.* Berlin o. J., S. 56–61

CEDEFOP: *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens.* Luxemburg 2009

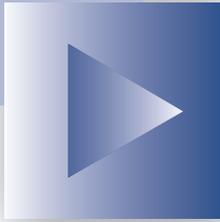
EU-KOMMISSION: *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM (2001) 678 endgültig.* – URL: www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_informelles_lernen/2001_11_kom_III.pdf (Stand: 29.07.2013)

EU-PARLAMENT UND RAT: *Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 23. April 2008 (2008/C 111/01)* – URL: www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2008_04_ep_rat_empfehlung_eqr_2008.pdf (Stand: 29.07.2013)

EU-RAT: *Empfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens vom 20. Dezember 2012 (2012/C 398/01)* – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> (Stand: 02.08.2013)

EXPERTEN-ARBEITSGRUPPE: *Empfehlungen der Arbeitsgruppen zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR – abgestimmt zwischen den beiden Vorsitzenden vom 22.11.2011.* – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/empfehlungen-der-experten-arbeitsgruppen-und-stell_h7i39o5t.html?s=a2uOtoRFW0BgaDbNm5 (Stand: 28.07.2013)

KMK; BMBF; WMK; BMWi: *Gemeinsamer Beschluss zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR).* – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges_hgnieuyd.html?s=TCNg0Jmd2U6Lynn9 (Stand: 29.07.2013)



Gratifikationskrisen und Tendenzen zur vorzeitigen Vertragslösung – Zusammenhänge und Handlungsfelder

► Die absolute Zahl vorzeitiger Vertragslösungen sowie die relative Lösungsquote haben sich seit vielen Jahren auf einem gleichbleibend hohen Niveau eingependelt. Trotz vielfältiger Anstrengungen ist es bislang nicht gelungen, diese Zahlen nachhaltig zu senken, der aktuelle Berufsbildungsbericht weist sogar eine deutliche Zunahme aus. Dies deutet darauf hin, dass die bisherigen Studien zu den Ursachen sowie die hieraus abgeleiteten Maßnahmen noch nicht ausreichend waren, um die komplexen Zusammenhänge zu ergründen und diesen wirksam entgegenzutreten. Vor diesem Hintergrund greift der Beitrag auf ein Modell aus der Medizinsoziologie zurück, welches auf den Kontext der Berufsausbildung übertragen wird und neue Einblicke und Schlussfolgerungen ermöglichen soll.

Vorzeitige Vertragslösungen – absolute und relative Dimensionen

Der Berufsbildungsbericht 2013 weist knapp 150.000 vorzeitige Vertragslösungen aus, was einer Lösungsquote von 24,4 Prozent entspricht. Diese Zahlen stellen die Funktionstüchtigkeit des dualen Systems zumindest partiell infrage, denn es ist zu vermuten, dass sich ein Teil der betroffenen Betriebe in der Folge komplett aus der betrieblichen Ausbildung zurückzieht (vgl. BEUTNER 2001; TROLTSCH/MOHR/GERHARDS 2013), ebenso stellt ein Teil der Jugendlichen nach diesem Ereignis weitere Bildungsbemühungen ein (vgl. BOHLINGER 2002 a; BEICHT/WALDEN 2013). In den vergangenen Jahren gab es daher immer wieder Initiativen, die darauf abzielten, die Zahl der vorzeitigen Vertragslösungen zu reduzieren. Ein nachhaltiger und überregionaler Effekt blieb jedoch bislang aus, wie die aktuellen Zahlen der Berufsbildungsstatistik belegen. Vor diesem Hintergrund erscheint es angezeigt, die Ursachenanalyse fortzusetzen und hierbei auch neue Wege zu beschreiten.

Abbruchneigung als Konstrukt¹

Im Rahmen einer empirischen Studie an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg in Ravensburg (vgl. Tab. S. 44) wurde der Frage nachgegangen, wie Auszubildende ihre eigene Ausbildungssituation bewerten und es wurde nach Hinweisen auf drohende Vertragslösungen gesucht. Darüber hinaus wurde im Hinblick auf mögliche Präventionsangebote erhoben, welche Ansprechpartner die Jugendlichen in Betracht ziehen würden, wenn sie über eine vorzeitige Vertragslösung nachdenken würden.

Aus anderen Untersuchungen (vgl. DEUER 2012 und die dort angeführten Studien) ist bekannt, dass eine vorzeitige Beendigung des Ausbildungsverhältnisses in der Regel den Schlusspunkt einer sich allmählich verstärkenden Pro-



ERNST DEUER

Prof. Dr., Professur für Mitarbeiterführung und Personalmanagement an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Ravensburg

¹ Abbruchneigung beschreibt in diesem Fall eine individuelle Lösungstendenz im Kontext des gegebenen Ausbildungsverhältnisses und ist nicht mit einem generellen Abbruch der Ausbildungsbemühungen gleichzusetzen.

Tabelle Design der Studie

Gegenstand	Erfassung der wahrgenommenen Ausbildungssituation, Identifizierung von individuellen Gratifikationskrisen sowie der Ausprägung einer Tendenz zur Vertragslösung
Ziele	Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den genannten Gegenstandsbereichen sowie Ableitung von präventiven Handlungsempfehlungen
Datengrundlage	Selbstbeurteilungen der Auszubildenden durch eine Fragebogenerhebung an kaufmännischen beruflichen Schulen
Zielgruppe	Auszubildende im Einzelhandel (mit traditionell hoher Lösungsquote, d. h. größer als 20 %) mit dem Berufsziel Verkäufer/-in bzw. Kaufmann/-frau im Einzelhandel Auszubildende in der Industrie mit dem Berufsziel Industriekaufmann/-frau (mit traditionell niedriger Lösungsquote, d. h. unter 10 %)
Datenerhebung	An verschiedenen beruflichen Schulen in Baden-Württemberg wurden im Schuljahr 2012/13 insgesamt 664 Auszubildende (davon 412 im Einzelhandel und 252 in der Industrie) des ersten Ausbildungsjahrs befragt; das Durchschnittsalter betrug 19,25 Jahre und der Anteil der weiblichen Auszubildenden betrug in beiden Branchen rund zwei Drittel.

blemkonstellation markiert. Vor diesem Hintergrund wurde der Versuch unternommen, eine individuelle Tendenz wahrzunehmen, die auf das Risiko einer vorzeitigen Vertragslösung hindeutet. Dieses Konstrukt einer Abbruchneigung (vgl. DEUER 2012; DEUER/ERTELT 2001) wurde anhand der Angaben zur hypothetischen Wiederwahl, zur Zufriedenheit und bezüglich einer konkreten Wechselabsicht (jeweils bezogen auf Ausbildungsbetrieb und Ausbildungsberuf) modelliert und es konnte somit das Ausmaß einer individuellen Abbruchneigung ermittelt werden.²

Je nachdem, wie viele Fragen im Sinne einer Abbruchneigung beantwortet wurden, konnten drei Gruppen differenziert werden.³ Hierbei zeigte sich, dass mehr als ein Viertel der Auszubildenden – mehr oder weniger stark – zu einem Ausbildungsabbruch tendiert. Unabhängig von der Branche und dem Geschlecht zeigte jeweils eine Mehrheit der Jugendlichen keinerlei Hinweise auf eine Abbruchneigung. Allerdings zeigte sich bei den Auszubildenden im Handel, dass 18,2 Prozent leichte und 14,8 Prozent stärkere Tendenzen zu einem Ausbildungsabbruch erkennen ließen. Bei den Auszubildenden aus der Industrie tendierten dagegen lediglich 15,2 Prozent schwach und nur 4,2 Prozent stärker zu einer vorzeitigen Vertragslösung. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede fielen dagegen sehr gering aus.

2 Hierbei handelt es sich um einen additiven Index, zusammengesetzt aus den sechs Items, der Werte zwischen 0 und 6 annehmen konnte.

3 Von einer „leichten Abbruchneigung“ ist die Rede, sofern eine bis zwei Fragen in diesem Sinne beantwortet wurden, von einer „stärkeren Abbruchneigung“, sofern mindestens drei Fragen in diesem Sinne beantwortet wurden, „keine Abbruchneigung“ liegt vor, wenn gar keine Frage in diesem Sinne beantwortet wurde.

Gratifikationskrisen im Rahmen der Berufsausbildung

Das Konzept der Gratifikationskrisen nach SIEGRIST (1996) thematisiert Unausgewogenheiten hinsichtlich erbrachter Verausgabungen/Leistungen (Efforts) und erfahrener Belohnungen (Rewards) aus der Perspektive der Betroffenen. Darüber hinaus werden auch subjektive psychologische Merkmale wie individuelle Bewältigungs- und Bewertungsmuster im Sinne eines Overcommitment berücksichtigt, welches eine übersteigerte berufliche Verausgabungsneigung beschreibt. In zahlreichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass zwischen der Ausprägung von Gratifikationskrisen einerseits und dem Auftreten von Herzkrankheiten, Burn-out-Symptomen u. v. m. relevante und messbare Zusammenhänge existieren. Darüber hinaus ermöglicht das Modell die „Identifizierung besonders gefährdeter Personengruppen und die gezielte und differenzierte Anwendung von Interventionsmaßnahmen zur Personal- und Organisationsentwicklung bei diesen Gruppen“ (vgl. PETER 2002, S. 397).

Auszubildende oder gar explizit vorzeitige Vertragslösungen standen bislang noch nicht im Fokus empirischer Studien, die sich mit Gratifikationskrisen beschäftigten. Die vorliegende Studie versucht diese Lücke zu schließen und beleuchtet die beiden Phänomene erstmals im Zusammenhang. Hierfür wurde eine Kurzversion des Fragebogens zur Ermittlung von Gratifikationskrisen auf die Situation von Auszubildenden angepasst. Anhand einer vierstufigen Skala sollten die Jugendlichen angeben, inwieweit sie bestimmten Aussagen zustimmen.⁴

Die Aussagen zur Dimension „Verausgabung/Leistung“ (vgl. Abb. 1) zeigen, dass ein nennenswerter Anteil der Jugendlichen einen gewissen Druck verspürt. Die Auszubildenden im Handel bestätigen hierbei besonders häufig, dass sie Zeitdruck empfinden (65 % vs. 37 % der angehenden Industriekaufleute) und sie klagen häufiger darüber, dass sie bei der Arbeit unterbrochen und gestört werden (43 % vs. 22 %). Dagegen berichten sie seltener, dass die Arbeit seit Ausbildungsbeginn immer mehr geworden sei (53 % vs. 62 %). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede fallen dagegen sehr gering aus.

Bezüglich der erfahrenen Belohnungen (vgl. Abb. 2) zeigte sich, dass die vier positiv formulierten Items mehrheitlich Zustimmung erfahren, wobei die angehenden Industriekaufleute durchgängig bessere Bewertungen abgaben. Die größte Diskrepanz (mehr als zwölf Prozentpunkte) zeigte sich bei der Frage, ob die Jugendlichen vom „Ausbilder oder einer entsprechend wichtigen Person“ die verdiente Anerkennung erfahren. Bei der Frage, ob die Ausbildungsvergütung angemessen sei, zeigte sich bei beiden Gruppen die niedrigste Zustimmung.

4 Die Antwortkategorien lauteten: „stimme gar nicht zu“, „stimme nicht zu“, „stimme zu“ und „stimme voll zu“.

Die drei negativ formulierten Items werden jeweils nur von einer kleinen Minderheit (d. h. maximal von rund einem Sechstel der Auszubildenden) bestätigt. Hierbei zeigte sich auch, dass die Auszubildenden im Einzelhandel die späteren Aufstiegsmöglichkeiten etwas schlechter bewerten und sie erfahren oder erwarten häufiger eine Verschlechterung ihrer Arbeitssituation; dagegen sehen die angehenden Industriekaufleute ihre Übernahme häufiger als gefährdet an. Eine geschlechtsspezifische Differenzierung zeigte auch in diesem Bereich kaum nennenswerte Unterschiede, allerdings fällt das Urteil bezüglich der Ausbildungsvergütung bei den männlichen Auszubildenden etwas schlechter aus (65 % vs. 59 %).

Abbildung 1 **Bewertung der Dimension „Verausgabung/Leistung“** („stimme (voll) zu“)

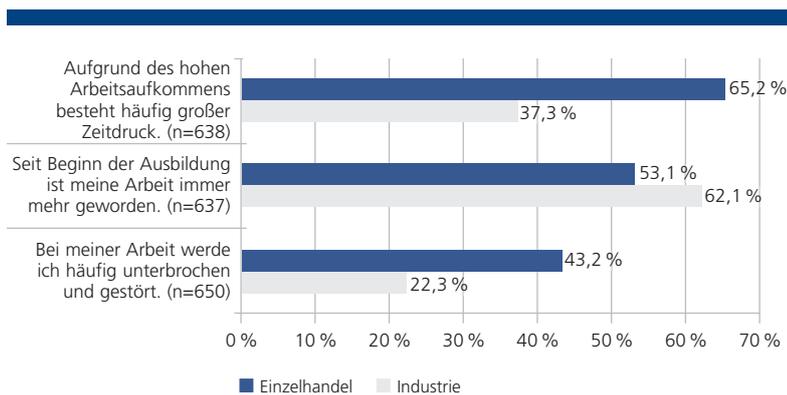
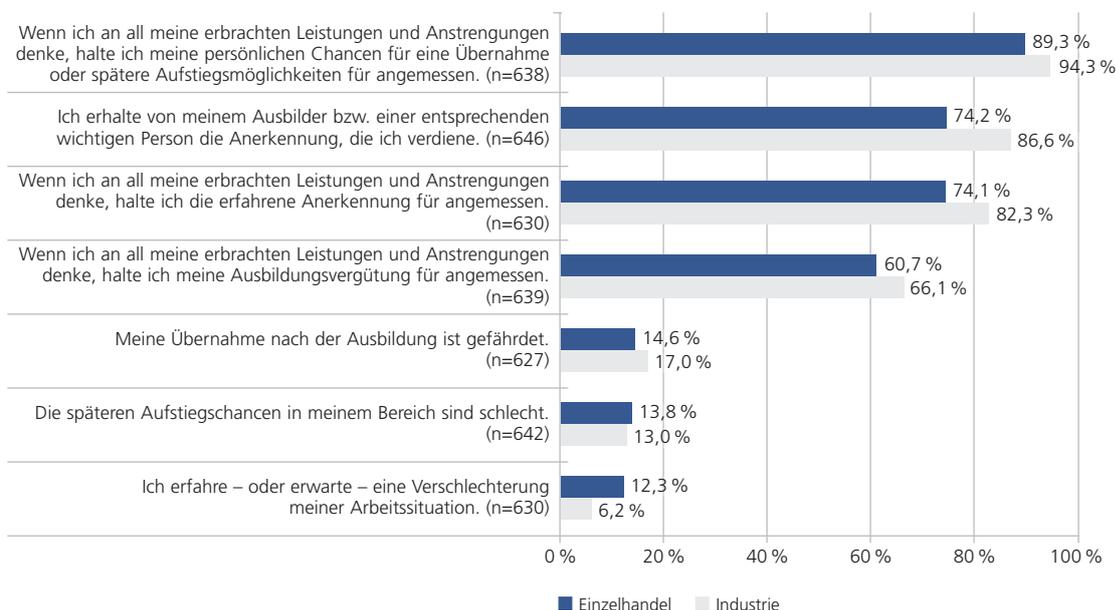
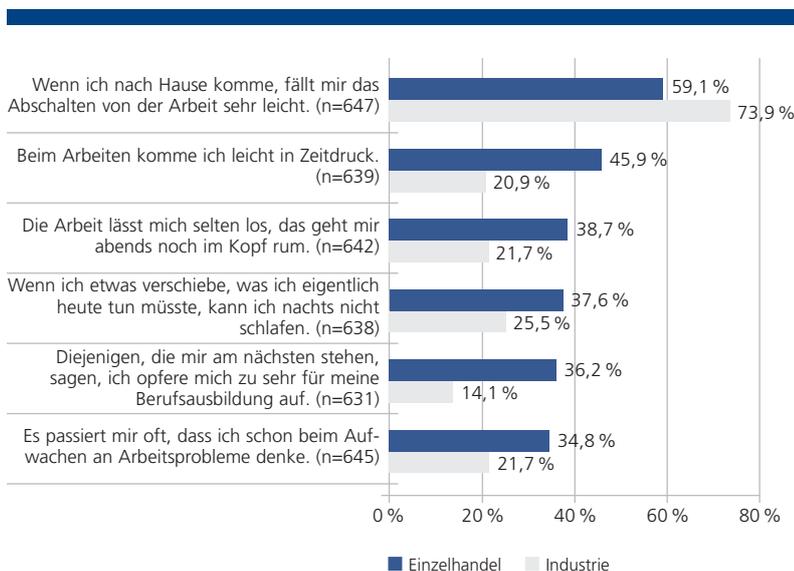


Abbildung 2 **Bewertung der Dimension „Belohnung“** („stimme (voll) zu“)



Bei der individuellen Verausgabungsneigung („Overcommitment“; vgl. Abb. 3) zeigte sich bei allen Items, dass eine deutliche Mehrheit (zwei Drittel bis zu drei Viertel) die Einzelaspekte positiv bewertet. Nach Berufsgruppen differenziert zeigt sich jedoch auch hier, dass die Auszubildenden im Handel deutlich häufiger zu einem kritischen Urteil kommen. Den angehenden Industriekaufleuten fällt es leichter, von der Arbeit „abzuschalten“, wenn sie nach Hause kommen (74 % vs. 59 % der Auszubildenden im Handel). Die Auszubildenden im Handel klagen dagegen häufiger über Zeitdruck (plus 25 Prozentpunkte im Vergleich zu den angehenden Industriekaufleuten) sowie über Schlafstörungen (plus zwölf Prozentpunkte) und aus ihrem Umfeld erhalten sie deutlich häufiger die Rückmeldung, sie würden sich zu sehr für die Ausbildung opfern (plus 22 Prozentpunkte).

Abbildung 3 **Bewertung der Dimension „Overcommitment“** („stimme (voll) zu“)



Eine geschlechtsspezifische Differenzierung zeigte bei allen Items, dass die Bewertung der weiblichen Auszubildenden schlechter ausfällt. Dies betrifft insbesondere die Frage, ob und wie es den Jugendlichen gelingt, in der Freizeit „abzuschalten“. Den weiblichen Jugendlichen fällt dies schwerer (plus neun Prozentpunkte) und entsprechend häufiger klagen sie über Schlafstörungen, darüber, dass die Arbeit sie nicht loslasse (jeweils plus zwölf Prozentpunkte) und dass sie bereits beim Aufwachen an Arbeitsprobleme denken (plus fünf Prozentpunkte).

Aus den Aussagen zu den Dimensionen „Verausgabung/Leistung“ (Effort) sowie „Belohnung“ (Reward) lässt sich ermitteln, ob im Sinne des Modells eine Gratifikationskrise (Effort-Reward-Imbalance = ERI) vorliegt.⁵ Hierfür werden beide Dimensionen (Effort und Reward) in Relation gesetzt und aufgrund der unterschiedlichen Anzahl an Items um diesen Faktor korrigiert (d. h. in diesem Fall mit 7/3 multipliziert).⁶ Von einer individuellen Gratifikationskrise ist schließlich die Rede, wenn der ERI-Wert größer als 1,0 ausfällt, da hier erfahrene und erwartete berufliche Belohnungen nicht dem Ausmaß geleisteter Verausgabung entsprechen (vgl. PETER 2002, S. 391). In der vorliegenden Studie traf dies für 106 Teilnehmer/-innen (= 20 %) zu; überdurchschnittliche Werte zeigten sich im Handel (22,5 %) sowie bei den männlichen Jugendlichen (23,4 %).

Gratifikationskrisen und Abbruchneigung

Alle Dimensionen der Gratifikationskrisen korrelieren zumindest schwach mit der Ausprägung einer Abbruchneigung. Bei der Dimension „Verausgabung/Leistung“ zeigte sich jedoch die geringste Korrelation (Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman $r_s = ,282^{**}$). Dies spricht für eine gewisse Leistungsbereitschaft der Jugendlichen, denn obwohl sie sich im Kontext der Berufsausbildung durchaus gefordert sehen, scheint dies vergleichsweise wenig mit etwaigen Abbruchtendenzen gemein zu haben. Ein ganz anderes Bild zeigt sich dagegen für die Dimension „Belohnung“ ($r_s = -,458^{**}$), deren Ausprägung deutlich mit der Ausprägung einer Abbruchneigung einhergeht, in abgeschwächter Form gilt dies auch für die Dimension „Overcommitment“ ($r_s = ,375^{**}$).

Die Auswertungen zeigen auch, dass zwischen der Ausprägung einer Gratifikationskrise (ERI) und der Ausprägung einer Abbruchneigung ein Zusammenhang besteht ($r_s = ,403^{**}$). Während 79 Prozent der Auszubildenden ohne Gratifikationskrisen (ERI < 1) keine Abbruchneigung erkennen ließen, betrug dieser Anteil bei Jugendlichen mit Gratifikationskrisen (ERI > 1) gerade einmal 44 Prozent (vgl. Abb. 4). Hier lag stattdessen der Anteil der Jugendlichen mit einer stärkeren Abbruchneigung rund fünfmal so hoch (31 % vs. 6 %).

Ansatzpunkte für präventive Maßnahmen

Da Vertragslösungen meist nicht ad hoc erfolgen, besteht grundsätzlich die Chance für Beraterische Interventionen – dies setzt jedoch eine hinreichende Vertrauensbasis zwischen den Akteuren voraus, welche es den Jugendlichen ermöglicht, derartige Überlegungen zu thematisieren und Hilfestellungen anzunehmen (vgl. BOHLINGER 2002 b). Vor diesem Hintergrund ging es auch um die Frage, mit welchen Ansprechpartnern die Jugendlichen über einen potenziellen Ausbildungsabbruch sprechen würden.⁷

Es zeigte sich, dass die Ausbilder/-innen eine exponierte Rolle einnehmen, knapp die Hälfte aller Auszubildenden würde sich bei solchen Überlegungen an diese Gruppe wenden. Bei männlichen Auszubildenden und generell in der Industrie ist diese Präferenz für die Ausbilder stärker ausgeprägt als bei weiblichen Auszubildenden bzw. generell im Handel. 29,7 Prozent der Auszubildenden nennen dagegen die Berufsschullehrer/-innen, 16,9 Prozent die Berufsberater/-innen der Arbeitsagenturen und acht Prozent verweisen auf die Ausbildungsberatung der Kammern.

Eine differenzierte Auswertung (vgl. Abb. 5) zeigt jedoch auch, dass mit steigendem Präventionsbedarf die Ausbilder/-innen aus Sicht der Auszubildenden immer seltener als bevorzugte Kontaktpersonen erscheinen (55,4 % vs. 30 % vs. 12,5 %); sie fallen damit hinter die Berufsschullehrer/-innen zurück. Dies zeigte sich bereits in vorangegangenen Studien (vgl. DEUER 2012; DEUER/ERTELT 2001). Neu ist jedoch die deutliche Bedeutungszunahme der Berufsberatung der Arbeitsagenturen, insbesondere bei den stärker abbruchgefährdeten Jugendlichen. Auch eine Differenzierung im Sinne der Gratifikationskrisen ergab ein ganz ähnliches Bild. Ausbilder/-innen dominieren bei den Jugendlichen ohne Anzeichen einer Gratifikationskrise (ERI < 1) mit 50 Prozent – bei den anderen Jugendlichen (ERI > 1) halbiert sich dieser Wert. Stattdessen gewinnen Berufs- und Ausbildungsberater/-innen moderat an Bedeutung, während der Anteil für die Berufsschullehrer/-innen von einem Viertel auf mehr als vierzig Prozent ansteigt.

5 Die auf diese Weise ermittelten Gratifikationskrisen stehen für die extrinsische, d. h. die Arbeitssituation betreffende Komponente. Die Dimension „Overcommitment“ markiert dagegen die intrinsische Komponente, welche die Gratifikationskrisen entsprechend verstärken kann.

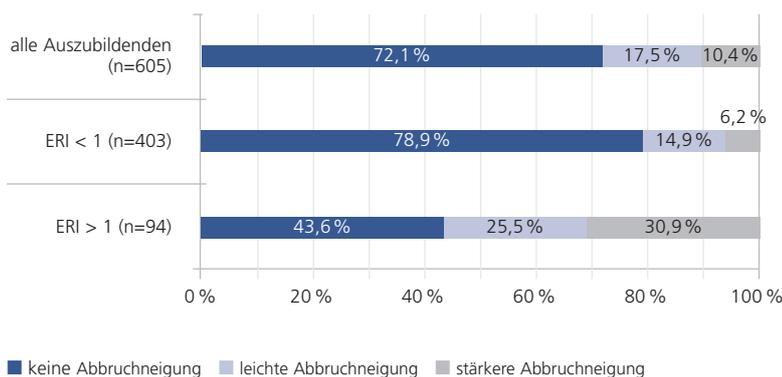
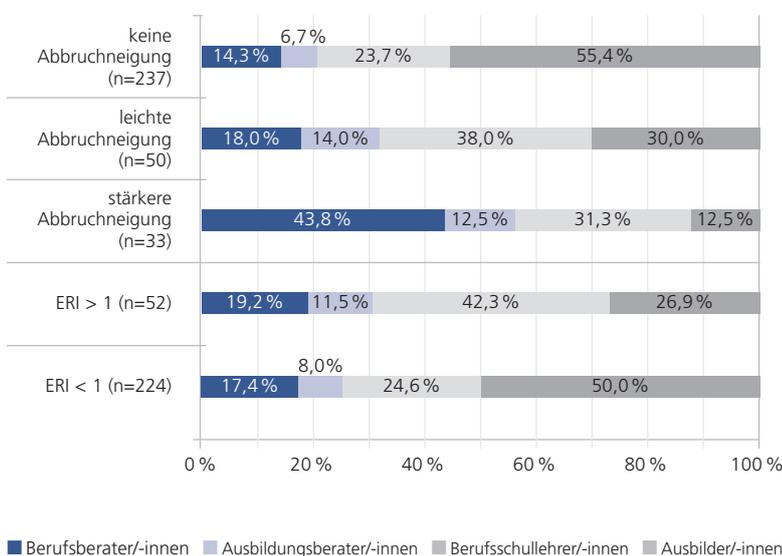
6 Hierfür wurden für beide Dimensionen je Item Werte zwischen eins („stimme gar nicht zu“) und vier („stimme voll zu“) addiert, wobei die Werte für negativ formulierte Items entsprechend umcodiert wurden.

7 Die Anzahl der auswertbaren Fragebögen sank bei dieser Frage leider sehr deutlich, da sehr viele Teilnehmer/-innen mehrere Antworten ankreuzten, was in dieser Form nicht vorgesehen und somit auch nicht auswertbar war.

Dies deutet auf einen Handlungsbedarf in der betrieblichen Sphäre hin, da gerade die abbruchgefährdeten Jugendlichen ihr Verhältnis zum/zur Ausbilder/-in als belastet ansehen und in ihm nicht mehr die erste Ansprechperson erkennen. Im Sinne einer intervenierenden Prävention ist daher das konkrete Handlungspotenzial der Ausbilder/-innen eher begrenzt. Gleichwohl liegt es aber gerade in ihrer Hand, Maßnahmen zu ergreifen und darauf hinzuwirken, dass eine Abbruchneigung möglichst gar nicht entsteht. Hierbei geht es vor allem darum, dem Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung gerecht zu werden.

Demgegenüber werden Berufsschullehrer/-innen und Berufsberater/-innen bei Problemen in der Ausbildung von den stärker abbruchgefährdeten Jugendlichen angesprochen. Berufsschullehrer/-innen und Berufsberater/-innen scheinen einerseits über eine ausreichende Distanz zur konkreten Problem- und Konfliktkonstellation zu verfügen, andererseits zeichnen sie sich wohl durch eine hinreichende Nähe bzw. Erreichbarkeit aus. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass gerade für Auszubildende, die in ihren Betrieben ungünstige Ausbildungsbedingungen vorfinden, die Berufsschule und die Berufsberatung eine besondere Bedeutung gewinnen.

Besonders auffallend ist hierbei der Bedeutungsgewinn der Berufsberatung: Jede/-r siebte Jugendliche ohne erkennbare Abbruchneigung (14,3 %) würde sich in diesen Fällen an die Berufsberatung wenden, dagegen würden dies mehr als zwei Fünftel (43,8 %) der stärker abbruchgefährdeten Jugendlichen tun. Vor diesem Hintergrund erscheinen Beratungsangebote am Standort Berufsschule sowie nachsorgende Angebote der Berufsberatung (bspw. in Form der Berufseinstiegsbegleitung) von erheblicher Relevanz. ■

Abbildung 4 **Abbruchneigung und Gratifikationskrisen**Abbildung 5 **Bevorzugte Ansprechpartner, differenziert nach individueller Ausprägung einer Gratifikationskrise bzw. einer Abbruchneigung**

Literatur

BEICHT, U.; WALDEN, G.: *Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011.* In: *BIBB Report*, 21/2013 – URL: www.bibb.de/de/64317.htm (Stand: 12.08.2013)

BEUTNER, M.: *Ausbildungsbereitschaft in Klein- und Mittelunternehmen. Eine wirtschaftspädagogische Studie zur Ermittlung der Determinanten der Ausbildungsbereitschaft.* Köln 2001

BOHLINGER, S.: *Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 98 (2002 a) 3, S. 405–420

BOHLINGER, S.: *Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen durch die Ausbildungsstellencoaches im Projekt „Ziellauf“.* In: BOHLINGER, S.; JENEWEIN, K. (Hrsg.): *Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft?* Bielefeld 2002 b, S. 61–72

DEUER, E.: *Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen.* In: BAUMELER, C.; ERTELT, B. J.; FREY, A. (Hrsg.): *Diagnose und Prävention von Abbrüchen in der Berufsbildung.* Landau 2012, S. 61–73

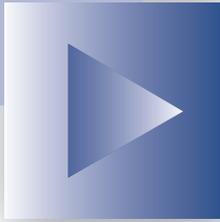
DEUER, E.; ERTELT, B.-J.: *Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen.* In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit* 2001, S. 1415–1432

PETER, R.: *Berufliche Gratifikationskrisen und Gesundheit.* In: *Psychotherapeut* (2002) 6, S. 386–398

SIEGRIST, J.: *Soziale Krisen und Gesundheit: eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken im Erwerbsleben.* Göttingen 2006

TROLTSCH, K.; MOHR, S.; GERHARDS, CH.: *Unbesetzte Ausbildungsstellen und vorzeitig gelöste Verträge: Beeinträchtigen sie die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben?* In: *BWP* 42 (2013) 4, S. 20–24 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7104

(Stand: 12.08.2013)



Methode zur Konstruktion von kaufmännischen Berufsgruppen

► Die Bildung von Berufsgruppen wird derzeit überwiegend auf der Grundlage bildungspolitischer Diskussionen vorgenommen, bedarf jedoch einer wissenschaftlichen Unterfütterung und sollte sich auf einen klar umrissenen Referenzrahmen beziehen. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie ein methodischer Ansatz zur Bildung von Berufsgruppen aussehen könnte. Die vorgestellte Methode wurde im Projekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede in kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Aus- und Fortbildungsberufen (GUK)“ entwickelt und basiert auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne. Das Vorgehen wird hier exemplarisch für Ausbildungsberufe in der Logistik dargestellt. Vorteile und Grenzen des methodischen Ansatzes und der Nutzen für die Ordnungsarbeit werden aufgezeigt.



RAINER BRÖTZ

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



ANKE KOCK

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ im BIBB

Bildungspolitischer Hintergrund

Ein zentraler Punkt bei der Bildung von Berufsgruppen ist die Förderung beruflicher Mobilität und Durchlässigkeit. Aber auch der demografische Wandel, der eine Fachklassenbeschulung von Berufen mit geringen Ausbildungszahlen zusätzlich erschwert, steht im Zentrum der Debatte (ausf. zu den bildungspolitischen Hintergründen vgl. BMBF/BMWi 2008). Auch die KMK (2010) und das BIBB (vgl. GRUNWALD 2012) sprechen sich für eine zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung aus.

Der Beitrag greift diese Überlegungen auf und stellt einen weiteren Zugang zum Thema vor. Die im GUK-Projekt entwickelte Methode (vgl. BRÖTZ u. a. 2011) wird dabei entlang der in Abbildung 1 genannten Schritte zunächst allgemein (Schritt 1 und 2) und dann konkret (Schritt 3 und 4) anhand eines Beispiels aus der Logistik veranschaulicht.

Bestimmung der kaufmännischen Berufsfamilie

Um Berufsgruppen zu bilden, bedarf es eines Referenzrahmens, die sogenannte Berufsfamilie. Diese stellt sozusagen die Grundgesamtheit dar, woraus die berufstypischen Felder zu strukturieren sind. Zur Bestimmung der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe wurden zunächst alle kaufmännisch affinen Berufe mit der Berufsbezeichnung Kaufmann/-frau, Händler/-in, Fachangestellte/-r sowie die Rechtsberufe als auch die kaufmännisch-verwaltenden Berufe des öffentlichen Dienstes betrachtet. Mithilfe eines Codebaumes (vgl. BRÖTZ/KAISER 2010) wurde unterschieden zwischen

- den „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“ (A-Codes),
- den „kaufmännischen Vertiefungen und Besonderheiten“ (B-Codes),
- den „übergreifenden Qualifikationen“ (C-Codes) und
- den „nicht kaufmännischen Bereichen“ (D-Codes).

Die „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“ stellen dabei die Kernqualifikationen kaufmännischer Berufe dar, die „Vertiefungen und Besonderheiten“ weitere kaufmännische

Qualifikationen, die jedoch nicht mehr allen untersuchten Berufen gemeinsam gewesen sind. Als Vertiefung werden dabei solche Inhalte erfasst, die Bezug zu einer Kernqualifikation auf allgemeinem Niveau nehmen (z. B. Logistik), diese jedoch vertiefen und spezialisieren (z. B. Transport und Verkehr). Besonderheiten hingegen bezeichnen solche Inhalte, die zwar kaufmännisch sind, jedoch nicht i. S. von *Kernqualifikationen* der Berufsfamilie (z. B. Telefontraining). Die „übergreifenden Qualifikationen“ umfassen dagegen die sogenannten *Soft Skills*, also Kompetenzen zur Persönlichkeitsentwicklung, aber auch zum Arbeitsschutz, Gesundheitsschutz, Umwelt sowie zur Ethik und Nachhaltigkeit. Diese Kompetenzen sind demnach nicht mehr typisch kaufmännisch, sondern in allen Berufen zu finden – so auch in gewerblich-technischen Berufen. Den „nicht kaufmännischen Bereichen“ hingegen wurden solche Inhalte zugewiesen, die überwiegend gewerblich-technischer Natur sind. Mithilfe dieses Codesystems wurden 54 Berufe aufgrund ihrer kaufmännischen Gemeinsamkeiten, Kern- und Fachqualifikationen herausgefiltert, die in ihrer Gesamtheit als kaufmännische Berufsfamilie zu verstehen sind (vgl. BRÖTZ/SCHAPFEL-KAISER/SCHWARZ 2008).

Die ermittelten „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“ (A-Codes), also jene Qualifikationen, die in unterschiedlicher Ausprägung in fast allen kaufmännischen Berufen vorkommen, sind in Abbildung 2 aufgeführt. Demnach kommen neun Kategorien mit unterschiedlichen Gewichtungen zum Tragen. Diese Kernqualifikationen sind jedoch nicht der primäre Ansatzpunkt bei der Berufsgruppenbildung, da mit ihnen nur Gemeinsamkeiten und eben keine Spezifika abgebildet werden. Ähnlich wie bei dem Konzept zur Bestimmung von Berufsgruppen von BRETSCHNEIDER/GRUNWALD/ZINKE (2010) werden auch bei der hier vorgestellten Methode die berufsspezifischen Inhalte der kaufmännischen Berufe aus den Ordnungsmitteln zugrunde gelegt.

Unterschiede und Besonderheiten zur Bildung von Berufsgruppen

Im Unterschied zu den Gemeinsamkeiten enthalten die „Vertiefungen und Besonderheiten“ (B-Codes) jene Differenzierung von fachlichen Spezifizierungen, die berufsprägend und typisch sind, wobei einige nur in wenigen oder sogar nur einem Beruf festgestellt wurden (z. B. wurde der Code B 9 „Forschungsbegleitende Arbeit“ ausschließlich im Beruf Fachangestellte/-r für Markt- und Sozialforschung vergeben). Andere Codes wiederum finden sich bei mehreren Berufen. Für die Bildung von Berufsgruppen ist es nun von Interesse, vornehmlich die B-Codes zu identifizieren, die mehrere Berufe umfassen. Zu untersuchen galt es zunächst die unterschiedlichen (quantitativen) Gewichtungen des jeweiligen B-Codes mit seinen ggf. vorhandenen Subcodes. Hiermit wurde erfasst, welche Anteile bezüglich der (berufstypischen) Vertiefungen und Besonderheiten im Sinne des Kaufmännischen

Abbildung 1 **Methodische Schritte**

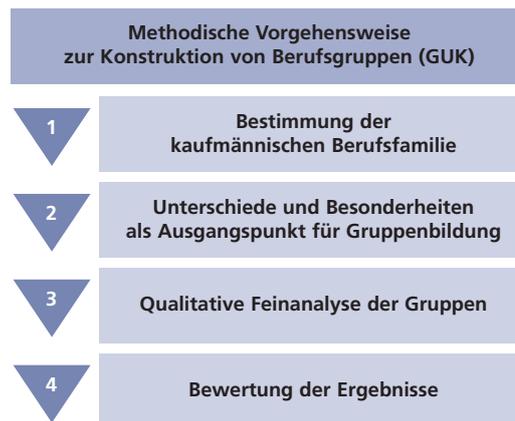
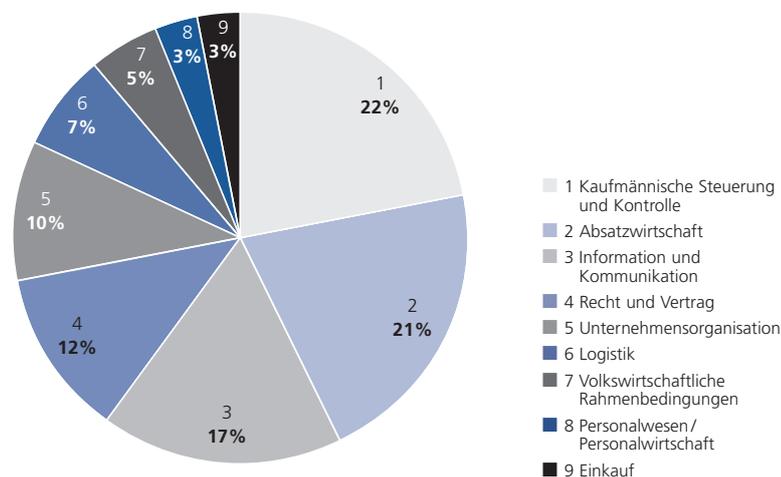


Abbildung 2 **Kaufmännische Gemeinsamkeiten in den Ausbildungsberufen** (A-Code n=15.730)



nischen die einzelnen Berufe aufweisen. Daneben galt es aber auch, qualitative Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der berufsspezifischen Inhalte zu eruieren.

Qualitative Feinanalyse am Beispiel der logistisch affinen Berufe

Bezogen auf die logistisch affinen Berufe² wurde der Code B 3 „Transport und Verkehr“ mit folgenden Subcodes herangezogen:

² Im GUK-Projekt wurden neben der Berufsgruppenbildung Logistik Analysen zu folgenden Berufsgruppen durchgeführt: Warenhandel, Rechtsberufe, Finanzberufe, Öffentliche Verwaltung, Breitbandberufe (Generalisten).

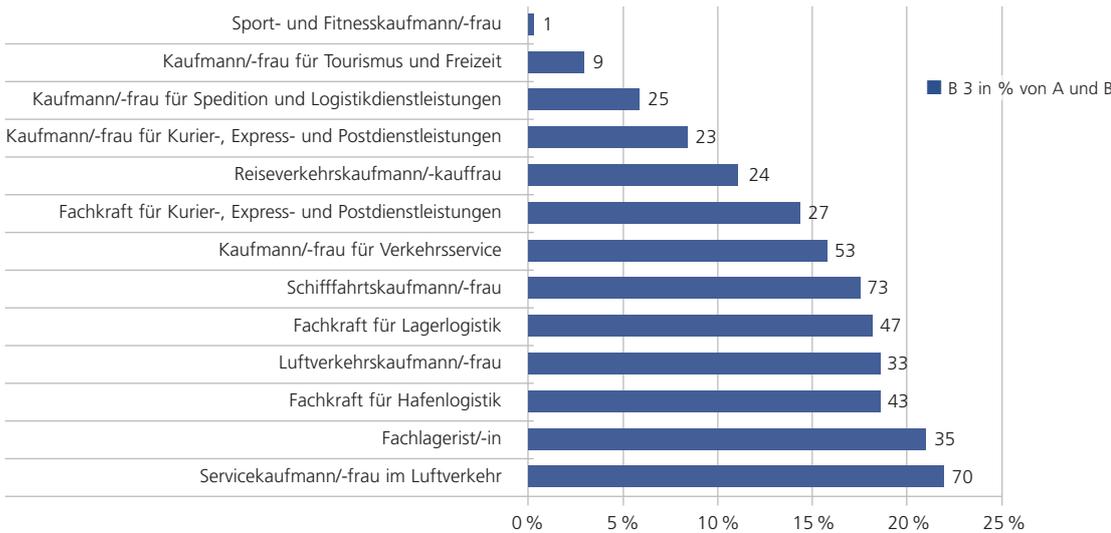


Abbildung 3
Alle Berufe mit B 3-Codierungen
(in % von A und B und absolute Nennungen)

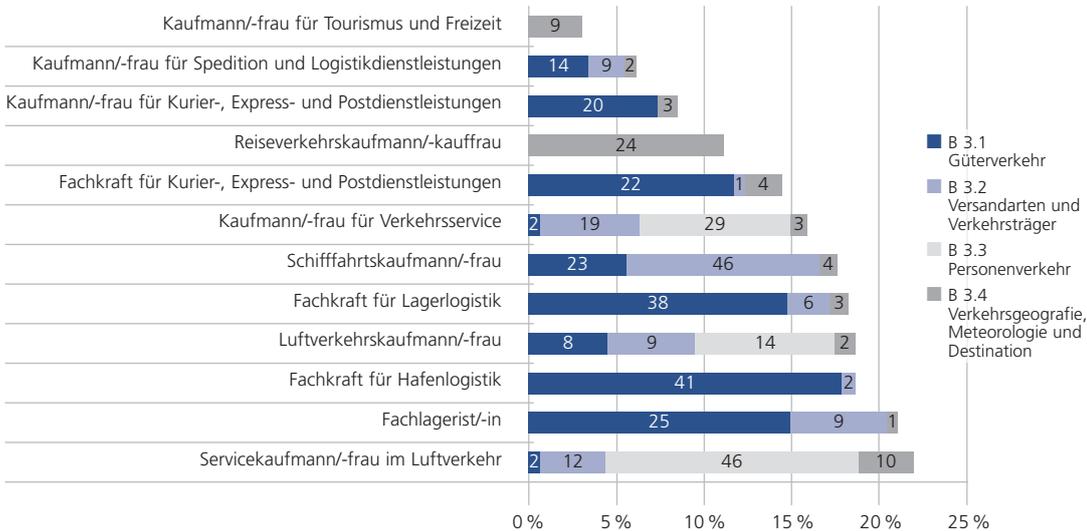


Abbildung 4
B 3-Subcodes (in % von A und B und absolute Nennungen)

- 3.1 Güterverkehr,
- 3.2 Versandarten und Verkehrsträger,
- 3.3 Personenverkehr,
- 3.4 Verkehrsgeografie, Meteorologie und Destination.

Der Code B 3 „Transport und Verkehr“ bezieht sich inhaltlich auf Qualifikationen bzw. Tätigkeiten des Warenumschlags, d. h. Lagerung, Transport und Versand von Gütern, deren Koordination sowie weiterhin auf solche des Güter- und Personenverkehrs. Inhaltlich werden hier Vertiefungen (spezialisierte Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten) des Codes „Logistik“ (A-Code im Rahmen der Gemeinsamkeiten) erfasst. Nur der Subcode 3.4 stellt inhaltlich keine Vertiefung der Logistik dar, sondern muss als Besonderheit i. S. d. Kaufmännischen bezeichnet werden.

In einem ersten Schritt wurden nun die Berufe herausgefiltert, die Codierungen in dieser Kategorie enthalten. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die quantitativen Anteile. Grundgesamtheit bilden dabei die Codierungen zu den „Gemeinsamkeiten“ (A-Codes) und zu den „Vertiefungen und Besonderheiten“ (B-Codes).

Der Abbildung 3 sind – bezogen auf die Grundgesamtheit „Gemeinsamkeiten“ und „Vertiefungen/Besonderheiten“ – die jeweiligen relativen Gewichtungen (Balkenlänge auf der x-Achse) wie auch die absoluten Nennungen (Anzahl der gesetzten B 3-Codes im jeweils betrachteten Ausbildungsberuf) zu entnehmen. Am Beispiel der Servicekaufleute im Luftverkehr, die hier am stärksten vertreten sind, bedeutet das, dass 70 Textstellen inhaltlich der Kategorie „Transport und Verkehr“ zugeordnet wurden, was einer relati-

ven Gewichtung von ca. 22 Prozent bezogen auf die kaufmännischen Inhalte entspricht.

Die Auswertung ergab zunächst 13 Berufe, wobei der Beruf Sport- und Fitnesskaufmann/-frau mit nur einem Prozent vertreten ist und von daher aus der weiteren Betrachtung ausgeklammert wurde. Die quantitativen Gewichtungen des B 3-Codes zeigen dabei ein uneinheitliches Bild und auch die Verteilung der Subcodes fällt sehr heterogen aus (vgl. Abb. 4).

Aufgrund der unterschiedlichen Subcode-Verteilungen ist eine differenzierte Betrachtung der Berufe naheliegend. So nimmt in den meisten Berufen der Subcode B 3.1 „Güterverkehr“ eine bedeutende Rolle ein; demgegenüber stehen die Berufe Kaufmann/-frau für Verkehrsservice und Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr, welche sich zusammen mit den Luftverkehrskaufleuten eher der Personenlogistik zuordnen lassen. Die Berufe Kaufmann/-frau für Tourismus und Freizeit und Reiseverkehrskaufmann/-frau weisen ausschließlich Codierungen im Subcode B 3.4 „Verkehrsgeografie, Meteorologie und Destination“ auf – allerdings in deutlich unterschiedlichem Umfang. Das Analyseinstrument liefert also wichtige Hinweise – insbesondere im Hinblick auf berufsspezifische Schwerpunktsetzungen. Doch verweisen die quantitativen Relationen nicht zuletzt auch auf qualitative – inhaltliche – Differenzen, die untersucht werden müssen. So werden bspw. unter dem Code „Güterverkehr“ unterschiedliche Formen der Logistik subsumiert. Bei den Berufen Fachkraft und Kaufmann/-frau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen handelt es sich vorrangig um eine „Sendungslogistik“ von kleineren Postsendungen, wohingegen in den Berufen Fachlagerist/-in, Fachkraft für Lagerlogistik, Fachkraft für Hafenlogistik und Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung eher von einer „Warenlogistik“ i. S. von „großformatigen“ Gütersendungen zu sprechen ist. Die Lernziele der Schifffahrtskaufleute unter B 3.1 „Güterverkehr“ sind wiederum spezifisch auf die Schifffahrt ausgerichtet und haben keine Gemeinsamkeiten mit den anderen Berufen. Damit wird deutlich, dass die zunächst rein quantitativen Hinweise exemplarisch qualitativ geprüft werden müssen und im jeweiligen beruflichen Kontext zu sehen sind.

Bezieht man nun den Code A 6 „Logistik“ aus den kaufmännischen Gemeinsamkeiten mit in die Analyse ein, so differenziert sich das Bild weiter. Insbesondere die qualitative Analyse zeigt, dass die Lernziele stark auf den jeweiligen Beruf ausgerichtet sind. Die Differenzen begründen sich auch hier u. a. in der jeweils zu transportierenden bzw. zu disponierenden Warenart (einschl. Personen). Mit Blick auf die Gruppe der Warenlogistiker/-innen zeigt sich, dass Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung überwiegend administrativ tätig sind und viele Lernziele auf den Abschluss von Verträgen sowie die Organisation der logistischen Prozesse ausgerichtet sind, während die Berufe Fachlagerist/-in, Fachkraft für Lagerlogistik und Fachkraft für Hafenlogistik eher direkt in die Ausführung der Prozesse

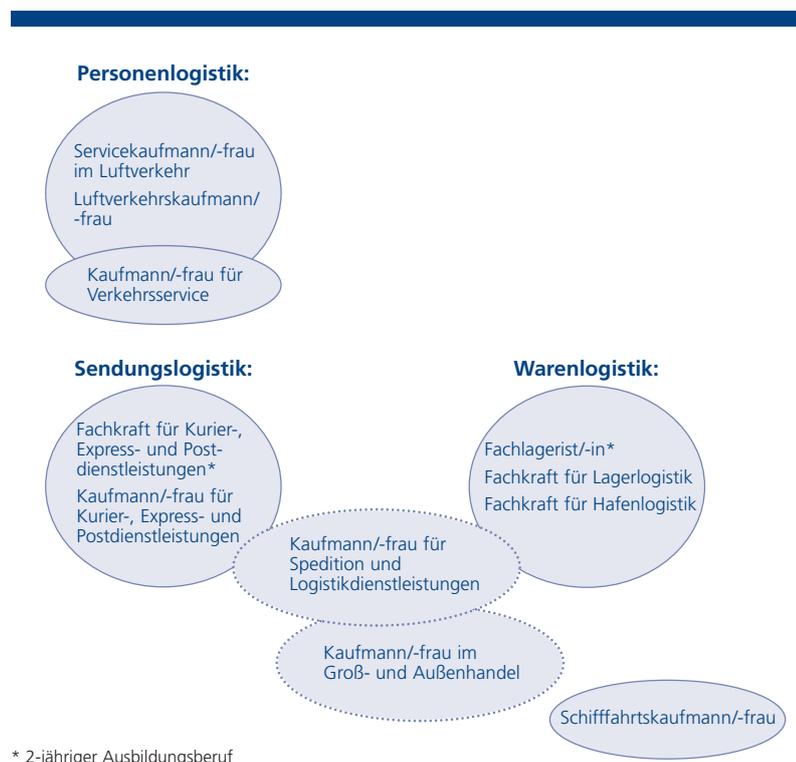
eingebunden sind. Einbezogen wurde dieser Code an dieser Stelle jedoch vorrangig, um logistikaffine Berufe auf nicht spezialisiertem Niveau nicht völlig außer Acht zu lassen. So wie die „Reiseberufe“ mit ihren Anteilen im B 3-Code lediglich Besonderheiten der Verkehrsgeografie und damit kein vertieftes Wissen i. S. der „Gemeinsamkeiten“ aufgreifen, sollten auch logistikaffine Berufe auf nicht vertieftem Niveau in die Gesamtbetrachtung aufgenommen werden. Bei diesem Analyseschritt gerieten somit die Kaufleute im Groß- und Außenhandel zusätzlich ins Blickfeld.

Bewertung der Ergebnisse

Von den 54 kaufmännischen Berufen kristallisierten sich schließlich elf logistisch affine Berufe heraus, die der Berufsgruppenbildung zugrunde gelegt wurden (vgl. Abb. 5; die „Reiseberufe“ wurden ausgeklammert, da sie nicht den Kriterien entsprachen):

Gruppe Personenlogistik: In dieser Gruppe ordnen sich die Berufe Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr, Luftverkehrskaufmann/-frau und Kaufmann/-frau für Verkehrsservice ein, wobei insbesondere die zuerst genannten Berufe eine hohe Ähnlichkeit aufweisen. In der anstehenden Novellierung des Ausbildungsberufs Luftverkehrskaufmann/-frau, welcher bisher nur auf einer Grundlage eines BMWi-Erlasses aus dem Jahre 1960 geregelt ist, wird von daher auch eine Berufsgruppenbildung mit dem seit 1998 bestehenden Beruf Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr geprüft.

Abbildung 5 **Gemeinsamkeiten der Berufe in der kaufmännischen Logistik**



Gruppen Warenlogistik und Sendungslogistik: Für die Warenlogistik waren hohe Anteile an B 3.1-Codierungen „Güterverkehr“ und teilweise hohe Anteile unter B 3.2 „Versandarten und Verkehrsträger“ ausschlaggebend. Hier erschien eine weitere Unterteilung in „Warenlogistik“ und „Sendungslogistik“, wie bereits erwähnt, sinnvoll. Die Fachkraft hat hier als zweijähriger Ausgangsberuf im Vergleich zum Beruf Kaufmann/-frau allerdings deutlich weniger Anteile an kaufmännischer Steuerung und Kontrolle sowie Absatzwirtschaft. So fokussiert der Beruf Kaufmann/-frau auf planerische und organisatorische Tätigkeiten, wohingegen die Fachkraft eher mit der Zustellung der Sendungen beauftragt bleibt. Innerhalb der Warenlogistik ergaben sich die o. g. Differenzierungen, die in Abbildung 5 gebündelt sind und einen Überblick zu beruflichen Nähen geben. Diese könnten eine Grundlage für die Bildung von Berufsgruppen sein. Der in der Abbildung eingebundene Beruf Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel enthält zwar keine B 3-Codierungen („Transport und Verkehr“), wurde aber aufgrund seines hohen Anteils an Nennungen im Code A 6 („Logistik“) mit aufgeführt. Inhaltlich ähneln die Lernziele, die sich auf alle Verkehrsträger beziehen, denen des Berufs Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung, wenn auch der logistische Anteil deutlich geringer ist.³

Vorteile und Grenzen des methodischen Ansatzes

Der Vorteil einer wissenschaftlich basierten Analyse ist, dass die Kategorien zur Bestimmung der Berufsgruppen aus den Ordnungsmitteln entwickelt wurden und dadurch strukturpolitische Intentionen, Zufälle und Beliebigkeiten ausgeschlossen werden können. Referenzrahmen ist die kaufmännische Berufsfamilie, aus deren Detailanalyse sich methodisch-analytisch kaufmännische Berufsgruppen ableiten lassen. Die Methode kann auch als Muster für andere, nicht kaufmännische Berufsfamilien herangezogen werden, allerdings müssen die jeweiligen Codes aus den Berufen und ihren Kontexten entwickelt werden. Aus der Berufsanalyse lassen sich aber Hinweise auf übergreifende Qualifikationen übertragen. Die Methode zur Entwicklung von kaufmännischen Berufsgruppen ist ein wichtiger Beitrag, deren Ergebnisse mit der Fach-Community kommuniziert und diskutiert werden müssen. Die Bildung von Berufsgruppen kann nicht erst im Neuordnungsverfahren selbst getroffen werden, sondern bedarf des Dialoges mit den Betroffenen im Vorfeld von Neuordnungen. Hier sind Vorfeldforschungen und Evaluationen vonnöten, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von beruflichen Ausbildungsinhalten sowie Einsatzfelder und Tätigkeitsgebiete identifizieren. Auf Letztere wurde in diesem Beitrag nicht

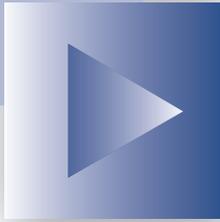
eingegangen, allerdings konnte das GUK-Projekt hierzu im Rahmen einer Erwerbstätigenbefragung Erkenntnisse gewinnen. Der vorliegende methodische Ansatz liefert dennoch Hinweise, welche Berufe bei Vorfeldforschungen entsprechend anstehender Neuordnungen mit einbezogen werden sollten. Zur weiteren Unterstützung könnten Expertengruppen mit Vertreterinnen und Vertretern aus den verschiedenen Wirtschaftszweigen und Branchen, den Gewerkschaften, den Kammern sowie des Bundes und der Länder eingesetzt werden, die Forschungsfragen, Problemstellungen und praktische Erfahrungen diskutieren (vgl. PÜTZ/BRÖTZ 2002).

Schließlich bietet die im GUK-Projekt entwickelte Methode die Möglichkeit, einen dauerhaften kaufmännischen Berufsmonitor aufzubauen, mit dem die Veränderungen in den Berufen erfasst werden können. Dieser liefert Hinweise auf aktuelle Formulierungen in bestehenden Ausbildungsordnungen und ermöglicht eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Ausbildungsordnungen und die Entwicklung von Standards. ■

Literatur

- BMBF; BMWi: Kriterien für die Bildung von Berufsgruppen (Unveröffentlichtes Papier). Bonn 18.08.2009
- BRETSCHNEIDER, M.; GRUNWALD, J.-G.; ZINKE, G.: Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen. Abschlussbericht (Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft 113). Bonn 2010. – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6214 (Stand: 25.07.2013)
- BRÖTZ, R.: Methode zur Entwicklung von Berufsgruppen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Kaufmännische Berufe zwischen Theorie und Ordnungspraxis“ am 14. November 2012 in Bonn. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Redetext_Ergebnisse_Broetz_final.pdf (Stand: 25.07.2013)
- BRÖTZ, R.; KAISER, F.: Gemeinsamkeiten in kaufmännischen Ausbildungsberufen ermitteln – Zwischenergebnisse einer computergestützten Dokumentenanalyse. In BWP 39 (2010) 4, S. 26–30 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6286 (Stand: 25.07.2013)
- BRÖTZ, R.; SCHAFFEL-KAISER, F.; SCHWARZ, H.: Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips. In: BWP 37 (2008) 4, S. 23–26 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1709 (Stand: 25.07.2013)
- BRÖTZ, R. u. a.: Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK). Zwischenbericht. Bonn 2011. – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_42202.pdf (Stand: 25.07.2013)
- GRUNWALD, J.-G.: Die Problematik einer systematischen Gestaltung von Berufsgruppen. In: BWP 41 (2012) 4, S. 24–27 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6920 (Stand: 25.07.2013)
- KMK: Erklärung der Kultusministerkonferenz für eine zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung (Beschluss vom 09.12.2010). – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_12_09-Gestaltung-der-dualen-Berufsausbildung.pdf (Stand: 25.07.2013)
- PÜTZ, H.; BRÖTZ, R.: Konstituierung der Berufsfachgruppe Expertenteam Versicherungswirtschaft. In: BWP 31 (2002) 3, S. 5–6 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1669 (Stand: 25.07.2013)

3 Der Umfang des Beitrages erlaubt nur eine verkürzte Darstellung. Eine ausführliche Beschreibung findet sich in BRÖTZ 2012.



Employer Branding – Bestimmung der Ist-Position und Bedürfnisanalyse in der gesetzlichen Unfallversicherung

ANNEKATRIN WETZSTEIN

*Dr., Bereichsleiterin Evaluation und Betriebliches Gesundheitsmanagement
Institut für Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (IAG), Dresden*

STEFAN BOLTZ

Stellv. Pressesprecher der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung, Berlin

FELIX WALTHER

*Cand. B.A. Studiengang Management im Gesundheitswesen an der
Hochschule Zittau/Görlitz*

► **Demografische Entwicklungen und ihre Folgen für die Arbeitswelt zwingen Arbeitgeber zusehends, für eine Beschäftigung zu „werben“, um kompetente Kräfte halten bzw. einstellen zu können. Daher gewinnt das Employer Branding bei der Akquise und Bindung von Arbeitskräften an Popularität. Wie eine solche Strategie in Angriff genommen werden kann, wird am Beispiel der gesetzlichen Unfallversicherung skizziert.**

WAS BEDEUTET EMPLOYER BRANDING?

Der Begriff Employer Branding entstammt dem Spektrum von Markendefinitionen. Die Funktion einer Marke (engl. brand) besteht primär im Aufbau einer emotionalen Verbindung zwischen Überträger und Rezipienten (vgl. ANDRATSCHKE u. a. 2009, S. 5). Entwickelt wurde der Begriff 1996 von AMBLER und BARROW. Frei übersetzt bezeichnet Employer Branding die Gesamtheit von funktionellen, wirtschaftlichen und psychischen Vorteilen, die in der Beschäftigung entstehen und mit der Identität des Arbeitgebers verbunden werden (vgl. AMBLER/BARROW 1996). Das heißt, die Beschäftigten assoziieren mit dem Unternehmen, ähnlich wie beim Markenbegriff, positive Eigenschaften. Das Unternehmen bekommt für sie ein „Gesicht“, und sie fühlen sich

daran gebunden. Employer Branding dient ebenso dazu, (potenziellen) Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ein attraktives Bild vom Unternehmen als Arbeitgeber zu vermitteln und dabei authentisch zu bleiben.

WIE ENTWICKELT MAN EINE EMPLOYER-BRANDING-STRATEGIE?

Um für ein Unternehmen eine Employer-Branding-Strategie zu erarbeiten und umzusetzen, sind im Vorfeld verschiedene Schritte erforderlich (vgl. SPONHEUER 2010; SCHOLZ 2011). Wesentlich sind die Bestimmung der Ist-Position des Unternehmens mit seinen Stärken und Schwächen sowie eine Bedürfnisanalyse der anzusprechenden Zielgruppe. Das Unternehmen bestimmt anhand dieser Größen die Soll-Position. Zur Markendifferenzierung versucht es, eine Employee Value Proposition herauszuarbeiten. Dabei handelt es sich um ein Alleinstellungsmerkmal, das den Arbeitgeber aus der Masse von anderen Unternehmen hervorhebt und ihn sowohl für Nachwuchskräfte attraktiv macht als auch Beschäftigte ans Unternehmen bindet (vgl. SCHOLZ 2011, S. 183).

Die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) plant, das Employer Branding als Marketinginstrument zur Werbung und Bindung von (potenziellen) Beschäftigten für ihre Mitglieder, die Berufsgenossenschaften und Unfallkassen, zunehmend zu fördern. Um die Ist-Position zu bestimmen sowie die Bedürfnisse der Zielgruppen zu analysieren, führte die DGUV im März 2013 eine Befragung ihrer Auszubildenden und Studierenden durch. Bei den Befragten handelte es sich um angehende Sozialversicherungsfachangestellte oder Studierende der Studiengänge Sozialversicherung mit Schwerpunkt Unfallversicherung bzw. Recht der Gesetzlichen Unfallversicherung.

Ziel der Befragung war es, Informationen zu gewinnen über:

1. Beweggründe für die Bewerbung bei der gesetzlichen Unfallversicherung,
2. Informationswege, die Bewerber/-innen nutzen, um sich über die gesetzliche Unfallversicherung als Arbeitgeber zu informieren,
3. Alternativen, die bei der Arbeitgebersuche in Betracht gezogen wurden,
4. wichtige Merkmale der Arbeit, die die Unfallversicherung als Arbeitgeber interessant machen.

Der Fragebogen wurde online über die DGUV Akademie in Hennef und Bad Hersfeld an Auszubildende und Studierende geschickt. Der Weg über die Akademie bot sich an, da hier alle Studierenden und Auszubildenden der Berufsgenossenschaften und Unfallkassen ihre theoretische Qualifizierung erhalten. Die praktischen Ausbildungsphasen finden bei dem jeweiligen Träger statt, bei dem die Betroffenen beschäftigt sind. Der Fragebogen beinhaltete

17 Items mit geschlossenen und offenen Fragen. Die qualitative Auswertung erfolgte mit MaxQDA und quantitativ mit SPSS. Von insgesamt 722 Studierenden und Auszubildenden haben 519 Personen teilgenommen, was einem Rücklauf von 72 Prozent entspricht. Über zwei Drittel der Befragten waren Studierende (bzw. Absolventinnen und Absolventen) im Studiengang Sozialversicherung. Die anderen waren Auszubildende zum/zur Sozialversicherungsfachangestellten. Ebenfalls über zwei Drittel der Befragten waren weiblich. Zum Zeitpunkt der Befragung war über die Hälfte der Auszubildenden und Studierenden zwischen 19 und 22 Jahren alt. Knapp drei Viertel besaßen das Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss.

Zentrale Ergebnisse der Befragung auf einen Blick

Beweggründe: Auf die Frage nach der Motivation zur Bewerbung bei der gesetzlichen Unfallversicherung wurden am bedeutsamsten die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die späteren Arbeitsbedingungen sowie die aktuellen Ausbildungsbedingungen eingeschätzt.

Informationswege: Knapp 40 Prozent der Befragten erfuhr über Stellenanzeigen aus der Tageszeitung von der gesetzlichen Unfallversicherung als Arbeitgeber. Darauf folgte mit einem knapp 30-prozentigen Antwortanteil die Empfehlung durch Verwandte bzw. Bekannte. Einzelne Internetportale waren bei den Informationswegen wenig bis gar nicht ausschlaggebend.

Empfehlungen zur zukünftigen Werbung als Arbeitgeber: Die Befragten empfahlen der gesetzlichen Unfallversicherung eine erhöhte Präsenz in Schulen und auf Ausbildungsmessen, um Interessenten zu informieren. Dem folgten weiterhin die fortgeführte Veröffentlichung von Stellenanzeigen in Tageszeitungen und die Präsenz in sozialen Medien wie Facebook oder YouTube.

Alternativen: Getrennt gefragt nach Ausbildung und Studium, zogen 37 Prozent der Befragten andere Ausbildungen im öffentlichen Dienst und 36 Prozent andere Studiengänge an anderen Hochschulen als Alternative in Betracht. Studierende sahen sich häufiger nach anderen Studiengängen um, Auszubildende interessierten sich eher für andere Ausbildungen.

Assoziierte Eigenschaften: Die gesetzliche Unfallversicherung als Arbeitgeber wurde vorrangig als sozial, zukunftsfähig und vertrauenswürdig angesehen.

Mit Blick auf die weitere Laufbahn schätzen die Befragten bei ihrer Arbeit vor allem ein gutes Arbeitsklima, hohe Arbeitsplatzsicherheit, eine sinnhafte Tätigkeit, die Zukunftsfähigkeit des Unternehmens sowie eine Balance zwischen Berufs- und Privatleben.

Gesamteindruck: Die Befragten würden die gesetzliche Unfallversicherung als Arbeitgeber jederzeit weiterempfehlen und können sich vorstellen, die Tätigkeit nach Abschluss der Ausbildung bis zum Erreichen des Rentenalters fortzusetzen.

via Internet von den Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten, sondern durch Printmedien oder Bekannte.

Entsprechend dem Prozess im Employer Branding könnten die nächsten Schritte wie folgt aussehen:

- 1. Markenziele definieren:** Als Grundlage sollten die positiven Eigenschaften dienen, die mit Berufsgenossenschaften und Unfallkassen in Verbindung gebracht werden. Fehlende Punkte sind zu ergänzen und sowohl intern als auch extern zu kommunizieren. Die „Employee value Proposition“ könnte beispielsweise lauten: „Wir als gesetzliche Unfallversicherung sind ein sozialer, vertrauenswürdiger und zukunftsfähiger Arbeitgeber“. Die Soll-Position könnte unter anderem eine hohe Zufriedenheit unter den Auszubildenden, Studierenden und Beschäftigten beinhalten. Als ökonomische Messgröße wäre eine erhöhte Bewerberquote als beispielhaftes Ziel denkbar.
- 2. Strategie entwickeln:** Auf Grundlage der Soll-Position wird bestimmt, wie die angestrebte Identität als sozialer, vertrauenswürdiger und zukunftsfähiger Arbeitgeber nach innen und außen kommuniziert wird.
- 3. Maßnahmen und Zeitplan festlegen:** Bei der Umsetzung der Employer-Branding-Strategie müssen Maßnahmen festgelegt und Zeitpunkte für die Umsetzung und Kommunikation bestimmt werden.
- 4. Wege der Erfolgsmessung bestimmen:** Der letzte Schritt beinhaltet die Entwicklung mitarbeiterorientierter und ökonomischer Controllinginstrumente und -intervalle zur Erfolgsmessung. Klassische mitarbeiterorientierte Instrumente sind beispielsweise Mitarbeiterbefragungen. Typische ökonomische Kenngrößen sind u. a. Bewerber- und Fluktuationsquoten unter den Beschäftigten.

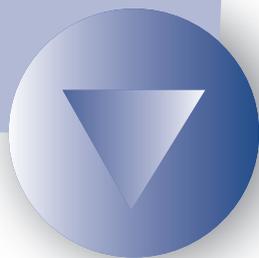
Für die gesetzliche Unfallversicherung ist damit der Grundstein für das Employer Branding gelegt. Bei diesem Vorgehen zur Bestimmung des Ist-Standes und zur Analyse der Bedürfnisse der Zielgruppe stehen Aufwand und Nutzen in einem guten Verhältnis und aussagekräftige Ergebnisse liegen vor. ■

SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE UMSETZUNG DER STRATEGIE

Die Ergebnisse liefern informative Hinweise zur Markenentwicklung. Sie weisen auf Stärken, aber auch auf Optimierungsbedarf hin. Von den wahrgenommenen und präferierten Eigenschaften ist die gesetzliche Unfallversicherung gut in der Lage, den Anforderungen der Studierenden und Auszubildenden gerecht zu werden. Allerdings sollte sie grundlegend mehr in Erscheinung treten. Der potenzielle Nachwuchs erfährt in den wenigsten Fällen

Literatur

- AMBLER T.; BARROW S.: *The employer brand. The Journal of Brand Management*, 4 (1996) 3, pp.185–206
- ANDRATSCHKE, N.; REGIER, S.; HUBER, F.: *Employer Branding als Erfolgsfaktor. Eine conjoint-analytische Untersuchung*. Köln 2009
- SCHOLZ, CH.: *Grundzüge des Personalmanagements*, München 2011
- SPONHEUER, B.: *Employer Branding als Bestandteil einer ganzheitlichen Markenführung*. Wiesbaden 2010



Kompetenzprofile für das berufliche Ausbildungspersonal

KATHRIN BRÜNNER

Ohne Kompetenz keine Qualität Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen

Fritz Oser, Tibor Bauder, Patrizia Salzmann, Sarah Heinzer (Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2013; 352 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7815-1887-2



Das Fribourger Forschungsprogramm „Professional Minds“ beschäftigt sich mit der Formulierung, Modellierung und Messung von Kompetenzen der Lehrpersonen und Berufsbildenden als ein wichtiges Qualitätskriterium von Ausbildung. Das Programm knüpft an aktuelle Diskurse zur Professionalität von Lehrenden in verschiedenen pädagogischen

Arbeitsfeldern an und liefert gleichzeitig ein Novum in der Forschungslandschaft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Das Team um Prof. Fritz Oser stellt neben den schulischen Lehrpersonen auch die betrieblichen Ausbilder/-innen in den Mittelpunkt ihrer methodologisch-varianterreichen Reflexion von Kompetenzen.

In seinem Vorwort zeigt OSER auf, dass Kompetenzen stets funktional bestimmt sind und Kompetenzansätze daher aus der Perspektive eines bestimmten Feldes her gedacht werden müssen. Die vier Teile des Sammelbands richten den Blick auf unterschiedliche Schwerpunkte der Kompetenzmodellierung, die in einzelnen Aufsätzen fokussiert werden.

Im ersten Teil zur „Qualität der beruflichen Bildung“ erläutern die Autoren Grundlagen aus unterschiedlichen Perspektiven. Neben der Entwicklung eines Ressourcenmodells von Kompetenzprofilen und der Einführung in den Bottom-up-Prozess der Kompetenzentwicklung wird die Frage der Qualitätsmessung und -bestimmung geklärt. Weiterführend wird die Konzeptionalisierung von Qualität durch die Ermittlung von Kompetenzprofilen für Lehrende an Berufsfachschulen präsentiert.

Das Instrument der Videovignetten steht im zweiten Teil („Qualität durch video-basierte Kompetenzdiagnostik“) im Mittelpunkt. Authentisch videografierte Unterrichtsszenen werden als Methode zur Messung von Lehrerkompetenzen vorgestellt. Hierzu werden auch die Realisierung von authentischen Videoaufnahmen und deren Herstellungskriterien diskutiert. Ebenfalls wird die Entwicklung eines Expertenratings zur Ermittlung von Qualität und Expertise besprochen.

Stärker dem betrieblichen Teil der Berufsausbildung widmet sich der dritte Teil „Qualität der Ausbildung im Betrieb“. Am Beispiel zweier Ausbildungsberufe wird untersucht, welche Kompetenzprofilgruppen von Berufsfachschullehrpersonen und betrieblichen Berufsbildenden benötigt werden. Die Sicht der Auszubildenden auf das betriebliche Ausbildungspersonal bildet den Abschluss dieses Kapitels.

Im vierten Teil des Sammelbands „Qualität im Umgang mit Diversität“ wird anhand eines ausgewählten Kompetenzprofils die Anwendung fokussiert. Damit schlägt der Beitrag die Brücke zu weiteren geplanten Schritten der Erarbeitung von praxisorientierten Arbeitsinstrumenten zu Filmvignetten. OSER präsentiert in seinem Nachwort die Planung weiterer praxisorientierter Arbeitsinstrumente zu Filmvignetten. Diese dienen bspw. im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen den Anwendenden zur Reflexion über das eigene Unterrichtshandeln.

Fazit: Vor dem Hintergrund der notwendigen Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung und der damit verbundenen Professionalisierung der Akteure wird hier ein vielgestaltiger Einblick in die Erarbeitung von Kompetenzprofilen präsentiert. Das Projekt betrachtet das adaptive Handeln in Situationen. Von diesem sichtbaren, performativ und professionell notwendigen Handeln wird auf das dahinter liegende Können in Form notwendiger Kompetenzen geschlossen. Mit den genutzten Zugängen nehmen professionelle Kompetenzen unterschiedlicher Zielgruppen Gestalt an. Der Übergang von Performanz zur Kompetenz bleibt an dieser Stelle eine Blackbox, deren Erschließung ist ausdrücklich auch nicht Gegenstand des Projektes. ■

Visible Learning

BODO RÖDEL

Dr., Leiter des Arbeitsbereichs „Publikationsmanagement/Bibliothek“
im BIBB

Lernen sichtbar machen

John Hattie

Schneider Verlag, Hohengehren 2013, 439 Seiten, 28,- EUR,
ISBN 978-3-8340-1190-9



Lehr-Lern-Situationen werden vielfach diskutiert, sei es zu Themen wie individualisiertem und handlungsorientiertem Lernen bis hin zum Lernen durch Lernsituationen oder Web-Based-Learning. Dabei scheint sich im Bereich der beruflichen Bildung spiegelbildlich der Wissensbestand aus der allgemeinen Pädagogik zu finden. Zu denken wäre

hier beispielsweise an ROLF ARNOLDS systemisch-konstruktivistische Position.

Einen Beitrag zur Klärung, ob z. B. ARNOLDS Sicht auf Lehr-Lern-Situationen auch empirisch wirklich tragfähig ist, kann die 2009 erschienene Studie von JOHN HATTIE „Visible Learning“ leisten. Dieses Jahr erschien unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“ die deutsche Übersetzung, der zurzeit viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. So sieht der STERN in HATTIE den „Harry Potter der Pädagogen“, die Times Educational Supplement schreibt (ironisch) „It is perhaps education’s equivalent to the search for the Holy Grail“. MARTIN SPIEWAK prophezeite in der ZEIT, dass alle deutschen Schulforscher/-innen nicht mehr ohne die Hattie-Studie auskommen werden, und selbst JOACHIM GAUCK nahm in einer Rede am 6. Mai 2013 Bezug auf Hattie.

Um was geht es? JOHN HATTIE wertete 736 Metaanalysen zum Thema empirische Unterrichtsforschung aus und griff damit auf Daten aus 50.000 Studien mit 250 Millionen Lernenden zurück – zum Vergleich: PISA bezieht sich auf „nur“ eine Million Lernende. Als Extrakt aus diesen Daten versucht HATTIE ein Lehr-Lern-Modell zu entwickeln, in dem er Faktoren identifiziert, die besonders starke Effekte auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern ausüben. Dabei analysiert er die folgenden Bereiche („Domänen“): Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula und das Unterrichten selbst. Die Ergebnisse seiner Analyse finden in Deutschland vermutlich gerade deswegen große Beachtung, da sie zeigen, dass eben die Faktoren, welche hierzulande eher unter dogmatischen Vorzeichen diskutiert werden, keine oder nur sehr geringe Effekte haben. Dies

betrifft zum Beispiel die Schulstruktur, die Größe der Schule, die Klassengrößen und die leistungsdifferenzierte Klassenbildung sowie das Sitzenbleiben. Im Gegensatz zu diesen strukturellen Fragen stellt HATTIE heraus, dass „diejenigen Lehrpersonen, die bestimmte Unterrichtsmethoden verwenden, die hohe Erwartungen an alle Lernenden stellen und die positive Lehrer-Schüler-Beziehungen aufbauen, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit überdurchschnittliche Effekte auf die Schülerleistungen haben“ (S. 151). Zugespielt stellt HATTIE fest: „Die Wirkfähigkeit der positiven Lehrer-Schüler-Beziehung ist entscheidend dafür, dass Lernen stattfinden kann“ (S. 153). Lehrkräfte müssen genau wissen, an welchem Punkt ihre Schülerinnen und Schüler stehen. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sollte durch ein kontinuierliches Feedback zum Lernerfolg geprägt sein. Basis dafür ist, dass die Lehrkräfte die „Erfolgskriterien ihrer Lehrsequenzen kennen“ (S. 280) und genau wissen, welche Schritte sie als Nächstes einleiten müssen, um die Schülerinnen und Schüler voranzubringen.

HATTIE plädiert für eine Lehrperson als effektiven Regisseur („activator“), der aktiv führt und seine Rolle wahrnimmt („activist mode“) – im Gegensatz zu der eher passiven Rolle der Lehrperson als Moderator („facilitator“), der lediglich Lernprozesse begleitet.

Die Kritik an HATTIES Buch bezieht sich vor allem auf sein methodisches Vorgehen mit Blick auf die Qualität seiner Metaanalyse der bereits analysierten Daten, aber auch auf die Vorauswahl bestimmter Faktoren sowie auf die wenig reflektierte Gleichsetzung von Korrelation mit Kausalität.

Fazit: Auch wenn es bereits einige kritische Auseinandersetzungen mit Hatties Arbeit gibt, stellt seine Fleißarbeit – allein das Literaturverzeichnis umfasst 67 Seiten – eine Bereicherung der Diskussion um die Qualität von schulischen Lernprozessen dar, da sie versucht, evidenzbasiert und damit auf empirischer Grundlage zu argumentieren. Es dürfte spannend sein, genauer zu prüfen, inwieweit seine Ergebnisse weitergehend für die Berufsbildungsforschung, zum Beispiel im Sinne einer empirischen Überprüfung pädagogisch-philosophischer Theorien, nutzbar gemacht werden können. ■

MARIUS R. BUSEMEYER

Training of skilled workers in the context of education and employment systems

The article addresses the extent to which vocational education and training systems influence strategies for the training of skilled workers. As a basis, it sets out a typology of vocational education and training systems, identifying four distinct models: the liberal, the statist, the segmentalist and the collective model. Taking different countries as examples, the fundamental features of these models are concretised. Reference is also made to the close links between vocational education systems, labour market structures and industrial relations between trade unions and employers' organisations. The article concludes with a discussion of how the vocational education system can influence models of skilled-worker training.

DIANA CÁCERES-REEBS, UDO SCHNEIDER

Initial vocational training in Mexico – How the country is tropicalising the dual model

Mexico is one of the world's largest economies and, as a G20 member state, an attractive location for international businesses including German companies. The provision of vocational education as a combination of theory and in-company training is acknowledged to be a successful strategy for training skilled workers to meet the qualification demands of the economy. For this purpose Mexico has developed a form of initial vocational training derived from the German model, and has adapted this to its "tropical" background conditions. The article presents the characteristics of Mexican dual vocational training and illuminates its commonalities and differences to the German vocational education and training system.

RALPH LINDE, STEFAN DIETL

Providing training abroad – motives and experience of German companies, exemplified by China

Interview with training managers Ralph Linde and Stefan Dietl

The dual model for the training of skilled workers, which has been peddled as a recipe for success in the European education policy context for at least a year, has been practised by German companies for quite a few years already in different locations worldwide. But what are the motives of German firms for adhering to the dual model of vocational training to train young people abroad? Which background conditions must be in place to permit the organisation of dual vocational training in a foreign country? And why is this commitment seen as worthwhile?

MAREN VERFÜRTH, MARTIN DIART

Commitment to initial vocational training by German firms in India Impulses for the development of an effective qualification system?

India faces the challenge, in terms of quality and scale, of investing in initial vocational training for skilled workers. In the process of establishing an effective vocational training infrastructure, attention turns to the commitment of German firms in India: how are these companies providing training, and which local structures can they rely on for support? These questions were pursued in an exploratory study on the vocational training commitment of German firms in India, which is presented in this article.

VOLKER REIN

Pathways to Prosperity – developments in work-based learning in the USA

To address chronic deficiencies in skilled-worker training in the USA, there has been a longstanding demand for the expansion of work-based learning. Amid the divergent agendas of education and vocational training, the development of this vocational qualification concept since the beginning of the 20th century in the USA has given rise to a variety of models and training objectives. The current "Pathways to Prosperity" initiative, supported by the business, research and policy communities, gives fresh impetus to the intermeshing of theoretical and practical training and is increasingly being discussed across all educational sectors in the USA. The article traces these developments and discussions.

ERNST DEUER

Crises of gratification and tendencies to dissolve training contracts early – contexts and fields of action

In spite of all efforts, nothing as yet has brought about a lasting reduction in the numbers of apprenticeship contracts dissolved early; in fact, Germany's latest Annual Vocational Training Report shows a distinct increase. This seems to indicate that previous studies to investigate the causes, and the measures subsequently derived from them, have still not been adequate to counter the problem effectively. The article takes up a model from the sociology of medicine and transfers it to the context of initial vocational training, making way for new insights and conclusions.

RAINER BRÖTZ, ANKE KOCK

Method for the construction of commercial occupational groups

The article explores what kind of methodological approach might be used in the composition of occupational groups. The method presented was developed in the project "Commonalities and differences in commercial and managerial initial and advanced vocational training occupations" (GUK) and is based on a content-analytical evaluation of the German training regulations and general training plans for those occupations. In this case, the method is demonstrated and exemplified for initial training occupations in logistics. Attention is drawn to the advantages and limitations of the methodological approach and its benefits for regulatory design.

Translation: Deborah Shannon, Academic Text & Translation, Norwich

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

42. Jahrgang, Heft 5/2013, Oktober 2013

Redaktionsschluss 11.09.2013

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Dr. Thomas Vollmer (stellv. verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser,

Katharina Rempel, Arne Schambeck

Telefon: 02 28 - 107-17 23/-17 24

E-Mail: bwpp@bibb.de

Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Christiane Eberhardt, BIBB; Prof. Dr. Gerhard Christe,

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberuf-

hilfe (IAJ) Oldenburg; Franziska Kupfer, BIBB; Barbara

Lorig, BIBB; Dr. Normann Müller, BIBB; Dr. Loert de

Riese-Meyer, Henkel AG & Co. KGaA, Düsseldorf;

Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenössisches Hochschul-

institut für Berufsbildung, Zollikofen/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.



- **DR. INNA B. AKINSHINA**
Staatliche nationale
Forschungsuniversität Belgorod
Institut für Pädagogik
Studentscheskaja Straße 14
RU – 308007 Belgorod
akinshina@bsu.edu.ru
- **STEFFEN GUNNAR BAYER**
DIHK – Deutscher Industrie- und
Handelskammertag e. V.
Breite Straße 29
10178 Berlin
bayer.steffen@dihk.de
- **STEFAN BOLTZ**
DGUV – Deutsche Gesetzliche
Unfallversicherung e. V.
Mittelstraße 51
10117 Berlin-Mitte
stefan.boltz@dguv.de
- **KATHRIN BRÜNNER**
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Carl-Zeiß-Straße 3
07743 Jena
kathrin.brueenner@uni-jena.de
- **PROF. DR. MARIUS R.
BUSEMEYER**
Universität Konstanz
Lehrstuhl für Politikwissenschaft
Universitätsstraße 10
78457 Konstanz
marius.busemeyer@uni-konstanz.de
- **PROF. DR. ERNST DEUER**
Duale Hochschule
Baden-Württemberg Ravensburg
Marktstraße 28
88212 Ravensburg
deuer@dhw-ravensburg.de
- **MARTIN DIART**
ZWH – Zentralstelle für die
Weiterbildung im Handwerk e. V.
Sternwartstraße 27–29
40223 Düsseldorf
mdiart@zwh.de
- **STEFAN DIETL**
Festo Didactic GmbH & Co. KG
Abteilung DC-QV Ausbildung
Jakobstraße 33
73734 Esslingen
dls@de.festo.com
- **AHMAD EL BANHAWY**
Industrial Training Council – ITC
1195, Cornish El Nil St.
EG-Cairo
aelbanhawy@itcegypt.eg
- **YARA ELHEMAILY**
Industrial Training Council – ITC
1195, Cornish El Nil St.
EG-Cairo
yelhemaily@itcegypt.eg
- **ARTHUR W. GLÄTTLI**
Swissmem Berufsbildung
Brühlbergstrasse 4
CH-8400 Winterthur
a.glaettli@swissmem.ch
- **PROF. DR. ILJA F. ISAEW**
Staatliche nationale
Forschungsuniversität Belgorod
Institut für Pädagogik
Studentscheskaja Straße 14
RU-308007 Belgorod
isaev@bsu.edu.ru
- **DR. VALENTINA N.
KORMAKOVA**
Staatliche nationale
Forschungsuniversität Belgorod
Institut für Pädagogik
Studentscheskaja Straße 14
RU-308007 Belgorod
kormakova@bsu.edu.ru
- **RALPH LINDE**
Volkswagen Aktiengesellschaft
Volkswagen Group Academy
Brieffach 011/1962
38436 Wolfsburg
ralph.linde@volkswagen.de
- **UDO SCHNEIDER**
Deutsch-mexikanische Allianz für
Technologietransfer (ALTRATEC)
Loma Linda No. 49
Almoloya del Río
MX-Edo. de México, C.P. 52540
udo.schneider@altratec.mx
- **HANSPETER TANNER**
Eidgenössisches Hochschulinstitut
für Berufsbildung EHB
Kirchlindachstrasse 79
CH-3052 Zollikofen
hanspeter.tanner@ehb-schweiz.ch
- **FELIX WALTHER**
Hochschule Zittau/Görlitz
Postfach 30 06 48
02811 Görlitz
s8fewalt@stud.hszg.de
- **DR. ANNEKATRIN WETZSTEIN**
Institut für Arbeit und Gesundheit
der Deutschen Gesetzlichen
Unfallversicherung (IAG)
Königsbrücker Landstraße 2
01109 Dresden
annekatrin.wetzstein@dguv.de

AUTORINNEN UND
AUTOREN DES BIBB

- **RAINER BRÖTZ**
broetz@bibb.de
- **DIANA CÁCERES-REEBS**
caceres-reebs@bibb.de
- **KATRIN GUTSCHOW**
gutschow@bibb.de
- **DR. ANJA HALL**
hall@bibb.de
- **DR. ANKE KOCK**
kock@bibb.de
- **DR. VOLKER REIN**
rein@bibb.de
- **DR. BODO RÖDEL**
roedel@bibb.de
- **BIRGIT THOMANN**
thomann@bibb.de
- **MAREN VERFÜRTH**
verfuert@bibb.de
- **PROF. DR. REINHOLD WEIß**
reinhold.weiss@bibb.de
- **MICHAEL WIECHERT**
wiechert@bibb.de

BWP: 4 für 2

BWP im Probeabo

Sie erhalten vier Ausgaben der BWP und bezahlen zwei – für nur 15,80 €!*

informieren – diskutieren – praktizieren:

Mit der BWP verfolgen Sie aktuelle Entwicklungen und Diskussionen in Wissenschaft, Politik und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Alle zwei Monate erhalten Sie aktuelle Arbeits- und Forschungsergebnisse aus Wissenschaft und Praxis der Berufsbildung.

*Das Abonnement verlängert sich automatisch zu den jeweils gültigen Bedingungen, wenn Sie es nicht nach Erhalt der vierten Ausgabe BWP schriftlich kündigen.



BiBB, der Präsident (Hrsg.)

BWP 4 für 2 Probeabonnement der Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Die Zeitschrift des Bundesinstituts
für Berufsbildung

4 Ausgaben, 15,80 € (D)
zzgl. Versandkosten
Best.-Nr. probe_bwp-4/2

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de





TOP IM JOB
AUCH IN
DEUTSCHLAND.



SIE HABEN IM AUSLAND STUDIERT ODER EINEN
BERUF GELERNT? DANN INFORMIEREN SIE SICH ÜBER DIE
OFFIZIELLE ANERKENNUNG IHRER ZEUGNISSE.

Jetzt starten! Mit dem Anerkennungs-Finder auf
www.anererkennung-in-deutschland.de

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

