

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)

„Berufsausbildung 2015“ – Ein Leitbild



**Zum Inhalt:**

Die berufliche Bildung in Deutschland steht vor großen Herausforderungen: Der Wandel der Arbeitswelt, die zunehmende Internationalisierung der Arbeitsmärkte und der demographische Wandel seien hier nur beispielhaft genannt. Um diesen Herausforderungen gewachsen zu sein, sind Reformen notwendig, die über den tagespolitischen Horizont hinausgehen. Doch allzu oft bleibt es in der fragmentierten Akteurslandschaft der beruflichen Bildung bei einem kurzfristigen Kurieren an Symptomen.

Aufbauend auf den Ergebnissen einer umfangreichen Experten-Befragung hat die Bertelsmann Stiftung vor diesem Hintergrund in 2008 eine Reihe von Expertenworkshops zu zentralen, mittelfristigen Entwicklungsbereichen der beruflichen Bildung durchgeführt („Berufsausbildung 2015“). Ziel des Prozesses war es, eine innerhalb der Anspruchsgruppen möglichst breit getragene Agenda für den mittelfristigen Reformbedarf in der beruflichen Bildung zu formulieren. Die Ergebnisse der Workshops wurden in einem online-gestützten, interaktiven Prozess weiter bearbeitet und zu dem vorliegenden Leitbild einer „Berufsausbildung 2015“ verdichtet.

© 2009 Bertelsmann Stiftung

Herausgeber:

Bertelsmann Stiftung

Weitere Informationen finden Sie im Internet unter:

www.bertelsmann-stiftung.de/zukunft-der-beschaeftigung

Ansprechpartner in der Bertelsmann Stiftung:

Clemens Wieland

Telefon +49 5241 8181352

Email clemens.wieland@bertelsmann.de

Wissenschaftliche Begleitung:

Prof. Dr. Dieter Euler, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), Universität St. Gallen

Prof. Dr. Eckart Severing, Forschungsinstitut betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

Bildnachweis:

Strandperle

„Berufsausbildung 2015“ – Ein Leitbild

Inhalt

Impressum	3
Leitbild „Berufsausbildung 2015“	6
1 Warum ein Leitbild?	6
2 Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung konsequent umsetzen	7
3 Übergänge in die Berufsausbildung durchlässig gestalten	8
4 Reformen mit neuer Tatkraft strategisch gestalten	9
Zur Begründung des Leitbildes „Berufsausbildung 2015“	11
1 Präambel	11
1.1 Ausgangspunkte und Anspruch	11
1.2 Ziele und Gestaltungsfelder des Leitbilds	12
1.3 Verfahren zur Entwicklung des Leitbilds	13
1.4 „Berufsausbildung in der Vernetzung zum Bildungs- und Beschäftigungssystem“ als Gegenstandsbereich	14
2 Übergreifende Ziele der Berufsausbildung	15
2.1 Gesellschaftliche, wirtschaftliche und individuelle Zieldimensionen	15
2.2 Berufliche Handlungskompetenz	16
2.3 Zusammenführende Synopse	19

3 Gestaltungsfelder	21
3.1 Hinführung in die Berufsausbildung	21
3.1.1 Frühe Berufsorientierung	22
3.1.2 Anschlussfähigkeit des Übergangssystems	23
3.1.3 Abstimmung der Ausbildungsangebote auf heterogene Ausgangslagen	25
3.2 Weiterentwicklung der Binnenstruktur der Berufsausbildung	26
3.2.1 Gestaltung von Berufsbildern	27
3.2.2 Gestaltung der Lern- und Ausbildungsprozesse	29
3.2.3 Gestaltung der Prüfung	30
3.2.4 Gestaltung einer systematischen Qualitätsentwicklung	33
3.3 Durchlässigkeit zu anderen Bildungssegmenten	34
3.3.1 Übergänge in die Hochschulbildung	34
3.3.2 Informelles Lernen	36
3.4 Globalisierung	37
3.4.1 Neue Lerninhalte durch die Globalisierung der Wirtschaft	37
3.4.2 Transparenz der Berufsausbildung in Europa	38
3.4.3 Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund	41
4 Schritte zur Umsetzung	42
4.1 Steuerung der Berufsausbildung	43
4.2 Reformen mit neuer Tatkraft strategisch gestalten	45

Leitbild „Berufsausbildung 2015“

1 Warum ein Leitbild?

Seit einigen Jahren wird in Deutschland eine intensive Diskussion über die Modernisierung der beruflichen Bildung in Deutschland geführt. Dabei besteht eine breite Übereinstimmung darin, dass nachhaltiger Modernisierungsbedarf in der Berufsausbildung besteht. Zugleich werden viele Vorschläge und Initiativen von den beteiligten Akteuren aus Wissenschaft und Berufsausbildungspraxis kontrovers diskutiert. Im Gesamtbild zeigt sich allerdings die Gefahr einer Berufsausbildungspolitik aus dem Stegreif und einer Patchwork-Gestaltung, bei der das Handeln durch kurzfristige Problemwahrnehmungen, die Partikularinteressen einzelner Anspruchsgruppen oder Formen der symbolischen Politik bestimmt wird und bei dem zwar viel Bewegung, jedoch keine kohärente Zielausrichtung und Langfristperspektive erkennbar ist. Hier setzt das vorgelegte Leitbild an.

Das Leitbild soll dazu beitragen, die vielfältigen Stränge konzentriert und transparent auf die erstrebenswerten Ziele und Fundamente einer Berufsausbildung auszurichten. Es soll den Schwerpunkt der Kontroversen von der Maßnahmen- auf die Zielebene verlagern. Es bietet Visionen und Missionen für eine mittelfristige Reformperspektive, die den aktuellen Agenden neue Ankerpunkte verleihen.

Ein Leitbild erfindet die Berufsausbildung nicht gänzlich neu, sondern erfasst auch bekannte Fragen. Das Spezifische des Leitbilds besteht jedoch darin, dass es aktuelle und neue Themen aus der Zielperspektive aufnimmt.

Als Ausgangspunkt werden drei Zieldimensionen gewählt, über die zwischen den bildungspolitisch Verantwortlichen Konsens besteht. Das Leitbild „Berufsausbildung 2015“ geht von einem Bildungsverständnis aus, dessen Ziele sich in den drei Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen niederschlagen. Auf einer konkreteren Ebene geht es um die Entwicklung von „beruflicher Handlungskompetenz“.

An der Berufsausbildung in Deutschland ist vieles bewährt und anderes optimierbar. Um die oben genannten Ziele konsequent erreichen zu können, müssen aber insbesondere zwei Bereiche bis 2015 mit großer Entschiedenheit angegangen werden: Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung muss den Übergang von der bloßen Maxime zur allseitigen Praxis machen, und die Zugänge zur Berufsausbildung müssen geebnet werden. Diese Punkte stehen daher im Zentrum des Leitbilds „Berufsausbildung 2015“.



2 Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung konsequent umsetzen

Die deutsche Berufsausbildung beansprucht, über die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Ziele miteinander zu verbinden. Eine umfassende und konsequente Kompetenzorientierung ist erreicht, wenn die Berufsausbildung

- sich auf die typischen Anforderungen in einem breit definierten Berufsfeld ausrichtet;
- ganzheitlich nicht nur die notwendigen Sach-, sondern auch Sozial- und Selbstkompetenzen vermittelt;
- neben Wissen und Fertigkeiten auch die für qualifiziertes Handeln im Beruf erforderlichen Einstellungen fördert;
- auf die Entwicklung selbstständigen Handelns in der Bewältigung der Anforderungen eines Berufsfelds zielt;
- Theorie und Praxis, Denken und Tun, Systematik und Kasuistik im Sinne eines dualen Prinzips wirkungsvoll miteinander verzahnt;
- die Ergebnisse der Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellt und offen ist für unterschiedliche Wege zur Erreichung dieser Ergebnisse.

Die Umsetzung einer solchen Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung erfordert bis 2015 die Realisierung der folgenden Maximen:

1. Berufsbilder werden über ein Kompetenzprofil beschrieben, das der Ausbildung in den Lernorten zugrunde liegt. Das Profil orientiert sich an einem für die Berufsausbildung allgemeingültigen Kompetenzmodell und repräsentiert die Merkmale einer umfassenden Kompetenzorientierung. Es enthält auch solche Kompetenzen, die der Internationalität und globalen Vernetzung der Wirtschaft gerecht werden. Es berücksichtigt relevante Forschungsbefunde und wird regelmäßig hinsichtlich seiner Relevanz und Aktualität überprüft. Berufsbilder sind breitbandig auf größere Zusammenhänge („Berufsfamilien“) hin ausgerichtet und erlauben eine flexible Anpassung auf heterogene Voraussetzungen von Ausbildungsbetrieben und Jugendlichen.
2. Lern- und Ausbildungsprozesse in der Berufsausbildung sind – unabhängig von der praktizierten Lernortkombination – im Sinne des dualen Prinzips strukturiert und vermitteln die Ganzheit der für das Berufsbild konstitutiven Handlungskompetenzen. Das Lehr- und Ausbildungspersonal besitzt didaktische Professionalität zur Förderung anspruchsvoller Handlungskompetenzen
3. Prüfungen in der Berufsausbildung sind geeignet, berufliche Handlungskompetenzen – auch im Rahmen der Durchführung von Teilprüfungen – aussagekräftig nach den einschlägigen Gütekriterien festzustellen. Das Prüfungs- und Aufgabenerstellungspersonal besitzt die fachliche

und prüfungsdidaktische Professionalität zur Unterstützung kompetenzorientierter Prüfungen. Die Lernorte werden in die Durchführung und Bewertung verantwortlich einbezogen, wenn dies die Aussagekraft der Prüfungen verbessert. Eine öffentlich-rechtliche Prüfung vor den zuständigen Stellen schließt die Ausbildung ab.

4. Offene Verfahren der Anerkennung von informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen ermöglichen Menschen den Erwerb eines Berufsabschlusses. Der Zugang zur Externenprüfung für formal Qualifizierte ist vereinheitlicht und vollzieht sich ohne die Pflicht zum Nachweis einer einschlägigen Berufstätigkeit. Die Anerkennung der von Migranten in ihren Heimatländern erworbenen Berufsabschlüsse und die Anrechnung von entsprechenden Vorkenntnissen in der deutschen Berufsausbildung werden dadurch ebenfalls verbessert.
5. Übergänge zwischen Berufsausbildung und Hochschule können auf der Grundlage transparenter Kompetenzprofile geregelt werden. Damit werden Entscheidungen über die Zulassung beruflich Qualifizierter für eine akademische Hochschulbildung sowie mögliche Anrechnungen und notwendige Brückenangebote auf eine fundierte Grundlage gestellt.

3 Übergänge in die Berufsausbildung durchlässig gestalten

Die Leistungsfähigkeit der Berufsausbildung erweist sich auch an der Gestaltung ihrer Zugänge: Eine scharfe Selektion am unteren Rand trägt weder zur Ausschöpfung des Potenzials an qualifizierten Fachkräften noch zu gesellschaftlicher Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit bei. Obwohl ein Mangel an Fachkräften eine Bremse zukünftigen Wirtschaftswachstums sein wird, gelingt es nicht, viele ausbildungsreife und erst recht benachteiligte Jugendliche mit Ausbildungsplätzen zu versorgen. Ein großer Teil der Schulabgänger muss ausbildungsvorbereitende Maßnahmen absolvieren, um seine Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern. Diese Übergangsmaßnahmen führen in der Regel nicht zu verwertbaren Qualifikationen. All dies hat nachhaltige Wirkungen auf das Qualifikationsniveau. Bereits die heute 20 bis 30jährigen sind schlechter qualifiziert als ihre Vorgängerkohorte der heute 30 bis 40jährigen.

Damit der Übergang aus den allgemein bildenden Schulen in eine Berufsausbildung besser gelingt, wird die Berufsausbildung bis 2015 in drei Punkten reformiert: der Berufsorientierung früh in der Schulphase, der Neustrukturierung des Übergangssystems zwischen Schule und Ausbildung und der Differenzierung der Ausbildungsangebote selbst.

1. Bereits einige Jahren vor dem Schulabschluss bieten Lehrer, Berufsberater und Übergangsbegleiter in den allgemein bildenden Schulen eine auf besondere Bedarfe abgestimmte Berufs-



orientierung an, die den Schülern die Vielfalt der Berufswelt erfahrungsbezogen nahe bringt. Teil der Berufsorientierung sind Formen der Berufseinstiegs- und Berufswegebegleitung sowie betriebliche Praktika.

2. Übergangsmaßnahmen führen systematisch und ohne Zeitverlust zu einer qualifizierten Berufsausbildung hin. Daher gibt es bis 2015 nur noch zwei Typen von Maßnahmen:

Für nicht ausbildungsreife Jugendliche werden zielgruppenadäquate und kreative Ansätze genutzt, um Ausbildungsreife herzustellen. Die Erreichung der Ausbildungsreife ist verbindlich mit dem Angebot verbunden, eine abschlussorientierte Berufsausbildung anzutreten. Für ausbildungsreife Jugendliche ohne Ausbildungsplatz werden keine Übergangsmaßnahmen vorgesehen, sondern sie werden in einem der drei Segmente Duale Ausbildung, Ausbildung durch Schulen und Ausbildung bei Bildungsträgern ausgebildet. Diese Ausbildungsformen sind so zu synchronisieren, dass Wechsel zwischen ihnen möglich sind. Auch bei der Ausbildung in Schulen und bei Bildungsträgern sollen Betriebe mitwirken. In diesem Rahmen sorgt das Ausbildungssystem dafür, Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders zu fördern, ohne sie in Sonderwege der Ausbildung auszugliedern.

3. Es bestehen im Anspruchsniveau differenzierte Einstiege in eine Berufsausbildung, die den unterschiedlichen Voraussetzungen der Jugendlichen und den vielfältigen Anforderungen der Arbeitswelt gerecht werden. Für besonders leistungsfähige Schulabsolventen werden herausfordernde Wege zu qualifizierten Abschlüssen angeboten, für schulschwächere Jugendliche existieren gestufte Wege und niedrig schwellige Einstiege in eine qualifizierte, abschlussorientierte Berufsausbildung.

4 Reformen mit neuer Tatkraft strategisch gestalten

Neue Entschiedenheit und Tatkraft sind notwendig, wenn Reformen in Richtung auf eine umfassende und konsequente Kompetenzorientierung der Berufsausbildung und eine verbesserte Gestaltung der Übergänge in die Berufsausbildung gelingen sollen:

- Die Berufsausbildungspolitik in Bund und Ländern muss sich verstärkt auf die strategische Entwicklung des Gesamtsystems der Berufsausbildung fokussieren und ihr Regelungsmandat ausfüllen. Sie muss die Voraussetzungen schaffen, dass die strategische Steuerung in Bund und Ländern kohärent möglich ist und nicht durch fragmentierte Verantwortlichkeiten blockiert wird. Eine strategisch ausgerichtete Berufsausbildungspolitik „aus einem Guss“ kann die Vertretungsmacht der Berufsausbildung gegenüber anderen bildungspolitischen Bereichen stärken und die öffentliche Aufmerksamkeit für dieses zentrale Politikfeld erhöhen.

- Die Akteure in der Berufsausbildungspraxis müssen ihre Gestaltungsspielräume nutzen, um die Erreichung der Leitziele einer zukunftsfähigen Berufsausbildung kontinuierlich zu verfolgen. Die Herausforderungen und Ziele des Leitbilds erfordern konzertierte und konzentrierte Aktivitäten sowie Mut und Kreativität in der Gestaltung der notwendigen Innovationen.
- Den Akteuren in der Berufsausbildungsforschung kommt die Aufgabe zu, den Wandel der Berufsausbildung wissenschaftlich zu begleiten und abzusichern. Dazu ist nicht nur eine stärker empirische Ausrichtung und eine Reaktivierung von Modellversuchen notwendig, sondern auch eine verstärkte Berücksichtigung von strategischen Fragen der Berufsausbildung.

Eine verstärkte strategische Steuerung kann die bestehenden Innovationskräfte auf die Herausforderungen der nächsten Jahre fokussieren und so die Zukunftsfähigkeit des Berufsausbildungssystems insgesamt stärken.

Auch in einem föderalen politischen System und bei einer heterogenen Struktur von Anspruchsgruppen in der Berufsausbildung muss die strategische Rahmenkompetenz für den Gesamtbereich der Berufsausbildung beim Bund verankert sein und dort ausgefüllt werden. Unterhalb davon sind die Bereiche auszubauen, die einerseits auf die Koordination der pluralen Umsetzungsformen, andererseits auf die Stärkung der Innovationskraft zielen. Mögliche Ansatzpunkte wären beispielsweise die Etablierung eines Berufsausbildungsrats nach dem Modell der „Wirtschaftsweisen“ oder mehr Raum für die ergebnisoffene Entwicklung neuer Ansätze in der Berufsausbildungsforschung und für deren Erprobung in der Berufsausbildungspraxis.



Zur Begründung des Leitbildes „Berufsausbildung 2015“

1 Präambel

1.1 Ausgangspunkte und Anspruch

An der Schnittstelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem ist die Berufsausbildung ein wesentlicher Kristallisationspunkt für die Anpassung an gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Veränderungen. Ihre Leistungsfähigkeit entscheidet über die Lebenschancen der Mehrzahl der Jugendlichen und über die Produktivität einer wissensbasierten Wirtschaft.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass als Reaktion auf die nachhaltigen Umbrüche in Wirtschaft und Gesellschaft seit einigen Jahren eine intensive Diskussion über die Modernisierung der beruflichen Bildung in Deutschland geführt wird. Mittlerweile liegt eine kaum noch überschaubare Fülle von Publikationen, Positionspapieren und Dokumenten vor. Parallel dazu werden auf unterschiedlichen politischen Ebenen Programme, Maßnahmen und Projekte entwickelt und erprobt, von denen viele auf die nachsorgende Beseitigung von Notlagen und weniger andere auf die Einleitung von strukturellen Reformen zielen. Viele dieser Initiativen werden von den beteiligten Akteuren aus Wissenschaft und Berufsausbildungspraxis entsprechend ihrer unterschiedlichen Interessenlage kontrovers diskutiert. Gleichwohl besteht eine weit reichende Übereinstimmung darin, dass ein nachhaltiger Modernisierungsbedarf in der Berufsausbildung besteht. Im Gesamtbild zeigt sich allerdings die Gefahr einer Berufsausbildungspolitik aus dem Stegreif und einer Patchwork-Gestaltung, bei der das Handeln durch kurzfristige Problemwahrnehmungen, die Partikularinteressen einzelner Anspruchsgruppen oder Formen der symbolischen Politik bestimmt wird und bei dem zwar viel Bewegung, jedoch keine kohärente Zielausrichtung und Langfristperspektive erkennbar ist.

Was kann in einer solchen „Gemengelage“ ein Leitbild der „Berufsausbildung 2015“ leisten? Welche Ansprüche werden mit dem vorgelegten Leitbild verbunden?

Ein breit abgestütztes Leitbild kann dazu beitragen, dass die vielfältigen Diskussionen und Initiativen konzentrierter und transparenter auf die erstrebenswerten Ziele und Fundamente einer Berufsausbildung ausgerichtet werden. Es kann Visionen und Missionen für eine mittelfristige Reformperspektive bieten, die den aktuellen Reformagenden neue Ankerpunkte verleihen. Es öffnet den Blick für solche Themen, die zwar als bedeutsam, zugleich aber als vernachlässigt erkannt werden. Es stellt Einzelmaßnahmen in einen kohärenten Zusammenhang und fördert die Einsicht in systemische Verknüpfungen. Es kann den Schwerpunkt der manchmal in Detailfragen festgefahrenen

Kontroversen von der Maßnahmenebene auf die Zielebene verlagern. Ein Leitbild erhöht die Chance, dass Einzelinitiativen eine normative Anbindung erhalten und Diskussionen wieder aus einer Ziel- statt nur aus einer Maßnahmenperspektive geführt werden.

1.2 Ziele und Gestaltungsfelder des Leitbilds

In einem zentralen Strang stellt das Leitbild „Berufsausbildung 2015“ die gegenwärtigen und zukünftigen Ziele der Berufsausbildung zur Diskussion. Was soll die Berufsausbildung zukünftig leisten, was ist wesentlich, was bleibt nachgeordnet? Damit eine solche Zieldiskussion sich nicht in abstrakten und daher unverbindlichen Postulaten erschöpft, sondern Anbindungen an konkrete Gestaltungsfelder findet, wird das Leitbild in zwei Stufen aufgebaut.

1. Zunächst sollen übergreifende Ziele der Berufsausbildung ausgewiesen und erläutert werden, wobei auf dieser Abstraktionsebene an bestehenden Konsenspunkten angeknüpft wird (Kapitel 2).
2. Die übergreifenden Ziele werden schließlich auf zentrale Gestaltungsfelder der Berufsausbildung ausgelegt und präzisiert bzw. umgekehrt: aktuelle Gestaltungsvorschläge werden auf die zugrunde liegenden Ziele reflektiert und befragt (Kapitel 3). Innerhalb der Gestaltungsfelder werden die Herausforderungen benannt und darauf bezogene Ziele definiert.

Auch für die Entwicklung eines zukunftsorientierten Leitbilds gilt das Prinzip, dass das Alte nicht verschwindet, sondern in seinen erhaltenswerten Teilen im Neuen aufgehen wird. Soll ein Leitbild nicht zur unverbindlichen und wirkungslosen Wunschprosa werden, so muss die Verankerung im Bewährten, aber auch die Berücksichtigung erkennbarer Veränderungen gewährleistet werden. Ein Leitbild erfindet die Berufsausbildung nicht gänzlich neu, sondern erfasst auch Fragen, die bereits mehr oder weniger intensiv diskutiert werden. Im Unterschied zur landläufigen Diskussion nimmt es aber aktuelle und neue Themen aus der Zielperspektive auf.

Dabei ist bewusst zu halten, dass aus den im Leitbild dargestellten Zielen keine eindeutigen Maßnahmen abgeleitet werden können. Vielmehr stehen verschiedene Maßnahmen im Hinblick auf die Erreichung konkreter Ziele immer auch in Konkurrenz zueinander. Umgekehrt können Maßnahmen verschiedene Ziele ansprechen. Diese Zusammenhänge können über die Entwicklung und Formulierung eines Leitbilds nicht außer Kraft gesetzt werden. Es kann daher nicht darum gehen, einen Königsweg der Berufsausbildungsreform zu finden. Im Vordergrund steht vielmehr die Förderung einer sachbezogenen Diskussion über die Ziele der Berufsausbildung und die Suche nach Maßnahmen zu ihrer Erreichung.



„Verfolgen wir die richtigen Ziele?“ und „Verfolgen wir die Ziele richtig?“ sind die Leitfragen einer solchen Diskussion.

1.3 Verfahren zur Entwicklung des Leitbilds

In einem konfliktären Politikfeld wie der Berufsausbildung unterliegt jede Stellungnahme der Gefahr, als Interessenstandpunkt einer Anspruchsgruppe abgetan zu werden. Die Entwicklung des Leitbilds stützt sich daher auf die Expertise einer hohen Zahl von Berufsausbildungsexperten/-innen und nimmt Perspektiven aus den unterschiedlichen Interessengruppen der Berufsausbildung auf. Auf der Grundlage umfangreicher Literaturanalysen wurde zunächst eine standardisierte Online-Befragung von mehr als 1100 Experten aus zehn verschiedenen Anspruchsgruppen der Berufsausbildung durchgeführt. Das Ziel der Untersuchung bestand darin, von den Experten aus ihren je spezifischen Perspektiven ein Urteil darüber zu erhalten, inwieweit wesentliche Rahmenbedingungen, Zielbezüge und aktuelle Gestaltungsbereiche der Berufsausbildung als bedeutsam eingeschätzt werden und welchen Grad an politischer Aufmerksamkeit sie im Hinblick auf die jeweiligen Themen erkennen. Es wurde eine Rücklaufquote von ca. 23% erzielt – für eine Online-Befragung ein sehr guter Wert.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Befragung wurden vier themenspezifische Workshops mit jeweils 15 bis 20 eingeladenen Experten, wiederum aus unterschiedlichen Institutionen, durchgeführt. Die Ergebnisse wurden dokumentiert und standen den Teilnehmenden im Anschluss an die Workshops im Rahmen eines Online-Forums für kommentierende und validierende Beiträge offen. Die Beiträge aus der Online-Befragung, den intensiven Workshop-Diskussionen sowie den nachgängigen Diskussionsforen bildeten schließlich die Basis für die Entwicklung des hier vorgelegten Leitbilds.

Trotz unserer Bemühung, den zahlreichen Beiträgen der einbezogenen Experten gerecht zu werden, kann nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Einzelaspekt von allen Beteiligten in der bestehenden Formulierung getragen wird. Gleichwohl begründet das gewählte Verfahren ein solides Fundament und verleiht dem Ergebnis eine breite Legitimation.

1.4 „Berufsausbildung in der Vernetzung zum Bildungs- und Beschäftigungssystem“ als Gegenstandsbereich

Das Leitbild fokussiert die Berufsausbildung, sieht diese jedoch in ihrer systemischen Vernetzung zum Bildungs- und Beschäftigungssystem. Daraus ergibt sich, dass die Berufsausbildung zum einen nicht auf die duale Ausbildung an den Lernorten Betrieb und Berufsschule begrenzt wird, zum anderen in ihrer vertikalen Verzahnung insbesondere zu den Entwicklungen des so genannten „Übergangssystems“ sowie der beruflichen Weiterbildung und Hochschulbildung betrachtet wird. Diese Perspektive folgt der Beobachtung, dass Reformdiskussionen gelegentlich auf isolierte Bereiche des Berufsausbildungssystems verengt werden und die Verantwortung für bereichsübergreifend zu lösende Probleme dann auf Akteure aus anderen Bereichen geschoben wird. Dies führt beispielsweise dazu, dass schulische und duale Berufsausbildung bzw. Ausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung unverbunden nebeneinander diskutiert werden und so die gegenseitigen Abhängigkeiten und Synergiepotenziale ausgeblendet bleiben. Das Leitbild „Berufsausbildung 2015“ erfasst daher die gesamte Lebensphase von Jugendlichen nach dem Verlassen der allgemein bildenden Schule bis zum Eintritt in eine beruflich qualifizierte Beschäftigung.

Als zeitlicher Horizont wird das Bezugsjahr 2015 gewählt, um die Aussagen sowohl perspektivisch als auch gegenwartsverbunden formulieren zu können.



2 Übergreifende Ziele der Berufsausbildung

2.1 Gesellschaftliche, wirtschaftliche und individuelle Zieldimensionen

Es gilt als ein Spezifikum der deutschen Berufsausbildung, dass auf der Zielebene drei Dimensionen miteinander verbunden werden. Die Beschreibung dieser drei Dimensionen ist als Konsens zwischen den bildungspolitisch Verantwortlichen in Bund und Ländern im Nationalen Bildungsbericht dokumentiert: Dort wird übergreifend ein Bildungsverständnis ausgewiesen, dessen „Ziele sich in den drei Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen niederschlagen. Individuelle Regulationsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund von sozialer Herkunft, des Geschlechts und der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 2)

Die drei Dimensionen werden als eine Ziel-Trias verstanden, die die Interessen von Gesellschaft, Wirtschaft und Individuen miteinander verzahnt. Bezogen auf die Berufsausbildung lassen sich die Zieldimensionen wie folgt konkretisieren:

- Die individuelle Dimension zielt auf den Beitrag der Berufsausbildung zur Entwicklung von Kompetenzen, mit deren Hilfe der Einzelne berufliche, aber auch außerberufliche Herausforderungen bewältigen kann. Die Individuen sollen in der Berufsausbildung die Möglichkeit erhalten, ihre Biografie selbst zu gestalten, dabei ihre Potenziale zu entfalten und ihre Selbstwirksamkeit sowie ihre Lernmotivation weiter zu entwickeln.
- Die gesellschaftliche Dimension adressiert den Beitrag der Berufsausbildung zur sozialen Integration der nachwachsenden Generation in Arbeit und Gesellschaft. Das System der Berufsausbildung ist so zu gestalten, dass soziale Ausgrenzungen vermieden werden und die Eingliederung in Ausbildung und Beschäftigung möglichst reibungslos gelingt.
- Die wirtschaftliche Dimension zielt auf den Beitrag der Berufsausbildung zur Sicherung der volks- und betriebswirtschaftlichen sowie individuellen Leistungsfähigkeit. Volkswirtschaftlich steht das Ziel der Entwicklung von Humanressourcen im Sinne einer Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens im Vordergrund. Betriebswirtschaftlich konkretisiert sich dieses Ziel als die Versorgung der Unternehmen mit qualifizierten Fachkräften. Individualwirtschaftlich akzentuiert sich das Ziel in Form einer

Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit und der materiellen Existenzgrundlage. Die wirtschaftliche Dimension erfasst zudem die Effizienz des Systems der Berufsausbildung selbst. Dies betrifft beispielsweise den effizienten Umgang mit der Lebenszeit von Jugendlichen, aber auch den Einsatz von privaten und öffentlichen Ressourcen, etwa im Rahmen der Abstimmung von unterschiedlichen Ausbildungsangeboten und -trägern sowie bei der Vermeidung von Warteschleifen und Verdoppelungen.

Zwischen den Dimensionen können Konflikte auftreten, die je nach Interessenstandpunkt und Vertretungsmacht der interessierten Anspruchsgruppen unterschiedlich geregelt werden können. Es liegt in der staatlichen Verantwortung, die drei Dimensionen in einer Balance zu halten und sie insbesondere bei auftretenden Konflikten gleichwertig zu behandeln.

2.2 Berufliche Handlungskompetenz

Insbesondere die individuelle und wirtschaftliche Dimension lassen sich für die Berufsausbildung in dem Ziel der Entwicklung einer „beruflichen Handlungskompetenz“ weiter konkretisieren. Dieses Ziel leitet sowohl die Aktivitäten des Bundes als auch der Länder in der Berufsausbildung. So bietet das Berufsausbildungsgesetz (2005) in § 1 Abs. 3 eine Zielbeschreibung für den Teilbereich der außerschulischen Berufsausbildung: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ Für die Berufsschule hat die Kultusministerkonferenz in dem bis heute gültigen Beschluss vom 15.3.1991 für die schulische Berufsausbildung das Ziel formuliert, „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“, woraus die verbreitete Unterscheidung der beruflichen Handlungskompetenz in Fachkompetenz (bzw. Sachkompetenz), Humankompetenz (bzw. Personal- oder Selbstkompetenz) und Sozialkompetenz entstand:

- Fachkompetenz (bzw. Sachkompetenz) bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
- Humankompetenz (bzw. Personal- oder Selbstkompetenz) bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zur ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbst bestimmte Bindung an Werte.



- Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Innerhalb dieser Kompetenzbereiche steht der Erwerb von Wissen gleichrangig mit der Entwicklung von Fertigkeiten und Einstellungen. Berufliche Handlungskompetenzen bilden die Grundlagen für eine selbstständige Bewältigung von berufstypischen Aufgaben und Handlungsfeldern mit einem Ganzheitlichkeits- und Vollständigkeitsanspruch. Ganzheitlichkeit erfordert die Bewältigung der Aufgaben in der Breite der sachlichen, sozialen und humanen Anforderungen. Vollständigkeit bindet selbstständiges Handeln an den Zyklus eines umfassenden Handlungsprozesses, der beispielsweise über die Schritte Planen – Durchführen – Kontrollieren strukturiert wird. Berufstypische Aufgaben werden zumeist in die Strukturierung von mehr oder weniger komplexen Arbeits- und Geschäftsprozessen eingebunden. Die Entwicklung von selbstständigem Handeln erfolgt zumeist schrittweise, wobei in diesem Prozess unterschiedliche Kompetenzniveaus bzw. Professionalisierungsgrade unterschieden werden können.

In der Berufsausbildung kennzeichnet „berufliche Handlungskompetenz“ die Ausrichtung an einem Kompetenzprofil, das sich nicht (nur) auf den gegenwärtigen Qualifikationsbedarf eines (Ausbildungs-)Betriebs oder einer Branche bezieht, sondern das sich an dem Konstrukt der Beruflichkeit orientiert. Daraus ergibt sich unverzichtbar, dass die Ziele einer konkreten Berufsausbildung über den einzelbetrieblichen Bedarf hinausgehen müssen.

Beruflichkeit gilt als das Ergebnis der Verständigung auf ein Kompetenzprofil, das in Form eines Berufsbilds dokumentiert wird. Die Vermittlung dieses so definierten Kompetenzprofils soll gewährleisten, dass die Ansprüche des Berufsausbildungsgesetzes (im Sinne der Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit sowie der Vorbereitung auf eine sich wandelnde Arbeitswelt) realisiert werden. Beruflichkeit steht im Kontext von berufsfachlich organisierten Arbeitsmärkten und zielt über die Entwicklung entsprechender Kompetenzen auch auf die Aufrechterhaltung des „Sozialtyps“ des selbstständigen Facharbeiters bzw. Fachangestellten. Damit wird die Berufsausbildung eng an die Konstitution und Organisation des Arbeits- und Beschäftigungssystems gekoppelt.

Als Zwischenfazit ist festzuhalten: Beruflichkeit begründet sich über ein Kompetenzprofil, dessen Vermittlung den Einzelnen befähigen soll, selbstständig die aktuellen Anforderungen und die absehbaren Entwicklungen eines Berufsfelds zu bewältigen. Zur Präzisierung und Beschreibung des Kompetenzprofils werden unterschiedliche Begriffe verwendet. Weithin verbreitet ist die Unterscheidung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen.

Bis zu diesem Punkt besteht weitgehend ein Konsens in der Bestimmung der Zielgröße für die Berufsausbildung. Kontroverse Positionen entstehen insbesondere in den folgenden Punkten:

- **Leistungskraft des Lernorts Betrieb für die Entwicklung von Beruflichkeit**
Weithin unbestritten ist die prinzipielle Bedeutung des Lernorts Betrieb für die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen. Gleichwohl ist bereits durch die Ausrichtung der Berufsausbildung nicht an dem einzelbetrieblichen Bedarf, sondern an den typischen Anforderungen und Entwicklungen eines Berufsfelds grundgelegt, dass die notwendigerweise spezifische und daher begrenzte Praxis der Arbeitsbewältigung in einem einzelnen Betrieb in der Berufsausbildung auf andere Aufgabenbereiche erweitert und im Sinne einer Transferierbarkeit der Kompetenzen auch generalisiert werden muss. Je spezialisierter ein Betrieb und je schneller sich das Berufsfeld verändert, desto notwendiger ist die Ergänzung der betriebspezifischen Berufsausbildung um übergreifende Komponenten. Dies verweist auf die Notwendigkeit der Kombination von betrieblichen mit schulischen und überbetrieblichen Lernorten. Während diese Notwendigkeiten unter dem Zielkriterium der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenzen prinzipiell nicht strittig sind, wird der betrieblichen Ausbildung gelegentlich eine berufserzieherische, sozialisatorische Wirkung zugeschrieben und darüber ihre Unverzichtbarkeit begründet. Es ist offen, ob (a) alleine die Präsenz in betrieblichen Arbeitskontexten eine berufliche Identität fördert; (b) inwieweit sich Identitätsbildung an Merkmalen der Beruflichkeit verankert oder nicht eher mit Merkmalen des Betriebs oder der Arbeitstätigkeiten verbindet; (c) die Entwicklung einer beruflichen Identität nicht auch in anderen institutionellen Kontexten als der einer dualen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule erfolgen kann; (d) die Entwicklung einer beruflichen Identität nicht verstärkt auch von den Persönlichkeitsmerkmalen der betroffenen Personen abhängt; (e) inwieweit berufliche Identität als ein Bestandteil, eine Voraussetzung oder eine Folge der Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen gedacht wird.
- **Beruflichkeit auf unterschiedlichen Niveaus?**
Kontrovers sind die Haltungen im Hinblick auf die Frage, ob berufliche Handlungskompetenzen innerhalb eines Berufsfelds auf einer einzigen oder auf mehreren Niveaus abgebildet werden soll. Die Frage ist zu trennen von der weitgehend unbestrittenen Erkenntnis, nach der zwischen unterschiedlichen Ausbildungsberufen ein Gefälle im Hinblick auf Status, Attraktivität und beruflichen Karrierechancen besteht. Diese Frage ist allerdings unter der Zieldimension der sozialen Teilhabe und Chancengleichheit von Bedeutung, da in Zeiten knapper betrieblicher Ausbildungsressourcen ein Verdrängungswettbewerb nach unten zwischen den Ausbildungsplatzbewerbern mit unterschiedlicher Vorbildung stattfindet. Dabei wird den Bewerbern mit vergleichsweise schlechten Voraussetzungen, die aufgrund ihrer Lernbiografie am meisten von einer betrieblichen Ausbildung profitieren würden, in hohem Maße eine Berufsausbildung verwehrt, während Bewerber mit guten Voraussetzungen prioritär in eine duale Ausbildung einmünden können. Befürworter einer Niveaudifferenzierung von Anspruchsniveaus und



Abschlüssen innerhalb eines Berufsfelds begründen ihre Position primär mit korrespondierenden Differenzierungen im Beschäftigungssystem. Zwischen selbstständiger Facharbeit und Ungelerntentätigkeiten entstanden im Rahmen einer „segmentierten Facharbeit“ Bereiche der „einfachen Facharbeit“ bzw. „qualifizierten Routinearbeit“, die insbesondere auch für Jugendliche mit schwächeren Leistungsvoraussetzungen neue Chancen der Einmündung in Ausbildung und Beschäftigung bereitstellten. Kritiker stellen diese Entwicklung prinzipiell in Frage, zumindest sei der breite empirische Beleg für solche Differenzierungen noch nicht erbracht. Zudem wird argumentiert, dass notwendige Innovationsprozesse in Arbeit und Wirtschaft nur auf dem Boden von „Überschussqualifikationen“ gedeihen könnten und daher abgesetzte Kompetenz- bzw. Ausbildungsniveaus nicht förderlich seien.

- Modularisierung als Gefährdung der Beruflichkeit?

Einige Experten vertreten die These, dass die Strukturierung eines Berufsbilds in Form von so genannten Ausbildungsbausteinen und damit verbunden die Organisation einer Berufsausbildung in modularer Form dem Ziel der Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz entgegenstehe. Sie befürchten, dass die Modularisierung als Instrument zur Realisierung unterschiedlicher Kompetenz- bzw. Abschlussniveaus und damit einer Aufweichung des Facharbeiterstatus verwendet werde. Praktische Beispiele zeigen, dass Curricula sowohl fach- als auch handlungssystematisch strukturiert werden können. Auf handlungstheoretischer Grundlage ließe sich im zweiten Fall eine Struktur aus abgegrenzten Handlungsfeldern definieren. Eine praktische Umsetzung erfährt dieses Konzept in der Berufsausbildung beispielsweise in der Formulierung von schulischen Lernfeldern, bei denen im Rahmen der Curriculumentwicklung Handlungsfelder der Berufspraxis in didaktische Lernfelder transformiert werden. Diese Lernfelder strukturieren den Gesamtbereich des Berufs in eine überschaubare Zahl von Modulen.

2.3 Zusammenführende Synopse

Die Zusammenführung der skizzierten Zielbezüge erlaubt die Bestimmung von übergreifenden Aussagen über die Ziele einer Berufsausbildung. Demnach sind bestehende Realisationsformen ebenso wie Reformvorschläge in den Gestaltungsfeldern der Berufsausbildung daraufhin zu befragen, inwieweit sie einen Beitrag zur Erreichung der folgenden Ziele leisten:

- Förderung von Persönlichkeitsentwicklung, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Berufsarbeit ermöglichen und ihnen die Entfaltung ihrer Potenziale erlaubt.
- Förderung der sozialen Teilhabe und Chancengleichheit im Sinne einer Integration der nachwachsenden Generation in Arbeit und Gesellschaft bzw. der Vermeidung einer gesellschaftlichen Ausgrenzung von sozialen Gruppen mit spezifischen Merkmalen.
- Förderung der Entwicklung von qualifizierten Fachkräften zur Sicherstellung des Qualifikationsbedarfs in den gegenwärtig und zukünftig nachgefragten Berufsfeldern.

- Förderung der Effizienz des Systems durch den ökonomischen Umgang mit privaten und öffentlichen Ressourcen sowie der Lebenszeit der Menschen.
- Förderung von beruflichen Handlungskompetenzen als Vorbereitung auf eine Beschäftigung in einem breit definierten Berufsfeld. Das diesem Ziel zugrunde liegende Berufsprinzip wird über die folgenden Komponenten konkretisiert:
 - Bezugspunkt der Ausbildung sind die sachlichen, sozialen und personalen Handlungskompetenzen, die zur Bewältigung der typischen Aufgaben in einem Berufsfeld erforderlich sind. Insofern bereitet die Berufsausbildung nicht lediglich auf die Bewältigung von Anforderungen in einem einzelnen (Ausbildungs-)Betrieb vor, sondern richtet sich auf ein breiteres Spektrum an berufstypischen Arbeits- und Aufgabenbereichen.
 - Sach-, Sozial- und Humankompetenzen umfassen jeweils sowohl den Erwerb von Wissen als auch die Entwicklung von Fertigkeiten und Einstellungen.
 - Die Bewältigung von berufstypischen Aufgaben erfolgt in einem zunehmenden Grad von Selbstständigkeit. In der Endstufe wird dem Selbstständigen Handeln ein Ganzheitlichkeits- und Vollständigkeitsanspruch unterlegt. Ganzheitlichkeit erfordert die Bewältigung der Aufgaben in der Breite der sachlichen, sozialen und humanen Anforderungen. Vollständigkeit bindet selbstständiges Handeln an den Zyklus eines umfassenden Handlungsprozesses (z. B. in den Schritten „planen – durchführen – kontrollieren“).
 - Daraus ergibt sich, dass Arbeitserfahrungen eine bedeutende Ausbildungsressource darstellen, doch diese alleine nicht ausreichen, um das für einen Beruf notwendige Kompetenzprofil zu erwerben. Reflexion und Aktion, Denken und Tun, Theorie und Praxis, formalisiertes und Erfahrungslernen sind zu verbinden. Dies begründet eine Kombination von betrieblichen mit anderen Lernorten.
 - Es wird davon ausgegangen, dass berufliche Identität auch, aber nicht ausschließlich durch die Ausbildung in betrieblichen Praxisgemeinschaften entstehen kann.
 - Die Leistungsfähigkeit der Ausbildung wird outputorientiert an ihren Ergebnissen gemessen. Input- oder Prozessfaktoren sind dabei zwar bedeutsam, bleiben aber immer ein Instrument zur Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenzen.



3 Gestaltungsfelder

Die wesentlichen Gestaltungsfelder, die in einem Leitbild der „Berufsausbildung 2015“ zu adressieren sind, liegen im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung (Abschnitt 3.1), in den Lern- und Ausbildungsprozessen im Binnenbereich der Berufsausbildung (Abschnitt 3.2) und in den Übergängen der Berufsausbildung zu anderen Bildungssegmenten (Abschnitt 3.3). Den Herausforderungen, die sich aus der Globalisierung an die Berufsausbildung ergeben, ist ein abschließender Abschnitt gewidmet (3.4).

3.1 Hinführung in die Berufsausbildung

Durch die enge Anbindung der Ausbildung an die betriebliche Praxis gelingt der Übergang von einer abgeschlossenen Ausbildung in Beschäftigung in Deutschland ebenso gut wie im Mittel der OECD-Staaten. Es bestehen aber unübersehbare und systematische Mängel beim Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Ausbildung.

Während einerseits ein absehbarer Mangel an Fachkräften mittelfristig als limitierender Faktor zukünftigen Wirtschaftswachstums ausgemacht wird, misslingt es andererseits, viele ausbildungsreife und erst recht benachteiligte Bewerber mit Ausbildungsplätzen zu versorgen. Nur noch 15 Prozent der Schulabsolventen ohne Schulabschluss und nur noch 40 Prozent der Hauptschulabsolventen münden direkt in eine duale Ausbildung ein. Stattdessen müssen immer mehr Schulabgänger ausbildungsvorbereitende Maßnahmen in Schulen oder in Lehrgängen der Arbeitsverwaltung absolvieren, um ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern. In den Maßnahmen dieses so genannten Übergangssystems befinden sich mittlerweile fast eben so viele Jugendliche wie im ersten Ausbildungsjahr. Mehr als die Hälfte der Ausbildungsbewerber sind heute Altbewerber. Fast ein Drittel dieser Altbewerber ist bereits älter als 20 Jahre. Diese alarmierenden Entwicklungen werden sich aufgrund der aktuellen ökonomischen Situation aller Voraussicht nach noch weiter verschärfen.

All dies hat nachhaltige Wirkungen auf das Qualifikationsniveau. Entgegen dem landläufigen Urteil, dass jede neue Generation besser ausgebildet sei als die ihrer Eltern, stagniert die berufliche Bildung in Deutschland: Die Zahl der Ungelernten unter 30 Jahre ist mittlerweile auf rund 1,6 Millionen angestiegen. Die heute 20 bis 30jährigen sind deutlich schlechter qualifiziert als ihre Vorgängerkohorte der heute 30 bis 40jährigen.

Damit der Übergang aus den allgemein bildenden Schulen in eine Berufsausbildung besser gelingt, kann mit neuen Konzepten an drei Punkten angesetzt werden: der frühzeitigen Berufsorientierung in der Schulphase, der Neustrukturierung des Übergangssystems zwischen Schule und Ausbildung und einer Differenzierung der Ausbildungsangebote selbst.

3.1.1 Frühe Berufsorientierung

Herausforderungen

Viele leistungsschwächere Jugendliche verlassen die allgemein bildenden Schulen ohne ausreichende Ausbildungsreife. Viele Jugendliche haben zudem keine klaren Erwartungen und hinreichenden Kenntnisse über anschließende Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Dies erschwert den Einstieg in eine qualifizierte Berufsausbildung.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch in früheren Jahren ein bestimmter Anteil der Schulabsolventen gravierende Schwierigkeiten hatte, nach der Schulzeit in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem einzumünden. Kritisch wird zudem angemerkt, dass der Begriff der „Ausbildungsreife“ in der Berufsausbildungspolitischen Diskussion sehr unbestimmt verwendet wird und der Gefahr unterliegt, dass die betroffenen Jugendlichen vorschnell und häufig unbegründet stigmatisiert werden.

Ziele

1. Bereits in den Jahren vor dem Schulabschluss soll in den allgemein bildenden Schulen eine weitere Öffnung zur Berufswelt durch eine frühe und auf ihre besonderen Bedarfe abgestimmte Berufsorientierung vorgesehen werden, die den Schülern die Vielfalt der Berufswelt in authentischer Weise nahe bringt und auch ihre Eltern einbezieht. Eine erfahrungsbezogene Berufsorientierung kann die Eigenverantwortung der Schulabsolventen bei der Berufswahl stärken, die soziale Integration in Ausbildung und Beschäftigung fördern sowie dazu beitragen, dass Folgekosten in Form von Ausbildungsabbrüchen und der damit verbundenen Beeinträchtigung von Selbstwirksamkeit und Lernmotivation der Jugendlichen nicht entstehen.
2. Schulische Curricula sollen im Hinblick auf den Bereich der Berufsorientierung verbindlich und konkret gestaltet werden. Berufsorientierung ist von den Schulen als aktive Gestaltungsaufgabe wahrzunehmen.
3. Nicht nur Lehrer, sondern auch ausgewiesene Berufsberater und Übergangsbegleiter sollen in die Berufsorientierung einbezogen werden. Für Lehrende sollen aktuelle berufskundliche Weiterbildungen angeboten werden.



4. Zu einer besseren Berufsorientierung sind insbesondere Ansätze der Berufseinstiegsbegleitung (in der Art eines Case Management) und der Berufswegebegleitung sinnvoll. Möglichst früh soll für die Schülerinnen und Schüler, die eine berufliche Ausbildung anstreben, durch Praktika und durch die Mitwirkung von betrieblichen Ausbildern in der Schule eine bessere berufliche Orientierung gesichert sein.

3.1.2 Anschlussfähigkeit des Übergangssystem

Herausforderungen

Die Effizienz des Berufsausbildungssystems erweist sich u. a. an der Gestaltung der Zugänge zu beruflicher Bildung: Eine scharfe Selektion am unteren Rand trägt weder zur Qualitätssicherung des Bildungssystems noch zu Bildungsgerechtigkeit bei. Unproduktive Warteschleifen von Jugendlichen vor der Ausbildung und eine hohe Quote von Menschen ohne Berufsabschluss führen überdies zu individuellen Lebensrisiken und hohen gesellschaftlichen Kosten, die durch spätere Interventionen in Form von Nachqualifizierung und öffentlich geförderten Programmen nur teuer und wenig wirkungsvoll angegangen werden können. Viele Potenziale und Begabungen der Jugendlichen offenbaren und entfalten sich erst in der Ausbildung – die Diagnose mangelnder Ausbildungsreife bei vielen Jugendlichen darf daher nicht dazu führen, dass sie ihren weiteren Lebensweg als Ungelernte gehen müssen, noch dazu, dass sich Übergangs- und Sondersysteme auf breiter Front etablieren.

Nicht die Existenz eines Übergangssystems für sich stellt ein Problem dar: vorausgesetzt, es dient dazu, temporäre Disproportionen am Ausbildungsstellenmarkt abzufedern. Wohl aber ist es problematisch, wenn ein solches Übergangssystem über lange Zeit quantitativ überfordert wird und den überwiegenden Teil der Jugendlichen mit mittleren und niedrigeren Schulabschlüssen aufnehmen muss. Neben quantitativen stehen strukturelle Probleme: Das Übergangssystem produziert auch deswegen mehr Abgänge als Übergänge in Ausbildung, weil sich die geregelte Ausbildung nach unten abgrenzt. Durch die hoch gesetzten Standards der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ergibt sich eine geringe Integrationswirkung des dualen Systems am unteren Rand. Die Abgrenzung manifestiert sich in einer geringen Transparenz und Systematisierung der Maßnahmen und Programme im Übergangssystem. Während in der dualen Berufsausbildung Berufsbilder Gegenstand filigraner und aufwendiger Ordnungsarbeit der Sozialpartner sind und schließlich mit einer gesetzlich verankerten Standardisierung fixiert werden, herrscht im Übergangssystem ein buntes Durcheinander von Konzepten und Kursen. Es besteht kaum Kompatibilität der Maßnahmen im Übergangssystem zur dualen Ausbildung. Ihre Inhalte sind von Träger zu Träger unterschiedlich und für die Unternehmen wenig transparent. Ihre Zertifikate sind nicht in klarer Weise auf Ausbildungsabschnitte der betrieblichen Ausbildung bezogen. Wem es nicht gelingt, aus dem Übergangssystem in eine geregelte Ausbildung einzumünden, der findet

sich voraussichtlich sein ganzes Erwerbsleben lang in der Kategorie der „An- und Ungelernten“ wieder. Was er in Maßnahmen des Übergangssystems gelernt hat, führt in aller Regel nicht zu auf dem Arbeitsmarkt anerkannten oder auch nur bekannten Zertifikaten und wird in einer Ausbildung nur selten angerechnet.

Ziele

1. Der Zugang in die Berufsausbildung soll so gestaltet werden, dass kein Jugendlicher verloren geht, der eine Ausbildung anstrebt. Eine effiziente Gestaltung der Schnittstellen zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung ermöglicht eine ökonomische Verwendung begrenzter individueller und betrieblicher Ausbildungsressourcen, trägt zur Ausschöpfung der vorhandenen Humanressourcen bei, unterstützt die individuelle Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Lernmotivation und bildet eine zentrale Grundlage zur Stärkung der sozialen Integration einer gefährdeten Gruppe von Schulabsolventen.
2. Die Übergangsmaßnahmen sollen systematisch und ohne Zeitverlust auf die Erreichung einer qualifizierten Berufsausbildung hinführen. Sofern kein unmittelbarer Einstieg in eine duale Berufsausbildung erfolgt, sollen Einstiege in die Berufsausbildung so gestaltet werden, dass Warteschleifen und Verdoppelungen vermieden werden. Dies erfordert eine (horizontale) Durchlässigkeit innerhalb und zwischen verschiedenen Formen der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung.
 - Für nicht ausbildungsreife Jugendliche sollen zielgruppenadäquate, individuelle und kreative Ansätze genutzt werden, um Ausbildungsreife herzustellen. Es kommt dabei nur auf diesen Erfolg an; Standardisierung ist daher weniger wichtig als die Möglichkeit zu individueller Bemessung der Maßnahmedauer und die Verbindlichkeit des Übergangs in Ausbildung. Jugendliche, die in diese Berufsvorbereitung einmünden, müssen sicher erwarten können, bei Erfolg auch eine Ausbildung antreten zu können. Dazu muss auch die Diagnosefähigkeit der Akteure im Übergangssystem verbessert werden. Für umfassendere Profiling-Verfahren, Potenzialanalysen und Bildungsberatung müssen genügend Kapazitäten bereitgestellt und in den Prozess eingebunden werden.
 - Für ausbildungsreife Jugendliche ohne Ausbildungsplatz sollen nach den Standards der Ausbildung deren Kompetenzen vermittelt werden. Dabei geht es um eine Synchronisierung der drei Segmente Duale Ausbildung, Ausbildung durch Schulen und Ausbildung bei Bildungsträgern. Möglichst in allen Ausbildungsformen sind Betriebe einzubeziehen.
3. Einstiege sollen so gestaltet werden, dass sie eine (vertikale) Durchlässigkeit zu qualifizierten Berufsabschlüssen ermöglichen.



4. Der Gleichlauf alternativer Lernwege der Ausbildung sorgt für wechselseitige Substituierbarkeit und Anrechenbarkeit. Der Wechsel von schulischer/trägereigener Ausbildung in eine betriebliche Ausbildung soll ebenso möglich sein wie der umgekehrte Wechsel – etwa nach Ausbildungsabbrüchen oder bei Insolvenz eines Ausbildungsbetriebs.

3.1.3 Abstimmung der Ausbildungsangebote auf heterogene Ausgangslagen

Herausforderungen

Nicht nur das der Ausbildung vielfach vorgelagerte Übergangssystem, sondern auch die Ausbildung selbst ist so zu gestalten, dass sie unterschiedlichen Leistungsniveaus und Ansprüchen gerecht wird. Angesichts der unterschiedlichen fachlichen und sozialen Kompetenzen der Schulabsolventen sind differenzierte Ausbildungsangebote erforderlich, die den heterogenen Ausgangslagen gerecht werden.

Dies wird durch die Anforderungen der Arbeitswelt nicht verhindert: Es ist keineswegs so, dass „Beruflichkeit“ unabhängig von Branchen und Tätigkeiten ein fixiertes Mindestniveau umschreibt, dass die Ausbildung einer großen Zahl von Jugendlichen nicht zulassen würde (vgl. Abschnitt 2.2). Zwar vertreten einige Experten die These, dass die berufliche Integration eines großen Teils der schwächeren Jugendlichen angesichts des Rückgangs an Einfacharbeitsplätzen und den generell gestiegenen Anforderungen in Produktion und Dienstleistung ohnehin nicht gelingen könne. Dagegen steht, dass nicht nur die Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen, sondern auch die Qualifizierungsanforderungen der Betriebe sind hochgradig differenziert sind. Eine Ausgrenzung benachteiligter Jugendlicher lässt sich aus durchgängig hohen Anforderungen der Arbeitswelt nicht begründen: Aus empirischen Untersuchungen der vergangenen Jahre ergibt sich, dass viele Arbeitsplätze ohne komplexe Qualifikationsanforderungen überqualifiziert besetzt waren. Einfachere Arbeitsplätze finden sich vor allem im Handel, in den unternehmens- und den personenbezogenen Dienstleistungen und auch in der Industrie – etwa bei Fertigung und Montage. Auf überqualifizierte Facharbeit wird ausgewichen, weil auch einfachere Arbeit heute nicht mehr nur manuell und repetitiv ist, sondern partiell höhere Qualifikationen voraussetzt. Daraus folgt, dass viele Jugendliche Beschäftigungschancen realisieren könnten, die für sie heute nicht erreichbar sind, wenn das Berufssystem am unteren Rand auch gestufte, modularisierte und kürzere Ausbildungsgänge anbieten würde.

Zusammenfassend: Auch den differenzierten Anforderungen einer vielfältigen Arbeitswelt entsprechen gestufte Möglichkeiten des Einstiegs und des Anspruchsniveaus von beruflichen Ausbildungen. Dadurch kann es gelingen, einen höheren Anteil von Jugendlichen unmittelbar in eine Ausbildung einmünden zu lassen. Sowohl die Niveaus der qualifizierten Ausbildungsangebote als

auch die Wege zu den entsprechenden Ausbildungsabschlüssen können differenziert gestaltet werden. Die differenzierte Strukturierung der Ausbildungswege ist mit dem Berufsprinzip vereinbar, wenn unterschiedliche Wege zu einem qualifizierten Ausbildungsabschluss führen, der berufliche Handlungsfelder nachhaltig abdeckt und somit über die Bewältigung von eng gefassten betrieblichen Arbeitsanforderungen hinausführt.

Ziele

1. Es sollen in ihren Anspruchsniveaus differenzierte Einstiege in eine Berufsausbildung ermöglicht werden. Dies erfordert einerseits adäquate Ausbildungsangebote, die besonders leistungsfähigen Jugendlichen herausfordernde Wege zu besonders qualifizierten Ausbildungsabschlüssen ermöglichen. Für schulschwächere Jugendliche sind andererseits gestufte Wege und niedrig schwellige Einstiege in eine abschlussorientierte Berufsausbildung erforderlich, die Warteschleifen und Verdoppelungen im Ausbildungsverlauf vermeiden.
2. Notwendig ist ein Ausbildungssystem, das die nötigen Mindeststandards an beruflichen Kompetenzen vermittelt, aber auch deren Anschlussfähigkeit gewährleistet: Flexible Erweiterungsmöglichkeiten durch weitere Bausteine in der Ausbildung oder der Weiterbildung sollen vorgesehen werden. Differenzierte Ausbildungswege ermöglichen eine gute Abstimmung auf ökonomische Bedarfs- und individuelle Kompetenzvoraussetzungen und erlauben eine Umsetzung der ökonomischen und individuellen Zielbezüge. Zudem ermöglichen sie insbesondere für schulschwächere Jugendliche eine verbesserte Integration in Ausbildung und Beruf. Berufsbilder sollen so gestaltet werden, dass sie einerseits differenzierte Ausbildungswege mit aufbauenden Abschlüssen ermöglichen, andererseits die Erreichbarkeit eines qualifizierten Berufsabschlusses sicherstellen.

3.2 Weiterentwicklung der Binnenstruktur der Berufsausbildung

Eine systematische Berufsausbildung vollzieht sich entlang der drei Prozesse: Gestaltung von Berufsbildern, Gestaltung von Lern- und Ausbildungsprozessen und Gestaltung der Prüfung. Entsprechend ist auszuloten, welche Herausforderungen in diesen Prozessbereichen im Hinblick auf die Umsetzung der Ziele bestehen und welche Konsequenzen dies für die Formulierung von bereichsspezifischen Zielen besitzt.

Neben den drei prozessbezogenen Gestaltungsbereichen ist übergreifend von Interesse, inwieweit Formen der Qualitätsentwicklung so gestaltet werden können, dass sie zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Gestaltungsbereiche führen.



3.2.1 Gestaltung von Berufsbildern

Herausforderungen

Ein zentrales Spannungsfeld in der Ordnungsarbeit besteht darin, einerseits zukünftige Entwicklungen zu antizipieren und in entsprechende Vorgaben umzusetzen, andererseits die Bodenhaftung im Hinblick auf gegenwärtige gesellschaftliche und ökonomische Herausforderungen zu sichern. Dabei gilt es, die beteiligten Akteure in Ordnungsprozessen mit ihren zum Teil divergierenden Interessen auf übergreifende Perspektiven auszurichten und sicherzustellen, dass nicht nur kurzfristige Partikularinteressen, sondern auch mittelfristige Entwicklungsperspektiven zum Tragen kommen.

Auf einer konkreteren Ebene können die folgenden Herausforderungen hervorgehoben werden:

- Seit einigen Jahren werden die Ordnungsgrundlagen nicht mehr in Form von Inhalten, sondern in Form von Kompetenzen beschrieben. Obwohl diese Veränderung im Grundsatz vollzogen wurde, bereitet die Umsetzung noch mehr oder weniger ausgeprägte Probleme. Eine grundlegende Schwierigkeit besteht darin, dass sowohl in normativen Bezugssystemen der Berufsausbildung als auch in Wissenschaft und Praxis kein einheitlicher Kompetenzbegriff bzw. ein darauf sich stützendes Bedeutungsverständnis von Kompetenz existiert. So gibt das Berufsausbildungsgesetz für die betriebliche Berufsausbildung eine andere Systematik vor als die KMK sie für die schulische Berufsausbildung vorsieht. Auf europäischer Ebene besitzen Kompetenzen (beispielsweise im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens) wiederum einen anderen Bedeutungsgehalt, nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Systeme und Traditionen in der Berufsausbildung der Mitgliedsstaaten.
- Ähnlich verhält es sich mit dem Verständnis von Beruflichkeit bzw. der Frage, welche Merkmale das Berufsprinzip konstituieren sollen.
- Dieser Punkt konkretisiert sich in der Frage nach der wirksamen Integration von überfachlichen Handlungskompetenzen in die Berufsbilder. Obwohl hier in den vergangenen Jahren bereits viele Fortschritte erzielt worden sind, erscheinen weitere Verbesserungen notwendig und möglich. Untersuchungen zeigen, dass die aktuellen Ausbildungsordnungen nur teilweise dem Anspruch gerecht werden, berufliche Handlungskompetenzen umfassend abzubilden. Die Herausforderung besteht insbesondere auch darin, die Kompetenzbereiche jenseits von fachlichem Wissen und Können so differenziert zu beschreiben, dass sie nicht programmatisch und unverbindlich bleiben.
- Eine weitere Herausforderung besteht in der Frage nach der Breite von Berufsbildern. In diesem Punkt ist häufig eine merkliche Diskrepanz festzustellen zwischen der Rhetorik, die auf die Entwicklung von breitbandigen Berufsbildern abhebt, und der Praxis in vielen Ordnungsverfahren, die zu spezialisierten Berufsbildern geführt hat.

- Obwohl die Verfahren der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen detailliert dokumentiert sind, werden beide Ordnungsgrundlagen getrennt voneinander entwickelt. Es ist nicht ersichtlich, warum das Verständnis von Beruflichkeit bzw. von beruflichen Handlungskompetenzen nicht in einem einheitlichen Kompetenzprofil entwickelt und dokumentiert wird.
- Ordnungsverfahren stehen häufig in einem Spannungsverhältnis von Zeitdruck für die Fertigstellung von Berufsbildern bei gleichzeitig fehlenden Erkenntnissen über relevante Sachverhalte zur Einschätzung von Handlungsoptionen. Hier stellt sich die Frage nach der Rolle einer vorausschauenden, begleitenden und evaluierenden Berufsausbildungsforschung mit Relevanz für die Ordnungsarbeit.
- Schließlich ist als eine weitere Herausforderung auf das Verhältnis von Verbindlichkeit und Offenheit in der Formulierung des Berufsbilds zu verweisen. Je offener die Beschreibungen der Kompetenzen, desto einfacher sind Aktualisierungen und Anpassungen an Veränderungen, desto stärker wird die Verantwortung für die Ausbildungsvorgaben in die Umsetzung vor Ort gelegt, je geringer ist die Verbindlichkeit und je größer ist die Gefahr der Unterschiedlichkeit in der Umsetzung des Berufsbilds.

Ziele

1. Berufsbilder sollen sowohl die Ausbildung von qualifizierten Fachkräften anleiten als auch einen Rahmen für die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden abstecken. Ordnungsverfahren sollen die mit dem Postulat der Förderung von beruflichen Handlungskompetenzen verbundenen Merkmale umfassend umsetzen.
2. Dazu zählen insbesondere: Berufsbilder sollen kompetenzbasiert und zukunftsorientiert formuliert sein. Sie sollen die unterschiedlichen Bereiche einer beruflichen Handlungskompetenz abbilden und geeignete Prüfungsformen integrieren. Dabei sollen insbesondere auch überfachliche Kompetenzen aufgenommen und für das Berufsfeld konkretisiert werden. Anzustreben ist die konsistente Ausrichtung an einem für die berufliche Bildung allgemein gültigen Kompetenzmodell, das die zentralen Merkmale von Beruflichkeit bzw. beruflicher Handlungskompetenz zum Ausdruck bringt.
3. Berufsbilder und Rahmenlehrpläne sollen inhaltlich und sprachlich „aus einem Guss“ sein, d. h. es soll ein einheitliches Kompetenzprofil entwickelt werden, das der Ausbildung in den Lernorten zugrunde liegt und die Entwicklung von Beruflichkeit anleitet.
4. Berufsbilder sollen möglichst breitbandig ausgerichtet werden, dabei die wesentlichen beruflichen Handlungsfelder aufnehmen und sich in größere Berufszusammenhänge einordnen.



5. In Ordnungsverfahren sollen relevante Forschungsbefunde – insbesondere auch im Hinblick auf die Früherkennung von Qualifikationsanforderungen – aufgenommen und berücksichtigt werden. Sofern notwendige Erkenntnisse nicht vorhanden sind, sollen Forschungsarbeiten insbesondere zu grundsätzlichen und übergreifenden Fragen initiiert werden.
6. Berufsbilder sollen in ihrer Struktur eine Offenheit und damit Flexibilität für die heterogenen Bedingungen in der Ausbildungspraxis besitzen, z. B. auf die unterschiedlichen Bedingungen in den Ausbildungsbetrieben ebenso eingehen können wie auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen.
7. Berufsbilder sollen regelmäßig evaluiert und auf diese Weise hinsichtlich ihrer Relevanz und Aktualität überprüft werden.

3.2.2 Gestaltung der Lern- und Ausbildungsprozesse

Herausforderungen

Die Ausrichtung einer Berufsausbildung an der Entwicklung von Beruflichkeit und nicht nur an der Deckung eines einzelbetrieblichen Bedarfs impliziert, dass in der Gestaltung der Ausbildung praktische Arbeitserfahrungen und theoretische Generalisierungen miteinander verbunden werden müssen. Damit sind weder spezifische Organisationsformen der Ausbildung noch methodische Präferenzen präjudiziert, einzig die alternierende Verzahnung von Praxis und Theorie, Kasuistik und Systematik, Aktion und Reflexion sind lernort-organisatorisch sowie didaktisch im Sinne eines „dualen Prinzips“ zu gewährleisten. Die Realisierung dieses Prinzips kann prinzipiell sowohl innerhalb eines Lernortes oder durch das Zusammenwirken mehrerer Lernorte erfolgen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die folgenden Herausforderungen konkretisieren:

- Bei der Gestaltung einer Berufsausbildung erfordert die konsequente Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen, einerseits die für die Entwicklung förderlichen Arbeitserfahrungen zu organisieren, andererseits die beruflichen Erfahrungen durch geeignete Lernprozesse in übergreifende Kompetenzen zu überführen. Arbeitserfahrungen bilden demnach den „Rohstoff“ für die Kompetenzentwicklung, einzelne Erfahrungen werden jedoch erst zu Kompetenzen, wenn sie reflektiert, systematisiert und mit anderen Formen von Erfahrung und Wissen in Zusammenhänge gestellt werden.
- Die Verzahnung von Erfahrung und Kompetenzentwicklung muss lernortübergreifend abgestimmt bzw. organisiert werden. Die Herausforderung besteht darin, dies möglichst optimal durchzuführen, idealerweise in Kooperation zwischen unterschiedlichen Lernorten.

- Die skizzierten Aspekte verbinden sich in der Herausforderung, das Lehr- und Ausbildungspersonal insbesondere für die Vermittlung der anspruchsvollen Kompetenzbereiche vorzubereiten und zu stärken. Diese Herausforderung stellt sich zentral in der Gestaltung der Lehrerbildung sowie der Vorbereitung des betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungspersonals.
- Mit Blick auf das Gesamtspektrum der Ausbildungsverhältnisse liegt eine besondere Herausforderung darin, die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen auch in solchen Betrieben zu gewährleisten, die Ausbildung unter dem Primat einer Ertragsorientierung gestalten. Bei diesem Typus wird Berufsausbildung nur dann durchgeführt, wenn Auszubildende durch ihre produktiven Tätigkeiten während der Ausbildung Erträge erwirtschaften, die die Kosten der Ausbildung übersteigen.

Ziele

1. Unabhängig von der Organisationsform soll eine Berufsausbildung ideal und realtypisch so angelegt sein, dass sie das für die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen konstitutive duale Prinzip verfolgt. Dazu ist es erforderlich, dass die Ansprüche nach Ganzheitlichkeit und Vollständigkeit (vgl. Abschnitt 2.2) im Hinblick auf die Auswahl bzw. Organisation entsprechender Arbeitserfahrungen als auch in deren Überführung zu Kompetenzen zum Tragen kommen.
2. Die Lern- und Ausbildungsprozesse erfordern zumeist eine Abstimmung zwischen unterschiedlichen Lernorten. Dazu sind Kooperationsformen (weiter) zu entwickeln, die von gegenseitiger Information über die Zuordnung von Verantwortungsschwerpunkten bis zur Kooperation in konkreten Ausbildungsprozessen reichen können.
3. Das Lehr- und Ausbildungspersonal soll insbesondere für jene Bereiche der Kompetenzentwicklung gestärkt werden, die anspruchsvoll sind und daher der Gefahr einer Vernachlässigung unterliegen.
4. Es sollen Modelle gefördert werden, mit denen Betriebe, die nur einen begrenzten Beitrag zur Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen leisten können oder wollen, ihre Ausbildungsressourcen verstärkt in Verbundmodelle einbringen bzw. in Form von Praktikumserfahrungen zur Verfügung stellen können.

3.2.3 Gestaltung der Prüfung

Herausforderungen

Die Ausrichtung der Berufsausbildung auf die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen führte nicht zu Veränderungen in der Gestaltung der Ordnungsmittel sowie der Lehr- und Ausbildungsprozesse, sondern begründete auch neue Ansprüche für die Gestaltung der Prüfung. Entsprechend



vollzogen sich insbesondere ab Beginn der 1990er Jahre einige markante Veränderungen im Prüfungsbereich. In zahlreichen Ordnungsgrundlagen wurden neue Prüfungsformen integriert.

Die Ausbildungsabschlussprüfung kann in einer Einheit oder - in Form der so genannten „gestreckten Abschlussprüfung“ - in zwei Teilen erfolgen. Sofern die Ausbildungsordnungen Differenzierungen in Fachrichtungen, Schwerpunkte oder Wahlqualifikationen vorsehen, ist die Prüfung in weitergehende Teile aufzugliedern. Aus dieser Struktur wird deutlich, dass die Abschlussprüfung in jedem Fall eine mehr oder weniger ausgeprägte Aufteilung in Einheiten vorsieht.

Die Diskussionen richten sich auf die Frage, in welchem Maße die Form der Abschlussprüfung in der Lage ist, berufliche Handlungskompetenzen valide zu diagnostizieren bzw. inwieweit durch entsprechende Veränderungen die Qualität der Prüfung weiterentwickelt werden kann.

In diesem Rahmen stehen aktuell folgende zentrale Herausforderungen im Vordergrund:

- Unabhängig vom praktizierten Prüfungsmodell und den eingesetzten Prüfungsinstrumenten liegt eine wesentliche Herausforderung des aktuellen Prüfungssystems in der (Weiter-) Entwicklung der Kompetenz des Prüfungspersonals.
- Eine weitere Herausforderung besteht darin, die Einzelprüfungen innerhalb der Abschlussprüfung so zu gestalten, dass das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz insgesamt valide abgebildet wird. So stellt sich schon aktuell die Frage, inwieweit in den einzelnen Ausbildungsberufen alle Facetten dieses Konstrukts über die verschiedenen Teilprüfungen angesprochen sind und zudem der Zusammenhang der verschiedenen Handlungsfelder innerhalb des Berufsbilds in der Prüfung aufgenommen wird. Die Frage stellt sich in neuer Akzentuierung, wenn das Berufsbild und darauf bezogen auch die Abschlussprüfung modular im Rahmen der gestreckten Prüfung oder in Form von Ausbildungsbausteinen strukturiert wird. In einem solchen Rahmen wäre sicherzustellen, dass zum einen die in den einzelnen Bausteinen repräsentierten Handlungsfelder im Sinne des Ganzheitlichkeits- und Vollständigkeitsanspruchs in der Bewältigung von berufstypischen Handlungen (vgl. 2.2) geprüft werden, zum anderen wären Prüfungsressourcen auf das Verständnis der Zusammenhänge zwischen den Handlungsfeldern zu verwenden.
- Die prüfungsdidaktische Herausforderung einer in Teilprüfungen unterteilten Abschlussprüfung erfährt die Erweiterung um eine prüfungsorganisatorische, wenn nach der Verantwortlichkeit für die Durchführung der Teilprüfungen gefragt wird. Prinzipiell ist dabei unbestritten, dass der öffentlich-rechtliche Charakter der Ausbildungsabschlussprüfung erhalten bleiben soll.

Vor diesem Hintergrund werden aktuell Forderungen laut, zur Erhöhung von Aussagekraft und Validität innerhalb des bestehenden oder auf der Grundlage eines veränderten Rechtsrahmens verstärkt auch einzelne, in den Lernorten erbrachte und bewertete Prüfungsleistungen zu ermöglichen und in die Abschlussprüfung zu integrieren. Die zentrale Prüfung der Kammer hätte einen geringeren Umfang und würde sich primär auf die Prüfung der Zusammenhänge beziehen. Eine

zentrale Voraussetzung für die Zulassung von dezentralen Prüfungsteilen wäre die nachgewiesene Prüferqualität in den verantwortlichen Lernorten.

Die Kernfrage in diesem Rahmen besteht darin, inwieweit durch die Integration von dezentralen Prüfungsteilen die Aussagekraft der Ausbildungsabschlussprüfung erhöht werden kann. Noch kann diese Frage nicht eindeutig beantwortet werden. Die politische Kontroverse besteht auf zwei Ebenen:

- Soll die Letztverantwortung für die Bewertung einer Prüfungsleistung bei der zuständigen Stelle liegen (wie beispielsweise bei der „gutachterlichen Stellungnahme“), oder kann diese ohne Qualitätseinbußen an die Prüfungsverantwortlichen in den jeweiligen Lernorten delegiert werden?
- Sollen dezentrale Prüfungsleistungen fest und verbindlich im Hinblick auf spezifische Kompetenzbereiche vorgesehen werden (wie beispielsweise in Baden-Württemberg), oder sollen sie in Ausnahmefällen ermöglicht werden?

Ziele

1. Es soll gewährleistet sein, dass Prüfungs- bzw. Aufgabenerstellungspersonal in der Breite die fachlichen und prüfungsdidaktischen Kompetenzen zur Erfüllung ihrer Aufgaben besitzen.
2. Ausbildungsabschlussprüfungen sollen im Rahmen der verschiedenen Teilprüfungen insgesamt in der Lage sein, das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenzen nach den einschlägigen Gütekriterien zu prüfen. Dies betrifft insbesondere die anspruchsvollen Bereiche in der Prüfung von beruflichen Handlungskompetenzen.
3. Die Prüfung der beruflichen Handlungskompetenzen soll auch gewährleistet sein, wenn die Abschlussprüfung in Teilprüfungen unterteilt ist. Dies gilt für aktuell praktizierte Prüfungsstrukturen ebenso wie für neue Formen der Modularisierung.
4. Im Interesse einer möglichst hohen Validität und Aussagekraft der Prüfungsergebnisse für ihre Abnehmer sollen Organisationsformen der Prüfung erprobt werden, die eine verstärkte Verantwortlichkeit der Lernorte vorsehen. Die Prüfungspraxis in Baden-Württemberg bzw. in der Schweiz kann handlungsleitend für diese Erprobungen sein. Der öffentlich-rechtliche Charakter der Abschlussprüfung darf dabei aus Gründen ihrer Verbindlichkeit, Standardisierung und Qualitätssicherung nicht in Frage gestellt werden.



3.2.4 Gestaltung einer systematischen Qualitätsentwicklung

Herausforderungen

Im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen fehlt in der Berufsausbildung noch ein Kristallisationspunkt, auf den sich Formen der Qualitätsentwicklung hinbewegen. Die Vorgaben im Berufsausbildungsgesetz (§§ 79 und 83) sind offen und entfalten noch keine starken Impulse. So ist heute offen, wie Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ansetzen und so realisiert werden können, dass sie einerseits zielwirksam sind und andererseits keine negativen Sekundäreffekte (z. B. auf die Bereitstellung von hochwertigen Ausbildungsstellen) ausstrahlen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie eine selbst verantwortete und gesteuerte Qualitätsentwicklung in den Gestaltungsbereichen und Institutionen der Berufsausbildung implementiert werden kann. Die europäische Dimension wird auch in Fragen der Qualitätsentwicklung auf die deutsche Berufsausbildung einwirken. So befindet sich das von der European Commission vorgelegte „Common Quality Assurance Framework“ derzeit in den ersten Konsultationsphasen.

Qualität ist ein interpretationsoffener Begriff. Qualitätsziele erfordern eine normative Bestimmung bzw. Vereinbarung, um in einem breiteren Rahmen akzeptiert zu werden. Bei der Bestimmung der Qualitätsziele sind in besonderer Weise die in Kapitel 2 ausgewiesenen Ziele einer Berufsausbildung zu berücksichtigen. Qualitätsentwicklungssysteme konkretisieren diese Leitziele für ausgewählte Teilbereiche der Berufsausbildung.

Gegenstand der Qualitätsentwicklung wären u. a. die drei Bereiche, die in den vorangegangenen Kapiteln aufgenommen wurden: Gestaltung der Berufsbilder, der Lern- und Ausbildungsprozesse in den verschiedenen Lernorten sowie die Gestaltung der Prüfungen. Abgesehen von der schulischen Berufsausbildung sind die Ansätze zur Qualitätsentwicklung in diesen Bereichen heute noch unverbunden. Es liegen allerdings aus anderen Bildungsbereichen erprobte Erfahrungen in der Anwendung von Verfahren zur Qualitätsentwicklung vor, die zumeist auf dem Grundsatz fußen, dass es nicht ausreicht, wenn sich die gestaltenden Akteure selbst die Qualität ihres Handelns bescheinigen. Entsprechend sind Formen der Selbst und Fremdevaluation miteinander zu verbinden. Für die erfolgreiche Umsetzung ist von Bedeutung, dass den Akteuren der Sinn und Nutzen der Qualitätsentwicklung bewusst wird und die Evaluation zu nachvollziehbaren Verbesserungsmaßnahmen führt. Eine wesentliche Basis für den Aufbau eines effektiven Qualitätssystems ist die Grundeinstellung der Offenheit für Feedback und konstruktive Kritik sowie die Bereitschaft zur Suche nach und Umsetzung von Verbesserungen – kurz: eine Entwicklungskultur. Ein System von Kontrolle und administrativer Übersteuerung ist für das komplexe System der Berufsausbildung keine angemessene Grundlage.

Ziele

1. Für die Gestaltungsbereiche der Berufsausbildung (Berufsbilder, Lern- und Ausbildungsprozesse, Prüfung) sollen schrittweise Formen der Qualitätsentwicklung konzipiert und umgesetzt werden, um die Potenziale einer selbst verantworteten Weiterentwicklung der Berufsausbildung nutzen und entfalten zu können.
2. Bei der Bestimmung der Qualitätsziele sind in besonderer Weise die in Kapitel 2 ausgewiesenen Ziele einer Berufsausbildung zu berücksichtigen. Qualitätsentwicklungssysteme konkretisieren diese Leitziele für ausgewählte Teilbereiche der Berufsausbildung.

3.3 Durchlässigkeit zu anderen Bildungssegmenten

3.3.1 Übergänge in die Hochschulbildung

Herausforderungen

Der Übergang in ein Studium an einer akademischen Hochschule ist für Absolventen ohne Hochschulzugangsberechtigung, aber mit einem Aus- und/oder Fortbildungsabschluss in Deutschland schwierig. Dies betrifft die Zulassung zu einem Studium und erst recht die Anrechnung von zu erbringenden Studienleistungen. In vielen Ausbildungsberufen sind aber der Anteil an theoriebasierten Kompetenzen und die Überschneidung zu den ebenfalls auf die Entwicklung einer Berufsfähigkeit zielenden Bachelor-Studiengänge mittlerweile so hoch, dass die Übergänge zwischen diesen Bereichen eine flexiblere Gestaltung erfordern.

Für die Hochschulzulassung beruflich Qualifizierter ohne Hochschulzugangsberechtigung sieht jedes Bundesland eigene Regelungen vor, die teilweise weitere Unterschiede zwischen den Hochschulen des jeweiligen Landes vorsehen. Eine Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen ist in wenigen Fällen vorgesehen. Jenseits dieser rechtlichen Ebene sind zwei zentrale Rahmenbedingungen von Bedeutung:

- Hochschulen sind im Bereich der Zulassung prinzipiell autonom. Von Ausnahmen abgesehen ist kein ausgeprägtes Interesse seitens der Hochschulen erkennbar, sich auf beruflich qualifizierte als neue Zielgruppen einzulassen oder gar spezifische Angebote für diese Adressaten zu entwickeln. Dabei ist jedoch eine Differenzierung zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien zu berücksichtigen. Ferner treten verstärkt private Hochschulen auf den Markt, die schon aus ökonomischen Gründen eine größere Offenheit gegenüber diesen Zielgruppen zeigen.
- Der Übergang von einer beruflichen Aus- oder Fortbildung in ein akademisches Studium ist für die Betroffenen häufig mit einem grundlegenden Wandel der Lernkultur verbunden. Aus einer



problem- und kompetenzorientierten Kultur vollzieht sich der Übergang in eine fach- und inhaltsorientierte Denkweise.

In diesem Rahmen können die rechtlichen, institutionellen und kulturellen Herausforderungen wie folgt konkretisiert werden:

- Aus rechtlicher Perspektive stellt sich zunächst die Frage nach der Regelung der Zulassung von beruflich Qualifizierten für ein Hochschulstudium. Ein Beispiel für eine Form der Zulassungsregelung wäre die in Österreich entwickelte „Berufsreifeprüfung“ (mit der Konsequenz einer allgemeinen Hochschulreife) bzw. „Studienberechtigungsprüfung“ (mit der Konsequenz einer fachgebundenen Hochschulreife) - auch wenn treffender von Studienreifeprüfung gesprochen werden müsste.
- Die Frage nach der Anrechnung ist gleichermaßen diffizil. Ein Ansatz bestände etwa darin, auf der Grundlage von kompetenzorientierten Ausbildungs- bzw. Fortbildungsordnungen eine Anrechnung in definierten Studiengängen zu ermöglichen. Diese im Grundsatz plausible Option kann in der Umsetzung schwierig sein, weil in den Hochschulen derzeit eine kaum mehr überschaubare Zahl von Studiengängen alleine auf der Bachelorstufe entsteht.
- Eine weitere Herausforderung besteht in der Frage, inwieweit Hochschulen dazu motiviert werden können, sich verstärkt gegenüber beruflich Qualifizierten zu öffnen. Dabei erscheint offen, ob dies besser durch neue Anreize für bestehende Hochschulen gelingt, oder ob diese Entwicklung besser durch die Gründung eines neuen Hochschultyps („Hochschule für Berufsfahrene“) forciert werden kann.
- Neben diesen rechtlichen und hochschulpolitischen Herausforderungen ist die kulturelle nicht zu übersehen. Auch wenn die beruflich Qualifizierten bereits spezifische berufliche Handlungskompetenzen mitbringen, so müssen sie sich in einer akademischen Lernkultur bewähren. Entsprechend kommt es darauf an, diesen Übergang so zu gestalten, dass sie von dieser Unterschiedlichkeit nicht abgeschreckt werden und auch nicht an den neuen Anforderungen scheitern. Sofern studienrelevante Kompetenzen nicht vorausgesetzt werden können, wären durch das Angebot von Vorbereitungs-, Brücken- bzw. Förderkursen günstige Voraussetzungen für den Übergang in eine veränderte Lernkultur zu schaffen.

Ziele

1. Die Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildung und akademischer Hochschulbildung auch für beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung erhöht die Ausschöpfung der Humanressourcen, verbessert die individuelle Beschäftigungsfähigkeit und ermöglicht die Entfaltung individueller Potenziale. Die Zulassung soll in einem bundeseinheitlichen, transparenten Rechtsrahmen geregelt werden. Über eine individuelle offene Prüfung („Studienreifeprüfung“) sollen Möglichkeiten geschaffen werden, unabhängig von den Regelabschlüssen der allgemein bildenden Schulen einen Hochschulzugang zu erreichen.

2. Die Übergänge zwischen der Berufsausbildung und affinen Studiengängen sollen so gestaltet werden, dass bei entsprechenden Leistungsvoraussetzungen in der Berufsausbildung Ausbildungsbausteine absolviert werden können, die auf ein Studium angerechnet werden.
3. Die Zulassungsverfahren sollen in Verbindung mit Brückenangeboten zu einer Förderung der sozialen Teilhabe und Chancengleichheit beitragen.

3.3.2 Informelles Lernen

Herausforderungen

Weil viele ausbildungswillige Jugendliche in der Vergangenheit nicht mehr in eine Berufsausbildung eingemündet sind bzw. erfolgreich abgeschlossen haben und weil auf der anderen Seite Fachkräftelücken entstehen, sind Kompensationsmechanismen zu etablieren, die es erlauben, Bildungsreserven besser auszuschöpfen und Disparitäten von Angebot und Nachfrage bei den Qualifikationen gegenzusteuern. Die in Deutschland hohe Zahl von Menschen ohne Berufsabschluss und die damit verbundenen individuellen und arbeitsmarktlichen Risiken sind nur durch eine weitergehende Öffnung der Bildungssysteme für bereits arbeitende nicht formal Qualifizierte zu verringern.

Ein Ausbau des deutschen Bildungswesens für die Anforderungen des lebenslangen Lernens schließt die Förderung des Kompetenzerwerbs ein, der sich außerhalb von institutionalisierten Bildungsveranstaltungen in Arbeits- und Lebenszusammenhängen vollzieht. Eine Zertifizierung dieses informellen Lernens im Sinne des Erwerbs von Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem ist in Deutschland allerdings bislang kaum vorgesehen. Traditionell sind bzw. waren die Bildungsinstitutionen nicht nur in Deutschland auf ein dreiphasiges Lebenslaufmodell orientiert: Vorbereitung (durch Bildung), Erwerbsphase und Nacherwerbsphase. Dieses Modell entspricht jedoch immer weniger einer Realität, in der plurale Lebenslaufmuster zur Normalität und lebenslanges Lernen zum praktischen Postulat einer sich wandelnden Berufs- bzw. Arbeitswelt geworden sind.

Das informelle und non-formale Lernen ergänzt allerdings nur dann die berufliche Ausbildung und kann nur dann ihre Disparitäten zur aktuellen Qualifikationsnachfrage kompensieren, wenn seine Ergebnisse auch in verlässlicher und in zu den Zeugnissen der Erstausbildung kompatibler Weise nachgewiesen werden können. Seine Ergebnisse müssen mit Bezug auf die bekannten Berufsbilder dokumentiert werden können.

**Ziele**

1. Es sollen bessere Anrechnungsmöglichkeiten der Ergebnisse informellen und non-formalen beruflichen Lernens im Berufssystem geschaffen werden.
2. Der Zugang zur Externenprüfung für nicht formal Qualifizierte soll erleichtert und systematisiert werden. Auf Nachweispflichten einschlägiger Berufstätigkeit soll nach Möglichkeit verzichtet werden. Wo solche Nachweise aber erbracht werden, sollen sie auch zur Anrechnung von vorweisbaren Kompetenzen führen und nicht nur zur Prüfungszulassung. Die Möglichkeit der Externenprüfung soll zudem gegenüber potenziellen individuellen Nachfragern besser vermarktet werden.

3.4 Globalisierung

3.4.1 Neue Lerninhalte durch die Globalisierung der Wirtschaft

Herausforderungen

Mit der Herausbildung eines europäischen Arbeitsmarkts kann sich die Berufsausbildung nicht mehr nur auf national definierte Anforderungen beziehen. Berufsfachliche Kenntnisse müssen sich zunächst in den Berufen und Sektoren um transnationale Elemente erweitern, die im Austausch mit dem Ausland stehen. Dazu tritt die Vermittlung fachübergreifender, zusätzlicher Lerninhalte wie Sprachkompetenzen und interkulturelle Kompetenzen, die in Zukunft in einer international vernetzten Wirtschaft weiter an Bedeutung gewinnen werden, die aber bislang kaum Gegenstand der Berufsausbildung sind.

Eine auch prospektive Ausrichtung der Berufsausbildung auf transnational relevante Inhalte und Kulturtechniken verbessert die Potenziale der in besonderem Maße international vernetzten deutschen Wirtschaft und ist die Voraussetzung dafür, dass auch kleinere Unternehmen sich in globalen Märkten bewegen können. Die Auszubildenden erhalten durch international ausgerichtete Berufe die Möglichkeit, auf einem europäischen Arbeitsmarkt erfolgreich zu bestehen.

Ziele

1. Bei der Entwicklung bzw. Aktualisierung von Berufsbildern sollen verstärkt Kompetenzen berücksichtigt werden, die der Internationalität und globalen Vernetzung der Wirtschaft gerecht werden. Dies gilt insbesondere für Branchen und Berufe, die hochgradig in internationalen Bezügen stehen (z. B. Logistik, Tourismus, Flugzeugbau, Banking).

2. Andere Berufe sollen um einschlägige Zusatzqualifikationen ergänzt werden. Europäisch ausgerichtete Zusatzqualifikationen unterliegen anders als die geregelten Berufe keiner Standardisierung und sind daher auf dem Arbeitsmarkt wenig transparent. Es sollen für einschlägige Berufe standardisierte Zusatzqualifikationen oder grundständige, europäisch definierte Ausbildungsbausteine bzw. Teilqualifikationen geschaffen werden. Wo Bedarf besteht, ist deren bundesweite Standardisierung sicherzustellen.
3. Die Vermittlung von Sprachkompetenzen und interkulturellen Kompetenzen soll in allgemein bildenden und beruflichen Schulen verstärkt werden.
4. Europäische Austauschprogramme für Jugendliche in der Berufsausbildung tragen erheblich zum Erwerb international relevanter Kompetenzen bei, bleiben aber noch hinter den Erwartungen zurück. Über die finanzielle Förderung hinaus soll die Anerkennung von im Ausland erworbenen Ausbildungsleistungen, die Sprachkompetenz von Ausbildern und die Bekanntheit und Akzeptanz von Austauschprogrammen bei Unternehmen verbessert werden.

3.4.2 Transparenz der Berufsausbildung in Europa

Herausforderungen

Die Globalisierung betrifft Unternehmen und damit auch deren berufliche Ausbildung in ganz unterschiedlicher Weise. Viele, vor allem kleinere und Kleinst-Unternehmen sehen sich in regionalen Märkten aufgehoben und werden in den kommenden Jahren höchstens mit mittelbaren Auswirkungen der Internationalisierung auf die Ausbildung konfrontiert werden. Ein Standardisierungsdruck auf nationale Ausbildungssysteme besteht zunächst in Bereichen, in denen große Unternehmen transnational tätig sind und Kosten und Leistungsfähigkeit nationaler Berufsausbildungssysteme vergleichen. Dieser Standardisierungsdruck wird relativiert durch divergente Anforderungen in anderen Unternehmen, bei denen nicht in verschiedenen Ländern gleiche Produktionsstätten bzw. Arbeitsprozesse vorliegen, sondern eine vertikale Arbeitsteilung: in denen also etwa komplexe Prozesse in Deutschland und einfache Zuarbeit in Drittländern angesiedelt sind.

Aus individueller Sicht besteht die Herausforderung darin, sich in der wachsenden Vielfalt von Abschlüssen, Zugängen und Berechtigungen zurecht zu finden. Wo bestehen Gemeinsamkeiten, wo sind Unterschiede zu berücksichtigen? Transparenz der Bildungssysteme bietet die Voraussetzung für den Vergleich und zur Anerkennung bzw. Anrechnung von Lernergebnissen. Mehr Transparenz schafft dabei eine Grundlage für den Vergleich unterschiedlicher Ausbildungswege sowohl zwischen den Staaten als auch innerhalb einzelner Staaten (z. B. duale vs. schulische Ausbildungswege).



Die Bedeutung der Entwicklung der Berufsausbildung für die Produktivität des europäischen Wirtschaftsraumes hat dazu geführt, dass europäische Berufsausbildungspolitik relevant wird. Die EU-Kommission verfolgt das Ziel der „Schaffung eines europäischen Raumes der Berufsausbildung“ und entwickelt flankierende Instrumente. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) mit seinen nationalen Pendanten und ein Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsausbildung (ECVET) stehen im Vordergrund. Die duale Ausbildung ist ein Minderheitsmodell der Berufsausbildung in Europa. Die Steuerung der Berufsausbildung vollzieht sich mittelfristig nicht mehr allein in ordnungspolitisch genau abgesteckten nationalen Verfahren, sondern muss auf der einen Seite Maß nehmen an der Qualität, Flexibilität und Adaptionfähigkeit der Berufsausbildungssysteme anderer Staaten. Auf der anderen Seite geht es auch darum, den spezifischen Vorteilen einer dualen Ausbildung – hohe Praxisnähe, eine zwar sinkende, aber im europäischen Vergleich noch immer beachtliche Übergangsquote von Ausbildung zur Beschäftigung und ein hoher gesellschaftlicher Stellenwert ihrer Abschlüsse – in Europa Anerkennung zu verschaffen.

Nur der allseits anerkannte Ausweis von Lernergebnissen, also von beruflichen Kompetenzen, die am Ende einer Berufsausbildung vorzeigbar sind, führt zu Transparenz und Mobilität der Berufsausbildung über nationale Grenzen hinaus. Bildungsgänge können zwischen verschiedenen Ländern durch die Einordnung auf Skalenstufungen des EQR vergleichbar gemacht werden. Dazu muss die Zuordnung der Bildungsgänge im jeweiligen nationalen Kontext glaubwürdig und für die anderen Staaten nachvollziehbar erfolgen. Bei den Beschreibungen ist zu verdeutlichen, wann unterschiedliche Bildungswege zu gleichen bzw. zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen. Dies gilt für Ausbildungswege unterschiedlicher Länge und Lernortkombinationen ebenso wie für Bildungswege an der Schnittstelle von Weiter- und Hochschulbildung.

Es ist zu konstatieren, dass der Begriff „Kompetenz“ sowohl international als auch innerhalb Deutschlands (in allgemein bildenden Schulen, in der Berufsausbildung, in den Hochschulen) mit unterschiedlichen Bedeutungsgehalten verbunden wird. Es ist angesichts der divergenten kulturellen Kontexte sowie der verfolgten politischen Zwecke nicht zu erwarten, dass eine Einigung auf einen einheitlichen, universell gültigen Bedeutungsgehalt von „Kompetenz“ stattfindet. Zielführender scheint daher eine offene Beschreibung der Lernergebnisse, die sich dann im Dialog und gegenseitigen Vertrauensaufbau wechselseitig akzeptiert werden.

Aus bildungspolitischer Perspektive erlaubt die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse einen besseren Qualitäts- und Wirksamkeitsvergleich der nationalen Ausbildungswege. Durch einen Vergleich von Kompetenzstandards in Europa können Anreize zur Verbesserung nationaler Ausbildungswege gegeben und so deren Produktivität insgesamt erhöht werden. Dazu sind fallbezogene Studien nützlich, die auf der Grundlage von Kompetenzanalysen ausgewählte Ausbildungswege vergleichen, um die vorgenommenen Zuordnungen zu überprüfen und weiter zu fundieren.

Um Berufsausbildungsgänge verschiedener Länder nach ihren Ergebnissen zu vergleichen – d. h. anhand der beruflichen Handlungskompetenzen, die sie vermitteln – ist ein Large Scale Assessment-VET (populär als: „Berufsausbildungs-PISA“) erforderlich, das nicht von der in jedem europäischen Land verbreiteten Überzeugung von der Leistungsfähigkeit der eigenen Berufsausbildung ausgeht, sondern besondere nationale Ausprägungen der Verfahren und Strukturen der Berufsausbildung nach wissenschaftlichen Standards vergleicht. Ein VET-LSA – möglicherweise zunächst mit einer begrenzten Zahl mitwirkungswilliger Staaten – ist der geeignete Weg. Dieses VET-LSA ist so umzusetzen und so zu gestalten, dass es in den beteiligten Staaten Reformimpulse auslösen kann.

Ziele

1. Es soll zumindest im EU-Raum Transparenz über berufliche Abschlüsse und die hinter ihnen stehenden beruflichen Handlungskompetenzen hergestellt werden. Auf dieser Grundlage ist Offenheit bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen möglich. Erst dadurch wird die Möglichkeit verbesserter Mobilität geschaffen.
 - Aus individueller Perspektive schafft die transparente Beschreibung der Ausbildungswege eine bessere Grundlage für die Fundierung von individuellen Bildungsentscheidungen (u. a. bessere Einordnung des eigenen Kompetenzprofils; Grundlage für die Wahl von Ausbildungswegen auf sich entwickelnden internationalen Bildungsmärkten).
 - Aus ökonomischer Perspektive erleichtert eine höhere Transparenz der beruflichen Abschlüsse in Europa die grenzüberschreitende Ausbildungsplanung für Unternehmen und verbessert für die Arbeitnehmer die Verwertbarkeit ihrer Ausbildung. Aus Sicht der Betriebe schafft eine erhöhte Transparenz die Grundlage für eine fundiertere Personalrekrutierung und eine bessere Mobilität der Fachkräfte zwischen Unternehmensstandorten.
2. Dazu sollen Transparenzinitiativen wie Europass+ bei Auszubildenden und Unternehmen bekannt gemacht und verbreitet werden. Die entsprechenden Verfahren und Zertifikate müssen allerdings von den Akteuren des Arbeitsmarktes verstanden werden können. Ihre Komplexität darf nicht so hoch sein, dass sie in der Ausbildungspraxis irrelevant werden. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) soll durch entsprechende nationale Anwendungen zu einem Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen Ausbildungssystemen in Europa werden. Ein europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsausbildung (ECVET) soll nicht nur als Übersetzungshilfe von Abschlüssen an den Grenzen vorgesehen werden, sondern soll auch individuelle berufliche Kompetenzen nach Lernergebnissen beschreiben.
3. Verfahren, die die Leistungsfähigkeit von Berufsausbildungssystemen bei der Vermittlung beruflicher Kompetenzen ergebnisoffen vergleichen (z. B. LSA-VET) können dazu beitragen, dass sich die europäischen Berufsausbildungssysteme wechselseitig befruchten.



3.4.3 Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Herausforderungen

Die Berufsausbildung in Deutschland hat - vor allem in Ballungsräumen - zunehmend mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund zu integrieren und muss ihr fachliches Qualitätsniveau mit kulturell und sprachlich heterogenen Gruppen von Auszubildenden aufrechterhalten. Bislang finden Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht ausreichend Zugang zum Ausbildungssystem und erlangen damit seltener als andere einen beruflichen Abschluss.

Ein Migrationshintergrund soll von Unternehmen als Vorteil aufgefasst werden, der sich nicht in der Kenntnis einer zweiten Sprache und Kultur erschöpft, und nicht als Nachteil gegenüber deutschen Ausbildungsbewerbern. Bikulturalität kann auch Schlüsselqualifikationen mit sich bringen, die es den Jugendlichen generell erleichtern, herausfordernde Situationen zu bewältigen. Bei der Förderung von Migranten ist ein besseres Zusammenspiel von allgemein bildender Schule und nachschulischer Ausbildung erforderlich. Das Instrument der Berufseinstiegsbegleitung soll um ein besonderes Fallmanagement für Migranten erweitert werden. Die Berufsorientierung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund muss an ihrer besonderen Situation anknüpfen.

Die bisher restriktive Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen in Deutschland konterkariert eine Zuwanderungspolitik, die auch gut qualifizierte Migranten ansprechen will.

Ziele

1. Das deutsche Ausbildungssystem soll zusätzliche Möglichkeiten zur Verfügung stellen, um Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders zu fördern, ohne sie in Sonderwege der Ausbildung auszugliedern. Eine qualifizierte Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund leistet einen entscheidenden Beitrag zu ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Integration.
2. Die Anerkennung der von Migranten in ihren Heimatländern erworbenen Berufsabschlüsse und die Anrechnung von entsprechenden Vorkenntnissen in der deutschen Berufsausbildung soll erweitert und systematisiert werden. Damit ist ihr Zugang zu Bildungsgängen und/oder Zertifikaten der Berufsausbildung zu verbessern.
3. Menschen mit Migrationshintergrund sollen in höherem Umfang als bisher als Berufsschullehrer und betriebliche Ausbilder gewonnen werden. Die Externenprüfung der zuständigen Stellen ist für im Ausland beruflich qualifizierte Migranten besser zugänglich zu machen. Die Ausbildungsberatung für ausländisch geführte Unternehmen in Deutschland soll ausgebaut werden.

4 Schritte zur Umsetzung

In den vergangenen Jahren hat es der Berufsausbildung nicht an Programmatik und Zukunftsszenarien gefehlt: auf Bundesebene vom „Forum Bildung“ bis zu den „Innovationskreisen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, auf Ebene der Bundesländer in einer Vielzahl von Stellungnahmen und nicht zuletzt in Positionspapieren von Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und Kammern.

Dass stets neue Zukunftsentwürfe entstehen, weist auf einen eklatanten Mangel an Umsetzung hin. Es besteht eine bemerkenswerte Divergenz zwischen Reformrhetorik und tatsächlicher Strukturreform.

Wenn hier ein Leitbild der Berufsausbildung für 2015 vorgelegt wird, dann handelt es sich zunächst erneut um eine Aufforderung an die Akteure zu Reformaktivität. In diesem Sinne ergänzt und verstärkt es vorliegende Programmatiken, von denen viele in eine ähnliche Richtung zielen.

Es unterscheidet sich von vielen anderen Entwürfen aber in zwei Punkten:

- Zum einen darin, dass es konsequent eine Diskussion über zu erreichende Ziele der Berufsausbildung befördern will und – aus Erfahrung – die Ebene der operativen Maßnahmen und Initiativen zunächst konsequent ausblendet. Zu oft sind Reformansätze in der Vergangenheit in den ersten Ansätzen stecken geblieben, weil die Akteure eine Verständigung über Ziele und Zielkonflikte für entbehrlich hielten, sich dann aber in Details von Programmen und Projekten verhakt haben. Umgekehrt: Wenn sich ein Zielkanon der „Berufsausbildung 2015“ herausbildet und auf Zustimmung stößt, wird eine Verständigung über Schritte zur Realisierung leichter zu erreichen sein.
- Zum anderen darin, dass abschließend die bislang sakrosankte Frage der Steuerung der Berufsausbildung in Deutschland aufgegriffen werden soll. Die Berufsausbildung hat vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen zu genügen. Ihre Reformfähigkeit und -geschwindigkeit hat sich an diesen Anforderungen zu messen – und nicht an der Reformbereitschaft und -geschwindigkeit der diversen Institutionen im Umfeld der Berufsausbildung. Es ist also die Frage nach Steuerung durch die Berufsausbildungspolitik zu stellen.



4.1 Steuerung der Berufsausbildung

Das ökonomische und soziale Umfeld der Berufsausbildung verändern sich rapide. Daraus begründet sich die Herausforderung, dass die innere Verfassung des Berufsausbildungssystems in der Lage sein muss, diese Veränderungen schnell und flexibel aufzunehmen. Auch die Berufsausbildung befindet sich im Wettlauf mit dem Wandel! Es bedarf neben der operativen Steuerung eine Stärkung der strategischen Dimension sowie von arrondierten Formen der Innovationsgestaltung.

Die Steuerung der deutschen Berufsausbildung vollzieht sich im Konsens aller beteiligten Institutionen, darüber aber auch langsam und fragmentiert. So wichtig es ist, dass viele Organisationen und Experten in die Meinungs- und Entscheidungsbildung einbezogen werden und so die Akzeptanz von Entscheidungen gesichert wird, so sehr ist zu fragen, inwieweit unter der Bedingung des Konsenses aller Anspruchsgruppen bis hin zu Detailfragen wirksame Reformen in Richtung auf eine umfassende und konsequente Kompetenzorientierung der Berufsausbildung und eine verbesserte Gestaltung der Übergänge in die Berufsausbildung umgesetzt werden können. Jede der beteiligten Institutionen beherrscht ihr Instrumentarium virtuos – ein Konzert ergibt das aber noch nicht.

Eine fragmentierte und wenig wirksame Steuerung der Berufsausbildung ist in mehrfacher Hinsicht zu konstatieren:

- Zum einen sind die Verantwortlichkeiten für die betriebliche und für die schulische Seite der Berufsausbildung rechtlich und politisch getrennt beim Bund und den Ländern verankert. Durch die Föderalismusreform hat sich die bestehende Kluft weiter vergrößert, etwa indem vormals gemeinsam durchgeführte Innovationsprojekte wie Modellversuche der Bund-Länder-Kommission (BLK) nun ausdrücklich nicht mehr möglich sind. Die Fragmentierung setzt sich innerhalb der beiden Verantwortlichkeiten fort. So ist innerhalb der schulischen Berufsausbildung in den 16 Bundesländern eine kaum mehr überschaubare Vielfalt an Schulformen, Bildungsgängen und Maßnahmen entstanden, deren Übersicht oder Vergleich selbst Experten schwer fällt. Dazu kommt, dass die Berufsausbildung in den Gremien der KMK eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielt.
- Zum anderen spielen die Sozialpartner und die mit ihnen verbundenen Organisationen eine zentrale Rolle, so insbesondere im Rahmen von Neuordnungsverfahren sowie in den Berufsausbildungs- und Prüfungsausschüssen der zuständigen Stellen (Kammern). Weitet man die Betrachtung auf die mit der Berufsausbildung verbundenen Bereiche aus, so erweitert sich die Komplexität insbesondere mit dem allgemein bildenden sowie dem Hochschulbereich, aber auch mit der Bundesagentur für Arbeit.

Innerhalb der Subsysteme existieren zumeist funktionierende Steuerungen auf der operativen Ebene, eine strategische Steuerungsdimension ist jedoch nur punktuell erkennbar. Eine auf Grundsatzfragen zielende Diskussion findet zwar statt, hat aber in den vergangenen Jahren wegen vieler wechselseitiger Blockaden auch in peripheren Fragen nicht zu wirksamen Strukturreformen geführt.

Gelegentlich wird vertreten, dass das Prinzip des Konsenses vieler Beteiligten keine Schwäche, sondern eine Stärke der deutschen Berufsausbildung darstellt. Sie führe schließlich dazu, dass viele Organisationen und Experten in die Meinungs- und Entscheidungsbildung einbezogen werden und förderten so die Akzeptanz der getroffenen Entscheidungen. So bedeutsam das Konsensprinzip bei der operativen Steuerung der Berufsausbildung ist, so sehr bleibt die Frage, ob auf diese Weise die strategischen Steuerungskräfte entstehen können, die für anstehende Strukturreformen notwendig sind.

Wie kann mit dieser Herausforderung umgegangen werden?

- Auf einer strukturellen Ebene sind Aufgaben und Kompetenzen für die strategische Entwicklung des Gesamtsystems neu zu definieren und zu verankern. Ein Beispiel für diese Variante bietet die Schweiz, in der in einem föderalen politischen System und einer vergleichbar heterogenen Struktur von Anspruchsgruppen in der Berufsausbildung in einem neuen Berufsausbildungsgesetz die strategische Rahmenkompetenz für den Gesamtbereich der Berufsausbildung (d. h. für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in allen privaten und öffentlichen Sektoren) beim Bund verankert wurde. Die operative Umsetzung in den Kernbereichen der Ausbildungsgestaltung (z. B. Ordnungsarbeit, Qualitätssicherung in den Lernorten, Prüfungsgestaltung) wird zwar im Grundsatz konturiert, bleibt aber im jeweiligen Praxisbereich durch die Anspruchsgruppen zu regeln. Gleichzeitig wurde auf Bundesebene mit der Gründung eines Hochschulinstituts für Berufsausbildung sowie der Institutionalisierung und Förderung von Berufsausbildungsforschung der Boden bereitet, auf dem die strategischen Steuerungsaufgaben mit innovativen Impulsen und neuen Ideen versorgt werden.
- Unterhalb dieser strategischen Neuausrichtung sind die Bereiche auszubauen und zu stärken, die einerseits auf die Koordination der pluralen Umsetzungsformen, andererseits auf die Stärkung der Innovationskraft zielen. Mögliche Ansatzpunkte wären beispielsweise die Etablierung eines Berufsausbildungsrats nach dem Modell der ‚Wirtschaftsweisen‘, oder mehr Raum für die ergebnisoffene Entwicklung neuer Ansätze in der Berufsausbildungsforschung und für deren Erprobung in der Berufsausbildungspraxis.



4.2 Reformen mit neuer Tatkraft strategisch gestalten

Neue Entschiedenheit und Tatkraft sind notwendig, wenn Reformen in Richtung auf eine umfassende und konsequente Kompetenzorientierung der Berufsausbildung und eine verbesserte Gestaltung der Übergänge in die Berufsausbildung gelingen sollen:

- Die Berufsausbildungspolitik in Bund und Ländern muss sich verstärkt auf die strategische Entwicklung des Gesamtsystems der Berufsausbildung fokussieren und ihr Regelungsmandat ausfüllen. Sie muss die Voraussetzungen schaffen, dass die strategische Steuerung in Bund und Ländern kohärent möglich ist und nicht in fragmentierten Verantwortlichkeiten zerrieben wird. Eine strategisch ausgerichtete Berufsausbildungspolitik „aus einem Guss“ kann die Vertretungsmacht der Berufsausbildung gegenüber anderen bildungspolitischen Bereichen stärken und die öffentliche Aufmerksamkeit für dieses zentrale Politikfeld erhöhen.
- Die Akteure in der Berufsausbildungspraxis müssen ihre Gestaltungsspielräume nutzen, um die Erreichung der Leitziele einer zukunftsfähigen Berufsausbildung kontinuierlich zu verfolgen. Die Herausforderungen und Ziele des Leitbilds erfordern konzertierte und konzentrierte Aktivitäten sowie Mut und Kreativität in der Gestaltung der notwendigen Innovationen.
- Den Akteuren in der Berufsausbildungsforschung kommt die Aufgabe zu, den Wandel der Berufsausbildung wissenschaftlich zu begleiten und abzusichern. Dazu ist nicht nur eine stärker empirische Ausrichtung und eine Reaktivierung von Modellversuchen notwendig, sondern auch eine verstärkte Berücksichtigung von strategischen Fragen der Berufsausbildung.

Eine verstärkte strategische Steuerung kann die bestehenden Innovationskräfte auf die Herausforderungen der nächsten Jahre fokussieren und so die Zukunftsfähigkeit des Berufsausbildungssystems insgesamt stärken.

Adresse | Kontakt:

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
D-33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
Fax +49 5241 81-81999

www.bertelsmann-stiftung.de