Bundesinstitut für Berufsbildung

# 40 Jahre BIBB

## 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten



1970 | 1975 | 1980 | 1985 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010

*„Die Vergangenheit zu feiern ist hübsch,*
*wenn man, was Gegenwart und Zukunft betrifft,*
*guter Dinge ist.“*

*aus: „Buddenbrooks“ von Thomas Mann*

# 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 978-3-88555-862-0

**Vertriebsadresse:**
Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich 1.2 – Kommunikation
– Veröffentlichungen –
53142 Bonn
Telefax: 02 28/1 07-29 67
E-Mail: vertrieb@bibb.de
**Bestell-Nr.: 09.160**

© 2010 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite http://www.bibb.de/cc-lizenz

**Herausgeber:**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
E-Mail: zentrale@bibb.de
Internet: www.bibb.de

Konzeption und Redaktion: Dr. Ursula Werner
Redaktionsassistenz: Heike Rotthaus
Bildredaktion: Edmund Schenk

Umschlag, Gestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld
Druck: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Verlag: Bundesinstitut für Berufsbildung
Printed in Germany

ISBN 978-3-88555-862-0

# Vorwort



## 40 Jahre – und kein bisschen leiser

40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung – ein Grund zum Feiern ist das allemal. Wir, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bundesinstituts und all jene, die seinen Gestaltungsauftrag in den vergangenen Jahren konstruktiv, tatkräftig, aber immer auch kritisch begleitet haben, können stolz sein auf das Geleistete. Es gibt weniges, dessen Qualität so unumstritten ist wie die deutsche Berufsbildung. Für uns ist dieser Jahrestag gleichwohl kein Anlass zur Selbstzufriedenheit, sondern ein Tag der Besinnung auf das, was erforderlich ist, um den hohen Standard der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht zu gefährden. Wir werden aufmerksam darauf achten, wo ein neuer oder veränderter Bildungsbedarf entsteht, wo bisher nicht erkannte Chancen darauf warten, genutzt zu werden, wo Prozesse optimiert und Strukturen angepasst werden müssen. Nichts braucht die Berufsbildung so sehr, wie den klaren und unbestechlichen Blick des Forschers, Beraters und Gestalters.

Für uns war Forschung aber nie Selbstzweck. Darum waren unsere Fragen auch nie theoretische Fragen, sondern solche, die sich aus der beruflichen Praxis ergaben – aus den Erfahrungen der Akteure und den Herausforderungen, die sich in der Politik stellen. Wir haben gemeinsam mit den Sozialpartnern, dem Bund und den Ländern neue Berufe geschaffen, bestehende modernisiert, haben Prüfungsordnungen und Prüfungsinhalte definiert. Und weil wir unsere Ordnungsarbeit, unsere Modelle zur Umsetzung neuer Konzeptionen und Leitlinien der Vermittlung von beruflichen Kompetenzen immer am aktuellen praktischen Bedarf, an den Erfahrungen der Berufsbildungspraxis ausgerichtet haben, ist unsere Arbeit und unsere Forschung immer aufregend und spannend geblieben. Die Nähe zur Anwendung und Umsetzung ist für uns der Motor für Innovation. Ruhe ist nie eingetreten, weil es immer neue Herausforderungen gab.

Deshalb hat sich das BIBB, als es galt, Inhalte und Akzente für diese Publikation zu definieren, nicht mit der Frage aufgehalten, ob der Schwerpunkt auf der Vergangenheit liegen solle oder auf der Skizzierung künftiger Aufgaben. Wir haben gearbeitet, wir haben geforscht und dabei immer aufs Neue erfahren, dass wir alles brauchen können – nur nicht die Vorstellung, wir hätten unser selbst gestelltes Ziel erreicht und könnten uns in Ruhe zurücklehnen.

Lassen Sie sich nun auf eine Zeitreise mitnehmen – durch 40 Jahre Institutsgeschichte, zu einem Blick auf die gegenwärtigen Aufgaben, hin zu einem Ausblick auf die künftigen nationalen und internationalen Herausforderungen. Viele authentische Dokumente, Fotos, Zeitungsausschnitte und Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen werden Sie auf diesem Weg begleiten.

Ich wünsche Ihnen eine informative und unterhaltsame Lektüre.

Ihr



Manfred Kremer
Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

# Inhalt



Vorwort des Präsidenten ..... 5

Grußworte ..... 11

## I. 40 Jahre BIBB: Vom Werden und Wirken

*Hermann Schmidt, Helmut Pütz, Manfred Kremer*

Wer wir waren – wer wir sind – was wir wollen ..... 20

*Dieter Euler, Günter Walden, Reinhold Weiß*

Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und Praxisgestaltung: Berufsbildungsforschung im BIBB ..... 59

*Michael Guder, Hermann Schmidt, Helmut Pütz*

Das BIBB und das ZIB: Berufsbildungsforschung und -entwicklung in West und Ost ..... 70

## II. 40 Jahre BIBB: Zentrale Themen – aktuelle Herausforderungen – Perspektiven

### ◘ Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem

*Laszlo Alex, Robert Helmrich*

Veränderungen von Tätigkeiten und ihre Qualifikationsanforderungen frühzeitig erkennen
Anforderungen des Beschäftigungssystems an die berufliche Bildung ..... 91

*Harald Pfeifer, Günter Walden*

Lohnt sich die Ausbildung für Betriebe?
Ökonomische Grundlagen der betrieblichen Ausbildung ..... 100

*Harald Brandes, Katharina Kanschat, Folkmar Kath*

Für ein qualitativ und quantitativ auswahlfähiges Ausbildungsplatzangebot
Die Beteiligung des BIBB an der Förderung der beruflichen Bildung ..... 109

### ▲ Modernisierung und Qualitätssicherung

*Irmgard Frank, Manfred Kremer, Hannelore Paulini-Schlottau*

Berufsprinzip und Konsensprinzip: Noch zeitgemäß? – oder „Totgesagte leben länger." ..... 119

*Margit Ebbinghaus, Thomas G. Gruber, Andreas Krewerth*

Qualität in der beruflichen Bildung: breit diskutiert – spät fokussiert ..... 130

*Anke Bahl, Ulrich Blötz, Philipp Ulmer*

Von der Ausbilder-Eignungsverordnung bis zum Berufspädagogen
Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972 ..... 139

*Peter Dehnbostel, Andreas Diettrich, Heinz Holz*

Modellversuche im Spiegel der Zeit ..... 149

## Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege

*Irmgard Frank, Manfred Kremer*

Förderung von Durchlässigkeit: Instrumente und strukturelle Voraussetzungen ..... 161

*Kerstin Mucke*

Doppelt qualifiziert – besser etabliert: duale Studiengänge ..... 171

*Agnes Dietzen, Barbara Lorig*

Entscheidend ist, was jemand kann …
Kompetenzorientierung und Kompetenzdiagnostik als neuer Leitgedanke in der Berufsbildung ..... 177

*Markus Bretschneider, Bernd Käpplinger, Edgar Sauter*

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen – Leitbegriffe und ihre Bedeutung im Wandel der Zeit ..... 187

## Berufliche Bildung für ausgewählte Zielgruppen

*Angelika Puhlmann, Dorothea Schemme, Gisela Pravda*

Von weiblichen Blaumännern über Gender-Mainstreaming zu Fachkräften der Zukunft:
Frauen in der Berufsbildung ..... 197

*Andrea Stertz*

Ein starkes Angebot für Leistungswillige: Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikationen ..... 208

*Ursula Bylinski, Kirsten Vollmer*

Wir brauchen hier jeden: berufliche Bildung für junge Menschen mit Förderbedarf ..... 213

*Ursula Boos-Nünning, Mona Granato*

Von der Ausländer- zur Migrationsforschung: berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft ..... 224

## Internationale Bezüge und internationale Zusammenarbeit

*Gisela Dybowski, Georg Hanf, Richard Koch*

Auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsraum: Vergleiche, Kooperationen, Netzwerke ..... 235

*Klaus Fahle, Susanne Burger*

Die Internationalisierung der Berufsbildungspraxis: Programme, Initiativen, Projekte ..... 246

*Gisela Dybowski, Bernd Hoene, Michael Wiechert*

BIBB-Systemberatung in der Berufsbildung – weltweit ..... 254

## III. 40 Jahre BIBB: 40 Jahre Hauptausschuss – 40 Jahre Kooperation BMBF – BIBB

### Von den Anfängen

Die Rolle der Arbeitgeber und Kammern im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) ..... 271
*Interview mit Rolf Raddatz*
Das Interview führte Hermann Schmidt

Die Rolle der Gewerkschaften in der Vorbereitungs- und Gründungsphase des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) ..... 276
*Interview mit Felix Kempf*
Das Interview führte Hermann Schmidt

„Die Berufsbildung brauchte dringend eine inhaltliche, gesetzliche und organisatorische Neuordnung“ ..... 281
*Interview mit Dr. Alfred Hardenacke*
Das Interview führte Peter Braun

Vom Saulus zum Paulus – vom Wegbegleiter zum Akteur ..... 285
*Interview mit Prof. Dr. Helmut Pütz*
Das Interview führte Ursula Werner

### Der Hauptausschuss des BIBB heute

*Helen Diedrich-Fuhs*
Das BIBB – eigenes Profil im Dreieck zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft ..... 290

*Ingrid Sehrbrock*
Wir schätzen das BIBB aus langjähriger Zusammenarbeit ..... 292

*Udo Philippus*
Das BIBB – seit 40 Jahren Bindeglied zwischen Berufsbildungsforschung und Praxis ..... 294

## IV. 40 Jahre BIBB: eine Chronik

**Autorinnen und Autoren** ..... 327

# Grußwort



Die duale Berufsbildung ist traditionell eine wichtige Stütze unserer Wirtschaft und unseres Wohlstands. Auch diesem Erfolgsmodell ist es zu verdanken, dass Produkte und Dienstleistungen „made in Germany“ im In- und Ausland hohes Ansehen genießen. Doch auch hier gilt: Tradition ist nur gut, wenn sie auf der Höhe der Zeit bleibt. Sie soll Bewährtes bewahren, aber sie muss offen für Neues sein.

Die Tradition auf der Höhe der Zeit halten – dabei hilft das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Es begleitet seit 40 Jahren – als Forschungsinstitut und als Dienstleister – die Berufsbildung in Deutschland. Das BIBB denkt darüber nach, wie die Berufsbildung auf die sich rasant entwickelnde Arbeitswelt reagieren muss, in der auch altes Handwerk neue Technologien nutzt und in der – vor allem im Dienstleistungsbereich – vielfältige neue Tätigkeitsfelder und -profile entstehen. Es gilt, die Berufsbildung als Instrument zu stärken, das den Einzelnen für die Übernahme von Verantwortung im Beruf schult und ertüchtigt und das zugleich einen wichtigen Beitrag zum Zusammenhalt unserer Gesellschaft leistet. Angesichts der nach wie vor zu hohen Zahlen von jungen Menschen, die die Schule ohne Abschluss oder mit nur unzureichenden Kompetenzen beenden, ist dieser Beitrag schwieriger, aber auch wichtiger geworden. Berufsbildung darf heute nicht mehr mit dem Gesellenbrief enden. Sie soll eine Einübung in lebenslanges Lernen sein, und das heißt auch: Sie muss die Freude am Lernen zum Leuchten bringen und den Wunsch verwurzeln, immer weiter Neues zu erarbeiten und zu erreichen. Mit dem Weiterbildungs-Innovations-Preis zeichnet das BIBB schon seit zehn Jahren herausragende innovative Angebote der Weiterbildung aus. Und nicht zuletzt gilt es, die Berufsbildung in Deutschland an die Anforderungen der Globalisierung anzupassen und dafür Sorge zu tragen, dass der Wert der deutschen dualen Berufsbildung im Ausland noch besser verstanden wird und dass auch im Ausland erworbene Erfahrungen und Abschlüsse hierzulande in angemessener Weise anerkannt werden.

Ernst Bloch wird das Zitat zugeschrieben: „Nur jenes Erinnern ist fruchtbar, das zugleich erinnert, was noch zu tun ist.“ Ich bin sicher, dass es dem BIBB gelingen wird, seine 40-jährige Erfahrung für die vor ihm liegenden Herausforderungen fruchtbringend einzusetzen – für die Berufsbildung und für alle, die sich beruflich aus- und weiterbilden. Ich wünsche dem BIBB für seine Arbeit auch weiterhin viel Erfolg.



Prof. Dr. Horst Köhler
Bundespräsident

# Grußwort



Berufsbildungspolitik braucht den engen Dialog mit der Fachwissenschaft. In diesem Dialog ist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) seit nunmehr 40 Jahren ein bewährter Partner. Das BIBB greift wissenschaftliche Fragestellungen von aktuellem bildungspolitischem Interesse auf und verbindet damit Bildung und Forschung eng miteinander. Darüber hinaus ist das BIBB ein kompetenter Ansprechpartner für die Politik, wenn es gilt, die zentralen Herausforderungen für Innovationen im deutschen Berufsbildungssystem zu identifizieren und konkrete Handlungsoptionen zur strukturellen Verbesserung der beruflichen Bildung zu erarbeiten - sei es im weiten Feld der Ordnungspolitik, bei sozialwissenschaftlichen Fragen der Berufsbildung oder bei der Entwicklung eines europäischen und internationalen Arbeits- und Bildungsraums.

Die vor uns liegenden Aufgaben sind vielfältig: In Zukunft müssen wir die berufliche Bildung stärker als Gesamtsystem von Aus- und Weiterbildung in enger Verzahnung mit anderen Bildungsbereichen begreifen und weiterentwickeln. Dies betrifft die Durchlässigkeit in die duale Ausbildung, die organische Verbindung von beruflicher Aus- und Weiterbildung, den breiten Ausbau der beruflichen Nachqualifizierung sowie die Durchlässigkeit von dualer Ausbildung und Weiterbildung an den Hochschulen. Eine wichtige Rolle spielen dabei weiter die Qualitätssicherung sowie die Differenzierung und Flexibilisierung der beruflichen Ausbildung selbst.

Um den Erfolg unseres dualen Systems im Kern zu erhalten, müssen wir es durch Strukturreformen weiterentwickeln und auf zukünftige Herausforderungen vorbereiten. Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist ein Stützpfeiler dieser Reformprozesse. Es ist ein anerkanntes Kompetenzzentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland.

Ich gratuliere dem BIBB zum 40-jährigen Bestehen und wünsche den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern alles Gute für ihre wichtige Arbeit.



Prof. Dr. Annette Schavan
Bundesministerin für Bildung und Forschung

# Grußwort



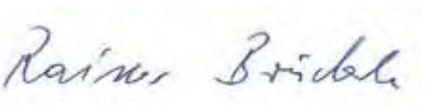
Zu der 40-jährigen Erfolgsgeschichte des Bundesinstituts für Berufsbildung spreche ich meine herzlichen Glückwünsche aus. In diesem Zeitraum hat sich das Bundesinstitut für Berufsbildung als kompetenter Partner aller an der beruflichen Bildung Beteiligten aus Politik, Wissenschaft und Praxis erwiesen. Wer aktiv mit Berufsbildung zu tun hat, weiß die aktuellen und fundierten Informationen, Veröffentlichungen, Statistiken und Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung zu schätzen.

Das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie kann seit Jahrzehnten auf die gute Zusammenarbeit und Partnerschaft mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung bauen. Den Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit bilden die Schaffung neuer und die Modernisierung bestehender Ausbildungsberufe. Für über 90 Prozent aller dualen Ausbildungsordnungen ist das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie Verordnungsgeber. Die Ausgestaltung moderner Ausbildungsberufe und Forschungen zur zukunftsweisenden Gestaltung des dualen Systems sind wichtige Aufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Der Stellenwert des dualen Systems in Deutschland muss immer wieder nachdrücklich unterstrichen werden. Gerade die gute Berufsausbildung der Fachkräfte hat die deutsche Wirtschaft nach vorn gebracht. Zuverlässigkeit und Kompetenz ihrer Fachkräfte sind so zum Markenzeichen der deutschen Wirtschaft geworden. Nach wie vor absolvieren rund zwei Drittel unserer jungen Menschen eine duale Lehre in Betrieb und Berufsschule. Viele bilden sich anschließend zum Meister, Techniker, Fachwirt oder technischen Betriebswirt weiter. Das beispielhafte deutsche Berufsbildungssystem wird maßgeblich durch das Engagement von Unternehmern und Betrieben getragen. Deshalb lassen sich die aktuellen Herausforderungen nur unter ständiger Rückkoppelung mit den Sozialpartnern bewältigen.

Eine Kernkompetenz für den Erfolg des Bundesinstituts für Berufsbildung bildet dessen Arbeit auf wissenschaftlicher Grundlage. Dabei sind nicht nur die Rahmenbedingungen für eine unabhängige und ergebnisoffene Forschungstätigkeit geschaffen worden. Es werden darüber hinaus Lösungen für Fragen von praktischer Bedeutung erarbeitet. Ich wünsche dem Bundesinstitut für Berufsbildung für die nächsten 40 Jahre weiterhin Effizienz und eine glückliche Hand.

Ihr



Rainer Brüderle
Bundesminister für Wirtschaft und Technologie

# Grußwort

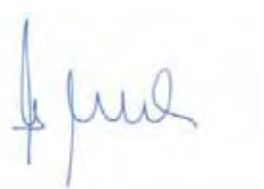


Der Strukturwandel im Beschäftigungssystem und die damit einhergehenden Veränderungen der Anforderungen am Arbeitsplatz zeigen gerade in den letzten Jahren die Bedeutung und den Wert einer umfassenden beruflichen Bildung. Vor dem Hintergrund länderrechtlicher Zuständigkeiten für das berufliche Schulwesen sieht die Kultusministerkonferenz ihre Aufgabe darin, durch Rahmenvereinbarungen zu einer Übereinstimmung der Gestaltung beruflicher Bildung in den Ländern beizutragen. Auf diese Weise wird einerseits die Transparenz der Abschlüsse für den Arbeitsmarkt erhöht, andererseits Mobilität und Flexibilität der sich in der beruflichen Aus- und Weiterbildung befindlichen Jugendlichen und Erwachsenen gefördert.

Die Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung ist seit 1996 ein Schwerpunkt der Arbeit der Kultusministerkonferenz. Das Ziel dabei ist, in Kooperation mit allen Partnern in der dualen Ausbildung die Leistungsfähigkeit des Systems zu steigern und die Betriebe zu ermutigen, mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen.

Hierbei stehen beispielsweise die Mobilitätsförderung im europäischen Kontext sowie die Gestaltung und Umsetzung neuer Berufsbilder in der Ausbildung im Mittelpunkt. Fremdsprachen sind eine der wesentlichen Schlüsselqualifikationen für Beschäftigung und Mobilität. Um die fremdsprachliche Qualifizierung voranzutreiben, hat die Kultusministerkonferenz 1998 das KMK-Fremdsprachenzertifikat in der beruflichen Bildung geschaffen. Es basiert auf dem europäischen Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen des Europarates und deckt zurzeit verschiedene Berufsbereiche in drei Niveaustufen ab. Neue Ausbildungsberufe, das heißt Berufe, für die es keine Vorgängerberufe gibt, stellen erhebliche Herausforderungen für Berufsschulen und Betriebe gleichermaßen dar. Notwendig sind hier rasche und effiziente Qualifizierungsmaßnahmen für das ausbildende und lehrende Personal in beiden Lernorten. Es liegt auf der Hand, diese Qualifizierungsmaßnahmen zwischen Schulen und Betrieben zu koordinieren.

Dies ist nur möglich durch eine enge Zusammenarbeit der Landesinstitute untereinander und mit dem BIBB. Diese nun schon zwölf Jahre bestehende Kooperation ist eine überaus erfolgreiche! Mit seinen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie Beratungsaktivitäten trägt das BIBB dazu bei, durch zukunftsfähige Qualifikationen die wirtschaftliche und berufliche Zukunft der Menschen zu sichern und den Standort Deutschland wettbewerbsfähig zu halten. Ich wünsche mir, dass die Kultusministerkonferenz und das Bundesinstitut für Berufsbildung in Zukunft weiterhin partnerschaftlich ihre gemeinsamen Ziele verfolgen werden, die konstruktive Zusammenarbeit mit Blick auf Reformbemühungen – insbesondere der Kompetenzorientierung in den Ordnungsmitteln – fortsetzen und die Modernisierung der dualen Berufsausbildung in Deutschland vorantreiben.



Dr. Ludwig Spaenle
Präsident der Kultusministerkonferenz
Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus











# 40 Jahre BIBB

## Vom Werden und Wirken

I

# Wer wir waren – wer wir sind – was wir wollen

*Hermann Schmidt, Helmut Pütz, Manfred Kremer*

Eng verbunden mit der 40-jährigen Geschichte des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sind seine vier Präsidenten – Prof. Dr. Hans-Joachim Rosenthal für das BBF sowie Prof. Dr. Hermann Schmidt, Prof. Dr. Helmut Pütz und Manfred Kremer für das BIBB. Letztere haben sich zusammengetan, um anlässlich des 40-jährigen Bestehens die Geschichte des BBF/BIBB aus zeitperspektivischer und ganz persönlicher Sicht zu skizzieren.

## 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung

### *vier Präsidenten*



**Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Joachim Rosenthal**
Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung
Oktober 1970 bis April 1977



**Prof. Dr. Dr. h.c. Hermann Schmidt**
Beauftragter der Bundesregierung für das Bundesinstitut für Berufsbildung
September 1976 bis Juni 1977
Präsident
Juli 1977 bis Dezember 1997



**Prof. Dr. Helmut Pütz**
Präsident
Januar 1998 bis Juni 2005



**Manfred Kremer**
Präsident
seit Juli 2005

### *vier Stellvertreter*



**Prof. Dr. Matthias Rick**
Ständiger Vertreter des Präsidenten und Leiter des Forschungsbereichs
Februar 1978 bis Juni 1987



**Prof. Dr. Helmut Pütz**
Ständiger Vertreter des Präsidenten und Leiter des Forschungsbereichs
Juli 1987 bis Dezember 1997



**Walter Brosi**
Ständiger Vertreter des Präsidenten und Leiter des Forschungsbereichs
Januar 1998 bis Juni 2005



**Prof. Dr. Reinhold Weiß**
Ständiger Vertreter des Präsidenten, Forschungsdirektor
seit September 2005

# Die Jahre 1969 bis 1976

# Vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung zum Bundesinstitut für Berufsbildung

## Berufsbildung zwischen Sozial- und Bildungspolitik

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969, dem das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) seine Entstehung verdankt, stand unter der Federführung des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung und wurde im Bundestagsausschuss gleichen Namens beraten. Die Berufsbildungspolitik des Bundes, soweit sie überhaupt definiert wurde, war Teil der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Bundesarbeitsminister in der Großen Koalition von 1966 bis 1969 war Hans Katzer, Vorsitzender der CDU-Sozialausschüsse, der CDA, des Arbeitnehmerflügels der Union und als solcher gewerkschaftsnah. Für ihn und die im Bundestagsausschuss für das Berufsbildungsgesetz verantwortlichen Berichterstatter Adolf Müller (Remscheid) (CDU) und Harry Lier (SPD) besaß die mit dem Gesetz beabsichtigte Berufsbildungsreform hohe Priorität. Die immer heftiger werdende Debatte um die Struktur des zukünftigen Bildungssystems und die Rolle der Berufsbildung in diesem System unterstützte die Reform, obwohl die Arbeitgeber das Gesetz entschieden ablehnten. Die meisten politischen Initiativen für das Gesetz und seine systembildende Funktion kamen dementsprechend aus den Gewerkschaften, vom Arbeitnehmerflügel der Union und aus der SPD, die die Verabschiedung des Gesetzes wegen der zahlreichen Abstriche allerdings nicht als großen Wurf betrachteten. Die Arbeitgeber behielten mit ihren Kammern das Sagen über die Infrastruktur des Systems, die Finanzierung wurde nicht und die berufliche Weiterbildung kaum thematisiert.

Dass dies dennoch einen Systemwandel bedeutete, wurde der Öffentlichkeit allerdings erst in den siebziger Jahren klar. Mit dem Berufsbildungsgesetz war die betriebliche Berufsbildung zu einem Teil des öffentlichen Bildungssystems erhoben worden und rückte damit erstmals in vollem Umfang in das Blickfeld der Bildungspolitik.

Die mit dem BBF begründete, von Staat und Wirtschaft gemeinsam verantwortete Berufsbildungsforschung bildete einen besonderen Akzent in diesem modernisierten System dualer Berufsausbildung. Als jedoch der Bundeskanzler nach entsprechender Grundgesetzergänzung 1969 erstmals einen Bundesbildungsminister berief, blieb die Verantwortung innerhalb der Bundesregierung für die berufliche Bildung und damit auch für die Gründung und Finanzierung des Instituts zunächst beim Arbeitsminister.

## Berufsbildungsforschung als „Private Public Partnership“

Um die tragende Rolle der Sozialparteien und der Kammern im System der dualen Berufsbildung deutlich herauszustellen, erhielt das BBF die Rechtspersönlichkeit einer *mitgliedschaftlich organisierten bundesunmittelbaren Körperschaft des öffentlichen Rechts*. Ihrem Beschlussgremium, dem Hauptausschuss, gehörten als Mitglieder Arbeitgeberverbände, Kammerorganisationen, Gewerkschaften und Bundesministerien an. Die unmittelbar beteiligten und betroffenen Interessenträger konnten so herangezogen werden, um im Rahmen der staatlichen Rechtsordnung ihre eigenen gemeinsamen und öffentlichen Angelegenheiten zu verwalten. Mit dieser Rechtskonstruktion, die von 1970 bis 1976 Bestand hatte, hat der Deutsche Bundestag eine bis heute einzigartige „Private Public Partnership“ mit weitreichenden Kompetenzen im Berufsbildungssystem geschaffen, was in der Weimarer Republik zwar politisch intendiert war, aber am Widerstand der Arbeitgeber scheiterte.

Die Auswahl der Mitglieder seitens der Arbeitgeber berücksichtigte sowohl die Verbands- als auch die

### Die Mitglieder des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Nach § 61 BBiG in der ursprünglichen Fassung bildeten die Mitglieder des Instituts drei „Bänke":

**Arbeitgeber**
Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI)
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)
Bundesvereinigung der Fachverbände des Deutschen Handwerks (BVH)
Deutscher Handwerkskammertag (DHKT)
Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)

**Gewerkschaften**
Deutsche Angestelltengewerkschaft (DAG)
Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)

**Bund**
Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (bis 1972)
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1973–1976)
Bundesministerium für Wirtschaft

Kammerseite, also für die übrige gewerbliche Wirtschaft BDA, BDI und DIHT und beim Handwerk DHKT und Bundesvereinigung der Fachverbände des Deutschen Handwerks. Um die Parität mit den Arbeitgebern im Hauptausschuss herzustellen, wurden für die Arbeitnehmer nach § 63 BBiG vom DGB vier und von der DAG ein Vertreter in den Hauptausschuss entsandt. Der DGB benannte einen Vertreter des Bundesvorstandes und je einen Vertreter der IG Metall, der IG Chemie und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW).

## Aufgabenteilung zwischen Hauptausschuss und Bundesausschuss für Berufsbildung

Neben dem BBF-Hauptausschuss hatte das BBiG mit dem Bundesausschuss für Berufsbildung ein neues berufsbildungspolitisches Beratungsgremium für die außerschulische berufliche Bildung geschaffen, in dem neben Arbeitgebern, Gewerkschaften und Bundesregierung auch die Länder vertreten waren: jede Gruppe mit fünf Vertretern. Beide Gremien, Hauptausschuss und Bundesausschuss, repräsentierten die neue gemeinsame privat-öffentliche Verantwortung und institutionelle Systemkomponente im dualen System der Berufsausbildung. In den knapp sieben Jahren seiner Existenz erarbeitete der Bundesausschuss für Berufsbildung mit seinen Interpretationen der Bestimmungen des BBiG sowie seinen Beschlüssen und Empfehlungen die grundlegenden Bestandteile für das moderne System der dualen Berufsausbildung und nahm mit seinen Beschlüssen nicht unerheblichen Einfluss auf die Forschungsprojekte des BBF.

Der Bundesausschuss für Berufsbildung konstituierte sich am 23. Januar 1970 und der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung am 11. Februar 1970. Er bestimmte Berlin als Sitz des BBF.



„Die berufliche Aus- und Weiterbildung ist durch die enge Verknüpfung von Lernen und betrieblicher Praxis ein zentrales Instrument zur Fachkräftesicherung in Deutschland. Ihre Funktion erfüllt sie aber nur, wenn sie sich entsprechend den wandelnden Anforderungen und Bedarfen der Arbeits- und Berufswelt weiterentwickelt. Anschaulichstes Beispiel dafür, wie dies gelingt, sind die zahlreichen neuen und modernisierten Ausbildungsberufe: So wurden allein seit 1996 über 60 Ausbildungsberufe neu geschaffen und über 200 modernisiert. Damit wurde nicht nur den Entwicklungen beispielsweise in der Technologie entsprochen. Es ist auch gelungen, neu entstandene Branchen wie beispielsweise die Fitness-Branche oder das Dialogmarketing für die Ausbildung zu erschließen.

In die kontinuierliche Weiterentwicklung der Berufsbildung ist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ganz entscheidend eingeschaltet. Es unterstützt die Sozialpartner und die Bundesregierung sowohl bei der Neuordnung von Berufen als auch bei der Früherkennung von Qualifikationsanforderungen. Aus Modellversuchen und Forschungsprojekten erwachsen Impulse für inhaltliche und strukturelle Veränderungen in der Berufsbildung. Ganz wichtig ist dabei aus Sicht der Arbeitgeber die konsequente Orientierung an der betrieblichen Praxis und ihren Bedarfen. Nur dadurch wird sichergestellt, dass die Ergebnisse der Praxis nutzen und die Berufsbildung insgesamt zur Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und der Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen beiträgt. Garant für den Praxisbezug ist nicht zuletzt die enge Einbindung der Sozialpartner einschließlich zahlreicher direkter Vertreter der Betriebe in die Gremien und die Projektarbeit des BIBB. Die Arbeitgeber nehmen diese Aufgabe sehr ernst und werden auch in Zukunft als verlässliche Partner zur Verfügung stehen.

Ich gratuliere dem BIBB zum 40-jährigen Bestehen ganz herzlich und nehme dieses Jubiläum darüber hinaus gerne zum Anlass, dem BIBB und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die bisherige Arbeit Anerkennung und Dank auszusprechen. Für die Zukunft wünsche ich viel Erfolg."

Dr. Dieter Hundt
Präsident der Bundesvereinigung der
Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)

## „Wer zahlt, schafft an" – gilt nicht für die Forschung im BBF und im BIBB

Obwohl das Mitglied Bund die Kosten für das BBF allein trug, hatte der Gesetzgeber der Bundesregierung im § 63 BBiG nur zwei Vertreter im Hauptausschuss zugestanden und damit schon mit der Zahl der staatlichen Repräsentanten deutlich gemacht, dass um der Effizienz der im BBF betriebenen Berufsbildungsforschung willen den Sozialparteien beim Aufbau des Instituts und der Regelung seiner Angelegenheiten eindeutig der Vorrang gebühren sollte. Die Berufsbildungsforschung, die stark auf die Unterstützung durch die Sozialparteien und Unternehmen angewiesen war, sollte nicht vom Staat dominiert werden. Damit löste der Gesetzgeber vor allem gegenüber den Arbeitgebern ein Versprechen ein, das die Große Koalition im Laufe der Beratungen des von den Arbeitgebern heftig bekämpften BBiG gegeben hatte. Arbeitgeber hatten im Verlauf der politischen Diskussion mehrfach darauf verwiesen, dass der Anteil der Kosten für die Berufsbildungsforschung an den Gesamtkosten der betrieblichen Ausbildung, die überwiegend von den Arbeitgebern getragen werden, relativ gering sei. Deshalb sei die alleinige Finanzierung des BBF durch die Bundesregierung gerechtfertigt. Die Praxisnähe in der Planung und die Umsetzung der Forschungsergebnisse in die Praxis könne darüber hinaus nur durch eine wirksame Mitbestimmung der Sozialparteien im BBF sichergestellt werden. Die Gewerkschaften betrachteten ihre Rolle im BBF ohnehin als Einlösung ihrer Forderung nach Mitbestimmung über die Gegenstände der Berufsbildungsforschung und ihres fünf Jahrzehnte dauernden Kampfes um eine gesetzliche Regelung der betrieblichen Berufsausbildung. Auch sie trugen nicht unerhebliche Personalkosten in der Planungs-, Ausschuss- und Sachverständigenarbeit.

Aus haushaltsrechtlichen Gründen räumte der Gesetzgeber dem für das BBF zuständigen Bundesminister das Recht der Genehmigung des vom Hauptausschuss beschlossenen Forschungsprogramms ein. Für das Arbeitsministerium bis 1972, aber auch nach Übergang der Zuständigkeit auf das Bildungsministerium ab 1973 war dies eher ein formaler Akt. Ein einziges Mal, im Jahre 1978, als der Wechsel vom BBF zum BIBB vollzogen war, hat das Bildungsministerium den Versuch unternommen, mehrere vom Bund favorisierte Forschungsprojekte, die im Hauptausschuss keine Mehrheit erhalten hatten, im Genehmigungsverfahren nachträglich dem Forschungsprogramm hinzuzufügen. Der einmütige Protest der übrigen „Bänke" des Hauptausschusses veranlasste das Ministerium allerdings, darauf zu verzichten.



„Wenn es das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) nicht schon seit 40 Jahren gäbe, der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) würde sich mit Sicherheit vehement für seine Gründung einsetzen. Das BIBB ist seit 1970 eine unverzichtbare Adresse für alle Akteure in der Berufsbildung. Es ist das anerkannte Kompetenzzentrum für die Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Es liefert wissenschaftlich fundierte Analysen und Prognosen, die für alle wichtigen Entscheidungen in der beruflichen Bildung unverzichtbar sind.

Schon 1963 forderte die damalige stellvertretende DGB-Vorsitzende Maria Weber ein unabhängiges Institut für Berufsbildung, in der die paritätische Mitarbeit der Sozialpartner selbstverständlich ist. Ende der 60er-Jahre schlossen sich immer mehr „Lehrlinge" zusammen, um Widerstand gegen Missstände in der Ausbildung zu organisieren. Diese Lehrlingsbewegung sorgte mit dafür, dass 1969 das erste Berufsbildungsgesetz in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft trat. Dieses Gesetz war die Grundlage für die Gründung eines Instituts für Berufsbildung.

Heute, 40 Jahre später, zeigt sich, dass dies ein wichtiger Baustein für die große Akzeptanz der beruflichen Bildung in Deutschland war und ist. Vor allem die Verknüpfung von Forschung und Praxis macht die Stärke des BIBB aus. Die Beteiligung der Sozialpartner – und damit der Berufspraxis – in der Forschungskonzeption ist einmalig. Auch die Zusammenarbeit im „Parlament der Berufsbildung" – dem BIBB-Hauptausschuss – ist trotz vieler Kontroversen in der Sache stets zielorientiert gewesen. Dieses Alleinstellungsmerkmal gilt es zu erhalten, um die Qualität der beruflichen Bildung im Sinne der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer weiter zu verbessern. Bei der Einführung und Neuordnung von Berufen muss von allen Beteiligten das Konsensprinzip eingehalten werden.

Weltweit genießt das System der dualen Berufsbildung einen exzellenten Ruf. Dennoch gibt es weiterhin großen Reformbedarf: Die Schaffung und Finanzierung von genügend Ausbildungsplätzen, die Qualität der beruflichen Ausbildung und die Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik stehen dabei ganz oben auf der Tagesordnung. Der DGB wünscht dem BIBB und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in diesem Sinne viel Erfolg und ein gutes Gelingen bei der Mitgestaltung der beruflichen Bildung in Deutschland."

Michael Sommer
Vorsitzender des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB)

## Die Wahl von Prof. Lutz zum Präsidenten



Verantwortlich für die Durchführung der Aufgaben und die Vertretung nach außen sowie Partner des Hauptausschusses war nach den Vorschriften des BBiG der Präsident.

Der Hauptausschuss wählte in einer seiner ersten Amtshandlungen im Frühjahr 1970 den Gründer und Direktor des Münchener Instituts für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF), Prof. Dr. Burkart Lutz, einstimmig zum Präsidenten. Lutz, der in den 60er-Jahren durch eine Serie von Veröffentlichungen in Publikumszeitschriften über die Lehrlingsmisere in Deutschland über die Fachwelt hinaus einer größeren Öffentlichkeit bekannt geworden war, legte ein detailliertes Konzept für das BBF vor, gab jedoch wegen der Unvereinbarkeit seiner Vorstellungen mit denen des Arbeitsministeriums, unter anderem über seine eigene Rolle als Institutsleiter und Wissenschaftler und die Ausstattung der Stellen für die leitenden Wissenschaftler, seinen Auftrag im Juli 1970 zurück und trat sein Amt nicht an.

Solange die Position des Präsidenten nicht besetzt war, wurden notwendige Leitungsentscheidungen von den beiden Vorsitzenden des Hauptausschusses, Rechtsanwalt Wilhelm Herbst (BDA) und Felix Kempf (DGB) (vgl. Interview in Kapitel III) getroffen. Vor allen Dingen bereiteten sie in enger Zusammenarbeit mit einem vom Arbeitsministerium entsandten Personalfachmann die Einstellung der rund 131 Beschäftigten vor.

Übersicht zur Haushaltswirtschaft im Haushaltsjahr 1971

| Zweckbestimmung | Soll DM | Ist DM |
|---|---|---|
| Einnahmen | | |
| Zuschuß des Bundes an das BBF | 6 999 600 | 5 289 494 |
| Personalausgaben | 3 098 900 | 2 574 306 |
| Sächliche Verwaltungsausgaben | 1 440 700 | 1 064 026 |
| Zuweisungen und Zuschüsse für laufende Zwecke | 1 565 000 | 1 275 866 |
| Ausgaben für Investitionen | 895 000 | 375 295 |
| Gesamtausgaben | 6 999 600 | 5 289 494 |

## Die Wahl von Prof. Rosenthal zum Präsidenten



Auf der Suche nach einem wissenschaftlich wie praktisch in der Lehre, Planung, Durchführung und Verwaltung der Berufsbildung erfahrenen Wissenschaftler wurde der Hauptausschuss kurz nach der Absage von Lutz fündig. Er wählte den Professor für Berufspädagogik an der Universität Hannover, Dr. Hans-Joachim Rosenthal, zum Präsidenten des BBF. Rosenthal war Maschinenbauingenieur und hatte als Berufsschuldirektor, Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium und als Entwicklungshilfe-Berater des Bundeswirtschaftsministeriums umfangreiche Erfahrungen. Unmittelbar nach seiner Wahl, die zusammen mit einer Reihe weiterer wichtiger Beschlüsse für die Aufgaben des BBF in einer legendären Nachtsitzung des Hauptausschusses in der DAG-Schule Großhansdorf bei Hamburg („Großhansdorfer Beschlüsse“) erfolgte, nahm Rosenthal Kontakt zu den designierten Hauptabteilungsleitern auf, mit denen er sich nach seiner Ernennung durch den Bundespräsidenten und seiner Amtseinführung am 1. Oktober 1970 wöchentlich in Berlin traf, um den Aufbau des Instituts voranzutreiben. Er trat sein Amt im Gebäude am Flughafen Tempelhof an, wo das Institut vorübergehend untergebracht war. Aus Platzmangel bezog das Institut außerdem Räume in der Gitschiner Straße, bevor es 1973 am Fehrbelliner Platz in der Nachbarschaft des Berliner Innensenators, des Rathauses Wilmersdorf und der Bundesversicherungsanstalt für Angestellte seine endgültige Berliner Bleibe fand.



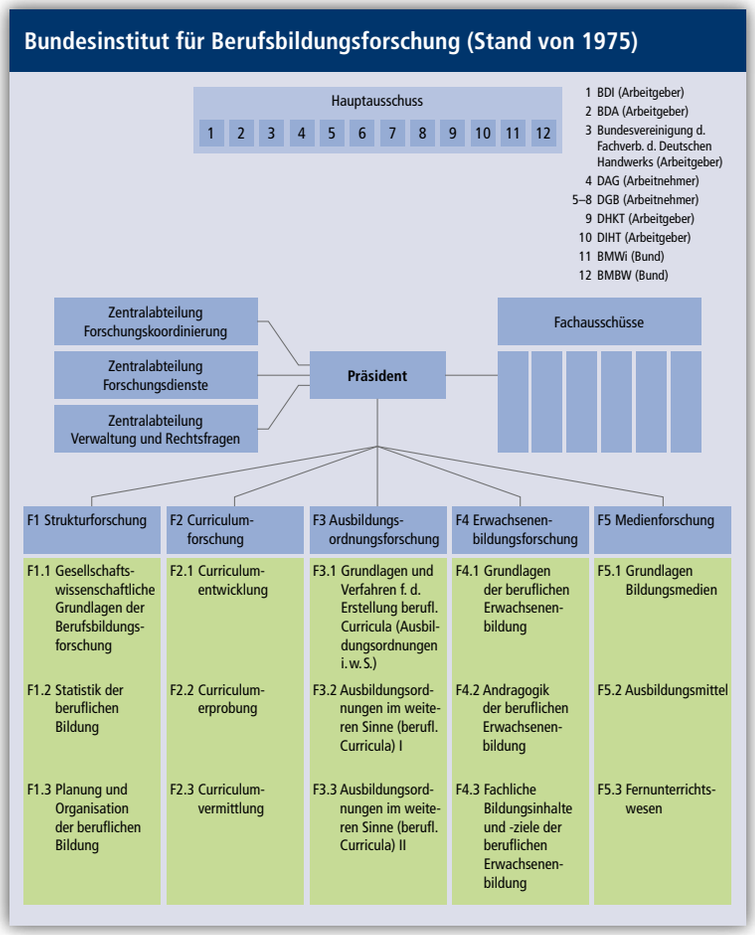




Platz der Luftbrücke, Gitschiner Straße, Fehrbelliner Platz

## Organisations- und Personalpolitik des Hauptausschusses

Der Grundeinstellung der Bundesregierung zur Rolle der Sozialparteien im BBF entsprach es, dass sie den vom gewählten Präsidenten Burkart Lutz ausgearbeiteten und von den Sozialpartnern im Hauptausschuss übernommenen Vorschlag für die Organisation des BBF in fünf Hauptabteilungen (HA) akzeptierte.



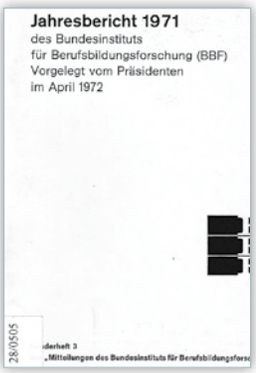

Die Besetzung der Hauptabteilungsleiterstellen wurde ebenfalls vom Hauptausschuss paritätisch mit zwei Fachleuten aus dem Arbeitgeberlager (HA 3 und 4), zwei aus den Gewerkschaften (HA 1 und 2) und einem „neutralen" Vertreter aus der Arbeitsverwaltung (HA 5) vorgenommen. Lutz wirkte bei der Auswahl mit. Nach dem Willen des Hauptausschusses und des gewählten Präsidenten sollten der Präsident und sie das „Direktorium" bilden, das das Institut in gemeinsamer Verantwortung leitet.

Die Sozialparteien bekannten sich ausdrücklich dazu, keine ausgewiesenen Wissenschaftler in die Leitung der Forschungshauptabteilungen zu berufen. Nach Auffassung des Hauptausschusses galt es zunächst, Vertrauen für die neue Institution aufzubauen und Verständnis für die Ziele der Berufsbildungsforschung in den Verbänden, bei Betriebsräten, in den Unternehmen zu schaffen und so das Forschungsfeld zu definieren. Für diese Aufgabe, die den Hauptabteilungsleitern zugedacht war, hielt der Hauptausschuss eher betriebserfahrene Verbandsvertreter und Gewerkschafter für geeignet als Hochschullehrer. Unter der Leitung des als renommierter Wissenschaftler ausgewiesenen Präsidenten sollte hingegen die neue Disziplin Berufsbildungsforschung entwickelt und aufgebaut und mit jungen Wissenschaftlern aus den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen besetzt werden. Diese wiederum sollten durch betriebserfahrenes Fachpersonal unterstützt werden.

Gewisse Erfahrungen auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen betrieblicher Ausbildung brachten die Arbeitgeber mit ihrer „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsbildung" (ABB) in Bonn ein, die seit mehr als zwei Jahrzehnten Ordnungsmittel, Lehrgänge und Ausbildungsmittel für die betriebliche Berufsausbildung und in den 60er-Jahren auch die ersten Forschungsansätze hierfür entwickelt hatte. Die ABB wurde auf Wunsch der Arbeitgeber vom BBF übernommen. Die Hälfte der etwa 15 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zog 1970/71 vom Rhein an die Spree und bildete den Kern der neuen Hauptabteilung „Ausbildungsordnungsforschung". Erfahrene Mitarbeiter des Medieninstituts der Länder, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht FWU, wechselten zum BBF und bauten in der HA 5 Medienkompetenz auf. Die übrigen Hauptabteilungen nahmen ihre Projekte ohne institutionelle Vorerfahrungen in Angriff.

## Aufbauarbeit unter schwierigen Bedingungen

Der Hauptausschuss nahm seine Aufgaben mit großem Engagement wahr. In sechs zwei- und mehrtägigen Sitzungen pro Jahr präzisierte er 1970 bis 1972 durch die Beschlüsse zur Satzung des BBF, zu den Richtlinien für die Amtsführung des Präsidenten und zur Ge-







schäftsordnung seine Vorstellungen über die Ziele, Aufgaben und Durchführung der Berufsbildungsforschung innerhalb des weiten Rahmens, den das BBiG gesteckt hatte. Darüber hinaus beschloss er die jährlichen Forschungsprogramme, in denen die Gruppen ihre Desiderate formulierten. Allerdings beschloss der Hauptausschuss damals ein Verfahren für die Erarbeitung und Beschlussfassung des Forschungsprogramms, das sich als ein Hemmnis für die Entwicklung und Durchführung einer zeitnahen und flexiblen Berufsbildungsforschung erweisen sollte. Jedes Projekt wurde mit detaillierter Zielsetzung und einem Zeitrahmen von einem eigens eingerichteten Forschungsausschuss diskutiert und beschlossen und dann in einem Forschungsprogramm zusammengefasst, das einmal im Jahr vom Hauptausschuss beschlossen wurde. Dieses Verfahren führte dazu, dass zwischen Projektidee und Arbeitsaufnahme oft mehr als ein Jahr verstrich und die Budgetplanung einen Vorlauf von zwei Jahren hatte und dementsprechend erschwert war. Der Hauptausschuss konnte sich nicht entschließen, dem Beispiel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) zu folgen, dessen Gremien vom Direktor vorgeschlagene Forschungskorridore beschlossen, die dann von den Wissenschaftlern zeitnah mit konkreten Projekten „gefüllt“ wurden. Die vom Hauptausschuss verfolgte Absicht, mit seinen Projektbeschlüssen „sicherzugehen“, hatte zur Folge, dass sich die Projekte von der Planungsphase bis zur Vorlage der Ergebnisse über Gebühr lange hinzogen, was wiederum auf allen Seiten zu Kritik führte, vor allem vonseiten der Politik, aber auch aus den Verbänden und Gewerkschaften, die das Verfahren zu verantworten hatten.

Neben diesen durch das Beschlussverfahren des Hauptausschusses verursachten Startschwierigkeiten sorgten die durch die Insellage Berlins noch verstärkten Probleme bei der Anwerbung von in der betrieblichen Berufsausbildung erfahrenen Wissenschaftlern oder wissenschaftlich ausgebildetem Personal dafür, dass sich der Beginn zahlreicher bereits 1970 beschlossener Projekte bis 1971 und 1972 verzögerte. Die Kritik am BBF wuchs. Im Forschungsprogramm setzten die Arbeitgeber ihre Schwerpunkte in der Ausbildungsordnungsforschung, während die Gewerkschaften eher Projekte in den Bereichen Grundlagen- und Strukturforschung und Curriculumforschung favorisierten. In der Ausbildungsmittelforschung setzten beide Sozialpartner eigene Akzente.

## Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen – Erwartungen an das BBF

In dem kurz nach der Gründung des BBF veröffentlichten „Aktionsprogramm Berufliche Bildung“ beschreibt der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung die Erwartungen der Bundesregierung an die beiden Forschungsinstitute in seinem Geschäftsbereich:

> *„Eine umfassend angelegte systematische Berufsbildungsforschung ist Vorbedingung und Instrument für eine ständige Reform der Berufsbildung. Sie liefert die für die Planung erforderlichen Daten und gibt Entscheidungshilfen für die Lösung berufsbildungspolitischer Probleme. Sie hat sich auf alle Erscheinungen und Tatbestände des beruflichen Bildungswesens zu erstrecken und muss sich neben der Grundlagenforschung vor allem mit den Inhalten und Zielen der Berufsbildung, den Mitteln für ihre Durchführung und der laufenden Anpassung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung befassen.“*
> *„Die Bundesregierung hat deshalb das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung in Berlin errichtet. Das Institut wird auch Grundlagen für die Berufsbildungsplanung erarbeiten. Diese sollen zusammen mit den Erkenntnissen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sicherstellen, dass die Jugendlichen eine Ausbildung mit Zukunft erhalten.“*

Hier wurde deutlich gemacht, dass die beiden Institute, die sich als staatliche Einrichtungen unter Mitwirkung der Sozialparteien mit dem Beruf als Forschungsgegenstand befassten, nicht in einen Wettbewerb treten, son-

dern sich in ihren Forschungsbemühungen gegenseitig ergänzen und miteinander kooperieren sollten. Das IAB befasste sich mit der Verwertung von beruflichen Qualifikationen, mit dem Bedarf des Arbeitsmarktes und den Qualifikationsstrukturen der Beschäftigten, während es die Aufgabe des BBF war, die Prozesse des Zustandekommens eben jener Qualifikationen zu beschreiben und zu optimieren, Inhalte und Ziele von Qualifikationsstandards zu ermitteln und der Entwicklung anzupassen. Das IAB war bereits 1967 auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes gegründet worden und verfügte, anders als das BBF mit den mehr als 400 Arbeitsämtern, über eine ansehnliche „Datensammelbasis“ für seine Forschungsarbeiten. Sein Direktor Dieter Mertens und zahlreiche Kolleginnen und Kollegen haben von Beginn an die Forschungsentwicklung im BBF begleitet, gefördert und außerordentlich positiv beeinflusst. Bald wurde das IAB zum wichtigsten Kooperationspartner des BBF und später des BIBB.

Wer die Arbeit des BBF, und zwar die des Hauptausschusses wie die des Präsidenten und der Mitarbeiterschaft, in den ersten Jahren beurteilen will, muss das bildungspolitische Umfeld jener Jahre mit in den Blick nehmen. Ein Umfeld, das von der von Georg Picht angekündigten „bildungspolitischen Katastrophe“ und der von ihm, Hellmut Becker, Ralf Dahrendorf, Friedrich Edding, Herwig Blankertz und anderen ausgelösten Debatte, von den auslaufenden Erschütterungen der Studentenrevolte der 68er, nicht zuletzt aber von der Aufbruchstimmung gekennzeichnet war, die die neue sozialliberale Bundesregierung Brandt/Scheel im Land erzeugte. Bundeskanzler Brandt skizzierte als erster Bundeskanzler in seiner Regierungserklärung die neue Rolle der Bundesregierung in der Bildungspolitik.

Zum ersten Mal in der noch jungen Geschichte der Bundesrepublik berief der Kanzler einen Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Dies war nach einer entsprechenden Ergänzung des Grundgesetzes möglich geworden. Das Ministerium betrieb Bildungsplanungspolitik. Die Berufsbildungspolitik blieb jedoch zunächst beim Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.

Die Grundsätze und Ziele der neuen Bildungspolitik der Bundesregierung wurden der Öffentlichkeit programmatisch im „Bildungsbericht ’70“ des Bildungsministers, im „Sozialbericht 1970“ und im „Aktionsprogramm Berufliche Bildung“ des Arbeitsministers präsentiert. Blaupausen für eine Bildungspolitik des Bundes waren seit Beginn der 60er-Jahre vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungswesen und ab 1965 von seinem Nachfolger, dem Deutschen Bildungsrat, vorgelegt worden. Mit seinen Empfehlungen „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ (1969) und seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) unterstützte der Bildungsrat die Forderungen der Reformkräfte in der Bildungspolitik, die sich – wie die Gewerkschaften – bereits seit Längerem für eine breite schulisch vermittelte berufliche Grundbildung (Berufsgrundschuljahr),



Lehrlinge sollen nicht schlechter als Schüler behandelt werden

Der Bildungsrat fordert mehr öffentliche Verantwortung für ihre Ausbildung / Von Brigitte Beer

die Integration beruflicher und studienvorbereitender Bildungsgänge in der Oberstufe des Bildungssystems (Kollegstufe) und eine umlagenfinanzierte Berufsausbildung in Betrieben einsetzten.

Der DGB sprach sich auf seinem Kongress 1972 definitiv für die flächendeckende Einführung des Berufsgrundschuljahres als erstem Jahr der Berufsausbildung aus. Das Land Niedersachsen und der Freistaat Bayern begannen konkret mit diesem Ausbau.

In der Regierungskommission des Bildungsrates hatten Bund und Länder erste gemeinsame Planungserfahrungen gesammelt, die sie ab 1970 in die Arbeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) als dem ersten gesamtstaatlichen Instrument zur Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen einbringen konnten. Erstes Ziel der BLK war es, einen gemeinsamen Bildungsgesamtplan von Bund und Ländern zu erstellen, der dem Bildungssystem eine moderne Struktur geben sollte. Neue Bildungsziele, moderne Curricula und in der beruflichen Bildung verbesserte Qualität und neue Ausbildungsordnungen standen auf der Agenda.

Ein wesentliches Instrument der Bildungsplanung sahen Bund und Länder in Modellversuchen im Bildungswesen, die gemeinsam geplant und finanziert, aber von den Ländern in eigener Zuständigkeit durchgeführt wurden. In diesem Zusammenhang kam dem Bund seine eigene Zuständigkeit für die außerschulische berufliche Bildung zustatten. Im Bundeshaushalt 1971 wurden erstmals dem Arbeitsministerium und dem Bildungsministerium Mittel für sogenannte „Wirtschaftsmodellversuche in der beruflichen Bildung“ zur Verfügung gestellt, die es dem Bund ermöglichten, seinen eigenen planerischen Vorstellungen in der beruflichen Bildung in betrieblichen Modellversuchen Gestalt zu verleihen.

## Die Rolle des BBF im Reformaufbruch der Jahre 1970 bis 1976




Im reformbereiten Umfeld dieser Jahre wurde die Aufnahme der Arbeiten durch das BBF von der Fachöffentlichkeit und der Politik mit Spannung und großen Hoffnungen begleitet. In dem bereits erwähnten „Aktionsprogramm Berufliche Bildung“ konkretisierte die Bundesregierung ihre Erwartungen an das Forschungsprogramm des BBF. Es werde „Grundlagen für die Berufsbildungsplanung erarbeiten“, die Bundesregierung werde sich bei der Erarbeitung der Ausbildungsordnungen „auf die wissenschaftlichen Vorarbeiten des BBF stützen können“, sie werde Grundsätze für eine wirksame Überwachung der Berufsausbildung „unter Beteiligung des BBF erarbeiten“, sie werde dafür sorgen, dass „die in der Praxis dringend benötigten Ausbildungsmittel erarbeitet werden“ und sich dafür einsetzen, „dass das BBF für den Aufbau einer Programmbibliothek und die Entwicklung programmierter Teile von Zwischen- und Abschlussprüfungen sowie programmierter Ausbildungsmittel Initiativen ergreift“. Schließlich versprach der Arbeitsminister, „den Ausbau und die qualitative Verbesserung des berufsbildenden Fernunterrichts u. a. durch das BBF (zu) fördern“.

Wenngleich das BBF die Vielzahl dieser Forderungen in den ersten Aufbaujahren nicht erfüllen und nicht gleich mit wichtigen Forschungsergebnissen aufwarten konnte, entwickelte es sich bereits 1971/72 durch






die laufende Rekrutierung zahlreicher Fachleute mit Praxiserfahrung in der beruflichen Bildung und junger engagierter Wissenschaftler zu einer Institution, deren Beratung von vielen in Anspruch genommen wurde. Dazu trugen auch jene Projekte bei, die die neu eingestellten Berufsbildungsforscher zum Teil halbfertig „mitgebracht“ hatten, wie etwa die Ausbildungsordnungsprojekte der ABB in den elektrotechnischen, landwirtschaftlichen und Textilberufen sowie die Lehrgangsprojekte der ABB oder Lehrfilmprojekte von „FWU Film und Bild“. Aber auch neue, im BBF entwickelte Ideen, wie etwa der kombinierte Einsatz von Ausbildungsmitteln in sogenannten Mehrmediensystemen für die Berufsfelder Metall und Elektrotechnik, stießen auf Interesse in der Fachwelt. Darüber hinaus bot sich das BBF für die wissenschaftliche Begleitung der von der Bundesregierung geförderten Wirtschaftsmodellversuche in der beruflichen Bildung an, indem es in der Hauptabteilung Curriculumforschung erste Konzepte einer Handlungsforschung entwickelte. Deren Umsetzung wurde nicht nur begleitend beobachtet und dokumentiert, sondern es wurden mit den handelnden Personen im Dialog auch neue methodische Ansätze entworfen.

Der Mangel an verlässlichen Daten für die Vorbereitung von Rechtsverordnungen und Regierungsprogrammen, wie etwa über die Zahl, regionale Verteilung und Trägerschaft der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) oder die Zahl der hauptberuflichen Ausbilder in Unternehmen, veranlassten die Bundesministerien immer wieder, Anfragen an das BBF zu richten und für deren Bearbeitung zusätzliche Projektmittel zur Verfügung zu stellen. Schon früh machte sich dabei Mangel im gesetzlichen Auftrag des BBF bemerkbar, der die

Durchführung von Entwicklungsaufgaben erschwerte oder gar ausschloss. Das BBiG hatte dem Institut zwar die Aufgabe Berufsbildungsforschung uneingeschränkt übertragen, nicht jedoch die für die Umsetzung von Forschungsergebnissen notwendigen eindeutig definierten Entwicklungsaufgaben wie etwa die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen, den Aufbau einer Berufsbildungsstatistik oder die Förderung beruflicher Bildungseinrichtungen. Viele Vorhaben, die vom Hauptausschuss einstimmig beschlossen wurden, mussten als Forschungsprojekte deklariert werden, obwohl es Entwicklungsprojekte waren. Schon früh rügte der Bundesrechnungshof dieses Vorgehen. Gleichzeitig bemängelte er die Praxis der Bundesministerien, die Entwicklungsprojekte ihrer Programme selbst durchzuführen, obwohl es sich hierbei nicht mehr um ministerielle Aufgaben handle.

Viele Reformprojekte verlangten nach einem kompetenten Projektträger, etwa die Abstimmung von Ausbildungsordnungen des Bundes mit den Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen, die bereits 1971 zwischen Arbeitsministerium, Bildungsministerium und KMK in einem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll“ vereinbart worden war, aber in Verhandlungen zwischen Bund und Ländern über die konkrete Durchführung stecken blieb. Dies führte zu Überlegungen in der Bundesregierung, das BBF zu einem Bund-Länder-Institut umzugründen, die der DIHT 1973 zur politischen Forderung erhob. Vorschläge dieser Art, die auch nach der Umwandlung des BBF ins BIBB vom Bildungsministerium weiter verfolgt wurden, wiesen die Länder jedoch entschieden zurück. Weitere Aufgaben des „Aktionsprogramms“ waren zwar auf das BBF zugeschnitten, ohne dass es jedoch die Instrumente und die Zuständigkeit dafür hatte. 1972 erließ die Bundesregierung z. B. eine *Ausbildereignungsverordnung* (AEVO) (vgl. den Beitrag von Bahl/Blötz/Ulmer) und legte Förderprogramme für überbetriebliche Ausbildungsstätten (vgl. den Beitrag von Brandes/Kanschat/Kath) und Modellversuche (vgl. den Beitrag von Dehnbostel/Diettrich/Holz) auf, die der inhaltlichen Ausgestaltung und Umsetzung bedurften. In Ermangelung einer entsprechenden Rechtsgrundlage für das BBF führte das BMBW diese Aufgaben ab 1973 selbst durch.

## Von der Arbeits- und Sozialpolitik zur Bildungspolitik 1972

Bundeskanzler Brandt setzte nach seiner Wiederwahl 1972 einen Schwerpunkt seiner Reformen auf die berufliche Bildung und bündelte die Zuständigkeit hierfür beim Bildungsminister. Auch der Wirtschaftsminister gab einen Teil seiner Zuständigkeiten ab, nämlich die Förderung der Investitionskosten für die ÜBS und den Erlass von Fortbildungsordnungen nach BBiG. Nach heftigen Auseinandersetzungen mit dem BMBW behielten der Wirtschaftsminister wie auch die anderen Fachminister jedoch die fachliche Zuständigkeit für Ausbildungsordnungen in der gewerblichen Wirtschaft, dank der Unterstützung der Kammern und Arbeitgeberverbände.

Die Umsetzung des „Aktionsprogramms Berufliche Bildung“ war inzwischen überfällig und die Rufe nach einem kompetenten Projektträger wurden noch drängender, zumal die schleppende Umsetzung der beschlossenen Reformen zunehmend in die öffentliche Kritik geriet. Da dies nicht von heute auf morgen möglich erschien, hatte die Umsetzung des Aktionsprogramms Priorität. Der Bildungsminister, um eine Entschärfung der immer heftiger umkämpften Frage der Einführung eines Berufsgrundschuljahres bemüht, einigte sich mit den Ländern auf eine modellhafte Erprobung der verschiedenen Formen beruflicher Grundbildung. Die Länder stimmten u. a. dem Vorschlag des BMBW für die modellhafte Erprobung einer einheitlichen beruflichen Grundbildung im Berufsfeld Elektrotechnik zu, wofür ein Modell im BBF erarbeitet worden war. Dieses Berufsfeld bot sich an, weil hierfür 1972 die erste vom BBF in Kooperation mit den Sozialparteien fertiggestellte Ausbildungsordnung mit einer Stufenausbildung erlassen worden war. Die Finanzierung des Modellversuchs, an dem alle Länder beteiligt waren, übernahm der BMBW, der die Lehrergehälter als die notwendige Gegenfinanzierung der Länder anerkannte.

Das vom BBF entwickelte „Mehrmediensystem Elektrotechnik“ wurde als curriculare Vorgabe und das BBF als wissenschaftlicher Begleiter der Durchführung des Modellversuchs von den Ländern akzeptiert. Diese Funktion des BBF als eines sowohl für den schulischen

wie für den betrieblichen Bereich arbeitenden Instituts für Forschung und Entwicklung blieb leider ein einmaliges Ereignis. Zwar begleitete das BBF noch einen zweiten Modellversuch, einen Vergleich von schulischer und dual-kooperativer Grundbildung in Wolfsburg, doch es waren genau diese fachlich einwandfrei durchgeführten Arbeiten des BBF, die in den Berufsschulen allenthalben Anklang fanden und deshalb bei den Kultusbürokratien der Länder die Alarmglocken läuten ließen. Dieses bis in die zweite Hälfte der 70er-Jahre laufende Modellversuchsprogramm machte das BBF bundesweit in den Berufsschulen bekannt, mehr als es manchen Ländern lieb war. Mit der Übertragung der Förderung von Wirtschaftsmodellversuchen auf das BIBB im Jahre 1976 drangen die Länder dann auch darauf, dass das BIBB seine Aktivitäten auf diesen Bereich beschränkte.

Im Direktorium des BBF gingen die Auffassungen über den Aufbau des Instituts, über den Umgang mit den zugegeben unzureichenden gesetzlichen Grundlagen, die Prioritäten in der Berufsbildungsforschung und die Personalpolitik weit auseinander. Die enge Bindung der Hauptabteilungsleiter an ihre jeweilige „Bank“ im Hauptausschuss erschwerte es dem Präsidenten, seine Vorstellungen durchzusetzen. Diese Auseinandersetzungen blieben nicht ohne Auswirkungen auf die Arbeit des Instituts, sodass sich ab 1975 die beiden Vorsitzenden des Hauptausschusses und der Vertreter des Bildungsministeriums im Hauptausschuss genötigt sahen, sich regelmäßig mit dem Präsidenten zu treffen und Absprachen über Themen zu vereinbaren, die im Direktorium nicht mehr einvernehmlich geregelt werden konnten. Damit beendete der Hauptausschuss de facto selbst die von ihm eingeführte Praxis des kollegialen Leitungsorgans „Direktorium“ unter Vorsitz des Präsidenten. Formal blieb das Direktorium bis zum Ende des BBF bestehen, hatte aber im letzten Jahr bereits seine Entscheidungsbefugnis verloren.

## Novellierung des Berufsbildungsgesetzes – Ausbildungsplatzförderungsgesetz

Die von Bundeskanzler Willy Brandt im Januar 1973 angekündigte Novellierung des BBiG und damit auch eine erweiterte gesetzliche Grundlage für das BBF



**Der Streit um die Lehrlingsausbildung**

Ein Kompromiß zwischen den Ministern Rohde und Friderichs ist nicht in Sicht / Von Peter Hort

AZ OD Politik 13. JAN. 1975

BONN, im Januar

Nachdem die Freien Demokraten zu ahresanfang den Sozialdemokraten in er Mitbestimmungsfrage den Fehdeandschuh hingeworfen hatten, gab es in paar Tage später von einem zweien Kriegsschauplatz der Koalition erreulichere Nachrichten: Wissenschaftsminister Rohde (SPD) ließ austreuen, daß sein Streit mit Wirtschaftsminister Friderichs (FDP) über ie Reform der beruflichen Bildung ald beigelegt werden könne. Dem bald ertiggestellten Referentenentwurf ines neuen Berufsbildungsgesetzes önne Friderichs zustimmen. In der rage der Finanzierung der Ausbilung sei ein Kompromiß gefunden orden. In die gleiche Fanfare blies tegierungssprecher Böllling. Am Wochenende sagte er, Rohde und Friderichs hätten eine grundsätzliche „Ausbildungssteuer“ rechnen, die die Ertragslage weiter belaste und die Lust, Lehrlinge auszubilden, empfindlich dämpfe.

Auch die von Rohde vorgeschlagene „Bundesanstalt für Berufsbildung“ (nach dem Vorbild der „Bundesanstalt für Arbeit“ in Nürnberg) stößt bei den Industrie- und Handelskammern und Handwerkskammern auf Kritik. Diese Bundesanstalt, die ihren Sitz vermutlich in Bonn haben soll, wird nach den Vorstellungen Rohdes von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Lehrern drittelparitätisch besetzt. Sie soll statistisches Material sammeln, jährlich einen Bericht über die berufliche Bildung in der Bundesrepublik anfertigen und die geplante „Umlage“ von 0,5 oder 0,25 Prozent der Bruttolohn- und Gehaltssumme bei den Betrieben einsammeln. Die Umlage dient dazu, die bisher ein-

„Instanzenzug“ mit weitgehenden Einflußmöglichkeiten auf die Auswahl der überbetrieblichen Ausbildungsplätze das Lehrprogramm, den Etat und die Einstellung sowie Abberufung des Lehrpersonals. Daß Rohde jetzt statt der früher diskutierten staatlichen Organisation eine Selbstverwaltungslösung anpeilt, tut dem Machtzuwachs der Gewerkschaften keinen Abbruch. Dagegen hat Wirtschaftsminister Friderichs — vielleicht taktisch nicht immer geschickt — gekämpft, und es ist nicht einzusehen, warum er es nun nicht mehr tun sollte.

Wieweit die Weichen im zweigleisigen System der Berufsbildung bereits auf die überbetriebliche (sprich: staatliche) Schiene gestellt sind, geht schließlich aus dem sechs Seiten langen Fragenkatalog hervor, den Rohde

wurde vom BMBW im Herbst 1973 durch die Vorlage sogenannter Markierungspunkte konkretisiert, die wegen der angekündigten erheblichen Einschränkungen der Kammerkompetenzen auf heftige Gegenwehr und totale Blockade aus dem Arbeitgeberlager stießen. Erst der Kanzlerwechsel Brandt/Schmidt und der damit verbundene Wechsel der Bildungsminister von Klaus von Dohnanyi zu Helmut Rohde brachten die Gespräche mit den Sozialparteien wieder in Gang. In den von Rohde im Herbst 1974 vorgelegten „Leitlinien zur Bildungspolitik“ wurden die „Markierungspunkte“ weitgehend zurückgenommen. Sie führten zu einer Novelle des BBiG, in der neben einer Reihe von kleineren Reformen als wesentliche Neuerungen die Drohung mit einer Ausbildungsabgabe für nicht ausbildende Unternehmen und der Entwurf für ein neues „Bundesinstitut für Berufsbildung“ mit einem Katalog operativer Aufgaben beschrieben wurde. Nach einer der heftigsten Auseinandersetzungen zwischen Regierung und Arbeitgeberlager, die je in der Berufsbildungspolitik geführt wurden, verabschiedete der Bundestag das Gesetz im April 1976 mit Koalitionsmehrheit. Die Unionsmehrheit



FAZ DU Wirtschaft 18. FEB. 1975

**Noch eine Behörde?**

Sch. Bildungsminister Helmut Rohde ist mit seinem Plan, die Reform der Berufsausbildung mit der Errichtung einer Bundesanstalt für Berufsausbildung zu verknüpfen, gescheitert. Weder der Wirtschaftsminister noch die Arbeitgeber konnten sich für eine solch übergeordnete Behörde begeistern. Unter dem Vorsitz des Bundeskanzlers hat man sich vielmehr zu dem Kompromiß durchgerungen, eine nachgeordnete Bundesbehörde zu schaffen, in der die Länder sowie je elf Arbeitgeber und Arbeitnehmer mitwirken sollen. Warum sich die Gesprächspartner bei der Reform der Berufsausbildung jedoch so sehr an der Einrichtung einer neuen Behörde festgebissen haben, ist nur schwer einzusehen. Anscheinend gilt eine Reform nur dann als gelungen, wenn sie gleichzeitig einen behördlichen „Überbau“ besitzt, obwohl uns eine Behörde bei der Reform der Berufsausbildung keinen Schritt weiterbringt. Was wir brauchen, sind neue Lehrstellen, nicht jedoch neue Posten für hochdotierte Beamte. Die Personalausgaben bei Bund, Ländern und Gemeinden wachsen uns ohnehin schon über den Kopf. Das voraussichtliche Rekorddefizit der öffentlichen Haushalte von mehr als 50 Milliarden DM in diesem Jahr ist offenbar noch nicht hoch genug.

im Bundesrat versagte ihm jedoch einen Monat später die Zustimmung. Die Bundesregierung brachte kurz darauf ein nach ihrer Auffassung zustimmungsfreies „Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APlFG)“ in den Bundestag ein, das nur die Grundlagen für das neue „Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)“, einen Berufsbildungsbericht und statistische Erhebungen sowie die Erhebung der Berufsbildungsabgabe enthielt. Die Abgabe sollte erhoben werden, wenn das Ausbildungsplatzangebot nicht ausreichen würde. Bereits am 30. Juni 1976 wurde das Gesetz verabschiedet. Es trat am 9. September 1976 in Kraft und beendete defacto die Existenz des BBF, das – ein Kuriosum der Gesetzgebung – formal noch ein halbes Jahr bis zum Rücktritt von Präsident Rosenthal als „Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung“ existierte.

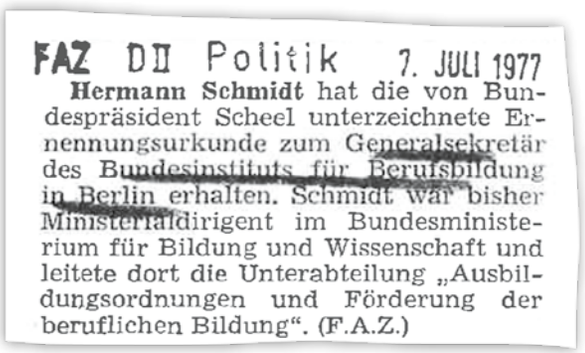
Noch im September 1976 wurde der Autor dieses Beitrags vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft für die Übergangszeit als „Beauftragter der Bundesregierung“ mit der Leitung des neuen Instituts betraut. Nach der Zustimmung des Hauptausschusses wurde er am 1. Juli 1977 zum Präsidenten des BIBB



Überreichung der Ernennungsurkunde durch Helmut Rohde, Bundesbildungsminister (r.); v.l. Hermann Schmidt, Reinhold Mayerle, Wirtschaftsministerium BW, Maria Weber, stellv. Vorsitzende des DGB, RA Helmut Brumhard, Kuratorium der dt. Wirtschaft für Berufsbildung

ernannt. Diese Startphase war von hektischen Verhandlungen mit den Alliierten über den zukünftigen Status des Instituts („keine hoheitlichen Aufgaben in Berlin“), dem Rücktritt von Präsident Rosenthal und dem Aufbau einer Dienststelle des Instituts in Bonn geprägt.

Wie immer in solchen Umbruchsituationen gab es auch anekdotisch Berichtenswertes. Bildungsminister Rohde wollte neben dem Generalsekretär der KMK und dem Generalsekretär der BLK einen Generalsekretär für die berufliche Bildung installieren und schrieb die Funktionsbezeichnung „Generalsekretär“ für den Leiter des BIBB ins Ausbildungsplatzförderungsgesetz. Innenminister Maihofer beharrte jedoch darauf, dass die Amtsbezeichnung des Institutsleiters, wie bei allen oberen Bundesbehörden, „Präsident“ laute. „Wenn sich der Präsident allerdings die Funktionsbezeichnung Generalsekretär zulegt, werde ich keine Einwände geltend machen“, so der Innenminister. Mit der Bestallungsurkunde ernannte daraufhin der Bundespräsident den



FAZ DII Politik 7. JULI 1977

**Hermann Schmidt** hat die von Bundespräsident Scheel unterzeichnete Ernennungsurkunde zum Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin erhalten. Schmidt war bisher Ministerialdirigent im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und leitete dort die Unterabteilung „Ausbildungsordnungen und Förderung der beruflichen Bildung“. (F.A.Z.)

**„Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung als Generalsekretär“.**

Walter Scheel, der damals das höchste Amt im Staat bekleidete, machte sich bei einem Empfang der Präsidenten der Berliner Bundesbehörden im Schloss Bellevue über die BIBB-Urkunde lustig und bezeichnete sie als ein „Unikum, das es wohl nur in der Berufsbildung gibt“. Er habe sie nur nach einigem Drängen seines Staatssekretärs unterschrieben. Damit war die berufliche Bildung für die Anwesenden wieder da, wo sie für die meisten schon immer gewesen war: unter den Exoten.

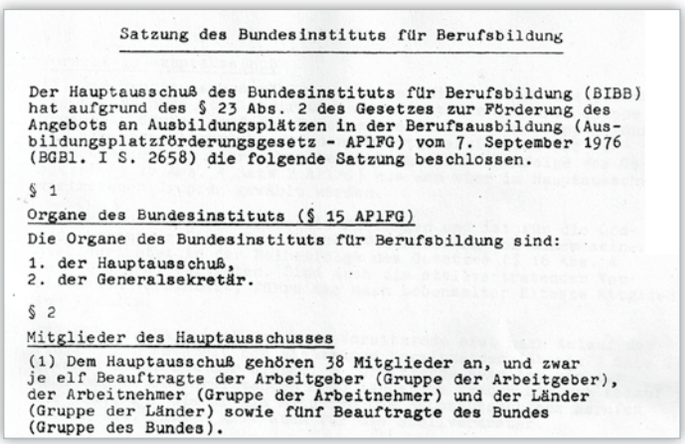
# Die Jahre 1977 bis 1987

## Das Bundesinstitut für Berufsbildung als „andere“ Forschungseinrichtung



Verabschiedung des Hauptausschusses des BBF und Konstituierung des Hauptausschusses des BIBB am 16.12.1976; v. l. Karl Wilhelm Herbst, Helmut Rohde, Hermann Schmidt

Dem neu gegründeten Bundesinstitut für Berufsbildung schrieb das APlFG von 1976 außer der Berufsbildungsforschung einen ganzen Katalog von Entwicklungsaufgaben zu, die von der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen über die Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten (ÜBS) und Modellversuchen sowie die Vorbereitung des jährlichen Berufsbildungsberichtes bis zur Mitwirkung beim Aufbau einer Berufsbildungsstatistik reichten. Mit diesem Katalog waren die zentralen Felder beschrieben, auf die das BIBB von nun an sein Forschungsinteresse und seine wissenschaftliche Beratung konzentrierte. An Beispielen aus der Strukturforschung und der Ausbildungsordnungsforschung soll hier exemplarisch die Umsetzung der wissenschaftlichen Arbeitsergebnisse des BIBB in die Berufsbildungspolitik und die Berufsbildungspraxis dieses Jahrzehnts dargestellt werden. Weitere wesentliche Aspekte der Forschungs- und Entwicklungsarbeit des BIBB in dieser Zeit sind in den einzelnen themenspezifischen Beiträgen dieser Publikation enthalten.



Satzung des Bundesinstituts für Berufsbildung

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat aufgrund des § 23 Abs. 2 des Gesetzes zur Förderung des Angebots an Ausbildungsplätzen in der Berufsausbildung (Ausbildungsplatzförderungsgesetz - APlFG) vom 7. September 1976 (BGBl. I S. 2658) die folgende Satzung beschlossen.

§ 1

Organe des Bundesinstituts (§ 15 APlFG)

Die Organe des Bundesinstituts für Berufsbildung sind:

1. der Hauptausschuß,
2. der Generalsekretär.

§ 2

Mitglieder des Hauptausschusses

(1) Dem Hauptausschuß gehören 38 Mitglieder an, und zwar je elf Beauftragte der Arbeitgeber (Gruppe der Arbeitgeber), der Arbeitnehmer (Gruppe der Arbeitnehmer) und der Länder (Gruppe der Länder) sowie fünf Beauftragte des Bundes (Gruppe des Bundes).

### Intransparenter Ausbildungsmarkt – veraltete Ausbildungsordnungen

In zwei Bereichen, in denen die Kontroversen zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften, Bundesregierung und Deutschem Bundestag besonders heftig ausgetragen wurden, erwarteten alle Seiten vom BIBB wissenschaftliche Beratung und Argumentationshilfen für ihre jeweils stark divergierenden Auffassungen und tatkräftige Unterstützung: bei der Herstellung von Transparenz auf dem jährlich hart umkämpften Ausbildungsstellenmarkt (vgl. hierzu den Beitrag von Brandes/Kanschat/Kath) und bei der Modernisierung der stark veralteten Ausbildungsordnungen (vgl. den Beitrag von Frank/Kremer/Paulini-Schlottau).

Anfang 1977 betraf dies zunächst den ersten Berufsbildungsbericht, der die Grundlage für die Entscheidung der Bundesregierung über die Auslösung der im APlFG vorgesehenen Berufsbildungsabgabe bildete. Das Gesetz sah vor, dass die Abgabe erhoben werden konnte, wenn das Angebot an Ausbildungsplätzen die Nachfrage nicht um mindestens 12,5 Prozent übersteige. Trotz einer Steigerung des Angebots um über 30.000 Plätze wurde die ebenfalls erheblich gestiegene Nachfrage nicht gedeckt, geschweige denn übertroffen. Aber was waren die konkreten Zahlen über Angebot und Nachfrage? Das BIBB stützte sich bei der Vorbereitung des Berichts auf die von der Bundesanstalt für Arbeit gesammelten Meldungen der Arbeitsämter. Was dort nicht gemeldet war, wurde nicht registriert. Die Gewerkschaften forderten eine entsprechende Meldepflicht von Angebot und Nachfrage. Die Nutzlosigkeit eines solchen Vorhabens





Ärger mit Dr. Schmidt

Nervosität um das Lehrstellen-Angebot

**Nicht vor Ende September wird man zuverlässig wissen, wie sich 1977 Angebot und Nachfrage bei Lehrstellen verhalten. Aber schon jetzt wird mit Zahlen spekuliert — teils aus handfestem Interesse, teils aus Leichtfertigkeit.**

Die Startlöcher erwiesen sich als Fettnäpfchen: Dr. Hermann Schmidt, Generalsekretär des neugeschaffenen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), sorgte mit seinem Einstand bei der Bonner Presse für einigen Ärger. Der bisherige Unterabteilungsleiter in Rohdes Bildungsministerium plauderte [illegible] kümmert über ein Thema [illegible] troffenen und [illegible]

lag jedoch auf der Hand und wurde von der Politik nicht ernsthaft erwogen. Die Meldung war schließlich nicht ausschlaggebend, da die Unternehmen allein darüber entschieden, ob und mit wem sie die Stellen besetzten.

Obwohl das Angebot immer erheblich unter der im Gesetz genannten Marke blieb, nutzte die Bundesregierung in den Jahren 1977 bis 1979 die Kannvorschrift des Gesetzes und entschied, dass keine Abgabe erhoben werde. Sie erkannte damit die beachtlichen Anstrengungen der Ausbildungsbetriebe an, wurde wegen dieser Entscheidung von Teilen der Öffentlichkeit und den Gewerkschaften aber heftig attackiert.

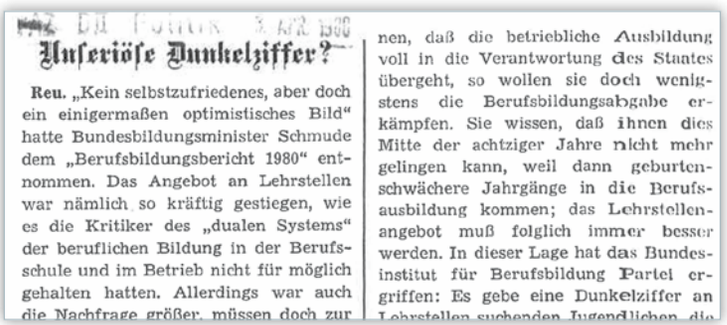
## Die im Dunkeln sieht man nicht – unerwünschte Forschungsergebnisse

Das BIBB geriet ebenfalls in die Kritik, weil es keinen Forschungsbeitrag dazu geleistet habe, die von keiner Seite geleugnete Dunkelziffer der von den Arbeitsämtern nicht erfassten Jugendlichen ohne Ausbildung zu ermitteln.

Im Jahre 1978 begann deshalb der Leiter der Hauptabteilung Strukturforschung, Laszlo Alex, auf der Grundlage von Erhebungen unter den Entlass-Jahrgängen und umfassenden Berechnungen zum Verbleib der Schulabgänger ein valides Schätzverfahren zu entwickeln, das im Frühjahr 1980 erste verlässliche Ergebnisse brachte. Insgesamt 732.300 Jugendliche, ermittelten Alex und Kollegen, suchten 1980 einen Ausbildungsplatz, rund 72.000 mehr als im Berufsbildungsbericht angegeben. Damit lag das Angebot nicht leicht über der nach dem Gesetz ermittelten Nachfrage, wie im Entwurf des Berufsbildungsberichts zu lesen war, sondern um 7,5 Prozent darunter. Da es sich um ein „wesentliches Ergebnis“ der Forschungsarbeit des BIBB handelte, dessen Veröffentlichung Gesetz und Satzung vom BIBB verlangten, teilte Präsident Hermann Schmidt dem BMBW vier Wochen vor der Veröffentlichung Ende März 1980 dieses Vorhaben mit und geriet sofort unter einen enormen politischen Druck, das Ergebnis nicht zu veröffentlichen, weil es nicht auf gesicherter Datengrundlage zustande gekommen sei. Nach eingehender Diskussion im BIBB wurden die Zahlen veröffentlicht. Ein starkes Presseecho stellte vor allem die bisherige Politik der Bundesregierung in Bezug auf die Berufsbildungsabgabe infrage, was eine nachhaltige Verstimmung zwischen BMBW und BIBB sowie Teilen des Hauptausschusses und dem Präsidenten zur Folge hatte. Das Ministerium stellte im Einklang mit den Arbeitgebern die Seriosität der wissenschaftlichen Arbeit, die Validität der Erhebungsdaten und das Schätzverfahren infrage und befand mit Blick auf die Jugendlichen, wenn deren Ausbildungswunsch nicht einmal so groß sei, dass sie sich beim Arbeitsamt meldeten, könnten sie nicht erwarten, in eine Statistik „einzugehen“. Zu Hilfe kam ein international anerkannter Kollege, der in Wissenschaftlerkreisen wie in der Politik einen hervorragenden Ruf genoss. Es war der Direktor des IAB, Dieter Mertens, der den von Alex angewandten Methoden Validität und dem Vorgehen des BIBB Seriosität bescheinigte. Durch den Spruch des Bundesverfassungsgerichts vom 10.12.1980 zur Nichtigkeit des APlFG verlor die alljährliche Feststellung der Angebots-Nachfrage-Relation in Bezug auf eine Berufsbildungsabgabe an Bedeutung, sodass die vom BIBB entwickelten Instrumentarien zur Gewinnung aussagekräftigerer Daten zur Nachfrage nach Ausbildungsplätzen nun entspannter gesehen und fortan auch eingesetzt wurden.



Bundesbildungsminister Jürgen Schmude (1.v.l) besucht im Juni 1978 das BIBB und spricht vor dem Hauptausschuss



Unseriöse Dunkelziffer?

**Reu.** „Kein selbstzufriedenes, aber doch ein einigermaßen optimistisches Bild“ hatte Bundesbildungsminister Schmude dem „Berufsbildungsbericht 1980“ entnommen. Das Angebot an Lehrstellen war nämlich so kräftig gestiegen, wie es die Kritiker des „dualen Systems“ der beruflichen Bildung in der Berufsschule und im Betrieb nicht für möglich gehalten hatten. Allerdings war auch die Nachfrage größer, müssen doch zur

nen, daß die betriebliche Ausbildung voll in die Verantwortung des Staates übergeht, so wollen sie doch wenigstens die Berufsbildungsabgabe erkämpfen. Sie wissen, daß ihnen dies Mitte der achtziger Jahre nicht mehr gelingen kann, weil dann geburtenschwächere Jahrgänge in die Berufsausbildung kommen; das Lehrstellenangebot muß folglich immer besser werden. In dieser Lage hat das Bundesinstitut für Berufsbildung Partei ergriffen: Es gebe eine Dunkelziffer an Lehrstellen suchenden Jugendlichen, die

## Neuordnung der Metall- und Elektroberufe – wissenschaftliche Vorbereitung und Durchführung in Zusammenarbeit mit Gesamtmetall und IG Metall

Bei der Gründung des BIBB 1976 war der technisch-arbeitsorganisatorische Wandel, beispielsweise das Vordringen der CNC (Computer Numerical Control) Technologie, in vollem Gange. Sie revolutionierte seit Anfang der 70er-Jahre die Produktion zunächst in der Automobilindustrie in Deutschland und drang zunehmend in andere Bereiche vor. Die Auswirkungen von CNC auf die Arbeitsorganisation und den Qualifikationsbedarf wurden von den Avantgarde-Industrien mithilfe der Hersteller während der Einführung der neuen Technologie in Eigenregie bewältigt, aber die Engpässe wurden immer größer. Der auf Anordnung des Ingenieurs arbeitende Facharbeiter war out, die selbstständig planende, durchführende und kontrollierende Fachkraft am Personal Computer war gefragt. Konnten das Facharbeiter/-innen noch bewältigen oder mussten Techniker her? Die Vereinigung der metallverarbeitenden Arbeitgeber, Gesamtmetall, und die Industriegewerkschaft Metall (IGM) einigten sich nach mehrjährigen Verhandlungen unter dem steigenden Druck aus der Praxis 1978 auf eine Neuordnung der Metall- und Elektroberufe mit dem Ziel, den veränderten und anspruchsvolleren Anforderungen gerecht zu werden. Die Elektroberufe waren erst 1972 neu geregelt worden, aber noch nach dem nunmehr veralteten Facharbeiterbild und als Stufenausbildung. Eine Neuregelung der Metallberufe stand seit Jahrzehnten aus. Gesamtmetall und IGM informierten das BIBB über ihre Vereinbarung zur Neuordnung und forderten es auf, mit den vorbereitenden Forschungsarbeiten zu beginnen. Das umfangreichste Forschungsprojekt und Entwicklungsvorhaben der Institutsgeschichte wurde 1979 begonnen.










Eine Serie von Forschungsprojekten diente in den Folgejahren der Sammlung von Daten in den großen Berufsfeldern Metall und Elektrotechnik, die immerhin 54 (Metall 42 und Elektro 12) Berufe umfassten. Mehr als eine halbe Million Daten wurden bei Funktionsanalysen in den vorhandenen Berufen, Gesprächen mit Praktikern, Verbänden, Wissenschaftlern als relevant für eine zukünftige Neuordnung ermittelt. Gleichzeitig bahnte sich ein Konflikt zwischen Gesamtmetall und IG Metall über die Zahl der zukünftigen Berufe an. IGM brachte die relativ geringe Zahl der DDR-Grundberufe Metall ins Gespräch, Gesamtmetall wollte die Zahl der Berufe nicht so stark reduzieren. Während der Streit an Tarifverhandlungen erinnerte, wandten die Wissenschaftler um Hermann Benner im BIBB analytische Verfahren (Diskriminanz-, Cluster-, Rang- und Häufigkeitsanalysen) an, um die Menge der erfassten Daten aus den Funktionsanalysen Technikbereichen in den Berufsfeldern zuzuordnen, etwa der Produktionstechnik, der Wartung, dem Schiffsbau, der Kfz-Technik. Auf diese Weise wurden acht Technikbereiche im Feld Metall und vier im Feld Elektro beschrieben, die als Grundlage für die Zuordnung von berufstypischen Kompetenzen dienten. Die Arbeiten dauerten vier Jahre, von 1979 bis 1983, und wurden mit zunehmender Dauer von den nicht unmittelbar Beteiligten in der Berufsbildungspolitik zum Anlass ständig heftiger werdender Kritik am BIBB genommen. Hier bewährte sich zum ersten Male die BIBB-typische Art der Forschung, die den Gegenstand ihres wissenschaftlichen Interesses nicht nur beobachtet und beschreibt, sondern in das Forschungsgeschehen einbezieht. Ohne die Unterstützung der unmittelbar Beteiligten, Gesamtmetall und IG Metall, wäre die Arbeit des BIBB nicht erfolgreich gewesen. Sie öffneten Forschungsfelder, stellten Daten zur Verfügung und halfen bei der Aufbereitung durch eine Vielzahl Sachverständiger.

Als gegen Ende der Forschungsarbeiten die zukünftigen Berufsstrukturen 1983 deutlich wurden, einigten sich Gesamtmetall und IG Metall auf sechs technikbezogene breite Grundbildungen im Berufsfeld Metall, die in der Fachbildung zu 17 Berufsprofilen führen sollten. Im Berufsfeld Elektro waren es vier Grundbildungen mit acht Profilen. Die Bundesregierung beauftragte das BIBB 1984 mit der Ausarbeitung der Ausbildungsordnungen und deren Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Länder. In den Arbeitsgruppen, die im BIBB gebildet wurden, for-

mulierten rund 180 Sachverständige von Gesamtmetall und IG Metall gemeinsam mit den Fachleuten des BIBB zehn neue Ausbildungsordnungen mit 25 Berufsprofilen, die mit den entsprechenden neuen Rahmenlehrplänen der Kultusminister abgestimmt wurden. Die alten Ordnungsmittel wurden dadurch abgelöst. Dieser Prozess dauerte noch einmal zwei Jahre und stand in ständiger Kritik, wieder vornehmlich aus der Politik, wegen der zu langen Dauer. Welch grundlegende Veränderung hier vor sich ging, interessierte dabei wenig. Den schwierigsten Teil dieses Prozesses, die Kommunikation der neuen Ausbildungsziele und – ein unerhörter Vorgang – die Ablösung der traditionellen Facharbeiterbezeichnungen wie Dreher, Fräser, Werkzeugmacher, übernahmen Gesamtmetall und IG Metall, die bis zum Start der neuen Ausbildung 1987 über 1.200 Veranstaltungen von Flensburg bis Bad Reichenhall organisierten, um die Unternehmen und die Beschäftigten von der Notwendigkeit dieser Jahrhundertreform zu überzeugen. Das grundlegend Neue dieser Reform war das Ausbildungsziel, das in dieser Form bisher nur oberhalb der Technikerebene anzutreffen war: Der Facharbeiter/die Facharbeiterin sollte von nun an durch die Ausbildung in die Lage versetzt werden, seine/ihre „beruflichen Aufgaben selbstständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren“. Ab 1987 wurde dieses anspruchsvolle Ziel nach und nach bei Neuordnungen auch für die übrigen Berufe verbindlich eingeführt.

## Die Evaluierung des BIBB 1985/86

Inzwischen hatte 1982 die Bundesregierung gewechselt, und das Klima, das bereits zwischen sozialliberaler Regierung und BIBB oft angespannt war, wurde noch frostiger. Der Deutschlandtag der Jungen Union und die CSU forderten nichts weniger als die Auflösung des BIBB. Der Haushaltsausschuss des Bundestages versachlichte die Debatte und verlangte eine Evaluierung der Berufsbildungsforschung und der Wirtschaftlichkeit der Geschäftsführung des BIBB.

Bundesministerin Dr. Dorothee Wilms berief daraufhin eine Evaluierungskommission, die mit Hochschulprofessoren unterschiedlicher Disziplinen (u. a. Ökonomie, Soziologie, Wirtschaftspädagogik) besetzt war und von dem Wirtschaftswissenschaftler Horst Albach geleitet wurde. Nachdem die Sozialparteien darauf bestanden hatten, an der Evaluierung beteiligt zu werden, wurden je zwei Sachverständige der Arbeitgeber und Gewerkschaften in die Kommission berufen. Wer nun angenommen hätte, die Kommission befasse sich insbesondere mit dem größten und innovativsten Forschungsprojekt des BIBB, das der Vorbereitung eines Paradigmenwechsels der Ziele dualer Berufsausbildung und einer umwälzenden Neuordnung der größten technischen Berufsfelder diente, sah sich getäuscht. Eine umfassende Überprüfung aller Projekte und Vorhaben des BIBB, die sich über ein Jahr erstreckte und sehr detailliert alle Aktivitäten des Instituts erfasste, ging eher in die Breite als in die Tiefe. Im Verlauf des Verfahrens bescheinigte Albach dem Präsidenten des BIBB ein „Prisoner’s Dilemma“, weil er mit seinem Forschungsprogramm zwischen den widerstreitenden Forschungsinteressen der Arbeitgeber und Gewerkschaften gefangen sei. Die besondere Art der BIBB-Forschung zu würdigen war nicht die Sache der Hochschulforschung.







Die Evaluierung endete mit viel Kritik, einigem Lob und der Feststellung, das BIBB werde gebraucht. Dies war der für die Politik entscheidende Punkt. Die Existenz des Instituts wurde fortan nicht mehr infrage gestellt. Wie beinahe jede Evaluierung brachte auch diese für die Forschungsarbeit des Instituts zahlreiche wichtige und für die Weiterentwicklung nützliche Hinweise, die bei der Neukonzipierung der Forschung im BIBB ab 1987 aufgenommen wurden.



Bundespräsident Richard von Weizsäcker und Bundesministerin Dorothee Wilms besuchen am 9.9.1985 das BIBB in Berlin

# Die Jahre 1987 bis 2005

## Das Bundesinstitut für Berufsbildung im Umbau, im Umbruch, im Umzug

„Wer bewahren will, muss verändern!“ – das galt auch für das Bundesinstitut für Berufsbildung in den Jahren 1987 bis 2005. Besser sollte diese Maxime aber lauten: Wer Gutes und Bewährtes von früher und heute erhalten will, der muss sich für eine gute und bessere Zukunft vom Überholten trennen und Neues wagen! Hat das BIBB das in diesen 18 Jahren vielfältiger sozialer und politischer Umbrüche, auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Betrieben und beruflichen Schulen, geleistet?

Mitte 1987 löste Helmut Pütz Matthias Rick als stellvertretenden Institutsleiter, als „Ständigen Vertreter des Präsidenten“ Hermann Schmidt, in der Funktion als „Leiter des Forschungsbereichs“ ab. Einen „Forschungsdirektor“ gab es nicht, weil die Generierung von BIBB-Forschungsprojekten als kollegialer Prozess aller Wissenschaftler des Instituts und die Forschungsprojekt-Beschlüsse in Auseinandersetzung mit dem BIBB-Forschungs„unter“ausschuss, dem Hauptausschuss sowie dem BMBF erfolgten. Die Personalveränderung hing auch mit dem Wunsch der seit 1982 amtierenden CDU/CSU-Bundesregierung zusammen, das Institutsleitungspersonal politisch ausgewogener als zuvor zu gestalten.



Neuer Leiter des Forschungsbereichs und Vertreter des Generalsekretärs

Am 9. Juni 1987 nahm Herr **Dr. Helmut Pütz** seine Tätigkeit im Bundesinstitut für Berufsbildung als Leiter des Forschungsbereichs und ständiger Vertreter des Generalsekretärs, Dr. Hermann Schmidt, auf. Der erste stellvertretende Leiter des Instituts war Prof. Dr. Matthias Rick, der 1986 die Leitung des Goetheinstituts in Bangalore/Indien übernahm.

Der Wechsel fiel in eine Phase heftiger Diskussionen innerhalb und außerhalb des BIBB: Denn kurz zuvor hatte die Evaluierungskommission unter Horst Albach (Foto rechts) der Forschungsarbeit des Instituts zwar bescheinigt, dass sie „berechtigt und in ihrem Praxisbezug erfolgreich“ sei, andererseits sei sie aber nicht effizient und wissenschaftlich genug, sei unter forschungsstrategischen Gesichtspunkten zu beliebig und vernachlässige einige wichtige Forschungsthemen.



Prof. Dr. hc. mult. Horst Albach



Kommission zur Untersuchung der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung
Juli 1985 bis Juni 1986

Weil die Albach-Kommission damals schon den grundlegenden Fehler machte (aus finanziellen und egoistischen Universitätsinteressen?), die angewandte, an der Praxis der Berufsbildung orientierte Forschung des BIBB an der völlig inadäquaten Messlatte der Universitätsforschung zu bewerten, wurde sie der Arbeit des Instituts nicht gerecht und ignorierte die sehr spezifischen bundesgesetzlichen Vorgaben an das Institut. Die Kommission übersah auch, dass Berufsbildungsforschung des BIBB nicht selten Auftrags- und Ressortforschung war und sein musste.

Weil die Albach-Kommission den spezifischen Auftrag und Charakter der BIBB-Forschung offensichtlich verfehlt hatte, hatten der Institutsleiter und die wissenschaftlichen Mitarbeiter, der Hauptausschuss mit den Sozialparteien Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie das Ministerium sozusagen leichtes Spiel, in einer gemeinsamen „konzertierten Aktion“ den größten Teil der Beanstandungen der Kommission zurückzuweisen.

### Die Forschung wird neu aufgestellt

Nach der externen Institutskritik ging es der Leitung und den Mitarbeitern darum, die Arbeitsqualität zu verbessern und eine spezifische Corporate Identity zu entwickeln. Das sollte dadurch geschehen – so die damalige Erklärung des neuen Stellvertreters Mitte 1987 –, dass die guten Arbeitsleistungen der Mitarbeiter fortgeführt und noch verbessert würden, um das Ansehen des Instituts zu erhalten, zu stärken und

auszubauen. Intern sollte das durch eine gegenseitige faire, offene und kritische Zusammenarbeit erreicht werden. Selbstverständlich für alle Beteiligten sollte aber auch sein, in der wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Arbeit des BIBB strikt unabhängig von den politischen und sozialen Parteien sowie von der Bundesregierung zu bleiben. Gleichzeitig wurde die inhaltliche Diskussion zu Forschungsschwerpunkten und Forschungskorridoren intensiviert. Im Zusammenhang damit wurden entsprechende Schwerpunkte der Institutsarbeit definiert.

### Schwerpunkte der Institutsarbeit

- Strukturforschung und -entwicklung mit den Prioritäten: Problemlösung an der „2. Schwelle", weitere berufliche Qualifizierung in den ersten Berufsjahren, Verbesserung der Berufsberatung und der Mobilität der Jugendlichen, Entwicklung neuer gewerblicher und kaufmännischer Berufe
- Verbesserung der Lernverfahren in der beruflichen Bildung im Hinblick auf die Ansprüche von Ausbildungsplatzbewerbern mit höheren schulischen Qualifikationen, mit Benachteiligungen sowie mit höherem Bewerbungsalter (junge Erwachsene)
- Intensivierung der Berufsbildungsforschung zur Vorbereitung von Ausbildungsordnungen und Fortbildungsverordnungen
- Ausbau der Forschung, Entwicklung und Beratung auf den Feldern Ausbildungsmedien, Ausbilderqualifizierung und Überbetriebliche Berufsbildungsstätten
- Verbesserung der Beratungs- und Serviceleistungen für die Bundesregierung, gerade auch für den jährlichen Berufsbildungsbericht
- Weiterentwicklung der BIBB-Organisation, dabei auch Berücksichtigung und Umsetzung der guten Vorschläge der Albach-Kommission zu Organisationsentwicklung, Nutzung der „elektronischen Datenverarbeitung (EDV)" sowie Optimierung der Personalausstattung des Instituts

Die kontinuierliche Verbesserung der Forschungsarbeit des BIBB in „Forschungsfeldern" und „Forschungsprioritäten" bedeutete in diesen und in den folgenden Jahren einen permanenten Diskussions- und Entwicklungsprozess für das Institut bis hin zu den „Forschungskorridoren", die Ende der 90er-Jahre unter der maßgeblichen Initiative von Walter Brosi, dem damaligen Leiter des Forschungsbereichs und stellvertretenden Institutsleiter, gestaltet wurden. Die Grundlage zu dieser Fortschreibung der Forschungsarbeit hatte er mit dem informativen „BIBB-Forschungsdelphi" (BWP 1/2002) gelegt.




Die interne Analyse der Forschungsarbeit und -qualität des BIBB Ende der 80er-Jahre offenbarte die dringende Notwendigkeit eines inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Neubeginns. In basisdemokratischer Weise wurden unter intensiver Mitarbeit der wissenschaftlichen Mitarbeiter in Forschungsarbeitsgruppen („Forschungsschwerpunktkonferenzen"), seit 1990 auch in Leitungs-Klausurtagungen im Tagungszentrum des „Internationalen Bundes" in Bogensee bei Berlin, Forschungsfelder der beruflichen Bildung definiert, konkrete Forschungsprioritäten festgelegt und abgeleitete Forschungsfragen beschlossen, die häufig in Forschungsprojekte der Mitarbeiter einmündeten.

Dieses alles wurde innerhalb des Instituts, aber auch in Auseinandersetzung mit seinen Gremien und dem Bundesministerium stufenweise erarbeitet. Die Entwicklungen und Festlegungen erfolgten im permanenten Spannungsfeld zwischen der Berufsbildungspraxis mit ihrer Umsetzung und Durchführung einerseits und der Berufsbildungsforschung mit ihrer Forschungspraxis andererseits. Dem steigenden Beratungsbedarf der Praxis musste das BIBB mit schnellen Ergebnissen seiner angewandten Forschung entsprechen. Dabei hatte es selbst einen steigenden Informationsbedarf aus der Praxis. Im genannten Spannungsfeld musste es mit Daten und Theorien, also auch mit Forschung, für die berufliche Planungs- und Realisierungspraxis gezielte Konzeptentwicklung sowie Konzeptberatung leisten.

## Eng geschnittene Projektthemen versus breit angelegte Forschungsfelder

Nach vielfältigen internen und externen Diskussionen wurden zunächst sechs Forschungsschwerpunkte mit inhaltlich ausformulierten Forschungsfragen und Forschungsdesiderate festgelegt. Die einzelnen Erarbeitungsgänge und die Themen können hier nicht im Einzelnen dargestellt werden. Jedenfalls stellte sich nach einiger Zeit heraus, dass die Forschungsschwerpunkte

Ende der 80er-Jahre zu breit angelegt waren und deshalb zu enger gefassten Prioritäten komprimiert werden mussten. So entstanden beispielsweise zur BIBB-Forschungssteuerung bis Mitte der 90er-Jahre (1994: „Mittelfristiges Forschungskonzept“/1996 Forschungsprioritäten) drei Forschungsprioritäten.

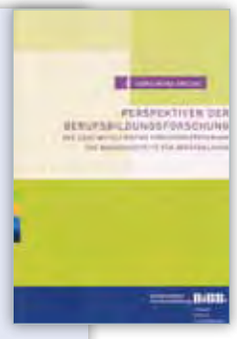
## Forschungsprioritäten

- Mobilitätspfade und berufliche Karrierewege für beruflich Qualifizierte
- Neue Berufe – neue Beschäftigungsfelder
- Individualisierung und Differenzierung beruflicher Bildungsgänge durch curriculare, organisatorische und didaktische Maßnahmen

Es ist einleuchtend, dass derart allgemein gefasste Forschungsprioritäten durch detaillierte Forschungs-„Projekt“-Fragen auf die Ebene konkreter Forschungsfelder heruntergebrochen werden mussten. Das geschah auch, beispielsweise mit folgenden Forschungsprojekt-Einzelfragen:

- Konkrete Realisierung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung;
- Praxis der Personalrekrutierung von Großbetrieben, Anrechenbarkeit von Abschlüssen;
- Ausbildungsberufe und Qualifizierungsmöglichkeiten für produktions-, personen- und sozialorientierte Dienstleistungen, neue Berufstätigkeiten und -tätigkeitsfelder;
- Berufsausbildungsangebote für lernstarke und lernschwache Jugendliche, Zusatzqualifikationen, neue Lernformen, „Arbeiten und Lernen“

Nach langwierigen Auseinandersetzungen der BIBB-Forscher, auch mit anderen Experten der Berufsbildungsforschung zu der Frage: eng geschnittene Forschungsprojektthemen versus breit angelegte Forschungsfelder – entschied sich das BIBB vor 2005, auf Vorschlag von Brosi, für breit gefächerte sieben „Forschungskorridore“, die viel Raum für individuelle Forschungsprojekte der Institutsmitarbeiter, aber auch für flexible Forschungsthemenwahl der Berufsbildungs-Community ermöglichten (vgl. Übersicht)




*Forschungskorridor 1*: Ziele, Rahmen und Ordnung der Berufsbildung

z. B. aufeinander aufbauendes, gleichwertiges und integriertes System moderner Ausbildungsberufe und Weiterbildungsmöglichkeiten

*Forschungskorridor 2*: Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen

z. B. Analysen des Entwicklungspotenzials, des Qualifizierungsbedarfs und der Veränderung von Berufsprofilen

*Forschungskorridor 3:* Qualifizierungs- und Bildungsverhalten, Berufsverläufe und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten: Beschäftigungsfähigkeit durch lebenslanges Lernen

z. B. Beobachtung, Analyse und Dokumentation des Bildungsverhaltens von Individuen und Institutionen

*Forschungskorridor 4:* Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft – Gestaltung beruflicher Aus- und Weiterbildung im Wandel

z. B. Gestaltung lebenslanger Lernprozesse, sowohl des formalisierten als auch des informellen Lernens

*Forschungskorridor 5:* Förderung beruflicher Qualifizierung, Evaluation und wissenschaftliche Begleitung bildungspolitischer Programme

z. B. Analysen und Evaluation staatlicher Förderprogramme in der beruflichen Bildung

*Forschungskorridor 6*: Internationalität der Berufsbildung

z. B. internationale Vergleichsforschung

*Forschungskorridor 7*: Informations- und Dokumentationssystem zur Schaffung von Transparenz auf dem Gebiet der Berufsbildung und Berufsbildungsforschung

z. B. Nachhaltigkeit des Ergebnistransfers



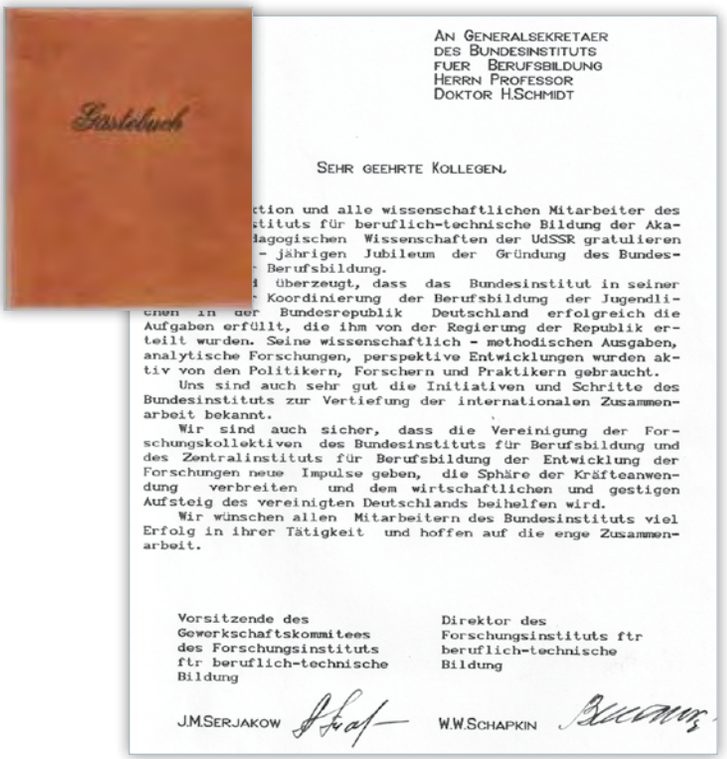







Bereits die wissenschaftliche Fachtagung zum 20-jährigen Bestehen des Bundesinstituts in der Staatsbibliothek Berlin im Frühjahr 1990 befasste sich mit der Ausrichtung der Forschungsarbeit. Die BIBB-interne Forschungsdiskussion seit Mitte der 80er-Jahre und ihre konkreten Resultate spiegelten sich in der Festschrift des Instituts „20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung – 20 Jahre Forschung und Ent-






wicklung …“ wider. In „Neue Ansätze für die Berufsbildungsforschung“ würdigte PÜTZ das BIBB-„Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995“ von 1986 als Grundlage für die „Forschungsperspektiven für die nächsten zehn Jahre“, maßgeblich von Laszlo Alex und Winand Kau entwickelt. Darauf aufbauend, wurden im Bundesinstitut im Rahmen der „integrativen Aufgabenwahrnehmung“ damals nach vielfältigen Diskussionen sechs „Forschungsschwerpunkte“ entwickelt. Sie zeigten Forschungszusammenhänge auf und mündeten in Forschungsfragen und in konkrete Forschungsprojekte.

### Forschungsschwerpunkte

- Informations- und Kommunikationstechnik im Zusammenhang mit Ausbildungsorganisation und Qualifizierung
- Berufsübergreifende Qualifikationen/„Schlüsselqualifikationen“
- Qualifikationsbedarf und Qualifizierung im Umweltschutz
- Lernen im Arbeitsprozess
- Integration und Reintegration in das Erwerbsleben
- Wirksamkeit von Maßnahmen und Instrumenten zur Gestaltung beruflicher Bildung (Bildungspolitik)

## Berufsbildungsforschung – Praxis – Politik

Im September 1995 standen die BIBB-Berufsbildungsforschung und ihre Auswirkungen auf die Berufsbildungspraxis im thematischen Mittelpunkt der Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Instituts in Berlin unter dem Titel „Forschung im Dienst von Praxis und Politik“. In der gleichnamigen Dokumentation von 1996 stellten sowohl ALEX als auch PÜTZ die damalige fortgeschrittene, neu entwickelte Prioritätensetzung des Instituts für seine Berufsbildungsforschung vor. Neu war das Ziel, Berufsbildungsprojektionen zu entwickeln, „Planungsforschung“ zu betreiben und die „Modellversuche“ besser für Forschung zu nutzen.

Problematisiert wurden auch die gelegentlichen Diskrepanzen zwischen den Ergebnissen anwendungsorientierter Forschung und den Vorstellungen der Politik, zwischen Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung, zwischen Bildungsbedürfnissen der Einzelnen und den Verwertungsinteressen der Wirtschaft, zwischen Expertenratschlägen und politischem Entscheidungsrahmen, konkret zwischen Bundesinstitut und Bundesregierung sowie zwischen BIBB und Sozialparteien bei der Berufsbildungsberatung mit Forschungsergebnissen. Zusätzliche Einflüsse auf die Berufsbildungsforschung entstünden durch rasche Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, durch stärkere Konkurrenz innerhalb der Berufsbildungsforschung, durch neue Anforderungen der EU-Berufsbildungspolitik sowie durch die Einbindung der BIBB-Berufsbildungsforschung in das Geflecht der „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz – AG BFN“.










Hanna-Renate Laurien und Helmut Pütz auf der Festveranstaltung

Zu den drei oben bereits genannten BIBB-Forschungsprioritäten (vgl. dazu auch SCHMIDT: „25 Jahre BIBB – Verlässlich sein in der Hektik des Wandels“, BWP 4/1995), kam ein







neues Forschungs- und Aufgabenfeld hinzu: „Oberstufe des dualen Systems“, als bedeutender Teil des Gesamtsystems eines eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystems von der Berufsausbildung nach der allgemeinen Pflichtschule bis zu Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung (vgl. Dybowski/Pütz/Sauter/Schmidt: Ein Weg aus der Sackgasse …“ BWP 6/1994).

Auch in den beiden Vorworten des Institutsleiters und seines Stellvertreters zum Jubiläumsband von Rolf Raddatz: „Fünfundzwanzig Jahre Berufsbildungsforschung, Forschungsergebnisse des BBF und des BIBB im Dienst von Praxis und Politik“ sowie in der gesamten Schrift werden die Forschungsmethoden, -ergebnisse und -verfahren, die Auseinandersetzungen um Forschungsschwerpunkte und Forschungsprioritäten, die Spannungs- und Kooperationsverhältnisse außerhalb sowie die internen und externen Bewertungen der Qualität der Forschungsergebnisse über nahezu 25 Jahre detailliert beschrieben.







Die ungewöhnlich fruchtbare, bewegte und kontroverse Zeit der ersten 20 Jahre Berufsbildungsforschung des BIBB fasst Raddatz wie folgt zusammen:

| | |
|---|---|
| 1971 | Erstes Forschungsprogramm mit Arbeitsvorhaben = elf „Schwerpunktbereiche“ |
| 1972/73 | „Schwerpunktbereiche“ (u. a. Curricula, Ausbildungsmittel, Erwachsenenbildung) |
| 1980 | neun „Forschungsthemenbereiche“ |
| 1986 | sechs „Forschungsperspektiven“ |
| 1989 | sechs „Forschungsschwerpunkte“ |




Anlässlich des 30-jährigen Bestehens des Bundesinstituts im Jahr 2000 in Bonn benannten der Institutsleiter und der Leiter des Forschungsbereichs (vgl. Veranstaltungsdokumentation) die aktuellen Forschungsprioritäten und Dienstleistungsaufgaben des BIBB. Unter Bezug auf die gültige „BIBB-Agenda 2000plus“, die das damals gesamte Arbeits- und Forschungsprogramm sowie das Leitbild des Bundesinstituts enthielten, beschrieben wir „wohin das Bundesinstitut will“ und welche Instrumente es dafür einsetzen müsste. Ein Ziel war beispielsweise die Gliederung von Ausbildungsordnungen in Bausteine. „Die Zukunft dieses Systems (des ‚pluralen‘ Berufsbildungssystems, d. Verf.) liegt dabei in einer Kombination von bewährtem Berufskonzept mit seiner breiten beruflichen Grundqualifikation, von Fachqualifikationen und – als neuem Element – *von Modulen.* Modulare Strukturen in Bausteingliederung schaffen die notwendige Flexibilität zur schnellen Anpassung der Berufsbildungsinhalte an die technischen, wirtschaftsstrukturellen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen und sind eine entscheidende Voraussetzung zur Modernisierung der beruflichen Bildung in Deutschland.“ Außerdem wurden folgende neue Reformforderungen erhoben: Berufsfachgruppen für die Ordnungsarbeit des BIBB, Kombination der betrieblichen Ausbildung mit berufsfachschulischen Ausbildungsgängen, volle Anrechnung der Berufsschulleistungen in die Kammerabschlussprüfung sowie Öffnungswege von Berufsausbildungs- und Fortbildungsabschlüssen in den Hochschulbereich.




Tabuthemen bleiben dagegen die zweijährige Ausbildung, die Stufenausbildung, „Benachteiligtenberufe“, theoriegeminderte Berufe und die Frage der „Tariforientierung“ von Ausbildung.

Die Berufsbildungsforschungsentwicklung des Bundesinstituts ging, wie oben schon teilweise beschrieben, kontinuierlich und erfolgreich weiter.



## Zusammenarbeit in der Forschung und bei Berufsbildungsprogrammen

Schon vor der Evaluation durch die Albach-Kommission hatte sich herausgestellt, wie problematisch das unterschiedliche Forschungsverständnis in der beruflichen Bildung und wie gegensätzlich die Forschungsaufgaben zwischen Bundesinstitut für Berufsbildung einerseits und Universitäten andererseits waren und bis heute geblieben sind. Das haben die umstrittenen Ergebnisse der Evaluierungskommission des Wissenschaftsrates 2004/2005 erneut gezeigt.

Immerhin kam es nach schwierigen Besprechungen im Juni 1991 zu einem von gegenseitiger Toleranz und kooperativem Geist getragenen Interessenausgleich in der Berufsbildungsforschung zwischen BIBB, Kommission für Berufs- und Wirtschaftpädagogik (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, DGfE) der Universitäten sowie dem IAB: Reinhard Czycholl für die Kommission, Friedrich Butler für das IAB und Helmut Pütz als Leiter des Forschungsbereichs für das BIBB unterzeichneten in Nürnberg die Gründungsurkunde, die Kooperationsvereinbarung der „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)“. Sie entwickelte sich im Laufe der Jahre zu einer funktionierenden Clearingstelle der Berufsbildungsforschung in Deutschland. Neben gegenseitiger Information über Forschungsprojekte war der gemeinsame Aufbau der „Literaturdatenbank Berufliche Bildung“, der schon seit 1988 vereinzelt begonnen hatte, jetzt eine konkrete gemeinsame Frucht der neuen Zusammenarbeit. 1993 wurde die gemeinsame Arbeit in der „Literaturdokumentation Berufliche Bildung“ mit gemeinsamer EDV-gestützter Literaturdatenbank begonnen und in den folgenden Jahren insbesondere mit dem IAB und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) intensiviert. So erschien bereits ab Herbst 1995 die erste CD-ROM-Ausgabe der Literaturdatenbank Berufliche Bildung mit etwa 22.000 Literaturnachweisen und vierteljährlichen Ergänzungen.




Weitere Berufsbildungsforschungskooperationen, vor allem in den 90er-Jahren, waren für das Bundesinstitut teils fruchtbar, teils kontrovers.

Bis auf wenige kontroverse Fragen verlief die Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und dem BIBB weitgehend einvernehmlich. Zwar hat das Ministerium keine Weisungsbefugnis in der Forschung gegenüber dem BIBB, aber durch dessen Mitwirkung an Forschungsprojektentscheidungen in den Institutsgremien, durch seine Genehmigungszuständigkeit des gesamten Forschungsprogramms und durch die Möglichkeit, eigene Forschungsaufträge an externe Institute zu vergeben, sowie durch Abstimmungen zwischen den zuständigen Referaten und den Koordinatoren im Institut nimmt der Bund Einfluss auf die Berufsbildungsforschung des BIBB. Zwischen Ministerium und Bundesinstitut besteht eher ein Ergänzungs- als ein Gegensatzverhältnis.

In engerer Abstimmung und Ergänzung gestaltete sich die Forschungsbeziehung zwischen BIBB und IAB. Konferenzen der wissenschaftlichen Mitarbeiter und der Leitungen beider Institute sowie gemeinsame Untersuchungen dokumentierten, dass beide „Schwester“-Einrichtungen – etwa zur gleichen Zeit gegründet und mit überschneidenden Arbeitsfeldern der Berufs- und Berufsbildungsforschung – effizient arbeitsteilig forschten.

Völlig neue und fruchtbare Kooperationen entstanden zwischen dem BIBB und den Berufsbildungsabteilungen der Landesinstitute (mit unterschiedlichen Namen) für Schulpädagogik und Curriculumforschung. Nachdem das Misstrauen der Kultusministerien der Länder gegenüber dem „zentralistischen“ Bundesinstitut allmählich abgebaut werden konnte und immer klarer wurde, dass zur Funktionsfähigkeit des Dualen Systems eine enge Abstimmung von bundesstaatlichen Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung und Ausbildungsrahmenplänen für die berufsschulische Bildung in den Ländern unverzichtbar ist, wuchsen hier Bundes- und Landesebene in der gemeinsamen Aufgabe zusammen. Zunächst zögerlichen Ländern gingen in diesem Prozess Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen voran, und als dann das Landesinstitut Bayerns unter der Leitung von Leo Heimerer folgte, war der Bann gebrochen, und eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit jährlichen Treffen zur Information, Abstimmung bei

betrieblich/schulischen Modellversuchen und kleinen Forschungskooperationen wurde zur Selbstverständlichkeit.

Die Beziehungen zwischen den jeweiligen Leitungen des Bundesministeriums sowie der Leitung und den Abteilungsleitern des Bundesinstituts waren zumeist von Kooperationswillen und selten von Gegensätzlichkeit geprägt. Natürlich wachte das Ministerium mit seinen verschiedenen Leitungsebenen darüber, dass das BIBB seine Aufgaben „im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung“, wie es das Berufsbildungsgesetz und das Berufsbildungsförderungsgesetz vorschrieben, durchführte, aber das Institut begründete Abweichungen davon nicht selten mit Hinweis auf seine Forschungsergebnisse, bei denen es nicht weisungsunterworfen und zur Veröffentlichung verpflichtet sei. Im Laufe der Jahrzehnte kam es vereinzelt zu Abmahnungen des Instituts, was aber nicht zu nachhaltigen Kontroversen oder gar Unterwerfungen führte.

Prinzipiell bestand das BIBB darauf, eine möglichst weitgehende Eigenständigkeit zu bewahren und nicht „verlängerte Werkbank“ des Ministeriums zu werden. Natürlich gab es bisweilen auch Argwohn, der zum Teil aus unterschiedlichen parteipolitischen Positionen erwachsen war. Derartige Irritationen wurden aber jeweils schnell durch die gemeinsame Berufsbildungsverantwortung beigelegt, z. B. bei dem ständigen Begleitthema Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation und der Berufsbildungschancen für die jungen Menschen.

## Das BIBB als Projektträger

Mehr und mehr beauftragte das Bundesbildungsministerium in dieser Zeitspanne das BIBB sozusagen als „Projektträger“ neben anderen mit der Entwicklung, Planung und Durchführung von Förderprogrammen der Berufsbildung mit Finanzmitteln des Bundes. Einige Beispiele sollen das illustrieren:

Seit 1995 übernahm das BIBB die Umsetzung von Teilen des EU-Berufsbildungsprogramms LEONARDO, nachdem das BIBB schon vorher Erfahrungen mit der Umsetzung europäischer Programme, z. B. PETRA (1989), EUROTECNET (1990), gewonnen hatte.

1993 übertrug das Ministerium dem Bundesinstitut das Programm „TRANSFORM“ zur Förderung der beruflichen Bildung in Mittel- und Osteuropa. Damit wurde seitens der Bundesregierung die Kompetenz des BIBB für die internationale Berufsbildungsentwicklung anerkannt, eine Kompetenz, die sich das Institut in vielen Jahren vorher, eher ohne rechtliche Grundlage, nicht nur in der Europäischen Union, sondern auch in vielen anderen Entwicklungsprogrammen im Ausland erworben hatte, beispielsweise in der Türkei, in China, Brasilien und den USA.

Einen deutlichen Schritt in Richtung Grundlagenforschung machte das Bundesinstitut 1998 mit der von der Bundesregierung veranlassten Übertragung der Verantwortung als Projektträger „Innovationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (PT IAW). Damit steuerte das BIBB die fachlich-inhaltliche und administrative Umsetzung der insgesamt fünf Leitprojekte des Themenfeldes „Nutzung des weltweit verfügbaren Wissens für Aus- und Weiterbildung und Innovationsprozesse“.




Besondere Ereignisse der Weiterentwicklung des Bundesinstituts zum deutschen und internationalen Kompetenzzentrum der beruflichen Aus- und Weiterbildung waren in den Jahren 2000 und 2001 neben der Standortbestimmung im Mai bei der Fachtagung „30 Jahre Berufsbildungs- und Arbeitsförderungsgesetzgebung – 30 Jahre BIBB“ in Bonn

- die Einrichtung der „Nationalen Agentur Bildung für Europa (NA)“ als gemeinsames Dach für die europäischen Berufsbildungsprogramme LEONARDO DA VINCI und SOKRATES, eine BIBB-Institution, die seither immer größere Bedeutung für die europäische und deutsche Berufsbildungsentwicklung gewonnen hat,
- die Gründung des Good Practice Centers (GPC) als zentrale Stelle für den Transfer von Praxiserkenntnissen aus der Berufsbildungsförderung von Benachteiligten,
- die Gründung von „iMOVE – International Marketing of Vocational Training“ zur Unterstützung deutscher Weiterbildungsanbieter bei der Erschließung internationaler Bildungsmärkte,

- der Arbeitsbeginn der BIBB-Koordinierungseinrichtung „IBQM – Initiativstelle berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“.

Damit gehören die Jahre 2000 und 2001 zu den erfolgreichsten bei der Entwicklung des Bundesinstituts zu **dem** nationalen und internationalen Kompetenzzentrum der beruflichen Aus- und Weiterbildung, einem Qualitätssiegel, das dem BIBB vom BMBF schriftlich bestätigt wurde.

## Neue Arbeitsaufgaben

Auch in den folgenden Jahren bis 2005 konnte das BIBB seine Geschäftsfelder weiter ausbauen und seine Kompetenz erhöhen, durch

- den Aufbau des Kommunikations- und Informationssystems Berufliche Bildung (KIBB),
- die Gründung von „foraus.de“, dem virtuellen Forum für Ausbilder, das im europäischen Kontext (CEDEFOP) handlungsorientierte Weiterbildung für Berufsausbilder anbietet und als Plattform für Informations- und Erfahrungsaustausch für Ausbilder zur Verfügung steht,
- die Übernahme des STARegio-Programms zur Strukturverbesserung der Ausbildung in ausgewählten Regionen und zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze sowie
- die Einrichtung der allgemeinen Forschungsdatenbank und ihrer Vernetzung mit der KIBB-Wissenslandkarte (Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung). Letztere enthält auch alle Arbeiten des BIBB, die nicht unmittelbar Berufsbildungsforschung sind.

Über viele Jahre war es ein besonderes Anliegen des BIBB, die betrieblichen Berufsausbilder wegen ihrer Bedeutung für die Qualität der betrieblichen Ausbildung zu professionalisieren und ihre Qualifikation staatlich anzuerkennen. Zusammen mit dem Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDBA) versuchte das BIBB dieses Ziel zu erreichen – gegen den Widerstand der Dachverbände der Wirtschaft. Schließlich gelang es in den 90er-Jahren mithilfe der Industrie- und Handelskammer München und dem BDBA, die staatliche Anerkennung mit Zertifizierung der Berufsausbilder nach qualifizierender Fortbildung zum „Geprüften Berufspädagogen“ durchzusetzen.

Mehr am Rand der eigentlichen Instituts-Kernaufgaben liegt die 1996 erfolgte Gründung des Vereins „Innovative Berufsbildung e.V.“, angeregt aus dem BIBB und dem W. Bertelsmann Verlag in Bielefeld.

Vereinszweck ist bis heute die Auszeichnung besonderer Leistungen in der beruflichen Bildung und Weiterbildung in Betrieben, beruflichen Schulen, außer- und überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Hierfür wird jährlich der „Hermann-Schmidt-Preis“ verliehen, benannt nach dem zweiten, langjährigen Präsidenten des Bundesinstituts. 1997 wurde der Preis zum 1. Mal vergeben.

## Organisationsentwicklung

Auch die interne Struktur und die Organisationsentwicklung des Bundesinstituts wurden in jenen Jahren vorangetrieben.

Im April 1999 wurde nach monatelanger interner und externer Diskussion auch mit den Vertretern des Ministeriums eine neue Aufgabendefinition und Aufbauorganisation in Kraft gesetzt (vgl. BWP 5/1999). Diese Neuorientierung eröffnete zusätzliche Möglichkeiten für alle Institutsangehörigen zu fachübergreifender Zusammenarbeit, zu Effizienzsteigerung und zur Optimierung der Arbeitsergebnisse. Angesichts beschränkter finanzieller Ressourcen musste sich das BIBB auf seine Kernaufgaben konzentrieren. Generelles Ziel dieser Neuorganisation war die Festigung und Stärkung des Bundesinstituts als anerkanntes nationales und internationales Kompetenzzentrum zur Bündelung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Im Rahmen dieser Entwicklung diskutierte das Institut intern auch erneut sein Selbstverständnis und definierte ein weiterentwickeltes Leitbild für seine Arbeit. In komprimierter Form findet es sich im Vorwort zur Begründung der Kosten- und Leistungsrechnung (KLR),




die das BIBB 2003 für seine Arbeitsplanung und -kontrolle einführte. Bereits 1999 definierte sich das Institut über die Qualität seiner Arbeit (vgl. Leitbild und Arbeitsziele 1999).

Die Arbeitsweise im Institut sollte durch Ganzheitlichkeit (Arbeit sowohl in der Berufsbildungsforschung als auch bei Dienstleistungen, Vorhaben- und Weisungsaufträgen; „integrative Aufgabenwahrnehmung"), Interdisziplinarität und Beteiligung von Expertinnen und Experten der Berufsbildungspraxis bestimmt sein.

## Leitbild und Arbeitsziele des BIBB 1999

Das Bundesinstitut für Berufsbildung definiert sich durch die Qualität seiner Arbeit als

- Initiator und Motor einer sozialen deutschen, zunehmend europäisch und international orientierten Berufsbildungsgesellschaft. „Es leistet auf partnerschaftlicher Ebene zusammen mit staatlichen Stellen, Repräsentanten der Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie der 16 Länder gestaltende und innovative Beiträge zur Optimierung der Lebenschancen junger Menschen; besondere Verpflichtung besteht für die rund 1,5 Millionen Jugendlichen in der Berufsausbildung, für die vielen Millionen Teilnehmer an Fortbildungsmaßnahmen und zugleich für die Wirtschaft und ihren Fachkräftebedarf" (ebenda, S. 4);
- dynamische Einrichtung zur Innovation, permanenten Reform und Qualitätsverbesserung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland mit Signalwirkung auf andere, vor allem europäische Länder;
- „Denkfabrik" für berufliche Aus- und Weiterbildung mit ausgeprägtem Wissenschafts-, Politik- und Praxisbezug;
- Serviceeinrichtung, um dem Bedarf in der beruflichen Bildung von Politik, Praxis und Forschung nach Konzeptionen für Aus- und Weiterbildung gut zu entsprechen sowie um Impulse und Lösungen zur Modernisierung der beruflichen Bildung beizusteuern.

Um durch berufliche Aus- und Weiterbildung die Qualifikationen und Orientierungen der Menschen zu fördern, hat sich das BIBB 1999 folgende Arbeitsziele für seine Beiträge dazu gestellt:

- allen jungen Menschen eine zukunftssichere Ausbildung zu ermöglichen;
- das Berufsbildungssystem in Deutschland auf die Erfordernisse der Wissensgesellschaft einzustellen;
- die berufliche Aus- und Weiterbildung ständig zu modernisieren, z. B. durch die Entwicklung neuer Berufsbilder sowie durch Qualitätssicherung und Qualitätsmanagementsysteme;
- die Leistungsfähigkeit und Attraktivität der Berufsbildung zu steigern, z. B. durch effizientere Nutzung und Entwicklung interaktiver Multimedia;
- die Leistungsstarken und die Leistungsschwächeren, die besonderer Förderung bedürfen, zu einer höchstmöglichen beruflichen Qualifizierung zu führen;
- Transparenz und Verwertbarkeit der beruflichen Bildungsgänge in Europa voranzubringen;
- durch Berufsbildungsforschung technologisch-gesellschaftliche sowie Arbeitsmarkttrends und -zusammenhänge für die berufliche Qualifizierung zu ermitteln;
- durch Kooperation in der Berufsbildungsforschung sowie durch Wissens- und Erfahrungsaustausch national und international Arbeitsergebnisse zu verbreiten und Methoden weiterzuentwickeln;
- in der internationalen Berufsbildung durch Beteiligung an internationalen Projekten zur Förderung von beruflichen Reformprozessen stimulierend und fördernd mitzuwirken;
- Zukunftsszenarien für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu entwickeln;
- an der Koordinierung einer zukunftsbezogenen Berufsbildungsplanung mitzuwirken;
- sich als Kompetenzzentrum für die berufliche Aus- und Weiterbildung selbst kontinuierlich zu qualifizieren.

## Organisationsreform

Organisatorisch wurde 1999 die Zahl der früheren Hauptabteilungen von sechs auf vier Abteilungen komprimiert. Die Zahl der Fachabteilungen wurde von 22 auf 17 Arbeitsbereiche (AB) konzentriert, um durch größere Arbeitseinheiten die Flexibilität in der Aufgabenwahrnehmung zu erhöhen, die Leitungsspannen zu verbreitern, die Hierarchien schlanker zu gestalten und organisationsübergreifende Zusammenarbeit zu effektivieren. Jobrotation sowie mehr Zeitstellen und Personaltausch mit Ministerien sowie anderen Berufsbildungs- und Wirtschaftseinrichtungen waren weitere Ziele.

Wichtige strukturelle Veränderungen waren:

- Einrichtung des neuen AB „Früherkennung/neue Beschäftigungsfelder“, Neueinrichtung einer „Task Force“ berufliche Bildung zur Ad-hoc-Beratungshilfe für die Berufspraxis und die Bundesregierung;
- Zusammenfassung der sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschung (Qualifikationsstrukturen, Statistik, Berufsbildungsplanung) mit der Berufsbildungsökonomie (Finanzierung, Nutzen, Kosten) der beruflichen Aus- und Weiterbildung und mit der Lernortforschung sowie der Entwicklung Überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS);
- Zusammenfassung aller Lehr- und Lernprozesse in der Aus- und Weiterbildung in einer Abteilung einschließlich Prüfungen, Medien, Multimedia, Ausbilderförderung, Modellversuche, Fernunterricht und offenes Lernen:
- Zusammenfassung aller Konzeptionen und Ordnungsarbeiten der Aus- **und** Weiterbildung in einer Abteilung für die gewerblich-technischen und naturwissenschaftlichen Berufe, die kaufmännischen und Verwaltungsberufe, die Sozial- und Gesundheitsberufe sowie die neuen, modernen Dienstleistungsberufe;
- Einbeziehung der internationalen Berufsbildung und Vergleichsforschung sowie des Bildungstransfers mit den Gebieten West-, Mittel- und Osteuropa sowie den übrigen Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern in die Grundsatz- und Koordinierungsabteilung.

Die 1999er-BIBB-Reform hatte breitere und ausgeglichenere Führungsspannen, Reduzierung der Schnittstellen, homogenere Arbeitsbereiche, Konzentration auf die Kernaufgaben und flexible Offenheit für weitere Aufgaben zum Ziel.

## Umzüge und Neuorientierungen

Im September 1999 musste das Bundesinstitut seinen Dienstsitz von Berlin nach Bonn verlegen (ein kleiner Dienststellenteil befand sich schon seit 1977 in Bonn) – als „Bonn-Ausgleichsmaßnahme“ für den Umzug von Parlament und einigen Bundesministerien nach Berlin. Dadurch wurde ein gewaltiger Personalwechsel und



PRESSEAMT DER BUNDESSTADT BONN

Bundesinstitut für Berufsbildung
Herrn Generalsekretär
Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3

10707 Berlin

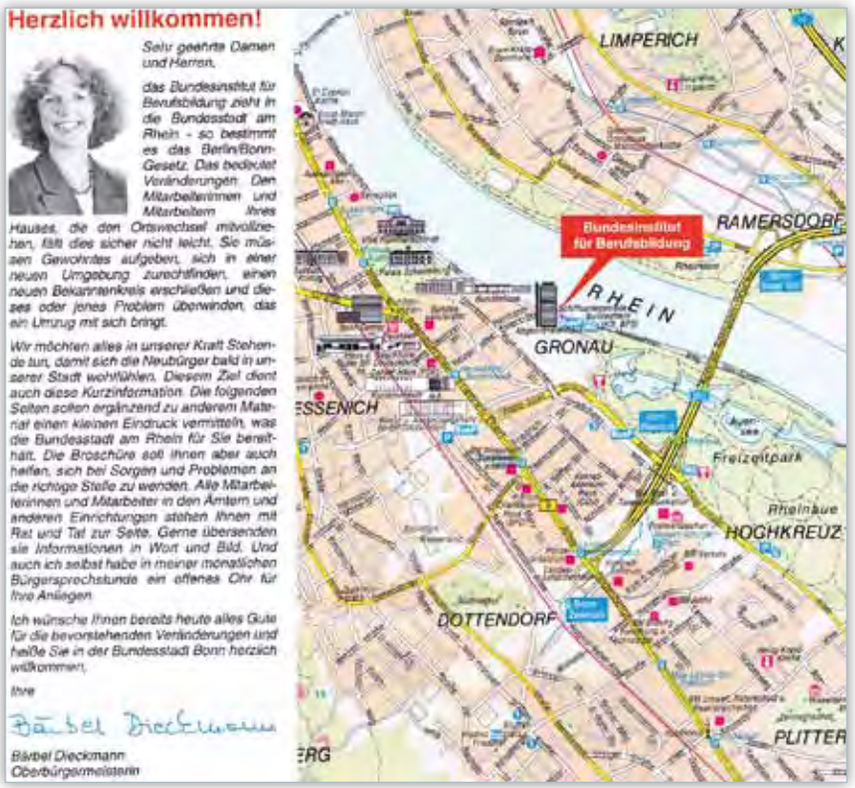
BIBB
17. April 1996

15. April 1996

Sehr geehrter Herr Dr. Schmidt,

Ihre Behörde gehört zu jenen, deren Umzug nach Bonn vorgesehen ist. Wir im Presseamt der Stadt möchten nun alles, was uns möglich ist, tun, damit Ihre Mitarbeiter sich mit Bonn schnell anfreunden können und sich hier dann auch bald heimisch fühlen.
Dazu gehört, daß wir Bonn gern in Ihrem Hause präsentieren möchten. Mein Kollege Peter Weiß, Leiter der Abteilung Öffentlichkeitsarbeit, wird sich deshalb demnächst mit Ihnen in Verbindung setzen, um konkret zu besprechen, wie eine solche Darstellung aussehen könnte.






-tausch von etwa 200 fachlich qualifizierten BIBB-Mitarbeitern mit dem Bundespresseamt in Berlin notwendig, bei gleichzeitiger Übernahme etwa der gleichen Mitarbeiterzahl aus dem Bonner Bundespresseamt und an-



Umzugsquerelen enden am Schuman-Platz

**BILDUNG** Bundesinstitut für Berufsbildung bringt neue Ausbildungsberufe auf den Weg. Experten entwickeln neue Konzepte für die Arbeitswelt. 150 Mitarbeiter zogen von Berlin an den Rhein

Ilke Meny

Zufrieden mit dem neuen Domizil: Institutsleiter Hubert Pütz. FOTO: FROMMANN

Generalanzeiger Bonn v. 10.8.2004

deren Bonner Dienststellen, neuer Mitarbeiter, die in die Fachaufgaben des Bundesinstituts eingearbeitet werden mussten. Diese Nachqualifizierung erforderte einige Zeit, gelang aber im Verlauf von Wochen und Monaten immer besser und führte relativ schnell zu neuen engagierten und kompetenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Nicht gerade förderlich für eine ruhige Arbeitsatmosphäre waren dabei drei Institutsumzüge innerhalb von etwa vier Jahren: zunächst nach Bonn in das Abgeordnetenhochhaus („Langer Eugen“), dann in einen Bürokomplex an der Friedrich-Ebert-Allee und danach in das frühere Bundespostministerium am Robert-Schuman-Platz.

Mit der Kompetenzentwicklung der BIBB-Mitarbeiter und dem Ausbau des Instituts war eine neue Öffentlichkeitsarbeit und Selbstdarstellung verbunden: „Forschen, Beraten, Zukunft gestalten“. Der „Entwurzelung“ des Instituts aus dem Berliner Berufsbildungsumfeld folgte eine neue fruchtbare Verwurzelung im Umfeld Bonn/Rhein-Sieg-Kreis, beispielsweise zu den Kammern und den Kreishandwerkerschaften, zu unterschiedlichen berufsbildenden Schulen der Region, zur Arbeitsagentur, zur Universität Bonn und den Fachhochschulen im Umfeld, zu den Betrieben und Modellversuchsträgern in Bonn/Rhein-Sieg, zur BLK und zur KMK in Bonn sowie zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Diese Partnerschaften entstanden schnell und führten zu vielfältigen gemeinsamen Arbeitsbeziehungen.

Das neue, vom Deutschen Bundestag verabschiedete Berufsbildungsreformgesetz vom April 2005, die Novellierung und Zusammenfassung des früheren Berufsbildungsgesetzes und des Berufsbildungsförderungsgesetzes stärkte die Position sowie die Forschungs- und Beratungskompetenz des Bundesinstituts deutlich. Und es stärkte und flexibilisierte das bewährte deutsche Duale System der Berufsausbildung.

## Beginn der zweiten BIBB-Evaluation

Nicht vorgelegt bis Mitte 2005 wurde dem Bundesinstitut der Bericht der Evaluierungskommission des Wissenschaftsrates. Seit etwa Mitte 2004 lief dieses Evaluierungsverfahren in extensiver schriftlicher Form. Ende März 2005 wurde es mit Anhörungen durch die Kommission im Bundesinstitut abgeschlossen.




Schon während des Evaluierungsverfahrens im ersten Quartal 2005 zeichnete sich ab, dass auch diese Evaluierungskommission, ebenso wie ihre Vorgängerin, die „Albach-Kommission", trotz intensiver, detaillierter und fachlich sowie rechtlich begründeter Informationen und Erläuterungen seitens des Bundesinstituts den typischen und einzigartigen Nukleus der BIBB-Berufsbildungsforschung im Spannungsfeld von Wissenschaft, angewandter Forschung für die Berufsbildungspraxis und Ressort-Auftragsforschung nicht verstanden hat oder eher nicht verstehen wollte. Die Kommission vermochte nicht die Argumente der beiden Vertreter der Institutsleitung nachzuvollziehen, dass nämlich die Berufsbildungsgesetze des Bundes nicht nur für die BIBB-Forscher, sondern auch für die Bundesregierung und für die Gremien des Instituts sowie die Anforderungen der Berufsbildungspraxis – und **nicht** Kriterien der (übrigens nicht evaluierten) Universitätsforschung, beispielsweise der oft praxisfremden Wirtschafts- und Berufspädagogikforschung – und für die BIBB-Wissenschaftsarbeit insgesamt auch forschungsmethodisch maßgeblich sein müssten. Übrigens war es kein strategischer Fehler, dass das Bundesinstitut gegenüber dem Wissenschaftsrat einen weiten Forschungsbegriff verwendete und vieles als Forschung deklarierte, was wissenschaftliche Begleitforschung, Expertise und Exploration war, sondern diese breite Forschungsbeschreibung des BIBB war ausdrücklich vor dem Evaluierungsverfahren mit der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates vereinbart worden.

Bereits im März 2005 kündigten sich jedoch auch konstruktive Vorschläge der Evaluierungskommission für das BIBB an.

### Vorschläge der Evaluierungskommission

- mehr externe Veröffentlichungen, möglichst in „referierten" wissenschaftlichen Publikationen
- mehr zeitbefristete Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter und weniger Dauerstellen
- mehr wissenschaftliche Nachwuchsförderung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch Promotionen
- mehr Beteiligung externer junger Wissenschaftler im BIBB durch Bearbeitung von Datenmaterial in Diplomarbeiten und Dissertationen
- mehr externe Forschungsergebnis-Evaluation
- mehr „brisante" und „innovative" Forschungsarbeiten des BIBB in größerer wissenschaftlicher Unabhängigkeit des Instituts
- stark inhaltlich und methodisch bestimmende Stellung des neuen „Wissenschaftlichen Beirats" bei der Forschungsarbeit des Instituts gegenüber den BIBB-Gremien
- mehr internationale Berufsbildungsforschungskooperation

Den erwägenswerten Anregungen der Kommission stand damals allerdings das Argument des Bundesinstituts und des Bundesbildungsministeriums gegenüber, dass der bei weitem größte Teil, nämlich etwa 70 bis 80 Prozent, der Arbeitskapazität der Institutsmitarbeiter von (zum Teil wissenschaftlichen) Dienstleistungen, beispielsweise Programm-Management und Weisungsaufgaben, beansprucht wurde.

Trotz vieler Hürden, die es in jenen Jahren durch Etatkürzungen, durch Einsparung von Personalstellen, neidvolle Blicke auf seine Forschungsfinanzmittel und die gelegentliche Infragestellung seiner Existenzberechtigung zu überwinden galt, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung nicht nur die Qualität als Kompetenzzentrum der beruflichen Bildung in einer kontinuierlichen Entwicklung ausgebaut, sondern es ist für viele Akteure innerhalb und außerhalb des Instituts auch zu einer Herzensangelegenheit geworden.



# Die Jahre 2005 bis 2010

## Mit 40 hat man noch Träume: Auch wer gut ist, kann noch besser werden!



**Neuer Chef für 500 Bildungsexperten**

**STRUKTURWANDEL** Manfred Kremer ist seit gestern Präsident des Bundesinstituts

Führungswechsel im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Staatssekretär Wolf-Michael Catenhusen (SPD) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verabschiedete in einer Feierstunde in der BIBB-Zentrale am Robert-Schuman-Platz den Instituts-Präsidenten Professor Helmut Pütz und führte zugleich dessen Amtsnachfolger ein: Manfred Kremer (SPD), bisher Leiter der Unterabteilung „Berufliche Ausbildung" im BMBF.

Der 59-Jährige gebürtige Kölner absolvierte zunächst eine Ausbildung als Versicherungskaufmann, studierte anschließend Sozialarbeit, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und arbeitet seit 1979 im BMBF, wo zuletzt auch die Rechts- und Fachaufsicht über das BIBB zu seinen Aufgaben gehörte. Sein Nachfolger im Ministerium wird der bisherige Pütz-Vertreter Walter Bross. In der Feierstunde wurde zudem BIBB-Abteilungsleiter Folkmar Kath in den Ruhestand verabschiedet. Das Bundesinstitut mit seinen rund 500 Mitarbeitern ist ein „Kompetenzzentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung". Das BIBB untersucht unter anderem die Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt und in der Weiterbildung, entwickelt und modernisiert Aus- und Fortbildungsberufe und unterstützt die betriebliche Berufsbildungspraxis. Es soll dazu beitragen, allen jungen Menschen eine zukunftssichere Ausbildung zu ermöglichen, das Berufsbildungssystem auf die Erfordernisse der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft auszurichten. by

Manfred Kremer. FOTO: PRIVAT

Generalanzeiger Bonn v. 2.7.2005

Neben einer breit und systematisch angelegten Qualitäts-, Organisations- und Personalentwicklung waren die Jahre seit 2005 vor allem geprägt von einer langfristigeren Planung und Fokussierung der im BIBB wahrgenommenen Aufgaben und bearbeiteten Themen durch eine strategisch angelegte Aufgabenplanung. Die fortlaufende Reduzierung der Zahl der als „Stammpersonal" für die Erledigung der gesetzlichen Aufgaben eingesetzten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter machte eine Konzentration auf die gesetzlichen Aufgaben und die damit im unmittelbaren Zusammenhang stehenden Kernthemen unabweisbar. Der Verzicht auf die ständige und umfassende Bearbeitung wichtiger Forschungs- und Entwicklungsfelder wie z. B. die Medienentwicklung sowie die Forschung und Entwicklung zu den Dienstleitungsberufen außerhalb von BBiG und HwO im Gesundheits- und Sozialwesen sowie die Beobachtung der Entwicklung der schulischen Berufsausbildung als Daueraufgabe war schmerzhaft, aber notwendig, um eine Konzentration der Kräfte auf gesetzliche Kernaufgaben zu ermöglichen. Dabei musste zugleich neuen Schwerpunktsetzungen der Berufsbildungspolitik wie die Verstärkung der internationalen Bezüge und der internationalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung und den Empfehlungen des Wissenschaftsrates Rechnung getragen werden.

### Was andere uns ins Stammbuch schrieben – BBiG-Reform und Empfehlungen des Wissenschaftsrates

#### BBiG-Reform 2005 – Stärkung des BIBB!

Die BBiG-Reform 2005, an der der neue Präsident des BIBB, Manfred Kremer, als zuständiger Unterabteilungsleiter im BMBF maßgeblich mitgewirkt hatte, brachte für das BIBB eine Reihe wichtiger Veränderungen, aber auch eine dauerhafte Sicherung der Zuständigkeiten des Bundes für die berufliche Bildung und damit auch des BIBB. Fast in Vergessenheit geraten ist, dass die parallel zum BBiG-Gesetzgebungsverfahren tagende Föderalismuskommission unter anderem die vollständige Verlagerung der Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung auf die Länder mit einigem politischen Nachdruck betrieb. Für ein Bundesinstitut für Berufsbildung hätte dann die verfassungsrechtliche Grundlage gefehlt. Dass es nicht dazu kam, ist auch dem nachhaltigen Einsatz von Arbeitgebern und Gewerkschaften zu verdanken, der nicht zuletzt in einer Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Bundeseinheitlichkeit der Berufsausbildung (12. Dezember 2003) zum Ausdruck kam.

Von Bedeutung für das BIBB war insbesondere die Integration der bisherigen Bestimmungen des Berufsbildungsförderungsgesetzes, das auch die Regelungen zum BIBB enthielt, in das neue BBiG. Damit gingen einige organisatorische Änderungen für das BIBB einher. Ein

Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB Nr. 110

## Bundeseinheitlichkeit der Berufsbildung

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat auf seiner Sitzung am 12. Dezember 2003 das Thema „Bundeseinheitlichkeit der Berufsbildung" beraten und dazu folgende Empfehlung verabschiedet:

„Die Übertragung von Zuständigkeiten im Bereich der außerschulischen Berufsbildung vom Bund auf die Länder bzw. die Eröffnung der Möglichkeit für die Länder, in diesen Bereichen vom Bundesrecht abweichende Regelungen zu treffen, ist weder bildungs- noch wirtschaftspolitisch sinnvoll, noch ist die Übertragung zur Berücksichtigung regionaler Besonderheiten oder aus Wettbewerbsgründen erforderlich.

Die Zersplitterung der bundeseinheitlichen Ausbildungsstandards ginge einher mit

- erhöhtem Kosten- und Organisationsaufwand für überregional tätige Unternehmen,
- erhöhtem Verwaltungsaufwand der öffentlichen Stellen,
- aufwendigem Anpassungsqualifizierungsbedarf,
- dem Verlust der Einheitlichkeit der Ausbildung,
- der Einschränkung der beruflichen Mobilität,
- dem Verlust von Rechtssicherheit,
- dem Verlust von Akzeptanz für das duale System im internationalen Wettbewerb,
- dem Verlust von Transparenz, Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit
- und damit im Ergebnis mit dem Verlust von Ausbildungsplätzen.

Kernelement war die Verringerung der Gremienzahl. Die Aufgaben des bisherigen Hauptausschusses und des bisherigen „Ständigen Ausschusses" wurden in einem neuen Hauptausschuss zusammengefasst. Gleichzeitig wurde die Zahl der Mitglieder des Hauptausschusses von 53 auf 29 Personen verringert. Abgeschafft wurden die Fachausschüsse sowie der Länderausschuss.

Der Verringerung der bisherigen Gremien stand die Einrichtung eines Wissenschaftlichen Beirates gegenüber. Damit wurden Entwicklungen in der institutionellen Forschung aufgegriffen und für eine erwartete Empfehlung des Wissenschaftsrates die gesetzliche Grundlage geschaffen. Ferner wurden im neuen BBiG die bisher schon vereinzelt praktizierte Übertragung anderer als der gesetzlich bestimmten Aufgaben durch die



Die Institutsleitung gratuliert Auszubildenden des BIBB zur bestandenen Abschlussprüfung 2008 und 2010

Bundesministerien und die Übernahme von Aufträgen Dritter gesetzlich eindeutig geregelt.

Die gesetzlichen Aufgaben des BIBB wurden mit der Reform weitgehend bestätigt. Das Gesetz trennt aber klarer zwischen der Berufsbildungsforschung und den anderen Aufgaben des BIBB, unterscheidet die Eigenforschung des BIBB von Auftragsforschung und formuliert erstmals – neben den Zielen der Berufsbildungsplanung – auch die Ziele der Berufsbildungsforschung. Dadurch und mit der Einrichtung des Wissenschaftlichen Beirats als ein Element zur Sicherung der Qualität der BIBB-Forschung hat der Gesetzgeber die Berufsbildungsforschung des BIBB als gleichgewichtige Aufgabe neben Entwicklungs-, Beratungs- und Dienstleistungsaufgaben bestätigt. Mehr noch: durch die herausgehobene Stellung der Berufsbildungsforschung im neuen BBiG wurde ihre Bedeutung als Basis für die Erledigung anderer Aufgaben des Instituts besonders betont (vgl. den Beitrag von Euler/Walden/Weiß). Damit hat sich der Gesetzgeber klar gegen Vorschläge ausgesprochen, die Berufsbildungsforschung des BIBB deutlich einzuschränken, wie sie insbesondere vom Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) während des Gesetzgebungsverfahrens vorgebracht wurden (KWB, Neuorganisation des BIBB – Vorschläge der Wirtschaft, 20.09.2004).

Auch eine Reihe weiterer Änderungen des Berufsbildungsgesetzes waren für das BIBB bedeutsam.

**Kein Platz für Forschung – Vorschläge der Wirtschaft zur Neuorganisation des BIBB vom 20.09.2004**

| | |
|---|---|
| Ordnung | Dienstleistung |
| Ordnungsverfahren | Information |
| | Berufsbildungsbericht |
| | Kosten und Finanzierung |
| | Bildungsmarketing |
| Ordnungsbezogene Umsetzungshilfen | Förderung ÜAS |
| | Modellversuche |
| Ordnungsbezogene Gutachten | Bildungspolitische Projekte |
| | Internationale/europäische Aufgaben |

Aus: KWB, Neuorganisation des BIBB – Vorschläge der Wirtschaft, 20.09.2004




So wurde das „Berufskonzept“ in einer modernen Form bestätigt und das Ziel der „Beruflichen Handlungsfähigkeit“, das die Ordnungsarbeit des BIBB schon seit Langem prägte, in die gesetzliche Definition der Aufgaben der Berufsausbildung eingeführt.

Das Verordnungsrecht als Grundlage für die Entwicklung von Ausbildungsberufen, die eine wichtige Kernaufgabe des Instituts ist, wurde grundlegend flexibilisiert. Mit den neuen Bestimmungen wurden moderne Entwicklungen in der Ordnungsarbeit, die maßgeblich vom BIBB mitgeprägt waren, auf eine klare gesetzliche Grundlage gestellt (z. B. gestreckte Prüfung; Zusatzqualifikationen; Anrechnung zweijähriger auf eine dreijährige Ausbildung etc. (vgl. dazu den Beitrag von Frank/Kremer/Paulini-Schlottau).

Die Berufsbildungsstatistik, an der das BIBB maßgeblich mitwirkt, wurde auf Individualdatensätze umgestellt und neue Merkmale (z. B. betriebliche oder öffentliche Finanzierung einer Berufsausbildung) wurden eingeführt. Damit wurden die Möglichkeiten des BIBB zur differenzierten Analyse der Entwicklungen in der Berufsausbildung wesentlich verbessert.

Insgesamt hat die BBiG-Reform die Stellung des BIBB gestärkt und die Möglichkeiten einer flexiblen Aufgabenwahrnehmung verbessert.

## Empfehlungen des Wissenschaftsrates – „Das Bessere ist der Feind des Guten!“ (Voltaire)




Im April 2004 hat das BMBF – wie bereits angemerkt – den Wissenschaftsrat gebeten, die Forschung und die Forschungsbasierung der Amtsaufgaben und Dienstleistungen des BIBB zu bewerten. Der Wissenschaftsrat hat eine Kommission berufen und seine Empfehlungen am 11. November 2005 verabschiedet und veröffentlicht.

Die kurz zuvor eingesetzte neue Institutsleitung hat die Empfehlungen konstruktiv aufgegriffen. Sie wurden von ihr als Chance gesehen, nicht nur die Berufsbildungsforschung, sondern das gesamte Aufgabenspektrum des BIBB im Rahmen des gesetzlichen Auftrags neu zu positionieren und qualitativ weiterzuentwickeln. Zugleich hat sie aber betont, dass auch zukünftig Aufgaben und Strukturen des BIBB auf die Anforderungen der beruflichen Praxis und den Beratungsbedarf der Berufsbildungspolitik ausgerichtet bleiben müssen. Die Auffassung der vorangegangenen Institutsleitung, die wissenschaftliche Qualität der Berufsbildungsforschung des BIBB müsse wegen ihres besonderen Charakters nach anderen Kriterien beurteilt werden als etwa die universitäre Forschung, wird allerdings nicht geteilt.

Anfang 2006 hat die Institutsleitung in einem in der Zeitschrift des BIBB veröffentlichten Kommentar zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates Stellung genommen (BWP 1/2006). Darin wurde darauf hingewiesen, dass das BIBB ein breites Spektrum an Entwicklungs- und Dienstleistungsaufgaben habe und auf Forschung nur ein knappes Viertel der gesamten Leistung des BIBB entfalle. Forschung und Wissenschaft seien jedoch das Fundament, auf dem die übrigen Aufgaben aufbauten.

Dies hat auch der Wissenschaftsrat nicht verkannt. Vielmehr hat er festgestellt, dass die Berufsbildungsforschung des BIBB sowohl für die Politik und die Praxis wie auch die Wissenschaft wichtig, in Anbetracht der Lage der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen geradezu unverzichtbar ist. Seiner Einschätzung nach gibt es „keine andere universitäre oder außeruniversitäre Einrichtung in Deutschland, die sie in gleicher

Konzentration und Kontinuität durchführen könnte. Das bestehende Spektrum aus wissenschaftlichen und behördlichen Aufgaben sowie von Dienstleistungen sollte deshalb nicht eingeschränkt werden“. Es sei – so der Kommentar weiter – nicht abzustreiten, dass die Stellungnahme des Wissenschaftsrates in manchem als zu allgemein und im Einzelnen auch nicht immer ausreichend begründet erscheint. In vielen Punkten seien die kritischen Wertungen aber zutreffend. Dies gelte etwa für die Feststellung, dass Forschungsaufgaben häufig anderen Aufgaben untergeordnet worden seien bzw. aufgrund dringlicher anderweitiger Aufgaben und Weisungen untergeordnet werden mussten. Zutreffend sei auch die Einschätzung, dass es zu wenig Anreize für eine wissenschaftliche Qualifizierung der Mitarbeiter gegeben habe, die Kooperation mit Hochschulen oder anderen Forschungsinstituten verbesserungsbedürftig sei, kaum Beiträge in referierten Zeitschriften veröffentlicht worden seien und generell die internationale Zusammenarbeit verstärkt werden solle. Ähnlich habe bereits die Albach-Kommission in den 80er-Jahren geurteilt.

Es sei zweifellos ein strategischer Fehler des BIBB gewesen, bei der Evaluation vieles als Forschung zu deklarieren, was im Kern eher Entwicklung oder wissenschaftliche Exploration und Expertise sei. Für die Zukunft müsse ein strategisches Ziel darin bestehen, für die wichtigen Forschungsaufgaben mehr Ressourcen und größere Freiräume sicherzustellen.

## Strategische Aufgaben- und Organisationsentwicklung – „Alles muss sich ändern, damit es bleibt, wie es ist“

**(Giuseppe Tomasi di Lampedusa, italienischer Schriftsteller)**

Seit 2005 bis heute treiben Leitung, Führungskräfte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIBB einen umfassend angelegten Veränderungsprozess voran, mit dem alle Aufgaben und Leistungen, Strukturen und Abläufe in den Blick genommen werden und im Sinne des Konzepts der „Lernenden Organisation“ der Rahmen und die Bedingungen für kontinuierliche Verbesserungsprozesse ständig weiterentwickelt werden.

Auch die Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Verbesserung der Qualität der Forschung (siehe hierzu im Einzelnen den Beitrag von Euler/Walden/Weiß) sind in diesen Gesamtprozess eingebettet.

Mit breiter Beteiligung aller Führungskräfte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurde ein modernes Leitbild entwickelt. Auf dieser Grundlage wurden Konzepte für die strategische Aufgabenplanung, für ein umfassendes Qualitätsmanagement, für das Controlling, für die Personalentwicklung und für die Kommunikation nach innen und nach außen entwickelt und in wesentlichen Teilen umgesetzt.

Zur Umsetzung des Leitbildes und zur Steuerung der genannten Konzepte wurden 2008 auf der Grundlage einer Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT-Analyse) strategische Entwicklungsziele für 2009 formuliert und für 2010 fortgeschrieben. Über Zielvereinbarungen mit den Abteilungsleiter/-innen, mit den Leiter/-innen der Arbeitsbereiche, Referate sowie Programmstellen wurden im Rahmen von Mitarbeitergesprächen an den strategischen Entwicklungszielen ausgerichtete operative Jahresziele vereinbart.

## Das Leitbild des BIBB – Bilder von der Zukunft

„Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, die Holz beschaffen, Werkzeuge vorbereiten, Holz bearbeiten und zusammenfügen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem weiten, unendlichen Meer.“ (Antoine de Saint-Exupéry, Die Stadt in der Wüste/Citadelle)

Visionen sind Bilder von einer Zukunft, für die wir uns und andere begeistern können. Sie bringen Klarheit und Richtung in das Denken und Handeln, weil wir vor uns sehen, was wir anstreben, wofür wir etwas tun und in welche Richtung wir uns bzw. unsere Organisation entwickeln wollen.

In diesem Sinne ist das Leitbild des BIBB eine Vision, die langfristige Orientierung für Aufgabenplanung, Qualitäts-, Organisations- und Personalentwicklung gibt.

Das Leitbild wurde in einem umfassenden Diskussionsprozess im Laufe des Jahres 2006 erarbeitet und Ende September 2006 in Kraft gesetzt (siehe Kasten S. 46).

## Leitbild des BIBB – Leitsätze

- *Wir wirken maßgeblich bei der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems mit.*
- *Wir stimmen unsere strategischen Ziele mit unseren Partnern von Bund, Ländern und Sozialparteien ab.*
- *Wir entwickeln unsere Dienstleistungen im Dialog mit Politik, Praxis und Wissenschaft.*
- *Mit unserer Berufsbildungsforschung übernehmen wir eine aktive Rolle im Wissenschaftssystem.*
- *Wir kooperieren mit internationalen Partnern und bieten Dienstleistungen weltweit an.*
- *Unsere Kompetenz, Motivation und Flexibilität sind die Basis für die Qualität unserer Arbeit.*
- *Wir informieren aktuell und kommunizieren zielgruppenorientiert.*
- *Wir richten unsere Organisation an Kernaufgaben aus und ermöglichen kurze und transparente Entscheidungswege.*
- *Wir entwickeln die Qualität unserer Prozesse und Dienstleistungen ständig weiter.*

Langfassung siehe www.bibb.de/dokumente/pdf/Leitbild.pdf




Die klare Orientierung an den Leitbildzielen und den daraus abgeleiteten Jahreszielen (siehe unten) ist das Fundament für die angestrebte weitgehende Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Mitarbeiter/-innen, Projektgruppen und Arbeitsbereiche bei der Umsetzung der gemeinsamen Ziele.

## Strategische Aufgabenplanung – „Weniger ist mehr!" (Ludwig Mies van der Rohe)

Parallel zur Entwicklung des Leitbildes wurde eine „Arbeitsgruppe Strategische Aufgabenplanung" eingerichtet mit dem Ziel, Forschung, Entwicklung und Dienstleistung des BIBB auf mittelfristig aktuelle Kernthemen der Berufsbildungspraxis und Politik zu konzentrieren. Diese Konzentration auf fünf strategisch bedeutsame Themenfelder wird seit 2006 in Jahresforschungs- und Jahresarbeitsprogrammen umgesetzt und bestimmte die Schwerpunkte des mittelfristigen Arbeits- und Forschungsprogramms 2009 -2012 (www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_mittelfristiges-forschungsprogramm 2009–2012), des Jahresforschungsprogramms (www.bibb.de/dokumente/pdf/jfp_2010 und des Jahresarbeitsprogramms 2010. Gleichzeitig bilden die Themenfelder die Grundlage für die Gliederung von Kapitel II dieser Publikation.




Als Ergebnis der institutsweiten Diskussion über die strategischen Ziele 2010 des BIBB wurden den strategischen Themenfeldern aktuell wichtige vorrangige Themen zur weiteren Fokussierung und Orientierung für die Arbeitsplanung und Zielvereinbarungen 2010 der Abteilungen und Arbeitsbereiche zugeordnet.

### Thematische/berufsbildungspolitische Schwerpunkte und vorrangige Themen 2010 ff.

(aus: Strategische Ziele und Abteilungsziele des BIBB 2010 ff.; Ziel 3: Ein unverwechselbares BIBB-Profil gestalten; … c) Projekte und Aktivitäten auf die im Mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsprogramm festgelegten fünf bildungspolitischen Schwerpunktthemen wie folgt konzentrieren:

*Thematischer Schwerpunkt 1: Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem*

In diesem Schwerpunkt geht es ganz allgemein um die Integration der Schulabgänger/-innen in die Berufsausbildung und eine anschließende Beschäftigung. Im Vordergrund stehen somit Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle.

Vorrangige Themen 2010 ff.:

- Auswirkungen des Wandels (Demografie, Technologie, Wirtschaft etc.)
- Entwicklungen am Ausbildungsstellenmarkt
- Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle
- Beteiligung an beruflicher Ausbildung
- Früherkennung/Projektion des Qualifikations- und Fachkräftebedarfes
- Kosten, Nutzen und Finanzierung beruflicher Ausbildung

*Thematischer Schwerpunkt 2: Modernisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung*

Dieser Schwerpunkt widmet sich wichtigen Strukturfragen und konkreten Reformansätzen, insbesondere auch in der Entwicklung von Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen. Darüber hinaus geht es um die Gestaltung des Lehrens, Lernens und Prüfens.

Vorrangige Themen 2010 ff.:

- Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung
- Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung
- Kompetenzorientierung der Ordnungsmittel und deren Umsetzung
- Flexible Ordnungsmittel für Aus- und Fortbildung
- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
- Nachhaltigkeit in der Berufsbildung
- Berufsbildungspersonal und ausbildende Fachkräfte
- Qualitative Weiterentwicklung der Angebote von ÜBS

*Thematischer Schwerpunkt 3: Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege*

Dieser Schwerpunkt befasst sich mit den Schnittstellen und Übergängen zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen, aber auch mit der Gestaltung des Lehrens und Lernens. Die Ergebnisse tragen dazu bei, die Kompatibilität der bestehenden Bildungsgänge untereinander zu verbessern und Übergänge zu erleichtern.

Vorrangige Themen 2010 ff.:
- Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit
- Qualifikationsrahmen
- Beteiligung an beruflicher Weiterbildung
- Kosten, Nutzen und Finanzierung beruflicher Weiterbildung

*Thematischer Schwerpunkt 4: Berufliche Bildung für spezifische Zielgruppen*

Dieser Schwerpunkt beschäftigt sich mit den Anforderungen an die Berufsbildung durch eine zunehmend heterogene Struktur der Lernenden.

Vorrangige Themen 2010 ff.:
- Migranten
- Benachteiligte
- Besonders Leistungsstarke
- Modellprogramm: Berufsbildung für heterogene Zielgruppen

*Thematischer Schwerpunkt 5: Internationalität der Berufsbildung*

In diesem Schwerpunkt werden vor allem Themen aus dem Umfeld der europäischen Berufsbildung und Berufsbildungspolitik sowie der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit verfolgt.

Vorrangige Themen 2010 ff.:
- Europäisierung und Internationalisierung der Berufsbildung, Mobilität
- Berufsbildung im internationalen Vergleich: Indikatoren und Benchmarks
- Systemmonitoring

Die Operationalisierung der strategischen Entwicklungsziele und Aufgaben durch Zielvereinbarungen wurde unter dem Dach einer Rahmenvereinbarung „Mitarbeiterbeteiligung und Führung“ im November 2008 in zwei Dienstvereinbarungen verbindlich festgelegt. In einer Dienstvereinbarung „Entwicklung und Umsetzung von Institutszielen – Beteiligung der Mitarbeiter und Aufgaben der Führungskräfte“ wird der Prozess der Entwicklung der strategischen Entwicklungsziele und der daraus abgeleiteten Zielvereinbarungen des Präsidenten mit den Abteilungsleiter/-innen und dieser wiederum mit den Leiter/-innen der ihnen zugeordneten Organisationseinheiten geregelt. Insbesondere ist darin das Verfahren der Beteiligung und Einbindung der Mitarbeiter/-innen in einer, nicht nur für den öffentlichen Dienst vorbildhaften Weise geregelt. In einer zweiten „Dienstvereinbarung über das Leistungsentgelt für die Beschäftigten des BIBB“ ist der Ablauf für den Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen Führungskräften und Mitarbeiter/-innen festgelegt, der dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVÖD) entsprechend auf freiwilliger Basis erfolgt.

## Neustrukturierung der Aufbauorganisation – klare Aufgabenteilung – zielorientierte Zusammenarbeit: zwei Seiten einer Medaille

Parallel zur Leitbildentwicklung und thematischen Aufgabenplanung wurde 2006 ein Konzept zur Neuorganisation des BIBB erarbeitet und zum 1. Juni 2006 umgesetzt. Die Neuorganisation zielte darauf ab, klarer zwischen unterschiedlichen Aufgabenfeldern zu differenzieren, die Arbeit entsprechend zu konzentrieren und zu professionalisieren, Synergien zu nutzen und neue wachsende und wichtige Aufgabenfelder (z. B. international vergleichende Forschung und internationale Beratung, Kompetenzforschung, Qualitätssicherung) organisatorisch angemessen zu verankern. Die damals entwickelte Organisation hat im Wesentlichen bis heute Bestand.

### Neuorganisation des BIBB

In der **Abteilung 1 „Querschnittsaufgaben – Kommunikation – Internationale Berufsbildung“** wurden alle zentralen Fragen der Planung und Koordination des BIBB-Forschungs- und Arbeitsprogramms, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit (Presse, Marketing, Internet), Wissensmanagement und -transfer sowie die internationalen Aktivitäten in der beruflichen Bildung (internationales Monitoring/Benchmarking, europäische Berufsbildungspolitik sowie Systemberatung und internationale Zusammenarbeit) zusammengefasst. Diese Bündelung von Querschnittsfunktionen zielt darauf ab, durch verbesserte abteilungsübergreifende Planung und Koordination die operativen Vorhaben und Projekte systematischer und effizienter auf strategische Zielsetzungen hin zu konzentrieren und stärker aufeinander zu beziehen.

In der **Abteilung 2 „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“** wurden wesentliche Forschungsaufgaben konzentriert und das Forschungsdatenzentrum des BIBB angesiedelt, das u. a. die vorhandenen BIBB-Datensätze sowie geeignete Sekundärdaten zur Unterstützung interner und externer Wissenschaftler aufbereitet und dokumentiert. Zudem wird dort die Berufsbildungsstatistik ausgewertet und aufbereitet sowie der jährliche „Datenreport zum Berufsbildungsbericht“ erstellt, der die Datengrundlage für den Berufsbildungsbericht des BMBF ist.

Die Arbeiten der **Abteilung 3 „Förderung und Gestaltung der Berufsbildung“** richten sich auf den praktischen Bedarf von Zielgruppen und auf Problemlösungen. Zu den Aufgaben zählen u. a. die Klärung der organisatorischen und didaktisch-methodischen Rahmenbedingungen zur Gestaltung

beruflichen Lernens, die Durchführung und fachliche Betreuung von Programmen zur Förderung und Entwicklung der beruflichen Bildung, die Unterstützung der Einführung und Umsetzung zukunftsweisender Bildungskonzepte sowie die Förderung der Ausstattung und einer modernen Aufgabenwahrnehmung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Dabei werden anwendungs- und umsetzungsorientierte Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsaufgaben gebündelt und in engem Kontakt mit der Berufsbildungspraxis durchgeführt. Die Abteilung bereitet ihre Arbeitsergebnisse für den nachhaltigen Transfer in die Praxis von Betrieben und beruflichen Bildungseinrichtungen auf. Die Transformations- und Vermittlungsfunktion bindet die Nutzer und Anwender der Dienstleistungen, Problemlösungen und Innovationskonzepte in die Forschungs- und Entwicklungsprozesse ein.

Kernaufgabe der **Abteilung 4 „Ordnung der Berufsbildung"** ist die Entwicklung und Modernisierung der Ausbildungsberufe und Weiterbildungsregelungen. Dies geschieht nach Erkenntnissen der Qualifikationsentwicklungsforschung und in enger Abstimmung mit den Sozialpartnern. Zur Umsetzung in die Praxis werden Erläuterungen und Gestaltungshilfen zu den Aus- und Fortbildungsordnungen erarbeitet sowie berufliche Bildungsgänge und Prüfungsverfahren evaluiert. Instrumente und Qualitätsstandards für die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung werden laufend aktualisiert.

Als Serviceeinrichtung ist die **Zentralabteilung** für die Bereiche Personal, Organisation, Informationstechnik, Haushalt, Kosten- und Leistungsrechnung, Justiziariat und Berufsbildungsrecht sowie die inneren Dienste und das Facility-Management zuständig. Ferner verantwortet die Abteilung die Planung und Durchführung der Berufsausbildung des BIBB

Als **Programme beim BIBB**, die Aufgaben im Auftrag des BMBF durchführen, sind dem Präsidenten direkt unterstellt:

das Ausbildungsplatzprogramm JOBSTARTER,

die Nationale Agentur „Bildung für Europa", verantwortlich für die Durchführung europäischer Bildungsprogramme und Initiativen in Deutschland (u. a. LEONARDO DA VINCI, SOKRATES), sowie

iMOVE (International Marketing of Vocational Education) zur Unterstützung deutscher Anbieter von Bildungsdienstleistungen im Ausland.

Zum **Leitungsstab** gehören ferner das Büro des Hauptausschusses, der Pressesprecher und seit 2009 die für die Weiterentwicklung des BIBB besonders wichtigen Bereiche „Personalentwicklung und Qualitätsmanagement".

*Näheres zur Organisation des BIBB (Organigramm) und der Aufgaben der Arbeitsbereiche und Referate siehe http://www.bibb.de/de/1415.htm)*

## Qualitätsmanagement nach LQW – „Wir bleiben nicht gut, wenn wir nicht immer besser zu werden trachten" (Gottfried Keller)

In seinem Leitbild hat sich das BIBB verpflichtet, die Qualität seiner Prozesse und Dienstleistungen ständig weiterzuentwickeln. Das BIBB hat sich nach Prüfung verschiedener Möglichkeiten für die Einführung eines „Qualitätsmanagementsystems" nach dem LQW-Standard entschieden. LQW steht für „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung" (vgl. gleichnamigen Leitfaden für die Praxis von Zech, 2006). Entscheidend für die Wahl dieses Standards war die Möglichkeit, den ursprünglich für einen anderen Kontext entwickelten Standard an die Anforderungen und Bedingungen der Aufgabenerledigung des BIBB einschließlich der wissenschaftlichen Forschung anzupassen bzw. so zu modifizieren, dass die zentralen Aufgaben des BIBB damit adäquat erfasst werden können.

## Qualitätszirkel im Bundesinstitut für Berufsbildung

Als zentrale Aufgaben wurden für die erste Zertifizierungsphase die Schlüsselprozesse Berufsbildungsforschung, die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen sowie die Durchführung von Projekten und Programmen ausgewählt. Um das Ziel der Einführung eines Qualitätsmanagements sicherzustellen, wurden Qualitätszirkel (QZ) eingerichtet, die die LQW-Qualitätsbereiche bearbeiten (siehe Abbildung).



Die Qualitätszirkel beschäftigen sich damit, wie Verfahren und Prozesse gestaltet werden sollten (z. B. „Wie sollte ein Evaluationsprozess idealerweise ablaufen?“ oder „Wie ist ein strategisches Berichtswesen im Rahmen eines Controllings zu gestalten?“). Die konkrete Aufgabe, also z. B. die Durchführung einer Evaluation oder das Controlling selbst, wird weiterhin in der zuständigen Organisationseinheit oder im verantwortlichen Projekt durchgeführt.

Im Herbst 2008 hatte sich das BIBB zur Zertifizierung angemeldet. Die von LQW vorgegebenen Qualitätsbereiche wurden in einem Selbstreport, der Grundlage für die Auditierung ist, beschrieben. Grundlage der Arbeit in den Qualitätszirkeln war eine Erarbeitung von Definitionen des „Gelungenen“. Die Definition des „Gelungenen“ beschreibt ausgehend vom Leitbild den „Sollzustand“ in den verschiedenen Qualitätsbereichen (siehe Abbildung) und ist Grundlage und Ziel der Qualitätsentwicklungsarbeit.

Das BIBB hat sich im Frühjahr 2010 der externen Evaluation der Testierungsstelle unterzogen. Die über die Qualitätsarbeit und den Abgleich mit dem Leitbild identifizierten Verbesserungsmöglichkeiten werden gesammelt und bilden gemeinsam mit dem Gutachten der Testierungsstelle einen Ideenpool, aus dem die Qualitätsentwicklungsziele der nächsten Testierungsphase gespeist werden. Der Selbstreport wird auf Grundlage dieser Anforderungen fortgeschrieben. Die externe Evaluation wird nach diesem Muster alle vier Jahre wiederholt, sodass für das BIBB ein systematischer Qualitätsverbesserungsprozess eingeleitet wurde.

Zum Qualitätsmanagementsystem gehört auch die Entwicklung eines „Controllingkonzepts“ zur systematischen Steuerung des Instituts einschließlich einer weiterentwickelten Kosten- und Leistungsrechnung als Grundlage. Das Controllingkonzept beinhaltet ein an den strategischen Institutszielen ausgerichtetes strategisches Controlling, ein empfängerorientiertes Finanzcontrolling, ein Projektcontrolling sowie ein Datenmonitoring. Letzteres wird u. a. aussagekräftige Kennzahlen und Indikatoren zur Entwicklung der Leistungsfähigkeit des Bundesinstituts in seinen verschiedenen Aufgabenfeldern enthalten.

## Personalentwicklung im BIBB – „Eine Investition in Kompetenzen bringt noch immer die besten Zinsen“

**(Benjamin Britten, leicht abgewandelt)**

Erfolgsfaktor für die dargestellte Aufgaben- und Organisationsentwicklung ist eine systematische Personalentwicklung der Mitarbeiter/-innen und Führungskräfte. Personalentwicklung wurde, wie das ebenso erfolgsentscheidende Qualitätsmanagement, 2009 wegen seiner besonderen Bedeutung als Stabsstelle unmittelbar der Institutsleitung zugeordnet.

Ein Personalentwicklungskonzept wird schrittweise erarbeitet und umgesetzt.

Wesentliches Element der Personalentwicklung ist das mit den o.g. Dienstvereinbarungen verbindlich eingeführte Mitarbeitergespräch. Das Mitarbeitergespräch dient nicht nur der Erörterung der aufgabenbezogenen Zielerreichung und dem Abschluss einer neuen aufgabenbezogenen Zielvereinbarung. In ihm sollen auch persönliche Entwicklungsziele besprochen und vereinbart werden, die dann Grundlage der individuellen Personalentwicklung werden bzw. in das jährliche Personalentwicklungsprogramm aufgenommen werden.

2010 wurde ein deutlich erweitertes Personalentwicklungsprogramm vorgelegt:

### Personalentwicklungsprogramm des BIBB 2010



- Coaching und Beratung für Fach- und Führungskräfte, Angebote für Organisationseinheiten
- Führung
- Arbeitsmethoden
- Forschungsmethoden
- Verhalten und Kommunikation
- Interkulturelle Kompetenz und Sprachen
- Berufsbegleitende Weiterbildung und Studiengänge
- IT-Seminare
- Bereichs- und/oder abteilungsspezifische Maßnahmen

Als Basis der Führungskräfteentwicklung wurden mit den Führungskräften verbindliche Führungsgrundsätze erarbeitet und von Institutsleitung und Abteilungsleiter/-innen verabschiedet.



**Unsere Führungsgrundsätze**

**Wertschätzung:** Wir begegnen unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit hoher Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen, mit Respekt und Fairness, wir stehen loyal zu ihnen. Wir bleiben in Konfliktsituationen dialogfähig. Dabei wirken wir frühzeitig und rasch auf die Lösung von Problemen hin. Die Meinung unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist uns wichtig. Wir holen uns Rückmeldung zu unserer Leistung, unserem Verhalten sowie zu unserer persönlichen Glaubwürdigkeit und arbeiten kontinuierlich an der Verbesserung unserer Führungsarbeit.

**Innovation und Kreativität:** Kreativität und Innovationskraft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind für uns ein hohes Gut. Wir sind offen für neue Themen und Veränderungen. Uns ist bewusst, dass engagierte Führungskräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Fehler machen. Diese verstehen wir als Chance zu lernen und uns weiterzuentwickeln.

**Orientierung und Kooperation:** Wir übernehmen Verantwortung für die strategische Ausrichtung und inhaltliche Weiterentwicklung unserer Organisationseinheiten und definieren gemeinsam mit unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Ziele. So setzen wir Prioritäten und schaffen eine verlässliche Orientierung. Wir sorgen für ein leistungsförderndes Arbeitsklima. Dabei führen wir über Delegation von Verantwortung und Zuständigkeiten. Wir führen gleichermaßen durch persönliche, soziale, methodische und fachliche Kompetenz.

**Kommunikation und Transparenz:** Durch umfassende Information, offene Kommunikation und transparente Entscheidungen schaffen wir die Voraussetzung für die Identifikation unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dem BIBB. Informationen geben wir umgehend, verständlich und zielgerichtet weiter.

**Motivieren und Fördern:** Wir bringen unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Vertrauen entgegen, in dem wir ihnen durch einen möglichst großen Handlungsspielraum eigenverantwortliches Arbeiten ermöglichen. Die berufliche und persönliche Entwicklung unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist eine wichtige Führungsaufgabe, dies schließt eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit ein. Wir nutzen Lob und Anerkennung zur Motivation.

Demnächst ist beabsichtigt, ein „Mitarbeiter/-innen-Feedback“ durchzuführen, mit dem Führungsgrundsätze und erlebte Führungswirklichkeit gegenübergestellt werden, um daraus Schlussfolgerungen für die Führungskräfteentwicklung im BIBB zu ziehen.

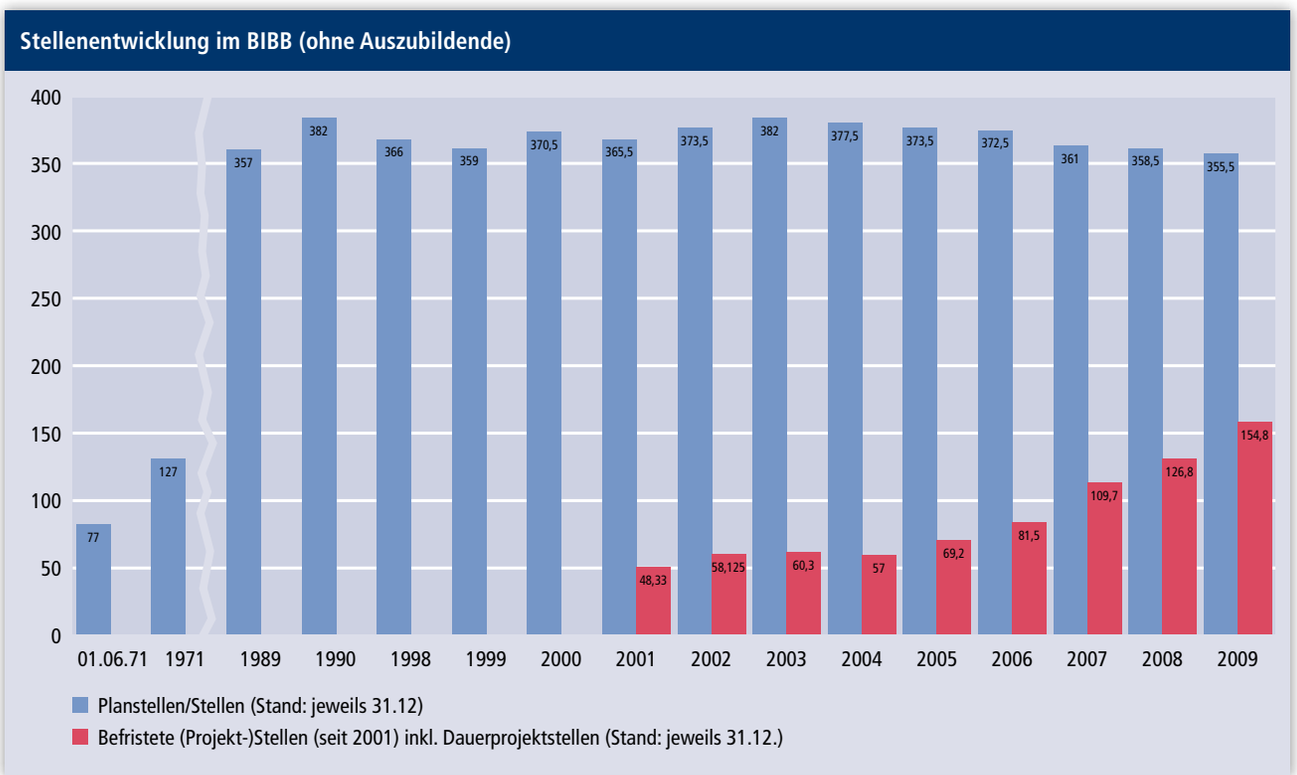
Ein weiterer Schwerpunkt wird 2010 die Entwicklung von Anforderungsprofilen für die verschiedenen Funktionsgruppen des BIBB als Basis für die Weiterentwicklung des Personalentwicklungsprogramms sein.

Schließlich wurde mit dem Personalrat an einem neuen Beurteilungssystem gearbeitet, für das auch die im BIBB vorhandenen Erfahrungen zur Kompetenzfeststellung genutzt wurden und das insbesondere auch eine systematische Potenzialentwicklung ermöglichen soll.

## Aktuelle Beispiele für die Entwicklung des Aufgabenspektrums des BIBB

Das BIBB hat seit 2005 einen erheblichen Aufgabenzuwachs bei der Durchführung von Programmen und Projekten des BMBF erfahren.
Beispielhaft genannt sei hier nur

- die Ausweitung der Programmaktivitäten im Bereich der Nationalen Agentur „Bildung für Europa“, die wegen ihres dauerhaften Charakters inzwischen überwiegend durch unbefristet beschäftigte Mitarbeiter/-innen auf sogenannten Dauerprojektstellen wahrgenommen werden;



- die Ausweitung des Programmes „iMOVE“ mit dem deutsche Berufsbildungsanbieter bei der Vermarktung ihrer Angebote im Ausland unterstützt werden;
- die Erweiterung des Programms „JOBSTARTER“ zur Entwicklung regionaler Strukturen für Berufsausbildung durch den Programmteil „JOBSTARTER CONNECT“ mit dem der Einsatz der vom BIBB entwickelten Ausbildungsbausteine zur Förderung der Berufsausbildung sogenannter Altbewerber gefördert wird;
- das Programm „Berufsorientierung in überbetrieblichen Ausbildungsstätten (ÜBS)“ das mit hohem Mitteleinsatz sehr stark nachgefragte Angebote der ÜBS für eine praxisorientierte Berufsorientierung der Schüler an allgemeinbilden Schulen fördert;
- das vom BIBB begleitete Programm „ANKOM“ mit dem Konzepte zur Anrechnung von Weiterbildungsleistungen auf Hochschulstudiengänge gefördert werden;
- die Entwicklung und Implementierung eines „Prüferportals“ zur Unterstützung der ehrenamtlichen Prüfer/-innen sowie
- das Portal „AusbildungPlus“, das umfassende Informationen über Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge für Betriebe und Aus- und Weiterbildungsnachfrager enthält.

Weitere Drittmittelprojekte werden durch die EU-Kommission finanziert. Hier ist u. a. die regelmäßige Untersuchung zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung in EU-Mitgliedstaaten zu nennen (CVTS).

Die luxemburgische Regierung finanziert eine umfassende Beratung des BIBB bei der grundlegenden Reform des luxemburgischen Berufsbildungssystems.

Ebenfalls mit Unterstützung des BMBF, aber vor allem mit erheblichem Einsatz von Stammpersonal werden Ausweitungen der gesetzlichen Aufgaben bestritten, z. B.:

- bei der internationalen Beratung und Zusammenarbeit, die das BIBB im Auftrag des BMBF z. B. in der Türkei, in Indien, Vietnam, Thailand, Mexiko, Kolumbien und im arabischen Raum durchführt;
- bei der Wahrnehmung von Steuerungsaufgaben zur Umsetzung von EU-Aktivitäten, z. B. durch Übernahme der Funktion von Referenzstellen für europäische Netzwerke (Berichterstattung zur Entwicklung der Berufsbildungssysteme – ReferNet; Ausbildung des Berufsbildungspersonals TT-Net; Qualität der beruflichen Bildung DEQUA-VET);
- bei der Durchführung von Modellversuchsreihen zu Fragen der Ausbildungsgestaltung und der Nachhal tigkeit in der beruflichen Bildung.

2010 werden dem BIBB drei neue Modellprogramme zu den Themen „Qualität der Berufsbildung“, Berufsbildung für heterogene Zielgruppen“ und „Nachhaltigkeit in der Berufsbildung“ übertragen.

Die Projekte „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung – KIBB“ (Wissensmanagement für Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsplanung) und „Good Practice Center Benachteiligtenförderung – GPC“ (Internetportal mit umfassenden Information für Praxis und Politik) wurden durch Übertragung der Projektstellen in den Stammhaushalt verstetigt.




Insgesamt hat das BIBB die internationale Ausrichtung seiner Aktivitäten deutlich ausgeweitet. Das gilt auch für die international vergleichende Forschung und die Beratung der Bundesregierung bei Angelegenheiten der europäischen Berufsbildungsbildungspolitik (z. B. Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET). Ferner hat das BIBB 2009 die Herausgabe des „Internationalen Handbuchs der Berufsbildung“ übernommen, eine Aufgabe in Kooperation mit Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen. Das Handbuch soll zu einem qualitativ herausragenden Instrument des internationalen Berufsbildungsmonitorings weiterentwickelt werden.

Ausgeweitet wurde die internationale Kooperation zudem in dem wichtigen Forschungsfeld „Kosten, Nutzen und Finanzierung der Berufsbildung“, in dem das BIBB national und international führend ist.

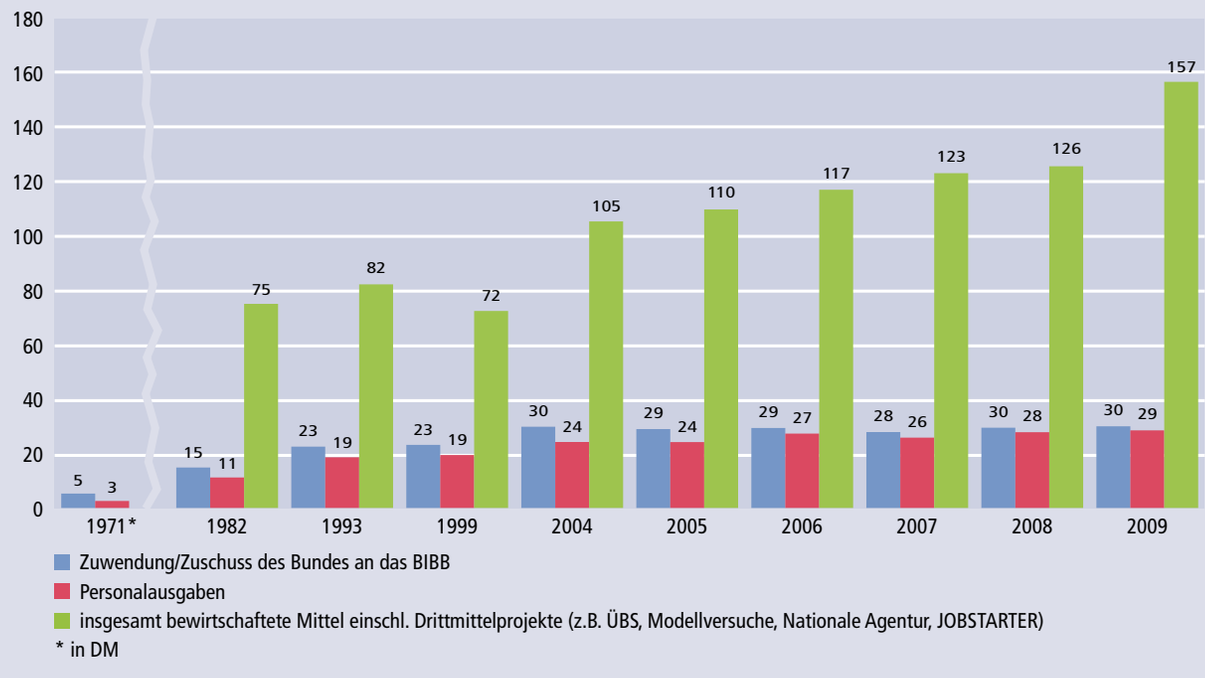
Eine Reihe neuer und erweiterter Arbeitsfelder sind dem BIBB durch berufsbildungspolitische Schwerpunktsetzungen zugewachsen, das gilt z. B. für

- die Entwicklung einer integrierten Ausbildungsberichterstattung, die alle Ausbildungsgänge im Anschluss an die allgemeinbildende Schule in den Blick nimmt;
- die Verstärkung von Forschung und Entwicklung zur Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung, einschließlich der Entwicklung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen;
- die Entwicklung von kompetenzorientierten Ausbildungsbausteinen aus Ausbildungsordnungen,
- die Entwicklung eines Konzeptes für die Bildung von Berufsgruppen;
- die Entwicklung und Umsetzung umfassender neuer Prognoseinstrumente zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs (Arbeitsmarktradar) in Kooperation mit IAB, Statistischem Bundesamt und Bundesagentur für Arbeit;
- die Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung sowie für
- die Beratung, Forschung und Entwicklung zur Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens.

Für die Entwicklung der BIBB-Forschung ist u. a. die strategische Entscheidung ausschlaggebend, in Zukunft mehr auf die regelmäßige Erhebung großer multivalenter Datensätze zu setzen, die Analysen zu vielfältigen Fragen ermöglichen. Ein renommiertes Beispiel hierfür ist die regelmäßig durchgeführte Erwerbstätigenbefragung, die nach der Aufbereitung durch das Forschungsdatenzentrum BIBB-intern und von externen Wissenschaftlern aus dem In- und Ausland zur Bearbeitung unterschiedlichster Forschungsfragen genutzt wird.

Ein weiterer wichtiger Schritt für die Stärkung des BIBB als nationales und internationales Kompetenzzentrum für berufliche Bildung ist die Übernahme der Herausgabe der Datengrundlagen für den Berufsbildungsbericht in die Eigenverantwortung des BIBB (früher „Teil II des Berufsbildungsberichts des BMBF“). Das BIBB hat hierzu einen jährlich erscheinenden, auf Indikatoren gestützten „Datenreport zum Berufsbildungsbericht“ entwickelt und erstmals 2009 herausgegeben. Dabei kann das BIBB seine herausragende und fortlaufend weiterentwickelte Kompetenz bei der empirisch gestützten Analyse der Aus- und Weiterbildung in Deutschland voll zur Geltung bringen.

**Haushaltsentwicklung im BIBB (in Mio. Euro)**



# Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und Praxisgestaltung: Berufsbildungsforschung im BIBB

*Dieter Euler, Günter Walden, Reinhold Weiß*

Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 wurde das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) als bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts errichtet. Begründet wurde die Schaffung eines besonderen Instituts für die Berufsbildungsforschung vor allem mit dem herausgehobenen Stellenwert, den man diesem Gegenstand für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung zumaß. In einem Gutachten zur Einrichtung eines zentralen Forschungsinstituts für Berufsbildung, welches von Herwig Blankertz, Dieter Claessens und Friedrich Edding 1966 im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin vorgelegt wurde, wird die Berufsbildung als künftige „Daueraufgabe der Wissenschaft" bezeichnet (Blankertz, Claessens, Edding 1966, S. 12). Es heißt dort weiter: „Die Anforderungen der hoch industrialisierten Gesellschaft können nur bewältigt werden mit technischem Wissen, Organisationswissen und Erziehungswissen." (Blankertz, Claessens, Edding 1966, S. 11). Fredebeul (1969, S. 91) bezeichnet es in einem Aufsatz zu den parlamentarischen Beratungen des Berufsbildungsgesetzes als unabdingbar, „Lage und Erfordernisse im Bereich der Berufsbildung interdisziplinär wissenschaftlich zu untersuchen". „Zur Anpassung an technische, wirtschaftliche, pädagogische und gesellschaftliche Entwicklungen" solle ein „Instrumentarium" geschaffen werden, das „die Berufsbildungspolitik und ihre Planung vorbereitet und unterstützt." Der damalige Stand der Forschung über die berufliche Bildung sei völlig unzureichend. Blankertz, Claessens und Edding beklagen, dass für diese „schweren Daueraufgaben der Wissenschaft" nur „ganz unzulängliche Institutionen und Mittel" vorhanden wären (1966, S. VI). Außerdem seien die „geringen Ansätze der einschlägigen Forschung" in „vielerlei Wissenschaftszweigen, Dienststellen der Verwaltung und anderer Organisationen verstreut" (ebenda). Durch die Schaffung eines besonderen Instituts für Berufsbildungsforschung versprach man sich deutliche Impulse und mehr Ressourcen für diesen bisher wenig entwickelten Forschungsbereich.









nur Mitglieder des Ausschusses angehören. Für die Unterausschüsse gelten § 56 Abs. 2 bis 6 und § 57 entsprechend.

Fünfter Teil

Berufsbildungsforschung

§ 60

**Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung**

(1) Für die Berufsbildungsforschung wird ein Institut als bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts errichtet.

(2) Das Institut hat durch Forschung die Berufsbildung zu fördern. Seine Aufgabe ist es insbesondere,

1. die Grundlagen der Berufsbildung zu klären,
2. Inhalte und Ziele der Berufsbildung zu ermitteln,
3. die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten.

(3) Das Institut hat die Gegebenheiten und Erfordernisse der Berufsbildung ständig zu beobachten, zu untersuchen und auszuwerten. Die Forschungsergebnisse und sonstige einschlägige Unterlagen sind zu sammeln. Die wesentlichen Ergebnisse der Berufsbildungsforschung sind zu veröffentlichen.

(4) Im Rahmen der Aufgaben nach Absatz 2 soll das Institut auch den berufsbildenden Fernunterricht untersuchen und Vorschläge für seine Weiterentwicklung und Ausgestaltung machen. Berufsbildende Fernunterrichtslehrgänge sind auf Antrag der Fernunterrichtsinstitute darauf zu überprüfen, ob sie nach Inhalt, Umfang und Ziel sowie nach pädagogischer und fachlicher Betreuung der Lehrgangsteilnehmer, den Vertragsbedingungen und der für den Fernunterrichtslehrgang betriebenen Werbung mit den Zielen der beruflichen Bildung im Sinne dieses Gesetzes übereinstimmen und für das

die Deutsche Angestellte
sche Gewerkschaftsbund,
kammertag, der Deutsch
tag und der Bund, vertret
ster für Wirtschaft und d
beit und Sozialordnung.

§
Org

Die Organe des Institut
1. der Hauptausschuß,
2. der Präsident.

§
Haupta

(1) Der Hauptausschuß
tern der Mitglieder. Der
schen Industrie, die Bun
schen Arbeitgeberverbänd
der Fachverbände des D
Deutsche Angestelltenge
Handwerkskammertag un
und Handelstag entsende
Deutsche Gewerkschaftsbu
Bund zwei Vertreter in de

(2) Der Hauptausschuß
die Dauer eines Jahres
dessen Stellvertreter.

(3) Die Tätigkeit im H
amtlich.

(4) Der Hauptausschuß
den einberufen. Er ist ei
Viertel der Vertreter der M

(5) Der Hauptausschuß
zwei Drittel der Vertreter
sind. Beschlüsse über das
Haushaltsplan, die Satzun
bedürfen einer Mehrheit
wesenden Vertreter der M

Es stellt sich die Frage, warum die für notwendig erachtete Stärkung der Berufsbildungsforschung über die Schaffung eines neuen Instituts erfolgen sollte und nicht

über einen Ausbau der bereits vorhandenen Infrastruktur, insbesondere also der Hochschulforschung. Im Gutachten von Blankertz, Claessens, Edding werden hierfür vor allem zwei Gründe genannt: Zum einen könnten die erforderlichen Forschungsleistungen nicht ausschließlich von erziehungswissenschaftlicher Seite und hier insbesondere der Berufs- und Wirtschaftspädagogik allein erbracht werden. Einen entscheidenden Beitrag hätte vielmehr auch die Soziologie und die Ökonomie zu leisten (S. 12). Zum anderen wurden auch die empirische Ausrichtung und das Forschungsinstrumentarium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als nicht ausreichend angesehen, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Der seit den 60er-Jahren erfolgende Ausbau der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten wurde vor allem mit der Ausbildung von Lehrern und dem hier steigenden Bedarf und kaum mit Forschungsnotwendigkeiten begründet (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, S. 17). Zudem gab es aufgrund der damals vorherrschenden kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft nur wenige empirische Beiträge (vgl. Münch 1969, S. 820; Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, S. 17).




Das neue Institut für Berufsbildungsforschung sollte die über verschiedene Wissenschaftsdisziplinen verstreuten Forschungsansätze zur Berufsbildung an den Hochschulen nicht überflüssig machen, sondern Impulse für die Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung geben. Das Institut sollte so auch den Anstoß geben für die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft einschlägiger Institute (Blankertz, Claessens, Edding 1966, S. 93).

Parallel zur Vorbereitung des Berufsbildungsgesetzes gab es auch Überlegungen zur Neugestaltung von Instrumenten für eine bessere Steuerung von Prozessen auf dem Arbeitsmarkt. In einem Entwurf für ein „Gesetz zur Anpassung des Arbeitsmarktes an die Entwicklung von Wirtschaft und Technik“ sprach sich die SPD-Opposition im Deutschen Bundestag im August 1966 für eine unmittelbare Verknüpfung der beiden Bereiche aus. Die Regierungsfraktionen von CDU/CSU und FDP legten dagegen im Oktober 1966 einen weniger umfassenden Gesetzesentwurf zur Regelung der Berufsausbildung vor (vgl. Offe 1975, S. 55). In der Großen Koalition setzten sich dann getrennte Regelungen für Fragen des Arbeitsmarktes (Arbeitsförderungsgesetz) und der beruflichen Bildung (Berufsbildungsgesetz) durch. Die SPD hatte in ihrem Vorschlag die Einrichtung eines Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung vorgesehen und die Berufsbildungsforschung hierunter subsumiert (vgl. Fredebeul 1967, S. 72). Es blieb aber bei der rechtlichen Trennung von Fragen der beruflichen Bildung und des Arbeitsmarktes. Aufgrund der Nichtzuständigkeit der Bundesanstalt für Arbeit für die berufliche Bildung verbot sich auch die Integration der Berufsbildungsforschung in das neu gegründete IAB. Vielmehr wurde die Schaffung eines eigenen Instituts für Berufsbildungsforschung im Berufsbildungsgesetz von 1969 verankert. Neben den rechtlichen




V. Entwurf der Bundestagsfraktion der SPD für ein Gesetz zur Anpassung des Arbeitsmarktes an die Entwicklung von Wirtschaft und Technik

*(Arbeitsmarkt-Anpassungsgesetz) Bundestagsdrucksache V/887*

Der Bundestag hat mit Zustimmung des Bundesrates das folgende Gesetz beschlossen:

*Erster Abschnitt*

*Allgemeine Vorschriften*

§ 1

Zweck dieses Gesetzes ist,

1. die Anpassung des Arbeitsmarktes an die Entwicklung von Wirtschaft und Technik durch Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu fördern;
2. die Berufsausbildung in der Wirtschaft der Entwicklung von Wirtschaft und Technik anzupassen;
3. die Teilnahme der Arbeitnehmer an beruflichen Bildungsveranstaltungen zu fördern;
4. Arbeitslosigkeit und unterwertige Beschäftigung aus Anlaß von Betriebsänderungen zu verhüten.

§ 2

Bei Anwendung dieses Gesetzes oder der dazu erlassenen Rechtsverordnungen gelten folgende Begriffsbestimmungen:

1. „Berufsausbildung“ ist die geordnete Ausbildung eines Beschäftigten für einen Beruf.
2. „Arbeitnehmer“ sind Arbeiter und Angestellte sowie die zu ihrer Berufsausbildung Beschäftigten.
3. „Unterwertige Beschäftigung“ ist die Ausübung einer Tätigkeit, die dem Arbeitnehmer eine Ausschöpfung der bisher erworbenen beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse nicht mehr gestattet.
4. „Betriebsänderungen“ sind Einschränkung, Stillegung oder Verlegung des Betriebes oder von Betriebsteilen sowie Zusammenschluß mit anderen Betrieben, Änderungen des Betriebszwecks, der Betriebsanlagen oder der Arbeitsorganisation und Einführung neuer Arbeitsmethoden.

VI. Entwurf der Bundestagsfraktionen der CDU/CSU, FDP für ein Gesetz zur Regelung der Berufsausbildung

*(Berufsausbildungsgesetz) Bundestagsdrucksache V/1009*

Der Bundestag hat mit Zustimmung des Bundesrates das folgende Gesetz beschlossen:

*Erster Teil*

*Berufsausbildungsverhältnis*

*Erster Abschnitt*

*Allgemeine Vorschriften*

§ 1

*Geltungsbereich*

(1) Dieses Gesetz gilt für das Berufsausbildungsverhältnis von Personen, die in der gewerblichen Wirtschaft ausgebildet werden, um

1. einen Lehrberuf zu erlernen (Lehrverhältnis),
2. sich für eine berufliche Tätigkeit anlernen zu lassen (Anlernverhältnis),
3. sich auf ein Fach- oder Hochschulstudium vorzubereiten (Praktikantenverhältnis).

§ 2

*Abdingbarkeit*

Keine Vorschrift dieses Teils des Gesetzes kann, soweit in ihm nichts anderes bestimmt ist, zuungunsten des Auszubildenden abgedungen werden.

*Zweiter Abschnitt*

*Begründung des Berufsausbildungsverhältnisses*

§ 3

*Vertrag*

(1) Personen, die miteinander ein Berufsausbildungsverhältnis eingehen (Ausbildungsvertrag), sind verpflichtet, innerhalb eines Monats nach Beginn des Berufsausbildungsverhältnisses den wesentlichen Inhalt des Ausbildungsvertrages schriftlich niederzulegen (Vertragsurkunde).

(2) Die Vorschriften dieses Gesetzes über die Rege-

Fragen spielte dabei auch eine Rolle, dass die Aufgabenbereiche von Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und der Berufsbildungsforschung – trotz vorhandener Überschneidungen – durchaus als unterschiedlich angesehen wurden. So wurde bereits im Vorfeld der Gründung des IAB deutlich gemacht, dass man die Aufgaben der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung nicht im Bereich der beruflichen Bildungsinhalte, der Methodik und Didaktik sowie deren Umsetzung in die Praxis sehe (Lipsmeier, Greinert o. J., S. 4). Fenger (1968, S. 329) sieht zwar mehrere sich überschneidende, zugleich aber auch eine Anzahl bereichsspezifischer Aufgabenkomplexe für die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und die Bildungsforschung (zu der auch die Berufsbildungsforschung gehört). Bildungsforschung beziehe sich auf das Bildungssystem, Bildungsprozesse und externe Bedingungen sowie personale Bildungsdispositionen und Wirkungen; Gegenstand der Arbeiten des IAB sei dagegen der Arbeitsmarkt (a.a.O., S. 327, 328).

Mit der Einrichtung eines Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung im § 60 des Berufsbildungsgesetzes von 1969 wurde wesentlichen Anregungen aus der Wissenschaft, wie sie insbesondere im Gutachten von Blankertz, Claessens und Edding zu finden sind, Rechnung getragen. Aufgabe der Berufsbildungsforschung sollte es insbesondere sein, „die Grundlagen der Berufsbildung zu klären, Inhalte und Ziele der Berufsbildung zu ermitteln und die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten“ (§ 60 Absatz 2 BBiG v. 1969). Das Institut sollte „die Gegebenheiten und Erfordernisse der Berufsbildung“ ständig beobachten, untersuchen und auswerten (§ 60 Absatz 3 BBiG v. 1969). Explizit wurde ein Kooperationsauftrag in das Gesetz aufgenommen. Das Institut sollte „mit anderen Einrichtungen und Stellen, die Forschung auf dem Gebiete der Berufsbildung betreiben, mit den Einrichtungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, der allgemeinen Bildungsforschung sowie der wirtschaftswissenschaftlichen, technischen und sozialwissenschaftlichen Forschung eng zusammenarbeiten“ (§ 60 Absatz 5 BBiG v. 1969). Das neue Institut war von Anfang an multi- und interdisziplinär ausgerichtet und sollte neben pädagogischen auch sozioökonomische Fragestellungen bearbeiten. Für die sozioökonomische Berufsbildungsforschung in BBF und BIBB seit Beginn der 70er-Jahre nannte Alex (1996, S. 66 ff.) u. a. die berufliche Qualifikationsforschung und die bildungsökonomische Forschung. Schwerpunkte der berufspädagogischen Forschung lagen nach Alex im Bereich der Weiterentwicklung von Berufen und bei didaktisch-methodischen Innovationen, verknüpft mit der Durchführung von Modellversuchen (Alex 1996, S. 76 ff.). Da die Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft und der Gewerkschaften Mitglieder des Instituts waren (§ 61 BBiG v. 1969), konnte auch eine besondere Praxisverpflichtung für die Forschung des Instituts abgeleitet werden (siehe dazu ausführlich den Beitrag von Kremer/Schmidt/Pütz sowie die Interviews mit Raddatz, Kempf und Hardenacke).




In der Zeit nach 1969 sind die rechtlichen Grundlagen für das Institut mehrfach geändert worden. Eine wesentliche Änderung ergab sich dabei 1976, als das bisherige BBF in das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) umgewandelt wurde. Neben die Forschung traten dabei andere Aufgaben wie die Mitwirkung an der Vorbereitung des Berufsbildungsberichts oder die Förderung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Die Aufgaben und Zuständigkeiten der Berufsbildungsforschung sind im Laufe der Zeit noch deutlich erweitert worden. Im neuen BBiG von 2005 heißt es zur Berufsbildungsforschung:

### § 84 BBiG: Ziele der Berufsbildungsforschung

Die Berufsbildungsforschung soll

1. Grundlagen der Berufsbildung klären,
2. europäische und internationale Entwicklungen in der Berufsbildung beobachten,
3. Anforderungen an Inhalte und Ziele der Berufsbildung ermitteln,
4. Weiterentwicklungen der Berufsbildung im Hinblick auf gewandelte wirtschaftliche, gesellschaftliche und technische Erfordernisse vorbereiten,
5. Instrumente und Technologien der Vermittlung von Berufsbildung sowie den Wissens- und Technologietransfer fördern.



Entsprechend dem Aufgabenzuwachs wurde von der Forschung des BIBB erwartet, die Wahrnehmung der Serviceaufgaben für die Bundesregierung wirksam zu unterstützen. Dies betrifft u. a. die Mitwirkung an der Vorbereitung des Berufsbildungsberichts der Bundesregierung, der ohne eine leistungsfähige Berufsbildungsforschung nicht realisierbar wäre. Die Entwicklung vom BBF zum BIBB war ein konsequenter Schritt zur Verbesserung der wissenschaftlichen Grundlagen für Entscheidungen der Berufsbildungspolitik. Nach § 90 BBiG führt das Institut seine Aufgaben im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung durch. Damit wird zugleich ein Rahmen für die Forschung beschrieben, der sich in einer Abstimmung bei der Auswahl der Gegenstände konkretisiert. Die Freiheit der Forschung bleibt davon jedoch unbenommen.

## BIBB-Forschung im Kontext der Berufsbildungsforschung

Die Berufsbildungsforschung in Deutschland ist sehr heterogen, sowohl im Hinblick auf ihre Gegenstandsbereiche als auch in ihren Methoden und theoretischen Bezügen. Zabeck konstatierte 1978 einen „Paradigmapluralismus“. Er wollte damit eine methodologische Kontroverse auslösen. Die Vertreter der unterschiedlichen Positionen sollten aufeinander eingehen und einen „Integrationsrahmen“ (Zabeck 2009, S. 135) für die Forschung entwickeln.

Dazu ist es bislang nicht gekommen. Heute stellt sich Berufsbildungsforschung in einem unübersichtlichen Nebeneinander von Forschungspositionen und Institutionen dar. Die Vielfalt zeigt sich dabei weniger als Vernetzung, sondern als eine segmentierte, fragmentarische Struktur mit losen Verbindungen. Van Buer und Kell (2000) kennzeichnen sie u. a. über die Merkmale Multidisziplinarität, Unübersichtlichkeit, institutionelle Vielfalt und heterogene Forschungsstandards. Sie kommen in ihrer Bestandsaufnahme auf 346 Einheiten an 74 Universitäten sowie ca. 130 außeruniversitäre Institute, die im Rahmen von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen Problemstellungen der Berufsbildungsforschung bearbeiten. Pointiert ließe sich Berufsbildungsforschung aktuell als ein Ensemble von Forschungsgemeinschaften charakterisieren, das klein genug ist, um sich persönlich zu kennen, zugleich groß genug, um sich aus dem Wege gehen zu können.

Vereinfachend ließe sich feststellen, dass der Mainstream der Forschung empirisch ausgerichtet ist. In Anlehnung an Sloane (2007) sollen im Folgenden drei Forschungstypen unterschieden werden, die sich durch je spezifische Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis kennzeichnen:

- Distanzierte Forschung
  Die Praxis ist Objekt von Forschung, wobei in diesem Rahmen sowohl empirisch-analytische als auch geisteswissenschaftliche Ansätze zum Tragen kommen können. Im ersten Fall werden Praktiker befragt oder beobachtet, im zweiten Fall sind sie Gegenstand von distanzierter Reflexion, unter Umständen werden sie auch zur Validierung der gewonnenen Erkenntnisse einbezogen. Im Zentrum steht die Überprüfung von Hypothesen und Theorien.
- Intervenierende Forschung
  Dieser Typus folgt dem Ansatz der (älteren) Handlungsforschung. Die Praxis ist Gegenstand von Veränderung und Verbesserung durch den Forschenden, die Praktiker bleiben tendenziell weiterhin in einer Objektrolle. Zentrale Bestandteile des Vorgehens sind der Diskurs und die Durchführung von Aktionen. In den Aktionen verwischt die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis. Im Zentrum steht die Theorieanwendung.
- Responsive Forschung
  Die beiden skizzierten Forschungstypen verfolgen unterschiedliche Interessen: Die distanzierte Forschung strebt nach der Verbesserung von Theorien (Vorstellung einer rationalen Forschung), die intervenierende Forschung nach einer Verbesserung der Praxis (Vorstellung einer rationalen Praxis). Responsive Forschung verbindet Erkenntnisgewinnung mit Praxisgestaltung im Rahmen der Entwicklung, Erprobung und Evaluation



von Innovationsprojekten. Evaluationsergebnisse werden an die jeweiligen Ebenen der Praxis zurückgespiegelt und bilden den Gegenstand von gemeinsamer Reflexion (Vorstellung einer reflexiven Praxis). Wesentlich ist in diesem Ansatz, dass die Praxis unverändert für ihre Handlungen und Entscheidungen verantwortlich bleibt. Als Ziel von wissenschaftlichem Handeln werden Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung aufgenommen. Entsprechende Ansätze werden beispielsweise unter den Stichworten „Modellversuchsforschung“ (Sloane 1992), „Wissenschaft-Praxis-Kommunikation“ (Euler 1994), „Modus-2-Forschung“ (Gibbons u. a. 1994) oder „Design-Based-Research“ (vgl. Brown 1992; Design-Based Research Collective (Shavelson u. a. 2003) diskutiert.

Die skizzierte Vielfalt der Gegenstandsbereiche und Forschungsparadigmen findet sich prinzipiell auch im BIBB wieder. Darüber hinaus spielt beim BIBB die politische und wissenschaftliche Einrahmung von Forschung eine spezifische Rolle, die mit spannenden Potenzialen, aber auch mit potenziellen Spannungen verbunden ist. Die rechtliche und politische Positionierung führt dazu, dass die Forschungsaktivitäten des BIBB in ein Spannungsfeld von politischen Interessen und wissenschaftlichen Ansprüchen eingebettet sind. Das Spannungsfeld zeigt sich auf zwei Ebenen. Zum einen sind bei der jährlichen Entwicklung des Forschungsprogramms die thematischen Prioritäten bzw. die praktische Relevanz von Forschungsfragen zu entscheiden. Zum anderen ist beim Design, insbesondere aber bei der Umsetzung der genehmigten Forschungsprojekte, zu gewährleisten, dass einschlägige Forschungsstandards nicht dem Druck von politischen Interessen geopfert werden.




Die Diskussion der praktischen Relevanz von Forschungsfragen mündet im Rahmen der über das oben skizzierte Verfahren der Entscheidungsbildung vorgesehenen Einflussnahme der politischen Anspruchsgruppen an einzelnen Punkten unvermeidbar in Konflikte, die zum Gegenstand informeller Aushandlungs- und ggf. formeller Abstimmungsprozesse werden. So führte beispielsweise ein Forschungsvorschlag zum Thema „Erforschung der Möglichkeiten und Wirkungen einer gesetzlichen Umlagefinanzierung“ bei den Arbeitgebervertretungen auf Ablehnung, während ein Vorschlag „Untersuchung des Nutzens von zweijährigen Ausbildungsberufen“ von den Arbeitnehmervertretungen abgelehnt wurde (vgl. Krekel, Ulrich 2006, S. 29 f.). Das Beispiel zeigt, dass der Anspruch, „den Konsens der verschiedenen Seiten durch die Klärung offener Fragen“ (a.a.O., S. 24) zu fördern, punktuell gelingt (vgl. beispielsweise die Beiträge zur Klärung des Konstrukts der „Ausbildungsreife“ in Müller-Kohlenberg, Schober, Hilke 2005), jenseits einer bestimmten Konfliktintensität aber auch an seine Grenzen stoßen kann.

Die Diskussion über die wissenschaftliche Strenge in der Einhaltung von Forschungsstandards wurde in den vergangenen Jahren wiederholt durch externe Evaluationen des BIBB angefacht. Zuletzt geschah dies durch ein Gutachten des Wissenschaftsrats, in dem die Forschungsaktivitäten des BIBB sehr kritisch bewertet wurden. Als Kernaussage wird hervorgehoben, dass sich eine Ressortforschung wie die im BIBB „in der Forschungsdurchführung durch nichts von unabhängiger Forschung“ unterscheiden dürfe (Solga, Wagner 2006, S. 6). Auch eine Ressortforschung müsse ergebnisoffen sein, sich zumindest teilweise selbst die Fragestellung wählen dürfen (insbesondere im Bereich der „Vorlaufforschung“) und an den Standards der wissenschaftlichen Gemeinschaft ausrichten. „Gesellschaftliche Relevanz kann keine Rechtfertigung für ‚handwerklich‘ schlechte Forschung sein“ (a.a.O.).

Wo liegen spezifische Potenziale der Berufsbildungsforschung im BIBB und was bedeutet dies für das Forschungsprofil? In pointierender Form werden fünf Punkte hervorgehoben (vgl. Übersicht).

### Potenziale der Berufsbildungsforschung im BIBB

- Der interdisziplinäre Charakter der Berufsbildungsforschung wird im Forschungsprogramm sowie in der Personalstruktur des BIBB deutlich. Darin liegt – etwa im Vergleich zu Forschungseinheiten an einer Universität – ein besonderes Potenzial des BIBB. Inwieweit gelingt es, diese disziplinäre Vielfalt und die damit verbundenen Potenziale problembezogen zu nutzen?
- Die Vielfalt an Forschungsfragen erfordert die Anwendung unterschiedlicher Methoden: quantitative und qualitative, empirisch-analytische und geisteswissenschaftliche Ansätze. Inwieweit gelingt es, im gesamten BIBB eine Exzellenz in diesen methodischen Schwerpunkten aufzubauen und als Qualitätsmerkmal der eigenen Forschungsaktivitäten zu verankern?
- Forschungs-, Entwicklungs- und Dienstleistungsaktivitäten sind im BIBB zum Teil eng verwoben. Auch ein pluralistisches Wissenschaftsverständnis suspendiert nicht von der Notwendigkeit, klare Grenzen zwischen diesen Aktivitätsschwerpunkten zu ziehen. Inwieweit gelingt es, ein „eigenes und offensiveres Verständnis von angewandter Forschung“ (Krekel, Ulrich 2006, S. 32) zu entwickeln, ohne zugleich alle Aktivitäten im Umfeld von Forschung (z. B. die Aufbereitung von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen für Praxis und Politik) als Forschung auszuweisen?
- Das BIBB besitzt durch die Nähe zur Praxis einen guten Feldzugang sowie durch die Nähe zur Politik gute Möglichkeiten zur Umsetzung seiner Forschungsergebnisse. Inwieweit gelingt es, diese Chancen zu nutzen?
- Das BIBB steht in der Gefahr, die Einflüsse aus Politik und Praxis eher reaktiv aufzunehmen. Inwieweit gelingt es, die Selbstreflexion der eigenen Forschungspraxis zu verstetigen, eigenständige Impulse zu geben und die Interessenstrukturen in der Berufsbildungspolitik selbst zum Gegenstand von Forschung zu machen?

## Evaluation der Berufsbildungsforschung des BIBB




Das BIBB ist in seiner vierzigjährigen Geschichte zweimal extern evaluiert worden. Die erste Evaluation erfolgte im Jahr 1986 durch eine Kommission unter Leitung von Horst Albach. Sie hatte den Auftrag, die Forschungsarbeiten des BIBB im Hinblick auf ihren wissenschaftlichen Wert, den praktischen Nutzen und ihre wirtschaftliche Effizienz zu prüfen. In ihrem Bericht empfahl die Albach-Kommission u. a., die Praxisnähe der Forschung zu verbessern (BMBW 1987, Tz 47). Die Umsetzung der Forschungsergebnisse in die Praxis sollte dadurch gewährleistet werden, „dass die Forschungsprojekte im Zusammenhang mit Dienstleistungsaufgaben und Beratungsfunktionen stehen“ (a.a.O., Tz 54). Auch die darauf folgende Stellungnahme der Bundesregierung vom August 1987 zum Bericht der Kommission unterstrich, dass die Forschungsaufgabe des BIBB im Wesentlichen die „anwendungsbezogene Berufsbildungsforschung“ sein sollte. Die Bundesregierung lehnte es ausdrücklich ab, „das Institut zu einem rein wissenschaftlich geprägten Forschungsinstitut mit erheblichem Einfluss externer Wissenschaftler auf die Forschungsarbeit weiterzuentwickeln“ (a.a.O., 21). Zur „Stellung des BIBB in einem Netzwerk von Forschungseinrichtungen“ vertrat die Bundesregierung damals die Auffassung, dass „Grundlagenforschung vornehmlich außerhalb des BIBB durchgeführt werden“ solle (a.a.O., 22).

Die zweite Evaluation erfolgte 2005 durch den Wissenschaftsrat. Sie war Teil der Evaluation der Ressortforschungseinrichtungen des Bundes (Wissenschaftsrat 2007). Anders als bei der Albach-Kommission ging es nicht um die Beurteilung des gesamten Aufgabenspektrums des BIBB, sondern um seine Forschungsleistungen sowie um die Verankerung des BIBB in der Forschungslandschaft (Wissenschaftsrat 2005). In seinem Bericht stellt der Wissenschaftsrat fest, dass die Forschungsaufgaben, die das BIBB auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung wahrnimmt, für Politik, Praxis und Wissenschaft von großer Bedeutung seien. Seiner Einschätzung nach gibt es „keine andere universitäre oder außeruni-



Unterzeichnung des Vertrags mit der Universität Magdeburg

**Kooperationsvereinbarungen des BIBB mit Universitäten, Hochschulen und Forschungsinstituten**

**Seit 2009**
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Nürnberg
Universität Flensburg
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

**Seit 2008**
Universität Duisburg-Essen
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

**Seit 2007**
Universität Paderborn
Technische Universität Darmstadt
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Bergische Universität Wuppertal
Technische Universität Kaiserslautern
Universität Bielefeld

**Seit 2005**
Hochschule Bremen

**Seit 2001**
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

versitäre Einrichtung in Deutschland, die sie in gleicher Konzentration und Kontinuität durchführen könnte. Das bestehende Spektrum aus wissenschaftlichen und behördlichen Aufgaben sowie von Dienstleistungen sollte deshalb nicht eingeschränkt werden“ (a.a.O., S. 10). Dies bestätigt die Richtigkeit der strategischen Ausrichtung des BIBB, nämlich der Verbindung von Forschung und Entwicklung, Beratung und anderen Dienstleistungen.

Zugleich übt der Wissenschaftsrat deutliche Kritik an der Qualität der Forschungsleistungen des BIBB. Bemängelt werden vor allem eine mangelnde Profilbildung der Forschung, eine unklare Trennung der Forschung von anderen Aufgaben, eine unzureichende Vernetzung mit den Hochschulen sowie das Fehlen von Veröffentlichungen in Zeitschriften mit einem Peer-Review-Verfahren.

Das BIBB sieht die Stellungnahme des Wissenschaftsrats als Auftrag und Chance, nicht nur die Berufsbildungsforschung, sondern das gesamte Aufgabenspektrum auf der Basis des gesetzlichen Auftrags neu zu positionieren und qualitativ zu verbessern. Auf der Basis der Empfehlungen hat das BIBB ein Umsetzungskonzept erarbeitet. Es wurde sowohl mit den Mitarbeiter/-innen als auch den Gremien des BIBB intensiv beraten (BIBB 2010). Übergreifendes Ziel ist es, alle Leistungen und Prozesse so zu gestalten, dass sie aufgabenbezogen, qualitativ hochwertig, adressatenspezifisch, effektiv und effizient sind.

- Die Berufsbildungsforschung wurde in der Abteilung „sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“ verstärkt, ohne indessen die Forschung auf eine Abteilung zu konzentrieren. Querschnittsthemen werden verstärkt durch arbeitsbereichsübergreifende Projektgruppen bearbeitet.
- Die Programmplanung wurde neu strukturiert und dabei zwischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie wissenschaftlichen Dienstleistungen unterschieden. Das mittelfristige Forschungs- und Entwicklungsprogramm ist ebenso wie das jährliche Forschungsprogramm auf fünf Themenschwerpunkte ausgerichtet:
  (1) Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem
  (2) Modernisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung
  (3) Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege
  (4) Berufliche Bildung für spezifische Zielgruppen
  (5) Internationalität der Berufsbildung.




- Um die Zusammenarbeit zu verbessern und zu verstetigen, wurden mit ausgewählten Hochschulen sowie in- und ausländischen Forschungsinstituten Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen. Auf deren Grundlage werden gemeinsame Projekte und Veranstaltungen durchgeführt und Publikationen erstellt. Nachhaltig gesteigert wurde das Engagement von



BIBB-Beschäftigten bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen, der Betreuung von Studierenden sowie der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

- Der Empfehlung des Wissenschaftsrats folgend hat das BIBB ein Forschungsdatenzentrum (FDZ) aufgebaut. Es bereitet die Primärdaten aus Forschungsprojekten für eine Auswertung durch externe Forscher/-innen auf und berät externe Nutzer/-innen. Die Leistungen des Forschungsdatenzentrums ergänzen die wissenschaftliche Infrastruktur und den Service des Bundesinstituts für die Forschung.
- Führungsfunktionen werden öffentlich ausgeschrieben und auf Basis eines professionellen Auswahlverfahrens besetzt. Im Rahmen der Personalentwicklung werden wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gezielt gefördert. Dies schließt die Förderung und Unterstützung bei Promotionen und Habilitationen ein.
- Die eigenen Schriftenreihen wurden konzeptionell überarbeitet und konsequent auf relevante Zielgruppen ausgerichtet. Zentrales Medium für die wissenschaftliche Aufbereitung von Forschungsergebnissen sind nunmehr die Veröffentlichungen in der Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“. Veröffentlichungen werden daneben verstärkt für wissenschaftliche Zeitschriften mit einem „Peer-Review“ aufbereitet. Beiträge in referierten Zeitschriften sind strategisches Institutsziel und Gegenstand von Zielvereinbarungen.




Mit der Einrichtung eines wissenschaftlichen Beirats konnte schon vor der Veröffentlichung der Empfehlungen zum BIBB einer Kernforderung des Wissenschaftsrats entsprochen werden. Bereits bei der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Mai 2005 war dieses Beratungsgremium im Gefolge der Evaluation anderer Forschungseinrichtungen gesetzlich verankert worden; es wurde sodann umgehend eingerichtet. Der Beirat hat die Umsetzung der Empfehlungen konstruktiv begleitet und wichtige Hinweise für die Forschungsplanung, aber auch für die Zusammenarbeit mit Hochschulen sowie zur Qualitätsentwicklung der Forschung gegeben. Der wissenschaftliche Beirat konzentriert sich auf die wissenschaftliche Qualität der Projekte, der Hauptausschuss bzw. der Unterausschuss Berufsbildungsforschung nimmt vor allem zur politischen und praktischen Relevanz der Themen und zu einer Erfolg versprechenden Projektumsetzung Stellung. Diese Arbeitsteilung stärkt die Unabhängigkeit der Forschung und sichert gleichzeitig den unerlässlichen Praxis- und Anwendungsbezug.










## Ausrichtung auf unterschiedliche Bezugssysteme

Die Berufsbildungsforschung des BIBB hat zwei wesentliche Bezugssysteme: Politik und Berufsbildungspraxis auf der einen Seite, Wissenschaft und Forschung auf der anderen Seite. Beide Bezugssysteme haben ihre eigenen und je spezifischen Anforderungen, Logiken und Bewertungskriterien. So fordert die Politik vor allem schnelle und politisch bzw. praktisch umsetzbare Ergebnisse und Dienstleistungen. In der Wissenschaft hingegen zählen vor allem die Einbettung in den Forschungskontext, die theoretische Fundierung sowie die Systematik des Vorgehens.

Die Aufgabe und Herausforderung der Berufsbildungsforschung im Allgemeinen und des Bundesinstituts im Besonderen besteht darin, beiden Bezugssystemen gerecht zu werden. So sehr die Berufsbildungsforschung auf die berufliche Praxis ausgerichtet sein muss, so bedarf sie gleichzeitig einer klaren Fundierung in der Theorie. Sie muss Theorien und Methoden aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen aufnehmen, in Forschung umsetzen und auch selbst zur Theoriebil-

dung beitragen. Sie muss den Standards für Forschung gerecht werden, zugleich aber auch Grundlagen für die Berufsbildungspraxis sowie die Politik entwickeln.

Aus Sicht der Grundlagenforschung erscheint dieser Spagat kaum leistbar. Zu weit liegen die Anforderungen an eine theoretische und methodologische Reflexion auf der einen Seite, an die Verwertbarkeit der Ergebnisse und der Nutzen für spezifische Zielgruppen auf der anderen Seite auseinander. Aus Sicht einer anwendungsorientierten Forschung hingegen lassen sich beide Bezugssysteme sehr wohl in Einklang bringen. Die Berufsbildungsforschung definiert sich geradezu durch diesen doppelten Bezug.

Die Verwirklichung dieser anspruchsvollen Zielsetzung ist indessen keineswegs trivial. Denn das Ergebnis darf kein bloßes Nebeneinander von Forschern und Entwicklern, Wissenschaftlern und Programmmachern sein. Ebenso wenig kann die Lösung eine integrierte Aufgabenwahrnehmung sein, bei der die Spezifika der beiden Bezugssysteme nicht mehr deutlich werden und Forschung letztlich der Anwendung untergeordnet wird. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, Forschungs- und Entwicklungsarbeit miteinander zu verbinden und in einen fruchtbaren Austausch zu treten. Mit andern Worten: Fragen aus der beruflichen Praxis müssen zu Gegenständen von Forschung werden wie auch umgekehrt dem Transfer von Forschungsergebnissen und der Entwicklung von wissenschaftsbasierten Dienstleistungen hohe Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Im Idealfall sollten Entwicklungsarbeiten auf der Basis von Forschungsarbeiten erfolgen wie auch umgekehrt Forschungsprojekte systematisch darauf ausgerichtet werden, umsetzbare Ergebnisse und Produkte hervorzubringen.

Berufsbildungsforschung muss auf eine vorurteilsfreie, nur dem Erkenntnisgewinn verpflichtete Aufklärung von Tatsachen und Zusammenhängen hin ausgerichtet sein. Die Unabhängigkeit der Forschung ist besonders wichtig für ein Forschungsfeld, das wie die Berufsbildungsforschung nicht nur auf Umsetzung hin orientiert ist, sondern sich auch durch institutionalisierte Mitwirkungsverfahren von Interessengruppen und der Politik auszeichnet. Die Mitwirkung muss daher auf die Wahl der Themen beschränkt sein; bei der Forschungsorganisation, insbesondere der Wahl der Methoden so-



„Das Forschungsinstitut betriebliche Bildung (f-bb) besteht seit gut sechs Jahren und ist ein junges und kleines Institut – verglichen mit einer Einrichtung wie dem BIBB, das seit 40 Jahren die Ordnungsarbeit in der Berufsbildung moderiert und Forschung zur Berufsbildung betreibt und koordiniert. In den gemeinsamen Jahren haben wir im f-bb an vielen Stellen in einer nicht nur professionellen, sondern auch angenehmen Kooperation auf allen Ebenen mit dem BIBB zusammengearbeitet. Dabei waren nicht immer alle beteiligten Mitarbeiter im f-bb mit allen beteiligten Mitarbeitern im BIBB einer Meinung – aber die daraus folgenden Diskussionen waren stets profunde und damit allseits fruchtbar. Allen Mitwirkenden geht es über die Grenzen der Institutionen hinweg um Innovationen der Berufsbildung in Deutschland, die ja nicht immer und überall einen leichten Stand hat.

Wenn ich das aktuelle Jubiläum des BIBB nutzen darf, um auch Wünsche für die Jahre bis zum 50. Jubiläum zu äußern, dann würde mich freuen, wenn in der Vergangenheit bewährte und inzwischen kaum noch genutzte Instrumente einer anwendungsorientierten Forschung zu neuen Ehren kämen: Modellversuche und Pilotprojekte können bildungspolitische Programme vorbereiten und flankieren und damit deren Wirkungsgrad verbessern – unter der Voraussetzung, dass sie besser, als das möglicherweise früher der Fall war, an grundlegenden Anforderungen der Gestaltung der Berufsbildung orientiert sind. Und da wird auch in dem kommenden Jahren einiges zu tun sein: Lange Zeit schien es, als blieben die Strukturen der berufliche Bildung vom Reformeifer anderer Bereiche des Bildungssystems unberührt. Erst in den vergangenen Jahren hat sich bei vielen der Blick vom Kernbereich der betrieblich-dualen Ausbildung auf das Gesamtsystem der Berufsbildung geweitet und dabei einige große Baustellen sichtbar gemacht: Fragen der Anbindung des sogenannten Übergangssystems zählen ebenso dazu wie die Verschränkung zwischen Hochschulbildung und beruflicher Bildung und wie eine stärkere Outcome-Orientierung der Berufsbildung. Eine entsprechende bildungspolitische Steuerung setzt Akzeptanz von Innovationen in der Berufsbildungspraxis voraus. Wer, wenn nicht das BIBB, ist berufen, hier Brücken zur Praxis zu schlagen.

Im Namen des Vorstands der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) kann ich diesem Wunsch noch einen Glückwunsch hinzufügen: In den vergangenen Jahren hat das BIBB viele empirische Arbeiten von hoher Qualität zur Berufsbildung vorgelegt und sich mit der Forschungslandschaft umfassend vernetzt. Es trägt damit zur Fundierung und Qualitätsverbesserung der Berufsbildungsforschung insgesamt bei.“

Prof. Dr. Eckart Severing
Geschäftsführer des Forschungsinstituts betriebliche Bildung (f-bb)
Vorsitzender des Vorstands der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

AGBFN Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

wie der Aufbereitung und Interpretation der Ergebnisse, muss hingegen die Unabhängigkeit der Forschung gewahrt sein. Unabhängigkeit schließt indessen interne/externe Qualitätsentwicklung nicht aus. Im Gegenteil: die Akzeptanz der Forschung sowohl in der Scientific Community als auch bei den Akteuren der Berufsbildungspolitik dürfte umso höher sein, je besser es gelingt, sich in allen Aufgabenbereichen und Handlungsfeldern transparenter und bewährter Instrumente und Verfahren des Qualitätsmanagements zu bedienen.

Ein derartiges Verständnis von Forschung und Entwicklung stellt hohe Anforderungen nicht zuletzt an das

## Wissenschaftlicher Beirat des BIBB

Der wissenschaftliche Beirat berät die beiden Organe des Bundesinstituts für Berufsbildung, den Hauptausschuss und den Präsidenten, durch Stellungnahmen und Empfehlungen zur Forschungsarbeit des BIBB, insbesondere zum Forschungsprogramm, zur Zusammenarbeit des Instituts mit Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen sowie zu den jährlichen Berichten über die wissenschaftlichen Ergebnisse des BIBB (§ 94 BBiG). Er beurteilt die wissenschaftliche Qualität von Forschungsprojekten und die wissenschaftliche Tragfähigkeit des Forschungsprogramms.

Der wissenschaftliche Beirat wurde aufgrund der BBiG-Novellierung 2005 neu errichtet. Ihm gehören sieben anerkannte Fachleute auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung aus dem In- und Ausland an, die auf vier Jahre bestellt werden; die einmalige Wiederberufung in Folge ist möglich. Seit Beginn der zweiten vierjährigen Amtsperiode 2009 gehören ihm folgende Wissenschaftler/-innen an:



**Annie Bouder**
Centre d'études et de recherches
sur les qualifications (Céreq)
Marseilles



**Prof. Dr. Gerhard Bosch**
Institut Arbeit und Qualifikation
Universität Duisburg-Essen



**Prof. Ben Hövels**
Kenniscentrum Beroepsonderwijs
Arbeidsmarkt
Radboud Universität Nijmegen

**Prof. Dr. Dieter Euler**
Universität Sankt Gallen
Institut für Wirtschaftspädagogik
(Vorsitzender des Beirats)





**Prof. Dr. Sonja Sackmann**
Universität der Bundeswehr
München
Lehrstuhl für Arbeits- und
Organisationspsychologie an
der Fakultät für Wirtschafts- und
Organisationswissenschaften

**Prof. Dr. Dieter Timmermann**
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
(stellv. Vorsitzender des Beirats)





**Prof. Dr. Heike Solga**
Freie Universität Berlin/
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung

Personal. Es muss in beiden Welten zu Hause sein, zumindest aber die jeweils anderen Sichten, Instrumente und Kriterien in sein professionelles Handeln reflektierend einbeziehen. Wissenschaftliche Expertise ist dafür genauso erforderlich wie die Fähigkeit, Forschungsergebnisse für unterschiedliche Zielgruppen aufzubereiten oder in Form von Förderprogrammen umzusetzen. Unterstützt werden soll dies durch die Möglichkeit, systematisch unterschiedliche Aufgaben wahrzunehmen, die wissenschaftliche Qualifizierung aller in Forschung oder Entwicklung tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen sowie die Möglichkeit zu Forschungsaufenthalten und Praxisphasen außerhalb des Bundesinstituts.

## Literatur


Alex, L.: Zur Lage der Berufsbildungsforschung in Deutschland: Hauptarbeitsgebiete der Berufsbildungsforschung seit Beginn der 70er-Jahre. In: BIBB: Forschung im Dienst von Praxis und Politik. Dokumentation der Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berlin und Bonn 1996, S. 64–84

Blankertz, H.; Claessens, D.; Edding, F.: Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin. Berlin 1966

BIBB: Weiterentwicklung und qualitative Stärkung der Forschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. Bericht zur Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrats. Bonn, Januar 2010

BMBW: Wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung, Untersuchungen und Stellungnahmen. Bonn 1987

Brown, A. L.: Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. In: Journal of the Learning Science, 2/1992, S. 141–178

Design-Based Research Collective: Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher 32 (2003) 1, S. 5–8

DFG: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung. Weinheim u. a. 1990

Euler, Dieter: Didaktik einer informationstechnischen Bildung. Köln 1994

Fenger, H.: Arbeitsmarktforschung – Berufsforschung – Bildungsforschung. Versuch einer Bestimmung von Schwerpunkten, Abgrenzungen und Überschneidungsbereichen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 5/1968, Seite 325–335

Fredebeul, F.: Berufsbildung in der Diskussion. In: Bundesarbeitsblatt 1967/3–4

Fredebeul, F.: Berufsbildungsgesetz in der parlamentarischen Beratung. In: Bundesarbeitsblatt 1969/2

Gibbons, M. u. a.: The new production of knowledge. London u. a. 1994.

Krekel, E. M.; Ulrich, J. G.: Bedarfsperspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Delphi-Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Czycholl, R.; Zedler, R. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung (BeitrAB). Nürnberg 2004, S. 65–82

Krekel, E. M.; Ulrich, J. G.: Bessere Daten – bessere Berufsbildungspolitik?! In Krekel, E. M.; Uhly, A.; Ulrich, J. G. (Hrsg.): Forschung im Spannungsfeld konkurrierender Interessen. Bielefeld 2006, S. 7–38

Müller-Kohlenberg, L.; Schober, K.; Hilke, R.: Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: BWP 34 (2005) 3, S. 19–23

Lipsmeier, A.; Greinert, W.-D.: Berufsausbildungsgesetz. Hearing 1967, Gewerkschaftliche Beiträge zu Fragen der beruflichen Bildung, Broschüre 12. Köln o. J.

Münch, Joachim (1969): Das Berufsbildungsgesetz in historischer und berufspädagogischer Sicht. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 11, S. 809–825

Offe, Klaus: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik, Frankfurt/M 1975

Shavelson, R.J.: On the science of education design studies. Educational Researcher 32 (2003) 1, S. 25–28

Sloane, P.: Modellversuchsforschung. Köln 1992

Sloane, P.: Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R.; Zöller, A. (Hrsg.). Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bielefeld 2007



Solga, H.; Wagner, G.: Zur Rolle der Forschung im BIBB. In: BWP 35 (2006) 1, S. 5–8

Van Buer, J.; Kell, A.: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96/2000, S 30–47

Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn, Drs. 6891-05. Bremen 2005

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle und künftigen Entwicklung der Bundeseinrichtungen mit FuE-Aufgaben. Drs. 7702-07, Berlin 2007

Zabeck, J.: Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Lisop, I.; Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Frankfurt/M. 2009, S. 121–147

# Das BIBB und das ZIB: Berufsbildungsforschung und -entwicklung in West und Ost

*Michael Guder, Hermann Schmidt, Helmut Pütz*

Als sich im Jahre 1969 das heutige Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zu formieren begann, gab es im anderen Teil Deutschlands schon eine zentrale institutionelle Einrichtung, die für die Entwicklung der Berufsbildung zuständig war – das Deutsche Institut für Berufsbildung (DIB) und spätere Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR (ZIB).

Beide Institutionen entwickelten sich jeweils im Kontext ihres politischen Umfeldes und der daraus resultierenden Anforderungen an die Berufsbildungssysteme. Viele Gemeinsamkeiten erwuchsen dennoch vor dem Hintergrund einer Traditions- und Entwicklungslinie der dualen Ausbildung in Deutschland sowie dem Verständnis, dass Entwicklung nur auf der Grundlage fundierter Forschung erfolgen könne.

Kontakte zwischen den an Größe und Bedeutung zunehmenden Institutionen gab es zunächst nur wenig, das änderte sich erst in den 80er-Jahren. Als mit der politischen Wende Ende 1990 beide Institutionen zusammengeführt werden sollten, hatten bereits mehrere Begegnungen stattgefunden. Auch wenn letztlich nur ca. 30 Mitarbeiter/-innen des ZIB im BIBB eine berufliche Perspektive fanden, wissen wir heute, dass hier eine deutsch-deutsche Erfolgsgeschichte geschrieben wurde.

Im ersten Teil des Beitrages werden zunächst die Gründung und Entwicklung des DDR-Instituts bis zur Wende vor dem Hintergrund des Berufsbildungssystems in der DDR aus der Kenntnis des langjährigen Mitarbeiters und späteren Stellvertreters des Direktors des ZIB, Prof. Dr. Michael Guder, dargestellt.

Im zweiten Teil, „Hüben und Drüben“, geht es um die Beziehungen der beiden deutschen Berufsbildungsinstitute in den Jahren vor der Wende aus Sicht des damaligen Präsidenten des BIBB, Prof. Dr. Hermann Schmidt. In diesem Zusammenhang werden auch Aspekte der Zusammenarbeit mit anderen Berufsbildungsinstituten, insbesondere mit Polen, beleuchtet. In einem dritten Teil schließlich berichtet der damalige Stellvertreter und spätere Präsident des BIBB, Prof. Dr. Helmut Pütz, wie die zwei Berufsbildungsinstitute und -systeme „unter Schmerzen“ zusammenwachsen.



Neue Wilhelmstraße



Leipziger Straße



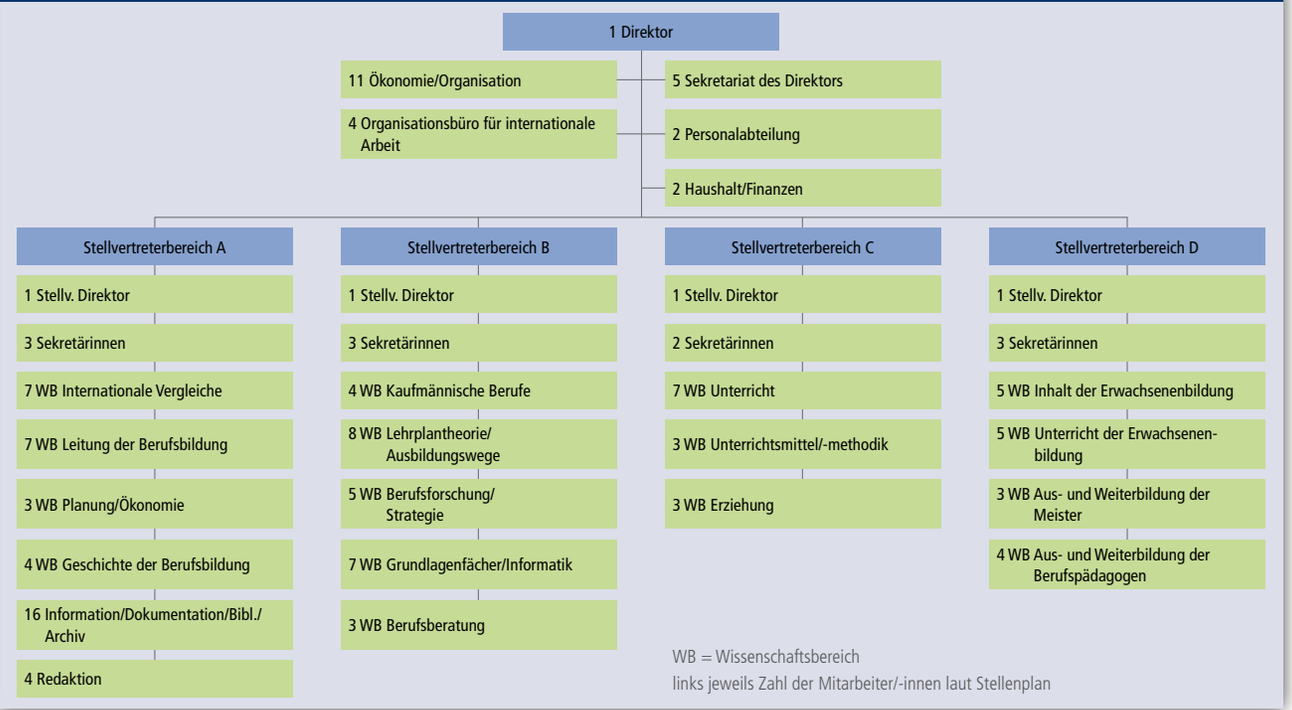
Reinhold-Huhn-Straße (heute Schützenstraße)

## Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR – das Forschungsinstitut im Osten

### Prolog

Die Gründung des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR (ZIB) erfolgte am 1. Juli 1950, in den Jahren der Nachkriegszeit; bis 1970 zeitweilig unter dem Namen „Deutsches Institut für Berufsbildung“. Es verstand sich als Nachfolger des früheren Reichsinstituts für Berufsbildung. Das ZIB als dem Staatssekretariat für Berufsbildung unterstellte Einrichtung hatte den Auftrag, die Berufsbildung mit Forschung und Entwicklung zu begleiten. Es waren die Anforderungen der Gesellschaft an die Berufsbildung zu bestimmen und die Gesetzmäßigkeiten der Bildung und Erziehung im Berufsbildungswesen zu analysieren und theoretisch zu fundieren. Die Berufsbildungspraxis musste mit theoretisch begründeten Empfehlungen für die Weiterentwicklung und die Verbesserung der Ausbildung und Weiterbildung unterstützt werden. Das Spektrum der Arbeiten reichte von der wissenschaftlichen Fundierung politischer Entscheidungen und strategischer Konzeptionen über die Entwicklung der Berufe, der Inhalte und Methoden der Berufsbildung bis hin zur vergleichenden Forschung über die Berufsbildungssysteme in anderen Ländern. Das ZIB leistete Arbeiten für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und Leiter der Bildungsstätten, untersuchte die Ökonomie der Berufsbildung und hat sich mit Erziehungswissenschaften und der Geschichte der Berufsbildung befasst. Die Herausforderungen an die Leitung der Forschung liegen auf der Hand. Wenn sich einer der Direktoren des ZIB selbst

**Übersicht: Struktur des Zentralinstituts für Berufsbildung** (Stand vom 01.07.1990)




WB = Wissenschaftsbereich
links jeweils Zahl der Mitarbeiter/-innen laut Stellenplan

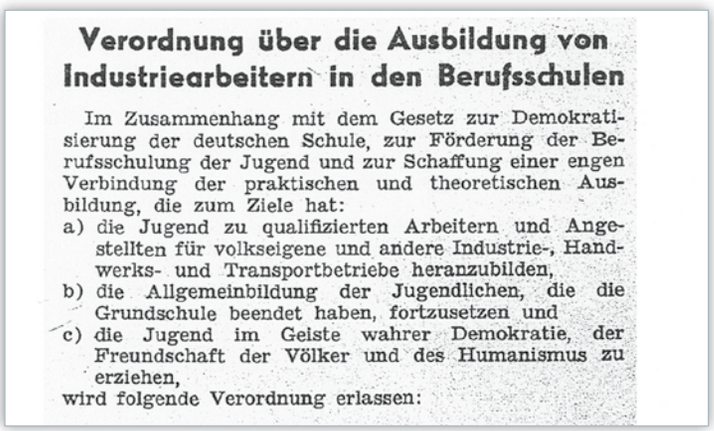
einmal zu weit auf das Feld der Politik vorwagte, konnte es schon einen Rüffel des Auftraggebers geben. Das Staatssekretariat, die Wirtschaft, die Gewerkschaften und andere an der Berufsbildung Beteiligte, eingeschlossen die Blockparteien, hatten aber stets auch ein wachsames Auge auf die praktische Relevanz der Forschungsergebnisse. Wurde zu manchen Zeiten die theoretische Arbeit zu intensiv betrieben, folgte die Ermahnung auf dem Fuße: Es reicht jetzt mit den Studien und Berichten, macht mal wieder etwas Handfestes für die Praxis. Freiheit in der Forschung war im ZIB auf das Engste verbunden mit den gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Das galt für rund 130, in Spitzenzeiten 150 Mitarbeiter/-innen, von denen über 70 Prozent zum wissenschaftlichen Personal gehörten.

Der erste Dienstsitz des ZIB befand sich in der Wilhelmstraße 9–11 (heute Luisenstraße); über das Haus der Ministerien in der Leipziger Straße (heute Finanzministerium) ging es in die Reinhold-Huhn-Straße um die Ecke des Checkpoint Charlie (heute Schützenstraße), der letzten Adresse des ZIB.

## Ein nicht einfacher Start in die zentrale Forschung

Die ersten Jahre des ZIB gehörten dem Wiederaufbau. Die erzieherischen Ziele waren durch das 1946 erlassene „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ vorgegeben. Es ging um die Bildung der Jugend frei von nazistischen Auffassungen und um eine vollwertige Ausbildung für jeden Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder der Abstammung (vgl. Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, 1949, S. 14). An Forschung im heutigen Verständnis war seinerzeit nicht zu denken. Vor allem mussten praktische Entwicklungsarbeiten geleistet werden. Der dringende Bedarf an neuen Lehrplänen mit neuen Inhalten war zu befriedigen. Lehrbücher und Lehrmittel waren dementsprechend Mangelware, und die Eröffnung von rund 400 neuen Betriebsberufsschulen bis Dezember 1949 machte es erforderlich, dem berufspädagogischen Prozess als Ganzes ein didaktisches und methodisches Profil zu geben. Bei einem eklatanten Mangel an qualifizierten Facharbeitern für den Wiederaufbau der Wirtschaft standen zum Lehrbeginn im Herbst 1949 für 600.000 eingetragene Berufsschüler nur 354.000 Plätze in den schulischen Lehrwerkstätten zur Verfügung (vgl. Dokumente der SED, 1953, S. 263). Den Berufsschulen als staatlichen Einrichtungen wurde sowohl die berufspraktische Ausbildung in eigenen Werkstätten und in den Werkstätten der Betriebe als auch die theoretische Ausbildung übertragen. Einheit von Theorie und Praxis, ein einheitlicher Lehrplan für Schule und Betrieb und die enge Kooperation der Lernorte, so war das berufspädagogische Credo, was einen Meilenstein für die Entwicklung der Berufsbildung bedeutete. Es hat die Kooperation von Staat und Wirtschaft, aber auch die Forschung für die Berufsbildung maßgeblich geprägt. Eine Dualität der Zuständigkeiten für Schule und Betrieb wie in der Bundesrepublik gab es im System der Berufsbildung der DDR nicht.

Der dringende Bedarf an zentraler Forschung und Entwicklung resultierte aber ebenso aus der prekären Situation in der Lehrerschaft. Auf dem 2. Berufspädagogischen Kongress im Oktober 1948 wurde am Beispiel Brandenburg kritisiert, dass für die 8.700 Oberschüler 639 Lehrer zur Verfügung stehen, für 56.000 Berufsschüler dagegen nur 550 (vgl. 2. Berufspädagogischer Kongress, 1949, S. 23). In der Folge wurden Schnellkurse von wenigen Semestern eingerichtet, die systematisch ausgebaut und verlängert wurden. Neulehrer unterrichteten ohne jede pädagogische Vorbildung und wurden in Abendkursen geschult. In Kooperation mit den Instituten für die Ausbildung von Berufsschullehrern wurden die Programme und Lehrinhalte der Schnellkurse wie auch für die berufspädagogischen Praktika für Lehrer und Lehrmeister entwickelt, die Prüfungen geregelt und Erfahrungen für



**Verordnung über die Ausbildung von Industriearbeitern in den Berufsschulen**

Im Zusammenhang mit dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, zur Förderung der Berufsschulung der Jugend und zur Schaffung einer engen Verbindung der praktischen und theoretischen Ausbildung, die zum Ziele hat:

a) die Jugend zu qualifizierten Arbeitern und Angestellten für volkseigene und andere Industrie-, Handwerks- und Transportbetriebe heranzubilden,
b) die Allgemeinbildung der Jugendlichen, die die Grundschule beendet haben, fortzusetzen und
c) die Jugend im Geiste wahrer Demokratie, der Freundschaft der Völker und des Humanismus zu erziehen,

wird folgende Verordnung erlassen:

den Ausbau der Lehrerbildung gesammelt. Aus den zwölf Instituten, die es 1952 gab, erwuchs die erste Generation der Forschungsmitarbeiter des ZIB. Bald konnte die Rekrutierung der Mitarbeiter jedoch auf breitere Füße gestellt werden. Am 1. Oktober 1946 war das 6-semestrige Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin, der Technischen Hochschule Dresden und der Karl-Marx-Universität Leipzig angelaufen. Weitere Unis für Berufsschullehrer kamen hinzu, 1964 dann mit einem Studium von zehn Semestern und integrierter Schulpraxis. Von der Kooperation des ZIB mit den Universitäten wird noch zu berichten sein. Ein wesentlicher wissenschaftlicher Aspekt sei noch vorweg genannt: Die Absolventen waren Diplom-Gewerbelehrer und Diplom-Handelslehrer. Nach einer Hochschulreform wurden die Abschlüsse Diplom-Ingenieur/Ökonom/Medizin/Agrar-Pädagoge vergeben. Ein philosophischer Richtungsstreit von Wirtschaftspädagogik und Berufspädagogik musste nicht geführt werden. Das hat in der Forschung vieles vereinfacht.

## Forschung im Verbund des Bildungssystems und der Wirtschaft

Die Entwicklung der Berufsbildung und die Arbeiten des ZIB waren von Beginn an auf die zwei Standbeine Bildungssystem und Wirtschaft gestellt. Die Impulse aus dem Bildungswesen verbanden sich im Besonderen mit der Einführung der 10-klassigen polytechnischen Oberschule (1959) und dem Aufbau des neuen Bildungsweges Berufsausbildung mit Abitur (1959). Die höheren Vorleistungen der Oberschule hatten maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung einer neuen Lehrplanstruktur mit einjähriger gemeinsamer beruflicher Grundlagenbildung und anschließender fachlicher Spezialisierung, gewissermaßen ein erster Schritt zum Modell der Grundberufe. Für lernschwache Jugendliche, die das Ziel der Klasse 10 nicht erreichten, sondern mit der Klasse 8 abschlossen, entwickelte das ZIB gesonderte Lehrpläne für eine dreijährige Ausbildung, die für 68 Berufe speziell in der verarbeitenden Industrie angeboten wurde. Sie haben den Ansturm moderner Technologien nicht überstanden. Die Berufsausbildung mit Abitur sollte aber auch das Profil der Berufsschullehrer und damit den Nachwuchs für die Forschung verändern. Rund 40 Prozent der Studenten in den Fachrichtungen der Universitäten kamen künftig aus diesem Bildungsweg. Sie hatten einen beruflichen Hintergrund, erste Betriebserfahrung und waren durch die jährlichen Pflichtpraktika in Betrieben gut vertraut mit den Arbeitsprozessen.

Nachhaltige Impulse für den Inhalt der Berufsbildung als auch für die Forschung und Entwicklung lieferte die Wirtschaft. Mit dem ersten Automatisierungsschub und der dadurch ausgelösten umfassenden Rationalisierung in den meisten Branchen der Wirtschaft verbreiterten sich viele Berufsfelder. Disponibilität war gefragt. Eine Antwort waren die Grundberufe, das Fach Betriebsökonomie und die technischen Grundlagenfächer: Grundlagen der Elektronik, Grundlagen der BMSR-Technik und Grundlagen der Datenverarbeitung (Hein, Kittel, Tuschke, 1974, S. 1). Alle Untersuchungen zur Veränderung der Arbeitsprozesse und Strukturierung von 15 Grundberufen übernahm das ZIB in Zusammenarbeit mit Institutionen der Wirtschaft. Die hatte sich über die Jahre voll der Verantwortung für die Berufsbildung angenommen. In den Branchenministerien waren Zentralstellen für Berufsbildung eingerichtet worden, in den größeren Betrieben und Kombinaten waren die Personalabteilungen für die Berufsbildung zuständig, und vor allem die den Zentralstellen zugeordneten Berufsfachkommissionen ergänzten ein abgestimmtes System für Entwicklungsarbeiten. Die Lehrpläne für alle Berufe unterlagen somit einer ständigen Beobachtung und erhielten den Anstoß für die inhaltliche Aktualisierung oder Neuordnung aus der Wirtschaft. Das ZIB entwickelte die Lehrplantheorie und untersuchte die Grundlagen zur Entwicklung der Facharbeiterberufe (Lorenz, Schneider, 1983). Für jede Lehrplanneuordnung bereitete das ZIB die Richtlinien zur Inhaltsbestimmung, Entwicklung der Ausbildungsunterlagen und Lehrmaterialien vor, die vom Staatssekretariat zur Anleitung der Berufsfachkommissionen herausgegeben wurden. Die Gesamtkoordination der Prozesse oblag dem Staatssekretär für Berufsbildung. Gemeinsam mit dem Branchenminister und nach erfolgter Abstimmung mit der Gewerkschaft wurden neue Lehrpläne und Berufe für verbindlich erklärt. Für die Umsetzung in die Praxis hatte die Dezentralisierung der Berufsbildung wichtige Voraussetzungen geschaffen. In den Räten der Bezirke bestanden Abteilungen Berufsbildung, und die




Leiter saßen mit den Wirtschaftsvertretern und der Gewerkschaft an einem Tisch.

## Forschung für den berufspädagogischen Prozess

Die Forschung an den fünf Universitäten, an denen Berufsschullehrer ausgebildet wurden, und in begrenztem Umfang an den Instituten zur Ausbildung der Lehrkräfte für den berufspraktischen Unterricht konzentrierte sich auf die Erfordernisse der Ausbildung der Studenten. Sie war deshalb in den Grundlagen der Didaktik und Erziehungswissenschaften angesiedelt und hatte einen Schwerpunkt in der Fachmethodik. Für die Mitarbeit an zentralen Forschungsthemen zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, an der Methodik der Unterrichtsfächer und für die Feldarbeit zur Entwicklung der Berufe standen nur begrenzte Kapazitäten zur Verfügung. Die Kooperation mit dem ZIB wurde von daher über den zentralen Forschungsplan arbeitsteilig abgestimmt und ist im Ganzen erfolgreich mit wenigen Reibungsverlusten verlaufen. Was an den Universitäten traditionell zu kurz kam, waren Arbeiten, die den berufspädagogischen Prozess als Ganzes sowohl für den theoretischen Unterricht als auch den berufspraktischen Unterricht verbanden. Diese Lücke hat das ZIB mit jahrelanger Feldarbeit, umfangreichen Studien und mehreren Lehrbüchern geschlossen. Im Lehrbuch Unterrichtsprozess in der Berufsausbildung (Heinze, Geuther, Siemon, Tuschke, 1981) wurde erstmalig die gesamte Struktur des berufspädagogischen Prozesses, der vom Lehrplan über die allgemeine Didaktik und die methodischen Spezifika der theoretischen und praktischen Ausbildung bis zu den psychologischen und erzieherischen Grundlagen der Lehrtätigkeit reicht, für die Studenten und die Praxis in einem Werk zusammengefasst. Die besondere Aufmerksamkeit des ZIB erhielten aber auch Lehrmeister, die in den Betrieben für die praktische Ausbildung eingesetzt waren und keinen pädagogischen Abschluss hatten. Für sie wurden Ratgeber entwickelt (Geuther, Heinze, Siemon, 1980).









Die stärkere Zuwendung der Forschung und Entwicklung zum berufspädagogischen Prozess in der Berufsberatung fand in den 70er-Jahren statt. Verfassungsmäßig gesichert war das Recht auf eine Ausbildung. Doch die fachlichen Anforderungen der Wirtschaft an die Beschäftigten waren komplexer und anspruchsvoller geworden. Viele Unternehmen hatten vorzugsweise Abiturienten mit beruflicher Ausbildung eingestellt. Berufliche Flexibilität, Bereitschaft und Fähigkeit zur Weiterbildung und Fähigkeit zur Arbeit im Team waren schon seinerzeit oft gestellte Anforderungen. Das machte es zunehmend schwierig, individuelle Interessen, Fähigkeiten und Neigungen mit den angebotenen Berufen in Einklang zu bringen. Die Forschung und damit auch das ZIB waren beauftragt, die pädagogische Konzeption der Berufsberatung auszugestalten und die Berater in den Berufsberatungszentren der Kreise mit Training, Anleitungsmaterial für die Beratung und Berufsinformation zu versorgen. Die Berater selbst wurden postgradual ausgebildet. Frauen haben dieses Studium gern gewählt und waren in der Beratung stark vertreten. Voraussetzung war ein Hoch- oder Fachschulabschluss möglichst auf pädagogischem Gebiet. Die Psychologinnen und Psychologen für die Berufsberatung erhielten ein fünfjähriges Studium der Arbeitspsychologie mit der Spezialisierung Berufsberatung. Das Forschungsfeld der Berufsberatung umfasste alle Funktionen: Information über Berufe und Arbeit, Erziehung und Orientierung, Diagnose und Beratung. Das konnte nur interdisziplinär in Kooperation mit Soziologen, Psychologen, Medizinern, Juristen und Fachleuten aus der Wirtschaft geleistet werden. Sie erfolgte in der Forschung und in der Beratungspraxis. Wie schwierig es dennoch war, von Mädchen und Jungen bevorzugte Berufswünsche und von der Wirtschaft angebotene Berufe in Einklang zu bringen, hat die Geschichte gezeigt.

## Der Boom in der Weiterbildung

Etwa in dieser Zeit verlagerten sich auch die Schwerpunkte der Berufsbildung von der Ausbildung auf die Weiterbildung. Analysen des ZIB an den Bildungsstätten in den Betrieben, speziell den Betriebsschulen und Betriebsakademien, die auch die Erwachsenenbildung leisteten, hatten überraschend ergeben, dass die Anzahl der Teilnehmer in der Weiterbildung weitaus höher war als die Zahl der Auszubildenden. Und der Anteil der Frauen war aufgrund des allgemeinen Beschäftigungsgrades dementsprechend hoch. Da gab es Lücken in der Forschung. Während die Ausbildung durch berufstheoretische, lehrplantheoretische, didaktische und erziehungstheoretische Grundlagen gut fundiert war, hatte die Erwachsenenbildung Nachholbedarf. Frühere Arbeiten hatten sich besonders den psychologischen Aspekten zugewandt und das Lernverhalten Erwachsener in den Vordergrund gestellt. Jetzt ging es darum, auch die Weiterbildung komplexer anzugehen. Dazu gehörten Instrumente und Methoden der Arbeitsanalyse für das Ableiten beruflicher Anforderungen und die didaktische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse im Hinblick auf die sozialen und psychophysischen Bedingungen der Lernenden (Achtel, Pogodda, 1978). Von den Arbeiten für den Ausbildungsweg einer ganzen Berufsgruppe sollen hier nur die Meister genannt werden (Heinrich, 1982).




## Interdisziplinarität – ein Muss für die Forschung

Sie wurde nicht von heute auf morgen erreicht, sondern war ein langwieriger Prozess, der auch mit der Emanzipation von der traditionellen pädagogischen Forschung einherging. Die Berufsberatung und die Erwachsenenbildung waren schon durch den Gegenstand und die Zielgruppen für interdisziplinäres Arbeiten prädestiniert. Sie hat sich aber auch auf den anderen Forschungsgebieten durchgesetzt. Der Diskussionsprozess unter den Wissenschaftlern des ZIB war intensiv. Unumgänglich war Interdisziplinarität vor allem für die in den 80er-Jahren verstärkte Berufsforschung. Sie wurde eingeleitet mit Studien zu den beruflichen Auswirkungen moderner Technologien, wie der Mikroelektronik, und in der Folge mit gleichen Arbeiten zur Technologienentwicklung und Umgestaltung der Arbeitsprozesse in mehreren Wirtschaftsbereichen (Guder, 1987). Es ging dabei um die Querverbindung zu den Arbeitswissenschaften, der Soziologie und der Ökonomie und nicht zuletzt um intensive Feldarbeit in Betrieben mit Unterstützung von Fachingenieuren. Die Ergebnisse der Berufsforschung wurden auch für politische und strategische Entscheidungen relevant. Der kritische Punkt war vor allem die rechtzeitige Vorhersage von Innovationsprozessen in den Technologien und der Arbeitsteilung. Wie schnell dabei voreilige Schlüsse auf neue Berufe gezogen werden können, wenn die tatsächlichen Veränderungen in den Arbeitsprozessen nicht berücksichtigt werden, hatten die Studien zur Mikroelektronik bewiesen. Die Bündelung dieser jahrelangen Anstrengungen erfolgte schließlich im ersten Lehrbuch des ZIB zur Berufspädagogik. Wissenschaftler von Universitäten und Hochschulen waren daran beteiligt (Rudolph u. a., 1987).

## Forschungsorganisation

Höchstes Gremium für die Forschung war der wissenschaftliche Rat für Berufspädagogik (Rat), dessen Mitglieder vom Staatssekretär für Berufsbildung berufen wurden. Der Rat war interdisziplinär mit Wissenschaftlern aus Forschung und Lehre, Vertretern der Wirtschaft, Praktikern der Berufsbildung und Vertretern gesellschaftlicher Gremien besetzt. Er war das Zentrum der wissenschaftlichen Diskussion und der theoretischen und konzeptionellen Arbeit analog den Gremien für andere wissenschaftliche Disziplinen. Der Rat bildete eine wichtige Institution für die Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis und für die Verabredung der interdisziplinären Zusammenarbeit. Er hat den fünfjährigen Forschungsplan genehmigt, der vom ZIB mit Vorschlägen der Forscher in der Berufsbildung und Anforderungen an die Berufsbildung aus unterschiedlichen Quellen vorbereitet und mit den Universitäten für Berufsschullehrer,

den Instituten für Lehrkräfte der praktischen Ausbildung und anderen Partnern abgestimmt war. Über den Forschungsplan wurden die Arbeitsteilung in der Forschung geregelt, die Forschungskooperation vereinbart und internationale Verpflichtungen in der Forschung erfüllt.

In der praktischen Umsetzung der Forschung stützte sich das ZIB nicht nur auf die wissenschaftlichen Einrichtungen. Praktiker der Berufsbildung waren auf vielfältige Weise beteiligt. Spezielle Forschungslehrer haben Ergebnisse der Forschung erprobt. Sie konnten dabei die „Methodischen Kommissionen“ einbinden, die an einer Berufsschule von Theorielehrern und Lehrkräften der praktischen Ausbildung gebildet wurden. An Forschungsschulen haben Teams in Pilotvorhaben neue Lehrpläne und Unterrichtsmittel getestet. Als Modellversuche würde man sie heute bezeichnen. Berufsschullehrer waren in empirische Untersuchungen einbezogen. Und nicht zuletzt betreuten Mitarbeiter und Leiter des ZIB Abschlussarbeiten im Studium, Dissertationen sowie planmäßige Aspiranturen (i. d. R. dreijährige Arbeitsbefreiung, um „planmäßig“ ein Promotionsverfahren an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zu durchlaufen). Die Zeitschrift „Forschung zur sozialistischen Berufsbildung“ wurde von 1967 bis 1990 (letzte Ausgabe 6/1990) herausgegeben. Sie stand neben den Mitarbeitern des ZIB allen Berufsbildungsforschern der DDR und aus dem Ausland offen. Zuvor nahm die Zeitschrift „Berufsbildung“ die Funktion eines „Organs des Deutschen Zentralinstituts für Berufsbildung“ wahr.
















## Zur Wende

1986 trafen sich die Leitungen beider Institute und Vertreter der bundesdeutschen Wirtschaft, die maßgeblich an der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe beteiligt waren, zu einem gemeinsamen Kolloquium BIBB-ZIB in Simmerath in der Eifel. Das Treffen verlief in sehr angenehmer Atmosphäre, fachlich professionell, und ein sehr entspannter Erfahrungsaustausch trat an die Stelle jahrzehntelanger Funkstille.

Dass es vordem und danach mehrere Treffen des Präsidenten des BIBB, Hermann Schmidt, mit dem Direktor des ZIB, Wolfgang Rudolph, gegeben hat und wie sich die politische Großwetterlage entwickelte, wird Hermann Schmidt im Folgenden aus größerer Nähe zu den Ereignissen berichten. Anfang 1990 trafen sich beide Leitungen erneut und schmiedeten sehr konkrete Pläne für die Zusammenführung beider Institute. Auch erste gemeinsame Publikationen entstanden in dieser Zeit. Im Ergebnis all der Mühen stand jedoch die Eröffnung in einer Leitungssitzung, dass der Bundeshaushalt die vorbereitete Hochzeit in nur beschränktem Umfange finanziell unterstützen könne. Dass das BIBB dennoch zunächst 30 Mitarbeiter/-innen und später weitere übernehmen konnte, war ein Glücksfall für den Einzelnen und für das BIBB sicher ein Zugewinn an Erfahrung und Ideen aus einem anderen dualen System.

# Hüben und Drüben

## Bundesinstitut für Berufsbildung und Zentralinstitut für Berufsbildung – nah und doch so fern




Knapp sieben Kilometer lagen zwischen A (dem BIBB) und B (dem früheren ZIB) (Quelle: MAP 24)

Beide Institute hatten ihren Sitz in Berlin: das Bundesinstitut (BIBB) in Wilmersdorf am Fehrbelliner Platz, das Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB) in Mitte, unmittelbar an der Mauer in der Reinhold-Huhn-Straße. Nur wenige Kilometer, aber Anschauungswelten, Kalter Krieg, politische und steinerne Mauern lagen dazwischen. Mit Übernahme der Leitung des BIBB im Herbst 1976 startete ich die ersten Versuche der Kontaktnahme über unsere Ständige Vertretung in der Hannoverschen Straße in Ostberlin, wo man mir wenig Hoffnung machte. Es gab gleich mehrere Gründe, die die Chance zur Aufnahme von Kontakten auf null reduzierten. Wesentlichster Hinderungsgrund aus Sicht der DDR-Regierung, die Westberlin als „Territorium unter alliierter Verwaltung“ und nicht als Teil der Bundesrepublik Deutschland betrachtete, war der Standort des BIBB in Westberlin. Nach Auffassung der DDR hatte die Bundesregierung kein Recht, das BIBB als eine obere Bundesbehörde und damit als „Träger von Hoheitsrechten der BRD auf dem Territorium Westberlins“ zu errichten. Diese Haltung war 1976 im Vorfeld der Verabschiedung des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes zunächst auch von der Sowjetunion eingenommen worden. Zum Verdruss der DDR-Regierung nahm die UdSSR ihr Veto jedoch nach der Versicherung der Bundesregierung zurück, das BIBB werde in Berlin nur Forschungs- und Entwicklungsaufgaben wahrnehmen. Die hoheitlichen Aufgaben würde man dem Bonner Dienststellenteil übertragen. Ein weiterer Grund kam hinzu. „Ein Besuch im ZIB ist ohnehin unmöglich, weil die Lage des Instituts unmittelbar an der Mauer zum Sperrgebiet gehört, das für westliche Besucher tabu ist,“ erklärte man mir in der Vertretung, „es geht bestenfalls bei einer Veranstaltung in Ostberlin, zu der Besucher aus dem Westen geladen sind.“ Meine jährlichen Einladungen, die ich an Prof. Wolfgang Rudolph, den Leiter des ZIB, wie an die Direktoren der zahlreichen Berufsbildungsinstitute im damaligen Ostblock verschickte, blieben unbeantwortet. Mir war damals nicht bekannt, dass diese Einladungen bereits im Staatssekretariat für Berufsbildung „hängen blieben“ und das ZIB gar nicht erreichten. Auch meine Einladungen an die Leiterin des Leningrader Berufsbildungsinstituts, die ich 1973 bei einem Besuch als Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) kennengelernt hatte, kamen dort nie an, wie sie mir später versicherte. Die einzige Ausnahme war der Leiter des polnischen Instituts für Berufsbildung, Prof. Tadeusz Nowacki.

Im Vergleich mit den Ländern des Ostblocks war die Berufsbildungsforschung im Westen geradezu unterentwickelt. Das wurde hier gern mit der „Arbeiter- und Bauern-Ideologie“ der Kommunisten erklärt, was allerdings die eigene Ideologie, dass Berufsbildung eigentlich keine wahre Bildung sei, die der Forschung bedürfe, nur noch deutlicher unterstrich. Zwar wurde an manchen Hochschulen eine an schulischer Berufsbildung orientierte Forschung betrieben, aber eigenständige Institute, die sich umfassend mit Fragen der beruflichen Bildung befassten, waren selten.

Mithilfe der Internationalen Arbeitsorganisation in Genf hatten die lateinamerikanischen Staaten 1963 ein Institut zur Förderung der Berufsbildung, Centro Inter-

americano para el Desarollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor) mit Sitz in Montevideo/Uruguay gegründet. Eine der zahlreichen Aufgaben des Instituts war die Forschung, die allerdings erst sehr viel später und recht zögerlich aufgenommen wurde. Das älteste Forschungsinstitut, das sich ausschließlich mit Berufsbildung befasste, war das 1965 gegründete National Center for Vocational Education Research (NCVER) an der Ohio State University in Columbus/Ohio. Im Vereinigten Königreich unterhielt die Manpower Services Commission, das Pendant zur Bundesanstalt für Arbeit, seit den 60er-Jahren eine Forschungsstelle für Fragen beruflicher Qualifikation in Sheffield. Fast zeitgleich mit dem BBF wurden in der ersten Hälfte der 70er-Jahre in Frankreich das Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)/Paris und das Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL)/Rom und 1975 in Berlin das Europäische Zentrum zur Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) aufgebaut.

Zu allen Einrichtungen nahm das BIBB in den ersten Jahren Kontakt auf.

## Perestroika und Glasnost

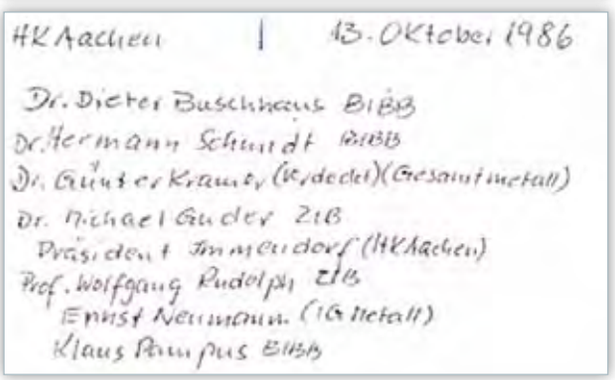
Bis Mitte der 80er-Jahre gab es außer zu Warschau keinerlei Kontakte zu Instituten der Staaten des Warschauer Paktes einschließlich der DDR. Die vom neuen Generalsekretär des ZK der KPdSU, Michail Gorbatschow, seit 1985 praktizierte Politik des Wandels und der Transparenz – Perestroika und Glasnost – und die zunehmenden Kontakte zwischen der UdSSR und den USA ließen allenthalben die Hoffnung auf ein Ende des Kalten Krieges wachsen. Jedenfalls zeigte sich auch die Regierung der DDR, freiwillig oder vom großen Bruder gedrängt, hier und da zu einer engeren Zusammenarbeit bereit und schloss mit der Bundesregierung 1986 ein Kulturabkommen, auf dessen Grundlage der BMBW auf unseren Vorschlag hin mit dem Staatssekretariat für Berufsbildung in Ostberlin Kolloquien zur Berufsbildung in den beiden deutschen Staaten zwischen BIBB und ZIB vereinbarte. Unsere Erwartungen waren zwar gering, aber es geschah ein kleines Wunder. Anfang September 1986 signalisierte das ZIB seine Bereitschaft für ein Kolloquium, jedoch nur an einem „neutralen Ort" in Westdeutschland. Die dem BIBB durch vielfache Zusammenarbeit verbundene Handwerkskammer Aachen bot sich sofort an, das Kolloquium in ihrem überbetrieblichen Ausbildungszentrum Simmerath auszurichten.

Am 7. Oktober gab die DDR-Vertretung in Bonn einen Empfang aus Anlass des 37. Jahrestags der Gründung der DDR. Zum ersten Mal erhielt ich eine offizielle Einladung. Herr Moldt, der Leiter der Vertretung, erklärte mir, dass die Frage von Kontakten zwischen den beiden Berufsbildungsinstituten auf der Grundlage des Kulturabkommens vom Ministerrat erörtert und positiv entschieden worden sei. Man erwarte von den fachlichen Kontakten Impulse für die Arbeit an der Verbesserung der Berufsbildung in beiden Staaten. Natürlich habe man die bekannte Haltung zum Standort Westberlin nicht geändert, weshalb nur ein Ort in Westdeutschland für ein solches Treffen infrage käme. Das BIBB werde eine Gegeneinladung zu einem Kolloquium im nächsten Jahr in der DDR erhalten.

## Erstes Kolloquium BIBB-ZIB 1986

Das dreitägige Kolloquium zum Thema „Neue Technologien in der Berufsbildung" fand vom 13. bis 16. Oktober 1986 in Simmerath und Aachen statt. Die gerin-





ge Zahl von zehn Teilnehmern und die Beschränkung der Themen auf die technische und curriculare Entwicklung in den Metall- und Elektroberufen, die zeitgleich beide Institute in erheblichem Umfang beschäftigte, ließ genügend Zeit für Präsentationen und Diskussionen sowie Gespräche über den Tellerrand des rein Fachlichen hinaus.

Das ZIB wurde durch Prof. Rudolph, seinen Stellvertreter Prof. Guder und Prof. Siemon vertreten, während der Delegation des BIBB außer mir ein Vertreter der Arbeitgeber, Dr. Cramer, Berlin, ein Vertreter der Gewerkschaften, Neumann, Hannover, und aus dem BIBB Dr. Benner, Dr. Buschhaus (Ausbildungsordnungsforschung), Pampus (Curriculumforschung, Modellversuche), Gutschmidt (Medienforschung) und Gwosdz (Organisation des Kolloquiums) angehörten.

Das Kolloquium verlief in einer unerwartet harmonischen, freundschaftlichen Atmosphäre, wozu die gastfreundliche Betreuung durch die Kammer Aachen, das von ihr organisierte Rahmenprogramm, die fachlich qualifizierten Beiträge beider Delegationen und das lockere Gesprächsklima beitrugen.

Die Kollegen aus dem ZIB interessierten sich für die Forschungsplanung des BIBB in Kooperation mit dem Hauptausschuss, den Stand unserer Arbeiten an der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe, die kurz vor dem Abschluss standen, die Einflüsse von Computer-aided.Design (CAD) auf die Neuordnung des Berufs technischer Zeichner, die Mehrmediensysteme Metall & Elektro sowie für die Durchführung und Ergebnisse von Modellversuchen. Unser Interesse konzentrierte sich auf die ganzheitliche Berufsbildung (Berufsberatung, Berufsschule, betriebliche Aus- und Weiterbildung, Lehrer- und Ausbilderausbildung) gerichtete Forschungsarbeit des ZIB, die Arbeit der Berufsfachkommissionen der DDR, die auf Dauer berufen waren, den technischen Wandel beobachteten und mit dem ZIB gemeinsam neue Berufsbilder und Rahmenpläne erarbeiteten. Des Weiteren die lückenlose Erfassung aller Schulabgänger durch berufliche Bildungsangebote und die Doppelqualifikation Facharbeiter mit Abitur, die in 90 von 225 Berufen möglich war, die von den Absolventen der 10. Klasse erlernt werden konnten. Die in Jahrzehnten des Schweigens aufgestaute Wissbegierde hielt auf beiden Seiten Fragen für ein mehrwöchiges Kolloquium bereit.

Wir luden zum Abschluss dpa und ADN zu einem Gespräch, in dem wir den Ablauf des Kolloquiums erläuterten und den großen Nutzen solcher Kontakte für unsere Arbeit herausstellten. Das „Neue Deutschland“ berichtete daraufhin am 17. Oktober 1986 in einem Zweispalter auf Seite 5 u. a.: Die beiden Institutsleiter „bewerteten die Veranstaltung übereinstimmend als einen nützlichen ersten Schritt des Informationsaustausches, der trotz unterschiedlicher Wirtschaftssysteme und Lösungswege förderlich für die künftigen Forschungsarbeiten seien. Das nächste gemeinsame Kolloquium wird 1987 in der DDR stattfinden.“



VEB
ZEITUNGSAUSSCHNITTDIENST

Frankfurter Allgemeine
Frankfurt / Main

DDR wünscht Erfahrungsaustausch

B.M. BONN, 29. Oktober. Die DDR wünscht einen Erfahrungsaustausch auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. Experten der Berufsbildungsinstitute beider deutscher Staaten haben sich im Berufsbildungszentrum Simmerath in der Eifel getroffen, das von der Handwerkskammer Aachen und der Industriegewerkschaft Bau, Steine, Erden gemeinsam getragen wird. Seit Ende letzten Jahres war es, wohl im Vorfeld des Kulturabkommens, zu einem Schriftenaustausch zwischen beiden Institutionen gekommen. Das Bundesinstitut als eine Forschungseinrichtung des Bundes im Geschäftsbereich des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft hat

**Berufsbildungsinstitute der DDR und der BRD berieten**

**Kolloquium über die Auswirkung von neuen Technologien**

Bonn (ADN). Eine Delegation des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR unter Leitung seines Direktors Prof. Dr. Wolfgang Rudolph nahm von Dienstag bis Donnerstag in Simmerath/Eifel an einem gemeinsamen Kolloquium mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung der BRD über die Auswirkung neuer Technologien auf die Berufsbildung teil. Die Veranstaltung des Kolloquiums war auf der Grundlage des Kulturabkommens zwischen der DDR und der BRD vereinbart worden.

Bei dem Erfahrungsaustausch wurde hervorgehoben, daß die Anwendung neuer Technologien vor allem an die Qualifikation der Facharbeiter höhere Anforderungen stellt. Die Vertreter des Zentralinstituts für Berufsbildung informierten darüber, wie die Berufsbildungsforschung in der DDR die wissenschaftlichen Grundlagen für die schrittweise Einführung neuer Lehrpläne für alle Facharbeiterberufe ab 1986 schuf und durch praktische Erprobungen die Qualifizierung für die neuen Technologien fördert.

Vom Bundesinstitut für Berufsbildung wurde die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe sowie an weiteren Forschungs- und Entwicklungsaufgaben aus der Bildungstechnologie dargestellt.

Der Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR, Prof. Dr. Wolfgang Rudolph, und der Generalsekretär des Bundesinstituts, Dr. Hermann Schmidt, bewerteten die Veranstaltung übereinstimmend als einen nützlichen ersten Schritt des Informationsaustausches, der trotz unterschiedlicher Wirtschaftssysteme und Lösungswege förderlich für die künftigen Forschungsarbeiten sei.

Das nächste gemeinsame Kolloquium wird 1987 in der DDR stattfinden.

## Alte Berührungsängste

So gut der Start war, so schnell wurden die Hoffnungen auf eine engere Zusammenarbeit zwischen BIBB und ZIB zerstört. Aufgrund eines Artikels der FAZ über unser Kolloquium, so das Außenministerium der DDR, in dem der Eindruck erweckt wurde, dass die DDR ihre Haltung gegenüber dem Standort des BIBB in Westberlin gelockert habe („die DDR baut ihre Berührungsängste gegenüber Westberlin ab“), seien alle Kontakte zunächst ausgesetzt. Das ZIB kündigte gezwungenermaßen alle Vereinbarungen, u. a. gegenseitige Veröffentlichungen in den Institutszeitschriften „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“






1. UNESCO-Kongress für Berufliche Bildung 1987 in Berlin (2. Reihe l. außen Wolfgang Rudolph, daneben Staatssekretär Bodo Weidemann; 3. Reihe 5. v. l. Hermann Schmidt)

und „Forschung zur Berufsbildung“, den Austausch von Publikationen und ein weiteres Kolloquium in der DDR. Es herrschte wieder Funkstille zwischen den Instituten. Ob dies die Veröffentlichung der FAZ allein bewirkt hatte, wie das Außenministerium glauben machen wollte, ist zu bezweifeln. Glaubwürdiger war die These des ZIB, dass einigen im Politbüro die neue Richtung nicht passte.

## „Wandel durch Annäherung“

Allerdings ergab sich bereits im Juni 1987 eine unerwartete Gelegenheit, den Dialog mit den ZIB-Kollegen fortzusetzen. Die DDR war Gastgeber des ersten UNESCO-Kongresses für Berufliche Bildung vom 22. bis 30. Juni und das BMBW benannte mich als Mitglied der deutschen Delegation. Zwei weitere BIBB-Mitarbeiter, Hans Krönner und Tibor Adler, nahmen als Beobachter teil.

Beim Eintreffen im Palasthotel in Ostberlin, dem Ort des Kongresses, wurden wir von den Kollegen des ZIB wie alte Freunde empfangen. Rudolph warnte mich jedoch, dass die „Signatarmacht“, also die UdSSR, beim Veranstalter, der UNESCO, gegen meine Teilnahme auf Drängen der DDR-Regierung protestieren werde, weil ich als Leiter des BIBB in Westberlin zu einer Teilnahme nicht berechtigt sei. So geschah es zu Beginn. Die deutsche Delegation beharrte auf meiner Teilnahmeberechtigung und die Sowjets betrachteten mit dem Protest ihre Pflicht gegenüber der DDR als erledigt. So erhielten beide deutschen Berufsbildungsinstitute Gelegenheit, Fachbeiträge auf dieser Konferenz zu präsentieren. Rudolph stellte mich Staatssekretär Weidemann vor, der bedauerte, dass der Standort des BIBB in Westberlin der „Hauptgrund für die Irritationen in der großen Politik“ nach dem erfolgreichen Start der Beziehungen zwischen ZIB und BIBB seien. Einen Empfang bei Ministerpräsident Stoph, dem die Mitglieder der westdeutschen Delegation persönlich vorgestellt wurden, nahm die „Stimme der DDR“ zum Anlass, mich zu interviewen. Für mich eine gute Gelegenheit, über die hervorragend angelaufene Zusammenarbeit mit dem ZIB zu berichten und darauf hinzuweisen, dass diese Zusammenarbeit für die Berufsbildung beider deutscher Staaten von Vorteil sei.

Die von uns erwartete Rückkehr zur Zusammenarbeit auf der Grundlage des Kulturabkommens trat allerdings nicht ein. Gleichwohl ergab sich 1988 gleich mehrfach Gelegenheit, den Dialog mit dem ZIB fortzuführen. Weidemann, Leiter des Staatssekretariats für Berufsbildung der DDR, besuchte mit einer Delegation, der auch Rudolph angehörte, seine Kollegin Karwatzki im BMBW in Bonn. Ich nahm ebenfalls an diesem Gespräch teil, in dessen Verlauf Karwatzki die Fortführung der vereinbarten Kolloquien der beiden Institute anmahnte. Weidemann nannte wieder den Standort des BIBB als Hinderungsgrund. Auf meinen Einwand, dass die UdSSR diesen Standort offenbar nicht mehr so wichtig nehme, denn Moskauer Kollegen hätten kürzlich das europäische Zentrum CEDEFOP in Westberlin besucht, brach offenbar der Frust aus dem Staatssekretär heraus: „Die Russen bringen zurzeit mit ihrer Perestroika alles durcheinander und wissen offenbar selbst nicht mehr genau, wie die Dinge laufen.“

## Neutraler Treffpunkt Hochschule

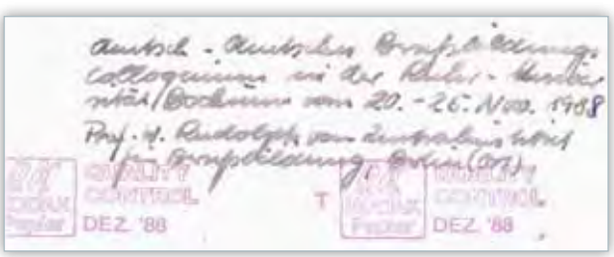
Beim gemeinsamen Essen machte mir Rudolph einen interessanten Vorschlag. „Wie wäre es, wenn wir unser Kolloquium von einem neutralen Dritten organisieren lassen? Das könnte Prof. Anweiler von der Universität Bochum sein, der die DDR sehr gut kennt und schon oft mit uns Kontakt hatte.“

Gesagt, getan. Anweiler erklärte sich auf meine Anfrage hin sofort bereit und lud ZIB und BIBB für Ende November in die Universität Bochum zum Kolloquium über aktuelle Fragen der beruflichen Bildung ein. Der BMBW übernahm die Finanzierung und räumte damit die Probleme für die Kollegen des ZIB aus dem Wege, die eine Teilnahme hätten verhindern können.

Aber vorher gab es noch ein unverhofftes Treffen mit Kollegen des ZIB auf einem anderen neutralen Territorium, und zwar in der Pädagogischen Hochschule Bydgoszcz/Polen. Dort feierte die polnische Berufsbildungsgemeinde ihren Nestor, Prof. Tadeusz Nowacki, aus Anlass seines 75. Geburtstages. Aus allen Staaten des Warschauer Paktes waren die Direktorinnen und Direktoren der Berufsbildungsinstitute gekommen, zu deren Erstaunen und – wie ich mit Freuden feststellte – interessiertem Vergnügen auch ich geladen war und die Gelegenheit erhielt, die Arbeit des BIBB vorzustellen. Rudolph berichtete über die sich anbahnende Zusammenarbeit von ZIB und BIBB, was wohlwollend mit interessierten Fragen zu den Abläufen und Inhalten aufgenommen wurde.

Breiten Raum auf dieser Veranstaltung nahmen auch die deutsch-polnische Berufsbildungskooperation seit Ende der 60er-Jahre und die enge Zusammenarbeit zwischen dem polnischen Berufsbildungsinstitut, vertreten durch Nowacki, und dem BIBB ein. Zwanzig Jahre später sprach ich mit Nowacki über die besonderen Beziehungen zwischen Polen und der Bundesrepublik Deutschland in dieser Zeit (vgl. Kasten, S. 77).






Vom 23. bis 25. November 1988 gab es dann ein zweites Kolloquium BIBB/ZIB, das an der Bochumer Universität von Prof. Anweiler (Vergleichende Berufsbildungsforschung) und Prof. Strathmann (Berufspädagogik) ausgerichtet wurde. Neben interessanten Projektberichten aus den beiden Instituten gab es eine eingehende, spannende Debatte über die Charakteristika zweier unterschiedlicher Forschungsverständnisse, „der bürgerlichen und der sozialistischen Forschung“, wie es Rudolph formulierte. Dieser Diskussionspunkt machte deutlich, dass die entspannte Atmosphäre, die bei der Präsentation und Erörterung von Fachthemen zwischen Ost und West vorherrschte, nicht mehr zu halten war, als die politischen Grundpositionen einander gegenüberstanden. Als danach die Interessengebundenheit von Forschung, die aus der Sicht der universitären Forschung in regierungsnahen Forschungsinstituten unvermeidlich sei, erörtert wurde, verschoben sich die Frontlinien wieder. ZIB und BIBB vertraten die Auffassung, auch die Interessengebundenheit universitärer Forschung in mancherlei Weise belegen zu können.

Eine Perspektive für eine weitere Zusammenarbeit auf der Grundlage des Kulturabkommens war nach Auffassung von Rudolph zu dieser Zeit nicht in Sicht. Nicht ganz ein Jahr später, am 9. November 1989, war das Kulturabkommen obsolet und der Standort des BIBB in Berlin erlangte eine ganz neue, auch für die DDR bedeutsame Rolle.

## Der Mauerfall – neue BIBB-ZIB Perspektiven

Die Mauer brach und die Karten wurden neu gemischt. Zwei Wochen später, am 24. und 25. November veranstaltete Hermann Rappe, Vorsitzender der IG Chemie und ehemaliges Mitglied des BBF-Hauptausschusses, in Duderstadt an der vor Kurzem noch so undurchlässigen Grenze zur DDR eine Fachtagung zum Thema „Arbeitswelt und berufliche Bildung.“ Unter den 80 Teilnehmern kamen 20 aus der DDR. Die Fachvorträge hielten u. a. Günter Siemon vom ZIB und ich für das BIBB. Siemon übermittelte mir dabei eine Botschaft

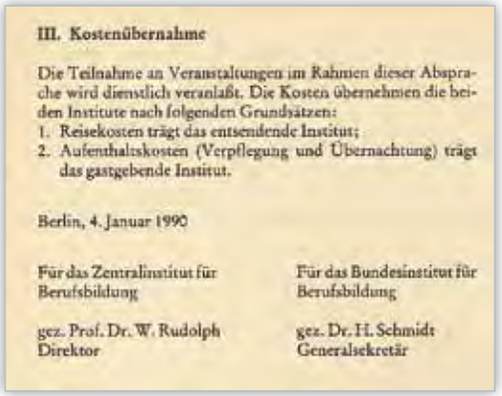


Aus dem wissenschaftlichen Leben

Protokoll
über die Zusammenarbeit
der Berufsbildungsinstitute
der Deutschen Demokratischen Republik und
der Bundesrepublik Deutschland

1. Informations- und Erfahrungsaustausch

1. *Schriftenaustausch*
Die Veröffentlichungen der beiden Institute werden (je ein Exemplar kostenfrei) ausgetauscht.
2. *Gegenseitige Nutzung von Informationsspeichern*
Die beiden Institute gewähren einander die gegenseitige Nutzung ihrer Informationsspeicher (Bibliothek, Dokumentation, Archiv, Datenbanken usw.), soweit diese öffentlich zugänglich sind.
3. *Veröffentlichungen in den Hauszeitschriften*
Die Institute verpflichten sich, über die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse regelmäßig in den Hauszeitschriften „Forschung zur Berufsbildung" und „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis" zu berichten. Die Hauszeitschriften stehen den Wissenschaftlern des Partnerinstituts Gelegenheit zur Veröffentlichung.



III. Kostenübernahme

Die Teilnahme an Veranstaltungen im Rahmen dieser Absprache wird dienstlich veranlaßt. Die Kosten übernehmen die beiden Institute nach folgenden Grundsätzen:
1. Reisekosten trägt das entsendende Institut;
2. Aufenthaltskosten (Verpflegung und Übernachtung) trägt das gastgebende Institut.

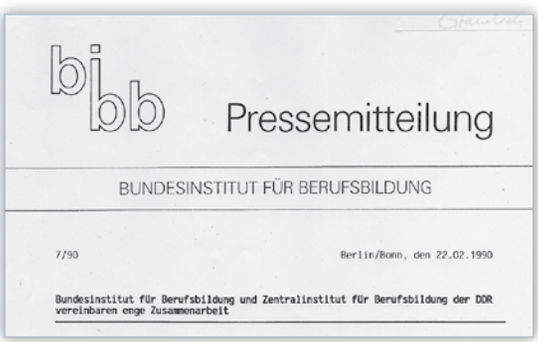
Berlin, 4. Januar 1990

Für das Zentralinstitut für Berufsbildung
gez. Prof. Dr. W. Rudolph
Direktor

Für das Bundesinstitut für Berufsbildung
gez. Dr. H. Schmidt
Generalsekretär

Rudolphs, der mich bat, „nun nicht zu drängeln". Er kannte meine Ungeduld, Fortschritte in der Zusammenarbeit zu machen. Ich schlug deshalb vor, dass uns das ZIB zu einem Besuch einladen sollte zur Beratung eines gemeinsamen weiteren Vorgehens.

Helmut Pütz, mein Stellvertreter, begleitete mich am 4. Januar 1990 nach Ostberlin. Fast sieben Stunden lang verhandelten wir eine Kooperationsvereinbarung mit dem ZIB. Es kennzeichnete den völlig unbefangenen Gebrauch der auf beiden Seiten der Grenze soeben ausgebrochenen Freiheit, dass weder Rudolph und Siemon noch Pütz und mir der Gedanke kam, für eine solche Vereinbarung die Zustimmung der jeweiligen Regierung einzuholen. Wir legten gemeinsame Arbeitsfelder und Arbeitsgruppen fest, etwa zu den Themen Ausbildungsordnungen und Ausbildungsmethoden, beschrieben Probleme, die zu klären waren und Fragen, die beantwortet werden mussten. Am Ende stand ein gemeinsames Protokoll, das den Entwurf einer Kooperationsvereinbarung enthielt. Das Bundeskanzleramt, um Zustimmung gebeten, änderte lediglich die Anschriften: für das ZIB von „1080 Berlin" in „1080 Berlin-Mitte" und für das BIBB von „1000 Berlin (West) 31" in „1000 Berlin-Wilmersdorf". Ende Januar stand die Vereinbarung und ein reges Hin und Her zwischen den Instituten begann.



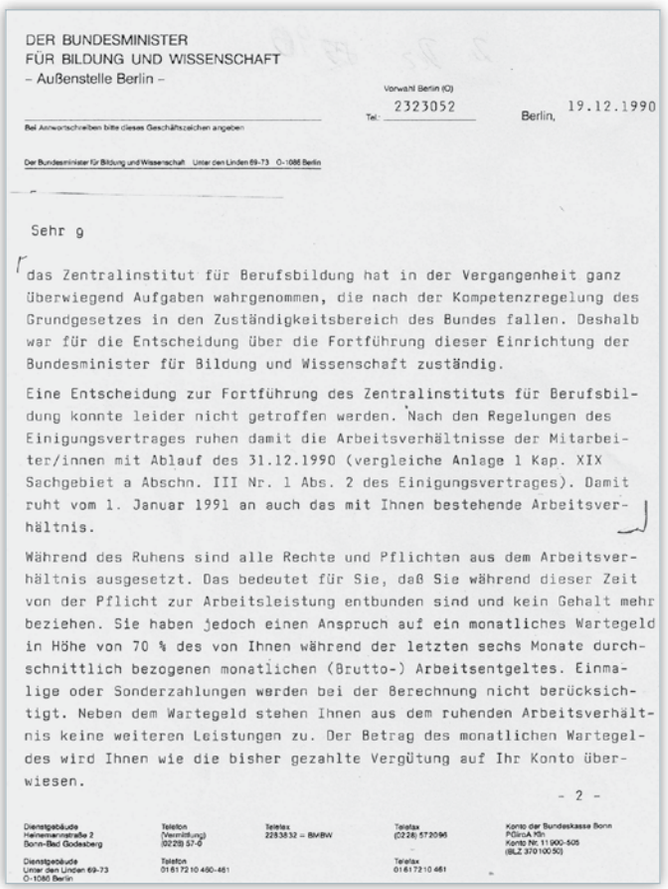
bibb Pressemitteilung

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG

7/90 Berlin/Bonn, den 22.02.1990

Bundesinstitut für Berufsbildung und Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR vereinbaren enge Zusammenarbeit

Bereits am 19. Februar sprachen Pütz und ich im ZIB vor mehr als hundert Kolleg/-innen über die Arbeit des BIBB und wie wir uns eine lebendige Ausfüllung unserer Vereinbarung vorstellten. Eine lebhafte Diskussion folgte, in der zahlreiche Vorschläge gemacht wurden. Zwei Tage später sprach Rudolph im BIBB. Zur anschließenden Pressekonferenz erschienen 30 Journalisten, davon 20 aus der DDR, die über unsere Zusammenarbeit informiert werden und wissen wollten, was denn die Bundesrepublik aus dem Berufsbildungssystem der DDR übernehmen könnte. Wir nannten den ganzheitlichen Theorie-Praxis-Ansatz und die Ausbildung Facharbeiter mit Abitur. Das blieb leider ein Wunsch.



DER BUNDESMINISTER
FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT
– Außenstelle Berlin –

Vorwahl Berlin (O)
Tel.: 2323052

Berlin, 19.12.1990

Bei Antwortschreiben bitte dieses Geschäftszeichen angeben

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Unter den Linden 69-73 O-1086 Berlin

Sehr g

das Zentralinstitut für Berufsbildung hat in der Vergangenheit ganz überwiegend Aufgaben wahrgenommen, die nach der Kompetenzregelung des Grundgesetzes in den Zuständigkeitsbereich des Bundes fallen. Deshalb war für die Entscheidung über die Fortführung dieser Einrichtung der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft zuständig.

Eine Entscheidung zur Fortführung des Zentralinstituts für Berufsbildung konnte leider nicht getroffen werden. Nach den Regelungen des Einigungsvertrages ruhen damit die Arbeitsverhältnisse der Mitarbeiter/innen mit Ablauf des 31.12.1990 (vergleiche Anlage 1 Kap. XIX Sachgebiet a Abschn. III Nr. 1 Abs. 2 des Einigungsvertrages). Damit ruht vom 1. Januar 1991 an auch das mit Ihnen bestehende Arbeitsverhältnis.

Während des Ruhens sind alle Rechte und Pflichten aus dem Arbeitsverhältnis ausgesetzt. Das bedeutet für Sie, daß Sie während dieser Zeit von der Pflicht zur Arbeitsleistung entbunden sind und kein Gehalt mehr beziehen. Sie haben jedoch einen Anspruch auf ein monatliches Wartegeld in Höhe von 70 % des von Ihnen während der letzten sechs Monate durchschnittlich bezogenen monatlichen (Brutto-) Arbeitsentgeltes. Einmalige oder Sonderzahlungen werden bei der Berechnung nicht berücksichtigt. Neben dem Wartegeld stehen Ihnen aus dem ruhenden Arbeitsverhältnis keine weiteren Leistungen zu. Der Betrag des monatlichen Wartegeldes wird Ihnen wie die bisher gezahlte Vergütung auf Ihr Konto überwiesen.

- 2 -

Dienstgebäude Heinemannstraße 2 Bonn-Bad Godesberg — Telefon (Vermittlung) (0228) 57-0 — Telex 2253832 = BMBW — Telefax (0228) 572096 — Konto der Bundeskasse Bonn PGiroA Köln Konto Nr. 11 900-505 (BLZ 370 100 50)

Dienstgebäude Unter den Linden 69-73 O-1086 Berlin — Telefon 01 61 72 10 460-461 — Telefax 01 61 72 10 461

„Entlassungsbrief" an die Mitarbeiter/-innen des ZIB



v.r. Prof. Tadeusz Nowacki, Dr. Robert Taylor, USA, Prof. Dorota Nowacki; Prof. Hermann Schmidt 1985 in Warschau

Anlässlich eines Besuches bei Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Tadeusz Nowacki, dessen 95. Geburtstag von der polnischen berufspädagogischen Wissenschaft mit einer großen akademischen Ehrung in der Universität Warschau festlich begangen wurde, sprach Prof. Hermann Schmidt mit dem Jubilar über seine „besonderen Beziehungen" zur westdeutschen Berufsbildungsforschung:

*Schmidt: Herr Nowacki, wann hatten Sie Ihre ersten beruflichen Kontakte in die Bundesrepublik Deutschland?*

**Nowacki:** Ende der 60er-Jahre, als in Westdeutschland die Einführung des Faches Arbeitslehre diskutiert wurde, erhielt ich erstmals die Erlaubnis, Einladungen westdeutscher Universitäten anzunehmen und Ergebnisse unserer Arbeiten in der arbeitspädagogischen Forschung vorzustellen. Es waren die Kollegen Karlwilhelm Stratmann in Köln und Frank Achtenhagen in Göttingen, die zuerst an meinen Arbeiten Interesse fanden. Später erhielt ich weitere Einladungen der Universitäten in Frankfurt, Kassel und Hamburg. Mein Interesse wiederum galt der dualen Ausbildung und deren Reform in der Bundesrepublik, die im gesamten Ostblock große Beachtung fanden. Durch Besuche bei großen Firmen wie Siemens und BMW sowie in handwerklichen Betrieben konnte ich das System gut studieren.

*Schmidt: Wie wurde der Kontakt in die Bundesrepublik hergestellt?*

**Nowacki:** Über die Universitäten liefen viele Einladungen unter Kollegen, deren Literatur trotz einiger Schwierigkeiten doch den Weg durch den eisernen Vorhang fand. Das Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) organisierte die Firmenbesuche, an denen auch Kollegen aus Ungarn, den baltischen Staaten, Tschechien und Bulgarien teilnahmen. Es war für die Berufsbildungsforscher aus dem Ostblock nicht einfach, in einen Dialog mit westlichen Kollegen zu treten. Auch die Stiftungen der westdeutschen politischen Parteien nahmen regelmäßig international besetzte Veranstaltungen zum Anlass, Wissenschaftlern aus dem Ostblock ein Forum des Gedankenaustauschs zu bieten. So hatten wir beide Gelegenheit, uns bereits 1977 anlässlich der von der Friedrich-Ebert-Stiftung zur Kieler Woche veranstalteten Tagung der Ostseestaaten kennenzulernen. Meine Aufnahme in die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (Anmerkung Interviewer: als einziges Mitglied aus dem Ostblock) gab mir die Gelegenheit, in den 80er-Jahren regelmäßig an wissenschaftlichen Kolloquien in der Bundesrepublik, Österreich und der Schweiz teilzunehmen. Da ich als Leiter des polnischen Instituts für Berufsbildung jährlich auch an den Konferenzen aller Berufsbildungsinstitute der Staaten des Warschauer Paktes teilnahm, hatte ich einen guten Überblick über die Entwicklung in beiden Hemisphären.

*Schmidt: Worin unterschieden sich die berufspädagogischen Wissenschaften in West und Ost?*

**Nowacki:** Durch die Auffächerung in verschiedene Fachrichtungen. Während wir in Polen, aber auch in den anderen osteuropäischen Ländern die arbeitspädagogische Wissenschaft und ihre Erkenntnisse als Grundlage jeglicher beruflicher Bildung betrachteten, wurde in den deutschsprachigen Ländern weitgehend differenziert zwischen Wirtschafts- und Berufspädagogik, ja sogar eine Landwirtschaftspädagogik gab es. Dabei war die Arbeitspädagogik doch das Erbe von Kerschensteiner, dem großen deutschen Berufspädagogen.

*Schmidt: Obwohl Sie oft in die Bundesrepublik reisten, konnten Sie meiner Einladung ins BIBB 1977 nicht folgen?*

**Nowacki:** Das lag am Standort des BIBB in Westberlin. Reisen nach Westberlin wurden von der Regierung nicht genehmigt. Ihre Einladung ins BIBB nach Bonn konnte ich dann 1980 annehmen und dort einen Vortrag über unsere Arbeit halten. Es gab eine sehr interessante Diskussion mit den Wissenschaftlern des BIBB. Ich habe daheim darüber berichtet, welche Vorteile eine Zusammenarbeit zwischen unserem Institut und dem BIBB für die polnische Berufsbildung habe und erhielt 1981 dann völlig unerwartet die Erlaubnis, das BIBB in Westberlin zu besuchen. So begann unsere Zusammenarbeit, die in der zweiten Hälfte der 80er-Jahre von meinem Nachfolger, Prof. Kaczor, mit Ihnen und Prof. Pütz fortgesetzt wurde.

*Schmidt: Welche Arbeitsbereiche des BIBB interessierten Sie besonders?*

**Nowacki:** Es waren die Arbeiten über die Qualifikationsstruktur der Arbeiterschaft, die Festlegung der Ausbildungsstandards, die Modellversuche und die Medien, die im BIBB entwickelt wurden, denen mein besonderes Interesse galt. Aber auch die vergleichende Forschung, beispielsweise die Vergleiche der Berufsabschlüsse in der Bundesrepublik mit denen in den Staaten des Warschauer Paktes. Wir waren froh, dass einige Mitarbeiter/-innen die Arbeit des BIBB in Berlin näher kennenlernen durften. Wir haben diese Kenntnisse natürlich mit den Kollegen in den anderen Staaten des Warschauer Paktes geteilt. Als Sie die Arbeit des BIBB 1987 in der Universität Bydgozcz anlässlich der Feier zu meinem 75. Geburtstag vorstellten, haben Sie ja gemerkt, welches Interesse dafür bei den Kolleg/-innen aus Osteuropa vorhanden war.







## Der Wandel überholt uns

Wie sehr die politische Diskussion im Frühjahr 1990 beschleunigte, belegt die Tatsache, dass im BIBB bereits im März begonnen wurde, ein Szenario für ein gesamtdeutsches Berufsbildungsinstitut zu entwerfen, auf das mit Blick auf eine immer wahrscheinlicher werdende Vereinigung vielfältige Aufgaben warteten. In den „Hauszeitschriften" wurde die jeweils andere Einrichtung vorgestellt.

Im Juli beschloss dann die neue, demokratisch gewählte Volkskammer der DDR, das Berufsbildungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland 1:1 zu übernehmen. Das BIBB wurde vom BMBW gebeten, Vorschläge für eine aufgabenbezogene Übernahme von Mitarbeiter/-innen des ZIB vorzulegen. Unserem Konzept, den gesamten Sachverstand des ZIB zur Bewältigung der äußerst schwierigen Aufgaben in die gemeinsame Arbeit einzubringen, wurde jedoch vom Finanzminister bereits zu Beginn der Verhandlungen eine Absage erteilt. Im August beschlossen Volkskammer und Bundestag die Vereinigung beider deutscher Staaten am 3.10.1990.

Wir sahen eine Unmenge neuer Aufgaben, vor allen Dingen in der Systemberatung, auf uns zukommen. Die Volkskammer hatte mit ihrem Beschluss, das Berufsbildungsgesetz ab August 1990 für die DDR zu übernehmen, eine Flut von Anfragen aus allen Bereichen des grundlegend anders strukturierten Berufsbildungssystems der DDR ausgelöst, die das BIBB bereits mit Beginn des neuen Ausbildungsjahres in Not brachten. Im September gestand der Finanzminister in seinem dritten Nachtragshaushalt dieses Jahres dem BIBB 50 Stellen zu, davon zehn sogenannte Zeitstellen, für die Besetzung mit Beschäftigten des ZIB. Das ZIB hatte jedoch mehr als 130. Welch eine Diskrepanz! Ende Oktober reduzierte der Bundestag die Zahl der möglichen Übernahmen noch einmal auf 30. Pütz und ich versuchten, diese auch von uns so nicht erwartete Entscheidung mit dem ZIB zu kommunizieren. Ein unmögliches Unterfangen. Die Kolleg/-innen waren enttäuscht und frustriert. Wir waren hilflos und sicherten dem ZIB zu, dass wir persönlich ein faires Einstellungsverfahren sicherstellen würden. 72 Kolleg/-innen bewarben sich – 30 von ihnen nahmen Anfang 1991 die Arbeit am Fehrbelliner Platz auf.

## Die Vereinigung bringt dem BIBB Kompetenzgewinn

Der Standort des BIBB, rund 20 Jahre Hunderte von Kilometern vom bundesrepublikanischen Einsatzgebiet getrennt, hatte durch die Vereinigung eine enorme Aufwertung erfahren. Nun lag das Institut, nicht nur in Bezug auf die sich formierenden neuen Bundesländer, für die Ratsuchenden in greifbarer Nähe. Es wurde auch für die Berufsbildungsinstitute im ehemaligen Ostblock neben dem CEDEFOP erste Adresse „im Westen". Da waren die Kolleg/-innen aus dem ZIB hochwillkommen und vom ersten Tage an im BIBB meistbeschäftigt. Wir bildeten Teams, die sich der drängenden Probleme der Berufsbildung in den neuen Ländern annahmen. In jedem Team wirkte mindestens ein Vertreter aus dem ZIB mit. Aufgrund ihrer Sachkunde verhinderten sie, dass in der von uns betreuten Berufsbildungslandschaft das Schreckgespenst des „Besserwessis" überhaupt auftauchen konnte. Auch im beratenden und helfenden Umgang mit den Kolleg/-innen aus der osteuropäischen Berufsbildungsgemeinde und der späteren Umsetzung des Programms „Transform" der Bundesregierung durch das BIBB in Osteuropa wirkten sich ihre Sprachkenntnisse, ihre Sachkunde und ihre jahrelange Zusammenarbeit mit den dortigen Instituten sehr positiv aus. Kurz gesagt, wenn auch nur verhältnismäßig wenige Stellen für das ZIB bereitgestellt werden konnten, wurde aus dieser Teilvereinigung der beiden Institute eine Erfolgsgeschichte. Die Kolleg/-innen aus dem ZIB haben, dies ist vielfach belegt, einen erheblichen Anteil an der Entwicklung des BIBB zu einem international beachteten Kompetenzzentrum der beruflichen Bildung in Europa.

# Zwei deutsche Berufsbildungsinstitute und zwei Berufsbildungssysteme wachsen zusammen – aber unter Schmerzen

Es war ein langer und mühevoller Weg von 1950 bzw. 1970 bis 1990, als die beiden deutschen Berufsbildungsinstitute und Berufsbildungssysteme die Chance erhielten zusammenzuwachsen. Michael Guder und Hermann Schmidt und – episodisch begleitend aus der polnischen Distanz Tadeusz Nowacki – haben diese Wege, Umwege und Hürden hier anschaulich beschrieben. Wuchs ab 1990 und in den folgenden Jahren konkret wirklich zusammen, was zusammengehörte? Inhaltlich und in der Berufsbildungsforschung, organisatorisch und personell? Aus den unterschiedlichen politischen Welten des ZIB der DDR und des BIBB der Bundesrepublik Deutschland?

## Verpasste Chancen

Wie unterschiedlich die Institute und die Berufsbildungssysteme politisch und fachlich strukturiert waren, ist schon deutlich geworden. Es waren eben nicht zwei gleiche „Duale Systeme“ der Berufsbildung in Ost und West, und die kritiklose Übernahme des westdeutschen Berufsbildungsgesetzes (BBiG) durch die Volkskammer der DDR führte nicht „über Nacht“ zu einer gesamtdeutschen Berufsbildung.

Um nur einige Beispiele für Fehler und Inkompatibilitäten zu nennen:

- Die Nichtberücksichtigung der wirklichen Errungenschaft „Berufsfachkommissionen“ des DDR-Berufsbildungssystems, also der effizienten und kooperativen Verfahrensorganisation bei der Gestaltung von Berufsbildern und „Ausbildungsordnungen“ in das gemeinsame Neue, war ein gravierendes Versäumnis. Die Kammern der westdeutschen Wirtschaft wollten es nicht.
- Die Nichtübernahme der erfolgreichen, bildungsadäquaten „Facharbeiter-Berufsausbildung mit Abitur“ der DDR war ein schwerer Fehler. Einige Kultusministerien und die Wirtschaftsverbände der Bundesrepublik wollten es nicht.
- Das DDR-Modell der Grundberufe für lernschwache Auszubildende und Schulabgänger mit kurzer Pflichtschulzeit bei verlängerter dreijähriger Ausbildungszeit in betriebsnahen Berufstätigkeiten nicht zu übernehmen, war eine weitere folgenreiche Unterlassung.
- Die nicht vollzogene adäquatere und integrierte Qualifizierung mit Studium von betrieblichen Berufsausbildern und Berufsschullehrern ist bis heute ein gesamtdeutsches Manko.
- Die nicht verwirklichte faktische und institutionalisierte Kooperation von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen („alle Lernorte unter einem Dach“) auf der untersten Ausbildungsebene ist bis heute ein Ärgernis. Hier war das Siemens-Modell der „Integrierten Gewerblichen Berufsbildung“ (IGB) leider nur ein guter Versuch, der kaum Nachahmer fand (vgl. zu einigen dieser Themen, insb. zu Berufsfachkommissionen, Pütz 2000, S. 65 ff.).

Wurde 1990 also doch nur das westdeutsche Berufsbildungssystems dem ostdeutschen einfach übergestülpt – ohne Bewahrung und Nutzung der offensichtlichen Vorteile des ostdeutschen Berufsbildungssystems, das, im Unterschied zu allen anderen Staaten des „Ostblocks“, den Kern des betrieblich-schulischen, des praktisch-theoretischen „Dualen Systems“ gegen Widerstände erhalten hatte? Hinterher ist man eben immer klüger.

## Bemerkenswerte Unterschiede

Anfang der 90er-Jahre entstand folgende Übersicht für das Jahr 1989 der „Ausbildung in Deutschland – zwei Systeme wachsen zusammen“ (siehe Kasten S. 80).

Wenn über diese Quantifizierungen im Detail auch gestritten werden kann, so lassen sie doch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich werden:

Die geringere Zahl der Ausbildungsbetriebe in der DDR war darin begründet, dass große Ausbildungseinrichtungen einschließlich berufsschulischer Theorieunterweisung überwiegend in großen Industriekombinaten bestanden. Das zeigt sich auch in der großen Zahl von 80 Auszubildenden pro Betrieb. Der geringe Anteil von kleinen Ausbildungsbetrieben in der DDR entfällt auf Handwerksbetriebe. Die Anzahl der Ausbildungsberufe „dualer Art“ ist nahezu gleich. Dem privat-staatlichen Verhältnis von Betrieben und Berufsschulen in Westdeutschland steht das Modell staatlicher Ausbildungszentren unter einem Dach in Ostdeutschland gegenüber. Die Regelausbildung in der DDR dauerte zwei Jahre. Der Zugang zur Berufsausbildung war geregelt und wurde gesteuert, auch nach dem jeweiligen Fachkräftebedarf. Die in Westdeutschland unverzichtbaren über- und außerbetrieblichen, ergänzenden Berufsbildungsstätten (ÜBS) zur Qualitätsverbesserung der betrieblichen Ausbildung, gerade bei Klein- und Mittelbetrieben, waren in Ostdeutschland nicht erforderlich. Dagegen existierten in der DDR – auch wegen der weiten Wege zu den großen Kombinatsausbildungsstätten – aber auch, um politische, teilweise vormilitärische Erziehung zu leisten, vielfältige Internatsunterbringungen der Lehrlinge. Über den hohen und eine wirksame Kooperation der Ausbilder und Lehrer gewährleistenden Anteil von 75 Prozent innerbetrieblicher Berufsschulen im Rahmen eines oder der beiden Lernorte wurde bereits berichtet.

| Alte Bundesländer | 1989 | Neue Bundesländer |
|---|---|---|
| 500.000 | Ausbildungsbetriebe | 4.500 |
| 1,6 Mio. | Auszubildende | 360.000 |
| 3 | Auszubildende/Betrieb | 80 |
| 70 % | Anteil der kleinen Betriebe | 10 % |
| 380 | Ausbildungsberufe | 308 |
| privat/staatlich | Verhältnis Betriebe/Schulen | fast ausschl. staatlich |
| zumeist 3 Jahre | Ausbildungsdauer | zumeist 2 Jahre |
| frei | Zugang | durch Zeugnis (3 Stufen) |
| 700 | Überbetriebliche Ausbildungsstätten | 0 |
| 0,5 % | Internate | 35 % |
| 0,3 % | innerbetriebliche Berufsschulen | 75 % |

## Probleme und Nutzen der geplanten Personalunion

Selbstverständlich wäre es 1990 sinnvoll und nützlich gewesen, den großen Fachverstand und die Erfahrung aller ZIB-Angehörigen dadurch für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems im vereinigten Deutschland zu nutzen, dass man die beiden Berufsbildungsinstitute miteinander verschmolzen hätte; es entstanden bereits gemeinsame Publikationen. Derartige Pläne gab es zunächst in der Bundesregierung. ZIB-Direktor Rudolph verfolgte ebenfalls dieses Ziel und sah für sich die Position eines weiteren stellvertretenden Leiters eines vereinigten Bundesinstituts für Berufsbildung oder wie immer dessen Name sein sollte.

Als in der Bundesregierung dann anders entschieden wurde, nämlich lediglich 30 Mitarbeiter aus dem ZIB in das BIBB zu übernehmen, bei der Übernahme von Mitgliedern der ZIB-Institutsleitung restriktiv vorzugehen und insbesondere die Frage der Mitarbeit beim „Staatssicherheitsdienst“ der DDR dadurch zu regeln, dass die wechselnden ZIB-Mitarbeiter eine entsprechende Erklärung beim BIBB abgeben und einen Revers unterschreiben sollten, folgte im Zentralinstitut eine verständliche Ernüchterung und Enttäuschung. Im Herbst 1990 fanden im BIBB-Gebäude am Fehrbelliner Platz in Berlin die Vorstellungsgespräche von ZIB-Mitarbeitern für entsprechende Stellenbesetzungen statt. Die ausgewählten 30 ehemaligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter begannen am 1. Januar 1991 ihre Tätigkeit im Bundesinstitut.

Das Einstellungsverfahren mit schriftlichen Bewerbungen und Vorstellungsgesprächen richtete sich hauptsächlich nach den folgenden vier Kriterien: (1) Fachlicher Bedarf des BIBB, (2) persönliche und fachliche Eignung und Qualifikation, (3) Bewertung und Anerkennung der DDR-Ausbildungsabschlüsse und (4) Personalbedarf für die Berufsbildungsentwicklung in den neuen Ländern.

Bei dem Auswahlverfahren wurden gezielte Einarbeitungsmaßnahmen verabredet. Hervorragende fachliche Qualifikationen in der Berufsbildungsforschung und -entwicklung waren bei den ehemaligen ZIB-Kolleginnen und -Kollegen reichlich vorhanden. Das war beispielsweise in der Berufsbildungs-Systemkenntnis, der Grundlagenforschung, in der berufspädagogischen Forschung und







der Curricula-Entwicklung, bei der Gestaltung der Institutszeitschrift, in der berufsbildenden Literaturdokumentation und im Bibliothekswesen sowie bei verschiedenen Förderprogrammen, z. B. ÜBS, der Fall. Hier und bei weiteren Berufsbildungsaufgaben wuchsen dem Bundesinstitut neue und hochwertige Kompetenzen zu.

Die individuellen Folgen des Auswahlverfahrens waren jedoch bei Ablehnung, zumeist wegen des Stellenmangels im BIBB, für die nicht Übernommenen sehr schmerzlich. Der BIBB-Dienstwagen, der die Entscheidungen mit der schriftlichen Begründung und den Bewerbungsunterlagen der Abgelehnten vom Fehrbelliner Platz zum ZIB in Berlin-Mitte direkt neben dem ehemaligen Checkpoint Charlie überbringen musste, wurde jeweils mit Anspannung erwartet und löste bei den ausgewählten Mitarbeitern Freude und bei den nicht übernommenen verständliche Enttäuschung aus. Weitere Übergänge früherer ZIB-Mitarbeiter in der folgenden Zeit in Bundesministerien, andere Berufsbildungsinstitutionen, zu Kammern und Verbänden, in internationale Fördereinrichtungen, etwa die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), sowie in die oft erfolgreiche Selbstständigkeit, beispielsweise Prof. Albrecht (GEBIFO), ergaben sich.

Auf Weisung des Bundesinnenministeriums wurden zu einem späteren Zeitpunkt die im Bundesinstitut eingestellten ehemaligen ZIB-Wissenschaftler durch die „Gauck-Behörde“ auf frühere politische „Belastungen“ aufgrund gefundener „Stasi-Akten“ erneut überprüft. Bis auf einen Fall erwiesen sich alle personellen ZIB-Entscheidungen für das BIBB als richtig.




Nach kurzer Zeit waren die neuen Kolleginnen und Kollegen fachlich und persönlich aufgrund ihrer hohen Qualifikationen ohne jede Einschränkung integriert und leisteten auch wegen ihrer Orts- und Strukturkenntnisse bei der Weiterentwicklung und teilweise Umwandlung der beruflichen Bildung in den neuen Ländern eine hervorragende Arbeit, beispielsweise bei der Überprüfung und gesamtdeutschen Nutzung der Berufsbilder aus der DDR-Entwicklung („Kosmetikerin“), sowie später 1992 bei der Umsetzung des Programms der Bundesregierung „Personalqualifizierung in Ostdeutschland (PQO)“, das insbesondere auf die Weiterbildung des Ausbildungspersonals zielte (vgl. dazu auch den Beitrag „Systemberatung weltweit“).

So war letztendlich auch das fachliche und teilweise personelle Zusammenwachsen der beiden Berufsbildungsinstitute in West und Ost trotz einer lange künstlich aufrechterhaltenen Gegensätzlichkeit und trotz jahrzehntelanger Nichtkommunikation eine Erfolgsgeschichte der Wiedervereinigung Deutschlands.

## Literatur


Achtel, K.; Pogodda, G.: Zu einigen inhaltlichen und methodischen Aufgabenstellungen für die Forschung auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung 12 (1978) 4, S. 1–6

BIBB (Hrsg.): Impulse für die Berufsbildung – BIBB-Agenda 2000plus. Bielefeld 2000

2. Berufspädagogischer Kongress vom 19.–21.10.1948. Berlin/Leipzig 1949

Dokumente der SED, Band II. Berlin 1953

Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. In: Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Berlin/Leipzig 1948

Geuther, E.; Heinze, K.; Siemon, G.: Ratgeber für Lehrausbilder. Berlin 1980

Guder, M.: Die Einstellung der beruflichen Bildung in der DDR auf neue Technologien. In: BWP 16 (1987) Sonderheft, S. 12–19

Hein, W.; Kittel, S.; Tuschke, S.: Zur Funktion und Zielstellung der Grundlagenbildung in der sozialistischen Berufsausbildung. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung 8 (1974) 6

Heinrich, S.: Die Gestaltung der Ausbildungsprogramme der Meister unter dem Aspekt der sozialen Bedingtheit des Lernens erwachsener Werktätiger. TU Dresden, Diss. von 1982

Heinze u. a.: Der Unterrichtsprozess in der Berufsbildung. Berlin 1981

Lorenz, P.; Schneider, G.: Sozialistische Berufsbildung, Facharbeiterberufe und Lehrplanwerk. Berlin 1983

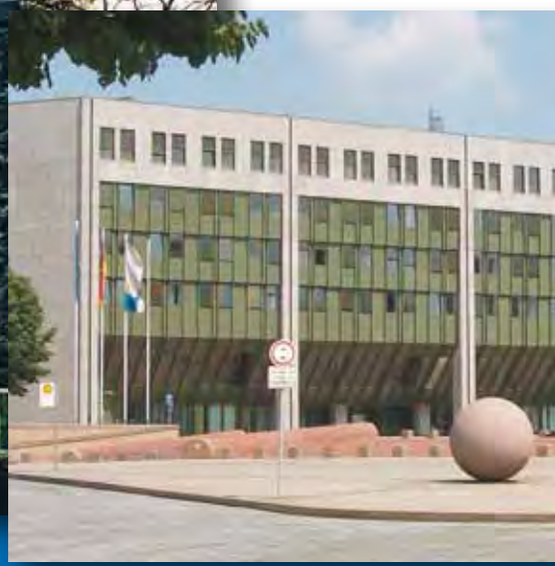
Pütz, H.: Heutige und zukünftige Herausforderungen an die Berufsausbildungsforschung. In: 30 Jahre Berufsbildungs- und Arbeitsförderungsgesetzgebung – 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 2000

Rudolph, W. u. a.: Berufspädagogik. Berlin 1987









- Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem
- Modernisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung
- Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege
- Berufliche Bildung für ausgewählte Zielgruppen
- Internationale Bezüge und internationale Zusammenarbeit

vierzig Jahre BIBB



# 40 Jahre BIBB

## Zentrale Themen – aktuelle Herausforderungen – Perspektiven

III

# Einführung

Die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ist durch ein umfassendes und differenziertes Leistungsspektrum gekennzeichnet. Es reicht von der grundlagen- und anwendungsorientierten Forschung über die Durchführung von Projekten, Programmen und Modellversuchen, die Entwicklung und Modernisierung von Aus- und Fortbildungsordnungen bis zur Beratung von nationalen und internationalen Institutionen und Einrichtungen der beruflichen Bildung.

Die vielfältigen Aufgaben des BIBB konzentrieren sich im 40. Jahr seines Bestehens auf fünf Themenfelder, die sich an den aktuellen Herausforderungen an die berufliche Bildung orientieren. Sie werden im mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsprogramm des BIBB 2009 bis 2012 in fünf Schwerpunkten zusammengefasst und bilden gleichzeitig den Rahmen für die Struktur dieses zweiten Kapitels.




Im ersten Themenschwerpunkt *„Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem“* wird der Bogen von den Veränderungen von Tätigkeiten und den daraus resultierenden Anforderungen an die Qualifikation über die Finanzierung von Ausbildung bis zur Beteiligung des BIBB an der Förderung der beruflichen Bildung gespannt.

Gegenstand des Themenschwerpunkts *„Modernisierung und Qualitätsentwicklung“* sind die in der Informations- und Wissensgesellschaft notwendigen Kompetenzen und die daraus resultierenden qualitativen Anforderungen an die Aus- und Fortbildungsordnungen, deren Umsetzung in hohem Maße von der Qualität des Ausbildungspersonals geprägt wird. Wichtiger Auslöser von Innovationen sind Modellversuche.

Der Themenschwerpunkt *„Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege“* beschäftigt sich mit der Verbesserung der Kompatibilität bestehender Bildungsgänge und der dazu notwendigen Kompetenzentwicklung und -messung. Er trägt so der Bedeutung des lebenslangen Lernens Rechnung.

*„Berufliche Bildung für ausgewählte Zielgruppen“* befasst sich mit den Anforderungen an die Berufsbildung durch eine zunehmend heterogene Struktur der Lernenden. Im Mittelpunkt stehen neben Frauen und Leistungsstarken vor allem junge Menschen mit Förderbedarf und Migrantinnen und Migranten.

Die zunehmende internationale Vernetzung ist Gegenstand des Themenschwerpunktes *„Internationale Bezüge und internationale Zusammenarbeit“*. Dabei werden vor allem Themen aus dem Umfeld der europäischen Berufsbildung sowie der weltweiten Beratung durch das BIBB aufgegriffen.

# Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem

## Veränderungen von Tätigkeiten und ihre Qualifikationsanforderungen frühzeitig erkennen

### Anforderungen des Beschäftigungssystems an die berufliche Bildung

*Laszlo Alex, Robert Helmrich*

#### Herausforderungen in den 80er- und 90er-Jahren und die Forschungsarbeiten des BIBB

Seit vielen Generationen setzt sich die Nationalökonomie mit den Beziehungen zwischen Beschäftigung und (Berufs-)Bildung auseinander. Verschiedene Aspekte und Zusammenhänge zwischen den beiden Bereichen wurden bereits von der klassischen Nationalökonomie behandelt. Die Autorengalerie erstreckt sich von Smith über Marx bis hin zu den Vertretern der modernen Wachstumstheorie (Arrow, Solow). Die Relevanz der Bildung für die volkswirtschaftliche Entwicklung erlangte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine noch größere, ja zentrale Bedeutung. Maßgeblich dafür waren gesellschaftliche Veränderungen wie

- die wachsende Bildungsneigung der Bevölkerung korrespondierend mit dem Anstieg des gesamtgesellschaftlichen Bildungsbedarfs (Picht: „deutsche Bildungskatastrophe“) und die daraus entstandenen finanziellen Belastungen,
- der starke Wandel der Einstellungen zu Institutionen der Politik und ihren Trägern, der eine größere Transparenz für die Legitimation der Entscheidungen verlangte und
- das wachsende Interesse an längerfristigen Überlegungen zur Sicherung einer anhaltend positiven Wirtschaftsentwicklung (auch in Ost-West-Konkurrenz).

Die unmittelbare Folge war ein steigender Bedarf an Daten und Informationen über Bildung und Beschäftigung und die Entwicklung von Analyseinstrumenten und Prognose-(Projektions-)Ansätzen. Ein neues Forschungsfeld war entstanden unter dem Oberbegriff Bildungsökonomie (vgl. Bombach 1964; Hegelheimer 1974).

Das anfängliche Forschungsinteresse richtete sich auf die zahlenmäßige Entwicklung der Hochschulabsolventen. Ihr geringer Anteil an Erwerbstätigen (3 % zu Beginn der 60er-Jahre) und der nur langsame Anstieg führten u. a. zur Bildungsexpansion. Damit rückten auch die Schulen als „Vorlieferanten“ für die höhere Bildung und die Übergänge zwischen den Schulformen ins Blickfeld (Planungsinstrument: Übergangsmatrix, Inflow-Outflow-Matrix der Schüler) (vgl. Alex/Weisshuhn 1980, S. 54 ff.). Erst Mitte der 70er-Jahre gewann der quantitativ größere Bereich der beruflichen Bildung, die duale Ausbildung, die ihr gebührende politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Ein wesentlicher Aufschwung für die Forschung ging hier von dem durch das Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APlFG) 1976 geschaffene neue Planungsinstrument – dem jährlichen Berufsbildungsbericht der Bundesregierung – aus, der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) maßgeblich mit erarbeitet wird.




Während in den späten 60er-Jahren und zu Beginn der 70er-Jahre die bedarfsprognostischen Untersuchungen im Vordergrund standen, um Aufschluss über Bedarf und Angebot an Arbeitskräften und ihrer Struktur zu gewinnen, rückten in den Folgejahren verstärkt die Abstimmungsprozesse zwischen den beiden Bereichen ins Blickfeld („Flexibilitätsforschung“) (vgl. Mertens 1968, Kaiser 1982, S. 397 ff.).

Großes Verdienst erwarb sich die bedarfsanalytische und -prognostische Forschung durch die Erweiterung der statistischen Basis auch dank der Einführung neuer Systematiken und Erhebungsinstrumente. Strukturtrends sowie Verschiebungen zwischen Sektoren, Berufen und Qualifikationsebenen konnten so ziemlich genau beschrieben und vorausgesagt werden. Die Erforschung der Ursachen der strukturellen Veränderungen lenkte den Blick auf die Arbeitsprozesse und die darin involvierten technischen Veränderungen und ihre Folgen für die Einstellungs-, Rekrutierungs- und Beförderungspolitik der Unternehmen. Damit gewann die Erfassung und Analyse der Entstehung und Verwendung von Qualifikationen an Bedeutung, von „funktionalen", „fachlichen", „berufsspezifischen" auf der einen und von „fachübergreifenden", „sozialen" (sog. Schlüsselqualifikationen) auf der anderen Seite. Die bedarfsprognostische Forschung ist in den 80er- und 90er-Jahren zur umfassenden Qualifikationsforschung (Alex 1995) geworden.

## Zukünftige Herausforderungen

Doch damit ist die Qualifikationsforschung nicht in einem Endstadium angekommen. Seit der Jahrtausendwende zeigen sich weitere Herausforderungen mit Relevanz für die kommenden Jahrzehnte. Sie betreffen vor allem die demografische Entwicklung, die Bildungsbeteiligung, die Intensivierung des Wissens in der Berufstätigkeit sowie die Globalisierung der Märkte und den zunehmenden Wechsel der Berufstätigen in andere Berufe.

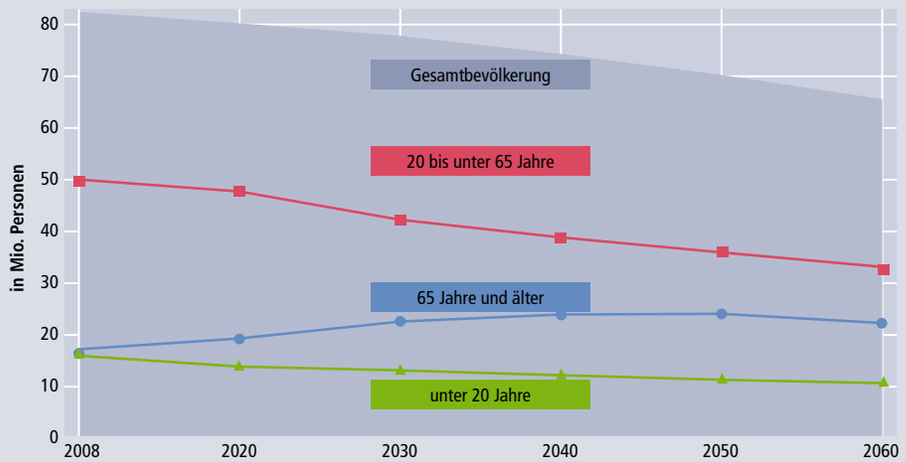
### Demografische Entwicklung

Deutschland befindet sich in einer Phase anhaltenden *Bevölkerungsrückgangs*. Nach der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausschätzung (2009) hatte Deutschland den höchsten Bevölkerungsstand bereits 2002 mit 82,5 Mio. Einwohnern erreicht. Für das Jahr 2050 wird eine Bevölkerungszahl von nur noch knapp 70 Mio. Einwohnern in einem sog. Basis-Szenario prognostiziert. Zugleich verschiebt sich die Alterspyramide und das Durchschnittsalter steigt. Den Bevölkerungsvorausschätzungen zufolge werden im Jahr 2030 rund 29 Prozent der Bevölkerung älter als 65 Jahre und nur knapp 17 Prozent der Bevölkerung jünger als 20 Jahre sein. Zum Vergleich; im Jahr 2005 entsprach der Anteil der 65-Jährigen lediglich 19 Prozent der Gesamtbevölkerung und der Anteil der unter 20-Jährigen lag bei 20 Prozent. Vor diesem Hintergrund sind die zukünftigen Entwicklungen gerade im Bildungssystem zu bewerten.




Die bisherigen Qualifikations- und Arbeitsmarktprognosen (Bonin et al. 2007; Schnur, Zika, 2007; Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2008) gehen bei einem angenommenen positiven Zuwanderungssaldo von rund 200.000 Personen pro Jahr[1] davon aus, dass die Zahl der Erwerbspersonen in Deutschland bis 2010 noch leicht bis auf etwa 40 Mio. anwachsen wird. Danach wird ein leichter Rückgang einsetzen, der sich nach

**Abbildung 1: Bevölkerungsentwicklung in Deutschland 2006 bis 2060 in Mio.** (Basis-Szenario)*




* Die BIBB-IAB-Projektionen (Helmrich, Zika 2010, unterstellen angesichts der in den letzten Jahren niedrigen Zuwanderungen einen Saldo von 100.000 Personen p.a.

Quelle: Statistisches Bundesamt, 12. koordinierte Bevölkerungsvoraussetzunge 2009

1 Die BIBB-IAB-Projektionen (Helmrich, Zika 2010), unterstellen angesichts der in den letzen Jahren niedrigen Zuwanderungen einen Saldo von 100.000 Personen p.a.

2020 verstärkt und bis 2035 zu nur noch 35 Mio. Erwerbspersonen führt. Der Rückgang fällt in den Projektionen unterschiedlich stark aus je nach Höhe der angenommenen Zuwanderung, der Frauenerwerbsquote und den Erwerbsquoten älterer Erwerbspersonen.

Diese demografische Entwicklung und die Reform der Schulstrukturen sind große Herausforderungen für das Bildungssystem. Sie verändern sowohl den quantitativen als auch den strukturellen Bedarf an Lehrern (Ausbildern) und führen in Verbindung mit der Altersstruktur der Lehrer (Durchschnittsalter: 50) zu erheblichen fachlichen Ungleichgewichten. Der Geburtenrückgang führt auch zu geringeren Neueintritten auf dem Arbeitsmarkt und wirkt zunehmend als Bremse für eine gesellschaftliche Höherqualifizierung der Erwerbstätigen.

### Bildungsbeteiligung

Die Bildungsbeteiligung ist in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen, bemerkenswert ist jedoch die relative Konstanz um 15 Prozent eines Altersjahrgangs, der ohne Berufsabschluss bleibt.

90 Prozent der Jugendlichen ohne Berufsabschluss wollten irgendwann einmal eine Berufsausbildung beginnen. Aber etwa jeder Zehnte hat noch nie – weder zum Ende der allgemeinbildenden Schulzeit noch später – nach einem betrieblichen, schulischen oder sonstigen Ausbildungsplatz gesucht. Verstärkt handelt es sich bei Letzteren um Jugendliche mit weniger guten Schulleistungen, deren Eltern oft ebenfalls weniger gut gebildet sind. Viele von ihnen münden auch längerfristig nicht mehr in eine Ausbildung ein (Krekel/Ulrich 2009, S. 7).




Bildungsgänge des Übergangssystems versorgten erfolglose Ausbildungsplatzbewerber mit schulischen Qualifizierungsangeboten. Im Jahr 2007 befanden sich rund 470.000 junge Erwachsene in diesen Bildungsgängen, um ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern. Die Ausbildungsaussichten dieser Jugendlichen hätten sich aber nur dann verbessert, wenn ein größeres Angebot an Ausbildungsplätzen die Bedarfe dieser Jugendlichen, aber auch der dann aktuellen Schulentlassungsjahrgänge berücksichtigt hätte. Das war aber nicht der Fall.

Zu den (zunächst) erfolglosen Ausbildungsplatzbewerbern zählen auch die Altbewerber, nach der Definition der Bundesagentur für Arbeit Schulentlassene aus früheren Jahrgängen.







Ein weiterer Grund für den hohen und über die Zeit hinweg weitgehend konstanten Anteil von Ungelernten liegt an der unvollständigen Bildungsintegration von Jugendlichen mit ausländischen Wurzeln. Dies gilt vor allen für den Übergang in eine berufliche Ausbildung. Junge Menschen mit Migrationshintergrund erhalten im Gegensatz zu ihren guten, mit deutschen Jugendlichen vergleichbaren schulischen Voraussetzungen nur stark unterproportional Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung. Bei den Altbewerberinnen und -bewerben sind solche mit Migrationshintergrund überrepräsentiert: Nach der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008 (www.BIBB.de/de/52006.htm) haben sich 42 Prozent von ihnen bereits in vorherigen Jahren um einen betrieblichen Ausbildungsplatz beworben, 39 Prozent sind es bei denjenigen ohne Migrationshintergrund (Beicht/Granato 2009, S. 35). Ein weiterer empirischer Hinweis auf nachteilige Auswirkungen zeigte sich in den Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie 2006. Sie deuten darauf hin, dass sich schon allein das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds bei der Ausbildungsplatzsuche nachteilig auswirkt.

Ein weiterer Grund für die gebremste Höherqualifizierung ist die hohe Abbruchquote in weiterführenden Bildungsgängen. Nach den Ergebnissen der Übergangsstudie führen letztlich knapp 12 Prozent der betrieblichen Auszubildenden und 19 Prozent der Auszubildenden in einem Schulberuf den jeweiligen Bildungsgang nicht erfolgreich zu Ende (Krekel, Ulrich 2009, S. 18). Hohe Studienabbrecherquoten führten zu einem wachsenden Anteil von Abiturienten unter ungelernten Erwerbstätigen.

Ungelernte Erwerbstätige stellen nach den bisherigen Ergebnissen des Mikrozensus keine homogene Gruppe dar, sie lassen sich damit auch nicht in ihrer Gesamtheit als Problemgruppe definieren. Eine Unterscheidung nach vorliegenden allgemeinen Schulabschlüssen

zeigt erhebliche Differenzen vor allem im Bereich ihrer beruflichen Einmündung, die bei jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss überwiegend von Hilfsarbeiterberufen und geringfügiger Beschäftigung – Letzeres überwiegend bei jungen Frauen – gekennzeichnet ist, bei Ungelernten mit Studienberechtigung aber nicht selten bis in Selbstständigkeit sowie qualifizierte kaufmännische und IT-Berufe reicht. Bei Ungelernten ohne schulischen Abschluss finden sich letztere Erwerbsmöglichkeiten so gut wie überhaupt nicht.

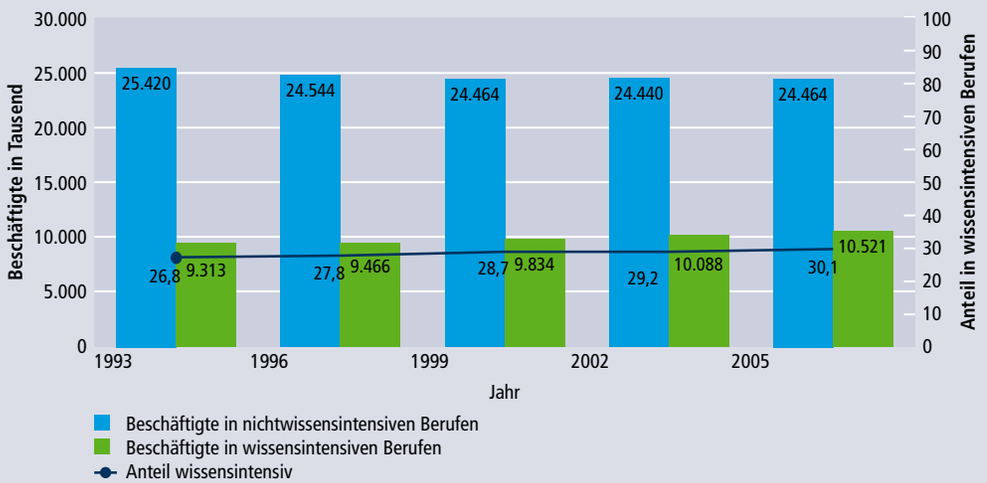
### Wissensintensivierung der Berufstätigkeit

Bis heute ist die Verschiebung in der Produktion zu den vor- und nachgelagerten Bereichen (Forschung und Entwicklung, Planung, Arbeitsvorbereitung, Kontrolle) nicht zum Stillstand gekommen und steigert den Bedarf an Fachkräften insbesondere mit naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Abschlüssen und zugleich den Bedarf an jungen Leuten mit einer Qualifikation gerade in wissensintensiven Berufen und Branchen. Die Entwicklung der Beschäftigung in wissensintensiven Berufen erscheint zumindest seit 1993 zuzunehmen. Abbildung 2 zeigt einen Anstieg des Anteils der Beschäftigten in wissensintensiven Berufen von 27 auf 30 Prozent in 2005. Allerdings geht dieser relative Zuwachs sowohl auf einen Anstieg der wissensintensiven Berufe um 1.208.000 Beschäftigte als auch auf einen Rückgang der Beschäftigten in nicht wissensintensiven Berufen um 956.000 zurück.




Zu den statistisch abgesicherten Aussagen gehört auch die Veränderung der Tätigkeitsstruktur zugunsten der von der beruflichen Qualifikation her anspruchsvolleren sogenannte sekundären Dienstleistungen wie Organisieren, Werben, Lehren und Beraten (vgl. Walden 2007, S. 14, Troltsch 2007, S. 51 ff.). Damit einhergehend ist auch seit einigen Jahren ein Trend hin zu wissensintensiven Anforderungen gerade im sekundären Dienstleistungsbereich erkennbar, der auch erste Auswirkungen auf die Ausbildungsstruktur hat (vgl. Leszczensky u. a.). Hierzu gehört auch der wachsende Bedarf an Arbeitskräften in Gesundheits- und pflegerischen Berufen, wobei durch die enge Koppelung zwischen Entgelten und Qualifikation einer generellen Höherqualifizierung dieses Bereiches Grenzen gesetzt sind.

**Abbildung 2: Beschäftigte in wissensintensiven und nicht-wissensintensiven Berufen 1993 bis 2005, Deutschland insgesamt,** in Tausend*




*Zur Abgrenzung wiss. Berufe siehe Tiemann, M.: Wissensintensive Berufe. In: Wissenschaftliches Diskussionspapier. BIBB 2010

Quelle: Mikrozensen 1993, 1996, 1999, 2002, 2005 scientific use files, Berechnungen des BIB

### Globalisierung

Wegen der raschen technischen Veränderung und der Globalisierung der Märkte gehören die früheren, recht stabilen individuellen Berufsverläufe der Vergangenheit an.

Mit der Entstehung des europäischen Binnenmarktes, durch die fortschreitende Internationalisierung von Industrie, Handel und Dienstleistung und die zunehmende weltwirtschaftliche Verflechtung (Globalisierung) ergeben sich neue und veränderte Qualifikationsanforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Die Weltfinanzmärkte unterwerfen alle Standorte einem Vergleich in Bezug auf die Rentabilität einer

Investition. Damit ergeben sich internationale Konkurrenzsituationen nicht nur für Waren und Dienstleistungen, sondern auch für Infrastrukturen, Sozialsysteme, Produktionsstrukturen und Arbeitskräfte.

Knoche führt hierzu aus: „Vorausschauende Unternehmen erkennen, dass das Personal zunehmend kritischer Erfolgsfaktor des unternehmerischen Handelns wird, und richten ihre Personalpolitik und das Personalmanagement neu aus, um im verschärften globalen Wettbewerb trotz alternder Belegschaften und nachlassender Nachwuchsströme mit in hohem Maße kompetentem und motiviertem Personal bestehen zu können“ (Knoche 2007, S. 17–28).

Für den nationalen Arbeitsmarkt ergeben sich negative Beschäftigungseffekte durch Produktionsverlagerungen in Billiglohnländer (z. B. Bekleidung, Textil und Spielwaren). Betroffen sind im Allgemeinen relativ arbeitsintensive Fertigungsbereiche mit einfacher Fertigungstechnik (s. ebd. S. 19). Auslandsinvestitionen dienen andererseits häufig auch der Markterschließung und können sich stabilisierend auf die Beschäftigung im Inland auswirken. Zudem gehen diese Entwicklungen einher mit zunehmenden Veränderungen von Beschäftigungsformen und Arbeitszeitmodellen, die auch eine wachsende Herausforderung (Bereitschaft) an berufliche Flexibilität stellen. Allerdings kritisiert der DGB zu Recht, dass „Arbeitnehmer und Arbeitgeber die Zeit der Kurzarbeit bisher kaum zur Weiterbildung nutzen. Von den mehr als eine Million Kurzarbeitern seien derzeit nur 10.000 bis 15.000 in einer geförderten Qualifizierungsmaßnahme“ (FAZ vom 24. Juli 2009, S. 14).

### Berufswechsel

Bereits heute wechseln knapp 40 Prozent (hochgerechnet knapp über 6 Mio.) der Berufstätigen in mittleren Jahrgängen ein- oder mehrmals den Beruf (BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung). Hierbei handelt es sich um den subjektiv wahrgenommenen Berufswechsel, der viel niedriger ausfällt als der feststellbare Wechsel aufgrund eines Vergleichs der Berufskennziffern. So empfinden zwei von fünf Befragten, die den Beruf nach einer Auswertung von Berufskennziffern gewechselt haben, den Wechsel in einen anderen vergleichbaren gewerblichen oder technischen Beruf nicht als Berufswechsel (Berufsbildungsbericht 2007, S. 211).

## Die Ausrichtung der Qualifikationsforschung im BIBB

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ergibt sich ein steigender Bedarf an Fort- und Weiterbildung, an Qualifizierungsbausteinen im Berufsverlauf, die ihrerseits entsprechende Qualifizierungsangebote voraussetzen. Damit wächst für die Forschung die Herausforderung, Veränderung von Tätigkeiten und ihre Qualifikationsanforderungen frühzeitig zu erkennen („Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung“) und ggf. Veränderungen anzuregen (BIBB 2000, S. 85 ff.).

Voraussetzung, um diese Veränderungen beobachten und ihnen begegnen zu können, sind Instrumente, die solche Veränderungen anzeigen – einschließlich der Schnittstellen zum Bildungssystem – und die zugleich die Möglichkeit eröffnen, die Auswirkungen dieser Veränderungen sichtbar zu machen und bildungspolitisch entsprechend zu reagieren.




Die Qualifikationsentwicklungsforschung im BIBB hat sich seit dem Start der Früherkennungsinitiative (auf der Grundlage des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit) des BMBF 1999 verändert und weiterentwickelt. Während in der Anfangsphase der Früherkennungsforschung vornehmlich die Entwicklung von Methoden und Instrumenten sowie deren Erprobung im Vordergrund stand (Stellenanzeigenanalysen im Breitbandverfahren zur Identifizierung von „neuen Tätigkeitsbündeln“ bzw. von Branchen mit vielen neuen Anforderungen bis 2000; danach branchenbezogene Stellenanzeigenanalysen mit Inserenten-Nachbefragungen in den Bereichen IT, Finanzdienstleistungen und Gesundheit – reiner Forschungsbezug), wurde im weiteren Verlauf der Qualifikationsentwicklungsforschung der Bezug zu den Ordnungsaktivitäten des BIBB verstärkt (repräsentativ angelegte Betriebsbefragungen – aus der Betriebsdatei der BA – im Bereich Logistik 2004/05 sowie im Bereich Sport 2006).

Daraus entstand ein System von methodisch getesteten und geprüften Verfahren, die eine zeitnahe und hinreichende Analyse von Qualifikationsanforderungen ermöglichten. Die drei Säulen der Forschungsaktivitäten des BIBB zur Ermittlung von Qualifikationsentwicklungen umfassen somit (1) die Qualifikationsnachfrage auf dem Arbeitsmarkt (branchenbezogen), (2) Qualifikationsangebote auf dem Weiterbildungsmarkt und (3) Qualifikationsentwicklung in der Beschäftigung (Bott u. a. 2006, S. 123 ff.). Dabei liegt die Betrachtung vor allem auf den betrieblichen Anforderungen an die Beschäftigten, wie sie sich in den Betriebsbefragungen sowie den Stellenanzeigen darstellten und nicht auf den reinen Quantitäten der Bedarfsanforderungen.

Mit der Neuausrichtung der Früherkennungsinitiative des BMBF im Jahr 2007/08, die sich stärker der spezifischen Fallanalyse zuwendete, hat sich die Qualifikationsentwicklungsforschung im BIBB zudem stärker sowohl prognostischen als auch zugleich systemischen Aspekten zugewandt. Die qualitativen Analysen der betrieblichen Anforderungen mit den Instrumenten der Früherkennung werden weiterentwickelt und ergänzt durch die quantitative Bestimmung der Bedarfs- und Angebotsentwicklungen.

Hier gilt es vor allem neben den spezifischen Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz, wie sie bislang ex post branchen- oder berufsfeldspezifisch erfasst wurden, den prognostischen Rahmen abzustecken. Welche Anforderungen und berufliche Tätigkeiten werden in welchem Umfang in Zukunft benötigt bzw. welche Trends zeichnen sich ab? Um dies zu eruieren, benötigt man langfristige Entwicklungstrends für Branchen, Berufe und Qualifikationssektoren. Diese langen Entwicklungszeitreihen müssen differenziert und vergleichbar aufbereitet werden. Dies wird Aufgabe des sogenannten Arbeitsmarktradars, einer umfangreichen Datenbank, die die unterschiedlichsten Informationen aus dem Arbeitsmarkt (Beschäftigung, Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit), des Bildungssystems (Bildungsteilnehmer und Absolventen) nach den unterschiedlichsten demografischen Merkmalen auf der Ebene der Berufsordnungen zusammenführt (http://www.bmbf.de/de/404.php).

Hierzu werden ergänzende Informationen zu berufsbezogenen Tätigkeitsmerkmalen und Anforderungsprofilen hinzugefügt, wie sie die BIBB-BAuA-Erwerbstätigen-Befragung bereitstellen kann. Daran können auch weitergehende Anforderungsmerkmale, wie sie aus Stellenanzeigen und Inserenten-Nachbefragungen ermittelt werden können, anknüpfen. Zugleich muss die Flexibilität von Berufen und beruflichen Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt in die Betrachtung einbezogen werden. Hierfür ist es notwendig, nicht nur den ausgeübten Beruf, sondern auch den erlernten Beruf in die Betrachtung einzubeziehen. Die bisherigen Berufssystematiken sind hierfür nicht nutzbar, da sie nicht hinreichend zwischen Berufen trennen und unterschiedliche berufliche Tätigkeiten in gleiche Berufsordnungen zusammenfassen. Daher wurde mit dem Konzept der Berufsfelder (Tiemann 2008) eine stärker tätigkeits- und branchenhomogene Berufssystematik entwickelt.



„Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sind fast gleich alt. Das IAB hat ein bisschen die Nase vorn und seinen 40. Geburtstag schon hinter sich. Nun ist das BIBB dran. Das IAB gratuliert ganz herzlich und hofft auf eine Fortsetzung der guten Zusammenarbeit.

Während der 40 Jahre gab es viel Gemeinsames. BIBB und IAB betreiben beide Berufsforschung. Sie sind auf diesem Gebiet keine Konkurrenten, sondern ergänzen sich. Das BIBB setzt den Akzent auf die Berufsbildungsforschung, das IAB auf die arbeitsmarktbezogene Berufsforschung. Dabei ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Beide Institute haben deshalb im Mai 2009 einen Kooperationsvertrag geschlossen. Seit meinem Amtsantritt im Oktober 2007 wurden bereits zwei erfolgreiche gemeinsame Workshops veranstaltet, um eine Arbeitsteilung in der Berufsforschung zu verabreden und die Schnittstellen zwischen den Instituten zu stärken. Für 2010 ist eine internationale Konferenz zu Polarisierungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt in der konkreten Planung, bei der das IAB durch das BIBB tatkräftig unterstützt wird. Auch eine Reihe von gemeinsamen Projekten, etwa zur Prognose des Fachkräftebedarfs oder zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, zeigt, dass die Kooperation lebt.

Bei Menschen zwischen 40 und 60 spricht man von den besten Jahren. Sie sind gereift, aber nicht verknöchert. Sie haben ihren jugendlichen Überschwang – und vielleicht auch manche Jugendsünde – hinter sich gelassen. Dennoch besitzen sie genug Elan. Mithilfe von Lebensweisheit und Erfahrung gelingt es, die Ziele besser zu fokussieren und durchzusetzen. Ein Stück weit lässt sich diese Charakterisierung wohl auch auf unsere beiden Forschungsinstitute übertragen.

In diesem Sinn: Liebes BIBB, viele gute Wünsche für die „besten Jahre"! "

Prof. Dr. Dr. h.c. Joachim Möller

Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg

Diese Komponenten fließen sowohl in die Entwicklung eines kurzfristigen als auch eines langfristigen Projektionssystems ein. So werden derzeit in Zusammenarbeit mit dem IAB berufsfeld- und qualifikationsspezifische mittel- und langfristige Projektionen erstellt, die ergänzt werden durch die Analyse von beruflichen und qualifikatorischen Substitutions- und Flexibilitätsprozessen (Helmrich/Zika 2010). In der kürzeren Zeitperspektive liegt der Fokus auf der Früherkennung von Änderungen der Qualifikationsanforderungen. Hierzu gehören auch die Durchlässigkeit und Konkurrenzbeziehungen von Bildungsabschlüssen (vertikale Substitutionsprozesse). Die Analyse des Rekrutierungsverhaltens von Betrieben sowie die Anforderungen der einzelnen Arbeitnehmer an ihre beruflichen Tätigkeiten sind die entsprechenden Fragestellungen auf der zeitnahen Perspektive. Sie thematisieren auch Fragen zum Berufswechsel, zu Tätigkeitsanforderungen und Arbeitsorganisation (BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung), zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung und des Weiterbildungsangebotes (*wb*monitor).

Es gilt bei Projektionen immer, dass sie aufzeigen, welche Entwicklungen sich in der Zukunft abzeichnen, wenn die Verhaltenswahrscheinlichkeiten konstant gehalten werden. Wenn aber die verschiedenen Akteure ihr Verhalten ändern, dann ändert sich auch das Projektionsergebnis. Wenn also über die Güte oder Qualität von Projektionen geurteilt werden soll, dann darf man diese nicht daran messen, ob sie eintreten oder nicht, sondern daran, ob und wie sie auf Veränderungen im Verhalten der verschiedenen Akteure reagieren.

Trotz der vielen verdienstvollen Hinweise der bedarfsorientierten Qualifikationsforschung für Politik und Gesellschaft der Vergangenheit muss man ernüchternd zur Kenntnis nehmen, dass ihre Ergebnisse bislang oft keine nachhaltigen Impulse im Bildungs- und auch im Rekrutierungsverhalten ausgelöst haben. Sonst könnte man nicht über 40 Jahre, neuerlich auch in einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW), über eine nachhaltige Techniker- und Ingenieurlücke sprechen (FAZ vom 21. Juli 2009). Auch wäre es vermeidbar, in regelmäßigen Zeitabständen in einen sogenannten Schweinezyklus (z. B. für Lehrer) zu verfallen (Bott/Helmrich/Schade 2008, S. 9 ff.).

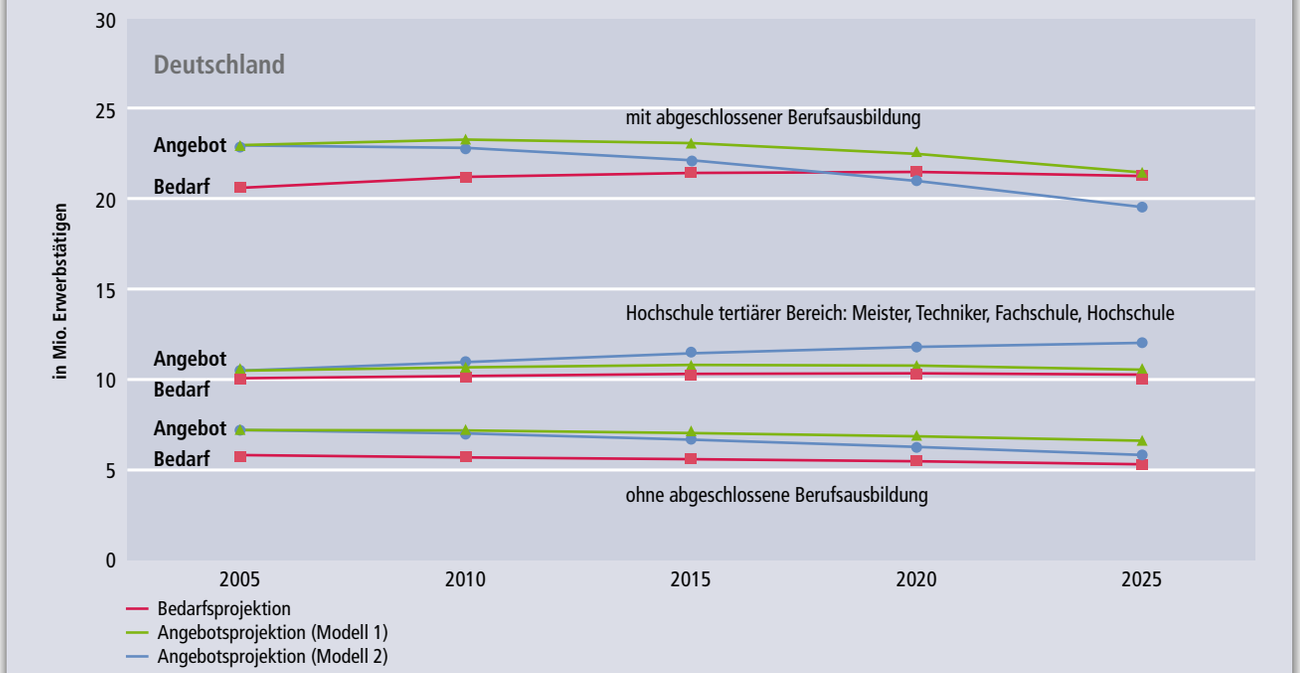
Um dies zu vermeiden, dürfen Projektionen nicht nur Eintagsfliegen sein. Sie müssen regelmäßig wiederholt werden und ihre Ergebnisse müssen Eingang in die gesellschaftliche und politische Diskussion finden.

Der „Schweinezyklus“ beschreibt hier die Unfähigkeit des Marktes, ein stabiles Gleichgewicht (im Falle des Arbeitsmarktes) zwischen Angebot und Nachfrage zu finden. Je nach Reaktionsfähigkeit des Marktes kann dies zu einem Überschießen einer Marktseite oder zu einem ständigen Zirkulieren um das Marktgleichgewicht führen, ohne dass dieses erreicht wird. Die Grundannahmen gehen sowohl von unvollkommener Markttransparenz als auch einer geringen Anzahl an Produzenten mit hohen Stückzahlen und Vorlaufzeiten aus. Für den Arbeitsmarkt gilt derzeit eine unvollständige Markttransparenz. Bislang sind differenzierte Informationen über die Arbeitsmarktentwicklungen in der Regel eineinhalb Jahre alt (z. B. Berufe im Spiegel der Statistik). Kurzfristig verfügbar sind allenfalls Arbeitslosenzahlen und Selbsteinschätzungen der Wirtschafts- und Berufsverbände. Die Markteilnehmer orientieren sich nicht an der aktuellen Periode oder an der nahen Zukunft, weil es diese Informationen in Deutschland nicht gibt, sondern an den Chancen der Vorperiode. Begegnen kann man aber diesem Effekt durch mehr zeitnahe und regelmäßig aktualisierte Informationsbereitstellung, was sowohl die aktuelle Entwicklung als auch die zukünftige Entwicklung betrifft. Gerade die regelmäßige Aktualisierung kann ein wirksames Mittel gegen den vermeintlichen Schweinezyklus sein.

Was zeigen die derzeitigen Prognosen auf der Ebene der Qualifikationsstufen (Abbildung 3)?

Der Bedarf an Arbeitskräften ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung wird auf seinem Niveau verbleiben bzw. weiterhin leicht sinken. Das entsprechende Angebot wird seinerseits nur langsam zurückgehen, womit sich das bestehende Überangebot nicht verringern wird. Diese Personengruppe wird auch zukünftig keine besseren Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt vorfinden. Hier müssen Wege gefunden werden, wie diese Gruppe näher an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen herangeführt werden kann. Ansonsten wird sie der Verlierer auf dem Arbeitsmarkt sein und nur geringe Chancen haben, dem Wechselspiel von Arbeitslosigkeit

**Abbildung 3: Projektion des Erwerbstätigenbedarfs und Erwerbspersonenangebots nach Qualifikationsstufen 2005 bis 2025**
(in Tausend)




Quelle: BIBB: Helmrich, Zika 2010, eigene Berechnungen BIBB

und geringen Löhnen zu entkommen. Sie wird die Sozialsysteme weiterhin massiv belasten, obwohl gleichzeitig die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften nicht befriedigt werden kann.

Das Angebot an Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung wird demografisch bedingt sinken und je nach Modellvariante schon vor 2020, spätestens jedoch 2025 unter dem Bedarf liegen, somit das Angebot auch rein rechnerisch den Bedarf nicht mehr decken können.




Schon vor diesem Zeitpunkt wird man auf diesem Qualifikationsniveau mit einem schnell zunehmenden Fachkräftemangel konfrontiert sein, vor allem weil das Angebot zunehmend auch von der fachlichen Ausrichtung dem Bedarf nicht entsprechen wird. Berufswechsel und Weiterbildung werden weniger mit dem Ziel der Vermeidung von Arbeitslosigkeit als vor allem mit dem Ziel der Reaktivierung von „stillen Reserven“, von Personen, die nach einer längeren Phase der Erwerbslosigkeit wieder für eine Erwerbstätigkeit gewonnen werden können, benötigt. Hierfür muss beobachtet und analysiert werden, welche Weiter- und Fortbildungsangebote notwendig werden.

Im tertiären Bereich werden sowohl Angebot als auch Bedarf weiter ansteigen – beide liegen bereits heute dicht beieinander. Bei den Hochschulabsolventen rührt der zu erwartende Bedarf zu etwa gleichen Teilen aus dem Ersatzbedarf und dem durch den wirtschaftlichen Strukturwandel bedingten Neubedarf. Der Ersatzbedarf wird ab Ende des zweiten Jahrzehnts (ab 2020) aufgrund des Ausscheidens der geburtenstarken Jahrgänge (Baby-Boomer-Generation) sehr deutlich anwachsen.




Der schon heute beklagte Mangel an akademischen und hoch qualifizierten Fachkräften z. B. in Naturwissenschaften und in einigen

technischen Berufen wird sich dann auf nahezu alle Berufsgruppen und Branchen ausweiten.

Fazit: Erst mit dem dargestellten Ansatz von längerfristigen Projektionen zu mittelfristigen Modellrechnungen in Bezug auf Entwicklungen des Qualifikationsbedarfs und des Qualifikationsangebots auf dem Arbeitsmarkt, kombiniert mit Analysen zu Veränderungen der Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz kann Qualifikationsentwicklungsforschung zu einem systematischen Instrumentarium der „Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen“ innerhalb des Systems der beruflichen Bildung ausgebaut werden. Eine wirkungsvolle Korrektur von möglichen Ungleichgewichten zwischen Angebot und Nachfrage nach Qualifikationen kann nicht kurzfristig umgesetzt werden. Wie sich der Wandel in einzelnen Berufsbereichen vollzieht und zu welchen Notwendigkeiten der Veränderung er für die Arbeitskräfte in Bezug auf die jeweiligen Qualifikationen führt, dazu wollen die Forschungsaktivitäten des BIBB einen Beitrag leisten.




## Literatur


Alex, L.; Hauptarbeitsgebiete der Berufsbildungsforschung seit Beginn der 70er-Jahre. In: BIBB (Hrsg): Forschung im Dienste von Praxis und Politik. Bielefeld 1995, S. 64 ff.

Alex, L.; Weisshuhn, G.: Ökonomie der Bildung und des Arbeitsmarktes. Hannover 1980

Beicht, U.; Granato, M.: Übergänge in eine berufliche Ausbildung – Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: WISO Diskurs. Bonn 2009, S. 35

BIBB (Hrsg.): Impulse für die Berufsbildung. BIBB-Agenda 2000plus. Bielefeld 2000, S. 85 ff.

Bombach, G.: Bildungsökonomie, Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung. Heidelberg 1964

Bonin, H. u. a..: Zukunft von Bildung und Arbeit. Bonn 2007

Bott, P. u. a.: Methoden und Vorgehensweise der Qualifikationsfrüherkennung im Forschungsnetzwerk FreQueNz. In: Gonon, Ph., Klauser, F.; Nickolaus, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen 2006, S. 123 ff.

Bott, P.; Helmrich, R.; Schade, H.-J..: Arbeitsmarktprognosen – Trends, Möglichkeiten und Grenzen. In: BWP 37 (2008) 3, S. 9–13

Bott, P.: Qualifikationsentwicklungsforschung – von der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsprojektion zur berufsfeldbezogenen Erfassung von Qualifikationsentwicklungen. In: Becker, M.; Fischer, M.; Spöttl, G. (Hrsg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Bremen 2009

Hegelheimer, A.: Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt/M. 1974

Helmrich, R.; Zika, G.: Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bonn 2010

Kaiser, M.: Berufliche Flexibilität: Konzeption, Befunde, Schlussfolgerungen, Kritik und Forschungsperspektiven. In: BeitrAB 70 (1982) S. 397 ff.

Knoche, M.: Die deutschen Unternehmen im Globalisierungsprozess. Erfolgsfaktor Personal. In: Ifo-Schnelldienst. Wochenberichte 60 (2007) 6, S. 17–28

Krekel, E. M.; Ulrich, J.G.: Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung, Kurzgutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2009, S. 7 ff.

Leszczensky, M. u. a.: Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands (unv.).

Mertens, D.: Grundlage für die Analyse der beruflichen Flexibilität. In: Mitt (IAB) 05 (1968)

Riese, H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 1967

Schnur, P.; Zika, G: Arbeitskräftebedarf bis 2025: Die Grenzen der Expansion. IAB-Kurzbericht 26/2007

Tiemann, M. u. a.: Berufsfelddefinitionen des BIBB auf Basis der Klassifikation der Berufe 1992. Stand: 29. Mai 2008. Bonn 2008

Troltsch, K.: Der Stellenwert des tertiären Wirtschaftssektors für das duale Berufsausbildungssystem. In: Walden, G. (Hrsg.): Qualifikationsentwicklungen im Dienstleistungsbereich. Bonn 2007, S. 51 ff

Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Arbeitslandschaft 2030, Studie der Prognos-AG, 01/2008

Walden, G. (Hrsg.): Qualifikationsentwicklungen im Dienstleistungsbereich. Bonn 2007

# Lohnt sich die Ausbildung für Betriebe?

## Ökonomische Grundlagen der betrieblichen Ausbildung

*Harald Pfeifer, Günter Walden*

Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeitswelt gestaltet sich seit Anfang des neuen Jahrhunderts deutlich schwieriger als früher. Die Chancen der Jugendlichen, nach der allgemeinbildenden Schule unmittelbar in eine betriebliche Lehre einzumünden, haben sich im Vergleich zu früher wesentlich verschlechtert. Während sich die rechnerischen Übergangsquoten in eine betriebliche Ausbildung vermindert haben, ist das Gewicht anderer Bildungsgänge gestiegen. Hier sind vor allem die Berufsfachschulen und Bildungsgänge des sogenannten Übergangssystems zu nennen. Die neu abgeschlossenen betrieblichen Ausbildungsverträge sind zeitweilig stark gesunken und konnten erst in jüngster Zeit wieder gesteigert werden. In der Berufsbildungsforschung wird eine intensive Debatte über die Ursachen der Probleme auf dem Ausbildungsmarkt geführt. Neben demografischen, wirtschaftsstrukturellen und -konjunkturellen Aspekten wird u. a. auch eine nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe vermutet. Analysen zur betrieblichen Ausbildungsbereitschaft müssen dabei berücksichtigen, dass die betriebliche Ausbildung auf ökonomischen Grundlagen ruht. So ist das duale System der Berufsausbildung eng mit dem Beschäftigungssystem und dem Bedarf der Wirtschaft verwoben. Betriebe verfolgen wirtschaftliche Ziele und auch die Berufsausbildung ist in diesen Rahmen eingebettet. Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, die Grundlage der Funktionsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems ist, wird zu einem erheblichen Teil auch durch ökonomische Faktoren beeinflusst. Die Ausbildung muss sich ökonomisch rentieren, d. h., die durch eine betriebliche Ausbildung verursachten Kosten müssen längerfristig durch einen entstehenden Nutzen mindestens gedeckt werden. In der Forschungsarbeit des BIBB spielt die Auseinandersetzung mit Kosten-Nutzen-Aspekten der betrieblichen Ausbildung über viele Jahre eine herausragende Rolle.

### Betriebliche Ausbildungsentscheidung: ökonomisch begründet

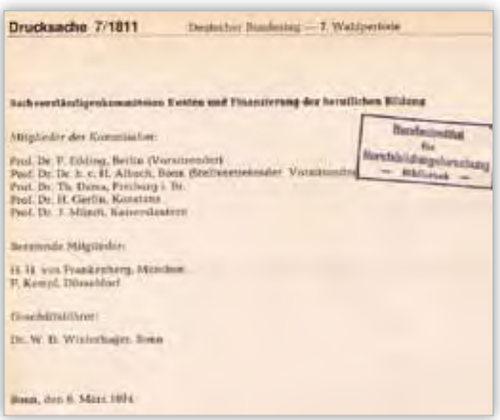
Eine der grundlegenden theoretischen Arbeiten zur Erklärung des Aus- und Weiterbildungsverhaltens von Betrieben wurde von dem späteren Nobelpreisträger Gary S. Becker verfasst. In seiner Arbeit „Human Capital“ (1964) entwickelte er ein Erklärungsmodell, das eine Situation perfekter Arbeitsmärkte unterstellt. Mitarbeiter werden in ihren Betrieben entsprechend ihrer Produktivität entlohnt. Falls dies nicht (mehr) der Fall ist, haben die Mitarbeiter jederzeit die Möglichkeit, den Betrieb zu verlassen, um bei einem anderen Arbeitgeber den entsprechenden Marktlohn zu erhalten. In einer solchen Situation haben Betriebe keine Anreize, sich an der Finanzierung von Bildungsmaßnahmen zu beteiligen, wenn die vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten nicht nur für den eigenen, sondern auch für andere Betriebe einsetzbar sind. Würden sich Betriebe an der Finanzierung „marktfähiger“ Kenntnisse und Fähigkeiten beteiligen, hätten sie später keine Möglichkeit mehr, die Kosten durch niedrigere Löhne wieder auszugleichen. In Übereinstimmung mit dieser Sichtweise und angewandt auf das englische „Apprenticeship-System“ stellt Lindley (1975) in seinem Erklärungsmodell den produktiven Einsatz von Auszubildenden im Betrieb als bedeutendes Ausbildungsmotiv in den Mittelpunkt. Auszubildende verrichten Arbeiten, deren „Wert“ die entstehenden Ausbildungskosten übersteigt. Mit anderen Worten bilden Betriebe aus, weil Auszubildende ihre Ausbildung selbst finanzieren und damit kein betriebliches Risiko besteht. Der Zeitraum, in dem Kosten und Nutzen betrachtet werden, beschränkt sich hier ausschließlich auf die Ausbildungsphase.

Viele Folgearbeiten beschäftigten sich mit der Frage, warum es seitens der Betriebe dennoch vermehrt zu Investitionen in die eigene Ausbildung mit hohen Antei-

len von „marktfähigen“ Kenntnissen und Fähigkeiten kommt. Stevens (1994) argumentiert, dass die eigene Ausbildung insbesondere der Informationsgewinnung dient. Bei der Einstellung von Fachkräften vom externen Arbeitsmarkt haben Betriebe oft Schwierigkeiten, die Passgenauigkeit zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten von Bewerbern und den Anforderungen der Tätigkeit zu beurteilen. Die eigene Ausbildung eröffnet Betrieben jedoch die Möglichkeit, Auszubildende über einen längeren Zeitraum zu beobachten. So können diejenigen Auszubildenden, die am besten zu dem Betrieb passen, übernommen und damit Risiken der Fehlbesetzung reduziert werden. Euwals und Winkelmann (2002) belegen empirisch für Deutschland, dass selbst ausgebildete Fachkräfte deutlich länger im Ausbildungsbetrieb verbleiben als vom externen Arbeitsmarkt eingestellte Fachkräfte. Sie folgern, dass Betriebe die Ausbildung häufig als „Screening“-Instrument nutzen. Auch Franz und Soskice (1995) führen die Bereitschaft für betriebliche Investitionen auf den Nutzen der Informationsgewinnung zurück. Es gibt aus ihrer Sicht jedoch noch einen weiteren Grund, der Betriebe zur eigenen Ausbildung bewegt. Während einer Ausbildung wird nicht nur marktfähiges, sondern komplementär hierzu auch betriebsspezifisches Wissen vermittelt. Extern eingestellte Fachkräfte müssten dieses über eine längere Einarbeitungsphase und/oder kostenintensive Weiterbildung erlangen. Die Autoren unterstreichen, dass in Deutschland im Gegensatz zu der Situation perfekter Märkte Institutionen, wie die Flächentarifverträge, betriebliche Mitbestimmung und Kündigungsschutz, einen wichtigen Beitrag zur betrieblichen Ausbildungsmotivation leisten. Sie erhöhen die Bindung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an den Betrieb und reduzieren deren Anreize, zu einem anderen Arbeitgeber zu wechseln. Institutionelle Faktoren stehen auch im Zentrum des Erklärungsansatzes von Acemoglu und Pischke (1999). Betriebe bilden vor allem deswegen aus, weil sie selbst ausgebildete Fachkräfte anschließend mit einem Lohn unterhalb deren Produktivität weiterbeschäftigen können. Dies ist auf der einen Seite dadurch bedingt, dass Marktunvollkommenheiten, wie Mobilitäts- und Suchkosten, für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einen reibungslosen Arbeitgeberwechsel verhindern. Andererseits existieren laut Acemoglu und Pischke in Deutschland komprimierte Lohnstrukturen. Je höher die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, desto größer die Differenz zwischen Produktivität und Lohn und damit auch die Rendite, die Betriebe abschöpfen können. Dies setzt Anreize für Betriebe, in ihre Auszubildenden zu investieren. Dustmann und Schönberg (2009) zeigen für Deutschland empirisch, dass die Tarifbindung in Betrieben und die dadurch entstehende Lohnkompression in der Tat wichtige Einflussfaktoren der betrieblichen Ausbildungsentscheidung darstellen.

## BIBB untersucht seit vielen Jahren Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung

Anknüpfungspunkt von einschlägigen Forschungsarbeiten des BIBB waren die grundlegenden Arbeiten der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (Sachverständigenkommission 1974), welche 1971 erstmalig eine Kostenuntersuchung mittels statistisch repräsentativer Betriebsbefragungen durchführte. Die Kostenuntersuchung der Sachverständigenkommission stellt seither die theoretische Grundlage und die Vergleichsbasis für alle nachfolgenden empirischen Kostenerhebungen der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland dar. Alle nachfolgenden Untersuchungen des BIBB haben die von der Kommission ent-


Drucksache 7/1811 Deutscher Bundestag — 7. Wahlperiode

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung

Mitglieder der Kommission:

Prof. Dr. F. Edding, Berlin (Vorsitzender)
Prof. Dr. Dr. h. c. H. Albach, Bonn (Stellvertretender Vorsitzender)
Prof. Dr. Th. Dams, Freiburg i. Br.
Prof. Dr. H. Giersch, Konstanz
Prof. Dr. J. Münch, Kaiserslautern

Ständige Mitglieder:

H. H. von Frankenberg, München
P. Kempf, Düsseldorf

Geschäftsführer:

Dr. W. D. Winterhager, Bonn

Bonn, den 6. März 1974

Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung — Bibliothek —


Deutscher Bundestag
7. Wahlperiode

Drucksache 7/1811

14. 10. 74

Unterrichtung
durch die Bundesregierung

Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung
(Abschlußbericht)

wickelten Konzepte und das Erhebungsinstrumentarium zugrunde gelegt. Da die Ausbildungskosten in vielen Betrieben nicht gesondert ermittelt werden, werden über ein einheitliches Erhebungsinstrumentarium die unterschiedlichen für die Kosten relevanten Elemente erfasst und in einem Modell zur Berechnung der Kosten miteinander verknüpft.

Zentral für die Kosten-Nutzen-Untersuchungen ist die Unterscheidung von Brutto- und Nettokosten. Die Bruttokosten umfassen alle anfallenden Kosten, wobei hier die großen Kostenblöcke der Personalkosten der Auszubildenden, der Personalkosten der Ausbilder, die Anlage- und Sachkosten sowie sonstige Kosten (z. B. Kammergebühren, externe Ausbildung) zu nennen sind. Eine Besonderheit der dualen Ausbildung besteht darin, dass die Auszubildenden während der betrieblichen Ausbildungszeit in der Regel auch produktive, d. h. für den Betrieb wirtschaftlich verwertbare Arbeiten leisten. Die produktiven Leistungen der Auszubildenden vermindern die Kostenbelastung der Betriebe und werden daher als Ausbildungserträge von den Gesamtkosten abgezogen, woraus sich die sogenannten Nettokosten ergeben. Bei der Ermittlung der Erträge wird von der Überlegung ausgegangen, dass die produktiven Arbeiten der Auszubildenden für den Betrieb so viel wert sind, wie er alternativ einer normalen Arbeitskraft für die Verrichtung der gleichen Arbeiten zahlen müsste (Äquivalenzprinzip) (vgl. von Bardeleben/Beicht/Fehér 1995, S. 26). Für die Ertragsermittlung sind deshalb die produktiven Zeiten der Auszubildenden und ihr Leistungsgrad im Vergleich zu einer Arbeitskraft zu erfassen.

Die Kosten der Ausbildung wurden im BIBB das erste Mal für das Jahr 1980 repräsentativ erfasst (Noll u. a. 1983). Die Ergebnisse der BIBB-Untersuchung ließen sich dabei nach 45 Ausbildungsberufen differenzieren. Wesentliche Ergebnisse der Sachverständigenkommission ließen sich durch das BIBB auch ein Jahrzehnt später bestätigen. Es zeigte sich insbesondere, dass in vielen Betrieben die Ausbildung Nettokosten und nicht Nettoerträge verursachte. Ausgehend vom ökonomischen Entscheidungskalkül machten die Untersuchungsergebnisse deutlich, dass dem Investitionsmotiv in der deutschen Berufsausbildung eine herausragende Bedeutung zukommen musste.

Eine weitere repräsentative Untersuchung des BIBB zu den Ausbildungskosten erfolgte für das Jahr 1991/92 (von Bardeleben/Beicht/Fehér 1995), wobei diese Ergebnisse für die Jahre 1995 (von Bardeleben/Beicht/Fehér 1997) und 1997 (von Bardeleben/Beicht 1999) fortgeschrieben wurden. Allerdings konnte in dieser Untersuchung nicht nach Berufen, sondern nur nach Berufsgruppen unterschieden werden.

In dieser Untersuchung beschäftigte sich das BIBB zum ersten Mal auch damit, welcher Nutzen für die Betriebe nach der Ausbildung bei Übernahme der Auszubildenden in ein Beschäftigungsverhältnis anfällt. So wurde die Bedeutung unterschiedlicher Motive zur Durchführung einer Ausbildung eruiert. Außerdem wurden Modellrechnungen zu den im Falle einer Ausbildung eingesparten Rekrutierungskosten für externe Fachkräfte durchgeführt. Ebenfalls wurde – ausgehend von einer intensiven bildungspolitischen Diskussion darüber, wie gut durch die ermittelten Kostenwerte die tatsächliche Kostenbelastung der Betriebe gemessen wurde – eine Unterscheidung zwischen Voll- und Teilkosten eingeführt. Bei der Betrachtung aller Kosten, also der Anwendung des Vollkostenprinzips, ist problematisch, dass über die unmittelbar durch die Ausbildung verursachten zusätzlichen Kosten hinaus der Ausbildung fixe Kosten anteilig zugerechnet werden, d. h. Kosten, die der Betrieb auch dann zu tragen hätte, wenn er nicht ausbildete. Dies betraf insbesondere den geschätzten Zeitaufwand der nebenberuflichen Ausbilder, die ihre Ausbildungstätigkeit ja neben ihrer eigentlichen Haupttätigkeit verrichten (von Bardeleben/Beicht/Fehér 1995, S. 23 ff.). Deshalb berechnete das BIBB in seiner Studie neben den Vollkosten auch Teilkosten, wobei in die Berechnung der Teilkosten die nebenberuflichen Ausbilder und die nebenberuflich für die Ausbildungsverwaltung eingesetzten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht einbezogen wurden.




In der für das Jahr 2000 durchgeführten Folgeerhebung des BIBB wurde ebenfalls zwischen Voll- und

Teilkosten unterschieden (Beicht/Walden/Herget 2004). Anders als in den früheren Erhebungen betrachtete man den Nutzen nach der Ausbildung als einen gleichberechtigten Forschungskomplex und erhob hierbei differenziert unterschiedliche Nutzenaspekte.

Es wurden hierbei vor allem folgende Nutzenaspekte unterschieden:

- *Rekrutierungskosten*

Hierunter sind die Kosten zu verstehen, die zur Suche und Einstellung einer externen Fachkraft (Inserierungskosten, Vorstellungsgespräche) aufzuwenden sind. Hinzu kommen Kosten für Einarbeitung und Qualifizierung.

- *Leistungsunterschiede zwischen im jeweiligen Betrieb oder extern ausgebildeten Fachkräften*

Auch noch für eine gewisse Zeit über die Einarbeitung hinaus sind Leistungsunterschiede zwischen den Fachkräften, welche im Betrieb ausgebildet wurden, und solchen, die über den Arbeitsmarkt eingestellt wurden, wahrscheinlich. Gründe für solche Leistungsunterschiede sind auf spezifische Vorteile zurückzuführen, welche die eigene Ausbildung einem Betrieb bietet. So kann die Qualifizierung unmittelbar – unter Berücksichtigung der bestehenden Ausbildungsordnungen – auch auf den unternehmensspezifischen Bedarf ausgerichtet werden. Auszubildende erwerben hier frühzeitig Wissen über die Besonderheiten des betrieblichen Produktions- und Dienstleistungsprozesses und der Arbeitsvorgänge. Darüber hinaus stellt die betriebliche Ausbildung auch eine sehr lange Probezeit dar, die dem Betrieb die Möglichkeit gibt, sich die besten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für eine Dauerbeschäftigung auszuwählen.

- *Fehlbesetzungs- und Fluktuationskosten*

Möglich ist, dass sich bei Einstellungen über den externen Arbeitsmarkt auch ein höheres Risiko von Fehlbesetzungen ergibt, wodurch auch die durch eine verstärkte Fluktuation ausgelösten Kosten ansteigen würden.

- *Ausfallkosten*

Einen wesentlichen Nutzenbestandteil der Ausbildung dürfte die Vermeidung von Ausfallkosten darstellen, welche dann entstehen, wenn ein bestehender Fachkräftebedarf für eine gewisse Zeit nicht gedeckt werden kann. Wie hoch ein solcher Nutzen tatsächlich einzuschätzen ist, dürfte insbesondere von der Situation auf dem Arbeitsmarkt für Fachkräfte abhängig sein. Die Ausfallkosten können dabei sehr hoch sein; bei einem gravierenden Fachkräftemangel wäre im Grenzfall sogar die Stilllegung der Produktion vorstellbar.

Zusätzlich berücksichtigte die Erhebung auch Nutzenkomponenten wie einen Imagegewinn in der Öffentlichkeit oder die Verbesserung der Reputation auf dem Arbeitsmarkt. Während in der Erhebung die eingesparten Rekrutierungskosten für eine externe Fachkraft monetär bewertet und auch die durchschnittlichen Leistungsunterschiede zwischen selbst und extern Ausgebildeten geschätzt werden konnten, ließen sich die übrigen Nutzendimensionen nicht in gleicher Weise quantifizieren, sondern ihre Bedeutung nur indirekt erschließen. Insgesamt kam die BIBB-Studie zu dem Ergebnis, dass der Gesamtnutzen der Ausbildung bei der weitaus überwiegenden Mehrheit der Betriebe die Ausbildungskosten übersteigen würde.

Neben den BIBB-Arbeiten zur empirischen Erfassung von Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung hat es in der Vergangenheit für Deutschland auch Arbeiten anderer Institutionen gegeben. Anders als die BIBB-Erhebungen lehnten sich diese Untersuchungen aber weniger stark am differenzierten Erhebungsinstrumentarium der Sachverständigenkommission an. Zu nennen ist hier eine Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft für das Jahr 1980 (Falk 1982) und eine spezifische Befragung zum Kraftfahrzeuggewerbe für das Jahr 1995 (Deutsches Kraftfahrzeuggewerbe 1998). Für den Bereich eines Unternehmens wurde von Cramer und Müller (1994) eine Abschätzung der eingesparten Rekrutierungskosten vorgenommen.

Neben den Studien für Deutschland wurden Kostenuntersuchungen auch für andere Länder mit einer Lehrlingsausbildung durchgeführt. Zu nennen sind hier die bereits in den 90er-Jahren durchgeführten Kostenuntersuchungen für Österreich (Lassnigg/Steiner 1997) und die Schweiz (Hanhart/Schulz 1998). Beginnend mit der BIBB-Erhebung für das Jahr 2000 konnte eine sehr intensive Kooperation zwischen dem BIBB und der Universität Bern erfolgen, die für das gleiche Erhebungsjahr

und mit einem weitgehend identischen Instrumentarium eine Kostenuntersuchung für die Schweiz durchführte (Schweri u. a. 2003). Für das Berichtsjahr 2004 erfolgte eine weitere Kostenerhebung für die Schweiz (Mühlemann u. a. 2007).

Hinzuweisen ist schließlich darauf, dass die Ergebnisse der Kosten-Nutzen-Erhebungen des BIBB auch herangezogen wurden für Weiterentwicklungen der bildungsökonomischen Theorie. Wie oben beschrieben, waren positive Nettokosten im Rahmen der deutschen Berufsausbildung mit der lange Zeit dominierenden Sichtweise Beckers nur schwer zu vereinbaren. Acemoglu und Pischke (1998, 1999) konnten hier zeigen, dass unter der realistischen Annahme unvollkommener Arbeitsmärkte in Deutschland, Betriebe durchaus in der Lage sind, Nettokosten auch durch nach der Ausbildung anfallende Erträge zu decken.

### Auch aktuelle Ergebnisse des BIBB zeigen: Ausbilden lohnt sich!

In der bis dato letzten Kosten- und Nutzenerhebung mit dem Berichtsjahr 2007 wurden wiederum Personal- und Ausbildungsverantwortliche in Ausbildungsbetrieben aller Branchen und Betriebsgrößenklassen persönlich interviewt. Kontaktiert wurden knapp 3.000 Betriebe aus den Ausbildungsbereichen Industrie und Handel, Handwerk, öffentlicher Dienst, Landwirtschaft und den freien Berufen, die zu insgesamt 51 Ausbildungsberufen im dualen System Auskunft gaben. In den Betrieben wurden die Kosten für jeweils einen vorher ausgewählten Beruf erfasst. Die Auswahl erfolgte nach dem Kriterium der Besetzungsstärke, daneben sollte auch ein möglichst breites inhaltliches Spektrum abgedeckt werden. Bei der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes und der Durchführung der Befragung konnte insbesondere auf das Wissen und die Erfahrungen aus der Erhebung mit dem Berichtsjahr 2000 zurückgegriffen werden (Beicht/Walden/Herget 2004). Lediglich bei der Messung der Ausbilderkosten wurde in der neuen Erhebung auf ein modifiziertes Verfahren umgestellt. Dieses sieht zunächst vor, solche Ausbildungszeiten, in denen sich nebenberufliche Ausbilder voll und ganz den Auszubildenden widmen, ohne ihren eigentlichen Tätigkeiten im Betrieb nachzugehen, und damit keine produktiven Leistungen erbringen, in vollem Umfang bei der Kostenberechnung zu berücksichtigen. Zeiten, in denen nebenberufliche Ausbilder während der Ausübung ihrer eigentlichen Tätigkeiten Ausbildungsinhalte an die Auszubildenden vermitteln, werden dagegen nur dann berücksichtigt, wenn eine Einschränkung der Produktivität vorliegt.[1] Die Unterscheidung nach Voll- und Teilkosten entfiel für die aktuelle Erhebung zugunsten des modifizierten Verfahrens.




Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sich die betriebliche Berufsausbildung für viele Betriebe lohnt. Dabei kann etwa ein Drittel der Betriebe die entstehenden (Brutto-)Kosten schon während der Ausbildungszeit decken. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass Auszubildende in diesen Betrieben in erheblichem Umfang zur Produktion beitragen und damit den betrieblichen Teil der Ausbildung selbst finanzieren. Ein weiterer Teil der Betriebe kann die Nettokosten dadurch ausgleichen, dass er Auszubildende im Anschluss an die Ausbildung übernimmt: Personalgewinnungskosten werden eingespart und selbst Ausgebildete leisten, zumindest vorübergehend, mehr als vom externen Arbeitsmarkt eingestellte Fachkräfte. Auch der Nutzen in Form von Imagegewinn und Attraktivität des Betriebs für leistungsfähige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter spielt eine wichtige Rolle. Die nachfolgend aufgeführten Ergebnisse wurden publiziert von Wenzelmann u. a. (2009).

Für das Jahr 2007 ermittelte die Erhebung die folgenden Durchschnittswerte: In den Betrieben sind Bruttokosten in Höhe von 15.288 Euro pro Auszubil-

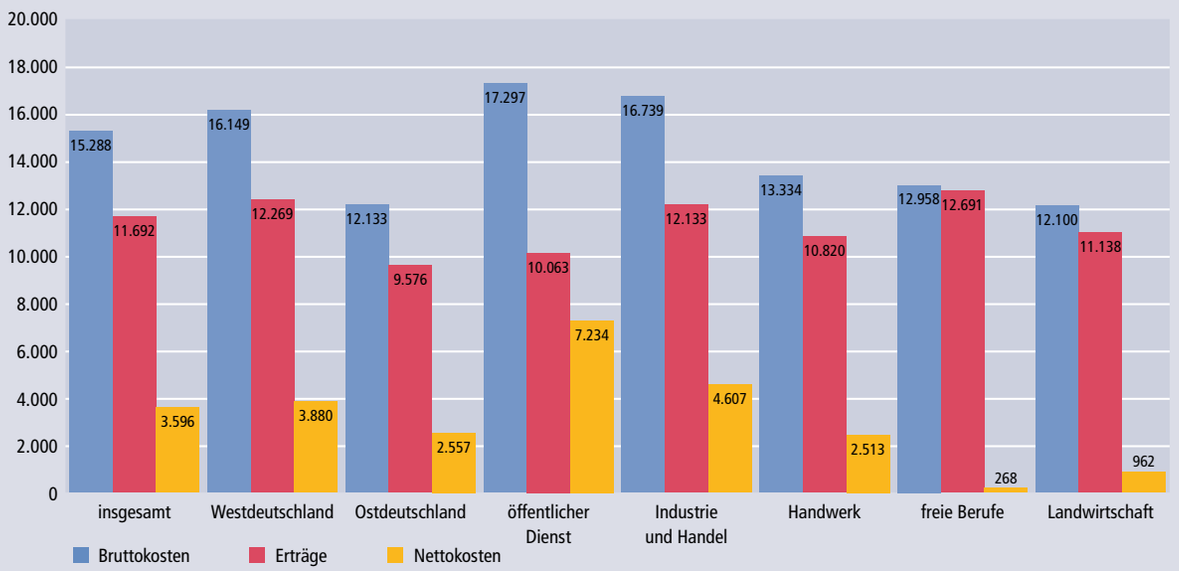
[1] Wenn zum Beispiel ein nebenberuflicher Ausbilder zehn Stunden für die Ausbildung aufwendet und seine Produktivität wegen der Ausbildungsleistung um 10 Prozent verringert wurde, wird nur eine Stunde in die Kostenberechnung einbezogen.

denden und Jahr angefallen. Diesem Wert stehen Erträge durch produktive Leistungen in Höhe von 11.692 Euro gegenüber. Unterschieden wird dabei zwischen einfachen produktiven Tätigkeiten, die von an- und ungelernten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt werden könnten, und schwierigen Tätigkeiten, die von Fachkräften ausgeführt werden müssten. Bei den schwierigeren Tätigkeiten wird zusätzlich ein Leistungsgrad berücksichtigt, der die Leistungsfähigkeit der Auszubildenden im Vergleich zu einer ausgebildeten Fachkraft wiedergibt. Die Erträge werden etwa zur Hälfte durch einfache und zur anderen Hälfte durch schwierige Tätigkeiten erarbeitet. Zieht man die Erträge von den Bruttokosten ab, so ergibt sich eine Nettobelastung der Betriebe von 3.596 Euro pro Jahr und Auszubildenden.

Mit einem Anteil von 62 Prozent (d. h. 9.490 Euro) an den Bruttokosten sind die Personalkosten der Auszubildenden (Bruttojahresgehälter und gesetzliche, tarifliche und freiwillige Sozialleistungen) die mit Abstand größte Kostenkomponente. Auf die Personalkosten der Ausbilder entfallen im Schnitt 3.293 Euro – dies entspricht einem Anteil von 22 Prozent der Bruttokosten. Von wesentlich geringerer Bedeutung sind die sogenannten sonstigen Kosten. Mit 1.814 Euro machen sie rund 12 Prozent der Bruttokosten aus. Zu den sonstigen Kosten gehören Kammergebühren, Kosten für Lehr- und Lernmaterialien, Berufs- und Schutzkleidung, externe Kurse, die Rekrutierung von Auszubildenden und die Ausbildungsverwaltung. Die Anlage- und Sachkosten, die z. B. für die Anschaffung von Maschinen und Werkzeugen sowie für Übungsmaterialien entstehen, betragen durchschnittlich 691 Euro (etwa 5 Prozent der gesamten Bruttokosten).

Bei den bisher dargestellten Größen handelt es sich um Durchschnittswerte. Für alle berechneten Größen ist jedoch eine hohe Varianz zwischen den Betrieben zu beobachten. So erwirtschaften, auf Deutschland hochgerechnet, etwa ein Drittel der Auszubildenden bereits während der Ausbildung Nettoerträge für ihren Betrieb, während für 10 Prozent der Auszubildenden die Nettokosten bei mehr als 15.000 Euro im Jahr liegen. Nachfolgend werden kurz die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sowie den Ausbildungsbereichen dargestellt (vgl. Abbildung 1).

**Abbildung 1: Bruttokosten, Erträge und Nettokosten pro Auszubildenden und Jahr insgesamt sowie nach Region und Ausbildungsbereich 2007 (in Euro)**

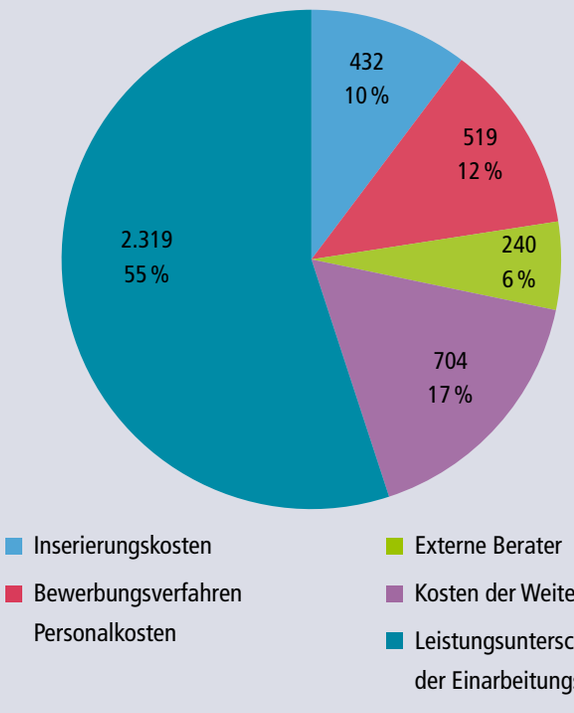



Quelle: BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2007

Zwischen Ost- und Westdeutschland gibt es auch mehr als 20 Jahre nach dem Mauerfall noch deutliche Unterschiede in der Höhe der Ausbildungskosten. Eine Ursache hierfür liegt in den nach wie vor deutlichen Unterschieden in den Löhnen und Gehältern. Diese sind in Ostdeutschland sowohl bei den Auszubildenden als auch den Fachkräften mehr als 20 Prozent niedriger als im Westen. Dies hat zur Folge, dass die Bruttokosten im Osten rund ein Viertel niedriger und auch die Erträge 22 Prozent niedriger als im Westen sind. Somit sind auch die Nettokosten geringer und belaufen sich im Osten im Durchschnitt auf 2.557 Euro, während sie in Westdeutschland bei 3.880 Euro liegen.

Auch zwischen den Ausbildungsbereichen weichen die Kosten erheblich voneinander ab. Betrachtet man zunächst die Bruttokosten, so sind diese mit 17.297 Euro im öffentlichen Dienst am höchsten, in der Landwirtschaft mit durchschnittlich 12.100 Euro pro Auszubildenden und Ausbildungsjahr am niedrigsten. Auch bei den Ausbildungserträgen gibt es Unterschiede, diese sind jedoch nicht so groß wie bei den Bruttokosten. Sie sind in den freien Berufen am höchsten und im öffentlichen Dienst am niedrigsten. Im öffentlichen Dienst und in Industrie und Handel fallen hohe Nettokosten an (7.234 Euro bzw. 4.607 Euro), während sie in der Landwirtschaft mit 962 Euro und in den freien Berufen mit 268 Euro sehr gering sind. Im Handwerk liegen die Nettokosten bei 2.513 Euro.

**Abbildung 2: Kosten für die Personalgewinnung einer externen Fachkraft (in Euro)**




Quelle: BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2007



„Von einem Soziologen und Städteplaner lernte ich vor einiger Zeit, dass dann, wenn Institutionen erst einmal in großen Gebäuden sitzen, diese kaum noch abzuschaffen sind. Zweifellos ist diese Aussage für das BIBB zutreffend. Spätestens seit dem Umzug von Berlin nach Bonn ist das BIBB in einem sehr mächtigen Gebäude untergebracht. Das hat den großen Vorteil, dass damit eine unübersehbare Säule zur Stützung der Berufsbildung in Deutschland geschaffen wurde. Viele Länder beneiden Deutschland um diese Einrichtung und versuchen es nachzuahmen, ohne allerdings die notwendigen Rahmenbedingungen zur Absicherung solcher, der Berufsbildung verhafteten Institutionen zu schaffen und ohne auch solche feudalen Gebäude zur Verfügung zu stellen. Mit dem Gebäude kommt zum Ausdruck, dass die Berufsbildung in Deutschlang exzellent flankiert ist. Vor allem gilt das für die betriebliche Seite der Berufsbildung, wofür das BIBB vor allem steht. Längst sind allerdings die BIBB-Aktivitäten gekennzeichnet von einer Ausweitung in die schulischen Entwicklungen hinein und auch die Lehrerbildung wird zunehmend in das Visier genommen.

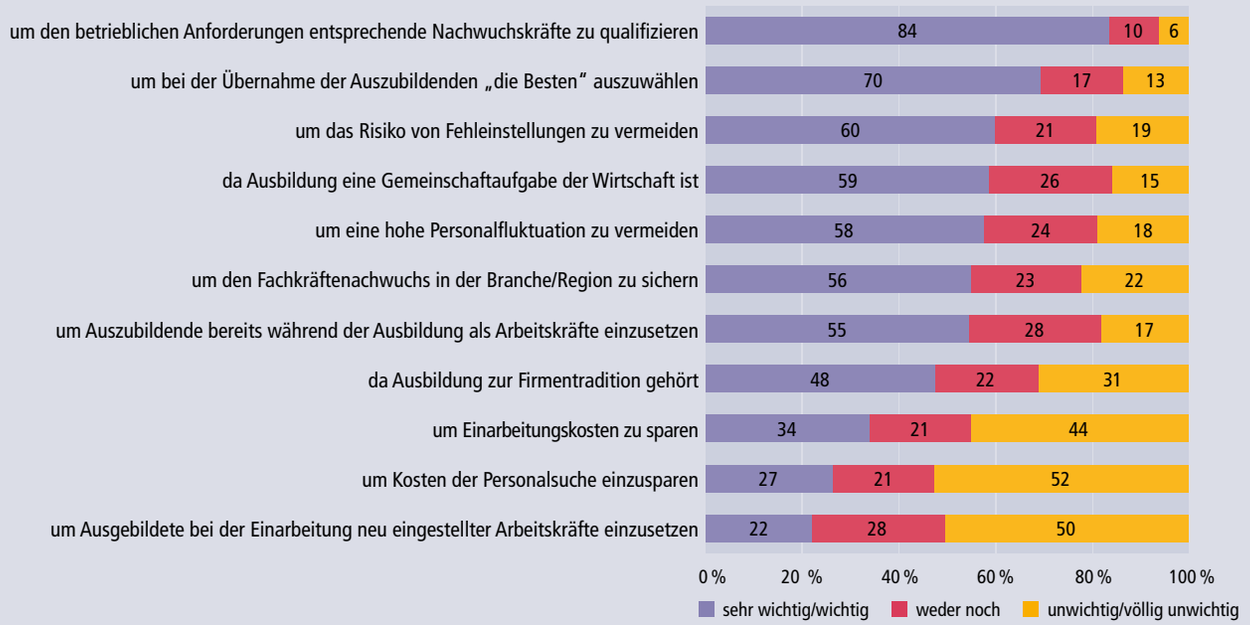
40 Jahre Berufsbildung und Berufsbildungsforschung liegen hinter dem BIBB. Dabei dominierte zweifellos die nationale Ausrichtung der Aktivitäten. In den kommenden 40 Jahren steht die Bewältigung sowohl der nationalen als auch der internationalen Berufsbildungsdiskussion an, die sehr stark europäisch beeinflusst sein wird. Dem BIBB bieten sich hier viele Gestaltungschancen, die es wahrzunehmen gilt, weil dadurch gleichzeitig die Berufsbildung in Deutschland gestärkt werden kann. Zugleich kann dadurch vorgebeugt werden, die Berufsbildung zu einer drittklassigen Qualifizierungseinrichtung verkommen zu lassen; vielmehr kann erreicht werden, die arbeitsbezogene Bildung von Menschen zu gewährleisten.

Bleibt zu hoffen, dass das BIBB auch in den nächsten 40 Jahren ein deutlich sichtbarer Leuchtturm für die Berufsausbildung bleibt." 

Prof. Dr. Georg Spöttl
Leiter des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen

Bis dato wurden nur (Brutto-)Kosten, Erträge und die daraus resultierenden Nettokosten dargestellt, also Kosten- und Nutzengrößen, die während der Ausbildung anfallen. Wie oben beschrieben, können Betriebe darüber hinaus noch von einem Nutzen der Ausbildung profitieren, der erst nach Abschluss der Ausbildung entsteht, nämlich dann, wenn ehemalige Auszubilden-

**Abbildung 3: Gründe für die eigene Ausbildung**




Quelle: BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2007

de als Fachkräfte im Betrieb weiterbeschäftigt werden.[2] Betriebe können Personalgewinnungskosten einsparen, die – bei einem Verzicht auf Ausbildung – bei der Einstellung von Fachkräften über den externen Arbeitsmarkt anfallen. Insgesamt wendet ein Betrieb durchschnittlich 4.214 Euro für die Rekrutierung einer neuen Fachkraft auf (vgl. Abbildung 2). Mehr als die Hälfte der Kosten fallen dabei durch Leistungsunterschiede zwischen einer neu eingestellten Fachkraft und einer im Betrieb ausgebildeten Fachkraft während der Einarbeitungszeit an. Alle anderen Faktoren sind von weitaus geringerer Bedeutung. Das Bewerbungsverfahren (Inserierungskosten, Personalkosten, Kosten für externe Berater) verursacht beispielsweise Kosten in Höhe von durchschnittlich 1.191 Euro, in die Weiterbildung der neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden 704 Euro investiert.

Jedoch spielen auch weitere Nutzenaspekte eine wichtige Rolle. Abbildung 3 zeigt, dass u. a. die Vermeidung des Risikos von Fehleinstellungen, die Verringerung von Personalfluktuation oder auch die Möglichkeit, aus den besten Auszubildenden auszuwählen, oft als Grund für die eigene Ausbildung genannt werden. Diese Faktoren unterstreichen die in theoretischen Arbeiten herausgearbeitete Funktion der Ausbildung als „Screening"-Instrument. Der daraus resultierende Nutzen entsteht naturgemäß über viele Jahre und kann mithilfe der vorliegenden Querschnittsdaten nicht in Gänze untersucht werden. Da diese wie auch eine Vielzahl weiterer monetär nur schwer erfassbarer Nutzenaspekte jedoch von vielen Ausbildungsbetrieben herausgestellt werden, ist davon auszugehen, dass der Gesamtnutzen die während der Ausbildung anfallenden Kosten für den Großteil der Betriebe mehr als aufwiegt.

Dies wird auch von den Betrieben selbst bestätigt: Nur 11 Prozent der Betriebe sind mit dem Verhältnis von Kosten und Nutzen der Ausbildung der Betriebe unzufrieden. Auch die Leistungsfähigkeit des dualen

2 Insgesamt wurde nach den Ergebnissen der Kosten und Nutzenerhebung mit rund 57 Prozent ein großer Teil der Auszubildenden von ihrem Ausbildungsbetrieb in den Jahren 2005 bis 2007 übernommen.

Systems zur Deckung des betrieblichen Qualifikationsbedarfs wird überwiegend positiv bewertet. Nur etwa 14 Prozent der Betriebe sind damit unzufrieden.

## Ausblick

Das Thema Kosten und Nutzen der Ausbildung hat seit den 60er-Jahren kaum an Aktualität verloren. Die Vielzahl an wissenschaftlichen Publikationen und das große Interesse seitens der Betriebe, der Sozialpartner und der Politik unterstreichen die Relevanz wiederholter Bestandsaufnahmen des betrieblichen Kosten-Nutzen-Verhältnisses. Die Bedeutung von Kosten und Nutzen für die Ausbildungsentscheidung von Betrieben und damit für die Angebotsseite im dualen Ausbildungssystem ist unumstritten. Das BIBB strebt daher auch in Zukunft an, Untersuchungen zu diesem Themenkomplex durchzuführen. Dabei kann es, wie in diesem Beitrag aufgezeigt, auf Erfahrungen und Erkenntnisse aus vergangenen Erhebungen zurückgreifen. Eine Herausforderung besteht zukünftig jedoch auch darin, bestehende Messkonzepte an die veränderten betrieblichen Realitäten der Ausbildung anzupassen und Weiterentwicklungen in den Datenerhebungstechniken zu nutzen, um weiterhin eine hohe Qualität der Kosten- und Nutzenergebnisse zu gewährleisten.

## Literatur


Acemoglu, D.; Pischke, J.-S.: Beyond Becker: Training in imperfect labour markets. In: The Economic Journal, 109 (February), 1999, F112–142

Bardeleben, v. R.; Beicht, U.; Fehér, K.: Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung. Repräsentative Ergebnisse aus Industrie, Handel und Handwerk. Bielefeld 1995

Bardeleben, v. R.; Beicht, U.; Fehér, K.: Was kostet die betriebliche Ausbildung? Fortschreibung der Ergebnisse 1991 auf den Stand 1995. Bielefeld 1997

Bardeleben, v. R.; Beicht, U.: Betriebliche Ausbildungskosten 1997. Schätzung auf der Basis der Erhebungsergebnisse 1991. In: BWP 28 (1999) 1, S. 42–44

Becker, Gary S.: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3. Auflage. Chicago 1993 (1964)

Beicht, U.; Walden, G.; Herget, H.: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld 2004

Cramer, G.; Müller, K.: Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung. Köln 1994





Deutsches Kraftfahrzeuggewerbe: Kosten und Erträge der Ausbildung im Kraftfahrzeughandwerk. Ergebnisse einer Umfrage unter Betriebsinhabern ausbildender Kfz-Betriebe. Bonn 1998

Dustmann, Ch.; Schönberg, U.: Training and Union Wages. In: The Review of Economics and Statistics 91 (2009) 2, S. 363–376

Euwals, R.; Winkelmann, R.: Mobility after Apprenticeship – Evidence from Register Data. In: Applied Economics Quarterly 48 (2002) 3-4, S. 256–78

Falk, R.: Kosten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Repräsentative Erhebung für 1980. Köln 1982

Franz, W.; Soskice, D.: The German Apprenticeship System. In: Buttler, F. u. a. (Hrsg.): Institutional Frameworks and Labor Market Performance: Comparative Views on the U.S. and German Economies. London und New York 1995, S. 208–234

Hanhart, S.; Schulz, H.-R.: Lehrlingsausbildung in der Schweiz. Kosten und Finanzierung. Chur/Zürich 1998

Lassnigg, L.; Steiner, P.: Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung. Wien 1997

Lindley, R. M.: The Demand for Apprentice Recruits by the Engineering Industry, 1951–71. In: Scottish Journal of Political Economy 1, S. 1–24. Warwick 1975

Mühlemann, S. u. a.: Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie. Zürich/Chur 2007

Noll, I. u. a.: Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Berlin 1983

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld 1974

Schweri, J. u. a.: Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe. Zürich/Chur 2003

Stevens, M.: An Investment Model for the Supply of Training by Employers. In: Economic Journal 104 (1994) 424, S. 556–70

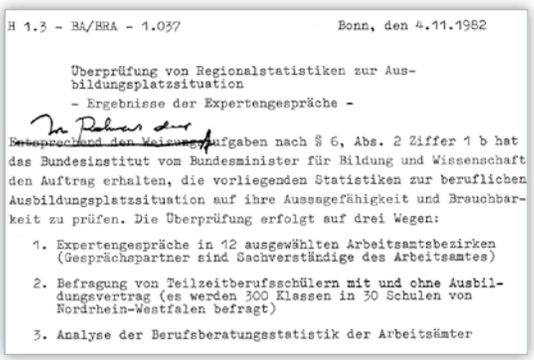
Wenzelmann, F. u. a.: Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe. Ergebnisse der BIBB-Kosten- und Nutzen-Erhebung 2007. BIBB Report 8/09. Bielefeld 2009

# Für ein qualitativ und quantitativ auswahlfähiges Ausbildungsplatzangebot

## Die Beteiligung des BIBB an der Förderung der beruflichen Bildung

*Harald Brandes, Katharina Kanschat, Folkmar Kath*

Die Geschichte der dualen Berufsausbildung in Deutschland ist auch eine Geschichte der öffentlich finanzierten Programme und Maßnahmen, die zum einen der Strukturverbesserung von Ausbildung, zum anderen aber auch der Bekämpfung des immer wieder auftretenden Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen dienen sollten. Es begann bereits in den 70er-Jahren mit der Planung einer Umlagefinanzierung und dem Auf- und Ausbau überbetrieblicher Berufsbildungsstätten, führte über verschiedenste Ausbildungsplatz-Programme in den 90er-Jahren bis zur Bündelung der Förderprogramme in JOBSTARTER im Jahr 2005. Die Mehrzahl der Programme sind von den Ländern initiiert und auch administriert worden, einige aber auch von der Bundesregierung und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).


H 1.3 - BA/BRA - 1.037 Bonn, den 4.11.1982

Überprüfung von Regionalstatistiken zur Ausbildungsplatzsituation
- Ergebnisse der Expertengespräche -

In Rahmen der Entsprechend den Weisungsaufgaben nach § 6, Abs. 2 Ziffer 1 b hat das Bundesinstitut vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft den Auftrag erhalten, die vorliegenden Statistiken zur beruflichen Ausbildungsplatzsituation auf ihre Aussagefähigkeit und Brauchbarkeit zu prüfen. Die Überprüfung erfolgt auf drei Wegen:

1. Expertengespräche in 12 ausgewählten Arbeitsamtsbezirken (Gesprächspartner sind Sachverständige des Arbeitsamtes)
2. Befragung von Teilzeitberufsschülern mit und ohne Ausbildungsvertrag (es werden 300 Klassen in 30 Schulen von Nordrhein-Westfalen befragt)
3. Analyse der Berufsberatungsstatistik der Arbeitsämter

Über diese wird im Folgenden berichtet.

### Eventualaufgabe des BIBB: Durchführung der APlFG-Finanzierungsregelung

#### Berufsbildungsgesetzgebung soll mehr staatlichen Einfluss fördern

Mit der Einigung auf das Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 1. September 1969 beendeten CDU/CSU und SPD im Rahmen der Großen Koalition buchstäblich im letzten Augenblick vor Auslaufen der Legislaturperiode jahrzehntelang währende kontroverse Diskussionen zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. Damit war zwar das Ziel einer gesetzlichen Regelung der Berufsbildung in Deutschland erreicht, keineswegs aber verstummten die Stimmen exponierter Vertreter aus dem Gewerkschaftslager und der Wissenschaft, deren weitergehende inhaltliche Forderungen unerfüllt geblieben waren. Mit Beginn der stärker reformorientierten sozialliberalen Ära im Herbst 1969 setzten konkrete politische Bemühungen ein, das BBiG zu novellieren. Dabei ging es vor allem darum, die Rolle des Staates durch steuernde Maßnahmen zu stärken. Alle entsprechenden politischen Initiativen, die vor allem darauf abzielten, bestehende Defizite des Ausbildungsstellenmarktes durch direkte staatliche Eingriffe zu beheben, scheiterten jedoch letztendlich an der Mehrheit der CDU/CSU-geführten Bundesländer im Bundesrat.







Um gleichwohl die mit der derart gescheiterten BBiG-Novelle verfolgten Ziele zu realisieren, verabschiedete die Regierungsmehrheit im Bundestag daher unter Umgehung der Zustimmungspflicht der Länderkammer das Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APlFG), das am 7. September 1976 in Kraft trat. Mit ihm erfolgte der Übergang vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Verbunden damit war eine erhebliche Aufgabensteigerung mit einem Personalzuwachs von 96 Stellen und darüber hinaus die Errichtung eines zweiten Dienstsitzes in Bonn, u. a. für die neue Hauptabteilung Finanzierung. Die Entscheidung für Bonn ergab sich vor allem aus der Tatsache, dass die neue gesetzliche Finanzierungsregelung vom

BIBB gemeinsam mit der über eine leistungsfähige EDV-Ausstattung verfügende Lastenausgleichsbank mit Sitz in Bonn durchgeführt werden sollte.

### Mit dem APlFG Fehlentwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt vermeiden

Das APlFG reagierte gerade noch rechtzeitig auf die Herausforderungen, die sich durch die auf den Ausbildungsmarkt drängenden geburtenstarken Schulabgänger-Jahrgänge ankündigten. Zentrale politische Zielsetzung des Gesetzes war insofern die Herbeiführung und Sicherung eines quantitativ und qualitativ ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes. Dazu vorgesehen wurde als wichtigstes Planungsinstrument eine jährliche Erhebung bei den zuständigen Stellen, mit deren Hilfe eine ständige Beobachtung und Analyse der Entwicklung von Angebot und Nachfrage betrieblicher Ausbildungsplätze ermöglicht wurde. Die Erhebung mündete ein in die Feststellung der Angebots-Nachfrage-Relation zum 30. September. Diese Erhebung bildet bis heute einen wesentlichen Bestandteil des weitgehend vom BIBB erarbeiteten jährlichen Berufsbildungsberichts der Bundesregierung (seit 2009 eigenständiger Datenreport des BIBB zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung), mit dem grundlegende Erkenntnisse für politische Entscheidungen gegen akute Fehlentwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt geliefert werden.

### Für ein gesetzliches Umlagefinanzierungssystem

Die insbesondere von den Gewerkschaften geforderte Reform der einzelbetrieblichen Ausbildungsfinanzierung war gegen den Widerstand der Arbeitgeberverbände im Berufsbildungsgesetz nicht zu realisieren. Die allein den Arbeitgebern überlassene Entscheidung darüber, ob und in welchem Umfang jungen Menschen eine Ausbildungschance geboten wird, bewertete eine vom Bundestag eingesetzte Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (Edding-Kommission) als Hindernis für ein auswahlfähiges Ausbildungsplatzangebot. Sie schlug daher eine betriebliche Ausbildungsabgabe im Rahmen einer gesetzlichen Umlagefinanzierungsregelung vor, um so die Kostenbelastung zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben gerechter zu verteilen. Die Kommission ging unter anderem davon aus, dass viele Betriebe nicht oder zu wenig ausbildeten, weil sie befürchteten, dass die von ihnen Ausgebildeten von anderen, die Ausbildungskosten scheuenden Betrieben, abgeworben werden könnten. Der daraus resultierenden Gefahr eines latenten Defizits angebotener betrieblicher Ausbildungsplätze, gemessen am Ausbildungsbedarf der Schulabgänger, sollte über eine die Ausbildungskosten gleichmäßiger verteilende, von allen Betrieben aufzubringende Umlage entgegengewirkt werden.



**Wolff gegen Berufsausbildungsfonds**

Kg. BONN, 15. August. Der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelstages, Wolff von Amerongen, hat zum Abschluß des Internationalen Berufswettbewerbs in München die Finanzierung der Berufsausbildung über einen Fonds, für den alle Unternehmen Beiträge zu entrichten hätten, als bedenklich bezeichnet. Es sei nicht einzusehen, warum in einer Art Lastenausgleich ausbildungsschwache Betriebe zusätzlich belastet und ausbildungsstarke Betriebe zusätzlich belohnt werden sollten. Ein solcher Lastenausgleich werde nur zu einer aufwendigen Verwaltungsapparatur führen. Wolff sagte, daß nach dem Berufsbildungsgesetz von 1969 der Ver-

FAZ v. 16.08.1973

### Die „magischen“ 12,5 Prozent

Den Kernpunkt des APlFG zur Finanzierungsregelung bildete eine wesentlich abgeschwächte Form des Kommissionsvorschlags. Danach wurde die Bundesregierung ermächtigt, jährlich auf der Grundlage der festgestellten Angebots-Nachfrage-Relation über die Erhebung einer Abgabe zu entscheiden. Es war geplant, das Mittelaufkommen in Form von Zuschüssen an Betriebe zur Sicherung eines quantitativ ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes einzusetzen. Die entsprechende Entscheidung sollte erfolgen können, wenn das Ausbildungsplatzangebot die -nachfrage um weniger als 12,5 Prozent überstieg. Diese Quote wurde aufgrund der richtigen Erkenntnis festgelegt, dass ein rein rechnerischer Ausgleich von Angebot und Nachfrage nicht ausreichen würde, um bestehende regionale und sektorale Ungleichgewichte auszugleichen. Allerdings begründete die Festlegung der Überhangsquote keinen die Regierung bindenden Automatismus. Maßgeblich für die Entscheidung der Regierung, die Finanzierungsregelung auszulösen, sollte vielmehr ihre Beurteilung der zukünftigen Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes sein.

Warum 12,5 Prozent? Die Quote war entgegen wissenschaftlicher Verbrämung in späteren Diskussionsrunden das Ergebnis eines überaus trivialen politischen Kompromisses. Die ursprüngliche Vorstellung der SPD lag bei einem Angebotsüberhang von 20 Prozent, während die FDP fünf Prozent für ausreichend hielt. Ein Konsens wurde verblüffend einfach herbeigeführt, indem man die beiden Forderungen addierte und danach durch zwei teilte. Das bedeutete nach Adam Riese: 25 geteilt durch 2 gleich 12,5. Sage da jemand bei einem derart prägnanten Beispiel für eine transparente und allgemeinverständliche politische Entscheidungsfindung, Politik sei nicht nachvollziehbar!

Die Abgabe sollte 0,25 Prozent der Lohn- und Gehaltssumme von Betrieben betragen, bei denen sich diese auf mehr als 400.000 DM im Jahr belief. Aus dem auf jährlich 700 Millionen DM geschätzten Mittelaufkommen sollten die Kosten wiederbesetzter, zusätzlicher und bestimmte qualitative Kriterien erfüllender Ausbildungsplätze, also alle zum Beginn des Ausbildungsjahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse, mit Zuschuss-Sätzen zwischen 800 und 2.200 DM finanziell gefördert werden.

Angesichts massiver Widerstände der Arbeitgeber gegen jedwede staatliche Regelung des betrieblich basierten Finanzierungssystems verwundert es nicht, dass die Bundesregierung jeweils die weitere Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt so positiv einschätzte, dass sie es für unnötig hielt, von ihrem Instrumentarium Gebrauch zu machen, obwohl der Überhang von 12,5 Prozent während der Geltungsdauer der gesetzlichen Regelung niemals auch nur annähernd erreicht wurde.

### Gesetzliche Finanzierungsregelung wurde nie ausgelöst

Als die Hauptabteilung „Finanzierung“ am 1. September 1977 ihre Tätigkeit in Bonn aufnahm, konzentrierten sich fast alle ihre Aktivitäten auf die Vorbereitung der Maßnahmen, die für den Fall einer Finanzierungsregelung notwendig waren. Das begann mit dem Entwurf eines Formulars für die Beantragung von Zuschüssen für wiederbesetzte und zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze. Laut Vorgabe sollte das Vergabeverfahren einfach und unbürokratisch organisiert werden und das Antragsformular daher auf ein DIN-A4-Blatt beschränkt bleiben. Das aber erwies sich leichter gesagt als getan. Immer wieder entdeckte der juristische Mitarbeiter neue Fragen, die unbedingt bereits im Antragsverfahren geklärt werden müssten. Obwohl seine Hinweise sich in der Regel als berechtigt erwiesen, handelte er sich damit doch den Ruf eines Erfinders von Denksportaufgaben ein. Der vorgegebene Umfang des Formulars führte zu einer ständig kleineren Schrifttype, die ohne Lupe nur noch schwer zu entziffern war.

Das Antragsformular wurde zunächst mit Unterstützung durch den Deutschen Handwerkskammertag (DHKT) und den Deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT) bei einer Reihe von Betrieben getestet. Danach wurden die ausgefüllten Anträge in einem Probelauf bei der Lastenausgleichsbank maschinell bearbeitet. Das Ergebnis war im Hinblick auf den Ernstfall niederschmetternd. Etwa zehn Prozent der Anträge wiesen derart viele Fehler auf, dass eine maschinelle Ausfertigung des Zuwendungsbescheids unmöglich war. Bei einem geschätzten Volumen von insgesamt 500.000 Anträgen hätte das bedeutet, dass im BIBB 50.000 Anträge manuell zu bearbeiten gewesen wären. Der Gesetzgeber war davon ausgegangen, dass die Entscheidung über die Erhebung der Abgabe im Zusammenhang mit der Beratung des Berufsbildungsberichtes durch das Kabinett im März getroffen würde. Ziel sollte es sein, nach Einzug der Abgabe durch die Berufsgenossenschaften die einzelnen Förderbeträge jeweils zu Beginn des neuen Ausbildungsjahres auszuzahlen. Dafür waren im BIBB-Haushalt vorsorglich elf zunächst gesperrte Stellen vorgesehen, die erst nach Freigabe durch den Haushaltsausschuss des Bundestages hätten ausgeschrieben und somit frühestens zum Jahresende hätten besetzt werden können. Insofern kam der wiederholte Verzicht der Bundesregierung auf das Auslösen der Finanzierungsregelung einem Glücksfall für das BIBB gleich.

Mit seiner Entscheidung vom 10. Dezember 1980 erklärte das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) das gesamte Gesetz wegen eines Formfehlers im Gesetzgebungsverfahren für von Anfang an (ex tunc) verfassungswidrig. Da nach dem Gesetz für den Einzug der Abgabe die teilweise Landesrecht unterliegenden Be-

rufsgenossenschaften zuständig sein sollten, wäre eine Zustimmung zum APlFG durch den Bundesrat zwingend erforderlich gewesen. Obwohl das Gericht grundsätzlich ein materielles Recht des Gesetzgebers nicht beanstandete, die Wirtschaft zur Zahlung einer Ausbildungsabgabe zu verpflichten, errichtete es für eine gesetzliche Regelung hohe Hürden. Die Regierungskoalition verzichtete daher, auch wegen der weiterhin bestehenden Oppositionsmehrheit im Bundesrat, auf den erneuten Versuch, in dem das APlFG ersetzenden Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) die betriebliche Ausbildungsfinanzierung gesetzlich zu regeln.

## Eine Erfolgsstory: Die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten

Ihre Entschlossenheit, aktiv an der Gestaltung des Berufsbildungsprozesses mitzuwirken, hatte die Bundesregierung bereits 1973 mit der Auflage eines Schwerpunktprogramms zur Unterstützung von Planung, Errichtung und Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) bekräftigt. Es war die politische Reaktion darauf, dass die historisch gewachsene arbeitsplatzbezogene berufliche Qualifizierung im Betrieb schon seit Langem nicht mehr den notwendigen Qualifikationserwerb ermöglichte. Vor allem größere Industriebetriebe waren schon frühzeitig dazu übergegangen, erforderliche, den Betriebsablauf jedoch störende Lernprozesse mit teilweise beträchtlichen Zeitanteilen in eigenen, von der Produktion separierten Lehrwerkstätten zu organisieren. Ein derartiger Weg bleibt Klein- und Mittelbetrieben allein schon deswegen versperrt, weil sich auf diese Weise ihre Ausbildung in einem unvertretbaren Ausmaß verteuern würde. Hinzu kommt, dass die durch Ausbildungsordnungen geregelten Berufe ein breites Spektrum zu erlernender Qualifikationen erfordern, die insbesondere von Handwerksbetrieben wegen Spezialisierung ihrer betrieblichen Tätigkeiten nicht vollständig betrieblich vermittelt werden können. Fehlen diesen daher nur eingeschränkt ausbildungsfähigen Betrieben geeignete Kapazitäten für eine arbeitsplatzunabhängige Qualifizierung, droht sich ihr Ausbildungsplatzangebot zu verringern. Dadurch würden nicht nur den Schulabgängern Bildungschancen entzogen, auch die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft würde erheblichen Schaden durch wachsende Einbußen beim personellen Qualifikationspotenzial erleiden. In den überbetrieblichen Werkstätten werden den Auszubildenden die für ihren erfolgreichen Berufsabschluss erforderlichen fachpraktischen Kenntnisse und Fertigkeiten in systematischer Form vermittelt. Dies geschieht überwiegend in gewerblich-technischen und landwirtschaftlichen Berufen. Auf diese Weise werden Defizite, welche eine eingeschränkte Ausbildungseignung von Betrieben begründen, durch ergänzende Maßnahmen außerhalb von Betrieben gemäß BBiG bzw. Handwerksordnung (HwO) überwunden. Hierin besteht der Bildungsauftrag, den ÜBS gleichsam als Äquivalent zur betrieblichen Lehrwerkstatt in Großbetrieben wahrzunehmen haben. Sie sollen den betrieblichen Qualifizierungspart in allen Phasen ergänzen. Das umfasst die systematische Vermittlung einer breiten beruflichen Grundbildung ebenso ein wie die Möglichkeit zur Aneignung differenzierter Spezialkenntnisse in der Fachstufe.




### Fördermittel für ÜBS übersteigen BIBB-Haushalt

Mit dem Schwerpunktprogramm wurden erhebliche Bundesmittel, ergänzt durch Beiträge aus Länderhaushalten für Investitionen in Grundstückserwerb sowie in Bau und in Werkstattausstattung von überwiegend die betriebliche Ausbildung unterstützenden Bildungszentren, zur Verfügung gestellt. Das zunächst vom Bildungsministerium zusammen mit der Bundesanstalt für Arbeit (BA) administrierte Programm wurde durch das APlFG mit Wirkung vom 1. Januar 1978 auf das BIBB übertragen. Um den Erfolg nicht zu gefährden, wurde zur Flankierung ein weiteres Programm aufgelegt, aus dem jede investiv geförderte Stätte für einen bestimmten Anlaufzeitraum einen 50-prozentigen Zuschuss zu einem eventuell auftretenden Einnahmedefizit erhalten konnte. Auch die Administration dieses Förderprogramms wurde dem BIBB übertragen. Mit der Übernahme der ÜBS-Förderung bewirtschaftete das BIBB nunmehr über 100

Mio. DM, ein im Vergleich zum BIBB-Haushalt dreifaches Mittelvolumen. Die Investitionskosten wurden bei einem Eigenanteil des Trägers mit Bundeszuschüssen bis zu 80 Prozent der Gesamtkosten und einem 10-prozentigen Landesanteil gefördert.

### Förderung von ÜBS wird Daueraufgabe des BIBB




Ursprünglich war die anvisierte Kapazität der ÜBS auf 50.000 überbetriebliche Werkstattplätze beschränkt. Als in der zweiten Hälfte der 70er-Jahre die auf den Ausbildungsstellenmarkt drängenden geburtenstarken Jahrgänge die Gefahr von quantitativen Engpässen beim betrieblichen Ausbildungsplatzangebot signalisierten, wurde es 1978 jedoch durch Beschluss der Ministerpräsidentenkonferenz des Bundes und der Länder auf 77.100 Plätze aufgestockt. Das berufsbildungspolitische Ziel, die Ausbildungsqualität kleiner und mittlerer Betriebe durch ein vermehrtes Angebot überbetrieblicher Ausbildungskapazitäten zu steigern, musste nun durch Bestrebungen ergänzt werden, diese Form der arbeitsplatzunabhängigen Unterweisung auch als Instrument zur Aktivierung zusätzlicher betrieblicher Qualifizierungspotenziale einzusetzen. Unter dem Druck fehlender Ausbildungsplätze erweiterte sich die Aktivitätspalette der ÜBS schon frühzeitig sehr stark. So wurde mit einem verbreiterten Spektrum an Bildungsangeboten auf die Notwendigkeit zur Überwindung aktueller quantitativer Engpässe auf dem Ausbildungsstellenmarkt mit Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und zur Benachteiligtenqualifizierung verbunden mit sozialpädagogischen Betreuungsprogrammen und Sprachkursen reagiert. Über alle Richtungsänderungen hinweg wurde der bedeutende Stellenwert der ÜBS im politischen Raum gleichermaßen positiv eingeschätzt. So ist auch die Förderung der Investitionskosten durch den Bund nicht – wie ursprünglich geplant – eingestellt worden, nachdem in der zweiten Hälfte der 80er-Jahre die Kapazitätsvorgabe erreicht worden war. Mit einer von allen Fraktionen des Deutschen Bundestages getragenen Resolution wurde eine Umorientierung der ÜBS-Förderung beschlossen. Gleichzeitig wurde die kontinuierliche Unterstützung der Zentren mit verringerten staatlichen Finanzierungsquoten als politische Daueraufgabe im BerBiFG – und damit für das BIBB – festgeschrieben.

Der Förderschwerpunkt richtete sich von nun an auf die Bezuschussung von Investitionen zur Modernisierung von Gebäuden und Ausstattungen. Aufgegeben wurde der Grundsatz, die Förderung überwiegend auf die überbetriebliche Ausbildung zu konzentrieren und andere Bildungsmaßnahmen nur begrenzt in die Förderung einzubeziehen. Eine Entscheidung, die seither einen Funktionswandel der ÜBS weit über den Ausbildungsbereich hinaus beschleunigt hat.



Elektro-Technologie Zentrum Stuttgart

### ÜBS-Förderung auch in den neuen Bundesländern

Die politische Intention, in den neuen Bundesländern eine zügige und möglichst reibungslose Systemangleichung zu ermöglichen, schloss unmittelbar mit Beginn des Einigungsprozesses auch eine aktive Berufsbildungspolitik ein. Sie setzte sich das Ziel, mit der Bereitstellung eines erheblichen finanziellen Fördervolumens eine leistungsfähige Berufsbildungsinfrastruktur auch durch ein flächendeckendes Netz von ÜBS zu schaffen. Das führte zwangsläufig zu einer erneuten Erhöhung der Fördermittel beim BIBB. Gleichzeitig verlangte die Ausweitung der Förderaktivitäten organisatorische Reaktionen. So wurde die Förderung in den neuen Ländern von einer Arbeitsgruppe der zuständigen Abteilung in Berlin wahrgenommen.

Die Anforderungen, die der Aufbau einer ÜBS-Infrastruktur mit sich brachte, ging weit über den engeren berufsbildungspolitischen Rahmen hinaus. Rationalisierung, Entflechtung, Privatisierung bzw. Stilllegung von Betrieben und Betriebsteilen führten unmittelbar zu regionalen Unterversorgungen beim Ausbildungsplatzangebot. Die Aufgaben der neu zu errichtenden Bildungsstätten lagen deshalb zunächst nicht nur in der

Ergänzung der betrieblichen Ausbildung, sondern in Einzelfällen auch darin, als Übergangslösung die Ausbildungsplatzdefizite durch außerbetriebliche, die betriebliche Ausbildung vollständig ersetzende Qualifizierungsmaßnahmen auszugleichen.

Wie im alten Bundesgebiet vermochte natürlich auch das Handwerk in den neuen Ländern aufgrund der spezialisierten Produktions- und Dienstleistungsprofile seiner Betriebe nicht allen erforderlichen Ausbildungsinhalten in vollem Umfang gerecht zu werden. Erschwerend kamen noch verbreitete Defizite in der technisch-apparativen Ausstattung der Ausbildungsbetriebe und in der Beherrschung moderner Verfahren und Technologien hinzu. Überbetriebliche Ausbildung sollte neben ihrer Ergänzungsaufgabe gleichzeitig auch einen nachhaltigen Abbau von Modernitätsrückständen in der Berufsbildung ermöglichen. Mit dem Einsatz moderner Techniken in der Berufsausbildung sollten wirksame Impulse für die technologische Entwicklung der Betriebe im Interesse ihrer zukünftigen Wettbewerbsfähigkeit ausgelöst werden. Gleichzeitig sollten aber auch starke Anreize für die Ausbildungsbereitschaft möglichst vieler Betriebe gegeben werden; denn gerade in Klein- und Mittelbetrieben der neuen Länder war angesichts der komplizierten wirtschaftlichen Situation in der Existenzgründungs- und Konsolidierungsphase die verständliche Neigung vorhanden, der Ausbildung von Fachkräften nicht unbedingt und unmittelbar die ihr zukommende Priorität beizumessen.




Durch die nunmehr über 30-jährige ÜBS-Förderung des BIBB sind wichtige Beiträge zur Lösung kurz- und mittelfristiger Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt geleistet worden. Die Summe der bewilligten Mittel geht weit über den Betrag von einer Milliarde Euro hinaus. Die mit der Jahrtausendwende vorgenommene Neuorientierung auf die Weiterentwicklung der ÜBS zu Kompetenzzentren hat erneut deutlich die Möglichkeiten eines multifunktionalen Einsatzes der ÜBS unter Beweis gestellt.




## Neue Förderaufgaben für das BIBB seit den 90er-Jahren










Wie bereits die Entwicklung der ÜBS-Förderung deutlich gemacht hat, ist die Geschichte der betrieblichen Ausbildung in der Bundesrepublik auch eine Geschichte der öffentlich finanzierten Programme und Maßnahmen, die zum einen der Strukturverbesserung von Ausbildung, zum anderen aber auch der Bekämpfung des immer wieder auftretenden Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen dienen sollten. Insbesondere nach der deutschen Vereinigung sind die finanziellen Mittel für diese Programme erheblich ausgeweitet und dem BIBB zusätzliche Förderprogramme übertragen worden.

So war in den 90er-Jahren die Stärkung der betrieblichen Berufsausbildung eines der vorrangigen Ziele in den neuen Bundesländern. Ein Ausbildungsplatzentwicklerprogramm, wurde im Jahre 1995 in den Kammern der neuen Länder installiert und hatte zum Ziel, betriebliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Zudem wurde deutlich, dass Ausbildungsstrukturen und insbesondere eine tragfähige Vernetzung für die Berufsausbildung in den Regionen dringend ausgebaut werden mussten. Daher initiierte das BIBB mit dem BMBF die Initiative Regiokompetenz Ausbildung, kurz RegioKom, das regionale und branchenorientierte Netzwerke zur Stärkung der regionalen Ausbildungsstrukturen in den Jahren zwischen 1998 und 2005 in den neuen Ländern organisierte.

### Wissenschaftliche Begleitforschung im JUMP-Programm

Im Jahr 1999 wurde das Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit (JUMP) ins Leben gerufen, das auch mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert und von den Arbeitsämtern administriert wurde. Auf der Basis von elf Artikeln sollten mindestens 100.000 junge Menschen einen Ausbildungsplatz bekommen oder die

Möglichkeit erhalten, ihre Chancen auf berufliche Ausbildung zu verbessern.

Das BIBB war gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit mit der Begleitforschung des JUMP-Programms betraut. Aufgabe des BIBB war es dabei, innovative Ansätze und Aktivitäten zur Unterstützung und Verbesserung der Integration Jugendlicher in die Berufsausbildung zu erfassen und zu beschreiben. Für das BIBB wurden damit zu Schwerpunkten der Forschungsarbeiten:

- *Artikel 2* – Förderung von lokalen und regionalen Projekten zur Ausschöpfung und Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebotes und
- *Artikel 11* – Soziale Betreuung zur Hinführung an Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen.

Die wissenschaftliche Begleitforschung sollte vor allem Antwort auf die Frage geben, welche Bestandteile der Artikel 2 und 11 von grundsätzlicher bildungspolitischer Relevanz sind und in die Regelförderung (SGB III) überführt werden sollten. Darüber hinaus sollten die durchgeführten Erhebungen, Informationsgespräche und Konferenzen zum Ziel haben, die Erfahrungen der Praxis zu bündeln, zu systematisieren und als Handreichungen und Leitfäden aufzuarbeiten, um in laufenden und zukünftigen Maßnahmen die Arbeit zu erleichtern.

Die Begleitforschung zu Artikel 11 zeigte, dass – entsprechend der Richtlinien zum Sofortprogramm – besonders benachteiligte Jugendliche im Fokus der Projekte standen und die regionalen Besonderheiten in den Arbeitsamtsbezirken berücksichtigt wurden. Die Jugendlichen wurden zum einen im Rahmen aufsuchender Sozialarbeit kontaktiert und betreut, zum anderen wurden sie vom Arbeits- oder Sozialamt an Beratungseinrichtungen vermittelt bzw. selbst durch (niederschwellige) Beratungsangebote wie z. B. Arbeitslosen- und Internetcafés angesprochen. Die Maßnahmen haben sich als erfolgreich erwiesen, Jugendliche (wieder) an das Erwerbsleben heranzuführen. Sie wurden daher in das SGB III („Aktivierungshilfen“) aufgenommen.

Die Untersuchungen zu Artikel 2 ergaben, dass anhand der Ausrichtung und der angebotenen Leistungen idealtypisch drei Projektarten unterschieden werden konnten:

*Ausbildungsplatzakquise*
Sie konzentriert sich auf Bereiche, in denen bei vorhandenem Ausbildungsbedarf, aber mangelnder Ausbildungserfahrung Entwicklungschancen bestehen. Dies sind Existenzgründer und neue Unternehmen, Betriebe mit Inhabern ausländischer Herkunft sowie der IT-Bereich und die Neuen Medien.

*Externes Ausbildungsmanagement*
Die Projekte unterstützen Betriebe beispielsweise bei der Stellenbesetzung (auch durch Erfassung und Abgleich von Stellen- und Bewerberprofilen) und begleiten die Ausbildungsverhältnisse.

*Initiierung und Begleitung von Ausbildungsverbünden*
Hierbei übernehmen die Projekte umfassende organisatorische Aufgaben, wie die Suche und Vermittlung von Partnerbetrieben oder Bildungsträgern, Information über Fördermöglichkeiten, Beratung bei der Wahl des Organisationsmodells (Partner, Verträge, Kooperationen, Ausbildungsplan) sowie Krisen- und Konfliktmanagement.

Im Rahmen der Maßnahmen und Projekte nach Artikel 2 wurden zwischen 1999 und 2002 rd. 55 000 zusätzliche Lehrstellen gewonnen; die weit überwiegende Mehrzahl (rd. 85 Prozent) im Westen. Insgesamt gesehen lässt sich damit eine sehr positive Bilanz ziehen, zumal die hierfür eingesetzten finanziellen Mittel vergleichsweise gering waren (weniger als 900 Euro pro Platz).

Aber nicht nur für die jungen Menschen war der Einsatz der regionalen Projekte für neue Ausbildungsplätze nützlich, auch die angesprochenen Betriebe berichteten überwiegend über positive Erfahrungen. Im Jahr 2002 wurde innerhalb der Untersuchungen zu Artikel 2 von JUMP eine telefonische Betriebsbefragung durchgeführt. Einbezogen wurden Unternehmen, die aufgrund der Beratung durch Projekte und der Fördermöglichkeiten des Artikels 2 Auszubildende eingestellt hatten. Über die Hälfte der befragten Betriebe (56 Prozent) bejahten, durch Ansprache im Projekt zusätzlich auszubilden. Bei weiteren sieben Prozent befanden sich Ausbildungsstellen in Planung. Damit wurden in knapp zwei Dritteln dieser Unternehmen zusätzliche Ausbildungsstellen geschaffen. Von diesem Teil der Betriebe

wiederum haben ebenfalls zwei Drittel erstmals einen Jugendlichen ausgebildet, nur jeder vierte Auszubildende besetzte einen vorher bestehenden Platz. Es wurden demzufolge viele neue Ausbildungsstellen akquiriert. Zudem fand jede fünfte Ausbildung in den befragten Betrieben, die nach Artikel 2 gefördert wurde, in neuen Berufen statt.

### Neue Förderprogramme im BIBB

Die Entwicklung von JOBSTARTER zeigt, dass eine Verzahnung von Forschung, Beratung und Förderung positive Ergebnisse hervorbringt. Sie führten letztendlich auch zu einer nicht unerheblichen Ausweitung des Arbeitsfeldes des Instituts – es wurde vom BMBF mit der Administration des Programms STARegio beauftragt. Dieses Programm stellte in weiten Teilen eine Fortführung der Maßnahmen nach Artikel 2 des JUMP-Programms von 1999 dar, das zwischenzeitlich ausgelaufen war. In besonderem Maße stand bei STARegio die Ausrichtung auf die Bedarfe der regionalen Ausbildungsmärkte im Vordergrund: STARegio




startete mit starkem regionalen Fokus im Jahr 2002. Bis 2005 wurden insgesamt 85 Projekte in den alten Bundesländern auf den Weg gebracht. Die Beschränkung auf die zehn westlichen Bundesländer ergab sich daraus, dass gesonderte, umfangreich ausgestaltete Programme in den neuen Bundesländern bereits installiert waren.

Parallel zu den Programmen RegioKom und STARegio wurden vom BMBF zwei weitere Initiativen mit bundesweiter Ausrichtung gefördert: die Koordinierungsstelle Ausbildung in ausländischen Unternehmen, KAUSA, unter der Trägerschaft des Deutschen Industrie und Handelskammertages (DIHK) und das Patenschaftsprogramm für Ausbildung, das in der Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung angesiedelt war.

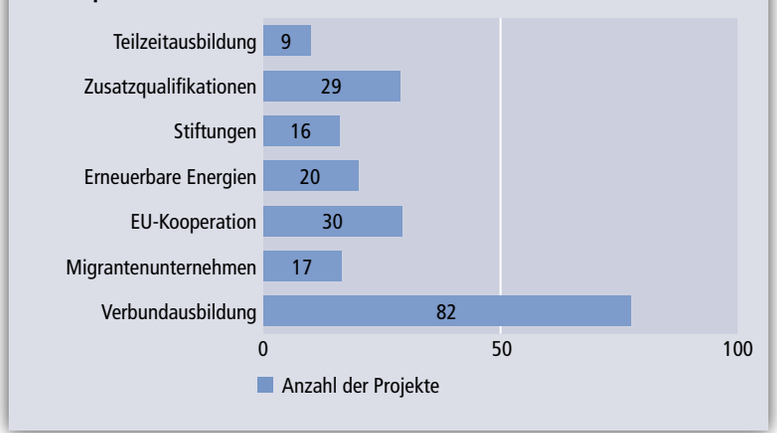
## Bündelung der Förderprogramme seit 2005

### JOBSTARTER – Für die Zukunft ausbilden

Mit dem Ziel, die fünf Ausbildungsstrukturprogramme des BMBF (APE, RegioKom, KAUSA, STARegio und das Patenschaftsprogramm) unter einem Dach zusammenzubringen und ein einheitliches und für alle Regionen gleiches Angebot der regionalen Strukturverbesserung anzubieten, startete im Herbst 2005 das Ausbildungsstrukturprogramm JOBSTARTER; 2008 kam das Programm JOBSTARTER CONNECT hinzu. Mit diesen beiden Programmen sind bis 2010 in insgesamt sieben Auswahlrunden 330 regionale Projekte in die Förderung aufgenommen worden.

JOBSTARTER ist es gelungen auf veränderte Bedingungen am Ausbildungsstellenmarkt und auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zu reagieren. Galt es zu Beginn, das Defizit an Ausbildungsstellen zu minimieren, wozu JOBSTARTER mit der Schaffung von knapp 40.000 Ausbildungsplätzen beitragen konnte, so stehen angesichts sinkender Schulabgängerzahlen Themen wie der demografische Wandel und die Fachkräftesicherung im Zentrum der Programmarbeit.

**Schwerpunkte in JOBSTARTER**



Die folgenden vier Beispiele zeigen, auf welch vielfältige Weise JOBSTARTER den Herausforderungen der Zukunft begegnet:

### Integration von Unternehmen mit Migrationshintergrund

Unternehmen mit Inhabern und Inhaberinnen mit Migrationshintergrund müssen verstärkt für das Thema Ausbildung interessiert werden. Nach wie vor besteht hier ein großes Potenzial. Das Statistische Bundesamt weist in seinen Erhebungen rund 500.000 Unternehmerinnen und Unternehmer mit Migrationshintergrund in Deutschland aus. Der Fachkräftebedarf und zugleich das Potenzial an Ausbildungsplätzen wurden in mehreren Studien belegt. Zudem sind Unternehmerinnen und Unternehmer wichtige Vorbilder für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Dazu wird 2010 eine Medienkampagne umgesetzt, deren Höhepunkt eine Medienkonferenz in Kooperation mit dem Bundespresseamt sein wird. Im gleichen Jahr unterstützt JOBSTARTER mit einer Initiative Unternehmer/-innen mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Ausbildereignung im Rahmen der Ausbildereignungsverordnung (AEVO).



### Stichwort Ausbildungsbausteine und Altbewerber

Mit der Einführung bundeseinheitlicher kompetenzorientierter Ausbildungsbausteine und ihrer Erprobung in den Bildungsangeboten und Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems zielt JOBSTARTER CONNECT auf die Optimierung bestehender Förderinstrumente für eine effektivere und effizientere Integration von Jugendlichen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Unter dem Schlagwort „Bildungsketten“ statt „Warteschleifen!“ soll die Verwertbarkeit erworbener beruflicher Handlungskompetenzen mit dem Ziel verbessert werden, die Übergangszeiten von der Schule in die berufliche Ausbildung zu verkürzen und junge an- und ungelernte Erwachsene an die Externenprüfung heranzuführen. Das BIBB hat 2008 14 Berufsbilder in kompetenzorientierte Ausbildungsbausteine (www.jobstarter-connect.de) zugeschnitten. Seit Mitte 2009 setzen 27 regionale Projekte die Einführung der Ausbildungsbausteine um. Die ersten Jugendlichen sind in die Qualifizierung über Ausbildungsbausteine eingestiegen. Im April 2010 folgten die Projekte der 2. Förderrunde.

JOBSTARTER CONNECT wird eine Antwort auf die Frage geben, ob und in welchem Umfang Ausbildungsbausteine als Instrument zur Lösung der Altbewerberproblematik und des Fachkräftemangels geeignet sind.

**14 Berufe mit Ausbildungsbausteinen**

- Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
- Chemikant/-in
- Elektroniker/-in für Betriebstechnik
- Elektroniker/-in Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik
- Fachkraft für Lagerlogistik
- Fachlagerist/-in
- Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk
- Industriemechaniker/-in
- Kauffrau/-mann für Spedition und Logistikdienstleistungen
- Kauffrau/-mann im Einzelhandel
- Verkäufer/-in
- Kraftfahrzeugmechatroniker/-in
- Maler/-in und Lackierer/-in
- Bauten- und Objektbeschichter/-in

### Verbindung von Aus- und Weiterbildung

Die Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung ist ein weiteres Ziel von JOBSTARTER – Projekten. Dazu engagieren sie sich vor allem in Branchen, die ein Wachstumspotenzial für mehr Ausbildung aufweisen und zusätzliche Qualifikationen brauchen. Beispielhaft stehen hierfür die Unternehmen der erneuerbaren Energiewirtschaft. Durch spezifische Qualifizierungsangebote wird die Modernisierung der Ausbildung in dieser Branche gefördert. Kleine Handwerksbetriebe, Solar- und Windkraftunternehmen, grenzübergreifende Ausbildungsnetzwerke – hier entwickeln Projekte zusätzliche Ausbildungsinhalte und richten duale Studiengänge ein.

### Teilzeitausbildung

Die Vereinbarkeit von Berufsausbildung und Familie stellt junge Eltern vor große Herausforderungen. Eine große Anzahl junger Menschen, die über keine Berufsausbildung verfügen, haben ein Kind zu betreuen – fast ein Fünftel der betroffenen Jugendlichen, überwiegend Frauen. Erst eine berufliche Ausbildung bringt jedoch eine Sicherung gegen die Risiken und eine Basis für die Gestaltung des weiteren Berufs- und Lebenswegs – auch der Kinder – mit sich. Daher ist im Berufsbildungsgesetz

im Jahre 2005 die Möglichkeit verankert worden, eine Berufsausbildung auch in Teilzeit gestalten zu können.

JOBSTARTER greift diese Möglichkeit auf und fördert Projekte, die zeigen, was gut funktioniert und wie Probleme gelöst werden können. Die Erfahrungen aus den Projekten machen deutlich, dass die Rahmenbedingungen bereitgestellt werden müssen, damit junge Mütter und Väter parallel zu ihren familiären Verpflichtungen die Chance der beruflichen Ausbildung wahrnehmen können. Neben den Projekten wird das Thema Teilzeitberufsausbildung in Werkstattgesprächen und Fachveranstaltungen erörtert.

### So geht es weiter

Mit dem Start der Projekte der 5. Förderrunde aus JOBSTARTER und der zweiten Förderrunde aus JOBSTARTER CONNECT beginnt im Jahr 2010 die Transferphase des Programms: Auf zahlreichen Fachtagungen werden die erfolgreichen Ansätze aus den Regionen zugänglich gemacht. Zugleich dient die nun beginnende Transferphase der Identifikation von hinderlichen Faktoren, die manche wichtige Strukturentwicklung verzögern. Im Rahmen der Programmevaluation wurden zudem in den verschiedenen Themenbereichen die Erfolge der Projekte evaluiert. Auf der Basis der Ergebnisse aus der Praxis stehen erfolgreich erprobte Modelle für den regionalen Transfer zur Verfügung. Ein Bundesprogramm wie JOBSTARTER kann die föderale Klammer um viele Maßnahmen verschiedener Ressorts auf Bundes- und Länderebene schließen und Basis für zukünftige Aktivitäten zur Stärkung der beruflichen Bildung im Kontext lebenslangen Lernens sein.

### Fazit

Sowohl die Förderung von überbetrieblichen Bildungsstätten und Ausbildungsstrukturprogrammen als auch die damit verbundenen Forschungs- und Evaluationsarbeiten haben die Reputation des Instituts erfolgreich unterstützt. ÜBS, JOBSTARTER und JOBSTARTER CONNECT tragen nachhaltig zur Verbesserung der regionalen Ausbildungsstrukturen und damit auch dazu bei, dass mehr Betriebe auf qualitativ hohem Niveau ausbilden können; nicht zuletzt verschafft diese Förderung durch den Bund zahlreichen jungen Menschen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

**JOBSTARTER – der Erfolg in Zahlen**

**Eine Zwischenbilanz des Programms von 2006 bis Oktober 2009**

Mehr als **40.000** Ausbildungsplätze wurden in **241** Projekten akquiriert.

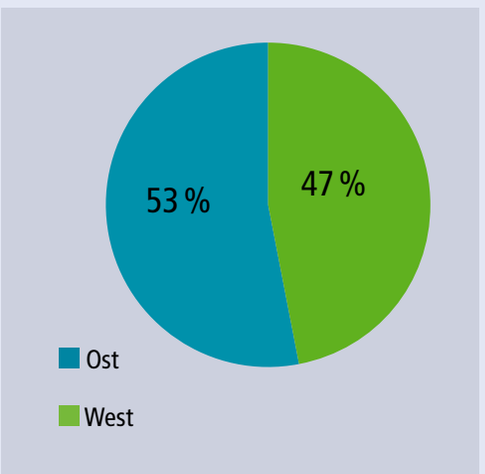
Rund zehn Prozent der zusätzlich geschaffenen Lehrstellen sind Verbundausbildungsplätze, bei denen Ausbildungspersonal oder Auszubildende von mehreren Unternehmen geteilt werden.

**27** Projekte richteten sich ausschließlich an Unternehmen, deren Leitung einen Migrationshintergrund hat. Bei ihnen wurden rund **2.600** betriebliche Ausbildungsplätze eingerichtet.

**70** Prozent (= knapp 28.000) aller bundesweit geschaffenen Ausbildungsplätze konnten besetzt werden. Von den besetzten Stellen entfielen **16** Prozent an Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Spanne zwischen akquirierten und besetzten Ausbildungsplätzen ergibt sich daraus, dass derzeit 171 der 241 Projekte noch aktiv sind und sich derzeit intensiv um die Besetzung mit geeigneten Jugendlichen bemühen.

**52** Prozent – der größte Anteil – der vermittelten Auszubildenden verfügen über einen Realschulabschluss, **32** Prozent über einen Hauptschulabschluss.

**Ausbildungsplatzakquise im Ost-West-Vergleich**



# Berufsprinzip und Konsensprinzip: Noch zeitgemäß? – oder „Totgesagte leben länger.“

*Irmgard Frank, Manfred Kremer, Hannelore Paulini-Schlottau*






Der rechtliche Kern des deutschen Berufskonzepts besteht aus dem System der anerkannten Ausbildungsberufe. Seinen Grundstock bilden die historisch gewachsenen und in der Handwerksordnung verankerten handwerklichen Lehrberufe sowie die industriellen Lehr- und Anlernberufe, die in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts entwickelt wurden. Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 wurde die Gestaltung von Ordnungsmitteln in staatliche Hände gelegt. Nach Beendigung des 2. Weltkrieges wurden ab 1947 Berufsbilder ausschließlich von der Wirtschaft entwickelt. Zunächst von der „Arbeitsstelle für gewerbliche Berufserziehung“ in Dortmund und der „Arbeitsstelle für kaufmännische Berufserziehung“ in München. Beide Organisationen wurden 1951 bzw. 1953 zur „Arbeitsstelle für Berufserziehung“ des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHT) unter Beteiligung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und des Bundesverbands der Deutschen Industrie (BDI) zusammengefasst und 1953 in „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB)[1]“ umbenannt. Mit der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wurde zugleich die zentrale Adresse für die Berufsbildung in Deutschland geschaffen. Im Zuge der Wiedervereinigung 1990 wurde das in Berlin beheimatete Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB) der DDR in das BIBB integriert, das seitdem als einzige Einrichtung seiner Art in Deutschland besteht und sich zum Kompetenzzentrum für Berufsbildung mit nationaler und internationaler Reichweite entwickelt hat.

## Berufsprinzip als konstituierendes Element

Ausgehend von den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG von 1969) etablierte sich in den 1970er- und 1980er-Jahren in der Ordnungsarbeit das „Berufsprinzip bzw. Berufskonzept“, das durch eine Kombination von staatlicher Regelung und Marktsteuerung gekennzeichnet ist.

Im Einzelnen lassen sich folgende Merkmale des „frühen“ Berufsprinzips identifizieren:

- hoher Institutionalisierungsgrad durch die Vorgaben des BBiG und durch die formale Zuständigkeit des BIBB als Gestalter der Ordnungsmittel[2];
- stark ausgeprägter Fachbezug in den Inhalten der Ausbildungsordnungen mit dem Schwerpunkt auf fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten (§ 1 BBiG von 1969);

1 Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) wurde als Nachfolgeeinrichtung der ABB gegründet und übernimmt seitdem die Koordinierungsaufgaben für die Wirtschaft im Zusammenhang mit der Berufsbildung.

2 Nach den Regelungen des BBiG war eine explizite Einbeziehung der Sozialparteien nicht vorgesehen. Allerdings ergab sich aus der im Gesetz vorgesehenen Mitgliedschaft der Verbände und Institutionen (§ 61 BBiG) eine Beteiligung fast zwangsläufig.










- starke Ausrichtung auf den Ausbildungsberuf als Lebensberuf;
- untergeordnete Bedeutung der beruflich-betrieblichen Weiterbildung im Sinne eines kontinuierlichen Weiterlernens;
- ausschließliche Ausrichtung des gesamten Lernens auf formalisierte bzw. institutionalisierte Bildungsprozesse;
- Konzentration auf die im BBiG festgelegten Lernorte Betrieb und Schule; in den 70er-Jahren fand mit den überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS) eine Ausweitung der Lernorte statt;
- bundeseinheitliche Festschreibung der Berufe bzw. Abschlüsse, verbunden mit einer sozialen Absicherung in den Tarifverträgen;
- Konzept der Beruflichkeit, gegründet auf der Annahme, dass mit der spezifischen Organisation der dualen Ausbildung eine hohe Berufsidentität entwickelt wird, die insbesondere durch die Ausbildung in betrieblichen Arbeitskontexten erworben wird.

Das BBiG von 1969 führte somit zu einer Standardisierung und Vereinheitlichung von Anforderungen, die bei jeder Gestaltung von Ausbildungsberufen zu berücksichtigen waren und sind (vgl. § 5, Abs. 1 BBiG von 2005). Das Berufsprinzip beinhaltet somit ein Bündel von Berufstätigkeiten, für die im Rahmen eines breit angelegten Ausbildungsganges qualifiziert wird. Es stellt sicher, dass die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendige berufliche Handlungsfähigkeit erworben wird und am Arbeitsmarkt die erworbenen Kompetenzen verwertet werden können. Damit verbindet es einerseits Arbeit und Lernen, andererseits berufliche Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung. Hiermit grenzt sich das Berufsprinzip als konstituierendes Element eines Ausbildungsberufs von anderen Berufskonzepten in anderen Ländern ab, die nur für eine eng eingegrenzte Arbeit, einen Job, qualifizieren.

## Konsensprinzip

Eng mit dem Berufskonzept ist das Konsensprinzip verbunden. Es beinhaltet, dass die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe und Fortbildungsregelungen unter Beteiligung der Sozialparteien und im Einvernehmen untereinander entwickelt werden. Das bedeutet, dass bei der Konstruktion und Erarbeitung von Ausbildungsberufen und Fortbildungsregelungen abgestimmte Verfahren mit allen Beteiligten erforderlich sind. Dabei werden in allen Entwicklungs- und Erarbeitungsphasen, bei der Vorbereitung von Verordnungen ebenso wie bei der konkreten Erarbeitung und bei der Abstimmung die Sozialparteien (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen) einbezogen. Das dient der Akzeptanz von Berufen in der beruflichen Praxis und hat sich grundsätzlich bewährt. Ordnungsmittel werden somit auf der Grundlage des Konsensprinzips erarbeitet, d. h., der Beginn der Entwicklungsarbeit sowie das Inkrafttreten von Ausbildungsordnungen werden erst nach Einvernehmen der Beteiligten[3] realisiert. Ohne Beteiligung und gegen das Votum der Verbände (vgl. Antwort der Bundesregierung 1974) werden keine Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen erlassen. Somit sichert das Konsensprinzip über die gemeinsame Verantwortung des Staates, der Arbeitge-





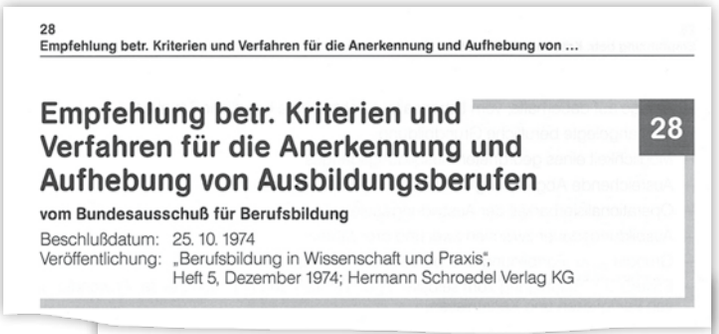


3 Der Bund-Länder-Koordinierungsausschuss (KoA), hat die Aufgabe, die bei der Entwicklung der Ordnungsmittel notwendigen Abstimmungen auf der Bund/Länder-Ebene zwischen Rahmenlehrplan der Länder und der Ordnungsmittel herbeizuführen und schafft damit die erforderlichen Grundlagen für die Kooperation der Lernorte.

ber und Gewerkschaften bei der Entwicklung der Ausbildungsberufe die Arbeitsmarktnähe und breite Akzeptanz der Ausbildungsberufe bei Betrieben und Jugendlichen.

## Kriterien für die Entwicklung von Ausbildungsberufen

1974 verabschiedete der Bundesausschuss für Berufsbildung eine Empfehlung zu „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen“. Im Vorfeld der Gestaltung neuer und zu aktualisierender bestehender Berufe sollten dabei eine Reihe von Fragen und Sachverhalten geklärt werden (vgl. Übersicht zu den Kriterien).[4]


28
Empfehlung betr. Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von ...

**Empfehlung betr. Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen** 28

**vom Bundesausschuß für Berufsbildung**

Beschlußdatum: 25. 10. 1974
Veröffentlichung: „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, Heft 5, Dezember 1974; Hermann Schroedel Verlag KG

- Liegt ein hinreichender, zeitlich unbegrenzter und einzelbetriebsunabhängiger Bedarf an entsprechenden Qualifikationen vor?
- Wird mit der Ausbildung eine qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeit auf einem möglichst breiten Gebiet ermöglicht?
- Wird mit der Schaffung des Berufes die Anlage auf eine dauerhafte, vom Lebensalter unabhängige berufliche Tätigkeit ermöglicht?
- Sieht die Ausbildung eine breit angelegte berufliche Grundbildung vor?
- Bestehen Möglichkeiten eines geordneten Ausbildungsganges?
- Liegt mit der Schaffung des Berufes eine ausreichende Abgrenzung von anderen Ausbildungsberufen vor?
- Ist eine Operationalisierbarkeit der Ausbildungsziele möglich?
- Können die Ausbildungsinhalte innerhalb einer Ausbildungsdauer, die zwischen zwei und drei Jahren liegt, vermittelt werden?
- Wird mit dem Berufsbild eine Grundlage für Fortbildung und beruflichen Aufstieg geschaffen?
- Ist der Erwerb von Befähigungen zum selbstständigen Denken und Handeln bei der Anwendung von Fertigkeiten und Kenntnissen hinreichend deutlich?[4]

Damit soll sichergestellt werden, dass die neu zu gestaltenden Berufe nachhaltige und zukunftsorientierte Beschäftigungsperspektiven schaffen, breit aufgestellt, hinreichend eigenständig und von bestehenden Berufen ausreichend abgegrenzt sind.

## Historische Entwicklung von Ausbildungsberufen

Während es zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 etwa 900 Lehr- und Anlernberufe gab, die nach Berufsbildern ausgebildet wurden, die z. T. bis in die 1920er-Jahre zurückreichten, wurde in den ersten 30 Jahren des Bestehens des BIBB die Anzahl der Berufe um mehr als die Hälfte reduziert: 1998 betrug sie 352 Berufe. Während die Reform der Metallberufe auch aufgrund ihrer Komplexität mit ca. sieben Jahren sehr viel Zeit in Anspruch nahm, wurden die Neuordnungsverfahren in der Folgezeit erheblich beschleunigt: Zu Beginn des Ausbildungsjahres 2009 gab es 349 staatlich anerkannte Ausbildungsberufe, seit 1996 wurden 82 Berufe neu geschaffen und 219 bestehende Berufe modernisiert. Die durchschnittliche Dauer der Ordnungsverfahren beträgt gegenwärtig neun Monate.

## Weiterentwicklung des Berufsprinzips

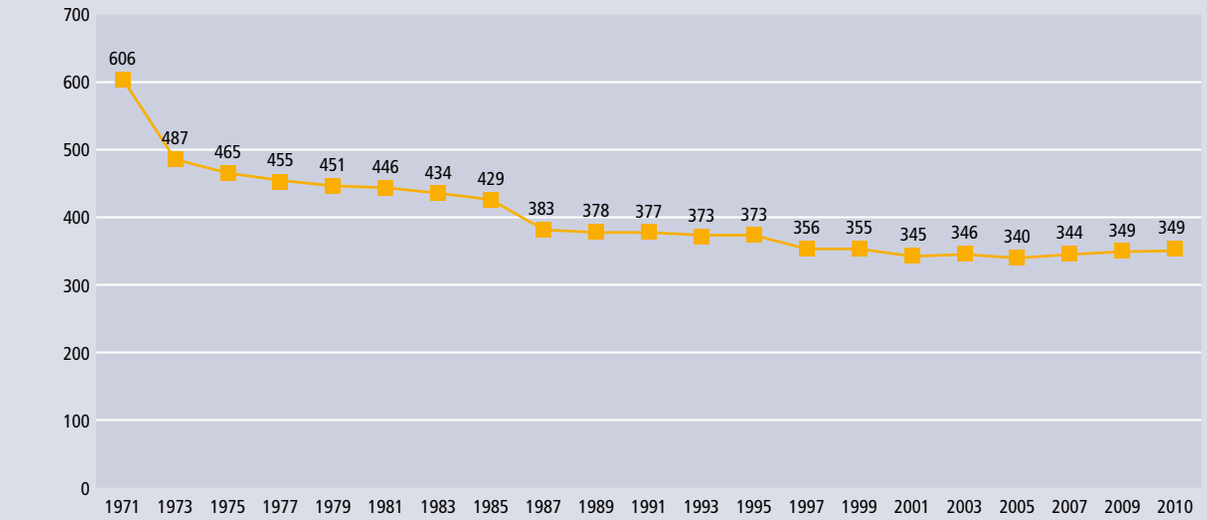
Trotz vielfältiger Entwicklungen stand und steht das „Berufsprinzip“ immer wieder auf dem Prüfstand: Vielfach wird dem Konzept mangelnde Dynamik und Flexibilität unterstellt.

Rückblickend lässt sich die Weiterentwicklung des Strukturkonzeptes in vier Etappen einteilen; sie war mit gravierenden technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen verbunden.

Mitte der 1980er-Jahre geriet die enge, ausschließlich an Kenntnissen orientierte Ausrichtung der Ordnungsmittel in die Diskussion. Sie verhindere, so die Positionen

4 Beschluss des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25.10.1974. 2007 wurde eine überarbeitete Kriterienliste vorgelegt.

**Abbildung 1: Zahl der Ausbildungsberufe in Deutschland von 1971 bis 2010**




Quelle: http://www.bibb.de/de/wlk26560.htm

aus industriesoziologischer und arbeitsorganisatorischer Perspektive, eine angemessene persönliche Entwicklung, die für das individuelle Fortkommen unerlässlich sei (Baethge, Oberbeck 1986; Beck, Brater 1980).





In einer ersten Reformwelle wurde in der Folgezeit eine „Entspezialisierung" der Berufe vorgenommen, zugleich wurden sie breiter aufgestellt und um persönlichkeitsbezogene Inhalte angereichert: verwandte Berufe wurden zu „Berufsfamilien" zusammengefasst. So wurden 45 Berufe des Metallbereichs zu 16 Berufen zusammengefasst, zugleich die gemeinsame Grundbildung für das erste Ausbildungsjahr und die anschließende Spezialisierung für die Berufe festgelegt. Das Konzept der Ausbildungsberufe wurde mit diesen Entwicklungen nicht infrage gestellt.

Mit der zunehmenden Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien in den Organisationen und der damit verbundenen Reorganisation der betrieblichen Aufbau- und Ablaufstrukturen geriet das Berufskonzept in den 1990er-Jahren erneut unter Druck. Die zeitgleich stattfindende Diskussion über die Einbeziehung der Schlüsselqualifikationen in die Strukturierung der Ordnungsmittel führte zu der Frage, inwieweit angesichts der zunehmenden Unwägbarkeiten des Arbeitslebens das Berufskonzept hinreichend sei (Buck u. a., 1991).

In einem erheblichen Kraftakt gelang es in einer zweiten Reformwelle Mitte der 1990er-Jahre, die Berufsbildung in den neuen Anwendungsfeldern der IT-Branche zu etablieren. Entscheidend dazu beigetragen hat die „Diskussion um die qualifikatorischen Konsequenzen aus den Entwicklungen in strategisch bedeutsamen Technologien, dem Sprung von der Industrie- zur Informations- und Wissensgesellschaft, der Globalisierung des Wirtschaftens und der damit verbundenen Umgestaltung der Arbeitsorganisation" (BIBB 1998). Mit der Erschließung neuer Branchen für die Berufsbildung wurden die Ausbildungsordnungen strukturell und inhaltlich weiterentwickelt und zugleich angereichert: Methodische, soziale und personenbezogene Kompetenzen wurden integriert, damit wurde das Konzept der Fachlichkeit um Komponenten der beruflichen Handlungsfähigkeit erweitert.

Angesichts der weitreichenden Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft in den folgenden Jahren, die wiederum einen technologischen und arbeitsorganisa-

torischen Wandel in den Betrieben zur Folge hatte und zugleich eine Pluralisierung der betrieblichen Leistungsprozesse nach sich zog, stand die Berufsbildung vor der Herausforderung, das bestehende System zu flexibilisieren und zu differenzieren. Die Differenzierung und Flexibilisierung der bestehenden Berufsbilder, ohne das Berufsprinzip aufzugeben, kann als dritte Reformwelle bezeichnet werden: So wurden in den vergangenen zehn Jahren die Berufsbilder gestaltungsoffener und flexibler in der Struktur und tendenziell komplexer in ihren Anforderungsstrukturen.

Um den differenzierten Anforderungen in den Betrieben unterschiedlicher Größe, Struktur und Tätigkeitsfelder optimal entsprechen zu können, wurde die Spezialisierung und Binnendifferenzierung der Berufe ausgebaut.

Zu nennen sind hier beispielhaft Berufe mit Fachrichtungen, Fachbereichen, Einsatzgebieten oder Schwerpunkten, die als innovative Strukturelemente eingeführt wurden. Eine weitere Binnendifferenzierung findet durch Wahlqualifikationen statt, mit denen es möglich ist, unterschiedliche Qualifikationen aus einer Auswahlliste entsprechend den Vorgaben der Ausbildungsordnung sowie den betrieblichen Bedürfnissen auszuwählen und zu kombinieren (z. B. Chemikant vier aus 19 Wahlqualifikationen). Mit der Flexibilisierung und Differenzierung der Berufsbilder wird das Ziel verfolgt, in der Ausbildung auf ein breites Spektrum späterer Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder vorzubereiten. Zugleich werden den Betrieben individuelle Gestaltungsmöglichkeiten durch Wahlqualifikationseinheiten und Differenzierung nach Fachbereichen oder Einsatzgebieten an die Hand gegeben.

Mit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes von 2005 (§ 1, Absatz 3, BBiG) wurde ein Paradigmenwechsel zur „ganzheitlichen, beruflichen Handlungsfähigkeit“ als zentrales Ziel der Berufsbildung festgeschrieben; damit wurden Entwicklungen nachvollzogen und gesetzlich verankert, die in der Ordnungsarbeit bereits seit einigen Jahren praktiziert wurden.

Trotz weitgehender konzeptioneller und inhaltlicher Neustrukturierungen der Ordnungsmittel, der verstärkten Binnendifferenzierung durch eine Flexibilisierung und Differenzierung der Ausbildungsordnungen und Fortbildungsregelungen gerät das Berufskonzept seit einigen Jahren erneut zunehmend unter Druck und es bahnt sich eine vierte Reformwelle an: Die zunehmende Europäisierung der Berufsbildung, die damit verbundenen Anforderungen an Transparenz, Vergleichbarkeit als Voraussetzung einer europaweiten Anerkennung der beruflichen Abschlüsse, die bildungspolitische Entscheidung, einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu entwickeln und ab 2012 verbindlich einzuführen, hat eine neue Strukturdebatte ausgelöst, die insbesondere mit der Frage verbunden ist, inwieweit modular strukturierte Berufsbilder mit dem Berufskonzept zu vereinbaren sind.



„Von Beginn an hatten BIBB und Cedefop engen Kontakt. Stand doch das BIBB quasi Modell, als 1975 der EWG-Ministerrat mit kräftiger Unterstützung durch Maria Weber (DGB) ein Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung errichtete. Die Nachbarschaft im damaligen Westberlin, die persönlichen Kontakte der Leiter sowie die Doppelrolle einiger Akteure im Hauptausschuss des BIBB und im Cedefop-Verwaltungsrat führten zu einer intensiven Zusammenarbeit.

So wurde in den 80er-Jahren das große Cedefop-Projekt zur ‚Entsprechung beruflicher Befähigungsnachweise in Europa‘ von Expertinnen und Experten des BIBB unterstützt. Später brachte sich das BIBB auch in das richtungsweisende Konzept eines Europäischen Qualifikationsrahmens ein. Das BIBB war und ist auch an vielen unserer Forschungsprojekte beteiligt: Berufsbildungsforschungsbericht, Analyse von Fortbildungsdaten oder Prognosen zu Qualifikationsentwicklung und Qualifikationsbedarf sind prominente Beispiele.

Nach dem Umzug an die Standorte Thessaloniki und Bonn wurde mit der Einrichtung des Cedefop-Referenznetzwerks (ReferNet) sowie des Netzwerks für die Ausbildung von Ausbildern (TTnet), in denen das BIBB als nationaler Koordinator fungiert, die Kooperation auf neue Beine gestellt.

Das BIBB wird 40, Cedefop 35 Jahre alt. In dieser Zeit hat die Berufsbildung sich weiterentwickelt – auch aufgrund europäischer Entscheidungen und Instrumente. 2010 zieht Europa Bilanz. Für den Berufsbildungsbericht, den der Europäische Rat Cedefop übertragen hat, erstellt das BIBB als ReferNet-Koordinator den nationalen Beitrag.

Längerfristig liegen die Herausforderungen europaweit in einer älter werdenden Erwerbsbevölkerung und zunehmend höheren, sich rasch wandelnden Qualifikationsanforderungen. Die Ausrichtung auf Lernergebnisse und die Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen stellt Ausbildungssysteme und Ausbildungsinstitutionen vor neue Anforderungen. Seine Erfahrung und Kompetenz, nicht zuletzt seine Vernetzung im europäischen Kontext, sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass das BIBB auch diese Herausforderungen erfolgreich bewältigen kann. So wünschen wir dem BIBB viel Erfolg und freuen uns auf die Fortsetzung der guten Zusammenarbeit.“

Aviana Bulgarelli
Director
European Centre for the Development of Vocational Training
Thessaloniki, Griechenland

Die nach wie vor ungelösten Probleme der nicht hinreichenden Versorgung aller Jugendlichen mit einem Ausbildungsplatz, das nach wie vor bestehende und intransparente „Übergangssystem“, in dem junge, ausbildungsfähige und ausbildungsbereite Menschen Zeit ihres Lebens in „Warteschleifen“ vergeuden, macht Überlegungen unumgänglich, neue Strukturkonzepte zu entwickeln und umzusetzen, die allen jungen Menschen eine Ausbildung in der notwendigen Breite ermöglichten.

Die Idee der Modularisierung in Deutschland ist nicht neu: Bereits 1997 wurde im Rahmen der berufsbegleitenden Nachqualifizierung ein Konzept vorgelegt, das unter Beibehaltung des Berufskonzepts eine Neustrukturierung der Ordnungsmittel in zertifizierbare Teilqualifikationen vorsah (Davids 1998; Kloas 1997). Dieser Vorschlag löste seinerzeit kontroverse Debatten aus, allgemein wurde damit eine Bedrohung und Abschaffung des Berufsprinzips befürchtet, eine konstruktive Auseinandersetzung mit entsprechenden Flexibilisierungsansätzen war bis in die jüngste Vergangenheit kaum möglich.



Dabei wurde und wird übersehen, dass mit den gegenwärtigen Strukturmodellen, insbesondere mit den Wahlqualifikationen bereits Modulkonzepte vorliegen. Die Strukturierung bestehender Ordnungsmittel in Ausbildungsbausteine, die 2008 vom BIBB vorgenommen wurde, fand im Rahmen der Ordnungsmittel und des geltenden Berufskonzepts statt. Eine Erprobung findet bis 2014 im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT (vgl. Frank, Grunwald 2009 sowie http://www.jobstarter.de/de/1217.php) in vier Anwendungsbereichen statt.



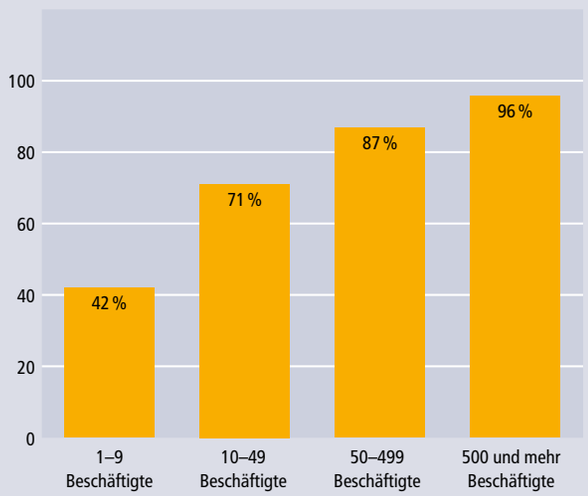
## Akzeptanz der dualen Ausbildung aus quantitativer Sicht

Die quantitativen Daten bestätigen die Akzeptanz der dualen Berufsausbildung durch junge Leute und Betriebe, wie die einschlägigen Umfragen und Statistiken zeigen.

Der Anteil der ausbildungsaktiven Betriebe unter den Betrieben mit Ausbildungsberechtigung liegt mit 54 Prozent (2008) recht hoch und wächst mit der Betriebsgröße (Abbildung 2).

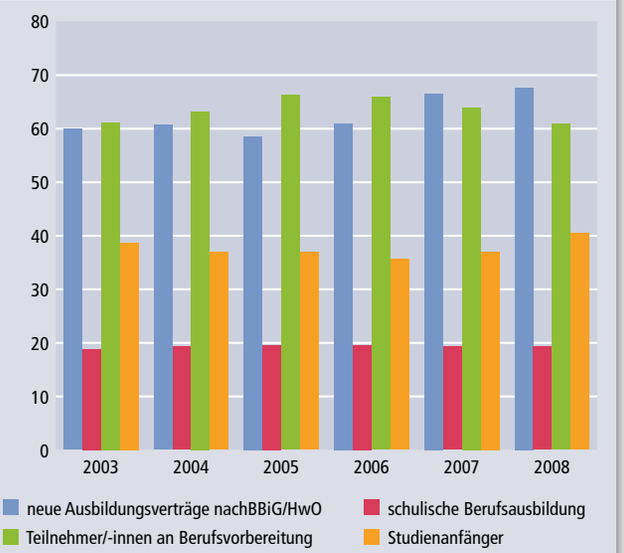
Ähnliches gilt für die Jugendlichen. Der rechnerische Anteil der Ausbildungsbeginner im dualen System

**Abbildung 2: Ausbildungsaktivität ausbildungsberechtigter Betriebe nach Betriebsgröße 2008 in Prozent**




Ausbildungsaktivität: Anteil der ausbildenden Betriebe an allen ausbildungsberechtigten Betrieben.
Quelle: IAB-Betriebspanel 2000–2008, hochgerechnete Angaben

**Abbildung 3: Eintritte in Bildungsgänge nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in Prozent**

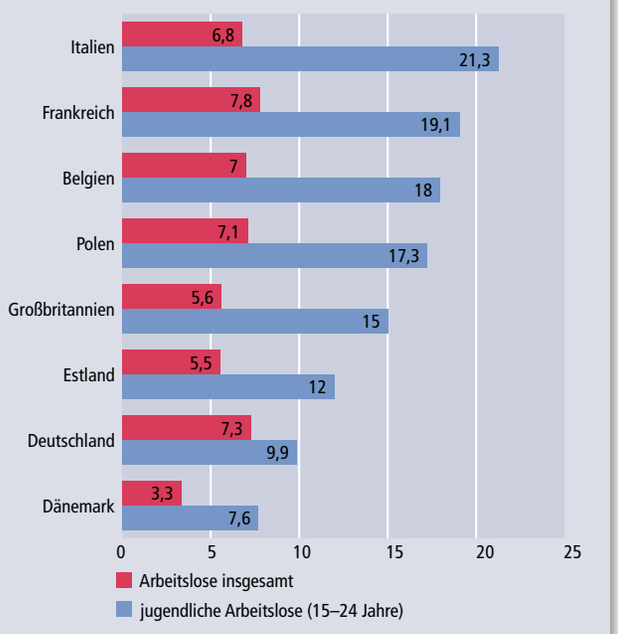



Quelle: BIBB-Datenreport 2010

der Berufsausbildung an den Absolventen der allgemeinbildenden Schulen ist in den letzten Jahren wieder gewachsen und betrug 2008 68 Prozent. Der entsprechende Anteil der Ausbildungsbeginner in voll qualifizierender schulischer Berufsausbildung bewegt sich seit 2003 bei etwa 19 Prozent. Zugleich ist auch der rechnerische Anteil der Studienanfänger im letzten Jahrzehnt kontinuierlich bis auf 40 Prozent (2008) angewachsen (Abbildung 3).

Zum einen durchläuft ein hoher Anteil an jungen Leuten zwei oder mehr Ausbildungen. Unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten und im Hinblick auf das im internationalen Vergleich in Deutschland recht hohe Durchschnittsalter beim Berufseintritt ist dies als Nachteil zu bewerten. Dazu trägt auch der deutlich gewachsene Anteil der Schulabsolventen bei, die zunächst eine Berufsvorbereitung durchlaufen (als Berufsvorbereitung im engeren Sinne zu 28 Prozent; zu rund 34 Prozent Besuch einer berufsbildenden Schule, die mittlere oder höhere Schulabschlüsse verleiht (vgl. BIBB-Datenreport 2010, Kap. A 5.10.2.2).

**Abbildung 4: Jugendarbeitslosenquote/Arbeitslosenquote insgesamt (2008) im Vergleich mit einigen EU-Ländern in Prozent**




Quelle: EUROSTAT, OECD, EU-Kommission

Zum anderen zeigen diese Zahlen, dass die duale Berufsausbildung – gemessen an den Teilnehmenden – in Deutschland nach wie vor der größte Bildungsbereich ist, sowohl im Vergleich zu voll qualifizierender schulischer Berufsausbildung und Studium als auch im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II und den berufsbildenden Schulen. Insoweit lässt sich bisher eine Verdrängung oder Substituierung dualer Berufsausbildung durch die neuen Bachelorstudiengänge, die erklärtermaßen auf eine Berufstätigkeit vorbereiten, nicht nachweisen.

Die Gründe für diese anhaltend hohe Attraktivität der Berufsausbildung im dualen System dürften aufseiten der Jugendlichen im hohen Maße an den durch sie vermittelten Beschäftigungs- und Entwicklungschancen sowie an der Arbeitsmarktmobilität nach der Ausbildung und im Verlaufe des Berufslebens liegen. Für die Betriebe bieten die anerkannten Ausbildungsberufe einerseits die Chance, sehr passgenau für den eigenen betrieblichen Bedarf auszubilden und dabei auch betriebsspezifische Qualifikationsanforderungen und Spezialisierungen hinreichend zu berücksichtigen. Andererseits sichern die anerkannten Ausbildungsberufe Aktualität, Breite und Unabhängigkeit der Ausbildung vom einzelbetrieblichen Bedarf. Die Betriebe können somit auf Fachkräfte zurückgreifen, die unmittelbar nach der Ausbildung sehr flexibel an vielen Arbeitsplätzen einsetzbar sind, sich rasch auf neue Entwicklungen und sich wandelnde Anforderungen einstellen können und deshalb nicht selten zu den betrieblichen Innovatoren zählen.

Zur Attraktivität der dualen Berufsausbildung gehört auch deren Passgenauigkeit und Breite für betriebliche Einsatzfelder. Demzufolge ist auch die Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich vergleichsweise gering. Zwar schwankt diese – wie die allgemeine Arbeitslosigkeit – mit den Konjunkturverläufen und ist auch höher als in Vergleichsländern mit günstigeren Konjunkturverläufen. Allerdings ist in vergleichbaren Ländern die Jugendarbeitslosigkeit deutlich höher als die allgemeine Arbeitslosigkeit, während in Deutschland Jugendarbeitslosenquote und allgemeine Arbeitslosenquote in der Regel enger beieinanderliegen. Dass die Probleme Jugendlicher am Arbeitsmarkt in Deutsch-

land, anders als in allen vergleichbaren Ländern, nicht größer sind als die Probleme Erwachsener, dürfte im erheblichen Maße auf den hohen Anteil der Berufsausbildung in den anerkannten Ausbildungsberufen des dualen Systems zurückzuführen sein (Abbildung 4).

Der in Deutschland im internationalen Vergleich geringe Anteil an Hochschulabsolventen muss differenzierter bewertet werden, als dies zuweilen geschieht. Der Anteil der 25- bis 64-Jährigen in Beschäftigungen mit hohen Anforderungen liegt in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt und ist nicht geringer als in den OECD-Ländern mit sehr viel höheren Anteilen an Beschäftigten mit Hochschulabschluss (vgl. Müller 2009). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass in den Ländern mit sehr hohen Akademikerquoten ein vergleichsweise großer Anteil der so Qualifizierten nicht entsprechend beschäftigt wird, während in Deutschland neben Hochschulabsolventen auch Absolventen beruflicher Aus- und Weiterbildung vergleichsweise häufig auf tertiärem Niveau qualifiziert sind und Beschäftigungen mit hohen Anforderungen wahrnehmen.

Auch die vergleichsweise guten Beschäftigungs- und Entwicklungschancen beruflich aus- und weitergebildeter Personen in Deutschland dürften sehr stark auf die oben beschriebenen, das System der dualen Berufsausbildung tragenden Prinzipien Berufs- und Konsensprinzip zurückzuführen sein.

## Konjunkturabhängigkeit von betrieblicher Ausbildung und Zunahme des Übergangssystems

In Deutschland wird die hohe Konjunkturabhängigkeit des betrieblichen Ausbildungsangebotes diskutiert. Die nachlassende Konjunktur und wachsende Schulabgängerzahlen haben bis 2007 zu Ausbildungsplatzmangel und einer hohen Zahl von (zunächst) erfolglosen Ausbildungsplatzbewerbern geführt, die sich ein oder mehrere Jahre um einen betrieblichen Ausbildungsplatz bemüht haben. Der Anteil dieser sogenannten Altbewerber an allen Ausbildungsplatzbewerbern lag in den letzten Jahren stetig bei 40 Prozent (vgl. BIBB-Datenreport 2010, Kap. A 3.1). Folge war eine erhebliche Ausdehnung der Teilnehmer an den Angeboten des sogenannten Übergangssystems, die zum Teil als „Warteschleifen“ charakterisiert werden (Beicht 2009).




Es wäre allerdings verfehlt, wegen der negativen Folgen der Konjunkturabhängigkeit betrieblicher Berufsausbildung die duale Berufsausbildung und die sie tragenden Prinzipien – und damit die oben dargestellten unbestreitbaren Stärken des deutschen Berufsbildungssystems – grundsätzlich infrage zu stellen. Es muss vielmehr nach Lösungen gesucht werden, mit denen in Zeiten knapper betrieblicher Ausbildungsangebote – die auch in Zukunft nicht ausgeschlossen werden können – qualitativ gute und Beschäftigungschancen sichernde alternative Angebote gemacht werden können, die ausbildungsfähige Jugendliche möglichst innerhalb der Regelausbildungszeit zu einem anerkannten Berufsabschluss führen. Hier ist vor allen Dingen an die alternativen Möglichkeiten für eine Ausbildung nach BBiG und Handwerksordnung (HwO) zu denken. Das sind die Programme für betriebsnahe außerbetriebliche Berufsausbildung, die sich in den östlichen Bundesländern im Großen und Ganzen bewährt haben. Das sind auch die seit der BBiG-Reform 2005 gegebenen Möglichkeiten, eine schulische Berufsausbildung nach BBiG oder HwO in Kooperation mit Praktikumsbetrieben anzubieten. Die gesetzliche Regelung, die zurzeit nur bis 2011 gilt, sollte entfristet sowie aktiver und breiter genutzt werden. Eine bedeutsame Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch weiterhin die voll qualifizierende schulische Berufsausbildung nach Landesrecht, die nach Untersuchungen des BIBB ebenso gute Beschäftigungschancen vermittelt wie eine duale Berufsausbildung (vgl. Hall, Schade 2005). Hier kommen vor allem Berufsausbildungsangebote für wachsende Beschäftigungsfelder in Betracht. Das sind z. B. die personennahen Dienstleistungen im Gesundheits- und Sozialwesen, für die es im dualen System kein Ausbildungsangebot gibt, aber z. B. auch schulische Berufsausbildung in naturwissenschaftlich-technischen und kaufmännischen Berufen.

Neben der Konjunkturabhängigkeit wird von Kritikern des dualen Systems auch angeführt, dass eine stark an berufspraktischen Inhalten und praktischem Lernen orientierte Berufsausbildung den komplexen und steigenden Anforderungen der modernen Arbeitswelt nicht mehr gerecht werde. Notwendig sei eine stärker systematisierte und theoretisch fundierte, anspruchsvolle Ausbildung, wie sie etwa in Berufsfachschulen und bei der hochschulischen Bachelorausbildung stattfindet. Die Stichhaltigkeit dieser These, die sich in einer Verdrängung von Absolventen dualer Berufsausbildung aus anspruchsvollen Berufstätigkeiten niederschlagen müsste, lässt sich bisher empirisch nicht belegen. Vielmehr ist infolge modernisierter und neuer Ausbildungsberufe in den letzten Jahren ein Trend hin zu mehr dualer Ausbildung im Dienstleistungsbereich und auch in technischen Berufen zu beobachten (BIBB-Datenreport 2010, Kap. A 5.4).

## Künftige Herausforderungen







Seit vielen Jahren unterstützt das BIBB mit Erläuterungen und Umsetzungshilfen zu Ausbildungsberufen die Praxis

Seit der Existenz des BIBB hat sich gezeigt, dass das System der Berufsbildung in Deutschland sehr wandlungsfähig ist und insbesondere im Beschäftigungssystem allgemeine Anerkennung findet. Es hat sich trotz vielfacher Diskussionen und Angriffe in den letzten vier Jahrzehnten immer wieder modernisiert. Doch es gibt veränderte und neue Herausforderungen, die zeitnah bewältigt werden müssen. Insbesondere sind Strukturfragen im Bereich der Berufsbildung zu klären, die Entwicklungs- und Wandlungsprozesse in Unternehmen und Gesellschaft sowie Veränderungen durch die nationale und europäische Bildungspolitik aufgreifen.

### Veränderung bei der Gestaltung von Berufen

Die Entwicklung und Gestaltung von Berufen in struktureller und inhaltlicher Hinsicht steht auch zukünftig auf der Agenda. Insgesamt hat sich das Berufskonzept, das auf anerkannten Ausbildungsberufen beruht, seit der Einführung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 gewandelt und zugleich seine Flexibilität unter Beweis gestellt. Ein breit qualifizierender Abschluss mit dem Ziel des Erwerbs beruflicher Handlungsfähigkeit, die unterschiedliche Beschäftigungsoptionen eröffnet, bleibt wie bisher Kern der Berufsbildung. Allerdings ergeben sich bei den Strukturfragen künftig andere Akzentuierungen.

### Kompetenzorientierung

Die bisherige Formulierung von Lernzielen steht auf dem Prüfstand. Die Ausbildungsordnungen und Lehrpläne sollen künftig kompetenzorientiert formuliert werden und stärker Lernergebnisse enthalten. Das soll zunächst pilotartig in ausgewählten Ausbildungsberufen im Rahmen von Arbeitsgruppen durch das BIBB auf der Basis von Ergebnissen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes geschehen. Dabei sollte auch geprüft werden, ob die Kompetenzdimensionen, die bisher in den Ordnungsmitteln unterrepräsentiert waren, verstärkt werden, wie z. B. die Selbst- und Sozialkompetenz. Erste Erkenntnisse zu dieser Aufgabe leiten sich u. a. auch ab aus den Erfahrungen mit der Erprobung des DQR.

### Differenzierung und Modularisierung

Die in den letzten zwei Jahrzehnten begonnene stärkere Flexibilisierung und Differenzierung beruhte auf den Anforderungen von Unternehmen, dass sie in heterogenen Branchen und Beschäftigungsbereichen weiterhin ausbildungsfähig sein sollen und interessante und attraktive Ausbildungsmöglichkeiten anbieten können. In der Folge sind neue Strukturkonzepte entwickelt worden, die Wahloptionen innerhalb der Berufe eröffnen. Zusatzqualifikationen sind eine weitere Option, bestehende Berufsbilder zu flexibilisieren. Die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen im Rahmen bestehender Berufsbilder zu entwickeln und zu verordnen, wurde mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 geschaffen. Eine

weitere Differenzierungsmöglichkeit stellt die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen dar, indem bei diesem Konzept ein Ausbildungsberuf auf Basis der Ordnungsmittel modular strukturiert wird.

### Bildung von Berufsgruppen

Zunehmend stärker diskutiert werden Aktivitäten, die – wie schon häufiger in der Geschichte der Berufsbildung – eine Clusterbildung von Ausbildungsberufen fordern, um deren weiterer Zersplitterung Einhalt zu gebieten. Dieser gegenläufige Trend zur Differenzierung und Flexibilisierung von Berufen hat den Anspruch, Ordnungsmittel besser aufeinander zu beziehen. In den letzten Jahren sind zu kleinteilige Berufe entwickelt worden, die in der Praxis bei der Ausbildung Probleme bereiten. Künftig soll daher bei jeder Neuentwicklung geprüft werden, welche Ausbildungsberufe Gemeinsamkeiten aufweisen und mit welchen angrenzenden und vergleichbaren Berufen sich die Bildung einer Berufsgruppe bzw. Berufsfamilie anbietet. Die Bildung von Berufsgruppen kann zum einen zu einer Transparenz und Erleichterung bei der Ausbildung in Betrieb und Berufsschule beitragen, zum anderen aber auch zur Erhöhung der Mobilität am Arbeitsmarkt nach der Ausbildung. Eine Unschärfe einzelner Berufen sollte vermieden werden.

### Internationale Kompetenzen

Angesichts zunehmender Internationalisierung und Globalisierung müssen auch im Rahmen der Berufsbildung internationale Kompetenzen gefördert und vermittelt werden. So hat auch der Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) des BMBF in seinen Leitlinien verschiedene Vorschläge unterbreitet (vgl. IKBB 2007, S. 10), die teilweise auch die Ordnungsarbeit betreffen. In diesem Zusammenhang sollen auch Auslandsaufenthalte durch Verdoppelung und Verlängerung im Rahmen von Ausbildung gefördert werden.

### Stärkere Durchlässigkeit der Berufsausbildung

Das Berufsbildungssystem in Deutschland ist geprägt durch einen Mangel an Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit, bei dem die Anrechnung von bereits absolvierten Qualifikationen oder Teilen von ihnen erschwert wird. Die Berufsbildung muss daher durchlässiger in beide Richtungen werden. Das ist die Voraussetzung, um bisher erworbene Qualifikationen anrechnen zu können. Erste Ansätze müssen weiterentwickelt werden.

Für die Durchlässigkeit nach „unten“ ist eine grundlegende Reform des „Übergangssystems“ notwendig, um den Durchstieg in die Berufsausbildung, insbesondere für die sogenannten Altbewerber, zu verbessern. Dazu müssten sich aber alle Angebote an den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe konsequent orientieren und damit anrechnungs- und anschlussfähig werden. Im bereits erwähnten Programm JOBSTARTER CONNECT wird erprobt, ob und wie mit den vom BIBB entwickelten Ausbildungsbausteinen aus ausgewählten Ausbildungsberufen für ausbildungsfähige Jugendliche ohne Ausbildungsplatz der Übergang in betriebliche Ausbildung verbessert werden kann bzw. in Form von „Ausbildungsketten“ unter Beteiligung von Betrieben, beruflichen Schulen und Bildungsträgern eine vollständige Berufsausbildung mit abschließender Kammerprüfung möglich ist. Für diese Zielgruppe sind die Erfolgsaussichten besonders gut, wenn sich Betriebe an solchen Angeboten beteiligen. Das gilt auch für die jungen Leute, die einer intensiveren Berufsvorbereitung bedürfen. Mittel der Wahl wären hier bundeseinheitliche Standards für konsequent an den anerkannten Ausbildungsberufen orientierte Qualifizierungsbausteine in einer Berufsvorbereitung mit hohen betrieblichen Anteilen.

Für die Durchlässigkeit nach „oben“, insbesondere bezogen auf den Durchstieg von der Berufsbildung zur Hochschulbildung, bedarf es einer stärkeren Kooperation zwischen den beiden Bereichen, um zur Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen zu gelangen. Der erste Schritt, die Schaffung von Transparenz über die Bildungswege hinweg, wurde bereits exemplarisch realisiert: Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen, der als Transparenz- und Übersetzungsinstrument innerhalb des deutschen Bildungssystems dient, soll die Durchlässigkeit – insbesondere zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung – verbessert werden (vgl. dazu den Beitrag Frank, Kremer in diesem Band). Zugleich ist intendiert, das eigene Bildungssystem mit den formalen Qualifikationen auf europäischer Ebene transparent und vergleichbar bezogen auf Kompetenzen und Qualifikationen zu machen (vgl. http://

www.deutscherqualifikationsrahmen.de). Bezugspunkt ist dabei der Europäische Qualifikationsrahmen, der als Übersetzungsinstrument zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedstaaten fungieren soll. Auf diese Weise soll die Mobilität beim Lernen und Arbeiten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern gefördert werden.




## Literatur


Antwort der Bundesregierung im Juni 1974 auf die Kleine Anfrage der SPD- und FDP-Fraktionen im Deutschen BT zur Situation der beruflichen Bildung. BT-Drs. 7/2184

Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995

Baethge, M.; Berbeck, H.: Zukunft der Angestellten, Neue Technologien und berufliche Perspektiven in der Verwaltung. Frankfurt am Main 1986

Beck, U.; Brater, M.; Daheim, H.-J.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg 1980

Beicht, U.: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung, BIBB Report 11/2009

BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010

BIBB: Referenz-Betriebs-System Information Nr. 11: Modernisierung der Ausbildung 5/1098, S. 1. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info11.pdf (Stand März 2010)

BMBF: Berufsbildungsgesetz 1969. Bonn 1996

BMBF: Berufsbildungsgesetz 2005. Bonn, Berlin 2005

Buck, B. u. a.: Medieninnovation und Berufsbildungspraxis. Berlin 1991

Davids, S.: (Hrsg.): Modul für Modul zum Berufsabschluss. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Bielefeld 1998

Frank, I.; Grunwald, J.-G.: „Ausbildungsbausteine“ In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, S. 287–298

Hall, A.; Schade, H.-J.: Welche Ausbildung schützt besser vor Erwerbslosigkeit? Der erste Blick kann täuschen! Absolventen einer dualen Berufsausbildung und Berufsfachschulabsolventen im Vergleich. In: BWP 34 (2005) 2, S. 23–27

IKBB Innovationskreis berufliche Bildung: 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge. Berlin, 16. Juli 2007

Kloas, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld 1997

Müller, N.: Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken im internationalen OECD-Vergleich. In: BWP 38 (2009) 2, S. 42–46

# Qualität in der beruflichen Bildung: breit diskutiert – spät fokussiert

*Margit Ebbinghaus, Thomas G. Gruber, Andreas Krewerth*

Qualität und Qualitätssicherung sind seit nunmehr 40 Jahren Standardthemen in der beruflichen Bildung. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen hat allerdings – trotz des gemeinsamen Ursprungs im Ausbildungsbereich – in Aus- und Weiterbildung deutlich unterschiedliche Verläufe genommen. Erst seit jüngster Zeit gibt es Bestrebungen, die verschiedenen Stränge der Qualitätsdiskussion zusammenzuführen.

## Die Geburtsstunde der Qualitätsdiskussion

Im Zusammenhang mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 forderte der Deutsche Bundestag die Bundesregierung dazu auf, „eine Kommission aus unabhängigen Sachverständigen zu bilden mit dem Auftrag, die Kosten und die Finanzierung der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen zu untersuchen. Hierzu sind die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung vom 28. März 1969 zu berücksichtigen“ (Deutscher Bundestag 1970, S. 4009), welche einen Satz von acht Qualitätskriterien betrieblicher Ausbildung umfassen. Darüber hinaus sollte die Kommission „die finanziellen Konsequenzen verschiedener Reformvorschläge zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung ermitteln“ (ebd.).

Damit ging die Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, auch bekannt als „Edding-Kommission“, an den Start und mit ihr die systematische Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur Berufsbildungsqualität. Vier Jahre später legte die Kommission mit ihrem Abschlussbericht zwei Qualitätsmodelle betrieblicher Ausbildung vor, mit denen sie durch die Differenzierung zwischen Input- und Outputqualität nicht nur zur begrifflichen Präzisierung von Ausbildungsqualität beigetragen, sondern über deren Operationalisierung als mehrdimensionale Konstrukte diese auch erstmals einer differenzierten Messung zugänglich gemacht hat (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974).

Diese Messungen, die die Edding-Kommission in Form von Befragungen betrieblicher Ausbildungsleiter, Ausbildender und Auszubildender vornahm, zeigten im Ergebnis erhebliche Qualitätsunterschiede u. a. zwischen Ausbildungsberufen sowie zwischen Ausbildungsbetrieben unterschiedlicher Größe und Branche (ebd.).

## Qualitätsdiskussion im Ausbildungsbereich: Untersuchungen aus der Perspektive von Betrieben und Auszubildenden

Obwohl die Arbeit der Edding-Kommission große Beachtung fand, folgten ihr nur wenige Studien nach, die sich explizit auf die Qualität betrieblicher Ausbildung beziehen. Diese bauen im Wesentlichen auf den Qualitätsmodellen der Kommission auf, nehmen jedoch weitere Ausdifferenzierungen vor. Auch in Bezug auf das Forschungsinteresse knüpfen sie an die Sachverständigenkommission an, indem sie die von ihr angestoßene Qualitätsbestimmung fortführen und um die Untersuchung der zwischen Input- und Outputqualitäten bestehenden Beziehungen erweitern. Im Unterschied zu der breit angelegten Qualitätsuntersuchung der Edding-Kommission sind die Forschungsdesigns der späteren Studien jedoch auf ausgewählte Berufsgruppen (Münch et al. 1981; Damm-Rüger et al., 1988; Jungkunz 1995) oder Einzelberufe (Kienzler/Winz 2002) begrenzt.







Trotz gewisser Unterschiede im Forschungsansatz betrachteten die erwähnten Studien Ausbildungsqualität primär aus betrieblicher Perspektive. Vor allem seit Ende

der 1980er-Jahre ergänzte das BIBB diese Herangehensweise an Qualitätsfragen dadurch, dass verstärkt auch die Wahrnehmungen und Bewertungen von Auszubildenden erhoben wurden. Hierbei wurde die spezifische Ausrichtung der Forschungsprojekte auch von den bildungspolitischen Forderungen und gesellschaftlichen Entwicklungen der jeweiligen Zeit bestimmt.

So wurde beispielsweise seit Ende der 1980er-Jahre zunehmend Handlungsorientierung in der Berufsausbildung gefordert und bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen berücksichtigt. Inwiefern die gewünschte selbstständige und verantwortungsvolle Arbeitsweise tatsächlich Eingang in die Ausbildungspraxis fand, untersuchte das BIBB einige Jahre später im Forschungsprojekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ (Hecker 1998).

Seit Anfang der 1990er-Jahre spitzte sich die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu, sodass zunehmend außerbetriebliche Ausbildungsplätze für marktbenachteiligte Jugendliche finanziert wurden, in Ostdeutschland ab 1993 v.a. im Rahmen der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost. Das BIBB führte zu diesen Programmen zwei Evaluationen durch und ließ dabei im Jahr 2004 auch Auszubildende die Qualität ihrer Ausbildung bewerten (Beicht/Berger 2006). Im Rückblick fällt auf, dass die hier exemplarisch ausgewählten Forschungsprojekte des BIBB zur Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden zwar nicht immer das heutige „Qualitätsvokabular“ verwendeten, wohl aber Themen aufgriffen, die auch in der aktuellen Qualitätsdiskussion eine wichtige Bedeutung besitzen.

### Qualitätsdiskussion im Weiterbildungsbereich: von der Angebots- zur Nachfrageorientierung

Während für die rund 350 dualen Ausbildungsberufe in Deutschland verbindliche Mindestanforderungen für die Betriebe und Berufsschulen bezogen auf die Ausbildungsqualität vorliegen, ist das Weiterbildungsgeschehen bis heute deutlich weniger reglementiert. Zwar geben das BBiG und die HwO die Möglichkeit, bundeseinheitliche Fortbildungsordnungen bzw. Fortbildungsprüfungsregelungen der Kammern zu erlassen. Diese Fortbildungen stellen jedoch nur eine Minderheit angesichts der Vielfalt übriger Weiterbildungen dar, die mit unterschiedlichsten Inhalten – allgemeine, berufliche, politische, wissenschaftliche Weiterbildung – in verschiedensten Lernformen – Präsenzkurse, Fernunterricht, E-Learning, arbeitsintegriertes Lernen – durchgeführt werden. So verzeichnete das InfoWeb Weiterbildung (www.iwwb.de) – eine durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützte Metasuchmaschine für Weiterbildungsdatenbanken – im Herbst 2009 über 1.000.000 Weiterbildungsangebote. Organisiert wird die Weiterbildung in Deutschland von mindestens 17.000 Weiterbildungsanbietern, zu denen private Anbieter, öffentliche Einrichtungen und Institutionen gesellschaftlicher Großgruppen gehören (Feller/Krewerth/Schade 2009). Angesichts dieser inhaltlichen und institutionellen Vielfalt, mit der Weiterbildungsinteressierte konfrontiert sind, wurden in der Vergangenheit verschiedene Vorstöße unternommen, um die Weiterbildungsqualität in den unterschiedlichen Segmenten der Weiterbildungslandschaft zu sichern und zu verbessern. Hierbei spielten Forschungs- und Beratungstätigkeiten des BIBB an verschiedenen Stellen eine Rolle (Krekel 2001; Krekel/Balli 2006).

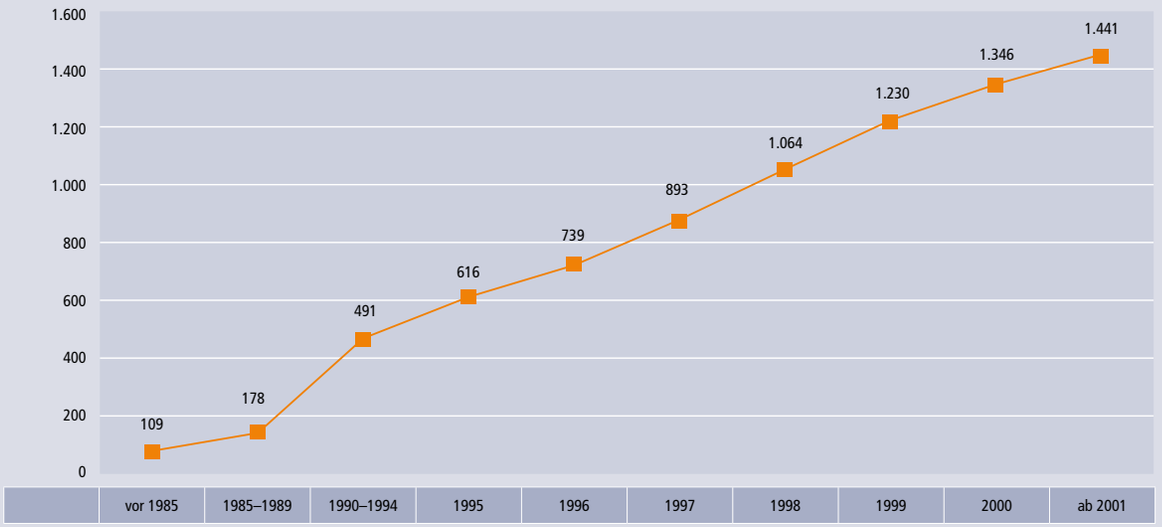





Eine Triebfeder für die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung stellen die Entwicklungen bei den durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderten Weiterbildungen dar (Sauter 2003). Um Erwerbstätige zur Weiterbildung anzuregen, wurde im Jahr 1969 das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) verabschiedet. Hierbei wandten die für die Förderung zuständigen Arbeitsämter erstmals 1976 das „Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen“ an, das vom BIBB vor dem Hintergrund des Qualitätsmodells der „Edding-Kommission“ entwickelt worden war und vor allem auf die Überprüfung von Inputgrößen wie Dauer, Unterrichtsmethode und Qualifikation der Lehrkräfte abzielte. Dies war die Geburtsstunde der kriteriengeleiteten Überprüfung von auf dem Weiterbildungsmarkt angebotenen Leistungen.

Der Weiterbildungsboom und die damit einhergehenden Qualitätsprobleme nach der Wiedervereinigung

**Abbildung 1: Qualitätssicherung bei Weiterbildungsanbietern – Beginn der Aktivitäten**




Quelle: BIBB CATI-Befragung 2002

führten dazu, dass – wiederum mit der Unterstützung durch das BIBB – 1997 der „Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung“ durch die BA eingeführt wurde. Nun mussten die beauftragten Weiterbildungsanbieter im Sinne einer stärkeren Outputorientierung auch den Erfolg ihrer Arbeit evaluieren, was zur Weiterentwicklung der trägerinternen Qualitätssicherung beitragen sollte. Obwohl die BA die Anbieter nicht dazu verpflichtete, ihre Qualitätssicherungssysteme extern zertifizieren zu lassen (z. B. nach der ISO 9001 oder einem anderen System), konnte Ende der 1990er-Jahre eine erste Zertifizierungswelle von trägerinternen Qualitätssicherungssystemen beobachtet werden. Erste empirische Daten zur Verbreitung qualitätssichernder Instrumente bei Weiterbildungsanbietern lieferte das BIBB-Forschungsprojekt „Stand und Perspektiven der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementverfahren bei Weiterbildungsanbietern“ (vgl. Abb. 1 und Balli/Krekel/Sauter 2004).



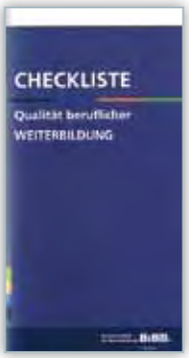
Im Jahr 1998 wurde das AFG schließlich in das Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III) überführt, wobei im Rahmen der sogenannten Hartz-Reformen zahlreiche Veränderungen auch in Bezug auf die Qualitätssicherungspraxis der Arbeitsagenturen vorgenommen wurden. So muss seit 2003 jeder Weiterbildungsanbieter, der die neu eingeführten Bildungsgutscheine der Agenturen für Arbeit einlösen will, „ein System zur Sicherung der Qualität“ vorweisen (§ 84 SGB III sowie nähere Regelungen in der „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung“ (AZWV)). Angesichts dieser Regelung nimmt die Verbreitung von Qualitätssicherungssystemen in der Weiterbildungslandschaft weiter zu, was – sofern die Systeme nicht nur auf dem Papier dokumentiert, sondern tatsächlich in den Organisationen gelebt werden – zu einer stärkeren Professionalisierung der Weiterbildungsarbeit beitragen kann.

Auf die Qualitätssicherung im Bereich des Fernunterrichts zielt das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) ab, das bereits 1977 verabschiedet wurde und bundeseinheitliche Zulassungsvoraussetzungen für Fernlehrgänge definiert. Zuständig für die Zulassung ist die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU), die insbesondere die vertraglichen Grundlagen und die Eignung des Lehrgangskonzepts zur Erreichung des angegebenen Lehrgangsziels überprüft. Alle zugelassenen Fernlehrgänge werden jährlich von der ZFU in Zusammenarbeit mit dem BIBB im „Ratgeber für Fernunterricht“ veröffentlicht, mit dem Bildungsinteressierte leicht einen Über-



blick über alle Angebote gewinnen können (www.zfu.de). Das BIBB befasste sich in den vergangenen Jahrzehnten auch im Rahmen verschiedener Projekte kontinuierlich mit wesentlichen Fragestellungen des Fernunterrichts. So wurde beispielsweise im Jahr 2004 zusammen mit der ZFU ein Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen entwickelt. Dieser ist zugleich eine konzeptionelle Hilfe für Fernunterrichtsanbieter bei der Neuentwicklung von Fernlehrgängen.




Die vorgestellten Qualitätssicherungsansätze versuchen Weiterbildungsqualität v. a. zu fördern, indem den Anbietern Verpflichtungen auferlegt und deren Einhaltung überprüft wird. Diese anbieterorientierte Qualitätssicherung wird seit Anfang der 1990er-Jahre vermehrt durch eine nachfrageorientierte Qualitätssicherung ergänzt: Bildungsinteressierte sollen für mögliche Qualitätsmerkmale von Weiterbildungen sensibilisiert werden und leichter Informationen über Weiterbildungsanbieter und deren Kurse beziehen können (z. B. über im Internet verfügbare Weiterbildungsdatenbanken). Dies soll sie in die Lage versetzen, selbstständig Angebote auszuwählen, die ihren individuellen Qualitätsansprüchen gerecht werden. Mit dieser Stoßrichtung veröffentlichte das BIBB erstmals 1991 die „Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung", die zuletzt 2008 aktualisiert wurde (www.bibb.de/checkliste). Auch an der Evaluation der nachfrageorientierten Weiterbildungstests, die seit dem Jahr 2002 von der Stiftung Warentest regelmäßig durchgeführt werden, war das BIBB mit seiner Weiterbildungsanbieterumfrage wbmonitor beteiligt (Krewerth/Kuwan 2006).

### Novellierung des Berufsbildungsgesetzes: ein neuer Startschuss für die Qualitätsdiskussion

Die Ausführungen haben gezeigt, dass seit der Qualitätsuntersuchung der Edding-Kommission die Aus- und Weiterbildungsqualität in verschiedensten Zusammenhängen erforscht und insbesondere in der Weiterbildung auch zunehmend Qualitätssicherungsinstrumente etabliert wurden. Die öffentliche Aufmerksamkeit für die Thematik, die die Arbeit der Edding-Kommission erzielt hatte, wurde allerdings nicht mehr erreicht. Bezogen auf den Ausbildungsbereich wurde das Thema, insbesondere bedingt durch den in den 1990er-Jahren einsetzenden Lehrstellenmangel, stark in den Hintergrund gedrängt. Erst mit der Reform des BBiG im Jahr 2005 wurde das Interesse an Qualitätsfragen wieder zu neuem Leben erweckt. Hierzu trägt aktuell auch die Wiedereinsetzung der überarbeiteten Ausbildereignungsverordnung (AEVO) zum 1. August 2009 bei, die 2003 mit dem Ziel ausgesetzt worden war, neue Betriebe für die Ausbildung zu gewinnen. Die Evaluation der Aussetzung durch das BIBB belegte allerdings, dass der Zuwachs geringer als erwartet ausfiel und gleichzeitig bestimmte Aspekte der Ausbildungsqualität leiden, wenn in den Betrieben kein AEVO-qualifiziertes Personal tätig ist (Ulmer/Jablonka 2007).






Die aktuelle Qualitätsdiskussion unterscheidet sich allerdings in wesentlichen Punkten von der bisherigen: Zum einen soll nun auch im Ausbildungsbereich nicht nur eine Messung der Ausbildungsqualität geleistet werden, sondern sollen Qualitätssicherungsinstrumente entwickelt und etabliert werden (Deutscher Bundestag 2005; Scheib et al. 2007). Zum anderen ist an die Stelle der bislang vorherrschenden inputorientierten eine stärker outputorientierte Herangehensweise an Qualitätsfragen getreten (Kurz 2005). Das BIBB greift diese Neuausrichtung u. a. in zwei Forschungsprojekten auf, die zugleich an die bestehende Forschungstradition – die Untersuchung von Ausbildungsqualität aus Sicht von Betrieben sowie aus Sicht von Auszubildenden – anknüpfen.

### BIBB-Forschungsprojekt „Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung"

Für die Erforschung der Qualitätsthematik aus betrieblicher Perspektive ist vor allem die Frage von Interesse, inwieweit sich die aktuelle Verschiebung von einer input- zu einer outputorientierten Qualitätssteuerung auf die Gestaltung und Durchführung des betrieblichen Ausbildungsgeschehens (Input- und Prozessqualität) auswirkt.

Als erster Zugang, Antworten auf diese Fragestellung zu finden, wurde Ende 2008 eine Befragung ausbildender Betriebe des sekundären, tertiären und öffentlichen Sektors durchgeführt, die zu einer Nettostichprobe von rund 1.360 auswertbaren Fällen führte (Ebbinghaus 2009). Gegenstand der Befragung waren u. a. die Qualitätsansprüche, die Ausbildungsbetriebe selbst an die Ergebnisse (Output) der betrieblichen Ausbildung stellen, das Ausmaß, zu dem sie diese Zielansprüche als erreicht ansehen, sowie Angaben zu verschiedenen Merkmalen der im Betrieb realisierten Ausbildungsgestaltung und -durchführung. Die Ermittlung der Ansprüche an Outputqualität erfolgte dabei anhand eines aus bestehenden Konzepten abgeleiteten und durch empirische Überprüfung weiterentwickelten Modells, das zwischen vier Dimensionen von Outputqualität betrieblicher Ausbildung differenziert (vgl. Übersicht).



**Dimensionen von Outputqualität betrieblicher Ausbildung***

Betriebsbezogene Ergebnisse – umfassen aus einzelbetrieblichen Interessen erwachsende Ansprüche an durch Ausbildung zu erzielende Resultate.

Berufsleistungsbezogene Ergebnisse – umfassen betriebsübergreifende Ansprüche an die aktuelle berufliche Leistungsfähigkeit sowie an die Motivation und Bereitschaft, diese aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln.

Arbeitsweltbezogene Ergebnisse – umfassen Ansprüche an das in Arbeitskontexten gezeigte Verhalten und Auftreten.

Lebensweltbezogene Ergebnisse – umfassen Ansprüche an die individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Sozialisation sowie Integration durch Ausbildung.

*Vgl. hierzu: Ebbinghaus, M.: Empirische Modellierung von Outputqualität betrieblicher Ausbildung. ZBW 105 (2009) 1, S. 33–52

Die bisherigen Analysen lassen vier Gruppen von Betrieben mit unterschiedlichen Anspruchsprofilen an betriebliche Outputqualität erkennen, von denen sich jeweils zwei spiegelbildlich zueinander verhalten. Zum einen lassen sich Betriebe mit überdurchschnittlich hohen Ansprüchen in Bezug auf alle vier Ergebnisdimensionen Betrieben mit durchgängig unterdurchschnittlichen Ansprüchen an Outputqualität gegenüberstellen. Zum anderen gibt es zwei Gruppen, die in Bezug auf die betriebs- und die lebensweltbezogenen Ergebnisse ähnliche, dem Durchschnitt entsprechende Anforderungen formulieren, sich jedoch darin unterscheiden, dass sie an die berufsleistungs- sowie die arbeitsweltbezogene Ergebnisdimension entweder überdurchschnittlich hohe oder unterdurchschnittlich niedrige Ansprüche stellen.

Zwar lassen sich Auswirkungen des formulierten Anspruchsniveaus auf die Gestaltung und Durchführung des Ausbildungsgeschehens nachweisen, insgesamt sind die Effekte jedoch von eher geringer Stärke. Das spricht dafür, dass ein Übergang zur outputorientierten Qualitätssteuerung in der betrieblichen Ausbildungspraxis tendenziell erkennbar, bislang aber keinesfalls vollzogen ist und dass neben den angestrebten Ergebnissen noch eine Reihe weiterer Faktoren auf die Gestaltung des Ausbildungsgeschehens einwirken dürften, deren Wirkungsweisen noch genauerer Analysen bedürfen.

### BIBB-Forschungsprojekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden"

Die Erforschung der Perspektive der Auszubildenden auf die Ausbildungsqualität gewinnt im Zusammenhang mit dem bereits zu beobachtenden demografisch bedingten Rückgang der Schulabsolventen an Bedeutung (Ulmer, Ulrich 2008). Denn nur Betriebe, die im Ruf stehen, eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu bieten, werden sich im Wettbewerb um Jugendliche behaupten können. Vor diesem Hintergrund wurden im Jahr 2008 rund 6.000 Auszubildende aus 15 Ausbildungsberufen dazu befragt, welche Qualitätsansprüche sie an ihre Ausbildung stellen und inwiefern sie diese in ihren Betrieben und Berufsschulen erfüllt sehen (Beicht et al. 2009). Dabei wurden zum Teil Fragen gestellt, die bereits bei der groß angelegten Auszubildenden-Befragung des BIBB in den 1990er-Jahren angewandt worden waren (Hecker 1998). Dadurch ist es möglich, langfristige Entwicklungstrends bezogen auf die Ausbildungsbedingungen zu erkennen.

Erste Auswertungen zeigen, dass aus der Perspektive der Auszubildenden auch heute noch die Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland beträchtlich variiert (vgl. Abb. 2). Gefragt zu den Ausbildungsbedingungen in den Betrieben beurteilen die Auszubildenden

vor allem die Eignung und das Verhalten der Ausbilder und Ausbilderinnen sowie die materiellen Bedingungen (z. B. Ausstattung der Arbeitsplätze) positiv. Die größten Schwierigkeiten innerhalb der Betriebe sehen die Auszubildenden bei der Ausbildungsorganisation: Relativ selten werde der Ausbildungsverlauf genau geplant und eingehalten, und regelmäßige „Feedback"-Gespräche darüber, wie Auszubildende mit der Ausbildung zurechtkommen, finden nur in wenigen Betrieben statt.

Die Berufsschulen punkten aus Sicht der Auszubildenden vor allem mit einem guten Klassenklima. Problematisch schätzen sie allerdings die materiellen Bedingungen an den Schulen ein. Oftmals würden Werkzeuge und technische Ausstattungen genutzt, die nicht auf dem neuesten Stand seien – die Betriebe schneiden hier besser ab. Auch kommt das Lehrpersonal in den Berufsschulen im Hinblick auf seine fachlichen Qualifikationen sowie seine Fähigkeit, Lerninhalte verständlich zu erklären, nach Meinung der Auszubildenden nicht an die von betrieblichen Ausbildern und Ausbilderinnen heran. Am ungünstigsten schneidet von allen untersuchten Qualitätsbereichen bei den Auszubildenden aber die Kooperation der Lernorte Betrieb und Berufsschule ab.

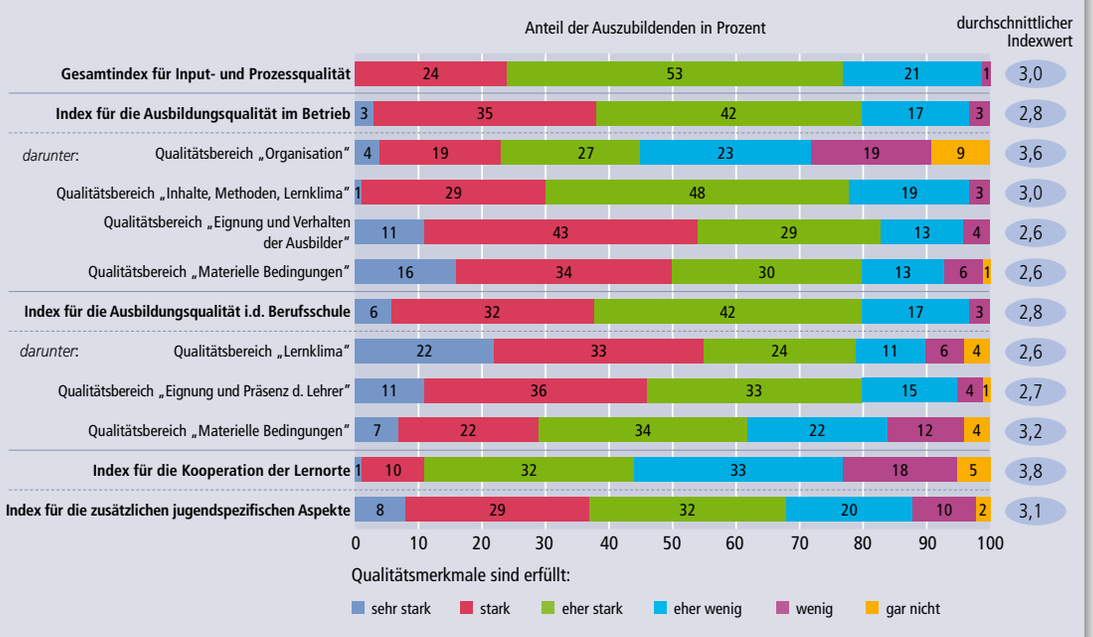
Insgesamt zeigt sich in den Antworten der Auszubildenden ein buntes Bild der aktuellen Ausbildungsqualität in Deutschland mit unterschiedlichen Licht- und Schattenflecken in den einzelnen Berufen und Qualitätsbereichen. Einseitige Klischeevorstellungen über durchgängig günstige oder ungünstige Ausbildungsbedingungen in einzelnen Berufen werden somit nicht bestätigt. Stattdessen zeigt sich auch hier, dass „Ausbildungsqualität" ein äußerst komplexes Konstrukt ist, das differenziert untersucht und beurteilt werden muss.

## Bestrebungen um Transparenz und Transfer von Qualitätsansätzen – DEQA-VET

In den nunmehr vier Jahrzehnten, während derer Qualitätsfragen ein fester Bestandteil in der Berufsbildung sind, wurden – wie zuvor ausgeführt – verschiedene Anläufe unternommen, Qualität beruflicher Aus- und Weiterbildung begrifflich zu präzisieren sowie über Modellbildung einer Operationalisierung, Beschreibung und Messung zugänglich zu machen. Ferner wurden zahlreiche Instrumente, Verfahren und Systeme zur Sicherung und fortlaufenden Verbesserung der Aus- und Weiterbildungsqualität entwickelt. Die meisten dieser Arbeiten erfolgten weitgehend unabhängig voneinander, mit der Konsequenz, dass es a) bislang kein gemeinsames Qualitätsverständnis und b) nur unzureichende Transparenz über die Vielfalt vorhandener Konzepte, deren Spezifika und Gemeinsamkeiten gibt.

Vor diesem Hintergrund und in einer Zeit, in der die Qualität beruflicher Bildung auf nationaler wie internationaler Ebene zusehends an Bedeutung gewinnt, zugleich die für Bildung zur Verfügung stehenden Ressourcen aber begrenzt sind, hat das BMBF im August 2008 das BIBB mit der Errichtung einer nationalen Referenzstelle für Quali-

**Abbildung 2: Ausbildungsqualität in Betrieben und Berufsschulen aus Sicht von Auszubildenden**




Quelle: BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" 2008

tätssicherung in der beruflichen Bildung in Deutschland (DEQA-VET) beauftragt. Aufgaben der nationalen Referenzstelle DEQA-VET sind nach dem Arbeitsprogramm des European Network for Quality Assurance in Vocational and Educational Training (ENQA-VET Workprogramme 2008/2009) vor allem

- die gegenseitige Information der nationalen Stakeholder und des europäischen Netzwerks ENQA-VET über jeweilige Aktivitäten in der Qualitätssicherung und -entwicklung;
- die Unterstützung der Umsetzung des Arbeitsprogramms von ENQA-VET u. a. durch Teilnahme an und Durchführung von Peer-Learning-Visits;
- die Erarbeitung von konkreten Maßnahmen zur Unterstützung der Qualitätssicherung und -entwicklung;
- die Förderung des Bewusstseins für die Vorteile der Anwendung der Prinzipien, Methoden und Werkzeuge der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung.

DEQA-VET
Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung

*DEQA-VET steht für German (Reference Point for) Quality Assurance in Vocational Education and Training – die deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung.*
*Sie ist ein Netzwerkknoten im europäischen Netzwerk des European Network for Quality Assurance in Vocational and Educational Training (ENQA-VET)*

ENQA-VET wurde 2005 von den EU-Mitgliedstaaten infolge der 2002 in Kopenhagen durchgeführten Konferenz der Generaldirektion „Bildung und Kultur" der Europäischen Kommission gegründet. Diese Konferenz mündete in einer Erklärung, mit der sich die für die Berufsbildung zuständigen Minister der EU auf eine verstärkte Zusammenarbeit in Fragen der Transparenz, Anerkennung und Qualität der Berufsbildung verständigten (Europäische Kommission 2002). Damit wurde der sogenannte Kopenhagen-Prozess angestoßen, der darauf abzielt, EU-Bürger im Sinne des lebenslangen Lernens zur Nutzung des breiten Angebots an Berufsbildungsmöglichkeiten zu ermutigen, das zum Beispiel an Schulen, im Hochschulbereich, am Arbeitsplatz oder durch Privatkurse zugänglich ist. So soll ein Rahmen geschaffen werden, der es ermöglicht, zu verschiedenen Zeitpunkten sowohl in formalen als auch in nicht formalen Lernumgebungen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen aufzubauen (Lorig/Kissling 2006).

2009 gehörten dem Netzwerk ENQA-VET 23 Mitglieds- und Beitrittsstaaten Europas an, von denen bislang 19 – darunter auch Deutschland – nationale Referenzstellen für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung eingerichtet haben. Mitte August 2009 ist die deutsche Referenzstelle mit ihrer Website www.deqa-vet.de online gegangen.

Am 22. September 2009 hat die Referenzstelle ihre erste Tagung zum Thema „Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung in Deutschland" im BIBB in Bonn durchgeführt. Ziel dieser Veranstaltung war es, die Arbeit der Referenzstelle darzustellen sowie auch die zukünftigen Zielgruppen der Arbeit zu identifizieren und anzusprechen. So breit der thematische Bogen (Qualitätssicherung in der beruflichen Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung) des Arbeitsgebietes DEQA-VET gespannt ist, so vielzählig und vielfältig sind die Interessenten an den Ergebnissen dieser Arbeit. Neben den nationalen Stakeholdern, die auch als Mitglieder in der nationalen Begleitgruppe DEQA-VET beratend zur Seite stehen, waren es die Berufsschulen, die Länder sowie Weiterbildungsanbieter (siehe www.deqa-vet.de: Tagungsdokumentation), die mit Interesse auch die Ausstellung im Rahmen der Auftaktveranstaltung nicht nur zur Information, sondern auch zur Netzwerkbildung über Bildungssegmentgrenzen hinweg genutzt haben.

Vom Europäischen Parlament und Rat ist vorgesehen, den nationalen Referenzstellen im Zusammenhang mit der Umsetzung der aktuellen Empfehlung zur Entwicklung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training – EQARF[1]) eine neue Aufgabe zu übertragen (Europäisches Parlament und Rat 2009; Küssner 2009). Sie sollen für die Europäische Kommission zu einem zentralen Ansprechpartner in den jeweiligen Mitgliedstaaten in Hinsicht auf den Fortschritt der Implementierung des EQARF werden. Hierbei sollen

1 Der EQARF stellt eine Weiterentwicklung des gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmens (Common Quality Assurance Framework – CQAF) dar.




aus Sicht der Kommission die nationalen Gegebenheiten und auch Unterschiedlichkeiten berücksichtigt und nicht eliminiert werden. DEQA-VET ist, das zeigte auch die Auftaktveranstaltung mit ihrer Website als Dokumentationsinstrument, auf die ab 2010 erweiterte Rolle der nationalen Referenzstelle vorbereitet, insbesondere auch, weil gerade im BIBB die Zusammenarbeit der relevanten Stakeholder und der an der beruflichen Bildung Beteiligten seit seiner Gründung institutionalisiert und gute wie bewährte Praxis ist.

Die Entwicklung von Qualitätssicherungsansätzen muss europäisch anschlussfähig sein. Hierzu bietet die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des EQARF eine wichtige Orientierung. Den Mitgliedstaaten wird empfohlen, auf der Grundlage ausgewählter Indikatoren die Qualität ihrer Berufsbildungssysteme kontinuierlich zu prüfen und in einem „Qualitätssicherungszyklus“ fortlaufend weiterzuentwickeln. Das heißt, es sollten Verfahren bevorzugt werden, die dem „Qualitätssicherungszyklus“ von EQARF entsprechen; nicht im Sinne einer „Einheitslösung“, aber im Sinne eines Modells und eines Standards für Verfahren kontinuierlicher Qualitätsverbesserung. Ferner heißt dies, dass die Kompetenzorientierung, die Kompetenzdimensionen und die Deskriptoren sowie Niveaustufen des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens sich in der Definition von Qualitätszielen und Qualitätskriterien widerspiegeln sollten. Das zeigt: Es wird zunehmend wichtig, Qualität und Qualitätsentwicklung auch auf der Systemebene verlässlich und international vergleichbar zu dokumentieren. Dies ist Voraussetzung für gegenseitiges Vertrauen bei der Anwendung der Qualifikationsrahmen. Unter diesem Gesichtspunkt sollten in den nächsten Jahren ausgehend von EQARF europäische Qualitätsindikatoren entwickelt und erprobt werden, die europäische Vergleiche erlauben, nationale Besonderheiten berücksichtigen und die Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung fördern und steuern können.

## Literatur


Balli, C.; Krekel, E. M.; Sauter, E.: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld 2004

Beicht, U. u. a.: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB Report 9/2009. Verfügbar unter: www.bibb.de/bibbreport

Beicht, U.; Berger, K.: Ausbildungsplatzprogramm Ost im Urteil der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. In: BWP 35 (2006) 3, S. 21–24





Damm-Rüger, S.; Degen, U., Grünewald, U.: Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Berlin 1988

Deutscher Bundestag: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (17. Ausschuss). BT-Drs. 15/4752 vom 26.01.05

Ebbinghaus, M.: Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe. BIBB (Hrsg.): Wiss. Diskussionspapiere. Bonn 2009

Europäisches Parlament: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus-und Weiterbildung. Verfügbar unter: http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/08/st03/st03746-re01.de08.pdf

Europäische Kommission: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, convened in Copenhagen 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. „The Copenhagen Declaration" Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf

ENQA-VET: Workprogramme 2008/2009. Verfügbar unter: http://www.deqa-vet.de/de/509.ph

Feller, G.; Krewerth, A.; Schade, H.-J: Klima, Marktstrukturen und Handlungsfelder in der Weiterbildung. wbmonitor schafft neue Basis für wissenschaftliche Anbieterforschung. In: Handbuch der Aus- und Weiterbildung, 199. Erg.-Lfg., August 2009, S. 1–19

Hecker, U. u. a.: Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Bonn 1998. Verfügbar unter: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_14001.pdf

Jungkunz, D.: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim 1995

Kienzler, G.; Winz, Ch.: Ausbildungsqualität bei Bankkaufleuten. Sternfels 2002

Krekel, E. M. u a.: Controlling in der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich. Bielefeld 2001

Krekel, E. M.; Balli, Ch.: Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung": Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Wiss. Diskussionspapiere. Bonn 2006, S. 13–30

Krewerth, A.; Kuwan, H.: Weiterbildungsanbieter im „Qualitätslabyrinth". Zur Situation der Anbieter und den Wirkungen von Weiterbildungstests. In: BWP 35 (2006) 6, S. 28–33

Küßner, K.: Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland. In: BWP 38 (2009) 5, S. 5–8

Kurz, S.: Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 427–434

Loring, B.; Kissling, H.- J.: Qualitätssicherung durch Transparenz von Lernergebnissen und Bildungsabschlüssen – Europäische Verfahrensvorschläge und Instrumente. In: Arbeitsgruppe: „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung": Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Wiss. Diskussionspapiere. Bonn 2006, S. 129–151

Lorig, B.; Schreiber, D.: Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. In: BWP 36 (2007) 6, S. 5–9

Münch, J. u. a.: Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin 1981

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Bielefeld 1974

Sauter, E: Strukturwandel der Weiterbildung durch die Hintertür der „Hartz-Reform"? In: Sauter, E. (Hrsg.): Strukturen und Interessen. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem. Bielefeld 2003, S. 15–23

Scheib, T. u. a.: Ergebnisbericht Teil I: „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung". Expertise im Auftrag des BMBF. Bremen 2007

Ulmer, P.; Jablonka, P.: Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. BIBB-Report 3/2007. Verfügbar unter: http://www.bibb.de/de/32006.htm

Ulmer, P.; Ulrich, J. G. (Hrsg.): Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses. Bonn 2008. Verfügbar unter: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_106_demografischer_wandel_und_seine_folgen.pdf

Verhandlungen des Deutschen Bundestages. Stenografische Berichte, Band 74, S. 4009. 72. Sitzung vom 14. Oktober 1970.

# Von der Ausbilder-Eignungsverordnung bis zum Berufspädagogen

## Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972

*Anke Bahl, Ulrich Blötz, Philipp Ulmer*

Die berufspädagogische Befähigung der Ausbilderinnen und Ausbilder in den Betrieben ist ein zentraler Arbeitsschwerpunkt des BIBB. Seit seiner Gründung hat es sich in verschiedenen Entwicklungs- und Forschungsprojekten mit der Situation des Personals in der Ausbildung befasst. Der folgende Beitrag greift einige wesentliche Entwicklungsschritte der pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder seit 1972 auf. Dabei wird sowohl der Blick auf die vergangenen Jahrzehnte gerichtet als auch ein Ausblick auf die zukünftigen Herausforderungen des Bildungspersonals gegeben.

### Die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO): Entwicklung und Rezeption

Mit der auf der Grundlage des § 21 Berufsbildungsgesetz (BBiG 1969) erlassenen Ausbilder-Eignungsverordnung für die gewerbliche Wirtschaft am 28. April 1972 erfolgte die erste bundesweite gesetzliche Basis für die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In den folgenden Jahren wurden Verordnungen für weitere Ausbildungsbereiche erlassen, im Handwerk wurde die Meisterprüfungsordnung inhaltlich an die Anforderungen der AEVO angepasst.[1]




Vor 1972 waren die Ausbilderinnen und Ausbilder je nach Betrieb und Branche hinsichtlich ihrer pädagogischen Qualifizierung vielfach sich selbst überlassen. Zwar waren pädagogische Themen im Handwerk bereits Bestandteil der Meisterprüfungen, und es gab verschiedene Ansätze und Impulse zur Ausbilderförderung; Lehrgänge und Seminare zur Vorbereitung auf die Ausbildertätigkeit wurden jedoch meist nur in größeren Betrieben oder in Bildungseinrichtungen der Arbeitgeber und der Gewerkschaften angeboten (Pätzold 1997, S. 46 ff.). Das BBiG und die AEVO markierten insofern einen bedeutenden Einschnitt: Mit ihnen wurde eine Entwicklung eingeleitet, die zur „Institutionalisierung und zu einer relativen Einheitlichkeit der berufs- und arbeitspädagogischen Ausbilderqualifizierung führte“ (ebenda, S. 63).

Im Berufsbildungsgesetz wurde nun festgelegt, dass nur ausbilden darf, wer die persönliche und fachliche Eignung dafür besitzt (§ 20, BBiG 1969). Die fachliche Eignung umfasste zum einen die für den jeweiligen Beruf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, zum anderen die erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse.[2] Letztere mussten in vier Sachgebieten erworben und in einer Eignungsprüfung nachgewiesen werden.

1 Bis heute gibt es allerdings noch keine Regelung der Ausbilderqualifizierung in den freien Berufen.

2 In der novellierten Fassung des BBiG von 2005 wurden die Anforderungen an die fachliche Eignung erweitert. So heißt es im neuen § 30 Abs. 1: „Fachlich geeignet ist, wer die beruflichen sowie die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlich sind.“

**AEVO von 1972 auf der Grundlage § 21 BBiG 1969**

*Vier Sachgebiete*

1. Grundfragen der Berufsbildung
2. Planung und Durchführung der Ausbildung
3. Der Jugendliche in der Ausbildung
4. Rechtsgrundlagen

Als Ergänzung zur AEVO beschloss der damalige Bundesausschuss für Berufsbildung am 28. März 1972 einen Rahmenstoffplan, der die Sachgebiete konkretisierte. In der Empfehlung hieß es: „Der Rahmenstoffplan beschränkt sich auf die Inhalte der Rechtsverordnungen und umfasst nur diejenigen pädagogischen Kenntnisse, die heute als Mindestvoraussetzung von Ausbildenden und Ausbildern gefordert werden müssen“[3]. Die Empfehlung besaß keinen Verordnungscharakter, sondern sollte lediglich eine inhaltliche Orientierung bieten.

### Erste Novellierung der AEVO (1998/99)

Nachdem das hierzu entwickelte Curriculum über viele Jahre Bestand hatte, änderte sich dies Ende der 1980er-Jahre. Die Ansprüche einer erweiterten Qualifizierung sowie die Frage nach den Möglichkeiten einer Förderung der Grundqualifikationen kompetenten Handelns verbunden mit der Rezeption neuerer betriebs- und personalwirtschaftlicher Konzepte führten zum Ansatz einer




„handlungsorientierten Berufsbildung“. Die „Fähigkeit zu selbstständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren“ wurde mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe 1987 zur neuen Leitlinie in der beruflichen Ausbildung und stellte neue Anforderungen an das Ausbildungspersonal. Dies veranlasste 1992 den Hauptausschuss des BIBB dazu, eine Überarbeitung des Rahmenstoffplans auf den Weg zu bringen. Das BIBB wurde außerdem beauftragt, die Erprobung des neuen Rahmenstoffplans wissenschaftlich zu begleiten. In Zusammenarbeit mit Sachverständigen der Sozialpartner entwickelte das BIBB daraufhin ein zeitgemäßes Lehrgangskonzept.

Zentrales Qualifizierungsziel des neuen Konzeptes war die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit der Ausbilder/-innen. Der Lehrgang zur Vorbereitung auf die Eignungsprüfung sollte in Zukunft entlang typischer Aufgabenschwerpunkte im Praxisalltag aufgebaut werden. Die bisherige Sachgebietsstruktur des Lehrgangs wurde aufgegeben und durch sieben Handlungsfelder ersetzt. Alle Handlungsfelder zusammen bildeten das Tätigkeitsspektrum des ausbildenden Personals ab.

**Rahmenstoffplan der novellierten AEVO von 1998**

*Sieben Handlungsfelder*

1. Allgemeine Grundlagen legen
2. Ausbildung planen
3. Auszubildende einstellen
4. Am Arbeitsplatz ausbilden
5. Lernen fördern
6. Gruppen anleiten
7. Ausbildung beenden

In gleicher Weise wurde die AEVO überarbeitet. Der bis dahin erforderliche Nachweis von berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnissen wurde um den Nachweis der Befähigung zu kompetentem beruflichem Handeln als Ausbilder/-in erweitert. Die Entwürfe zur Novellierung der AEVO gewerbliche Wirtschaft, der Musterprüfungsordnung und zum Rahmenstoffplan wurden im März 1998 vom Hauptausschuss angenommen und verabschiedet. Am 1. November 1998 trat die AEVO in Kraft. Eine neue Fassung, die sich diesmal auch auf das Bergwesen, die Landwirtschaft, die Hauswirtschaft und den öffentlichen Dienst erstreckte, folgte am 1. März 1999.

3 http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_010-rahmenstoff-plan_zur_ausbildung_von_ausbilde__556.pdf.

## Zweite Novellierung der AEVO (2009)

Von Anfang an wurde die AEVO nicht nur als Beitrag zur Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung angesehen. Sie wurde auch als „ausbildungshemmende Vorschrift“ diskutiert, vor allem mit Blick auf kleinere Betriebe (Pätzold 2007, S. 65). Dieses Spannungsfeld bildete auch den Hintergrund der zweiten Novellierung. Als zu Beginn diesen Jahrzehnts der Ausbildungsstellenmarkt in eine Krise geriet (minus 6,8 Prozent bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in 2002 gegenüber 2001), beschloss die Bundesregierung zusammen mit den Wirtschaftsverbänden und den Gewerkschaften im Frühjahr 2003 eine bundesweite Ausbildungsoffensive. Ziel war es, mit einem Katalog von Maßnahmen zusätzliche Ausbildungsplätze und zusätzliche Ausbildungsbetriebe zu gewinnen. Dazu gehörte auch die befristete Aussetzung der AEVO, um vor allem kleineren und jüngeren Betrieben den Einstieg in die Ausbildung zu erleichtern. Eine Evaluierung der Aussetzung durch das BIBB im Jahr 2007 zeigte, dass die Maßnahme zwar einen quantitativen Effekt hatte, dieser aber geringer ausfiel als erwartet.[4] In qualitativer Hinsicht wurden auf der anderen Seite klar negative Folgen registriert. Am deutlichsten zeigte sich dies an der Zahl der gestiegenen Ausbildungsabbrüche in Betrieben, die kein nach AEVO qualifiziertes Personal beschäftigen und die selbst angegeben haben, dass ihnen die Aussetzung den Einstieg in die Ausbildung erleichtert habe (Ulmer, Jablonka 2008, S. 17 ff.).




Als Reaktion auf die Evaluierung beschloss die Bundesregierung im Konsens mit den Sozialpartnern, die AEVO ab dem 1. August 2009 wieder in Kraft zu setzen. In einer Mitteilung des BMBF hieß es dazu: „Angesichts der gestiegenen inhaltlichen Anforderungen und den gewachsenen pädagogischen Herausforderungen – auch in Anbetracht vielfältiger Problemlagen mancher Auszubildenden – ist ein Mindestmaß an berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation unverzichtbar“[5]. Das BIBB wurde zugleich beauftragt, zusammen mit den Sachverständigen der Sozialpartner einen Entwurf für die Novellierung zu erarbeiten. Die Arbeiten an dem neuen Verordnungsentwurf wurden Ende 2008 abgeschlossen; der Hauptausschuss des BIBB stimmte in seiner Dezember-Sitzung dem Entwurf zu. Die novellierte AEVO wurde am 21. Januar 2009 im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. Der dazugehörige Rahmenplan (früher Rahmenstoffplan) wurde ebenfalls modernisiert und am 25. Juni 2009 vom Hauptausschuss beschlossen.[6]

Die Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung werden in der neuen Fassung der AEVO nunmehr in vier Handlungsfeldern beschrieben, die sich noch stärker am betrieblichen Ausbildungsverlauf orientieren.

### Novellierte AEVO von 2009

*Vier Handlungsfelder*

1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen
2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken
3. Ausbildung durchführen
4. Ausbildung abschließen

Gegenüber der AEVO von 1999 enthält die novellierte Fassung mehrere inhaltliche Neuerungen. Dies betrifft im methodisch-didaktischen Bereich die Qualifizierung der Ausbilder/-innen zu einem Rollenverständnis als „Lernprozessbegleiter“ sowie zu einer stärkeren Ausrichtung der Ausbildung an realen betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen. Weitere Neuerungen resultieren aus den Veränderungen des novellierten BBiG von 2005, wie z. B. der Möglichkeit, zeitlich begrenzte Abschnitte der Berufsausbildung auch im Ausland durchführen zu können.

4 Den Ergebnissen zufolge lag die Zahl der Betriebe, denen die Aussetzung der AEVO den Einstieg in die Ausbildung erleichtert bzw. ermöglicht hat, mehr auszubilden, zwischen 7.000 und 10.000 Betrieben pro Jahr. Erwartet worden waren jedoch bis zu 20.000 Betriebe zusätzlich. (vgl. PM 45/2003 des BMBF vom 02.04.2003).

5 Vgl. http://www.bmbf.de/de/1652.php (letzter Zugriff: 29.10.2009).

6 Vgl. Empfehlung Nr. 135: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_135_rahmenplan_aevo.pdf.

### Die AEVO aus Sicht der Betriebe

Mit dem Erlass der AEVO von 1972 wurde zweifellos ein entscheidender Schritt zu mehr Qualität in der betrieblichen Ausbildung getan und nachfolgend hat sich die Haltung vieler Betriebe gegenüber der Berufsausbildung verändert (vgl. Pätzold 2007, S. 66). Diese Einschätzung wird durch die Evaluierung des BIBB von 2007 bestätigt. Danach ist zwar die Gruppe derjenigen, die eine gesetzliche Regelung als bürokratische Hürde betrachten, nach wie vor groß (um 40 %) und etwa jeder zweite Betrieb kritisiert die damit verbundenen finanziellen Aufwendungen. Auf der anderen Seite halten jedoch knapp 60 Prozent der Betriebe (sowohl ausbildende als auch nicht ausbildende Betriebe) die AEVO für notwendig, um eine Mindestqualifikation des Ausbildungspersonals sicherzustellen, und fast ebenso viele vertreten die Auffassung, dass eine solche staatliche Vorgabe zur Sicherung der betrieblichen Ausbildungsqualität beiträgt (Ulmer, Jablonka 2008, S. 28 ff.).

## Innovationen in der Ausbilderqualifizierung durch Modellmaßnahmen

Die AEVO und der Rahmenstoffplan von 1972 hatten nicht nur bildungspolitische Bedeutung, indem sie einen Mindeststandard und Kriterien für die Eignung des Ausbildungspersonals definierten. Sie führten auch zu einer allgemeinen Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Qualifizierung und Forschung.

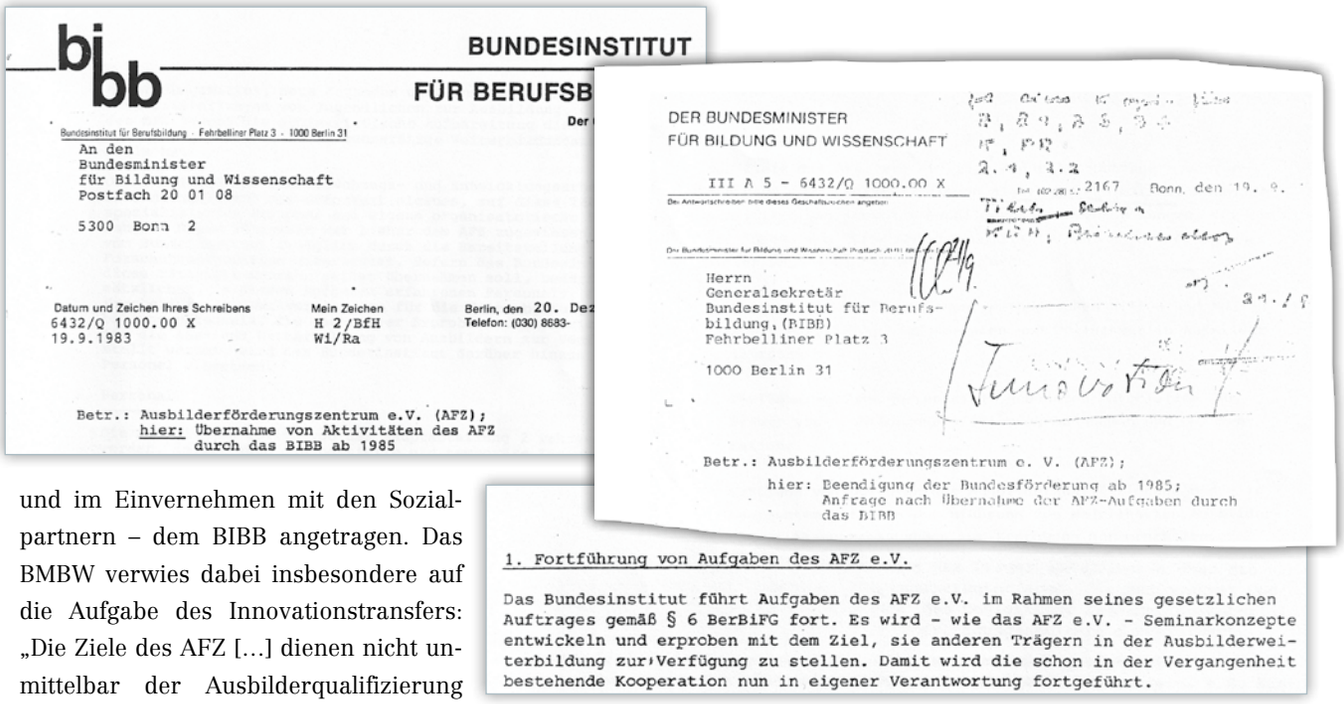
Gleich im Anschluss an den Erlass wurden vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) unter Beteiligung des BBF/BIBB diverse Modellmaßnahmen im Bereich der Ausbilderqualifizierung initiiert. Primär der unmittelbaren Vorbereitung für den Erwerb dieses Eignungsnachweises im ganzen Bundesgebiet galt neben regulären Lehrgängen in Präsenzseminaren auch ein auf allen dritten Programmen der ARD gesendeter Fernsehkurs „Ausbildung der Ausbilder“, der im Medienverbund mit begleitenden Materialien und Kursen angeboten wurde. Die Teilnehmerzahlen blieben jedoch erheblich hinter den Erwartungen zurück und auch die Abbrecherquote war zu hoch, um diese Qualifizierungsform zu verstetigen. Die Mehrzahl der Ausbildenden zog die „Direktunterrichtung“ in Lehrgangsform vor. An der Durchführung und kritischen Begleitung solcher Angebote waren Mitarbeiter des BIBB u. a. vor Ort in Berlin beteiligt und entwickelten daraus Vorschläge für die weitere Gestaltung und Systematisierung (vgl. Schulz 1978).

Das BIBB erweiterte zugleich seine Aktivitäten, um über die AEVO als Erst- und Mindestqualifizierung hinaus auch Konzepte für die Weiterbildung der Ausbilder/-innen anzuregen. Im Rahmen eines Modellversuchs mit der Siemens AG wurde 1976/77 ein Lehrgangsplan für ca. 90 Unterrichtsstunden entwickelt und zweifach erprobt, der auch fachdidaktische Elemente beinhaltete und schließlich als Regelangebot in das Weiterbildungsprogramm des Betriebes aufgenommen wurde (Kutt 1978a).

### Das Ausbilderförderungszentrum e.V. in Essen

Vom Bund und den beteiligten Sozialpartnern wurden gleichzeitig Vorkehrungen getroffen, um auch im Anschluss ähnliche Vorhaben verwirklichen zu können. Sie mündeten in die Gründung eines eigenen Ausbilderförderungszentrums e.V. (AFZ) in Essen. Grundanliegen dieser beim dortigen Berufsförderungszentrum als Durchführungsträger angesiedelten Initiative war es, die „Qualität der beruflichen Bildung weiterzuentwickeln und die Ausbildung neuen Erkenntnissen anzupassen“; als „Beitrag zur Verbesserung und Erweiterung der pädagogischen und fachdidaktischen Qualifikation des betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungspersonals“. Die Planung, Durchführung und Auswertung von „Modellveranstaltungen der Ausbilderausbildung“ stand im Mittelpunkt und wurde durch die Einrichtung und Betreuung einer zentralen Informations- und Dokumentationsstelle und die Durchführung von Informationsveranstaltungen zusätzlich gestützt. Die Planung und Gestaltung der Arbeiten übernahm ein Fachbeirat, dem Experten der Spitzenorganisationen der Sozialpartner sowie des Bundes, einschließlich des BIBB angehörten. Darüber hinaus war das BIBB mit der wissenschaftlichen Begleitung der Modelllehrgänge am AFZ betraut.

Nachdem sich die Bundesregierung Anfang der 1980er-Jahre nicht mehr in der Lage sah, das AFZ über weitere Jahre hinaus dauerhaft zu finanzieren, wurden dessen Aufgaben – auf Wunsch des damaligen BMBW



BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSB

Bundesinstitut für Berufsbildung · Fehrbelliner Platz 3 · 1000 Berlin 31

An den
Bundesminister
für Bildung und Wissenschaft
Postfach 20 01 08

5300 Bonn 2

Datum und Zeichen Ihres Schreibens: 6432/Q 1000.00 X, 19.9.1983
Mein Zeichen: H 2/BfH Wi/Ra
Berlin, den 20. Dez
Telefon: (030) 8683-

Betr.: Ausbilderförderungszentrum e.V. (AFZ);
hier: Übernahme von Aktivitäten des AFZ durch das BIBB ab 1985

DER BUNDESMINISTER
FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT

III A 5 - 6432/Q 1000.00 X

Bonn, den 19. 9.

Herrn
Generalsekretär
Bundesinstitut für Berufsbildung, (BIBB)
Fehrbelliner Platz 3

1000 Berlin 31

Betr.: Ausbilderförderungszentrum e. V. (AFZ);
hier: Beendigung der Bundesförderung ab 1985;
Anfrage nach Übernahme der AFZ-Aufgaben durch das BIBB

1. Fortführung von Aufgaben des AFZ e.V.

Das Bundesinstitut führt Aufgaben des AFZ e.V. im Rahmen seines gesetzlichen Auftrages gemäß § 6 BerBiFG fort. Es wird - wie das AFZ e.V. - Seminarkonzepte entwickeln und erproben mit dem Ziel, sie anderen Trägern in der Ausbilderweiterbildung zur Verfügung zu stellen. Damit wird die schon in der Vergangenheit bestehende Kooperation nun in eigener Verantwortung fortgeführt.

und im Einvernehmen mit den Sozialpartnern – dem BIBB angetragen. Das BMBW verwies dabei insbesondere auf die Aufgabe des Innovationstransfers: „Die Ziele des AFZ […] dienen nicht unmittelbar der Ausbilderqualifizierung nach den Ausbilder-Eignungsverordnungen, sondern der Innovation der Ausbilderqualifizierung auf der Grundlage dieser Verordnungen“ (Brief des BMBW an GS H. Schmidt vom 19.9.1983).

Das BIBB übernahm schließlich ab 1985 Teile der Aktivitäten des AFZ im Rahmen des § 6 BerBiFG als neue Daueraufgabe: „Bei diesen Aktivitäten handelt es sich um die Umsetzung von Ergebnissen der Berufsbildungsforschung in die Praxis, in dem innovative Ansätze für die Weiterbildung von Ausbildern entwickelt werden. Die Umsetzung von Ergebnissen erstreckt sich darüber hinaus auf die ‚Förderung der Bildungstechnologie‘ und die ‚Betreuung von Modellversuchen‘ als weitere gesetzliche Aufgaben des Bundesinstituts“ (Antwortbrief GS H. Schmidt an BMBW vom 20.12.1983).




## BIBB-Seminarpakete zur Ausbilderförderung

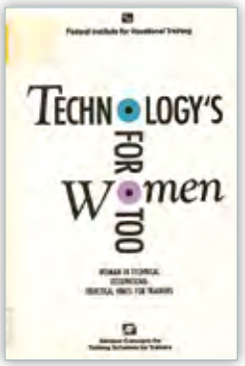
Aufgabe des bis heute bestehenden Vorhabens „Ausbilderförderung“ (AF) wurde es, Innovationen aufzuspüren, die für das Handeln von Ausbilder/-innen essenziell sind und diese in möglichst generalisierter, aber konkret umsetzbarer Form für die Weiterbildung zu erschließen und als Produkt der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Primäre Quelle dafür waren die Modellversuche des BIBB, und als geeignetes Medium zur Verbreitung erwiesen sich über viele Jahre dreiteilige „Seminarpakete“ bestehend aus Veranstalterinfo, Referentenleitfaden und Teilnehmerunterlagen. Zu regelrecht klassischen Titeln für die Durchführung entsprechender Lehrgänge wurden z. B. „CNC-Technik: Ausbilden – aber wie?“, „Türkische Jugendliche ausbilden“, „Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen“, „Motivation in der Ausbildung zu lebenslangem Lernen“ und „Lehrlinge lernen Planen“. Zum Erfolg dieser Publikationen, die über Deutschland hinaus bekannt und in mehrere Sprachen (Englisch, Französisch, Russisch, Lettisch und Litauisch) übersetzt wurden, trug sicherlich maßgeblich deren innovative Aufmachung bei. Nicht nur erschienen unter dem Siegel „AF“ die ersten zweifarbigen Publikationen des BIBB, sondern es entstanden auch viele Illustrationen und







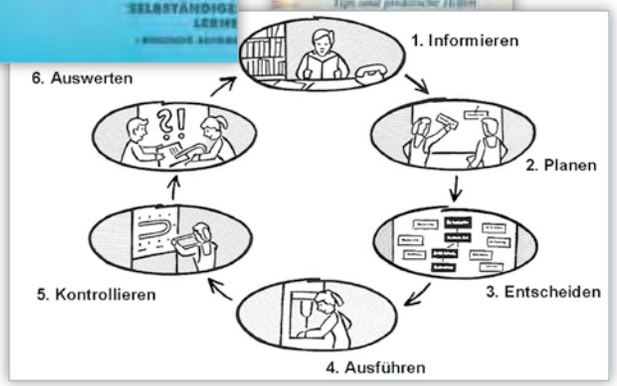













Schaubilder, deren didaktischer Wert sich nicht zuletzt darin bewies, dass sie bald auch in vielen Bildungsmaterialien anderer Hersteller im In- und Ausland Verwendung fanden.

### Personalqualifizierung in Ostdeutschland (PQO)

Große Herausforderungen für die Ausbilderqualifizierung ergaben sich als Folge der Wiedervereinigung, und hier erwies sich der Berliner Standort für das BIBB als äußerst günstig: 1990 wurde vom BMBW das Programm zur „Förderung des Personals der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern“ aufgelegt, an dessen Durchführung das BIBB von Anfang an maßgeblich beteiligt war, bis es dessen Leitung 1992 ganz übernahm. Die Maßnahmen zur „Personalqualifizierung in Ostdeutschland“ (PQO) waren als Multiplikatorenschulungen mit fachlichen und methodisch-didaktischen Inhalten konzipiert und richteten sich in erster Linie an betriebliches Bildungspersonal (Neubert, Steinborn 1993).

### Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder www.foraus.de

Weitere zehn Jahre später war die Zeit dann schließlich reif, um nochmals das Experiment zu wagen und die Zielgruppe neben Lehrgängen in Präsenzseminaren und dem Angebot von Publikationen auch virtuell über neue Technologien anzusprechen. Nachdem zunächst die Lern- und Qualifizierungspotenziale des Internets anhand anderweitig bereits bestehender virtueller Zentren erkundet worden waren, wurde 2001 vom BIBB das Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder unter der Adresse www.foraus.de ins Leben gerufen. Um den Austausch der Ausbilder/-innen untereinander im Sinne einer „knowledge community“ zu befördern, wurde das Informations- und Lernangebot durch Mitgliederforen ergänzt. In den folgenden Jahren wurde das Portal nicht nur regelmäßig den wandelnden technischen Standards angepasst, sondern auch um Online-Seminare erweitert und konnte sich dank des großen Echos bei den inzwischen über 10.000 registrierten Nutzern und Nutzerinnen als feste Größe in der Bildungslandschaft etablieren. Die Mitglieder schätzen die Möglichkeit, über foraus.de tagesaktuelle Informationen und Hinweise zu Fragen der Ausbildung orts- und zeitunabhängig zu erhalten, und bieten mit ihren selbstständig angestoßenen Foren – wie z. B. anlässlich der Aussetzung der AEVO – zugleich einen Spiegel dessen, wo es in der Praxis besonders „drückt“.




## Zur Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals: Annäherung in der Forschung

Flankierend zu dem umfangreichen Modellversuchsprogramm in den 1970er-Jahren, begann das BIBB die Situation der Ausbilder im Betrieb empirisch zu untersuchen. In Hessen und Nordrhein-Westfalen wurden

467 Großbetriebe schriftlich befragt und 864 Ausbildungspersonen mündlich interviewt. Erstmals wurden dadurch die erheblichen Unterschiede in der Ausbilderstruktur von gewerblichen und kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsbereichen deutlich sowie auch das beachtliche Qualifikationsgefälle in den formalen Bildungsabschlüssen zwischen Ausbildern und Ausbildungsleitern. Darüber hinaus gewährte die Studie interessante Einblicke in die betrieblichen Informations- und Entscheidungsstrukturen der Ausbilderweiterbildung unterschiedlicher Betriebsgröße (Kutt, Tilch 1978; Kutt 1978b).

In den 1980er-Jahren schloss sich eine Erhebung zur Situation von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels an. Zwecks empirischer Fundierung eines Weiterbildungsansatzes, der auch die spezifische Situation von Inhabern in ihrer Rolle als Ausbilder berücksichtigte, wurden 423 Antworten einer postalischen Befragung in Betrieben mit fünf bis 50 Beschäftigten analysiert. Anschaulich wurden nicht nur die Probleme, die insbesondere kleinere Betriebe bei der Ausbildung haben, sondern auch der zu geringe Stellenwert berufspädagogischer Inhalte bei ihrer allgemeinen Weiterbildung (Kutt, Wonneberger 1986).

Um die Jahreswende 1985/86 erfolgte schließlich der erste Vorstoß, auch repräsentative Informationen über alle an der Ausbildung beteiligten Personen im Bundesgebiet zu gewinnen. Im Rahmen einer Befragung von 11.500 Erwerbstätigen zu Qualifikation, Berufsverlauf und aktueller Beschäftigung (BIBB-IAB-Erhebung 1985/86) wurde erstmals danach gefragt, ob die „Ausbildung von Lehrlingen oder Auszubildenden" zu den Arbeitsaufgaben gehöre. Es zeigte sich, dass dies bei rund jedem sechsten deutschen Erwerbstätigen (17 %) der Fall war und dass auf rund 770.000 bei den zuständigen Stellen als verantwortlich gemeldete Ausbilder im Schnitt vier weitere Personen kommen, die zusätzlich an der Ausbildung beteiligt sind (Jansen 1989). In einer deutlich erweiterten Befragung sieben Jahre später (1991/92) ergaben sich für die alten Bundesländer kaum veränderte Zahlenverhältnisse, auch wenn der Anteil der Ausbildungspersonen an allen Erwerbstätigen leicht anstieg und nun auf 4,35 Millionen beziffert wurde. Dabei war mit 6 Prozent nur der kleinste Teil als hauptberuflicher Ausbilder tätig. 14 Prozent gaben an, selbstständig zu sein und außerdem auszubilden, und die restlichen 80 Prozent konnten als nebenberufliche Ausbilder eingestuft werden, die „zeitweilig oder neben ihrer normalen Arbeit" ausbilden (Bausch 1997, S. 23).







Eben dieser großen Zahl der ausbildenden Fachkräfte als „versteckter Mehrheit" widmete sich dann auch folgerichtig das nächste Forschungsprojekt im BIBB und befragte in 624 Betrieben 1.430 Fachkräfte zu Qualifikation, Arbeitssituation und beruflichem Selbstverständnis bei der Ausbildung in drei industriellen Berufen. Als zentrales Motiv zur Übernahme dieser Tätigkeit stellte sich dabei die Weitergabe eigener Erfahrungen heraus. Hohe Zustimmungsraten erzielten auch die Motive, Verantwortung gegenüber jungen Leuten zu haben, die Auszubildenden als zukünftige Kollegen zu sehen und selbst fachlich auf dem Laufenden zu bleiben (Schmidt-Hackenberg u. a. 1999, S. 64 f.). Angesichts der bereits deutlichen Tendenz zur (Rück-)Verlagerung des Lernortes an den Arbeitsplatz verwies die Forschergruppe im Ergebnis auf die steigende Bedeutung dieser Akteure für die Durchführung einer qualifizierten Ausbildung und forderte den Ausbau entsprechender Qualifizierungsangebote bzw. den Einbezug der ausbildenden Fachkräfte in die Ausbilder-Eignungsverordnung (ebd., S. 110 f.).

In eine ähnliche Richtung weisen auch die Ergebnisse einer 2007 in Auftrag gegebenen explorativen Studie zum Qualifikationsbedarf des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals. Bei wachsenden Ansprüchen an spezialisierte betriebliche Ausbilderfunktionen verringert sich die Anzahl hauptberuflicher Ausbilder im Betrieb. Dadurch wächst die Bedeutung der ausbildenden Fachkräfte für die Realisierung und Qualität der betrieblichen Ausbildung. Zugleich wachsen die überbetrieblichen Ausbildungsdienstleistungen (Brater, Wagner 2008).

## Ausbilden als Beruf? Zur Professionalisierung einer Funktion

### Frühe staatliche Appelle in der Bundesrepublik …

Die Debatte um einen Beruf für Ausbilder/-innen[7] reicht mindestens bis in die Bildungs- und Reformeuphorie der 1960er-Jahre zurück, und ein deutliches Signal staatlicherseits wurde bereits vor Verabschiedung des BBiG gegeben. So fordert die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats in einer eigenständigen Empfehlung „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ (1969), das Qualifikationsniveau der betrieblichen Ausbilder „auf lange Sicht dem der Werkstattlehrer, Fach- bzw. technischen Lehrer und der Studienräte“ anzugleichen, und plädiert für die „Abstimmung“ pädagogischer Qualifizierungsmaßnahmen. Die „Austauschbarkeit von Ausbildern der Wirtschaft und den Lehrern für den fachpraktischen Unterricht im beruflichen Schulwesen“ wird 1973 vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) angeregt (Mitteilung vom 11.09.1973). Hierfür stand eine KMK-Rahmenordnung für die Ausbildung von gewerblich-technischen Fachlehrern mit einem Volumen von 900 Stunden pädagogischer und fachdidaktischer Qualifizierung Pate.




Wenige Jahre nach Einführung der Ausbilder-Eignungsverordnung war bereits umstritten, ob durch die Qualifizierung nach AEVO eine „Anhebung der pädagogischen Fähigkeiten der Ausbilder tatsächlich greift“ (Cedefop 1983, S. 75). Die Arbeiten im BIBB zu dieser Thematik, die sich an der Diskussion zur Ausbilderqualifizierung beteiligten – u. a. auch mit einem Vorschlag für einen Ausbilderberuf – führten zwar zu ähnlichen Schlussfolgerungen, jedoch nicht zu praktischen Konsequenzen (Schulz, Tilch 1975, S. 19).

### … vonseiten der IG Metall

Die Industriegewerkschaft Metall (IGM) als eine der größten und mächtigsten deutschen Gewerkschaften hatte bereits 1963 einen Beruf für betriebliche Ausbilder/-innen gefordert. Mit einem Berufsangebot sollten auch innerbetriebliche Aufstiegswege mit einer entsprechenden Eingruppierung geschaffen werden (Schlottau 2005). Mit der Einführung der AEVO gab es aber dafür zwischen den Sozialpartnern keinen Konsens, ein Zustand, der über drei Jahrzehnte anhielt. Ende der 1990er-Jahre wurde auf Initiative der IG Metall in Kooperation mit dem Berufsförderungswerk (BFW) Hamburg und mit Unterstützung des BMBF ein Projekt für einen nach BBiG anerkannten Ausbilderberuf aufgelegt. So entstand das von der Handelskammer Hamburg 2002 geregelte Qualifikationsangebot „Fachpädagoge/Fachpädagogin für die über- und außerbetriebliche Weiterbildung“, welches vom BFW realisiert wurde und 1.200 Unterrichtseinheiten umfasste. Mit diesem Angebot wurde erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik für Ausbilder eine berufspädagogische Qualifikation (nicht gleichartig, sondern gleichwertig) auf akademischem Niveau realisiert. Allerdings blieb es auf Hamburg beschränkt und konnte sich im Bundesgebiet nicht verbreiten.

### … und vom Bundesverband Deutscher Berufsausbilder

Parallel zu den Aktivitäten der IGM bemühte sich der 1974 gegründete Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDBA) im Sinne einer Standesvertretung um die rechtliche Anerkennung als Beruf und formulierte 1980 erstmals ein entsprechendes Berufsbild. Gemeinsam mit dem BIBB wurde 2001 dafür in Bayern eine regionale Initiative gestartet. Auf der Grundlage einer regionalen Machbarkeitsstudie des BIBB zum Qualifikationsbedarf für Ausbilder entschied sich die IHK zu München und Oberbayern 2004 für die Errichtung eines geregelten Qualifikationsangebots für den Ausbildernachwuchs mit der Bezeichnung „Berufspädagoge/Berufspädagogin für Aus- und Weiterbildung IHK“ (Blötz, Brater, Tillmann 2006). Diesem regionalen Ansatz gelang die Verbreitung über Bayern hinaus, und leicht modifiziert wurde 2005 auch in Mecklenburg-Vorpommern ein Angebot „Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK“ eingerichtet.

7 Zu diesem Thema sei auf die reiche Quellensammlung zur Geschichte der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals von Günter Pätzold verwiesen (1997).

### Ingenieur- und Wirtschaftspädagogen in der DDR

Dass dieses Qualifikationsangebot gerade in einem der „neuen“ Bundesländer auf besonderes Echo stieß, lässt sich u. a. auf die Prägung durch ein anderes Bildungssystem zurückführen. So gab es in der ehemaligen DDR bereits seit den 1950er-Jahren einen Ausbilderberuf, und damit unterschied sie sich nicht nur vom Westen, sondern stand auch in den Mitgliedstaaten des RGW einzigartig da. Schon kurz nach Gründung der DDR wurde für die berufspraktische Ausbildung im Betrieb eine Fortbildung zum „Lehrausbilder“, später zum „Lehrmeister“ eingeführt. Mitte der 1960er-Jahre folgte die Einführung eines dreijährigen Fachschulstudiums, das etwa auf dem heutigen Fachhochschulniveau anzusiedeln wäre und mit den Abschlüssen Ingenieurpädagoge (sowie Wirtschaftspädagoge in den 1980er-Jahren) endete (vgl. Quem 1996, S. 70–82). Absolventen dieses Angebots – im Besonderen Ingenieurpädagogen – sind in den neuen Bundesländern auch heute noch als Fachkräfte für betriebliche Bildungsdienstleistungen geschätzt, sodass dort das Interesse an vergleichbaren Qualifikationen generell hoch ist.

### Am Ziel nach einem steinigen Weg

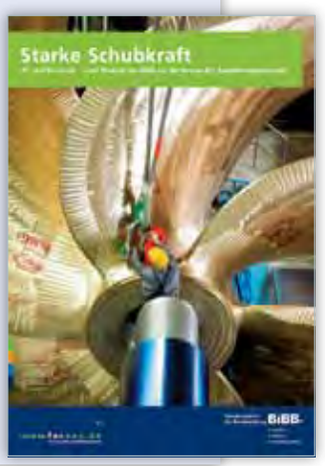
Die genannten Initiativen führten schließlich zum Erfolg. Das BIBB bildete zwischenzeitlich einen Expertenkreis mit Vertretern von Wirtschafts- und Sozialpartnern, der zum Ziel hatte, einen bundeseinheitlichen Rahmen für ein berufspädagogisches Qualifikationsangebot zu entwickeln. Diese Arbeiten mündeten in ein vom BMBF angewiesenes Verfahren zur Entwicklung von Rechtsverordnungen des Bundes als systemisches Qualifikationsangebot für Berufspädagogik in betrieblichen Bildungsdienstleistungen.

Seit August 2009 liegt nun ein Angebot auf der sogenannten Meisterebene des Berufsbildungssystems vor: „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ sowie ein Angebot oberhalb der Meisterebene als eine der Spitzenqualifikationen des Berufsbildungssystems: „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“. Dieses Angebot steht gleichwertig neben akademischen Qualifikationsangeboten im Berufsfeld. Es vereint berufsfachliche Qualifikation und Erfahrung (als Facharbeiter oder Meister/Fachwirt/Fachkaufmann), die Befähigung nach AEVO sowie die berufspädagogische Fortbildungsqualifikation als berufspädagogische Gesamtqualifikation. Besonderes Merkmal dieser neuen Fortbildungsberufe ist die vollständige Anrechenbarkeit der Qualifikation „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ auf die Prüfung des/der „Geprüften Berufspädagogen/Geprüften Berufspädagogin“. Aktuell werden Möglichkeiten der inhaltlichen Verzahnung des berufspädagogischen Fortbildungsangebots der Berufsbildung mit entsprechenden hochschulischen Studiengängen einschließlich der Möglichkeiten dortiger Anrechnungen von Qualifikationen untersucht.

## Resümee und Ausblick

Auch wenn dieser Rückblick nur skizzenhaft die Entwicklung der pädagogischen Qualifizierung des Ausbildungspersonals seit Einführung der AEVO und die damit verbundenen vielfältigen Aktivitäten des Instituts nachzeichnen kann, so lassen sich doch einige grundlegende Folgerungen ziehen:

1. Die AEVO und die damit verbundene Idee des Nachweises der Eignung der Ausbildungsstätte und der Ausbildereignung sowie ihre Kontrolle durch die Kammern bewährt sich bis in die heutige Zeit und bildet einen wichtigen Grundpfeiler der Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung. Die Evaluation der Aussetzung der AEVO durch das BIBB hat dies eindrucksvoll belegt.
2. Die frühen Forderungen nach einem Ausbilderberuf waren bereits damals berechtigt. Nur galt in den früheren Jahrzehnten gesellschaftlich noch das Paradigma, dass die betriebliche Ausbildertätigkeit vor allem berufsfachliche Professionalität brauche. Heute ist allgemein anerkannt, dass für die hauptberuflich in betrieblichen Bildungsdienstleistungen Tätigen auch pädagogischer Professionalisierungsbedarf besteht und gedeckt werden muss.
3. Mit dem nun bestehenden systemischen berufspädagogischen Qualifikationsangebot, das von der AEVO bis zum Geprüften Berufspädagogen reicht, wurde ein entscheidender Schritt für eine professionelle Nachwuchsgewinnung für das Personal in der beruflichen Bildung in und für Betriebe getan. Zugleich ist es ebenso wichtig, die ausbildenden Fachkräfte



als wichtigste Kooperationspartner des hauptberuflichen bzw. des verantwortlichen Ausbilders verstärkt in den Blick zu nehmen und pädagogisch zu unterstützen. Da ausbildende Fachkräfte wegen ihres zahlenmäßigen Übergewichts die Qualität der dualen Berufsausbildung wesentlich mitbestimmen, wird dies eine wichtige Aufgabe der Zukunft sein.

4. Auch weiterhin sind alle bestehenden Förderstrategien für das Ausbildungspersonal von Bedeutung: von den Informations- und Austauschplattformen bis zu Entwicklungsprojekten zur Verbesserung des berufspädagogischen Know-hows. Darüber hinaus gilt es in das gesellschaftliche Bewusstsein zu heben, dass es sich bei dieser Funktion um eine Dienstleistung handelt, auf die die deutsche Wirtschaft zukünftig noch weniger verzichten kann als bislang schon und die es verdient, analog zukunftstechnologischer Branchen gefördert zu werden.

Besonders der Vielschichtigkeit der Situation der Ausbilder/-innen und deren Rollen wird sich das BIBB in den nächsten Jahren in Forschung und Entwicklung widmen, um rechtzeitig neue Anforderungen und Entwicklungen für die Frage der Qualifizierung des Personals berücksichtigen zu können. Die Vernetzung mit europäischen Bestrebungen zur Professionalisierung und Bewusstseinsbildung im Bereich des beruflichen Bildungspersonals (Bahl, Grollmann, Gross 2008) ist hierbei ebenso von Bedeutung wie eine leistungsfähige Implementierung des neuen berufspädagogischen Qualifikationsangebotes in der Praxis. Wie dieser Überblick zeigt, braucht die deutsche Berufsbildung in diesem Feld – auch dank initiativer BIBB-Arbeiten – den Vergleich mit anderen Ländern nicht zu scheuen. Ausruhen kann sie sich jedoch angesichts drängender werdender Fragen der Nachwuchssicherung und des Wettbewerbs der Bildungssysteme nicht. Die Fortschreibung der Geschichte der Förderung des Ausbildungspersonals verspricht ein spannendes Thema zu bleiben.

## Literatur


Bahl, A.; Grollmann, P.; Gross, H.: Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick. In: BWP 37 (2008) 6, S. 14–17

Bausch, T.: Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld 1997

Blötz, U.; Brater, M.; Tillmann, H.: Neuer Beruf für betriebsbezogene Bildungsdienstleistungen: Gepr. Berufspädagoge/-in für Aus- und Weiterbildung IHK. In: BWP 35 (2006) 4, S. 44–48

Brater, M.; Wagner, J.: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: BWP 37 (2008) 6, S. 5–9

Cedefop: Ausbilder und Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Länderbericht im Auftrag des Cedefop. Berlin 1983

Jansen, R.: Grundinformationen zum Ausbildungspersonal. Ergebnisse einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung. In: BWP 18 (1989) 4, S. 11–16

Kutt, K.: Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern – Ein Lehrgang zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse: In: BWP 7 (1978) 4, S. 20–25

Kutt, K.: Beruflicher Werdegang von Ausbildern und Ausbildungsleitern – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: BWP 7 (1978) 5, S. 15–20

Kutt, K.; Tilch, H.: Weiterbildung der Ausbilder – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: BWP 7 (1978) 4, S. 25–29

Kutt, K.; Wonneberger, B.: Zur Situation von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels. In: BWP 15 (1986) 5, S. 138–143

Neubert, R.; Steinborn, H.-Ch. (Hrsg.): Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern. Band 1: Stand und Perspektiven. Berlin 1993

Pätzold, G.: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996, 2 Bde. (= Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 6/1 und 2). Köln, Weimar, Wien. Böhlau 1997

QUEM (Hrsg.): Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR. Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion. Münster 1996

Schlottau, W.: Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung: Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge. In: BWP 34 (2005) 6, S. 32–35

Schmidt-Hackenberg, B. u. a.: Ausbildende Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter. Bielefeld 1999

Schulz, W.: Anmerkungen zur Situation und Weiterentwicklung der Qualifizierung von Ausbildern. In: BWP 7 (1978) 4, S. 29–32

Schulz, W.; Tilch, H.: Betriebliche Ausbilder und Lehrer für Fachpraxis – Wege und Abstimmungsprobleme der Qualifizierung. In: BWP 4 (1975) 1, S. 17–24

Ulmer, P.; Jablonka, P.: Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen. Bielefeld 2008

# Modellversuche im Spiegel der Zeit

*Peter Dehnbostel, Andreas Diettrich, Heinz Holz*



## Modellversuche zwischen Praxisgestaltung, Berufsbildungsforschung und -politik

Modellversuche und das BIBB, das ist eine schon lang anhaltende Beziehungsgeschichte. Modellversuche sind ebenso wie das BIBB selbst Ergebnis der bis in die 60er-Jahre reichenden bildungspolitischen Reformphase: 1969 wurden sowohl das BIBB im Berufsbildungsgesetz verankert als auch die Modellversuche im Rahmen einer gemeinsamen Bildungsplanung von Bund




und Ländern eingeleitet. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden über 30 Jahre Modellversuche hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen und Anforderungen reflektiert (Abschnitt 1) und rückblickend wesentliche bildungspolitische Hintergründe und wichtige thematische Schwerpunkte skizziert werden – mit einer Schwerpunktsetzung auf dem dezentralen Lernen (Abschnitt 2). Im anschließenden Ausblick werden aktuelle Entwicklungstrends bezüglich der Modellversuchsarbeit beschrieben (Abschnitt 3), bevor im Schlussteil (Abschnitt 4) mit der Modellversuchsforschung ein wesentliches Element erfolgreicher Modellversuchsarbeit in den Fokus unseres Überblicks rückt.

Ziel von Modellversuchen ist die innovative Weiterentwicklung der Berufsbildungspraxis, d. h. im Wesentlichen geht es um eine qualitative Perspektive der Gestaltung von Berufsbildung. Modellversuche verbinden die Entwicklung und Erprobung zukunftsfähiger Problemlösungen in der Praxis mit einem handlungsorientierten Forschungsansatz der Wissenschaft. Repräsentativ für Modellversuche ist das Begriffspaar Innovation und Transfer (Holz, Schemme 2004). Zentrales Anliegen der Modellversuche ist die Entwicklung und Erprobung von Innovationen mittlerer Reichweite, die an bestehende Strukturen und aktuelle Erfahrungen anknüpfen, und ein nachfolgender Transfer mit unterschiedlichen Transferpartnern, auf unterschiedlichen Transferebenen und mit diversen Transferprodukten. Sloane und Twardy (1990) sprechen diesbezüglich von Modellversuchen als Erprobung von Modellen und theoretisch basierter Gestaltung der Berufsbildungswirklichkeit. Diese modellhafte Entwicklung und Erprobung beruht in der Regel auf einem „Bottom-up-Ansatz“, d. h., die Entwicklung von Innovationen erfolgt kooperativ aus den Problemlagen der Praxis (insbesondere von Klein- und Mittelbetrieben/KMU) heraus. Lehrende und Lernende sind hierbei aktive, gestaltende Akteure im Innovationsprozess und tragen dazu bei, die Voraussetzungen für einen permanenten Reformprozess zu schaffen.




Auch können Modellversuche dazu beitragen, bildungspolitische Konzepte in die Praxis zu transferieren; so beispielsweise bei der Umsetzung neuer Optionen aus der Ordnungspolitik (z. B. flexible, gestaltungsoffene Ausbildungsordnungen).

Als Instrument der Berufsbildungsforschung dienen Modellversuche in wechselndem Verhältnis zur Theorieentwicklung, -anwendung und -überprüfung, d. h. zur Erkenntnisgewinnung in der Berufsbildung. Hierbei

geht es um eher gegenstandsbezogene bzw. inhaltsorientierte Dimensionen, aber auch um eine prozessorientierte Perspektive, die sich aus einer „Metaposition“ heraus Fragen bezüglich der Innovations-, Implementations-, Transfer- und Evaluationsprozesse widmet. Diese Themen werden nicht nur in der Begleitforschung i. e. S. aufgegriffen, sondern verstärkt durch BIBB-Forschungsprojekte ergänzt. So wurde in einem Projekt zur „Reflexiven Metaevaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen“ das Ziel verfolgt, auf Grundlage der Analyse der Modellversuchsreihen „Prozessorientierung“, „Erfahrungswissen“ und „Wissensmanagement“, eine übergreifende Bestandsaufnahme der Modellversuchspraxis und -forschung vorzunehmen, Programmtheorie und Programmpraxis weiterzuentwickeln sowie zu einer konzeptionellen und methodischen Weiterentwicklung von Programm- und Projektevaluation beizutragen.

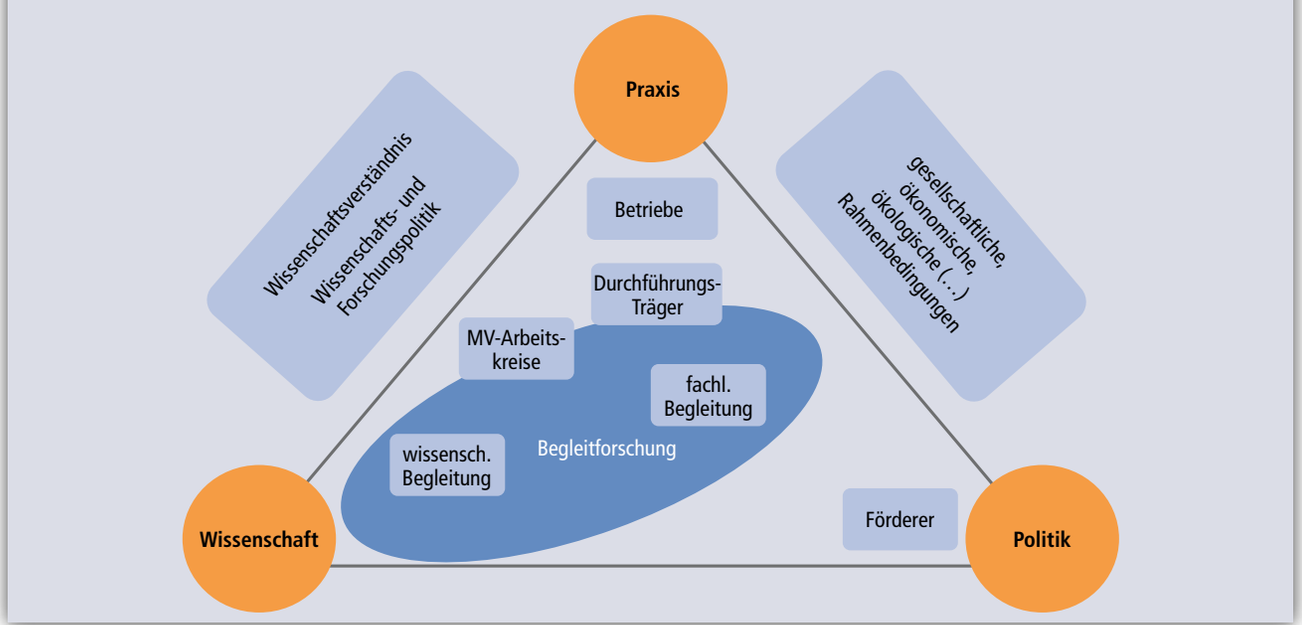
Die drei Zielbereiche

- qualitative Weiterentwicklung der Berufsbildungspraxis,
- Umsetzung bildungspolitischer Leitlinien und -ideen sowie
- wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn

werden jeweils umgesetzt anhand zukunftsweisender Themenschwerpunkte im Sinne von „Modellversuchsreihen“ oder „Modellversuchsprogrammen“. In jedem Schwerpunkt existiert eine komplexe Akteursstruktur, beispielsweise projektübergreifende Arbeitskreise, in die auch abgeschlossene Modellversuche eingebunden sind. Die Arbeitskreise bewirken eine stärkere Abstimmung und Vernetzung, eine Bündelung von Ressourcen und die gemeinsame Formulierung und Reflexion von Aktivitäten und Ergebnissen. Quer zu diesen schwerpunktbezogenen Arbeitskreisen haben sich im BIBB institutionsbezogene Arbeitsgruppen gebildet, z. B. der Modellversuche im Handwerk.

Letztendlich führt allerdings die Vielfalt der Einsatzmöglichkeit von Modellversuchen, aber insbesondere auch die unterschiedlichen Zielsetzungen, Arbeitsweisen und Kontexte der drei Zielgruppen Praxis, Wissenschaft und Politik zum Teil auch zu unterschiedlichen, widersprüchlichen und „verschwommenen“ Erwartungen an die Wirksamkeit dieses Instruments. Die Verankerung von Modellversuchserfahrungen und Transfererkenntnissen hängt entscheidend davon ab, ob die beteiligten Organisationen Veränderungserfahrungen haben, Veränderungen zulassen und welche Spielräume für

**Abbildung 1: Akteursstruktur in Modellversuchen**



Veränderungen eingeräumt werden, aber auch ob die Bildungspolitik ihre programmatischen Ziele in eine nachhaltige Vernetzung von innovativer Bildungsforschung und innovativer Bildungspraxis einbringen kann.

## Rückblick: Hintergründe und Schwerpunkte

### Modellversuche im berufsbildungspolitischen Diskurs






40 Jahre BIBB prägen auch inhaltlich eine viel beachtete Modellversuchslandschaft. Dabei bilden die viel verzweigten Modellversuche in ihrer Vernetzung und Verknüpfung von Schwerpunkten und Modellversuchsprogrammen eine wichtige Plattform für die Kommunikation mit Politik, Praxis und Forschung. Modellversuche haben den Charakter einer „Langfriststrategie“ erhalten, wodurch die Erprobung und Entwicklung grundlegender Konzepte und Umsetzungen einer handlungsorientierten Berufsbildung gestützt und überhaupt erst ermöglicht worden sind. Von zentraler Bedeutung war hierbei auch die gemeinsame Förderung der Modellversuche von Bund und Ländern und die zeitweise Durchführung von Zwillingsmodellversuchen an den dualen Lernorten Betrieb und Berufsschule.

Die zunächst methodisch-didaktischen Ansätze in Modellversuchsschwerpunkten wie Projektorientierung, Leittexte, dezentrales Lernen oder das Lernen am und im Kundenauftrag waren eine Basis für strukturelle Ansätze einer Reform der Berufsbildung und somit Voraussetzung für wichtige Reformetappen, die bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen ansetzten. Die wegweisende Neuordnung der Metall- und Elektroberufe (80er-Jahre), die faktisch auf eine Kompetenzorientierung abstellte und die Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Auszubildenden in den Vordergrund brachte, wäre ohne die Erfahrungen bei der Entwicklung und Umsetzung von Leittexten kaum denkbar gewesen (selbstständige Information, Planung, Durchführung und Evaluation). Die Umsetzung von Modellversuchserfahrungen in die neuen Ausbildungsordnungen wurde dadurch begünstigt, dass die Projektleiter bedeutsamer Modellversuche auch für die Weichenstellungen im Neuordnungsverfahren verantwortlich waren. Etwa 20 Jahre später erlebten wir eine neue Etappe bei Ausbildungsordnungen im handwerklichen Bereich. Die Praxiserfolge des methodischen Konzeptes „Lernen am Kundenauftrag“ spiegeln sich in den Neuordnungen im Sanitär-, Heizungs-, Klima- und Elektrohandwerk wider. Entsprechende Konzepte sehen vor, dass sich überbetriebliche Bildungsmaßnahmen auch am Lernen im Kundenauftrag ausrichten (Empfehlung des HA des BIBB vom Juli 2002).

Die zweite grundlegende Reformetappe der Berufsbildung in den 90er-Jahren „Flexibilität und Zusatzqualifikationen“ wurde in der Konzipierung und Umsetzung ausführlich von Modellversuchen begleitet (MV-Programme „Zusatzqualifikation“ und „Flexibilität“). Insgesamt wurde von Modellversuchen der Grundgedanke einer Dualisierung der Berufsbildung über eine Stärkung der arbeitsplatzorientierten und arbeitsplatzgebundenen Berufsbildung gesichert und ausgebaut (MV-Programm „Dezentrales Lernen“). Bei der Entwicklung einer zunehmenden Individualisierung der Berufsbildung, weg von der starren Lehrgangsorientierung und hin zur stärkeren Anknüpfung an die realen betrieblichen An-


bibb
INFORMATIONEN ZUR AUSBILDUNGSPRAXIS AUS MODELLVERSUCHEN
„Dezentrales Lernen in Teamarbeit“ bei Mercedes-Benz AG, Werk Gaggenau
Modellversuchs-Information Nr. 1
In Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung
Veränderung der Industriearbeit bedeutet auch, ein neuer Bildungsbedarf entsteht
Der Mensch rückt in den Mittelpunkt

forderungen, stand die Entwicklung der Bildungsdienstleister im Vordergrund (Kundenorientierung, triales Bildungssystem, regionale Kooperation).

Dabei ist eine gewisse Kontinuität von Themen und Akteuren bzw. eine inhaltliche und strukturelle Anschlussfähigkeit einzelner Modellversuche und Programme von Vorteil: Modellversuche haben nur dann eine Chance, Veränderungsprozesse und damit auch Verhaltensänderungen einzuleiten, wenn sie zentrale Themen langfristig und kontinuierlich weitertransportieren. Deshalb wurde bereits mit dem Beginn der Modellversuchsbetreuung durch das BIBB im Jahre 1976 eine strategische Ausrichtung auf wenige Kerngeschäftsfelder eingeleitet und umgesetzt – Modellversuche sollten somit als „Trendsetter" neue Entwicklungen einleiten.

Die inhaltlich-thematischen Kerngeschäftsfelder werden über die ganze Modellversuchsgeschichte durch drei Strukturmerkmale bestimmt:

1. gesellschaftliche Integration benachteiligter, lernschwacher oder lernungewohnter Personengruppen
2. Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte, die auf den selbstständigen handlungskompetenten Facharbeiter abzielen
3. Revitalisierung des Arbeitsplatzes als Lernort und eine stärkere Verbindung von Lernen und Arbeiten

Bei der engen Verwobenheit des Berufsbildungssystems mit dem Wirtschafts- und Sozialsystem ist eine wirkungsvolle Innovationsstrategie durch kontinuierliche kleinschrittige Modernisierungsaktivitäten geprägt. In diesem Kontext lassen sich große Veränderungen nur durch kleine Schritte erreichen. In dieser Hinsicht ist die Modellversuchsgeschichte eine Erfolgsgeschichte. Sie hat der deutschen Bildungslandschaft wichtige Signale gegeben und in ihr bleibende Spuren hinterlassen. Dies soll mit einigen Beispielen aus Kernaufgabenfeldern der Modellversuche verdeutlicht werden.



## Schwerpunkte und Themenfelder

### Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen" – Lernen im Prozess der Arbeit

Die Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen" umfasste zwölf Einzelmodellversuche und wurde Anfang der 1990er-Jahre eingerichtet (Dehnbostel u. a. 1992; 1996). Die Initiative ging von mehreren Industriebetrieben Ende der 80er-/Anfang der 90er-Jahre aus, die in Zusammenarbeit mit dem BIBB die Berufsausbildung verstärkt auf das Lernen im Prozess der Arbeit orientieren wollten. Ausgangspunkt war die grundlegende Hypothese, dass in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen sowie neue Lernkonzepte notwendig und möglich geworden seien. Dieser These lagen die wirtschaftlichen und betrieblichen Modernisierungs- und Umgestaltungsprozesse zugrunde, die angesichts der Informations- und Kommunikations-(IuK-)Technologien, der Globalisierung und des sich abzeichnenden Übergangs von der Industrie- zur Wissensgesellschaft einsetzten und schnell an Umfang und Intensität gewannen. Nachdem die industrielle Berufsausbildung seit ihrer Entstehung um 1900 zentralisiert und systematisiert worden war, sollte sie nun im Kontext veränderter Qualifikations- und Kompetenzanforderungen dezentralisiert und flexibilisiert werden.

Stand zu Beginn die Ausbildung im Vordergrund, so erhielt im Verlauf der Modellversuchsarbeit die Weiterbildung zunehmend Gewicht. Auch die Übertragung dezentralen Lernens auf den kaufmännisch-verwaltenden Bereich setzte ein. Nach Beendigung der letzten Modellvorhaben 1997/98 wurde der Transfer wichtiger Einzelkonzepte der Modellversuchsreihe fortgesetzt, vielfach wurden die Konzepte in der Praxis weiterentwickelt und

fundiert. Die hohe Akzeptanz des Konzepts dezentralen Lernens ist als eine wichtige und für die Entwicklung moderner Berufsbildungskonzepte bedeutsame Bewertung durch die Praxis anzusehen. Die Wirtschaftlichkeit dezentralen Lernens trägt sicherlich in starkem Maße zur positiven Einschätzung bei: Das Lernen an produktiven Aufträgen in realen Arbeitsprozessen wird erhöht, Infrastrukturkosten der Aus- und Weiterbildung werden reduziert und Einarbeitungszeiten am Arbeitsplatz nach der Qualifizierung minimiert. Entscheidend für die Akzeptanz ist aber die dezentrale *und* auf das Lernen im Prozess der Arbeit zielende Ausrichtung des Konzepts.



„Im Namen der Deutschen Telekom gratuliere ich dem BIBB zu 40 Jahren Institutsgeschichte.

Modellversuche des BIBB haben für wichtige Weichenstellungen in der Ausbildung der Deutschen Telekom eine bedeutsame Unterstützungsfunktion gehabt. Im Rahmen der Projekte „LoLA" (=Leittextorientierte Lern- und Arbeitsmethode) und „Mausy" (=Modulausbildungssystem) wurde das handlungsorientierte Lernen in der Elektroausbildung ab 1987 bei der Deutschen Telekom implementiert. Mit dem Modellversuch „Berufskarrieren im Betrieb" wurde zehn Jahre später das arbeitsprozessorientierte Lernen in der IT-Ausbildung gefördert sowie die Einführung virtueller dualer Studiengänge unterstützt. In den bildungspolitisch relevanten Ordnungsverfahren haben die Sachverständigen der Deutschen Telekom die Vertreter des Bundesinstituts immer als wichtige Impulsgeber für Innovationen erlebt.

In all den Jahren seit der Gründung 1969 war das BIBB eine wichtige Drehscheibe und Informationsquelle für aktuelles berufspädagogisches Wissen – schon immer durch seine Publikationen und schon frühzeitig durch eine internetbasierte Wissensgrundlage.

Ich selbst durfte in meinen Zeiten bei Daimler Benz 1975 bis 1994, aber auch bei der Lufthansa 1994 bis 2003 persönlich erleben, welche fruchtbare Analysearbeit, aber auch Diskurskultur das BIBB zu dem machten, was es heute ist.

Für die Zukunft wünschen wir uns alle, dass auch einem „in die mittleren Erwachsenenjahre gekommenen" BIBB „jugendlicher" Forscherdrang und Veränderungsfreude erhalten bleiben.

Wir und auch ich ganz persönlich danken dem BIBB und all seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen für die innovative Kraft, mit der es seit seinem Bestehen das deutsche Berufsbildungssystem maßgeblich mitgestaltet und geprägt hat, und freuen uns auf die weitere Zusammenarbeit."

Thomas Sattelberger
Deutsche Telekom AG
Vorstand Personal und Arbeitsdirektor

Die berufspädagogische Diskussion in den 80er-Jahren ging von der Annahme weiterhin abnehmender Lernpotenziale und Lernchancen in der Arbeit aus. Lernen in realen Arbeitsprozessen schien auch angesichts der Verbreitung neuer IuK-Technologien weder didaktisch-methodisch möglich noch arbeitsorganisatorisch und ökonomisch vertretbar, was zum weiteren Ausbau produktionsferner Qualifizierungsmaßnahmen beitrug. Dabei zeigte sich jedoch, dass ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen in zentralen Qualifizierungseinrichtungen nur bedingt möglich ist, dass die komplexen Anforderungen moderner Arbeitsplätze immer weniger antizipierbar und simulierbar sind. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und die Kompetenzentwicklung wurden von betrieblicher Seite zunehmend als Aufgaben angesehen, die zumindest partiell im Prozess der Arbeit erfolgen sollten. Zudem setzte sich die Erkenntnis durch, dass mit neuen Arbeits- und Organisationskonzepten gewachsene Lernpotenziale und Lernmöglichkeiten in modernen Arbeitsprozessen einhergehen. Der berufspädagogisch eingeengte Blick auf die Vermittlung formellen Lernens in organisierten Lernformen außerhalb der Arbeit erwies sich als zunehmend realitäts- und betriebsfremd.

Vor diesem Hintergrund wurden in der Modellversuchsinitiative Fragen und Thesen zum Lernen in realen Arbeitsprozessen diskutiert und letztlich in Arbeitsschwerpunkte für künftige Modellversuchsreihen umgesetzt (vgl. Dehnbostel u. a. 1992):

- neue Lernorte und Lernortkombinationen
- Rolle und Funktion des Bildungspersonals in arbeitsbezogenen Konzepten
- didaktisch-methodische Ansätze im Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz
- Qualität des Lernorts Arbeitsplatz, Lernergiebigkeit und Gütekriterien.

Diese Schwerpunkte wurden in und zwischen den Modellversuchen kooperativ umgesetzt und weiterentwickelt. Die damit verbundenen Zielorientierungen wurden durch reale Versuchserfahrungen beeinflusst und weiterentwickelt. Berufs- und betriebspädagogische Kriterien wurden bei der Entwicklung dezentralen Lernens herangezogen.

Die Dezentralisierung als konzeptionelle Leitidee zeigte sich vorrangig in der Entwicklung dezentraler betrieblicher Lernorte sowie der Delegation von Verantwortung und Kompetenzen in diese Lernorte. Ausgegangen wurde davon, dass dezentralisierte Entscheidungs- und Dispositionsfunktionen eine notwendige Bedingung zur Durchsetzung von eigenverantwortlichem Handeln und zur Qualitätsverbesserung von Berufsbildung darstellen. Selbstständigkeit und Selbststeuerung für Aus- und Weiterzubildende sowie für das Bildungspersonal erhöhen sich danach, soziale Bindungen in der Arbeitswelt wachsen und berufliche Handlungskompetenz ist unter dem Gesichtspunkt der Dezentralisierung in wesentlichen Teilen in realen Arbeitsprozessen zu erwerben.

### Projektlernmethode und Leittextmethode als didaktische Innovation

Diese Methoden stehen für den Übergang von der Abarbeitung kleinschrittiger, systematischer Lehrgänge zu handlungsorientierten Ansätzen. Dies war auch für die Praxis revolutionär. Als „Berufsbildungs-Mekkas“ haben sich die Ausbildungsstätten von Daimler-Benz in Gaggenau (Dampfmaschine) und den Stahlwerken Peine und Salzgitter (Hobbymaschine) profiliert. Die Projektorientierung löste damals in weiten Teilen der Bundesrepublik die lehrgangsorientierte Produktion von Teilen für die „Schrottkiste“ ab.

Über die Leitidee eines aktiven Lernens wurde in diesem Kontext die erfolgreiche Leittextmethode entwickelt. Hier ist aktives Lernen gefordert und die in Modellversuchen entwickelte Leittextmethode stand Pate und ordnete sich ein in einen Trend zu selbstgesteuertem Lernen. Die Aneignung des Lernstoffs wird mit selbstlernfördernden Materialien und Organisationsformen unterstützt. Basis bildete die wissenschaftlich orientierte Handlungsregulationstheorie mit dem Modell der vollständigen Handlung. Der Transfer der Leittextmethode, mittlerweile in vielfachen Varianten in der Alltagsroutine der Ausbildung verankert, hält bis heute an – die Integration dieses Konzeptes in die Praxis ist gelungen. Zwei Impulswirkungen sind in diesem Zusammenhang von überragender Bedeutung.

1. Die neue Rolle des Ausbilders – der Ausbilder wird vom Fachdidaktiker mehr zum Personal- und Persönlichkeitsentwickler (vgl. den Beitrag von Bahl/Blötz/Ulmer).
2. Prägende Wirkung erzielen diese Modellversuchsansätze als Wegbereiter der ersten grundlegenden Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Mitte der 80er-Jahre.

Das praxisorientierte und praxiserprobte Modell einer vollständigen Handlung hat erkennbar die Strukturierung der Neuordnung bestimmt. Während früher die fachliche Kompetenz des Mitarbeiters fast ausschließlich im Mittelpunkt der Berufsbildung stand, hat sich heute ein Dreiklang von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz entwickelt.

Für die damals neuartigen Ausbildungsordnungen, vielleicht der erste Paradigmenwechsel, der bis zu den gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen führte, ist folgende Aussage in den Ausbildungsordnungen kennzeichnend. „Die in dieser Rechtsverordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt wird, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt.“

### „Lerninseln“ als Innovationsstätten




Lerninseln wurden Anfang der 1990er-Jahre im Rahmen eines Einzelmodellversuchs der Reihe „Dezentrales Lernen“ eingeführt und haben sich in wenigen Jahren durchgesetzt. Sie entstanden im Zusammenhang mit betrieblichen Reorganisations- und Umstrukturierungsmaßnahmen, und zwar zunächst in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In der betrieblichen Weiterbildung wie auch im kaufmännischen Bereich fanden sie zunehmend Beachtung. In der Lerninsel werden reale Arbeitsaufgaben in Gruppenarbeit weitgehend selbstständig bearbeitet, wobei es sich um die gleichen Arbeitsaufgaben handelt, wie sie auch im Lerninselumfeld wahrgenommen werden. Im Unterschied zu den umgebenden Arbeitsplätzen steht aber mehr Zeit für Qualifizierungs- und Lernprozesse zur Verfügung. Hierzu sind

die Lerninseln mit Lernmaterialien wie Lernsoftware und Visualisierungsmöglichkeiten ausgestattet.

Weitgehend selbstgesteuertes Arbeiten und Lernen ist für die Qualifizierung konstitutiv. Planung, Durchführung und Bewertung der Arbeitsaufgaben werden von den Lernenden selbstständig und selbstgesteuert vorgenommen. Die Arbeitsaufgaben werden eigenverantwortlich und in Gruppenarbeit durchgeführt. Die Lernenden handeln im Rahmen vorgegebener Bedingungen und füllen diese nach eigenen Zielorientierungen und Überlegungen aus. Sie müssen zugleich erkennen und entscheiden, was an fachlichem Wissen und Können benötigt wird und wofür Experten hinzuzuziehen sind. Gelernt wird also nicht nach Regeln und Regelanwendungen, gelernt wird vielmehr, Problemstellungen selbstständig und in Gruppen zu lösen und dabei mit den Unbestimmtheiten und Unsicherheiten von Arbeits- und Sozialsituationen umzugehen.

Lerninseln werden von einem Lerninsel-Begleiter bzw. Aus- und Weiterbildner betreut, dem vorrangig die Rolle eines Prozess- und Entwicklungsbegleiters zukommt. An die Stelle bisherigen „Lehrens“ und „Instruierens“ treten Begleitungs-, Moderations- und Coachingprozesse. Lerninseln fungieren somit als Innovationsstätten im Arbeitsprozess, vor allem für arbeitsorganisatorische, soziale und methodische Zielsetzungen.

### Junioren- und Übungsfirmen als simulative Methoden

Vor ca. 20 Jahren wurden in einem Modellversuchsverbund mit der IHK Friedrichshafen unterschiedlich akzentuierte Juniorfirmen entwickelt. Im Mittelpunkt standen hierbei die verstärkte Handlungsorientierung über selbstständige Verantwortungsbereiche, der Ausbau und die Einübung berufsübergreifender Kooperationen sowie die Vermittlung und das Training von Qualifikationen für Unternehmer. Das Konzept der Junioren und Übungsfirmen erfährt derzeit eine Renaissance hinsichtlich der Implementation neuer Themen wie „nachhaltiges Handeln“ oder „Umweltmanagement“ in die Berufsausbildung, aber auch hinsichtlich der Förderung von benachteiligten Gruppen auf dem Ausbildungsmarkt, z. B. auch im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung. Die Erprobung dieses Lernkonzeptes für lernschwache Jugendliche war bereits vor 20 Jahren bildungspolitisch initiiert, um die Ausgrenzung einer speziellen Personengruppe aus dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verhindern.




### Verbindung von Organisationsentwicklung und Berufsbildung

Die Verbindung von Berufsbildung mit betrieblichen Veränderungsprozessen, d. h. auch mit Personal- und Organisationsentwicklung, greifen unterschiedliche Modellversuchsreihen um die Jahrtausendwende auf. Modellversuchsschwerpunkte wie „Lernende Organisation“, „Prozessorientierung“ oder „Wissensmanagement“ greifen auch neue Trends in der Betriebswirtschaft und Unternehmensführung bzw. neue Managementkonzepte auf und verbinden sie mit Fragestellungen einer modernen Gestaltung von Aus-, Weiter- und Fortbildung. Insbesondere die Prozessorientierung wird (wieder) zu einem leitenden Gestaltungsprinzip der Ausbildung auch in Großbetrieben der Industrie, häufig unterstützt durch den Einsatz neuer Lernmedien und -technologien wie netzbasiertem Lernen.

### Förderung besonderer Zielgruppen

Die Modellversuche zur Qualifizierung von Benachteiligten befassten sich mit methodisch-didaktischen Fragen, der Integration sozialpädagogischer Ansätze und der Entwicklung ausbildungsbegleitender Hilfen. Einer der größten Erfolge ist dabei heute weitestgehend verges-









sen. Es waren die Erkenntnisse aus den Modellversuchen, die das Fundament für die bundesweite Benachteiligtenförderung bildeten, wie sie heute noch von der Bundesagentur für Arbeit umgesetzt wird.

Zur Bewältigung des technologischen und organisationalen Wandels in den Unternehmen werden Lernfähigkeit, Wissen und Erfahrung als entscheidende Ressourcen angesehen. Da Wissen und Erfahrung aber personengebunden sind, erfahren auch ältere Beschäftigte und deren Beteiligung an dezentralen Kooperations- und Innovationsprozessen eine Aufwertung. Betriebe, die sich als lernende Organisationen verstehen, legen Wert auf den Erhalt und den Einsatz sowie die Vernetzung der vielfältigen Kompetenzen und Stärken Älterer mit der Innovationsbereitschaft sowie dem aktuellen und neuartigen technischen Wissen Jüngerer. Bereits in den 90er-Jahren wurden unter der Leitidee „Fit im Beruf: KEINE Altersfrage!“ die Auswirkungen des demografischen Wandels antizipiert und unterschiedliche Konzepte zur Förderung älterer Beschäftigter entwickelt und erprobt, z. B. hinsichtlich der Gestaltung altersheterogener Lern- und Arbeitsstrukturen.

### Lernortkooperation, Verbundausbildung, Bildungsdienstleister

Die Berufsbildung wird heute durch klein- und mittelbetriebliche Strukturen geprägt. In Modellversuchen entwickelte Unterstützungsinstrumente sind z. B. das professionelle Ausbildungsmanagement und die Verbundausbildung (Bau, Meerten 2005). Die Verbundausbildung, zunächst nur orientiert an der Schaffung und Sicherung zusätzlicher Ausbildungsplätze, wurde in Modellversuchen um qualitative Komponenten erweitert. Im Vordergrund stand dabei die Umsetzung des politischen Postulats einer Flexibilisierung der Berufsbildung. Über in den Verbund integrierte Bildungsdienstleister wurden Zusatzqualifikationen vermittelt und Berufskarrieren auch in kleineren Betrieben ermöglicht.

Die Leitidee war, eine kontinuierliche und qualitätsvolle Berufsbildung auch in den kleineren Unternehmen zu sichern. In der Konsequenz verlieren standardisierte Lehrgänge und Seminare an Bedeutung. Die nun von den Unternehmen eingeforderte Individualisierung der Berufsbildung, orientiert an den spezifischen Betriebsbedürfnissen, erfordert maßgeschneiderte Konzepte, die von der Beratung bis zum externen Bildungsmanagement reichen. Von außerordentlicher Bedeutung erwies sich hierbei der didaktisch-methodische Ansatz der Lern- und Arbeitsaufgaben. Es werden regionalisierte Modelle und Vernetzungskonzepte demonstriert, die sicherstellen, dass auch die mit den neuen Ausbildungsordnungen gegebenen Flexibilitätspotenziale in den kleineren Unternehmen ausgeschöpft werden können (Westhoff 2006).

### Umsetzung gesellschaftspolitischer Herausforderungen: Umweltschutz und Nachhaltigkeit

Die Mitte der 80er-Jahre laufende Reihe „Umweltschutz“ zielte strategisch auf eine Qualifizierung des Bildungspersonals. Über sie sollte der Umweltgedanke in seiner jeweiligen betrieblichen Ausprägung in die Alltagsroutine der Ausbildung und der Arbeit eingeführt werden. Der Ansatz wurde über eine sehr umfangreiche Entwicklung branchen- und fachspezifischer Medien mit handlungsorientierten Beispielen und Projekten unterstützt.

Die im Jahr 2009 abgeschlossene Reihe „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ geht hier erheblich weiter: Neben ökologischen wurden auch Wechselwirkungen mit ökonomischen und sozialen Kriterien betrachtet und unterschiedliche Instrumente und Kon-






zepte für die Integration des Themas Nachhaltigkeit in die berufliche Aus- und Weiterbildung erprobt, so z. B. der „Nachhaltigkeitskoffer“, das nachhaltige Sportstättenmanagement oder das nachhaltige Bauen im Handwerk.

## Ausblick und Entwicklungstrends

Im Jahr 2009 sind die letzten drei Modellversuchsschwerpunkte „alten Typs“ („Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“, „Flexibilitätsspielräume für Aus- und Weiterbildung in KMU“ und „Prozessorientierung und Wissensmanagement“) abgeschlossen worden und befinden sich in der Transferphase. Veränderungen in den Rahmenbedingungen führen aktuell zu einer Weiterentwicklung der Modellversuchsarbeit und einer Umstellung der Förderpraxis, die sich wie folgt zeigt:

- Veränderte rechtliche Rahmenbedingungen durch den Rückzug der BLK und das 2005 novellierte BBiG, das für das BIBB einen erweiterten Förderauftrag vorsieht (Förderung von der Entwicklung von Richtlinien bis zur abschließenden Verwendungsnachweisprüfung durch das BIBB)
- Zusammenbindung von Modellversuchen in Form von Förderschwerpunkten mit klarer Programmstruktur und verkürzter Laufzeit
- Integration wettbewerblicher Elemente durch öffentliche Ausschreibung der Modellversuche
- Stärkere Verknüpfung der Inhalte mit aktuellen nationalen und europäischen bildungspolitischen Leitthemen
- Fachlich-wissenschaftliche Begleitung der Schwerpunkte durch das BIBB in Kooperation mit einer wissenschaftlichen Einrichtung
- Konzeptionelle, auch programmübergreifende Erweiterung von Netzwerk- und Kooperationsstrukturen (z. B. Arbeitskreise) und Nutzung sowohl zur fachlich-inhaltlichen Gestaltung als auch zur Modellversuchsforschung (z. B. zur kommunikativen Triangulation von Forschungsergebnissen)

| Weitere Modellversuchsreihen „alten Typs“ | | |
|---|---|---|
| **Titel der Reihe** | **Laufzeit** | **Anzahl der MV** |
| Bildungsdienstleister | 1998–2005 | 8 |
| Erfahrungswissen – Die verborgene Seite beruflichen Handelns | 1996–2005 | 4 |
| Fit im Beruf: KEINE Altersfrage! | 1990–2001 | 7 |
| Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen | 2002–2009 | 28 |
| Lernende Organisation (LO) | 1996–2003 | 15 |
| Lernortkooperation in der beruflichen Bildung | 2001–2005 | 6 |
| Prozessorientierung in der beruflichen Bildung | 1996–2008 | 14 |
| Wissensmanagement | 2000–2008 | 10 |
| Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung | 1996–2001 | 14 |

Ab 2010 werden Modellversuche nach diesem „neuen Typ“ gefördert. Perspektivisch ist abzuwägen, ob z. B. die wettbewerbliche Ausschreibung zu Vorteilen gegenüber der bisherigen langfristig-kooperativen Entwicklung von Themen zwischen BIBB, BMBF und Modellversuchsträgern führt oder ob der Verzicht auf die wissenschaftliche Begleitung jedes Einzelprojekts die Qualität, Aufbereitung und Transferierbarkeit der Einzelergebnisse verringert. Offen ist auch, ob sich die Begleitforschung – nicht zuletzt aus Ressourcengründen – auf eine distanzierte, evaluierende Forschung zurückziehen muss und Handlungsforschung an Bedeutung verliert.

Diese Fragen können jedoch nur empirisch beantwortet werden, indem die drei 2010 neu startenden Modellversuchsschwerpunkte einer kritisch-konstruktiven Analyse unterzogen werden. Die Themen „Neue Wege in Ausbildung (Heterogenität)“, „Qualitätssicherung in der Ausbildung“ und „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung II“ knüpfen inhaltlich an bestehende Modellversuchsaktivitäten an und es wird sich zeigen, ob die „neuen Modellversuche“ ebenso oder gar besser den Ansprüchen bezüglich Praxisgestaltung, Berufsbildungsforschung und -politik gerecht werden können. Somit muss sich Modellversuchsforschung nicht nur den betrieblichen und individuellen Entwicklungsprozessen im Modellversuch widmen, sondern auch das Instrument Modellversuch stärker in den Blick nehmen.

## Begleitforschung in Modellversuchen als Handlungs- und Verwendungsforschung




Die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen war am Anfang zunächst stark von der traditionellen empirischen Sozialforschung geprägt. Die Begleitforschungsarbeit wurde empirisch-analytisch durch quantitative Verfahren und Methoden dominiert und z.T. als Kontrollforschung verstanden, die vorab aufgestellte Hypothesen überprüfte. Nach Abschluss der Modellversuche wurden dann differenzierte Aussagen über das Ausmaß der Zielerreichung der erprobten Maßnahmen gemacht. Die Entscheidungshilfen für die Bildungspolitik basierten so auf klassisch-empirischer Grundlage einer möglichst objektiven, reliablen und validen Datenbasis. Auch wenn nach dem Positivismusstreit die Vorbildfunktion empirisch-experimenteller Grundlagenforschung in diesem Forschungstyp nicht mehr unumstritten war, blieben die systematische Trennung von Theorie und Praxis, die Ausblendung sozialer Kontexte durch Standardisierung, die Erarbeitung nomologischer Aussagen sowie das Primat quantitativer Methoden bestehen. Es zeigte sich aber, dass die mit den exakten Methoden der empirischen Sozialforschung gewonnenen Daten weder zu den gewünschten übertragbaren Theorien noch zu den angestrebten praxistauglichen Problemlösungen führten (vgl. Zimmer 1995).

Handlungsorientierte Begleitkonzepte fanden noch in den 1970er-Jahren – einhergehend mit der allgemeinen Diskussion zur Handlungsforschung – zunehmend Beachtung. Qualitative Methoden wurden verstärkt aufgenommen, der Beitrag der Forschung zu einer innovativen Veränderung der Praxis erhöht. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollten in Verzahnung mit praktischen Entwicklungsarbeiten gewonnen und an diese rückgebunden werden. Die strikte Trennung von Wissenschaft und Praxis, in der die Wissenschaftler über Expertise und Prognosefähigkeit verfügen, die Praktiker allenfalls über situative Handlungsfähigkeit und ansonsten als Untersuchungsobjekte angesehen werden, erschien immer weniger haltbar, eine direkt in den Modellversuch einbezogene Forschung war erforderlich.

Bei der Handlungs- oder Aktionsforschung scheint es sich dabei um den aktuell dominierenden Begleitforschungstyp zu handeln. Eine präzise Einschätzung wird jedoch dadurch erschwert, dass viele wissenschaftliche Begleitungen über ihren Forschungsansatz nicht hinreichend Auskunft geben. Handlungsforschung beruft sich auf die ursprünglich von Lewin stammenden Grundsätze des Action-Research-Ansatzes, der in Abgrenzung von der traditionellen empirischen Sozialforschung einen epistemologisch eigenständigen Ansatz in den Sozialwissenschaften bildet. Grundsätze der Handlungsforschung sind in Anlehnung und Weiterentwicklung des Ursprungskonzepts:

(1) die Verbindung von Wissenschaft und Praxis,
(2) der Bezug des Forschungsprozesses auf Handlungen und darauf bezogene Problemstellungen, Entwicklungen und Lösungswege,
(3) die Zusammenführung von Theoriewissen und Erkenntnissen aus der Praxis im Sinne einer Triangulation und
(4) die Auswahl und der Einsatz von Methoden und Instrumenten mit dem wesentlichen Ziel, die ablaufenden Prozesse zu analysieren, Aufklärung und Selbststeuerung zu ermöglichen.

Die Aufhebung der Trennung zwischen Forschern und Praktikern führt forschungskonzeptionell zu erheblichen Konsequenzen in Kooperations- und Methodenfragen. Eine radikale Gleichstellung, wie sie für den responsiven Evaluationsansatz gilt, ist aufgrund der für beide Gruppen unterschiedlichen „Handlungssysteme“ und „Handlungsabsichten“ nicht vertretbar. Bei aller Handlungsorientierung und Theorie-Praxis-Verzahnung bleiben unterschiedliche Rollen von Forschern und Praktikern anzuerkennen und in der methodischen Anlage der Begleitforschung zu berücksichtigen.

Die Pluralität existierender Begleitforschungsansätze ist gewinnbringend für die wissenschaftstheoretischen Entwicklungen und dient nicht zuletzt auch der Absicherung und Weiterentwicklung des modellversuchsspezifisch gewählten Ansatzes und des wissenschaftlichen

Diskurses. Die Verwendungsforschung ist dabei für die Begleitforschung deshalb von besonderer Relevanz, weil sie forschungsmethodisch in hohem Maße die anwendungs- und praxisbezogenen Ziele und die Theorie-Praxis-Verschränkung von Modellversuchen aufnimmt. In der Verwendungsforschung ist die Frage des Transfers als grundlegend für die Wirkung und die Existenz von Modellversuchen anzusehen. So stellt Rauner fest: „Die Antworten der Modellversuchsforschung auf die Frage nach den Transferwirkungen von Modellversuchen in der beruflichen Bildung werden den Ausschlag dafür geben, ob, in welchem Umfang und in welcher Form dieses Innovationsinstrument zukünftig zum Bestand der etablierten Forschungs- und Entwicklungsprogramme gehören wird.“ (2004, S. 195). In der Diskussion über Möglichkeiten, Leistungen und Mängel bisherigen Modellversuchstransfers gibt es eine in den letzten Jahren zunehmend kritische Sichtweise, die „teilweise auf einem zu naiven Verständnis über den Ablauf von Transferprozessen beruhen“ mag (Euler 2005, S. 57).

Somit hat sich in den letzten Jahren auch ein intensiver Diskurs über die Modellversuchsforschung – respektive Begleitforschung – etabliert. Begleitforschung ist und bleibt konstitutives Element für die (erfolgreiche) Durchführung von Modellversuchen und die angemessene Analyse von Innovations- und Transferwirkungen. Vor dem Hintergrund der angedeuteten neuen Verfahren der Modellversuchsförderung des BIBB und einer veränderten Akteurskonstellation wird sich aber auch die Begleitforschung neu konstituieren und neue Wege gehen müssen (Dietrich, Schemme 2010).
















## Literatur


Bau, H.; Meerten, E. (Hrsg.): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bielefeld 2005

Dehnbostel, P. u. a. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld 1996

Dehnbostel, P. u. a. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin 1992

Dietrich, A.; Schemme, D. (Hrsg.): (Aktions-)Forschung in Innovations- und Entwicklungsprojekten – Potenzial für Theoriebildung und Praxisgestaltung; erscheint in Bielefeld 2010

Euler, D.: Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis. In: ZBW 101 (2005) 1, S. 43–57

Holz, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens – Innovation fördern, Transfer sichern. Bielefeld 2004

Rauner, F.: Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse, Teil 1. In: ZBW 100 (2004) 2, S. 194–214

Sloane, P. F. E.; Twardy, M.: Zur Gestaltung von Berufsbildungswirklichkeit durch Modellversuchsforschung. In: Festschrift 20 Jahre BIBB. Berlin/Bonn 1990, S. 209–225

Westhoff, G. (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung. Konstanz 2006

Zimmer, G.: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Auf der Suche nach der Theorie innovativer Handlungen. In: BWP 26 (1997) 1, S. 27–33



# Quo vadis? – Zukunft der Berufsbildung



## 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung

vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen – DATSCH zum Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB



















**Impressionen von der Jubiläumsveranstaltung am 8.12.2008 im Deutschen Technikmuseum in Berlin**

# Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege

## Förderung von Durchlässigkeit: Instrumente und strukturelle Voraussetzungen

*Irmgard Frank, Manfred Kremer*

Die Forderung nach Durchlässigkeit im Bildungswesen begleitet die bildungspolitische Diskussion seit den frühen 1960er-Jahren.

Die folgenden Ausführungen erinnern an die wichtigsten Entwicklungs- und Strukturpläne zur Reform des Bildungswesens der vergangenen 40 Jahre, die Bemühungen in ihrer Umsetzung und an die Gründe für ihr Scheitern. Dabei wird ein enger Bezug zur Rolle des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in diesem Prozess hergestellt.

Mit der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) 2006 getroffenen Entscheidung, einen gemeinsamen, bildungsbereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln, wird auch an die Reformbemühungen der 1970er- und 1980er-Jahre angeknüpft. In einer kurzen Zusammenfassung werden die Struktur des DQR skizziert, die damit verbundenen Ziele erläutert und ein erstes Resümee gezogen.

### Bildungspolitische Reformen in den 1960er- und 1970er-Jahren – Gründung des BIBB

Die Analysen von Picht (1964), Dahrendorf (1965) und Peisert (1967) zur Situation des deutschen Bildungswesens lösten in der Bundesrepublik Deutschland bildungspolitische Aufbrüche aus, die aus der heutigen Perspektive geradezu revolutionär anmuten: 1965 wurde der Deutsche Bildungsrat, eine von Bund und Ländern gemeinsam getragene Institution, mit dem Ziel geschaffen, Empfehlungen für eine langfristige Bildungsplanung auszuarbeiten, Entwicklungs- und Strukturpläne für das gesamte Bildungswesen vorzulegen und entsprechende Finanzpläne zu entwerfen. Das Ziel, die Bildungsplanung als Gemeinschaftsaufgabe wahrzunehmen, war durch das geltende Grundgesetz erschwert. Erst im Zuge der Änderung des Grundgesetzes 1969 wurden die Voraussetzungen für diese Aufgaben geschaffen. Aufgrund der Reform des Grundgesetzes wurde das „Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft“ gegründet. Zeitgleich wurde das Berufsbildungsgesetz verabschiedet, in dessen Folge 1970 das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gegründet wurde.




Im Jahr nach der Gründung legte das Bildungsministerium den „Bildungsbericht 1970“ vor, 1973 wurde ein Bildungsgesamtplan durch die 1970 geschaffene Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (seit 1976: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK]) der Fachöffentlichkeit präsentiert.




Eine Option für eine grundlegende Reform des Bildungswesens legte 1974 der Deutsche Bildungsrat mit den Empfehlungen zur Restrukturierung der Sekundarstufe II vor. Damit waren weitgehende Veränderungen in der Institutionalisierung der Bildungseinrichtungen verbunden. Das zentrale Anliegen bestand darin, Durchlässigkeit im Bildungssystem und eine Aufwertung des gesamten Berufsbildungssystems in die Wege zu leiten: „Alle bisher getrennten Bildungs- und Qualifikationssysteme für eine berufliche Ausbildung und Studienbefähigung werden in einer alle Bildungsgänge



umfassenden Stufe des Bildungswesens – Sekundarstufe II – zusammengefasst … um die im bestehenden Berufsbildungssystem begründete Diskriminierung der Berufsbildung zu beseitigen“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 65). Erreicht werden sollte das durch die flächendeckende Einrichtung sogenannter Kollegs: In ihnen sollte die organisatorische und institutionelle Zusammenfassung der Lernorte zu einem Verbundsystem erfolgen. Das Konzept sah vor, allen Jugendlichen nach der Vollzeitschulpflicht und erfolgreichen Absolvierung der Sekundarstufe I Lernangebote zu unterbreiten, die geeignet waren, sie entsprechend den individuellen Fähigkeiten, Neigungen und Plänen zu fördern. Die Lernangebote sollten so angelegt sein, „dass allgemeines und berufliches Lernen eine Einheit bilden, neben dem Erwerb von Fachkompetenz die persönlichen Fähigkeiten gefördert werden, durch die er im Beschäftigungssystem eine ihm angemessene Leistung im Beruf erbringen kann und zugleich auf seine gesellschaftlich-politische Aufgaben vorbereitet wird“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 13). Lernangebote sollten als Bildungsgänge strukturiert werden und in einer geordneten Abfolge von Lernveranstaltungen (Kursen) absolviert werden. Die Bildungskommission empfahl die Einführung einer beruflichen Grundbildung mit einer anschließenden Fachbildung. Eine Differenzierung der Bildungsangebote bezogen auf die verschiedenen Qualifikationsebenen und hinsichtlich der angestrebten Qualifikationen und/oder ein Studium sollte eine umfassende horizontale und vertikale Durchlässigkeit sicherstellen. In die Überlegungen eingebettet war in den frühen Jahren bereits die Vorstellung, dass zur demokratischen Teilhabe der Menschen durchlässige und transparente Bildungswege unerlässlich seien, die eine Förderung der weniger Leistungsfähigen einschloss. Diese aus der heutigen Perspektive ambitionierten und immer noch gültigen, gleichwohl nicht eingelösten Forderungen wurden auch beeinflusst vom Bericht der UNESCO, die 1973 unter Leitung von Edgar Faure (vgl. Faure 1973, Exkurs) ein Konzept zur Reform des Bildungswesens vorlegte. In diesem Konzept wurden die traditionellen Bildungsinstitutionen infrage gestellt, es wurde für ein Lernen in pluralen Netzwerken plädiert und eine Ausweitung des in erster Linie auf formalisierte Bildungsprozesse ausgerichteten Kompetenzerwerbs gefordert.

Der Deutsche Bildungsrat wurde 1975 aufgelöst, weil einige Länder seine Empfehlungen bildungspolitisch äußerst kritisch bewerteten und deshalb einer Verlängerung seines Mandats nicht zustimmten.

### „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ – Konzept der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1975

1975 legte die Bund-Länder-Kommission, vertreten durch den Vorsitzenden Helmut Rohde, den damaligen Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, und den stellvertretenden Vorsitzenden Bernhard Vogel, damals Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz, dem Bundeskanzler und den Regierungschefs der Länder im Rahmen der Bildungsgesamtplanung den „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ (vgl. BLK 1975) vor. Der Stufenplan, entstanden nach Verabschiedung des Abkommens zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung von 1970, beinhaltete einen zwischen Bund und den Ländern abgestimmten Bildungsgesamtplan bis 1978. Eine Reform der Berufsbildung sollte nach Einschätzung der Autoren insbesondere drei Maßnahmenbündel umfassen:



- die Einführung eines vollzeitschulischen oder kooperativen Berufsgrundbildungsjahres
- die Einrichtung bzw. den Ausbau von überbetrieblichen Ausbildungsstätten
- den Ausbau der berufsqualifizierenden Bildungsgänge im tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen (vgl. BLK 1975, S. 18 ff.)

Eine Weiterentwicklung der Bildungsgänge wurde insbesondere für wirtschafts-, technik- und naturwissenschaftliche Bereiche in Erwägung gezogen.

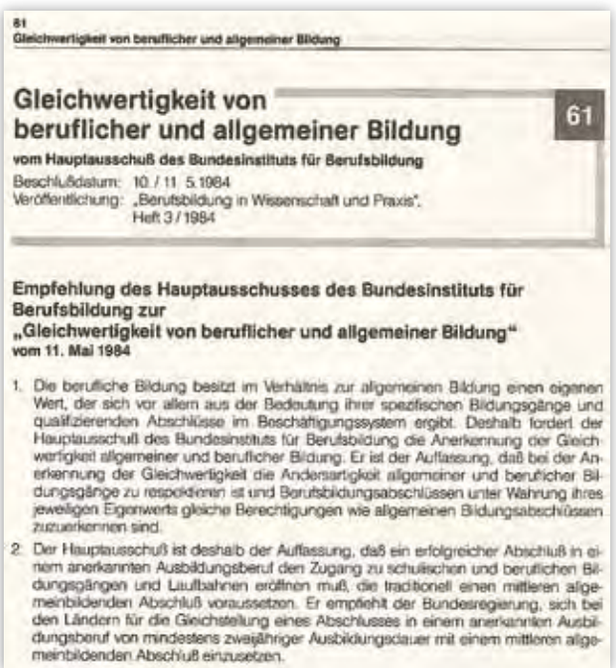
Mit der zwischen 1970 und 1972 erfolgten Überleitung der Ingenieurschulen und fast aller früheren hö-

heren Fachschulen in den Hochschulbereich entstand aus der Sicht der Experten aus Bund und Ländern Handlungsbedarf für den Ausbau entsprechender Bildungsgänge. Insbesondere war der tertiäre Bereich zu stärken und die Durchlässigkeit zum Hochschulbereich zu fördern, wenngleich die Autoren anmerkten „die Bildungsgänge müssen eigenständige Aufgaben in einem gestuften Gesamtsystem übernehmen. Sie dürfen nicht lediglich als Durchgangssystem für ein späteres Hochschulstudium stehen“ (vgl. ebenda, S. 23). Diese sehr ambitionierten Pläne wurden indes kaum umgesetzt.

Die Fortschreibung des „Bildungsgesamtplanes“ (1974–1982) scheiterte 1982 endgültig am Widerstand der Kultusminister einiger Länder sowie der Finanzminister von Bund und Ländern, die ihn für unfinanzierbar hielten.

### Empfehlungen des BIBB zur Förderung der Durchlässigkeit

Der Hauptausschuss des BIBB griff 1984 in einer Empfehlung zur „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ das Thema Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit wieder auf und forderte, „dass durch eine Gleichstellungsregelung den Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung … der Zugang zum Fachhochschulbereich zu eröffnen ist“ (vgl. BIBB 1984).


81
Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung

**Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung** 61

vom Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung

Beschlußdatum: 10. / 11. 5.1984
Veröffentlichung: „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, Heft 3 / 1984

**Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ vom 11. Mai 1984**

1. Die berufliche Bildung besitzt im Verhältnis zur allgemeinen Bildung einen eigenen Wert, der sich vor allem aus der Bedeutung ihrer spezifischen Bildungsgänge und qualifizierenden Abschlüsse im Beschäftigungssystem ergibt. Deshalb fordert der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung die Anerkennung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Er ist der Auffassung, daß bei der Anerkennung der Gleichwertigkeit die Andersartigkeit allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge zu respektieren ist und Berufsbildungsabschlüssen unter Wahrung ihres jeweiligen Eigenwerts gleiche Berechtigungen wie allgemeinen Bildungsabschlüssen zuzuerkennen sind.
2. Der Hauptausschuß ist deshalb der Auffassung, daß ein erfolgreicher Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf den Zugang zu schulischen und beruflichen Bildungsgängen und Laufbahnen eröffnen muß, die traditionell einen mittleren allgemeinbildenden Abschluß voraussetzen. Er empfiehlt der Bundesregierung, sich bei den Ländern für die Gleichstellung eines Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf von mindestens zweijähriger Ausbildungsdauer mit einem mittleren allgemeinbildenden Abschluß einzusetzen.

Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit standen auch in den folgenden Jahren auf der Tagesordnung der Bildungspolitik. In der Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des BIBB sagte Fritz Schaumann, der damalige Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, in seiner Eröffnungsansprache: „Die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist ein zentrales Anliegen der Berufsbildungspolitik der Bundesregierung: Neben der formalen Anerkennung der Berechtigungen ist die Angleichung der Aufstiegs- und Einkommenschancen für Absolventen der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Vergleich zu den Chancen, die sich gegenwärtig Absolventen einer akademischen Ausbildung eröffnen, von zentraler Bedeutung … Der Zugang zu allen Bildungswegen, also auch zum Hochschulstudium, muss über die berufliche Bildung ebenso erreicht werden können wie über allgemeine Bildungswege … Das Maßnahmenkonzept der Arbeitsgruppe ‚Berufliche Bildung‘ sieht vor, dass Bund und Länder die erforderlichen Schritte zur Harmonisierung sowie zum Abbau nicht gerechtfertigter Zugangsbarrieren bis zum Ende des Jahres erarbeiten soll“ (vgl. BIBB 1995, S. 15, 16).







### Forum Bildung – 1999 bis 2002 ein weiterer Versuch zur Entwicklung eines Bildungsgesamtplans

Ein letzter größerer Versuch, eine gemeinsame, alle Bildungsbereiche umfassende, bildungspolitische Linie von Bund und Ländern zu entwickeln, wurde auf Drängen des Bundes mit der Einrichtung des an die BLK angegliederten Forums Bildung (1999–2002) unternommen, dessen Empfehlungen 2002 veröffentlicht wurden (BLK 2002). Auch dieser Versuch hat letztlich keinen durchschlagenden Erfolg gebracht.

### Förderung von Durchlässigkeit in den Koalitionsverträgen 2005/2009

Im Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD 2005 gehört die größere Durchlässigkeit der berufliche Bildung zum Hochschulbereich und die europäische Öffnung zu den zentralen Zielen der Regierungsarbeit: „Wir wollen das Bildungssystem durchlässiger machen. Die Zulassung zu Fachhochschulen und Universitäten auf der Grundlage einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsbildung soll im Hochschulrecht grundsätzlich eröffnet werden“ (vgl. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD; 2005).

Der Koalitionsvertrag vom Herbst 2009 „Wachstum, Bildung, Zusammenhalt“ bleibt hinter dieser klaren Aussage zurück. „Künftig sollen mehr Studienanfänger über die berufliche Bildung an die Hochschule kommen“ (vgl. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP; 2009, S. 62), so lautet die einzige einschlägige Aussage.




### Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung 2007

Wesentlich deutlicher waren dagegen die 2007 unter Leitung von Bundesbildungsministerin Annette Schavan verabschiedeten Empfehlungen des „Innovationskreises Berufliche Bildung – IKBB“ (BMBF 2007).

In den Empfehlungen wird umfassende Durchlässigkeit an den Schnittstellen und Übergängen zwischen Schule und Berufsausbildung, Ausbildung und Weiterbildung, Berufsbildung und Studium gefordert. Die Empfehlungen benennen – fokussiert auf die berufliche Bildung – wichtige Bedingungen für die strukturelle Unterstützung des lebenslangen Lernens durch mehr Durchlässigkeit.

Insoweit stehen die IKBB-Empfehlungen von ihrer politischen Intention her – wenn auch wesentlich punktueller, begrenzter und pragmatischer angelegt – in einer Reihe mit sehr ambitionierten Reformkonzepten der letzten 40 Jahre.

### Föderalismusreform 2006 – das Ende der gemeinsamen Bildungsplanung

Mit der 2006 in Kraft getretenen Föderalismusreform wurde schließlich der gemeinsamen Bildungsplanung die verfassungsrechtliche Grundlage entzogen. Das Zusammenwirken von Bund und Ländern beschränkt sich seitdem auf die Forschungsförderung, den Hochschulbau und die „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ (Art. 91b GG). Für die Erledigung dieser Aufgaben haben die Regierungschefs von Bund und Ländern am 14. Juni 2007 die Errichtung einer Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) beschlossen, die ab 1. Januar 2008 die Nachfolge der bisherigen BLK angetreten hat. Erhalten blieb dem Bund die zunächst von den Ländern ebenfalls geforderte, aus dem Recht der Wirtschaft (Art. 74 GG) abgeleitete Zuständigkeit für die betriebliche Berufsausbildung (siehe dazu auch den Beitrag von Schmidt/Kremer/Pütz).

Es ist schon erstaunlich, dass in diesem Umfeld die Zusammenarbeit des Bundes und der Länder im Bereich der dualen Berufsausbildung, bei allen gelegentlichen Meinungsunterschieden auf der Grundlage des „Gemeinsamen Ergebnisprotokolls“ von 1972, weitgehend reibungslos verläuft und als Paradebeispiel eines „kooperativen Föderalismus“ gelten darf.

Trotz der politischen Meinungsunterschiede zwischen Bund und Ländern, die immer auch parteipolitisch gefärbt waren und sind, sind die skizzierten Reformkonzepte nicht ganz folgenlos geblieben. In einigen Ländern wurden Grundschulzeiten verlängert oder die sogenannte Orientierungsstufe zur „Entschärfung“ des Übergangs in die weiterführenden Schulen eingeführt. Zunächst als Schulversuche, länderspezifisch unterschiedlich inzwischen auch als Regelangebot, wurden integrierte Gesamtschulen eingeführt. Als Folge des „PISA-Schocks“ gehen einige Länder zu einem zweigliedrigen Schulwesen über. Die Fachoberschule – auch als Brücke zwischen dualer Berufsausbildung und Fachhochschule – sowie weitere zu Hochschulzugangsberechtigungen führende Angebote des beruflichen Schulwesens gehören inzwischen zum mehr oder weniger ausgebauten Regelangebot in allen Ländern.

### Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte – Positionen der Kultusministerkonferenz

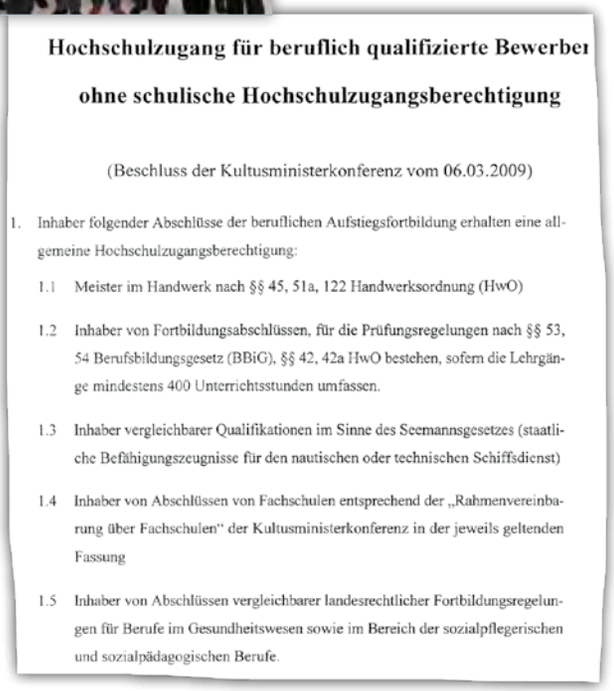
Die Kultusministerkonferenz hatte bereits 1994 in einer Erklärung „Zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ Handlungsbedarf festgestellt und nach Vorlage eines Berichtes 1997 die ent-

sprechenden Ausschüsse beauftragt, „zu prüfen und zu beschreiben, welche Abschlussqualifikationen beruflicher Bildungswege auf der Grundlage der Bildungswerte, ihres Anspruchsniveaus und ihrer Leistungsnachweise zu einer Anerkennung weitergehender Berechtigungen im Bildungswesen führen können“ (vgl. KMK 1997).

2009 wurden diese Überlegungen mit einem Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber“ (Beschluss der KMK vom 06.03.2009; vgl. Foto) als jüngster Schritt in Richtung auf mehr Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und als ein Element zur strukturellen Unterstützung des lebenslangen Lernens umgesetzt. Danach erhalten „Inhaber von Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung“ (Meister, Techniker, Fachwirte o. Ä.) eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Beruflich Qualifizierte ohne Abschluss einer Aufstiegsfortbildung erhalten eine fachgebundene Hochschulreife, wenn sie eine mindestens 2-jährige einschlägige Berufsausbildung abgeschlossen haben sowie eine 3-jährige einschlägige Berufspraxis nachweisen und ein Eignungsfeststellungsverfahren oder ein einjähriges Probestudium erfolgreich durchlaufen haben. Würde dieser Beschluss von allen Ländern konsequent umgesetzt und damit ein bundesweit relativ einheitlicher und transparenter Weg von der beruflichen Aus- und Weiterbildung in die Hochschulen geschaffen, so wäre eine wichtige Empfehlung des IKBB umgesetzt und ein großer Schritt zu mehr Durchlässigkeit getan. Ergänzt werden muss dies allerdings, wie der IKBB – an die Hochschulen gerichtet – ebenfalls empfiehlt, durch „Studiengänge, die die Qualifikationen beruflicher Bildung einbeziehen (sowie durch) gemeinsam mit der Wirtschaft (entwickelte) Eingangs-, Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren für beruflich Qualifizierte“. Unter dem Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit und angesichts des fortlaufenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Wandels und der damit verbundenen Notwendigkeit für den Einzelnen, „lebenslang“ zu lernen, sind die Folgen der bildungspolitischen Reformresistenz der letzten Jahrzehnte allerdings erst in Ansätzen überwunden.

Zwar ist die Bildungspolitik unter dem Druck, der durch Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen erzeugt wurde, in Bewegung geraten. Allerdings gibt es nach wie vor keine entschlossenen Bemühungen, durchlässige und transparente Bildungswege für alle Bildungsbereiche und über alle Bildungsphasen hinweg zu schaffen.





**Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber**

**ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung**

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)

1. Inhaber folgender Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung erhalten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung:

1.1 Meister im Handwerk nach §§ 45, 51a, 122 Handwerksordnung (HwO)

1.2 Inhaber von Fortbildungsabschlüssen, für die Prüfungsregelungen nach §§ 53, 54 Berufsbildungsgesetz (BBiG), §§ 42, 42a HwO bestehen, sofern die Lehrgänge mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen.

1.3 Inhaber vergleichbarer Qualifikationen im Sinne des Seemannsgesetzes (staatliche Befähigungszeugnisse für den nautischen oder technischen Schiffsdienst)

1.4 Inhaber von Abschlüssen von Fachschulen entsprechend der „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ der Kultusministerkonferenz in der jeweils geltenden Fassung

1.5 Inhaber von Abschlüssen vergleichbarer landesrechtlicher Fortbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen sowie im Bereich der sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe.

### Mangelnde Durchlässigkeit auch im Berufsbildungssystem

Die Frage nach der Durchlässigkeit lässt nicht nur zwischen den Bildungsbereichen, sondern auch im Berufsbildungssystem selbst erhebliche Defizite zutage treten, wenn es z. B. um die Durchlässigkeit zwischen vollschulischer Berufsausbildung und dualer Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) geht. Eine Ursache für dieses Manko liegt darin, dass schulische Berufsausbildung und duale Berufsausbildung weitgehend unabhängig voneinander und ohne Abstimmung entwickelt werden. Auch deshalb ziehen beispielsweise die Sozialparteien die berufliche Handlungskompetenz der Absolventen und Absolventinnen bzw. die berufliche Verwertbarkeit der Abschlüsse in Zweifel, obgleich derartige Unterschiede gar nicht belegbar sind (vgl. Hall, Schade 2005). Als Folge wird Absolventen und Absolventinnen einschlägiger schulischer Berufsabschlüsse der Zugang zur sogenannten Kammerprüfung für Ausbildungsabschlüsse nach BBiG und HwO erheblich erschwert, und zwar selbst dann, wenn berufliche Schulen die mit der BBiG-Reform 2005 ausdrücklich unterstützte Möglichkeit nutzen, in anerkannten Ausbildungsberufen nach BBiG und HwO auszubilden.

Noch weniger realisiert ist Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Dazu bedarf es nicht nur eines rechtlich garantierten Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte, sondern auch einer verbindlichen Anerkennung, d. h. Gleichstellung von Abschlüssen der beruflichen Aus- und Fortbildung mit Hochschulabschlüssen, sofern eine Gleichwertigkeit vorliegt (vgl. dazu auch den Beitrag von Mucke).

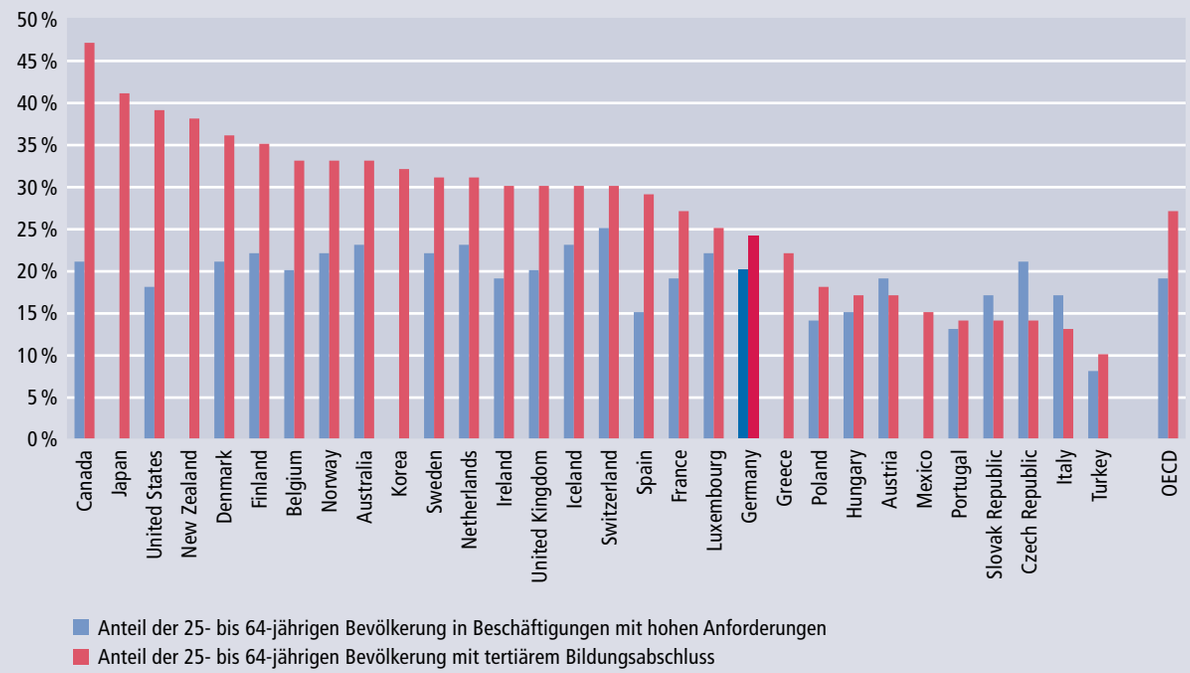
### Schaffung von Durchlässigkeit ist eine drängende Zukunftsaufgabe – die Positionen des BIBB

Mit diesen Überlegungen soll auf zwei – aus der Sicht des BIBB – wesentliche Bedingungen für die Reform des Bildungswesens hingewiesen werden.

Die erste bezieht sich auf das Bildungswesen insgesamt und soll hier nur ansatzweise skizziert werden: Durchlässigkeit ist keine Frage „später" Bildungsphasen. Durchlässigkeit kann nur erreicht werden, wenn das Bildungssystem insgesamt – vom Kindergarten bis zur tertiären Bildung – transparente und durchlässige Entwicklungspfade bietet. Das heißt, dass Übergänge an allen Schnittstellen des Bildungswesens fließender werden und nicht der Selektion, sondern dem Eröffnen vielfältiger Optionen dienen müssen. In jeder Bildungsphase müssen alle weiteren Bildungswege und -abschlüsse prinzipiell offen sein und erreichbar bleiben. Dies setzt – nach den Erfahrungen aus den internationalen Vergleichen – einerseits voraus, dass Entscheidungen über Bildungswege nach der allgemeinbildenden Schule möglichst nicht vor dem Ende der Sekundarstufe I getroffen werden sollten. Andererseits zeigen diese Untersuchungen, dass Durchlässigkeit und Chancengleichheit nur erreicht werden können, wenn das Prinzip der kontinuierlichen und individuellen Förderung die Leitidee der gesamten Bildung ist.

Zweitens gilt insbesondere für Deutschland, dass höchste Qualifikationen und anspruchsvolle Kompetenzniveaus nicht nur über Hochschulstudiengänge erreicht werden können und sollten. Deshalb sollten auch Forderungen, den Anteil der Hochschulabsolventen und

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




Quelle: BIBB Datenreport 2010

-absolventinnen erheblich zu steigern, kritisch reflektiert werden.

Deutschland hat ein im internationalen Vergleich außerordentlich gut und systematisch ausgebautes System von Aus- und Weiterbildungsberufen bzw. beruflicher Abschlüsse. Deshalb kann aus dem im internationalen Vergleich eher geringen Anteil von Hochschulabsolventen und -absolventinnen auch nicht unmittelbar auf ein entsprechendes Defizit an hoch qualifizierten Fach- und Führungskräften geschlossen werden. Diese Vergleiche vernachlässigen, dass in Deutschland Qualifikationen und Kompetenzen, die andernorts an Hochschulen erworben werden, auch oder nur durch berufliche Aus- und Weiterbildung erreicht werden (vgl. Müller 2009, S. 42 ff.). Vergleichsweise häufig sind hierzulande offensichtlich sowohl Absolventen und Absolventinnen von Hochschulen als auch von beruflicher Aus- und Weiterbildung auf tertiärem Niveau qualifiziert und nehmen Berufstätigkeiten mit hohen Anforderungen wahr. Dies ist international gesehen eher ein Wettbewerbsvorteil als ein Wettbewerbsnachteil (vgl. dazu den Beitrag Frank/Kremer/Paulini-Schlottau).

Die Bildungspolitik wäre deshalb gut beraten, das Angebot an anspruchsvollen Ausbildungsberufen und hochwertigen Zusatzqualifikationen sowie das Angebot der Fortbildungsabschlüsse in gestuften Weiterbildungssystemen, die zu den höchsten Kompetenzniveaus führen, weiter auszubauen. Für die systematische Entwicklung eines „zweiten Königswegs“ zu hohen und höchsten Kompetenzen – neben dem Hochschulstudium – spricht nicht nur, dass dieser Ansatz Höherqualifizierung in erheblich größerer Breite ermöglichen würde, sondern auch sehr gut dem Bedarf des Beschäftigungssystems entsprechen würde.

Die Philosophie der Qualifikationsrahmen weist hier den richtigen Weg: es kommt nicht auf bestimmte Abschlüsse (Qualifikationen) an, sondern auf erworbene Kompetenzen. Deshalb haben die für die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens maßgeblichen Akteure vereinbart, dass alle Kompetenzniveaus des Rahmens auch über berufliche Bildung erreichbar sein sollen.

### Deutscher Qualifikationsrahmen – ein Instrument zur Förderung der Durchlässigkeit und Transparenz



Im Oktober 2006 haben das BMBF und die KMK beschlossen, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Der DQR zielt darauf, einen umfassenden, bildungssektorübergreifenden Referenzrahmen bereitzustellen, der die Umsetzung der Idee des Europäischen Qualifikationsrahmens unterstützt. Damit wurde erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung sämtlicher Qualifikationen aller Bildungsbereiche vorgelegt.

Die Erarbeitung des DQR-Entwurfes folgte den Zielen:

- das deutsche Qualifikationssystem transparenter zu machen und Verlässlichkeit, Durchlässigkeit (insbesondere zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung) sowie Qualitätssicherung zu unterstützen und die sich dabei ergebenden Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen sichtbarer zu machen,
- die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern sowie in Deutschland im Sinne bestmöglicher Chancen zu fördern,
- Bildungseinrichtungen, Arbeitgebern und Arbeitnehmern ein Übersetzungsinstrument an die Hand zu geben, um Qualifikationen besser einordnen zu können und die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Europa zu erleichtern,
- die Orientierung der Qualifikationen an Lernergebnissen, d. h. an feststellbaren Kompetenzen, zu fördern,
- Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen informellen Lernens zu verbessern, um lebenslanges Lernen insgesamt zu stärken.

Mit diesem Referenzrahmen soll die Vergleichbarkeit nationaler Qualifikationen im europäischen Bildungsraum

sowie die Transparenz von Gleichwertigkeiten und Unterschieden zwischen den Qualifikationen der deutschen Bildungssektoren verbessert werden. An dem Entwicklungsprozess sind Vertreter der Allgemein-, Berufs-, Hochschul- und Erwachsenenbildung beteiligt.

BMBF und KMK haben eine gemeinsame „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen“ (B-L-KG DQR) eingesetzt, die beauftragt ist, den Prozess der Erarbeitung eines DQR zu steuern. An diesem Prozess sind neben dieser Koordinierungsgruppe Experten aus den verschiedenen Bildungsbereichen beteiligt, die zusammen mit der B-L-KG DQR den „Nationalen Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) bilden.

Der AK DQR hat im Februar 2009 einen ersten DQR- Entwurf vorgelegt. Dabei handelt es sich um einen Rahmen mit acht Qualifikationsniveaus, anforderungsbezogenen Leittexten für jedes Niveau und Kategorien, welche zur Beschreibung von Kompetenzen dienen, die den jeweiligen Qualifikationsniveaus zugeordnet werden. Im gegenwärtigen Vorschlag wurden zwei Hauptkategorien eingeführt, die Kompetenzbereiche repräsentieren. Die erste Hauptkategorie „Fachkompetenz“ wird in „Wissen“ und „Fertigkeiten“ die zweite Hauptkategorie „personale Kompetenz“ in „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ untergliedert. Die Beschreibung des jeweiligen Qualifikationsniveaus erfolgt sowohl durch Leittexte wie auch durch kategorienbezogene Deskriptoren, die als sektorübergreifende und abschlussunspezifische Referenzaussagen dienen sollen.



„Die Qualität des lebenslangen Lernens zu fördern ist ein zentrales Ziel des Didacta Verbandes der Bildungswirtschaft. Im Bundesinstitut für Berufsbildung haben wir einen starken Partner gefunden, der uns seit mehr als zehn Jahren im Bereich der beruflichen Bildung kompetent zur Seite steht.

So ist das BIBB hauptverantwortlich dafür, dass Berufsschullehrer, Ausbilder und Bildungsverantwortliche aus Unternehmen auf dem Forum „Ausbildung/Qualifikation“ im Rahmen der Bildungsmesse „didacta“ eine feste Heimat gefunden haben. Auch die jährliche Verleihung des Weiterbildungs-Innovations-Preises zählt zu den Programmhöhepunkten der größten Bildungsmesse Europas.

Gemeinsam mit dem BIBB ist es uns gelungen, drängende Fragen der beruflichen Qualifizierung und Professionalisierung mit Fachleuten der Praxis, der Forschung und der Politik zu erörtern. Dabei hat unsere Kooperation längst internationale Dimensionen erreicht. Bei Fachkongressen im In- und Ausland und bei Treffen mit internationalen Bildungsverbänden können wir uns stets auf die Unterstützung des BIBB verlassen.

Zum 40. Geburtstag des BIBB gratuliere ich Präsident Kremer und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sehr herzlich und verbinde damit den Wunsch, auch weiterhin so kollegial und konstruktiv die Zukunft der Bildung gemeinsam zu gestalten.“

Prof. Dr. mult. Wassilios E. Fthenakis
Präsident des Didacta Verbandes – Verbund der Bildungswirtschaft

**Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens**

| **Niveaustufen** | **Fachkompetenz** | | **personale Kompetenz** | |
|---|---|---|---|---|
| | **Niveau-Indikator** | | | |
| | *Anforderungsstruktur* | | | |
| | **Wissen** | **Fertigkeiten** | **Sozialkompetenz** | **Selbstkompetenz** |
| | *Tiefe und Breite* | *instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit* | *Team-/Führungsfähigkeit und Kommunikation* | *Selbstständigkeit/Verantwortung und Lernkompetenz* |

Als „Leitlinien für die Erarbeitung des DQR“ wurden u. a. vereinbart:

- die Struktur des DQR kompatibel zum EQR zu entwickeln,
- den Besonderheiten des deutschen Bildungssystems Rechnung zu tragen,
- einen engen Arbeitszusammenhang mit der EU-Ebene und Partnerländern herzustellen,
- den DQR unter Berücksichtigung der weiteren europäischen Transparenzinstrumente zu formulieren,
- dem DQR zunächst nur formale Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zuzuordnen und in einem späteren (zweiten) Schritt auch Ergebnisse des informellen Lernens zu berücksichtigen.

Bei der Zuordnung von Kompetenzen zum DQR werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems einbezogen, sowohl der allgemeinen und der Hochschulbildung als auch der beruflichen Bildung; darüber hinaus sollen die in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen einbezogen werden. Grundsätzlich soll jedes der Bildungsniveaus, die im DQR abgebildet werden sollen, auf verschiedenen Wegen erreicht werden können.

Damit bietet der Qualifikationsrahmen die Chance, eine Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen zu erreichen, Transparenz zu schaffen und dem Prinzip näherzukommen, das da lautet: „Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat.“ Angesichts der geschilderten kleinschrittigen und oftmals vergeblichen Bemühungen, nachhaltige bildungsbereichsübergreifende Reformen durchzuführen, ist das ein Ziel, das sicherlich noch zur 80-Jahr-Feier des Bestehens des BIBB auf der Agenda stehen wird. Zugleich zeigt sich, dass ein Blick in die Vergangenheit lohnend ist: An Konzepten mangelt es nicht, der politische Wille auf allen Ebenen in Bund und in den durch die Föderalismusreform gestärkten Ländern, nachhaltige Reformen im Bildungswesen auf den Weg zu bringen, ist dagegen weniger ausgeprägt.

## Exkurs: Studie der UNESCO zur Situation der Bildung in Deutschland 1973

**(Faure-Kommission)**

Bereits Anfang der 1970er-Jahre beschäftigte sich die UNESCO mit den Problemen der nur mangelhaften Durchlässigkeit und der selektiven Strukturen in den Bildungssystemen und den nur bedingt reformfreudigen Bildungsinstitutionen. Eine von Edgar Faure (vgl. Faure 1973) geleitete internationale Kommission wurde beauftragt, eine Zukunftsvision für das Bildungswesen vorzulegen. Der von der Kommission 1973 vorgelegte Bericht wird als eines der wichtigsten Dokumente der internationalen Bildungsreform des 20. Jahrhundert angesehen. Darin wird den traditionellen, auf formalisiertes Lernen ausgerichteten Bildungsinstitutionen die Eignung abgesprochen, die brachliegenden Begabungspotenziale breiter Bevölkerungsschichten zu entwickeln als Voraussetzung, das eigene Leben eigenverantwortlich und selbstständig zu gestalten. Die wesentlichen Reformaspekte sind nachfolgend aufgelistet. In der Fachwelt fanden diese Ideen eine große Resonanz, im Zuge der Reformbemühungen der 1970er- und 1980er-Jahre wurde darüber heftig diskutiert; eine Umsetzung in Deutschland blieb dagegen weitgehend aus.




### Vorschläge der Faure-Kommission zum lebensbegleitenden Lernen (vgl. Faure 1973)

**Reformgesichtspunkte**

- „Zentrales Ziel der Bildungsarbeit jedes menschlichen Lernens ist die individuelle Kompetenzentwicklung. Diese Kompetenzentwicklung ist notwendig, um eine aktive und verantwortungsbewusste demokratische Mitwirkung möglichst vieler Menschen an der friedlichen Zukunft zu ermöglichen.
- Die traditionellen Schulen und Bildungseinrichtungen sind nicht in der Lage, die noch brachliegenden Begabungspotenziale zu entwickeln.

- Dagegen sollte das natürliche, situative Lernen der Menschen in ihren alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen stärker beachtet, unterstützt und weiterentwickelt werden – insbesondere durch eine Förderung von Lernprozessen.
- Der ursprüngliche Sinn des menschlichen Lernens ist die Kompetenzentwicklung für das Weltverstehen und die Bewältigung der Lebensaufgaben. Dazu ist die Auseinandersetzung mit den aktuellen Situationen und Problemen des menschlichen Lebens, des Arbeitens und Zusammenlebens wichtig. Von Bedeutung ist es, Problemzusammenhänge in ihren inneren Zusammenhängen besser zu verstehen und zu lernen, angemessene Verhaltensweisen und Konfliktlösungen zu entwickeln. Das kann nicht primär theoretisch-abstrakt geschehen, sondern in aktiver Auseinandersetzung mit und in der Situation selbst und mit den in ihr handelnden Personen.
- Die Bewältigung der Lebensaufgaben erfordert ein kontinuierliches Lernen in allen Lebenssituationen. Dieses lebenslange Lernen sollte durch entsprechende Lerngesellschaften unterstützt werden.
- In dieser Lerngesellschaft verlieren die traditionellen Bildungsinstitutionen ihre Monopolstellung. Sie sind allerdings ein wichtiger Bestandteil in einem umfassenden Lern-Netzwerk.
- Die Förderung des lebenslangen Lernens in Lern-Netzwerken kann zu einer Reduzierung der Lernzeiten an Schulen, Universitäten und in der Ausbildung führen. Lehrer und Ausbilder müssen neben einer Fachexpertise auch über lebensbezogene Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen. Dabei steigen zugleich die Anforderungen an die Lernenden: Sie müssen befähigt werden, den gesamten Lernprozess stärker eigenverantwortlich und selbstständig zu gestalten.




## Literatur


BIBB: Empfehlungen des Hauptausschusses „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“. Bonn und Berlin 1984

BIBB (Hrsg.): Dokumentation der Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung – Forschung im Dienst von Praxis und Politik. Berlin; Bonn 1995

BLK: Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung. Bonn 1975

BLK (Hrsg.): Arbeitsstab des Forums Bildung. Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forums Bildung. Bonn 2002

Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II; Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn, Bonn 1974

Faure, E. u. a.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO – Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973

Hall, A.; Schade, H.-J.: Welche Ausbildung schützt besser vor Erwerbslosigkeit? Der erste Blick kann täuschen! Absolventen einer dualen Berufsausbildung und Berufsfachschulabsolventen im Vergleich. In: BWP 34 (2005) 2, S. 23–27

BMBF (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung. Bonn, Berlin 2007

Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD; Berlin 2005 www.cdu.de/doc/05_11_11_koalitationsvertrag.pdf (Stand 16.3.2010)

Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP; Berlin 2009 www.cdu.de/portal2009/29145.htm (Stand 16.3.2010)

KMK: Erklärung „Zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ 297. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren. Norderney, 12./13. Juni 1997

KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber. Beschluss vom 06.03.2009

Müller, N.: Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken im internationalen OECD-Vergleich In: BWP 38 (2009) 2, S. 42–46

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten 1964

Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967

# Doppelt qualifiziert – besser etabliert: duale Studiengänge

*Kerstin Mucke*

Der berufliche und hochschulische Bildungsbereich haben unterschiedliche Bildungsaufträge zu erfüllen. Diese wurden über Jahrzehnte gepflegt und weiterentwickelt. Gleichzeitig standen aber die Übergänge zwischen beiden Bildungsbereichen immer wieder im Fokus der bildungspolitischen Diskussion, ebenso von Forschung und Entwicklung. Debattiert wurde über die unterschiedlichen Möglichkeiten des Zugangs aus der beruflichen in die hochschulische Bildung (Durchlässigkeit), aber auch über die Frage der gesellschaftlichen und faktischen Gleichwertigkeit der jeweiligen Qualifikationen für die Umsetzung praktikabler Anrechnungsverfahren. Die Gestaltung der Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung wird maßgeblich mitbestimmt von der Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer Bildungsangebote, die wiederum einen bedeutenden Beitrag zur Förderung lebensbegleitendem Lernen leisten können. Zu diesen Angeboten zählen in erster Linie praxisorientiert ausgerichtete Studienangebote, die einen systematischen Theorie-Praxis-Bezug aufweisen, die sogenannten dualen Studiengänge. Sie bieten die Möglichkeit einer praxisnahen Aus- und Weiterbildung auf hochschulischem Niveau durch eine enge Abstimmung zwischen Praxis- und Studienphasen. Neben der Einbindung einer beruflichen Ausbildung in das Studium werden bei anderen dualen Studienangeboten Fortbildungsabschlüsse oder Teile von Fort- oder Weiterbildungen integriert. Am Ende des Qualifizierungsprozesses verfügen die Absolventen dann idealerweise über Qualifikationen beider Bildungsbereiche. Sie sind sozusagen doppelt qualifiziert und erhalten damit bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.






## Geschichtlicher Abriss

Im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wurde das Thema der dualen Studiengänge zu einer Zeit aufgegriffen, in der die Forderung nach Ausbau und Förderung dualer Bildung im tertiären Bereich immer deutlicher formuliert wurde (Wissenschaftsrat 1996, BLK 1996; BMBF 1997, S. 12). Berufsakademien setzten bereits dreijährige anerkannte duale Studienformen um, und seit Beginn der 1990er-Jahre entwickelten sich zunehmend auch an Fachhochschulen derartige Studiengänge. Es waren zumeist vierjährige Diplomstudiengänge, die sich in der Art, im Umfang und der Intensität der Praxisnähe unterschieden. Das Hochschul-Informations-System (HIS) in Hannover hatte Mitte der 1990er-Jahre den Grundstein für eine Systematisierung gelegt (Holtkamp 1996), und es existierten zu diesem Zeitpunkt bundesweit etwa 50 duale Studienangebote. Auch das Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) beschäftigte sich zu diesem Zeitpunkt mit dieser dualen Studienform, allerdings insbesondere vor dem Hintergrund der Beratung von Abiturienten über praxisorientierte hochschulische Angebote (Konegen-Grenier, Schlaffke 1994).




Das BIBB arbeitete verstärkt in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre an diesem Themenkomplex und orientierte sich zusätzlich auf duale Studiermöglichkeiten für Berufserfahrene sowie auf die Untersuchung unterschiedlicher Kooperationsformen zwischen Unternehmen und hochschulischen Einrichtungen. In diesem

Zusammenhang wurde das BIBB-Projekt „Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien“ auf den Weg gebracht. Dieses Projekt hatte sich von 1998 bis 2000 zum Ziel gesetzt, eine Bestandsaufnahme dualer Studiengänge vorzunehmen und die kooperativen Konzepte insbesondere aus Sicht der Betriebe zu bewerten (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht-duale-Studiengaenge2000.pdf) (Stand: 18.03.2010).

Eine bundesweite Befragung von Unternehmen mit dem BIBB-internen Referenz-Betriebs-System (RBS) „Der Betrieb ein Studienort? (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info13.pdf) (Stand: 18.03.2010) bestätigte die These, dass die Bereitschaft der Unternehmen, sich an dualen Studiengängen zu beteiligen, stark von ihrem spezifischen Bedarf abhängt (BMBF 2000). Zudem wird eine Beteiligung dort an Grenzen stoßen, wo die Anforderungen der Fachhochschule entweder die betrieblichen Möglichkeiten übersteigen (z. B. bei Klein- und Mittelbetrieben) oder wo es aufhört, für die Betriebe nützlich zu sein. Auch deshalb war auf die begrenzte betriebliche „Studienplatz“-Kapazität und die Abhängigkeit vom Bedarf zu verweisen, der größten Schwankungen unterworfen war. Zu diesem Zeitpunkt konnte daher vermutet werden, dass – trotz eines gewissen Bereitschaftspotenzials bei den Unternehmen – eine Ausweitung dieser Studiengänge in nur bescheidenem Umfang möglich sein würde.





Einen weiteren Impuls für die Weiterentwicklung dualer Studiengänge lieferte die bundesweite Arbeitstagung „Duales Studium – Erfahrungen, Erfolge, Perspektiven“ 1999 in Wolfsburg, auf der Vertreter von Spitzenverbänden der Wirtschaft mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) über erfolgreiche Modelle und innovative Projekte des dualen Studiums (oder auch „Studium im Praxisverbund“) beraten haben (BLK 1999). Einen weiteren und zweifelsfrei hilfreichen Beitrag für die Verbreiterung der dualen Studienformen sowie zur Information über die aktuelle bildungspolitische Diskussion leistete Ende der 1990er-Jahre auch der BIBB-Reader „Duale Studiengänge – Ein Beitrag zum Ausbau des Beruflichen Bildungsweges? (Mai 1998; 2. Aufl. Mai 1999; 3. Aufl. Dezember 2000). Die Notwendigkeit der jährlichen Überarbeitung des Readers kann aus heutiger Sicht als Indiz für das hohe bildungspolitische und wissenschaftliche Interesse an der Entwicklung und Umsetzung, aber auch für das Entwicklungspotenzial in diesem Themenfeld zu diesem Zeitpunkt gewertet werden. Dass ein Entwicklungspotenzial vorhanden war, untermauerte zudem die BIBB-Bestandsaufnahme zu dualen Studiengängen an Fachhochschulen im Jahr 2000. Aus ihr ging hervor, dass sich seit Mitte der 1990er-Jahre die Anzahl dualer Studiengänge auf etwa 100 verdoppelt hatte (BIBB 2000).

Zu diesem Zeitpunkt konnte das BIBB in Kooperation mit relevanten Akteuren der Hochschule und der beruflichen Bildung ein innovatives Konzept für die Entwicklung eines dualen Studienganges im Rahmen des Wirtschaftsmodellversuchs „Berufsbegleitende Weiterbildung zum Industriemeister 2000 und Diplom-Wirtschaftsingenieur (FH) am Studienort Betrieb“ (gefördert durch das BMBF von 2000 bis 2007) auf den Weg bringen. Mit diesem bundesweit erst- und einmaligen Modellversuch gelang es, die bundeseinheitlich geregelte berufliche Fortbildung zum Industriemeister 2000 mit dem Studiengang „Wirtschaftsingenieurwesen“ der staatlichen Fachhochschule Stralsund unter Berücksichtigung von Substitutionspotenzialen curricular zu verknüpfen und eine alternierende Studienstruktur zu etablieren (Mucke, Schwiedrzik 2000; Mucke, Schemme 2008). Der Betrieb wurde semesterweise zum Studienort, wobei die Hochschullehrer auch als Mentoren agierten und die betrieblichen Phasen vorbereiteten, begleiteten und nachbereiteten. Im Rahmen dieses dualen Studienganges konnten die Studierenden sowohl einen Meister- als auch einen Diplomabschluss erwerben und waren bereits in einem der beteiligten Unternehmen etabliert. Nach Beendigung des Studiums wurden sie ausschließlich und unmittelbar in verantwortungsvolle Positionen eingesetzt und haben die ursprünglichen Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit weit übertroffen.

Der Modellversuch belegte, dass eine curriculare Verknüpfung formaler Qualifizierungsprozesse des be-

ruflichen und hochschulischen Bildungsbereiches möglich ist und Grundlage für die Entwicklung weiterer dualer Studienangebote sein kann. Deutlich geworden ist aber auch, dass die Entwicklung, Etablierung und Pflege derartig gestalteter Studiengänge kein Selbstläufer ist und entsprechender Ressourcen bedarf. Allerdings zahlt sich der Aufwand für den Arbeitsmarkt durch die Verfügbarkeit von hoch qualifiziertem und unmittelbar einsetzbarem Personal in jedem Fall aus. Und auch die beteiligten Bildungseinrichtungen können profitieren, indem diese innovativen Bildungskonzepte helfen, deren Attraktivität zu erhöhen.

Neben der fachlichen Unterstützung und administrativen Betreuung dieses neuartigen dualen Studienganges arbeitete das BIBB seit Anfang 2000 an einer bundesweit und zugleich nach Zielgruppen differenzierten Übersicht über duale Studienangebote, die bis zu diesem Zeitpunkt fehlte.

Im Rahmen des BIBB-Vorhabens „Angebote dualer Studiengänge an Fachhochschulen" (2001–2002) wurde eine Gesamtübersicht erstellt und eine Datenbank für eine Berufs- und Studienberatung in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit (BA) in Nürnberg aufgebaut (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht-duale-Studiengaenge.pdf) (Stand: 18.03.2010).

Die Ergebnisse fanden Anwendung in der KURS-Datenbank der BA. Zudem gab es das Interesse, die HIS-Systematisierung zu aktualisieren. Deren Modifizierung war aufgrund veränderter Bedingungen und neuer Angebotsvariationen notwendig geworden. Nach dieser Überarbeitung durch das BIBB wurden duale Studiengänge zielgruppenspezifisch und in Bezug auf ihre praxisorientierte Ausprägung und Kooperation zwischen beruflichem und hochschulischem Bereich unterschieden nach:

- ausbildungsintegrierenden oder praxisintegrierenden dualen Studiengängen hauptsächlich für Abiturienten bzw.
- berufsintegrierenden oder berufsbegleitenden dualen Studiengängen für Berufserfahrene.

Auf dieser Grundlage veröffentlichte das BIBB 2003 eine vollständige Übersicht über duale Studienangebote an Fachhochschulen (Mucke 2003). Zu diesem Zeitpunkt existierten etwa 300 derartiger Angebote an Fachhochschulen.






Diese Arbeiten des BIBB fanden unter anderem ihren Niederschlag in einer von der BLK eingesetzten Expertengruppe, die sich mit Problembereichen, Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten dualer Studiengänge beschäftigte (BLK 2003). Die hier geführte Diskussion unter Beteiligung des BIBB unterstützte wiederum maßgeblich die Entwicklung des BLK-Förderschwerpunktes zur Weiterentwicklung dualer Studiengänge im tertiären Bereich (2005 bis 2008) (BLK 2005). Dieser stand im Kontext der Ziele des Bologna-Prozesses. Es sollten vor allem die Defizite im Zusammenwirken von Hochschule und Unternehmen ermittelt und Möglichkeiten für deren Beseitigung diskutiert werden. Aber auch Probleme wie gemeinsame Qualitätssicherungsmaßnahmen und die Erhöhung des Angebots an dualen Studiengängen wurden erörtert. 21 Projekte aus zehn Bundesländern konnten im Rahmen dieses Programms gefördert werden, wobei von einigen Projekten die Expertise des BIBB nachgefragt und genutzt wurde. Die Ergebnisse dieses Programms waren Anlass einer Fachtagung „Qualitätssicherung dualer Studiengänge" im März 2008 in Berlin (Fachhochschule für Wirtschaft 2008).

Die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungswegen gehörte zu den durchgängigen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten des BIBB. Dazu zählte u. a. die Beratung von Studieninteressenten über Zugangsmöglichkeiten zu derartigen Studien oder die Beratung von interessierten Einrichtungen und Hochschulen bei der Entwicklung und Etablierung eigener dualer Studiengänge. Da sich zudem das Angebot dualer Studiengänge permanent veränderte und immer wieder neue Studiengänge und -formen entwickelt werden



(Becker 2006; DIHK 2008), mussten interne Informationsmaterialien fortlaufend aktualisiert und angepasst werden. Um diese Aufgabe kontinuierlich abdecken zu können, wurde im BIBB schließlich das Vorhaben „Duale Studienangebote an Hochschulen“ eingerichtet, das bis zum heutigen Tag besteht und im Rahmen dessen das Themengebiet bundesweit kontinuierlich beobachtet und mit all seinen Facetten bedarfsorientiert bearbeitet wird.

**Duale Studiengänge an Fachhochschulen 2000 und 2010**

| Jahr | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Studiengangstypen | | | | | | | | | |
| Fächergruppen | ai | | pi | | bi | | bb | | gesamt | |
| Ingenieurwissenschaften | 91 | 180 | 30 | 82 | 5 | 6 | 8 | 10 | 134 | 278 |
| Mathematik, Naturwissenschaften | 22 | 36 | 16 | 35 | 1 | 2 | | 3 | 39 | 76 |
| Argrar- und Forstwirtschaft | 2 | 3 | 1 | 1 | | | | | 3 | 4 |
| Medizin, Gesundheitswesen | 4 | 11 | 3 | 1 | 10 | 5 | 3 | 1 | 20 | 18 |
| Rechts- und Wirtschaftswissenschaften | 38 | 60 | 27 | 62 | 14 | 7 | 11 | 13 | 90 | 142 |
| Gesellschafts- und Sozialwissenschaften | | 2 | 16 | 4 | 14 | 6 | 3 | 4 | 33 | 16 |
| | 157 | 292 | 93 | 185 | 44 | 26 | 25 | 31 | 319 | 534 |

ai – ausbildungsintegrierend | pi – praxisintegrierend | bi – berufsintegrierend | bb – berufsbegleitend

## Gegenwärtige Arbeiten und Ergebnisse zu dualen Studiengängen im BIBB

Neben der ständigen Beratung von Studieninteressenten, Unternehmen, Hochschulen, aber auch Länderministerien zu dualen Studiengängen im Rahmen des ständigen Vorhabens „Duale Studienangebote an Hochschulen“ wird im BIBB seit Ende 2007 die Datenbank „AusbildungPlus“ (http:/www.ausbildungplus.de) gepflegt und weiterentwickelt. Vom Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) zum Zweck der Abiturientenberatung aufgebaut, soll die Datenbank künftig auch als Informationsmöglichkeit für Berufserfahrene dienen, die sich für ein duales Studium oder andere Zusatzqualifikationen interessieren. Weiterhin wird daran gearbeitet, den Forschungsaspekt im Themenfeld duale Studiengänge im BIBB zu stärken, indem detailliertere Informationen zu den erfassten dualen Studiengängen erhoben und ausgewertet werden. Dazu ist die Zusammenarbeit mit der Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) in Hannover ein erster Schritt. In das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „Erhebung und Typisierung berufsbegleitender Studienangebote an deutschen Hochschulen“ (Laufzeit: November 2008 bis April 2010), das von HIS durchgeführt wird, ist das BIBB eingebunden. Das betrifft insbesondere die Unterstützung bei der Entwicklung und Optimierung der Erhebungsinstrumente sowie bei Analyse- und Typisierungsarbeiten für den Bereich der ausbildungs-, praxis- sowie berufsintegrierenden dualen Studienangebote an Hochschulen. Im Zuge dieser Arbeiten wurde gleichzeitig die Systematisierung dualer Studiengänge fortgeschrieben sowie die BIBB-Übersicht über duale Studienangebote an Fachhochschulen überprüft und aktualisiert (Kupfer, Mucke 2010).






Es hat sich gezeigt, dass die Anfang 2000 vorgenommene Typisierung dualer Studiengänge[1] auch nach der Umstellung von Diplom- auf Bachelor- und Masterabschlüsse Bestand hat, wenngleich sich abzeichnet, dass innerhalb der einzelnen Typen Modifikationen auftre-

1 Für die berufliche Erstausbildung eignen sich ausbildungsintegrierende und praxisintegrierende duale Studiengänge. Für die berufliche Weiterbildung stehen in erster Linie berufsintegrierende und berufsbegleitende duale Studiengänge zur Verfügung.

ten können. Zudem ergab die Aktualisierung der BIBB-Übersicht, dass derzeit insgesamt 534 duale Studienangebote an deutschen Fachhochschulen entsprechend der oben beschriebenen vier Typen existieren. Damit hat sich das Angebot in den letzten sechs Jahren um mehr als 200 Angebote erhöht.

Der Zuwachs bezieht sich fast ausschließlich auf ausbildungs- und praxisintegrierende duale Studiengänge für Studieninteressenten mit Hochschulzugangsberechtigung, die noch keine Berufsausbildung absolviert haben und auch keine Berufserfahrung besitzen. Auf der anderen Seite sind die Möglichkeiten eines dualen Studiums für diejenigen, die bereits eine berufliche Erstausbildung abgeschlossen haben, insgesamt weniger geworden. Momentan stehen bundesweit nur noch 57 duale Studienangebote (berufsintegrierende = 26; berufsbegleitende = 31) für eine berufliche Weiterqualifizierung im Hochschulbereich zur Verfügung. Angesichts des allgemeinen Anspruchs, verstärkt lebensbegleitende Qualifizierungsangebote auch im Hochschulbereich zu schaffen, zeichnet sich hier künftig ein großer Entwicklungsbedarf ab.

Bei dualen Studiengängen an Fachhochschulen handelt es sich nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse zumeist um drei- bis viereinhalbjährige Angebote. Insbesondere bei den anspruchsvollen ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen beträgt die Studiendauer etwa acht Semester, was in Anbetracht des Erwerbs von zwei anerkannten Abschlüssen im Vergleich zu additiven Varianten eine deutliche Zeiteinsparung bedeutet. Weitere Vorteile eines dualen Studiums liegen auf der Hand: Die Finanzierung wird bei den ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studiengängen zumeist durch die Ausbildungs- oder Praktikantenvergütung gesichert. Zudem ist es eine sehr anwendungsnahe hochschulische Ausbildung, die frühzeitig Kontakte zur Arbeitswelt herstellt. Dadurch besteht nicht nur eine erhöhte Aussicht auf Beschäftigung im beteiligten Unternehmen nach dem Studium, sondern die Chancen einer zügigen Etablierung auf dem Arbeitsmarkt verbessern sich insgesamt. Für Studieninteressierte, die bereits einen Arbeitsplatz haben, bieten gerade die berufsintegrierenden und -begleitenden dualen Studiengänge die Möglichkeit – insbesondere vor dem Hintergrund ihrer familiären Bedingungen – die berufliche Tätigkeit und gleichzeitig eine berufliche Qualifizierung auf Hochschulniveau zu verbinden. Es ist eine anspruchsvolle und zugleich zeitintensive Art der beruflichen Qualifizierung, die jedoch durch eine außergewöhnlich hohe organisatorische Flexibilität gekennzeichnet ist.

## Ausblick und Herausforderungen

Die Systematisierung dualer Studiengänge weiterzuentwickeln bleibt eine studienpraktisch wie auch beschäftigungspolitisch vorrangige Aufgabe. Vor dem Hintergrund der Förderung des lebensbegleitenden Lernens und einer individuellen bildungsbiografischen Beratung ist es vor allem zweckmäßig, die berufsintegrierende Form dualer Studiengänge weiter auszubauen. Für die Studieninteressenten ist es insbesondere hinsichtlich ihrer künftigen Chancen am Arbeitsmarkt ganz entscheidend, ob das Studium ausschließlich mit einer beruflichen Teilzeittätigkeit kombiniert wird oder gar ein Meisterabschluss integrativ erworben werden kann bzw. ob Teile der Meisterqualifizierung in Kombination mit dem Studium angeboten werden. Derartige Studienangebote könnten unter einem separaten Typ, den „weiterbildungsintegrierenden“ dualen Studiengängen, subsumiert werden. Derzeit werden solche Studienangebote zwar nur vereinzelt unterbreitet, für die Umsetzung von Möglichkeiten lebensbegleitenden Lernens würden sie jedoch einen ganz wesentlichen Beitrag leisten. In diesem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage, ob weiterbildungsintegrierende duale Studiengänge anstelle eines Bachelorabschlusses sogar mit einem Masterabschluss kombiniert werden sollten. Nicht nur aus inhaltlicher und bildungsökonomischer Sicht erscheint dies sinnvoll zu sein, wenngleich erst die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden müssten. Zugleich würde der ursprüngliche Ansatz der konsekutiven Bachelor- und Masterstruktur – als Bachelorabsolvent Berufserfahrung zu sammeln und danach ein Masterstudium aufzunehmen – eine praxisorientierte Umsetzung erfahren.

Künftig sollte bei der Entwicklung dualer Studiengänge verstärkt der Blick auf Lernergebnisse gerichtet werden, also auf das, was dual Studierende nach Ab-

schluss der Qualifizierung wissen und verstehen können sollen. Die Lernergebnisse sichtbar (transparent) zu machen anhand von Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissen würde nicht nur die Entwicklung eines integrierten (anwendungs-/prozessbezogenen) und unter Anrechnungsgesichtspunkten gestalteten Curriculums fördern. Die Orientierung auf Lernergebnisse könnte auch helfen, die Kooperation der eingebundenen Bildungspartner (Hochschule/Unternehmen/Bildungseinrichtung) zu intensivieren und die Organisation des dualen Studiums besser am Bedarf der Studierenden und des Arbeitsmarktes auszurichten. Neben einer ganzheitlichen Methodik der Vermittlung in der Aus- und Weiterbildung sowie im Studium müssten konsequenterweise anschließend auch die Prüfungsmodalitäten bei dualen Studiengängen überarbeitet werden. Lernergebnisorientierte Prüfungen im beruflichen wie im hochschulischen Bereich unter Beteiligung der jeweiligen Kooperationspartner würden nicht nur das gegenseitige Vertrauen stärken helfen, sondern auch die Aktualität des jeweiligen dualen Studienganges sicherstellen.

## Literatur


Becker, A.: Duale Studiengänge. Eine Übersichtsstudie im Auftrag der IG Metall-Jugend. Oktober 2006 (Die bundesweit erfassten dualen Studiengänge wurden u. a. nach rechtlicher Stellung der dual Studierenden diskutiert, ein Aspekt, der bis dahin nicht in den Blick genommen wurde.)

BIBB (Hrsg.): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Übersicht über zurzeit angebotene duale Studiengänge. Stand: Juni 2000 (2. Auflage)

BLK: „Bildungspolitisches Gespräch zum Thema ‚Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte'" am 25.09.1995. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 49. Bonn 1996

BLK: „Duales Studium – Fachtagung der BLK" Duales Studium – Erfahrungen, Erfolge, Perspektiven" am 2./3.November 1999 in Wolfsburg. In: Materialien zur …, Heft 78. Bonn 1999

BLK: „Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich" In: Materialien zur …, Heft 110. Bonn 2003

BLK: „Weiterentwicklung dualer Studiengänge im tertiären Bereich". Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm am 23./24.Juni 2005 in Fulda. In: Materialien zur …, Heft 132. Bonn 2005

BMBF: „Reformprojekt Berufliche Bildung – Flexible Strukturen und moderne Berufe". Bonn 1997, S. 12






BMBF (Hrsg): Duale Studiengänge – Betriebsbefragung. In: Berufsbildungsbericht 2000, S. 78 ff.

DIHK: Kooperation zwischen Wirtschaft und Hochschule. Projekte und Aktivitäten von Unternehmen und Industrie- und Handelskammern. August 2008 (bundesweite Übersicht über Projekte und Aktivitäten in Bezug auf ihre Beteiligungen an Aus- und Weiterbildungskooperationen – Duale Studiengänge).

Fachhochschule für Wirtschaft Berlin: Qualitätssicherung dualer Studiengänge, Tagungsband zur Fachtagung des BLK-Projektes am 04. März 2008 in Berlin, Berlin 2008

Holtkamp, R.: Duale Studienangebote der Fachhochschulen. Hochschulplanung 115. Hochschul-Informations-System (HIS) GmbH. Hannover 1996

Konegen-Grenier, Ch.; Schlaffke, W. (Hrsg.): Praxisbezug und soziale Kompetenz. Hochschule und Wirtschaft im Dialog. Kölner Texte und Thesen. IW, Köln 1994

Kupfer, F.; Mucke, K.: Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse. Eine Übersicht. Bielefeld 2010

Mucke, K.; Schwiedrzik, B.: Arbeitsorientierte duale Studiengänge – Möglichkeiten und Grenzen der Einbeziehung von Wirtschaftsbetrieben als Lernort. In: Dehnbostel, P.; Novak, H. (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000

Mucke, K.: Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht. Bielefeld 2003

Mucke, K.; Schemme, D.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erhöhen. In: Piening, D.; Rauner, F. (Hrsg.): Innovative Berufsbildung – Auf die Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen kommt es an! Bildung und Arbeitswelt, Band 19. Berlin 2008

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge. Berlin 1996

# Entscheidend ist, was jemand kann …

## Kompetenzorientierung und Kompetenzdiagnostik als neuer Leitgedanke in der Berufsbildung

*Agnes Dietzen, Barbara Lorig*

Fragen der Kompetenzorientierung, -entwicklung und -diagnostik haben in den letzten Jahren auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene zunehmend an Bedeutung gewonnen: Sowohl in den Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich in Deutschland als auch in den internationalen Schulleistungsvergleichen wie PISA und den Instrumenten zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes wie dem EQF wird Kompetenz als Vergleichsmaßstab angelegt. Dabei wird der Kompetenzbegriff – abhängig von der theoretisch-wissenschaftlichen Verortung und dem Verwendungszweck – unterschiedlich definiert und ausgelegt.

Im berufsbildenden Bereich spielt seit Anfang der 1980er-Jahre insbesondere in der Berufsausbildung die berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz eine entscheidende Rolle. Auf der betrieblichen Seite der dualen Ausbildung zeigt sich dies in der Ausrichtung der Ausbildungsmethoden und später auch der Ordnungsmittel an „vollständigen Handlungen"; auf der berufsschulischen Seite wird der Kompetenzbegriff mit Einführung des Lernfeldkonzepts 1996 in den Rahmenlehrplänen verankert und damit das „Fächerprinzip" der Berufsschule zugunsten der Orientierung an beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen aufgegeben.

In den 1990er-Jahren vollzog sich im Weiterbildungsbereich die „kompetenzorientierte Wende", bei der der Kompetenzbegriff mit seiner Ausrichtung auf Subjektorientierung, Ganzheitlichkeit, Selbstorganisation und Entgrenzung als Gegenbegriff zum Qualifikationsbegriff etabliert wurde (vgl. Arnold, Schüssler 2001).

Bei der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 wurde der Diskussion um Kompetenzorientierung im beruflichen Bereich Rechnung getragen und als Leitziel der Berufsausbildung der Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit festgeschrieben. Die Frage, auf welcher theoretischen Grundlage, mit welchem Ziel und mit welchen Verfahren der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit erfasst und gemessen werden kann, stellt eine der großen Herausforderungen der Berufsbildungsforschung dar.

Der vorliegende Beitrag diskutiert – ausgehend von einer kurzen Darstellung der Kompetenzdiskussion in der Berufsbildung – Kompetenzkonzepte und Verfahren der Kompetenzdiagnostik. Im Anschluss werden exemplarisch zwei Arbeiten aus dem laufenden Forschungsprogramm des BIBB vorgestellt, die unterschiedliche Zielsetzungen, Verfahren und theoretische Hintergründe der Kompetenzdiagnostik thematisieren. Zum Abschluss des Beitrags werden offene Fragen für weitere Arbeiten skizziert.

### Die Entwicklung der Kompetenzdiskussion in der Berufsbildung

Der Kompetenzbegriff wird erstmals mit den Konzepten und Schriften des Deutschen Bildungsrats An-

**§ 1 Ziele und Begriffe der Berufsbildung**

(1) Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.

(2) Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen.

(3) 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.

(4) Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.

(5) Die berufliche Umschulung soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen.

fang der 1970er-Jahre auf breiter Basis diskutiert. Das in dieser Zeit entstandene Gutachten zur Neuordnung der Sekundarstufe II strebt die Überwindung der Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung an. Nach Auffassung des Deutschen Bildungsrates müssen Inhalt und Form des Lernens dazu beitragen, Kompetenzen zu erlangen und „den jungen Menschen auf die Lebenssituation im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49).



Der Deutsche Bildungsrat definiert den Kompetenzbegriff zum einen in Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff. Der Begriff der Kompetenz wird von ihm im Rekurs auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln bestimmt und somit als personengebundene Kategorie definiert (vgl. ebenda, S. 65). Demgegenüber werden als Qualifikationen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit bezeichnet. Qualifikation wird also im Rekurs auf Nachfrage und nicht auf das Subjekt bestimmt.

Zum anderen ist der Kompetenzbegriff maßgeblich durch das Verständnis beruflicher Handlungsfähigkeit geprägt, das ebenfalls bereits in der frühen Kompetenzdefinition des Deutschen Bildungsrates angelegt ist. Der Begriff geht auf die pädagogische Anthropologie Heinrich Roths (1971) zurück, der Kompetenz als menschliche Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen definiert, welche die drei Teilbereiche Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz umfasst. Der Deutsche Bildungsrat hat diese drei Bereiche der Handlungsfähigkeit in seiner Forderung „integrierte Lernprozesse sollen mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln“ aufgenommen. Diese drei Dimensionen empfiehlt der Deutsche Bildungsrat für jeden Bildungsgang als richtungsweisend; sie sollen die Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung überwinden helfen (vgl. hierzu den Beitrag von Frank/Kremer). Allerdings stehen die Dimensionen nicht gleichwertig nebeneinander. Der Bildungsrat weist der Humankompetenz einen höheren Stellenwert zu, da er sie mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion und selbstverantwortlichem Handeln verbunden sieht.

Die Konzepte und Schriften des Deutschen Bildungsrates bilden also einen ersten Orientierungsrahmen, in dem der Kompetenzbegriff in Deutschland mit Bezug auf subjektorientierte Bildung und in Abgrenzung zu Zielen der Verwertung von Bildungsprozessen entwickelt wird.

Ein weiterer grundlegender Aspekt kam in der Diskussion um Schlüsselqualifikationen zur Sprache: Nach Reetz (1999) hat der Kompetenzbegriff in der Schlüsselqualifikationsdebatte von Anfang an eine wichtige Rolle gespielt, da „die Zielformel der Schlüsselqualifikation nicht nur qualifikations- und arbeitsmarkttheoretisch oder curriculumstheoretisch, sondern vor allem kompetenztheoretisch zu interpretieren sei“ (ebenda, S. 34). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen bietet seiner Meinung nach die Chance, Berufsbildung auf der Basis der Fachbildung für eine fach- und berufsübergreifende Qualifizierung zu öffnen, die beruflichen Lernprozesse in Betrieb und Schule als Förderung der Persönlichkeitsentwicklung zu gestalten und damit auch an eine berufspädagogische Tradition der Berufserziehung als „Bildungsprozess“ anzuknüpfen (ebenda, S. 33).

Im Fokus einer ersten Diskussionsrunde im Anschluss an Mertens’ 1974 veröffentlichtes Plädoyer für ein Konzept von Schlüsselqualifikationen standen Möglichkeiten einer zunehmenden Flexibilisierung von Qualifikationspotenzialen. Insbesondere wurden die hohe Abstraktion der von Mertens definierten vier Typen von Schlüsselqualifikationen und deren Vermittlung ohne Bezug zu komplexen Arbeitsaufgaben und konkreten Arbeitsprozessen kritisiert.

Erst in einer zweiten Diskussionsrunde gegen Ende der 80er-Jahre gerieten Schlüsselqualifikationen stärker in das Blickfeld der Berufspädagogen. Die Frage, wie Schlüsselqualifikationen in Bildungsprozessen erworben werden könnten und welche Bedeutung dem Fachwissen gegenüber dem methodischen Vorgehen in diesen Lernprozessen beigemessen werden müsse, stand im Zentrum der Diskussion. Ein Argument in diesem Zusammenhang war es, dass das Fachwissen ohnehin schnell veralte und angesichts der neuen Technologien seinen Stellenwert verloren habe, sodass dem

methodischen Vorgehen eine Priorität im Hinblick auf zukünftige Anforderungen eingeräumt werden müsse. Andere widersprachen der These von einem drohenden Bedeutungsverlust des Fachwissens und der fachlichen Fertigkeiten. Laur-Ernst (1983, S. 189) vertrat im Rückgriff auf Forschungsergebnisse aus dem gewerblich-technischen Bereich die Ansicht, dass es unter dem Einfluss der neuen Technologien zu einer fortschreitenden Umstrukturierung des Fachwissens und fachlicher Fertigkeiten komme, bei der der Anteil des Planungs- und Handlungswissens an Bedeutung zunehme (vgl. ebenda, S. 187). Folglich sei die Bedeutung des Fachwissens für die berufliche Qualifizierung weiterhin sehr hoch zu veranschlagen, insbesondere wenn es um komplexere und abstrakte Fähigkeiten gehe. Deren Transferbereiche seien nur zu erweitern, wenn die „Induktionsbasis bereichsspezifischer Erfahrungen verbreitert werden würde“ (ebenda, S. 187 f.).

Reetz (1989, Teil 1 S. 28) zieht unter anderem daraus die Schlussfolgerung, dass im Konzept der Schlüsselqualifikationen eine allgemein höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit zum Ausdruck komme, die situativ fachlich verankert sei. „Es geht dabei darum, dass nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden kann, sodass aus einer allgemeineren Kompetenz heraus jeweils ein situativer Transfer auf konkrete berufliche Situationen möglich ist“ (ebenda, S. 28).

Erkenntnisse aus der Forschung zu den Schlüsselqualifikationen werden für Reetz zum Ausgangspunkt seines



BWP 6/83 U. Laur-Ernst: Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen 187

Ute Laur-Ernst

**Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen. Oder: Warum und wie lernt man abstraktes Denken?**

Die Probleme einer Berufsbildung, die eng fachspezifisch ausgelegt ist, werden zunehmend anerkannt. So wird vermehrt nach Wegen gesucht, um berufliche Bildung breiter und langfristig verwertbar zu gestalten – auch im Sinne einer besseren Förderung der jugendlichen Persönlichkeit insgesamt. Doch die Kombination einer fachspezifischen mit einer allgemeinberuflichen Qualifizierung wirft eine Reihe bildungstheoretischer und didaktischer Fragen auf, die bisher keinesfalls hinlänglich geklärt sind, teilweise sogar eher durch kurzschlüssige Lösungsansätze zugedeckt werden. In einem neuen Forschungsprojekt zur Entwicklung von Ausbildungsmitteln im Bereich der CNC-Technik versuchen wir, hier ein Stück weiterzukommen [1].

Gründe für eine breitere Qualifizierung

Die Problematik beginnt bereits damit, daß das Plädoyer für eine umfassendere Berufsbildung sehr unterschiedlich motiviert ist,

unterschiedlicher Berufstätigkeiten auf der Ebene des „Werkzeuggebrauchs“. Hatte früher jeder Beruf seine spezifischen Werkzeuge, deren sachgemäße Handhabung den Betreffenden als Fachmann auf seinem Gebiet auswies, so verbreitet sich jetzt mehr und mehr der Computer als **universelles Werkzeug**. Seine Bedienung unterscheidet sich formal kaum, egal ob mit ihm ein chemischer Prozeß, ein Transportsystem oder eine Werkstückbearbeitung gesteuert wird.

Die tendenzielle Angleichung der Arbeitsmittel läßt aber keineswegs den Schluß zu, man brauche künftig nur noch „Computer-Bediener“ auszubilden, die einzig und allein den Umgang mit elektronischen Rechnern beherrschen, aber nichts von der Sache verstehen. Eine derartige Interpretation des Begriffs „berufsübergreifend“ steht im krassen Widerspruch zu der angestrebten Verbesserung der individuellen Lebens- und Arbeitschancen durch eine breitere Ausbildung. Produktiv einsetzt und subjektiv befriedigend kann nur der mit dem Computer arbeiten, der für

Kompetenzbegriffs. Er definiert Kompetenz als die menschlichen Fähigkeiten, „die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen“ (Reetz 1999, S. 38). Die Bewältigung von Situationen und Aufgaben wird hier besonders betont. Die Grundlage biete das Potenzial an Wissen und Können, auf dessen Grundlage und im Zusammenwirken mit motivationalen Kräften das erforderliche (externe) Verhalten jeweils aktuell situations- und anforderungsgerecht generiert wird“.







Kompetenz ist in diesem Verständnis durch die Fähigkeit gekennzeichnet, auf der Grundlage dieses Wissens aktuell gefordertes Handeln neu zu generieren. Im Unterschied etwa zum Konzept der Intelligenz müssen Kompetenzen – in jeder Ausprägung – von den Individuen erlernt werden. Den Kompetenzen ist ein gewichtiger Anteil impliziter, nicht direkt beobachtbarer Potenziale von Wissen und Können eigen. Bei der Erfassung von Handlungskompetenz kann jedoch nur auf das zurückgegriffen werden, was das Individuum von seinem Wissen und Können als Verhalten (aktuelle Performanz) äußert.

## Aktuelle Kompetenzkonzepte und Verfahren der Kompetenzdiagnostik

Damit sind wesentliche Kriterien eines Konzeptes von Kompetenz im berufspädagogischen Bereich benannt, die Brand, Hofmeister, Tramm (2005) als Gemeinsamkeiten aktueller Kompetenzverständnisse herausarbeiten: die Subjekt- und Handlungsbezogenheit, die Entwicklungsfähigkeit auf verschiedenen Niveaustufen, die Wissensbasierung der sich äußernden Performanz und die Mehrdimensionalität. Der letztgenannte Punkt bezieht sich sowohl auf die Differenzierung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz und damit auf unterschiedliche Aspekte der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt als auch auf kognitive, psychomotorische, motivationale, soziale und volitionale Aspekte von Kompetenz.

In der allgemeinen Kompetenzdebatte wird häufig auf das Kompetenzverständnis von Weinert (2001) Bezug genommen.

> Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Das hier definierte Kompetenzverständnis ist insbesondere für den Bereich der allgemeinen Bildung in Deutschland am verbreitetesten und dient sowohl bei den PISA-Studien als auch bei den von der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelten Bildungsstandards als Referenzdefinition.

Auf der ordnungspoltischen Ebene im beruflichen Bereich hat sich ein Handlungskompetenzverständnis etabliert, welches im Wesentlichen auf das zuvor erwähnte Verständnis von Heinrich Roth (1971) zurückgeführt werden kann. Die berufliche Handlungskompetenz ist seit dem Beschluss der KMK von 1996 das Ziel der Berufsausbildung für die berufsschulische Seite (KMK 1997, 2007); der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit seit Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 das der betrieblichen Seite.

Im normativen Konzept der KMK wird ein emanzipatorischer Bildungsanspruch formuliert, der für die Entwicklung von Bildungszielen und Standards auch in Anlehnung an den allgemeinbildenden Bereich eine wichtige Funktion hat.

> Handlungskompetenz wird verstanden als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 2007, S. 10).



In den letzten Jahren wurden – bezugnehmend auf das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz – einige Kompetenzmodelle für den beruflichen Bereich entwickelt (vgl. Dilger, Sloane 2005; Achtenhagen, Baethge 2006). Kompetenzmodelle dienen der Operationalisierung des Kompetenzverständnisses, der Veranschaulichung der Zusammenhänge der unterschiedlichen Facetten/Entwicklungsstufen und der besseren Kompetenzdiagnostik. Aussagen über Entwicklungsstufen der Kompetenzentwicklung sind in diesen Modellen kaum enthalten, hauptsächlich werden einzelne Facetten in ihren Zusammenhängen beschrieben (vgl. Hensge, Lorig, Schreiber 2008). Alle Ansätze dieser Art basieren auf der Erkenntnis, dass das Konzept beruflicher Handlungskompetenz aufgrund seiner Komplexität und seines umfassenden Anspruchs konkretisiert werden müsse, um erfasst und gemessen werden zu können.

Zur Erfassung und Bewertung beruflicher Handlungskompetenz lassen sich derzeit zwei Handlungs- und Forschungsstränge ausmachen:

Zum einen werden in dem noch jungen Forschungsfeld der empirischen Kompetenzmodellierung und -messung auf der Basis probalistischer Tests im Berufsbildungsbereich Kompetenzen als Output des Ausbildungsgeschehens erfasst. Pionierarbeiten wurden in dem Projekt ULME (vgl. Lehmann, Seeber 2007) und in den Arbeiten zur Vorbereitung eines geplanten VET-LSA geleistet (vgl. Achtenhagen, Baethge 2006; Nickolaus, Gschwendtner, Geissel 2008; Winther, Achtenhagen 2008).

Auch diese Ansätze suchen nach geeigneten Kriterien für eine indikatorengestützte empirische Erfassung,

der beruflichen Handlungskompetenz, indem sie diese in messbare Teilkompetenzen aufspalten. Sie beginnen zunächst mit der Erfassung der Fachkompetenz, da sie das Fachwissen eines Berufs und die Anwendungsfähigkeit dieses Wissens in der Praxis umschließt und somit eine zentrale Voraussetzung für die berufliche Handlungskompetenz darstellt.

Das entspricht dem Kompetenzverständnis von Weinert (2001), das die kognitiven Aspekte von Kompetenz, die durch Motivationen, Bereitschaften und Werthaltungen ergänzt werden, in den Vordergrund stellt.

Bislang konzentrieren sich die diagnostischen Arbeiten im berufsbildenden Bereich weitgehend auf die Fachkompetenz unter Einbeziehung motivationaler und volitionaler Aspekte. In ihr verbinden sich das berufliche Fachwissen und die Anwendungsfähigkeit dieses Wissens in der Praxis und stellen somit eine zentrale Voraussetzung für die berufliche Handlungskompetenz dar. Methodisch haben sich in Anlehnung an den allgemeinbildenden Bereich psychometrische Tests als Messverfahren etabliert, die den Gütekriterien der Validität, Objektivität und Reliabilität genügen. Sie haben den Vorteil, dass aus den Testdaten Schwierigkeitsstufen entwickelt werden können, die wiederum eine Klassifikation der Testteilnehmenden in verschiedene Niveaustufen erlaubt. Darüber werden Aussagen zum individuellen Leistungsniveau möglich. Zudem lassen sich mit den Ergebnissen Annahmen zu Dimensionen, Niveaustufen und Wissensarten empirisch überprüfen.

In einem weiteren Handlungs- und Forschungsstrang werden Kompetenzen auf nicht psychometrisch modellierter Basis erfasst. Es existiert ein breites Spektrum von Verfahren, die hinsichtlich ihrer Funktion der Kompetenzanalyse, der Zielorientierung, dem zugrunde liegenden Kompetenzverständnis und der Methoden der Datenerhebung systematisiert werden können (vgl. Gillen 2006).

Die Prüfungen im dualen System können als ein solches Verfahren zur Kompetenzfeststellung betrachtet werden. Ziel der Abschlussprüfungen im beruflichen Bereich ist es zu überprüfen, ob die Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit erworben haben. Das bei der Kompetenzerfassung zugrunde gelegte Kompetenzverständnis leitet sich aus dem Berufsbildungsgesetz ab, das als Ziel der Berufsausbildung den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit festschreibt. Allerdings bleibt der Begriff unscharf. Zwar wird im Gesetz auf „Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ verwiesen, es bleibt allerdings offen, wie diese definiert sind und in welchem Zusammenhang sie zu dem in den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz festgelegten Konstrukt Handlungskompetenz mit seinen Dimensionen Fach-, Human-, Sozial-, Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz (vgl. KMK 2007) stehen.

Um die Ausbildungsordnungen und die in ihnen festgelegten Prüfungsanforderungen konsequent am Kompetenzkonzept auszurichten, bedarf es eines gemeinsamen Kompetenzverständnisses unter den Akteuren der Berufsausbildung. Dieses Kompetenzverständnis müsste auch die Grundlage für die kompetenzbasierte Weiterentwicklung der Prüfungen im dualen System bilden.

## Aktuelle Arbeiten des BIBB zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung

Kompetenzforschung im BIBB setzt auf unterschiedlichen Ebenen an und verfolgt unterschiedliche Ziele. Neben Fragen der Förderung des Kompetenzerwerbs in der Ausbildung (z. B. in Modellversuchen oder durch multimediale Lernarrangements) oder in der Weiterbil-



dung (z. B. CVTS-Zusatzerhebung) sowie der Unterstützung der Kompetenzentwicklung bestimmter Zielgruppen (z. B. ausbildendes Personal, atypisch Beschäftigte, Migranten) werden im BIBB derzeit auch Probleme der Kompetenzdiagnostik und der kompetenzorientierten Gestaltung von Prüfungen wissenschaftlich bearbeitet. Auf die beiden letztgenannten Themen wird im Folgenden näher eingegangen.

## Verbesserung der Ausbildungsqualität durch Erfassung von Lernergebnissen

Die Themen Kompetenzentwicklung und Kompetenzdiagnostik sind verbunden mit einem weiteren großen Thema in der aktuellen Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung: der Steuerung und Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen durch Verbesserung der Qualität und Leistungsfähigkeit von Berufsbildungssystemen und Qualifizierungsmaßnahmen. Verbindendes Glied ist die Outputorientierung als neuer Steuerungs- und Koordinierungsmechanismus nicht nur in der allgemeinen, sondern auch in der beruflichen Bildung. Für die Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen gilt fortan die Orientierung an Bildungszielen, eine regelmäßige Erfassung von Lernergebnissen und Orientierung an diesen Lernergebnissen, um Strategien und Maßnahmen zur Verbesserung des Ausbildungs- und Qualifizierungsgeschehens zu entwickeln.

In einem 2010 beginnenden Projekt des BIBB mit dem Titel „Einfluss betrieblicher Ausbildungsqualität auf die Entwicklung von Fachkompetenz in ausgewählten Berufen“[1] werden die beiden Konzepte Qualität und Kompetenz systematisch zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Dietzen, Tschöpe, Velten 2010). Es steht die Frage im Vordergrund, welche Bedingungen am Lernort Betrieb einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Fachkompetenz als eine wichtige Dimension der beruflichen Handlungskompetenz von Auszubildenden der Mechatronik und der Fachinformatik haben. Anhand verschiedener Qualitätskriterien, die sich auf die Input- und Prozessqualität des betrieblichen Ausbildungsgeschehens beziehen, wird deren Einfluss auf die Outputqualität, die erworbenen Kompetenzen, untersucht.

*Verschiedene Qualitätsaspekte*

Als Inputqualität werden im Projektzusammenhang die Eingangsvoraussetzungen wie z. B. Eingangsmotivation, Basiskompetenzen, fachspezifisches Vorwissen, Schulabschluss sowie Noten des schulischen Abschlusszeugnisses erfasst. Die Auswahl der Indikatoren der Prozessqualität liegt schwerpunktmäßig auf betrieblichen Faktoren wie Arbeitsaufgaben, Lernumgebung, Ausbildungsorganisation, Lernortkooperation und Ausbildungspersonal. Ebenso werden Motivation und Kontrollüberzeugungen im Ausbildungsverlauf erhoben. Die Outputqualität bezieht sich im Projekt auf die Entwicklung der Fachkompetenz. Im Fokus stehen hier das Fachwissen sowie die Anwendungsfähigkeit dieses Wissens im Rahmen von Problemlösungssituationen in den ausgewählten Ausbildungsberufen.

*Untersuchungsdesign*

Die Untersuchung ist längsschnittlich angelegt. Je Ausbildungsberuf werden zwei Längsschnitte gebildet, in denen unterschiedliche Kohorten von Auszubildenden untersucht werden: vom Ausbildungsbeginn bis zur Zwischenprüfung (Längsschnitt 1) und von der Zwischenprüfung bis zur Abschlussprüfung (Längsschnitt 2). Mithilfe der zwei Längsschnitte sollen in einem relativ kurzen Zeitraum Erkenntnisse zur Entwicklung der Fachkompetenz über den Verlauf der gesamten Ausbildungszeit gewonnen werden. Zu insgesamt sieben Zeitpunkten im Verlauf der Ausbildung werden Daten zu Input-, Prozess- und Outputqualität erhoben. Die Qualitätsmerkmale betrieblicher Ausbildungsqualität werden über schriftliche Befragungen der Auszubildenden und ergänzend über schriftliche Befragungen der ausbildenden Betriebe erhoben. Dabei wird auf existierende Instrumente zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen zurückgegriffen, diese werden erweitert sowie eigene Erhebungsinstrumente, z. B. zum Thema Ausbilder, erarbeitet. Für die Erfassung des Outputs werden psychometrische Tests nach der Item-Response-Theorie entwickelt. Die Erfassung des Fachwissens soll durch

1 Weitere Informationen zum Forschungsprojekt „Einfluss betrieblicher Ausbildungsqualität auf die Entwicklung von Fachkompetenz in ausgewählten Berufen“ sind in der Forschungsdatenbank des BIBB unter: http://www.bibb.de/de/wlk52795.htm zu finden.

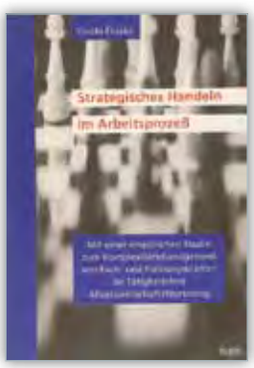
Paper-Pencil-Tests erfolgen. Zur Abschätzung der fachlichen Problemlösungsfähigkeit werden ergänzend Simulationen herangezogen, die sich in Vorarbeiten zu einem VET-LSA als valide zur Abschätzung fachlicher Performanz erwiesen haben.

*Erkenntnisgewinn und Verortung in BIBB-Forschungsarbeiten*

Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Ausbildung wird gelegentlich als eine „black box" bezeichnet. Damit verbunden ist die Einschätzung, dass das Erlangen einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit als Bildungsziel in den Ausbildungsordnungen zwar verankert ist, die Bedingungen aber, unter denen dieses Ziel erreicht werden kann, unklar bleiben.

„Mit dem Begriff der Kompetenzentwicklung ist die Vorstellung verknüpft, dass über verschiedene Stufen hinweg etwas Höherwertiges entsteht. Unklar ist, was eigentlich geschieht und was genau entsteht, wenn sich höherwertige Strukturen herausbilden" (Franke 2005, S. 9).

An Frankes Arbeiten (vgl. insbesondere Franke 2001, 2005) lässt sich mit dieser Studie auf verschiedene Weise anschließen: die theoretischen Überlegungen zur Konstruktion von Kompetenzmodellen, die Differenzierung von Wissenstypen, die Konstruktion von Testaufgaben und insbesondere auch die von ihm benannten Determinanten der Kompetenzentwicklung (Personeneigenschaften, das Erfahrungspotenzial der Arbeit, Rahmenbedingungen der Tätigkeit und begünstigende Erfahrungskontexte). Nach seinen Angaben müssen diese Faktoren der Kompetenzentwicklung in einen systematischen Zusammenhang gestellt und empirisch aufeinander bezogen werden. Insofern dies ein Ziel des Projektes ist, nimmt es die theoretischen Grundlagen der Kompetenzforschung von Guido Franke auf.






### Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System

Durch die Diskussion um Kompetenzorientierung im beruflichen Bereich gewinnen Fragen der Kompetenzdiagnostik in Prüfungen im dualen System zunehmend an Bedeutung.

Hier stellen sich insbesondere folgende Fragen:

- Was kennzeichnet kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System?
- Welches Kompetenzverständnis liegt der Kompetenzdiagnostik zugrunde?
- Welche Prüfungsinstrumente eignen sich, um berufliche Handlungsfähigkeit valide zu erfassen und zu bewerten?
- Zu welchen und wie vielen Zeitpunkten im Ausbildungsverlauf soll die Kompetenzdiagnose erfolgen?
- Wie muss das Prüfungspersonal ausgebildet sein?

Diesen Fragen wird das Projekt „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven"[2], das Mitte 2010 startet, nachgehen. Dabei wird von der Hypothese ausgegangen, dass in den derzeitigen Prüfungen bereits kompetenzbasierte Ansätze vorhanden sind, die systematisch weiterentwickelt werden können. Zu diesem Zweck wird ein Referenzrahmen erarbeitet, der die für Kompetenzbasierung wesentlichen Elemente und Kriterien beschreibt und somit die Grundlage für die Analyse der Prüfungspraxis darstellt. Die gewonnenen Erkenntnisse bilden den Ausgangspunkt für die Formulierung von Empfehlungen für eine systematische kompetenzbasierte Weiterentwicklung.

2 Weitere Informationen zum Forschungsprojekt „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven" sind in der Forschungsdatenbank des BIBB unter: http://www.bibb.de/de/wlk52795.htm zu finden.

*Untersuchungsdesign*

Da bisher kaum theoretische Überlegungen darüber vorliegen, was kompetenzbasierte Prüfungen ausmacht und welche Elemente sie umfassen, werden in der ersten Projektphase Hypothesen formuliert. Mithilfe von Literaturrecherchen und Felderkundungen werden die wesentlichen Elemente zur Gestaltung kompetenzbasierter Prüfungen herausgearbeitet und in einem Referenzrahmen gebündelt.

Voraussetzung für die kompetenzorientierte Gestaltung von Prüfungen ist ein Kompetenzverständnis. Da für die betriebliche Seite kein unter den Akteuren abgestimmtes Kompetenzverständnis existiert (vgl. Breuer 2005; Hensge, Lorig, Schreiber 2008), wird im Projekt auf das im Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung" entwickelte Kompetenzverständnis und -modell zurückgegriffen, welches die beruflichen Anforderungen durch den Bezug auf Arbeits- und Geschäftsprozesse mit den subjektiven Handlungsmöglichkeiten durch die Berücksichtigung der vier Kompetenzdimensionen (Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz) verbindet.[3]

Daneben fließen in die Entwicklung des Referenzrahmens kompetenztheoretische Überlegungen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein.

In der zweiten Projektphase werden exemplarisch in drei Berufen ausgewählte Elemente des Referenzrahmens hypothesengeleitet überprüft und in einer dritten Phase – aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen – Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Um den Untersuchungsgegenstand in angemessener Breite und Tiefe erfassen und beurteilen zu können, werden sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden eingesetzt.

*Erkenntnisgewinn und Verortung in BIBB-Forschungs- und Entwicklungsarbeiten*

Das Prüfungswesen hat sich in den letzten zehn Jahren stark verändert: Neue Prüfungsmethoden bzw. -instrumente wurden eingeführt, neue Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kompetenzfeststellungszeitpunkte eröffnet, das Ziel der Prüfungen auf die Erfassung beruflicher Handlungsfähigkeit fokussiert und die Prüfungen stärker an den Leitprinzipien Handlungs- und Prozessorientierung ausgerichtet. Das BIBB hat insbesondere die Einführung neuer Prüfungsmethoden bzw. -instrumente sowie die Einführung der gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfungen evaluiert (vgl. u. a. Ebbinghaus, Stöhr, Görmar 2001; Ebbinghaus 2002; Stöhr, Kuppe 2008).




In dem neuen Forschungsprojekt werden unter Rückgriff auf die Erkenntnisse der Evaluationsstudien Vorschläge zur Weiterentwicklung kompetenzbasierter Prüfungen im dualen System erarbeitet.

Ziel sollte es langfristig sein, logisch konsistente Kompetenzbeschreibungen in den Ordnungsmitteln zu verankern, diese durch geeignete Instrumente valide zu erfassen und zu bewerten und damit einen Beitrag zur systematischen Verknüpfung von Ordnungsmitteln, Kompetenzerwerb in der Ausbildung und Kompetenzbeurteilung in Prüfungen zu leisten.




Aus praktischer und wissenschaftlicher Perspektive ist es interessant, beide Forschungsprojekte miteinander zu verbinden und die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung auf Basis psychometrisch-modellierter Testverfahren mit Prüfungsergebnissen zu vergleichen. Hierzu müssen die verschiedenen Prüfungsaufgaben auf ihre konzeptionelle Kompatibilität mit den psychometrischen Tests zur Fachkompetenz hin untersucht werden. Diese Analysen sind von zentraler Bedeutung für die Interpretation der zwischen den Prüfungs- und Testergebnissen bestehenden Zusammenhänge. Es ist davon auszugehen, dass dies sowohl zur Weiterentwicklung von Prüfungen als auch zu einer Verbesserung von Testverfahren beitragen kann.




3 Weitere Informationen zum Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung" unter: http://www.bibb.de/de/wlk29205.htm (Stand: 12.10.2009).

Daneben ist ganz pragmatisch zu prüfen, unter welchen Bedingungen psychometrische Tests (insbesondere die Simulationstests zur Problemlösungsfähigkeit) zukünftig in kompetenzbasierten Prüfungen eingesetzt werden können.

## Zukünftige Aufgaben der Kompetenzforschung in der beruflichen Bildung

Die beiden beschriebenen Arbeiten ordnen sich ein in die sich formierende Kompetenzforschung und die sich daran anschließenden Gestaltungsaufgaben in der beruflichen Bildung.

Für die zukünftige Arbeit müssen die Forschungsarbeiten zur empirischen Klärung des Konzeptes der beruflichen Handlungskompetenz weitergeführt werden. Dabei geht es um die Ermittlung von Kompetenzdimensionen und Kompetenzniveaus für verschiedene Berufe. Folgende Fragen stehen dabei im Vordergrund:

- Können die in konzeptionellen Modellen angenommenen Kompetenzfacetten tatsächlich empirisch identifiziert werden? In welcher Weise sind sie miteinander verbunden?
- Lassen sich Kompetenzen identifizieren, die einen domänenübergreifenden Charakter haben?
- Unter welchen Bedingungen gelingt ein Transfer von Kompetenzen in andere Domänen und berufliche Handlungsfelder?
- Sind Entwicklungsstufen und -phasen des Kompetenzerwerbs entlang verschiedener Kompetenzniveaus festzustellen?

Aus Sicht der Ordnungsarbeit ist es wichtig, die Ausrichtung an Lernergebnissen und Kompetenzen in den nächsten Jahren systematisch in den Curricula, in der Ausbildungspraxis und in den Prüfungen zu verankern. Folgende Forschungs- und Gestaltungsfragen stellen sich hier:

- Eignet sich das vorgeschlagene Kompetenzverständnis und -modell zur kompetenzbasierten Ausrichtung der Berufsausbildung?
- Wie müssten die Vorgaben in Ordnungsmitteln beschaffen sein, um eine valide Kompetenzerfassung und -bewertung zu ermöglichen?







- Welche Kompetenzfeststellungsverfahren und Prüfungsinstrumente eignen sich, die Facetten beruflicher Handlungskompetenz zu erfassen?
- Welche Unterschiede ergeben sich in den Ergebnissen der Kompetenzbewertung zwischen traditionellen Prüfungsinstrumenten und psychometrisch modellierten Tests?

Schließlich ist das Bedingungsgefüge der Kompetenzentwicklung empirisch zu klären, sodass Einfluss- und Qualitätsindikatoren des Kompetenzerwerbs identifiziert werden können.

- Wie kann dem Aspekt der Kompetenzentwicklung während der Ausbildung und in der Prüfungspraxis stärker Rechnung getragen werden?
- Welche zentralen Faktoren begünstigen/behindern die Kompetenzentwicklung in der Ausbildung (individuelle Voraussetzungen als auch Qualitätsindikatoren des Ausbildungsprozesses)?
- Welche Anforderungen stellt dies an das Ausbildungs- und Prüfungspersonal?

Mit der Bearbeitung dieser Fragestellungen lassen sich erst die Effektivität von Bildungsprozessen und die Wirksamkeit von Qualitätssicherungsmaßnahmen beurteilen, um dann eine gezielte Gestaltung und Verbesserung der Prozesse des Kompetenzerwerbs vorzunehmen.

## Literatur


Achtenhagen, F.; Baethge, M.: Machbarkeitsstudie Berufsbildungs-PISA. Stuttgart 2006

Arnold, R.; Schüssler, I.: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. A. a. O.; S. 52–74

Brand, W.; Hofmeister, W.; Tramm, T.: Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt Ulme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (BWP@) Nr. 8, 2005, S. 1–21

Breuer, K.: Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (BWP@) Nr. 8, 2005, S. 1–31

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974

Dietzen, A.; Tschöpe, T.: Velten, S.: In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: BWP 39 (2010) 1, S. 27–30

Dilger, B.; Sloane, P. F.E.: The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards" auf die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (BWP@) Nr. 8, 2005, S. 1–32

Ebbinghaus, M.: Gestaltungsoffene Abschlussprüfung – Ergebnisse einer Prüferbefragung im Ausbildungsberuf Mediengestalter/Mediengestalterin für Digital- und Printmedien. Bielefeld 2002

Ebbinghaus, M.; Görmar, G.; Stöhr, A.: Evaluation der Abschlussprüfungen in den vier IT-Berufen. Bielefeld 2001

Franke, G.: Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld 2001

Franke, G.: Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2005

Gillen, J.: Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschancen – Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld 2006

Hensge, K.; Lorig, B.; Schreiber, D.: Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: BWP 37 (2008) 4, S. 18–21

KMK: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. 2007

Laur-Ernst, U.: Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen. Oder: Warum und wie lernt man abstraktes Denken? In: BWP 12 (1983) 6, S. 187–190






Lehmann, R. H.; Seeber, S.: Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen (ULME III). Behörde für Bildung und Sport, Amt für berufliche Bildung und Weiterbildung. Hamburg 2007

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, 1974, S. 36–43 – URL: http://www.panorama.ch/files/2745.pdf (Stand 28.04.08)

Nickolaus, R.; Gschwendtner, T.; Geissel, B.: Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 104, H. 1, 2008, S. 48–73

Reetz, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. 1999

Reetz, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil II) in BWP 18 (1989) 6, S. 24–30

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971

Stöhr, A.; Kuppe, M.: Evaluation der Gestreckten Gesellenprüfung in den handwerklichen Metallberufen Feinwerkmechaniker/-in, Metallbauer/-in. Abschlussbericht. (Hrsg. BIBB): Wissenschaftliches Diskussionspapier Nr. 100, Bonn 2008

Weinert, F. E.: Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel 2001, S. 17–31

Winther, E.; Achtenhagen, F.: Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 104. H. 4, 2008, S. 511–538

# Weiterbildung und Lebenslanges Lernen – Leitbegriffe und ihre Bedeutung im Wandel der Zeit

*Markus Bretschneider, Bernd Käpplinger, Edgar Sauter*



Die Differenziertheit des Bereichs und die Vielfalt seiner Aufgaben haben auf dem Gebiet des nachschulischen Lernens zu zahlreichen, teilweise verwirrenden Begriffsbildungen geführt. Als Leitbegriffe stehen die „Weiterbildung“ auf nationaler Ebene und das „Lebenslange Lernen“ auf internationaler Ebene für unterschiedliche inhaltliche Konzeptionen und Strategien. Der Beitrag skizziert die Konzeptionen unter Berücksichtigung der historischen Entwicklungslinien und der aktuellen bildungspolitischen Aspekte. In der Perspektive zeigen sich dabei Konturen eines integrativen Konzepts.

## Weiterbildung als bildungspolitisches Programm

Der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 197) versteht Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer … ersten Bildungsphase“. Zugleich sieht der Bildungsrat in der ständigen Weiterbildung ein Prinzip, das sowohl das Lernen im Bildungssystem als auch das (informelle) Lernen im Lebenslauf umfasst. Er folgt hier dem internationalen Trend, der von den Begriffen Lifelong learning/Education permanente markiert wird.

Weiterbildung als Oberbegriff für „allgemeinbildende“ Erwachsenenbildung, berufliche Fortbildung und Umschulung umfasst damit ein weites Spektrum von Bildungsaufgaben, die außerhalb des Bildungssystems wahrgenommen werden. Indem Weiterbildung als quartärer Bereich in das Bildungssystem integriert wird, erhalten auch diese häufig nur gelegentlich durchgeführten Aufgaben einen systematischen und verbindlichen Charakter.

Mit der begrifflichen Integration der unterschiedlichen Sparten des Erwachsenenlernens wird ein bildungstheoretischer Anspruch erhoben: Weiterbildung soll die traditionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung aufheben, sodass jeder Bildungsgang der Weiterbildung „übergreifende, allgemeine Gesichtspunkte berücksichtigen“ muss (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 57).

Weiterbildung wird als Antwort auf die vielfachen Herausforderungen formuliert, die aufgrund der Spannungen zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem seit den 1960er-Jahren deutlich wurden. So zeigte sich z. B. an der Bergbaukrise der 1960er-Jahre, dass das Bildungssystem nicht in der Lage war, die aus der Krise entstandenen Qualifizierungsprobleme rechtzeitig aufzufangen. Umschulung wurde an der Erstausbildung Jugendlicher orientiert, außerhalb des Bildungssystems von privaten Trägern durchgeführt und überwiegend von der Bundesanstalt für Arbeit (heute Bundesagentur für Arbeit) finanziert. Von der Weiterbildung wurde erwartet, dass sie auch für diese Qualifizierungsprobleme bei wirtschaftlichen Umbrüchen (z. B. Textil, Bergbau) Lösungen im Rahmen des Bildungssystems anbieten kann.

In Deutschland wird Weiterbildung von Anfang an vor allem für zwei Funktionen in Anspruch genommen, die bisher vom Bildungssystem nicht angemessen erfüllt



MITTWOCH, 8. AUGUST 2007 | mehr LERNEN – mehr WISSEN | GENERAL-ANZEIGER 17

DIE AKTUELLEN WEITERBILDUNGSMÖGLICHKEITEN

Sich Chancen schaffen

Weiterbildung steigert die Aussicht auf einen Arbeitsplatz

Weiterbildungsmaßnahmen erhöhen bei Arbeitslosen die Chancen, einen Job zu finden. Sie seien nützlich beim nachträglichen Erwerb schulischer Abschlüsse und sattelten auf früher erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf, so das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Außerdem helfen die Maßnahmen Arbeitslosen dabei, in Phasen des Umbruchs Nachweise zu erwerben, um sich neuen Rahmenbedingungen besser anpassen zu können.

Dass Weiterbildung und Erfolg bei der Jobsuche im Zusammenhang stehen, belegt eine Studie des BIBB. Dieser zufolge berichten rund 70 Prozent der Inhaber eines IHK-Zertifikats, dass sie nach Erhalt des Zertifikats beruflich aufgestiegen sind oder eine Einkommensverbesserung erhielten. 67 Prozent der Arbeitslosen fanden spätestens sechs Monate nach dem Erwerb eines staatlichen Abschlusses wieder eine Arbeit. dpa

wurden: Zum einen geht es darum, Defizite des schulischen Lernens auszugleichen und so Polarisierungstendenzen in der Bildungsteilnahme entgegenzuwirken (Kompensationsfunktion). Zum anderen soll Weiterbildung auch Komplementärfunktionen erfüllen, indem sie die Qualifizierungsinstrumente für beruflichen Aufstieg und Anpassung außerhalb des Bildungssystems zur Verfügung stellt. Darüber hinaus wurde von der Bildungspolitik aber auch das Steuerungspotenzial der Weiterbildung entdeckt. Langfristig angelegte Bildungsgänge bergen erhebliche Bedarfsrisiken, die von der Weiterbildung mit kurzfristigen Bildungsangeboten, Praxisphasen und Zusatzqualifikationen korrigiert werden können. Für diese „offene" Weiterbildung wurden im internationalen Konzept der „recurrent education" (OECD) neue Formen der Lernorganisation entwickelt.

### Systemansätze und Förderungskonzepte

Seit den 1970er-Jahren hat sich der Begriff Weiterbildung in der Bildungspolitik durchgesetzt (z. B. Weiterbildungsgesetze der Länder, SGB III), allerdings ohne dass die vom Bildungsrat intendierten Inhalte und Ansprüche umgesetzt wurden. Es ist z. B. bisher nicht gelungen, Weiterbildung nach dem Vorbild der beruflichen Erstausbildung im öffentlichen Bildungssystem zu organisieren. Von daher gibt es nach wie vor bildungspolitische Forderungen nach einem systematischen Ausbau der Weiterbildung und Bundesrahmenregelungen für eine in öffentlicher Verantwortung abgesicherte Weiterbildung. Bisher dominieren in der Weiterbildung privatwirtschaftliche Formen, zugleich gibt es jedoch in Teilbereichen Ansätze für Systembildung in staatlicher bzw. öffentlicher Verantwortung. Dazu gehören vor allem

- die Ordnung und Strukturierung der Weiterbildung durch Fortbildungsabschlüsse auf der Grundlage des BBiG und der HwO;
- die Förderungskonzepte für Weiterbildung im Rahmen des AFG (seit 1969), des SGB III (seit 2002) durch Gutscheine und des SGB II (seit 2005) durch Maßnahmen der Arbeitsagenturen;
- die Qualitätssicherungsinstrumente für die öffentlich geförderte Weiterbildung, z. B. durch die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) im Rahmen des SGB III, durch Verbraucherschutzregelungen auf der Grundlage des Fernunterrichtsschutzgesetzes (FernUSG) sowie durch Qualitätssicherungsregelungen in den Weiterbildungs- bzw. den Erwachsenenbildungsgesetzen der Länder;
- die Finanzierungsarrangements zwischen Betrieb, öffentlicher Hand und Beschäftigten, wie z. B. bei dem „Bildungsscheck" im Rahmen von Länderprogrammen;
- die angebotsorientierte Förderung von Infrastruktur und Personal im Rahmen der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsgesetze der Länder.

Die skizzierten Beispiele verdeutlichen die für die Weiterbildung typischen Mischformen von öffentlicher und privater Steuerung und Organisation (Sauter 2008). Der Leitbegriff Weiterbildung wurde bildungspolitisch für diesen Prozess genutzt, ohne jedoch mit ihm ursprünglich gesetzte Ziele (Integration im Bildungssystem, Überwindung der Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung) auch nur annähernd zu erreichen. Die ständige Weiterbildung ist dagegen als internationales Prinzip „Lebenslanges Lernen" rasch aufgenommen und akzeptiert worden.

### Segmentierung der Weiterbildung

Kennzeichnend für die Entwicklung der Weiterbildung ist ihre Segmentierung in Teilbereiche. Aufgrund unterschiedlicher gesetzlicher Zuständigkeiten gibt es z. B. nach wie vor eine institutionelle Trennung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung. Eine weitere Ausdifferenzierung in Teilbereiche folgt den Aufgaben der beruflichen Weiterbildung, die mit einer Reihe von wichtigen gesellschaftlichen Handlungsfeldern verknüpft sind, wie z. B. der Arbeitsmarktpolitik, der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung oder der regionalen Wirtschaftsförderung. Das Instrument berufliche Weiterbildung ist in diesen Politikfeldern mit spezifischen Finanzierungs- bzw. Förderungsregelungen verbunden. Es sind typische Anbieter-/Nachfrager-Strukturen ent-

standen bzw. diese haben sich in den letzten 30 Jahren weiter verfestigt, wie z. B. betriebliche Weiterbildung, die öffentlich geförderte Weiterbildung sowie die individuelle Weiterbildung.

### Ordnungsrahmen für die berufliche Fortbildung/ Weiterbildung

Mit dem BBiG bzw. der HwO wurde bereits 1969 ein Ordnungsrahmen geschaffen, der die unterschiedlichen Segmente der beruflichen Weiterbildung unter dem Aspekt der Fortbildungsberufe bzw. der abschlussbezogenen Weiterbildung übergreift. Kern der gesetzlichen Regelungen sind zwei Typen von Fortbildungsabschlüssen: bundeseinheitliche Fortbildungsordnungen für den beruflichen Aufstieg zum Meister, Techniker oder Fachwirt sowie Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen, sogenannte Kammerregelungen für zahlreiche weitere Fortbildungsberufe. Dieser Ordnungsrahmen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten bewährt. Initiativen zu einer stärkeren Systematisierung der beruflichen Weiterbildung mithilfe bundeseinheitlicher Fortbildungsberufe (analog zu den anerkannten Ausbildungsberufen) waren nur begrenzt erfolgreich. Mit dem IT-Weiterbildungssystem auf der Grundlage der IT-Fortbildungsordnungen (2002) wurde jedoch ein Schlüsselbereich geordnet, der das berufliche Bildungssystem von der Ausbildung bis zur Hochschule umfasst; dies war ein wichtiger Schritt für die Durchlässigkeit des Gesamtbildungssystems. Mit der zunehmenden Verknüpfung bzw. Abstimmung der Ordnungsinstrumente „Ausbildungsordnung/ Fortbildungsregelung“ – aktuelles Beispiel: produktionstechnische Berufe – wird ein Beitrag zum lebenslangen Lernen geleistet. Für das BIBB ergibt sich hier ein wichtiges Aufgabenfeld.




### Berufliche Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik

Die öffentlich geförderte Weiterbildung, insbesondere im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik, hat den Leitbegriff der beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten wesentlich geprägt. Mit dem AFG von 1969 wurde berufliche Fortbildung/Weiterbildung zum Kern aktiver Arbeitsmarktpolitik. Das Recht auf Weiterbildung wurde gesetzlich verankert. Die finanzielle Förderung ist auf die anerkannten Fortbildungsabschlüsse ausgerichtet, die vom Ordnungsrahmen des BBiG zur Verfügung gestellt werden. Berufliche Weiterbildung sollte von daher nicht nur Arbeitslosigkeit abbauen oder vermeiden, sondern auch beruflichen Aufstieg ermöglichen und damit weiterreichenden und langfristigen bildungs- und sozialpolitischen Zielen dienen. Kurzfristige arbeitsmarktpolitische Ziele einerseits und langfristig angelegte bildungs- und sozialpolitische Ansprüche der beruflichen Weiterbildung gerieten so von Anfang an in ein Spannungsverhältnis, das die Förderungspolitik bis heute bestimmt.

Die präventive berufliche Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik war auch dank günstiger Förderungsbedingungen erfolgreich; neben dem Rechtsanspruch trugen dazu attraktive Fördersätze und ein weiter, über die Beitragszahler hinausreichender Adressatenkreis bei. Mit der Mitte der 1970er-Jahre beginnenden und bis heute anhaltenden negativen Arbeitsmarktentwicklung mit Massenarbeitslosigkeit verlagerte sich der Förderungsschwerpunkt deutlich. Indem Arbeitslose und Langzeitarbeitslose zu Hauptadressaten der Förderung wurden, übernahm die berufliche Weiterbildung kurative Funktionen. Die Leistungskürzungen für die Weiterbildung erfolgten vor allem aufgrund von Haushaltssanierungen; Förderung der Weiterbildung nach Haushaltslage wurde immer stärker zur bestimmenden Praxis der Bundesanstalt für Arbeit (BA). Auch die zeitweise finanzielle Überdehnung der Weiterbildungsförderung im Zusammenhang mit der deutschen Wiedervereinigung gehörte zu dieser Förderungspraxis. Die zeitweise Nutzung der Weiterbildung zur Abfederung des ökonomischen und politischen Umstellungsprozesses führte zu einer Zweckentfremdung der Förderung; teilweise negative Evaluierungsergebnisse in den 1990er-Jahren waren die Folge.

Die nach und nach in Misskredit geratene Weiterbildungsförderung wurde mit dem Übergang vom AFG zum SGB III auf das arbeitsmarktpolitisch „Notwendige“ reduziert. Das bedeutete: Der kurzfristige Wiedereingliederungserfolg erhielt den Vorzug gegenüber den nur längerfristig zu erreichenden Bildungszielen.

Mit der Novellierung des SGB III im Zuge der Hartz-Reform kam es zu einer Neubewertung der aktiven Arbeitsmarktpolitik und ihrem Hauptinstrument berufliche Weiterbildung. Arbeitsmarktpolitik wurde auf ihr Kerngeschäft „Vermittlung“ konzentriert und die Weiterbildungsförderung auf vermittlungsunterstützende Qualifizierung ausgerichtet. Dieser radikale Kurswechsel in der Weiterbildungsförderung hat zu einem drastischen Rückgang der Teilnehmerzahlen geführt (1993: 600.000; 2005: 131.000 Eintritte in Weiterbildungsmaßnahmen). Seit 2005 ist die Anzahl der Weiterbildungseintritte (unter Einbeziehung der Teilnehmer aus dem Rechtskreis SGB II) wieder deutlich angestiegen (BIBB 2009, S. 43).




Neuere Evaluierungen zeigen zum einen den nur begrenzten Erfolg von Kurzzeitmaßnahmen, zum anderen machen sie die positiven Effekte von langfristigen Qualifizierungsprogrammen deutlich, z. B. Umschulungen mit zertifiziertem Abschluss. Von daher erfährt das Instrument Weiterbildung vonseiten der Arbeitsmarktpolitik wieder mehr Wertschätzung. Damit wird bestätigt, was in der engen Verbindung von BBiG und Arbeitsförderungsgesetz (AFG) einmal angelegt wurde. Berufliche Weiterbildung als Instrument der Arbeitsförderung wird nur dann wirklich erfolgreich, wenn sie, wie z. B. bei abschlussbezogenen Maßnahmen, auch weiterreichenden bildungspolitischen Zielen dient.









Das BIBB hat in enger Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung seit den 1970er-Jahren in mehreren Projekten Kriterien für die Qualität und die Qualitätssicherung der AFG/SGB III-geförderten Weiterbildung entwickelt (Adler 1977; Sauter, Harke 1988; Balli, Harke, Ramlow 2000). Qualität orientierte sich dabei nicht nur am kurzfristigen Eingliederungserfolg, sondern am nachhaltig wirksamen Qualifikationserwerb der Teilnehmer.

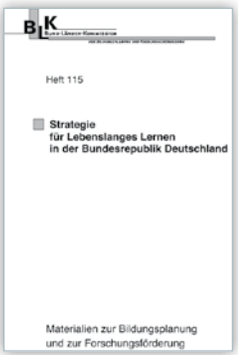
## Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Strategie

Auch international geriet der bildungspolitische Ansatz, in dem schulische Bildung eine zentrale Rolle einnimmt und Bildungsprozesse sich vor allem in den Lebensphasen der Jugend und des jungen Erwachsenenalters vollziehen, allmählich unter Druck. So führte etwa der Sputnikschock Ende der 1950er-Jahre dazu, dass die Weiterbildungssysteme in Westeuropa zur Ausschöpfung von Begabungsreserven ausgebaut werden sollten (Siebert 1999, S. 60).

Zu Beginn der 1970er-Jahre entwickelten sich zunehmend bildungspolitische Konzepte, die eine kontinuierliche Bildung in allen Lebensphasen zum Gegenstand hatten. Ihren Ausdruck finden sie zunächst im Ansatz der „Permanent Education“ (vgl. Council of Europe 1971) und der „Education permanente“ (vgl. Faure u. a. 1972). Mittelpunkt beider Ansätze ist das lernende Individuum, dem es ermöglicht werden soll, Lernwege frei zu gestalten und Lerninhalte im Sinne eines bausteinorientierten Herangehens nach Bedarf zu kombinieren. Für die Lerninhalte selbst werden kaum konkrete Festlegungen vorgenommen, vielmehr sollen persönliche Dispositionen, Fähigkeiten und Eigenschaften zur Bildung und Entfaltung des ganzen Menschen gebildet werden. Vor dem Hintergrund eines demokratischen Gesellschaftsentwurfes wird ein ganzheitlicher Bildungsansatz ver-

folgt, in dem idealtypisch individuelle mit institutionellen Prozessen verschränkt werden sollen. Im Ansatz der „Education permanente“ ist diese Verknüpfung allerdings weniger deutlich ausgeprägt, da nicht institutionalisierten Lernformen eine gewisse Bedeutung zugesprochen wird. Hier finden sich bereits grundlegende Überlegungen für die gut 25 Jahre später breit aufkommenden Ansätze der Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstbeurteilung von Lernprozessen.

### Aspekte und Formen lebenslangen Lernens




In der „Strategie zum Lebenslangen Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004) werden die Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens sowie chancengerechter Zugang als wesentliche Aspekte des lebenslangen Lernens aufgeführt und differenziert betrachtet. Lebenslanges Lernen wird hier als „alles formale, nicht formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes, verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (ebenda, S. 13) verstanden.

Stellenweise in Abgrenzung zu einem eher institutionell ausgerichteten Verständnis von Weiterbildung im Rahmen der Bildungsreformen in den 1970er-Jahren wird dem institutionalisierten Lernen in formalen und nonformalen Kontexten seit Beginn des 21. Jahrhunderts das informelle Lernen damit zumindest bildungspolitisch-programmatisch gleichwertig an die Seite gestellt. Auch hier verschränkt sich die nationale Entwicklung mit der internationalen, insbesondere mit der europäischen Entwicklung, so etwa den Empfehlungen des „Memorandum[s] über lebenslanges Lernen“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Das zuvor als „lebensbegleitendes“ Lernen bezeichnete Lernen wird in Deutschland mit Veröffentlichung dieses Dokumentes als lebenslanges Lernen gekennzeichnet. In jüngster Vergangenheit hat es in Deutschland eine weitere sprachliche Veränderung hin zum „Lernen im Lebenslauf“ erfahren (BMBF 2008).



Differenzieren lassen sich diese Lernformen zunächst dahingehend, ob sie sich fremd- oder selbstorganisiert vollziehen (vgl. hierzu und im Folgenden BMBF 2004, S. 145 f.). Als Lernformen mit aus Sicht der Lernenden weitgehend vorgegebenen Lernorten, Lernzeiten und Lerninhalten lassen sich formales und nonformales Lernen zunächst von informellem Lernen abgrenzen. Im Hinblick auf Erwerb und „Verkehrswertigkeit“ erworbener Zertifikate können formale Lernprozesse, die zu allgemein anerkannten Abschlüssen wie Schulzeugnissen, Berufs- oder Hochschulabschlüssen führen, von nonformalen Lernprozessen, die gar keine oder Zertifikate geringerer Reichweite hervorbringen, weiter unterschieden werden (vgl. Käpplinger 2007). Als selbstorganisiertes Lernen kann informelles Lernen dahingehend betrachtet werden, ob es absichtsvoll und geplant stattgefunden hat oder „en passant“ und damit erst im Rückblick als Lernprozess wahrgenommen wird. Im Umfeld formaler und nonformaler Lernprozesse laufen informelle Lernprozesse beinahe notwendigerweise ab.

Der Diskussion um eine Aufwertung, Bewusstmachung, Förderung und schließlich (formale) Anerkennung informeller Lernprozesse liegt wesentlich der Gedanke zugrunde, dass „die Einstufung jedes Einzelnen nach seinem Wissen und seiner Kompetenz … künftig entscheidend sein“ wird (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 7). Gestaltgebendes Element sollen also die Lernergebnisse sein und weniger die Art und Weise, wie Lernergebnisse erzielt werden. In den Dokumenten der Europäischen Union steht die Eignung zu Beschäftigung und Erwerbsfähigkeit im Fokus. Persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft und sozialer Zusammenhalt stehen aber im erweiterten Blickfeld.



## Gemeinsam in Bewegung



„Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist eine der wichtigsten Einrichtungen von Bildung und Bildungsforschung in Deutschland. Es hat sich über die 40 Jahre seines Bestehens immer weiter entwickelt und positioniert. Sowohl bei der Gestaltung und Begleitung von Ausbildungsgängen als auch bei der Analyse von berufsbildenden Strukturen hat das BIBB in den vergangenen Jahrzehnten unverzichtbare Beiträge geleistet. Der jährliche Berufsbildungsbericht war immer Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen wie auch wissenschaftlicher Analysen. Die neuesten Ansätze zur Forschung im BIBB sind vielversprechend und perspektivisch.

Die Beschäftigung mit der beruflichen Bildung in Deutschland ist nicht einfach; nicht nur deshalb, weil der Gegenstand komplex und vielschichtig ist, sondern auch, weil vielfältige Interessen und Blickweisen sich in der beruflichen Bildung verschränken. Staatliche Bildungspolitik, privatwirtschaftlicher Qualifikationsbedarf, Arbeitsmarktpolitik sowie Lernverhalten und Lernbedürfnisse erfordern stets auch ein Ausbalancieren in der Arbeit des Instituts. Es ist nicht leichter geworden dadurch, dass sich gesellschaftlich die Funktion und Gestalt von Berufen verändert, berufsbildende Fragen immer stärker europäisiert und internationalisiert werden sowie die berufliche Bildung sich immer stärker in Richtung auch von Weiterbildung entwickelt. Das BIBB ist hier immer stets flexibel und modern und weitsichtig gewesen.

Das DIE arbeitete in den letzten Jahren immer intensiver mit dem BIBB zusammen, eine wegweisende und fruchtbare Zusammenarbeit. Ein Beispiel dafür ist der Weiterbildungs-Monitor, der durch die Zusammenarbeit der beiden Institute mittlerweile das gesamte Feld der Weiterbildung erfasst. Aber auch unter dem Aspekt des Standortes sind BIBB und DIE seit Längerem verschwistert: Beide im Rahmen des Bonn-Berlin-Gesetzes von ihren traditionellen Standorten (Berlin bzw. Frankfurt/Main) nach Bonn überführt, beide in Bonn zunächst im „Langen Eugen" gemeinsam ansässig, danach beide gemeinsam in den Gebäuden des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit beherbergt, schließlich jetzt beide – wieder in räumlicher Nähe und nach einem erneuten Umzug – hier am Standort zwischen Bonn und Bad Godesberg, im Viertel von Ministerien und Bundesbehörden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beider Institutionen sind also aus den letzten zehn Jahren an das Kofferpacken gewohnt – hoffen wir, dass nun einmal für eine gewisse Zeit eine gewisse Ruhe in der Standortfrage eintritt. In der inhaltlichen Arbeit ist Ruhe gar nicht gewünscht; hier haben sich BIBB und DIE nicht wegen des gemeinsamen Standortes, sondern wegen der gemeinsamen und strukturell ähnlichen Entwicklung ihres Arbeitsfeldes – immer mehr angenähert und gehen viele Wege mittlerweile gemeinsam. Dieser gemeinsame Weg erleichtert einiges und ermöglicht es, die absehbar auch in Zukunft großen Veränderungen im Bildungsbereich zu bearbeiten und mit dem Ziel einer Verbesserung zu unterstützen. In diesem Sinne gratuliert das DIE dem Partnerinstitut BIBB nicht nur zum vierzigjährigen Bestehen, sondern freut sich auch auf eine intensive Zusammenarbeit in den kommenden vier Jahrzehnten." "

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl
Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn

### Kompetenzorientierung als Element lebenslangen Lernens

Im Zuge der Weiterentwicklung europäischer Bildungssysteme und der Schaffung eines europäischen Bildungsraums kommt der Kompetenzorientierung große Bedeutung zu. Als individuelle Handlungsfähigkeit in privaten, insbesondere aber beruflichen Kontexten markiert sie einen bildungspolitischen Paradigmenwechsel von der reinen Inputsteuerung zu einer Mischung aus Input- und Outputsteuerung (Kurz 2006). Vorläufiger Höhepunkt dieses längeren Entwicklungsprozesses ist die Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) (Europäische Gemeinschaften 2008) gewesen, der von den Mitgliedstaaten national ausgestaltet werden kann. Begleitet vom BIBB wird in der Bundesrepublik derzeit ein bildungsbereichsübergreifender Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) in den Berufs- und Tätigkeitsfeldern Metall/Elektro, Handel, Gesundheit und im IT-Bereich erprobt. Damit sollen alle Kompetenzniveaus auf schulischen, betrieblichen, hochschulischen und beruflichen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein und auch Formen des informellen Lernens hinreichend berücksichtigt werden (vgl. dazu den Beitrag von Frank/Kremer).

Ein weiterer Ansatz in Richtung einer stärkeren Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung in Deutschland sind die sogenannten Ausbildungsbausteine, die für 14 anerkannte Ausbildungsberufe derzeit modellhaft erprobt werden (vgl. den Beitrag von Brandes/Kanschat/Kath). Auf Basis aktueller Ausbildungsordnungen und orientiert am Konzept des Berufsprinzips und der beruflichen Handlungsfähigkeit ist durch das BIBB ein Ansatz entwickelt und umgesetzt worden, mit dem berufliche Handlungsfelder kompetenzbasiert definiert werden können. Interessant ist hier das Ergebnis eines Forschungsprojektes zu „Kompetenzstandards in Ausbildungsordnungen", aus dem hervorgeht, dass bestehende Ausbildungsordnungen teilweise bereits implizit über eine umfängliche Kompetenzbasierung verfügen (Schreiber 2009). Kompetenzorientierung kann in diesem Sinne auch einen Beitrag zur besseren Verzahnung von Aus- und Weiterbildung leisten, indem es Möglichkeiten zur systematischen Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit ausgehend von der Beschreibung beruflichen Handelns beschreibt (vgl. dazu den Beitrag von Dietzen/Lorig).

## Der Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) des Bundesinstituts für Berufsbildung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung vergibt seit 2000 jährlich den Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP). Neue Entwicklungen und neue Qualifikationsanforderungen in Arbeit und Beruf werden zuerst in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung aufgegriffen. Das BIBB fördert diese Vorreiterrolle der Weiterbildung, indem es innovative Qualifizierungskonzepte auszeichnet. Es setzt damit Signale für zukunftsträchtige Entwicklungen und eine zeitgemäße Gestaltung der beruflichen Bildung.

Mit den zur Preisausschreibung eingereichten Expertisen geben die Weiterbildungsanbieter der Berufsbildungsforschung und Ordnungsarbeit im BIBB wertvolle Signale für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. Die Konzepte verbleiben im BIBB und werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwandt.

Was unter einer „innovativen" Weiterbildung zu verstehen ist, kann nicht exakt eingegrenzt werden. Innovativ sind z. B. Weiterbildungen, die

- ein neues Qualifikationsprofil mit überwiegend neuen Qualifikationen vermitteln,
- traditionelle Qualifikationen zu einem neuen Profil kombinieren,
- ein Qualifikationsprofil um neue Qualifikationen erweitern,
- neue Zielgruppen ansprechen,
- neue Lehr-/Lernmethoden, Erfolgskontrollen sowie Zertifizierungen oder Organisationsformen einsetzen,
- neue Konzepte der Qualifizierung im Prozess der Arbeit umsetzen.







Über die Preisträger und prämierten Konzepte wird auf den Internetseiten des Bundesinstituts (www.bibb.de/wip) berichtet.









## Forcierung betrieblicher Weiterbildung

Mit der Strategie „Lebenslanges Lernen“ gehen auch deutliche bildungs- und forschungspolitische Verschiebungen einher. Kühnlein hat schon 1997 eine „Verbetrieblichung der Weiterbildung“ beschrieben. Die Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) meinten in den 1990er-Jahren einen „Mythos Weiterbildung“ (Staudt, Kriegesmann 1999) beschreiben zu können. Der Kern des Entwicklungs- und Forschungsprogramms von ABWF beinhaltete eine Abkehr vom institutionellen Lernen in klassischen Weiterbildungseinrichtungen, während die betriebliche Weiterbildung und informelles Lernen eine massive Propagierung erfuhr (vgl. Kirchhöfer 2009). Schavan (2006) hat bei dem 12. Volkshochschultag 2006 den Volkshochschulen öffentlich als Hausaufgabe diktiert, dass „betriebliche Weiterbildung zum Normalfall werden muss“. Berufliche und vor allem die betriebliche Weiterbildung gewinnt an Bedeutung, allgemeine Weiterbildung erfährt einen Bedeutungsverlust. Die ökonomische und betriebliche Dominanz in der Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens führt auch zu neuen Akzenten in der Förderpolitik der Weiterbildung. Der hier beschriebene Trend lässt sich auch auf Länderebene nachzeichnen. So wurden in Nordrhein-Westfalen in den letzten zehn Jahren die Landesmittel für die öffentlich anerkannten Träger wie Volkshochschulen massiv zusammengestrichen, während mit dem Bildungsscheck NRW ein prominentes Instrument geschaffen wurde, das sich allein an Betriebe und Beschäftigte wendet sowie primär betriebliche Themen als förderfähig definiert. Dieser Trend ist nicht nur national, sondern auch international wirksam.







Die bildungspolitische Strategie „Lebenslanges Lernen“ wirkt sich auch auf den Statistikbereich und seine Erfassungskonzepte aus. Dies zeigt sich überdeutlich an der Umstellung der Weiterbildungsstatistik vom Berichtssystem Weiterbildung (BSW) auf das Adult Education Survey (AES). Entfielen im BSW noch nahezu gleichgewichtig die Teilnahmefälle auf berufliche und allgemeine Weiterbildung (z. B. 27 % berufliche Weiterbildung und 26 % allgemeine Weiterbildung im Jahr 2007), weist das neue AES für das gleiche Referenzjahr aufgrund verändertem Erhebungsdesign und neuer Begrifflichkeit 38 Prozent für die berufsbezogene und nur noch elf Prozent Teilnahmefälle für die nicht berufsbezogene Weiterbildung aus (von Rosenbladt, Bilger 2008, S. 43).

Welche Informationen liefern die BIBB-Arbeiten zu diesem Trend, der in Richtung betriebliche Weiterbildung und Nutzung von Weiterbildung primär für ökonomische Zwecke weist? Im BIBB gab es in der Vergangenheit und gibt es in der Gegenwart ein Bewusstsein dafür, dass Weiterbildung nicht dominant ökonomischen Zwecken dient und dass betriebliche Weiterbildung strukturelle Defizite aufweist, wenngleich das BIBB sich verständlicherweise nicht mit allgemeiner Weiterbildung beschäftigt hat. Blickt man auf nur drei empirische BIBB-Arbeiten der letzten zehn Jahre, kann exemplarisch nachgezeigt werden, dass Weiterbildung bzw. lebenslanges Lernen nicht dominant ökonomisch und betrieblich verstanden werden sollte.

So zeigte das BIBB-Forschungsprojekt „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“, dass die Individuen den größten Nutzen betrieblicher Weiterbildung nicht in erster Linie ökonomisch definieren, sondern dass „persönliche Weiterentwicklung“ die als am wichtigsten eingestufte Antwort der rund 2.000 Befragten war (Beicht u. a. 2004, S. 7). Damit wurde aufgezeigt, dass selbst berufliche Weiterbildung nicht nur und nicht dominant arbeitsplatzbezogenen und wirtschaftlichen Zielen dient, sondern dass das klassische Bildungsziel Persönlichkeitsentwicklung selbst in diesem Kontext für die lernenden Subjekte von großer Bedeutung ist. Eine Steigerung der Employability mag bildungspolitisches Ziel sein, über die subjektive Sichtweise der Individuen sagt dies jedoch wenig aus.

Bezogen auf abschlussbezogene Weiterbildung zeigen sich bei der betrieblichen Weiterbildung ebenfalls strukturelle Probleme (vgl. Käpplinger 2007). Betriebe haben oft nur ein sehr (auf aktuelle oder potenzielle Führungskräfte) begrenztes Interesse an der Finanzierung abschlussbezogener Weiterbildung. Ein breiter Erwerb von Abschlüssen in der betrieblichen Weiterbildung wird von

Unternehmen dahingegen kritisch gesehen, weil eine Abwanderung der Beschäftigten zu anderen Unternehmen nach Erwerb des Abschlusses befürchtet wird. So haben ca. 15 Prozent aller deutschen Betriebe Rückzahlungsklauseln, um eine solche Abwanderung zu erschweren (Alewell, Koller 2002, S. 107) und Großbetriebe haben betriebsgebundene Abschlusssysteme entwickelt, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt kaum zu verwerten sind. Eine Dominanz betrieblicher Weiterbildung erschwert so tendenziell die berufliche Mobilität und den überbetrieblich-kontinuierlichen Kompetenzerwerb, der in Zeiten von Patchwork-Arbeitsbiografien immer bedeutsamer wird. Berufliche Weiterbildung erfüllt wichtige – zur betrieblichen Weiterbildung – komplementäre Funktionen, welche die betriebliche nicht oder nur partiell erfüllen kann.

Behringer, Moraal, Schönfeld (2008) schließlich zeigen anhand von Analysen des Continuing Vocational Training Surveys (CVTS) auf, dass das betriebliche Weiterbildungsengagement in Nord-, West- und Südeuropa, bezogen auf die Weiterbildungsquoten der Unternehmen und Beschäftigten, das zeitliche Stundenvolumen sowie die finanziellen Aufwendungen, zumeist rückläufig oder stagnierend ist. Es besteht tendenziell die Gefahr, dass steigende öffentliche und individuelle Aufwendungen im beruflich-betrieblichen Bereich durch sinkende Aufwendungen der Wirtschaft konterkariert werden, sodass die Weiterbildungslasten zwar neu verteilt werden, aber das Gesamtvolumen der Aufwendungen für beruflich-betriebliche Weiterbildung nicht oder nur kaum ansteigend ist, wie es eigentlich bildungspolitisch als Ziel definiert wird.

## Fazit

Der Bereich des nachschulischen Lernens wird durch eine Reihe von Begriffen, wie z. B. Erwachsenenbildung, Fortbildung, Umschulung, Qualifizierung, Kompetenzentwicklung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen charakterisiert. Sie stehen für die Vielfalt der Aufgaben, Probleme, Zielgruppen und Projekte in diesem Bildungsbereich.

Im Sinne des bekannten Sprichworts „Alter Wein in neuen Schläuchen“ könnte man meinen, dass Begriffe – gerade bildungspolitische – beliebig sind und die Sachverhalte hinter diesen Begriffen sich nicht ändern. „Begriffe sind Voraussetzung weiteren wissenschaftlichen Denkens. Sie sind Werkzeuge, mit deren Hilfe der Gegenstand oder Gegenstandsbereich besser „ergriffen” und letztlich so „begriffen” werden soll“ (Kirchhöfer 2004, S. 6). Der verstärkte Fokus auf den Begriff „Lebenslanges Lernen“ ist nicht rein rhetorischer Art. Vielmehr haben wir versucht aufzuzeigen, dass mit diesem verstärkten Fokus sich auch veränderte Schwerpunktsetzungen inhaltlicher Art andeuten.

So wird z. B. die Segmentierung der Weiterbildung heute kaum mehr als Problempunkt benannt, die Propagierung des informellen Lernens beinhaltet oftmals einen antiinstitutionellen Impuls und der betrieblichen Weiterbildung wird eine größere Bedeutung zugesprochen.

Auf nationaler Ebene dominiert weiterhin der Leitbegriff Weiterbildung, insbesondere als berufliche Weiterbildung. Von seiner Entstehungsgeschichte her steht der Leitbegriff Weiterbildung eher für organisiertes Lernen in Institutionen und verbindet sich bildungspolitisch mit Ansprüchen auf geregelte Abschlüsse, Finanzierung und Qualitätssicherung.

Davon zu unterscheiden ist der auf der internationalen Ebene präferierte Leitbegriff „Lebenslanges Lernen“. Er steht für eine umfassende Bildungsstrategie, die nicht nur alle Lernformen, sondern auch alle Lernstile und Lernphasen von der frühen Kindheit bis zum Ruhestand betrifft. Zentraler Orientierungspunkt ist dabei das Individuum und dessen Selbststeuerung der Lernprozesse im Kontext eines primär ökonomisch definierten Rahmens.

Die unterschiedlichen Konzeptionen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen schließen sich gegenseitig nicht aus, sie ergänzen sich vielmehr. Darüber hinaus zeichnen sich die Konturen eines integrativen Konzepts ab, in dem informeller Kompetenzerwerb und formelle Qualifikationen gebündelt und Lernorte und Lernmöglichkeiten in einem Bildungsraum vernetzt werden, in dem individuelle und institutionelle Lernprozesse ineinandergreifen.

## Literatur


Adler, S.: Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen gemäß § 34 AFG. Schriften zur Berufsbildungsforschung Band 43, hrsg. vom BBF. Hannover 1977

Alewell, D.; Koller, P.: Die Sicherung von Humankapitalinvestitionen über Rückzahlungsklauseln. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2002) 1, S. 107–122

Balli, Ch.; Harke, D.; Ramlow, E.: Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen. Materialien zur beruflichen Bildung, Heft 106. Bielefeld 2000

Behringer, F.; Moraal, D./Schönfeld, G.: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld – Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3. In: BWP 37 (2008) 1, S. 9–14.

Beicht, U.; Krekel, E. M.; Walden, G.: Berufliche Weiterbildung – Welchen Nutzen haben die Teilnehmer? In: BWP 33 (2004) Heftnr. 5, S. 5–9

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009

BLK: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 115. Bonn 2004

BMBF: Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Berlin 2008

BMBF: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie. Berlin 2004

Council of Europe: Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Studies on Permanent Education no. 21/1971. Straßburg 1971

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970

Europäische Gemeinschaften: Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg 2008

Faure, E. u. a.: Learning to be – The world of education today and tomorrow. Paris 1972

Käpplinger, B: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007

Kirchhöfer, D.: Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004

Kirchhöfer, D.: „Die gestellten Fragen sind die eigentliche Leistung von QUEM" – Resümee eines Transformationsprogramms. In: DIE-Zeitschrift Erwachsenenbildung 16 (2009) 4, S. 30–35.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832. Brüssel 2000






Kühnlein, G.: „Verbetrieblichung" von Weiterbildung als Zukunftstrend? In: Arbeit 6 (1997) 3, S. 267–281

Kurz, S.: Outputorientierung als Aspekt von Qualitätssicherung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2006, S. 427–434

von Rosenbladt, B.; Bilger, F.: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München 2008

Sauter, E.; Harke, D.: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin 1988

Sauter, E.: Öffentliche Verantwortung und Eigenverantwortung. Steuerung der Weiterbildung durch Ordnungskonzepte und Systemansätze. In: Hartz, S.; Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2008, S. 183–196

Schavan, A.: Bildungsperspektiven für Deutschland – Die Volkshochschulen als Partner. Vortrag anlässlich des 12. Deutschen Volkshochschultages am 4. Mai 2006 in Berlin. http://www.volkshochschultag.de/uploads/File/Reden/Rede_Ministerin_Schavan.pdf (Abrufdatum: 13.10.2009]

Schreiber, D.: Wie „kompetenzorientiert" sind Ausbildungsordnungen eigentlich? In: berufsbildung 63 (2009) 116/117, S. 54–56

Siebert, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 1999, S. 54–80

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung – Ein Mythos zerbricht. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung `99 – Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster 1999, S. 17–59

# Berufliche Bildung für ausgewählte Zielgruppen

## Von weiblichen Blaumännern über Gender-Mainstreaming zu Fachkräften der Zukunft: Frauen in der Berufsbildung

*Angelika Puhlmann, Dorothea Schemme, Gisela Pravda*

Frauen unter der Überschrift „Zielgruppe der beruflichen Bildung“? Bei dieser Einordnung fühlt man sich vom heutigen Stand aus vielleicht eher peinlich berührt und – ob der Pauschalisierung der Hälfte der Bevölkerung zu einer Zielgruppe – zum Widerspruch aufgerufen. Frauen – eher Objekt als Subjekt in der Berufsbildung? Eher im Sonderstatus „Zielgruppe“ denn als Gleiche in einem Ganzen, das auch ihren Anforderungen und Bedürfnissen entspricht? Das sind wesentliche Themen und Fragestellungen, die seit jeher mit dem Verhältnis der Berufsbildung zu Frauen verbunden sind. Der Beginn frauenbezogener Arbeiten des BIBB Ende der 1970er-Jahre zeigt, dass die gesellschaftliche Auseinandersetzung um Emanzipation und Chancengleichheit und insbesondere die Erkenntnisse und Forderungen der Frauenbewegung auch in der beruflichen Bildung und im BIBB angekommen waren. Die Überschrift des Beitrages nimmt dabei Bezug auf einige Stationen in der Geschichte der jeweils gesellschaftspolitisch eingebetteten Leitbilder und Zielsetzungen sowie auf Themenfelder, in denen das BIBB in den letzten 40 Jahren innovative Arbeit geleistet hat und leistet.




Teilnehmerinnen des Girls' Day 2010 mit dem Präsidenten des BIBB, Manfred Kremer

### Die 1970er-Jahre: weibliche Blaumänner

Mit seinen Arbeiten zur Verbesserung der Chancen von Frauen in Ausbildung, Weiterbildung und Beruf hat das BIBB frauenbezogene Themen und Fragestellungen – mit unterschiedlichem Erfolg – vorangebracht. Dabei brauchte das BBF/BIBB einen ziemlich langen Anlauf, ehe es das Thema aufgriff: Die ersten Aktivitäten, die sich explizit der beruflichen Bildung von Frauen widmeten, sind im Jahr 1977 zu verzeichnen. In seinen ersten Jahren ist das BBF/BIBB offenbar ohne das Thema Frauen ausgekommen. Waren Frauen nicht von Interesse? Wir wissen es nicht. Lief für Frauen alles bestens in der beruflichen Bildung? Das, so können wir nachlesen, war nicht der Fall. Zwar war die Erwerbsquote von Frauen, speziell auch verheirateter Frauen, kontinuierlich angestiegen und das Bildungsniveau von Frauen hatte sich ständig erhöht, doch bewegte sich diese Beteiligung von Frauen an Erwerbstätigkeit und Bildung fernab von Gleichheit und Angemessenheit – wie auch die dann folgenden Arbeiten des BIBB zeigten.

Der erste Artikel in der Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ zum Thema erschien 1977 (Meifort 1977) und befasste sich mit den Ungleichgewichten zwischen gestiegenen Bildungsabschlüssen und zu geringer Ausbildungsbeteiligung junger Frauen und mit dem steigenden weiblichen Anteil an der Jugendarbeitslosigkeit. Die Frage lautete: Welche Rolle spielt das Ausbildungsplatzangebot für Mädchen dabei? Konzentration, Beschränkung und Einschränkung von Mädchen auf wenige Berufe, Wirtschaftszweige und unterste Qua-

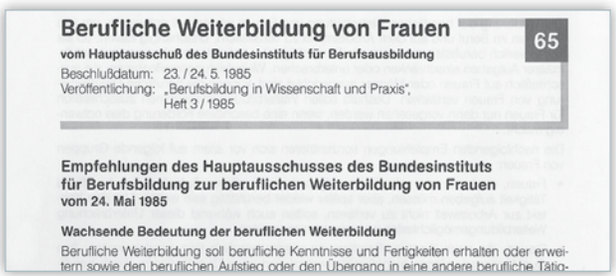

thema: berufsbildung

Informationen aus dem Modellversuchsprogramm

**Wie können Betriebe Mädchen für eine gewerblich-technische Ausbildung gewinnen?**

lifizierungsstufen, nämlich zweijährige Ausbildungsgänge, so lautete die Antwort. 1978 enthielt dann der Berufsbildungsbericht zum ersten Mal eine gesonderte Berichterstattung zur Situation von Mädchen und Frauen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und das Heft 1 der BWP 1978 hatte denselben Themenschwerpunkt. Ein wesentliches Element bei den „Perspektiven zur Verbesserung der beruflichen Bildungschancen weiblicher Jugendlicher“ (Gagfa, Meifort 1978) war die Beseitigung der territorialen Einschränkung der Mädchen in der Berufsbildung. Wie konnte das erreicht werden? Antworten auf diese Frage sowie Strategien zur breiten Umsetzung veränderter Berufsbildungspraxis wurden in den Modellversuchen zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen, die 1978 vom BIBB gestartet wurden, gesucht – und in der Bilanz nach zehn Jahren auch gefunden. 1987 verabschiedete dann der Hauptausschuss des BIBB seine Empfehlungen zur „Ausweitung des Berufsspektrums für Frauen im gewerblich-technischen Berufsbereich“.

Jedoch war damit noch nicht erreicht, dass Frauen ohne Tarnung in männlichen Berufsterrains unterwegs sein konnten. Sie waren „Mädchen in Männerberufen“ oder: weibliche Blaumänner. Gebraucht wurde also eine neue Ausbildungskultur, in der Mädchen als Gleiche und eben als sie selbst in Erscheinung treten. Dazu hat das BIBB etwa mit der Handreichung „Technik in Zukunft mit Frauen“ beigetragen, die 1994 erschien (Schmidtmann-Ehnert u. a. 1994).


**Berufliche Weiterbildung von Frauen** 65

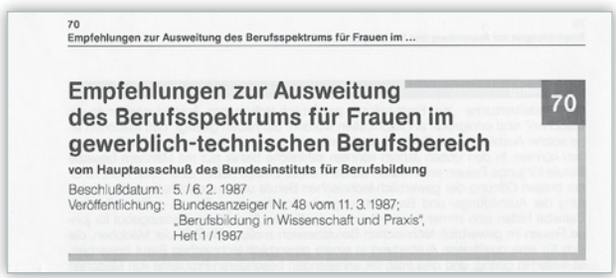
vom Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsausbildung

Beschlußdatum: 23. / 24. 5. 1985
Veröffentlichung: „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, Heft 3 / 1985

**Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur beruflichen Weiterbildung von Frauen vom 24. Mai 1985**

**Wachsende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung**

Berufliche Weiterbildung soll berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten erhalten oder erwei-


70
Empfehlungen zur Ausweitung des Berufsspektrums für Frauen im ...

**Empfehlungen zur Ausweitung des Berufsspektrums für Frauen im gewerblich-technischen Berufsbereich** 70

vom Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung

Beschlußdatum: 5. / 6. 2. 1987
Veröffentlichung: Bundesanzeiger Nr. 48 vom 11. 3. 1987; „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, Heft 1 / 1987





## Die 1980er- und 1990er-Jahre: die Weiterbildung und die Frauen




Ab Mitte der 1980er-Jahre rückte die berufliche Weiterbildung als Mittel zur Verbesserung der Berufschancen von Frauen ins Blickfeld des BIBB. Gerade beim Thema Weiterbildung wurde sichtbar, dass es sehr unterschiedliche Bedarfs- und Interessenslagen von Frauen gab, die unmittelbar mit der Diversifizierung der Lebenssituationen von Frauen verbunden waren. Hier nun wurde die Differenzierung nach Zielgruppen der beruflichen Weiterbildung zu einem erfolgreichen Ansatz, Angebotsstrukturen so aufzubrechen und neu zu schaffen, dass Frauen aus unterschiedlichen Ausgangspositionen heraus Wege in Berufs- und Erwerbstätigkeit finden und Berufskarrieren aufbauen konnten. Das BIBB initiierte ein Forschungsprojekt und zwei Modellversuche zur Weiterbildung von Frauen, und 1985 verabschiedete der



Hauptausschuss des BIBB auf Grundlage der daraus gewonnenen Erkenntnisse seine „Empfehlungen zur beruflichen Weiterbildung von Frauen“. Das Thema ist bis weit in die 1990er-Jahre hinein erhalten geblieben und weiter ausgebaut worden. Es bekam nach dem Fall der Mauer eine neue Aktualität.



Die großen zeithistorischen Einschnitte – Mauerfall 1989, Wiedervereinigung 1990 – und ihre Bedeutung für Frauen spiegeln sich in den unmittelbar einsetzenden Arbeiten des BIBB zu diesem Themenfeld wider. Dabei ging es um Bestandsaufnahmen und West-Ost-Standortsuche, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesellschaftlicher Positionierungen von Frauen und um die Entwicklung von Berufsbildungskonzepten zur Unterstützung und Stärkung von Frauen im ostdeutschen Umbruch. Entsprechend ihrer Bedeutung im gesellschaftlichen Umbruch stand die berufliche Weiterbildung von Frauen ganz oben auf der Liste der wichtigen Themen, die das BIBB aufgriff. Die Ergebnisse des BIBB-Forschungsauftrags „Berufliche Weiterbildung für Frauen in den neuen Bundesländern“ wurden schon 1991 vom BMBW (BMBW 1991) veröffentlicht. Ausbildungs- und Berufssituation von Frauen in den neuen Bundesländern (Foster 1992), Vergleiche der Frauenerwerbstätigkeit und -ausbildung in Ost und West (Damm-Rüger 1993), Berufsbiografien ostdeutscher Frauen (Puhlmann 1998) sowie verschiedene Modellversuche, mit denen speziell Umschulungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Frauen gesichert und erweitert werden sollten, sind einige Themen von Arbeiten aus dem Spektrum, mit denen das BIBB die neue Dimension der Frauenfrage in der Berufsbildung aufnahm.

## Die Jahre um 2000: IT und Gender-Mainstreaming – ein starkes Team?

Ende der 1990er-Jahre, also rund 20 Jahre nach Beginn der Modellversuche zur Öffnung gewerblich-technischer Berufe für Mädchen, erhielt die Frauenfrage neuen Aufwind durch den Entwicklungsschub der Informationstechnologien sowie durch die darauf bezogenen europäischen und nationalen politischen Zielsetzungen im Rahmen der neuen Gender-Mainstreaming-Strategie, eine ausgeglichene Beteiligung von Männern und Frauen im Verhältnis von jeweils 40 : 60 zu erreichen. Die rapide Veränderung der Arbeitswelt durch die Informationstechnologie und die neuen Medien hatte einen Raum entstehen lassen, der noch nicht (ausschließlich) geschlechtsspezifisch besetzt und definiert war und der daher wie geschaffen schien für eine gleiche Beteiligung von Frauen und Männern – der große Bedarf an Fachkräften schien ein Übriges zu tun. Was zeigte sich in der Realität? Konnten diese Ziele erreicht werden?

**„Gender-Mainstreaming** *bedeutet, bei allen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern zu berücksichtigen. Die Bundesregierung hat im Juni 1999 per Kabinettsbeschluss Gender-Mainstreaming zum Leitprinzip ihres politischen Handelns gemacht und dies in der gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesregierung verankert. Der Amsterdamer Vertrag verpflichtet die Mitgliedstaaten der EU zu einer aktiven Gleichstellungspolitik im Sinne des Gender-Mainstreaming.“ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, PM vom 27.10.2003, S. 1*




Rasch zeigte sich, dass junge Frauen in den Medienberufen gut Fuß fassen konnten – heute stellen sie dort sogar die Mehrheit der Auszubildenden –, während sie bei den IT-Berufen innerhalb kurzer Zeit weit ins Abseits gerieten und bereits im Jahr 2000, nur vier Jahre nach



Einführung der neuen Berufe, mit durchschnittlich nur 14 Prozent bei den Auszubildenden vertreten waren. Eine Betriebsbefragung des BIBB zeigte beeindruckend, dass eine Auseinandersetzung mit dieser misslichen Lage begonnen hatte und Betriebe durchaus Ansatzpunkte für Veränderungen ihrer Strategie zur Gewinnung weiblicher Fachkräfte sahen (BIBB: RBS-Info 2000). Damit stellte sich die Frage, ob und wenn ja wie die Modernisierungspotenziale von IT und Gender-Mainstreaming zur besseren Gestaltung der Arbeitswelt und Wirtschaftsentwicklung verbunden werden könnten – das Thema wurde im BIBB-Modellversuch „IT-Kompetenz und Gender-Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung aufgegriffen (Schemme, Schonefeld 2001).

Noch ehe tiefergehende Erkenntnisse gewonnen und bessere Strategien entwickelt und verbreitet werden konnten, verlor das Thema IT für die Frauenfrage in der Berufsbildung innerhalb kurzer Zeit seine herausragende Relevanz, denn die Hoffnungen auf einen Gleichstellungsschub in und mit IT schienen ebenso geplatzt wie die IT-Blase selbst.

## Die Jahre 2000 ff.: eine neue Kultur – Frauen als Fachkräfte der Zukunft

Und doch stellte sich bald heraus: Ganz neue Konzepte und Allianzen waren aus dem kurzen Aufbruch hervorgegangen, und sie zeigten ein neues Verständnis der Repräsentanz von Frauen im Berufsleben generell und in männerdominierten Bereichen im Besonderen: Der Girls' Day, gestartet im Jahr 2001, ist wohl das bekannteste Projekt aus diesem Kontext – und er ist ein fester Termin im Kalender der deutschen Gesellschaft geworden. Er hat eine profiliert geschlechtsbezogene öffentliche Kultur der Berufsorientierung und Präsentation von Ausbildungsbetrieben begründet. Zu dieser Kultur gehören auch zahlreiche neue Konzepte zur beruflichen Orientierung und beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen speziell in den IT-Berufen, von denen im Jahr 2003 sechs Konzepte vom BIBB mit dem Hermann-Schmidt-Preis unter dem Motto „Frauenpower in den neuen Berufen" ausgezeichnet wurden.

Das BIBB hat Impulse aus dieser neuen Kultur aufgenommen und Fragen danach, welche Komponenten der sozialen Wirklichkeit heute die Berufsorientierung und Berufswahl junger Frauen und junger Menschen geschlechtsspezifisch steuernd beeinflussen, in Forschungsarbeiten aufgegriffen. Die Betrachtung der Berufsbezeichnungen (Krewerth u. a. 2004) weist darauf, dass sie männliche resp. weibliche Konnotationen aufweisen, die auf geschlechtsbezogene Eignung und Anerkennung schließen lassen. Das Plädoyer ist, Berufsbezeichnungen unter diesen Aspekten zu überarbeiten oder neu zu gestalten. Die Betrachtung der Berufsorientierung junger Frauen – und junger Männer – wirft die Frage auf: Treffen die gängigen Konzepte noch den Nerv der Zeit und die Anforderungen der jungen Frauen? Hat die neue Kultur hier Veränderungen bewirkt – weg von Geschlechterrollenklischees und hin zu neuen Bildern von Frauen als Fachkräfte der Zukunft (Puhlmann 2008)?




## Perspektiven auf das nächste Jahrzehnt der Frauen und des BIBB

Heute heißt ein wichtiges Thema wieder und immer noch: Öffnung der noch immer von Männern dominierten Berufsfelder für Frauen, und immer noch sind es die gewerblich-technischen und die IT-Berufe, die Natur- und Ingenieurwissenschaften, die hier am weitesten zurückliegen und deshalb im Zentrum der Bemühungen stehen. Schließt sich hier nach 40 Jahren der Kreis? Sind wir gar auf der Stelle getreten?

Das ist sicher nicht so. Frauen haben heute auch in der Berufsbildung ihren eigenen Platz und fordern ihre verbesserte, angemessene Teilhabe an Ausbildung, Weiterbildung und Beruf ebenso ein wie angemessene Einkommen, Arbeitsbedingungen und Wertschätzung. Nur so können sie ihre Bildungserfolge für sich selbst und die Gesellschaft gewinnbringend umsetzen. Welcher Stellenwert diesem Umstand bezogen auf die MINT-Berufe zukommt, zeigt der im Jahr 2008 geschlossene „Nationale Pakt für Frauen in MINT-Berufen", dem das BIBB 2009 beigetreten ist.

Der Pakt für Frauen in MINT-Berufen (MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) soll realistische Berufsbilder vermitteln und motivieren, ein MINT-Fach zu studieren.

## Der Hermann-Schmidt-Preis für Innovative Berufsbildung



Der Verein Innovative Berufsbildung vergibt seit 1997 jährlich den Hermann-Schmidt-Preis für Innovative Berufsbildung, um damit besondere Leistungen aus verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung auszuzeichnen.

Der Verein wurde 1996 von Dr. Helmut Pütz (BIBB) und W. Arndt Bertelsmann (W. Bertelsmann Verlag) gegründet. Ziel des Vereins ist es, innovative Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis zu initiieren, zu fördern und öffentlich bekannt zu machen.

Namensgeber des Preises ist der langjährige Präsident des Bundesinstituts, Prof. Dr. Hermann Schmidt.

Die Themen der jährlichen Preisverleihung spiegeln bildungspolitische Orientierungen und Arbeitsschwerpunkte der beruflichen Bildung wider:

| | |
|---|---|
| 1997 | Berufsausbildung im Ausbildungsverbund |
| 1998 | Lernortkooperation in der Berufsausbildung |
| 1999 | Einführung der neuen IT- und Medienberufe |
| 2000 | Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung |
| 2001 | Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung |
| 2002 | Förderung der beruflichen Bildung von Migrantinnen und Migranten |
| 2003 | Frauenpower in den neuen Berufen – Förderung der beruflichen Bildung |
| 2004 | Kundenorientierung in der beruflichen Bildung |
| 2005 | Innovative Ansätze zur Förderung von regionalen Kooperationen in der Berufsbildung |
| 2006 | Innovative Wege in die betriebliche Berufsausbildung |
| 2007 | Attraktivität und Internationalisierung beruflicher Bildung durch Auslandsaufenthalte steigern |
| 2008 | Berufliche Bildung zwischen Fördern und Fordern – Bildungskonzepte für unterschiedliche Gruppen Jugendlicher und junger Erwachsener |
| 2009 | MINT-Zusatzqualifikationen: für eine leistungsstarke Berufsausbildung |
| 2010 | Umweltschutz und Nachhaltigkeit in der Berufsbildung |

### Verein innovative Berufsbildung e.V.

Gründung: 29. Februar 1996
Vorsitz:
Manfred Kremer
Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn
W. Arndt Bertelsmann
Verleger
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Koordinatoren der Jury:
Prof. Dr. Helmut Pütz, Folkmar Kath
(ehem. Bundesinstitut für Berufsbildung)
sowie Dr. Reinhard Zedler
(Stand: März 2010)

Über die Preisträger wird in Publikationen und auf der Internetseite des Bundesinstituts (www.bibb.de) und des W. Bertelsmann Verlags (www.wbv.de) berichtet.






v. l. Hermann Schmidt, Helmut Pütz (beide ehem. BIBB), W. Arndt Bertelsmann (WBV), Reinhold Weiß (BIBB) bei der Preisverleihung 2006




Verleihung des Hermann-Schmidt-Preises in den Jahren 1997 (erste Preisverleihung) und 2006 (zehnjähriges Jubiläum)

## Geschlechterwissen und soziale Wirklichkeit in Modellversuchen

Außerschulische Modellversuche waren in der Geschichte des BIBB lange Zeit ein zentrales Instrument zur qualitativen Verbesserung der Berufsbildungspraxis und der begleitenden Praxisentwicklungsforschung. In ihnen spiegeln sich auch die Jahrzehnte dauernden Anstrengungen um den Abbau von Klischees und Geschlechterpolarisierung mit dem Ziel der Chancengleichheit wider. Obwohl die Modellvorhaben des Bundes beiden Geschlechtern offenstehen, partizipier(t)en Frauen weniger an entsprechenden Fördermaßnahmen aufgrund ihrer Unterrepräsentanz im dualen System der Berufsbildung und speziell in den gewerblich-technischen Berufen.

Vor diesem Hintergrund entstand das Programm „Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen“, das von 1978 bis 1985 mit insgesamt 25 Modellversuchen öffentlichkeitswirksam realisiert, wissenschaftlich begleitet und ausgewertet wurde. Mit ihm sollte das Berufsspektrum für Frauen ausgeweitet werden. Die Projekte haben gezeigt, dass Frauen Technikberufe bei entsprechender Gestaltung mit großem Erfolg erlernen können. Die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen wurden zu Seminarkonzepten für die Weiterbildung des Ausbildungspersonals aufbereitet (Schmidtmann-Ehnert u. a.1994).

Dieses Programm hat zu einem Umdenken in weiten Teilen der Bevölkerung geführt: Frauenarbeit in naturwissenschaftlich-technischen Berufen ist heute akzeptierter. Dennoch ist die strukturelle Problematik nicht gelöst. Vorhandene Ansätze müssen ausgebaut und hinsichtlich ihrer Qualität weiterentwickelt werden.

Die sich anschließenden Modellversuche nach 1982 richteten sich vor allem an Frauen in unterschiedlichen Lebenslagen. Sie waren nicht programmförmig angelegt, sondern auf eine Bandbreite von Themen bezogen. Zielgruppen waren erwerbslose Frauen, Frauen ohne Berufsabschluss, Meister- und Unternehmerfrauen, Frauen nach der Familienphase und Frauen in Führungspositionen.

Die Themenwechsel reflektier(t)en gesellschaftspolitische und technologische Entwicklungen, beispiels-




### Auf Frauen hin konzipierte außerschulische Modellversuche des BIBB von 1982 bis 2005

- Ausbildung von arbeitslosen Frauen in zukunftsorientierten Berufen (1982–1985)
- Motivation und Umschulung längerfristig arbeitsloser Frauen in Zusammenarbeit mit Klein- und Mittelbetrieben (1984–1989)
- Berufliche Qualifizierung von Frauen (1985–1992)
- Berufliche Qualifizierung für längerfristig arbeitslose Erwachsene in Metallberufen (1986–1990) (u. a. Frauen ohne Berufsabschluss)
- Multimediale Fallbearbeitung in multimedialer Lernumgebung am Lernplatz zu Hause für Frauen in der Familienphase (1986–2000)
- Nachqualifizierung von 40 erwerbslosen Frauen ohne abgeschlossene Berufsausbildung in metallverarbeitenden und landschaftspflegerischen Berufen (1987–1994)
- Motivation und Umschulung längerfristig arbeitsloser Frauen in Zukunftsberufe (Bereich Handwerk) (1988–1995)
- Frauen in Führungspositionen (1989–1993)
- Berufliche Qualifizierung von ausländischen Frauen – Umschulung (1990–1994)
- Qualifizierung von jungen Frauen in zukunftsorientierten Feldern (1990–1995)
- Qualifizierung des Ausbildungspersonals für den Umweltschutz in der Berufsbildung – Innovationstransfer neue Bundesländer (1991–1996) (hoher Frauenanteil)
- Frauen-Freizeit-Werkstatt zur praxisnahen Entwicklung von Qualifizierungswegen für Frauen im Freizeitsektor (1991–1995)

- Qualifizierung von an- und ungelernten Montagearbeiterinnen und Berufsrückkehrerinnen am Beispiel der Automobil-Zulieferer-Industrie (1992–1995)
- Multimediale, arbeitsplatznahe Weiterbildung zur Einführung und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken im Handwerk (1992–1995) (vornehmlich Frauen)
- Exportbeauftragte im Handwerk (1993–1995) (u. a. Unternehmerfrauen)
- Unternehmerfrauen und Meisterfrauen im Handwerk (1996–1999)
- Erwerb von Zusatzqualifikationen für die Berufskarriere in KMU durch innovative Verbund-Modelle (1998–2001) (vornehmlich Frauen)
- Offenes Lernen „Effizienzsteigerung durch den Einsatz von Multimedia und Telelernen“ (1999 bis 2002) ( Frauen besonders berücksichtigt)
- IT-Kompetenz und Gender-Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung (2001–2005)

*Alle Vorhaben wurden in Form von Berichten und einer Vielzahl von Veröffentlichungen dokumentiert und analysiert. Siehe unter: www.bibb.de/modellversuche*

weise – wie bereits beschrieben – das Aufkommen der neuen Medien- und IT-Berufe. Als positives Beispiel für eine aktuelle frauenförderliche Konzeption sei der Modellversuch „IT-Kompetenz und Gender-Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung“ hervorgehoben (Bednarz, Schmidt 2008).

Neben diesen 19 Modellversuchen nach 1982, in denen die Situation von Frauen inhaltlich thematisiert wurde, findet sich im gleichen Zeitraum eine große Zahl von Modellversuchen, an denen Frauen in unterschiedlicher Funktion und auf unterschiedlichen Ebenen eher am Rande mitbeteiligt waren. Hier zeigt(e) sich: Die Zusammensetzung der Teilnehmenden an Modellversuchen wird sowohl von der geschlechtsspezifischen Struktur der Beschäftigten in den Unternehmen, Regionen und Berufsgruppen als auch von der Sensibilität und dem Bewusstsein der beteiligten Akteure mitbestimmt.

So hatte sich der Modellversuch „*Transfer-Plus*“ (2004 bis 2009) die „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts mit Instrumenten zur Förderung des Transfers von bereits erprobten Bildungsinnovationen in die betriebliche Weiterbildungspraxis von KMU“ zum Ziel gesetzt. Dabei ging es um den Erhalt, die Weiterentwicklung und Anerkennung des Arbeits- und Lernvermögens der Beschäftigten über die gesamte Lebensspanne. Im Modellversuch wurden an- und ungelernte Frauen in der Textilbranche zu Ausbilderinnen, Multiplikatorinnen und Moderatorinnen qualifiziert.

In qualitativer Hinsicht ist hervorzuheben, dass Aspekte, die traditionell Frauen zugeschrieben werden, inzwischen Eingang in Modernisierungsdiskurse gefunden haben: So wurde in dem Modellversuchsschwerpunkt „Erfahrungswissen: die verborgene Seite beruflichen Handelns“ die Trennung und notwendige Komplementarität von Verstand, Gespür und Gefühl thematisiert, ebenso wie in den Modellversuchen zur Umweltbildung und Nachhaltigkeit die Trennung zwischen Natur und Kultur. Durch den Bedeutungszuwachs von Kommunikation und Kooperation in der Arbeits- und Berufswelt geriet auch die Trennung zwischen Sächlich-Gegenständlichem und Soziokulturellem ins Wanken (Sevsay-Tegethoff; Böhle 2004).

Gegenwärtig wird der Bereich „Modellversuche“ neu strukturiert (vgl. dazu den Beitrag von Dehnbostel/Diettrich/Holz). Im Rückblick kann dabei festgestellt werden, dass bei den Modellversuchen alten Typs – trotz wissenschaftlicher Begleitung – die Geschlechterperspektive nicht systematisch in allen Phasen (Planung, Durchführung, Auswertung, Transfer) verankert war, sodass eine „qualitative Frauenförderpolitik“ angemahnt werden musste (vgl. Zimmermann 2003). So wurde z. B. aus Gründen der angeblich besseren Lesbarkeit – auch von Teams, in denen Frauen mitgewirkt haben – ausdrücklich darauf verzichtet, geschlechterdifferenzierte Begrifflichkeit und gendergerechte Sprache in den Berichten anzuwenden, obwohl den Projekten seit 2004 die Arbeitshilfe des Bundesministeriums für Familie Senioren, Frauen und Jugend zur geschlechterdifferenzierten und gleichstellungsorientierten Erstellung von Berichten und Publikationen zur Verfügung stand.




Die Erkenntnisse und Erfahrungen aus Modellversuchen verdeutlichen, wie ein Wandel der Berufs- und Arbeitskultur aussehen würde, an dem Frauen angemessen partizipieren:

- von Ausschluss- und Abwertungsmechanismen über eine bewusste vorurteilsfreie Wahrnehmung, zu der auch „weibliche Blicke“ gehören, hin zu einer Vielfalt von Interpretationen und zu Durchlässigkeit im Beruf zu kommen,
- unterschiedliche Stärken und Potenziale beider Geschlechter nicht einseitig aufzulösen bzw. anzupassen, sondern anzuerkennen und zu integrieren,
- von männlichen Dominanzmustern zu einer geschlechtergerechten Aus- und Weiterbildung zu gelangen und
- von sedimentierten materiellen und symbolischen Macht- und Geschlechterverhältnissen zu Strukturen, die allen ein ganzheitliches Leben ermöglichen.

Das sind auch die Themen für eine neue Generation von Modellversuchen, die Qualitätsentwicklung, Heterogenität, durchlässige Strukturen und nachhaltige Entwicklung unterstützen.

## Gleichstellungspolitik meist noch unverbindlich – Strukturpolitik erforderlich!

Trotz langjähriger und gezielter bildungspolitischer Bemühungen auf Bundes- und Länderebene, auch vor Ort bei den Akteurinnen und Akteuren in Bildungspraxis und Wissenschaft, ist weder das Leitprinzip Gleichstellung noch das Konzept Gender-Mainstreaming in der beruflichen und betrieblichen Bildung ausreichend eingelöst worden. Speziell im betrieblichen Handeln mangelt es insbesondere im Bereich von Personal- und Organisationsentwicklung an einer dauerhaften Integration erzielter Fortschritte auf Teilgebieten in Gesamtsysteme. So mündeten Aus-, Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen selten in eine entsprechende Personalentwicklung sowie in Kultur- und Strukturveränderungen in den Organisationen ein. Trotz besserer Bildungsvoraussetzungen von Frauen gelang es bisher nicht, die geschlechtsspezifische Teilung des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarktes auf breiter Ebene zu überwinden. Während die Bildungserfolge von Frauen gerne herausgestellt werden, belegen Studien, dass Frauen in Deutschland hinsichtlich der Rahmenbedingungen in Ausbildung und Beruf relativ schlechter gestellt sind als Männer. Dabei sind geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Bildungswesen nicht isoliert von kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen zu betrachten.

So hat sich auch die Repräsentanz in den Führungsetagen in Staat, Wirtschaft und Forschung wenig verändert. In der Literatur wird für die Mechanismen der Marginalisierung von Frauen und der Privilegierung von Männern „das archaische Prinzip des Männerbundes“ verantwortlich gemacht – als ein konstitutives Element des Managements von Organisationen (Rastetter 1998). Die „Verschränkung von Amt, Macht und Geschlecht“ erlaubt es den Männern, „ihren Ängsten und ihren Interessen zugleich gerecht (zu) werden“ (Volmerg, Leithäuser u. a. 1995). Das ist auch international von Nachteil. Dass Frauenpolitik in Deutschland primär unter ökonomischen Gesichtspunkten interessant erscheint und dabei das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach wie vor einseitig Frauen zugeschrieben wird, während gleichzeitig Betreuungs- und Bildungseinrichtungen kaum ausgebaut werden und Lohndiskrepanzen unverändert hoch sind, deutet darauf hin, wie zäh an alten Bildern und Rollenzuschreibungen festgehalten wird, wobei Frauen die Anerkennung als Individuen vielfach versagt bleibt.

Während in Frankreich, Schweden und Norwegen der gesamte Haushalt nach Geschlechteraspekten analysiert wird, wird der Gender-Ansatz in der Förderlandschaft von Modellversuchen nicht weiter verfolgt: Gender Budgeting sei nicht sinnvoll. Im Gegenteil: Die Frage, wie man die Strategie stufenweise und systematisch einführen kann, ist nicht beantwortet. Gerade angesichts der Finanzkrise und der Herausforderungen auf dem globalisierten Arbeitsmarkt wäre eine systematische Zusammenführung von Frauen- und Geschlechterforschung, Bildungs- und Gleichstellungspolitik und beruflicher Bildungspraxis wünschenswert. Differen-

zierte Konzepte, Instrumente und Kriterien zur Umsetzung liegen aus Österreich und Deutschland vor (Frey, Köhnen 2007).

## Gender-Perspektiven in der beruflichen Weiterbildung

Für Gender-Studien im BIBB bot sich das Arbeitsgebiet „berufsbildender Fernunterricht“ an, weil hier seit dem Ende der 1970er-Jahre die auf Basis des Fernunterrichtsschutzgesetzes erfolgende Qualitätskontrolle beim BIBB lag. Als Mitte der 1990er-Jahre Gender-Mainstreaming zu einem Qualitätsmerkmal wurde, lag es nahe, exemplarisch im Bereich des Fernunterrichts eine Gender-Analyse durchzuführen: Welches Frauenbild würde man hier vorfinden? Was würde die Sprache in Bezug auf Frauen zum Ausdruck bringen? Welche Inhalte und Methoden dominierten und passte das zu Frauen und zu Anspruch und Vorgaben des Gender-Mainstreaming?

Zusammenfassend kann vorab schon gesagt werden: Das Frauenbild ist in vielen Fernlehrgängen weder typisch für die Persönlichkeit der Mehrzahl der Frauen, noch entspricht es der sozialen Wirklichkeit; es trägt nicht zu einer demokratischen und geschlechtergerechten Gesellschaft bei. An Männern orientierte Muster schreiben auch hier geschlechtsspezifische Benachteiligungen fort. Alle untersuchten Fernlehrgänge ignorieren durchgängig die Lernerinnen und verletzen damit das Staatsziel der Gleichstellung von Frauen und Männern (GG Art.3 Abs. 2) und das Gender-Mainstreaming-Prinzip, zu dem sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet hat (Amsterdamer Vertrag). Für Lehrgänge zur Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder ist die Gender-Analyse von besonderer Bedeutung, weil hier ein doppelter Effekt zum Tragen kommt: Die Teilnehmenden an solchen Kursen sind zunächst Lernende, später Lehrende. Ein Lehrgang für in der Ausbildung Tätige, der kein Bewusstsein für Geschlechterdifferenzen schafft, schadet damit nicht nur den künftigen Ausbilderinnen und Ausbildern, sondern auch deren künftigen Auszubildenden. Ein Ausbilder, der nichts über geschlechtsbezogene Unterschiede weiß, kann seine weiblichen Auszubildenden nicht fördern; eine Ausbilderin, die mit einem gendersensiblen Lehrgang gelernt hat, wird Geschlechterdifferenzen als legitimes Thema in ihrer Ausbildungsarbeit sehen, sie wahrnehmen und zum Nutzen ihrer weiblichen und männlichen Auszubildenden berücksichtigen.







Die Sprache ist sexistisch: Frauen kommen in der Sprache (fast) nicht vor, sie sollen sich mitgemeint fühlen, ohne zu wissen, ob sie tatsächlich mitgemeint sind. Sprache und Denken sind nicht voneinander zu trennen. Sprache vermittelt und prägt kulturelle Identität und unterliegt kulturellem Wandel. Sprache strukturiert unser Denken – nicht mitgesprochen bedeutet meist: nicht mitgedacht, nicht mitgemeint. In diesem Sinne drückt eine sexistische Sprache also nicht nur Diskriminierung von Frauen aus, sondern sie schafft sie, sie konstruiert und begründet sie. Das „generische Maskulinum“ kann in keiner Weise als geschlechtsneutral oder geschlechtsindifferent bezeichnet werden. Es ist weder ein Oberbegriff für Frauen und Männer, noch dient es zur Selbstdefinition von Frauen. Die in vielen Lehrbriefen belegbare Dominanz männlicher Akteure nimmt den Teilnehmerinnen jegliche Perspektive auf eine Karriere etwa als Fach- und Führungskräfte. Nur durch die ausdrückliche Nennung von Frauen in Leitungsfunktionen werden Frauen in solchen Positionen vorstellbar – für sie selber, für ihre männlichen Kollegen und für die Kundinnen und Kunden.

Die Inhalte sind androzentrisch, d. h., die Lehr- und Lerninhalte berücksichtigen nicht die Lebenssituation und -erfahrung von Frauen, ihre Lerninteressen und -bedürfnisse. In einer Gesellschaft, die unter dem Aspekt des Geschlechts organisiert ist und in der die Hierarchie der Berufspositionen geschlechtsspezifisch geprägt ist, machen Frauen und Männer in zentralen Lebensbereichen unterschiedliche Erfahrungen; sie haben unterschiedliche Funktionen, Positionen und Perspektiven. Daher unterscheiden sich die Erwerbsbiografien von Frauen und Männern erheblich. In den Lehr- und Lernmaterialien der untersuchten Fernlehrgänge bilden die verschiedenen Fächer und Themen im günstigsten Fall die „herrschende" Lehre, aber keine Geschlechterdifferenzen ab. Das Verhältnis zwischen wirtschaftlich handelnden Frauen und Männern – in Texten, Beispielen und Kontrollaufgaben – legt die Vermutung nahe, dass Frauen nur ausnahmsweise und in wenig geachteten Wirtschaftsbereichen tätig sind. Die verwendeten Beispiele sind häufig frauenfeindlich: Neben erfolgreichen, dynamischen und kenntnisreichen Männern gibt es passive, begriffsstutzige, Hilfe suchende Frauen in untergeordneten Berufsfunktionen. Die zentrale Aufgabe von beruflicher Weiterbildung ist es jedoch, einen Beitrag zu leisten zur Erweiterung der beruflichen Optionen und des beruflichen Selbstverständnisses der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Deshalb müssen Frauen in Maßnahmen der beruflichen Fortbildung explizit die gleichen Berufsperspektiven erhalten wie Männer.

Die Methoden und erkennbaren Lernarrangements berücksichtigen nicht die weibliche Lernkultur: Anknüpfungspunkte für ein geschlechtergerechtes Lernen werden generell nicht genutzt. So lernen Frauen auch hier unter männlichen Bedingungen, obgleich Fernunterricht nicht selten die einzige Weiterbildungschance und die entscheidende Möglichkeit zum lebensbegleitenden Lernen für Frauen ist. In der Erwachsenenbildung hat die Lernorganisation Priorität vor der Stoffvermittlung, deshalb hat Fernunterricht immer auch die Funktion der Unterstützung der Teilnehmenden bei der Organisation ihres eigenen Lernprozesses zu erfüllen.

Ein wichtiger Aspekt bei der methodischen Gestaltung sowohl des schriftlichen Materials als auch des begleitenden Unterrichts ist die Motivation der Teilnehmenden. Gelingt sie nicht, ist der Lehrgangsabbruch in kritischen Situationen wahrscheinlich. Wenn berufliche Handlungskompetenz das Ziel beruflicher Fortbildung ist, brauchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jede Unterstützung zur Motivation und Selbstmotivation, um ein Lernverhalten zu trainieren, das einen flexiblen, lebenslangen Lernprozess einleitet und möglich macht. In den untersuchten Lehrgängen mangelt es aber vor allem an motivationsstiftenden Identifikationsmöglichkeiten für Frauen. Gerade beim Aspekt der Motivation der Lernenden und ihrer beruflichen Identifikation wird die Verknüpfung von sexistischer Sprache mit didaktisch-methodischen Anforderungen deutlich. Wenn – wie in diesen Texten – nur Männer vorkommen, werden für die Lernerinnen keine positiven Verhaltenstendenzen entwickelt oder aktualisiert, die ihnen helfen, ihre beruflichen Ziele mit Durchsetzungsvermögen und Beharrlichkeit zu verfolgen. Gleichgültig ob Unterweisungsformen, methodische Gestaltung von Lernprozessen, Medien in der Berufsausbildung, Fallmethode, Rollengespräch, Rollenspiel oder Gruppenarbeit, die antizipierten Rollenvorstellungen und Aufstiegsperspektiven, die die Lernerinnen ursprünglich zur Fortbildung veranlasst haben, werden weder genutzt noch gestützt, und sie erhalten keine Hilfe zur Identifikation mit dem angestrebten Status oder der künftigen Aufgabe. Jedoch sind beide Geschlechter einseitig sozialisiert und haben daher Defizite. Sie sind auf kooperatives Führen schlecht vorbereitet. Zusätzlich wird Frauen die Fähigkeit zum Führen häufig abgesprochen. Bei der Gestaltung der Lernprozesse fehlt es aber vor allem an partizipativ-kooperativen Elementen.

Wenn auch das ganze Ausmaß der männerzentrierten Denkweisen erst in der Summe der Detailanalysen deutlich wird, ist doch klar: Männliches Selbstbewusstsein wird eng an beruflichen Erfolg geknüpft, während die Geschlechtsblindheit im täglichen didaktischen Handeln dazu beiträgt, dass Frauen in Wirtschaft und Gesellschaft weiterhin unsichtbar bleiben.

Hilfreich für die Verbesserung der Qualität der beruflichen Weiterbildung im Hinblick auf Frauen und Gender-Mainstreaming sind Instrumente wie Checklisten für eine diskriminierungsfreie Sprache (zur Vermeidung sexistischer Sprache), für geschlechtergerechte Inhalte und für gendersensible Lernmethoden. Sie kön-

nen die Umsetzung des Gender-Mainstreaming in Weiterbildungsmaterial und -maßnahmen unterstützen. Die Checklisten sind auch für die Entwicklung gendersensiblen Lehrmaterials hilfreich, ebenso für Überarbeitungen und Begutachtungen. Darüber hinaus können Teilnehmerinnen vor Lehrgangsbeginn selbst prüfen, ob sie diesmal vorkommen oder ob sie sich wieder nur „mitgemeint“ fühlen müssen – trotz De-jure-Gleichstellung von Frauen und Männern.




## Literatur


Alt, Ch.; Wolf, B.; Arndt, H.: Thesen zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen. Materialien zur Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen einer Ausweitung des Berufsspektrums für junge Frauen in der Praxis. Berlin 1988

Alt, Ch.; Ostendorf, H.; Wolf, B. und Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung: Hilfen zur Berufsfindung und Ausweitung des Berufsspektrums für Mädchen – Ausgangslage, Maßnahmen und Erprobungsergebnisse. Berlin 1985

Bednarz, S.; Schmidt, E.: Arbeitsprozessorientierte und gendergerechte IT-Ausbildung. Handreichungen – Umsetzungsempfehlungen – Beispiele für die Praxis. Bielefeld 2008

Brandes, H.; Dietzen, A.; Westhoff, G.: Ausbildung junger Frauen in IT-Berufen. In: BIBB: RBS-Info Nr. 19. April 2001

BMBW (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern. (Aktuell Bildung – Wissenschaft 11/91). Bonn 1991

Frey, R.; Köhnen, M.: Arbeitshilfe für Gender Budgeting in der Verwaltung. Wien 2007 – www.imag-gendermainstreaming.at (Stand März 2010)

Damm-Rüger, S.: Frauenerwerbstätigkeit und Frauenausbildung in den alten und neuen Bundesländern – bisherige Entwicklung und Perspektiven. In: BWP 22 (1993) 2, S. 3–7

Foster, H.: Ausbildungs- und Berufssituation von Frauen in den neuen Bundesländern. In: BWP 21 (1992) 1, S. 44

Gagfa, H.; Meifort, B.: Perspektiven zur Verbesserung der beruflichen Bildungschancen weiblicher Jugendlicher. In: BWP 7 (1978) 1, S. 3–8

Krewerth, A. u. a. (Hrsg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Bielefeld 2004

Meifort, B.: Das Ausbildungsangebot für Mädchen. In: BWP 6 (1977) 1

Puhlmann, A.: Arbeitslosigkeit und berufliche Neuorientierungen von Frauen in Ostdeutschland. Berufsbiographien und berufliche Qualifizierung im Umbruch. Berlin und Bonn 1998

Puhlmann, A.: Berufsorientierung junger Frauen zwischen Geschlechterrollenklischees und Professionalität. In: Haushalt und Bildung Heft 4. 2008, S. 22–29

Rastetter, D.: Männerbund Management. Ist Gleichstellung von Frauen und Männern trotz wirksamer archaischer Gegenkräfte möglich? In: Zeitschrift für Personalforschung, 12 (1998) 2, S. 168 f.

Schemme, D.; Schonefeld, H.: IT-Kompetenz und Gender-Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung. In: BWP 30 (2001) 6, S. 37–38

Schmidtmann-Ehnert, A.; Bartel, Ch.; Schemme, D.: Technikberufe in Zukunft mit Frauen. Berlin 1994

Sevsay-Tegethoff, N.; Böhle, F.: Die verborgenen Seiten weiblichen Arbeitsvermögens. In: Macher, H. (Hrsg.): Neue Ansätze der Frauenbildung. Ein transatlantischer Dialog. Geschlechtsdifferente Zugänge zur Weiterbildung. Augsburger Reihe zur Geschlechterforschung. Leverkusen 2004. Manuskript S. 15

Volmerg, B. u. a.: Nach allen Regeln der Kunst. Macht und Geschlecht in Organisationen. Freiburg im Breisgau 1995, S. 17

Wetterer, A.: Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen – Facetten schwieriger Vermittlungen, Vortrag im Gender-KompetenzZentrum der Humboldt-Universität zu Berlin am 14.02.2005, S. 13

Zimmermann, K.: Praxis der Gleichstellung – widersprüchliche Modernisierung: Das Beispiel der Hochschulen. In: Matthies, H.; Kuhlmann, E.; Oppen, M.; Simon, D. (Hrsg.): Gleichstellung in der Forschung. Organisationspraktiken und politische Strategien. Berlin 2003, S. 169

# Ein starkes Angebot für Leistungswillige: Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikationen

*Andrea Stertz*

Die Globalisierung und die technologische Entwicklung der Wirtschaft sowie der Trend zu einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft führen auch in Deutschland zu einem erhöhten Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften. Dies stellt die Berufsausbildung, die neben der Hochschulbildung die meisten Fachkräfte qualifiziert, vor neue Herausforderungen. Um die notwendige berufliche Höherqualifizierung jetzt und auch in Zukunft zu gewährleisten, wurden in den vergangenen Jahren anspruchsvolle und praxisorientierte Aus- und Weiterbildungen entwickelt. Zu diesen zählen auch Zusatzqualifikationen, die man mit einer dualen Berufsausbildung kombinieren kann.

Zusatzqualifikationen tragen dazu bei, dass den sich rasch entwickelnden Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft eher Rechnung getragen werden kann. Doch nicht nur die Betriebe haben Vorteile. Durch die individuelle und differenzierte Gestaltung dieser Ausbildungsangebote werden auch die veränderten Bildungserwartungen der jungen Menschen besser berücksichtigt. In den letzten Jahren ist das Angebot, aber auch die Nachfrage nach Ausbildungsangeboten mit Zusatzqualifikation kontinuierlich gestiegen. Das zeigt die Bedeutung dieser Instrumente sowohl für die Bildungspolitik einerseits wie für die Personalpolitik der Unternehmen andererseits.



Die Rolle der Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung wurde bereits in den 90er-Jahren im Rahmen der Debatte um die strukturelle Weiterentwicklung der dualen Ausbildung diskutiert. Ein wesentliches Ergebnis hierbei war, dass eine breitere Einführung von Zusatzqualifikationen die Reformbestrebungen des dualen Systems unterstützt und eine Förderung daher notwendig ist. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) haben daraufhin Initiativen ins Leben gerufen, die zur Verbreiterung dieses Konzeptes führen sollten. In 13 Modellversuchen wurde beispielsweise ein weites Spektrum differenzierter Zusatzqualifikationen für Industrie, Handwerk und den Dienstleistungsbereich entwickelt und erprobt. Darüber hinaus wurde mit dem Projekt „AusbildungPlus“, welches zunächst vom Institut der deutschen Wirtschaft in Köln betreut wurde und das nun im BIBB ansässig ist, die Möglichkeit geschaffen, bundesweit Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikation zu erfassen und zu dokumentieren.







## Zusatzqualifikationen – Begriff und Funktionen

Gemäß dem Berufsbildungsgesetz wird unter einer Zusatzqualifikation eine Maßnahme verstanden, die über die Ausbildungsordnung hinaus zusätzliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt (§ 5 i.V.m. § 49 BBIG).

Damit eine Maßnahme als Zusatzqualifikation betrachtet werden kann, sollte sie:

- während der Berufsausbildung vermittelt werden,
- sich auf fachliche Inhalte beziehen können, die z. B. das Ausbildungsprofil erweitern,
- einen gewissen zeitlichen Mindestumfang aufweisen und durch ein Zertifikat abgeschlossen werden können.

Eine empirische Erhebung (vgl. Schröder, Tuschke 2000, S. 60 ff.) hat gezeigt, dass Zusatzqualifikationen auf unterschiedliche Art zu einer Erweiterung der beruflichen Kompetenzen beitragen (s. Abbildung). Zum einen lassen sich mit ihnen Inhalte des zu erlernenden Berufes vertiefen, beispielsweise durch die Vermittlung von Spezialkenntnissen wie Computer Aided Design, welches für den Beruf des Technischen Zeichners von Bedeutung ist. Zum anderen werden Inhalte aus benachbarten Berufen erlernt, die mit dem jeweiligen beruflichen Tätigkeitsbereich fachlich zusammenhängen oder ihn ergänzen. Ein Beispiel hierfür ist die Zusatzqualifikation „Elektrofachkraft für festgelegte Tätigkeiten“, die für die Ausbildung zum/zur Kraftfahrzeugmechatroniker/-in am Hybridfahrzeug unerlässlich ist.

Der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft fordert von den zukünftigen Fachkräften auch die Fähigkeit, auf die individuellen Bedürfnisse der Kunden eingehen zu können. Kundenzufriedenheit und Kundenbindung sind zu entscheidenden Wettbewerbsfaktoren der Unternehmen geworden (vgl. Waldhausen, Werner 2005, S. 13). Zusatzqualifikationen vermitteln diese Kompetenzen im Rahmen von Schlüsselqualifikationen. Dazu gehören beispielsweise auch Kommunikationsfähigkeit, Rhetorik oder Qualitätsmanagement. Rund jeder zehnte Auszubildende, der sich zusätzlich qualifiziert, nimmt an einer solchen Maßnahme teil.

**Erweiterung der Kompetenzen mit Zusatzqualifikationen**




Eigene Darstellung in Anlehnung an Schröder, Tuschke 2000

## Zielgruppen und Mehrwert von Zusatzqualifikationen

„Zusatzqualifikationen sind für die Attraktivität der beruflichen Bildung insbesondere für Leistungsstärkere von entscheidender Bedeutung. Für den Einzelnen sollen sich überschaubare Optionen für einen erstrebenswerten beruflichen Entwicklungsweg ergeben und für die Unternehmen eröffnen sich Möglichkeiten zur Einrichtung betriebsinterner Karrierewege für beruflich Ausgebildete“ (Leitsätze BMBF 1997b, 1).

Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikation richten sich in erster Linie an Auszubildende in den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen, und es gibt sie für alle dualen Ausbildungsberufe. Die meisten Angebote werden mit einer Zusatzprüfung, die vor der Kammer oder der Berufsschule stattfindet, abgeschlossen. Im Allgemeinen sind keine besonderen Vorkenntnisse notwendig. Da diese Leistungen aber parallel zur Ausbildung erbracht werden müssen, ist eine hohe Motivation erforderlich, sodass sich Zusatzqualifikationen besonders für leistungsbereite Auszubildende eignen.

Die Auszubildenden profitieren auf vielfältige Weise von diesen Angeboten. Die Ausbildung lässt sich so eher nach eigenen Wünschen gestalten und es eröffnen sich beispielsweise durch Spezialisierung neue, interessante Arbeitsfelder. Einige Zusatzqualifikationen beinhalten darüber hinaus anerkannte Weiterbildungen oder lassen sich auf diese anrechnen. Durch die Doppelqualifikation verbessern sich auch die Chancen der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt, denn es wird ein Wissensvorsprung erworben. Unternehmen nennen als wichtige Motive für das Angebot von Zusatzqualifikationen die Anpassung an den betrieblichen Qualifikationsbedarf, die Gewinnung von qualifizierten Nachwuchskräften, deren

Bindung an das Unternehmen, die Förderung von leistungswilligen Auszubildenden und die Steigerung der Attraktivität und Qualität der beruflichen Bildung (vgl. Werner 2000, S. 50 ff.).

Aus der Sicht der Bildungspolitik sind Zusatzqualifikationen ein unverzichtbares Instrument zur Flexibilisierung, Differenzierung und Individualisierung der dualen Berufsausbildung. Sie tragen dazu bei, entwicklungsbedingte, temporäre Unterschiede zwischen Ausbildungsinhalten und betrieblichem Qualifikationsbedarf, Fachkräfteangebot und -nachfrage und damit dem Ausbildungs- und Beschäftigungssystem auszugleichen (vgl. Berger 2000, S. 7). Durch die Integration bzw. Anrechnung auf Fort- oder Weiterbildungen unterstützen Zusatzqualifikationen die Verzahnung der Aus- und Weiterbildung. Sie fungieren hier gewissermaßen als Gelenkstück zwischen der beruflichen Erstausbildung und der Kompetenzerweiterung im Rahmen der beruflichen Weiterbildung. Darüber hinaus steigern Zusatzqualifikationen die Attraktivität der dualen Berufsausbildung. Für Abiturienten und Abiturientinnen sind diese Angebote eine attraktive Alternative zu einem Hochschulstudium. Nach wie vor stellt die Gruppe der Studienberechtigten im dualen System weniger als zehn Prozent der Ausbildungsanfänger/-innen. Im Zuge eines sich weiter verschärfenden Fachkräftemangels ist es daher umso wichtiger, attraktive Ausbildungsangebote im dualen System auch für diese Zielgruppe bereitzuhalten.



## Der Markt der Zusatzqualifikationen

Seit Mitte der 90er-Jahre hat sich das Angebot an Zusatzqualifikationen wesentlich erweitert. Werner/Waldhausen gehen in ihrer Analyse davon aus, dass vor 1995 der Schwerpunkt eher im kaufmännisch-technischen Bereich lag, während ab dem Jahr 2000 vermehrt Angebote im Bereich Technik, Internationales und IT/EDV entwickelt wurden (Waldhausen, Werner 2005, S. 13). Ende 2009 gab es laut Analyse der Datenbank von „AusbildungPlus“ mehr als 2.200 verschiedene Zusatzqualifikationen, in denen sich über 81.000 Auszubildende qualifizieren. Einen inhaltlichen Schwerpunkt stellen die internationalen Qualifizierungen dar. Im Jahr 2008 haben mehr als 37 Prozent der Auszubildenden, die eine Zusatzqualifikation absolvieren, Fremdsprachen erlernt oder einen Auslandsaufenthalt absolviert. Bei den Fremdsprachen dominieren eindeutig Kurse, die mit dem KMK-Fremdsprachenzertifikat abschließen. Nach wie vor ist Englisch die am meisten vermittelte Fremdsprache. Auch Auslandspraktika erfreuen sich bei den Auszubildenden wachsender Beliebtheit. Knapp zwölf Prozent der Teilnehmer haben von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht.

Viele Angebote gibt es auch im kaufmännischen und technischen Bereich sowie in der Informationstechnik. Etwa die Hälfte der teilnehmenden Auszubildenden konzentriert sich im kaufmännischen Bereich auf die Zusatzqualifikationen Handelsassistent/-in und Betriebsassistent/-in im Handwerk. Die Besonderheit ist hierbei, dass es sich auch um anerkannte Weiterbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung handelt. Die technischen Qualifikationen vermitteln oftmals spezielle Kenntnisse wie z. B. die CNC-Technik und sind daher eher auf bestimmte Berufe ausgerichtet. In der Informationstechnik stehen hingegen übergreifende Modelle wie der ECDL (European Computer Driving Licence) oder PC-Schulungen im Mittelpunkt




AusbildungPlus (www.ausbildungplus.de) bietet einen bundesweiten Überblick über Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikation und duale Studiengänge. Ende 2009 enthält die Datenbank über 2.200 Zusatzqualifikationen und mehr als 712 duale Studiengänge an Fachhochschulen, Berufsakademien, Universitäten, der Dualen Hochschule BW sowie an Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, in denen sich über 122.000 Auszubildende und Studierende qualifizieren. An der Vermittlung dieser Angebote beteiligen sich insgesamt über 41.000 Unternehmen. AusbildungPlus ist damit eine der größten Ausbildungsdatenbanken in Deutschland.

der Vermittlung. Einen Gesamtüberblick über die Angebote an Zusatzqualifikationen und die Teilnehmer (Auszubildende) im vergangenen Jahr gibt die Tabelle.

**Inhaltliche Schwerpunkte von Zusatzqualifikationen**

| Inhaltlicher Schwerpunkt | Anzahl der Angebote | Auszubildende | Teilnehmende Betriebe |
|---|---|---|---|
| Betriebswirtschaftlich/kaufmännisch | 251 | 14.324 | 3.360 |
| Internationale Qualifikationen | 709 | 30.088 | 5.769 |
| Technik | 309 | 3.384 | 736 |
| EDV/IT | 274 | 8.555 | 1.021 |
| Körper/Gesundheit | 90 | 2.121 | 144 |
| Schlüsselqualifikation | 157 | 8.118 | 857 |
| Bauwesen | 126 | 2.430 | 665 |
| Fachhochschulreife | 180 | 7.687 | 1.775 |
| Medien/Telekommunikation | 28 | 846 | 228 |
| Tourismus/Gastronomie | 56 | 770 | 398 |
| Gartenbau/Land- und Forstwirtschaft | 11 | 549 | 13 |
| Sonstige | 62 | 2.230 | 142 |
| Insgesamt | 2.253 | 81.102 | 15.108 |

Quelle: AusbildungPlus in Zahlen 2008/09

## Beispiele aus der Praxis

*Europaassistent/-in im Handwerk*

Beim „Europaassistenten“ erhalten leistungsstarke Auszubildende aus dem Handwerk im Rahmen eines gesonderten Berufsschulunterrichts Fremdsprachentraining und werden in europäischem Waren- und Wirtschaftsrecht, in interkulturellen Kompetenzen sowie in Europa- und Länderkunde unterwiesen. Ein dreiwöchiges Betriebspraktikum im Ausland rundet den Lehrgang ab. Die Qualifizierung beginnt im 2. Halbjahr des ersten Ausbildungsjahres an der Berufsschule und dauert in der Regel zwei Jahre. Die abschließende Fortbildungsprüfung wird vor der zuständigen Handwerkskammer abgelegt.

*Eliteklasse Koch/Köchin*

Gemeinsam mit dem gastronomischen Bildungszentrum in Koblenz haben die „Jeunes Restaurateurs Deutschland“ ein bundesweit einmaliges Ausbildungsprogramm entwickelt: die Eliteklasse Ausbildung Koch/Köchin. Ziel dieser dreijährigen Ausbildung mit Zusatzqualifizierung ist es, die zukünftigen Fachkräfte auf Tätigkeiten in der Spitzengastronomie vorzubereiten. Neben den in der dualen Ausbildung vorgeschriebenen Inhalten erlernen die Auszubildenden eine zweite Fremdsprache, befassen sich mit der Betriebswirtschaftslehre, der Unternehmensführung und der Datenverarbeitung sowie dem Service am Gast.

*Zusatzqualifikation Molekularbiologie*

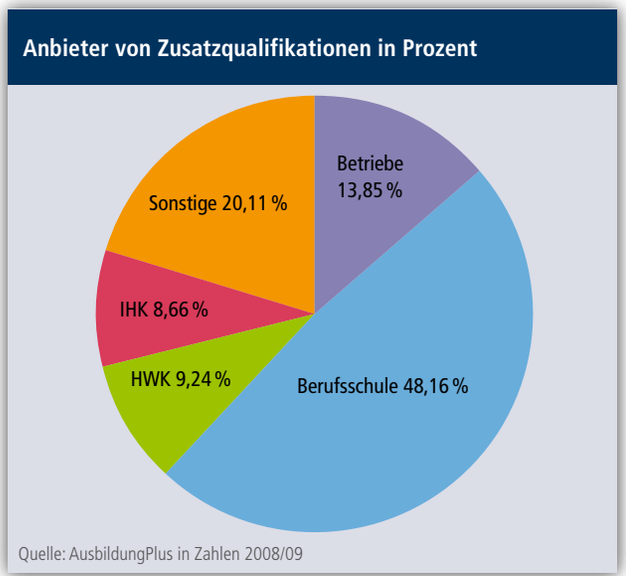
Die Biotechnologie ist eine Zukunftstechnologie, die mittlerweile nicht nur von großer Bedeutung für spezialisierte Biotech-Unternehmen ist, sondern auch in nahezu allen Großunternehmen, insbesondere in den Bereichen Arzneimittel, Chemie und Nahrungsmittel, angewendet wird. Gut ausgebildete Mitarbeiter/-innen in den Labors sind die Voraussetzung für das weitere Wachstum dieser Branche. Die Inhalte dieser Zusatzqualifikation reichen von theoretischen Grundlagen der Molekularbiologie über die Kenntnis moderner Laborverfahren bis hin zu Arbeitssicherheit und Qualitätsmanagement in der Biotechnologie. Das Angebot richtet sich insbesondere an Biologisch-Technische Assistenten/-innen (BTA), Biologie- und Chemielaboranten sowie Chemisch-Technische Assistenten/-innen (CTA).



## Vermittlung von Zusatzqualifikationen

Das Spektrum zur Vermittlung von Zusatzqualifikationen ist breit gefächert und lässt sich anhand von verschiedenen Merkmalen beschreiben: Ziele, Inhalte und Anbieter sind wesentliche Unterscheidungskriterien. Beispielsweise lassen sich betriebsspezifische Maßnahmen von betriebsübergreifenden abgrenzen, die regionale Besonderheiten berücksichtigen oder bestimmte Ausbildungsberufe ansprechen. Zusatzqualifikationen lassen sich aber auch nach inhaltlichen Schwerpunkten

(s. Tabelle) oder dem wichtigsten Akteur bestimmen. Dazu gehören die Betriebe, die Berufsschulen, die Kammern, Bildungsträger und überbetriebliche Einrichtungen sowie Lieferanten oder Verbände. Die meisten Zusatzqualifikationsmodelle werden derzeit von den wichtigsten Akteuren im dualen System, den Berufsschulen und den Betrieben, angeboten. Aber auch die Kammern (IHK, HWK) und die sonstigen Anbieter (z. B. Bildungsträger, Verbände) verfügen über ein beachtliches Angebot. Die Abbildung zeigt die aktuelle Entwicklung. Da viele Zusatzqualifikationen Kombinationsmodelle sind, steht und fällt das Angebot mit der Intensität der Zusammenarbeit der Lernorte. Die am konkreten Angebot Beteiligten können sich nicht nur auf der Planungsebene abstimmen, es ist vielmehr eine konkrete Absprache der Inhalte und der Organisation erforderlich. Insofern regen Zusatzqualifikationen Lernortkooperationen an.




## Akzeptanz und Perspektiven

Im Rahmen der Debatte um die Modernisierung der Berufsbildung werden Zusatzqualifikationen als ein Instrument für mehr Flexibilität, eine engere Verzahnung der Aus- und Weiterbildung sowie zur Steigerung der Attraktivität diskutiert. Die Betriebe sehen in ihnen die Möglichkeit, aktuellen Qualifikationsbedarf zu berücksichtigen. Die Auszubildenden verbessern durch die zusätzliche Qualifikation ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt und es eröffnen sich ihnen neue berufliche Karrierewege.

Welchen Stellenwert Zusatzqualifikationen einnehmen können, zeigen auch aktuelle Analysen der Datenbank von „AusbildungPlus“, die bundesweit Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikation erfasst. Über 81.000 Auszubildende nehmen an diesen Maßnahmen teil und auch die Zahl der Betriebe, die Zusatzqualifikationen anbieten, ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen.

Die Heterogenität der Angebote an Zusatzqualifikationen ließ bereits in der Vergangenheit immer wieder die Frage nach einheitlichen Standards aufkommen. Im Interesse der Betriebe und der Auszubildenden ist die Vergleichbarkeit der Informationen über die erworbenen Qualifikationen von großer Bedeutung. Durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 2005 wurde die Möglichkeit geschaffen, Zusatzqualifikationen in Ausbildungsordnungen zu verankern und dadurch eine bundesweite Gültigkeit zu erlangen. Von dieser Möglichkeit wurde bisher einmal Gebrauch gemacht, denn die Spitzenverbände der Wirtschaft und auch die Kammern halten dies für nicht unbedingt notwendig, da es den Gestaltungsspielraum der Betriebe einengt. Wenn Zusatzqualifikationen auch in Zukunft die ihnen zugedachte Rolle der Höherqualifizierung und Attraktivitätssteigerung der beruflichen Ausbildung übernehmen sollen, müsste die gesetzliche Möglichkeit der Verankerung in Ausbildungsordnungen vermehrt genutzt werden.

## Literatur


Berger, K.: Zusatzqualifikationen in der Berufsbildungspraxis. Bonn 2000, S. 7

BIBB (Hrsg.): Projekt AusbildungPlus. Bericht AusbildungPlus in Zahlen 2008/09. Bonn 2009. URL: www.ausbildung-plus.de

Schröder, H. Tuschke, S.: Zusatzqualifikationen in Industrie und Handel Baden-Württembergs, Ergebnisse einer regionalen Befragung. In: Berger, K. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Bielefeld 2000, S. 60

Waldhausen, V.; Werner, D.: Innovative Ansätze in der Berufsausbildung. Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft. Köln 2005, S. 13

Werner, D.: Verbreitung: Zielsetzung und Perspektiven von Zusatzqualifikationen. In: Zusatzqualifikationen in der Berufsbildungspraxis. Bonn 2000, S. 50

# Wir brauchen hier jeden: berufliche Bildung für junge Menschen mit Förderbedarf

*Ursula Bylinski, Kirsten Vollmer*

Seit seiner Gründung beschäftigt sich das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF)/Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mit Menschen mit besonderem Förderbedarf und der beruflichen Benachteiligtenförderung. Dabei wurden jeweils gesellschaftliche Entwicklungen aufgegriffen, berufsbildungspolitische und berufspädagogische Diskussionen mitgestaltet und gleichzeitig mit den Partnern in Wissenschaft, Praxis und Administration praxistaugliche Instrumente geschaffen und weiterentwickelt.

Im ersten Teil des Beitrags greift Ursula Bylinski zentrale Aspekte eines fachlichen Diskurses der letzten Jahrzehnte auf, die die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher geprägt haben. Im zweiten Teil skizziert Kirsten Vollmer Entwicklungslinien und den aktuellen Stand von Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen.

## Benachteiligtenförderung: Ausbildung für alle – fördern statt auslesen

Vor etwa 30 Jahren begann die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung mit einem Modellprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Als Ergänzung der seit Ende der 60er-Jahre bestehenden Förderinstrumentarien der Bundesagentur für Arbeit (BA) zur Berufsvorbereitung wurde ein Programm für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen konzipiert. Ziel war es, allen Jugendlichen eine qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen, „jedem eine Chance“ zu geben. Es galt das Prinzip „fördern statt auslesen“. Wesentliche Impulse gaben die seit 1977 durchgeführten Modellversuche, die vom BIBB wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden.




### Zentrale Aspekte und Fragestellungen des fachlichen Diskurses

- *„Benachteiligung“ – ein „relativer“ Begriff*

In der Ausdifferenzierung des Begriffs „Benachteiligung“ und seiner jeweiligen Schwerpunktsetzung spiegeln sich gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und bildungspolitische Leitlinien wider. Der fachliche Diskurs griff immer wieder die Frage auf, wer, wann und wo als benachteiligt gilt, welche Merkmale für die Bestimmung von Benachteiligung herangezogen werden können und sollten. Zu Beginn wurden stärker individuelle Aspekte, später mehr gesellschaftliche Einflussfaktoren sowie strukturelle Rahmenbedingungen in den Fokus gerückt.

- *Ausrichtung spezifischer Bildungs- und Förderkonzepte*

Die Fragen, wie junge Menschen in berufliche Bildungsprozesse eingebunden werden können, wie Ausbildungsrahmenpläne spezifisch auszugestalten seien, wie didaktisch/methodische Konzepte zugeschnitten sein sollten, wie pädagogisch vorzugehen sei und welche Ausbildungsmaterialien besonders geeignet wären, bestimmte die Diskussion und war Gegenstand verschiedener Modellversuche.

- *Lernort Betrieb und „Dualisierung“ der Ausbildungspraxis*

Benachteiligte Jugendliche werden maßgeblich in außerbetrieblichen Einrichtungen ausgebildet. Wie eng eine Verzahnung mit der „betrieblichen Wirklichkeit“ konzipiert werden sollte, wie die Kooperation mit dem Lernort Betrieb gestaltet werden könnte, waren Fragen, die im Zusammenhang mit



einem besseren Übergang von der Ausbildung in Beschäftigung standen. „Lernen im Prozess der Arbeit“ wurde mit seiner positiven Wirkung auch für benachteiligte Jugendliche gesehen; eine stärkere Gewichtung und Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens sogar als besonders geeignet betrachtet. Im Kontext der bildungspolitischen Diskussion um eine „Redualisierung“ der Benachteiligtenförderung wurde über Forschungsprojekte ein differenzierter Einblick in die Gestaltung kooperativer Ausbildungsmodelle genommen.

- *Persönlichkeitsentwicklung und individuelle Förderung*

Das pädagogische Personal (Sozialpädagogen und -pädagoginnen, Lehrkräfte sowie Ausbilder und Ausbilderinnen) war immer wieder vor die Herausforderung gestellt, eine Balance herzustellen zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und den individuellen Voraussetzungen der jungen Menschen. Die Persönlichkeitsförderung, die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen sollte in berufliche Bildungsprozesse eingebunden werden. Eine individuelle Förderung der Fähigkeiten und Kompetenzen der jungen Menschen stand deshalb im Zentrum der Weiterentwicklung. Wurden noch in den 80er-Jahren Förderangebote in Form von unterschiedlichen Maßnahmetypen für spezifische Zielgruppen konzipiert, wurde in den 90er-Jahren ein Paradigmenwechsel eingeleitet: von der Maßnahmeorientierung hin zur verstärkten Orientierung an der Person.




- *Strukturverbesserung, Herstellen von Transparenz und „Passgenauigkeit“*

Neben der Weiterentwicklung einer gezielten „Begleitung von individuellen Förderverläufen bis hin zur beruflichen Integration“ sowie einer „umfassenden Dualisierung der beruflichen Förderung von Benachteiligten“ (Hauptausschuss: „Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen“ vom Dezember 2007) standen in den letzten Jahren Strukturverbesserungen im bildungspolitischen Fokus. Initiativen auf Bundes- und Landes- sowie auf regionaler Ebene waren davon geleitet, Rahmenbedingungen herzustellen und Strukturen zu verbessern, um Ausbildungsplätze zu schaffen (JOBSTARTER), insbesondere für die berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm). Darüber hinaus sollen in einem regionalen Übergangsmanagement kohärente Förderwege aufgebaut werden (Perspektive Berufsabschluss).







Die (Forschungs-)Aktivitäten des BIBB folgten diesen Entwicklungslinien einer „Benachteiligtenförderung“, die sich hin zur „beruflichen Integrationsförderung“ und zu einer „Inklusionspädagogik“ entwickelte. Durch das Aufgreifen relevanter Fragestellungen der Ausbildungspraxis, durch wissenschaftliche Begleitungen und Evaluationen von Modellversuchen, statistischen Erhebungen und Analysen konnten wesentliche Impulse in die Berufsbildungspraxis, -forschung und -administration hineingetragen werden.




### „Benachteiligte“ junge Menschen: Von wem reden wir?

Durch das Postulat „Ausbildung für alle“ waren in den 80er-Jahren „verstärkt Jugendliche in das gesellschaftliche Bewusstsein gerückt, von denen in früheren Zeiten weder aus politischer noch aus berufspädagogischer Sicht besondere Notiz genommen wurde“ (Zielke u. a. 1988, S. 3). Der Bundesausschuss für Berufsbildung unterstrich im August 1976 in seiner Empfehlung die große Bedeutung einer Berufsausbildung für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss und schlug Maßnahmen vor, die den Ab-



schluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf zum Ziel haben. Die Forschung sollte intensiviert werden und es sollte eine systematische Aufarbeitung der Ausbildung von „Problemjugendlichen“ erfolgen. Vorausgegangen war 1974/75 eine umfangreiche Untersuchung der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag durch das damalige BBF. Es konnte belegt werden, dass diese Jugendlichen überwiegend nicht lernbehindert waren (vgl. Schweikert u. a. 1975). Auch die Erkenntnisse von BIBB-Modellversuchen, in denen exemplarisch Aspekte der Ausbildung Benachteiligter untersucht und Lösungsvorschläge erarbeitet wurden, konnten in ein eigenes Forschungsprojekt integriert und systematisch ausgewertet werden. Zielke u. a. (1988, S. 18) beschrieben in ihrem Abschlussbericht die Zielgruppe der „Ausgegrenzten“ und „benachteiligten Jugendlichen“ und folgerten, dass es „müßig und auch wenig fruchtbar“ sei, Benachteiligung „klar, eindeutig und zeitunabhängig zu definieren“. Diese Definition reiht sich ein in eine berufspädagogische Sichtweise, wie sie von Biermann und Rützel (1991, S. 414 ff.) vorgebracht wurde: Benachteiligung ist nicht objektiv zu fassen – neben individuellen und sozialen Faktoren sind es immer auch strukturelle Faktoren, in denen Ursachen für Benachteiligungen Jugendlicher im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem liegen.



Besonders deutlich tritt dieser Aspekt Anfang der 90er-Jahre hervor, als zunehmend mehr Jugendliche außerbetrieblich ausgebildet werden. Ulrich (2001, S. 7) stellte vor diesem Hintergrund die Frage, ob „Benachteiligung“ – ein schillernder Begriff?“ sei und sah die Benachteiligtenausbildung in wesentlichen Teilen als „Ergebnis eines verwalterischen Problemlösungsversuchs“ an, der in seiner Folge den betroffenen Jugendlichen einen Devianzstatus zuschreibt.

Pütz (1997, S. 61 ff.) differenzierte und bezog u. a. folgende Aspekte in die Betrachtung mit ein: mangelnde Vorbildung und Leistungsfähigkeit, geringe Deutschkenntnisse, eine geringe Ausbildungsmotivation und ein geringes Selbst- und Leistungsbewusstsein, soziale Probleme und gesundheitliche Einschränkungen. Aber auch „Jugendliche mit Ausbildungsfehlentscheidungen aufgrund unzureichender Information und Beratung“ werden von ihm unter die Zielgruppe gefasst.

Als stärker strukturelle Ursachen von Benachteiligung in den Blick rückten, wurden die Begriffe „Jugendliche mit Förderbedarf“ und „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten“ geprägt. Geleitet von den Ergebnissen des BQF-Programms und des Kriterienkatalogs Ausbildungsreife des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – den die BA 2006 veröffentlichte – wurde die Zielgruppe in den Handlungsvorschlägen des Hauptausschusses des BIBB (HA) 2007 konkreter bestimmt. So heißt es, „als ‚benachteiligt‘ gelten junge Menschen mit individuellem Förderbedarf, die ohne besondere Hilfen keinen Zugang zur Ausbildung finden und ihre soziale, berufliche und persönliche Integration in die Gesellschaft nicht allein bewältigen können“. Folgende Gruppen werden benannt: „noch nicht ausbildungsreife Jugendliche, junge Menschen mit fehlender Berufseignung, mit Lernbeeinträchtigungen oder mit sozialen Benachteiligungen, aber auch An- und Ungelernte“ und „Jugendliche, denen die Aufnahme oder der Abschluss einer Ausbildung nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen“. Ergänzend wurde aufgenommen, dass sich junge Menschen mit Migrationshintergrund häufig in diesen Gruppen finden.

Die aktuellen Erhebungen und Analysen des BIBB weisen explizit „Risikogruppen“ des Ausbildungsmarktes aus. Hierzu gehören insbesondere ältere Jugendliche, Altbewerber und Jugendliche mit Migrationshin-



tergrund. Beicht und Ulrich stellen die Frage „Welche Jugendliche bleiben ohne Berufsausbildung?“ (BIBB REPORT 6/2008) und kennzeichnen die Risikofaktoren als Determinanten von Ausbildungslosigkeit. Ungünstige schulische Bildungsvoraussetzungen werden ebenso genannt wie ein fehlender Schulabschluss oder der Status der Eltern, ein Migrationshintergrund, aber auch die Betreuung eines eigenen Kindes.

### Gestaltung eines spezifischen Ausbildungskonzeptes

Durch einen sich strukturell verändernden Arbeits- und Ausbildungsmarkt und den damit verbundenen „neuen“ Qualifikationsanforderungen mussten didaktisch-methodische Konzepte modifiziert werden.

- *Integration sozialpädagogischer Denk- und Handlungsweisen*

Mit Entstehung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher wurden sozialpädagogische Konzepte als besonders geeignet betrachtet, die reguläre Ausbildung zu ergänzen – was quasi als „ein Novum für die Berufsausbildung“ galt (Lissel, Glaser 1985, S. 2). Dies führte dazu, dass in einigen BIBB-Modellversuchen Maßnahmen und Konzeptionen sozialpädagogischer Arbeit entwickelt und erprobt wurden. Es bestätigte sich, dass die Einbeziehung sozialpädagogischer Denk- und Handlungsweisen in die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher sinnvoll und erfolgversprechend ist (ebenda S. 8). Zielke u. a. stellten 1988 deren Bedeutung noch deutlicher heraus: Einen sozialpädagogischen Ansatz für die berufliche Qualifizierung zu übernehmen implizierte, Normabweichungen nicht dem individuellen Versagen der Jugendlichen zuzuschreiben, sondern ihn/sie mit seinen/ihren Fähigkeiten und Defiziten anzunehmen und von ihrer Entwicklungsfähigkeit auszugehen (Zielke u. a. 1988, S. 61).

- *„Muss ein Mensch denn alles können?“ – Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*

Ende der 80er-Jahre wurde im Kontext der Neuordnung in den handwerklichen und industriellen Metall- und Elektroberufen die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit die neuen Qualifikationsanforderungen von allen Zielgruppen der beruflichen Bildung gleichermaßen erfüllt werden können. Die Vermittlung abstrakter und



komplexer gewordener Ausbildungsinhalte war notwendig geworden und berufliche Handlungskompetenz erforderte die Förderung von Schlüsselqualifikationen wie selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie die Förderung von Flexibilität und Kooperationsfähigkeit. Hensge nahm die Fragestellung auf und untersuchte, ob benachteiligte Jugendliche diesem Erwartungsdruck standhalten können. Die Ergebnisse belegten, dass sowohl benachteiligte Jugendliche als auch „Lernschwache“ nicht nur in neu geordneten Berufen ausgebildet werden können, sondern sogar „Lernchancen“ darin liegen (Koch, Hensge 1992).

Herausgearbeitet wurde, dass Realitätsbezug, Ernstcharakter und die Ganzheitlichkeit den Lernerfordernissen benachteiligter Jugendlicher besonders entgegenkommen.

Die im BIBB für die betriebliche Ausbildungspraxis aufbereiteten Ausbildungsmethoden (Leittext- und Projektmethode) und entwickelte Ausbildermaterialien konnten für die Benachteiligtenförderung spezifisch genutzt werden.

- *Spezielle Ausbildungsgänge oder Modularisierung – eine Kontroverse*




Im Zentrum der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher standen von Beginn an zwei Themen: zum einen das Erreichen eines Berufsabschlusses, insbesondere in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf, und zum anderen differenzierte Wege, die zu diesem Ziel hinführen (Pütz 1997, S. 63 f.). In den Jahren 1992/93 hatte Pütz die berufsbildungspolitische Diskussion mit zwei







Buchveröffentlichungen dazu aufgegriffen: „Weichenstellung für das Leben: Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen“ (1992) und „Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems“ (1993). Zwei Fragestellungen rückten in den Mittelpunkt einer Kontroverse, die Pütz (1997, S. 64) darauf fokussierte: „Sind spezielle Berufsgänge für benachteiligte Jugendliche innerhalb des Rahmens des Berufsbildungsgesetzes überhaupt sinnvoll?“ und „Ist eine Modularisierung von Ausbildungsgängen für benachteiligte Jugendliche im Sinne einer curricular-didaktischen Binnendifferenzierung, ggf. auch teilqualifizierend, empfehlenswert oder nicht?“

Ausgehend davon, dass die zur Verfügung stehenden dualen Ausbildungsberufe benachteiligten Jugendlichen vielfältige Ausbildungsmöglichkeiten bieten, sprach sich Pütz für einen Weg aus, der flexibel, stufenartig, differenziert und individualisiert gestaltet ist. Dies beinhaltete auch die Überlegung, mehr und neue, auch betont praxisorientierte zweijährige Ausbildungsordnungen für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe einzubeziehen.




Kloas (1997, S. 16) plädierte für „Module als Teil einer Gesamtqualifikation“ mit dem Ziel der Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit. Mit einer Modularisierung in der beruflichen Bildung war die Erwartung verbunden, die Flexibilität des Berufsbildungssystems gegenüber den Anforderungen des Beschäftigungssystems sowie gegenüber unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Lernenden zu erhöhen.

## Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen

Seit Ende der 90er-Jahre wurde die bildungspolitische Entwicklung maßgeblich durch die Empfehlungen des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (1999) bestimmt. Eine verstärkte inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen mit der anschließenden Berufsausbildung sollte umgesetzt werden, um eine praxis- und bedarfsorientierte sowie eine ausbildungsnahe Gestaltung der Berufsvorbereitung zu erreichen. Die bildungspolitischen Leitlinien des Innovationskreises Berufliche Bildung des BMBF und der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung im Jahre 2007 stellten die Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf heraus.

- *Berufsausbildungsvorbereitung als integraler Bestandteil der Berufsbildung*

Mit der Hartz-Gesetzgebung wurde die Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) zum 1. Januar 2003 in das Berufsbildungsgesetz (§ 1a BBiG) aufgenommen und damit verbindlicher Bestandteil der Berufsbildung. Mit der Novellierung des BBiG 2005 wurde sie gesetzlich verankert. Nach § 69 BBiG sollten in der BAV Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit vermittelt werden, insbesondere durch Qualifizierungsbausteine, d. h. durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten aus anerkannten Ausbildungsberufen. Intendiert war eine inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von berufsvorbereitenden Maßnahmen und anschließender Berufsausbildung. Kloas (2006, S. 39) sah darin erstmals einen ausbildungsbezogenen Modulansatz verankert, der die Möglichkeit bot, in verschiedenen Anwendungsfeldern umgesetzt zu werden.

Als problematisch zeichnete sich ab, dass von Bildungsträgern eine Vielfalt von Qualifizierungsbausteinen für dieselben Ausbildungsberufe entwickelt wurde, die jeweils regional- und zielgruppenspezifische Besonderheiten aufwiesen. Eine zunehmende Intransparenz entstand. Ausgehend davon, dass Ausbildungsberufe bundesweit gleich geordnet sind, wurde auch für Qualifizierungsbausteine ein bundeseinheitlicher Standard vorgeschlagen (ebenda S. 42).

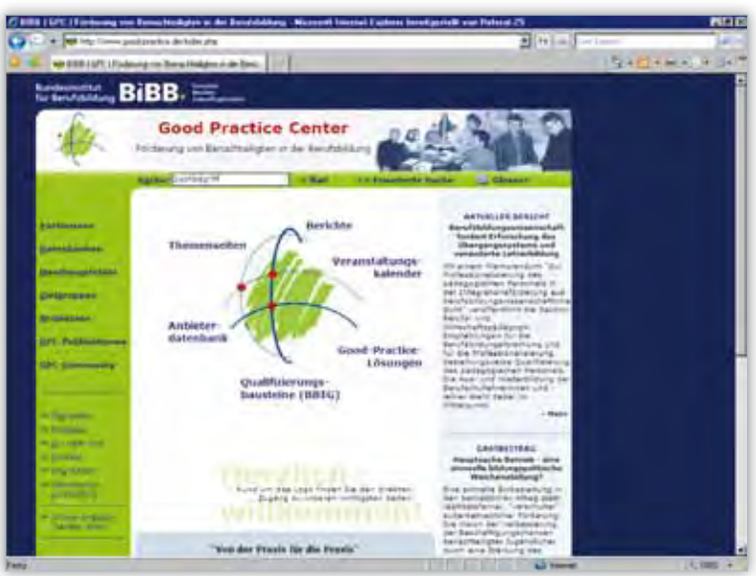



Paulsen plädierte 2003 in der BWP „Benachteiligtenförderung: Schubladen schließen, Anrechenbarkeit sichern!“ für eine Anrechnung auf die Ausbildung und forderte „Lernzielstandards für Qualifizierungsbausteine“.

Mit der Verankerung der BAV im BBiG wurde auch Betrieben die Beteiligung an der Qualifizierung von (noch) nicht ausbildungsfähigen Jugendlichen ermöglicht. Ein Forschungsprojekt von Seyfried (2006) zeigte jedoch, dass sich (zunächst) nur wenige Betriebe zur BAV und zur Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen entschieden hatten.

- *„Aus guten Beispielen lernen“ – Transfer von der Praxis für die Praxis*

„Gute Beispiele stellen ein enormes Potenzial dar“ – so Hans-Konrad Koch vom Arbeitsstab Forum Bildung bei der Fachtagung im Jahre 2001. Er wies darauf hin, dass sie nur nutzbar gemacht werden können über eine konsequente Transferförderung mit einer Dokumentations- und Transferstelle, die die Aktivitäten koordiniert und ausgestaltet. Mit diesem Gedanken und parallel zur Entstehung des BQF-Programms war das Good Practice Center: Berufliche Förderung Benachteiligter (GPC) beim BIBB eingerichtet worden. Die Schwerpunkte der Arbeit wurden in der Sammlung, Sichtung und Verbreitung erfolgreicher Modelle aus der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher gesehen. 2001 ging das GPC mit seinem Angebot online und stellte eine Wissens- und Informationsplattform der Fachöffentlichkeit zur Verfügung. Für das BQF-Programm übernahm es eine wichtige Transferfunktion; die Einrichtung einer zentralen BQF-Transferstelle beim BIBB sollte die übergeordneten Transferaktivitäten koordinieren und die Nachhaltigkeit der Aktivitäten sicherstellen (Bylinski, Schier 2007).




Zunächst als Projekt durch das BMBF finanziert, wurde das GPC im Jahr 2008 als Dauerangebot in die Struktur des BIBB integriert. Die Weiterentwicklung zu einer „Kompetenzstelle für Benachteiligtenförderung im BIBB“ schließt ein, die für die Benachteiligtenförderung relevante Expertise des gesamten Instituts zu bündeln und dem Handlungsfeld zur Verfügung zu stellen.

- *Übergänge als „berufsbiografischer Stolperstein“ – erste und zweite Schwelle*

Dominierten in den 80er- und 90er-Jahren Probleme an der *zweiten Schwelle*, d. h. am Übergang von der Ausbildung in Beschäftigung, rückte Ende der 90er-Jahre der Übergang von der Schule in Ausbildung, die sogenannte *erste Schwelle*, mehr ins Blickfeld.

Bereits in der zweiten Hälfte der 80er-Jahre war der Übergang von der Ausbildung in Beschäftigung schwieriger geworden. Arbeitslosigkeit unmittelbar nach Ausbildungsende betraf dabei vor allem die außerbetrieblich Ausgebildeten (Ulrich 1996, S. 2407). Die Entwicklung war problematisch, da gerade den ersten Berufsjahren eine bedeutende Qualifizierungsfunktion zukommt. Ein Lernen im Arbeitsprozess und ein Ausbau der Kooperation von außerbetrieblichen Trägern mit Betrieben waren richtungsweisend. Es schlossen sich weitere Forschungsprojekte an, z. B. zur kooperativen Berufsausbildung (Zimmermann 2004), die eine stärkere Integration betrieblicher Anteile in die außerbetriebliche Berufsausbildung bzw. eine vollständige Verlagerung der fachpraktischen Ausbildung in den Betrieb vorsah.



Die Problematik der „ersten Schwelle“ rückte mit dem ersten Nationalen Bildungsbericht 2006 deutlich ins Zentrum. Der dort ausgewiesene enorme quantitative Anstieg eines sogenannten Übergangssystems (1995 bis 2004 um 43 %) – das alle außerschulischen und schulischen Bildungsgänge, die zu keinem qualifizierten Berufsabschluss führen, zusammenfasste – zeigte in den Folgejahren eine stabile Entwicklung und wurde zum dritten Sektor des beruflichen Bildungssystems.

Die BIBB-Übergangsstudie belegt, dass Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss die größten Schwierigkeiten des Übergangs haben. Für sie zeichnet sich eine hohe Verweildauer in den Maßnahmen ab: Diejenigen, die nach dem Schulabschluss eine der angebotenen Maßnahmen beginnen, befinden sich nach 30 Monaten zu einem Drittel immer noch in den Angeboten des Übergangssystems. Immer deutlicher zeigt sich eine Ineffektivität des Übergangssystems: Eine Vielzahl von unterschiedlichen Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sowie Förderprogrammen sind entstanden. Eine Transparenz ist weder für die Jugendlichen noch für die beteiligten Akteure ausreichend gewährleistet. Die Angebote sind zu wenig aufeinander abgestimmt, ebenso sind sie nur unzureichend von den individuellen Bedarfen der Jugendlichen ausgehend konzipiert. Gleichzeitig weisen sie eine sehr unterschiedliche Qualität auf. Die „Angebotsvielfalt“ verdeutlicht sich auch in der Heterogenität der Teilnehmenden. Neben der originären Zielgruppe der Benachteiligtenförderung befinden sich auch Jugendliche in den Bildungsangeboten, die als „Markt“-Benachteiligte gelten (Bylinski 2008). Aufgrund vorliegender Daten, auch aufgrund des demografischen Wandels, ist jedoch damit zu rechnen, dass sich die Teilnehmerstruktur verändert und sich in den Bildungsmaßnahmen jene Jugendlichen konzentrieren werden, die tatsächlich noch nicht die erforderliche Ausbildungsreife mitbringen (Krekel, Ulrich 2009).

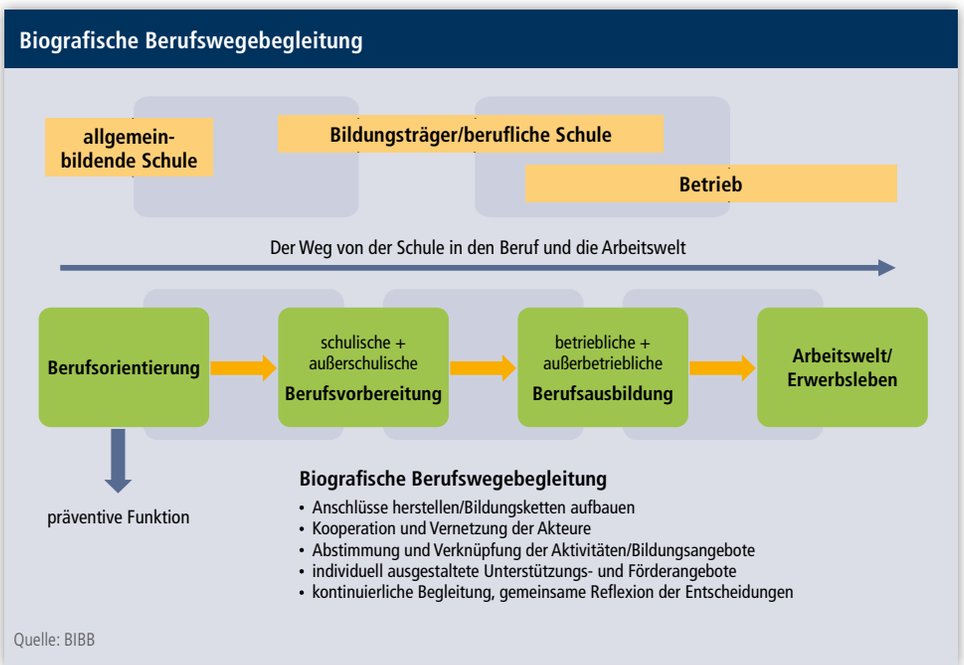



- *Der Weg von der Schule in den Beruf und die Arbeitswelt: Gestaltung des Übergangs*

Bildungspolitisch ist der Blick auf die Gestaltung des Übergangsbereichs und den Aufbau eines regionalen Übergangsmanagements gerichtet mit dem Ziel, zusammenhängende Förderstrukturen herzustellen: „Förderketten aufbauen, statt Warteschleifen herstellen“ (Kremer 2009). Der HA des BIBB hat darüber hinaus in seiner Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht 2009 die Überprüfung der Wirksamkeit der bestehenden Bildungsmaßnahmen gefordert.

Insgesamt wird die Weiterentwicklung in einem Fördersystem gesehen, das unterschiedliche Handlungsfelder stärker miteinander verbindet: die Berufsorientierung, die schulische und außerschulische Berufsvorbereitung mit einer stärkeren Verknüpfung zur anschließenden betrieblichen oder außerbetrieblichen Berufsausbildung. Präventive Angebote sollen im Rahmen einer gezielten Berufsorientierung bereits in der allgemeinbildenden Schule beginnen.

Im Fachdiskurs wird eine „Biografische Berufswegebegleitung“ vor-



Quelle: BIBB

geschlagen, die nicht an einzelnen Bildungsabschnitten endet, sondern Anschlüsse herstellt. Sie stellt sich als kontinuierliche Aufgabe allen beteiligten Institutionen, die im Bereich des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt aktiv sind, und setzt voraus, dass die Förderung aller beteiligten Bildungsinstitutionen „Hand in Hand“ geht.

Laur-Ernst (2002, S. 624) beschrieb dieses Strukturmerkmal als „Prozessorientierung in der Benachteiligtenförderung“ und wies auf die strukturellen und systembezogenen Veränderungen hin, die für den notwendigen Netzwerkaufbau und die Verzahnung von Bildungsabschnitten erforderlich sind.

- *Professionalität des Bildungspersonals als „Schlüssel“*

Angesichts der Problemlagen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt hat der BIBB-Hauptausschuss 2007 in seinen Handlungsvorschlägen auch der Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals eine große Bedeutung gegeben. Sollen Strukturverbesserungen erreicht werden, sind u. a. ein Paradigmenwechsel in den beteiligten Institutionen und ein verändertes Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte erforderlich – ihrer Professionalität kommt in Veränderungsprozessen eine Schlüsselrolle zu. 2009 startete dazu ein Forschungsprojekt mit dem Ziel, die veränderten Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu ermitteln und Kompetenzprofile herauszuarbeiten, die dieser spezifischen Aufgabe entsprechen. Eine Forschungshypothese ist, dass die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion eine zentrale Dimension professionellen Handelns darstellt, vor allem,wenn es um die Gestaltung subjektorientierter Bildungsprozesse geht und darum, eine „benachteiligungssensible“ Betrachtung einzunehmen.

### Perspektive: „Bildungsketten wirksam knüpfen“

Der BIBB-Hauptausschuss hat im Dezember 2008 eine Arbeitsgruppe unter Beteiligung aller vertretenen Sozialpartner eingerichtet, die einen Vorschlag für eine Empfehlung erarbeiten sollte: „Individuelle Förderung und konsistente Wege für den Übergang benachteiligter junger Menschen von der Schule in Ausbildung und Beruf schaffen!“, lautet die bildungspolitische Zielrichtung. Der Handlungsempfehlung liegt der Gedanke zugrunde, dass Erziehung, Bildung sowie Betreuung eine Einheit bilden und die Handlungsfelder in Schule, Übergang und Ausbildung daher besser vernetzt sein müssen. Eine zentrale Umsetzungsempfehlung ist, als nationales Ziel zu formulieren, dass benachteiligte junge Menschen regelmäßig innerhalb von sechs bis maximal 18 Monaten nach Beendigung ihrer Schulzeit in eine voll qualifizierende Berufsausbildung einmünden.




## Behinderte Menschen und ihre berufliche Bildung: mitdenken statt nachträglich integrieren

So normal wie möglich, so speziell wie nötig“ – das viel zitierte Motto bündelt die Erwartungen, Ansprüche und konkreten Bedürfnisse behinderter Menschen auch und gerade im Blick auf ihre berufliche Bildung. Diese Formel beschreibt anschaulich die Gratwanderung, die es zu leisten gilt: die Besonderheiten der betroffenen Personengruppen beachten, aber zugleich ihre Ausbildung als „passfähigen“ Bestandteil des „regulären“ Berufsbildungssystems verstehen und gestalten. Damit haben die Angebote der beruflichen Bildung sowohl den Unterstützungs- und Förderbedarf der behinderten Menschen zu beantworten als auch Lösungen zu finden, die nicht in Sondersysteme oder gar Sackgassen führen. Hier rücken Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit als berufsbildungspolitische Kriterien ins Blickfeld. Wenn und wo es gelingt, dass berufliche Bildung für behinderte Menschen ein selbstverständlicher Teil der Berufsbildungslandschaft ist, wird das viel beschworene Teilhabegebot eingelöst.

Inklusion, der Leitbegriff der Konvention der Vereinten Nationen für die Rechte behinderter Menschen, meint im Kern nichts anderes als dies: Pluralität ist der „Normalfall“ einer Gesellschaft und ihre Strukturen und Institutionen müssen so angelegt sein, dass sie barrierefrei auch behinderten Menschen offenstehen.

### Der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen im BIBB: Sachwalter und Anwalt

Das BIBB und der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) (ständiger Unterausschuss des HA) wirken gemeinsam darauf hin, dass die besonderen Belange behinderter Menschen in der beruflichen Bildung berücksichtigt und ihre berufliche Bildung mit den übrigen Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben koordiniert werden.

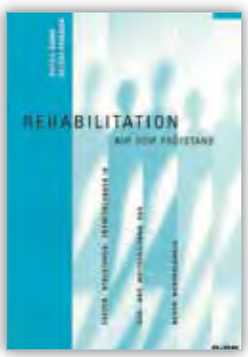
Ein inhaltlicher Schwerpunkt der Ausschussarbeit ist seit seiner Konstituierung im Jahr 1975 die duale Ausbildung behinderter Menschen auf der Grundlage des BBiG und der HwO. Hierbei setzt sich der AFbM nachdrücklich dafür ein, dass behinderte Menschen tatsächlich wie vom Gesetzgeber normiert, so weit wie möglich, in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. Aus Sicht des AFbM besitzt die konstruktiv-engagierte Anwendung des Nachteilsausgleiches durch die zuständigen Stellen (in der Regel Kammern) entscheidende Bedeutung dafür, ob behinderte Menschen ihre gesetzlich postulierten Teilhabeansprüche tatsächlich verwirklichen können (Keune, Frohnenberg 2008).

Erfahrungen Betroffener begründen Zweifel, ob sowohl das Wissen um mögliche Ausbildungs- und Prüfungsmodifikationen als auch die Bereitschaft, mit der zugunsten der Betroffenen gebotenen Nachdrücklichkeit und Kreativität initiativ tätig zu sein, bereits ausreichend
















verbreitet sind. Hier scheint zwischen den zuständigen Stellen und ihren jeweiligen Spitzenorganisationen, die an der Empfehlung des HA des BIBB vom 24. Mai 1985 zur Berücksichtigung besonderer Belange behinderter Menschen bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfung mitgewirkt haben, immer noch Informations- und Kommunikations- bzw. Unterstützungsbedarf zu bestehen. Es gilt zu erkennen und umzusetzen, dass der Gesetzgeber nicht nur Gestaltungsraum eröffnet, sondern ausdrücklich eine Verpflichtung zur Anwendung von nachteilsausgleichenden Maßnahmen formuliert hat.

### Qualifizierte und qualifizierende Ausbildung: das Instrument Ausbildungsregelungen

Was ist mit jenen behinderten Menschen, bei denen eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufgrund Art und Schwere ihrer Behinderung nicht möglich ist?

Für diese Menschen bieten BBiG und HwO das Instrument der Ausbildungsregelungen. Sie sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Das erfordert, dass die Modernisierung bestehender und die Entwicklung neuer Ausbildungsregelungen Daueraufgabe sein und mit der Ordnungs- und Regelungsarbeit in den anerkannten Ausbildungsberufen auf Augenhöhe erfolgen muss. Tatsächlich gibt es an dieser Stelle für alle an diesem Prozess Beteiligten noch viel zu tun.

Die Regelungskompetenz für Ausbildungsregelungen liegt bei den zuständigen Stellen. Um die notwendige Einheitlichkeit zu sichern, sieht das Gesetz vor,

dass solche Regelungen nach Empfehlungen des HA zu gestalten sind.

Nach intensiven, zum Teil durchaus sehr leidenschaftlich geführten Diskussionen hat der AFbM dem HA seinen Beschlussvorschlag für neue Rahmenrichtlinien zu Ausbildungsregelungen vorgelegt, den dieser dann am 20. Juni 2006 als entsprechende Empfehlung verabschiedet hat. Bereits im Jahr 1978 hatten BIBB und AFbM solche Rahmenrichtlinien erarbeitet. Damals gab es rund 150 trotz vielfach gleicher Berufsbezeichnungen unterschiedlich geregelte und entwickelte Ausbildungsgänge. Im Jahr 2006 war die Zahl der einzelnen Regelungen bereits auf knapp 1.000 angewachsen.




1978 wie auch 30 Jahre später sollten die Rahmenrichtlinien Grundlage sein für Empfehlungen des HA für konkrete Berufsbereiche, sogenannte Musterregelungen. Nachdem in den 80er-Jahren Musterregelungen für die Berufsbereiche Farbe, Holz, Metall und Büro erarbeitet worden waren, geriet der Prozess auch aus politischen Gründen ins Stocken und wurde erst nach der Novellierung des BBIG mit der Aktualisierung der Rahmenrichtlinien 2006 wieder aufgenommen.

### Von den Rahmenrichtlinien zur Rahmenregelung

Zur Umsetzung der neuen bundeseinheitlichen Rahmenrichtlinien führten AFbM und BIBB unter dem Motto „Qualifizierte Berufsausbildung für alle“ im November 2006 im BIBB in Bonn eine Fachtagung durch. Unter Mitwirkung des BMBF, der KMK, der Sozialpartner, der BA, aber auch von zuständigen Stellen und Bildungseinrichtungen (Berufsbildungswerke, Ausbildungsstätten wohnortnaher Rehabilitation, Berufsschulen) wurden Fragen der praktischen Umsetzung der neuen Rahmenrichtlinien und der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen an der Berufsbildung behinderter Menschen beteiligten Stellen erörtert. Die Fachtagung entsprach dem Wunsch von BIBB und AFbM, Erfahrungen, Einschätzungen und Erfordernisse der Praxis in den weiteren Prozess aufzunehmen. So sollten praxisferne Vorgaben vermieden und bedarfsgerechte Lösungen geschaffen werden.

Die Fachtagung stieß auf sehr großes Interesse. Im Nachgang beriet der AFbM intensiv und durchaus auch kontrovers über die Fortsetzung des Umsetzungsprozesses. Dabei stand vor allem die Frage im Mittelpunkt: Mit welchen Schritten soll das erklärte Ziel der Rahmenrichtlinien angestrebt werden, zugunsten behinderter Menschen Übersichtlichkeit, Transparenz und Anwendbarkeit im Bereich der Ausbildungsregelungen zu erreichen? Im Ergebnis wurde zunächst eine Rahmenregelung vereinbart, die noch über die bereits vorhandenen Rahmenrichtlinien hinausgehende konkrete Orientierungsmarken und Standards setzt.

### Orientierung für die Praxis: Musterregelungen für konkrete Berufsbereiche

Darüber hinaus wurden unter Federführung des BIBB berufsspezifische Arbeitsgruppen eingesetzt, die auf der Grundlage der Rahmenregelung konkrete Musterregelungen erarbeiten. Den Auftakt bilden Arbeitsgruppen für die Berufsbereiche Gartenbau/Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Metall, Büro, Holz und Farbe. Zusätzlich wurde unter dem Arbeitstitel „Moderne Dienstleistungsberufe“ eine Arbeitsgruppe eingerichtet, um in dieser Berufe/Berufsbereiche zu identifizieren, in denen bisher nur wenige oder gar keine Ausbildungsregelungen bestehen, die aber für die betroffenen Personengruppen geeignet sein könnten und daher als Ergänzung und Alternative zu den „traditionellen“ Ausbildungsbereichen für behinderte Menschen erschlossen werden sollen. Insbesondere für die Gruppe der behinderten jungen Frauen will man Angebote zur beruflichen Bildung jenseits der „klassischen“ Hauswirtschaft entwickeln.

Unabhängig vom Stand der Arbeiten an Musterregelungen stellt sich grundsätzlich die Frage, ob nicht Verfahren entwickelt werden müssen, die – unter Beachtung der unterschiedlichen Zuständigkeiten und rechtlichen Ebenen – die Entwicklung von Empfehlungen des HA zu Ausbildungsregelungen mit dem Prozess der Ordnung

und Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe verbinden. Auch in der „regulären“ Ordnungsarbeit trägt ja der zwischen Bund und Ländern vereinbarte Abstimmungs- und Koordinierungsprozess dazu bei, unter Wahrung der unterschiedlichen Kompetenzen zu einem sach- und bedarfsgerechten Zusammenwirken der beteiligten Institutionen und Akteure zu kommen.

Ohne eine wie auch immer geartete Abstimmung zwischen den beiden Prozessen bleibt ein zeitlicher Verzug bei den Ausbildungsregelungen wohl prinzipiell unvermeidlich und gerät daher zum Nachteil der betroffenen behinderten Menschen.

### AFbM: Spachrohr und Parlament für die Belange behinderter Menschen

Berufliche Bildung behinderter Menschen umfasst mehr als deren duale Ausbildung, doch sie ist ein wichtiges gemeinsames Aufgaben- und Wirkungsfeld von BIBB und AFbM.

Die im AFbM vertretene Vielfalt mag manchmal auch dazu beitragen, dass Ziele und Beschlüsse nicht immer im gewünschten Tempo erreicht werden. Unterschiedliche Sichtweisen und Bewertungen auch und gerade der Sozialpartner prägen die Beratungen oft auch in Einzelaspekten. Manche Beschlüsse des AFbM, wie beispielsweise die neuen Rahmenrichtlinien, sind das Ergebnis einer aufwendigen Arbeit. Doch die Vielfalt des AFbM ist vor allem seine Stärke, da seine Mitglieder ihre jeweilige besondere Expertise, ihre Erfahrung und ihren Blickwinkel in die Ausschussarbeit einbringen. Durch die Breite des Spektrums der vertretenen Organisationen und Einrichtungen ist der AFbM Sprachrohr und Parlament für die Belange der behinderten Menschen im Bereich der beruflichen Bildung.

## Literatur


Biermann, H.; Ruetzel, J.: Benachteiligte in der Beruflichen Bildung – eine alte Gruppe mit neuen Risiken? In: berufsbildung. 45 (1991) 11/12. S. 414–421

Bylinski, U.: Herausforderungen im Übergangssystem: System ohne Regel oder Regelsystem? In: berufsbildung 62 (2008) 112, S. 7–10

Bylinski, U.; Schier, F.: Fördermaßnahmen durch Programmtransfer unterstützen. In: BWP 36 (2007) 2, S. 22–25

Keune, S.; Frohnenberg, C.: Nachteilsausgleich für behinderte Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer. Bielefeld 2008

Kloas, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung – Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld 1997

Kloas, P.-W.: Qualifizierungsbausteine als „deutsche Antwort“ auf Modularisierungserfordernisse in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung 60 (2006) 102, S. 39–43






Koch, Ch.; Hensge, K.: Muß ein Mensch denn alles können? – Schlüsselqualifikationen; eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen. Berlin 1992

Krekel, E. M.; Ulrich, J.-G.: Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Berlin 2009

Kremer, M.: Bildungsketten wirksam knüpfen! In: BWP 38 (2009) 2, S. 3–4

Laur-Ernst, U.: Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung: Welche Auswirkungen haben sie für Jugendliche mit schlechten Startchancen? In: ibv. 28/2002, S. 613–625

Lissel, Ch.; Glaser, P.: Konzeptionen sozialpädagogischer Arbeit in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Berlin 1985

Paulsen, B.: Benachteiligtenförderung: Schubladen schließen, Anrechenbarkeit sichern!“ In: BWP 32 (2003) 3, S. 3–4

Pütz, H.: Benachteiligte Jugendliche und das duale System der Berufsbildung – Befunde und Konzepte zur Situation in Deutschland. In: Stark, W. u. a.: Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Stuttgart 1997, S. 61–71

Schweikert, K. u. a.: Jugendliche ohne Berufsausbildung – ihre Herkunft, ihre Zukunft. Analytische und konzeptionelle Ansätze. Hannover 1975

Seyfried, B.: Berufsausbildungsvorbereitung aus betrieblicher Sicht. Bielefeld 2006

Ulrich, J. G.: Verbleib ostdeutscher Ausbildungsabsolventen nach Ablauf der Lehre. In: ibv – 39/1996, S. 2403–2419

Ulrich, J. G.: Benachteiligung – ein schillernder Begriff? Stigmatisierung im Bereich der außerbetrieblichen Lehrlingsausbildung. In: BIBB: Benachteiligte durch berufliche Qualifizierung fördern. Bielefeld 2001, S. 7–18

Zielke, D. u. a.: Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher: Anspruch und Realität. Bielefeld 1988

Zimmermann, H.: Kooperative Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung – Ein Ansatz zur Verzahnung außerbetrieblicher und betrieblicher Berufsausbildung. Bielefeld 2004

# Von der Ausländer- zur Migrationsforschung: berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

*Ursula Boos-Nünning, Mona Granato*

## Von der Ausländerpädagogik über die Interkulturalität zum Cultural Mainstreaming

### Von der Ausländerpädagogik …

Durch die Anwerbeverträge (seit 1965) nahmen immer mehr ausländische Arbeitskräfte (ganz früh Gastarbeiter genannt) in Deutschland ihre Arbeit auf: Weder nicht vorhandene deutsche Sprachkenntnisse noch der Stand ihrer beruflichen oder allgemeinen Bildung fanden viel Aufmerksamkeit – wichtig war allein, dass sie am Arbeitsplatz funktionierten. In den Jahren danach reisten die Familienangehörigen ebenfalls ohne Wissen über das deutsche Umfeld, dafür mit Wissen aus ihrer Herkunftskultur und Kenntnissen in der Muttersprache ein. Hier reagierten Schule und später Sozialarbeit und noch später die Berufsbildung mit (verständlichen) Forderungen nach pädagogischen Hilfen. Das Ziel der ersten pädagogischen Bemühungen um ausländische Kinder und Jugendliche sowie ihre Familien war Integration im Sinne einer Anpassung an die deutsche Schule und an die deutsche Gesellschaft. Dieses war in den 80er-Jahren weitgehend politischer Konsens. Die pädagogische Disziplin, die dazu Hilfe entwickeln und bieten sollte, wurde als Ausländerpädagogik in vielen Bereichen, so auch in der Berufsbildung eingeführt: Auf Grundlage von Analysen, die die Schwierigkeiten zugewanderter Menschen in (beruflicher) Bildung weitgehend auf individuelle Defizite zurückführen, werden kompensatorische Maßnahmen angestrebt, um diese auszugleichen.




Seit den 80er-Jahren werden zwei Vorwürfe gegenüber der Ausländerpädagogik akzentuiert: Erstens wird das Ziel der Integration im Sinne von Assimilation kritisiert und als „kränkende Integration“ zurückgewiesen. Zweitens wird der Versuch, (falsche) Einwanderungspolitik durch pädagogische Maßnahmen zu bewältigen, immer heftiger als falsches Vorgehen entlarvt. Der Blick allein auf die Eingewanderten und ihre Familien verengt den pädagogischen Zugang. Vielmehr ist es notwendig, Konzepte auf die durch Einheimische und Einwanderer gemeinsam zu gestaltende Zukunft zu richten.




Fachtagung des BIBB und der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES), v. l. Ursula Boos-Nünning (Uni Duisburg/Essen), Günther Schulze (FES), Joachim G. Ulrich, Mona Granato (beide BIBB)

### … über die interkulturelle Pädagogik

Das Konzept der interkulturellen Pädagogik entsteht aus Anstößen, die von den Migrationsbewegungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf das pädagogische Denken in den Einwanderungsgesellschaften ausgehen, und etabliert sich als fachlich-wissenschaftliche Disziplin. Dieser Ansatz ist geprägt von dem Bemühen, die spezifischen Bildungsbedürfnisse von Migranten und Mig-

rantenkindern (z. B. die Wahrung der Familiensprache, Entwicklungsmöglichkeiten einer bikulturellen Identität) in einer allgemeinen Idee von Bildung in Einwanderungsgesellschaften aufgehen zu lassen. Interkulturelle Pädagogik soll auf das Zusammenleben in den immer stärker multikulturell werdenden Gesellschaften vorbereiten und unterstützen.

In Abgrenzung von der „Ausländerpädagogik", bringt die interkulturelle Pädagogik drei Grundpositionen ein:

- Sie richtet sich an Einheimische wie an Eingewanderte in gleicher Weise und macht Angebote zur Entwicklung von Kompetenzen für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft.
- Sie weist die Vorstellung zurück, dass Einwanderer in den Aufnahmeländern als Problem anzusehen seien, und stellt ihre Ressourcen in den Mittelpunkt.
- Sie fordert nicht einseitige Anpassung der Eingewanderten an das Wert- und Normsystem der Aufnahmegesellschaft, sondern lässt im Rahmen der Prinzipien einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft ein Aushandeln über diese zu.

Ziele interkultureller Bildung sind die Begegnung mit anderen Kulturen, die Beseitigung von Barrieren, die einer solchen Begegnung im Wege stehen, das Herbeiführen von kulturellem Austausch, die Vermittlung von Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation und zur Achtung kultureller Vielfalt und nicht zuletzt die Vermittlung einer Perspektive der Selbstreflexion bei der Analyse von anderen Kulturen, die eine Einsicht in die eigene kulturelle Geprägt- und Befangenheit voraussetzt.

Mit der Erweiterung des Blicks von den Einwanderern zu der Gesamtgesellschaft geraten neben Kita und Schule in stärkerem Maße auch die Einrichtungen der älteren Jugendlichen und damit die Berufsbildung sowie die Erwachsenen und damit die Erwachsenenbildung in das Interesse von Pädagogik und Politik. Es werden erste Ideen zu einer interkulturellen Berufs- und Erwachsenenbildung entwickelt, die die kompensativen Gedanken der Ausländerpädagogik überwinden.

### … zum Cultural Mainstreaming

Die Gesellschaft in Deutschland verändert sich weiter: Die Zukunft der Städte wird multiethnisch erkannt. Der Zeitpunkt naht, zu dem in den Großstädten Westdeutschlands mehr als die Hälfte der Kinder nicht in traditionell deutschen Familien aufwachsen und die Zahl junger Menschen mit Migrationshintergrund die der einheimischen Deutschen übertrifft. Nunmehr werden zwei neue Prinzipien pädagogischen und politischen Handelns diskutiert.

Das erste Prinzip richtet sich auf die interkulturelle Öffnung der Dienste in der Kommune. Bei vielen Einrichtungen, z. B. der Jugendhilfe, gibt es Versuche, Migranten und Migrantinnen als Zielgruppe zu erreichen. Um nachhaltige Verbesserungen zu erzielen, bedarf es aber konsequenter, institutioneller Veränderungen in Form einer interkulturellen Öffnung. Dies bedeutet eine Veränderung der Personalpolitik. Angehörige von Minderheiten sind bisher zu selten im Personal der Einrichtungen vertreten und selbst als Honorarkräfte oder Ehrenamtliche unterrepräsentiert. Die Zahl der Professionellen mit Migrationshintergrund in den Regeleinrichtungen muss deutlich erhöht werden. Interkulturelle Öffnung heißt auch, gemeinsame Projekte unter Einbeziehung ethnischer Gemeinschaften und Organisationen bzw. unter ihrer gleichberechtigten Teilhabe durchzuführen.

Das zweite Prinzip richtet sich auf Cultural Mainstreaming: Mit diesem Prüfkriterium soll sichergestellt werden, dass Menschen unterschiedlicher nationaler, kultureller



Ausbildung junger Migranten © W. Bachmeier



Ausbildung bei der MCT Touristik – Spezialist für den Orient © ASM e.V

oder ethnischer Herkunft in ihren eventuell spezifischen Voraussetzungen, Lebensbedingungen und Orientierungen Berücksichtigung finden.

Es greift zu kurz, Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik und Cultural Mainstreaming als konkurrierende Konzepte anzusehen. Es war und ist richtig, Bewährtes beizubehalten, aber gleichzeitig sich Neuem zu öffnen, also kompensatorische Angebote *und* interkulturelle Projekte zu initiieren und durchzuführen, aber bei der Förderung auch die gleichberechtigte Teilhabe ethnischer Gruppen und Gemeinschaften und einheimisch Deutscher zu sichern.

## Vom Ausländer- zum Migrationskonzept in den Arbeiten des BIBB[1]

Das Thema Migration hat im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine lange Tradition. 1979/80 markiert das BIBB durch eine repräsentative Untersuchung zu ausländischen Jugendlichen aus den sechs Hauptherkunftsstaaten seine Präsenz im Themenbereich „Ausländer". Dabei stehen neben Fragen der Integration in Ausbildung und Beruf auch andere zentrale jugendspezifische Aspekte der Lebensgestaltung im Vordergrund. Ihre Schwierigkeiten bei der beruflichen Integration werden aus einer problemorientierten Perspektive thematisiert, weitgehend ohne kulturelle Deutungsmuster als Erklärungsansatz zu verwenden (Schweikert 1983, Hecker 1984).




In Modellversuchen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) werden Maßnahmen zur Verbesserung der Lage von Ausländern und Ausländerinnen in Ausbildung, Weiterbildung und Beruf erprobt, die das Bundesinstitut fachlich begleitet. Die Ergebnisse aus diesen Modellversuchen werden z. B. in Handreichungen des BIBB zur Ausbilderförderung direkt für die Praxis verwertet (z. B. Schmidtmann-Ehnert u. a. 1987). Die Ergebnisse der Modellversuchsreihe „Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher" werden wissenschaftlich vertieft nutzbar gemacht: In einer einzelmodellversuchsübergreifenden BIBB-Längsschnittbefragung kann die Differenzierung in den schulischen Voraussetzungen sowie im Lernleistungsverhalten der teilnehmenden Jugendlichen aufgezeigt werden. Des Weiteren kann nachgewiesen werden, dass jugendliche Späteinsteiger bei kontinuierlicher fachsprachlicher Unterstützung im Ausbildungsprozess – entgegen der in dieser Zeit üblichen Annahme – überwiegend erfolgreich ihre Ausbildung abschließen. Unter Rückgriff auf Cummins' Theorie, nach welcher Kinder, die ihre Muttersprache bis zu einem abstrakten Niveau ungestört im Herkunftsland entwickeln konnten, in relativ kurzer Zeit eine Zweitsprache erwerben – lässt sich dieses Ergebnis wissenschaftstheoretisch einordnen: Jugendliche Seiteneinsteiger, die im Herkunftsland das Erlernen der Erstsprache weitgehend abgeschlossen haben und somit über eine ausgebildete Sprachfähigkeit in ihrer Muttersprache verfügen, können auf diesen Kenntnissen aufbauend – bei entsprechender sprachlicher Förderung – rasch Deutsch lernen und damit die sprachlichen und theoretischen Herausforderungen einer Berufsausbildung erfolgreich bewältigen (Beer-Kern 1992).







Der Übergang vom Ausländer- zum Migrationskonzept vollzieht sich seit Anfang der 90er-Jahre schrittweise: Modellversuche greifen z. B. die Frage der Umschulung eingewanderter Frauen unter der Perspektive von „Berufsbildung für Frauen in der Migration" auf und thematisieren insbesondere Wege „zur




1 Die in diesem Abschnitt genannten Quellen sind zu finden unter Linten: Auswahlbibliografie zur beruflichen Bildung von MigrantInnen am BIBB, Bonn 2010 (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-migration-40-Jahre.pdf).

Verbesserung der beruflichen Situation von Migrantinnen“ (Nispel/Reinhart 1995, Dinter 1995).

Eine zweite repräsentative Untersuchung des BIBB 1989/1990 zur Lage von Jugendlichen ausländischer Nationalität geht zwar in der Erhebungsphase noch vom „Ausländerkonzept“ aus, differenziert es jedoch schon in den Publikationen (Beer-Kern 1994, Granato/Meissner 1994, Schweikert 1993). Neben der „klassischen“ Frage der Teilhabe junger Frauen und Männer ausländischer




Herkunft an (beruflicher) Bildung, die überwiegend ohne Nutzung defizitorientierter Deutungsmuster auskommt, wird – dem Paradigmenwechsel in diesem Forschungsfeld folgend – ihre Handlungskompetenz betrachtet. Dieses Projekt wechselt auch in anderer Weise die Sicht und analysiert neben der individuellen Perspektive die betrieblichen Rekrutierungsstrategien in einer qualitativen Untersuchung (Schaub 1991).





Die Ausdifferenzierung der Zielgruppen ist ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Nutzung des Migrationskonzepts in den BIBB-Arbeiten: So werden u. a. Fragen der beruflichen Weiterbildung von Aussiedlern und Aussiedlerinnen sowie ihre Chancen und Hindernisse in bestimmten Berufen aufgegriffen (Kühn u. a. 1994, Gawlik 1996).

Seit Ende der 90er-Jahre werden kulturalistische Interpretationen, die z. B. den geringeren Zugang eingewanderter Jugendlicher zu beruflicher Ausbildung mit kultureller Andersartigkeit zu erklären versuchen, wissenschaftlich zunehmend infrage gestellt und dekonstruiert (Granato 1999a, Boos-Nünning 1999). In diesem Kontext werden auch Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft über die „Minderheit“ entlarvt. Dabei werden die Komplexität der Begriffe „Ausländer“ und „Migratonshintergrund“ sowie die Fragilität der gesellschaftlichen Konstruiertheit ethnischer Zugehörigkeit in den Blick genommen (Schittenhelm/Granato 2003).



Ebenfalls seit Ende der 90er-Jahre wird das Migrationsthema als Querschnittsthema begriffen und Migranten/Migrantinnen werden bei der jeweiligen Themenstellung mit berücksichtigt, wie z. B. im Themenfeld „berufliche Nachqualifizierung“ (Gutschow 2006). BIBB-Studien verwenden seither zunehmend das Migrationskonzept, z. B. in der BIBB-Übergangsforschung (Überblick in: Settelmeyer/Erbe 2010).

## Nochmaliger Perspektivwechsel: berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

Unterstützt durch eine Politik, die Deutschland als Einwanderungsland versteht, gewinnen Ende der 90er-Jahre Diskurse und Förderprogramme an Bedeutung, die von den Prämissen der interkulturellen Pädagogik oder des Cultural Mainstreaming ausgehen. Insbesondere Forschungsarbeiten setzen an Diskursen sozial bedingter Bildungsungleichheit an, d. h. an den ungleichen Chancen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft der Individuen beim Zugang zu zentralen Bildungsressourcen. Das BIBB beteiligt sich u. a. mit eigenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten an diesem Paradigmenwechsel.

### Zugänge zu beruflicher Bildung

In Weiterführung der Arbeiten der 90er-Jahre ist der Zugang von Migranten und Migrantinnen zu beruflicher Bildung weiterhin ein zentrales Forschungs- und Entwicklungsthema, da ihre Teilhabe an beruflicher Aus- wie Weiterbildung noch immer unterproportional ist.

## Was bedeutet Migrationshintergrund?

Menschen mit Migrationshintergrund sind eine sehr heterogene Gruppe. Das gilt im Hinblick auf ihre Migrationsgeschichte, ihre schulischen und beruflichen Voraussetzungen sowie ihre Lebenslagen. Die Definition dieser Zielgruppe ist uneinheitlich und es existiert eine breite Diskussion um den Begriff „Migrationshintergrund", der als sozialwissenschaftliches Konstrukt zu verstehen ist. Migrationshintergrund" kann in sehr unterschiedlicher Weise operationalisiert werden. In der empirischen Berufsbildungsforschung des BIBB wird meist die aktuelle Staatsangehörigkeit und die Muttersprache (bzw. die als erste(s) erlernte(n) Sprache(n)) herangezogen, teilweise auch das Geburtsland und in Deutschland verbrachte Zeiten. Unterschiedliche Definitionen führen zu quantitativen Unterschieden der jeweils als Personen mit Migrationshintergrund bestimmten Gruppe. Dies kann auch Folgen für die Ergebnisse empirischer Untersuchungen haben, wenn es zu unterschiedlichen Aussagen hinsichtlich des Bildungserfolgs kommt. Daher ist es wichtig, immer die als „Personen mit Migrationshintergrund" definierte Gruppe zu hinterfragen (vgl. Settelmeyer, Erbe 2010).

- *Einmündung in eine berufliche Erstausbildung*

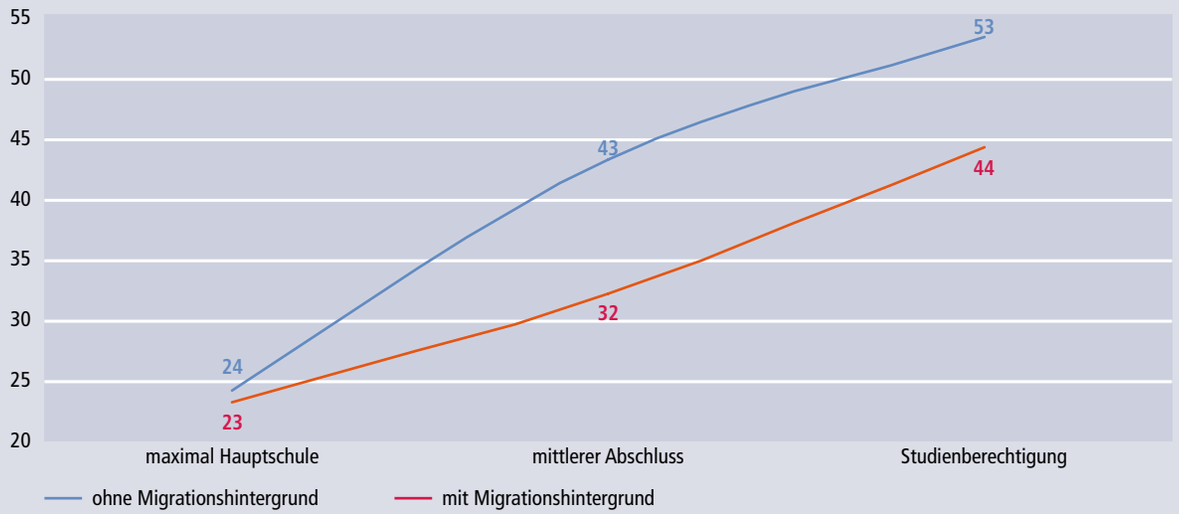
Der Übergang Schule – Ausbildung erweist sich angesichts einer schwierigen Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt seit Ende der 90er-Jahre für immer mehr Jugendliche als unsicher. Der ehemals für viele Schulabgänger direkte Übergang an der ersten Schwelle ist einer Vielzahl von Übergangsmöglichkeiten gewichen, der häufig mit Zwischenschritten sowie mit höheren Anforderungen an die Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen verbunden ist. Vom Risiko, nicht erfolgreich einzumünden, sind junge Menschen mit Migrationshintergrund besonders häufig betroffen.

In der Forschung greifen Untersuchungen im BIBB – u. a. gebündelt im Rahmen des Forschungsprojekts „Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund" – die Frage des geringeren Zugangs junger Menschen mit Migrationshintergrund zu einer beruflichen Ausbildung als Querschnittsthema auf. Für Bewerberinnen und Bewerber nach Ausbildungsstellen sowie für Schulabsolventen und Schulabsolventinnen mit Migrationshintergrund lässt sich anhand der BA/BIBB-Bewerberbefragung, der BIBB-Schulabsolventen-Befragung sowie der BIBB-Übergangsstudie zeigen, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund – bei gleichem Ausbildungsziel und vergleichbaren Suchstrategien – selbst bei gleichen schulischen Voraussetzungen geringere Chancen haben, in eine voll qualifizierende Ausbildung einzumünden (Beicht u. a. 2008; Beicht/Granato 2009; Friedrich 2009; Granato/Ulrich 2009; Ulrich u. a. 2006). Erheblich häufiger als Einheimische durchlaufen sie langwierige Übergangsprozesse an der ersten Schwelle. All diese Ergebnisse belegen, dass die schulischen Voraussetzungen wie Schulnoten und Schulabschlüsse von Schulabgängern und Schulabgängerinnen mit Migrationshintergrund kein ausschließlicher Erklärungsansatz für ihre geringere Einmündungsquote in eine duale oder berufsfachschulische Ausbildung sind – anders als vielfach zuvor vermutet.

Eine Reihe darüber hinaus untersuchter Einflussgrößen für den Einmündungserfolg in eine voll qualifizierende Ausbildung erweisen sich zwar als relevant (statistisch signifikant), können jedoch die geringeren Ausbildungsplatzchancen und die überdurchschnittlich langen Übergangsprozesse von Schulabsolventen und Schulabsolventinnen mit Migrationshintergrund *nicht* vollständig erklären. „Junge Menschen aus Migrantenfamilien verfügen zwar häufiger als junge Einheimische über einen Hauptschulabschluss, und ihre Schulnoten fallen im Durchschnitt etwas schlechter aus. Ihre Eltern sind weniger gut gebildet und der Vater hat seltener eine qualifizierte Tätigkeit" (Beicht/Granato 2009, S. 23). Werden all diese Faktoren gleichzeitig berücksichtigt, ist dennoch ein eigenständiger Einfluss des Migrationshintergrunds nachweisbar. Dies deutet darauf hin, dass sich schon allein das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds bei der Ausbildungsplatzsuche nachteilig auswirkt.

Anhand der Schulabgänger-Befragungen des BIBB lässt sich zudem zeigen, dass, u. a. unter Kontrolle des Wunschberufes, des Schulabschlusses wie der Erstsprache, vor allem männliche Jugendliche deutlich geringere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden, als einheimische Jugendliche. Diejenigen, die einen Ausbildungsplatz finden, werden nur halb so oft in ihrem „Wunschberuf" ausgebildet wie einheimische Schulabgänger. Dies lässt die Vermutung zu, dass Diskriminierungsprozesse seitens der Arbeitgeber bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen möglicherweise eine größere Rolle spielen als bei der Arbeitsmarktintegration (Diehl; Friedrich; Hall 2009).

**Einmündung von Bewerbern mit und ohne Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung in Prozent**




Quelle: Granato, M.; Ulrich, J. G.: Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Integrationspotenzial des Ausbildungssystems? In: Lassnigg, L. u. a. (Hrsg.) Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen: Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Insbruck 2009, S., 46; auf Grundlage der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006

Auf die Frage, warum es Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht gelingt, ihre Bildungsabschlüsse entsprechend zu verwerten, lässt sich keine empirisch fundierte und abschließende Antwort finden. Vielmehr besteht eine kontrovers geführte diskursive Auseinandersetzung über die Bedeutung unterschiedlicher Erklärungsansätze, z. B. darüber, welcher Einfluss den sozialen Netzwerken der Jugendlichen und ihrer Familien beim Zugang zu beruflicher Ausbildung zukommt und welchen Einfluss die Rekrutierungsstrategien der Arbeitgeber haben. Auch die Bedeutung der Binnendifferenzierung zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund wie sozioökonomischer Rahmenbedingungen gilt es künftig zu klären (Ulrich u. a. 2006; Boos-Nünning/Granato 2008).

IBQM
Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten




In der Praxis wird im Rahmen des vom BMBF durchgeführten Förderprogramms „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ von der „Initiativstelle berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) am BIBB die Förderung regionaler beruflicher Qualifizierungsnetzwerke (BQN) erprobt: Diese sollen lokal alle an der beruflichen Bildung beteiligten Akteure in einem Kooperationsnetzwerk verbinden, um insbesondere Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Übergang an der ersten Schwelle zu erleichtern. Die Implementierung interkultureller Kompetenz schlägt sich in diesem Kontext z. B. in Kompetenzfeststellungsverfahren sowie in Qualifizierungskonzepten für Lehr-, Ausbildungs- und Beratungspersonal vor Ort nieder. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit von IBQM und der örtlichen Qualifizierungsnetzwerke ist ausgehend vom Cultural Mainstreaming die interkulturelle Öffnung des öffentlichen Dienstes.

- *Zugang zu beruflicher Weiterbildung*

Die Teilnahmequote von Personen ausländischer Herkunft an den von der Bundesagentur (BA) geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung liegt deutlich niedriger als die deutscher Arbeitsloser, obwohl die Arbeitslosenquote unter Ausländern und Ausländerinnen mehr als doppelt so hoch ist. Die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund an beruflicher Weiterbildung – sei sie öffentlich gefördert oder betrieblich – ist bisher zu selten Gegenstand wissenschaftlicher Analysen. Auch in repräsentativen Untersuchungen – innerhalb und außerhalb des BIBB – wird die Frage ihrer Teilhabe an beruflicher Weiterbildung bzw. an lebenslangem Lernen gerade als Querschnittsthema nicht hinreichend aufgegriffen oder auf das Ausländerkonzept verengt (Bethscheider 2008). So liegen noch zu wenig differenzierte Aussagen zum Zugang zu beruflicher Weiterbildung von Migranten und Migrantinnen, zu ihrer Bedeutung insbesondere für die berufliche Entwicklung sowie zu möglichen Barrieren vor.

## Verlauf und Nutzen der Berufsbildung

Neben dem Aspekt des Zugangs zu beruflicher Bildung besteht erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf im Hinblick auf die Durchführung und den Verlauf sowie die Verwertung beruflicher Qualifizierung: Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Heterogenität der Ziel- und Lerngruppen mit und ohne Migrationshintergrund sowie die multikulturelle Zusammensetzung von Bildungsteilnehmenden. Einige zentrale Aspekte hiervon greift das BIBB in seinen Forschungsarbeiten auf.

- *Berufliche Weiterbildung adressatengerecht gestalten*

An der gemischten Teilnehmerstruktur in Kursen der beruflichen Weiterbildung setzen zwei Forschungsprojekte des BIBB zur Lernsituation von Migranten und Migrantinnen an. Ziel des einen Projekts ist herauszufinden, welche Anforderungen an das Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung speziell dann gestellt werden, wenn die Kursteilnehmer/-innen teils Einheimische und teils Migranten und Migrantinnen sind. In dieser explorativ angelegten Studie wurden sowohl Teilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund als auch Lehrkräfte nach ihren Erfahrungen befragt, um das Kursgeschehen insgesamt mit all seinen Akteuren in den Blick zu nehmen. Eines der zentralen Ergebnisse ist, dass asymmetrische Kommunikationssituationen auch bei guten mündlichen deutschen Sprachkenntnissen der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund entstehen können: Für einen kompetenten Umgang mit kultureller Differenz und das Lernen in Deutsch als Zweitsprache müssen Lehrende qualifiziert werden (Bethscheider 2008).




Eine theoretische Einordnung dieser Ergebnisse kommt zu dem Schluss, dass die Kommunikationssituation in den Kursen Aspekte, der von Elias und Scotson beschriebenen „Etablierten-Außenseiter-Figuration“ aufweist, die sich auf das Lernen der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund hemmend auswirkt (Bethscheider/Troltsch 2007). Die hieraus resultierenden Handlungsempfehlungen richten sich auf die Herstellung angemessener Rahmenbedingungen für Weiterbildungskurse mit Blick auf die Qualifikation des Lehrpersonals, die Dauer der Kurse sowie eine angemessene Honorierung der Lehrkräfte. Zentral ist es zudem, im Rahmen des Kurses eine zusätzliche Sprachförderung für Kursteilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund in Form weiterbildungsbegleitender Hilfen anzubieten (Bethscheider 2008).

- *Interkulturelles Lernen und der Nutzen interkultureller Kompetenzen*

Wenngleich fast alle Auszubildenden, die in kulturell gemischten Gruppen ausgebildet werden, „die interkulturelle Zusammensetzung und Zusammenarbeit als angenehm und positiv“ empfinden (Bednarz-Braun 2008, S. 1) und auch die große Mehrheit der Lehrenden an beruflichen Schulen das interkulturelle Lernen als bedeutsam

erachtet (Kenner 2007), spielen Ansätze interkulturellen Lernens im Betrieb ebenso wie in den beruflichen Schulen noch immer eine untergeordnete Rolle (Boos-Nünning 1994). Die multikulturelle Zusammensetzung der Jugendlichen wird zu selten als Potenzial zur Stärkung interkultureller Kompetenzen angesehen und es existieren vergleichsweise wenige – erprobte und in ihrer Wirksamkeit evaluierte – Konzepte interkulturellen Lernens in der beruflichen Ausbildung.[2]




Ein Forschungsprojekt des BIBB geht Einsatz und Nutzen interkultureller Kompetenz durch junge Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Berufsalltag nach. Es wird deutlich, dass die Erstsprache junger Menschen mit Migrationshintergrund berufsspezifisch unterschiedlich eingesetzt wird, sei es beim Übersetzen, wie bei den medizinischen Fachangestellten, sei es in frei geführten Beratungs- und Verkaufsgesprächen mit Kunden, wie bei den Kaufleuten im Einzelhandel oder im Außenhandel. Zum Teil reichen die überwiegend in familiären Zusammenhängen erworbenen Kenntnisse nicht aus, sodass die Fachkräfte ihre muttersprachlichen Kenntnisse entsprechend den beruflichen Anforderungen „on the job" – ohne betriebliche Unterstützung – weiterentwickeln müssen (Settelmeyer/Hörsch 2009). Betriebe können dank der interkulturellen Kompetenz dieser Fachkräfte, so ein weiteres Ergebnis, ihre Kundenorientierung bei den Kunden und Kundinnen deutlich verbessern, die gleicher Herkunft wie die Fachkräfte sind bzw. deren Erstsprache sprechen. So kann zu diesen Kunden leichter Vertrauen aufgebaut, können Missverständnisse ausgeräumt und dadurch insgesamt die Kommunikation verbessert werden (Settelmeyer 2008).

- *Kompetenzerwerb im Verlauf der Ausbildung und erfolgreicher Abschluss der Ausbildung*

Neben den skizzierten Themen werden in den letzten Jahren erneut Bedingungen und Verlauf der Ausbildung in BIBB-Forschungsarbeiten aufgegriffen. Im Gegensatz zu früheren Untersuchungen wird dabei zunehmend nach dem Migrationshintergrund differenziert.

Auf der Grundlage einer Bremer Studie im Handwerk thematisiert Quante-Brandt in ihrem Vortrag im Rahmen eines BIBB-Kolloquiums die Ausbildungsbedingungen von Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund: Demnach werden Jugendliche mit Migrationshintergrund, wenn, dann überwiegend in den Kleinstbetrieben des Handwerks ausgebildet und sind häufiger als einheimische Auszubildende mit ungünstigeren Rahmenbedingungen im Verlauf der Ausbildung konfrontiert (Quante-Brandt/Grabow 2008). Inwieweit zwischen Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund Differenzen in den Ausgangs- und Durchführungsbedingungen der Ausbildung bestehen, die sich auf den Verlauf dieser Bildungsphase bzw. auf den Bildungserfolg auswirken und somit zu einer Verfestigung sozialer Ungleichheit führen könnten, versucht Ulrich für das BIBB in einem Vortrag im Rahmen der AG-BFN-Tagung „Berufliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund: Potenziale nutzen – Berufsbildung gestalten" in Darmstadt zu beantworten.




Der Frage des Kompetenzerwerbs im Verlauf der Ausbildung geht das BIBB-Forschungsprojekt „Handlungskompetenz und Migrationshintergrund: Schulabsolventen/Schulabsolventinnen mit und ohne Migrationshintergrund in der Ausbildung" nach. Zielsetzung der Untersuchung ist es, betriebliche und persönliche Einflussgrößen und deren Zusammenwirken zu ermitteln, die in der Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – im Vergleich zu Auszubildenden ohne Migrationshintergrund – beim Erwerb beruflicher

2 Als Beispiel einer interkulturellen Lernsequenz vgl. Kenner (2007).

Handlungskompetenz von besonderer Bedeutung sind. Hierzu werden sowohl die Sichtweisen der Ausbildenden als auch der Auszubildenden in Erfahrung gebracht.

## Ausblick: Forschungs- und Handlungsbedarf[3]

Das BIBB hat in Teilen den Schritt vom Ausländer- zum Migrationskonzept vollzogen. Es hat die prekäre Situation junger Migranten und Migrantinnen bei den Übergängen in Ausbildung im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund durch empirische Untersuchungen belegt und migrationsbedingte soziale und individuelle Variablen geprüft. Selbst wenn Fragen offenbleiben, wie die nach den eigentlichen Ursachen für die geringen Einmündungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund, hat allein die Belegung ihrer Schlechterstellung für die wissenschaftliche und politische Diskussion enorme Auswirkungen. Die Wende von ausschließlich oder überwiegend individuellen Erklärungsansätzen (wie geringe schulische Bildung, fehlende deutsche Sprachkenntnisse, unzureichende [Aus-] Bildungsorientierung) zu strukturellen Erklärungen aufseiten der Betriebe oder der voll qualifizierenden Berufsfachschulen wurde eingeleitet. Ursachen für Mängel bei der Versorgung dieser Jugendlichen im Bereich der beruflichen Ausbildung sind weniger in den Voraussetzungen der Menschen mit Migrationshintergrund und stärker als bisher in den institutionellen Eigenlogiken der Organisationen zu suchen: Diesen gelingt es unzureichend, diese Zielgruppe zu berücksichtigen. Hier gilt es deutlicher als bisher, die Integrationsfähigkeit des (Aus-) Bildungssystems in den Blick zu nehmen. Die BIBB-Forschungsergebnisse zeigen die Richtung auf; es fehlen aber aktuelle Untersuchungen, etwa zu den Rekrutierungsstrategien der Betriebe und Berufsfachschulen. Zu vertiefen gilt es auch das kürzlich aufgegriffene Thema der Bedeutung des Ausbildungsverlaufs bzw. der Ausbildungsqualität für den Erwerb von Handlungskompetenz und erfolgreichem Abschluss einer Ausbildung. Es fehlt die Entwicklung von Prüfkriterien zur interkulturellen Öffnung oder zum Cultural Mainstreaming.




Der Wechsel zur interkulturellen Pädagogik verlangt ein Anknüpfen an den Ressourcen der Menschen mit Migrationshintergrund. Neben der Zwei- oder Mehrsprachigkeit werden die interkulturellen Kompetenzen als eine solche Ressource herausgestellt. Die Vorstellungen, was unter diesen zu verstehen sei, blieb und bleibt aber äußerst vage. Hier hat das BIBB-Forschungsprojekt zu den interkulturellen Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund auf der Grundlage konkreter Ausbildungsberufe berufsfeldbezogen zu einer Operationalisierung beigetragen. Erst durch diese Konkretisierung gelingt es, den Defizitansatz zu überwinden. Sicherlich bedarf es der Erweiterung unter Einbeziehung anderer Berufsfelder und des Einbringens dieser (operationalen) Vorstellungen von interkultureller Kompetenz in alle Profiling- und Assessmentverfahren im Zugang zu Ausbildung und Beruf. Wegen der Bedeutung interkultureller Kompetenz für das erfolgreiche Handeln in einer globalen Arbeits- und Gesellschaftswelt könnte in einem nächsten Schritt das interkulturelle Lernen und die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der beruflichen (Aus-)Bildung verankert werden.

Stärker als in vielen anderen Forschungseinrichtungen wurde im BIBB stets über die Erstausbildung hinaus die berufliche Weiterbildung in den Mittelpunkt gestellt. Trotz erster erfolgreicher Forschungsarbeiten im BIBB, was die Gestaltung und die Rahmenbedingungen beruflicher Weiterbildung für Migranten und Migrantinnen betrifft, stellt die berufliche Weiterbildung eine bisher kaum geschlossene Lücke dar: Hier besteht für ethnisch heterogene Gruppen, sowohl was die Zugänge als auch die Didaktik und Erwachsenenpädagogik anbetrifft, erheblicher Forschungs- und Handlungsbedarf – innerhalb und außerhalb des BIBB. Dies gilt gleichfalls für die berufliche Integration von Migranten und Migrantinnen: Auch diesem Thema sollte das BIBB unter Berücksichtigung beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen verstärkt nachgehen.

Wenn das Bildungssystem und das duale und schulische Berufsbildungssystem seit Jahrzehnten Menschen

3 Die Schlussfolgerungen in diesem Abschnitt stützen sich auf die im Literaturanhang genannten Veröffentlichungen.

ohne Berufsbildung in die Arbeitswelt entlassen hat – zu einem erheblichen Teil mit Migrationshintergrund – so kann es nicht bei einem Konstatieren oder bei einem Bedauern dieses Sachverhaltes bleiben, sondern es müssen die mit Unterstützung des BIBB entwickelten Strategien und Verfahren zur Nachqualifizierung für junge Erwachsene erheblich deutlicher als bisher in die Fläche getragen werden. Ein Innovationsland wie Deutschland kann es sich nicht leisten, wenn rund 1,45 Millionen junge Erwachsene – davon rund die Hälfte mit und die Hälfte ohne Migrationshintergrund – ohne eine anerkannte Berufsausbildung bleiben. Eine aktive kontinuierliche Begleitung insbesondere Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Übergang Schule/Beruf durch geschulte Mentoren und Mentorinnen kann erheblich dazu beitragen, ihnen eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen, und bereits früh ansetzen, um spätere Ausbildungslosigkeit zu vermeiden.




Deutschland braucht das Potenzial aller hier lebenden Menschen. Die Anerkennung von Abschlüssen aus dem Herkunftsland ist hierfür eine wesentliche Voraussetzung, für die es bestehende rechtliche Lücken und eine uneinheitliche Anerkennungspraxis zu beseitigen sowie passgenaue Anpassungsqualifizierungen anzubieten gilt.

Junge Menschen mit Migrationshintergrund werden wegen des Ansteigens ihres relativen Anteils an den Jugendlichen immer bedeutsamer. Wenn der Anteil von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in den Großstädten Westdeutschlands mehr als ein Drittel der Wohnbevölkerung, der der jungen Menschen nahezu die Hälfte und der der Kinder allmählich auf zwei Drittel ansteigt, sind alle Maßnahmen und Angebote, die sich an die „Sondergruppe“ der Eingewanderten richten, fehl am Platz. Anders ausgedrückt: Gerade in der Berufsbildungsforschung wie auch -politik muss „Migrationshintergrund“ als Querschnittsthema betrachtet werden, dessen Berücksichtigung, dem Cultural Mainstreaming folgend, in allen Forschungsvorhaben, Programmen und bildungspolitischen Veränderungen gefordert wird. Nicht nur die Migrationsprojekte, sondern viele Forschungs- und Praxisansätze im BIBB und außerhalb müssten sich gemäß der multi-ethnischen Zusammensetzung der Bevölkerung an Interkulturalität orientieren und das Cultural Mainstreaming bewusst zum Prüfkriterium machen.

## Literatur


Bednarz-Braun, I.: Alltagserfahrungen von Azubis mit jugendlichen Migranten. In: Denk-doch-mal.de. Netzwerk Gesellschaftsethik, H. 2, 2008 (www.denk-doch-mal.de/node/34)

Beicht, U.; Friedrich, M.; Ulrich, J. G. (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008

Beicht, U.; Granato, M.: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO Diskurs. Bonn, September 2009. http://www.bibb.de/de/52287.htm

Bethscheider, M.: Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration. Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. BIBB REPORT, H. 4, 2008 http://www.bibb.de/de/32007.htm

Bethscheider, M.; Troltsch, K.: Aspekte der „Etablierten-Außenseiter-Figuration“ in der beruflichen Weiterbildung. Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft. In: Report, 3/2007, S. 51–60

Boos-Nünning, U.: Übergang in eine berufliche Ausbildung und interkulturelles Lernen in den beruflichen Schulen. In: Lassnigg, L. u. a. (Hrsg.) A.a. O. 2008, S. 25–39

Boos-Nünning, U.; Granato, M.: Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Bade, K.; Bommes, M. (Hrsg.): Indikatoren und Gestaltungselemente nachholender Integrationspolitik. In: IMIS – Beiträge, H. 34, S. 57–89. Universität Osnabrück 2008

Boos-Nünning, U. Interkulturelles Lernen in der Berufsbildung. In: Deutsch lernen H. 4 1994, S. 307–332

Diehl, C.; Friedrich, M.; Hall, A.: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie 38 (2009) 1, S. 48–68

Englmann, B.: Die Anerkennung von ausländischen Abschlüssen im deutschen Qualifikationssystem. Praxis und Reformbedarf. In: BWP 38 (2009) 1, S. 15–19

Friedrich, M.: Berufliche Pläne und realisierte Bildungs- und Berufswege nach Verlassen der Schule. Bielefeld 2009

Friedrich-Ebert-Stiftung; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn 2006 (http://www.bibb.de/de/22093.htm)








Granato, M.; Ulrich, J. G.: Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Integrationspotenzial des Ausbildungssystems? In: Lassnigg, L. u. a. (Hrsg.) a.a.O. 2009, S. 40–56

Gutschow, K.: Eine zweite Chance: Abschlussorientiert – berufsbegleitend – modular: das Konzept der Nachqualifizierung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung; BIBB (Hrsg.): a.a.O. Bonn 2006

Imdorf, Ch.: Der Ausschluss „ausländischer" Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl – ein Fall von institutioneller Diskriminierung? In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2008, S. 2048–2058

Kenner, M.: Zum Stand interkulturellen Lernens an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Berufsfeldern. In: ZBW, 103 (2007) 4, S. 538–559

Kimmelmann, N.: Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? In: BWP, 37 (2008) 1, S. 7–10

Krekel, E. M.; Ulrich, J. G.: Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Kurzgutachten. FES. Zukunft 2020. Bonn 2009 (http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06430.pdf)

Lassnigg, L. u. a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck 2009

Linten, M.: Auswahlbibliografie zur beruflichen Bildung von MigrantInnen am Bundesinstitut für Berufsbildung 1979–2009. Bonn 2010 (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-migration-40-Jahre.pdf)

Quandte-Brandt, E.; Grabow, T.: Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Bielefeld 2009

Schittenhelm, K.; Granato, M.: „Geschlecht" und „Ethnizität" als Kategorien der Jugendforschung? Junge Migrantinnen heute und die Differenzierung einer Lebensphase. In: Diskurs, Heft 2, 2003, S. 59–66

Settelmeyer, A.: Unternehmen können richtig punkten: Interkulturelle Kompetenz als Erfolgsfaktor. In: Denk-doch-mal.de. Netzwerk Gesellschaftsethik, H. 2, 2008 (www.denk-doch-mal.de/node/35)

Settelmeyer, A.; Erbe, J.: Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. WDP, H. 112. Bonn 2010. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf

Settelmeyer, A., Hörsch, K.: Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund. In: Bahl, A. (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Bielefeld 2009

Ulrich, J. G.; Eberhard, V.; Granato, M.: Bewerber mit Migrationshintergrund: Bewerbungserfolg und Suchstrategien. In: Eberhard, V. u. a. (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bielefeld 2006

# Internationale Bezüge und internationale Zusammenarbeit

## Auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsraum: Vergleiche, Kooperationen, Netzwerke

*Gisela Dybowski, Georg Hanf, Richard Koch*

### Mitwirkung des BIBB an der internationalen Zusammenarbeit – ein Prozess in Etappen

Schon bald nach der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) 1970 bahnten sich erste internationale Kontakte an. Zunächst zeigten insbesondere die deutschsprachigen Nachbarländer (Schweiz und Österreich) Interesse an einem Informationsaustausch und an einer inhaltlichen Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut.

Im November 1977 wird das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) erstmals vom BMBW gebeten, dauerhaft an der internationalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung mitzuwirken und seine Expertise in eine deutsch-französische Arbeitsgruppe einzubringen, die sich mit der Frage der Gleichwertigkeit französischer und deutscher Abschlüsse befassen sollte. Darüber hinaus wurden durch diese Aufgabe die ersten Grundpfeiler für eine intensivere inhaltliche Zusammenarbeit mit dem Céreq gelegt.


EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN

### Die Institutionalisierung des „Internationalen"

Im Rahmen der ersten Evaluation des Instituts 1986 forderte die „Kommission zur Untersuchung der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des BIBB", dass der vergleichenden Berufsbildungsforschung im BIBB eine stärkere Aufmerksamkeit geschenkt werden solle. Durch eine entsprechende Satzungsänderung im Februar 1989 wurde festgeschrieben, dass die Berufsbildungsforschung des Instituts „auch unter Berücksichtigung der internationalen, vorwiegend europäischen Entwicklung" betrieben werden soll. Die Aufbauorganisation des BIBB wurde dementsprechend geändert und die damalige Hauptabteilung 5 um das „Aufgabengebiet der vergleichenden Berufsbildungsforschung mit seinen bildungssystem- und qualifikationsbezogenen Aspekten" erweitert. Die dafür eingerichtete Abteilung (nach heutiger Nomenklatur „Arbeitsbereich") wurde nicht als reine Forschungseinheit etabliert, sondern im Sinne der „integrierten Aufgabenwahrnehmung" im BIBB mit der Querschnittsfunktion „Internationales" beauftragt. Forschungserkenntnisse sollten die Basis bilden für Informations-, Beratungs- und Koordinierungsaufgaben mit internationalem Bezug.

Die Abteilung war von Anfang an in die sich zunehmend ausdifferenzierende internationale Zusammenarbeit des BIBB in der beruflichen Bildung eingebunden. Erste bilaterale Kooperationsvereinbarungen (1989/1990) wurden zwischen dem BIBB und dem niederländischen CIBB, dem italienischen ISFOL und dem französischen Céreq abgeschlossen. Unmittelbar nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs" wurden darüber hinaus aus den mittel- und osteuropäischen Staaten Kooperationswünsche an das BIBB herangetragen und in den 1990er-Jahren engere Kontakte zum ungarischen

(NIVE) und tschechischen (VUOS) Institut für Berufsbildung sowie zu den Berufsbildungsforschungsinstituten in Warschau, Moskau, St. Petersburg und Minsk geknüpft. Zudem eröffnete die Mitarbeit in der European Training Foundation (ETF) neue Formen der Kooperation mit diesen Staaten (siehe dazu BIBB 1996, S. 8 sowie den Beitrag von Dybowski, Hoene, Wiechert in diesem Band).

Die Mitarbeit an mehreren Projekten der OECD in den 1990er-Jahren bot ferner die Chance, auch die Zusammenarbeit mit außereuropäischen Partnern in den USA, Australien und in Schwellenländern auf- und auszubauen.

### BIBB und Céreq



„Warum sollte man anlässlich des 40-jährigen Bestehens über Céreq und BIBB sprechen? Weil während dieser Zeit beide einen langen Weg zusammen gegangen sind – und ich war die letzten 15 Jahre dabei.

Es gibt viele Ähnlichkeiten: Céreq ist auch 1970/71 entstanden; Céreq ist auch eine öffentliche Anstalt; Céreq hat auch beides, Forschung und Politikberatung, als Aufgabenfeld und ist an der ‚Ordnungsarbeit' beteiligt; Céreq ist auch ‚umgezogen' worden – von Paris nach Marseille. Zugleich gibt es unterschiedliche Merkmale und Akzente, auf die ich hier jedoch nicht eingehe.

Als ich 1992 im Céreq anfing, war das Zentrum dabei, ein Kooperationsnetz mit dem BIBB, dem ISFOL (Italien) und dem CIBB (Niederlande) aufzubauen. Zu dieser Zeit schienen diese vier Partner der Kern der europäischen Berufsbildungsforschung zu sein. Die Kooperationsabkommen zielten hauptsächlich auf einen Informationsaustausch und auf eine gemeinsame Herangehensweise den europäischen Aktivitäten gegenüber. PETRA, FORCE, Entsprechung von Qualifikationen … – die frühen Berufsbildungsinitiativen sind von dieser Kooperation durchsetzt.

Diese Zeit wurde von Hermann Schmidt, Richard Koch, Jochen Reuling, Olivier Bertrand, Yves Lichtenberger und Martine Möbus gestaltet – Pionieren, die Geschichte gemacht haben.

Vieles hat sich seitdem verändert und die ‚Szene' der Berufsbildungsforschung hat sich wesentlich diversifiziert. Die politischen und institutionellen Prioritäten jeder Institution haben sich verschoben. Das BIBB ist aber nach wie vor privilegierter Partner für das Céreq in allen Fragen der Berufsbildung. Als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats habe ich den Vorteil, die Fortschritte in der inhaltlichen und organisatorischen Arbeit des BIBB beobachten zu können.

Ich beglückwünsche das Institut und seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ganz persönlich zu diesem 40. Geburtstag. Ich wünsche Euch allen noch viel Erfolg und Enthusiasmus bei der Erfüllung weiterer Aufgaben. Mögen noch 40 Jahre der Kooperation vor uns liegen!"

*Annie Bouder*
Centre d'études et de recherches sur les qualifications – Céreq, Marseille/Frankreich
Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des BIBB

## International vergleichende Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses

In der Berufsbildungsforschung des BIBB spielten internationale Fragestellungen bis in die 1980er-Jahre hinein keine wesentliche Rolle. Nicht zuletzt aufgrund der hohen Anerkennung, die das deutsche duale System der Berufsausbildung international erfuhr, sah man offensichtlich wenig Anlass, sich systematisch mit der beruflichen Bildung in anderen Staaten zu befassen, die zudem auf den ersten Blick wenig Gemeinsamkeiten mit dem deutschen System aufwies.

Die bis dahin relativ wenigen international vergleichenden Studien mit zumindest teilweisem Bezug zur beruflichen Aus- und Weiterbildung standen in der Tradition der Erziehungswissenschaften oder der Industriesoziologie.

Diese Studien machten deutlich, dass die unterschiedlich strukturierten Berufsbildungssysteme in Europa jeweils in einen überwiegend nationalspezifischen kulturellen, sozialen, ökonomischen und politischen Kontext eingebunden sind. Ihre historische Entwicklung erfolgte „pfadabhängig" und sie spiegeln damit frühere Problemlagen der Qualifizierung von Arbeitskräften sowie Interessen- und Machtkonstellationen wider. Insbesondere wurden auch komplexe Zusammenhänge zwischen der nationalen Form der Berufsbildung und im jeweiligen Land vorherrschenden Formen der betrieblichen Arbeitsorganisation nachgewiesen (z. B. Lutz 1976, S. 83–151).

Auch von der berufsbildungspolitischen Debatte in Deutschland zum europäischen Integrationsprozess gingen zunächst kaum Impulse für die Forschung aus. Eher war eine gewisse Abwehrhaltung gegenüber europabezogenen Forschungsfragen zu spüren. Dabei dürfte die bis in die 1990er-Jahre verbreitete Befürchtung eine Rolle gespielt haben, die historisch gewachsenen Besonderheiten des dualen Systems könnten durch Bestrebungen der Europäischen Gemeinschaft gefährdet werden, die Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten zu harmonisieren.

Wie die vom BIBB anlässlich seiner 20-Jahr-Feier ausgerichtete internationale wissenschaftliche Tagung zur „Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungs-

forschung im internationalen Vergleich“ (BIBB 1991) zeigte, stand die vergleichende Berufsbildungsforschung Anfang der 1990er-Jahre auch international noch weitgehend am Anfang. Zwar wurden in der deutschen berufsbildungspolitischen Debatte vielfach vergleichende Betrachtungen zu ausländischen Problemlösungen angestellt. Diese beleuchteten jedoch eher punktuelle Aspekte beruflicher Bildung. Wissenschaftlich-systematische Vergleiche von institutionellen Strukturen oder Gestaltungskonzepten der beruflichen Bildung in Deutschland mit denen des Auslandes blieben zunächst die Ausnahme.



Dr. Ernst Piehl, CEDEFOP

### Forschungsinteressen und Funktionen der vergleichenden Berufsbildungsforschung im BIBB

Zentrales Interesse der vergleichenden Forschung ist es, Aufschlüsse darüber zu gewinnen, mit welchen Lösungen andere Staaten auf vergleichbare Herausforderungen reagieren. Das methodische Grundproblem von Berufsbildungsvergleichen besteht darin, tatsächlich vergleichbare Phänomene in unterschiedlich strukturierten Systemen zu identifizieren. Sollen nicht nur Einzelaspekte wie z. B. Ausbildungsabschlüsse verglichen werden, ist nach den Strukturen und Prozessen zu fragen, die in den jeweiligen Berufsbildungssystemen äquivalente Funktionen erfüllen (z. B. Selektion der Bildungsnachfrager). Der Vergleich kann sich auch auf komplexe Zusammenhänge (z. B. den Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem) oder Funktionsweisen (z. B. die Formen der politischen Steuerung von Berufsbildungssystemen) richten (vgl. Koch 1998). Eine weiterführende Forschungsperspektive besteht in der Systemevaluation. Dabei geht es darum, die Funktionsweise und Leistungsfähigkeit der betrachteten Berufsbildungssysteme anhand von generellen Kriterien bzw. „Benchmarks“ zu bewerten.

Für die Abteilung „Internationaler Vergleich der beruflichen Bildung“ des BIBB kristallisierten sich nach einer gewissen Aufbauphase drei Funktionen heraus, die unmittelbar auf Erkenntnissen der vergleichenden Berufsbildungsforschung basieren:

*(1) Gewinnung und Auswertung von Informationen über die berufliche Bildung in anderen Staaten*
Wachsende Anforderungen an die europäische und internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung haben den Bedarf an grundlegenden und aktuellen Informationen über die Berufsbildungssysteme anderer Länder deutlich erhöht. Immer stärker war deshalb auch das BIBB gefordert, entsprechende Informationen für die Berufsbildungspolitik und -praxis bereitzustellen und laufend zu ergänzen.

*(2) Verbreitung von Informationen über das deutsche Berufsbildungssystem im Ausland*
Die Erfahrungen der europäischen und internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zeigten rasch, dass das deutsche duale Berufsausbildungssystem sehr hohe Wertschätzung im Ausland genießt. Nicht zuletzt aufgrund der vergleichsweise niedrigen Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland wurde dem dualen System insbesondere in Staaten mit schulisch ausgerichteter Berufsausbildung wie in Mittel- und Osteuropa oder auch in Frankreich Modellcharakter für die nationalen Reformbestrebungen zugesprochen. Damit verbunden waren teilweise naive Vorstellungen von der Übertragbarkeit des dualen Systems oder einzelner Elemente in die dort bestehenden Ausbildungssysteme.

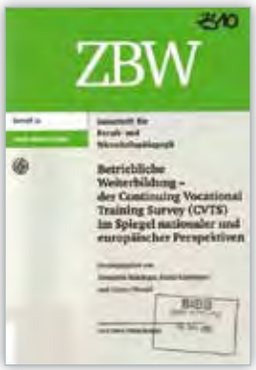
Der internationale Vergleich basiert zwar auf dem Grundgedanken, dass ausländische Erfahrungen grundsätzlich lehrreich für inländische Problemlösungen sein können. Aufgrund ihrer ökonomischen, politischen, sozialen Kontextgebundenheit lassen sich die nationalen Berufsbildungsstrukturen jedoch nicht ohne weiteres „importieren“ oder „exportieren“. So konnte Frankreich die angestrebte intensivere Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft in der beruflichen Bildung nicht einfach entsprechend dem dort viel zitierten „modèle allemand“ gestalten, sondern musste hierfür eigenständige Formen von „alternance“ entwickeln. Ebenso erwiesen sich die Hoffnungen mancher deutscher Berufsbildner als unrealistisch, das

duale System könne sich als Vorbild in den damaligen EG-Staaten oder in Mittel- und Osteuropa durchsetzen.

*(3) Bewertung von Reformvorschlägen in Deutschland aufgrund entsprechender Erfahrungen im Ausland*
Erkenntnisse der vergleichenden Berufsbildungsforschung waren zunehmend auch im Hinblick auf die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland, vor allem im Kontext des europäischen Integrationsprozesses gefragt. Wissenschaftlich-systematisch erarbeitete Erkenntnisse über die Stärken und Schwächen des deutschen im Vergleich zu ausländischen Berufsbildungssystemen konnten dazu beitragen, die politische Debatte über die Reform der beruflichen Bildung in Deutschland zu versachlichen. Ein Beispiel hierfür war die Anfang der 1990er-Jahre geführte Debatte über die Flexibilisierung von Ausbildungsabschlüssen, die angesichts des raschen Wandels der Qualifikationsanforderungen für erforderlich gehalten wurde. Angestoßen durch das erste europäische Berufsbildungsprogramm PETRA, dessen nationale Koordinierung in den Händen des BIBB lag (vgl. Beitrag Fahle/Burger), war die „Entwicklung von Ausbildungseinheiten" auf die Tagesordnung gesetzt worden. Auch wenn die Zertifizierung solcher Einheiten nicht zwingend vorgesehen war, wurde „Modularisierung" Gegenstand einer in Deutschland äußerst kontrovers geführten Diskussion und für das BIBB Anlass, sich intensiver mit den Funktionsbedingungen des modularisierten britischen Systems der Berufsabschlüsse zu befassen (vgl. Reuling 1996). Auch spätere Analysen zur Nutzung von Modulen als „Zusatzqualifikationen" konnten wichtige Erkenntnisse für die politische Debatte liefern – bis hin zur Diskussion über Ausbildungsbausteine.

## Das BIBB in der internationalen Forschungskooperation

Das FORCE-Programm, ebenfalls vom BIBB koordiniert, deklarierte berufliche Weiterbildung europaweit zum zentralen Aktionsfeld der Zukunft. Im Rahmen des europäischen Aktionsprogramms zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (1991–1994) wurde deshalb eine gemeinsame repräsentative Erhebung in allen Mitgliedstaaten der EU durchgeführt. Der Continuing Vocational Training Survey in Enterprises (CVTS) hat mittlerweile drei Durchläufe hinter sich (1993, 1999, 2005); der vierte ist in Vorbereitung. Mit CVTS wurden erstmals vergleichbare Daten über Teilnahme, Kosten, Inhalte und Einrichtungen der Weiterbildung bereitgestellt. An der Entwicklung hatte das BIBB wesentlichen Anteil, insbesondere auch durch nationale Ergänzungserhebungen und methodische Überlegungen (vgl. Behringer, Käpplinger, Pätzold 2008).




In neue Bahnen, die der international kooperativen Forschung, wurden Ende der 1990er-Jahre die internationalen Aktivitäten im BIBB insbesondere mit der Koordination des Programmteils „Erhebungen und Analysen" im Rahmen von LEONARDO DA VINCI gelenkt. Gleichzeitig war das BIBB in leitender Funktion im „Europäischen Forum Berufsbildung" im Vierten Europäischen Forschungs-Rahmenprogramm involviert. Diese Aktivitäten mündeten in die Konferenz „Building a European cooperative research tradition" (Dietzen, Kuhn 1998). Im Zentrum standen die Fragen: Wie kann Forschung zur Entwicklung einer europäischen Dimension in der Berufsbildung beitragen? Wie kann Forschung die Diversität der Systeme, der Forschungstraditionen und -strukturen reflektieren? Welche Konsequenzen sind daraus für Methoden und Instrumente zu ziehen? Damit griff das BIBB eine Diskussion auf, die gleichzeitig vom CEDEFOP vorangebracht wurde: 1998 erschien der erste europäische Berufsbildungsforschungsbericht, zu dem BIBB-Autoren wesentliche Beiträge leisteten (Tessaring 1998).



Eine internationale Aktivität, die Aspekte vergleichender Forschung vereinte (analytische Darstellung des deutschen Systems für andere Staaten, Gewinnung von Informationen über andere Staaten, internationale Kooperation, um Erfahrungen anderer für eigene Reformen zu nutzen, transnationale Kooperation, um Beziehungen zwischen den Systemen zu stärken) war das OECD-Projekt „The Role of Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning" (2002–2004). Daran waren die meisten Mitgliedstaaten beteiligt, au-



ßerdem Weltbank, Europäische Kommission, CEDEFOP, European Training Foundation (ETF) und die International Labour Organisation (ILO). Im Projekt sollten zwei zentrale Fragen beantwortet werden: 1. Wie beeinflussen Qualifikationssysteme Ausmaß, Verteilung und Qualität lebenslangen Lernens? 2. Welche Politikinstrumente können bei der Gestaltung und Steuerung von Qualifikationssystemen genutzt werden, um lebenslanges Lernen zu fördern? Neben den nationalen Hintergrundberichten (vgl. Reuling, Hanf 2003) lieferten Arbeitsgruppen Informationen zu neuen Formen der Steuerung von Qualifikationssystemen, die nicht nur die Kommunikation innerhalb, sondern auch zwischen den Systemen verändern (oecd 2007).

## Durch Zusammenarbeit duale Ausbildung in Europa stärken

Das BIBB hat sich in seinem Leitbild 2008 verpflichtet, mit seiner internationalen Kompetenz die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems zu fördern, und pflegt seit vielen Jahren Kontakte, Kooperationen und Netzwerke mit ausgewählten Organisationen und Partnerinstituten in zahlreichen europäischen Staaten.

Die lange Tradition der Zusammenarbeit mit österreichischen und schweizerischen Berufsbildungsinstituten mündete 1988 in die Initiative zu einem Treffen und Erfahrungsaustausch deutschsprachiger Institute. Damals waren die Kontakte unter diesen Instituten eher noch zufällig. Trotzdem gelang es, ein erstes gemeinsames Seminar in Wien zu veranstalten. Die Teilnehmer der ersten Stunde waren das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF), das Österreichische Institut Bildung und Wirtschaft (ibw), das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP), das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und das BIBB. Das Seminar sollte von da an jährlich reihum bei den beteiligten Instituten stattfinden; um seine Offenheit auch für weitere Teilnehmer zu signalisieren, nannte man es „Kontaktseminar“. In den folgenden Jahren nahmen zeitweilig Institute und Organisationen aus der damals noch bestehenden Tschechoslowakei, aus Ungarn und Polen teil, gelegentlich auch aus Südtirol und neuerdings Vertreter des luxemburgischen Berufsbildungsministeriums. Doch blieb der ursprüngliche Kern der Gründungsinstitute bis heute bestehen.

So wie die Teilnehmer und Veranstaltungsorte wechselten auch die Themenschwerpunkte der Kontaktseminare im Zeitverlauf. War es am Anfang der Austausch von Informationen über die berufsbildungspolitischen Entwicklungen und laufenden Projekte der Berufsbildungsforschung in den einzelnen Ländern, so kamen mit den Jahren immer komplexere Fragestellungen hinzu. Auch Fragen nach der Zukunft der Berufsbildungsforschung als eigenständiger Disziplin, Aspekte international vergleichender Forschungs- und Entwicklungsarbeiten und der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit, Herausforderungen von Demografie und Probleme des zukünftigen Fachkräftemangels und -bedarfs standen in



Vertragsunterzeichnung mit dem rumänischen Berufsbildungsinstitut, Bonn im März 2007



Kontaktseminar deutschsprachiger Berufsbildungsinstitute in Bonn im Juni 2008

den vergangenen Jahren auf der Agenda. Auf diesem Weg wurden nicht nur wertvolle Informationen und Erkenntnisse ausgetauscht, sondern auch voneinander gelernt. Für das BIBB war es deshalb eine besondere Freude, 2008 das 20. Kontaktseminar in Bonn auszurichten und dort Teilnehmende aus sieben Instituten/Organisationen aus Österreich, der Schweiz, aus Luxemburg und Deutschland begrüßen zu dürfen.

Die Zukunft dualer Ausbildung ist ein Thema, mit dem sich das BIBB vor dem Hintergrund eines zusammenwachsenden Europas sehr frühzeitig beschäftigt hat. Gut zehn Jahre ist es her, dass das Bundesinstitut gemeinsam mit dem BMBF eine Konferenz zum Thema „Duale Berufsausbildung an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend“ durchgeführt hat (1998). Auf der ersten Konferenz dieser Art kamen Teilnehmende aus sieben Ländern Europas (Dänemark, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Schweiz) zusammen, um in einem intensiven Dialog über Herausforderungen und Perspektiven dualer Berufsbildung zu diskutieren. Übereinstimmend wurde dabei auf die Stärken und Alleinstellungsmerkmale dualer Ausbildung verwiesen, wie die Verbindung von praktischem und theoretischem Lernen sowie die gemeinsame Verantwortung von Staat und Wirtschaft für eine berufliche Bildung, die gleichermaßen individuelle Entwicklungsmöglichkeiten fördert als auch am Bedarf von Wirtschaft und Arbeitsmarkt ausgerichtet ist. Konsens bestand aber auch darin, dass nachhaltige Lösungen im Prozess der Modernisierung nationaler Berufsbildungssysteme nur aus der Kultur der jeweiligen Länder heraus entwickelt werden können, wobei Komponenten dualer Ausbildung durchaus Vorbild- und Initiativfunktion haben könnten. Dazu ist es jedoch erforderlich, den Dialog, der vor zehn Jahren mit anderen nach dualem Prinzip ausbildenden Staaten begonnen wurde, fortzuführen und durch eine intensivere Zusammenarbeit von sogenannten gleichgesinnten Staaten den Stellenwert dualer Ausbildung in Europa zu stärken.

Hierzu hat das BMBF 2006 eine Initiative mit anderen europäischen Staaten zur Abstimmung gemeinsamer Zielsetzungen und Positionen etabliert und die Stärkung dualer Ausbildung in Europa in die Leitlinien zur Modernisierung Beruflicher Bildung des Innovationskreises berufliche Bildung aufgenommen (IKBB 2007, S. 25). Aufbauend auf dieser Initiative veranstalteten ZDH, BIBB und DIHK Anfang 2008 eine gemeinsame Expertentagung „Praxisorientierte Berufsbildung als Schlüssel zu einem wettbewerbsfähigen Europa – Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung dualer Berufsbildung“. Auf dieser Tagung diskutierten Repräsentanten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik aus acht Staaten der EU über die Stärken praxisorientierter, insbesondere dualer Berufsbildung und wie diese europaweit nutzbar zu machen und weiterzuentwickeln sind. Wesentliche Ergebnisse dieser Expertentagung sind in eine Resolution zur Stärkung dualer Berufsbildung eingeflossen, die von allen Teilnehmenden verabschiedet und von den Präsidenten des ZDH, des BIBB und des DIHK sowie dem Vorsitzenden des Deutschen Gewerkschaftsbundes unterzeichnet wurde.






Internationale Expertentagung 2008 in Berlin:
EU-Kommissar Ján Figel (links), Gisela Dybowski und Manfred Kremer (beide BIBB)

## Den Prozess der europäischen Zusammenarbeit unterstützen

### Langsame Annäherung

Eine europäische Perspektive gewann das BIBB bereits fünf Jahre nach seinem Bestehen durch die Gründung des Europäischen Zentrums zur Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) in unmittelbarer Nachbarschaft in Berlin. Das BIBB war in großen Teilen das Muster, nach dem das CEDEFOP konstruiert wurde. Es bekam einen Governing Board analog zum Hauptausschuss, und ein Office analog zum „Ständigen Unterausschuss“ mit je vier Bänken: Europa, Mitgliedstaaten, Arbeitgeber, Gewerkschaften. Ferner wurde das CEDEFOP lange Jahre durch einen deutschen Direktor geführt, der einen engen Austausch mit dem Generalsekretär des BIBB pflegte.

Besucher des CEDEFOP aus anderen Ländern nutzten die Gelegenheit zu Kontakten mit dem BIBB.

Sehr frühzeitig (1977) wurde zwischen BIBB und CEDEFOP ein Abkommen über den wechselseitigen Austausch von Arbeitsprogrammen und Publikationen vereinbart. Neben einem kontinuierlichen Informations- und Erfahrungsaustausch war das Bundesinstitut darüber hinaus seit 1985 in die vom CEDEFOP vollzogene Implementation der Ratsentscheidung über die Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften (85/368/EWG) einbezogen. Aber erst durch den Prozess der vertieften europäischen Integration und dabei zunächst vor allem durch das in der Einheitlichen Europäischen Akte von 1986 festgelegte Ziel, einen europäischen Binnenmarkt zu errichten, wuchs angesichts wachsender wirtschaftlicher und politischer Verflechtungen auch die Notwendigkeit der grenzüberschreitenden Koordination und Kooperation in der Berufsbildungspolitik.

### Zeitenwende 1988/1989

1988 verdichteten sich die europäischen Aktivitäten. Im Rahmen der deutschen Präsidentschaft tagte der EG-Bildungsausschuss im BIBB. Die „Konsequenzen aus der Realisierung des europäischen Binnenmarktes 1992“ waren Gegenstand der Frühjahrssitzung des Hauptausschusses 1989, auf der zugleich die Einrichtung einer internationalen Abteilung im BIBB beschlossen wurde. Drei Jahre später tagte der Hauptausschuss dann in Brüssel und demonstrierte damit die Entschlossenheit, die deutsche Berufsbildung europäisch zu positionieren. Neben der Koordinierung der bereits erwähnten europäischen Programme PETRA und FORCE ab Ende der 1980er-Jahre wurde in der neu gegründeten Abteilung später die Koordinierung der Gemeinschaftsinitiativen EUROFORM und NOW verankert. Die mit der nationalen Programm-Koordination verbundene Aufgabe des BIBB war es, dafür zu sorgen, dass einerseits die verschiedenen Segmente des deutschen Systems, vertreten durch die ausgewählten Projekte, angemessen in die Programme einbezogen wurden und somit Deutschland den Anschluss an die europäischen Entwicklungen hielt, dass andererseits die europäischen Aktivitäten die Spezifika des deutschen Berufsbildungssystems berücksichtigten. Dies galt insbesondere für Projekte, in denen neue Qualifikationen entwickelt wurden (einschlägige Beispiele hierfür sind Berufe im Umwelt-, Kfz-, IT-Bereich) und europäische Profile entstanden (zur Bedeutung der Programme siehe den Beitrag von Burger und Fahle).

### Europäische Netzwerke

Ein neues Kapitel wurde mit der Jahrtausendwende aufgeschlagen. Eine zukunftsorientierte, effiziente und sozial gerechte Gestaltung der Berufsbildung, die ein differenziertes Angebot an hochwertiger Ausbildung und Beschäftigungsfähigkeit für alle nachhaltig fördert, bilden wesentliche Elemente des im Rahmen der Lissabon-Strategie formulierten Gemeinsamen Arbeitsprogramms 2010 und seiner übergreifenden Programmatik des lebenslangen Lernens. Basierend auf den zuvor in Brügge formulierten Handlungsempfehlungen der Generaldirektoren für Berufsbildung wurden mit der Erklärung von Kopenhagen 2002 die besonderen Prioritäten für die Berufsbildung abgesteckt: europäische Dimension (Netzwerke, Good Practice), Transparenz (Europass, Beratung), Anerkennung (Credit System, später EQF), Qualität (einschließlich Personal). Mit der Einrichtung einer Arbeitsgruppe „Brügge-im-BIBB“ wurde der Prozess von Anfang an – auch mit zahlreichen Publikationen – begleitet. Das BIBB hat in Kooperation mit dem BMBF die Gestaltung des europäischen Bildungsraums insbesondere auch in der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungs-Forschungsnetz (AG BFN) thematisiert (Eckert, M.; Zöller, A. 2006).

Kennzeichen des Gemeinsamen Arbeitsprogramms ist die Offene Methode der Koordinierung (OMK). Im Rahmen der OMK wurden Netzwerke geschaffen, die die gemeinsame Politik unterstützen. Das BIBB hat sich aktiv an der Ausgestaltung von europäischen Netzwerken beteiligt, die geeignet sind, Innovationen in der beruflichen Bildung in europäischen Staaten zu kommunizieren und zu transferieren. Maßgebliche Aktivitäten in diesem Zusammenhang waren 2002/2003 die vom BMBF gewünschte Übernahme der nationalen Koordinierung des europäischen Refer-Netzwerks[1] sowie des TeachersTrainersNetwork (TTnet). Das Netzwerk „TTnet Deutschland

1 http://www.bibb.de/de/wlk18054.htm
http://www.refernet.de/de/13.htm




(TTnet DE) – Netzwerk für Innovation bei der Qualifizierung von Ausbildungs- und Lehrpersonal in der beruflichen Bildung – entwickelt und transferiert nationale und europäische Innovationen auf dem Gebiet der Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals (siehe Gross/Grollmann 2006). Ziel des Refer-Netzwerks ist der Aufbau und die laufende Aktualisierung eines strukturierten und dezentralisierten Systems der Aufbereitung von Informationen zur Berufsbildung in den Mitgliedstaaten, insbesondere auch von Informationen über Innovationen und Reformen (Hippach-Schneider u. a. 2009) sowie zu Trends in der Berufsbildungsforschung. Seit 2008 wird das Netzwerk auch für die politische Berufsbildungsberichterstattung auf europäischer Ebene genutzt (Hippach-Schneider u. a. 2008). Um die Qualitätssicherung auf nationaler Ebene zu fördern und die Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zu stärken, wurde ein Europäisches Netzwerk zur Qualitätssicherung in der Berufsbildung (ENQA-VET) etabliert. Auf Wunsch des BMBF hat das BIBB auch hierfür eine Nationale Referenzstelle eingerichtet, die die Umsetzung des Arbeitsprogramms des Netzwerks unterstützen soll. Besonderes Merkmal dieser Netzwerke ist, dass die Berufsbildung insgesamt in den Blick genommen wird, also auch die schulische Ausbildung und die Weiterbildung und über die nationale Koordination die ansonsten separaten Subsysteme und ihre Institutionen zusammen gedacht werden.

### EQR/ECVET – Leitprojekte zur Schaffung des Europäischen Bildungsraums

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und das European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET), beide im Rahmen des Gemeinsamen Arbeitsprogramms/Kopenhagen-Prozess entstanden, können als Leitprojekte zur Schaffung des europäischen Bildungsraums gelten. Der EQR (Anfang 2008 beschlossen) soll Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen herstellen und so als Übersetzungsinstrument zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedstaaten fungieren. Er wurde von Anfang an vom BIBB mitgestaltet, insbesondere durch

## Europäischer Integrationsprozess

**EQR Europäischer Qualifikationsrahmen**
(EQF: European Qualifications Framework)

Am 23. April 2008 haben das Europäische Parlament und der Rat die Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) beschlossen. Dessen Kern bilden acht Referenzniveaus mit drei Kategorien von Lernergebnissen (Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz). Die Empfehlung sieht vor, bis 2010 die nationalen Qualifikationssysteme an den EQR zu koppeln. Bis 2012 soll jede einzelne Qualifikationsbescheinigung einen Hinweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten.
**www.bibb.de/de/wlk18242.htm**

**DQR Deutscher Qualifikationsrahmen**

Im Oktober 2006 haben sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) im Einklang mit der Empfehlung zum EQR von Europäischem Parlament und Rat darauf verständigt, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Mit dem DQR wird erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen vorgelegt, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert.
**www.deutscherqualifikationsrahmen.de**

**ECVET European Credit System for Vocational Education and Training**

Der Begriff „European Credit System for Vocational Education and Training" bezeichnet ein Leistungspunktesystem, das im Zuge der Europäisierung der Berufsbildung als Teil des Kopenhagen-Prozesses eingeführt werden soll. Ziel von ECVET ist es, die Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen zu erleichtern, die in anderen europäischen Bildungssystemen/-institutionen oder auf nicht formalen und informellen Lernwegen erworben wurden. ECVET soll die Mobilität von Personen und deren individuelle Bildungsplanung sowie den Zugang zu Qualifikationen in lebenslanger Perspektive verbessern.
**http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_en.htm**

**DECVET Deutsches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung**

Im Herbst 2007 wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung" gestartet. Im Mittelpunkt der Initiative steht die Durchführung von Pilotprojekten zur systematischen Erprobung eines Leistungspunktesystems. Damit soll die Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen aus einem Teilbereich des beruflichen Bildungssystems auf einen anderen ermöglicht werden.
**www.decvet.net**

Inputs bei der Revision des ersten Entwurfs zugunsten einer adäquaten Berücksichtigung der Berufsbildung. Das eng mit dem EQR verbundene europäische Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung (ECVET) zielt auf die systematische Anrechnung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen. Das BIBB hat den nationalen Konsultationsprozess zum ECVET-Entwurf koordiniert. Ein entsprechendes nationales System (DECVET) könnte grundsätzlich bei entsprechender Ausgestaltung Lernenden flexiblere, individuellere und effizientere Lern- und Karrierewege ermöglichen.

Das BIBB unterstützt die Implementation des Europäischen und die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) im Rahmen einer Reihe von Vorhaben und Projekten. Das Vorhaben „Qualifikations- und Creditrahmen" untersuchte die Grundlagen und Voraussetzungen einer bildungsbereichsübergreifenden Konstruktion und beriet hierzu die 2006 eingerichtete AG DQR des BIBB Hauptausschusses (später um das Thema ECVET erweitert). Begleitend zur Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für Deutschland wurden bereits in anderen Ländern existierende Rahmenwerke geprüft, ihre Entstehung und Konstruktion sowie ihre Wirkungen und Probleme. In einem EU-Projekt wurden mit anderen Ländern, die Qualifikationsrahmen entwickeln, die bildungspolitischen Ziele, konzeptionellen Grundlagen und institutionellen Konsequenzen der EQR-Implementation erörtert und in ausgewählten Qualifikationsbereichen die Praktikabilität des EQR als „Übersetzungsinstrument" getestet. Das Verfahren konnte für die Prüfarbeiten beim DQR-Entwurf genutzt werden. Dabei handelt es sich um Vorarbeiten; die Implementation und Bewährungsprobe steht noch aus. Auf Wunsch des Hauptausschusses führt das BIBB hierzu ein wissenschaftliches Begleitprojekt durch.

### Indikatoren/Benchmarks/Berichterstattung

Die Offene Methode der Koordinierung soll als Katalysator nationaler Reformprozesse verstanden werden, wobei die Wahl der Mittel und Maßnahmen zur Umsetzung allein der nationalstaatlichen Entscheidung unterliegt, die Mitgliedstaaten gleichwohl zur laufenden Berichterstattung auf der Basis gemeinsamer Indikatoren und Benchmarks verpflichtet sind.

**Ausgewählte Ereignisse der europäischen Forschung und Zusammenarbeit im BIBB**

| | |
|---|---|
| 1975 | CEDEFOP in enger Nachbarschaft des BIBB in Berlin gegründet |
| | Besuch einer Leitungsdelegation bei der Europäischen Kommission |
| | Tavistock Institute of Human Relations und Training Services Agency (London) suchen Forschungskooperation |
| 1977 | Beginn des Austauschs mit dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) und dem Österreichischen Institut für Bildung und Wirtschaft (ibw) |
| 03.11.1977 | BIBB wird erstmals vom BMBW gebeten, dauerhaft an der internationalen Zusammenarbeit mitzuwirken (deutsch-französische Expertenkommission) |
| 1986 | 1. Evaluation des BIBB empfiehlt, auch international vergleichend zu forschen |
| 1988 | Im Rahmen der deutschen EG-Präsidentschaft tagt der EG-Bildungsausschuss im BIBB |
| 1988 ff. | Nationale Koordination europäischer Programme (PETRA und FORCE/Gemeinschaftsinitiativen EUROFORM und NOW) – ab 1995 LEONARDO |
| 1989 | Sitzung des Hauptausschusses (HA) zum Thema: Europäischer Binnenmarkt und Konsequenzen für die Berufsbildung |
| 10.02.1989 | Satzungsänderung: Forschung soll „auch unter Berücksichtigung der internationalen, vorwiegend europäischen Entwicklung" betrieben werden. Einrichtung einer Abteilung „Internationaler Vergleich beruflicher Bildung" |
| 1989/1990 | Erste bilaterale Abkommen mit dem niederländischen CIBB, dem italienischen ISFOL und dem französischen Céreq |
| 1990 | 20-Jahr-Feier: internationale wissenschaftliche Tagung „Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich" |
| 1992–2002 | Koordination des TRANSFORM-Programms;<br>Einrichtung eines zweiten internationalen Arbeitsbereichs |
| 12.01.1994 | Mitwirkung an der internationalen Zusammenarbeit der Bundesregierung gehört zu den gesetzlichen Aufgaben (BerBiFG) |
| 1998 | Ausrichtung der Konferenz „Building a European Research Area in VET" |
| 2000 | Einrichtung der Nationalen Agentur „Bildung für Europa" beim BIBB |
| 2002/2003 ff. | Nationale Koordination der europäischen Netzwerke ReferNet (Information und Expertise zu den Berufsbildungssystemen) und TTnet (Qualifizierung von Ausbildern und Lehrern) |
| 2002–2003 | Deutscher Beitrag zum OECD-Projekt „The Role of Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning" |
| 2004 | Deutscher Beitrag zur Maastricht-Studie „Achieving the Lisbon Goal – The Contribution of VET" |
| 2005 ff. | Mitarbeit an der Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR); Durchführung strategischer Projekte |
| 2006 ff. | HA-Arbeitsgruppe zur Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens, kompatibel zum Europäischen Qualifikationsrahmen (später ergänzt um ECVET) |
| 2007 ff. | Koordination und Auswertung der nationalen Konsultation zum europäischen Leistungspunktesystem in der Berufsbildung (ECVET); Durchführung strategischer Projekte |
| 2008 | ZDH/BIBB/DIHK-Expertentagung „Praxisorientierte Berufsbildung als Schlüssel zu einem wettbewerbsfähigen Europa" |
| 2009 | BIBB wird Nationale Referenzstelle für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung (im europäischen Netzwerk) |
| 2009 | Internationale Tagung zu „Monitoring and Evaluation of VET Systems" |
| 2010 | Internationale Indikatoren und Benchmarks werden Teil des Datenreports |

Die im Herbst 2004 unter maßgeblicher Mitwirkung des BIBB abgeschlossene „Maastricht-Studie“ diente der Bestandsaufnahme der nationalen Berufsbildungspolitiken in den Staaten der Europäischen Union (Leney et al. 2004). Die Studie wurde von einem Konsortium unter Leitung der britischen Qualifications and Curriculum Authority (QCA) durchgeführt. Zu diesem Konsortium gehörten neben dem BIBB u. a. unsere langjährigen Partnerinstitute (Céreq, CINOP, ISFOL) – insgesamt waren 31 Länder einbezogen.

Sie sollte aufzeigen, inwieweit die im Jahre 2000 in Lissabon verabschiedete „Agenda 2010“ bereits umgesetzt ist und was im Hinblick auf die dort gesteckten Ziele auf europäischer und nationaler Ebene zu tun bleibt. Bei zwei der in der Agenda genannten Benchmarks war Deutschland deutlich von der Zielmarke entfernt: beim Anteil der 20- bis 24-Jährigen mit Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II und bei der Weiterbildungsteilnahme der Erwachsenen. In der Studie konnte aber auch gezeigt werden, dass Länder mit gut ausgebauten Berufsbildungssystemen grundsätzlich höhere Abschlussraten aufweisen.

Das europäische Berichtswesen hat – neben der PISA-Debatte – Einfluss auf die nationale Berichterstattung über Bildung und Ausbildung ausgeübt. Der Datenreport des BIBB (ehem. Berufsbildungsbericht, Teil II) enthält ab 2010 auch internationale Indikatoren und Benchmarks.

## Ausblick

Rückblickend ist festzustellen: Europa hat starke Impulse zur Internationalisierung von Forschung und Entwicklung in der Berufsbildung in Deutschland gegeben. Das BIBB wird mit seinen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten den Prozess der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung weiter unterstützen. Dazu gehört neben der Beobachtung und Analyse der europäischen Berufsbildungspolitik und deren Wirkungen auf die Berufsbildungspolitik und -praxis in Deutschland die Beteiligung an europäischen Erhebungen, Studien und Analysen. Ein Schwerpunkt kommender Arbeiten sind internationale Vergleiche der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungssystemen. Das BIBB wird durch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Generierung bzw. zur kritischen Kommentierung für die Berufsbildung relevanter Indikatoren und Benchmarks beitragen.

## Literatur


Behringer, F.; Käpplinger, B.; Pätzold, G. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. ZBW-Beiheft 22. Stuttgart 2009

BIBB (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Internationale wissenschaftliche Fachtagung zur beruflichen Bildung. Berlin/Bonn 1991


### Mighty oaks from little acorns grow – collaboration between pioneering German VET institute and EU agency reaps international rewards



“A personal invitation to a leading German VET expert from a deputy director of the ETF leads to a proliferation of good practice on social partnerships, sustainable development and scientific research well beyond European frontiers.

At first glance a disinterested observer might think that the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) – a centre of excellence for vocational research and VET development in Germany- and the European Training Foundation (ETF) – with its focus on countries around the European Union – might make strange partners. But what began as a simple friendship between two people 16 years ago has grown into a long and mutually beneficial relationship between two organisations that has benefited both people in Europe and those who live well beyond its borders.

Ulrich Hillenkamp already had many years of practical experience of VET in Germany under his belt when he took up his post as Deputy Director of the ETF in 1994. Hillenkamp knew that the ETF had a wealth of practical experience but that BIBB had a specific reputation for excellence in research, so he approached Hermann Schmidt, the then President of BIBB, and invited him to become the Head of the ETF’s Advisory Forum in Turin, and a cooperative partner of the ETF. ‘Schmidt played a major role in leading the Forum which was composed of representatives from member states and countries seeking to join the EU at the time, such as Poland, Estonia and countries from the former Soviet Union. Schmidt was not just one of the best experts in the field, he was also a great communicator and the ETF and our partner countries benefited a lot from it.’

Hillenkamp recalls the very high level of interest that countries from the former Soviet Union and Central Asia had in Germany’s highly regarded dual system that successfully combined initial training in schools with company-based vocational training. At that time VET in most countries was school orientated. The dual system was often simply referred to as ‘Heaven on Earth’.”

Dr. Madlen Serban
Director of the European Training Foundation (ETF), Torino

BIBB (Hrsg.): Forschung im Dienst von Praxis und Politik. Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung am 7. und 8. September 1995. Bielefeld 1996

BMBF (Hrsg.): Duale Berufsausbildung an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. Herausforderungen bewältigen – voneinander lernen. Bericht der Konferenz zur Dualen Berufsausbildung am 1./2. Juli 1998 in Bonn. Bonn 1999

Dietzen, A.; Kuhn, M. (Eds.): Building a European Cooperative Research Tradition in Vocational Education and Training. Berlin 1998

Eckert, M.; Zöller, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum. Bielefeld 2006

Greinert, W.-D.: Marktmodell-Schulmodell-Duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule 40 (1988), S. 145–156

Gross, H.; Grollmann, P.: Das europäische „Training of Trainers Network" „TTnet" und seine deutsche Sektion „TTnet Deutschland". In BWP 35 (2006) 5, S. 30–33

Hanf, G.; Reuling, J.: Qualifikationsrahmen – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: BWP 30 (2001) 6, S. 49–54

Hanf, G.; Tessaring, M.: Europäische Kooperation in der Berufsbildungsforschung im Rahmen des Refer-Netzwerks des Cedefop. In: Czycholl, R.; Zedler, R. (Hrsg.): AGBFN-Forum: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Oldenburg 2003

Hippach-Schneider, U.; Toth, B. (ed.): The German vocational education and training system. 7th edition. Bonn 2009

Hippach-Schneider, U.; Woll, Ch.; Hanf, G.: VET Policy Report 2008 – Germany. Bonn 2008

Lutz, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: ISF (Hrsg.): Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation. Frankfurt 1976, S. 83–151




Reuling, J.: Modularisierung in der englischen Berufsbildung. In: BWP 25 (1996) 2, S. 48–54

Reuling, J.; Hanf, G.: OECD-Project "The role of qualifications systems in promoting lifelong learning". Country Background Report: Germany. Bielefeld 2003

Koch, R.: Duale und schulische Berufsbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf. Ein deutsch-französischer Vergleich. Bielefeld 1998

Leney, T. et al.: Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET. Brussels 2004

Münch, J.: Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Luxembourg 1994

Oecd: Qualifications systems – Bridges to Lifelong Learning. Paris 2007

Tessaring, M. (ed.): Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe. Luxembourg 1998

ZDH, BIBB, DIHK (Hrsg.): Dokumentation der Expertentagung „Praxisorientierte Berufsbildung als Schlüssel zu einem wettbewerbsfähigen Europa – Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung dualer Berufsbildung" am 19./20.01.2008 in Berlin. www.bibb.de/de/31531.htm



Abschluss des dreiwöchigen Auszubildenden-Austauschs mit Frankreich im März 2010 im BIBB

# Die Internationalisierung der Berufsbildungspraxis: Programme, Initiativen, Projekte

*Klaus Fahle, Susanne Burger*

Die europäische Bildungszusammenarbeit basiert auf zwei Säulen: einerseits den politischen Prozessen und Entscheidungen, die eng mit Entschließungen, Empfehlungen und Schlussfolgerungen des Rates und des Europäischen Parlamentes verknüpft sind. Hierzu zählen u. a. auch die Dokumente zu zentralen bildungspolitischen Prozessen wie dem Bologna- und Kopenhagen-Prozess und den Nachfolgeerklärungen (Maastricht, Helsinki, Bordeaux). Andererseits den Beschlüssen zu den bildungspolitischen Aktionsprogrammen, deren Durchführung – unter der Gesamtverantwortung der Europäischen Kommission – weitgehend den Mitgliedstaaten übertragen wurde. Letztere zielen mit dem Instrument der Projektförderung überwiegend auf die Berufsbildungspraxis.

Idealiter spielen die Aktionsprogramme und die politischen Zielsetzungen eng zusammen; die Programme sind die wichtigsten Instrumente zur Umsetzung der europäischen Dimension der Bildungspolitik.




Der folgende Beitrag fokussiert dabei auf die Wirkungen der europäischen „Programme, Initiativen, Projekte“ in der Berufsbildungspraxis und die Rolle des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zunächst als Träger sogenannter nationaler Koordinierungsstellen und seit dem Jahr 2000 der Nationalen Agentur Bildung für Europa (NA). Exemplarisch werden die Rückwirkungen von Mobilität in der beruflichen Bildung am Beispiel des Förderschwerpunktes „Frühe Förderung“ beleuchtet und im Hinblick auf systemische, institutionelle und individuelle Wirkungen differenziert. Der rote Faden der Betrachtung ist die Förderung internationaler Kompetenzen und der europäischen/internationalen Anschlussfähigkeit in der beruflichen Bildung.

## EU-Bildungspolitik im Spannungsfeld von zentraler Steuerung, Subsidiarität und nationaler Vielfalt

Für den rechtlichen Rahmen der europäischen Bildungszusammenarbeit ist seit dem 1. Dezember 2009 der Vertrag von Lissabon mit seinen Bestimmungen über die Zuständigkeiten der Europäischen Union auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung relevant. Er sieht keine wesentlichen Änderungen im Vergleich zum zuvor gültigen Vertrag von Amsterdam vor. Die Aufgaben der Europäischen Union sind weitgehend auf eine Unterstützung der Politik der Mitgliedstaaten beschränkt, bei denen die Verantwortung für die Organisation und den Inhalt des Bildungswesens und der beruflichen Bildung verbleibt. Es gilt nach wie vor das Harmonisierungsverbot auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Unter diesen Rahmenbedingungen ist es nur folgerichtig, wenn sich insbesondere die europäische Berufsbildungspolitik Unterstützungsstrukturen der Mitgliedstaaten bedient. Denn gerade in der beruflichen Bildung sind die Traditionen und Strukturen der nationalen Systeme äußerst heterogen und aus einer Brüsseler Perspektive nicht wirklich überschaubar. Solche Unterstützungsstrukturen wurden seit Mitte der 1980er-Jahre als sogenannte Nationale Koordinierungsstellen (NKS) mit unterschiedlichen Funktionen eingerichtet.

## Nationale Koordinierungsstellen im BIBB: vom Informations- und Netzwerkbroker zur kompetenten Umsetzungsstruktur

### 1990er-Jahre: von der Vielfalt zur Konzentration nationaler Durchführungsstrukturen

Die erste Generation der EU-Programme seit Ende der 1980er-Jahre war auf die unterschiedlichen Säulen des Bildungswesens ausgerichtet bzw. umfasste thematische Aspekte wie z. B. den Einsatz neuer Technologien in der beruflichen Bildung. Das Spektrum reichte vom Hochschulbereich (ERASMUS, COMETT) über die berufliche Weiterbildung (FORCE) bis zur beruflichen Erstausbildung (PETRA). Zeitweilig führte die EU sechs Aktionsprogramme parallel durch. In Deutschland waren acht Organisationen, darunter auch das BIBB, an der Koordination der Programme beteiligt. Das BIBB war Träger der Nationalen Koordinierungsstellen für die Programme FORCE, EUROTECNET und PETRA II. Daneben unterstützte das BIBB zeitweilig transnationale Programme des Europäischen Sozialfonds (EUROFORM, NOW). Zum Teil waren Einrichtungen in mehreren Programmen als Koordinierungsstellen tätig. Das finanzielle Volumen der einzelnen Programme blieb jedoch vergleichsweise gering. Der Auftrag der NKS wie auch später der NA umfasste von Beginn an alle Bereiche der beruflichen Bildung einschließlich der schulischen Berufsausbildung, ging also deutlich über den Kernbereich des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) hinaus. Im Falle der NA beim BIBB besteht zudem die Besonderheit, dass das Programm GRUNDTVIG außerhalb der beruflichen Bildung angesiedelt ist.







Der Schwerpunkt der Arbeit lag auf der fachlichen Beratung der Träger, der Unterstützung der Netzwerkbildung auf nationaler und europäischer Ebene, dem Ergebnistransfer und der Kooperation mit den Brüsseler Büros zur technischen Unterstützung, mit deren Hilfe die Europäische Kommission die Programme zentral abwickelte.

Europäische Bildungszusammenarbeit war für viele Einrichtungen der beruflichen Bildung in Deutschland Neuland. Der Mehrwert und Nutzen der europäischen Zusammenarbeit musste zunächst vermittelt werden, und nicht selten wurde in einem Spannungsfeld von europäischer und nationaler Berufsbildungspolitik agiert. Dies galt jedoch nicht nur für diejenigen, die konkrete Projektarbeit leisteten. Auch die für Politik und Verwaltung der nationalen Berufsbildung Zuständigen durchliefen einen Lernprozess, der zwischen Unverständnis und Überschätzung des Potenzials europäischer Zusammenarbeit schwankte.

1995 erfolgte eine erste Konzentration der Aktionsprogramme. Es entstand jeweils ein Programm für den Bereich der beruflichen Bildung (LEONARDO DA VINCI) und der allgemeinen Bildung und Hochschulbildung (SOKRATES). Die Zusammenfügung der unterschiedlichen Programme blieb jedoch halbherzig: So bestand das Programm LEONARDO DA VINCI zwar aus drei Aktionsbereichen, darunter verbargen sich jedoch ca. 25 unterschiedliche Förderschwerpunkte. In diesen Aktionen lebten die Programme der ersten Generation quasi fort. Anstelle einer echten Reform war ein Formelkompromiss entstanden, der letztlich zu einer noch größeren Unübersichtlichkeit führte. LEONARDO DA VINCI I verfolgte 19 Ziele, zum Teil mit zusätzlichen Prioritäten, sowie drei Antragsverfahren. In Deutschland waren sieben Organisationen an der Koordination beteiligt. Der Zersplitterung des Programms entsprach die Struktur der Koordinierungsstellen. Während im Programm LEONARDO DA VINCI jedoch zumindest der Anspruch erhoben wurde, einen übergreifenden programmpolitischen Zusammenhang herzustellen und das BIBB mit der Dachkoordination betraut war, wurden bei SOKRATES die Unterprogramme weitgehend ohne Verknüpfungen oder Zusammenarbeit der fünf mit der Koordination betrauten Organisationen durchgeführt.

Diese Strukturen führten – hier am Beispiel des Programms LEONARDO DA VINCI dargestellt – zu unterschiedlichen Problemen:

- Eine gezielte Steuerung war angesichts der Zersplitterung der Programme in unterschiedliche Aktionen kaum möglich. Damit stellte sich die Frage nach der Wirkung des Programms. Fragen des Ergebnis-

transfers und der Nachhaltigkeit zählten zu den kritischen Punkten der Programmevaluation.

- Die Programmstrukturen waren nur noch für wenige Experten verständlich. Den Programmen fehlte es an Transparenz und klarer Ausrichtung.
- Die Koordinierungsstruktur in Deutschland führte zu einer aufwendigen „Koordination der Koordinierungsstellen". Für die Öffentlichkeit und die Bürger gab es immer wieder Irritationen, welche Stelle für ihr Anliegen zuständig war.

Auch der Bundesrechnungshof kritisierte die deutschen Durchführungsstrukturen. Er forderte für die EU-Bildungsprogramme die Benennung einer koordinierenden Einrichtung, die für beide Programme verantwortlich ist. Ein ähnliches Ziel verfolgte die Europäische Kommission und entschied für die nächste Programmgeneration ab 1999, dass von den Mitgliedstaaten für jedes Programm nur eine Einrichtung zu benennen sei, die die koordinierende Verantwortung übernehmen sollte. Aus Kommissionssicht ein nachvollziehbares Anliegen, denn bald waren über 30 Staaten an den Programmen beteiligt. Zusätzlicher Handlungsbedarf entstand durch die Krise des Programms LEONARDO DA VINCI I, die aufgrund von Korruptionsvorwürfen gegenüber der Europäischen Kommission Anfang 1999 zur Schließung des zentralen technischen Unterstützungsbüros führte und zum Rücktritt der damaligen EU-Kommission beitrug.

### 2000: Einrichtung der Nationalen Agentur Bildung für Europa (NA) beim BIBB – eine strategische Weichenstellung

Nicht zufällig trifft die Einrichtung der NA mit dem Beginn der zweiten Phase der Programme LEONARDO DA VINCI und SOKRATES zusammen. Mit der Einrichtung sollten Weichenstellungen erfolgen, um eine transferorientierte und effiziente Durchführung der EU-Bildungsprogramme zu erreichen.

Die NA wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gegenüber der Europäischen Kommission als einzige deutsche Agentur für das Programm LEONARDO DA VINCI benannt. Die bisherigen Koordinierungsstellen Carl Duisberg Gesellschaft (CDG), Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit (ZAV) betreuten weiterhin als Durchführungsstellen die Maßnahme Mobilität, jedoch nicht in der Funktion einer Nationalen Agentur. Die Bundesanstalt für Arbeit (BA) unterstützte die NA bei allen Fragen/Projekten, die Aspekte der Berufsberatung betrafen. Diese Struktur sollte sicherstellen, dass gewachsene Durchführungskompetenzen nicht verlorengingen, wichtige Funktionen der Koordination und Außendarstellung des Programms jedoch bei der NA angesiedelt sind.




Im Programm SOKRATES hatte die NA die Funktion einer Agentur für die Aktionen MINERVA, GRUNDTVIG (ohne Mobilität), LINGUA (außerschulische Projekte) sowie die übergreifenden Aufgaben Beobachtung und Innovation, flankierende Maßnahmen und gemeinsame Aktionen übernommen. Aufgrund der unterschiedlichen Strukturen bei SOKRATES existierten vier gleichberechtigte Agenturen (zusätzlich der DAAD, die CDG und der Pädagogische Austauschdienst der KMK, PAD). Soweit unter diesen Agenturen eine Koordination erforderlich war, wurde die NA gegenüber der Europäischen Kommission als koordinierende Stelle benannt.

Eine dezentrale Verwaltung von Fördergeldern fand seit Ende der 1980er-Jahre nur in den EU-Programmen ERASMUS und PETRA II statt, ohne Beteiligung des BIBB. Ab dem Jahr 2000 wurde die vertragliche und finanztechnische Abwicklung bisher zentral betreuter Projekte im Programm LEONARDO DA VINCI den Nationalen Agenturen übertragen. Unter Berücksichtigung der dezentralen Mobilitätsförderung verwaltete die NA beim BIBB im Jahr 2000 erstmals 19 Mio. Euro, mit steigender Tendenz. 2002 wurde die Rolle der Nationalen Agenturen in der Umsetzung der EU-Programme durch neue Bestimmung der EU-Haushaltsordnung präzisiert.

Im Zuge der Durchführung der zweiten Phase der Programme LEONARDO DA VINCI und SOKRATES veränderte sich die Rolle der NA. Die EU-Haushaltsordnung legitimierte die dezentrale Mittelverwaltung in den EU-Bildungsprogrammen durch die Definition der „indirekt zentralisierten Verwaltung". Die Europäische Kommission hat die Gesamtverantwortung für die Programmdurch-

führung. Die Auslagerung von Verwaltungsaufgaben ist zudem nicht länger mit der Übertragung grundlegender Entscheidungsspielräume an die Nationalen Agenturen verbunden. Die NA hat seitdem einen Spagat zu vollbringen: einerseits ist sie verlängerter administrativer Arm der Europäischen Kommission, andererseits agiert sie als Expertin nationaler Berufsbildungsstrukturen und ist gefordert, diese Expertise in die Umsetzung der europäischen Bildungsprogramme einzubringen.

### 2007: neue Aufgaben, Strukturen und Förderungsschwerpunkte



Der Start des Programms für lebenslanges Lernen (PLL) zum 1.1.2007 unterstützte die Konzentration der Programmdurchführung in Deutschland. Die NA übernahm zu diesem Zeitpunkt alle mit der Durchführung der Programme LEONARDO DA VINCI und GRUNDTVIG verbundenen Aufgaben. Dies bedeutet, dass sie auf Grundlage der EU-Haushaltsordnung sozusagen treuhänderisch einen Teil des EU-Haushalts abwickelt. Die NA hat seither die Qualität ihrer Projektverwaltung systematisch fortentwickelt und ist seit November 2009 nach ISO 9001 zertifiziert. Fast 70 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betreuen jährlich mehr als 1.200 Projekte mit einem Volumen von derzeit 37 Mio. Euro. Dabei wird die Mobilität von ca. 14.000 Personen gefördert. Der Kompetenzgewinn in der Programmverwaltung geht dabei nicht zulasten der fachlichen Begleitung der Projekte und ihrer Vernetzung mit nationaler Berufsbildungspolitik, im Gegenteil: die Durchführung von Programmen erleichtert den Zugang nicht nur zur Bildungspraxis, sondern auch zu wichtigen Innovationen in der beruflichen Bildung. Sie stellt eine Bereicherung für die Arbeit des BIBB dar.

## Programme als Umsetzung europäischer Bildungspolitik

Die Europäische Union verfügt über drei Instrumente zur Umsetzung bildungspolitischer Ziele: (1) Rechtssetzungen in Form von Richtlinien und Verordnungen und Entscheidungen, (2) Instrumente der politischen Koordination – hier insbesondere die Offene Methode der Koordination (OMK) – sowie (3) die Aktionsprogramme im Bildungsbereich.

Richtlinien und Verordnungen spielen keine nennenswerte Rolle, sofern es um die Umsetzung bildungspolitischer Ziele geht. Die einzige Richtlinie mit einer originär bildungspolitischen Motivation wurde in den 1970er-Jahren zur schulischen Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern verabschiedet. Relevant sind hingegen Richtlinien, die im Zusammenhang mit der Fortschreibung des europäischen Binnenmarktes stehen, z. B. zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise.

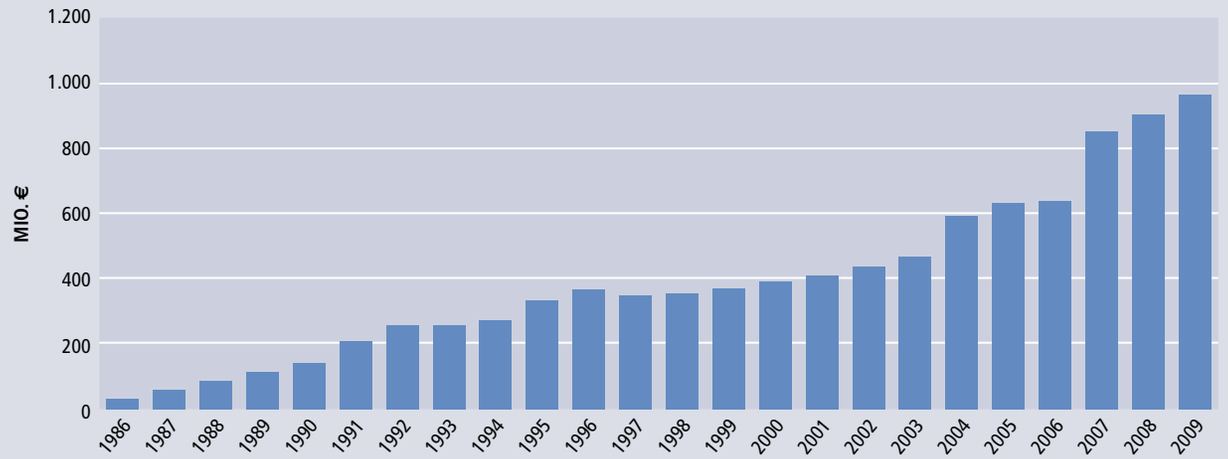
Die OMK ist zur zentralen Plattform der europäischen Bildungszusammenarbeit geworden. Die gemeinsamen Arbeitspläne der EU-Kommission und der Mitgliedstaaten 2010 und 2020 sind Ergebnis der OMK. Durch die OMK sowie die Prozesse von Lissabon, Bologna und Kopenhagen ist seit 1999 ein bildungspolitisches Bezugssystem entstanden, auf das die EU-Aktionsprogramme zunehmend ausgerichtet werden.

GD Bildung und Kultur
Programm für lebenslanges Lernen

Für die operative Umsetzung der europäischen Bildungspolitik stehen die Aktionsprogramme im Bildungsbereich und in erster Linie das Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (PLL) mit einer Laufzeit von 2007 bis 2013 zur Verfügung. Es bezieht sich explizit auf die Ziele von Lissabon, die EU zum fortgeschrittensten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln. Das PLL unterstützt die Zielsetzung in Form von Projektfinanzierungen, die auf jährlichen Ausschreibungen mit entsprechenden bildungspolitischen Prioritäten beruhen.

Die Finanzmittel der EU für die europäische Bildungszusammenarbeit werden überwiegend über das PLL zur Verfügung gestellt. Sie sind im Vergleich zu den nationalen Mitteln zunächst außerordentlich bescheiden. Da die EU-Förderung jedoch in der Regel eine von Mitgliedstaaten finanzierte Bildungsinfrastruktur voraussetzt, haben die eingesetzten Mittel eine relativ hohe Steuerungswirkung. Die EU-Finanzmittel beinhalten in der Regel jedoch keine oder kaum Ausgaben für Bildungsinfrastruktur, sondern erfordern oftmals nationale Kofinanzierung und sind zeitlich befristet.

**Entwicklung EU-Budget für Bildung 1986 bis 2009[1]**




Quelle: Fahle 2008, S. 7

[1] Nicht berücksichtigt sind die Mittel des Europäischen Sozialfonds. Sie werden national verwaltet und unterliegen auch nationaler Steuerung. Sie stellen eine Unterstützung nationaler Politik dar.

## „Change by Exchange" – grenzüberschreitende Mobilität als eine Kernaufgabe

Im Zentrum der europäischen Förderung in LEONARDO DA VINCI als Teil des PLL steht neben der Entwicklung und dem Transfer innovativer Berufsbildungskonzepte die grenzüberschreitende Mobilität zu Lernzwecken. Hier fließen die meisten Finanzmittel. Deutschland hat diese Schwerpunktsetzung immer unterstützt, ohne die Förderung innovativer Pilotprojekte vernachlässigen zu wollen. So diente der seit 1987 erfolgreiche deutsch-französische Austausch in der beruflichen Bildung als Blaupause für die Förderstrukturen im EU-Programm PETRA II. 2009 wurden im Programm LEONARDO DA VINCI in Deutschland erstmals mehr als 10.000 Jugendliche in der beruflichen Erstausbildung gefördert.

### Das Beispiel „Frühe Förderung"

Innerhalb der Mobilitätsförderung hat die NA seit 2005 eine nationale Priorität für Projekte im Bereich der „Frühen Förderung" etabliert. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ist in Deutschland im Unterschied zu den meisten europäischen Ländern der beruflichen Bildung zugeordnet. Der Bedarf an Erfahrungsaustausch und internationalen Qualifikationen ist in diesem Bereich überdurchschnittlich hoch. Im Rahmen dieser Priorität wurden zwischen 2005 und 2007 2.200 Personen gefördert, überwiegend Jugendliche in der Ausbildung. Die Ergebnisse der nationalen Priorität wurden im Auftrag der NA wissenschaftlich evaluiert.

### Positive Effekte bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern

Die folgenden Ergebnisse beruhen auf der Auswertung von 1.055 Teilnehmerberichten. Befragt nach dem Gesamteindruck zu den Ergebnissen des Auslandsaufenthalts äußern sich nahezu alle Teilnehmer/-innen äußerst positiv: 98 Prozent vergaben den Skalenwert 4 oder 5, lediglich 2 Prozent den mittleren Wert 3. Der Wert 1 oder 2 auf der fünfstufigen Skala wurde bei dieser Frage überhaupt nicht gewählt. Die Fragen nach Fach-, Methoden- und fremdsprachlichen Kompetenzen bewerteten die Fachschüler/-innen im Durchschnitt mit sehr gut (GRÜN) oder gut (HELLGRÜN). Am höchsten wurde mit einem Wert von 4,3 die Aussage „Ich habe neue Techniken, neue (Arbeits-)Methoden kennengelernt" bewertet. Auch die Aussagen „Ich habe neue berufliche Fähigkeiten" (4,2) und „Ich kann mich (jetzt) in einer Fremdsprache besser ausdrücken" (4,1) wurden recht gut bewertet.

**Generelle Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen mit Aspekten des Auslandsaufenthalts**
*(Vorbereitung, Inhalt, Anerkennung, Ergebnisse, praktische Vorkehrungen)*

| | Fragenkomplex im Berichtsbogen | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Vorbereitung | Inhalt | Anerkennung* | Ergebnisse | praktische Vorkehrungen |
| | Durchschnitt der Mittelwerte aus den Einzelfragen | | | | |
| Frühe Förderung | | | | | |
| Erstausbildung | 4,0 | 4,3 | 4,5 | 4,3 | 4,2 |
| Arbeitnehmer | 3,8 | 4,0 | 4,1 | 3,8 | 4,1 |
| Bildungspersonal | 4,3 | 4,5 | 3,9 | 3,5 | 4,1 |

* Nur eine Frage: „Generelle Zufriedenheit in Bezug auf die Anerkennung des Praktikums."

Farbcodes und Bewertungsniveaus aus Mittelwertberechnungen der skalierten Fragen

| ROT | ORANGE | GELB | HELLGRÜN | GRÜN |
|---|---|---|---|---|
| 1,0 – 1,7 = -- | 1,8 – 2,5 = - | 2,6 – 3,4 = +/- | 3,5 – 4,2 = + | 4,3 – 5,0 = ++ |

Quelle: Saalmann, Vock 2009, S. 37

## Institutionen verändern sich: neue Impulse für Ausbildungsinhalte und Methodik

Die Förderpraxis wirkt in die beruflichen Schulen und Bildungseinrichtungen zurück. Die Kooperation mit europäischen Partnern initiiert einen Prozess der fachlichen Auseinandersetzung und der Anpassung der Ausbildungspraxis an erlebte „best practice".

Die europäische Schwerpunktsetzung wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität aus, Mobilitätsprojekte leisten einen Beitrag zur Personalentwicklung der Lehrkräfte (teilweise auch der Leitungsebene), Teamentwicklung und Erweiterung der sachlichen Ausstattung der Einrichtungen. Die europäische Ausrichtung hat auch Eingang in das Schulprogramm und in die Leitbilddiskussion der Schule gefunden. Mehr als die Hälfte der untersuchten Schulen hat die EU-Profilierung in Form einer Selbstverpflichtung in diese Dokumente aufgenommen, teilweise auch in das Qualitätsmanagementsystem der Schule. Angestoßen von der Ausbildung der Erzieher/-innen profitieren zudem auch andere Ausbildungsgänge einer Schule (z. B. Heilerziehungspflege, Altenpflege), indem Schwerpunktsetzung und Mobilitätsangebote übernommen werden. Weiterhin sind Verbesserungen in der fachlichen Netzwerkarbeit zu verzeichnen. Im Rahmen der Projektumsetzung ergibt sich ein breites Kontaktnetz zu verschiedenen Akteuren auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene (Saalmann, Vock 2009, S. 188 f.).

Die institutionellen Rückwirkungen der Mobilitätsförderung dürften künftig durch die Einführung des sogenannten Mobilitätszertifikates verstärkt werden. Erfolgreichen Einrichtungen wird eine bis zu vierjährige Förderung in Aussicht gestellt. Im Gegenzug müssen sie neben der Durchführung guter Mobilitätsprojekte eine nachhaltige Internationalisierungsstrategie vorlegen. 2009 wurden 56 Projekte für ein Zertifikat ausgewählt.

Auch der individuelle Wissens- und Erfahrungsgewinn, wesentlicher Effekt der Auslandsaufenthalte, fließt zurück in den institutionellen Rahmen der Ausbildung. Dabei wird die Erzieher/-innen-Ausbildung aufgrund der Mobilität von Lehrkräften bzw. Schülerinnen und Schülern durch das Kennenlernen, Diskutieren und Reflektieren pädagogischer Konzepte, Ansätze und Vorgehensweisen bereichert. Mit den gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen entstehen inhaltliche Veränderungen innerhalb der Ausbildung, indem die Themen des Lehrplanes durch spezielle pädagogische Konzepte und Me-

thoden zur frühkindlichen Bildung aus anderen Ländern erweitert werden. Diese fachlichen Impulse aus Europa finden auch Eingang in die Leistungsfeststellung, indem Facharbeiten zu Inhalten aus den Mobilitätsprojekten zu erstellen oder Prüfungsaufgaben zu speziellen Themen zu bearbeiten sind.

Schulen transferieren vorwiegend einzelne pädagogische Ansätze aus dem Ausland in die Ausbildung, wobei der Transfer zunächst im Rahmen einer Schule verbleibt (institutioneller Transfer). Von den institutionellen Rückwirkungen aus den Mobilitätsprojekten in den Fachschulen ausgehend, haben sich auch Veränderungen im Ausbildungssystem eingestellt. Über die Vernetzung und den Austausch unter den Lehrkräften, Schulen und Kindertageseinrichtungen wird die Verbreitung unterstützt. Dabei wird mit der Weitergabe von Erfahrungen zur Organisation von Auslandsaufenthalten und der Kenntnis über interessante pädagogische Ansätze aus anderen Ländern eine gewisse Breitenwirkung erzielt. Diese wird jedoch zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht flächendeckend, sondern erst sporadisch erzielt. (Conlogos 2009a). Die Studie kommt zu der Schlussfolgerung, dass „vor allem die Betrachtung der institutionellen Ebene Hinweise auf Innovationspotenziale aus Europa gibt. Dabei hat die Befragung der Fachschulen gezeigt, dass mit der Umsetzung von LEONARDO DA VINCI Mobilitätsprojekten Impulse für die Schulentwicklung, Ausbildungsinhalte und -methodik entstehen können“ (Salmann, Köhler 2009, S. 3).

### Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes

Bildungspolitische Praxis und die Berufsbildungspolitik beeinflussen sich gegenseitig. Die Neufassung des § 2 BBiG, die die Durchführung von Auslandsaufenthalten bis zu neun Monaten zulässt, vollzog zunächst nach, was bereits seit Jahren in den europäischen Bildungsprogrammen praktiziert wurde. Die durch die Neufassung geschaffene Rechtssicherheit hat die Mobilität erleichtert. Die durchschnittliche Dauer der geförderten Auslandsaufenthalte in der beruflichen Bildung – Programm LEONARDO DA VINCI – nimmt seit einigen Jahren kontinuierlich zu. 2008 werden nach ersten Auswertungen der NA mehr als 1.500 junge Menschen in der beruflichen Bildung einen Auslandsaufenthalt von mehr als acht Wochen Dauer durchführen, davon mehr als 800 in dualen Ausbildungsberufen.

Die Überarbeitung der Ausbilder-Eignungsverordnung 2009 und insbesondere die Berücksichtigung der ausbildungsbezogenen Mobilität unterstützt die bildungspolitische Praxis in vergleichbarer Form. Sie definiert im Handlungsfeld 2: „Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken“ als relevante Kompetenz u. a. „die Möglichkeiten (zu) prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können.“ (www.bibb.de)

### Auszubildende des BIBB erlebten Austausch mit Frankreich



Jean-Marie Haas (rechts) und Manfred Kremer (links) mit Teilnehmerinnen des Austauschs.

Vom 14. September bis 2. Oktober 2009 erlebten 13 Auszubildende aus verschiedenen Bonner Behörden für drei Wochen den Berufsalltag in Frankreich und absolvierten Praktika in kaufmännischen Berufen in französischen Partnerinstitutionen im lothringischen Forbach. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat den Austausch initiiert und maßgeblich mit vorbereitet. Neben dem BIBB schickten die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die Bundesanstalt für Finanzdienstleistungen (BAFin), das Eisenbahnbundesamt (EBA) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) Auszubildende nach Forbach, wo sie mit französischen Auszubildenden gemeinsam in der Partnerschule und in Partnerbetrieben vor Ort lernten und arbeiteten. Die Finanzierung des Projekts übernahm das Deutsch-Französische Sekretariat für den Austausch in der beruflichen Bildung (DFS) in Saarbrücken. Die Austauschprogramme des DFS werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell gefördert.

Manfred Kremer, der Präsident des BIBB, reiste anlässlich des erfolgreichen Abschlusses dieses ersten Austauschs nach Forbach. Dort wurde er von Jean-Marie Haas, dem Leiter der französischen Partnerschule „Blaise Pascal“, begrüßt.

## Leistungen der NA – Mehrwert für das BIBB

Von der Einrichtung Nationaler Koordinierungsstellen bis zur Etablierung der NA beim BIBB in ihrer jetzigen Form dauerte es fast 20 Jahre. Die Nationalen

Strukturen folgten weitgehend den geänderten Programmstrukturen. Hiermit einher ging jedoch auch ein Funktionswandel:

- Die NA ist in ihrer Arbeitsweise ein Teil der EU-Programmadministration geworden und unterliegt heute einem komplexen europäischen Regelwerk.
- Das Vertrags- und Finanzmanagement wurde zu einer Kernaufgabe der NA. Auf diesem Gebiet fand eine systematische Professionalisierung der Arbeit statt, die hohen Ansprüchen genügen muss.
- Die fachliche Begleitung von Projekten und Vertrags- und Finanzmanagement bilden eine nicht auflösbare Einheit, um ein Programm erfolgreich und ergebnisorientiert umsetzen zu können.

Die NA beim BIBB leistet durch die Umsetzung von LEONARDO DA VINCI und GRUNDTVIG einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung der Ziele der europäischen Bildungszusammenarbeit in die Bildungspraxis. Dies ist jedoch keine Einbahnstraße. Mit dem Wachstum und der Fokussierung der EU-Aktionsprogramme steigert sich die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der europäischen Bildungszusammenarbeit. Sie ist dabei umfassender als die Summe der einzelnen Veränderungen. Nationale Bildungspolitik ihrerseits unterstützt diesen Prozess durch eine Fortentwicklung der Rahmenbedingungen und insbesondere der Schaffung von Freiräumen für die beteiligten Einrichtungen. Am Beispiel der Mobilitätsförderung ist das Zusammenspiel von Berufsbildungspraxis und Politik besonders gut sichtbar.

Die Begleitung und Umsetzung der europäischen Aktionsprogramme in der Bildung wird für das BIBB auch künftig von zentraler Bedeutung sein. Sie erschließt wichtige Praxisfelder und führt im Gegenzug zum Aufbau fachlicher Expertise. Und nicht zuletzt ermöglicht die Europäische Union, schulische und betriebliche Berufsbildung aufeinander zu beziehen und als Einheit zu gestalten.

## Literatur


Fahle, K.: Von der Bildungsdiplomatie zur Bildungspolitik. In: BWP 37 (2008) 5, S. 5–9

Salmann, Y, Vock, R.: Impulse aus Europa für die Fachausbildung von Erzieher(inne)n. Ergebnisse einer Wirkungsstudie zu Leonardo da Vinci Mobilitätsprojekten mit der nationalen Priorität „frühe Förderung“ Bonn 2009 (2009a)

Salmann, Y, Köhler, Ch.: Fachausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Impulse aus Europa. In: BWP 38 (2009) 6, S. 28–32













# BIBB-Systemberatung in der Berufsbildung – weltweit

*Gisela Dybowski, Bernd Hoene, Michael Wiechert*

„Systemberatung in der Berufsbildung – weltweit“ stellt eine Herausforderung an das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) dar, für die es keine 40-jährige Tradition gibt, auf der aufgebaut werden konnte. Zwar gab es bereits in den 1970er-Jahren eine punktuelle Zusammenarbeit mit verschiedenen Ländern. Aber erst seit 1994 ist internationale Berufsbildungszusammenarbeit gesetzlicher Auftrag des BIBB. Nach BerBiFG vom 12.01.1994 sollte das BIBB nach Weisung des zuständigen Bundesministeriums an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung mitwirken, ein Auftrag, der im Berufsbildungsgesetz von 2005 (BBiG § 90 Abs.3 Ziff.1) erneut festgeschrieben wurde. Eine vor 40 Jahren eher visionäre Aufgabe ist damit seit 16 Jahren zu einer Herausforderung internationaler Profilschärfung des BIBB geworden. Angesichts der hohen politischen Bedeutung der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung galt es, dazu – in Übereinstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – die internationalen Aktivitäten des BIBB strategisch auszurichten, internationale und interkulturelle Kompetenzen im BIBB auf- und auszubauen, Entwicklungsmethoden und Entwicklungsinstrumentarien für die internationale Berufsbildungsberatung zielgerichtet weiterzuentwickeln und deutsche Berufsbildung prononcierter international zu vermarkten.




Wie ein Rückblick auf die letzten zwei Jahrzehnte zeigt, ist der Bedarf an beruflicher Bildung weltweit enorm gestiegen. Denn der Mangel an gut ausgebildeten Fachkräften entwickelt sich für viele Wirtschaftsregionen zu einem gravierenden Hemmnis in deren wirtschaftlicher Entwicklung und ihrer Positionierung im internationalen Wettbewerb. Immer mehr Länder fragen daher Beratung und Unterstützung bei der Modernisierung ihrer Berufsbildungssysteme nach. Die Stärken deutscher Berufsbildung – und hier vor allem die Leistungen des dualen Systems – genießen im Ausland ein hohes Ansehen. In wachsendem Maße nachgefragt werden deshalb auch die deutsche Expertise und die Expertise des BIBB, das auf der Basis seiner Forschungs-, Entwicklungs- und Ordnungsarbeiten ein Angebot an internationalen Beratungsdienstleistungen aufweisen kann, welches auf starkes Interesse nicht nur von Transformations-, Schwellen- und Entwicklungsländern, sondern auch von europäischen Nachbarstaaten stößt. Dies soll nachfolgend veranschaulicht werden durch

- einen Überblick über die wesentlichen Prinzipien und thematischen Schwerpunkte weltweiter Systemberatung durch das BIBB,
- eine historische Zusammenschau der Beratungsaktivitäten von den Anfängen in den Programmen „TRANSFORM“ und „Personalqualifizierung Ost (PQO)“ bis zu aktuellen Vorhaben in der Türkei, Vietnam, Thailand und Luxemburg.

## Prinzipien internationaler Beratung

### Ressourcen ökonomisch einsetzen

Das BIBB bietet Beratung vor allem für öffentliche Einrichtungen, politische Entscheidungsträger und relevante Akteure in der Berufsbildung an. Im Kern der Beratung steht die Weiterentwicklung des jeweiligen nationalen Berufsbildungssystems oder zentraler Systemelemente. Die Beratungsleistungen haben daher den Charakter einer Systemberatung. Die Spanne der Aktivitäten reicht von kurzfristigen Beratungseinsätzen über gemeinsame Projekte bis hin zum Aufbau institutioneller Strukturen, die einen nachhaltigen Informations- und Erfahrungsaustausch ermöglichen. Bedarf und Nachfrage sind dabei in der Regel weit höher als die personellen und zeitlichen Ressourcen des BIBB. Eine Beschränkung und Konzentration sowie eine Abstim-

mung mit der Politik der Bundesregierung sind deshalb erforderlich, um den Anforderungen und Wünschen der Partner gerecht zu werden. Darüber hinaus gilt es, durch eine Vernetzung mit anderen Organisationen Synergien zu erzielen und durch eine Bündelung von Ressourcen und Kompetenzen international „schlagkräftiger" aufzutreten. Zur Optimierung der erforderlichen Leistungsfähigkeit hat das BIBB deshalb in den letzten Jahren zunehmend mehr mit anderen in- und ausländischen Institutionen Konsortien gebildet, in die es sein differenziertes Forschungs- und Entwicklungs-Know-how einbringt.

Ähnlich wie andere Organisationen ist das BIBB in der Zukunft gefordert, das Spektrum kundenfinanzierter Beratungsangebote auszubauen und marktorientierte Ansätze in der internationalen Beratung zu realisieren. Für das BIBB bedeutet dies nicht nur, die Qualität seiner Beratungsangebote weiterzuentwickeln, um sich in der internationalen Konkurrenz zu behaupten. Gelernt werden muss vielmehr auch, „auf Augenhöhe" mit dem Kunden zu kommunizieren, eventuelle geschäftliche Risiken einzugehen und in der Ausrichtung seiner zukünftigen Aktivitäten sehr viel stärker die Finanzierbarkeit von Konzepten und Maßnahmen durch den Kunden in den Vordergrund zu stellen.

### Von anderen lernen – Erfahrungen an andere weitergeben – gemeinsame Problemlösungen erarbeiten

Die Erfahrungen zeigen, dass es keine einfachen und einheitlichen Lösungen für die Bildungs- und Berufsbildungsprobleme in den verschiedenen Ländern gibt. Konzepte und Strategien können jeweils nur im Rahmen der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen des einzelnen Landes entwickelt werden. In jedem neuen Beratungsprojekt muss deshalb der erste Schritt darin bestehen, sich mit dem „Anderen" im jeweiligen Partnerland vertraut zu machen sowie gemeinsam mit den Akteuren vor Ort diese Analyse vorzunehmen. Erst darauf aufbauend können angepasste Konzeptionen und auf die Gegebenheiten der Länder ausgerichtete

### UNEVOC contribution to BIBB's 40th anniversary publication



"I wholeheartedly congratulate the German Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) on the 40th anniversary of its founding. BIBB has been a key German partner of the UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training since the Centre was inaugurated in Bonn in 2002 and even before, when UNEVOC was a UNESCO project based in Berlin.

BIBB has put its enormous experience and resources in the area of technical and vocational education and training (TVET) at our disposal and that of beneficiary countries. As the national body for research and development in TVET, BIBB joined the UNEVOC Network when it was first established in 1994. The UNEVOC Network, which currently consists of 278 specialised TVET institutions – the UNEVOC Centres – in 165 UNESCO Member States, links TVET institutions and organizations. It is one of UNESCO's strategies to assist member states to develop and improve TVET. BIBB has greatly contributed to the sharing of knowledge and experiences within the Network through providing insights into its work and know-how at many Network activities throughout the years.

BIBB was also a co-organizer of the UNESCO International Experts Meeting on Learning for Work, Citizenship and Sustainability, an important international event in the area of TVET development worldwide, which took place in Bonn in October 2004. Since 2007, BIBB has been a major partner in the organization of the annual TVET Summit at the eLearning Africa conference. The Summit brings together TVET policy makers, researchers and practitioners to share experiences and discuss strategies and implementation mechanisms for the integration and sustainable use of ICTs in TVET in Africa.

We are grateful for such a professional and dedicated partner and hope the fruitful cooperation will continue. We wish BIBB much success in the next 40 years of its existence!"

*L. Efison Munjanganja*
Officer in Charge
UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, Bonn

### *Aus dem BIBB-Leitbild*

***Wir kooperieren mit internationalen Partnern und bieten Dienstleistungen weltweit an.***

*Wir beraten internationale Partner bei der Entwicklung und Modernisierung der Berufsbildung.*

*Wir initiieren und pflegen internationale Netzwerke. Damit fördern wir auch die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems und tragen zur Gestaltung des europäischen Bildungsraumes bei.*

Maßnahmen entwickelt werden. Zwar übt man sich als Berater sehr schnell darin, Fakten über Gegebenheiten und Entwicklungstrends zusammenzutragen sowie Daten und Zahlen zu analysieren. Doch daraus die richtigen Folgerungen zu ziehen und zu überzeugenden Lösungen zu gelangen, ist keineswegs ein Selbstlauf und schon gar nicht sollte der Berater dies im Alleingang tun und dabei seiner eigenen Logik folgen. Mehr „Fragen" statt „Sagen" ist vielmehr angebracht und als Prinzip von Beratung zu verinnerlichen, wenn nationale Steuerungs- und Entscheidungsinstanzen befähigt werden sollen, eigenes Problembewusstsein und eigene Problemlösungskompetenz zu entwickeln.

Zu lernen gilt es auch, mit den Unwägbarkeiten und den Herausforderungen des Unplanbaren umzugehen. Denn Reformen im Bildungssystem erfordern einerseits ein hohes Maß an strategischer Planung, um Sicherheit im Prozess von Veränderungen zu schaffen. Andererseits schränkt eine derartige Planung nicht nur den Bereich des Möglichen stark ein, sondern grenzt auch das Unberechenbare sozialer und kultureller Prozesse weitgehend aus. Wie vielfältige Erfahrungen zeigen, wird das Unplanbare jedoch gerade dort virulent, wo geplant wird. Neue Probleme sind deshalb zu erwarten, wenn Entwicklungen, die sich situativ aus Veränderungen externer und interner Gegebenheiten ergeben, im Prozess organisatorischer Veränderungen ausgeblendet werden. Systemberatung stellt damit gleichermaßen hohe Anforderungen an die Offenheit und Flexibilität der Beratungskonzepte wie an die Kompetenz der beratenden Institutionen/Personen.

Beratung, wie sie das BIBB versteht und praktiziert, stellt keine Einbahnstraße dar. Erkenntnisse und Erfahrungen aus der internationalen Zusammenarbeit können zugleich hilfreich bei der Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung sein. Dazu sind transnationale Projekte, Partnerschaften und internationale Netzwerke weiter auszubauen, um daraus Innovations- und Gestaltungsimpulse für die eigene Arbeit zu gewinnen. „Von anderen lernen", „Erfahrungen an andere weitergeben" und „gemeinsam Problemlösungen erarbeiten" gelten als wesentliche Leitlinien, die die internationalen Aktivitäten des BIBB bestimmen.

## Beschäftigungsrelevanz fördern – Attraktivität steigern

Viele Länder stehen vor der Aufgabe, ihre Bildungssysteme zu reformieren, um sowohl den Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften als auch den Bedarf der Bevölkerung an beschäftigungsrelevanter Qualifizierung zu decken. Modernisierungen im Bildungssystem haben sich jedoch überwiegend auf den Ausbau von allgemeinbildenden und akademischen Bildungsgängen konzentriert. Die Weiterentwicklung beruflicher Bildungsgänge und Bildungsabschlüsse wurde dagegen vernachlässigt und macht berufliche Bildung deshalb für junge Menschen wenig attraktiv. Bereits heute und erst recht in den kommenden Jahren wird sich daher in vielen Wirtschaftbereichen der Mangel an beruflich qualifizierten Fachkräften verschärfen. Darüber hinaus ist berufliche Bildung in der Mehrzahl der Länder schulisch organisiert und bereitet die Absolventen nur unzureichend auf die Anforderungen des Arbeitslebens vor.

Angesichts dieser Mängel gewinnen praxis- und arbeitsorientierte Formen beruflicher Bildung, die für die deutsche Berufsbildung charakteristisch sind, auch für andere Länder an Attraktivität. Wesentliche Beratungsleistungen des BIBB zielen daher darauf ab, die Angebote der Berufsbildung in den jeweiligen Ländern enger auf den Bedarf des Arbeitsmarktes und der Betriebe auszurichten, beschäftigungsrelevanter zu gestalten, die Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen und zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erhöhen und darüber berufliche Bildung für die Absolventen attraktiver zu machen. Zugleich stellt das BIBB auch seine konzeptionelle Expertise für die Entwicklung sektoraler und nationaler Qualifikationsrahmen in anderen Ländern zur Verfügung.

## Beratungsleistungen durch Weiterentwicklung von Netzwerken steigern

Mit seinem breiten Kompetenzprofil hat das BIBB gute Chancen, in einem Zukunftsfeld wie dem der internationalen Beratungsdienstleistungen eine maßgebliche Position einzunehmen. Dieses Potenzial gilt es künftig noch gezielter auszubauen und prononcierter

zu vermarkten. Mit der Einrichtung der Servicestelle iMOVE, die organisatorisch beim BIBB angesiedelt ist (www.imove-germany.org), hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine Unterstützungsstruktur für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildungsangebote eingerichtet. Darüber hinaus koordiniert das BIBB gemeinsam mit der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) und Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) eine Initiative im Auftrag des BMBF und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), die die Effektivität der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit im Ausland steigern und bisher nicht genutzte Potenziale erschließen soll. Durch einen einheitlichen Auftritt unter dem gemeinsamen Dach der Initiative „edvance“ gilt es, deutschen Akteuren im Bereich beruflicher Bildung bessere Chancen auf internationalen Märkten zu verschaffen und die Sichtbarkeit deutscher Aktivitäten in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit zu erhöhen (www.edvance-net.de).







Bildungsministerin Prof. Dr. Annette Schavan beim Start von edvance auf der „didacta 2008“ in Stuttgart




Zusätzliche, noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten bieten sich durch die Betreuung von Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern ausländischer Hochschulen sowie die Zusammenarbeit mit deutschen Hochschulen bei der Konzeption und Ausgestaltung internationaler und dualer Studiengänge. Im Rahmen von Kooperationen sind verstärkte Aktivitäten in der nächsten Zukunft vorgesehen.

## Exemplarische Schwerpunkte internationaler Beratung

### Nationale Infrastrukturen für Forschung und Entwicklung auf- und ausbauen

Hilfestellungen bei der Systementwicklung und der Erfolg von Beratungsleistungen hängen unter anderem davon ab, inwieweit die Institutionen und Akteure in den Partnerländern in der Lage sind, Veränderungen voranzutreiben und diese durch gezielte Maßnahmen der Organisationsentwicklung (Capacity Building) zu unterlegen.

Mit seinen weitreichenden Erfahrungen in der Weiterentwicklung von Strukturen der beruflichen Bildung unterstützt das Bundesinstitut andere Länder vor allem beim Auf- und Ausbau nationaler beruflicher Entwicklungs- und Forschungsinstitute sowie bei der effizienten Gestaltung ihrer Aufbau- und Ablauforganisationen. Dabei geht es vor allem darum, die Bedeutung von Forschung und Entwicklung für die Vorbereitung, Unterstützung und Umsetzung politischer Entscheidungen zu stärken, durch qualitativ hochwertige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten Innovationen in der beruflichen Bildung zu fördern sowie zur Nachhaltigkeit von angestrebten Veränderungen und entwicklungspolitischen Maßnahmen beizutragen. Institutionen für die Steuerung beruflicher Bildung in den entsprechenden Partnerländern werden daher durch fachliche Expertise des BIBB beim Aufbau einer Berufsbildungsforschungsinfrastruktur unterstützt. Dazu ist vor allem die empirische Berufsbildungsforschung zu verstärken und in ihren Methoden und Instrumenten bedarfsgerecht auf die Erfassung wichtiger Einflussgrößen an der Schnittstelle von Bildung- und Arbeitsmarkt auszurichten. Des Weiteren könnte Forschung einen wichtigen Beitrag bei der Begleitung von Pilotvorhaben, bei Kosten-Nutzen-Analysen sowie dem Auf- und Ausbau funktionierender Informations- und Dokumentationssysteme in den jeweiligen Ländern leisten.

### Berufliche Standards durch Früherkennung zielgerichtet entwickeln

Wachsenden Handlungsbedarf artikulieren viele Länder, wenn es darum geht, das Angebot beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen stärker an den Erfordernissen des Ar-

beitsmarktes zu orientieren. Der Mangel an verlässlichen Instrumenten und Informationen für systematische Arbeitsmarkt- und Bedarfsanalysen wird in vielen Ländern durch das Unvermögen der überwiegenden Mehrheit der Unternehmen, ihren Fachkräftebedarf frühzeitig zu bestimmen, verschärft. Auch fehlen Informationen über jene wirtschaftlichen Wachstumsfelder und -branchen, auf die hin berufliche Qualifizierungsangebote künftig auszurichten sind. Vermehrter Beratungsbedarf wurde daher auf dem Gebiet der Qualifikationsforschung formuliert. Die vom BIBB entwickelten Instrumente und Verfahren der Früherkennung waren hilfreich, um vergleichbare Methoden für eigene Analysen und Prognosen zu nutzen. Die Begleitung dieses Prozesses verspricht Informationen darüber, wie die Instrumente zur Früherkennung von Qualifikationen an unterschiedliche Rahmenbedingungen angepasst und für die spezifischen Erfordernisse einzelner Länder nutzbar gemacht werden können.

Noch mangelt es in vielen Ländern an einem einheitlichen System beruflicher Standards, an denen sich die Ausbildungsprogramme orientieren und nach denen erworbene Kompetenzen geprüft und zertifiziert werden können. Die Entwicklung eines nationalen Standardisierungs-, Prüfungs- und Zertifizierungssystems in Zusammenarbeit mit allen relevanten Akteuren, insbesondere der Wirtschaft, bildet daher einen Kernpunkt der Berufsbildungsreform in zahlreichen Ländern, letztlich auch mit dem Ziel der Qualitätssicherung und internationalen Anschlussfähigkeit der nationalen Berufsbildungssysteme. Das BIBB hat seine Expertise auf diesem Gebiet eingebracht und zugleich Wege für die curriculare und abschlussbezogene Gestaltung von Berufsbildungsgängen aufgezeigt.



“The German ‘Dual System’ has long held the attention of policy makers and researchers in vocational education and training (VET) in Australia. Its capacity to develop high levels of industrial skills and deliver so many young people into employment has informed policies and innovations in VET in Australia since the early 1980s. Germany has provided the international benchmark for industry and occupational skills training and there has been a constant stream of Australian policy makers, industry trainers and researchers to Germany to learn about and borrow ideas and innovations.

For those of us who have been working as policy developers, researchers and teachers the BIBB has been a unique source of information and advice on apprenticeships, skills training, transition to work and qualifications, not only in Germany but in the wider community of Europe. The BIBB is located within the most extensive and successful industrial training system amongst developed countries, and it has generated an unprecedented body of research on these topics in Germany and beyond.

On a personal level I have been fortunate to have friends working in the BIBB. I have visited its Bonn premises on several occasions, and I have worked with colleagues in the BIBB on projects on qualifications and qualifications systems. Offices at the BIBB have been generous in giving their time to me and in organising interviews with people from the industry chambres and the education ministry for research projects.

This year my colleagues and I will be travelling to Germany on a study with a group of students undertaking a Master of Education Policy International. The availability of high quality research and literature from the BIBB has already proven valuable as background reading for this course. So my colleagues and I at Melbourne University look forward to further collaboration with our colleagues in BIBB for further exchanges and projects in the coming years.”

Jack Keating
Professorial Fellow
Graduate School of Education, University of Melbourne

## Ökologie und Nachhaltigkeit fördern

Mehr und mehr Gewicht wird auch auf die Behandlung ökologischer Themen gelegt. Denn die Umweltverträglichkeit von Produkten und Produktionsabläufen kristallisiert sich zu einem wichtigen Standortfaktor heraus. Die Vernetzung von beruflicher Bildung und nachhaltiger Entwicklung ist jedoch in vielen Entwicklungs-, Schwellen- und Transformationsländern weitgehend Neuland und auch in den Industriestaaten vielfach erst ansatzweise umgesetzt. Nachgefragt werden beim BIBB vor allem Konzepte und praktische Beispiele, die bereits bei Auszubildenden, aber auch bei Fachkräften Handlungskompetenz für nachhaltiges Wirtschaften fördern. Ebenso dringend ist die Nachfrage nach Ausbildungs- und Unterrichtsmaterialien, die auf die Praxis zugeschnitten sind und zugleich Lehrenden und Ausbildenden die Möglichkeit geben, sich mit dem Thema hinreichend vertraut zu machen.



Eine Delegation des mexikanischen Partnerinstituts CONALEP besuchte im März 2010 das BIBB

## Ausgewählte Kooperationsvereinbarungen des BIBB mit ausländischen Partnern/Institutionen

**Seit 2008**
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien
Nationales Collegium für Technische Berufsausbildung (CONALEP), Metepec
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Wien

**Seit 2007**
Nationale Agentur für berufliche Bildung und Weiterbildung (NABBW), Sofia
Eidgenössisches Hochschulinstitut für Bildung (EHB), Zollikofen/Lausanne/Lugano
Nationalinstitut für Berufsbildung (NSZFI), Budapest
National Centre for Vocational Education and Training Development (NCTVETD), Bukarest
Vocational Science Research Centre (VSRC), Hanoi

**Seit 2006**
Lettisches Berufsbildungszentrum am Ministerium für Bildung und Wissenschaft (PIA), Riga

**Seit 2003**
Technische und berufliche Ausbildungsorganisation der Islamischen Republik Iran (TVTO), Teheran
American Association of Community Colleges (AACC), Washington
Forschungszentrum für technische und berufliche Bildung (EARGED), Ankara
Department of Vocational Education/Ministry of Education, Bangkok (DOVE)

**Seit 2001**
Institut für die Entwicklung der Berufsbildung (IRPO), Moskau
Zentrum der Republik Slowenien für Berufsbildung (CP), Ljubljana

**Seit 2000**
Korean Research Institute for Vocational Education and Training (KRIVET), Seoul
Nationales Institut für Berufsbildungsforschung (NUOV), Prag
The National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide

**Seit 1999**
UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC), Bonn

**Seit 1998**
Servico Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Brasilia

**Seit 1995**
Staatliches Institut für Berufsbildung der Slowakischen Republik (SIOV), Bratislava

**Seit 1993**
Republikanisches Institut für Berufsbildung (RIPO), Minsk

**Seit 1990**
Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL), Rom
Centre d'Etudes et de Recherces sur les Qualifications (CEREQ), Marseille

**Seit 1989**
Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP), s' Hertogenbosch

**Seit 1977**
European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Thessaloniki

## Personal in der beruflichen Bildung professionalisieren

In vielen der zu beratenden Länder haben sich bisher kaum Strukturen einer systematischen Aus- und Weiterbildung von Lehrern für berufliche Schulen etablieren können. Die Einweisung von Ausbildern im Betrieb erfolgt in der Regel nur informell und wenig reflektiert. Die Qualifikationsdefizite betreffen die Bereiche der fachtheoretischen Ausbildung und berufspraktischen Erfahrung ebenso wie das verfügbare erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Wissen. Entsprechend gering ist meist der soziale Status der Lehrberufe.

Die Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Ausbildungspersonal gehört damit ebenfalls zu den wichtigen Aufgabenfeldern im Rahmen des Ausbaus der institutionellen Kapazität von Partnerorganisationen. Das konzeptionelle Angebot des BIBB auf dem Gebiet der Ausbilderförderung bietet eine umfangreiche Grundlage für die Planung von Programmen und Trainingsmaßnahmen, die eine systematische Verflechtung von fachwissenschaftlichen und praktischen sowie didaktischen und unterrichtspraktischen Übungen vorsehen und die zum Teil auch als Online-Angebote anderen Ländern zur Verfügung gestellt werden können. Ebenso bietet das BIBB mit www.foraus.de eine Plattform für den Erfahrungsaustausch von Lehrern und betrieblichen Trainern an, die zu Zwecken der Weiterbildung auch in anderen Ländern eingerichtet werden kann. Vermehrte Angebote sind allerdings auch für das Bildungsmanagement (Bildungsplaner, Curriculumentwickler sowie Schul- und Bildungsstättenleiter) zu entwickeln und Institutionen im jeweiligen Land auszubauen, die mit der Durchführung dieser Maßnahmen befasst sind. Hier liegt ein zukünftiges Handlungsfeld der Berufsbildungszusammenarbeit, das im Rahmen bestehender Netzwerke noch gezielter anzugehen ist.

## Von der Projektberatung zur Prozessberatung – internationale Beratungsaktivitäten des BIBB

### Reform der Berufsbildungssysteme – Beratung im TRANSFORM-Programm

Anfang der 1990er-Jahre nahmen die Staaten Mittel- und Osteuropas mit dem Übergang zu Demokratie und marktwirtschaftlichen Strukturen auch den Umbau ihrer Berufsbildungssysteme in Angriff. Deutschland leistete im Rahmen des TRANSFORM-Programms der Bundesregierung dabei wirksame Hilfe. Das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) übertrug dem BIBB Ende 1992 die Aufgabe, elf Staaten Mittel- und Osteuropas (MOES) bei der Reform ihrer Berufsbildungssysteme zu unterstützen: Belarus (Weißrussland), Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Polen, Russland, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik, die Ukraine und Ungarn.

Angesichts des dringenden Handlungsbedarfs blieb wenig Zeit für konzeptionelle Arbeiten. Abschaffung ideologischer Leitwerte im Bildungswesen und in der Berufsbildung, Abbau der übermäßigen Zentralisierung, Aufgabe des staatlichen Bildungsmonopols galten vielmehr als Direktiven, um die Berufsbildung auf die



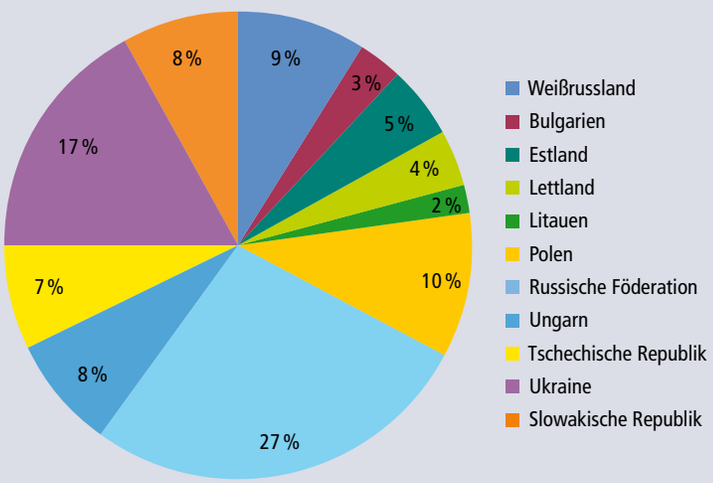

Bedürfnisse einer sozial orientierten Marktwirtschaft auszurichten. Zugleich galt es, bewährte, aber teils „verschüttete“ Traditionen, wie etwa die Ausbildung im Handwerk, zum Beispiel in Tschechien oder der Slowakei, wiederzubeleben. Bereits zu Beginn der Zusammenarbeit mit den Partnern in den MOES bestand Konsens, dass eine einfache Übertragung des deutschen dualen Systems oder einzelner Elemente nicht sinnvoll war. Vielmehr musste es bei begrenzten Mitteln vor allem um Hilfe zur Selbsthilfe gehen.

Die Prinzipien der Zusammenarbeit sahen vor:

- sich am gemeinsam ermittelten Bedarf und den von den jeweiligen Regierungen gesetzten bildungspolitischen Prioritäten zu orientieren,
- Entscheidungsträger auf nationaler und regionaler Ebene aktiv in die Konzipierung und Realisierung von Projekten und Maßnahmen einzubeziehen,
- an die im jeweiligen Land gewachsenen Traditionen und bereits begonnenen innovativen Entwicklungen anzuknüpfen und diese zu verstärken (z B. mit modellhaften Projekten und Ausbildungsstätten),
- Projekte in vorhandenen Einrichtungen und gewachsenen Organisationsformen anzusiedeln, d. h., nicht auf die „grüne Wiese“ zu setzen.

Faktisch gestaltete sich diese Zusammenarbeit als wechselseitiger Lernprozess, der nicht nur einen fundierten Einblick in die Berufsbildungsstrukturen der Partnerländer gewährte und den Erwerb interkultureller Kompetenz beförderte. Vielmehr galt es auch, beim Übergang von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft nachhaltige demokratische Strukturen für Bildung und Berufsbildung aufzubauen, für die es bislang keine Vorbilder gab.

**Anteil der einzelnen Staaten am finanziellen Fördervolumen des TRANSFORM-Programms von 1993 bis 2001**




Quelle: BIBB, AB „Beratung und internationale Zusammenarbeit“

Im Mittelpunkt der vom BIBB geförderten fachlichen Systemberatung stand der Dialog auf politisch-administrativer Ebene. Beraten wurden politische Entscheidungsträger und Vertreter relevanter wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Gruppen beim Auf- und Ausbau gesetzlicher sowie institutioneller Rahmenbedingungen für eine moderne Berufsbildung und bei der Entwicklung beruflicher Standards. Mit erheblichen finanziellen Mitteln wurden zudem Projekte/Modellvorhaben gefördert, die vor allem eine Leitfunktion für die Weiterbildung von Lehrpersonal innehatten. Ferner konnten Synergien durch die Zusammenarbeit verschiedener Projekte über die Landesgrenzen hinweg geschaffen werden (z. B. Zusammenarbeit von Modellprojekten in Tschechien, der Slowakei und Polen). Großer Wert wurde darauf gelegt, in die Zusammenarbeit und Projektförderung die nationalen Berufsbildungsinstitute einzubeziehen. Die Berufsbildungsinstitute haben die Innovationen begleitet und, wo immer möglich, deren breiten Transfer in die Praxis befördert. Ferner wurden die Beratungsaktivitäten durch einen intensiven Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen der deutschen Seite und den Partnerstaaten flankiert. Insgesamt wurden innerhalb weniger Jahre rund 70 Projekte und Beratungsmaßnahmen durchgeführt und mehr als 100 Berufe, neue Fächer oder Bausteine für die Ausbildung, besonders in kaufmännischen und Handwerksberufen, neu entwickelt oder modernisiert (TRANSFORM 2001).

In einem nachfolgenden Forschungsprojekt wurden exemplarisch zwei dieser Beratungsprojekte, ein eher prototypisches sowie ein idealtypisches, auf der Grundlage einer umfassenden Nachhaltigkeitskonzeption evaluiert und Empfehlungen für die Durchführung künftiger internationaler Beratungsleistungen erarbeitet (BIBB-Forschungsprojekt Nr. 1.2002).

### Hilfe zur Selbsthilfe – Beratung im PQO-Programm*

Neben und nach der deutsch-polnischen Hochschul- und staatlichen Institutskooperation seit den 1980er-Jahren entwickelte sich in den 1990er-Jahren eine intensive Projekt-Kooperation zwischen Deutschland und Polen. Sie wurde auf deutscher Seite durch das BIBB und auf polnischer Seite durch die Pädagogische Hochschule in Bydgoszcz (Bromberg) getragen und umfasste eine Reihe von bilateralen Fachtagungen zur Arbeitspädagogik und Berufsbildungsforschung. Dies wurde zunächst durch die Professoren Wiatrowski und Kazor initiiert; seit 1992 dann auch durch das BIBB-Förderprogramm „Personalqualifizierung in Ostdeutschland“ (PQO). Die PQO-Projekte zur Berufsbildungsentwicklung in den ostdeutschen Ländern wurden Anfang der 1990er-Jahre zunehmend für die deutsch-polnische Zusammenarbeit genutzt, was beiden Seiten, auch Ostdeutschland, zugute kam. Diese Strategie wurde zielgerichtet und flexibel in Kooperation mit polnischen Berufsbildungseinrichtungen durch Hans-Christian Steinborn (BIBB), Prof. Günter Albrecht, „Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung" (GEBIFO). Berlin, und Günter Rahn, QualifizierungsCentrum der Wirtschaft (QCW) der EKO-Stahl in Eisenhüttenstadt, durchgesetzt.







Auftakt des Förderprogramms war 1992 ein Workshop zur Ausbilderqualifizierung bei der IHK Aachen. Im September 1993 folgte dann schon eine deutsch-polnische Arbeitstagung in Eisenhüttenstadt beim QCW mit Unterstützung der IHK Aachen und Frankfurt/Oder zur Ausbilderqualifizierung (vgl. Albrecht, Neubert, Steinborn 1994). Das BIBB forcierte seine Aktivitäten mit dem neuen Projekt „Multiplikatoren für die deutsch-polnische Grenzregion“ in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Auf polnischer Seite fanden sich schnell leistungsfähige und zuverlässige Partner. 71 Wochenseminare mit 924 Lehrern, Managern und Fachexperten sowie spezielle Fachtagungen und Beratungen wurden durchgeführt.

Schwerpunkte der „Hilfe zur Selbsthilfe“ für die polnische und ostdeutsche berufliche Bildung waren:

- Unterstützung beim Aufbau kaufmännischer Übungsfirmen und einer Koordinierungsstelle des polnischen Übungsfirmenringes in der CKP-Einrichtung (Centren für praktische Ausbildung, poln. CKP) in Zielona Gora (Grünberg);

* Autor des Abschnitts zum PQO-Programm ist Helmut Pütz.







- Transfer des kaufmännischen Planspiels SIMBA (Simulation der betrieblichen Arbeitswelt für die kaufmännische Qualifizierung in Industrie und Handwerk);
- Schulung aller polnischen Direktoren der Ausbildungseinrichtungen im Qualitätsmanagement;
- Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Umgang mit modernen Technologien wie SPS, Schweißverfahren, CNC, Hydraulik, Pneumatik.

Auf polnischer Seite wurden überregionale und überbetriebliche (ein besonderes BIBB-Anliegen!) Bildungszentren aufgebaut als künftige Innovations- und Transferstellen auch für den partiellen Übergang zum dualen System und zu gemeinsamen grenzüberschreitenden Aktivitäten des Lehrpersonals und der Auszubildenden. Das erfolgte auch im engen Zusammenwirken mit dem weiteren vom BMBF geförderten BIBB-Projekt „Regio-Kompetenz-Ausbildung“ (Albrecht, Eberhard 2005).

Die polnische Regierung war vom Nutzen dieser deutsch-polnischen Berufsbildungskooperation überzeugt: 1995 beschloss das Ministerium für Nationale Bildung Polens, flächendeckend ein Netz von „Centren für praktische Ausbildung“ aufzubauen. Die CKP wurden unter Federführung der GEBIFO mit Beraterfunktion des QCW in Eisenhüttenstadt und weiterer Berufsbildungseinrichtungen aus den neuen deutschen Ländern aufgebaut, und die Qualifizierung der Direktoren und der Lehrer für „praktische Bildung“ expandierte. Also: Nutzen für Deutschland *und* Polen!

Die Philosophie der CKP war deutschen Maximen ähnlich: Innovations- und Transferzentren für Aus- und Weiterbildung für moderne Technologien, wichtiges Element der (polnischen) Wirtschaftsreform, Zusammenwirken von Berufsbildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung, betriebliche Orientierung der Zentren zur Qualitätsverbesserung der Ausbildung, überregionale Partnerschaft in der Aus- und Weiterbildung auch für deutsche Unternehmen, Erwerb interkultureller Kompetenz.

Auch die Berufsausbildung im Handwerk war Teil der deutsch-polnischen Kooperation. QCW und GEBIFO initiierten ein Projekt mit der Handwerkskammer Olsztyn (Allenstein) zum Ausbau der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Handwerk. Projektziele 1994 bis 1996: Förderung des Übergangs zur Marktwirtschaft im Handwerk, Errichtung eines überbetrieblichen handwerklichen Ausbildungszentrums, Lehrprogramme und Lehrmaterialien, Ausbilder-Weiterbildung, gewerblich-technische Berufsbereiche (Metall, Schweißen, Holz), Zielgruppen: Lehrlinge, Fachkräfte, Ausbilder. An der Kooperation mit Olsztyn beteiligten sich maßgeblich auch die Handwerkskammern Ulm und Leipzig (Umweltschutzberufsbildung) sowie wieder die IHK Frankfurt/Oder (Informatik, Mechatronik).

Viele weitere Berufsbildungsfelder, Orte und Regionen Polens waren in die fruchtbare deutsch-polnische Berufsbildungskooperation einbezogen. In Poznan (Posen) und Tczew (Dirschau) – hier insbesondere Erwachsenenweiterbildung – wurden Projekte ähnlich wie in Zielona Gora und Olsztyn gefördert. In Gdansk (Danzig) und Krakow (Krakau) fanden beispielsweise im August 1998 Berufsbildungs- und Beratungsseminare zur kaufmännischen Ausbildung, zur Handwerksausbildung und Arbeitsmarkt-Analysen statt. Hier ist die überaus aktive Rolle der beiden verantwortlichen Frauen im Landesarbeitsamt Gdansk (Malmur) und im Ministerium (Zielinska) im Projektentwicklungsprozess hervorzuheben. Auch die bewegenden Eindrücke und der nachdenklich stimmende Besuch in der Danziger „Solidarnosc-Werft“ des Lech Walesa sind gewiss ein immaterieller Teil der deutsch-polnischen Berufsbildungskooperation.

Im Juni 1999 fand in Wroclaw (Breslau) eine deutsch-polnische Berufsbildungs- und Arbeitsmarktkonferenz unter maßgeblicher Beteiligung des BIBB statt. Die Früchte der gemeinsamen Entwicklungsarbeit beider Länder zeigen sich darin, dass seit 2002 zusammen mit

dem polnischen Ministerium für Nationale Bildung und Sport durch deutsche Berufsbildungsinstitutionen polnische Multiplikatoren für die Mechatroniker-Ausbildung qualifiziert werden. Nachhaltigkeit wird auch damit angestrebt, dass für den Zeitraum 2003 bis 2005 mit dem deutschen Förderprogramm „Regio-Kompetenz-Ausbildung“ und auch mit dem EU-LEONARDO-Programm (Transnationale Netze) „Enlargement, Employment and Vocational Educational Training“ weitere deutsch-polnische Berufsbildungskooperationen fortgesetzt wurden, die den veränderten Situationen angepasst sind.

Eine ständige bilaterale Expertengruppe, in der auch die deutschen Projektentwickler, GEBIFO-Berlin und QCW-Eisenhüttenstadt, maßgeblich vertreten sind, brachte Kontinuität in die „besonderen Beziehungen“ in der Berufsbildungsforschung zwischen Polen und Deutschland, die bereits 1980 während des „Kalten Krieges“ begann (vgl. auch Interview mit Tadeusz Nowacki, dem Nestor der polnischen Berufsbildung, im Beitrag von Guder, Schmidt, Pütz).

### Arbeitsmarkt und berufliche Bildung enger abstimmen – Beratung im Weltbankprojekt Türkei

Ein vom BIBB von Ende 1994 bis Ende 2002 durchgeführtes Beratungsprojekt in der Türkei zielte auf die Entwicklung und Einführung von nationalen Berufsstandards, Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren. Orientiert an der Nachfrage des Arbeitsmarkts wurden 250 Berufsstandards auf bis zu drei Anforderungsniveaus entwickelt sowie entsprechende Verfahren und Strukturen zur praktischen und theoretischen Prüfung und Zertifizierung von Arbeitskräften auf der Grundlage dieser Standards konzipiert.

Das Projekt wurde von der Weltbank über einen Kredit an das türkische Arbeitsministerium und die Arbeitsverwaltung gefördert. Es war – als eine Komponente – eingebunden in das übergreifende Weltbankprojekt „Employment and Training“, das auf eine engere Abstimmung zwischen Arbeitsmarkt und beruflicher Aus- und Weiterbildung zielte und neben der hier beschriebenen Komponente auch Maßnahmen zur Verbesserung der Berufsberatung und Berufsvorbereitung, der Arbeitsvermittlung und der Arbeitsmarktforschung beinhaltete.

Ziel des BIBB-Beratungsprojekts war es, durch die Einführung eines gesellschaftlich konsensfähigen Systems von Berufsstandards und darauf bezogener Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren zu mehr Transparenz zwischen angebotenen und nachgefragten Qualifikationen beizutragen. Die im Rahmen des Projekts in enger Zusammenarbeit mit Vertretern der Wirtschaft entwickelten Berufsstandards beinhalteten neben einer aktualisierten Berufsbezeichnung als Kern eine detaillierte Beschreibung der bei der Ausübung des Berufs relevanten Tätigkeitsbereiche („duties“) und zugeordneten Tätigkeiten („tasks“). Darüber hinaus wurde eine Einordnung des Berufs in die internationale Standardklassifikation der ILO und in die vom CEDEFOP für die EU erarbeiteten Berufsanforderungsprofile vorgenommen.

Das „offen“ konzipierte Prüfungs- und Zertifizierungssystem wurde so gestaltet, dass es einen breiten Nutzen für unterschiedliche Zielgruppen versprach (Degen; Wiechert 2001):

- Beschäftigte Arbeitskräfte, die keine anerkannten Zertifikate besaßen, sollten die Möglichkeit erhalten, ihre über praktische Berufserfahrung oder informelle Kurse erworbenen Qualifikationen durch Teilnahme an einer Kompetenzprüfung nachzertifizieren zu lassen.
- Jugendliche, die aus dem formalen, allgemeinen Bildungssystem ohne die Chance auf einen berufsqualifizierenden Abschluss ausgeschieden waren und eine minderqualifizierte Beschäftigung, meist eine „Jedermannstätigkeit“ aufnahmen, konnten durch Teilnahme an (modularen) Kurzkursen und Kompetenzprüfungen ihre Chancen auf eine qualifizierte Beschäftigung erhöhen.
- Arbeitgeber erhielten ein Instrument, um eine auf Kompetenzen begründete Einstellungs- und Personalpolitik zu verfolgen.
- Die Arbeitsverwaltung erhielt Informationen und Instrumente, um Berufsberatung und Arbeitsvermittlung rationaler und effizienter zu gestalten.
- Die staatlichen und privaten Aus- und Weiterbildungsanbieter erhielten eine vom Arbeitsmarkt hergeleitete Informationsbasis zur Revision ihrer Curricula und Lehrpläne.

Bei den zu entwickelnden Prüfungsverfahren wurde ein „output-orientierter“ Ansatz zugrunde gelegt, d. h. dass sich jede Person, unabhängig vom formalen Bildungsgrad und den beruflichen Vorerfahrungen, einer Kompetenzprüfung unterziehen konnte. Ferner sollte in den Prüfungen nicht nur der Nachweis von Kenntnissen durch eine schriftliche Aufgabe erbracht werden. Vielmehr dienten darüber hinausgehende praktische Aufgabenstellungen vor allem der Ermittlung vorhandener „Fertigkeiten“ und „Fähigkeiten“. Die theoretischen und praktischen Prüfungsverfahren wurden auf der Grundlage der Berufsstandards entwickelt.

Im Rahmen der Projektdurchführung hatte das BIBB nicht nur eine Beratungsfunktion gegenüber den türkischen Vertretern aus Staat, Wirtschaft und Arbeitnehmervertretern inne, sondern ihm oblag auch die volle sachliche und personelle Projektverantwortung. Zur Implementierung des Projekts beschäftigte das BIBB seinerzeit 13 örtliche Fachkräfte im Rahmen eines BIBB-Verbindungsbüros in Ankara sowie ca. 30 Moderatoren zur landesweiten Durchführung der ca. 750 Workshops zur Entwicklung der Standards und Prüfungseinheiten.

## Beratung von langjährigen Partnern – ausgewählte Beispiele



### Türkei



Die Aktivitäten im oben skizzierten Weltbankprojekt waren ein entscheidender Impuls für die weitere Zusammenarbeit des BIBB mit dem türkischen Arbeitgeberverband Textil, die 2003 im Rahmen einer schriftlichen Vereinbarung konkretisiert wurde. Ziel der Kooperation war es, in einem ersten Schritt die bestehenden Curricula der türkischen Textilberufe unter Berücksichtigung der im Weltbankprojekt entwickelten türkischen Berufsstandards und entlang der deutschen Ausbildungsordnungen zu modernisieren und in einem zweiten Schritt die Errichtung von drei überbetrieblichen Berufsbildungszentren (ÜBZ) beratend zu begleiten. Entsprechend war das BIBB über mehrere Jahre bei der Entwicklung der Standards (Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards), der Curricula, Prüfungsmethoden und -fragen, Lehr- und Lernmaterialien und Medien sowie bei der Ausbildung der Lehrer und Ausbilder in der Textilindustrie beratend tätig. Mit maßgeblicher Unterstützung des BIBB wurde ferner 2007 das erste türkische Textilberufszentrum in der Nähe von Istanbul und das zweite im Jahr 2008 in Adana eröffnet. Das dritte Zentrum wird in diesem Jahr in Kayseri seine Arbeit aufnehmen.



*Lütfi Paker, Vorstandsmitglied des türkischen Textilarbeitgeberverbandes: „Qualität können Sie sehr schön und leicht schreiben, aber erreichen können Sie sie nur durch gut ausgebildete Menschen.“*



Überbetriebliches Ausbildungszentrum Textil in Çerkezköy – Istanbul

### Vietnam



Seit dem Jahr 2000 berät das BIBB das Nationale Institut für Berufsbildung (NIB) bei der strategischen Neugestaltung des vietnamesischen Berufsbildungssystems. Dies umfasste eine gemeinsame Strategieentwicklung für die Jahre 2001 bis 2010, Beratung bei der Modernisierung der gesetzlichen Grundlagen wie auch die Konzeption und den Aufbau der entsprechenden Institutionen (Organisationsentwicklung). Durch Workshops, Konferenzen und Weiterbildungsmaßnahmen hat das BIBB wesentlich zur personellen und institutionellen Weiterentwicklung des Nationalen Instituts für Berufsbildung (NIB), welches im Generaldirektorat für Berufsbildung im Arbeitsministerium angesiedelt ist, beigetragen.

### BIBB and the National Institute for Vocational Training, Hanoi



“For over five years, the kind cooperation between Vietnam and Germany has developed and gets more and more mature in many areas. Effective and productive cooperation with BIBB is a great contribution to common development cooperation between Vietnam and Germany.

Since 2004, in reference to the letter of agreement between the Ministry of Labour and Social Affairs of Vietnam and the German Ministry of Education and Research, the BIBB and the Research Center of Vocational Training – RCVT (now called the ‘Institute for Vocational Training’, NIVT) have been engaged in cooperation …

With the successful previous cooperation, in the near future, BIBB and NIVT should develop cooperation on following issues:

- Capacity building as regards the research by NIVT and the organizational structures of VET in Vietnam in response to the changing demands of labour market;
- Consultancy on development work including a skill list, competency standards, a framework of qualifications, training curricula in conformity with skill/competency standards.
- Preparing and implementing research activities such as conducting research, studies, technology transfer, application of scientific research findings, publications on vocational training.

BIBB is expected to provide training courses to improve research capacity for the researchers of NIVT in Germany or in Vietnam, BIBB facilitates the linkage between NIVT and the international vocational training institutions network. We are looking forward to our effective cooperation in carrying out research. With our experiences, the two institutes will work for more comprehensive and more in-depth research for the cause of vocational training development in the two countries.

Once again, we would like to express our sincere appreciation for our cooperation and to send warm congratulations for your successes over the last 40 years.”

Best Regards,



*Prof. Dr. Mac Van Tien*
Director
National Institute for Vocational Training
Ha Noi, Vietnam



Arbeitsministerin a. D. Frau Nguyen Thi Hang (rechts) und Teilnehmer der vietnamesischen Delegation auf der didacta 2008 im Gespräch mit der Leiterin der internationalen Aktivitäten im BIBB, Dr. Gisela Dybowski

Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Beratung bei der (nachfrageorientierten) Modernisierung von Ausbildungsberufen, insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik. Dabei sollen Ansätze zur Beteiligung der Wirtschaft an der Erstellung von Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards entwickelt werden. Entsprechende Instrumente zur Qualifikationsbedarfserhebung wurden schon in gemeinsamen Pilotprojekten umgesetzt.

Zum Thema Berufsbildungsforschung berät das BIBB das NIB mit dem Ziel, dessen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten weiter zu optimieren und mit anderen nationalen und internationalen Einrichtungen zu vernetzen. Ein verstärkter Ausbau der Forschung des NIB bildet zukünftig auch die Grundlage für die weitere Reform des vietnamesischen Berufsbildungssystems. Das NIB plant auch den Aufbau von Informations- und Kommunikationsplattformen sowie Datenbanken für die berufliche Bildung.



### Thailand

Seit 2005 berät das BIBB das Office of Vocational Education Commission (OVEC) im thailändischen Bildungsministerium. OVEC ist für die Ausgestaltung der beruflichen Bildung in den 404 Berufscolleges im Land verantwortlich. Ziel der Beratung ist es, den Ausbau dualer Strukturen beruflicher Aus- und Weiterbildung zu unterstützen und dabei auf eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Colleges und Betrieben in der beruflichen



Der Präsident des Deutschen Didacta Verbandes, Prof. Dr. mult. Wassilios E. Fthenakis (2. v. re) und der Präsident des BIBB Manfred Kremer (1. v. re) mit Vertretern des thailändischen Bildungsministeriums auf der WorldDidac Asia 2009 in Bangkok

Bildung hinzuwirken. Vor einigen Jahren hat OVEC das System „Dual Vocational Training“ (DVT) an einigen Pilotcolleges eingeführt und versucht seitdem, diese Strukturen sukzessive landesweit zu verbreiten. Auch hier berät das BIBB den Partner in Fragen, wie man die thailändische Wirtschaft stärker in Planung, Implementierung und Evaluierung beruflicher Aus- und Weiterbildung einbinden kann. In diesem Zusammenhang haben OVEC und BIBB gemeinsame Workshops, Expertentreffen und Seminare durchgeführt zu Themen wie:

- Einbeziehung der Wirtschaft in die Gestaltung beruflicher Bildung
- Finanzierung beruflicher Bildung/Kosten und Nutzen beruflicher Ausbildung
- Entwicklung von Standards
- Übergänge zwischen beruflicher Bildung und akademischer Bildung

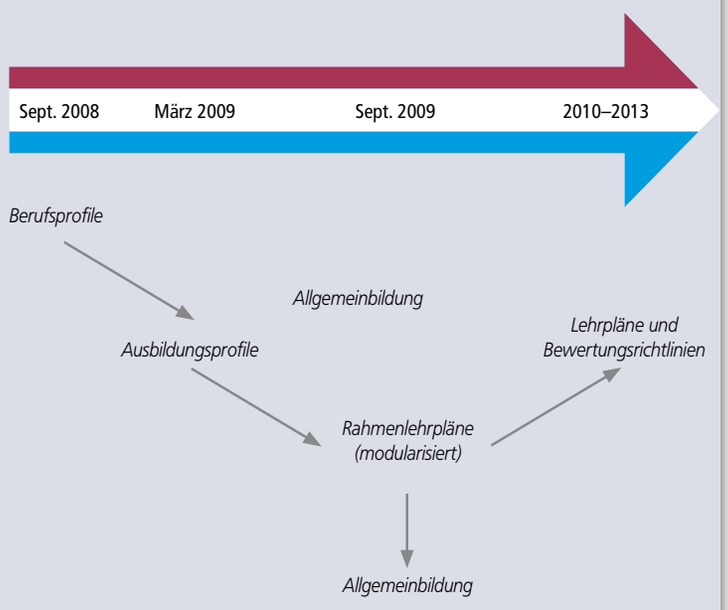


### Luxemburg

In 2006 brachte die **luxemburgische Abgeordnetenkammer** ein Gesetzesprojekt zur Reform des luxemburgischen Berufsbildungssystems ein, das darauf zielt, das System der beruflichen Bildung neu zu ordnen. Insbesondere im Bereich der beruflichen Erstausbildung sind weitreichende Veränderungen vorgesehen, die schrittweise bis 2013 implementiert werden sollen. Davon sind insgesamt 126 Ausbildungsgänge auf drei verschiedenen Niveaustufen betroffen. In dem Reformprojekt werden die Ordnungsgrundlagen für diese Ausbildungsgänge (d. h. Ausbildungsprofile, Rahmenlehrpläne, Lehrpläne und Bewertungskriterien) grundlegend überarbeitet bzw. neu entwickelt. In der Neuordnung der Ausbildungsgänge sollen drei zentrale Innovationen konzeptionell entwickelt und praktisch umgesetzt werden:

- Kompetenzorientierung, d. h., die Berufsausbildung soll zukünftig nicht mehr nach Fächern und Disziplinen organisiert sein, sondern kompetenz- und arbeitsprozessorientiert aufgebaut werden,
- Modularisierung der Ausbildung, d. h., die Berufsausbildung soll im Rahmen sogenannter Bausteine/Teilqualifikationen („unités captalisables“) modular strukturiert werden,
- Verzahnung von Ausbildung und Arbeitswelt, d. h., durch die verstärkte Berücksichtigung von beruflichen Handlungsanforderungen in den Ordnungsgrundlagen, aber auch durch die intensivere Verzahnung von betrieblichen und schulischen Ausbildungsphasen soll die Berufsausbildung insgesamt stärker auf die Problemstellungen der Lebens- und Berufswelt ausgerichtet werden.

**Beratungsprozess Luxemburg – Entwicklungsschritte**




Quelle: Universität St. Gallen, Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB

Im Frühjahr 2008 hat das luxemburgische Bildungsministerium das BIBB um Unterstützung und Beratung bei der Reform der beruflichen Bildung gebeten, und zwar insbesondere bei der Entwicklung kompetenzbasierter Ordnungsmittel und der Qualifizierung des Bildungspersonals. Da das Vorhaben sehr komplex und auf mehrere Jahre ausgelegt ist, wurde mit Luxemburg vereinbart, diese Beratungsleistungen in Kooperation mit dem Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen durchzuführen. Die Vereinbarungen mit dem luxemburgischen Bildungsministerium wurden in einem Rahmenvertrag niedergelegt, der eine Laufzeit bis 2013 vorsieht.

## Literatur


Albrecht, G.; Neubert, R.; Steinborn, H. Ch.: PQO-Transfer nach Osteuropa. In: Kompetenz, o. J. (1994) Sonderausgabe

Albrecht, G.; Eberhard, Ch: Förderung der Berufsbildung durch regionale Kooperation und Vernetzung. In: BWP 34 (2005) 3, S. 27–31

BIBB (Hrsg.): AF und foraus.de: zwei Dienste des BIBB zur Unterstützung des Ausbildungspersonals. Bonn 2008. www.foraus.de

BIBB (Hrsg.): Berufsbildung zukunftsfähig gestalten. Mittelfristiges Forschungs- und Entwicklungsprogramm des BIBB 2009–2012. Bonn 2009

BIBB (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung. BIBB – Beratung – International. Bonn 2004

BIBB (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung. Internationale Systemberatung im BIBB. Bielefeld 2009

BIBB (Hrsg.): TRANSform. Projekte und Maßnahmen der deutsch-russischen Berufsbildungszusammenarbeit 1993–2000 – eine Bilanz. Bonn 2001

BIBB: Forschungsprojekt Nr. 1.2006 „Weiterentwicklung von Instrumenten für Berufsbildungsberatung im Ausland auf der Grundlage einer Nachhaltigkeitsanalyse von TRANSFORM-Projekten“ http://www.kibb.de/wlk8653.htm

Degen, U.; Wiechert, M.: Entwicklung eines Systems von Berufsstandards, Prüfungen und Zertifizierungen in der Türkei. Bonn 2001

Dybowski, G.; Hanf, G.; Walter, M.: BIBB international. Strategiepapier zur Internationalisierung beruflicher Bildung. Bonn 2007

Georg, W.; Walter, M.; Wiechert, M.: Reform der beruflichen Bildung in Vietnam. BIBB berät vietnamesisches Partnerinstitut VSRC. In: BWP 35 (2006) 5, S. 43–46

Hoene, B.: Unterstützung der Berufsbildungsreform in Mittel- und Osteuropa – Empfehlungen und Erfahrungen aus Kooperationsprojekten. In: Cramer, Günter, Kiepe, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2002 – erfolgreiches Ausbildungsmanagement. Köln 2002, S. 58–64


















Von den Anfängen

Der Hauptausschuss des BIBB heute



# 40 Jahre BIBB

## 40 Jahre Hauptausschuss – 40 Jahre Kooperation BMBF – BIBB

# Bilder aus vier Jahrzehnten Hauptausschuss



Erste Sitzung des Hauptausschusses nach Berufsbildungsförderungsgesetz im Frühjahr 1977 in Berlin



Sitzung des Hauptausschusses im November 1987 in Berlin (3. v.r. Bundesbildungsminister Jürgen W. Möllemann)



Sitzung des Hauptausschusses im ehemaligen Abgeordnetenhaus „Langer Eugen" im Dezember 2001 in Bonn



Sitzung des Hauptausschusses am Robert-Schuman-Platz im März 2010 in Bonn

# Von den Anfängen

## Die Rolle der Arbeitgeber und Kammern im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF)

### Interview mit Rolf Raddatz



**Rolf Raddatz**
**Jahrgang 1932**
1972–1994 Leiter der Abteilung Berufsbildung des DIHT und Mitglied des HA des BBF und des BIBB
1971 Hauptabteilungsleiter des BBF
1958–1970 IHK Braunschweig
Studium der Sozialwissenschaften in Wilhelmshaven und Göttingen, Abschluss: Diplom-Sozialwirt

*Schmidt: Herr Raddatz, welche Auffassung vertraten die Arbeitgeber in Bezug auf das im Berufsbildungsgesetz von 1969 vorgesehene BBF und die vorgesehene öffentlich-private Partnerschaft in den Anhörungen zu diesem Gesetz?*

**Raddatz:** An den Anhörungen war ich seinerzeit nicht beteiligt, weil ich damals noch nicht im DIHT, sondern Geschäftsführer der IHK Braunschweig war. Ich bin mir jedoch ziemlich sicher, dass der DIHT seine zu den Forderungen nach einem Berufsbildungsgesetz damals immer wieder publizierte Grundthese vertreten hat: „Wir brauchen kein Berufsbildungsgesetz!“ Letztlich hat das Gesetz die Richtigkeit dieser Auffassung bestätigt, weil es den bis dahin von der wirtschaftlichen Selbstverwaltung geschaffenen Rechtsrahmen sehr weitgehend übernommen und den Regelungen „nur“ eine andere Normqualität gegeben hatte. So wirkten Arbeitnehmer in den Prüfungsausschüssen der Industrie- und Handelskammern bereits jahrzehntelang mit, Vertreter der Gewerkschaften waren an der Erstellung von Ordnungsmitteln für die Ausbildung (Berufsbilder, Berufsbildungspläne, Prüfungsanforderungen) in den Fachausschüssen der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung beteiligt und der Bundesminister für Wirtschaft gab sie per Erlass heraus.

Die öffentlich-private Partnerschaft wurde positiv gesehen, zumal es auch dafür bereits Vorbilder gab. So befassten sich auf überregionaler Ebene zwei Verbände mit grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung, der Deutsche Verband für das kaufmännische Bildungswesen und die Deutsche Gesellschaft für gewerblich-technisches Bildungswesen. In beiden arbeiteten Bundes- und Landesministerien, Universitäten und Hochschulen, Berufsschullehrerverbände und Gewerkschaften, Wirtschafts- und Arbeitgeberverbände sowie nicht zuletzt die Kammern mit. Diese Zusammenarbeit – wenn auch auf freiwilliger Basis vereinsrechtlich organisiert – hatte sogar eine erheblich breitere Grundlage, denn im BBF waren wegen der Kompetenzregelung des Grundgesetzes weder die Länder noch die Berufsschullehrer vertreten.

*Schmidt: Welche Erwartungen hatten Sie an das BBF?*

**Raddatz:** Die Erwartungen waren nicht gering. So sollte die Berufsbildungsforschung dazu beitragen, die berufliche Bildung aus dem Schattendasein hinter dem allgemeinen Bildungswesen zu befreien.

Kritisches Wohlwollen galt nach seiner Verabschiedung nicht nur dem Berufsbildungsgesetz insgesamt, sondern auch dem BBF. Die „tragfähige Grundlage für eine zweckmäßige Ordnung von Ausbildung, Fortbildung und Umschulung“, die das Gesetz biete, könne nur dann zu den angestrebten Zielen führen, wenn „alle Beteiligten unbeeinflusst von kurzsichtigen Eigeninteressen zu der

gesetzlich vorgeschriebenen Zusammenarbeit fänden", wie es seinerzeit in einer Presseerklärung des DIHT hieß. Erwartet wurden vom BBF eindeutige und klare, begründbare, allgemeine und sachadäquate Zielvorstellungen für die Berufsbildungsforschung. Die Stichworte dazu lauteten Ideologiefreiheit, Zweckgerichtetheit, Arbeitsmarkt- und Berufsforschungsorientierung, Empirie und Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Die konkretesten Erwartungen richteten sich auf die Forschungshauptabteilung 3, in der künftig die Ausbildungsordnungen erarbeitet werden sollten. Sie konnte auf die Tätigkeit der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) zurückgreifen, die bis dahin die sogenannten Berufsordnungsmittel (Berufsbild, Berufsbildungsplan, Prüfungsanforderungen, Berufseignungsanforderungen) erstellt hatte. Ihr empirisches Vorgehen war zunächst auch Vorbild des BBF, sodass man diese Aufgabe nicht als Forschung im engeren Sinne ansprechen konnte. Allerdings hatte die ABB mit einem ihrer Mitarbeiter ein Projekt eingebracht, das durchaus als Forschungsvorhaben angesprochen werden konnte: Projekt 3.012 Topologie der Werkzeugmaschinenberufe.

Ähnlich substanziell waren die Erwartungen an die Forschungshauptabteilung 5, die sich mit Medien in der Berufsbildung und dem Fernunterricht befassen sollte. Der Medienentwicklung hatte sich bis dahin die ABB ebenfalls angenommen und im Fernunterricht sollte der Bereich erfasst werden, den die Zentralstelle für Fernunterricht, deren Errichtung die Länder 1968 beschlossen hatten, aussparte. Diese Aufgabe bedeutete ebenfalls nicht allein Forschung, sondern umfasste auch die Kontrolle von Fernlehrgängen.

Von der Forschungshauptabteilung 4 wurde erwartet, mehr Klarheit in die berufliche Weiterbildung zu bringen, die trotz der harmonisierenden Tätigkeit des DIHT für den Bereich der Industrie- und Handelskammern viel Wildwuchs aufwies.

Grundlagenforschung in der Forschungshauptabteilung 1 und Curriculumforschung in der Hauptabteilung 2 hatten es vielleicht am schwersten, ihre Aufgabe zu finden. Aber auch sie konnten auf Vorarbeiten zurückgreifen. Die Grundlagenforschung wandte sich vor allem Fragen der Finanzierung der betrieblichen Ausbildung zu, die ja seit April 1971 in einer eigens eingerichteten Sachverständigenkommission bearbeitet wurden. Die Curriculumforscher versuchten zunächst zu klären, was ihr Forschungsgebiet in der beruflichen Bildung bedeutete, griffen aber auch das Thema Ausbilderaus- und -weiterbildung auf.

Insgesamt zeichnete sich die Anfangsphase der BBF-Arbeit durch das intensive Bemühen aus, möglichst bald konkrete Ergebnisse vorlegen zu können.

*Schmidt: Welche Rechte beanspruchten die Arbeitgeber bzw. die Gewerkschaften im Beschlussgremium des BBF?*

**Raddatz:** Der mitgliedschaftlich ausgerichtete Charakter des Instituts und damit seine Selbstverwaltung wurden eindeutig bejaht. In ihren Händen sollten alle wesentlichen Rechte zur Gestaltung der Arbeit liegen. Damit sollte unterschwellig auch das Vertrauen der ausbildenden Wirtschaft in die für diesen Sektor des Bildungswesens neue Forschung gewonnen werden. Ein rein staatliches Institut wäre mit Sicherheit auf erheblich mehr Vorbehalte gestoßen und hätte auch nicht auf die so wichtige Zusammenarbeit mit den Unternehmen zählen können.

Mehrfach wurde im Übrigen beklagt, dass das BBF keine echte Finanzhoheit hatte, auch wenn das Recht des Hauptausschusses, den Haushalt zu beschließen, dies glauben machen wollte. In Wahrheit waren es die zuständigen Ministerien, nicht zuletzt der Finanzminister, die das letzte Wort hatten.

Trotz dieser Einschränkungen wurden die ersten Aktivitäten des Hauptausschusses positiv beurteilt, weil er sofort nach seiner Konstituierung alles unternommen hatte, um das Institut möglichst frühzeitig funktionsfähig zu machen.

*Schmidt: Wie verhielt sich die Bundesregierung gegenüber den Ansprüchen der Sozialpartner?*

**Raddatz:** Hierzu kann ich nichts sagen, weil ich seinerzeit nicht im DIHT tätig war.

Nach meiner Einschätzung dürfte jedoch der für das Berufsbildungsgesetz in der Bundesregierung zuständige Arbeitsminister Walter Arendt gegenüber die-

sen Ansprüchen zumindest aufgeschlossen gewesen sein, wenn er nicht sogar dahinterstand. Immerhin sicherte das auch einen starken gewerkschaftlichen Einfluss ohne Rücksicht auf die politische Farbe der Regierung.

*Schmidt: Welche Rolle spielten die Arbeitgeber bzw. die Gewerkschaften in Bezug auf die Berufung des Präsidenten, der leitenden Mitarbeiter und die Personalrekrutierung in der Aufbauphase des BBF?*

**Raddatz:** Arbeitgeber und Gewerkschaften, die ja Mitglieder des BBF waren, haben eine große Rolle gespielt. So wurde von Anfang an versucht – letztlich auch mit Erfolg – einen Präsidenten zu berufen, der von beiden Seiten akzeptiert wurde.

Die „Leitenden Direktoren", von denen jeder für eine Hauptabteilung zuständig sein sollte, sollten zusammen mit dem Präsidenten das informelle Leitungsgremium („Direktorium") bilden. Das Berufsbildungsgesetz hatte ein solches Leitungsgremium allerdings nicht vorgesehen. Es entsprang den Überlegungen des ersten designierten Präsidenten, Prof. Dr. Burkart Lutz. Die Umsetzung dieses Gedankens unter dem dann gewählten Präsidenten Prof. Dr. Hans-Joachim Rosenthal erwies sich als problematisch. Da es ja der Rechtslage nicht entsprach, kam es auf den guten Willen des Präsidenten an. Fehlte es daran, kam es immer wieder zu Konflikten. In meiner Erinnerung sind noch die kontroversen Diskussionen über die Gestaltung der Zeitschrift des Instituts, die dazu führten, dass sich die Hauptabteilungsleiter in Person im Jahre 1971 einen Titel schützen ließen.

Die Mitglieder des Instituts entschieden sich bewusst dafür, keine Wissenschaftler in das „Direktorium" zu berufen. Zum einen sollte damit die Akzeptanz gegenüber der Ausbildungspraxis erhöht werden. Zum anderen wollten sie auf diese Weise aber auch den Praxisbezug der Arbeit des BBF sicherstellen. Schließlich ging es aber auch um die Möglichkeit der Einflussnahme.

Unter den Mitgliedern, von denen der Bund auf einen Vorschlag verzichtete, war abgesprochen worden, dass Arbeitgeber und Arbeitnehmer je zwei Vorschläge machen konnten, wobei auch die zugeordneten Hauptabteilungen mit festgelegt wurden. Der fünfte Hauptabteilungsleiter sollte ein sogenannter Neutraler sein, also weder der Arbeitgeber- noch der Arbeitnehmerseite zuzurechnen sein. Bei der Auswahl der Personen waren die beiden Seiten autonom, auch wenn ein gewisses „Einvernehmen" hergestellt wurde. Diese „Zuordnung" spielte bei der Rekrutierung der ersten Mitarbeiter ebenfalls eine Rolle, weil jeder der Hauptabteilungsleiter natürlich versuchte, auf Personalressourcen aus seinem bisherigen Bereich zurückzugreifen. Da sich in den ersten Jahren jedoch der Hauptausschuss mit den Einstellungsvorschlägen befasste und dies erst später seinem Personalunterausschuss überließ, musste versucht werden, Mehrheiten für die Einstellungsvorschläge zu erreichen. Insofern war der Einfluss der beiden Mitgliedergruppen im Hauptausschuss entscheidend, zumal die zuständigen Bundesminister (zunächst BMA, später der BMBW) den Personalrekrutierungen durch die Sozialpartner nicht widersprochen haben.

Im Hinblick auf die konkrete Mitarbeitersuche muss man daran erinnern, dass es kaum gleichermaßen praxis- wie forschungserfahrene Wissenschaftler gab, auf die man zurückgreifen konnte. Selbst die berufspädagogischen Lehrstühle, unter deren Mitarbeitern sie hätten vermutet werden können, konnten die speziell geforderte Qualifikation kaum bieten. Sie waren im Übrigen mit ihrer Aufgabe, Berufsschullehrer auszubilden, ausgelastet. Für mich war das Hauptkriterium eine praktische Berufsausbildung vor dem Studium, um sicherzugehen, dass der/die Betreffende das Terrain kannte, für das geforscht werden sollte.

*Schmidt: Welche Vorstellungen hatten die Arbeitgeber bzw. die Gewerkschaften vom Aufbau einer Berufsbildungsforschung?*

**Raddatz:** Nach meiner Erinnerung gab es keine Vorgaben zum Aufbau einer Berufsbildungsforschung. Die Diskussionen im sogenannten Direktorium wurden deshalb geleitet von den Vorstellungen der jeweiligen Gruppen-„vertreter", die wiederum von den Zielen abhingen, die sie mit der Berufsbildungsforschung in „ihrer" Hauptabteilung erreichen wollten. Der Arbeitgeberseite

ging es in erster Linie um die Schaffung von Grundlagen für die Ordnung der Ausbildung, der Fortbildung und der Umschulung, daneben aber auch um die Aufwertung des beruflichen Bildungswesens in der Öffentlichkeit gegenüber dem allgemeinen Bildungswesen.

*Schmidt: Erwies sich die Zusammensetzung des Hauptausschusses aus Ihrer Sicht als gelungen?*

**Raddatz:** Die Frage ist zunächst uneingeschränkt zu bejahen. Die Mitglieder des Hauptausschusses repräsentierten ja die betriebliche Ausbildung, an der sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer beteiligt sind. Beide Seiten waren und sind an einer qualifizierten beruflichen Bildung interessiert. Dies und die geringe Zahl der Hauptausschussmitglieder (fünf Vertreter der Arbeitgeber, fünf der Gewerkschaften, zwei des Bundes) garantierten eine effiziente und konzentrierte Sacharbeit dieses Gremiums. Hinzu kam, dass sich die meisten Mitglieder aus den unterschiedlichsten Gremien, in denen sie bereits zusammengesessen hatten, kannten.
Die positive Antwort ist vor dem Hintergrund der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern zu sehen. Danach gehört die berufliche Bildung in Schulen in die Zuständigkeit der Länder, obwohl sie der Sache nach als ein Ganzes zu sehen ist. Dies ist auch der Hintergrund für den Vorschlag des DIHT aus dem Jahre 1973, das BBF durch Staatsvertrag von Bund und Ländern gemeinsam zu errichten und ihm die Zuständigkeit für die gesamte berufliche Bildung zu geben.

*Schmidt: Warum wurden von Beginn an viele einzelne Forschungsprojekte anstelle von einigen wichtigen Forschungsprogrammen beschlossen?*

**Raddatz:** Mehrere Gründe können dafür angeführt werden: Die Berufsbildungsforschung in dieser Form war eine neue Disziplin, die ihren Gegenstand erst konkretisieren, den Forschungsbedarf definieren und die Forschungsfragen formulieren musste. In der Aufbauphase stand außerdem die Rekrutierung von Mitarbeitern für die Forschung im Mittelpunkt. Gleichzeitig ging es aber darum, möglichst schnell erste Ergebnisse vorzulegen, um damit Präsenz zu zeigen. Auch der gewünschte Bezug zur Ausbildungspraxis führte dazu, besonders im Hinblick auf die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen. Schließlich darf nicht übersehen werden, dass sich manche Projekte an die Provenienz der eingestellten Mitarbeiter anlehnten, vor allem wenn und weil sie noch keine Beziehung zur betrieblichen Ausbildung und zur Berufsbildungsforschung hatten.

*Schmidt: Wie entwickelte sich die Zusammenarbeit zwischen den beiden Organen des BBF, Präsident und Hauptausschuss?*

**Raddatz:** Obwohl sich der Hauptausschuss einvernehmlich für den ersten Präsidenten des BBF ausgesprochen hatte, verlief die Zusammenarbeit nicht reibungslos. Das mag daran gelegen haben, dass die Vorstellungen eines Berufspädagogen, der als Ordinarius aus dem universitären Bereich kam, und die Vorstellungen der Vertreter der Berufsbildungspraxis im Hauptausschuss nicht immer auf einen Nenner zu bringen waren. Differenzen ergaben sich im Übrigen auch – wie bereits erwähnt – zwischen dem Präsidenten und den Hauptabteilungsleitern.

*Schmidt: Wie beurteilten Sie den Wechsel in der Zuständigkeit für das BBF vom Arbeits- zum Bildungsminister 1973?*

**Raddatz:** Dieser Wechsel war ein Schritt hin zur Aufwertung des beruflichen Bildungswesens in der öffentlichen Wahrnehmung. Berufsbildung war damit nicht mehr nur ein Gegenstand der Arbeitsmarkt-, Sozial- und Wirtschaftspolitik, sondern erhielt einen eigenständigen Rang in der Bundespolitik.
Die betriebliche Berufsausbildung war ja der einzige Bildungsbereich, für den die Länder keine Zuständigkeit hatten und den der Bund streng genommen bis dahin als solchen auch nicht wahrgenommen hatte. Insofern fällt der Erlass des Berufsbildungsgesetzes in eine Phase der Emanzipation des Bundes in der Bildungspolitik insgesamt. Erinnert werden soll nur an die Einfügung der Artikel 91 a und 91 b in das Grundgesetz im Mai 1969 und an die Errichtung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Jahr darauf.

*Schmidt: Wie beurteilen Sie die durch das Ausbildungsplatzförderungsgesetz vorgenommene Umwandlung des BBF zum BIBB, vom Forschungsinstitut zum Forschungs- und Entwicklungsinstitut?*

**Raddatz:** Vorausschicken möchte ich eine Bemerkung, die auf meine Erfahrung aus dem Jahr als Hauptabteilungsleiter zurückgeht: Die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen im engeren Sinn ist keine Forschungsaufgabe, sondern streng genommen eine Rechtsetzungsaufgabe wie viele andere auch. Aufgrund des gesetzlichen BBF-Auftrages musste sie aber als Forschung deklariert werden, was nicht ganz einfach war.

Vor diesem Hintergrund wäre eine positive Antwort möglich gewesen, wenn die Umwandlung aus dem Forschungsinstitut „nur" ein Forschungs- und Entwicklungsinstitut gemacht hätte. Das war aber nicht die entscheidende Änderung. Zu kritisieren war, dass es nicht gelang, die Bund-Länder-Koordinierung so zu gestalten, dass betriebliche und schulische Ausbildung verzahnt wurden.

Auch die neue Zusammensetzung des Hauptausschusses brachte nach unserer Auffassung keine Änderung zum Positiven. Die Mitgliedervertretung wurde aufgegeben. Die Aufnahme der Ländervertreter in den Hauptausschuss hätte nur Sinn gemacht, wenn sie für ihren Zuständigkeitsbereich, die Berufsschulen, hätten sprechen können. Das war aber nicht der Fall. Sie redeten also über einen Bereich, für den der Bund und die anderen Vertreter zuständig waren, die betriebliche Berufsausbildung. Sie brachte, da alle Länder vertreten sein wollten, nur eine Verdreifachung der Zahl der Hauptausschussmitglieder, was die Effizienz des Gremiums erheblich beeinträchtigte.

Außerdem bedeuteten die gesetzliche Festlegung, dass das Institut seine Aufgaben „im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung" zu erfüllen hatte, sowie die Genehmigungsvorbehalte und Weisungsrechte der Bundesregierung insgesamt eine Einschränkung der Selbstverwaltung in der beruflichen Bildung. Hinzu kam eine Schwächung des Hauptausschusses als Organ durch den Wegfall von Anhörungs- und Richtlinienkompetenzen, wie sie der frühere Bundesausschuss für Berufsbildung hatte, und durch den Verzicht darauf, das Recht zum Beschluss des Forschungsprogramms ausdrücklich im Gesetz festzulegen.

*Das Interview führte Prof. Dr. Hermann Schmidt*



**Berufsbildungsreform wird weitgehend abgelehnt**

**Gewerkschaften und Wirtschaft kritisieren die Pläne der Regierung / Opposition spricht von Scheitern**

BONN, 14. März. Der in der Bundesregierung gefundene Kompromiß für die Reform der beruflichen Bildung stößt nicht nur auf Widerstand der Bonner Opposition, sondern offenbar auch bei den Bundesländern, den Gewerkschaften und der Wirtschaft. Der bildungspolitische Sprecher der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, Pfeifer, sprach schon jetzt ganz unverhüllt von einem Scheitern des Konzeptes, das gegenwärtig niedergelegt ist in einem Referentenentwurf des Bundesbildungsministeriums, der aber innerhalb der Bundesregierung schon abgestimmt wurde.

Der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) und der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) gaben in ersten Stellungnahmen zum Entwurf zu erkennen, daß sie in den für die zweite Jährhälfte geplanten Anhörungsverfahren zahlreiche Bedenken gegen den mühsam ausgehandelten Kompromiß geltend machen wollen.

Nach Ansicht des stellvertretenden Hauptgeschäftsführers des DIHT, Altmann, enthält der Gesetzentwurf zwar „liberale Spurenelemente", doch lasse er in den wichtigsten Passagen deutlich die große Eile erkennen, die sich die Regierung selbst auferlegt habe, um das Gesetz noch vor den Sommerferien im Bundestag einzubringen. In dem geplanten Bundesinstitut, das die Kompetenzen des Bundes mit denen der Länder „verzahnen" soll, sei der Wunsch der Gewerkschaften nach paritätischer Mitbestimmung zu stark berücksichtigt worden. Die nötige Koordinierung zwischen Bund, Ländern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern sei nirgendwo klar formuliert worden. Nach Ansicht des DIHT bestehe ferner die Gefahr, daß in den Berufsbildungsausschüssen auf Kammerebene der „Gruppenkonflikt" geradezu normativ werde, wobei die Haushaltsentscheidung der Vollversammlung jederzeit zum Gegenstand eines öffentlich ausgetragenen Konflikts mit den Gewerkschaftsvertretern im Berufsbildungsausschuß gemacht werden könne.

Der Deutsche Gewerkschaftsbund hat einen Katalog von konkreten Maßnahme angekündigt, mit denen der bereits mehrfach vorgetragene Forderung nach echter Mitbestimmung in den Gremien der Berufsausbildung Nachdruck verliehen werden soll. Ferner sollen in den nächsten Wochen auf allen Stufen der gewerkschaftlichen Organisationen „Aktionen" gegen den Kompromiß der Regierungskoalition stattfinden.

Nach Auffassung der Bonner Opposition bietet der Referentenentwurf kein geeignetes Instrumentarium, um Ausbildungsordnung und schulische Rahmenlehrpläne zwischen den Beteiligten abzustimmen. Die Bundesländer, so meint die CDU/CSU, sind in eine ihrer Kompetenz nach nicht angemessene nachrangige Position gedrängt worden. Als Beweis dafür führt sie den Umstand an, daß für das angestrebte Bundesinstitut für die berufliche Bildung nicht einmal als Aufgabe vorgesehen ist, für schulische Lehrpläne Empfehlungen auszuarbeiten. Dies beweise, daß mit dem Bundesinstitut in der wesentlichen Frage der besseren Abstimmung von Schule und Betrieb keine entscheidende Verbesserung gegenüber dem gegenwärtigen Zustand gefunden worden sei.

# Die Rolle der Gewerkschaften in der Vorbereitungs- und Gründungsphase des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF)

## Interview mit Felix Kempf



**Felix Kempf**
**Jahrgang 1924**

1964 – 1988 Bundesvorstandssekretär und Leiter der Abteilung Berufliche Bildung
1977 – 1988 Mitglied des HA des BIBB
1970 – 1976 Vorsitzender des HA des BBF (im Wechsel mit Wilhelm Herbst, BDA)
Berufsausbildung: Tischler

*Schmidt: Herr Kempf, welche Auffassung vertraten die Gewerkschaften in Bezug auf das im Berufsbildungsgesetz von 1969 vorgesehene BBF und die vorgesehene Partnerschaft zwischen der Bundesregierung, den Arbeitgebern und den Gewerkschaften in den Anhörungen zu diesem Gesetz?*

**Kempf:** Bereits 1963 erklärte Maria Weber, stellv. Vorsitzende des DGB, in ihrer Zuständigkeit für die berufliche Bildung: „*Das gewerkschaftliche Aktionsprogramm muss deshalb als eine zentrale Forderung die Errichtung eines unabhängigen wissenschaftlichen Instituts für Berufsbildung herausstellen. Es geht dabei neben der erforderlichen Grundlagenforschung um die Erstellung fachlicher sowie arbeitspädagogischer und berufspädagogischer Richtlinien für die Berufsbildung. Die Mitarbeit der Praktiker der Berufsbildung ist hierbei nach unserer Auffassung selbstverständlich.*“ Diese Forderung wurde 1965 vom DGB-Bundesvorstand in die „Grundsätze und Forderungen des DGB zur beruflichen Bildung“ aufgenommen und einstimmig beschlossen. Konkret wurde die Gründung zweier Institute gefordert, eines für Berufsforschung und eines für Berufsbildungsforschung unter maßgeblicher Beteiligung der Gewerkschaften. Mit der Gründung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit im Jahre 1967, über dessen Forschungsprogramm wir gemeinsam mit den Arbeitgebern und der Bundesregierung entschieden, war unsere erste Forderung erfüllt. Wie wichtig den Gewerkschaften die Berufsbildungsforschung war, zeigte sich auch 1973/74 in dem hartnäckigen und erfolgreichen Einsatz Maria Webers für die Errichtung eines europäischen wissenschaftlichen Berufsbildungsinstituts, das dann 1975 als Zentrum zur Förderung der beruflichen Bildung (CEDEFOP) in Berlin gegründet wurde.

Was das BBF angeht, hatten wir mit den Arbeitgebern, den Kammern und der Bundesregierung bereits seit dem Beginn der Großen Koalition im Jahre 1966 eine eingehende Diskussion im Gesprächskreis für Fragen der beruflichen Bildung bei den zuständigen Bundesministerien für Arbeit und für Wirtschaft geführt. Der Versuch der Gewerkschaften, in diesem Gesprächskreis ein solches Institut zu diskutieren und eine gemeinsame Haltung für die Anhörungen im Bundestag zu erzielen, schlug fehl, weil die Arbeitgeber das Berufsbildungsgesetz rundheraus ablehnten. In Bezug auf das Institut waren die Arbeitgeber allerdings gesprächsbereit. Das hatte einen handfesten Grund. Sie wollten die Kosten für die Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsbildung, die ABB, nicht mehr tragen und sie in das Bundesinstitut überführen. Sie war zu teuer geworden, hätte umstrukturiert und auf eine Forschungsbasis gestellt werden müssen und schließlich auch für die nicht industriellen Arbeitgeber, etwa das Handwerk, arbeiten müssen. Das BBF hat die ABB ja dann auch übernommen und ihre Aufgaben auf einer neuen Forschungs- und Entwicklungsbasis fortgeführt, und zwar für alle, auch das Handwerk und die kleineren Branchen.

*Schmidt: Welche Erwartungen hatten Sie an das BBF?*

**Kempf:** Zunächst einmal beantworte ich diese Frage aus der Sicht des bereits genannten Gesprächskreises, der die gemeinsamen Auffassungen der Arbeitgeber

und der Gewerkschaften zum Ausdruck brachte. Der Gesprächskreis hatte sich im Januar 1969 nach eingehender Diskussion auf vier bildungspolitisch wichtige Elemente zur Berufsbildungsforschung geeinigt.

1. Mit Blick auf die Investitionen und die Langfristigkeit der Planungen im Bildungsbereich sind wissenschaftlich erarbeitete Informationen, Analysen und Prognosen für alle wichtigen Entscheidungen in der Bildungspolitik unabdingbar.
2. Aus diesem Grund werden der Ausbau und eine wesentliche Intensivierung der Berufsbildungsforschung gefordert.
3. Die Berufsbildungsforschung ist auf die Ergebnisse anderer Forschungsbereiche angewiesen: Die Arbeitsmarktforschung ermittelt mit der Wirtschaftsforschung gesamtwirtschaftliche Daten, die für die Berufsbildungsforschung maßgeblich sind. Die Berufsforschung ermittelt die beruflichen Funktionen, die der Berufsbildung als Ziele dienen. Die Bildungsforschung ermittelt die allgemeinen pädagogischen Voraussetzungen der Berufsbildung.
4. Den Gegenstand der Berufsbildungsforschung sieht der Gesprächskreis in folgenden Aufgaben:
   - Untersuchung der beruflichen Bildungseinrichtungen, und zwar im betrieblichen, außer- und überbetrieblichen Bereich wie auch, darauf wird ausdrücklich hingewiesen, in den beruflichen Schulen;
   - Ermittlung der Daten für die Anpassung der beruflichen Bildung an den wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Wandel; Erarbeitung von Ordnungsmitteln (Berufsbild, Berufsbildungsplan, Prüfungsanforderungen), laufende Erfolgskontrolle der Ausbildungsmethoden sowie die Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmitteln;
   - als neuer Schwerpunkt tritt die Analyse, Entwicklung und Erprobung von Methoden und Einrichtungen der beruflichen Fortbildung und Umschulung stärker in den Vordergrund;
   - die Berufsbildung der Jugendlichen und die Erwachsenenbildung, und zwar von der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt in Hauptschule, Realschule und Gymnasium, über die Berufsbildung im Betrieb, in der Berufsschule, in Fachschulen, in Fachhochschulen und Universitäten bis hin zur Erwachsenenbildung.

Man sieht an diesen Ergebnissen des Gesprächskreises, dass die Sozialpartner 1969 – was die Gesamtkonzeption der Berufsbildungsforschung angeht – erheblich weiter gingen als heute. Die Erwartungen der Gewerkschaften an das BBF waren noch höher und konkreter. Beispielhaft nenne ich nun die folgenden Bereiche:

1. Feststellung der Qualität der beruflichen Bildung und Entwicklung von Vorschlägen zu ihrer Verbesserung. In vielen Klein- und Mittelbetrieben konnte aufgrund von Spezialisierung die ganze Breite der Ausbildung nicht mehr geleistet werden. Hier forderten wir die Verlagerung der Ausbildung von nur schwer oder gar nicht vermittelbaren Inhalten und Zielen in überbetriebliche Ausbildungsstätten. Das BBF sollte für den Bau und die Planung solcher Einrichtungen planend und beratend Hilfestellung leisten.
2. Entwicklung einer neuen Struktur möglichst breit angelegter Ausbildungsberufe mit einer Grundbildung auf Berufsfeldbreite, d. h., etwa alle Metallberufe sollten eine gemeinsame Grundbildung mit einer darauf aufbauenden differenzierten Fachbildung haben.
3. Verbesserung der Situation der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag und der Ausbildungsabbrecher.
4. Ausbildung von Mädchen in von Männern dominierten Berufen und die Erarbeitung von Vorschlägen, wie man nicht nur die Haltung der Arbeitgeber, sondern auch der Ausbilder, der Belegschaften und Betriebsräte in dieser Frage ändern könne.
5. Untersuchung der Ausbildungsmethoden und Entwicklung neuer Ausbildungsmittel und Medien zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung und der Annäherung an die allgemeine Bildung.
6. Untersuchung von Kosten und Finanzierung der betrieblichen Berufsbildung sowie Entwicklung von Vorschlägen für ein neues Finanzierungssystem. Vorbilder waren die Umlagesysteme in England und Frankreich.

*Schmidt: Welche Rechte beanspruchten die Gewerkschaften im Beschlussgremium des BBF?*

**Kempf:** Seit 1919 forderten die Gewerkschaften eine gesetzliche Regelung der betrieblichen Ausbildung, die nach demokratischen Regeln eine Teilhabe der Beschäftigten und ihrer Gewerkschaften an ihren ureigensten Angelegenheiten – und dazu zählen natürlich die berufliche Aus- und Weiterbildung – ermöglichen sollten. Mit dem Hauptausschuss des BBF und dem Bundesausschuss für Berufsbildung waren auf Bundesebene, den Landesausschüssen auf regionaler und den Berufsbildungsausschüssen der Kammern auf lokaler Ebene Gremien geschaffen, in denen die Gewerkschaften für die Interessen ihrer Mitglieder eintreten und ihren Sachverstand und ihr Engagement für eine bessere Berufsbildung einbringen konnten. Wir forderten immer die gleichen Rechte wie die Arbeitgeber, nicht mehr und nicht weniger. Wir strebten nach einem Interessenausgleich mit den Arbeitgebern, um nach Möglichkeit die Sache der betrieblichen Berufsbildung gegenüber dem Staat gemeinsam vertreten zu können. Das hat das Berufsbildungsgesetz auch bewirkt. Wenn man das Ergebnis der Mitwirkung der Gewerkschaften in den letzten 40 Jahren Berufsbildungspolitik mit der Zeitspanne von 1919 bis 1969 vergleicht, dürften auch jene, die das Berufsbildungsgesetz damals ablehnten, den Gewerkschaften zugestehen, an der Erfolgsgeschichte der deutschen Berufsbildung und des BIBB in nicht unerheblichem Maße beteiligt gewesen zu sein.

*Schmidt: Welche Rolle spielten die Gewerkschaften in Bezug auf die Berufung des Präsidenten, der leitenden Mitarbeiter und die Personalrekrutierung in der Aufbauphase des BBF?*

**Kempf:** Aufgrund des mitgliedschaftlich verfassten Instituts gab es von Beginn an zwischen den Sozialpartnern und der Bundesregierung die gemeinsame Auffassung, dass die Mitglieder über die Besetzung der wichtigsten Positionen im BBF entscheiden sollten. Wir wurden darin in den Gesprächen mit dem in Aussicht genommenen ersten Präsidenten, dem Soziologen Prof. Burkart Lutz, bestärkt. Von ihm stammte auch die Konzeption der fünf Hauptabteilungen, von deren Leiterstellen zwei von den Gewerkschaften, zwei von den Arbeitgebern und eine neutral besetzt werden sollten. Gewerkschaftsintern haben wir dann Persönlichkeiten gesucht und benannt, die ihre Qualifikation für wissenschaftliche Arbeit nachgewiesen hatten, aber auch Erfahrungen der Berufsbildungspraxis einbringen konnten. Uns hatte das Lutz´sche Konzept vom Aufbau des Instituts und den Aufgabenschwerpunkten überzeugt. Dieses Konzept hat er dem Hauptausschuss vor seiner Wahl im April 1970 vorgelegt. Der Ausschuss hat sich nach dem Verzicht von Lutz einstimmig für den ebenfalls durch Publikationen und seine beruflichen Stationen als Berufspädagoge fachlich hervorragend ausgewiesenen Prof. Hans-Joachim Rosenthal entschieden. Aber ein halbes Jahr war verloren. Aus unserer Sicht hatte der Arbeitsminister sowohl was die Gesamtzahl des für das BBF vorgesehenen Personals anbetraf, zunächst 1970 einmal 131 Stellen und als Ziel 250, als auch in Bezug auf die Besoldung in, wie wir wissen, harten Verhandlungen mit dem Finanzminister erreicht, was möglich war. Es ging uns und auch den Arbeitgebern darum, bei der Einstellung von Wissenschaftlern sicherzustellen, dass die Bewerber neben ihrer wissenschaftlichen Qualifikation persönliche Erfahrung in der betrieblichen Praxis und – wenn möglich – der betrieblichen Berufsbildung hatten.

*Schmidt: Welche Vorstellungen hatten die Gewerkschaften vom Aufbau einer Berufsbildungsforschung?*

**Kempf:** Uns war durchaus klar, dass der Aufbau der Berufsbildungsforschung, die ja – zumindest in Bezug auf das Forschungsfeld betriebliche Berufsbildung – eine völlig neue Disziplin war, einen langen Atem brauchte. Deshalb hatten sich die Gewerkschaften auch schon früh für einen Standort des BBF in Westdeutschland, und zwar zentral im Ruhrgebiet ausgesprochen. Der von der Regierung vorgeschlagene und durchgesetzte Standort Westberlin erschwerte die Anwerbung und Einstellung erfahrenen Personals erheblich. Hinzu kam die völlig unsinnige Erschwerung der Übernahme von Wissenschaftlern aus Landesdiensten. Prof. Rosenthal hat beachtliche Anstrengungen unternommen, um den überwiegend jungen Wissenschaftlern Hilfestellung bei

der Einarbeitung in das Forschungsfeld und möglichst praxisnahe Methoden zu geben, um sie vor zu großen Erwartungen und einem entsprechenden Leistungsdruck zu schützen. Das war aber bei den vielfältigen Erwartungen, die vor allem die Politik, die aber auch wir an das BBF hatten, nicht immer durchsetzbar, sodass sich auch Konflikte zwischen Hauptausschuss und Präsident ergaben. Vor allen Dingen mangelte es aus unserer Sicht an ausreichender wissenschaftlich begründeter Beratung aus dem BBF bei den zahlreichen Reformfragen, die beispielsweise im Bundesausschuss für Berufsbildung zur Entscheidung anstanden.

*Schmidt: Erwies sich die Zusammensetzung des Hauptausschusses aus Ihrer Sicht als gelungen?*

**Kempf:** Ja, durchaus, ein Erfolg. Es war eine kleine Zahl einander vertrauter Fachleute, die gemeinsam etwas gestalten wollten. Die mitgliedschaftliche Verfassung des Instituts hatte zur Folge, dass die Arbeitgeber und die Gewerkschaften das BBF als ihre ureigene Angelegenheit betrachteten. Ihnen standen als Gesprächspartner die Bundesministerien gegenüber, die in der Berufsbildungspolitik die Entscheidungen trafen. Der Hauptausschuss war, wenn man so will, die Fortführung des Gesprächskreises für Fragen der beruflichen Bildung, nun aber auf gesetzlicher Basis mit Beschlussrechten, die Konkretes bewegten. Wir betrachteten es allerdings als großen Mangel, dass die Kultusminister der Länder nicht Mitglieder waren, damit man die Angelegenheiten der Berufsbildung ganzheitlich hätte diskutieren und reformieren können.

*Schmidt: Warum wurden von Beginn an viele einzelne Forschungsprojekte anstelle von einigen wichtigen Forschungsprogrammen beschlossen?*

**Kempf:** Hierfür gab es mehrere Gründe. Vor allem überwog die Sorge, dass bei der Beschlussfassung über ein notwendigerweise allgemein gehaltenes Forschungsprogramm das berechtigte Interesse der Wissenschaftler an der Entwicklung eines Selbstverständnisses der Berufsbildungsforschung, die Arbeit an den drängenden praktischen Problemen der beruflichen Bildung wie der Qualitätsverbesserung, neuer Ordnungsmittel und Ausbildungsmittel, Prüfungsaufgaben und -methoden, einer einheitlichen Berufsbildungsstatistik, verbesserter Methoden und Medien für die Erwachsenenbildung und vielem anderen auf der Strecke blieben. Zugegeben, es handelte sich hierbei häufig um Entwicklungsaufgaben, aber das lag wohl auch an unserem damaligen Verständnis von angewandter Forschung: die Entwicklung praktischer Instrumente zur Verbesserung der Berufsbildung auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und mit wissenschaftlichen Methoden.

*Schmidt: Wie entwickelte sich die Zusammenarbeit zwischen den beiden Organen des BBF, Präsident und Hauptausschuss?*

**Kempf:** Leider nicht in dem Maße, wie wir uns das gewünscht hatten. Das lag aber nicht zuletzt an der Konstruktion der Institutsleitung, die von Lutz entwickelt und vom Hauptausschuss akzeptiert worden war, bevor Präsident Rosenthal sein Amt antrat. Die Leiter der Hauptabteilungen betrachteten das Direktorium, in dem der Präsident den Vorsitz führte, als die Leitungsinstanz, an deren Beschlüsse sich alle zu halten hatten. Der Präsident sah das für seine Person allerdings anders. Das führte zu zahlreichen überflüssigen Auseinandersetzungen und behinderte die abteilungsübergreifende Zusammenarbeit. Zeitweise war von „fünf Instituten unter dem Dach des BBF“ die Rede. In den letzten Jahren des BBF beauftragte der Hauptausschuss aus diesem Grunde die beiden Vorsitzenden, Rechtsanwalt Wilhelm Herbst für die Arbeitgeber, mich für die Gewerkschaften und Sie als damaligen Vertreter des BMBW, um in regelmäßigen Treffen mit dem Präsidenten wichtige Institutsangelegenheiten zu erörtern und so zur Lösung strittiger Fragen beizutragen. Diese Praxis wurde mit der Überleitung des BBF ins BIBB beendet. Die nachhaltige Leistung von Präsident Rosenthal für den Aufbau der Berufsbildungsforschung unter schwierigsten Bedingungen muss dennoch anerkannt werden. Er hat einen Stamm junger Wissenschaftler in die für viele neue Materie eingeführt und Forschungsinitiativen angestoßen, die erst in späteren Jahren Früchte trugen.

*Schmidt: Wie beurteilten Sie den Wechsel in der Zuständigkeit für das BBF vom Arbeits- zum Bildungsminister 1973?*

**Kempf:** Die Gewerkschaften hatten sich immer für die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung eingesetzt, eine politische Forderung, die durch die unterschiedlichen Zuständigkeiten nicht eben gefördert wurde. Allerdings hatte der Bundesarbeitsminister, zunächst Hans Katzer in der Großen Koalition und nach 1969 Walter Arendt, beachtliche Durchsetzungskraft bei der Lösung von Problemen der beruflichen Bildung bewiesen. Sie hatten das von den Gewerkschaften seit Jahrzehnten geforderte Berufsbildungsgesetz nachhaltig gefördert und das BBF gegründet und aufgebaut. Wir sind nicht enttäuscht worden, obwohl die Gewerkschaften mit den zahlreichen Kompromissen, die auch die Bildungsminister immer schlossen, häufig nicht einverstanden waren. Da die berufliche Bildung aber die einzige unmittelbare Zuständigkeit des Bundesbildungsministers im Bildungsbereich ist, konzentrierten sich alle Minister – zumindest in den 70er- und 80er-Jahren – auf die berufliche Bildung und förderten auch das BBF und später das BIBB, ohne dessen Unterstützung der BMBW in der operativen Berufsbildungspolitik nicht viel hätte bewegen können.

*Schmidt: Wie beurteilen Sie die durch das Ausbildungsplatzförderungsgesetz vorgenommene Umwandlung des BBF zum BIBB, vom Forschungsinstitut zum Forschungs- und Entwicklungsinstitut?*

**Kempf:** Positiv. Unsere eigenen Vorstellungen hinsichtlich der Rolle des BBF und der Funktion der Berufsbildungsforschung als Motor der Berufsbildungsreform ließen sich mit den gesetzlichen Grundlagen von 1969 nicht umsetzen. Das hatten wir in den ersten Jahren des BBF gemerkt. Natürlich bedauerten wir, dass die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes mit ihrem möglichen Einstieg in eine Umlagenfinanzierung der betrieblichen Berufsbildung am Widerstand der Länder im Bundesrat scheiterte. Aber wir begrüßten die schnelle Reaktion der Bundesregierung, die die Umlagenfinanzierung und die neue Grundlage für das BIBB im Ausbildungsplatzförderungsgesetz regelte. Wir begrüßten sehr die Erweiterung des Hauptausschusses um die Ländervertreter, waren aber maßlos enttäuscht, als der Länderausschuss, der als gemeinsames Forum für Fragen der Berufsschule gedacht war, durch die Blockade der Länder keine Aktivitäten in diesem Bereich entfalten konnte. Während der gesamten Zeit seines Bestehens wurde nicht ein einziges Mal ein Rahmenlehrplan für die Berufsschule behandelt. Auch das aus unserer Sicht drängende Thema Berufsschulunterricht wurde nicht diskutiert, obwohl bei Erhebungen 20 bis 30 Prozent Unterrichtsausfall festgestellt worden war. Diese mangelnde Bereitschaft der Länder, über den in ihrer Zuständigkeit liegenden Teil des dualen Systems diskutieren zu wollen, war die größte Enttäuschung unserer Arbeit im Hauptausschuss des BIBB.

Darüber hinaus bedauerten wir den Status- und Kompetenzverlust, den der Hauptausschuss des BIBB 1976 hinnehmen musste. Die Sozialpartner waren nicht mehr Mitglieder des Instituts, sondern wurden vom Bildungsminister berufen. Die Kompetenz des Bundesausschusses, Richtlinien für die berufliche Bildung zu beschließen, wurde dem neuen Hauptausschuss nicht übertragen. Mit der Erfahrung von nun fast 40 Jahren kann man aber behaupten, dass sich die neue gesetzliche Grundlage von 1976 bewährt hat. Sie hat es dem Bundesinstitut für Berufsbildung ermöglicht, eine weltweit geachtete Institution der beruflichen Bildung zu werden.

*Das Interview führte Prof. Dr. Hermann Schmidt*

# „Die Berufsbildung brauchte dringend eine inhaltliche, gesetzliche und organisatorische Neuordnung“

## Interview mit Dr. Alfred Hardenacke



**Alfred Hardenacke**
**Dr. rer. pol., Jahrgang 1932**
Bis 1994 Abteilungsleiter Berufsbildung im Bundesministerium BMBW
1977 – 1994 Mitglied des HA des BIBB
*(davor schon in BBF-Gremien)*
1960 – 1973 Mitarbeiter im BMWi
1957 – 1959 Assistent am Institut für Berufserziehung im Handwerk an der Uni Köln
Wirtschafts- und sozialw. Studium in Köln
Berufsabschluss: Diplom-Handelslehrer

*Braun: Anfang der 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts geriet die Berufsbildung in heftige öffentliche Kritik. Legendär ist die Berufe-Serie des „Stern“ von 1964. Protagonisten der Kritik waren – neben den Gewerkschaften – aus der Wissenschaft vor allem Bildungsökonomen wie Prof. Edding und Prof. Hegelheimer und Soziologen wie Prof. Lutz. Sie, Herr Hardenacke, arbeiteten zu dieser Zeit im Bundesministerium für Wirtschaft und sind gelernter Wirtschaftspädagoge. Brauchte die Berufsbildung diese Kritik „von außen“ – jedenfalls was die Wissenschaft angeht?*

**Hardenacke:** Die Berufsbildung brauchte dringend eine gesetzliche, inhaltliche und organisatorische Neuordnung. Die Wissenschaft an den Hochschulen, wie wirtschaftspädagogische Seminare und berufspädagogische Institute, befassten sich im Wesentlichen mit der Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen; betriebliche und außerschulische Berufsbildung wurden dort nur am Rande gesehen. Wie groß der Problemdruck war, zeigt sich z. B. daran, dass nach Inkrafttreten der Handwerksordnung 1953 an der Universität Köln und der TH Hannover „An-Institute“ eingerichtet werden mussten, damit die gesetzlich vorgeschriebenen Berufsbilder und die fachlichen Vorschriften für die Gesellenprüfung und die Meisterprüfung im Handwerk vorbereitet werden konnten. Für Berufe der Industrie und des Handels wurden sogenannte Ordnungsmittel für die Berufsausbildung von der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung in der Trägerschaft der Spitzenorganisationen der Unternehmerverbände vorbereitet. Die Kritik „von außen“ und durch einige besonders aktive Professoren war also nicht nur berechtigt, sondern auch hilfreich, um die unterschiedlichen Interessen und widersprüchlichen Forderungen zusammenzuführen und schließlich in eine gesetzliche Regelung münden zu lassen. Davon haben auch die Hochschulinstitute mittelbar profitiert, weil ein gesetzlich definiertes Forschungsfeld entstand und sie aus ihrer recht einseitigen Orientierung herausfinden konnten.

*Braun: Vor Ihrem Wechsel in das Ministerium haben Sie in einem der „An-Institute“ gearbeitet, im Kölner Institut für Berufserziehung im Handwerk. War das Institut eher Fremdkörper oder Teil der Universität?*

**Hardenacke:** Das Institut war zwar nicht Teil der Universität, aber auch nicht Fremdkörper.
Der Direktor war gleichzeitig Ordinarius und Leiter des Hochschulseminars für Wirtschaftspädagogik, die Mitarbeiter waren teilweise sowohl im Hochschulinstitut als auch im „An-Institut“ tätig. Die jeweiligen Arbeitsergebisse konnten wechselseitig genutzt werden. Der eröffnete Zugang zur Praxis der Berufsbildung und die Meinungsbildung mit Fachleuten aus der Praxis wirkten anregend, waren durchaus von Gewicht. Ich habe jedenfalls die positiven Erfahrungen aus der Arbeit des „An-Instituts“ bei der Arbeit an der Vorbereitung des Berufsbildungsgesetzes und der Konzipierung des Bundesinstituts für Berufsbildung gut verwerten können.

*Braun: Schon während Ihrer Kölner Zeit gab es Überlegungen zu einem außeruniversitären Forschungsinstitut, aus dem später das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) wurde. Es ist ungewöhnlich, dass aus dem universitären Raum Anstöße zu einer außeruniversitären Einrichtung kommen.*

**Hardenacke:** In der Berufsbildung gab es einen großen Nachholbedarf an Grundlagen- und Zweckforschung unter Einbeziehung von Bedarfen und Interessen aus Praxis und Politik. Das ließ sich durch ein Hochschulinstitut nicht alles abdecken, sondern erforderte eine öffentlich-rechtliche Verfassung mit Beteiligung von Wirtschaft und Gewerkschaften, Bund und – soweit möglich – auch der Länder. Diese systembedingten Konditionen waren bewusst und standen in Zusammenhang mit dem ganzheitlichen Denken, das bereits in der „Denkschrift zu einem Berufserziehungsgesetz" des Kölner wirtschaftspädagogischen Kreises aus dem Jahre 1953 erkennbar war. Einige der Mitglieder dieses Kreises hatten schon 1949 im Rahmen der Landesschulkonferenz NRW eine Denkschrift zur Organisation des wirtschaftsberuflichen Schulwesens erarbeitet und bald erkannt, dass eine einheitliche gesetzliche Regelung auch der außerschulischen Berufsbildung dringend erforderlich war. In ihrer 36-seitigen Denkschrift formulierten sie dafür detailliert Anforderungen an Geltungsbereich, Ausbildungsverhältnisse, Ausbildungsbetriebe und -einrichtungen, Ausbildungspersonal, Selbstverwaltung der Wirtschaft und die Rolle des Staates. Sie forderten eine inhaltliche Ordnung und behördliche Überwachung und schlugen dafür konkrete Vorgehensweisen vor. Gleichzeitig forderten sie die Erziehungswissenschaft auf, sich stärker um die Berufsbildung zu kümmern und gewonnene Erkenntnisse konkreter für die Praxis aufzubereiten. Zu bestimmten Rechtsformen und Trägerschaften eines Instituts äußerten sie sich allerdings noch nicht.

*Braun: In Köln wurde auch die in vielem anders organisierte Berufsausbildung in der damaligen DDR und die Arbeit des zunächst „Deutschen", später nur noch „Zentralinstituts für Berufsbildung" beobachtet, Hat das damals zu Diskussionen geführt und gab es von daher auch Denkanstöße?*

**Hardenacke:** Das Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR sah sich in der Nachfolge des früheren Reichsinstituts für Berufsbildung. Ein entsprechendes Institut war in der Bundesrepublik nicht wieder zustande gekommen. Allerdings konnten einige frühere Mitarbeiter des Reichsinstituts ihre fachlichen Erfahrungen und Erkenntnisse in ihrer neuen Aufgabe z. B. als Referatsleiter im Bundeswirtschaftsministerium (BMWi), an verantwortlicher Stelle im Deutschen Industrie- und Handelstag oder in der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) weitergeben. Besonders deutlich wird das bei der bis 1969 währenden Praxis, die in der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung erarbeiteten „Ordnungsmittel" – auch ohne Rechtsgrundlage – durch Erlass des BMWi anzuerkennen und



**Die berufliche Bildung wird erforscht**

FAZ, DII Wirtschaft 12. Feb. 1970

**Bundesinstitut nach Berlin / „Sozialpolitik kein Samariter"**

BONN, 11. Februar (AP). Das im Berufsbildungsgesetz vorgesehene Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung soll in Berlin errichtet werden. Der Sitz des Institutes, das wissenschaftliche Grundlagen für eine fortschrittliche Gestaltung des beruflichen Bildungswesens erarbeiten soll, wurde auf der konstituierenden Sitzung des Hauptausschusses des Institutes festgelegt, die im Bundesarbeitsministerium in Bonn stattfand. An der Sitzung nahmen Bundesarbeitsminister Arendt, der Parlamentarische Staatssekretär des Bundeswirtschaftsministers, Arndt, und der Staatssekretär des Arbeitsministeriums, Auerbach, teil.

Arendt betonte, daß die moderne Sozialpolitik der neuen Bundesregierung nicht mehr die Rolle eines „staatlichen Samariters" habe. Sie solle vielmehr die Gesellschaft mitgestalten und dazu beitragen, daß soziale Wunden gar nicht erst entstehen. Dafür sei die Bildungsforschung von großer Bedeutung. Sie solle vorausberechnen, wohin sich Technik und Wirtschaft entwickeln und welche Folgen sich daraus für das berufliche Bildungswesen ergeben. Das Institut solle dazu beitragen, daß die Arbeitnehmerschaft nicht von der technischen Entwicklung überrollt werde, sondern der Fortschritt ihr voll zugute kommt.

Der Hauptausschuß beschließt unter anderem das Forschungsprogramm des Institutes. Mit seiner Konstituierung ist eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, daß das Institut seine Arbeit bald aufnehmen kann. Zum Vorsitzenden des Hauptausschusses, dem Vertreter der Gewerkschaften, der Arbeitgeber, der Industrie und des Handwerks angehören, wurde Karl Wilhelm Herbst (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeber-Verbände) und zu seinem Stellvertreter Felix Kempf (DGB) gewählt.

danach in Ausbildungsbetrieben und – nach einer Ableitung für den Unterricht – auch in der Berufsschule einzusetzen. Natürlich wurde auch die Arbeit des Zentralinstituts verfolgt, soweit sie überhaupt zugänglich war. Allerdings war das nur sehr eingeschränkt möglich, und persönliche Kontakte wurden seitens der DDR verhindert.

*Braun: In der zweiten Hälfte der 60er-Jahre konkretisierten sich die Arbeiten am Berufsbildungsgesetz (BBiG), für das es Vorüberlegungen schon zur Weimarer Zeit gegeben hatte. Mit dem Gesetz wurde auch das BBF ausgestaltet, dessen Forschungsfeld aus Kompetenzgründen auf die außerschulische berufliche Bildung beschränkt bleiben musste. War das für die Ausbildung im dualen System eher eine Notlösung mit Konfliktpotenzial in Richtung Schule und etablierte pädagogische Wissenschaften?*

**Hardenacke:** In einer „Studie über die Möglichkeiten eines Ausbaus der Berufsbildungsforschung“ konnte ich 1965 als Mitarbeiter im BMWi nach einer Analyse der überkommenen Gegebenheiten und einer Beschreibung der künftigen Erfordernisse die Felder und Schwerpunkte einer Berufsbildungsforschung darstellen. Außerdem machte die Studie Vorschläge zur Organisation, zur Trägerschaft, zur Finanzierung und zur Einbeziehung aller an der beruflichen Bildung Beteiligten. Bei der späteren Konzipierung des Bundesinstituts im Gesetz stand die Studie zur Verfügung; die großen Ähnlichkeiten zwischen beiden sind also kein Zufall. Der Hauptunterschied besteht darin, dass nicht alle an der Berufsbildung Beteiligten anteilig zu dessen Finanzierung beitrugen, sondern der Bund alleiniger Träger geworden ist, was sicherlich erhebliche Probleme bei der Gesetzesberatung vermeiden half. Sowohl bei der Erarbeitung der Studie als auch bei der Gesetzesberatung in Regierung und Parlament war klar, dass Kompetenzstreitigkeiten und Zuständigkeitsänderungen nicht hilfreich sein würden. Es ging vielmehr darum, die Ergebnisse bestehender Forschungspotenziale besser zu nutzen, vorhandene Ergebnisse besser auszuwerten und neue Vorhaben anzustoßen. Ganz entscheidend sollte aber die Mitwirkung der Berufsbildungspraxis werden. Die etablierten pädagogischen Wissenschaften blieben eingeladen, ihre Vorhaben und Arbeitsergebnisse einzubringen sowie von der Breite und Tiefe der Arbeitsergebnisse des BBF nicht zuletzt durch Mitwirkung in dessen Gremien zu profitieren. Das Forschungsfeld ist so vielschichtig, dass jeder Versuch einer Monopolisierung zum Scheitern verurteilt gewesen wäre. Da auch Beauftragte des beruflichen Schulwesens für die Gremien des Bundesinstituts gewonnen werden konnten, ist ein ganzheitliches Bild des Forschungsbedarfs möglich. Die Länder haben für ihre Vertreter im Institut allerdings das alleinige Vorschlagsrecht. Es konnte nicht verhindert werden, dass im Laufe der Jahre die Repräsentanz des beruflichen Schulwesens immer schwächer geworden ist. Als mittelbare Wirkung ist jedoch anzusehen, dass in der Kultusministerkonferenz die Arbeiten an den Rahmenlehrplänen für die beruflichen Schulen unter Beachtung der Arbeiten des BBF verstärkt wurden. Es gab natürlich Konfliktpotenzial, das aber stärker in der Zuständigkeitsverteilung zwischen Bund und Ländern als in Aufgabenstellung und Organisation des Instituts begründet war. Von einer Notlösung konnte deshalb auch keine Rede sein. Die Potenziale für eine fruchtbare Arbeit waren vorhanden; sie weiter zu optimieren, blieb Aufgabe für die Verantwortlichen.

*Braun: Zeitgleich mit dem Rahmen für das BBF wurde der für das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) geschaffen, das schwerpunktmäßig „Berufsforschung“ betreiben, also die Entwicklung von beruflichen Qualifikationen in der Arbeitswelt – mithin auch die Verwertbarkeit von Ausbildung – erforschen sollte, während Aufgabe des BBF vorrangig die Ausgestaltung der beruflichen Bildung selbst war. Aus heutiger Sicht kann eine solche Trennung als fragwürdig angesehen werden. Wurde das damals diskutiert?*

**Hardenacke:** Bei Gesetzgebungsverfahren können selten Schönheitswettbewerbe gewonnen werden. Es geht fast immer auch um den Ausgleich von zum Teil widerstreitenden Interessen und das Behaupten von Zuständigkeiten. Die beiden Institute sind unterschiedlichen Rechtsgebieten und Verwaltungsberei-

chen zugeordnet und in verschiedenen Gesetzen geregelt. Natürlich hat die Zuordnung der Aufgaben bei der gesetzlichen Vorbereitung eine Rolle gespielt; im Ergebnis war wichtig, dass die Aufgaben gesetzlich verankert wurden und eine gegenseitige Zusammenarbeit vorgesehen ist. Im Übrigen sind Änderungen im Lichte der inzwischen gemachten Erfahrungen nicht ausgeschlossen.

*Braun: Beide Institute kamen nicht ganz reibungsfrei in Gang. Im Ergebnis arbeitete das BBF an einem deutlich kürzeren Zügel seiner Selbstverwaltung als das IAB. Von der etablierten Wissenschaft wurde das mit Argwohn betrachtet. Haben Sie das auch als problematisch empfunden?*

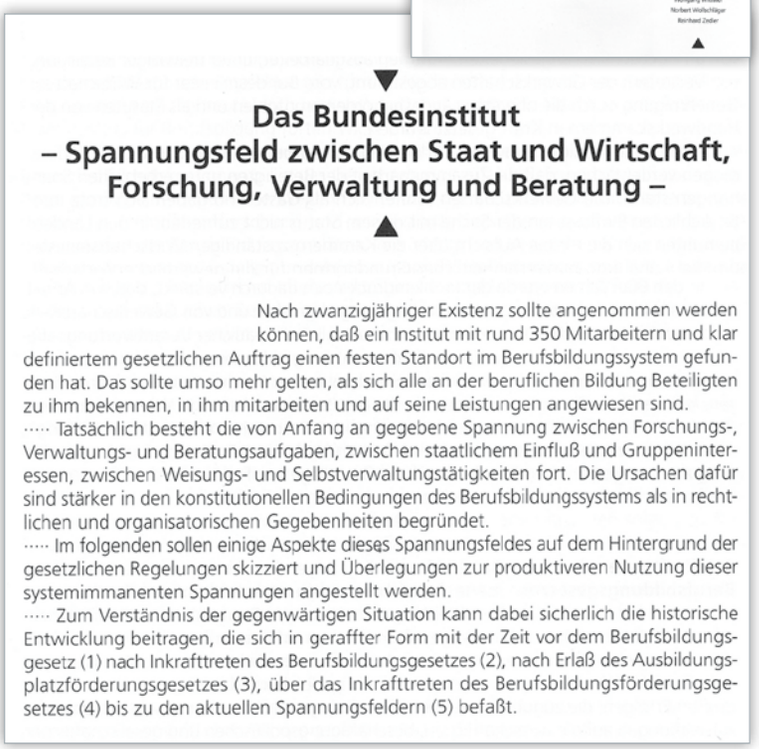
**Hardenacke:** Anfangsschwierigkeiten waren bei neuartigen Aufgaben, noch nicht erprobten Methoden und noch nicht gefestigten Berufsprofilen des Personals eher nicht verwunderlich. Hinzu kamen die unterschiedlichen und vielfältigen Interessen der mittelbar und unmittelbar Beteiligten und Betroffenen. Auch die „etablierte Wissenschaft" war davon nicht frei, weil bei ihr Unsicherheit herrschte, welche Auswirkungen die Arbeit der neuen Institute auf ihre eigene Arbeit und ihr Prestige haben würde. Für Argwohn bestand allerdings kein Grund, wie sich später herausgestellt hat. An Optimierungen muss ständig gearbeitet werden.

*Braun: Trotz der engen Anbindung an die Sozialpartner geriet das Institut bald in den Ruf der Praxisferne. Konsequenz war die spätere Umwandlung vom BBF zum BIBB, von einer Forschungseinrichtung zu einem Forschungs- und Entwicklungsinstitut, auch mit administrativen Aufgaben. War die so geborene „Amts-Anstalt" aus ihrer Sicht strukturell sinnvoll oder standen sich die verschiedenen Aufgaben tendenziell im Wege?*

**Hardenacke:** Die im BBiG von 1969 festgelegte Trennung von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Institut einerseits sowie Politikberatung andererseits im eigenständigen Bundesausschuss für Berufsbildung hatte sich nicht bewährt und stellte für die meisten Beteiligten eine Doppelbelastung dar. Außerdem waren zusätzliche Aufgaben wahrzunehmen, für die eine Bundesoberbehörde gebraucht wurde, ganz besonders galt dies für die Vorbereitung und Durchführung einer überbetrieblichen Finanzierung, die als Option im Gesetz verankert wurde, aber erfreulicherweise nie ausgelöst worden ist. Deshalb war es bei der Beratung des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes konsequent, den Bundesausschuss für Berufsbildung gleichzeitig zum Zentralorgan des Instituts zu machen. Die Zusammenlegung hat im Übrigen beide Einrichtungen in ihrer Funktionsfähigkeit gestärkt. In meinem Beitrag für die Festschrift anlässlich des 20. Jahrestages des BIBB (Hardenacke 1990, S. 59 ff.) habe ich mich gerade zu diesem Aspekt ausführlich geäußert, und ich habe den Eindruck, dass die damaligen Ausführungen immer noch relevant sind.

*Das Interview führte*
*Dr. Peter Braun*


Festschrift
20 Jahre
Bundesinstitut
für Berufsbildung


**Das Bundesinstitut**
**– Spannungsfeld zwischen Staat und Wirtschaft, Forschung, Verwaltung und Beratung –**

Nach zwanzigjähriger Existenz sollte angenommen werden können, daß ein Institut mit rund 350 Mitarbeitern und klar definiertem gesetzlichen Auftrag einen festen Standort im Berufsbildungssystem gefunden hat. Das sollte umso mehr gelten, als sich alle an der beruflichen Bildung Beteiligten zu ihm bekennen, in ihm mitarbeiten und auf seine Leistungen angewiesen sind.
····· Tatsächlich besteht die von Anfang an gegebene Spannung zwischen Forschungs-, Verwaltungs- und Beratungsaufgaben, zwischen staatlichem Einfluß und Gruppeninteressen, zwischen Weisungs- und Selbstverwaltungstätigkeiten fort. Die Ursachen dafür sind stärker in den konstitutionellen Bedingungen des Berufsbildungssystems als in rechtlichen und organisatorischen Gegebenheiten begründet.
····· Im folgenden sollen einige Aspekte dieses Spannungsfeldes auf dem Hintergrund der gesetzlichen Regelungen skizziert und Überlegungen zur produktiveren Nutzung dieser systemimmanenten Spannungen angestellt werden.
····· Zum Verständnis der gegenwärtigen Situation kann dabei sicherlich die historische Entwicklung beitragen, die sich in geraffter Form mit der Zeit vor dem Berufsbildungsgesetz (1) nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (2), nach Erlaß des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes (3), über das Inkrafttreten des Berufsbildungsförderungsgesetzes (4) bis zu den aktuellen Spannungsfeldern (5) befaßt.

# Vom Saulus zum Paulus – vom Wegbegleiter zum Akteur

## Interview mit Prof. Dr. Helmut Pütz



**Helmut Pütz**
**Prof. Dr. phil., Jahrgang 1940**
1998–2005 Präsident des BIBB
1987–1998 Ständiger Vertreter des Präsidenten und Leiter des Forschungsbereichs
1983–1987 BMBW, Leiter des Grundsatzreferates Berufliche Bildung
1973–1983 u. a. Geschäftsführer für Bildungs-, Berufsbildungs-, Wissenschafts- und Forschungspolitik der CDU/CSU-BT-Fraktion
Studium der Politikwissenschaft mit Abschluss Diplom-Politologe, Dr. phil.

*Werner: Herr Prof. Pütz, fast 18 Jahre lang waren Sie Akteur des BIBB, elf Jahre lang Vize und sieben Jahre Chef – das ist mir alles wohl bekannt – erstaunt hat mich aber, dass Sie auch ein Wegbegleiter waren. Wie das?*

**Pütz:** Ja, eine erstaunlich lange Zeit meines Arbeitslebens, nämlich von 1971 bis 2005, also 34 Jahre lang, hatte ich mehr oder weniger intensiv mit dem BIBB zu tun. Ein BIBB-Veteran bin ich sozusagen. In aller Kürze so viel: Nach meinem Hochschulabschluss und Berufstätigkeiten als Journalist und als Mitarbeiter in einem sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut zog es mich in die Bildungs- und Berufsbildungsreformarbeit der frühen 70er-Jahre. Sie war, nicht zuletzt dank der Prioritätensetzung durch den damaligen Bundeskanzler Willy Brandt, **das** Spitzenthema in der Bundesrepublik Deutschland. Es war doch hochinteressant damals für einen jungen Mann wie mich, da einzusteigen, um etwas in der Politik zu bewegen, zumal CDU und CSU zunächst einen programmatischen und personellen Rückstand in der erforderlichen Bildungsreform generell gegenüber der SPD hatten.

*Werner: Und wie macht man das als 31-Jähriger konkret? Ruft man: Hallo Leute, hier bin ich?*

**Pütz:** Nein, natürlich nicht. Ein bisschen bekannt war ich schon aus meiner Studenten- und ersten Berufsaktivität. Freie Stellen auf dem enormen Wachstumsfeld der Bildungsreform gab es für junge Leute genug und den Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in Bonn kannte ich ganz gut. Es war damals einfach eine attraktive Herausforderung, man konnte etwas bewegen. Es war eine bildungspolitische Aufbruchstimmung, die sich in den rückblickenden Beiträgen dieser Festschrift an vielen Stellen zeigt. Also zeigte ich großes Interesse für Schul-, Hochschul- und Berufsbildungsentwicklung, wurde nacheinander für dieses Fachgebiet Referent, dann Leiter des Arbeitsgebiets Bildung/Berufsbildung in der Bundesgeschäftsstelle der CDU, dann zum gleichen Themenbereich Geschäftsführer in der CDU/CSU-BT-Fraktion und so ging es weiter bis zum BMBW 1982 nach dem Regierungswechsel von Schmidt zu Kohl. Selbst bei meiner Berufsunterbrechung für meine Dissertation 1972 befasste ich mich mit der beruflichen Bildung und somit „notgedrungen“ auch mit dem BIBB.

*Werner: Wann haben Sie denn zum ersten Mal vom Bundesinstitut für Berufsbildung gehört, wann und wo hatten Sie den ersten BIBB-Kontakt und wie war damals Ihre fachliche und politische Meinung zum BIBB?*

**Pütz:** Am Rande meiner Arbeit Ende der 60er-Jahre, zunächst nahe, und dann in der CDU-Bundesgeschäftsstelle befasste ich mich mit dem entstehenden neuen Berufsbildungsgesetz (BBiG, 1969) und somit auch mit dem darin zum Aufbau vorgesehenen Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF), das 1970 errichtet wurde. Sehr kritischer Wegbegleiter von außen war ich damals, denn innerhalb der CDU/CSU war die Auffassung zum Gesetz lange Zeit gespalten in Befürworter (CDA-Sozialausschüsse der Union) und Gegner (Mittel-

standsvereinigung und Wirtschaftsrat). Als Person war ich für das Gesetz, das neben dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) 1969 wirklich eine der letzten „Großtaten" der damaligen Großen Koalition unter Bundeskanzler Kiesinger gewesen ist. Ohne diese Regierungskoalition unter Union und SPD hätte es kein BBiG und damit auch kein BBF und später BIBB gegeben. Als CDU/CSU Ende 1969 in die Opposition mussten, standen wir zwar weiterhin zu unserem gemeinsamen Gesetz, beobachteten aber sehr kritisch, was die SPD/FDP-Bundesregierung aus dem Institutsinstrument BBF machte.

So beschloss die Arbeitsgruppe „Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie" der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, deren Geschäftsführer ich war, Anfang der 70er-Jahre, eine kritische Visite des BBF in Berlin vorzunehmen („wir schauen uns den Laden mal an"). In den etwas dunklen Räumen des bedrohlich wirkenden Gebäudes am Fehrbelliner Platz, des im nationalsozialistischen Stil errichteten Kolosses des „Reichsnährstandes", wirkten die Leiter und Mitarbeiter des BBF suchend und nicht klar orientiert in der Berufsbildungsforschung, methodisch als Berufsbildungsforscher verunsichert, überwiegend auf linke, wirtschaftsfeindliche Strategien in der Berufsbildung festgelegt, weitgehend in soziologisch verbrämtem Kauderwelsch in Wort und Schrift befangen. Das erwies sich ja auch in ersten BBF-Publikationen, und es führte sogar zu einer Anfrage der Opposition CDU/CSU im Bundestag und zu herber Kritik und zu Spott über das Institut. Kurz gesagt: meine ersten Eindrücke vom BBF waren nicht positiv.

*Werner: Als Sie in den 70er-Jahren Geschäftsführer der oben genannten Arbeitsgruppe der Union im Bundestag waren, hatten Sie wohl fachlich mehr und mehr konkret mit dem BBF bzw. dem BIBB zu tun. Wie waren damals Ihre Erfahrungen als kritischer Wegbegleiter mit dem „neuen" Institut?*

**Pütz:** Die kritische Distanz aus der Oppositionsrolle heraus blieb bestehen, wenn auch allmählich mit Anerkennung der fortschreitenden Konsolidierung des Instituts mein Respekt für den konkreten Nutzen etlicher seiner Arbeitsergebnisse und Veröffentlichungen wuchs. Dazu trug erkennbar seit Mitte 1976 der neue Institutsleiter, Dr. Hermann Schmidt, aus dem BMBW bei. Aber ein Teil der Skepsis der Unionsabgeordneten, die sich wie ich als Mitarbeiter mit der Reform der beruflichen Bildung befassten, blieb zunächst erhalten und wurde erst allmählich abgebaut. Zur Kritik trug das ungeklärte, distanzierte Verhältnis zwischen BBF/BIBB und den Kultusministerien der Länder, überwiegend in der Hand von CDU und CSU, und ihrer eng ausgelegten Zuständigkeit für die beruflichen Schulen bei. Zu Misstrauen führte auch die Ausdehnung der BBF-Tätigkeit über die Berufsbildungsforschung hinaus in Entwicklungsprojekte. Hier waren Stein des Anstoßes, zunächst auch bei mir, die Wirtschaftsmodellversuche, die anscheinend zu sehr in die Ausbildungspraxis der einzelnen Betriebe hineinregierten. Ähnliches galt etwas später auch für die Förderung von Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS). Von uns kritisiert wurde ferner die zu lange Dauer der Durchführung von Forschungsprojekten, was aber nur zum geringeren Teil Institutsleitung und Mitarbeiter zu verantworten hatten. Denn das Bewilligungsverfahren war im Unterschied zum Schwesterinstitut, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, viel zu kompliziert und langwierig: von der Projektinitiative der Forscher über die Detailberatungen im Forschungsausschuss und Hauptausschuss des Instituts bis zur Genehmigung durch das Ministerium und bis zur Publikation. Und letztendlich hatten wir in der Opposition den vielleicht unbegründeten Verdacht, dass die Personalauswahl im Institut zu „linkslastig" sei, was vor allem für das BBF galt.

*Werner: Später waren Sie als Leiter des Grundsatzreferats Berufliche Bildung im BMBW direkt für das BIBB mit zuständig; wie entwickelten sich Ihre Arbeitsbeziehungen in dieser Zeit?*

**Pütz:** Allmählich immer besser und vertrauensvoller! Mein Referat wurde zuständig für den jährlichen Berufsbildungsbericht der Bundesregierung, dessen Entwurf des Berichtsteils vom Institut geschrieben wurde, für das Forschungsprogramm des BIBB, für die Maßnahmen der Regierung Kohl zur Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation, die ohne Zuarbeit des Instituts nicht erfolgreich durchzuführen waren.

Beteiligt war das Referat auch an der ministeriellen Institutsaufsicht und an der Steuerung der Modellversuche. Ich übernahm den koordinierenden Platz der Bundesregierung im Forschungsausschuss des BIBB, erhielt damit Einsicht und Verständnis und hatte Einflussmöglichkeiten auf die Forschungsprojekte. Ein regelmäßiges prospektives Abstimmungsgespräch zu den BIBB-Forschungsprojekten richtete ich mit dem Leiter der Forschungskoordinierung des BIBB ein. Dabei benannte ich die Anforderungen des Ministeriums, zusammengestellt von meinen Referatsleiterkollegen der Berufsbildungsabteilung, für Forschungsthemen und -projekte des BIBB. Wenn das BIBB in einigen Fällen den Wünschen des Ministeriums nicht entsprach, hatte ich die Möglichkeit, eigene „Ressortforschungsprojekte“ des BMBW durch andere externe Forschungsinstitute als das BIBB zu finanzieren und durchführen zu lassen.

Dadurch und durch eine verbesserte Informations-, Kommunikations- und Diskussionsatmosphäre mit den Institutsmitarbeitern, aber insbesondere auch mit dem Präsidenten wurde im Lauf der Zeit aus einer skeptischen Arbeitsbeziehung eine offen-diskursive und vertrauensvolle Zusammenarbeit.

*Werner: Wo lagen denn zunächst die fachlichen und politischen Konfliktlinien im Einzelnen, waren Sie sozusagen „der Aufpasser“ des Ministeriums über das „unbotmäßige“ Bundesinstitut?*

**Pütz:** Es gab durchaus fachliche und berufsbildungspolitische Unterschiede, besonders in den ersten 70er-Jahren. Die Hauptkonfliktfelder zwischen BBF/BIBB und Union bzw. dem CDU-geführten Ministerium waren die berufliche Grundbildung in Berufsschulen einerseits oder in Betrieben und in kooperativen Berufsgrundbildungsjahren andererseits. Auch die Berufsbildungsfinanzierung, Stichwort Umlagefinanzierung, war ein jahrelanges Streitthema. Ebenso die freiwillige oder verpflichtende Meldung von betrieblichen Ausbildungsplätzen. Ein weiterer Konfliktpunkt war die Ausgewogenheit zwischen Gewerkschafts- und Arbeitgeberpositionen in der Berufsbildung. Ferner: zur Minderung des Ausbildungsplatzmangels die staatliche Schaffung/Finanzierung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze. Jahrelanges Streitthema auch innerhalb des Instituts und zwischen den Sozialparteien war die Gliederung der Ausbildungsgänge in Bausteine/Module, ein Konflikt, der bisweilen mit großer Härte ausgetragen wurde – heute im Hinblick auf Deutschen und Europäischen Qualifikations-Rahmen (EQF) nahezu obsolet geworden. Zu fachlichen Gegensätzen führte oft die unterschiedliche Interpretation von Daten der Berufsbildungsstatistik. Und nicht zuletzt die wissenschaftliche Zuverlässigkeit von BIBB-Forschungsergebnissen und die Schlussfolgerungen daraus für Berufsbildungspolitik und die Praxis. Unterschiedlich wurde häufig auch die Rolle des BBF/BIBB als Selbstverwaltungsinstitution mit Forschungsautonomie oder „Amt“ in Unterordnung unter das Bildungsministerium (BIBB – „im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung“) – gesehen. Die Auffassungsdifferenzen verliefen allerdings nicht immer allein zwischen Institut und Unionsmeinung, sondern auch zwischen den Sozialparteien oder auch mit den Ländern oder auch in weiteren unterschiedlichen Konstellationen.

Deutlich ist aber auch, dass bei etlichen dieser Konfliktthemen sich im Laufe der Zeit durch die Kraft des Faktischen in Berufsbildung und Politik Annäherungen und Übereinstimmungen entwickelten: Beispiel dafür sind die schulischen und betrieblichen Modellversuche, wo sich die ursprüngliche Gegnerin in der Opposition, Frau Dr. Wilms, im Amt als Ministerin für die guten Argumente einsichtig zeigte und zur Befürworterin wurde.

Zum Aufpasser des Ministeriums über das aufmüpfige BIBB bin ich nie ernannt worden, dazu hätte ich mich auch zunehmend weniger geeignet, aber richtig ist schon, dass bis zu einer verständnisvollen Annäherung des Bundesinstituts an die Bedürfnisse und Sichtweisen des Ministeriums in den 80er-Jahren und umgekehrt darauf geachtet wurde, was an Inhalten das BIBB in eigener Publikationsfreiheit in seinen Büchern, Broschüren, Presseerklärungen und in seiner Zeitschrift BWP veröffentlichte, die damals wegen ihres gelb-weißen Titelblatts im Ministerium scherzhaft als „Vatikanschrift“ bezeichnet wurde.

*Werner: Wuchs Ihr Verständnis für das BIBB, seinen Präsidenten Hermann Schmidt und die Mitarbeiter dadurch, dass Sie seit 1983 alles und alle besser kennenlernten?*

**Pütz:** Das war ganz gewiss so! Nicht, dass ich mich vom BIBB hätte vereinnahmen lassen, ich hatte ja die Positionen des Ministeriums zu vertreten. Ich lernte die guten Arbeitsergebnisse zu schätzen und zu nutzen. Dadurch schwanden meine vorherigen Vorurteile immer mehr. Es entwickelte sich zum beiderseitigen Nutzen eine gegenseitige konstruktiv-kritische Partnerschaft.

*Werner: Wurden Sie in diesen Jahren, vor allem seit 1983, im Hinblick auf das Bundesinstitut sozusagen „vom Saulus zum Paulus", vom ablehnenden Wegbegleiter zum Mit-Akteur? Welche Rolle spielte der damalige BIBB-Präsident Hermann Schmidt dabei?*

**Pütz:** Die Frage erscheint mir zu überpointiert, denn ich war ja nie ein „Christenverfolger" mit Wut im Bauch und Schaum vor dem Mund. Nein, im Gegenteil, die Notwendigkeit und Nützlichkeit eines Bundesberufsbildungsinstituts für die Reform der beruflichen Bildung war mir seit den 60er-Jahren auch durch die Expertisen u. a. von Prof. Edding bewusst. Am Anfang, 1970, dachte ich: ein gutes Berufsbildungsinstitut ja, aber doch nicht dieses! Die Geburtsfehler des BBF (Forschung ohne berufliche Entwicklungsmodelle), die Schwierigkeiten und Verirrungen beim Aufbau, seine positive Entwicklung zu Wissenschaftlichkeit und Sachlichkeit bis hin zum BIBB, seine bessere personelle und politische Ausgewogenheit, seine Effizienzsteigerung unter der langen Präsidentschaft von Hermann Schmidt von 1976 bis 1997 – all das waren neben den beruflichen Schritten von der Oppositionstätigkeit zur Beruflichkeit und Verantwortung im Ministerium Entwicklungen, die den Wandel zum konstruktiven Wegbegleiter, zum „Mit-Akteur", wie Sie es nennen, bewirkt haben. Dabei spielte Schmidt die bedeutendste Rolle. Er hat nicht nur das Bundesinstitut zur herausragenden Berufsbildungseinrichtung entwickelt und geformt, sondern auch in der Auseinandersetzung und Kommunikation mit mir über viele Jahre lang entscheidend dazu beigetragen, dass ich eines Tages zum BIBB-Akteur und zu seinem Nachfolger wurde.

*Werner: Und wie und durch wen erfolgte dann letztendlich 1987 Ihr persönlicher Positionswechsel vom Referatsleiter im Bundesministerium zum stellvertretenden Leiter des BIBB? Ging das denn so reibungslos?*

**Pütz:** Dieser Rollenwechsel, der wirklich nicht reibungslos war, hat eine Mutter und zwei Väter. Die Mutter war Bundesministerin Dorothee Wilms, für die ich vier Jahre lang ihre BIBB-Besuche vorbereitet hatte. Einer der beiden Väter war der Parlamentarische Staatssekretär Anton Pfeifer, der eines Abends in mein Büro kam und mir die Gretchenfrage stellte: ich sei fachlich für die Aufgabe geeignet und es müsse ein CDU-Mensch in die Institutsleitung. Positive Auswirkung dieser Entscheidung war übrigens, dass die langwierige Kritikhaltung der Union, insbesondere der CSU, sich in eine positive Einstellung wandelte (ein Parlamentarischer Staatssekretär der CSU sagte damals zu mir: „Seitdem Sie im BIBB sind, kann ich das Institut gar nicht mehr so schön kritisieren wie früher …"). Der andere der beiden Väter war Hermann Schmidt, mit dem mich mehr und mehr ein offenes Diskussions-, fachliches Streit- und persönliches Vertrauensverhältnis verbunden hat. Er fragte mich, ob ich für die Stellvertreterposition zur Verfügung stünde. Und so nahmen die Dinge ihren Lauf, obwohl ich eigentlich nicht aus dem Bonner Ministerium nach Berlin wechseln wollte und meine Kinder zuerst heftig gegen den Ortswechsel protestierten.

*Werner: Am Ende habe ich doch den Eindruck, dass Ihre Schilderungen nicht nur ein Stück Zeitgeschichte des BIBB geworden sind, sondern auch eine sehr individuelle Betrachtung, ein Wegbegleiter-Rückblick, der stark persönlich gefärbt ist. Ist das so?*

**Pütz:** Ja, das ist so. Aber das Geschehen vermeintlich distanziert, entsubjektiviert und scheinbar objektiv darzustellen ist m. E. Selbsttäuschung und für andere Betrachter eine Scheinwirklichkeit. Auch Berufsbildung, BIBB-Geschichte und -Entwicklung sowie Berufsbildungspolitik spielen sich in der Gesellschaft ab und sind immer auch von Menschen, von Personen bestimmt. Personen prägen oft sehr subjektiv und individuell Entwicklungen. Das gilt natürlich auch für die Wegbegleiter und Akteure der beruflichen Bildung und des BIBB.

*Das Interview führte Dr. Ursula Werner*

# Der Hauptausschuss des BIBB heute

Die Organe des Bundesinstituts für Berufsbildung sind der Hauptausschuss und der Präsident oder die Präsidentin (§ 91 BBiG).

Der Hauptausschuss (HA) berät die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der beruflichen Bildung, beschließt das jährliche Forschungsprogramm und das mittelfristige Forschungs- und Entwicklungsprogramm, stellt den Haushaltsplan des Instituts fest, entlastet den Präsidenten und gibt Empfehlungen zur Förderung und Weiterentwicklung der Berufsbildung. Außerdem nimmt er zum Entwurf des jährlichen Berufsbildungsberichts der Bundesregierung und zu Ausbildungsordnungen und Rechtsverordnungen des Bundes für Fortbildungsprüfungen Stellung. Im HA wirken mit gleichem Stimmenanteil Beauftragte der Arbeitgeber und Gewerkschaften, der Länder und des Bundes („Bänke“) zusammen. Jede dieser vier Bänke hat – unabhängig von der Zahl ihrer Mitglieder – acht Stimmen, die Stimmen des Bundes werden von seinen fünf Mitgliedern immer einheitlich abgegeben. Beratend können an den Entscheidungen je ein Beauftragter oder eine Beauftragte der Bundesagentur für Arbeit und der auf Bundesebene tätigen kommunalen Spitzenverbände mitwirken.

Sitzungen und Entscheidungen des HA werden vom ständigen Unterausschuss vorbereitet. Alle seine Mitglieder sind zugleich HA-Mitglieder. Ein weiterer, gesetzlicher Unterausschuss ist mit den besonderen Belangen behinderter Menschen betraut. Darüber hinaus hat der HA zwei weitere Unterausschüsse eingesetzt, die sich zum einen mit der Berufsbildungsforschung, zum anderen mit dem Berufsbildungsbericht und Institutshaushalt befassen. Außerdem hat der HA mehrere Ad-hoc-Arbeitsgruppen mit zeitlich begrenzten Aufträgen gebildet.



## Das BIBB – eigenes Profil im Dreieck zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft



**Helen Diedrich-Fuhs**

„Die berufliche Bildung in Deutschland wird weltweit hoch geschätzt. Das duale Ausbildungssystem ist ihr Herzstück. Es ist Garant für gute Übergänge in den Arbeitsmarkt und eine im internationalen Vergleich geringe Jugendarbeitslosigkeit. Training made in Germany ist ein Markenzeichen, mit dem wir auf dem ökonomisch hochattraktiven weltweiten Bildungsmarkt erfolgreich sein wollen," – so die aktuelle Bewertung der Bundesregierung im Koalitionsvertrag. Das deutsche Berufsbildungssystem findet heute national wie international große Anerkennung, wie auch aus Untersuchungen und Bildungsvergleichen sowie auf internationalen Bildungskongressen deutlich wird. Dies war nicht immer so.

Als das Bundesinstitut für Berufsbildung vor 40 Jahren gegründet wurde, hatte die duale Ausbildung kein so positives Image. Die Debatten um die Einführung des Berufsbildungsgesetzes und weitere Gesetzesinitiativen in den 70er-Jahren waren von Misstrauen geprägt. Die Unternehmen mussten sich gegen den Vorwurf der Ausbeutung Jugendlicher zur Wehr setzen. Es drohte eine weitgehende Verschulung der Ausbildung. Auch die Arbeit im BBF/BIBB war in der Anfangsphase von erheblichen Berührungsängsten gegenüber der Berufsbildungspraxis gekennzeichnet. International wurde das duale System lange Zeit eher als „deutscher Sonderweg" apostrophiert. Was hat dazu geführt, dass jetzt auf internationalen Bildungskongressen weltweit dieselbe Frage gestellt wird: Wieso hat Deutschland so ein leistungsfähiges Berufsbildungssystem?

Entscheidend für die Leistungsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems ist die umfassende Verankerung in der Wirtschaft: die Verantwortung von Unternehmen und Wirtschaftsorganisationen, die Einbindung in die betrieblichen Arbeits- und Innovationsprozesse und die umfassende Nutzung der betrieblichen Potenziale und Ressourcen für die Kompetenzentwicklung. Dies ermöglicht aktuelle anforderungsgerechte Qualifizierung, praxisnahes, effizientes Lernen ohne Transferverluste, Persönlichkeitsentwicklung, soziale Integration und somit den Erwerb umfassender beruflicher Handlungskompetenz. Hinzu kommt die Integration der beruflichen Bildung in das Bildungssystem insgesamt mit bundeseinheitlichen Rahmenbedingungen und Standards, transparenten Strukturen, praxisgerechten Inhalten und kompetenzbezogenen Prüfungen. Dazu gehört die umfassende Einbindung der Berufsbildungspraxis – Wirtschaft und Gewerkschaften – in die Entwicklung und Ausgestaltung. Durch die unmittelbare Verbindung von Bildungs- und Beschäftigungssystem wird das Kernproblem anderer Länder und Systeme – der aktuelle Qualifikationsbedarf der Wirtschaft – systemimmanent gelöst. Dies ist sicher ein Grund dafür, dass der Übergang von der Industrie- zur global ausgerichteten und vernetzten Informations- und Dienstleistungsgesellschaft und die innovative Weiterentwicklung weitgehend reibungslos und mit viel weniger Friktionen erfolgt als in anderen Ländern und Bildungsbereichen.

Wenn Berufsbildungsgesetz und BIBB wie auch Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zeitnah 40 Jahre alt werden, deutet dies auf einen inneren Zusammenhang hin. Auf Basis des BBiG gegründet, hat im Bundesinstitut für Berufsbildung die Zusammenarbeit mit Wirtschaft, Gewerkschaften und Ländern immer eine maßgebliche Rolle gespielt. Bereits in der ersten Phase des BBF (bis 1976) waren Strukturen und Arbeitsweise gruppenbezogen ausgerichtet. Der damalige Hauptausschuss als Steuerungsgremium war ebenso wie der parallel bestehende Bundesausschuss für Berufsbildung als Beratungsgremium nach dem Gruppenprinzip besetzt. Unterausschüsse, Arbeitsgruppen und Beiräte wurden paritätisch entsprechend zusammengesetzt. Bei der Neuorganisation blieb die Mitwirkung der Gruppen bestehen. Sie ist das besondere Kennzeichen des BIBB gegenüber anderen Instituten in der beruflichen Bildung und schafft ihm ein eigenes Profil im Dreieck zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft. Die Vernetzung mit der

Berufsbildungspraxis war und ist die maßgebliche Voraussetzung, um die notwendigen Entwicklungs- und Innovationsprozesse in der dualen Ausbildung erfolgreich zu flankieren und mitzugestalten.

Das Potenzial der dualen Ausbildung aufzuzeigen und sie so zu erneuern und weiterzuentwickeln, dass sie den aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen entspricht, ist die ständige Herausforderung seit vier Jahrzehnten. Wirtschaft und Gewerkschaften haben mit innovativen Konzepten Impulse für moderne Ausbildungsberufe gegeben, die deutlich machen, dass im Betrieb nicht eng arbeitsplatzspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, sondern umfassende Berufsqualifikationen, zu denen neben Fachinhalten übergreifende, personale und soziale Kompetenzen gehören. Es wurden differenzierte Berufskonzepte entwickelt, um unterschiedliche Bewerbergruppen in die betriebliche Ausbildung zu integrieren. Betriebliches Lernen wurde verstärkt transparent gemacht. Ausbildung wurde zunehmend als Teil der betrieblichen Personalentwicklung kommuniziert. Bei diesem nachhaltigen Entwicklungsschub für die duale Ausbildung war das Zusammenwirken von Wirtschaft und Gewerkschaften im Ordnungsbereich – auch im Rahmen des Bundesinstituts für Berufsbildung, im Hauptausschuss und seinen Gremien – eine wichtige Voraussetzung. Gemeinsame Aktivitäten des Hauptausschusses haben diese Entwicklung flankiert und unterstützt. Ergebnisse von BIBB-Projekten und Modellversuchen haben die Grundlagen der dualen Ausbildung und das Lernen im Arbeitsprozess wissenschaftlich fundiert und die betrieblichen Ausbildungspotenziale transparent gemacht.

Wichtiges Instrument der Zusammenarbeit der Gruppen im Hauptausschuss sind gemeinsame Empfehlungen. Fast die Hälfte der inzwischen über 135 Empfehlungen entstanden in der ersten Dekade des BBF/BIBB. Die Mehrzahl befasst sich mit Rahmenvorgaben für Ausbildung und Ordnungsarbeit, um auf der Basis des BBiG einheitliche Vorgaben für Ordnung und Durchführung der Ausbildung zu schaffen. Einige dieser frühen Empfehlungen haben noch heute Geltung wie „Kriterien und Verfahren zur Anerkennung von Ausbildungsberufen“ von 1974. In den vergangenen 40 Jahren hat der Hauptausschuss zu allen Kernfragen der Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems einvernehmlich Stellung genommen, Impulse gegeben und fachliche Akzente gesetzt. Inzwischen hat er als „Parlament der Berufsbildung“ ein Selbstverständnis und Selbstbewusstsein entwickelt – auch in seiner Beratungsrolle gegenüber den zuständigen Ministern und der Bundesregierung. Der Hauptausschuss ergreift regelmäßig selbst die Initiative und bezieht zu aktuellen politischen Themen Position wie zur BBiG-Novellierung 2005, zum internationalen Berufsbildungsvergleich VET-LSA und zum Deutschen Qualifikationsrahmen. So wird die Sondersitzung 2004 zur BBiG-Novellierung als „Sternstunde“ in der Arbeit des Hauptausschusses nachhaltig in Erinnerung bleiben.

Die nationale Akzeptanz und das aktuelle internationale Interesse am deutschen Berufsbildungssystem ist die größte Anerkennung für alle, die in den vergangenen 40 Jahren auch im Rahmen des BIBB dieses System entwickelt und gestaltet haben. Dennoch gibt es keine Veranlassung, sich auszuruhen. Demografische Entwicklung, Fachkräftesicherung und wachsende Konkurrenz auch im Bildungsbereich stellen die Verantwortlichen in der beruflichen Bildung und die im BIBB beteiligten Gruppen vor neue Herausforderungen, die Zukunft der dualen Ausbildung erfolgreich zu gestalten.

*Helen Diedrich-Fuhs*
*Geschäftsführerin des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, als Beauftragte der Arbeitgeber im Hauptausschuss*



## Wir schätzen das BIBB aus langjähriger Zusammenarbeit



**Ingrid Sehrbrock**

Die Ausbildung junger Menschen ist zentral für die Zukunft unserer Gesellschaft. Geht es um die beruflichen Perspektiven junger Menschen, gibt es gerade auch zwischen den Sozialpartnern unterschiedliche Einschätzungen. Noch immer verschwinden Jahr für Jahr Hunderttausende Jugendliche im sogenannten Übergangssystem zwischen Schule und Beruf, noch immer fehlt eine gerechte Finanzierung der betrieblichen Ausbildung (Umlage) – und immer wieder erleben wir gerade in Krisenzeiten den Versuch, Abstriche bei der Qualität der Ausbildung durchzusetzen. Kurzum: gerade wegen ihrer Bedeutung bietet die berufliche Bildung genügend Zündstoff für viele Kontroversen.

Die duale Berufsausbildung genießt bei Arbeitgebern und Gewerkschaften höchste Akzeptanz. Sie vermittelt in der Regel qualitativ hochwertige Qualifikationen, sorgt dank betrieblicher Verankerung für hohe Übergangsquoten in die Erwerbstätigkeit und mindert die Jugendarbeitslosigkeit. Viele andere Staaten informieren sich in Deutschland über die duale Ausbildung und beneiden uns noch immer um unsere gut ausgebildeten Fachkräfte. Die betriebliche Ausbildung in Deutschland ist ein Aushängeschild, das wir nicht beschädigen dürfen.

Ein Garant für das hohe Ansehen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ist der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) – das sogenannte Parlament der Berufsbildung. Sozialpartner, Bund und Länder sind hier im ständigen Austausch über die berufliche Bildung. Bei allen Kontroversen steht der Wille, die berufliche Bildung weiterzuentwickeln, im Mittelpunkt. Der wissenschaftliche Sachverstand des BIBB hat dabei qualitativ zur Versachlichung und Strukturierung der Debatte beigetragen. Große Studien zum Beispiel über Ausbildungsabbrüche und Ungelernte gaben entscheidende Hinweise zur Modifizierung der beruflichen Bildung. Neue Anforderungen an die Berufsausbildung – etwa der von den Gewerkschaften geforderte Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsstätten – konnten realisiert werden. Im Prüfungswesen wurde die gestreckte Prüfung nach erfolgreicher Erprobung im neuen Berufsbildungsgesetz verankert.

Arbeitswelt und Arbeitsanforderungen haben sich massiv verändert. Die Zeiten, in denen Beschäftigte von der Ausbildung bis zur Rente im gleichen Betrieb tätig waren, sind vorbei. Immer mehr Menschen sind gezwungen, nicht nur den Arbeitgeber, sondern auch den Beruf zu wechseln, um ihre Existenz zu sichern. Um sich angesichts der veränderten Bedingungen behaupten zu können, brauchen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer heute mehr denn je umfassende berufliche und soziale Kompetenzen. Die Basis dafür muss in der Erstausbildung vermittelt werden: Für berufliche und soziale Teilhabe ist eine breit angelegte, berufliche Ausbildung notwendig.

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer müssen sich auch innerhalb eines Betriebs immer häufiger wechselnden Aufgaben stellen. Deshalb war und ist es sinnvoll, die Zahl der Ausbildungsberufe auf Berufe zu reduzieren, die für ein breites Spektrum verschiedener Aufgaben in einem Berufsfeld qualifizieren. Der BIBB-Hauptausschuss hatte großen Anteil an der Reduzierung der Zahl der Ausbildungsberufe. Statt der einstmals 740 gibt es nur noch 350 Ausbildungsberufe. In den vergangenen Jahren wurde ein Großteil dieser Berufe in Neuordnungsverfahren modernisiert.

Meilensteine hierbei waren die gelungenen Neuordnungen der Metall- und Elektroberufe sowie der Chemie- und Laborberufe. Aus Sicht der Gewerkschaften lassen sich die vorhandenen 350 Ausbildungsberufe in gewissem Maße weiter reduzieren. Wir streben hier eine Bündelung in Kernberufe mit einer Ausbildungsdauer von drei bis dreieinhalb Jahren an.

Ganz grundsätzlich gilt es, den Sachverstand der betrieblichen Expertinnen und Experten wieder in den Mittelpunkt zu rücken, wenn Ausbildungsordnungen

entwickelt werden. Nur so finden Ausbildungsberufe die Akzeptanz bei Unternehmen und Beschäftigten. Leider ist in jüngster Vergangenheit das Konsensprinzip der Sozialpartner gerade bei der Neuordnung einiger Berufe gebrochen worden. Die Bundesregierung muss diesem Prinzip wieder Geltung verschaffen. Gibt es Konflikte bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen, sollte eine Schlichtungskommission einberufen werden, die Konflikte entschärft.

Ein weiteres wichtiges Feld ist die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung. Noch immer ist in Deutschland die Gleichwertigkeit dieser Bildungsbereiche nicht umfassend anerkannt. Offenbar mahlen hier die Mühlen sehr langsam, sind die Abwehr- und Beharrungskräfte sehr groß. Bereits Anfang der 90er-Jahre hat der BIBB-Hauptausschuss einen bundesweit einheitlich geregelten Zugang für beruflich Qualifizierte an unsere Hochschulen gefordert. Nicht gerechtfertigte Zugangsbarrieren müssten fallen. Es dauerte 15 Jahre, bis die Kultusministerkonferenz im Frühling 2009 mit ihrem Stralsunder Beschluss einen ersten Schritt auf diesem Weg gegangen ist. Zumindest auf bundeseinheitliche Mindeststandards beim Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte konnte man sich einigen. Die Gewerkschaften werden den Prozess der Öffnung der Hochschulen weiterhin kritisch begleiten und unterstützen.

Mindestens ebenso wichtig wird die Implementierung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) sein. Auch hier geht es u. a. um die Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. Hier hat das Bundesinstitut eine strategisch wichtige Rolle gespielt. Die Grundzüge des jetzigen DQR wurden – mit fachlicher Unterstützung des BIBB – maßgeblich von den Berufsbildnern der Sozialpartner und der Ministerien entwickelt. So konnten die Expertinnen und Experten der beruflichen Bildung auf Augenhöhe mit der Kultusministerkonferenz agieren und über die Zuordnung von Qualifikationsprofilen streiten. Es besteht weiterhin die Chance, dass mit dem DQR endlich auch die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung anerkannt wird.

Bei allen Erfolgen der vergangenen 40 Jahre: Es gibt noch viele Baustellen. So fehlt noch immer eine gerechte Finanzierung der Ausbildung. 75 Prozent aller Betriebe bilden nicht aus. Deshalb favorisieren wir eine finanzielle Beteiligung nichtausbildender Betriebe – sei es durch eine gesetzliche Umlage oder Branchenfonds.

Weiterhin mangelt es an einer Ausbildungsstatistik, die Probleme nicht verschleiert. Der Aufbau einer integrierten Ausbildungsstatistik wird eine wichtige Aufgabe in naher Zukunft sein. Hier ist der Sachverstand des Bundesinstituts dringend notwendig.

Damit das BIBB weiterhin qualitativ hochwertige Arbeit leisten kann, braucht es auch eine gute finanzielle Ausstattung. In den jüngsten Jahren reichten die Zuschüsse des Bundes nicht aus, um die gestiegenen Kosten zu decken. Dies führte faktisch zu einem Abbau des Stammpersonals und dem Anwachsen von Beschäftigten mit Zeit- oder Projektverträgen. Die Gewerkschaften setzen sich dafür ein, dass die finanziellen Mittel den künftigen Anforderungen an das BIBB entsprechen. Die Investitionen, die hier getätigt werden, sind Zukunftsinvestitionen und versprechen höchste Rendite. Die Gewerkschaften schätzen das BIBB aus der langjährigen Zusammenarbeit und sie wissen, dass es die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind, die diesen Ruf begründen. Weiterhin viel Erfolg!

*Ingrid Sehrbrock*
*Stellv. Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes, als Beauftragte der Arbeitnehmer im Hauptausschuss*



# Das BIBB – seit 40 Jahren Bindeglied zwischen Berufsbildungsforschung und Praxis



**Udo Philippus**

Die Aufgaben und Herausforderungen des Einzelnen in der globalisierten Welt, in einem Europa ohne Grenzen, in einer modernen Gesellschaft werden immer komplexer. Es ist umso wichtiger, dass der Mensch mit einer guten Bildung sein Berufsleben meistern kann.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist eine maßgebliche Institution der Berufsbildung in Deutschland. Hier werden die bildungs-, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Dimensionen der Berufsbildung miteinander vernetzt. Der einheitliche Rahmen für die berufliche Bildung in Deutschland wird durch das BIBB wesentlich mitermöglicht, indem mit entsprechender Fachkompetenz zum Erlass von Aus- und Weiterbildungsordnungen beigetragen wird. Damit ist das BIBB ein stabilisierender Faktor für die Bundeseinheitlichkeit der Berufsbildung in Deutschland.

Das BIBB hat die Aufgabe, an der Bewältigung der großen Herausforderungen in Deutschland aktiv mitzuarbeiten. Hier sind im Zusammenhang der Bildungspolitik vor allem Demografie, Fachkräftebedarf und Qualifizierung zu nennen. Bildung ist eine der wichtigsten Ressourcen. Fachkräfte benötigen aber nicht nur formale Bildungsabschlüsse, sondern Schlüsselqualifikationen und besonders handlungsorientierte Kompetenzen.

Eine Schlüsselfunktion des BIBB sehen die Länder in den fachspezifischen Ausschüssen und Arbeitsgruppen, dort, wo die aktuellen Themen und Aufgaben der Berufsbildung beraten, ausgearbeitet und koordiniert werden. Der Hauptausschuss ist dabei das „Parlament“ der Berufsbildung. Dort wird die Arbeit des BIBB koordiniert und bewertet. Im Hauptausschuss können Bund, Länder (die Wirtschafts-, Arbeits- und Bildungsministerien) und die Sozialpartner auf Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite gemeinsam die notwendigen strategischen Weichenstellungen der Berufsbildung vorbereiten. Hier wird die sachgerechte Einflussnahme der Länder auf die Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland möglich.

Im Hauptausschuss müssen die Grundlinien der Berufsbildung im Rahmen des Aufgabenspektrums des BIBB abgestimmt werden. Damit besteht die Möglichkeit, den Sachverstand, aber auch die fachlichen Interessen der Vertreterinnen und Vertreter der dortigen „Bänke“ einzubinden. Der Bund sollte nach Ansicht der Länder diese Möglichkeit noch stärker nutzen und auch grundlegende Fragen der Berufsbildungspolitik in den Hauptausschuss einbringen, bevor politische Entscheidungen getroffen werden. Zu wünschen wäre zudem, dass der Hauptausschuss zum Teil noch etwas schneller und flexibler auf die aktuellen Herausforderungen reagiert und diese mitgestaltet.

Die Arbeit des Hauptausschusses war nicht immer einfach. Das gegenseitige Verständnis ist im Laufe der Jahre gewachsen, die „Bänke“ haben sich aufeinander zubewegt. Heute steht neben der Kooperation vor allem die Fachlichkeit im Vordergrund. Ein Beispiel hierfür ist die durch den Hauptausschuss konzentriert erfolgte Einflussnahme auf die Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und damit auch des Europäischen Leistungspunktesystems ECVET, um der beruflichen Bildung dort die gebührende Rolle und Gewichtung zukommen zu lassen.

Ausbildungsordnungen sollen weiterhin für berufliche Kompetenzentwicklung, Qualität und Motivation stehen. Mit diesem Anspruch hat das BIBB bisher Beiträge für die Motivation der ausgebildeten Fachkräfte und die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft geliefert. Wünschenswert für die Zukunft der Berufsbildung ist aus Sicht der Länder allerdings eine noch stärkere Verzahnung der Bildungsstrategie hinsichtlich allgemeiner und akademischer Bildung im Sinne des lebenslangen Lernens unter dem BIBB-Dach. Hier muss die Rolle der beruflichen Bildung weiter gestärkt werden.

Eine wichtige Rolle im Aufgabenspektrum spielt die Berufsbildungsforschung. Auch die Länder bringen ih-

re Ideen und Anregungen für Forschungsschwerpunkte in die Arbeit des BIBB ein. Schließlich ist nur eine bedarfs- und praxisorientierte sowie problemrelevante Forschung von Nutzen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung.

In den BIBB-Studien und -Publikationen spiegeln sich bisher schon wissenschaftlicher Anspruch, Praxisorientierung und Methodenkompetenz wider. Das Institut sollte aber auch in Zukunft für die kontinuierliche fachliche Weiterentwicklung des Teams seiner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Sorge tragen. Für die Länder ist es ein Gewinn, dass beispielsweise der Berufsbildungsbericht jährlich erscheint. Besonders der neue Datenreport bietet eine gute Grundlage, um die regionale Ausbildungslandschaft bewerten zu können. Es ist ohnehin wichtig, dass die Forschungsergebnisse nicht im theoretisch-wissenschaftlichen Raum verhaftet bleiben, sondern vor allem in der Praxis der beruflichen Bildung verwertbare Grundlagen liefern.

Das BIBB sollte auch in Zukunft versuchen, die Vorstellungen zu einer zukunftsfähigen beruflichen Bildung aus deutscher Perspektive noch stärker in den EU-Verfahren zu positionieren. In Deutschland haben schließlich ungefähr 60 Prozent der Beschäftigten eine duale Berufsausbildung durchlaufen.

Außerdem ist das BIBB das „Tor der deutschen Berufsbildung zu Europa“. Das betrifft die Arbeit als „Nationale Agentur Bildung für Europa“ ebenso wie die Vertretung der Berufsbildung bei der Erarbeitung des DQR und die Pilotprojekte zum ECVET.

Die weitere Stärkung des deutschen Berufsbildungssystems im internationalen Vergleich wird zukünftig eine immer wichtigere Aufgabe werden. Das BIBB könnte die zentrale Plattform für die erforderlichen internationalen Abstimmungsprozesse sein.

Bei allen Reformen und Weichenstellungen des BIBB: Bildung bleibt für den Einzelnen die Kunst, das Beste aus seinem Leben zu machen.

Die Länderbeauftragten im Hauptausschuss gratulieren dem BIBB zum 40-jährigen Bestehen und wünschen auch weiterhin eine erfolgreiche und konstruktive Zusammenarbeit zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland und im internationalen Kontext unter dem Leitmotto „40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten“.

*Udo Philippus*
*Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie, als Beauftragter der Länder im Hauptausschuss*













# 40 Jahre BIBB

## Eine Chronik

IV

# Historie: Vom DATSCH zum BBF/BIBB

**1908** Gründung des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (DATSCH), der ersten Einrichtung in Deutschland, die sich systematisch und auf wissenschaftlicher Grundlage mit den Fragen beruflicher Bildung beschäftigte.

**1920** Der 1. Lehrgang (Lehrgang für Maschinenbaulehrlinge) erscheint.

**1939** Aus dem DATSCH wird per Erlass das Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe.

**1945** Das ehemalige Reichsinstitut arbeitet als Institut für Berufsbildung in Berlin und wird unter treuhänderische Verwaltung gestellt.

**1947** Die Leitung des Instituts für Berufsbildung in Berlin wird kommissarisch einem Funktionär aus der sowjetischen Besatzungszone, Bruno Ziesler, übertragen.

**1947** Gründung einer „Arbeitsstelle für gewerbliche Berufserziehung" in Dortmund und einer „Arbeitsstelle für kaufmännische Berufserziehung" in München. 1951 werden die beiden Arbeitsstellen zur „Arbeitsstelle für Berufserziehung des Deutschen Industrie- und Handelstages" mit Sitz in Bonn zusammengelegt.

**1948** Die alliierte Kommandantur erteilt die Lizenz für das Institut für Berufsbildung als eingetragener Verein; es wird in den Ostteil der Stadt verlagert.

**1950** Der Vorstand des Instituts löst den Verein auf und überträgt die Rechtsnachfolge auf das neu entstehende „Deutsche Zentralinstitut für Berufsbildung" (DZfB) mit Dienstsitz in der Neuen Wilhelmstraße 9–11. Dieses wird Ende 1951 in das „Staatssekretariat für Berufsbildung" eingegliedert. Offizielles Organ wird die 1947 gegründete Zeitschrift „Berufsbildung".

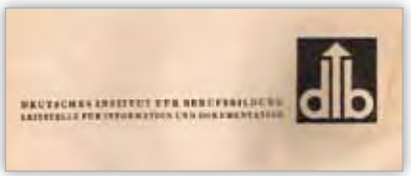
**1953** Aus der Arbeitsstelle für Berufserziehung des DIHT wird das Gemeinschaftsorgan von DIHT, BDI und BDA „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung" (ABB). Es arbeitet bis 1970/71 (nur für die Industrie) und wird in das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) überführt.






**1953** Der Kölner Wirtschaftspädagogische Kreis veröffentlicht erste Gedanken zu einem Berufsbildungsgesetz.

**1956** Ausgliederung des DZfB aus dem Staatssekretariat und Umbenennung in „Deutsches Institut für Berufsausbildung, 1964 in „Deutsches Institut für Berufsbildung – DIB" und 1974 (bis 1990) in „Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR" (ZIB).







**1966** Das Gutachten von Blankertz, H.; Claessens, D.; Edding, F.: „Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? – Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin" erscheint in Berlin. Die Gutachter schlagen vor, ein Forschungsinstitut in der Rechtsform einer Stiftung des privaten Rechts zu schaffen. Es soll interdisziplinär organisiert, überregional sowie unabhängig von einzelnen Behörden, Verbänden und Interessen sein.




**1967** In der Großen Koalition setzen sich getrennte Regelungen für die Fragen der Arbeitsmarktpolitik (Arbeitsförderungsgesetz) und der beruflichen Bildung (Berufsbildungsgesetz) durch. Das führt u. a. zur Gründung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) mit dem Ziel, die vielschichtigen Gegebenheiten auf dem Gebiet des Arbeitsmarktes und der Berufe zu erkennen, Tendenzen für zukünftige Entwicklungen abzuschätzen und die Ergebnisse für die Berufsberatung der Bundesanstalt (heute Bundesagentur) für Arbeit (BA) bereitzustellen.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
Die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit

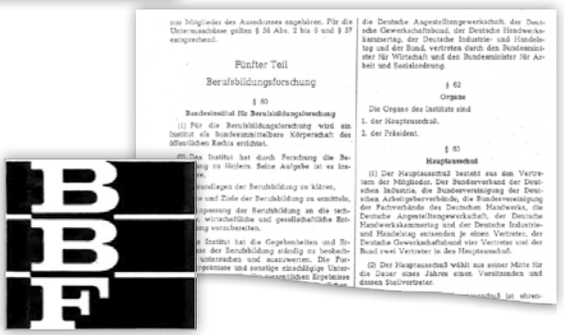






**1967** Das ZIB gibt die Zeitschrift „Forschung der sozialistischen Berufsbildung" heraus. Sie erscheint bis 1990; im letzten Jahr als „Forschung zur Berufsbildung".

**1969** Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14. August (veröffentlicht) tritt zum 1. September 1969 in Kraft. Das Gesetz bezieht die betriebliche Berufsausbildung in das öffentliche Bildungswesen ein und regelt die gemeinsame Verantwortung der Arbeitgeber und Gewerkschaften für die Planung und Durchführung der beruflichen Bildung. Es begründet die Berufsbildungsforschung in öffentlich-privater Partnerschaft und enthält in § 60 die Bestimmungen für die Errichtung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF).



# 1970 | 1971

## Februar 1970

Der Hauptausschuss (HA) des BBF konstituiert sich mit 12 Mitgliedern (5 Arbeitgeber, 5 Gewerkschaften, 2 Bund) unter seinem (alternierenden) Vorsitzenden Wilhelm Herbst (BDA) und Felix Kempf (DGB). Der HA bestimmt Berlin als Sitz des BBF. An der Sitzung nimmt der zuständige Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Walter Arendt, teil.





Die berufliche Bildung wird erforscht

FAZ, DJI Wirtschaft

Sozialpolitik kein Samariter"

BONN, 11. Februar (AP). Das im Berufsbildungsgesetz vorgesehene Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung soll in Berlin errichtet werden. Der Sitz des Institutes, das wissenschaftliche Grundlagen für eine fortschrittliche Gestaltung des beruflichen Bildungswesens erarbeiten soll, wurde auf der konstituierenden Sitzung des Hauptausschusses des Institutes festgelegt, die im Bundesarbeitsministerium in Bonn stattfand. An der Sitzung nahmen Bundesarbeitsminister Arendt, der Parlamentarische Staatssekretär des Bundeswirtschaftsministers, Arendt, und der Staatssekretär des Arbeitsministeriums, Auerbach, teil. Arendt betonte, daß die moderne Sozialpolitik der neuen Bundesregierung nicht mehr die Rolle eines „ständigen Samariters" habe, sie solle vielmehr die Gesellschaft mitgestalten und dazu beitragen, daß soziale Wunden gar nicht erst entstehen. Dafür sei die Bildungsforschung von großer Bedeutung. Sie solle voraussehen, wohin sich Technik und Wirtschaft entwickeln und welche Folgen sich daraus für das berufliche Bildungswesen ergeben. Das Institut solle dann beitragen, daß die Arbeitnehmerschaft nicht von der technischen Entwicklung überrollt werde, sondern der Fortschritt ihr voll zugute komme.

Der Hauptausschuß beschließt unter anderem das Forschungsprogramm des Institutes. Mit seiner Konstituierung ist eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, daß das Institut seine Arbeit bald aufnehmen kann. Zum Vorsitzenden des Hauptausschusses, dem Vertreter der Gewerkschaften, der Arbeitgeber der Industrie und des Handwerks angehören, wurde Karl Wilhelm Herbst (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) und zu seinem stellvertreter Felix Kempf (DGB) gewählt.

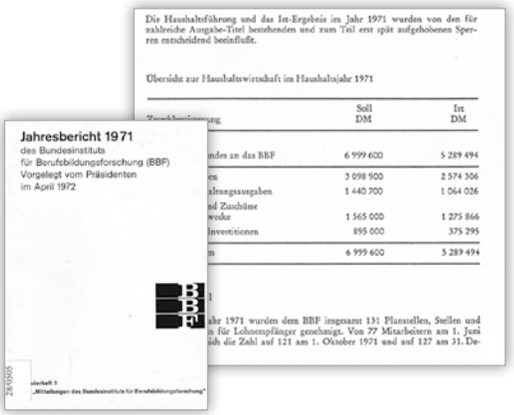
## März 1970

Der Hauptausschuss wählt den Direktor des Instituts für Sozialforschung München, Prof. Dr. Burkart Lutz, zum ersten Präsidenten des BBF. Er gibt sein Mandat im Juni zurück.



## 1971

Im Haushaltsjahr 1971 wurden dem BBF insgesamt 131 Stellen genehmigt.



Jahresbericht 1971
des Bundesinstituts
für Berufsbildungsforschung (BBF)
Vorgelegt vom Präsidenten
im April 1972

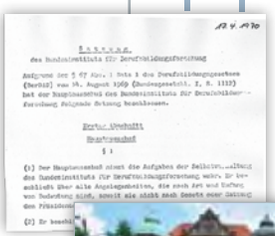
Übersicht zur Haushaltswirtschaft im Haushaltsjahr 1971

| | Soll DM | Ist DM |
|---|---|---|
| ...ndes an das BBF | 6 999 600 | 5 289 494 |
| ...en | 3 098 900 | 2 574 306 |
| ...altungsausgaben | 1 440 700 | 1 064 026 |
| ...ad Zuschüsse ...wecke | 1 565 000 | 1 275 866 |
| ...Investitionen | 895 000 | 375 295 |
| ...n | 6 999 600 | 5 289 494 |

...ahr 1971 wurden dem BBF insgesamt 131 Planstellen, Stellen und ...n für Lohnempfänger genehmigt. Von 77 Mitarbeitern am 1. Juni ...ich die Zahl auf 121 am 1. Oktober 1971 und auf 127 am 31. De-

## April 1970

Der Hauptausschuss beschließt die Satzung des Instituts.



Satzung
des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Aufgrund des § 67 Abs. 3 Satz 3 des Berufsbildungsgesetzes (BerBiG) vom 14. August 1969 (Bundesgesetzbl. I, S. 1112) hat der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung folgende Satzung beschlossen:

Erster Abschnitt
Rechtsstand

§ 1

(1) Der Hauptausschuß nimmt die Aufgaben der Selbstverwaltung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung wahr. Er beschließt über alle Angelegenheiten, die nach Art und Umfang von Bedeutung sind, soweit sie nicht nach Gesetz oder Satzung den Präsidenten

## Juli 1970

Der Hauptausschuss wählt Prof. Dr. Hans-Joachim Rosenthal von der Universität Hannover zum Präsidenten. Als 1. Mitarbeiter wird der Leiter des Büros des Hauptausschusses, Amtsrat Decker, eingestellt. Mitarbeiter der 1. Stunde sind auch Klaus Pampus, Dr. Karl-Hermann Witte und Heinz Holz.
Die Unterbringung erfolgt am Platz der Luftbrücke als 1. Dienstsitz und an der Gitschiner Straße.







Erstes Publikationsorgan des BBF werden die „Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung". Eine der ersten Veröffentlichungen ist 1971 auch das jährliche Forschungsprogramm.

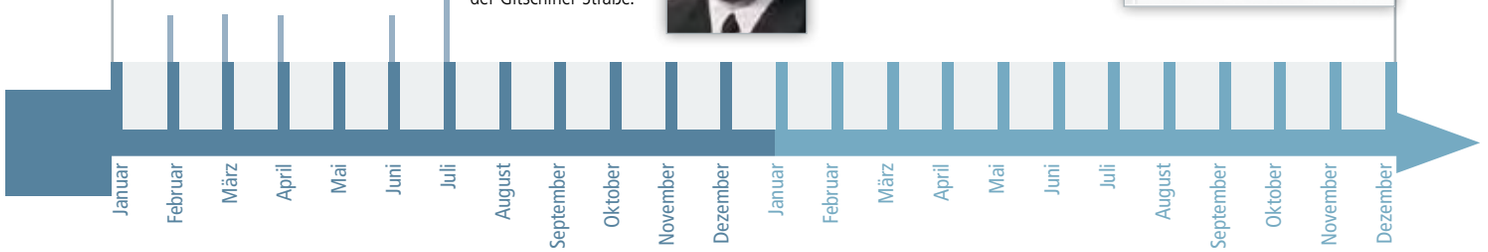


MITTEILUNGEN
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG



Forschungsprogramm 1973/74
des Bundesinstituts für
Berufsbildungsforschung (BBF)

Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung



# 1 9 7 2 | 1 9 7 3



## 1972

Der 1. Band der „Schriften zur Berufsbildungsforschung" erscheint. In ihm ist ein Plädoyer für eine Reduzierung der Anzahl von industriellen Metallberufen enthalten. In 65 Bänden wird bis 1987 (Lernort Arbeitsplatz) die Forschungstätigkeit des BBF/BIBB präsentiert.



## Mai 1972

Die ersten Mitarbeiter des BBF beziehen ihren langjährigen Dienstsitz in Berlin am Fehrbelliner Platz 3.



## November 1973



Der Bundestagsausschuss für Bildung und Wissenschaft besucht das BBF und informiert sich über die ersten Forschungsergebnisse.

## 1973

Das 1. Heft der „Literaturinformationen zur Berufsbildungsforschung" erscheint (ab 1979 als „Literaturinformationen zur beruflichen Bildung"). Die letzte gedruckte Ausgabe erscheint 2003.





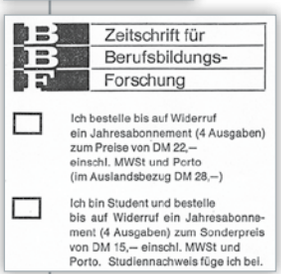







## Juni 1972

Die 1. Ausgabe der „Zeitschrift für Berufsbildungsforschung" als offizielles Organ des BBF erscheint. Sie enthält auch die Mitteilungen des Hauptausschusses.




## Dezember 1972

Bundeskanzler Brandt überträgt die Zuständigkeit für die berufliche Bildung vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung auf den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.






## 1973

Für den Metallbereich und den Bereich Elektrotechnik/Elektronik entstehen Mehrmediensysteme.

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

1 9 7 2 1 9 7 3

# 1974 | 1975



## März 1974

Die Kommission „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Aus- und Weiterbildung" unter der Leitung von Prof. Edding legt ihr Gutachten vor und löst damit eine Kosten-, Ertrags-, Qualitäts- und Finanzierungsdiskussion der betrieblichen Berufsausbildung aus. Weiterführende Forschungsvorhaben lehnen die Arbeitgeber im Hauptausschuss ab.

Erst 1980 wird das 1. Projekt zur Kostenerhebung beschlossen, später um Nutzenermittlungen erweitert und seither regelmäßig durchgeführt.







## Februar 1975

Mit der Gründung des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) in Berlin (ab 1995 in Thessaloniki) beginnt eine langjährige Zusammenarbeit zwischen BBF/BIBB und CEDEFOP.




## März 1975

Bundesbildungsminister Helmut Rohde spricht vor dem Hauptausschuss und erläutert die Ziele seiner Berufsbildungspolitik, die u. a. eine Novellierung des BBiG mit einer Erweiterung der Aufgaben des BBF in ein Institut für Forschung und Entwicklung vorsieht.



Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung um die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes stehen folgende Neuregelungen:

- Einrichtung eines Bundesinstituts für Berufsbildung, in dem das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung und der Bundesausschuß für Berufsbildung zusammengefaßt werden; dieses Institut ist für eine vorausschauende und koordinierende Planung der Entwicklung der beruflichen Bildung zuständig. Es soll als eine Art Selbstverwaltungsorgan arbeiten, in dem Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Bund und Länder gleichberechtigt beteiligt werden.
- Ausweitung des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes auch auf bislang ausgesparte Bereiche wie etwa die Berufsausbildung im Handwerk.
- Aufnahme einer Finanzierungsregelung für die außerschulische Berufsausbildung, die auf ein modifiziertes Fondssystem (siehe S. 37 ff.) hinausläuft.
- Stärkerer Einbezug des beruflichen Bildungswesens in das allgemeinbildende Bildungssystem durch Vorschriften zur Anrechenbarkeit von schulischen Ausbildungsgängen in der beruflich-

## Oktober 1974

Der Bundesausschuss für Berufsbildung beschließt eine Empfehlung zu Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen. Sie bildet seither (mit einigen Änderungen und Ergänzungen) die Grundlage für die Neuordnung von Ausbildungsberufen.




Die Zeitschrift für Berufsbildungsforschung wird in „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP" umbenannt.







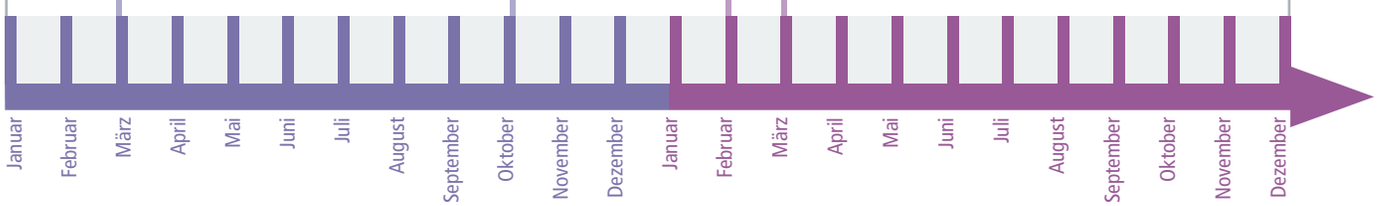
**Rohdes Bedingungen für Lehrlingsausbildung**

**Mehr Ablehnung in der Union als bei Wirtschaft und Gewerkschaften**

FAZ [illegible] 10. MRZ. 1975

rmc. BONN, 9. März. Obwohl in den letzten Tagen eine Reihe von Stellungnahmen zum Reformentwurf der Bundesregierung für die berufliche Bildung vorgelegt wurden, läßt sich nicht absehen, ob die noch im Stadium des Referentenentwurfs befindliche Regierungsinitiative Rechtskraft erlangen wird.

Das Institut sei ein „nutzloses Monstrum", weil es den für die Berufsschulen zuständigen Ländern eine zweitrangige Rolle in einer Bundesinstitution zumute, für die das Bundesbildungsministerium auch noch die Weisungsbefugnis besitzen solle. Mit diesem Hinweis hat die Opposition die



# 1 9 7 6




## April 1976

Der Bundestag verabschiedet am 9. April ein novelliertes BBiG mit der Koalitionsmehrheit von SPD und FDP. Am 14. Mai versagt die Unionsmehrheit im Bundesrat ihre Zustimmung. Daraufhin bringen die Fraktionen von SPD und FDP den Entwurf für ein (nach ihrer Auffassung) zustimmungsfreies Gesetz zur Förderung des Angebots an Ausbildungsplätzen und die Errichtung eines Bundesinstituts für Berufsbildung (APIFG) ein. (1980 stellt das BVerfG fest, dass diese Auffassung falsch war.)

Die UdSSR erhebt Widerspruch gegen hoheitliche Aufgaben der Bundesregierung in West-Berlin. Die Bundesregierung erklärt, dass dem Institut für die Wahrnehmung dieser Aufgaben eine Dienststelle in Bonn errichtet wird. Der Protest wird zurückgezogen.



## September 1976

Das APIFG tritt in Kraft (verkündet am 9. September1976). Es hebt wesentliche Bestimmungen des alten BBiG auf und überführt das BBF in das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Neben die Forschungstätigkeit treten Entwicklungsaufgaben und die Erhebung einer Berufsbildungsabgabe. Dem BIBB werden 95 zusätzliche Stellen gewährt.

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

## Dezember 1976

Verabschiedung des Hauptausschusses des BBF und Konstituierung des HA des BIBB mit 38 Mitgliedern (je 11 Arbeitgeber, Gewerkschafter, Ländervertreter sowie 5 Vertreter des Bundes mit 11 einheitlich abzugebenden Stimmen).




## August 1976

Das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) wird erlassen. Nach FernUSG müssen ab Juli 77 alle Fernlehrgänge überprüft und mit einem Gütesiegel versehen werden. Es regelt auch die Zuständigkeiten zwischen dem BIBB und der Zentralstelle für Fernunterricht.



v. l. Karl Wilhelm Herbst, Helmut Rohde, Hermann Schmidt

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

1 9 7 6

# 1977

## März 1977

Der Hauptausschuss beschließt am 23.03 die Satzung des BIBB. Unter anderem wird festgelegt, welche Aufgabe das BIBB übernehmen muss, wenn die Bundesregierung wegen fehlender Ausbildungsplätze die Erhebung einer Berufsbildungsabgabe beschließt.



## März 1977

Der erste vom BIBB mit erarbeitete Berufsbildungsbericht wird am 23.03 dem Hauptausschuss vom BMBW zur Beratung vorgelegt. Auf der Grundlage des Berichts wird eine im Gesetz als Kann-Vorschrift vorgesehene Ausbildungsabgabe mehrheitlich abgelehnt.
Die Bundesregierung verzichtet auf die Abgabe.






## Juli 1977

Dr. Hermann Schmidt, bisher Beauftragter der Bundesregierung für das BIBB, wird zum neuen Präsidenten mit der Funktionsbezeichnung Generalsekretär ernannt.
Minister Rohde lädt ihn ein, regelmäßig an seinen wöchentlichen Abteilungsleiterrunden teilzunehmen.






## Juni 1977

Prof. Dr. Rosenthal, Präsident des vormaligen BBF, tritt in den Ruhestand.

Die erste Fortbildungsregelung „Geprüfter Industriemeister für die Fachrichtung Metall" wird dem BMBF als Muster für alle weiteren entsprechenden Regelungen im Fortbildungsbereich übergeben.





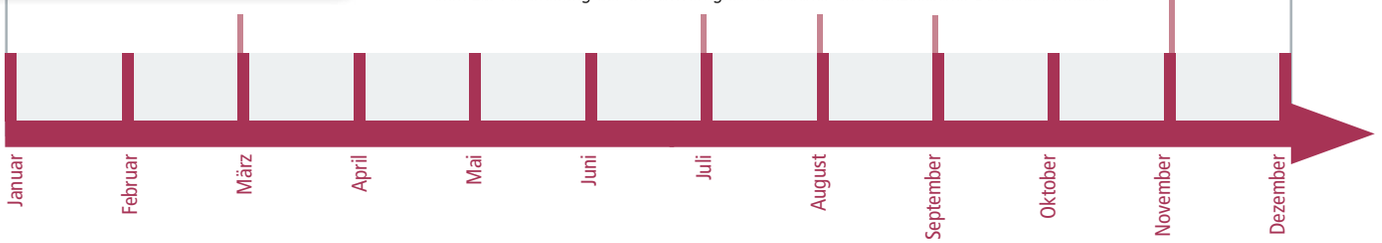



## September 1977

Die 1. BIBB-Fachtagung findet in der Berliner Kongresshalle unter dem Thema: „Berufliche Bildung in Forschung und Praxis – Probleme und Lösungsansätze" statt. Es nehmen über 1.000 Expertinnen und Experten teil.

## November 1977

Das BMBW fordert das BIBB auf, dauerhaft an der internationalen Zusammenarbeit mitzuwirken. Konkret geht es um die Mitwirkung in einer deutsch-französischen Expertenkommission zur Feststellung der Gleichwertigkeit deutscher und französischer Berufsabschlüsse.




1977

# 1 9 7 8

## Januar 1978

In der Friesdorfer Straße in Bonn wird ein zweiter Dienstsitz für die im APlFG neu vorgesehenen Bereiche Finanzierung, Planung und Statistik, Berufsbildungsbericht und Überbetriebliche Ausbildungsstätten (ÜAS) – später Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – offiziell eröffnet. Die Förderung von ÜBS (heute auch Kompetenzzentren) wird zur Daueraufgabe des BIBB. Insgesamt hat das BIBB zu dieser Zeit 370 Beschäftigte, 310 in Berlin und 60 in Bonn.







BIBB-Einzug in die Friesdorfer Straße mit dem Vorsitzenden des BT-Ausschusses für Bildung und Wissenschaft DR. Meinicke (SPD) 1978



## Februar 1978

Prof. Dr. Matthias Rick wird zum Ständigen Vertreter des Präsidenten und Leiter des Forschungsbereichs im BIBB berufen.



## März/Mai 1978

Bundesbildungsminister Schmude (li.) spricht vor dem Hauptausschuss und erläutert die Ziele seiner Berufsbildungspolitik. Bei seinem 2. Besuch informiert er sich über den Stand des Aufbaus der neuen Aufgaben nach APlFG.






## April 1978

Eine Vereinbarung regelt die Zusammenarbeit des BIBB mit der Zentralstelle für Fernunterricht der Länder (ZFU) in Köln. Das BIBB begutachtet Fernunterrichtslehrgänge; auf Basis der gutachterlichen Stellungnahmen vergibt die ZFU die entsprechenden Gütesiegel.




## September 1978

Die MEDIENBANK des BIBB steht als Auskunfts- und Informationssystem über Ausbildungsmittel/Unterrichtsmedien der beruflichen Bildung zur Verfügung. Im September 1978 verfügt sie über rund 1.700 Unterrichtsmedien.


Neuordnung geht in die entscheidende Runde


Weiterentwicklung der industriellen Elektroberufe kommt voran

## November 1978

Gesamtmetall und IG Metall überreichen dem BIBB die „Eckdaten zur Neuregelung der Metallberufe" und fordern, dass das BIBB die notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen erarbeitet. Ein Jahr später folgt die Elektroindustrie.1984 sind die entscheidenden Forschungsarbeiten abgeschlossen, 1987 startet die neue Ausbildung.

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

1 9 7 8

# 1 9 7 9 | 1 9 8 0

## Januar 1979

Prof. Dr. Rick legt dem Hauptauschuss eine neue Forschungskonzeption für das BIBB vor. Forschung und Entwicklung sollen personell nicht voneinander getrennt werden. Das Konzept der „integrierten Aufgabenwahrnehmung" (wer forscht, arbeitet auch in Entwicklungsvorhaben) wird entwickelt.



Schmude bezweifelt Zahlen des Instituts für Berufsbildung

BONN, 1. April (AP). Mit einer

Ärger mit Dr. Schmidt

Nervosität um das Lehrstellen-Angebot

Unseriöse Dunkelziffer?

Reu. „Kein selbstzufriedenes, aber doch

Die CSU fordert Auflösung des Institutes für Berufsbildung

BONN, 2. April (AP). Eine Auflösung des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin hat der bildungspolitische Sprecher der CSU-Landesgruppe im Bundestag Probst gefordert. Bundes-

Unionspolitiker entdecken immer neue Mängel

Die gesetzliche Absicherung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung steht noch aus

Frankf. Rundschau 24. SEP. 1980

BONN. Bildungspolitiker der Union aus Bund und Ländern haben die Koalitionsfraktionen des Bundestages davor gewarnt, bei der abschließenden Beratung des Berufsbildungsforschung zu

CSU plädierten dafür, die Aufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung zu straffen und stärker als bisher auf die Forschung zu konzentrieren. Außerdem sollte das Institut nicht weiterhin wie bisher einen Doppelsitz in Bonn und Berlin haben, sondern nur in Berlin

tember im Bundestag — trotz der Haushaltsdebatte — verbschiedet werden. Der Haushaltsausschuß hatte allerdings den Entwurf nicht mehr rechtzeitig abschließend behandelt. Dies soll erst am 30. September geschehen, so daß das Gesetz am 1. oder 2. Oktober in der

## März 1980

Das BIBB veröffentlicht Daten zur „Dunkelziffer" der Jugendlichen, die in der jährlichen Bilanz des Berufsbildungsberichtes (Nachfrage nach/Angebot an Ausbildungsplätzen) nicht erfasst werden (ca. 70.000). Ein starkes Presseecho sorgt für eine nachhaltige Verstimmung zwischen BMBW und BIBB.

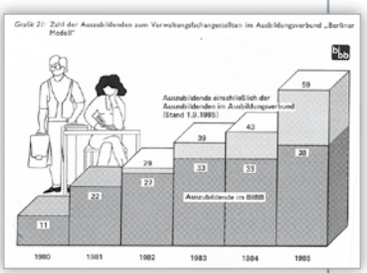
## 1980



Das BIBB veröffentlicht erstmals Daten zur tariflichen Ausbildungsvergütung von Auszubildenden, die seit Januar 1978 in einer Datenbank zusammengetragen werden.

## September 1980

Das BIBB beginnt mit der Ausbildung Jugendlicher zu Verwaltungsfachangestellten. Von 1980 bis 1999 wurden im Verbund mit 20 Bundes- und Landesbehörden in Berlin mehr als 500 Jugendliche im BIBB ausgebildet, seit 2000 in Bonn weitere 84 junge Menschen. Gegenwärtig befinden sich 25 Jugendliche in einer Ausbildung im BIBB.




Neues aus dem Ausbildungsbetrieb Bundesinstitut

**Hauptaufgabe des BIBB ist es, die berufliche Bildung durch Forschung zu verbessern. Es wendet sich mit Forschungsergebnissen, Medien und Empfehlungen an die Ausbildungspraxis, es bildet aber auch selbst aus. 1980 wurden erstmals 11 Auszubildende für den Beruf des Verwaltungsfachangestellten eingestellt; seit Beginn der Ausbildung besteht ein Ausbildungsverbund mit anderen Behörden in Berlin. Der Ausbildungsverbund ist seitdem kontinuierlich gewachsen, damit konnte bei gleichzeitiger Qualitätsverbesserung das Angebot an Ausbildungsplätzen erheblich gesteigert werden.**

## November 1979



„Die berufliche Bildung ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland"

bibb

Fachtagung '79

des

Bundesinstituts für Berufsbildung

Berlin

27.–28. November 1979

Fachtagung des BIBB zur Situation ausländischer Jugendlicher.

## Dezember 1980

Das Bundesverfassungsgericht erklärt das APlFG von 1976 (10. Dezember1980) für nichtig. Das BIBB fällt auf die Rechtsgrundlage BBiG von 1969 zurück. Der Hauptausschuss steht dabei geschlossen zum BIBB.

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

1 9 7 9 1 9 8 0

# 1 9 8 1

## Januar 1981

Der Hauptausschuss wird wieder nach den Vorschriften des BBiG von 1969 berufen: je fünf Vertreter der Arbeitgeber und Gewerkschaften, je ein Vertreter des BMBW und des BMWi.

## 1981

Das BIBB veröffentlicht erstmals „Schaubilder zur Berufsbildung", die auf der Grundlage des umfangreichen statistischen Materials des BIBB erstellt werden. Sie informieren bis heute über Entwicklungen in der Berufsbildung.







## Juni 1981

Der BT-Ausschuss für Bildung und Wissenschaft lädt das BIBB zur Anhörung in Sachen „Berufsbildungsförderungsgesetz" ein – die Vorsitzenden des Hauptausschusses sprechen sich für die Erhaltung des BIBB in der bisherigen Form (Arbeitgeber: ohne Umlagefinanzierung) aus.






## August 1981

Der Bundesrechnungshof schlägt die Auflösung der Dienststelle Bonn vor.
Der Vorschlag wird von Bildungsminister Björn Engholm zurückgewiesen.



## September 1981

Prof. Dr. Rick gründet den „Walberberger Kreis", eine Gesprächsrunde von Wissenschaftlern, Politikern, Arbeitgebervertretern und Gewerkschaftern, die sich zur Diskussion des Themenkreises „Berufsbildung in unserer Gesellschaft" zweimal jährlich im Kloster Walberberg trifft.

## Dezember 1981

Das Gesetz zur Förderung der Berufsbildung durch Planung und Forschung (BerBiFG) wird vom Bundestag verabschiedet (23. Dezember) und schafft wieder Rechtssicherheit für das BIBB. Die Regelungen des für nichtig erklärten APlFG über den Berufsbildungsbericht, die -statistik und über das BIBB werden dabei teilweise in modifizierter Form wiederhergestellt. Die „Planung, Errichtung und Weiterentwicklung von ÜBS" wird zeitlich begrenzt. Auf eine Regelung „Berufsbildungsabgabe" wird verzichtet. Die hierfür 1977 zur Verfügung gestellten Stellen werden gestrichen.



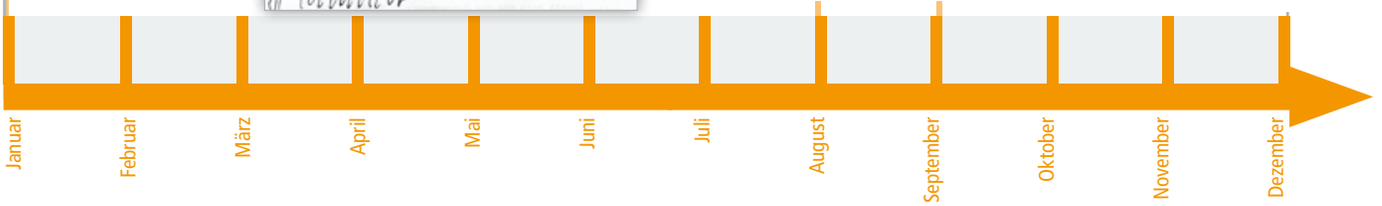





Frankf. Rundschau 2. OKT. 1981

**Bundesinstitut abgesichert**

jr FRANKFURT A. M., 1. Oktober. Die weitere Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung in Bonn und Berlin, das bisher die wichtigsten Untersuchungen über die Berufsausbildung, die jährliche „Lehrstellenbilanz" der Bundesregierung und die Neufassung von Ausbildungsordnungen erarbeitet hat, ist sichergestellt. Nach mehreren Verschiebungen im Parlament und politischen Auseinandersetzungen zwischen SPD und FDP beschlossen die Regierungsfraktionen am Donnerstag in Bonn gegen die Stimmen der Unionsparteien das Berufsbildungsförderungsgesetz.




1 9 8 1

# 1 9 8 2 | 1 9 8 3

## Dezember 1982

Bundesbildungsministerin Dorothee Wilms besucht die Sitzung des Hauptausschusses in Bonn und macht deutlich, dass sie vom BIBB tatkräftige Unterstützung bei den Bemühungen um zusätzliche Ausbildungsplätze erwartet. Einen Monat zuvor hatte sie sich schon in Berlin über die Arbeit des BIBB informiert.



## April 1983

Bundeskanzler Kohl gibt eine sog. „Lehrstellengarantie" (Jeder, der will und geeignet ist, bekommt einen Platz!). Das BMBW bittet das BIBB um Unterstützung bei der Kampagne. Dieses entwickelt ein Informationssystem zur Vorbereitung von regionalen Ausbildungsplatzkonferenzen. Die Aktion stärkt die Position des BIBB in der neuen Regierung.



## 1983

Der Umweltschutz wird künftig als Ausbildungsprinzip in allen Ausbildungsordnungen verankert. 1984 kann der 1. Ausbildungsberuf im technischen Umweltschutz erlernt werden. Umweltschutz wird zum Arbeits- und Modellversuchsschwerpunkt des BIBB. Bis heute sind zahlreiche Veröffentlichungen zur Thematik erschienen.










## September 1983

Das BIBB erarbeitet mit externen Wissenschaftlern Szenarien der Entwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland.

## Oktober 1983

Das BIBB stellt dem chinesischen Bildungsminister seine Aufgaben vor. Gemeinsam mit dem BMBW wird ein erstes Konzept für ein chinesisches Forschungs- und Entwicklungsinstitut für berufliche Bildung entwickelt. Die Zusammenarbeit mit der chinesischen Regierung führt 1991 zur Gründung des Zentralinstituts für Berufsbildung in Peking. Kurze Zeit später werden die Regionalinstitute in Shanghai und Shenyang gegründet.

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

1 9 8 2 1 9 8 3

# 1 9 8 4




## Mai 1984

Das BIBB entwickelt erstmals Erläuterungen bzw. Praxishilfen für Ausbildungsordnungen. Heute stehen in der Reihe „Ausbildung gestalten " für ca. 150 Ausbildungsberufe solche Hilfen zur Verfügung.



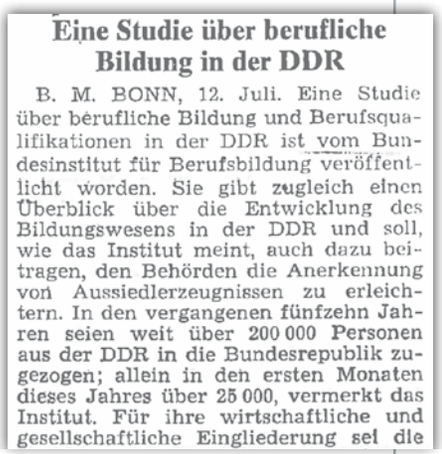




## Juli 1984

Das BIBB veröffentlicht eine erste Studie über die berufliche Bildung und berufliche Qualifikationen in der DDR als Hilfe bei der Anerkennung von entsprechenden Zeugnissen. 1990 erscheint ein zweiter Band mit der Beschreibung von DDR-Facharbeiterberufen und Empfehlungen zur Anerkennung.





**Eine Studie über berufliche Bildung in der DDR**

B. M. BONN, 12. Juli. Eine Studie über berufliche Bildung und Berufsqualifikationen in der DDR ist vom Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht worden. Sie gibt zugleich einen Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR und soll, wie das Institut meint, auch dazu beitragen, den Behörden die Anerkennung von Aussiedlerzeugnissen zu erleichtern. In den vergangenen fünfzehn Jahren seien weit über 200 000 Personen aus der DDR in die Bundesrepublik zugezogen; allein in den ersten Monaten dieses Jahres über 25 000, vermerkt das Institut. Für ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Eingliederung sei die

## Mai 1984

Der Hauptausschuss verabschiedet eine Empfehlung zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung.



61
Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung

**Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung** 61

vom Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung

Beschlußdatum: 10. / 11. 5.1984
Veröffentlichung: „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis", Heft 3 / 1984

**Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung" vom 11. Mai 1984**

1. Die berufliche Bildung besitzt im Verhältnis zur allgemeinen Bildung einen eigenen Wert, der sich vor allem aus der Bedeutung ihrer spezifischen Bildungsgänge und qualifizierenden Abschlüsse im Beschäftigungssystem ergibt. Deshalb fordert der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung die Anerkennung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Er ist der Auffassung, daß bei der Anerkennung der Gleichwertigkeit die Andersartigkeit allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge zu respektieren ist und Berufsbildungsabschlüssen unter Wahrung ihres jeweiligen Eigenwerts gleiche Berechtigungen wie allgemeinen Bildungsabschlüssen zuzuerkennen sind.
2. Der Hauptausschuß ist deshalb der Auffassung, daß ein erfolgreicher Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf den Zugang zu schulischen und beruflichen Bildungsgängen und Laufbahnen eröffnen muß, die traditionell einen mittleren allgemeinbildenden Abschluß voraussetzen. Er empfiehlt der Bundesregierung, sich bei den Ländern für die Gleichstellung eines Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf von mindestens zweijähriger Ausbildungsdauer mit einem mittleren allgemeinbildenden Abschluß einzusetzen.







## November 1984

Der Hauptausschuss beschließt die Medienkonzeption des Instituts, in der auf die Grundlagen für die Förderung der Bildungstechnologie durch Forschung sowie auf die Aufgaben und Vorgehensweisen eingegangen wird. Als Medien gelten u. a. Printmedien, audiovisuelle Medien, Experimentiersysteme und Übungsgeräte.

Januar · Februar · März · April · Mai · Juni · Juli · August · September · Oktober · November · Dezember

1 9 8 4

# 1985

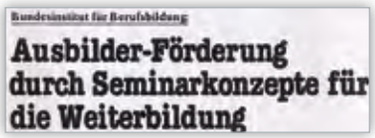
## Januar 1985

Das BMBW legt ein Aktionsprogramm „Neue Technologien in der beruflichen Bildung" vor. Es sieht Forschungsprojekte, Modellversuche und flankierende Maßnahmen vor, aus dem sich zahlreiche Aufgaben – und damit zahlreiche Publikationen – für das BIBB ableiten.




Das BIBB übernimmt einen Teil der Aufgaben des Berufsbildungsförderungs-Zentrums (BFZ) Essen e.V., das im Dezember 1984 seine Tätigkeit aufgibt.
Es werden Seminarpakete zu aktuellen Ausbildungsthemen entwickelt, die jeweils aus einem Referenten-Leitfaden, Teilnehmer-Unterlagen und einem Veranstalter-Info bestehen.



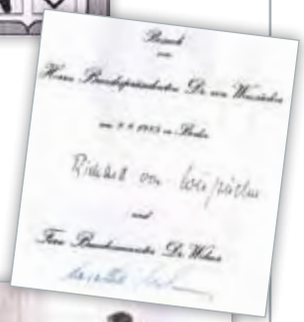







## März 1985

Auf Vermittlung der Handwerkskammer München führt die Leitung des BIBB ein Gespräch mit führenden CSU-Politikern über deren Forderung nach Auflösung des BIBB. Eine engere Zusammenarbeit des BIBB mit den Handwerkskammern des Freistaates Bayern wird vereinbart.



## September 1985

Bundespräsident von Weizsäcker besucht in Begleitung von Bundesministerin Wilms das BIBB in Berlin und führt Gespräche über die Arbeit des BIBB. Der Besuch stärkt die Position des BIBB.








## Juli 1985

Das BIBB wird von Juli 1985 bis Juni 1986 auf seine wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz überprüft. Dazu wird eine Kommission unter Leitung von Prof. Dr. Horst Albach gebildet. Die „Albach-Kommission" besteht aus Hochschulprofessoren unterschiedlicher Disziplinen sowie je zwei Sachverständigen der Arbeitgeber und Gewerkschaften.



Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

1985

# 1986 | 1987


DDR wünscht Erfahrungsaustausch


**Berufsbildungsinstitute der DDR und der BRD berieten**

Kolloquium über die Auswirkung von neuen Technologien

Bonn (ADN). Eine Delegation [illegible] schuf und durch praktische Er-

## Juli 1986

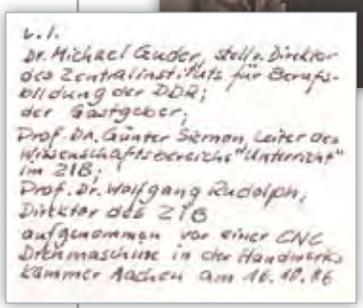
Die Evaluierungskommission legt ihren Abschlussbericht vor. Sie bescheinigt dem BIBB eine wichtige Arbeit im Bereich der Berufsbildungsforschung und schätzt die Ergebnisse als überwiegend akzeptabel ein. Die Beschränkung der Forschung auf die betriebliche Seite wird als „Geburtsfehler" bezeichnet.

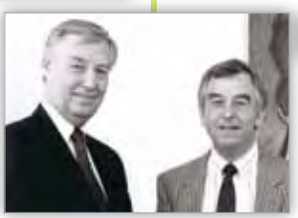


## Oktober 1986

Zum 1. Deutsch-deutschen Erfahrungsaustausch auf dem Gebiet der beruflichen Bildung treffen sich Vertreter des BIBB und des ZIB der DDR zu einem Kolloquium „Neue Technologien in der beruflichen Bildung" im Berufsbildungszentrum der HWK Aachen in Simmerath.




v.l.
Dr. Michael Gruber, stellv. Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR;
der Gastgeber;
Prof. DA. Günter Siemon, Leiter des Wissenschaftsbereichs "Unterricht" im ZIB;
Prof. Dr. Wolfgang Rudolph, Direktor des ZIB
aufgenommen vor einer CNC Drehmaschine in der Handwerkskammer Aachen am 16.10.86



## Juni 1987

Dr. Helmut Pütz, bisher Referatsleiter für Grundsatzfragen der Berufsbildung und der Berufsbildungspolitik im BMBW, wird zum Ständigen Vertreter des Präsidenten und Leiter des Forschungsbereichs berufen. Er folgt Prof. Dr. Rick, der im Februar aus dem BIBB ausgeschieden ist.



In Ost-Berlin findet der 1. UNESCO-Kongress für Berufliche Bildung statt – Gelegenheit für ein weiteres Treffen zwischen Vertretern des BIBB und des ZIB.

## Dezember 1986

Durch Änderung des BerBiFG bleibt das BIBB für die Aufgabe zuständig, die Bundesregierung bei der Planung, Errichtung und Weiterentwicklung von ÜBS zu unterstützen. Gleichzeitig wird die Förderung von Modellvorhaben im außerschulischen Bereich durch das BIBB auf eine eindeutige Rechtsgrundlage gestellt.



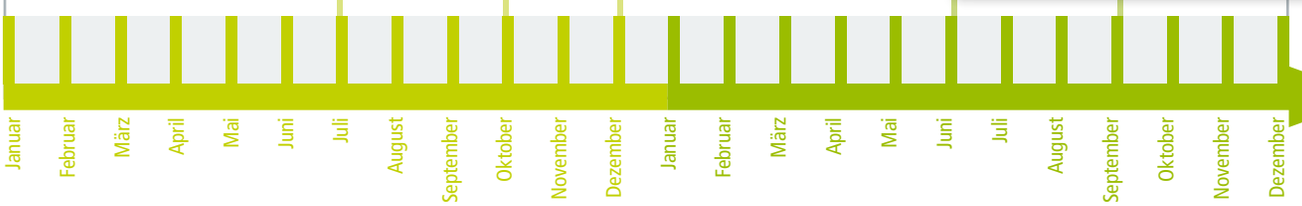





## September 1987

Bundesminister Jürgen W. Möllemann spricht vor dem Hauptausschuss in Berlin über seine Stellungnahme zur Evaluierung des BIBB. Er bekundet seine Absicht, die Stellung des BIBB zu stärken und ein wissenschaftliches Beratungsgremium zu berufen.





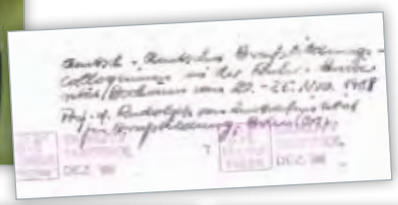
# 1988 | 1989

## November 1988

Das 2. Deutsch-deutsche Kolloquium über aktuelle Fragen der beruflichen Bildung findet an der Ruhr-Universität Bochum statt.



Prof. Dr. Rudolph (Direktor des ZIB), Prof. Dr. Schmidt (Präsident des BIBB)



Das BIBB und das IAB verstärken ihre wissenschaftliche Zusammenarbeit. Das ist auch der Beginn des Aufbaus einer Literaturdatenbank Berufliche Bildung.










## April 1989

Das BIBB übernimmt die nationale Koordination des 1. europäischen Bildungsprogramms PETRA; später folgen weitere europäische Bildungsprogramme.



## November 1989

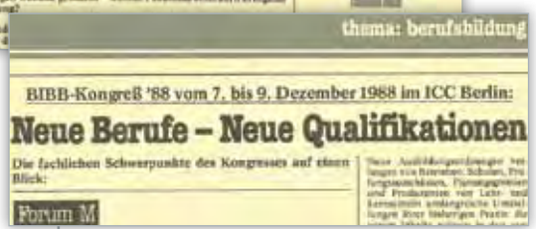
Die Mitarbeiter des Zentralinstituts für Berufsbildung (ZIB) übergeben dem Ministerrat der DDR ihre „Grundlegenden Positionen zur Gestaltung der Berufsbildung im Zuge der Bildungsreform in der DDR", um damit einen Beitrag zur öffentlichen Diskussion zu leisten.

## Dezember 1988

Der 1. BIBB-Fachkongress findet mit 1.500 Teilnehmern/-innen im Berliner ICC zum Thema „Neue Ausbildungsberufe in der Praxis" statt.


thema: berufsbildung

Fachkongreß wird Forum für Erfahrungsaustausch werden


thema: berufsbildung

BIBB-Kongreß '88 vom 7. bis 9. Dezember 1988 im ICC Berlin:

Neue Berufe – Neue Qualifikationen

Die fachlichen Schwerpunkte des Kongresses auf einen Blick:

Forum M







Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

1988 1989

# 1990

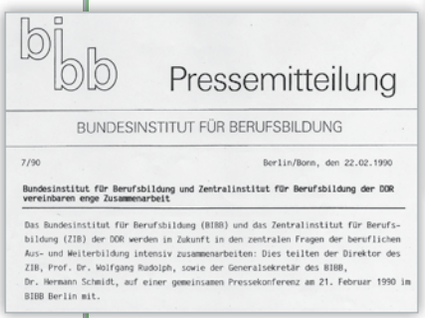
## Januar 1990

Eine Delegation des BIBB (A) besucht das ZIB (B) der DDR. Beide Institute liegen nur knapp sieben Kilometer voneinander entfernt. BIBB und ZIB treffen eine Vereinbarung über eine enge Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Beide Institutszeitschriften informieren über die Ergebnisse.









bibb Pressemitteilung

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG

7/90 Berlin/Bonn, den 22.02.1990

**Bundesinstitut für Berufsbildung und Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR vereinbaren enge Zusammenarbeit**

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB) der DDR werden in Zukunft in den zentralen Fragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung intensiv zusammenarbeiten: Dies teilten der Direktor des ZIB, Prof. Dr. Wolfgang Rudolph, sowie der Generalsekretär des BIBB, Dr. Hermann Schmidt, auf einer gemeinsamen Pressekonferenz am 21. Februar 1990 im BIBB Berlin mit.

## Oktober 1990

Aus Anlass seines 20-jährigen Bestehens veranstaltet das BIBB in der Berliner Staatsbibliothek eine Tagung zum Thema „Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich".





Festschrift
20 Jahre
Bundesinstitut
für Berufsbildung



## Mai und Juli 1990

Das Gesetz über die Inkraftsetzung des BBiG der Bundesrepublik Deutschland in der DDR vom 19. Juli1990 sieht eine weitreichende Angleichung an das Recht der Bundesrepublik vor.

Das BIBB veröffentlicht in dieser Zeit mehrere gemeinsame Publikationen mit dem ZIB, die die deutsch-deutsche Zusammenarbeit erleichtern sollen.


Bundesinstitut für Berufsbildung
Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR

Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik

Sonderveröffentlichung


Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR
Bundesinstitut für Berufsbildung

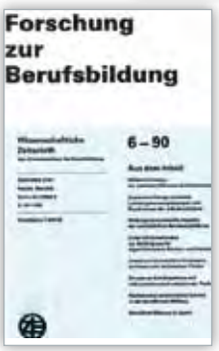
Facharbeiterberufe der Deutschen Demokratischen Republik und zugeordnete vergleichbare Ausbildungsberufe der Bundesrepublik Deutschland

Sonderveröffentlichung


Bundesinstitut für Berufsbildung
Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR

Adressenwegweiser für die Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik

Sonderveröffentlichung


Forschung zur Berufsbildung

6 – 90

## Dezember 1990

Das ZIB beendet im Zuge der Deutschen Einheit seine Arbeit.
Die letzte Ausgabe der Zeitschrift „Forschung zur Berufsbildung" 6/1990 erscheint.

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

1990

# 1991

## Januar 1991

30 ehemalige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ZIB nehmen nach einem Bewerbungsverfahren im November 1989 zum 1. Januar1991 ihre Tätigkeit im BIBB auf.




## Mai 1991

Prof. Dr. Rainer Ortleb, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, spricht vor dem Hauptausschuss in Berlin; die Sitzung befasst sich mit der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR.









Die Föderalismuskommission beschließt, als Ausgleich für den Verlust des Parlamentssitzes und von Regierungsfunktionen mehrere Bundeseinrichtungen mit insgesamt ca. 11.000 Mitarbeitern nach Bonn zu verlegen. Betroffen ist auch das BIBB.

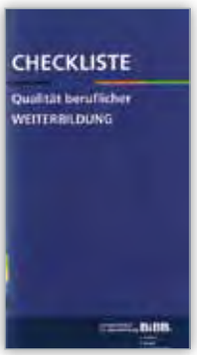
## 1991

Die 1. Auflage der Checkliste „Qualität beruflicher Weiterbildung" erscheint und wird zum Dauerbrenner.
Bis 2008 (6. Auflage) werden über 100.000 Exemplare gedruckt.
Die Prüfliste unterstützt Weiterbildungsinteressierte bei der Entscheidung für eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme.










## Juni 1991

Die Gründung einer „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz" (AG BFN) durch das BIBB, die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und das IAB wird vereinbart.

AGBFN Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

Januar · Februar · März · April · Mai · Juni · Juli · August · September · Oktober · November · Dezember

1 9 9 1

# 1992 | 1993




## September 1992

Das BMBF überträgt dem BIBB das „Programm zur Förderung der beruflichen Bildung in Mittel- und Osteuropa – TRANSFORM". Das BIBB unterstützt fortan elf Staaten bei der Reform ihrer Berufsbildungssysteme.




## März 1993

Das „1. Forum Berufsbildungsforschung" der AG BFN findet in der Universität Oldenburg zum Thema „Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung" statt.

## Mai 1993

Der Hauptausschuss des BIBB tagt in Brüssel und informiert sich über die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union.





## 1992

Das BMBF überträgt dem BIBB das Programm zur „Personalqualifizierung in Ostdeutschland – PQO", das insbesondere auf die Qualifizierung des Ausbildungspersonals zielt und im Jahre 2000 ausläuft.







## Dezember 1993

Das 2. Gesetz zur Änderung des BerBiFG v. 23. Dezember 93 passt die Zahl der Mitglieder des Hauptausschusses an die durch die Wiedervereinigung größere Zahl der Bundesländer an: je 16 Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder sowie 5 Beauftragte des Bundes mit 16 (einheitlich abzugebenden) Stimmen. Des Weiteren werden u. a. die internationalen Aktivitäten des BIBB auf eine gesetzliche Grundlage gestellt.





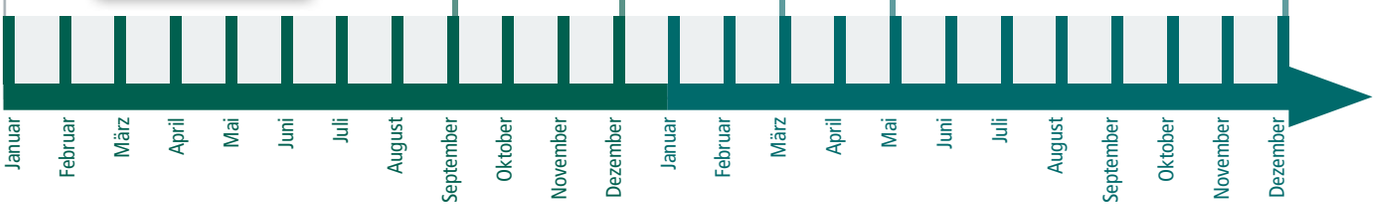


## Dezember 1992

Der 2. BIBB-Fachkongress „Neue Berufe – Neue Qualifikationen" findet im ICC in Berlin statt. 3.000 Teilnehmer/-innen diskutieren in 8 Foren und 24 Arbeitskreisen.



Sitzung des Hauptausschusses 2001 im Langen Eugen



# 1994 | 1995




## 1994

Das erste mittelfristige Forschungsprogramm des BIBB mit drei Forschungsprioritäten wird verabschiedet:

1. Mobilitätspfade und berufliche Karrierewege
2. Neue Berufe – Neue Beschäftigungsfelder
3. Individualisierung und Differenzierung beruflicher Bildungsgänge

Leonardo da Vinci

## Mai 1995

Das BIBB wird mit der Durchführung des EU-Berufsbildungsprogramms LEONARDO DA VINCI beauftragt. Das Programm fasst die Vorläuferprogramme PETRA II, FORCE, COMETT, EUROTECNET, IRIS und LINGUE zusammen.




Leonardo da Vinci

FORCE




## April 1994

Das Bonn-Berlin-Gesetz vom 26. April 1994 ändert das BerBiFG und legt die Verlagerung des BIBB nach Bonn „dem Grunde nach" fest.









## September 1995

Das BIBB begeht sein 25-jähriges Bestehen mit einer Festveranstaltung in Berlin zum Thema „Forschung im Dienst von Praxis und Politik".








## Dezember 1994

Das BIBB übernimmt Beratungsleistungen innerhalb eines Weltbankprojektes, das auf die Entwicklung und Einführung von nationalen Berufsstandards sowie Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren in der Türkei zielt. Das BIBB hat dabei neben der Beratungsfunktion auch die volle Projektverantwortung (Projekt bis 2002).

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

1994 1995

# 1996 | 1997

## Februar 1996

Der Verein „Innovative Berufsbildung e. V." wird gegründet. Er vergibt ab 1997 jährlich den Hermann-Schmidt-Preis, mit dem besondere Leistungen aus ausgewählten Bereichen der Berufsbildung ausgezeichnet werden.







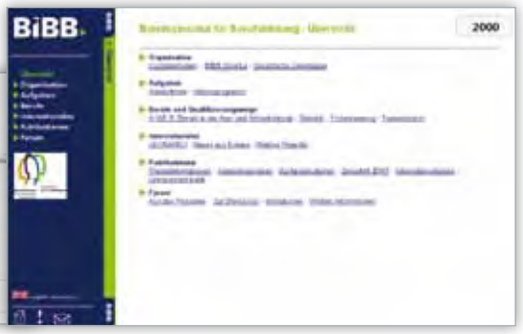
v. l. H. Schmidt, H. Pütz, W. A. Bertelsmann, R. Weiß




## August 1996

Das BIBB geht mit eigener Homepage ins Internet.






## Oktober 1996

Der 3. BIBB-Fachkongress „Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation" findet in Berlin statt. In 10 Foren mit 18 Arbeitskreisen informieren sich ca. 2.400 Teilnehmer/-innen über neue Entwicklungen in der Berufsbildung.





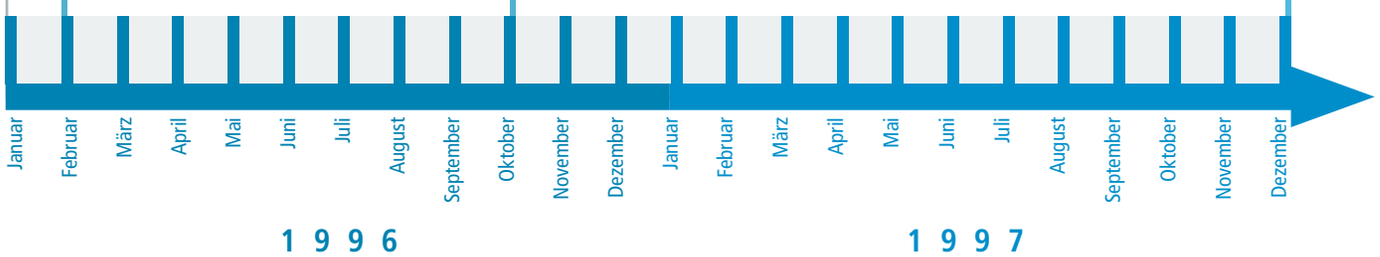




## Dezember 1997

Prof. Dr. Hermann Schmidt wird als langjähriger Präsident des BIBB in den Ruhestand verabschiedet. Im November erhält er aus den Händen von Staatssekretär Helmut Stahl, BMBF, das Verdienstkreuz 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland.





# 1998 | 1999

## Januar 1998

Dr. Helmut Pütz wird neuer Präsident des BIBB. Walter Brosi, bisher BMBF, wechselt als Leiter des Forschungsbereichs und Ständiger Vertreter des Präsidenten in das BIBB. Am 3. März 1999 erhält Pütz von Staatssekretär Dr. Thomas, BMBF, die neue Ernennungsurkunde des Bundespräsidenten.







Für das BIBB treten eine neue Aufgabendefinition und eine neue Aufbauorganisation in Kraft. Folge sind eine organisatorische Straffung sowie die Einrichtung einer „Task Force" als Beratungshilfe für die Berufsbildungspraxis und die Bundesregierung.

## April 1999

BIBB und UNESCO unterzeichnen anlässlich des 2. Internationalen Kongresses für Berufsbildung in Seoul einen Kooperationsvertrag (Foto: 2. v. l. Colin N. Power, stellv. Generalsekretär für Bildung der UNESCO).



## August 1998

Das Informationssystem Aus- und Weiterbildungsberufe (A.WE.B.), das über bestehende Aus- und Weiterbildungsberufe sowie über Arbeiten zur Neuordnung berichtet, geht online.





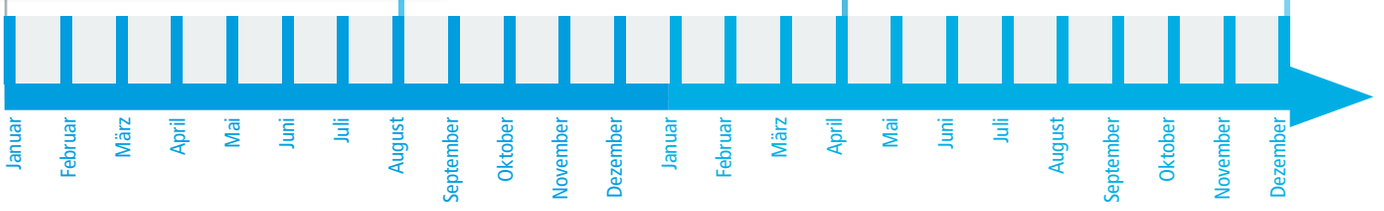







## September 1999

Im Rahmen des Bonn-Berlin-Ausgleichs wird das BIBB am 1. September nach Bonn verlagert und mit dem Bonner Institutsteil (ca. 60 Beschäftigte) im ehemaligen Abgeordnetenhaus „Langer Eugen" zusammengeführt. Rund 160 von 370 Berliner Beschäftigten kommen mit an den Rhein, rund 190 Beschäftigte kommen hinzu, vor allem aus dem Bonner Bundespresseamt – dem Personaltauschpartner des BIBB.



# 2000 | 2001

## Januar 2000

Einrichtung der „Nationalen Agentur Bildung für Europa (NA)" beim BIBB. Die NA stellt das gemeinsame Dach der Agenturen für das Programm LEONARDO DA VINCI und für Teile des Programms SOKRATES dar.







## Mai 2000

Das BIBB feiert sein 30-jähriges Bestehen im Bonner „Haus der Geschichte" mit der Fachtagung „30 Jahre Berufsbildungs- und Arbeitsförderungsgesetzgebung – 30 Jahre BIBB". Dazu legt es seinen Forschungsstand, seine Vorschläge und Forderungen für eine Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Form der „BIBB-Agenda 2000plus" vor.



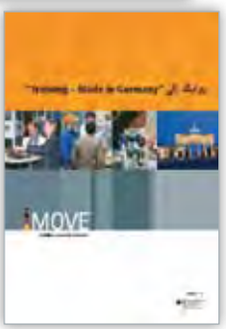

Das BIBB vergibt erstmals den Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP). Damit werden jährlich innovative Qualifizierungskonzepte in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung ausgezeichnet.






## November 2001

„iMOVE – International Marketing of Vocational Education" beim BIBB wird gegründet. iMOVE unterstützt deutsche Weiterbildungsanbieter bei der Erschließung internationaler Bildungsmärkte.







## Juni 2000

Das „Good Practice Center Benachteiligtenförderung (GPC) im BIBB" wird als zentrale Stelle für den Transfer in der Benachteiligtenförderung eingerichtet. Im Dezember 2001 folgt die „Initiativstelle berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM)".




IBQM
Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

2000 2001

# 2002 | 2003

## Juni 2002

Das BIBB zieht aufgrund der Sanierung des „Langen Eugen" in die Friedrich-Ebert-Allee 38. Im November 2003 erfolgt dann ein erneuter Umzug an den aktuellen Dienstsitz, Robert-Schuman-Platz 3.






## September 2002

Die Pilotphase des „Kommunikations- und Informationssystems Berufliche Bildung" (KIBB) im BIBB beginnt. KIBB fördert die Vernetzung innerhalb der Berufsbildungsforschungsgemeinschaft und unterstützt dabei insbesondere den Wissens- und Informationstransfer innerhalb der AG BFN.

## Oktober 2002







Der 4. BIBB-Fachkongress „Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert" wird von Bundespräsident Johannes Rau eröffnet. Er findet in 11 Foren und 43 Arbeitskreisen mit ca. 2.500 Teilnehmer/-innen im ICC in Berlin statt.









## Juli 2002

Das neue Internetportal „foraus.de" – ein virtuelles Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder – soll insbesondere die Berufsbildungspraxis unterstützen.



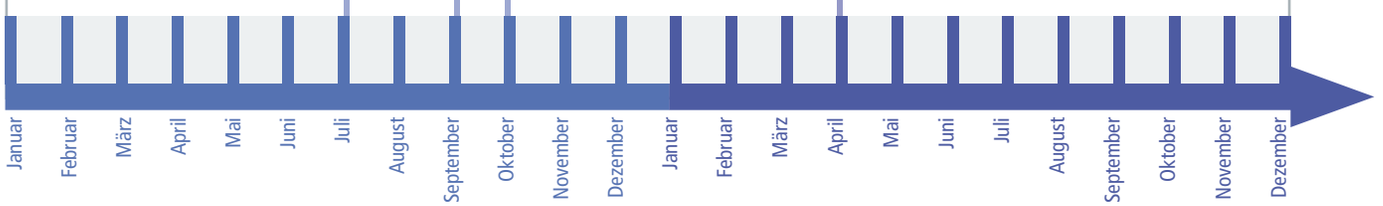




## April 2003

Das BIBB wird mit der Durchführung des Programms STARegio (Strukturverbesserung der Ausbildung in ausgewählten Regionen) beauftragt.
Es soll die Schaffung neuer Ausbildungsplätze fördern.



## Januar 2004

Das BIBB feiert seinen Einzug am Robert-Schuman-Platz.


Umzugsquerelen enden am Schuman-Platz

BILDUNG Bundesinstitut für Berufsbildung bringt neue Ausbildungsberufe auf den Weg. Experten entwickeln neue Konzepte für die Arbeitswelt. 150 Mitarbeiter zogen von Berlin an den Rhein





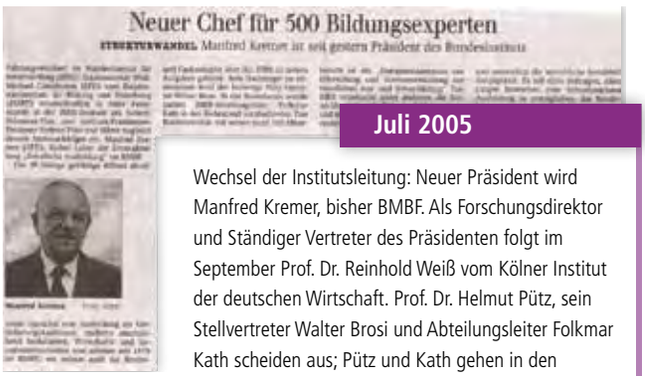
## April 2005

Das Berufsbildungsreformgesetz – die Novellierung und Zusammenfassung des früheren BBiG und des Berufsbildungsförderungsgesetzes – tritt zum 1. April in Kraft (verabschiedet am 23. März 2005).

Das reformierte BBiG führt u. a. zu einer Verringerung der Mitglieder und der Gremienzahl im Hauptausschuss.


BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung


Neuer Chef für 500 Bildungsexperten

STRUKTURWANDEL Manfred Kremer ist seit gestern Präsident des Bundesinstituts



## Juli 2005

Wechsel der Institutsleitung: Neuer Präsident wird Manfred Kremer, bisher BMBF. Als Forschungsdirektor und Ständiger Vertreter des Präsidenten folgt im September Prof. Dr. Reinhold Weiß vom Kölner Institut der deutschen Wirtschaft. Prof. Dr. Helmut Pütz, sein Stellvertreter Walter Brosi und Abteilungsleiter Folkmar Kath scheiden aus; Pütz und Kath gehen in den Ruhestand, Brosi wechselt ins BMBF.


Reinhold Weiß

## Juni 2004

Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn führt mit den Mitgliedern des Hauptausschusses im Bundespresseamt in Berlin einen Meinungsaustausch über aktuelle Fragen der beruflichen Bildung.



## Juli 2004

Beginn eines Evaluationsverfahrens durch den Wissenschaftsrat unter Leitung von Prof. Schluchter, Universität Heidelberg. In dem im November 2005 vorgelegten Evaluationsbericht erhält das BIBB Lob, Kritik und Empfehlungen für die Weiterentwicklung seiner wissenschaftlichen Arbeit. 2010 legt das BIBB seinen Bericht zur Umsetzung der Empfehlungen vor.


WR

Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

## November 2005

Der neu geschaffene Wissenschaftliche Beirat des BIBB konstituiert sich. Ihm gehören 7 anerkannte Fachleute auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung aus dem In- und Ausland an, die auf 4 Jahre bestellt werden. Vorsitzender wird Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen.



Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

2004 2005

# 2006 | 2007

## Januar 2006

Das BIBB wird vom BMBF mit der Durchführung des Ausbildungsstrukturprogramms „JOBSTARTER – Für die Zukunft ausbilden" beauftragt. Hauptaufgaben sind: Bündelung bisheriger Programme, Förderung in den Regionen; Unterstützung für die Betriebe sowie Unterstützung bei der Umsetzung des neuen BBiG.




## September 2006

Die Mitarbeiter/-innen des BIBB verabschieden nach intensiver Diskussion ihr neues Leitbild. Vorausgegangen war im Juni eine neue Organisationsstruktur.



Leitbild des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

Forschen – Beraten – Zukunft gestalten

Mit diesem Leitbild beschreiben wir unsere Grundsätze und Ziele. Wir wollen das BIBB für die Herausforderungen stärken und dabei auf unserer erfolgreichen Arbeit aufbauen.

Das Leitbild richtet sich an uns als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ist Grundlage für die Zusammenarbeit mit Politik, Praxis und Wissenschaft.

Das Leitbild gibt uns Orientierung für notwendige Veränderungsprozesse und konkrete Umsetzungsprojekte. An ihrer Gestaltung beteiligen wir uns mit unserem vielfältigen Kompetenzen.

Wir wirken maßgeblich bei der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems mit.

Berufsbildung ist ein Schlüssel zur Persönlichkeitsentwicklung, zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie zur Sicherung der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit. Wir setzen uns für eine umfassende und hochwertige berufliche Bildung für alle ein. Durch unsere Arbeit fördern wir offene und durchlässige Bildungswege, das Lernen im Lebensverlauf und die individuelle berufliche Entwicklung. Wir regen Innovationen in der beruflichen Bildung an und fördern deren Umsetzung in die Praxis.

Wir stimmen unsere strategischen Ziele mit unseren Partnern von Bund, Ländern und Sozialpartnern ab.

Wir arbeiten auf gesetzlicher Grundlage im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung. Unser Arbeits- und Forschungsprogramm konzentriert sich auf Leitthemen, die für die Berufsbildungspolitik, -praxis und -forschung wichtig sind.

Wir entwickeln unsere Dienstleistungen im Dialog mit Politik, Praxis und Wissenschaft.

Unsere Stärke liegt in der Verbindung von Forschung, Entwicklung und Beratung. Auf dieser Grundlage betreiben wir Berufsbildungsforschung, konzipieren und führen Programme durch, entwickeln Aus- und Fortbildungsordnungen und beraten prozess- und ergebnisorientiert.

Mit unserer Berufsbildungsforschung übernehmen wir eine aktive Rolle im Wissenschaftssystem.







## Januar 2007

Die Nationale Agentur „Bildung für Europa" beim BIBB wird mit der Koordinierung der Programme LEONARDO DA VINCI und GRUNDTVIG im Rahmen des neuen EU-Bildungsprogramms für Lebenslanges Lernen beauftragt.




## April 2007

Der BIBB REPORT startet als neue Publikationsreihe und veröffentlicht zeitnah aktuelle Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem BIBB für eine breite (Fach-) Öffentlichkeit.




## September 2007

Der 5. BIBB-Fachkongress „Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten" findet in Düsseldorf statt. In 8 Foren und 37 Arbeitskreisen bietet der Kongress 2.000 Expertinnen und Experten die Möglichkeit, sich über die neuesten Erkenntnisse und Entwicklungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu informieren.




Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

2006

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

2007

# 2008 | 2009 | 2010




## April 2008

Das Forschungsdatenzentrum (FDZ) des BIBB nimmt seinen Betrieb auf. Es soll Mikrodaten für externe und wissenschaftliche (nicht kommerzielle) Forschungszwecke bereitstellen.







## April 2009

Das BIBB erstellt erstmalig einen eigenständigen Datenreport zum jährlichen Berufsbildungsbericht der Bundesregierung. Das Standardwerk erscheint mit umfangreichen Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland.

## Mai 2009

„Berufsbildung zukunftsfähig gestalten": Das BIBB stellt sein aktuelles mittelfristiges Forschungs- und Entwicklungsprogramm (2009–2012) vor.




## Oktober 2008

Das BIBB führt ein Qualitätsmanagement ein und meldet sich zur Zertifizierung nach den Standards der LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) an.

QM im BIBB



## November 2009

Bundesbildungsministerin Prof. Dr. Annette Schavan besucht unmittelbar nach der Bundestagswahl 2009 das BIBB in Bonn.



## Dezember 2008

Der Hauptausschuss stimmt der novellierten Ausbilder-Eignungsverordnung zu. Sie wird am 21. Januar 2009 im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. Das BIBB erarbeitet einen Rahmenplan für Anbieter von AEVO-Vorbereitungslehrgängen.

Jubiläumsveranstaltung anlässlich 100 Jahre „Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen" (DATSCH) am 8.12.2008 im Deutschen Technikmuseum in Berlin






## Mai 2010

Das BIBB wird 40! Aus diesem Anlass findet am 27. Mai in Bonn eine Festveranstaltung „40 Jahre BIBB: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten" statt.

40 Jahre BIBB




2010

Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November Dezember

2008 2009

# BIBB-Fachkongresse: Impulse für die berufliche Bildung

1. BIBB-Fachkongress **Neue Ausbildungsberufe in der Praxis** 7.–9. Dezember 1988, Berlin




2. BIBB-Fachkongress **Neue Berufe – neue Qualifikationen**

Entwicklungstendenzen und Lösungswege, 9.–11. Dezember 1992, Berlin












## 3. BIBB-Fachkongress **Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation**

Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert, 16.–18. Oktober 1996, Berlin




## 4. BIBB-Fachkongress **Berufsbildung für eine globale Gesellschaft**

Perspektiven im 21. Jahrhundert, 23.–25. Oktober 2002, Berlin



## 5. BIBB-Fachkongress **Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten** 12.–14. September 2007, Düsseldorf


























## 6. BIBB-Fachkongress **Kompetenzen entwickeln – Chancen eröffnen** September 2011, Berlin



# Autorinnen und Autoren





**Alex, Dr. Laszlo** ist Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. Er war von Juli 1977 bis Juni 2000 im BIBB tätig, zunächst als Leiter der Abt. „Strukturforschung, Planung und Statistik", dann bis zur Pensionierung als Leiter der Abt. „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung".



**Bahl, Anke** ist Kulturwissenschaftlerin. Sie arbeitet seit 2001 im BIBB zunächst im AB „Bildungspersonal, Bildungstechnologie, Lernortkooperation" mit dem Schwerpunkt Ausbilderförderung und seit 2006 im AB „Kompetenzentwicklung". Ihre Forschungsschwerpunkte sind betriebliches Ausbildungspersonal, Kompetenzentwicklung im Betrieb und Ausbildungskultur.



**Blötz, Dr. Ulrich** ist Berufspädagoge. Seit 1991 im BIBB, ist er dort mit der Entwicklung von Fortbildungsberufen und entsprechenden Forschungen befasst.



**Boos-Nünning, Prof. Dr. Ursula** war von 1981 bis 2009 als Professorin für Migrationspädagogik an der Universität Duisburg/Essen tätig. Gegenwärtig beschäftigt sie sich mit interkulturellen Elementen im Übergang Schule – Beruf und der integrationsfördernden Jugendarbeit.



**Brandes, Harald** ist Diplom-Soziologe und war von 1978 bis 2007 im BIBB tätig; zunächst im Bereich überbetriebliche Berufsbildungsstätten, zuletzt als Leiter des AB „Koordination des Arbeitsprogramms/Wissensmanagement/Bibliothek".



**Braun, Dr.-Ing. Peter** studierte Elektrotechnik und Wirtschaftsingenieurwesen. Seit 1970 arbeitete er im BMBF, zuletzt bis zu seiner Pensionierung 2001 als Unterabteilungsleiter „Berufliche Bildung". Von 1998 bis 2001 war Peter Braun Mitglied des Hauptausschusses des BIBB.



**Bretschneider, Markus** ist Erziehungswissenschaftler und Forst-Ingenieur (FH) mit dem Arbeitsschwerpunkt Aus- und Fortbildungen für Agrar- und Ernährungsberufe. Er arbeitet seit 2007 im AB „Ordnung der Berufsbildung – gewerblich-technische Berufe" im BIBB. Zuvor war er u. a. mit dem Schwerpunkt informelles Lernen beim DIE tätig.



**Burger, Susanne** ist seit Beginn ihrer Tätigkeit im BMBF Mitte der 80er-Jahre eng mit der europäischen Bildungspolitik verbunden. Als zuständige Referatsleiterin unterstützte sie die Einrichtung und Weiterentwicklung der NA beim BIBB. Ende 2009 übernahm Susanne Berger das Referat „Bildung und Forschung" in der Ständigen Vertretung Deutschlands bei der EU in Brüssel.



**Bylinski, Dr. Ursula** ist Erziehungswissenschaftlerin (Erwachsenenbildung) mit dem Schwerpunkt „berufliche Benachteiligtenförderung". In diesem Kontext arbeitete sie u. a. in der Fortbildung für das Ausbildungspersonal und an der Universität in der Lehrerausbildung. Seit 2007 ist sie im AB „Zielgruppenbezogene Berufsbildung" tätig.



**Dehnbostel, Prof. Dr. Peter** studierte Mathematik, Physik und sozialwissenschaftliche Fächer. Von 1981 bis 1986 war er am Institut für Arbeits- und Berufspädagogik der FU Berlin tätig, danach bis 1999 im BIBB, zuletzt als Leiter der Abt. „Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung". Seit 1999 ist er Professor für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.



**Diettrich, Dr. Andreas** studierte Wirtschaftswissenschaften und Berufspädagogik. Er arbeitete am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum und am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik in Jena. Seit 2006 ist Andreas Diettrich Leiter des AB „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer" im BIBB.



**Dietzen, Dr. Agnes** ist Diplom-Soziologin. Sie ist seit 1992 im BIBB tätig. Ihre Forschungsgebiete sind betriebliche Qualifikationsforschung und Kompetenzforschung. Sie leitet seit 2008 den AB „Kompetenzentwicklung".



**Dybowski, Dr. Gisela** studierte Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Psychologie. Sie ist seit 1990 im BIBB tätig, seit 1999 als Leiterin der Abt. „Querschnittsaufgaben, Kommunikation, Internationale Berufsbildung". Gisela Dybowski repräsentiert durch Vorträge, Workshops und Beratungsleistungen das BIBB in zahlreichen Ländern.

**Ebbinghaus, Margit** ist Diplom-Psychologin mit dem Schwerpunkt Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie. Sie ist seit 1997 im BIBB tätig und befasste sich zunächst mit der Neugestaltung von Zwischen- und Abschlussprüfungen. Ihr derzeitiger Arbeitsschwerpunkt betrifft die Qualitätsforschung in der Berufsausbildung.



**Euler, Prof. Dr. Dieter** ist Diplom-Handelslehrer in Betriebswirtschaft. Als Professor für Wirtschaftspädagogik war er u. a. in Erlangen-Nürnberg und Potsdam tätig, bevor er 2000 die Leitung des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen übernahm. Seit 2005 ist Dieter Euler Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des BIBB.



**Fahle, Klaus** studierte Politikwissenschaften und Germanistik. Nach Tätigkeiten beim Europäischen Gewerkschaftsbund, im Europäischen Parlament und im BMBF war er seit 1991 als Leiter verschiedener Nationaler Koordinierungsstellen für europäische Bildungsprogramme in der CDG e. V. Köln (heute InWEnt gGmbH) tätig. Seit 2000 ist er Geschäftsführer der NA Bildung für Europa beim BIBB.



**Frank, Irmgard** ist Diplom-Volks- und Diplom-Betriebswirtin. Sie arbeitet seit 1977 im BIBB und hat dort in den 1980er-Jahren die Medienforschung in Wirtschaft und Verwaltung aufgebaut. Nach ihrem Wechsel zum Prüfungswesen leitete sie 2003 bis 2005 den AB „Prüfungswesen"; seit 2005 ist Irmgard Frank Leiterin der Abt. „Ordnung der Berufsbildung".



**Granato, Dr. phil. Mona** studierte Politische Wissenschaft, Volkswirtschaftslehre und Islamwissenschaft. Sie ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im BIBB im AB „Kompetenzentwicklung" tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Untersuchungen an der Schnittstelle von Bildungs-, Migrations- und Genderforschung.

**Gruber, Thomas Gernot M.A.** studierte Germanistik und Geschichte. 1999 wechselte er aus dem Landesdienst des Freistaates Sachsen in das BIBB. Dort war er zunächst im Bereich Veröffentlichungswesen tätig. Seit 2008 ist Thomas Gruber für den Aufbau der Dt. Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET) verantwortlich.



**Guder, Prof. Dr. päd. habil. Michael** ist seit 1990 Honorarprofessor für Berufspädagogik an der TU Dresden. Von 1970 bis 1990 war er im ZIB der DDR tätig, zuletzt als stellv. Direktor und zuständig für die Abt. Berufsforschung, Lehrplantheorie, Grundlagenbildung und Berufsberatung. Seit 1991 arbeitet Michael Guder für die GTZ mit Einsätzen in China, der Republik Jemen und dem Libanon.



**Hanf, Dr. Georg** ist seit 1986 im BIBB beschäftigt und leitet seit 2006 den AB „Internationales Monitoring und Benchmarking/Europäische Berufsbildungspolitik".



**Helmrich, Dr. Robert** ist Diplom-Volkswirt sozialwissenschaftlicher Richtung und arbeitete zunächst am Institut für Angewandte Sozialforschung der Universität zu Köln sowie bei der BLK. Seit Ende 2006 ist er im BIBB tätig und leitet den AB „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit".



**Hoene, Dr. sc.oec. Bernd** ist Diplom-Wirtschaftler (VWL). Er leitete von 1993 bis 2000 den ehem. Arbeitsbereich „Mittel- und Osteuropa, außereuropäische Länder, Vergleiche, Unterstützung" im BIBB. Seit 2001 ist Bernd Hoene Mitarbeiter im Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.



**Holz, Heinz** studierte Sozialwissenschaften an der Hochschule für Sozialwissenschaften Wilhelmshaven und der Universität Göttingen. Von 1972 bis zu seiner Pensionierung 2005 war er im BIBB auf dem Gebiet der Modellversuche tätig, davon seit 1989 als Leiter des damaligen Arbeitsbereichs „Modellversuche".



**Käpplinger, Prof. Dr. Bernd** ist Erziehungswissenschaftler mit dem Arbeitsschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Er arbeitete zwischen 2004 und 2010 im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung" im BIBB. Seit April 2010 ist Bernd Käpplinger Juniorprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin.



**Kanschat, Katharina** ist Germanistin, MA, arbeitet seit 2005 im BIBB und war zunächst für das Projekt KAUSA, für die Steigerung der Ausbildungsbeteiligung von Unternehmer/-innen mit Migrationshintergrund, zuständig. Seit 2008 leitet sie die Programmstelle JOBSTARTER im BIBB.



**Kath, Folkmar** ist Diplom-Politologe. Nach einer Tätigkeit beim Bundesvorstand der IG Bau-Steine-Erden arbeitete er seit 1977 im BIBB, zunächst als Leiter der Abt. „Sozialwissenschaftliche und ökonomische Grundlagen der Berufsbildung", dann bis Juni 2005 als Leiter der Abt. „Struktur und Ordnung der beruflichen Bildung".



**Koch, Dr. rer. pol. habil. Richard** war im BIBB tätig von 1979 bis 1999, zuletzt als Leiter der damaligen Abt. „Internationaler Vergleich beruflicher Bildung", danach übernahm er die Leitung des Referats „Meinungsforschung und Evaluation" im Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.



**Kremer, Manfred** ist gelernter Versicherungskaufmann, graduierter Sozialarbeiter und Diplom-Volkswirt sozialwissenschaftlicher Richtung. Von 1975 bis 1979 arbeitete er als Forschungsassistent an der Uni Bochum. 1979 trat er in das damalige BMBW (heute BMBF) ein, wurde dort 1993 Referatsleiter für Grundsatzfragen der Berufsbildungspolitik und ab 2002 Leiter der Unterabteilung „Berufliche Bildung". Seit Juli 2005 ist er Präsident des BIBB.



**Krewerth, Andreas M.A.** studierte Erziehungswissenschaft, Soziologie und Geografie. Er arbeitet seit 2005 im BIBB im AB „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung". Er beschäftigt sich mit Qualitätsfragen der beruflichen Bildung sowie der Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes.



**Lorig, Barbara** ist Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendarbeit. Seit 2005 ist sie im BIBB tätig und befasst sich mit Forschungs- und Entwicklungsfragen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Ausbildungsordnungen und Prüfungen.

.



**Mucke, Kerstin** ist Diplom-Ingenieurpädagogin und arbeitet seit 1991 im BIBB. Ihre Schwerpunkte sind Durchlässigkeit berufliche/hochschulische Bildung, Gleichwertigkeit von Bildungsgängen und Anrechnungsverfahren, Entwicklung von koop. Bildungsangeboten. Seit April 2010 ist sie in das Referat „Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung" des BMBF abgeordnet.



**Paulini-Schlottau, Hannelore** ist Diplom-Soziologin und seit 1982 im BIBB als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin tätig. Seit 1989 arbeitet sie im Bereich der Ordnung der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe und ist vorwiegend verantwortlich für die Berufe im Handel.



**Pfeifer, Harald** ist Wirtschaftswissenschaftler mit den Arbeitsschwerpunkten Bildungs- und Arbeitsmarktökonomie. Seit 2004 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung" des BIBB.



**Pravda, Dr. phil. Gisela** ist Diplom-Handelslehrerin und arbeitete von 1974 bis zu ihrer Pensionierung 2002 im BIBB, vor allem in den Bereichen Weiterbildungsforschung und Fernunterricht/Offenes Lernen. Ihr Arbeitsschwerpunkt lag seit den 90er-Jahren auf dem Gebiet „Genderperspektiven".



**Pütz, Prof. Dr. phil. Helmut** ist Diplom-Politologe. Nach seiner Tätigkeit im BMBF war er von 1987 bis 1998 als Ständiger Vertreter des Präsidenten/Generalsekretärs des BIBB und Leiter des Forschungsbereichs tätig. 1999 bis 2005 war er Präsident des BIBB. Ende 1999 wurde Helmut Pütz zum Honorarprofessor an der Hochschule Bremen bestellt.



**Puhlmann, Angelika** ist Diplom-Pädagogin und arbeitet seit 1988 im BIBB, zuletzt im AB „Berufliche Bildungsgänge und Lernverläufe/Förderung zielgruppenbezogener Berufsbildung". Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Frauen in der beruflichen Bildung, Demografische Entwicklung und Berufsbildung, Vereinbarkeit von Ausbildung und Familie.



**Sauter, Dr. Edgar** ist Sozialwissenschaftler und war zunächst beim Deutschen Bildungsrat tätig. 1977 wurde er Mitarbeiter im BIBB. Er leitete verschiedene Abteilungen, zuletzt bis zu seiner Pensionierung 2003 die Abt. „Struktur und Ordnung in der beruflichen Bildung". Außerdem war Edgar Sauter bis 2008 Mitglied/Vorsitzender des Anerkennungsbeirats der BA.



**Schemme, Dr. Dorothea** ist Erziehungswissenschaftlerin und erlernte das Tischlerhandwerk. Sie war langjährig im Handwerk und in der Förderung von Frauen in Technikberufen aktiv. Seit 1996 arbeitet Dorothea Schemme im AB „Modellversuche – Innovation und Transfer" mit den Arbeitsschwerpunkten Qualität, Evaluation, Transfer und Wirkung.



**Schmidt, Prof. Dr. Dr. hc. Hermann** studierte Betriebs-, Volkswirtschaft und Berufspädagogik. Berufliche Stationen: 1965 Leiter einer Berufsschule, 1969 Referatsleiter „Fachoberschule" KM in NRW, 1971 Referatsleiter „Schule und Arbeitswelt" im BMBW, 1973 Unterabteilungsleiter „Ordnung, Förderung und Forschung in der beruflichen Bildung" im BMBW, 1977 Präsident der BIBB, 1998 Honorarprofessor an der Universität Duisburg/Essen.



**Stertz, Andrea** studierte Betriebswirtschaftslehre und arbeitet seit 2004 im BIBB, derzeit im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen". Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge, Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen, Evaluationen von Neuordnungen.



**Ulmer, Philipp** studierte Geschichte und Romanistik und arbeitete bis 1999 als Referent im Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Seit dem Wechsel ins BIBB beschäftigt er sich vorwiegend mit Fragen der Ausbilderqualifikation und des Lernens mit Neuen Medien.



**Vollmer, Kirsten** studierte Politische Wissenschaften, Germanistik und Philosophie und arbeitete zunächst im Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Seit 1999 ist sie im BIBB tätig. Ihr Aufgabengebiet ist die berufliche Bildung behinderter Menschen einschließlich der fachlichen Geschäftsführung des Ausschusses für Fragen behinderter Menschen (AFbM).



**Walden, Dr. Günter** ist Diplom-Volkswirt und Dr. rer. pol. Nach einer Tätigkeit in der Markt- und Sozialforschung begann er 1981 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im BIBB in Bonn. Von 1998 bis 2003 war er Leiter des AB „Kosten, Nutzen, Finanzierung". Seit 2003 ist er Leiter der Abt. „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung".



**Weiß, Prof. Dr. Reinhold** studierte Volkswirtschaftslehre, Wirtschafts- und Sozialgeschichte sowie Wirtschafts- und Berufspädagogik. Er war im Institut der deutschen Wirtschaft in Köln in verschiedenen Funktionen tätig, zuletzt als stellv. Leiter der Abt. „Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik" und Mitglied der Geschäftsführung. Seit 2005 ist Reinhold Weiß Ständiger Vertreter des Präsidenten und Forschungsdirektor des BIBB.



**Werner, Dr. Ursula** ist Diplom-Ingenieurpädagogin und war zunächst im ZIB der DDR in der Medienforschung und als Redakteurin tätig. Seit 1991 arbeitete sie im BIBB im AB „Kommunikation", zuletzt von 1999 bis 2007 als verantwortliche Redakteurin der Zeitschrift „BWP".



**Wiechert, Michael** arbeitet seit 1994 im BIBB. Bis Ende 2002 leitete er das Verbindungsbüro des BIBB in der Türkei (Ankara). Danach arbeitete er im AB „Internationale Zusammenarbeit und Beratung" im BIBB, dessen Leitung er im August 2009 übernahm.

**Bundesinstitut für Berufsbildung**
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Telefon: 02 28 / 1 07-0
Fax: 02 28 / 1 07-29 77
Internet: www.bibb.de
zentrale@bibb.de

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

**Präsident**

**Ständiger Vertreter des Präsidenten**
Forschungsdirektor

**Gleichstellungsbeauftragte**

**Personalrat/Jugend- und Auszubildendenvertretung**

**Vertrauensperson der schwerbehinderten Menschen**

**Büro Hauptausschuss**
- Geschäftsstelle des Ausschusses für Fragen behinderter Menschen
- Geschäftsstelle Wissenschaftlicher Beirat

**Pressesprecher**

**IT-Sicherheitsbeauftragter**

**Rechnungsprüfungsstelle**

**Personalentwicklung/ Qualitätsmanagement**

**Nationale Agentur „Bildung für Europa“**

**iMOVE International Marketing of Vocational Education**

**JOBSTARTER Für die Zukunft ausbilden**

| Abteilung 1 | Abteilung 2 | Abteilung 3 | Abteilung 4 | Zentralabteilung |
|---|---|---|---|---|
| **Querschnittsaufgaben/ Kommunikation/ Internationale Berufsbildung** | **Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung**<br>**Forschungsdatenzentrum** | **Förderung und Gestaltung der Berufsbildung** | **Ordnung der Berufsbildung** | **Zentralabteilung** |
| Arbeitsbereich 1.1<br>**Koordination des Arbeitsprogramms/ Wissensmanagement/ Bibliothek** | Arbeitsbereich 2.1<br>**Berufsbildungsangebot und -nachfrage/ Bildungsbeteiligung** | Arbeitsbereich 3.1<br>**Berufliche Bildungsgänge und Lernverläufe/Förderung zielgruppenbezogener Berufsbildung** | Arbeitsbereich 4.1<br>**Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen** | Referat Z 1<br>**Personal** |
| Arbeitsbereich 1.2<br>**Kommunikation** | Arbeitsbereich 2.2<br>**Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit** | Arbeitsbereich 3.2<br>**Qualitätssicherung und -entwicklung/ Fernlernen/ Bildungspersonal/DEQA-VET** | Arbeitsbereich 4.2<br>**Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft** | Referat Z 2<br>**Haushalt/Controlling** |
| Arbeitsbereich 1.3<br>**Internationales Monitoring und Benchmarking/ Europäische Berufsbildungspolitik** | Arbeitsbereich 2.3<br>**Kosten, Nutzen, Finanzierung** | Arbeitsbereich 3.3<br>**Entwicklungsprogramme/ Modellversuche/ Innovation und Transfer** | Arbeitsbereich 4.3<br>**Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe** | Referat Z 3<br>**Justiziariat/ Berufsbildungsrecht/ Organisation** |
| Arbeitsbereich 1.4<br>**Beratung und internationale Zusammenarbeit**<br>**Koordinationsbüro Edvance** | Arbeitsbereich 2.4<br>**Kompetenzentwicklung** | Arbeitsbereich 3.4<br>**Überbetriebliche Berufsbildungsstätten/ Regionale Strukturentwicklung** | Arbeitsbereich 4.4<br>**Unternehmens- und personenbezogene Dienstleistungsberufe/ Ausschuss für Fragen behinderter Menschen** | Referat Z 4<br>**Innerer Dienst**<br><br>Referat Z 5<br>**Informationstechnik** |

Stand: 22.04. 2010




- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

ISBN 978-3-88555-862-0