

Jörg-Peter Pahl (Hg.)

Lexikon Berufsbildung

Ein Nachschlagewerk für
die nicht-akademischen und
akademischen Bereiche



Lexikon Berufsbildung

Ein Nachschlagewerk für die
nicht-akademischen und akademischen Bereiche

Jörg-Peter Pahl (Hg.)

Lexikon Berufsbildung

Ein Nachschlagewerk für
die nicht-akademischen und
akademischen Bereiche



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2016

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

3. erweiterte und aktualisierte Auflage

Herausgeber:
Jörg-Peter Pahl

Bestell-Nr. 6004472a
ISBN 978-3-7639-5683-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-5684-5 (E-Book)

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

VORWORT

Mit diesem Lexikon wird eine dritte erweiterte Auflage vorgelegt. Dabei ist eine Vielzahl neuer Begriffe aus dem Bereich der Berufsbildung hinzugekommen. Auch mit der dritten Auflage des Nachschlagewerkes stehen praktische und theoretische Sachverhalte, Probleme und Fragestellungen im Zentrum, die sich aus der Diskussion im gesamten Berufsbildungssystem entwickelt haben. Diskurse ergaben sich weiterhin – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – in den Berufsbildenden Schulen, Ausbildungsbetrieben, Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, Einrichtungen von freien Bildungsträgern, Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten und darüber hinaus aus der berufswissenschaftlichen, berufspädagogischen und didaktischen Forschung.

Durch das Aufgreifen weiterer Begriffe erhalten die Leser/-innen ein breiteres Blickfeld auf den Bereich, in dem akademische und nicht-akademische Berufsbildung stattfindet. Dabei ergibt sich weiterhin zugleich auch ein wesentlich größerer Ausblick auf definitorische, strukturelle, funktionale und inhaltliche Merkmale berufsbildungsrelevanter Begrifflichkeiten.

Obwohl die Anzahl der Begriffe in dieser dritten Auflage wesentlich erhöht worden ist, und damit zwangsläufig einige Stichworte nahe beieinander liegen, kann auch mit dieser Ausgabe noch immer kein Anspruch auf Vollständigkeit erfüllt werden. Dennoch arrondieren sich aber durch die größere Zahl der teilweise etwas überlappenden Begriffe die behandelten Thematiken. Um eine bessere Abrundung der verschiedenen Thematiken zu erreichen, wurden geringfügige Überschneidungen und Wiederholungen hingenommen. Insgesamt wurde in den letzten Jahren versucht, durch eine fortlaufende Thesaurisierung berufsbildungsrelevanter Wissens Elemente und Objekte die fachinternen und öffentlichen Nutzungsmöglichkeiten zu erweitern und zu verbessern.

Bei allen Bemühungen, wichtige Begriffe darzustellen, sind die jeweiligen begriffsbezogenen Ausführungen nur als eine erste, einen Überblick gebende Information zu sehen. Für weitere und vertiefende Informationen zu dem jeweiligen Begriff sei auf die jedem Stichwort angefügte Literaturliste verwiesen. Angesprochen sind alle Personen und Interessengruppen, die im nicht-akademischen und akademischen Bereich auf den Gebieten der Bildungspolitik, -planung, -forschung und -praxis des Berufsbildungssystems tätig sind oder sich darüber informieren wollen. Um das Wörterbuch benutzerfreundlicher zu gestalten, wurden ein Stichwort- und ein Namensverzeichnis erstellt.

Der Dank für die Abrundung dieses Werkes gilt allen Autorinnen und Autoren für die kollegiale und konstruktive Zusammenarbeit, die mich darüber hinaus auch durch Zuspruch darin bestärkt haben, dass ein Lexikon der Berufsbildung in Printform im Zeitalter des Internets weiterhin Bedeutung hat.

Jörg-Peter Pahl
Dresden, im November 2015

A

Abbilddidaktik

Unter Abbilddidaktik versteht man eine fast ausschließlich auf Wissenschaften zugreifende Didaktik, in der die Studien- oder Unterrichtsfächer als kleinere Abbilder der jeweiligen Fachdisziplinen betrachtet werden. Mit der Orientierung an den Wissenschaften dominieren die Fachbegriffe und Fachsystematiken das Lerngeschehen. Abbilddidaktiken stellen eine auf die Fachwissenschaft ausgerichtete Didaktisierungsform von Zielen und Inhalten beruflichen Lehrens und Lernens dar. Dabei wird die Systematik der Fachwissenschaft direkt auf die Studien- oder Unterrichtsplanung übertragen, ohne weitere relevante Aspekte aufzugreifen und die Ansprüche der Lernenden zu berücksichtigen. Aus diesem didaktischen Ansatz ergibt sich ein mehr oder weniger vollständiges, meist sogar gravierend unvollständiges Abbild der Fachwissenschaft.

Für die nicht-akademische Berufsausbildung erfolgt damit ein Zugriff auf die Thematik, die berufliches Handeln und seine Besonderheiten bei der Berufsarbeit partiell ausgeblendet. Die Auszubildenden bzw. Schüler/-innen erhalten damit nur eine reduzierte fachwissenschaftliche Sicht über die Themen des Unterrichts. Mit Hilfe der didaktischen Analyse der Fachwissenschaft werden die Themen untersucht und danach didaktisch bewertet. Dadurch erscheinen den Lernenden die Themen berufsfremd, abgehoben und nur selten interessant, da die Verbindung zu der Berufsarbeit kaum zu erkennen ist. Darüber hinaus bleibt durch die einseitige Ausrichtung auf die abgebildete und reduzierte

Struktur der Fachwissenschaft, d. h. der fachwissenschaftlich ausgerichteten Lernobjektstruktur, die Lernsubjektstruktur der Adressanten unberücksichtigt. Die Lernenden erhalten bestenfalls ein reduziertes Abbild der Fachwissenschaft. Kritisiert wurde schon vor mehr als drei Jahrzehnten für die Berufs- und Fachdidaktiken des nicht-akademischen Berufsbildungsbereichs, dass durch die Fächerzuweisungen so genannte Abbilddidaktiken entstanden, die einerseits ein reduziertes Wissenschaftsmodell und andererseits darüber hinaus ein verkleinertes oder verfälschtes Berufsmodell anstreben. Berufliche Handlungskompetenz wird auf diese Weise nicht erreicht. Entsprechende Ansätze des überkommenen Modells finden sich noch heute, wenn auch nur selten in beruflichen Schulen, vermehrt jedoch in Weiterbildungseinrichtungen.

Anders sieht es für den akademischen Bereich des beruflichen Studierens aus. Dort steht die Fachwissenschaft im Zentrum und die Abbilddidaktik wird verstanden als eine möglichst vollständig auf die jeweilige Fachwissenschaft zugreifende Didaktik, in der das entsprechende Studienfach als vollkommenes Abbild der Fachdisziplin betrachtet wird. Vornehmliches Ziel einer solchermaßen verstandenen Didaktik ist die Abbildung der Fachwissenschaft mit ihrem Begriffsinstrumentarium und fachlichen Systematiken im Verhältnis eins zu eins. Dieses Ziel kann in praxi nicht immer umgesetzt werden, so dass berufliches Handeln und Anforderungen der späteren beruflichen Arbeit zu didaktischen Reduzierungen führt. In der Fachdisziplin Physik ist es beispielsweise möglich wesentliche fachspezifische Zusammenhänge wie methodisches Vorgehen, experimentelle Ergebnisse, Datenanalyse, Abgleich gewonnener Erkenntnisse mit theoretischen Ansätzen u. v. m. in Doktor-

antenseminaren eins zu eins abzubilden. Auch für den einen Masterabschluss anstrebenden Studenten kann weitgehend das fachliche Spektrum abgebildet werden mit der Einschränkung, nur allgemein anerkannte Methoden und Ergebnisse vorzustellen. Eine weitergehende Reduktion wird allerdings unumgänglich für den physikalischen Studienbereich von Medizinern, Pharmazeuten, Lehramtsstudenten, Chemiker u. a.

Während die Abbilddidaktik für den nicht-akademischen Berufsbildungsbereich als eine überwundene Form der Aufbereitung von Zielen und Inhalten angesehen werden muss, hat sie für den akademischen Bereich durchaus auch in Zukunft ihre Berechtigung.

Literatur:

MEYER, H./JANK, W. (1996): Didaktische Modelle. 3. Aufl., Frankfurt am Main

Heinz Baisch/Gerhard Rach

Abschlusszeugnis

Lernende erwerben im Laufe ihrer Bildungs- und Berufsbiographie zumeist mehrere Abschlusszeugnisse, die belegen, mit welchen Bewertungen bzw. Leistungen sie die geforderten inhaltlichen Anforderungen der jeweiligen Bildungsphase abgeschlossen haben. Abschlusszeugnisse testieren die Absolvierung von Bildungsphasen in der Allgemeinbildung, in der Berufsvorbereitung, in der beruflichen Ausbildung sowie in der beruflichen Fort- und Weiterbildung.

Bei der Vergabe von Ausbildungsstellen für eine duale Ausbildung ziehen die ausbildenden Unternehmen die Abschlusszeugnisse der Bewerber/-innen als Teil der

schriftlichen Bewerbungsunterlagen zu Rate. Formal ist für den Beginn einer Ausbildung zwar kein Schulabschluss erforderlich, in der Praxis steigen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz mit einem höheren Schulabschluss jedoch deutlich an. So wird das schulische Abschlusszeugnis von den Unternehmen z. B. zur Vorauswahl der Bewerber/-innen eingesetzt, indem ein Mindestniveau für (bestimmte) schulische Leistungen gefordert wird. Im weiteren Verlauf des Auswahlverfahrens sind häufig allgemeine Kompetenzen, über die Schulzeugnisse nur wenig Auskunft geben, von besonderem Interesse. Da den Unternehmen die im (Abschluss-)Zeugnis ausgewiesenen Leistungen zudem oft wenig vergleichbar und dadurch unzuverlässig erscheinen, führen viele Unternehmen ergänzend eigene Auswahltests durch, mit Hilfe derer versucht wird, die für die Unternehmen wichtigen Kompetenzen der Bewerber/-innen zu prüfen.

Der Abschluss der beruflichen Erstausbildung leitet einen weiteren Übergang in der individuellen (Berufs-)Biographie einer Person ein. Bescheinigt wird der Abschluss der dualen Erstausbildung durch zwei Abschlusszeugnisse: ein Abschlusszeugnis der Berufsschule sowie das Kammerzeugnis (Gesellenbrief, ehem. Gehilfenbrief, Facharbeiterbrief), welches auf Grundlage einer Abschlussprüfung von der zuständigen Kammer vergeben wird. Seit der Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 kann das Kammerzeugnis auf Antrag auch in englischer oder französischer Sprache ausgestellt werden, um den nationalen und europäischen Bemühungen zur Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität und zur Transparenz der Befähigungsnachweise Rechnung zu tragen. Außerdem können die Schulnoten (bzw. ggf. eine Abschlussnote) auf dem Zeugnis ausgewiesen werden.

Für den Einstieg in das Berufsleben als ausgebildete Fachkraft wird dem Kammerzeugnis ein höherer Stellenwert beigemessen als dem Abschlusszeugnis der Berufsschule. Außerdem wird bei der Stellenvergabe noch das (Arbeits-)Zeugnis des ausbildenden Betriebs berücksichtigt. Das Abschlusszeugnis der Berufsschule kann hingegen vor allem für einen weiteren (schulischen bzw. hochschulischen) Bildungsverlauf von Bedeutung werden. Neben dem Hauptschulabschluss, der mit dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung erworben wird, kann ein bestimmter Notendurchschnitt oder die erfolgreiche Teilnahme an zusätzlichem Unterricht je nach Bundesland auch den Erwerb eines Realschulabschlusses oder der Fachhochschulreife ermöglichen, jeweils bestätigt durch ein Abschlusszeugnis (vgl. Berufsschulverordnungen der Länder).

Literatur:

HEINTZ, B. (2005): Was ist ein Abschlusszeugnis wert? Die Anforderungen der Wirtschaft an Abschlussprüfungen. In: Schulmanagement, Band 36, Heft 6, S. 11-13

IMDORF, C. (2009): Die betriebliche Verwertung von Schulabschlusszeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. In: Empirische Pädagogik, Band 23, Heft 4, S. 392-409

NEUENSCHWANDER, M. P./GERBER, M./FRANK, N./ROTTERMANN, B. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit, Wiesbaden

ULRICH, J. G./KREWERTH, A. (2006): Determinanten des Erfolgs bei der betrieblichen Lehrstellensuche. In: Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland, Bonn, S. 161-174

Britta Schlömer / Georg Spöttl

Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen

Weil der Bund für den betrieblichen Teil und die Bundesländer für den berufsschulischen Teil der Berufsausbildung im Dualen System zuständig sind, ist für ein sinnvolles „Gesamtprogramm“ der beruflichen Bildung mit Blick auf die Optimierung der Bildungsprozesse an allen Lernorten eine sachlich-inhaltliche Abstimmung der jeweils für Betrieb und Berufsschule spezifisch entwickelten beruflichen Bildungspläne unverzichtbar.

Abstimmung als zentraler Begriff für die Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung zwischen dem Bund, den Ländern und den Organisationen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer bezieht sich vor allem auf die inhaltliche, zeitliche und organisatorische Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Das Abstimmungsverfahren setzt die Koordinierung zwischen den Kultusministern (-senatoren) der Länder voraus. Dies geschieht im Rahmen eines Unterausschusses der KMK. Rahmenlehrpläne der KMK müssen in den Bundesländern „ratifiziert“ werden.

Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahre 1969 erhielt der Staat die alleinige Befugnis zum Erlass von Ausbildungsordnungen. Im Anschluss an das BBiG wurde mit dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung mit den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30. Mai 1972“ u. a. ein Koordinierungsausschuss gebildet, dem Beauftragte der zuständigen Bundesministerien und fachlich zuständige Entscheidungsträger

der Länder angehören und dem u. a. die Aufgabe zugewiesen ist, Grundsätze für die Abstimmung der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zu vereinbaren und während des Abstimmungsverfahrens für die erforderliche Rückkopplung zu den jeweils verantwortlichen Stellen und Gremien zu sorgen.

Der Koordinierungsausschuss hat am 8. August 1974 das „Verfahren für die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen nach dem gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30. Mai 1972“ beschlossen. Seither wird jeder neuen Ausbildungsordnung der entsprechende Rahmenlehrplan der KMK für den jeweiligen Beruf beigelegt. Dabei geht das Abstimmungsverfahren nicht von einer gemeinsamen Entwicklung des betrieblichen Ausbildungsrahmenplanes und des schulischen Rahmenlehrplanes aus.

Dieses Vorgehen war zwischen Bund und Ländern von Anfang an umstritten. Es war im Vorfeld die Frage diskutiert worden, ob ein Gesamtcurriculum erstellt oder getrennte Pläne entwickelt und sie dann aufeinander abgestimmt werden sollten. Für die Entscheidung zugunsten der letztgenannten Alternative wurden hauptsächlich rechtliche Gründe vorgebracht.

Es gab immer wieder Bemühungen zur Verbesserung des Abstimmungsverfahrens, die insbesondere eine Integration der Verfahrensabläufe und Entscheidungsprozesse auf Bundes- und Länderseite sowie die Entwicklung eines beruflichen Gesamtcurriculums anstrebten. Alle Versuche scheiterten bisher. Die Novellierung des BBiG im Jahr 2005 hat diesbezüglich lediglich kleinere Veränderungen gebracht. In § 4 Abs. 5 BBiG wird das jeweils zuständige Fachministerium verpflichtet, die Länder frühzeitig über Neuordnungskonzepte zu

informieren und sie in die Abstimmung einzubeziehen.

Literatur:

BENNER, H./PÜTTMANN, F. (1992): 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll. Eine kritische Darstellung des Verfahrens zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen aus Bundes- und Ländersicht, Bonn

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (1982): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen ... Bonn 2011

PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (1982): Zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875-1981. Köln/Wien

PÄTZOLD, G. (1999): Rechtliche Rahmenbedingungen der dualen Berufsbildung und Bedarf an Lernortkooperation. In: Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 225, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld, S. 85-112

Günter Pätzold

Abstraktionskompetenz

Abstraktionskompetenz verweist als Begriff auf zwei Bezugsräume im Feld der Berufspädagogik: erstens als explizit definierte Kompetenzmodell-Kategorie zwischen Sozial- und Fachkompetenz (I.); und zweitens als weniger abgeschlossen definierter Begriff im Rahmen von (Berufs-) Bildungstheorie (II.).

I. Als explizit definierte Kategorie verweist der Begriff im Nachhaltigkeitsdiskurs auf ein Kompetenz-Kreislaufstrukturmodell für nachhaltiges Wirtschaften von Individuen (vgl. Klemisch u. a. 2008). Begriff und Modell gelten hier als Analyseinstrument zur Beschreibung handlungsrelevanter Fähigkeiten. Teilkompetenzen dieses Kreislaufs sind: Fachkompetenz,

Gestaltungskompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, moralisch-ethische Kompetenz, Abstraktionskompetenz.

Innerhalb dieses Kreislaufmodells verknüpft Abstraktionskompetenz operativ die Sozialkompetenz mit der Fachkompetenz. Abstraktion versteht sich hier als soziale Verallgemeinerung von Wissen über nachhaltiges Wirtschaften. Auf der im Modell getrennt zu betrachtenden Performanzebene operationalisiert sie sich als „interaktives Erzeugen von Rationalitätsdefinitionen (z. B. Modelle) und sprachlichen Verallgemeinerungen“ (Klemisch u. a. 2007, S. 15).

II. Als weniger abgeschlossen definierte Kategorie in berufspädagogischer Alltagsverwendung verweist die Abstraktionskompetenz auf Vorstellungen über die Fähigkeit, Einzelnes in Abstrakteres überführen zu können.

Hintergrund dieser Verwendung sind unterschiedliche Theoriebezüge. In philosophischen Zusammenhängen geht die Abstraktion darauf zurück, Zusammenhänge in ihrem Wesen fassen zu wollen und entsprechend von Unwesentlichem absehen zu können. Die Vorstellung von Speziellem und Allgemeinem ist dabei nicht deckungsgleich mit den Begriffen des Konkreten und Abstrakten. Debatten darum lassen sich bis zu den Vorsokratikern zurückverfolgen. Von besonderer Bedeutung ist die Idee des „Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten“ gegenüber dem Weg vom Konkreten zum Abstrakten. Im ersten Fall ist das Spezielle (z. B. als Unterrichtsgegenstand) zunächst das Abstrakte, da individuell (z. B. bei Lernenden) noch keine Kategorien bestehen oder bewusst sind, um dieses Spezielle erfassen zu können. Erst über die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand formiert sich das Abstrakte zum Konkreten und kann in spezifischen

Merkmale betrachtet, erfasst und eingeordnet werden. Im pädagogischen Zusammenhang spiegelt sich dies als Dekontextualisierung und Rekontextualisierung z. B. in der lerntheoretisch und entwicklungspsychologisch hinterlegten Form der Unterrichtsentwicklung wider. Kern dieses Prozesses ist es, Einzelheiten eines konkreten Falls auf ihre systematische Relevanz für ähnliche Fälle zu prüfen und zu Gunsten von Modellbildung zu verdichten.

Dabei sind zwei Ebenen von Abstraktion zu unterscheiden: a) der Vergleich von Erscheinungs- und Gebrauchsmerkmalen als „formale“ oder „empirische“ Abstraktion; b) die theoriegeleitete Analyse von Wesensmerkmalen und inneren Zusammenhängen eines Erkenntnisgegenstandes als „inhaltliche“ oder „theoretische“ Abstraktion. (vgl. Giest 2011, S. 68) Als Fähigkeit spielt dieses Verständnis von Abstraktion eine zentrale Rolle sowohl in der Zielsetzung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen als auch in der Beschreibung notwendig zu bewältigender Aspekte im Verlauf von Arbeitsprozessen, auf die berufspädagogische Bemühungen zielen.

Literatur:

GIEST, H. (2011): Wissensaneignung, Conceptual Change und die Lehrstrategie des Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten. In: Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland. In: Rückriem, G./Giest, H. (Hrsg.), Heft 4, S. 65-100

KLEMISCH, H./SCHLÖMER, T./TENFELDE, W. (2008): Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden, S. 103-122

Udo Hagedorn

Agentur für Arbeit

Die Aufgaben der Agentur für Arbeit sind im Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung festgelegt. Ziele der Arbeitsförderung sind u. a.: dem Entstehen von Arbeitslosigkeit entgegen zu wirken, die Dauer der Arbeitslosigkeit zu verkürzen, Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auszugleichen. Zu den Kernaufgaben der Agentur gehören: Vermittlung in Ausbildungs- und Arbeitsstellen, Berufsberatung, Arbeitgeberberatung, Förderung der Berufsausbildung, Förderung der beruflichen Weiterbildung, Förderung der beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderung, Leistungen zur Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen und Entgeltersatzleistungen, wie z. B. das Arbeitslosen- oder Insolvenzgeld.

Die Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung wird am 16.07.1927 errichtet. In der NS-Zeit von 1933-1945 stehen die Arbeitsämter sowie die Reichsanstalt unter der unmittelbaren Kontrolle durch den NS-Staat. Durch das Gesetz über die Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung kommt es 1952 zur Neugründung und Umbenennung in „Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“. Mit der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes am 01.07.1969 wird die Bundesanstalt erneut umbenannt. Bis zum 31.12.2003 heißt sie nun „Bundesanstalt für Arbeit“. Als zusätzliche Aufgabe wird den Arbeitsämtern die Förderung der beruflichen Bildung zugewiesen. Mit dem Inkrafttreten der „Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ Teil I, II und III wird die Bundesanstalt reformiert und erhält die Bezeichnung „Bundesagentur für Arbeit“. Am 01.01.2005 werden Arbeitslosen- und Sozialhilfe entsprechend dem vierten „Ge-

setz für moderne Dienstleistungen“ (Hartz IV) zur Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II) zusammengelegt. Im Dezember 2007 erklärt das Bundesverfassungsgericht die Mischverwaltung aus Arbeitsagenturen und Kommunen für verfassungswidrig. Seitdem sind die Jobcenter die gemeinsamen Einrichtungen zwischen der Agentur für Arbeit und den Kommunen.

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) ist eine rechtsfähige bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts mit Selbstverwaltung. Sie ist in eine Zentrale in Nürnberg, 10 Regionaldirektionen, 156 Agenturen für Arbeit und ca. 600 Dependancen sowie 304 Jobcenter (gemeinsame Einrichtungen), die von den Agenturen für Arbeit vor Ort mit kreisfreien Städten bzw. Landkreisen gebildet worden sind, gegliedert.

Hinzu kommen die besonderen Dienststellen wie z. B. Familienkasse, Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) in Bonn, das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg, die Führungsakademie der BA (FBA), Hochschule der BA – Staatlich anerkannte Fachhochschule für Arbeitsmarktmanagement. Den Vorstand bilden der Vorsitzende und zwei weitere Mitglieder.

Finanziert wird die Agentur vor allem durch die Beiträge der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber. Hinzu kommen noch Mittel des Bundes und Beiträge der freiwilligen Weiterversicherung. Den Beitrag zur Arbeitsförderung zahlen Arbeitnehmer und Arbeitgeber in der Regel je zur Hälfte.

Um Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen, bietet die Agentur Maßnahmen zur betrieblichen Einstiegsqualifizierung (EQ) und berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)

an. Die Agentur fördert die Berufsausbildung von lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Auszubildenden u. a. durch Angebote wie die Ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH), die Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) oder die Aktivierungshilfen (Ah) für Jüngere.

Literatur:

SCHMUHL, H.-W. (2003): Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsverwaltung in Deutschland 1871-2002. Nürnberg

STARK, A. (1996): einst & jetzt. 100 Jahre Arbeitsamt Nürnberg, Arbeitsamt Nürnberg, www.arbeitsagentur.de.

Carsten-Norbert Schulz

Aggression

Die Ursachen von extremen Aggressionen systematisch zu erforschen, wurde im 20. Jahrhundert, vor dem Hintergrund zweier Weltkriege, zu einem wichtigen Thema der Humanwissenschaften. Aus Forschungen der Psychologie (Selg 1999, Zimbardo 2008) sind in den Erziehungswissenschaften vier Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggressionen übernommen worden:

- Aggression ist ein den Menschen innewohnender Trieb, der nach Abfuhr drängt.
- Aggressionen werden durch von außen verursachte Frustrationen erzeugt, die Verhaltensziele behindern.
- Aggressionen werden gelernt, entweder über die Belohnung aggressiven Verhaltens durch die Umwelt oder mittels Imitation eines positiv besetzten Vorbildes, das Gewalt zeigt und damit Erfolg hat.
- Unter Einfluss einer verhängnisvollen Gruppendynamik (Unterordnung, Kon-

formität, Feindbild) verwandeln sich ursprünglich friedfertige Menschen zu bösartigen Gewalttätern.

Übermäßige Aggressionen gelten in Schule und Ausbildung als unerwünscht. Sie stören den Arbeitsfrieden, behindern den Unterricht und gefährden den Lernerfolg. Geeignete vorbeugende und im Konfliktfall Aggressionen abbauende Maßnahmen sind abhängig von den vier Erklärungsansätzen. In triebtheoretischer Perspektive (Freud) sind Aggressionen nicht zu verhindern, können aber kanalisiert bzw. umgesteuert werden. Es gilt, Freiräume beim Arbeiten und Lernen zu schaffen, etwa durch Sport. Theorien, die das äußere oder gruppeninterne (Zimbardo) Hervorrufen von Aggressionen betonen, setzen zur Vorbeugung auf die bewusste Ausschaltung dieser Faktoren im Vorfeld kritischer Situationen oder auf Trainingsprogramme, die speziell auf derartige Situationen vorbereiten. Geübt wird, übermäßig aggressives Verhalten zu vermeiden und in kritischen Situationen anders zu reagieren. Alternatives, deeskalierendes Verhalten wird zielgerichtet aufgebaut. Ähnlich ist der Trainingsansatz in der Perspektive der Lerntheorien. Aggressives Verhalten wurde erlernt und kann wieder verlernt werden, wenn andere Verhaltensmuster gezielt gelernt werden (Nolting 2005).

Ein angemessener Umgang mit eigenen, in verschiedenen Umständen aufkeimenden Aggressionen ist unerlässlich, um in Schule, Ausbildung und Beruf Erfolge zu erzielen. Ebenso wichtig ist in diesem Zusammenhang das Erlernen von Strategien, wie überschäumenden Aggressionen anderer Personen zu begegnen ist. In der beruflichen Handlungskompetenz gehört der Aufbau eines entsprechenden Verhaltensrepertoires, das die Selbst- und Fremdper-

spektive berücksichtigt, zur Sozialkompetenz.

Schulen und Lehrkräfte sind für eine Gestaltung von Lernumgebungen und Lernsituation verantwortlich, die das Risiko von Gewalt und Aggressionen in Lerngruppen minimiert. Dazu gehören Konzepte für die optimale Gestaltung von Gebäuden und Räumen einer Schule und deren bauliche Umsetzung. Lehrende stehen vor der Aufgabe, Lernsituationen zu gestalten, die niemanden benachteiligen, und übermäßige Aggressionen von Lernenden, die den allgemeinen Lernerfolg gefährden, anzusprechen und anzugehen. Im Umgang mit heterogenen, multikulturellen Lerngruppen sollten sich alle Beteiligten bewusst sein, dass Aggressionen per se nicht negativ sein müssen und unterschiedliche Formen unterschiedlich bewertet werden. Die Psychologie hat zwischen positiver, die Dinge in Angriff nehmender und restriktiver, Dinge und Personen schädigender, Aggression unterschieden. Aggressionen können für Menschen ein angemessener Weg sein, sich zu artikulieren und möglichen Beeinträchtigungen wirksam zu begegnen. Allen am Lehr-Lernprozess in Schule und Betrieb beteiligten Personen muss in Form allgemeiner Regeln verdeutlicht werden, welche Formen von Aggressionen als nicht tolerabel gelten.

Literatur:

NOLTING, H.-P. (2005): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu verhindern ist, 5. Aufl., Reinbek bei Hamburg

SELG, H. (1999): Aggression. In: Asanger, R./ Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. 5. Aufl., Weinheim, S. 1-4

ZIMBARDO, P. G. (2008): Der Luzifer-Effekt: Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen. Heidelberg

Burkhard Vollmers

Akademiker

Der Begriff „Akademiker“ geht auf die durch Platon (428/427–348/347 v. u. Z.) gegründete Philosophenschule in Athen (griech. Ἀκαδημία *Akadēmeia*) zurück. Neuzeitlich gibt es zwei Hauptbedeutungen des Begriffes: (1) das „Akademienmitglied“ (= Gesellschaft von gelehrten, literarischen und/oder künstlerischen Personen) und (2) der „Hochschulgebildete“ (= tertiärer Bildungsbereich, der auf den Sekundarbereich II aufbaut).

Die akademische Ausbildung erfolgt in unterschiedlichen Hochschultypen, welche traditionsgemäß eine ausdifferenzierte Aufgabenstellung aufweisen, jedoch im humboldtschen Grundsatz der „Einheit von Forschung und Lehre“ verbunden sind. Voraussetzung für ein Studium ist die Allgemeine oder Fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife. Landesrechtlich geregelt ist der Zugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulreife. Ziel eines Studiums ist die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld. Entsprechend ist die Vorstellung weit verbreitet, dass mit der Studienwahl weitgehend auch eine Berufswahl getroffen wird. In diesem Sinne ist das Recht zur Aufnahme eines Studiums nach GG Art. 12 „Freiheit der Berufswahl“ verfassungsrechtlich geschützt (BVG 1972, Numerusclausus-Urteil). Dennoch unterliegen einige Studiengänge bundesweiten oder regionalen Zulassungsbeschränkungen. Mit der Bolognaerklärung (1999) und der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes wurde das dreistufige Studienmodell eingeführt. Der Bachelorgrad ist seitdem der berufsqualifizierende Hochschul- und auch der akademische Regelabschluss. Ihm schließt sich ein konsekutiver, seltener ein nicht-konsekutiver oder weiterbil-

dender Masterstudiengang an. Die dritte Stufe ist die Erlangung des Doktorgrades.

2011 begannen ca. 43 % der Jahrgangskohorte ein Studium. Zunehmend werden die selektiven Mechanismen thematisiert, die zu einer Unterrepräsentanz von Studierenden aus Nicht-Akademikerfamilien oder mit Migrationshintergrund führen. Die Hochschulabsolventenquote war mit ca. 30 % der Kohorte im OECD-Vergleich noch immer gering. 2005 gab es erstmalig mehr weibliche als männliche Absolventen. Die durchschnittliche Studiendauer liegt bei 12,8 Semestern. Der Übergang Studium-Beruf wird zunehmend von temporären Verträgen und Wechseln gekennzeichnet („akademisches Prekariat“). Studien belegen jedoch, dass nach Aufnahme einer ersten regulären Tätigkeit der Weg in adäquate Beschäftigungsverhältnisse geebnet ist. Dafür sprechen auch die grundsätzlich niedrige Arbeitslosenquote (2,5 %; zum Vergleich: 5 % bei Personen der mittleren Bildungsebene; über 25 % bei Personen ohne Berufsabschluss) sowie die höheren Durchschnittseinkommen von Akademikern.

Der pragmatische Umgang mit akademischer Bildung hat zu erheblichen gesellschaftlichen Irritationen geführt. Mit dem neuen outcome-orientierten, informationsbasierten Kopfarbeiter scheint der akademische Intellektuelle verschwunden zu sein. In logischer Konsequenz wird nun auch das Hochschulwesen an seinem unmittelbaren Wert für das Beschäftigungssystem gemessen. In dem Maße, wie die akademische Ausbildung sich ausweitet, werden die Gleichwertigkeit von im Beruf erworbenen Qualifikationen formuliert und Zugangswege an die Hochschulen für Berufserfahrende gefordert. Neue Modelle der Verzahnung von akademischer und beruflicher Ausbildung (Duales Studium,

berufsqualifizierende duale Bildungsgänge an Berufsakademien) sollen die Stärken beider Systeme verbinden.

Literatur:

KMK (2012): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/12. Kap. 7, S. 143-170

PAHL, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem – Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld

STATISTISCHES BUNDESAMT (2014): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2012.

TEICHLER, U. (2010): Hochschulen: Die Verknüpfung von Bildung und Forschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl., Wiesbaden

Katja Svensson

Akademische Berufe

Akademische Berufe gibt es schon seit dem Mittelalter als Juristen, Mediziner, Theologen u. a.

Der Begriff „akademisch“ im Bildungskontext umfasst Forschungs- und Lehraufgaben an Hochschulen. Über akademische Lehre, die durch Forschung gespeist wird, erfolgt im tertiären Bildungsbereich ein akademischer Abschluss. Die Verbindung von Forschung und Lehre ist damit ein Wesensmerkmal akademischer Bildung und zielt auf die Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit. In diesem Verständnis ist die ursprüngliche Bedeutung von „Akademie“ erhalten geblieben: als Philosophenschule in der Antike und spätere Wissenschaftlerschule. Gleichzeitig soll die akademische Bildung laut Hochschulrahmengesetz, § 7, Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten. Sie zielt damit auf einen akademischen Be-

rufsabschluss durch Graduierung und/oder Staatsexamen.

Die Verbindung „Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten“ und „Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld“ ist eine spätere Leitidee, die gleichzeitig Spannungsfelder erzeugt. Ob der graduierte Chemiker oder Ingenieur ein Wissenschaftler oder ein Berufsträger ist, stellt eine „alte Frage“ dar. Als die Chemieproduktion neben Laboratorien zu einem empirischen Feld der Wissenschaft wurde, führte das zu neuen Tätigkeitsfeldern der Chemiker in der Chemieindustrie des 19. Jahrhunderts und dazu, Chemiker im Studium auch zur Berufsausübung für die Chemieindustrie zu qualifizieren, was bis heute erhalten ist. In der Ingenieurbildung erfolgte die Schwerpunktsetzung sowohl nach Tätigkeitsfeldern als auch nach Studienabschlüssen.

Ferner gab es Tendenzen, eine Teilung in forschungs- und anwendungsbezogene Ingenieure vorzunehmen. Eine solche Aufteilung erscheint problematisch, weil sie eine Trennung von Theorie und Praxis darstellt und weder für das Selbstbild des Ingenieurs noch für die Fundierung von Berufsbildern für ein Studium tauglich ist.

Akademische Bildung, die auf eine spätere Berufstätigkeit gerichtet ist, erfordert ein Theorie-Praxis-Verständnis, in dem Praxis als empirische Basis für Wissenschaft sowie als deren Anwendungsfeld anzusehen ist. Wissensschöpfung in Forschung und Entwicklung ist prozesshaft geworden, indem sie viel enger als früher im Wechselspiel mit Wissensumsetzung vorangetrieben wird und enger an Tätigkeitsfelder ihrer Anwendung gebunden ist. Akademische Bildung orientiert an Wissenschaftsdisziplinen, ohne stärkere Beachtung beruflicher Tätigkeitsfelder, wird zunehmend problematisch. Ein stärker auf Berufser-

werb gerichteter Anspruch an akademische Bildung ist an alle Hochschultypen gerichtet, wobei an Universitäten mit ihren Traditionen in der Grundlagenforschung die Verbindung des Studierens mit disziplinorientierter Forschung von Bedeutung ist.

Diesem Anspruch an akademischen Berufserwerb steht entgegen, dass für viele Berufe kein definiertes Berufsbild vorliegt. Das hat zur Folge, dass disziplinorientiertes Wissen und entsprechende methodisch-analytische Befähigungen vermittelt werden. Im Rahmen des Bologna-Prozesses und einer wachsenden Kommerzialisierung der Bildung hat das in Deutschland zu einer extremen Diversifizierung in Studienprofilen und Lernorten akademischer Bildung (Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien) geführt. Dabei fallen Zuschnitte von Studienprofilen mit sehr unterschiedlichen Bezeichnungen, studieninhaltliche Überschneidungen oder fragwürdige Spezialisierungen auf, deren Funktionalität für die spätere Berufsausübung kaum zu verifizieren sein wird. Die Studienprofile erscheinen als noch „vorhypothetische“ Annahmen, da Untersuchungen zu akademischen Berufsbildern in Tätigkeitsfeldern in Korrelation zu den Studienbildern (Befähigungsziele, Studieninhalte und -organisation) bisher kaum vorliegen.

Literatur:

PAHL, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem – Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld

STORZ, P. (2013): Forschungen zu akademischen Berufen der Chemie und Chemietechnik. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, S. 814-826

Peter Storz

Akademische Berufsausbildung, akademische Abschlüsse

Eine akademische Berufs(aus)bildung erfolgt in Deutschland in der Regel in akademischen Einrichtungen des tertiären Sektors, den Hochschulen, und wird als Studium – im konkreten Fall als Studiengang – bezeichnet. Der Zugang zum Studium ist an Voraussetzungen gebunden, mit dem Abschluss eines Studienganges wird in der Regel ein akademischer Grad verliehen. Die Zulassungsvoraussetzungen sowie die zur Verleihung möglichen akademischen Grade sind in den Hochschulgesetzen der Länder ausgewiesen.

Ein Hochschulstudium kann als Erstausbildung aufgenommen werden oder es kann als Weiterbildung, aufbauend auf einem in der Regel nicht-akademischen Beruf, erfolgen.

Auch wenn ein berufsqualifizierender Abschluss mit dem Studium angestrebt wird, wird doch in der Mehrzahl der Fälle nicht auf einen spezifischen Beruf abgestellt, wie es beispielsweise bei Handwerksberufen der Fall ist. Außer bei Staatsexamensstudiengängen (Lehramt, Jura), deren Abschluss auf einen spezifischen Einsatz im Erwerbsleben gerichtet ist (z. B. Lehrer/-in), gibt es bei allen weiteren Abschlüssen – Diplom, Magister, Bachelor, Master, Lizentiat, Meisterschüler – die verschiedensten Möglichkeiten der Berufsausübung. So spielt die Frage nach der „Verwertung“ eine immer größere Rolle. Sie stellt bei Bachelor- und Masterstudiengängen ein wesentliches Kriterium der Akkreditierung dar. Die Einrichtung von Studiengängen ist daher heute mehr von Interessen der Wirtschaft und des Staates geprägt als – wie in früheren Zeiten – durch wissenschaftliches Interesse, wobei in der Entwicklung der Wissenschaften durch die

zunehmende Spezialisierung eine steigende Zahl von Studiengängen geschaffen wurde.

Das Staatsexamen, das bei Lehramts-, Veterinärmedizin-, Rechtswissenschafts-, Lebensmittelchemie-, Medizin- und Pharmazie-Studiengängen absolviert wird, ist eine Prüfungsbezeichnung und stellt keinen akademischen Grad dar, sondern bezeichnet den Abschluss des Studiums, der wiederum eine Berechtigung/Voraussetzung für die Weiterqualifizierung (z. B. Referendariat) enthält. Mit erfolgreichem Abschluss kann auch, meist auf Antrag, in einigen deutschen Ländern mit dem Staatsexamen ein akademischer Grad – häufig im Verleihungsverfahren – erworben werden (z. B. im Lehramtsstudiengang für berufsbildende Schulen der akademische Grad eines Diplom-Berufspädagogen).

Institutionen der Ausbildung haben u. a. das Ziel und Interesse, den eigenen Nachwuchs zu fördern. So bieten Hochschulen postgraduelle Studiengänge, wie Promotionsstudiengänge, an. Aber auch in einem Forschungsverbund oder völlig unabhängig von der Hochschule kann eine Promotion durchgeführt werden, wobei der Abschluss allerdings wieder an eine Hochschule gebunden ist, deren Promotionsordnung bzw. die Promotionsordnungen der einzelnen Fakultäten bzw. Fachbereiche das Prozedere der Promotion regeln. Mit erfolgreichem Abschluss der Promotion wird der Dokortitel verliehen, mit dem Zusatz der ungefähren Studienrichtung (z. B. Dr. phil.).

Eine weitere Qualifizierung in der Hochschullehrerlaufbahn ist durch die Habilitation oder eine Juniorprofessur, aber auch adäquate wissenschaftliche Leistungen, die per Gutachten ausgewiesen werden kön-

nen, möglich. Mit Abschluss einer Habilitation wird eine Lehrbefugnis erteilt, und dem Doktorgrad kann (je nach Bundesland) der Zusatz „habil.“ zugefügt werden. Sie führt nicht automatisch zur Bezeichnung „Professor/-in“. „Professor/-in“ ist eine Amtsbezeichnung (kein Titel) für Inhaber von Professuren, auch wenn häufig von einem „akademischen Titel“ oder „höchstem akademischen Grad“ gesprochen wird. Dies verankern inzwischen einige Ländergesetze. So heißt es z. B. im Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetz (§ 69): „Ein Professor darf den Titel ‚Professor‘ nach Ausscheiden aus dem Dienstverhältnis führen, wenn seine Dienstzeit mindestens 5 Jahre betrug.“

Literatur:

PAHL, J.-P./HERKNER, V. (Hrsg.) (2013): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld Hochschulgesetze der einzelnen Bundesländer

Barbara Fegebank

Akademische Bildung

Die akademische Ausbildung kann seit dem Bologna-Prozess – auch wenn es noch einige herkömmliche Studiengänge gibt – durch zwei Phasen beschrieben werden, und zwar die grundlegende polyvalente des Bachelorstudiums und die nachfolgende Vertiefung des Masterstudiums. Seitdem wird zumindest in der ersten Phase zum Bachelor mit den Hochschulcurricula auf nutzbares Wissen durch die quasi normierten Studieninhalte Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielt.

Dabei zeigt sich ein Trend zur grundlegenden akademischen Berufsausbildung, die durch eine verschulte Lehre bei gleichzeitig fast völliger Abkopplung der For-

schung gekennzeichnet ist. Kompetenzerwerb wird betrieben, abgefragt und zertifiziert, aber kaum hinterfragt. Damit wird die Einsicht verbaut, dass wissenschaftliches Wissen immer nur ein vorläufiges ist.

Mit der zweiten Studienphase, d. h. zum Master, ist eine Begrenzung der Teilnehmer an einer eher auf Forschung bezogenen Bildung intendiert. Doch ist die Idee der akademischen Bildung, jungen Menschen durch eine Teilnahme an Erkenntnisprozessen, durch forschendes Studieren, durch Selbstständigkeit und Selbstbestimmung bei der Erkenntnissuche, durch Methodenvielfalt sowie durch Gewährung gesellschaftlicher Verantwortung und individueller Freiheit ein Angebot zur Lehre und Forschung zu offerieren, auch in der zweiten Studienphase gefährdet.

Die Idee der akademischen Bildung bestand seit den 1960er Jahren darin, der nachwachsenden akademischen Generation eine wissenschaftliche Aufklärungs- und Erkenntniserfahrung zu ermöglichen, damit Wahrheit an die Stelle von Meinung, Ideologie, Offenbarung und Indoktrination trete.

Akademische Bildung sollte auch die Einsicht umfassen, dass Wissenschaften nicht normierte Inhalte vermitteln, sondern in ihrer Unabgeschlossenheit und Offenheit als eine zeitabhängige Form der Weltdeutung begriffen werden. Bei der Entwicklung der akademischen Bildung sollte auch die Idee von Wissenschaft mit den Kennzeichen intellektueller Redlichkeit, geistiger Unbestechlichkeit und argumentierender Urteilsfähigkeit unabhängig von dem angestrebten Beruf nicht unterschritten werden.

Insgesamt drängt sich nun der Eindruck auf, dass Ökonomisierung und Entscheidungen der Politik die Universitäten und Hochschulen und damit die akademische

Bildung in ein technokratisches Korsett zwingen. Die Idee und Gestalt der Universität in der Einheit von Lehre, Forschung und Bildung wird damit im Kern verändert. Schon derzeit ist erkennbar, dass akademische Bildung dadurch kein durchgängig transzendierender Vorgang mehr ist, sondern vor allem in der ersten Phase ein weitgehend am Konzept von beruflichen Schulen orientierter Ausbildungsabschnitt.

Um diesen Trend aufzubrechen, ist eine Besinnung auf den Kern akademischer Bildung, der auf einem Studium generale mit kulturellen, ästhetischen und moralischen Aspekten sowie der Einheit von Forschung und Lehre basiert, zu erhalten. Dabei muss der Blick auf die Berufe und Beruflichkeit keineswegs aufgegeben werden, vielmehr ist eine bessere Durchlässigkeit und Verschränkung von beruflicher und akademischer Bildung anzustreben. Die Gestaltung der akademischen Bildung muss durch neue Verhältnisse von Theorie und Praxis, Kompetenzerwerb und Allgemeinwissen, individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen sowie von Selbstbestimmtheit beim Studieren und Berücksichtigung von Rahmenbedingungen eines offenen Hochschulcurriculums vorgenommen werden, sodass die Studierenden selbstkritisch an ihrer akademischen Bildung mitwirken und arbeiten können. Mit autonom gesetzten Ansprüchen zu einer möglichst weitgehend selbstgestalteten akademischen Bildung können die Studierenden sich zugleich auch dem Ziel einer umfassenden Allgemein-, Berufs- und Menschenbildung nähern.

Literatur:

LENZEN, D. (2014): Bildung statt Bologna. Berlin
WISSENSCHAFTSRAT (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfeh-

lungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels; Drs. 3818-14, Darmstadt

Jörg-Peter Pahl

Akademisierte Beruflichkeit

Die Entgegensetzung von allgemeiner Bildung und funktionspezifischer Ausbildung durchzieht alle Debatten über die Hochschule. Historisch jedoch liegen die Dinge anders. Seit langem stellt gelingende Hochschulbildung eine Verbindung allgemeiner Bildung und Berufsqualifikation her. Das wird begrifflich mitunter als „wissenschaftliche Berufsausbildung“ gefasst. Dabei gibt es recht unterschiedliche Varianten, wie das Verhältnis von Bildung und Ausbildung in einem Hochschulsystem ausgestaltet werden kann:

In Frankreich und französisch inspirierten Hochschulsystemen haben Hochschulen im Wesentlichen die Funktion der wissenschaftlich basierten Berufsausbildung. In Großbritannien und britisch beeinflussten Hochschulsystemen wird die Funktion der Persönlichkeitsbildung stark betont. Der Humboldtsche Universitätstypus folgt idealtypisch vor allem der Funktion, Wissenschaft zu vermitteln. Das US-amerikanische Modell schafft es, alle diese drei Funktionen in sich zu vereinen, nämlich eine Bachelorausbildung mit der wesentlichen Funktion der Persönlichkeitsbildung, die in allen Hochschulen vorhanden ist, eine auf Professional Master Degrees abzielende Berufsausbildung und eine im engeren Sinne wissenschaftsbezogene Doktorandenausbildung.

Aber auch bereits die preußischen Universitätsreformen des 19. Jahrhunderts konnten daran anknüpfen, dass akademische

Ausbildung auch berufsbezogen war. Immer schon brachten die deutschen Universitäten nicht nur Philosophen und Naturforscher hervor, sondern vor allem (Gymnasial-)Lehrer, Ärzte, Beamte und Pfarrer – also: Absolventen, die zur Ausübung eines klar definierten Berufes befähigt und berechtigt waren. Deutlichster Ausdruck dessen war und ist, dass bestimmte Studiengänge mit Staatsprüfungen bzw. kirchlichen Examina abschließen. Ebenso führte die Aufwertung technischer Lehranstalten zu Technischen Hochschulen dazu, dass ein weiteres, ebenso klar bestimmtes Berufsbild akademisiert wurde – das des Ingenieurs.

Seit der Hochschulexpansion der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es eine Reihe von Neuerungen, die das Verhältnis von Akademisierung und Beruflichkeit veränderten. Mehr Geltung verschaffte sich die Forderung nach Praxisrelevanz der Studiengänge. Mit der Gründung der Fachhochschulen entstanden Einrichtungen, die wissenschaftlich basierte berufsorientierte Ausbildungen anbieten. Duale Studiengänge kombinieren Ausbildungen an den beiden Lernorten Betrieb und Hochschule.

Die Bachelor/Master-Studienreform formulierte das Ziel der Employability oder Berufsbefähigung. Allerdings geht es heute in der akademischen Ausbildung weniger um eine enge Berufsbefähigung, sondern um Berufsfeldbefähigung: Erfolgreich absolvierte Studiengänge ebneten zwar zum Teil den Zugang zu bestimmten Berufen. Doch in jedem Falle eröffnen sie zahlreiche Perspektiven in studienfachaffinen Berufsfeldern, ohne die konkrete Berufsrolle exakt vorzubestimmen. Im Weiteren vollzog und vollzieht sich die Akademisierung auch von anderen Berufen, für deren Ausübung zuvor kein Studium erforderlich

gewesen ist. So wurde beispielsweise das Lehramtsstudium auch für die Klassenstufen unterhalb des Gymnasiums eingeführt. Weitere herkömmliche Berufsrollen werden dadurch zunehmend akademisiert, dass die Anforderungen steigen: Ihre Wissensintensität nimmt zu, und es sind überwiegend nicht-routinisierte Abläufe zu bewältigen. Das betrifft etwa den Beruf der Sekretärin, der sich zur Office-Managerin bzw. zum Office-Manager wandelt, oder den des Landwirts.

Bei all dem besteht im deutschsprachigen Raum eine gewisse Sondersituation: Aufgrund des ausdifferenzierten Berufsbildungswesens führte und führt der Weg in viele Berufe über nicht-akademische Ausbildungen. Da sich diese mit den Akademisierungstendenzen nicht auflösen, sondern auch weiterhin bestehen, kommt es überwiegend zu Teilakademisierungen der betreffenden Berufsrollen.

Literatur:

SCHULTZ, T./HURRELMANN, K. (Hrsg.) (2013): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim

SEVERING, E./TEICHLER, U. (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld

TEICHLER, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt a. M./New York

Peer Pasternack

Akademische Wissenschaft - Berufswissenschaft

Als akademische Wissenschaft wird die „normale“ Wissenschaft bezeichnet, die in der Regel als Beruf an einer wissenschaftlichen Institution (z. B. Universität, Forschungsabteilung der Industrie) betrieben wird und normalerweise eine professionel-

le Ausbildung (Studium) voraussetzt. Sie wird hier von der Bürger- oder Basiswissenschaft unterschieden, für die jene einschränkenden Bedingungen nicht gelten. Beides hat sich erst im Laufe der Herausbildung eines allgemeinen Universitätswesens auseinanderentwickelt. Noch im 19. Jahrhundert war diese Unterscheidung nahezu unnötig; es gab oft unproblematische Zwischenstufen oder Kooperationen, die es heute in dieser Form kaum noch gibt.

Die heutige Berufswissenschaft ist sehr stark institutionell geprägt. Insbesondere die Struktur der modernen Universität sowie ihre Abhängigkeit von staatlicher oder privater Finanzierung hinterlassen in ihr viele Spuren. Eine Konsequenz ist die Tatsache, dass die „Einheit von Forschung und Lehre“ (W. von Humboldt) längst zu einer Einheit von Forschung, Lehre und Verwaltung geworden ist. Hinzu kommt, dass der Konkurrenzkampf um die immer zu wenigen Stellen stark ist und zu einem Wettbewerb um Veröffentlichungen, Drittmittelzuteilungen und Qualitätsrankings führt, der ebenfalls nicht nur positive Begleiterscheinungen mit sich bringt.

Die Mittelzuteilung erfolgt fast immer mit starkem Einfluss von Außeninteressen, seien es politische Prestige- oder ökonomische Nutzungserwartungen. Dies führt zu einem meistens wissenschaftlich nicht begründbaren Ungleichgewicht zwischen oft extremer Mittelknappheit auf der einen Seite und Fächern, die aufgrund aktueller externer Interessenlagen sehr reichlich ausgestattet sind.

Die meisten Berufswissenschaftler arbeiten aber auf der Basis von oft sehr knapp befristeten Verträgen; gerade junge, kreative Personen spüren diesen Druck, während etablierte Forscher oft auf Dauerstellen sitzen, aber nicht selten erheblich weniger flexibel und innovativ arbeiten. Fak-

tisch ist die Freiheit der Berufswissenschaft auch noch aus anderen Gründen vielfältig eingeschränkt, etwa deshalb, weil Wirtschaft, Verwaltung und Politik noch weitere Rahmenbedingungen setzen: auch Hochschulgesetze, Aufsichtsgremien und ein zunehmender Einfluss von Medien und Öffentlichkeit begrenzen die Handlungsfreiheit der heutigen Wissenschaftler.

Die Berufswissenschaft zerfällt in viele verschiedene Wissenschaften. Insgesamt stellt sie eine extrem aufgesplitterte Wissenslandschaft dar, wo häufig schon Kommunikationsbarrieren innerhalb der verschiedenen Spezialgebiete ein und derselben Disziplin auftreten. Da sich darüber hinaus die einzelnen Fachsprachen immer weiter von der Alltagssprache entfernt haben, wird die Berufswissenschaft heute in ihrem Umfeld weitgehend als eine Veranstaltung im Elfenbeinturm wahrgenommen, die den Menschen lediglich isolierte Expertenmeinungen präsentiert, aber kein zusammenhängendes Weltbild mehr liefern kann. Reparaturansätze wie interdisziplinäre Forschung, „public understanding of science“ oder Wissenschaft in Unterhaltungsformaten lösen das Problem nur zum Teil.

Der Einfluss der verschiedenen Disziplinen ist heute so gewichtig geworden, dass bisher alle Rufe nach einer transdisziplinären Forschung daran nicht viel geändert haben. Dennoch spricht vieles dafür, heute nicht mehr den Fortschritt allein in noch weiterer Spezialisierung zu sehen; faktisch ist dies immer noch die Haupttendenz. Die damit weiter zunehmenden Verluste an Zusammenhängen und Überblick sind freilich eklatant und gefährden das Zutrauen in die Erklärungskraft der Berufswissenschaftler. Es gibt deshalb im Gegensatz zu früher, wo Wissenschaft per se als eine zukunftsfähige Form des Verstandes-

gebrauchs galt, zunehmend kritische Wissenschaftsdebatten, die ihren weiteren Weg diskutieren und einen Wandel einfordern.

Literatur:

FINKE, P. (2014): Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien, München

SCHNEIDEWIND, U./SINGER-BODROWSKI, M. (2013): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem, Marburg

Peter Finke

Akademisierung

In den aktuellen Debatten um das (Aus-) Bildungssystem gehören die Akademisierung der Berufswelt und die Hochschulexpansion zu den zentralen Forderungen der europäischen und nationalen Bildungspolitik. Seit Jahren befeuern die Mahnrufe der OECD über die zu niedrige Quote von Akademikerinnen und Akademikern in Deutschland die Diskussion.

Was ist unter Akademisierung zu verstehen? Als Definition muss an dieser Stelle folgende Minimaldefinition ausreichen: Akademisierung ist die wachsende Bedeutung von Studierenden im Bildungssystem und von Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem (vgl. Kuda u. a. 2012, S. 12). Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive stellt die Akademisierung die Fortführung der Bildungsexpansion dar, die in Deutschland v. a. mit der Ausweitung der Sek II seit den 1960er Jahren in Verbindung gebracht wird. Der Trend der Akademisierung und Hochschulexpansion ist unbestritten und spiegelt sich auch im fortschreitenden Wandel des Arbeitsmark-

tes wider. Der Anteil von Akademikerinnen und Akademikern wuchs innerhalb der letzten zehn Jahre um 5 % auf nunmehr 19 % (vgl. BA 2013, S. 6). Für die Berufsbildung ist diese Entwicklung von besonderem Interesse, da es gerade ihre Klientel ist, die zukünftig noch stärker an der akademischen Bildung partizipieren wird. Erklärungsansätze zu Ursachen und Folgen aber auch die Einschätzungen und Bewertungen der Trendaussagen fallen sowohl national als auch international sehr unterschiedlich aus und werden i. d. R. kontrovers diskutiert (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 9 ff.):

- Veränderung der Anforderungsprofile im Beschäftigungssystem in Richtung akademische Bildung und Verdrängungstendenzen von beruflich Qualifizierten
- demographischer Wandel und Fachkräftemangel von beruflich Qualifizierten
- Einführung eines zweistufigen Studiensystems (Bachelor/Master) und Verberuflichungstendenzen vor allem auf der Bachelorebene (Bologna-Prozess)
- Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte.

Akademisierung wird für die berufliche Bildung dann problematisch, wenn es durch zunehmend akademisch Qualifizierte auf dem Arbeitsmarkt zu Verdrängung bzw. zur Substitution von Absolventinnen und Absolventen des Dualen Systems und der darauf aufbauenden Fortbildungssysteme kommt.

Die Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung stellt nicht nur die Berufsbildung vor neue Herausforderungen. Auch die Hochschulen müssen sich auf die neuen Zielgruppen und Erfahrungshorizonte einstellen. Zentral dabei

ist, wie die gesetzliche Neureglung der Hochschulzugänge und die damit verbundene Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte konzeptioniert und in hochschuldidaktische Modelle umgesetzt werden. Anrechnungsmöglichkeiten von beruflich erworbenen Kompetenzen auf etablierte und neu entwickelte (berufs begleitende) Studiengänge sind mögliche Varianten. Statistisch spielen Studierende ohne Abitur nach wie vor kaum eine bedeutsame Rolle, obgleich sich ihr Anteil von 0,5 % (1997) auf 2,08 % (2010) vervierfacht hat (vgl. Duong/Nickel 2012, S. 44).

Bisher lassen sich nur Tendenzen skizzieren, deren tatsächliche Entwicklung und Ausmaß kritisch und konstruktiv beobachtet werden sollten, um frühzeitig auf intendierte und nicht intendierte Folgen der gesellschaftlich und politisch gewollten Höherqualifizierung reagieren zu können.

Literatur:

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (Hrsg.) (2013): Arbeitsmarktberichterstattung: Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland – Gute Bildung – gute Chancen. Nürnberg

DUONG, S./NICKEL, S. (2012): Studieren ohne Abitur oder Fachabitur. In: Wissenschaftsmanagement 1/2012, S. 44 f.

KUDA, E./STRAUB, J./SPÖTTL, G./KAßBAUM, B. (2012): Akademisierung als Herausforderung für berufliche Bildung. In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung, Hamburg, S. 10-18

SEVERING, E./TEICHLER, U. (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschule? In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg): Akademisierung der Berufswelt. Bielefeld, S. 7-18

Heiko Jersak

Akkreditierung

Unter einer Akkreditierung kann allgemein eine Qualitäts- und Sicherheitsprüfung von Waren und Dienstleistungen verstanden werden. Bei der Überprüfung und Bewertung von Produkten, Verfahren, Dienstleistungen oder Systemen sollen möglichst objektive Maßstäbe, wie z. B. die Konformität zu geltenden Normen, Richtlinien und Gesetzen, überprüft werden. Mit der Zertifizierung durch z. B. anerkannte Gütesiegel wird eine Akkreditierung formal abgeschlossen. Mit der Vergabe eines Gütesiegels soll Vertrauen für die Qualität und Sicherheit der Produkte und Dienstleistungen geschaffen werden.

Die Anforderungen an Akkreditierungsstellen sind in der Norm DIN EN ISO/IEC 17011 festgelegt. Eine Akkreditierung ist demgemäß die „Bestätigung durch eine dritte Seite, die formal darlegt, dass eine Konformitätsbewertungsstelle die Kompetenz besitzt, bestimmte Konformitätsbewertungsaufgaben durchzuführen“ (ebd.).

In der Hochschullandschaft stellt ein aufwendiges Akkreditierungssystem und -verfahren die Qualität der Studiengänge bzw. der Hochschule sicher. Zur Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre in Deutschland wurde per Gesetz am 15. Februar 2005 die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland gegründet. Im Auftrag der und finanziert durch die Länder soll sie sicherstellen, dass die von zertifizierten Agenturen durchgeführten Akkreditierungsverfahren ein Höchstmaß an Qualität, Vergleichbarkeit und Transparenz aufweisen. Der Stiftung obliegt deshalb die Aufgabe, die Grundanforderungen für Akkreditierungsverfahren zu regeln. Im sogenannten Akkreditierungsrat werden Qualitätsanforderungen für die Akkreditierung von Stu-

diengängen bzw. hochschulinterner Qualitätssicherungssysteme festgelegt, und er überwacht die Akkreditierungen, die von verschiedenen Agenturen erfolgen können. Agenturen, die vom Akkreditierungsrat zugelassen sind, dürfen das staatlich sanktionierte Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates vergeben. Die Mitglieder des Akkreditierungsrates werden von der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz für die Dauer von vier Jahren eingesetzt.

Auf Wunsch der Hochschulen können entweder Programmakkreditierungen oder Systemakkreditierungen durchgeführt werden. Bei der Programmakkreditierung werden einzelne Studiengänge begutachtet. Mit einer erfolgreichen Programmakkreditierung wird bestätigt, dass ein Studiengang vorgegebenen Anforderungen entspricht. Ausdruck von Qualität bei Studiengängen ist beispielsweise das Funktionieren des Qualifizierungsprozesses, das Zusammenspiel seiner Elemente und letztlich der Grad seiner Zielerreichung. Bei der Systemakkreditierung wird das Qualitätssicherungssystem einer Hochschule begutachtet und bewertet. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass ein leistungsfähiges Qualitätssicherungssystem auch auf die Studiengänge rückwirkt.

Der Ablauf eines Akkreditierungsverfahrens lässt sich folgendermaßen darstellen: Die Hochschulen übersenden den Agenturen Vorabinformationen über das zu akkreditierende Vorhaben. Die beteiligten Fachausschüsse beraten sich bezüglich der Zuständigkeit und über die Anzahl der benötigten Gutachter. Von den Agenturen wird ein Angebot über Verlauf und Kosten für das Akkreditierungsverfahren erstellt. Kommt es zu einer Unterzeichnung eines Akkreditierungsvertrags mit einer Agentur, so muss die Hochschule einen Selbst-

bericht verfassen. Von der Agentur wird ein Gutachterteam zusammengestellt, welches eine Vor-Ort-Begehung durchführt. Ein Gutachterbericht wird verfasst, in dem Auflagen und Empfehlungen formuliert sein können. Die Hochschule nimmt Stellung zum Akkreditierungsbericht. Die abschließende Bewertung der Gutachter mit Beschlussempfehlung wird der Akkreditierungskommission vorgelegt. Die beantragten Gütesiegel werden gegebenenfalls vergeben, und die Entscheidung wird an den deutschen Akkreditierungsrat übermittelt.

Literatur:

DIN EN ISO/IEC 17011(2004): Konformitätsbewertung – Allgemeine Anforderungen an Akkreditierungsstellen

Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ vom 15. Februar 2005

Axel Grimm

Akkreditierung von Studiengängen

Studiengänge sind die Lehrveranstaltungen, Seminare und Prüfungen als zusammenhängendes Ganzes, die den Studienabschluss mit akademischem Grad zum Ziel haben. Kern ihrer Strukturierung sind die Curricula, die durch fortlaufende Curriculumrevisionen im besten Fall einem qualitätsfördernden Transformationsprozess unterliegen. Zu den entscheidenden Elementen für die Umsetzung der Reformvorgaben des Bologna-Prozesses bei der (inneren) Studiengangsgestaltung zählen insbesondere Modularisierung, Leistungspunktesystem (ECTS) und das Prüfungswesen (vgl. Pietzonka 2014, S. 19). Seit 2003 werden durch Akkreditierungsagenturen die staatlichen und staatlich anerkannten

Bachelor- und Masterstudiengänge geprüft und bewertet.

Die Akkreditierung von Studiengängen wird auch als Programmakkreditierung bezeichnet und ist durch die Universitäten nur dann eigenständig möglich, wenn diese zuvor eine Systemakkreditierung durch die von der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland bestellten Akkreditierungsagenturen durchlaufen haben. Solch ein erfolgreiches Verfahren ist jeweils durch die zeitlich befristete Verleihung des Qualitätssiegels des Akkreditierungsrates gekennzeichnet.

Die Akkreditierung hat insbesondere auch für die Studierenden Bedeutung. Bei der Wahl des Studienortes spielt beispielsweise die Bewertung der institutionsspezifischen Qualitäten der Studiengänge durch die Studierenden eine wichtige Rolle. Konkrete Bewertungsaspekte sind unter anderem Zulassungsbeschränkungen, besondere hochschuleigene Auswahlverfahren, die Höhe der Studiengebühren und eben qualitative Erwägungen zur späteren Verwertbarkeit des Abschlusses im Beschäftigungssystem (vgl. Pahl 2012, S. 435 f.). Die Akkreditierung der Studienprogramme mag ein Weg sein, diese institutionsspezifischen Charakteristika und damit auch Studienleistungen, die an verschiedenen Hochschulen erbracht wurden, vergleichbarer zu machen. Im studentischen Alltag spürbar werden potentielle Vorteile einer besseren Vergleichbarkeit auf der Ebene der Bewertung von Studienleistungen mit einem effektiven, standardisierten Leistungspunktesystem. Letzteres ist eines der Ziele des Bologna-Prozesses; er soll eine einfachere Anerkennung von Leistungspunkten hochschulübergreifend ermöglichen und damit u. a. studentische Mobilität europaweit fördern (vgl. z. B. Pietzonka 2014, S. 24). Die Bewertung

von Studienleistungen steht innerhalb von dualen Studiengängen vor besonderen Herausforderungen, speziell hinsichtlich der Standardisierung der Anrechenbarkeit betrieblichen Erfahrungswissens auf den akademischen Teil des Studiums (vgl. Mattes/Zawacki-Richter/Barthel 2006, S. 36).

Ob Umfang, Art und Form des Studiengangwechsels mit oder ohne Studienunterbrechung von der Akkreditierung und dem angewandten Akkreditierungsverfahren abhängig ist oder auf die verkürzten Regelstudienzeiten in den Bachelor- und Masterstudiengängen, deren Struktur oder auf weitere, auch äußere Faktoren zurückzuführen ist, bleibt nachzuweisen. Dies gilt auch für die Frage, ob der jeweils betriebene personelle und finanzielle Aufwand für Akkreditierungen von Studiengängen im Verhältnis zu angestrebten oder tatsächlich schon erzielten Vorteilen steht (vgl. Kaube 2013, S. 550 f.).

Literatur:

- KAUBE, J. (2013): Irrsinn mit Methode – Tipps und Tricks für Akkrediteure. In: Forschung und Lehre (hrsg. vom Deutschen Hochschulverband). 20. Jg., Heft 7, Bonn, S. 550 f.
- MATTES, T./ZAWACKI-RICHTER, O./BARTHEL, E. (2006): Kompetenzerwerb zwischen Hochschule und Betrieb – Kompetenzdiagnostik und -entwicklung in dualen Studiengängen. In: Koch, M./Westermann, G. (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Wiesbaden, S. 36
- PAHL, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Bielefeld
- PIETZONKA, M. (2014): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna: Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung. Wiesbaden

Matthias Kulcke

Akquisition von Arbeitsaufträgen für Produktionsschulen

Um in einer Produktionsschule ein didaktisch ausgerichtetes Lernen an realen Arbeitsaufgaben zu ermöglichen, unterliegt die Akquisition der Marktaufträge vor allem den Ausbildungsinteressen. Die Arbeits- und Qualifizierungsprozesse sind zu synchronisieren und in ihrem Umfang auszubalancieren. Ebenso sind die technischen und organisatorischen Möglichkeiten einer Produktionsschule zu bedenken, die Warenbestellungen oder zu erbringenden Dienstleistungen dahingehend zu überprüfen, ob sie nach Volumen und Qualität zu bewältigen und für Ausbildungszwecke geeignet sind. Ein großer Teil der Aufträge macht die „in-house“-Produktion aus. Hierzu gehört die Herstellung von Unterrichts- und Anschauungsmaterial ebenso wie der Aufbau, die Wartung und Instandhaltung von Werkstätten, Maschinen und Einrichtungen.

Bei der Auswahl der „out-house“-Produktion ist besonders darauf zu achten, dass den umliegenden Betrieben keine zu große Konkurrenz entsteht. Vielmehr will man die regionale oder landesweite Wirtschaft beleben und unterstützen. Viele Produktionsschulen konzentrieren sich deshalb eher auf Marktnischen und technologische Lücken. Dazu gehören z. B. besonders lohnintensive, nicht alltägliche Einzelaufträge mit anspruchsvollen Fertigungsaufgaben und solche Produktionen, denen die umliegenden Betriebe organisatorisch oder technisch nicht gewachsen sind. Die Kooperation mit den privaten Unternehmen kann einer Produktionsschule zudem die Anpassung der Produktionsprozesse an ihre Ausbildungsstruktur erleichtern. Die Schule kann weniger geeignete Teilaufträge vergeben und erhält umgekehrt von diesen Betrieben oftmals ei-

nen erheblichen Anteil ihrer Produktionsaufgaben.

Die Akquisition der Aufträge wird vor allem durch die Organisationsform einer Produktionsschule beeinflusst. Der einfache Produktionsschultyp, bei dem Ausbildung und Produktion in einer Institution zusammengefasst sind, kann nur recht unflexibel auf den Markt reagieren. Hier werden oft Standard- und Kleinserienprodukte gefertigt, die in ihrer Ausbildungseignung erprobt sind und den Aufwand einer besonderen Vorbereitung reduzieren. Die Nachfrage kann durch Werbemaßnahmen angekurbelt und die Produktpalette in Katalogen und Ausstellungsräumen vorgestellt werden. Größere Spielräume für die Akquisition von Aufträgen ergeben sich, wenn eine „Betriebsgesellschaft“ zugeschaltet wird. Sie kann als selbstständiges Unternehmen Facharbeiter beschäftigen und andere Unternehmen beteiligen, die solche Aufträge übernehmen, die für Ausbildungszwecke ungeeignet sind. Verwendbare Aufgaben bzw. Teilaufträge gibt sie an die Schulwerkstätten weiter.

Beim entwickelten Produktionsschultyp werden eine produzierende Ausbildungswerkstätte und eine eigenständige Produktionsabteilung, die vor allem den Zweck hat, die Ausbildung finanziell zu sichern, additiv miteinander kombiniert. So lassen sich Teilaufträge der Produktionswerkstatt flexibler, variantenreicher und komplexer in das Ausbildungsprogramm integrieren. Die entwickelte Produktionsschule in Form der „Lernfabrik“ simuliert am konsequentesten einen Produktionsbetrieb und kann zusätzlich im Verbund mit anderen Produktionsschulen stehen. Sie hat vor allem die Aufgabe, eng mit den regional ansässigen Industriebetrieben zu kooperieren und von ihnen sehr arbeits- und entwicklungsintensive Aufträge zu überneh-

men, um in den Zukunftstechnologien eine technische Elite zu qualifizieren, wozu die Betriebe selbst (noch) nicht in der Lage sind.

Literatur:

BERGER, T. (2013): Das Modell der Produktionsschule als ein Instrument für die Entwicklungszusammenarbeit. München

GREINERT, W.-D./WIEMANN, G. (1993): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen, 2. Aufl., Baden-Baden

KIPP, M./LÜTIJENS, J./SPRETH, G. (Hrsg.) (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschulen. Bielefeld

MEIER, J./GENTNER, C./BOJANOWSKI, A. (Hrsg.) (2011): Produktionsschule verstetigen. Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster/New York/München/Berlin

Johannes Meyser

Allgemeinbildung und Berufsbildung

Das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im Allgemeinen und der Berufsbildung im Besonderen ist schon seit Anfang des neunzehnten Jahrhunderts Gegenstand kontroverser Diskussionen. Das damals von Wilhelm von Humboldt vertretene Bildungsideal postulierte den Vorrang von allgemeiner Bildung sowie eine systematische Trennung von Bildung und beruflicher Erziehung.

Diese konsequente Privilegierung der allgemeinen Bildung vor der beruflichen Erziehung hatte bis zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts Bestand. Erst durch die Arbeiten von Georg Kerschensteiner und anderen Berufspädagogen kam es zu einer de facto Aufwertung der beruflichen Bildung. Seit dieser Zeit löste „sich der tradi-

tionelle und auch aus ideologischen Gründen aufgestellte Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung allmählich auf“. Eduard Spranger (1968, S. 10) sah dann sogar die Berufsbildung als Basis für eine höhere Allgemeinbildung, indem er behauptete: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.“

Dieser Versuch einer Privilegierung der Berufsbildung vor der Allgemeinbildung konnte sich in der Gesellschaft jedoch nicht durchsetzen. Ganz im Gegenteil hatte das vermeintliche Ideal der allgemeinen Bildung und die Geringwertigkeit beruflicher Bildung weiterhin Bestand. Unstrittig war aber schon damals, dass im Spezifischen der Berufe das Allgemeine der Bildung enthalten sein sollte.

Auch durch die vielfältigen bildungstheoretisch fundierten Versuche, allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge und Bildungsinhalte stärker organisatorisch und curricular zu verzahnen, konnte eine bessere gesellschaftliche Bewertung der Berufsbildung bis zum Beginn der „Großen Bildungsreform“ Anfang der 1970er Jahre nur in geringem Maße erreicht werden. Danach erfolgte Aktivitäten zur Integration beider Bildungsbereiche äußerten sich beispielsweise im Konzept der berufsübergreifenden Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974) sowie des Kollegsulversuches in Nordrhein-Westfalen (ab 1972).

Darüber hinaus wurde seit dieser Zeit damit begonnen, allgemeinbildende Unterrichtsfächer in die Lehrpläne der schulischen beruflichen Bildungsgänge zu integrieren. Damit war der Anspruch verbunden, im Rahmen der Berufsbildung zusätzlich neue oder vertiefende allgemeinbildende Inhalte (wie z. B. Sprachkenntnisse, methodische Kenntnisse sowie soziale

Kompetenzen) zu vermitteln. Mit dieser äußeren und curricularen Form der Anreicherung durch Fächer war allerdings auch die Gefahr einer starken Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in den beruflichen Bildungsgängen verbunden. Zudem waren die Vorbehalte einiger gesellschaftlicher Interessengruppen (und dabei insbesondere die Vertreter der Wirtschaft) gegen die zusätzliche Einrichtung allgemeinbildender Unterrichtsfächer an berufsbildenden Schulen groß.

Unabhängig von diesen Vorbehalten hat die Kultusministerkonferenz Anfang der 1990er Jahre für die Berufsschule festgelegt, dass diese „den Schülerinnen und Schülern allgemeine und berufliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsbildung zu vermitteln“ (KMK 1991) habe. Die ausdrückliche Forderung einer integrativen Vermittlung von allgemein- und berufsbildenden Inhalten war und ist damit aber nicht verbunden. Unabhängig davon wird in den letzten Jahren – zumindest an beruflichen Schulen – zwischen Allgemein- und Berufsbildung kaum noch grundsätzlich unterschieden.

Literatur:

BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (1998): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Bonn

PAHL, J.-P.(2008): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes, Bielefeld

SCHWIEDRZIK, B. (2006): Allgemeine und berufliche Bildung. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 12-15

UNGER, T. (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen, Münster

Jörg-Peter Pahl

Allgemeine Didaktik

Didaktik ist ein sehr alter pädagogischer Begriff, der etymologisch verschiedene Ursprünge hat. Meist wird das altgriechische Wort *didáskein* mit der Bedeutung lehren, unterrichten oder zeigen als Begriffsursprung genannt. Die Entwicklung der Didaktik kann in zwei große Epochen (1600-1900 und 1900-2000) und in verschiedene Entwicklungsschritte eingeteilt werden (vgl. Peterßen 2011). Der erste didaktische Entwurf und der Begriff Didaktik stammen von Ratke Anfang des 17. Jahrhunderts. Das erste didaktische Grundwerk, die *Didacta Magna* verfasste Comenius (1657). Didaktik wurde als eine Lehrkunst und als eine Disziplin gedeutet, die nach rationalen Gesichtspunkten alle Fragen zu Lehren und Lernen klären soll. Die nächste Didaktik-Generation im Zeitalter der Aufklärung wurde von Herbart und seinen Schülern in der Allgemeinen Pädagogik begründet. Didaktik wurde als Unterrichtslehre betrachtet mit der normativen Aufgabe, Erziehung aufzuhellen und gestaltbar zu machen. Willmann (1882/89) versuchte, die comensianische Lehrkunst zu erneuern, und verstand Didaktik als Bildungslehre. Die Reformpädagogik brachte Ende des 19. Jahrhunderts zahlreiche inhaltliche Programme und Leitideen für Schule und Unterricht hervor. Didaktik wurde zum Programm. Die Didaktik als wissenschaftliches Teilgebiet der Erziehungswissenschaft entfaltete sich erst mit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik und ihrer Herauslösung aus der Philosophie, die Dilthey Ende des 19. Jahrhunderts initiierte. Es entstand eine geisteswissenschaftliche Didaktik, die erstmals wissenschaftstheoretisch fundiert wurde. Anknüpfend an diese Position und mittels umfassender Klärung des Bildungsbegriffs konzipierte Klafki die bildungstheoreti-

sche Didaktik als erste didaktische Theorie der Gegenwart, die er, geprägt durch die didaktische Debatte der 1960/70er Jahre, zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiter entwickelte. Wissenschaftsparadigmatische und unterrichtspraktische Motive veranlassten Heimann und Mitarbeiter, eine eigene lerntheoretische Didaktik zu entfalten, bei der statt des Bildungsbegriffs der Lernbegriff ins Zentrum rückte. In den Folgejahren entstanden behavioristisch ausgerichtete didaktische Modelle wie die informationstheoretische Didaktik und die lernzielorientierte Didaktik sowie Didaktiken, die system- oder kommunikationstheoretisch fundiert wurden (z. B. kommunikative und subjektive Didaktik). Der Konstruktivismus, verbunden mit einem neuen Paradigma, brachte schließlich die konstruktivistische Didaktik hervor.

Die seit dem 20. Jahrhundert entwickelten Modelle unterscheiden sich im wissenschaftlichen Paradigma, im Gegenstandsfeld und in den Theorie- und Modellbegriffen. So wurde die Didaktik als Wissenschaft von Unterricht, als Wissenschaft vom Lehren und Lernen oder auch als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans definiert. Die Vielfalt der didaktischen Theorien und Modelle mit verschiedenen Bezugswissenschaften lassen sich in den drei Dimensionen Bildung, Lernen und Interaktion gruppieren.

Heute kann die Allgemeine Didaktik im weitesten Sinne als allgemeine Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens bezeichnet werden. Anliegen der Allgemeinen Didaktik ist die Entwicklung von Theorien, Modellen und Konzepten in Bezug auf alle Formen intentionaler, begründeter und reflektierter Lehr- und Lernprozesse. Sie ist für nahezu alle Bereiche, Formen und Fächer eine zentrale Bezugsdisziplin. Die schulbezogene Allgemeine Didaktik

beschäftigt sich insbesondere mit der Planung, Gestaltung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen in Bezug auf alle Dimensionen (Ziele, Inhalte, Organisationsformen und Methoden, Medien, Handlungen, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen sowie Evaluation und Bewertung).

Literatur:

GUDJONS, H. (2011): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn

JANK, W./MEYER, H. (2011): Didaktische Modelle. Berlin

PETERBEN, W. H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München u. a.

Waldemar Bauer

Allgemeiner Studierendenausschuss (AStA)

Der Allgemeine Studierendenausschuss, Abkürzung: AStA, ist die Interessenvertretung (sowohl innerhalb der Hochschule als auch nach außen) und das Exekutivorgan der verfassten Studierendenschaft an den Hochschulen der meisten deutschen Bundesländer (vgl. Brockhaus 1996). Er stellt in der Regel neben dem Studierendenparlament ein zweites Organ der Studierendenschaft dar. In einigen Bundesländern gibt es abweichende Bezeichnungen für den Allgemeinen Studierendenausschuss, und an vielen ostdeutschen Hochschulen existiert an Stelle des Allgemeinen Studierendenausschusses (AStA) ein Studentenrat (StuRa), der vielfach die Funktionen von Studierendenparlament und Allgemeinen Studierendenausschuss gemeinsam wahrnimmt.

Die gesetzliche Grundlage des Allgemeinen Studierendenausschusses wird im jeweiligen Hochschulgesetz eines Bundes-

landes geregelt. Die innere Organisation der Ausschüsse unterliegt dem Satzungsrecht der jeweiligen Studierendenschaft und kann daher von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich sein. Der AStA wird in der Regel für ein Jahr vom Studierendenparlament gewählt; er besteht üblicherweise aus einem oder mehreren Vorsitzenden, die die Arbeit des Allgemeinen Studierendenausschusses koordinieren und verantwortlich sind für dessen Aktivitäten. Darüber hinaus gehören dem Allgemeinen Studierendenausschuss mehrere Referenten an, die unterschiedliche Aufgabenbereiche betreuen und die Studierendenschaft innerhalb ihres Aufgabenbereichs selbstständig vertreten. Die meisten Allgemeinen Studierendenausschüsse verfügen über ein Finanzreferat, ein Referat für Hochschulpolitik und ein Referat für Soziales. Der Allgemeine Studierendenausschuss der Universität Hamburg besitzt zum Beispiel insgesamt elf Referate. Neben den vorhergenannten Referaten gibt es Referate für Öffentlichkeit, für Antidiskriminierung und Soziale Bewegung, für Politische Bildung, Kultur, Kritische Wissenschaft und Friedensperspektiven, für Ökologie und Nachhaltige Entwicklung, für Behinderte und chronisch kranke Studierende, für internationale Studierende sowie ein Alle-Frauen-Referat und ein Queer-Referat (vgl. AStA der Universität Hamburg 2014).

Die Aufgaben des AStA ergeben sich einerseits aus den gesetzlich geregelten Aufgaben der Studierendenschaft und andererseits aus den Gegebenheiten der jeweiligen Hochschule. Dem Ausschuss obliegt insbesondere die Aufgabe, die Interessen der Studierenden wahrzunehmen und bei der Verwirklichung von Zielen und Aufgaben der Hochschule mitzuwirken. Das heißt, seine Aufgabe ist es beispielsweise,

- die hochschulpolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Belange der Studierenden wahrzunehmen,
- die geistigen und kulturellen Interessen der Studierenden zu unterstützen und
- die Beziehungen zu anderen deutschen und internationalen Studierenden zu pflegen.

Darüber hinaus bieten die meisten Allgemeinen Studierendenausschüsse eine Reihe von weiteren Dienstleistungen für die Studierenden an, wie beispielsweise Studien-, Rechts- und Sozialberatung, BAföG-Beratung, Beratung bei studentischen Steuerfragen, Beratungen für Studierende mit Kind, für behinderte und chronisch kranke Studierende sowie für internationale Studierende und zudem Wohnungs- und Arbeitsvermittlung. Auch die Verhandlungen über das Semesterticket fallen in der Regel in die Zuständigkeit des Allgemeinen Studierendenausschusses.

Literatur:

ALLGEMEINER STUDIERENDENAUSSCHUSS DER UNIVERSITÄT HAMBURG (2014): Euer AStA. Online unter www.asta-uhh.de/euer-asta.html (31.08.2014)

BROCKHAUS (1996): Die Enzyklopädie: in vierundzwanzig Bänden. 20., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Erster Band A-AP, Leipzig/Mannheim, S. 401

Nicole Naeve-Stoß

Allgemeine und spezifische Berufswissenschaft

Im Rahmen übergeordneter berufswissenschaftlicher Forschungen werden Felder bearbeitet, die sich nicht auf einzelne Berufe, sondern auf allgemeine berufsübergreifende Thematiken richten.

Die Berufswissenschaft in einer solchen umfassenden und ganzheitlichen Form wird sich auf das Theorie-, Praxis-, Erfahrungs- und Handlungswissen, also auf das gesamte Berufswissen, orientieren, das für jeden einzelnen Beruf charakteristisch ist. Darüber hinaus sind aus berufswissenschaftlicher Perspektive auch die Berufe in ihrer Gesamtheit, die Berufsethik, die Berufs- bzw. Arbeitswelt und die Berufsbildung bedeutsame Themen.

Im Laufe der Zeit hat sich gezeigt, dass das Konzept einer allgemeinen Berufswissenschaft, die die verschiedenen Ausformungen quasi als Dach überwölbt, unter generalisierenden bzw. allgemeinen sowie spezifischen Aspekten definiert und entwickelt werden kann. Funktion und Aufgabe der allgemeinen Berufswissenschaft ist es, generalisierende Aussagen zu den Gegenständen „Beruf“, „Berufsfeld“, „Methoden“ für diese Disziplin zu liefern.

Die auf spezifische Berufe gerichtete Berufswissenschaft oder Berufstheorie wiederum kann in eine solche in einem weiten und einem engen Sinne interpretiert und zugleich ausdifferenziert werden. Im weiten Sinne wird die spezifische Berufswissenschaft als Disziplin der „Theorie eines Berufes“, d. h. der Wissenschaft und Forschung über alles, was mit jeweils einem spezifischen Beruf zusammenhängt, gesehen. Dabei werden die Thematiken und Phänomene, die im Zusammenhang mit bestimmten Berufen und der entsprechenden Berufsbildung auftreten, umfassend betrachtet und untersucht.

Die Arbeiten im Rahmen der spezifischen Berufswissenschaft im engeren Sinne wiederum richten sich im Wesentlichen nur auf die Theorie und Praxis der Fachinhalte und die damit verbundene Arbeit sowie das Fach- bzw. Sachgebiet eines jeweils spezifischen Berufes, einschließlich des

entsprechenden Berufsfeldes, unter dem Berufsbildungsaspekt. Sie umfasst insbesondere die Inhalte des spezifischen Berufs sowie die in diesem Beruf erforderlichen fachlichen Qualifikationen und Kompetenzen und stellt die berufsbezogene Bezugswissenschaft für die akademische und nicht-akademische Berufsausbildung dar.

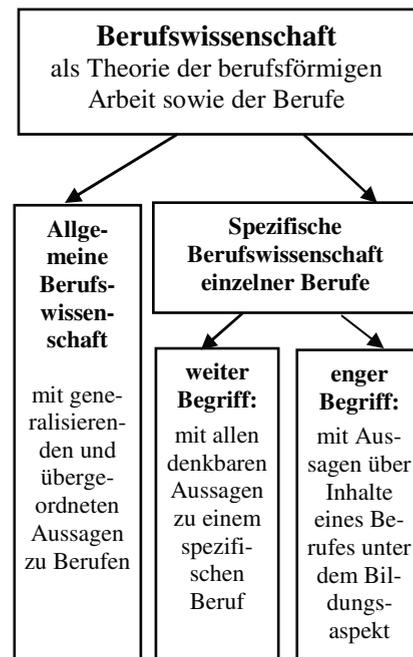


Abb. 1: Allgemeine Berufswissenschaft und spezifische Berufswissenschaft im weiteren und engeren Sinne

Insgesamt wird erkennbar, dass Beiträge zur Berufswissenschaft sehr umfassend angelegt und differenziert werden müssen: z. B. auch auf Erkenntnisse über den Status des Berufs, über Berufsidentität, -stolz, -ethos, -ehre, -genese, -zufriedenheit, -gefährdungen. Weiterhin gehören dazu berufliche Handlungsmechanismen, Denk- und Handlungsweisen, Einstellungen, Motive, Einkommen und Einkommensentwicklung, Aufstiegsmöglichkeiten

ten, Verpflichtungen, soziokulturelle Zusammensetzung der Berufsinhaber, Entscheidungskriterien für diese Berufswahl, Öffnungs- und Schließungsmechanismen zu Berufen, Symptomatik der Berufsunfähigkeit usw. Im Zentrum dieser Disziplin stehen dabei die Berufe und Berufsfelder, ihre historische Entstehung und Entwicklung, deren Strukturen und Tätigkeits- und Fachwissenschaftsinhalte sowie ihre Integration in die Arbeitswelt und in das Berufsbildungssystem. Mit ihr wird somit ein eigenständiger Wissenschaftsbereich bearbeitet. Allerdings sind bei dem gegenwärtigen Entwicklungsstand der Berufswissenschaft die Forschungsmethoden im Wesentlichen aus anderen Wissenschaftsdisziplinen zu entnehmen, abzuleiten und an die besonderen Aufgaben anzupassen.

Literatur:

PAHL, J.-P./HERKNER, V. (2013) (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld

RAUNER, F. (2005) (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld

Jörg-Peter Pahl

Anerkennung versus Anrechnung von beruflichen Qualifikationen

Um die beiden Begriffe „Anerkennung“ und „Anrechnung“ im Kontext beruflicher Bildung gegenüberstellen und voneinander abgrenzen zu können, bedarf es zunächst einer getrennten Betrachtung der beiden Begriffe: Während der Begriff „Anrechnung“ im alltagssprachlichen Wortgebrauch als die Berücksichtigung bestimmter Leistungen verstanden wird, wird der Begriff „Anerkennung“ als Synonym für die Wertschätzung einer Person und/oder ihrer Leistung verwendet und umfasst zum einen das positive Tun, den

Akt dieser Wertschätzung sowie zum anderen ihren Inhalt (vgl. Regenbogen/ Meyer 2013, S. 41). Durch das Wort „Wertschätzung“ ist der Begriff „Anerkennung“ normativ konnotiert; „Anrechnung“ weist hingegen eine neutrale Begriffsverwendung auf, da das Wort „Berücksichtigung“ kein Urteil darüber enthält, auf welche Weise (positiv oder negativ) die Leistungen bedacht werden.

Im Gegensatz zum Begriff „Anrechnung“, der keine disziplinspezifischen Verwendungsweisen aufweist, erfährt der Anerkennungsbegriff in wissenschaftlichen Disziplinen von verschiedenen Seiten her Aufmerksamkeit: Er wird vor allem in der Philosophie, aber zunehmend auch in der Soziologie, der Pädagogik, der Psychologie und den Kulturwissenschaften sowie in den Rechtswissenschaften verwendet. Als besonders fruchtbar auch für pädagogische Fragestellungen ist die sozialphilosophische Auseinandersetzung mit dem Anerkennungskonstrukt Axel Honneths hervorzuheben. Im Rahmen seiner Gesellschaftstheorie identifiziert er drei Sphären der Anerkennung: „die ‚Liebe‘ als leitende Idee von Intimbeziehungen, de[n] Gleichheitsgrundsatz als Norm von Rechtsbeziehungen und das Leistungsprinzip als Maßstab der Sozialhierarchie“ (Honneth 2003, S. 168).

Im Kontext beruflicher Bildung liegt der Fokus jedoch vor allem auf dem juristischen Wortgebrauch von Anerkennung im Sinne der Bestätigung, Beglaubigung, Bescheinigung bzw. Legalisierung eines bestimmten Sachverhaltes oder eines Dokumentes (vgl. Frischmann 2009, S. 146, 148). Somit ist mit einer beruflichen Anerkennung die Vergabe eines Zertifikats verbunden, welches in Deutschland entweder zu einer Ausübung einer bestimmten Tätigkeit (wie bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikatio-

nen) oder dem Zugang zu einem Bildungsgang (wie bei der Anerkennung von beruflichen Qualifikationen als Hochschulreife) berechtigt. Als Grundlage eines Anerkennungsprozesses werden allerdings lediglich Qualifikationen, d. h. formale Lernergebnisse berücksichtigt. Mit einer Anrechnung hingegen kann auch die Berücksichtigung von non-formalen oder informellen Lernergebnissen verbunden sein. Allerdings erfolgt durch eine Anrechnung, anders als bei einer Anerkennung, keine vollständige Gleichstellung mit einer formalen Qualifikation und somit auch keine Zertifikatvergabe. Die Leistungen werden lediglich in der Hinsicht berücksichtigt, dass sich eigentlich obligatorische Lernzeiten verkürzen, wie beispielsweise bei der Zulassung zur „Externenprüfung“ (§ 45 Abs. 2 BBiG) oder bei der Verkürzung der Ausbildungszeit nach § 8 BBiG (vgl. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 18 f.).

Literatur:

DEHNBOSTEL, P./SEIDEL, S./STAMM-RIEMER, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. URL: http://ankom.his.de/pdf_archiv/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf (09.01.2014)

FRISCHMANN, B. (2009): Zum Begriff der Anerkennung: Philosophische Grundlegung und pädagogische Relevanz. In: Soziale Passagen, Journal für Theorie und Empirie der Sozialen Arbeit, 1. Jg., Heft 2, S. 145-161

HONNETH, A. (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, N./Honneth, A. (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a. M., S. 129-224

REGENBOGEN, A./MEYER, U. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg

Kristina Beinke

Anerkennung von beruflichen Abschlüssen

Die Anerkennung von beruflichen Abschlüssen ermöglicht eine Gleichstellung oder Teilanerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Abschlüssen in Deutschland. Das Anerkennungsverfahren unterscheidet sich in reglementierten und in nicht reglementierten Berufen. Die Anerkennung beruflicher Abschlüsse ist zugleich ein Instrument der Herstellung von Transparenz zur Einschätzung der im Ausland erworbenen Berufsqualifikation.

Mit dem Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG 2012) – im Sprachgebrauch Anerkennungsgesetz – besteht seit dem 1. April 2012 erstmalig für Migrant*innen aller Herkunftsländer ein Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren für im Ausland erworbene Qualifikationen. Vormalig hatten nur EU-Bürger/-innen sowie Spätaussiedler/-innen, Angehörige und Bürger aus Ländern mit speziellen bilateralen Abkommen sowie Personen, die sich auf die spezielle EU-Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG berufen können, einen Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren (IQ Netzwerk 2013). In den reglementierten Berufen – wie Arzt/Ärztin oder Lehrer/Lehrerin – ist eine Anerkennung des Berufsabschlusses gesetzlich für die Berufsausübung vorgeschrieben. In den nicht-reglementierten Berufen (Ausbildungsberufe, akademische Berufe) ist eine offizielle Anerkennung gesetzlich nicht gefordert, um auf dem Arbeitsmarkt tätig zu werden. Für die Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt kann eine Anerkennung hier wichtig sein, um Transparenz über die vorhandenen Qualifikationen für die potentiellen Arbeitnehmer und Arbeitgeber herzustellen. Die Anerkennung in landesrechtlich reglementierten Berufen wird durch spezielle Ländergesetze geregelt.

Die Anerkennung wird durch die jeweils zuständigen Stellen durchgeführt. Als Grundlage der Bewertung werden die anerkannten bundesrechtlich geregelten beruflichen Aus- und Fortbildungsabschlüsse im Dualen System sowie alle bundesrechtlich reglementierten Berufe in Deutschland herangezogen. Eine Gleichwertigkeit wird festgestellt, wenn keine „wesentlichen Unterschiede“ der vorhandenen Qualifikation mit der in Deutschland erworbenen Qualifikation bestehen. Hierfür können auch Befähigungsnachweise und nachgewiesene einschlägige Berufserfahrung zur Einschätzung hinzugezogen werden. Eine komplette Übereinstimmung mit dem deutschen Berufsabschluss ist nicht notwendig. Erstmals haben Migrantinnen bzw. Migranten, die keine schriftlichen Nachweise ihrer beruflichen Qualifikationen besitzen (z. B. Flüchtlinge), die Möglichkeit, diese in Kompetenzfeststellungsverfahren nachzuweisen (BQFG 2012).

Die zuständigen Stellen sind verpflichtet, innerhalb von 3 Monaten über die eingegangenen Anträge zur Gleichwertigkeit der Berufsabschlüsse zu entscheiden. In der Begründung sind die vorhandenen Berufsqualifikationen sowie deren Unterschiede zu inländischen Berufsabschlüssen darzulegen. In den reglementierten Berufen muss zudem im Bescheid genannt werden, durch welche Maßnahme die fehlenden Qualifikationen erbracht werden können. Hiermit ist ein formatives Element in das Anerkennungsverfahren ausländischer Berufsabschlüsse eingeflossen, welches die notwendigen Anknüpfungspunkte für eine Nachqualifizierung aufzeigt und damit auch ein beratendes Element für die Antragssteller beinhaltet.

Im Zusammenhang mit der Fachdiskussion zur Anerkennung von Kompetenzen und zum Fachkräftemangel wird im Hinblick

auf Anerkennungsverfahren in anderen Ländern empfohlen, die beratenden Elemente in Anerkennungsverfahren insgesamt zu verstärken und die Transparenz der Verfahren zu erhöhen (vgl. Annen 2011, Engelmann/Müller 2007).

Literatur:

ANNEN, S. (2011): Anerkennung von Kompetenzen. Kriteriengeleitete Analyse ausgewählter Verfahren in Europa, Bielefeld

BQFG (2012): Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen (BQFG) seit 01.12.2012

ENGELMANN, B./MÜLLER, M. (2007): Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg

IQ NETZWERK (2013): Das Anerkennungsgesetz des Bundes. www.netzwerk-iq.de (10.02.2014) (5 Seiten)

Jessica Blings

Anpassungsfortbildung

Aufgrund von gesellschaftlichen (technologischen, wirtschaftlichen, strukturellen und rechtlichen, wissenschaftlichen) Entwicklungsprozessen verändern sich laufend die beruflichen Anforderungen an die Erwerbsfähigen. Produkte und Dienstleistungen werden weiter- bzw. ganz neu entwickelt. Damit verändern sich zugleich auch Arbeitsinhalte und Arbeitsformen. Wer von dieser Entwicklung nicht überrollt werden – und damit zurückfallen – will, muss seine beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen immer wieder dem aktuellen Entwicklungsstand anpassen. Man spricht hier von Anpassungsfortbildung. Sie ist wesentlicher Bestandteil lebensbegleitender Weiterbildung.

Anpassungsfortbildung ist ein wichtiges Instrument gerade auch für zugewanderte

Arbeitskräfte. Sie können sich im Rahmen spezieller Maßnahmen der Anpassungsfortbildung auf Gleichwertigkeits- bzw. Kenntnisstandprüfungen vorbereiten, um ihren im Ausland erlernten Beruf auch in Deutschland ausüben zu können.

Im Gegensatz zur Aufstiegsfortbildung hat die Anpassungsfortbildung zum Ziel, die einmal erworbenen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu aktualisieren, zu ergänzen und zu erweitern, um somit die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten. Nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) ist die Anpassungsfortbildung ein Teil der „Fortbildung“ (§ 1 BBiG 2005).

Die Anpassungsfortbildung dient der horizontalen beruflichen Mobilität. Sie erfolgt in Form von Kurzseminaren bzw. Kursen sowie Lehrgängen und wird inner- und außerbetrieblich durchgeführt.

Die Maßnahmen schließen meistens ohne Prüfungen ab. Nur ein kleiner Teil von ihnen wird nach einer Fortbildungsregelung der zuständigen Stelle (Kammer) durchgeführt und mit einer Prüfung abgeschlossen.

Beispiele

- Sekretärinnen oder Sachbearbeiter/-innen besuchen einen Kurs zum Abfassen von Geschäftsbriefen oder Protokollen.
- Mitarbeiter/-innen der Vertriebsabteilung nehmen an einem Seminar „Kundenbezogener Verkauf am Telefon“ teil.
- Steuerberater/-innen werden über die Anwendung des neugefassten Einkommensteuergesetzes informiert.

Abb. 2: Beispiele der Anpassungsfortbildung

Entsprechende Regelungen gibt es beispielsweise für CAD-Technik oder für den Erwerb eines Computerführerscheins im Handwerk.

Ziel der Anpassungsfortbildung ist also die eng begrenzte und passgenaue Qualifizierung der Erwerbsfähigen für ganz bestimmte berufliche Tätigkeiten. Man spricht daher hier auch von „just-in-time“-Fortbildung.

An dieser Form der Fortbildung sind in gleicher Weise Betriebe, Mitarbeiter und Staat interessiert. Die Betriebe erhalten dadurch genau die Qualifikationen, die sie zur Erreichung ihres Betriebsziels benötigen. Die Erwerbstätigen selber sehen darin ein wichtiges Instrument zur Sicherung ihres Arbeitsplatzes bzw. zum Erwerb eines neuen Arbeitsplatzes. Der Staat schließlich hat hier ein Instrument zum Abbau von Arbeitslosigkeit sowie der Gewinnung von Fachkräften und damit zur Sicherung bzw. Steigerung der Wirtschaftskraft des Landes (Anpassungsfortbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument). Er unterstützt daher unter bestimmten Voraussetzungen finanziell die Anpassungsfortbildung im Rahmen des Zweiten (SGB II) und Dritten Sozialgesetzbuchs (SGB III).

Fördervoraussetzung

„Die Bundesagentur für Arbeit fördert die berufliche Weiterbildung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, wenn sie notwendig ist, um Arbeitnehmer bei Arbeitslosigkeit beruflich einzugliedern, eine konkrete Arbeitslosigkeit abzuwenden, oder weil die Notwendigkeit einer Weiterbildung wegen fehlenden Berufsabschlusses anerkannt ist.“ (§ 77 SGB III)

Abb. 3: Fördervoraussetzungen

Ausschlaggebend für die staatliche Förderung ist, dass die zu vermittelnden Qualifikationen konkret am Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Maßnahmen der Anpassungsfortbildung werden von den unterschiedlichsten Trägern durchgeführt wie Betriebe, Bildungseinrichtungen der Kammern, Gewerkschaften, Berufsverbände, Volkshochschulen und privaten Bildungsträgern.

Literatur:

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn

Wolfgang Wittwer

Arbeitsanforderungen

Die Arbeitsanforderungen werden gewöhnlich in Stellenbeschreibungen aufgeführt. Dazu wird der Arbeitsprozess zerlegt. So ist es möglich, alle Verrichtungen am Arbeitsplatz im Detail festzulegen. Diese Bestandteile werden dann im Hinblick auf die Arbeitsanforderungen am jeweiligen Arbeitsplatz analysiert.

Diese differenzierten Analysen sind schon sehr früh vorgenommen worden. Bereits aus dem Mittelalter sind diese oft sehr ins Einzelne gehenden Aufgabenzuweisungen an spezialisierte Berufe bekannt. Im Rahmen des Taylorismus wurden diese Detaillierungen vor dem Hintergrund technischer Arbeitsmittel und -maschinen noch weiter differenziert. Damit war eine Arbeitsteiligkeit möglich, nach der dem einzelnen Erwerbstätigen nur noch ganz wenige, meist einfache Verrichtungen vorgegeben wurden.

Insbesondere in den „Systemen vorbestimmter Zeiten“, wie MTM und Work-

Factor, sind diese Analysen für Produktionstätigkeiten, später auch für Büroarbeiten, im Detail gemessen und dann als Zeitvorgaben gegeben worden. Sie dienten einerseits zur Lohnfindung in Akkordsystemen, andererseits zur Optimierung des Arbeitsplatzes, um unnötige Bewegungen und Haltearbeit auf das Notwendigste zu reduzieren.

Inzwischen stehen diese detaillierten Analysen nicht mehr im Zentrum der Arbeitsorganisation. Mit neuen Formen integrierter Arbeitskonzepte wird versucht, den Mitarbeitern eine gewisse Flexibilität zu ermöglichen und die Arbeitsvollzüge nach eigenen Vorstellungen zu optimieren. Dazu werden die Anforderungen eher allgemein beschrieben. Es wird weniger der detaillierte Verlauf der Tätigkeiten vorgegeben als vielmehr das Ziel der Arbeitsaufgabe. In diesem Zusammenhang werden dann meist Erstellung und Kontrolle integriert. Die Mitarbeiter werden dabei oft für die Qualität ihrer Arbeitsleistung verantwortlich gemacht, indem sie die Produkte bzw. Ergebnisse ihrer Tätigkeit „signieren“.

Arbeitsanforderungen lassen sich in gewissem Umfang auch modifizieren, beispielsweise durch eine veränderte Arbeitsteilung oder durch technische und/oder organisatorische Maßnahmen. Oft erfolgen diese Modifikationen erst dann, wenn Probleme und Fehler auftreten und sich ein optimaler Arbeitsablauf nicht realisieren ließ.

Die Arbeitsanforderungen müssen selbstverständlich auf die Menschen abgestimmt werden, die diese Arbeiten ausführen. Aus diesem Grunde werden bei der Beschreibung der Arbeitsanforderungen immer auch die Arbeitnehmer berücksichtigt, die an diesen Arbeitsplätzen tätig sind oder tätig werden sollen. War man zunächst

bemüht, die Arbeit detailliert vorzugeben, sie aber zugleich „menschengerecht“ zu gestalten, also bei den Erwerbstätigen Schädigungen durch die Arbeit zu vermeiden, hat sich im Laufe der Weiterentwicklung von Ergonomie und Arbeitspsychologie der Grundsatz des „persönlichkeitsförderlichen Arbeitsplatzes“ durchgesetzt, an dem die Arbeitnehmer ihre Arbeit nach ihrer jeweiligen Qualifikation und Kompetenz in einem gewissen Rahmen selbst gestalten können: Mit zunehmender Übung lassen sich dann manche Verrichtungen in modifizierter Form optimaler gestalten. Dies führt allerdings zwangsläufig zu einer Individualisierung des Arbeitsplatzes und verringert die Austauschbarkeit von Arbeitnehmern.

Somit basieren die jeweiligen Arbeitsanforderungen einerseits auf den durch den Arbeitsprozess vorgegebenen Detailaufgaben und andererseits auf den Leistungspotentialen der an diesen Arbeitsplätzen Tätigen bzw. den Bewerbern, die für die Aufgaben rekrutiert werden sollen oder können. Damit ist die Gestaltung der Arbeitsanforderungen auch von der Ergiebigkeit des Arbeitsmarktes und – in wirtschaftlicher Hinsicht – von den Arbeitskosten des im Fokus stehenden spezifischen Arbeitskräftepotentials abhängig.

Literatur:

ABEL, J./HIRSCH-KREINSEN, H. (2013): Arbeitsorganisation. In: Hirsch-Kreinsen/Minssen (Hrsg.): LAIS – Lexikon der Arbeits- und Industriosozio- logie. Berlin, S. 84-89

HIRSCH-KREINSEN, H./MINSEN, H. (Hrsg.) (2013): LAIS – Lexikon der Arbeits- und Industriosozio- logie. Berlin

PAHL, J.-P./HERKNER, V. (Hrsg.) (2013): Hand- buch Berufsforschung. Bielefeld

Werner Dostal

Arbeitsbezogenes Lernen

Der Begriff „Arbeitsbezogenes Lernen“ bezeichnet ein betriebliches, außerbetriebliches und schulisches Lernen, das sich auf Arbeit und Arbeitsprozesse bezieht. Es findet ein Lernen in der Arbeit, bei der Arbeit und über Arbeit statt, das auch als Lernen am Arbeitsplatz, arbeitsintegriertes Lernen, arbeitsprozessbezogenes Lernen, arbeitsplatznahes Lernen und dezentrales Lernen beschrieben wird. Unter dem lernorganisatorischen Kriterium des Verhältnisses von Lernort und Arbeitsort hat sich folgende grobe Typologisierung des arbeitsbezogenen Lernens als sinnvoll erwiesen:

- arbeitsgebundenes Lernen,
- arbeitsverbundenes Lernen,
- arbeitsorientiertes Lernen.

Beim arbeitsgebundenen Lernen sind Lernort und Arbeitsort identisch, das Lernen findet am Arbeitsplatz oder im Arbeitsprozess statt. Beispiele sind Lerninseln und Coaching. Charakteristisch für das arbeitsverbundene Lernen ist dagegen die Trennung von Lernort und realem Arbeitsplatz, die jedoch räumlich und arbeitsorganisatorisch direkt miteinander verbunden sind. Qualitätszirkel und Lernstatt sind Beispiele hierfür. Arbeitsorientiertes Lernen findet an zentralen Lernorten statt, so in berufsbildenden Schulen und Kompetenzzentren. Hier werden, zum Beispiel in Übungsfirmen und Lernfabriken, Übungs- und Auftragsarbeiten in Umgebungen durchgeführt, die der Arbeitsrealität möglichst stark angenähert sind.

Unter lernorganisatorischen und didaktisch-methodischen Kriterien lassen sich fünf Modelltypen des arbeitsbezogenen Lernens unterscheiden, denen unterschied-

liche Konzepte und Lernorganisationsformen zuzuordnen sind:

- (1) Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess (arbeitsgebundenes Lernen): Traditionelle Beistelllehre; Anpassungsqualifizierung; Learning on the Job; Rotation,
- (2) Lernen durch Instruktion und systematische Unterweisung am Arbeitsplatz (arbeitsgebundenes Lernen): Methode des Vor- und Nachmachens; Anlernformen; Cognitive Apprenticeship,
- (3) Lernen durch Integration von informellem und formalem Lernen (arbeitsgebundenes oder arbeitsverbundenes Lernen): Qualitätszirkel; Lernstatt; Lerninsel; Arbeits- und Lernaufgaben; Coaching; Communities of Practices,
- (4) Lernen durch Hospitationen und betriebliche Erkundungen (arbeitsgebundenes oder arbeitsverbundenes Lernen): Betriebliche Praktika; Berufsorientierungsmaßnahmen; Benchmarking,
- (5) Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen (arbeitsorientiertes Lernen): Lernfabriken; Übungsfirmen; auftragsorientiertes Arbeiten an zentralen Lernorten; Produktionsschulen; Lernbüros.

Das breite Spektrum unterschiedlicher Modelle und Konzepte arbeitsbezogenen Lernens wird sicherlich auch in Zukunft bestehen bleiben oder sich sogar weiter differenzieren. Inwieweit dabei das Lernen in der Arbeit das herkömmlich organisierte Lernen außerhalb der Arbeit ergänzt oder ersetzt, ist beim heutigen Stand der Entwicklung und Forschung kaum zu beurteilen.

In jedem Fall ist davon auszugehen, dass der Erwerb einer umfassenden beruflichen

Handlungskompetenz nur mit unterschiedlichen Modellen arbeitsbezogenen Lernens gelingt, wobei diese Modelle lerntheoretisch, didaktisch, methodisch und lernorganisatorisch in einem wechselseitigen, komplementären Bezug zueinander stehen.

Literatur:

DEHNBOSTEL, P. (2005): Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen. Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. In: REPORT, 28. Jg., Heft 1, S. 208-213

MÜNCH, J. (1990): Lernen am Arbeitsplatz – Bedeutung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. In: Schlawke, W./Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis, Köln, S. 141-176

SCHAPER, N. (2004): Erwerb von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz durch arbeitsbezogenes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In: Wiese, B. (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt a. M., S. 197-222

SONNTAG, K./STEGMAIER, R. (2007): Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit, Stuttgart

Peter Dehnbostel

Arbeitsblätter

Mit zu den am häufigsten verwendeten Medien im Bereich des beruflichen Lernens werden wohl die Arbeitsblätter zählen. Je nach der Intention des Lehrenden bzw. Ausbilders können sie bei der Einführung in ein neues Thema, der Erarbeitung von Zusammenhängen oder Funktionsabläufen, der Darbietung neuer Sachverhalte, der Übung und Anwendung des Gelernten sowie der Wiederholung bzw. Absicherung der vermittelten Inhalte verwendet werden. In jedem dieser Fälle kann das Arbeitsblatt eine andere, spezielle Form erhalten.

Die nachfolgenden Hinweise sind kriterienorientiert und vor dem Hintergrund zu sehen, dass bei der Gestaltung eines Arbeitsblattes unterschiedliche Gesichtspunkte beachtet werden müssen. Der Aufbau und die Gestaltung eines Arbeitsblattes erfolgen unter Berücksichtigung der zu erreichenden Ziele, der zu vermittelnden Inhalte, der angemessenen Vermittlungsverfahren und der einsetzbaren Medien. Die Reihenfolge der angeführten Gesichtspunkte entspricht ihrer Wertigkeit.

- Förderung der Selbstständigkeit

Arbeitsblätter sollen selbstständiges Arbeiten der Lernenden ermöglichen und fördern. Dazu trägt das weitgehend eigenständige Lösen der im Arbeitsblatt enthaltenen Arbeitsaufträge bei. Werden die Arbeitsaufträge anfangs nur mit erheblichen Hilfen gelöst, soll der Lernende später auf diese Hilfen weitgehend verzichten. Die Arbeitsaufträge sind so zu formulieren, dass sie verständlich sind und mit den aufgeführten Hilfen gelöst werden können. Die Aufträge sollten in ausreichender Zeit und mit angemessenem Aufwand auch von den weniger Leistungsfähigen erledigt werden können. Merksätze und Arbeitsregeln sind in einer dem Lernenden verständlichen Sprache zu formulieren. Arbeitsaufträge sollten möglichst in einem freundlichen, auffordernden Ton, nicht aber im Befehlstone (Ausrufungszeichen) abgefasst werden.

- Inhaltsorientierung

Um Lerninhalte verständlich zu machen, muss im Hinblick auf die Fähigkeiten der Lernenden im Regelfall reduziert werden. Die Reduktion sollte richtig sein, in den Entscheidungen wohlüberlegt erfolgen und dem angestrebten Ziel nicht zuwiderlaufen. • Aufbau und Form

Das Arbeitsblatt muss durch seinen Aufbau klar erkennen lassen, was bedeutsam ist. Informationen wie Diagramme, Tabellen, Skizzen oder Texte sollten deutlich von Arbeitsaufträgen unterschieden werden. Alle Texte sind mit den notwendigen Quellenangaben zu versehen, die Arbeitsaufträge sind mit den vorgesehenen Arbeitszeiten anzugeben. Es sollte möglich sein, auch optisch die einzelnen Lernschritte nachzuvollziehen.

Wesentliche Erkenntnisse können durch farbiges Markieren oder Übertragen in einen Merkkasten herausgestellt werden. Die verwendeten Zeichnungen oder Fotos sollen das Wesentliche erkennen lassen und auf Überflüssiges verzichten. Die vom Planer gefertigten Zeichnungen dürfen auch in stark vereinfachter Form nicht den Zeichnungsnormen widersprechen. Ausreichend Platz sollte für die vom Lernenden frei formulierten Lösungen vorgesehen werden. Diagramme oder Schaubilder müssen die wesentlichen Aussagen deutlich herausstellen. In Texte eingewobene Bilder lockern das Gesamtbild auf; der Bildgehalt muss aber dem Text entsprechen.

Das Arbeitsblatt soll als eine vom Lehrenden erstellte Unterlage in seiner äußeren Form und Wirkung ansprechen und Vorbildcharakter besitzen. Als Form wird zweckmäßigerweise das DIN-A-4-Format gewählt. Eine einheitliche äußere Form der Arbeitsblätter ist zu empfehlen. Angaben, die dem Lernenden eine leichte Zuordnung zu bestimmten Lerngebieten ermöglichen, sind sehr hilfreich.

Das Arbeitsblatt wird heutzutage im Vermittlungsprozess häufig durch weitere, moderne Medien ergänzt oder sogar ersetzt.

Literatur:

BÜHLER, O. (1977): Arbeitsblätter – Medien im Unterricht. In: Die berufsbildende Schule, 29. Jg., Heft 2, S. 90-101

MAUSOLF, W./PÄTZOLD, G. (1982): Planung und Durchführung beruflichen Unterrichts, eine praxisorientierte Handreichung. Essen

VERMEHR, B. (1990): Hinweise zur Gestaltung von Arbeitsblättern. In: lernen & lehren, 5. Jg., Heft 17, S. 57-60

Bernd Vermehr

Arbeitsethos und berufliches Studieren

Studieren als wissenschaftliches Forschen und Lernen leitet sich vom lateinischen „studere“ ab, d. h.: sich um etwas bemühen, nach etwas streben. Es richtet sich auf die lernende und forschende Beschäftigung mit wissenschaftlichen und auch künstlerischen Inhalten. Studieren erfordert eine Vertiefung und Hingabe und zugleich Wertschätzung hinsichtlich der Studieninhalte. Hierzu bedarf es einer Arbeitshaltung der Studierenden, die mit dem Gefühl der Pflichterfüllung, aber auch mit sozialer Verantwortung einhergeht. Ist diese Haltung gegeben und besteht eine hohe Motivation, ein wissenschaftliches Interesse, eine besondere Arbeitshaltung und Hingabe für die wesentlichen Studieninhalte, so kann durchaus von einem Arbeitsethos der Studierenden gesprochen werden.

Unter dem Begriff „Berufliches Studieren“ können insbesondere Studienangebote subsummiert werden, die auf die Tätigkeit in einem stärker eingeschränkten Spektrum von Berufen ausgerichtet sind und damit im Vergleich zu anderen Studiengängen einen deutlich höheren Berufsbezug aufweisen. Angestrebt wird durch ent-

sprechende Studienformate wie insbesondere berufsbegleitende und Duale Studienangebote eine stärkere Vorbereitung auf die Arbeit in der beruflichen Praxis, ohne jedoch das Studium im Hinblick auf bestimmte Berufe auszugestalten. Es handelt sich hier also um „hybride Studienformate“, die eine Mischform von beruflicher und akademischer Ausbildung darstellen und eine unternehmensnahe Ausrichtung aufweisen. Vor dem Hintergrund der vergleichsweise deutlich stärkeren Verbindung der „Beruflich Studierenden“ zur Arbeitswelt kann auch eine spezifische Einstellung beim Studieren angenommen werden. Unternehmen, die ein Duales Studium anbieten, testen bei der Auswahl von Bewerbern zusätzlich zur kognitiven Leistungsfähigkeit u. a. auch Personenmerkmale wie Lernmotivation, Arbeitseinstellung und Durchhaltevermögen. Insofern gibt es durch die betriebliche Vorauswahl der Studierenden ggf. Unterschiede zu Studierenden in anderen Studiengängen. Da die „Beruflich Studierenden“ gleich mit der Aufnahme des Studiums in Arbeitskontexte eingebunden sind, erfahren sie parallel zum Studium eine entsprechende betriebliche Sozialisation. In der Praxis vieler Unternehmen werden heute von den Beschäftigten u. a. ein hohes Maß an Eigenständigkeit, Ergebnisverantwortung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit verlangt bzw. entsprechende Kompetenzen bei der Bearbeitung von betrieblichen Aufgabenstellungen erworben. Studierende in berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen haben in der Regel bereits durch ihre bisherigen beruflichen Tätigkeiten eine besondere Arbeitshaltung und entsprechende Kompetenzen entwickelt.

Diese sind zugleich auch für ein erfolgreiches Studium von hoher Bedeutung. Im Vergleich zu „normalen“ Studiengängen

ist die Abbruchquote z. B. von „Dual-Studierenden“ deutlich niedriger. Selbst in den technischen Fächern brechen lediglich etwa zehn Prozent der Studierenden ein Duales Studium ab. Bei den „normalen“ Studiengängen liegt die Quote bei über dreißig Prozent, bei einigen Studiengängen wie z. B. Maschinenbau, Elektrotechnik an Universitäten sogar deutlich darüber. Inwieweit hier allerdings unmittelbare Zusammenhänge zwischen Arbeitseinstellung und Studienerfolg vorliegen, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Entsprechende empirische Untersuchungen liegen hierzu bisher nicht vor. In diesem Kontext muss aber auch berücksichtigt werden, dass „Beruflich Studierende“ bei Schwierigkeiten im Studium sicherlich eine entsprechende Unterstützung durch betriebliche Akteure (Führungskräfte, Kollegen und Kolleginnen) erfahren und in ein soziales Netzwerk eingebunden sind (vgl. Kupfer u. a. 2014, S. 35 f.).

Für Studierende generell gilt – auch wenn sie bereits vor dem Studium spezifische Arbeitshaltungen gewonnen haben –, weiterreichende Ansprüche an die Studienziele zu entwickeln. Das betrifft auch das Arbeitsethos, da nicht nur mit Blick auf eine zukünftige Berufsausübung studiert werden sollte, sondern sich darüber hinaus auch eine entsprechende Haltung für sämtliche in der Arbeits- und Lebenswelt anfallende Aufgaben herausbilden sollte.

Literatur:

KUPFER, F./KÖHLMANN-ECKEL, C./KOLTER, C. (2014): Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 152, Bonn

Reiner Schlausch

Arbeitsforschung und berufliches Lernen

Das Verhältnis von Berufsarbeit und beruflichem Lernen sowie Lehren ist in der Arbeitsforschung von besonderer Bedeutung und wird von den verschiedensten Disziplinen bearbeitet. Ertrag von vertiefenden Arbeitsanalysen in den verschiedenen Bereichen und Disziplinen ist die Aufklärung vorzufindender Arbeitsverhältnisse und die Ableitung von Gestaltungsgrundsätzen für lernförderliche Arbeitsumgebungen sowie die Erkenntnisgewinnung für die Verbesserung des berufsbezogenen Lernens. Arbeitsforschung für das berufliche Lernen beschränkt sich so nicht auf die Reproduktion gesellschaftlicher Praxis, sondern trägt zur Aufklärung über Berufe bei, und es werden Potenziale zur Verbesserung der Berufsbildungspraxis aufgezeigt.

Der Arbeitsforschung, der wissenschaftlichen Analyse von Erwerbsarbeit und Nicht-Erwerbsarbeit, widmen sich eine Reihe von Disziplinen: Arbeits- und Industriosozologie, Arbeits- und Organisationspsychologie, Arbeitswissenschaften, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften – um nur einige zu nennen. All diese Disziplinen erforschen Arbeit unter einem je spezifischen Blickwinkel: Entwicklung von Aufgabenprofilen, psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten, Belastung und Beanspruchung durch Arbeit, Qualifizierung für die Arbeit und in der Arbeit, Produktivität von Arbeit – das alles sind Themen, die unter der Perspektive der jeweiligen Disziplin untersucht werden.

Geht es um das Verhältnis von Berufsarbeit und beruflichem Lehren und Lernen, kommt der berufswissenschaftlichen For-

schung eine besondere Bedeutung zu. Dieser Ansatz hat sich seit einem Vierteljahrhundert zu einer eigenen Forschungsdisziplin entwickelt. Arbeitsforschung wird von Berufswissenschaftlern explizit mit der Zielsetzung verbunden, „theoretische und praktische“ Arbeit in Berufen so zu untersuchen, dass sich daraus Erkenntnisse für darauf bezogenes Lehren und Lernen gewinnen lassen. Dazu sind mittlerweile ausgefeilte Methoden und Instrumente (vgl. Becker/Spöttl 2008) entwickelt worden, die weit über die berufswissenschaftliche Disziplin hinaus Verwendung finden (vgl. Spöttl/Becker/Fischer 2014). Forscher, die den berufswissenschaftlichen Zugang wählen, verfolgen die Absicht, Facharbeit mit allen Implikationen zu erschließen, um unter anderem Erkenntnisse zu gewinnen

- zu Anforderungen an Facharbeit und den daraus zu ziehenden Konsequenzen für die Gestaltung von Berufen und beruflichen Curricula,
- zu Arbeitsprozessen in einer Domäne,
 - zu deren Strukturierung,
 - zu deren Relevanz für die Definition von Standards,
 - zu deren Beitrag zur Leistungsfähigkeit von Unternehmen unter besonderer Berücksichtigung der Fähigkeiten von in den Arbeitsprozessen tätigen Personen,
- zum Zusammenhang zwischen der Analyse von Arbeitsprozessen und Erkenntnissen für die Gestaltung von Lernsituationen bzw. Lernaufgaben,
- zu kompetenzförderlichen Lehr-/Lernarrangements unter Nutzung persönlichkeitsfördernder Aspekte von Arbeitsprozessen,

- zur Modellierung von arbeitsprozessbezogenen Kompetenzmodellen als Grundlage für die Kompetenzmessung,
- wie sich strukturell bedingte Problem-, Konflikt- und Dilemmatasituationen identifizieren und didaktisch aufbereiten lassen, um Lernprozesse zu unterstützen.

Der Zusammenhang von Arbeitsforschung und beruflichem Lernen wird breit diskutiert (vgl. Hentrich 2013) und ist mit Handlungsempfehlungen für die Ausgestaltung der Arbeitsforschung verbunden.

Literatur:

BECKER, M./SPÖTTL, G. (2008): Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis, Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt, Frankfurt a. M. u. a.

HENTRICH, J. (Hrsg.) (2013): Eschborner Thesen zur Arbeitsforschung. Eschborn: RKW Kompetenzzentrum. Online unter http://www.rkw-kompetenzzentrum.de/fileadmin/media/Dokumente/Publikationen/Eschborner_Thesen_Arbeitsforschung_300414.pdf

SPÖTTL, G./BECKER, M./FISCHER, M. (Hrsg.) (2014): Arbeitsforschung und berufliches Lernen. Reihe Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt, Frankfurt a. M.

Matthias Becker

Arbeitshaltung bei nicht-akademischer Berufsbildung

Arbeitshaltung stellt ein Bündel von arbeitsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen dar und realisiert sich in konkreten Leistungen und Verhaltensweisen – wie z. B. der Arbeits- bzw. Leistungsmotivation – eines Menschen bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben. Die Arbeitshaltung bestimmt damit im hohen Maße das Arbeitsverhalten.

Außer Verhaltensweisen, die für die Angehörigen des jeweiligen Berufes nötig sind, gibt es auch allgemeine Haltungen, die zur Berufsarbeit gehören, aber auch über das Berufliche hinausreichen und mehr oder weniger unabhängig von der ausgeübten beruflichen Tätigkeit sind. Dazu gehören auch die teilweise in die Kritik geratenen Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Sorgfältigkeit, Zuverlässigkeit, Sauberkeit und Genauigkeit. Die Einstellung zu der geleisteten Berufsarbeit, d. h. die Arbeitshaltung, verweist in seiner Überhöhung auch auf das Ethos – oder besser: Arbeitsethos.

Arbeitshaltung kann als ein Ergebnis der Sozialisation eines Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen (z. B. Jugend, Erwachsenenalter) und Instanzen (z. B. Familie, Schule, Betrieb) verstanden werden. Der Einfluss der materiellen und sozio-kulturellen Umwelt auf die Entwicklung der Persönlichkeit ist Gegenstand der Sozialisationsforschung (vgl. z. B. Hurrelmann u. a. 2008). Die Etappe bis zur Aufnahme einer nicht-akademischen Berufsbildung kann auch als vorberufliche Sozialisation bezeichnet werden, wobei diese auch durch die berufliche Sozialisation der Eltern geprägt wird. Eine grundlegende Arbeitshaltung wird damit bereits u. a. im Elternhaus erlangt und von Ausbildungsbetrieben auch erwartet.

Vor diesem Hintergrund werden im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ der Bundesagentur für Arbeit (2009) unter anderem auch psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit beschrieben und Verfahren zur Feststellung aufgeführt. Bei den Merkmalen handelt es sich unter anderem um Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation und Selbstständigkeit, Sorgfalt, Verant-

wortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit, die die zukünftigen Auszubildenden in einer angemessenen Ausprägung bereits in die Berufsausbildung „mitbringen“ sollen. Hier wird deutlich, dass im Zusammenhang mit Arbeitsverhalten offensichtlich auch klassische Arbeitstugenden von Bedeutung sind (vgl. Nerdinger u. a. 2014). Im Gegensatz zu einer akademischen Berufsbildung, bei der in den meisten Fällen lediglich der Notendurchschnitt im Zeugnis, mit dem die Hochschulzugangsberechtigung erlangt wurde, über die Aufnahme eines Studiums entscheidet, spielen hier arbeitsbezogene Persönlichkeitsmerkmale eine durchaus entscheidende Rolle.

Mit der Aufnahme einer nicht-akademischen Berufsbildung beginnt die Phase der beruflichen Sozialisation. Hierunter verstehen Bammé u. a. (1983) die Entwicklung von Persönlichkeitsstrukturen in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Bedingungen des Arbeitsprozesses. Die jeweiligen Spezifika des Ausbildungsberufes und die Unternehmenskultur des Ausbildungsbetriebes nehmen insbesondere Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und damit auf die Arbeitshaltung (vgl. Lempert 2009). Die Auszubildenden eignen sich über die Auseinandersetzung mit den betrieblichen Aufgabstellungen und in der Zusammenarbeit mit anderen betrieblichen Akteuren die im Unternehmen „gelebten“ Werte, Normen und Einstellungen an. Diese werden dann zunehmend ihre Entscheidungen und damit auch ihre Handlungen und ihr Verhalten – also auch ihre Arbeitshaltung – prägen.

Literatur:

BAMMÉ, A./EGGERT, H./LEMPERT, W. (1983): Berufliche Sozialisation: Ein einführender Studententext. München

HURRELMANN, K./GRUNDMANN, M./WALPER, S. (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel

LEMPERT, W. (2009): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit, Baltmannsweiler

NERDINGER, F. W./BLICKLE, G./SCHAPER, N. (2014): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin/Heidelberg

Reiner Schlausch

Arbeitskraftunternehmer

Als Arbeitskraftunternehmer wird ein Typus von Arbeitskraft bezeichnet, der eigenverantwortlich die optimale Nutzung und effiziente Verwertung des eigenen Arbeitsvermögens betreibt. Voß und Pongratz (1998) definieren den Idealtypus des Arbeitskraftunternehmers über die drei theoretischen Dimensionen der Selbst-Kontrolle (eigenständige Planung und Durchführung von Aufgaben), der Selbst-Ökonomisierung (aktive Herstellung und Vermarktung der persönlichen Leistungsfähigkeit) und der Selbst-Rationalisierung.

In Verbindung mit den arbeitssoziologischen Thesen der Entgrenzung und der Subjektivierung von Erwerbsarbeit nehmen sie an, dass mit diesem Typus tendenziell die ganze Person mit ihrem gesamten Leben den Erfordernissen einer flexibilisierten Arbeitsorganisation unterworfen ist. (vgl. auch die Thesen vom „flexiblen Menschen“ (Sennett) und „unternehmerischen Selbst“ (Foucault, Bröckling)).

Die theoretische Grundlage bildet die Deutung von Lohnarbeit als Warenform menschlichen Leistungsvermögens in der Marx'schen Kapitalismusanalyse. Voß und Pongratz (1998) gehen davon aus, dass sich im Entwicklungsverlauf kapitalisti-

scher Gesellschaften die Form, in der Arbeitskraft als Ware gehandelt wird, grundsätzlich verändert hat: vom proletarischen Lohnarbeiter über den Typus des verberuflichten Arbeitnehmers hin zum Arbeitskraftunternehmer (Ende des 20. Jhs.). Ausgelöst wurde die jüngste Entwicklung von organisatorischen Strategien der Flexibilisierung des Arbeitseinsatzes durch die Erteilung von Aufträgen statt Anweisungen – vor dem Hintergrund einer Politik der Liberalisierung der Märkte und dem dadurch forcierten globalen Wettbewerbsdruck.

Die Folgen des Arbeitens unter Bedingungen des Typus des Arbeitskraftunternehmers werden als ambivalent bewertet: Einerseits ist eine Arbeitsverdichtung bis an die Grenzen der Leistungsfähigkeit zu beobachten, andererseits entstehen neue Freiräume für selbstständiges Handeln und Entscheiden. Die Kritik an diesem Theorem richtet sich vorwiegend gegen potenzielle normative Implikationen (siehe die Beiträge in Kuda/Strauß 2002): Ist eine stärkere Entwicklung in Richtung dieses Typus erwünscht oder nicht? Und wie kann sie beeinflusst und gestaltet werden? Offen ist die Frage nach der empirischen Reichweite des Typus geblieben: Für welche Erwerbsgruppen gilt die idealtypische Charakterisierung in welchem Ausmaß?

In einer empirischen Studie kommen Pongratz und Voß (2003) zu einer differenzierten Einschätzung: Die Leistungsorientierungen qualifizierter Angestellter in Projektarbeit entsprechen in hohem Maße dem Typus des Arbeitskraftunternehmers, ihre berufsbiographischen Orientierungen dagegen kaum; bei Gruppenarbeit in der Industrie fehlen weitgehend die Voraussetzungen für selbstständiges Arbeiten. Andere Forschungsarbeiten (siehe die Beiträge in Pongratz/Voß 2004) lassen

ein großes Spektrum erkennen von Erwerbsgruppen mit hoher Nähe bis zu solchen mit ausgesprochener Distanz zum Typus. Pongratz und Voß (2003) gehen von einer dauerhaften Parallelität der verschiedenen Typen von Arbeitskraft aus: Obgleich der Arbeitskraftunternehmer auch zu Beginn des 21. Jhs. an Bedeutung zu gewinnen scheint, gibt es auch Tendenzen zur Stabilisierung der Beruflichkeit des Arbeitsvermögens und sogar zu einer Reproletarisierung. In der Debatte um die Zukunft der Arbeit ist das Theorem zu einem paradigmatischen Ausdruck für umfassende Anforderungen an und steigenden Erfolgsdruck auf die Erwerbsbevölkerung geworden.

Literatur:

KUDA, E./STRAUB, J. (HG.) (2002): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg.

PONGRATZ, H. J./VOß, G. G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin.

PONGRATZ, H. J./VOß, G. G. (HG.) (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin:

VOß, G. G./PONGRATZ, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, 1998, S. 131-158.

Hans J. Pongratz

Arbeitsmarktforschung

Arbeitsmarktforschung ist ein relativ neuer interdisziplinärer Wissenschaftszweig. Mit ihr wird versucht, Grundlagen und Bewertungen für die Arbeitsmarktpolitik und die Orientierung aller Akteure im Erwerbssystem zu generieren.

Im Kern werden die Arbeitsmarktaggregate qualitativ und quantitativ definiert und beobachtet. Zwei Blöcke stehen sich gegenüber: auf der einen Seite das angebotene Leistungsvolumen der Arbeitskräfte, auf der anderen Seite das nachgefragte Arbeitsvolumen. Im Arbeitsmarkt wird zwischen Angebot und Nachfrage vermittelt, wobei wie in jedem Markt Anpassungsprozesse stattfinden, in deren Verlauf die jeweiligen Akteure Kompromisse eingehen, um zu einer Abdeckung der jeweiligen spezifischen Bedürfnisse zu kommen.

Das Arbeitsangebot wird bestimmt durch die demografischen Rahmenbedingungen und durch die angebotene Arbeitsproduktivität. Über die Bevölkerung, die Erwerbsquote und die angebotene individuelle Arbeitszeit ergibt sich das angebotene Arbeitsvolumen. Seine Struktur lässt sich vor allem beruflich und qualifikatorisch klassifizieren, es gibt aber noch weitere entscheidende Aspekte wie Geschlecht, Alter oder räumliche Allokation, die berücksichtigt werden müssen. Das Arbeitsangebot kann angepasst werden durch die Modifikation der Dimensionen wie Arbeitszeit, Arbeitsproduktivität und Erwerbsquote, aber auch durch Wanderungen über die Landesgrenzen.

Die Arbeitsnachfrage ergibt sich aus dem Bedarf nach Leistungsvolumen in Wirtschaft und Verwaltung. Es ist ebenfalls strukturiert und wird differenziert nach denselben Aspekten wie beispielsweise Berufen und Qualifikationen, aber auch Alter und räumliche Allokation. Weiterhin ist Arbeitsteilung und Arbeitsproduktivität zu berücksichtigen.

Für die Arbeitsmarktforschung sind jene Aggregate von besonderem Interesse, die nicht abgedeckt werden konnten: nicht

nachgefragtes Arbeitsangebot und ungedeckte Arbeitsnachfrage.

Das nicht nachgefragte Arbeitsangebot verbleibt so lange in der Arbeitslosigkeit, bis eine Vermittlung gelingt oder die Personen aus anderen Gründen aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden. Gemessen wird die „Unterbeschäftigung“ in Deutschland als registrierte Arbeitslosigkeit und als Stille Reserve. Im Rahmen administrativer und gesetzlicher Regelungen werden Maßnahmen angeboten, die diese Arbeitslosigkeit zu verringern suchen.

Die ungedeckte Arbeitsnachfrage kann zu einer Reduktion unternehmerischer Aktivitäten und in der Verwaltung zu Leistungslücken und -verzögerungen führen. Unternehmen stellen sich meist auf diese Situation ein und versuchen Alternativen zu entwickeln wie beispielsweise Erhöhung der Produktivität durch Veränderung der Arbeitsprozesse oder Modifikation der Produkte.

Die Betrachtung der Aggregate des Arbeitsmarktes verführt oft dazu, den Arbeitsmarkt als statisches Phänomen zu sehen. In Wirklichkeit spielen sich auf dem Arbeitsmarkt aber vor allem dynamische Prozesse ab, da die Akteure ständig versuchen, ihre Interessen durchzusetzen. Die Aggregate verändern sich im Rahmen ihrer gegebenen Flexibilität, die durch aktive Arbeitsmarktpolitik noch erhöht werden soll.

Die statischen Kenngrößen des Arbeitsmarktes – wie die Zahlen der offenen Stellen und der arbeitslosen Personen – müssen deshalb ergänzt werden durch die dynamischen Kenngrößen – wie Dauer der Arbeitslosigkeit und Laufzeit der offenen Stellen –, um ein aussagekräftiges Bild der jeweiligen Arbeitsmarktsituation zu zeichnen.

Literatur:

ABRAHAM, M./DAMELANG, A./SCHULZ, F. (2011): Wie strukturieren Berufe Arbeitsmarktprozesse? Eine institutionentheoretische Skizze. LASER discussion papers, 55, Erlangen

BRÜCKER, H./KLINGER, S./MÖLLER, J./WALWEI, U. (Hrsg.) (2012): Handbuch Arbeitsmarkt 2013. Analysen, Daten, Fakten, IAB-Bibliothek, 334, Bielefeld

MERTENS, D. (1973): Der Arbeitsmarkt als System von Angebot und Nachfrage. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, S. 229-235

ROTHE, T. (2009): Bewegungen auf dem Arbeitsmarkt – eine Analyse aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive. IAB-Bibliothek, 317, Bielefeld

Werner Dostal

Arbeitsorganisation

Unter Arbeitsorganisation wird „ein planmäßig koordiniertes Zusammenwirken von Menschen zur Erstellung eines gemeinsamen Produkts“ verstanden (Müller-Jentsch 2003, S. 40). Wesentlich ist die Arbeitsteilung, d. h. die Verteilung der einzelnen Arbeitsverrichtungen auf mehrere Arbeitnehmer, die gemeinsam die Produkte oder Dienstleistungen erstellen, wobei die unterschiedlichen Aufgabenteile auf die einzelnen Arbeitnehmer klar verteilt werden.

Technische und organisatorische Vorgaben und Zwänge führen zunächst zu spezifischen Aufgaben und Tätigkeiten, die den Arbeitsprozess weitgehend bestimmen. Die jeweilige Verteilung dieser Aufgaben und Tätigkeiten auf einzelne Erwerbstätige ist Kern jeder Arbeitsorganisation.

Arbeitsorganisation muss geplant, vorgegeben, überwacht und möglicherweise erzwungen werden. Dazu existieren in den Unternehmen und Verwaltungen Prinzipien, die einerseits die hierarchische Struk-

tur, die Aufteilung und Zergliederung der von Menschen eingebrachten Verrichtungen bestimmen, andererseits Aspekte der Leistungsermittlung, der Bewertung der Tätigkeiten, die die Relation zwischen Leistung und Lohn berücksichtigen.

Um größere Projekte zu bewältigen, sind differenzierte Formen der Arbeitsorganisation entwickelt worden. Überall dort, wo eine größere Zahl von Menschen miteinander tätig war, hat es organisatorische Modelle gegeben.

Die letzten fünfzig Jahre waren geprägt durch die Ablösung des determinierten Taylorismus durch sogenannte „Neue Produktionskonzepte“, in denen versucht wurde, die im Taylorismus an ihre Grenze gelangte extreme Arbeitsteiligkeit wieder zurückzuführen. Heute wird die Diskussion um die optimale Arbeitsorganisation geprägt durch Entgrenzung und Subjektivierung.

Entgrenzung beschreibt die Erosion der früheren Grenzen zwischen Organisation und Märkten, zwischen Erwerbsarbeit und Lebenswelt; die Subjektivierung die Erosion zwischen Person und Arbeitskraft. Mit diesen neuen Organisationsformen wird versucht, auf die veränderten Bedürfnisse einerseits der Unternehmen und andererseits der Wünsche und neuen Potentiale der Arbeitnehmer einzugehen.

Erwerbsarbeit wird im Rahmen dieser Konzepte immer stärker flexibilisiert und individualisiert. Anstelle rigider Vorgaben werden partizipative Vereinbarungen geschlossen, um eine optimale Arbeitsleistung zu erzielen. Allerdings kann ein Mehr an Arbeitsautonomie auch zu einem höheren Druck auf die Arbeitnehmer führen.

Durch die Potentiale moderner Informations- und Kommunikationstechnik sowie durch die Globalisierung haben neue For-

men der computerbasierten Kooperation von lokal disparaten, nicht mehr persönlich kooperierenden Arbeitnehmern neue Organisationsformen ermöglicht, in denen die Entgrenzungspotentiale wahrgenommen und produktiv eingesetzt werden.

In diesem Zusammenhang wurde bereits früh die „Telearbeit“ als Erwerbsmodell zukünftiger globaler Informationsgesellschaften propagiert und für spezielle Personengruppen als ideale Arbeitsform empfohlen. Die Praxis hat aber gezeigt, dass Telearbeit meist nur als Teilelement traditioneller Arbeitsorganisation Verbreitung gefunden hat.

Bei aller Innovativität in der Arbeitsorganisation insbesondere in Informations- und wissensbasierten Branchen ist aber zu erkennen, dass weiterhin große Bereiche der Erwerbsarbeit überdauert haben, in denen die Organisationsstrukturen durchaus traditionell und nach bewährten Mustern weitergeführt werden. In manchen Bereichen ist sogar eine Rückkehr zur flexibel taylorisierten Produktion erkennbar.

Literatur:

ABEL, J./HIRSCH-KREINSEN, H. (2013): Arbeitsorganisation. In: Hirsch-Kreinsen, H./Minssen, H. (Hrsg.): LAIS – Lexikon der Arbeits- und Industriezoologie. Berlin, S. 84-89

DOSTAL, W. (1999): Telearbeit in der Informationsgesellschaft. Zur Realisierung offener Arbeitsstrukturen in Betrieb und Gesellschaft, Göttingen

MINSEN, H. (2012): Arbeit in der modernen Gesellschaft. Wiesbaden

MÜLLER-JENTSCH, W. (2003): Organisationssoziologie – Eine Einführung. Frankfurt a. M./New York

Werner Dostal

Arbeitsorganisationsanalyse

Seit mehr als zwei Jahrzehnten rückt als Ziel neuer arbeitsorganisatorischer Strukturen und Maßnahmen vor allem das Erweitern des Handlungs- bzw. Tätigkeitsbereichs der Mitarbeiter eines Unternehmens sowie deren größere Selbstständigkeit, umfassendere Flexibilität und fundierte Entscheidungskompetenz in den Vordergrund. Um diesen Vorgaben entsprechen zu können, werden von den Beschäftigten zum Teil erweiterte oder auch ganz neue berufliche und soziale Qualifikationen zur Analyse der vorhandenen Arbeitsorganisation erwartet. Dies ist nicht ohne Rückwirkung auf die Berufsausbildung hinsichtlich der didaktischen und methodischen Gestaltung ihrer Lehr- und Lernkonzepte im Allgemeinen und ihrer Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren im Besonderen.

Mit dem Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren „Arbeitsorganisationsanalyse“ existiert ein didaktisch-methodisches Konzept, den betrieblichen und technologischen Entwicklungen im Bereich der Arbeitsorganisation gerecht zu werden. Einige Arbeitsprozesse in einem Unternehmen können im Rahmen ihrer Aufbau- und Ablauforganisation durch die Lernenden analysiert, erfasst und nachvollzogen werden. Kennzeichen des Verfahrens ist die Analyse und der abstrakt-handlungsorientierte Ansatz. Selbstständigkeit beim Lernen sowie ein hohes Maß an Teamarbeit und Kommunikation werden bei diesem Ausbildungsverfahren vorausgesetzt.

Mit dem Verfahren „Arbeitsorganisationsanalyse“ lassen sich im Einzelnen die Lernziele erreichen:

- Verstehen des Aufbaus einer betrieblichen Organisationseinheit bzw. des

Ablaufs und eines dortigen betrieblichen Arbeitsprozesses,

- Analysieren der komplexen Strukturen der Organisationseinheit,
- kritisch-konstruktives Hinterfragen der spezifischen Organisationseinheit,
- Entwicklung von Organisationskompetenz in einem abgegrenzten Rahmen.

Die Arbeitsorganisationsanalyse fordert die Lernenden im Wesentlichen kognitiv. Sie müssen arbeitsorganisatorische betriebliche Strukturen erkennen und erschließen. Entscheidende Aufgabe dabei ist es, die Lernenden für das Thema zu motivieren und sie fachlich und methodisch zu unterstützen. Dabei muss man davon ausgehen, dass mit der Thematik „Arbeitsorganisation“ die Lernenden bisher im Regelfall kaum oder nur unbewusst konfrontiert worden sind. Abhängig vom Wissensstand der Lernenden muss die Lehrkraft geeignete Informationsmaterialien zur Arbeitsorganisation sowie möglichst auch zur Arbeitsorganisationsanalyse beschaffen und diese aufbereiten.

Das Verfahren kann in die folgenden Phasen gegliedert werden:

1. Einstieg in das Thema
2. Intuitive Phase: Fragen, Vorklärung etc.
3. Informationsbeschaffung und -systematisierung
4. Analyse der Arbeitsorganisation im engeren Sinne
 - a) Analyse der Aufbauorganisation
 - b) Analyse der Ablauforganisation
5. Präsentation und Auswertung der Ergebnisse

Eine Reflexion und Bewertung des Gelernten, einschließlich des eingeschlagenen

Lernweges, kann insbesondere auch fachlich gesehen sehr sinnvoll sein.

Das Verfahren kann in einem engen didaktischen Zusammenhang zur Arbeitsplanungsaufgabe und/oder zur Arbeitsplanungsanalyse gesehen und mit diesen Verfahren sinnvoll verknüpft werden.

Literatur:

BUCK, J./HERKNER, V. (2002): Grundlagen der Arbeitsorganisation – Ein zusätzliches Qualifizierungs- und Bildungsangebot für den gewerblich-technischen Bereich. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Zusätzliche Qualifizierungs- und Bildungsangebote. Band 3, Seelze, S. 33-169

CLEMENT, U. (2006): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und deren Auswirkungen auf die berufliche Bildung, Stuttgart

PAHL, J.-P. (2013): Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik, Bielefeld

RENTZSCH, M./LEHDER, G. (1997): Arbeitswissenschaftliche Grundlagen für die betriebliche Praxis. Arbeitssysteme – Arbeitsorganisation – Arbeitsstätten, Landsberg

Bernd Vermehr

Arbeitsplanungsanalyse

Der Begriff der Arbeitsplanung beinhaltet die eigenständige Planung, Organisation und Bewertung eines Arbeits- oder Geschäftsprozesses. Mithilfe einer Analyse der Planung können Schwächen der Planung erkannt und Verbesserungen im Herstellungsprozess angebahnt werden.

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung kann mit dem Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren „Arbeitsplanungsanalyse“ eine Untersuchung der Abfolge von Arbeitsschritten zur Herstellung eines oder mehrerer Produkte durchgeführt werden.

Dies geschieht in didaktisch sinnvoller Weise durch eine schrittweise Reflexion bzw. dem Nachvollzug einer schon in der Praxis durchgeführten Planung des Arbeitsprozesses und der Fertigung des entsprechenden Produktes.

Vor Beginn einer Arbeitsplanungsanalyse müssen den Lernenden Grundzüge einer Analyse bekannt sein, die ein hohes Maß an Abstraktion und Transferleistung erfordern. Die Arbeitsplanungsanalyse sollte durch die Lernenden weitgehend selbstständig und/oder in Kleingruppen erfolgen. Entsprechende soziale und kooperative Kompetenzen sind deshalb vorauszusetzen. Die Lehrkraft steht im Lernprozess den Lernenden lediglich beratend zur Seite.

Im Einzelnen sollen und können folgende Lernziele erreicht werden:

- weitgehend selbstständige Analyse eines möglichst realen Arbeitsprozesses,
- erkennen von Fehlern bei der Planung durch Nachvollzug des Prozesses,
- kritische Beurteilung und Bewertung der technologischen, ökonomischen und ökologischen Aspekte einer Planung,
- erarbeiten von Verbesserungsvorschläge bei erkennbaren Mängeln und/oder Defiziten des Prozesses.

Ein möglicher Ablauf der Arbeitsplanungsanalyse könnte sich in folgende Phasen gliedern:

1. Einstieg: Konfrontation mit einem Planungsfall aus der Praxis.
2. Intuitive Phase: spontane Äußerungen der Lernenden zu den Möglichkeiten der Bewertung eines Arbeitsprozesses.

3. Planen der Analyse: Erarbeiten und Sammeln von Lösungsansätzen zur Analyse des Arbeitsprozesses.
4. Analyse der Arbeitsplanung im Rahmen von Kleingruppen.
5. Vorstellen und Diskussion der Analyseergebnisse, Bewerten der Ergebnisse und Erarbeiten von Verbesserungsvorschlägen.

Je nach Vorbildung der Lernenden kann nach der zweiten Phase noch eine praktische Umsetzung der im Einstieg vorgestellten Arbeitsplanung erfolgen. So können anhand der eventuell auftretenden Schwierigkeiten in der Ausführung die Planung kritisch beurteilt und Planungsdefizite oder -fehler in ihrer Analyse konkret benannt werden.

Da die Arbeitsplanungsanalyse ein Teil der Arbeitsplanung ist, kann sie als Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren im Anschluss an eine Arbeitsplanungsaufgabe eingesetzt werden. Der zu analysierende Arbeitsprozess muss dann von den Lernenden zunächst eigenständig geplant werden. Werden Arbeitsplanungsaufgabe und Arbeitsplanungsanalyse zusammen umgesetzt, kann dieses im Rahmen eines ganzheitlichen Projektes erfolgen.

Arbeitsplanungsanalyse als Thema beruflichen Lehrens und Lernens ist für die Gestaltung von Arbeit bzw. die Arbeitsorganisation und wegen der Übertragbarkeit auf andere Prozesse und Lebensbereiche für eine Orientierung in der Berufs- und Lebenswelt von elementarer Bedeutung.

Mitarbeiter/-innen mit einer hohen Arbeitsplanungskompetenz, die auch die Analyse von bereits erfolgten Arbeitsplanungen einschließt, können dazu beitragen, den Arbeitsprozess zu optimieren, die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter zu

verbessern und so das allgemeine Arbeitsklima angenehmer zu gestalten.

Literatur:

GRUNER, S./HERKNER, V./LEHRL, W. (2000): Arbeitsplanung im Rahmen der Arbeitsorganisation – Ein zusätzliches Ausbildungs- und Unterrichtsvorhaben. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Zusätzliche Qualifizierungs- und Bildungsangebote. Band 1, Seelze-Velber, S. 31-100

PAHL, J.-P. (2013): Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik, Bielefeld, S. 25-29

Maika-Svenja Pahl

Arbeitsproben

Arbeitsproben stellen eine Besonderheit von Lernerfolgskontrollen für die betriebliche Ausbildung dar. Sollen nicht der Arbeitsprozess, einzelne kurze Arbeitstätigkeiten oder fachgerecht durchgeführte Arbeitsschritte Gegenstand der Lernerfolgskontrolle sein, kann sich eine Arbeitsprobe auf ein Produkt, d. h. auf das Arbeitsergebnis beschränken. Bei einer Arbeitsprobe spielt also nicht unbedingt der Weg zum Produkt eine Rolle, sondern mehr oder weniger ausschließlich das Ergebnis selbst, das Anforderungen zu genügen hat, die dem Auszubildenden von Beginn an bekannt sein sollen. Die hier gemeinten eher pädagogisch orientierten Arbeitsproben sind von denjenigen zu unterscheiden, die in der DIN 33430 (2002-06, S. 5) aufgeführt sind.

In betrieblichen Phasen einer gewerblich-technischen Grundbildung sind das oftmals in Einzelarbeit und in einem überschaubaren Zeitrahmen gefertigte technische Gegenstände. Intention ist hier insbesondere die Kontrolle manueller Fertigkeiten etwa bei der Materialbearbeitung mit

handgeführten Werkzeugen, aber teilweise auch Sekundärtugenden, wie Ausdauer, Sorgfalt, Genauigkeit oder Pünktlichkeit. Mit anspruchsvolleren Arbeitsproben können auch Entscheidungsfähigkeiten bewertet werden, wenn die Aufgabenstellung z. B. eine Problemlösung erforderlich macht, die unterschiedliche Lösungsansätze zulässt.

Eine Lernerfolgskontrolle durch Arbeitsproben in der Form erreichter Arbeitsergebnisse ist in aller Regel durch zeitlichen Umfang begrenzt. Lernerfolgskontrollen dieser Art zeichnen sich also zumeist durch Arbeitsprodukte aus, die sich häufig aussagekräftiger bzw. belastbarer sowie für Auszubildende nachvollziehbarer kontrollieren und bewerten lassen, als es beispielsweise bei Arbeitsproben mit prozessualen Charakter der Fall ist.

Die Durchführung der Lernerfolgskontrolle findet zudem häufig im Verband der Lerngruppe statt, sodass zum Ende der Bearbeitungszeit zahlreiche gleiche Produkte vorliegen, die zur Ergebnisbewertung nach bekannten Kriterien nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von den Auszubildenden miteinander verglichen und besprochen werden können.

Anhand einer Arbeitsprobe lassen sich Lernerfolge eben aber auch im prozessualen Zusammenhang überprüfen. Hier können wesentliche Ausschnitte aus einer Arbeitstätigkeit und das Verhalten des Lernenden in der entsprechenden Situation sowie das Entstehen des Arbeitsergebnisses systematisch beobachtet und überprüft werden (vgl. Kanning 2004, S. 221), wobei nicht nur psychomotorische Aspekte im Vordergrund stehen.

Entsprechende Handlungsabläufe können ganzheitlich angelegt sein. Man kommt damit Ansprüchen an eine ganzheitliche,

handlungsorientierte Ausgestaltung von Lernkontrollen und Prüfungsformaten nach, was aber auch mit einem hohen Durchführungsaufwand einhergeht.

Dagegen lassen sich mit Arbeitsproben auch Ausschnitte aus übergeordneten Handlungszusammenhängen fokussieren, deren Eingebundenheit für Lernende jedoch nachvollziehbar bleiben sollte. Darüber hinaus lassen sich mit prozessual angelegten Arbeitsproben auch überfachliche Dimensionen wie soziale und personale Verhaltensdispositionen und kommunikative Fähigkeiten im Zusammenhang etwa mit Kunden- oder Verkaufsgesprächen erfassen.

Im Vorfeld ist der Grad der Hilfestellung durch die ausbildende Lehrkraft während der Bearbeitungsphase zu entscheiden. Denkbar ist etwa eine Zwischenbewertung bei aufwändigeren Arbeitsproben, wodurch Auszubildenden die Möglichkeit einer Zwischen- und Selbstreflexion bzw. eines Vergleichs ihres Arbeitsstandes eingeräumt wird. Bei entsprechenden Lernvoraussetzungen, die größere Selbstständigkeit und Eigenmotivation der Lernenden erwarten lassen, können solche Lernbegleitungen bei einer Arbeitsprobe entfallen.

Literatur:

DIN 33430 (2002-06): Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen. Berlin

GRÖNER, H./FUCHS-BRÜNINGHOFF, E. (2009): Expert-Praxislexikon Berufsausbildung: über 1.500 Begriffe für Ausbilder. 2. Aufl., Renningen

KANNING, U. P. (2004): Standards der Personalagnostik. Berlin

Franz Ferdinand Mersch

Arbeitsprozessanalyse

Die Arbeitsprozessanalyse hat zum Ziel, die Implikationen der Arbeitsprozesse und das Arbeitsprozesswissen und dessen Entstehung zu erschließen. Sie sind als erhebliche Vertiefung von Fallstudien zu begreifen. „Ein Arbeitsprozess ist ein vollständiger Arbeitsablauf zur Erfüllung eines betrieblichen Arbeitsauftrages und hat immer ein Arbeitsergebnis zum Ziel.“ (Pangalos/Knutzen 2000, S. 110) Bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages sind alle vor- und nachgelagerten Prozesse sowie der betriebliche Gesamtprozess zu betrachten und in die Bearbeitung mit einzubeziehen. Es wäre allerdings unzureichend, sich allein auf die funktionalen Arbeitsabläufe zu konzentrieren. Bei der Erschließung der Arbeitsprozesse muss es darum gehen, deren Holistic, deren Mehrdimensionalität mit allen Indikatoren aufzuschließen. Das heißt, die Gegenstände der Arbeit, die Methoden, Werkzeuge, Organisationsformen und Anforderungen an die Facharbeit von Innen (aus dem Unternehmen heraus) und Außen (Anforderungen der Gesellschaft, des Staates u. a.) sind in ihrer Komplexität und in ihrer Bedeutung für das Subjekt zu erfassen.

Arbeitsprozessanalysen im berufswissenschaftlichen Sinne stellen ein Instrument dar, um die berufliche Könnerschaft und die darin eingeschlossenen Kompetenzen zu identifizieren und zu analysieren. Die Ergebnisse der Arbeitsprozessanalyse informieren über wichtige Aspekte

- zur Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse und beruflicher Ordnungsmittel (Berufsbildungspläne),
- zur lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsprozessen und der Arbeitsorganisation und

- des Verhältnisses der Mensch-Maschine-Interaktion sowie anderer Arbeitssysteme unter besonderer Berücksichtigung ihrer qualifizierenden tutoriellen Qualität (vgl. Spöttl 2000).

Im Mittelpunkt steht die Kennzeichnung des praktischen und theoretischen Wissens, das gebraucht wird, um die Aufgaben zu bewältigen. Die Analyse verfolgt somit die Absicht, vor allem dem inhaltlichen Kontext beruflicher Arbeit gerecht zu werden und diese von „innen“ heraus zu erschließen. Wesentlich ist dabei, dass stets der Arbeitsprozess einer Person Gegenstand der Analysen ist. Für die Erschließung des erwähnten praktischen und theoretischen Wissens macht dies einen großen Unterschied aus (vgl. Spöttl/Becker 2008). Die Konzentration auf den Prozess der arbeitenden Person lenkt den Blick dagegen auf das prozessbezogene Wissen und Können, welches zur Beherrschung des Arbeitsprozesses notwendig ist. Diese subjektbezogene Perspektive ist es, auf die es bei der Curriculumentwicklung und der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen ankommt. Selbstverständlich sind auch Produktentstehungsprozesse von Bedeutung, die nicht von der Person selbst zu bearbeiten sind, aber dieser eine zusammenhängende (Prozess-)Sicht verschaffen.

Für die Curriculumentwicklung führt eine subjektbezogene Perspektive bei der Analyse von Arbeit allerdings zu grundverschiedenen Lerninhalten im Vergleich zur objektbezogenen Betrachtungsweise. Arbeitsprozessanalysen konzentrieren sich auf Kompetenzen, über die arbeitende Personen verfügen, und auf Bedingungsfaktoren, die zur Entwicklung dieser beruflichen Kompetenzen führen.

Literatur:

BECKER, M./SPÖTTL, G. (2008): Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis, Frankfurt a. M.

PANGALOS, J./KNUTZEN, S. (2000): Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung am Arbeitsprozess für die Berufliche Bildung. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, S. 105-116

SPÖTTL, G. (2000): Der Arbeitsprozess als Untersuchungsgegenstand berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und die besondere Rolle von Experten(-Facharbeiter-)workshops. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, S. 205-222

SPÖTTL, G./BECKER, M./FISCHER, M. (Hrsg.) (2014): Arbeitsforschung und berufliches Lernen. Frankfurt a. M.

Georg Spöttl

Arbeitsprozesswissen

Das Konzept „Arbeitsprozesswissen“ geht u. a. auf Kruse (1986) und den Diskurs über veränderte Anforderungsprofile von Facharbeiterinnen und Facharbeitern zurück. Es gilt als Voraussetzung für „die Übernahme von qualifizierten Tätigkeiten“ (ebd., S. 189) und markiert das Verständnis eines Gesamtarbeitsprozesses, welches sich auf produktbezogene, technische, arbeitsorganisatorische, soziale und systembezogene Facetten beruflicher Arbeitsprozesse bezieht (ebd., S. 189).

Arbeitsprozesswissen ist dabei nicht als eine additive Wissensfacette, sondern als die Verbindung von Kognitionen und praxisnahen Handlungen bzw. Erfahrungen zu sehen. Es ist damit ein explizites Metawissen zur Analyse, kognitiven Durchdringung, Reflexion und Begründung von

praktischen Handlungen. Übertragen auf die duale Berufsbildung bedeutet dies, dass die Berufsschule ein „Ort der Systematisierung, der konzeptionellen Vorbereitung und Nachbereitung, der Theoretisierung praktischen beruflichen Lernens und Tuns“ (ebd., S. 190) sein sollte. Das Konzept korrespondiert mit dem in den aktuellen Lehrplänen formulierten Kompetenzanspruch und stützt ergänzend die Bedeutung des Lernorts „Berufsschule“.

Die Terminologie des Arbeitsprozesswissens wurde in Folgeansätzen besonders von Fischer und Rauner aufgegriffen und in deren „berufswissenschaftlichen“ Ansätze integriert. Es stellt den Autoren zufolge ein theoretisches Gerüst zur Beschreibung kontextnaher Kompetenzen und der Verbindung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung dar (Fischer/Rauner 2002). Dieses Wissen wurde bisher jedoch noch nicht konsistent strukturiert und systematisiert. Nach Fischer und Rauner geht es jedoch weit über das für alltägliche, routinierte Handlungen benötigte Wissen hinaus. Es beschreibt ein übergreifendes Verständnis, welches jedoch zumeist implizit bleibt.

Griffiths und Guile (2003) erarbeiteten im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Konzept der „work experience“ ein erweitertes Modell des Arbeitsprozesswissens. Hierin wird postuliert, dass der Wandel hin zum Verständnis von ganzheitlichen Prozessen mit praktischen (impliziten) Erfahrungen beginnt. Diese dienen laut Griffiths und Guile als Fundament und befähigen den Lerner, Theorie in die berufliche Praxis zu implementieren.

Ein Vergleich der Grundidee mit den Folgeansätzen legt eine gewisse Umkehrung bzw. Inkonsistenz offen. So spricht Kruse explizit die bewusste theoriefundierte Reflexion und Anreicherung des beruflichen

Lernens und Tuns an. Demgegenüber sind in den Folgeansätzen die eher impliziten Erfahrungen der grundlegende Ausgangspunkt.

Arbeitsprozesswissen wird in einigen Ansätzen, ausgehend von praktischen Erfahrungen, vorwiegend implizit modelliert. Diese implizite Ausrichtung markiert aus didaktischer Perspektive eine offene Frage, die sich in Forschung und Praxis bedeutsam zeigt.

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Perspektive ist aktuell festzustellen, dass zwar vielfältige Adaptionen in verschiedenen Modellen beruflichen Wissens erfolgten, eine empirische Abstützung allerdings noch aussteht. Dies erscheint wenig verwunderlich, da sich implizite Konstrukte einer messmethodischen Erfassung entziehen. Mit dieser Feststellung korrespondiert ebenfalls die offene Frage einer praxisnahen Umsetzung des Konzepts, denn in der berufsbildenden Praxis sind zur Adressierung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen explizite Bildungsziele und -inhalte unabdingbar.

Literatur:

FISCHER, M./RAUNER, F. (2002): The implications of work process knowledge for vocational education and training. In: Boreham, N./Samurçay, R./Fischer, M. (Eds.): Work process knowledge. London, pp. 160-170

GRIFFITHS, T./GULE, D. (2003): A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. In: European Educational Research Journal, 2 (1), pp. 56-73

KRUSE, W. (1986): Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozess-Wissens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim/München, S. 188-193

Daniel Pittich

Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB)

Die Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) stellt einen Zwischenschritt in der Entwicklungslinie vom Deutschen Ausschuss für das Technische Schulwesen (DATSCH) bis zum heutigen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) dar (vgl. Herkner 2008, S. 98). Der DATSCH wurde 1908 auf Initiative des Vereins Deutscher Ingenieure und des Verbandes Deutscher Maschinenbauanstalten gegründet. Sein Ziel bestand zunächst in einer Vereinheitlichung der Ausbildungsziele und Lehrpläne in der Ausbildung zu Ingenieuren, blieb jedoch nicht darauf beschränkt (vgl. Raddatz 1997, S. 306).

Beispielsweise entwickelte er Lehrmaterial, grenzte nach dem Ersten Weltkrieg Industrieberufe ab und erarbeitete erste Ordnungsmittel, die seit ca. 1926 als „Berufsbilder“ erstellt wurden (vgl. Herkner 2008, S. 76 ff.; Ott 1998, S. 168). 1935 nahm der DATSCH eine beratende Tätigkeit gegenüber dem Reichswirtschaftsminister auf, wurde ab 1938 die formal einzig zuständige Institution für die Erarbeitung von Berufsordnungsmitteln und war ab 1939 als „Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe“ für die Ausbildung in sämtlichen wirtschaftlichen Bereichen verantwortlich (vgl. Herkner 2008, S. 83 f.). Zum Ende des Krieges 1945 lagen für ungefähr 1.000 Lehr- und Anlernberufe Ordnungsmittel vor (vgl. Ott 1998, S. 168).

Nach dem Zweiten Weltkrieg gründeten die Industrie- und Handelskammern 1947 zunächst eine „Arbeitsstelle für gewerbliche Berufserziehung“ in Dortmund und eine „Arbeitsstelle für kaufmännische Berufserziehung“ in München, die mit der

Berufsordnung im Westen Deutschlands betraut waren und die 1951 zur „Arbeitsstelle für Berufserziehung des deutschen Industrie- und Handelstages“ zusammengeführt wurden (vgl. Herkner 2008, S. 92; Raddatz 1997, S. 307).

Als 1953 der Bundesverband der Deutschen Industrie und die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zusätzlich zum Deutschen Industrie- und Handelstag die Trägerschaft übernahmen, wurde sie in die „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung“ überführt (vgl. Herkner 2008, S. 92; Raddatz 1997, S. 307).

Zu ihren Aufgaben gehörte u. a. die Ordnung der industriellen und kaufmännischen Berufe im betrieblichen Bereich, die Ausrichtung der Berufe und ihrer Ausbildung an neuen Entwicklungen, Unterstützung der Kooperation zwischen Betrieb und Schule, Entwicklung von Ausbildungsmaterial, Fundierung der Tätigkeiten der Arbeitsstelle durch Berufs- und Berufsbildungsforschung sowie die Vertretung der Interessen der Wirtschaft gegenüber anderen Anspruchsgruppen beruflicher Bildung (vgl. Herkner 2008, S. 92; Krause 1970 zit. n. Raddatz 1997, S. 307).

Mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 kam es zur Auflösung der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (vgl. Raddatz 1997, S. 312 f.). Das Gesetz schuf die Grundlage für das 1970 gegründete Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, das nicht nur die industriellen und kaufmännisch-verwaltenden, sondern auch die handwerklichen Berufe ordnete und 1976 in das auch heute noch bestehende Bundesinstitut für Berufsbildung überführt wurde (vgl. Herkner 2008, S. 92 ff.; Ott 1998, S. 169).

Literatur:

HERKNER, V. (2008): 100 Jahre Ordnung der Berufsbildung – Vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 71-110

KRAUSE, E. (1970): Aufgaben und Ziele (Tätigkeitsbericht der Mitarbeiter) der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB), überreicht für die Sitzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung in Berlin am 16./17. April 1970. Bonn

OTT, B. (1998): Ganzheitliche Berufsbildung. 2. Aufl., Stuttgart

RADDATZ, R. (1997): Vor 50 Jahren: Der Deutsche Industrie- und Handelstag gründet die Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 8, S. 306-313

Florian Berding

Arbeitsteiligkeit

Arbeitsteilung, die Aufteilung gegebener Arbeitsverrichtungen auf mehrere Erwerbstätige, ist die Grundlage für alle größeren Leistungen der Menschen. In der Subsistenzwirtschaft war eine über die Grundbedürfnisse hinausgehende Arbeitsleistung nicht möglich. Dies geschah erst mit der Arbeitsteilung, in der sich Menschen spezialisieren konnten und Qualifikationen erreichten, die zuvor nicht bestanden.

Arbeitsteiligkeit führte früh zu spezialisierten Berufen und zu einschlägigen Ausbildungen. Somit war auch eine Weiterentwicklung der Technik und der Beherrschung der Natur möglich. Lange Zeit blieb die Arbeitsteiligkeit begrenzt, da Ackerbau und Viehzucht weiterhin die Grundlage menschlicher Existenz blieben. Doch immer wieder sind Gesellschaften

aufgestiegen, die auf der Basis der Arbeitsteiligkeit eine differenzierte Spezialisierung erreichen und eindrucksvolle Leistungen zeigen konnten.

Dabei sind die Prinzipien der Spezialisierung zunächst offen. Traditionell geht es meist um eine Vertiefung des Spezialwissens mit gleichzeitiger Reduktion des Breitenwissens. Doch gibt es durchaus auch eine Verbreiterung des Wissens und der Tätigkeiten, was ebenfalls eine Spezialisierung auf gewisse koordinierende und kontrollierende Tätigkeiten bedeutet. Spezialisierung wird nach dem sogenannten T-Modell propagiert, indem der horizontale Balken des T die Verbreiterung und der senkrechte Balken die Vertiefung symbolisieren.

Auch heute ist eine gelungene Arbeitsteiligkeit die Grundlage wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit. Im Rahmen der Globalisierung hat sich die Arbeitsteilung weltweit differenziert. So gibt es Länder, die gewisse Aufgabenfelder an andere Länder abgegeben haben und selbst in bestimmten Wirtschaftsbereichen dann auf Importe angewiesen sind. Informatisierung und verbesserte Transportmöglichkeiten haben dies unterstützt, sodass heute für viele Produkte und Dienstleistungen nationale Cluster entstanden sind, in denen eine hohe Spezialisierung möglich ist.

Diese Spezialisierung ist auch im Bereich der Berufe und Qualifikationen deutlich zu erkennen. Auf allen Qualifikationsebenen nimmt die Spezialisierung zu. Dies wirkt auch auf die Ausbildungen zurück.

Während bisher die Ausbildungen, sowohl im dualen Bereich als auch im Bereich der Fach- und Hochschulen eher auf grob gegliederte Kernfachrichtungen begrenzt waren und die Spezialisierung erst mit der Erwerbstätigkeit enger gefasst wurde, sind heute bereits die Ausbildungen hoch spe-

zialisiert und spiegeln die Spezialisierung im Erwerbssystem. Neue Fachrichtungen werden oft durch integrative Kombination zuvor getrennter Fächer entwickelt, was für die Berufswahl nicht immer günstig ist.

Das Unbehagen an einer zu weit getriebenen Arbeitsteiligkeit wird immer wieder thematisiert, und es werden neue Modelle entwickelt, um die Nachteile einer übertriebenen Spezialisierung abzumildern. Doch überall dort, wo es auf Spitzenleistungen ankommt, kann auf die Spezialisierung und Arbeitsteiligkeit nicht verzichtet werden, denn durch Spezialisierung kann ein eher enges Arbeitsfeld intensiver beackert werden. Durch die ständige Übung werden die Ergebnisse optimiert und damit für die Kunden attraktiver.

Ein Problem der hohen Arbeitsteiligkeit ist aber, dass an den Nahtstellen der verschiedenen Spezialgebiete erhebliche Integrationsleistungen erforderlich sind, die die Spezialisten selbst nicht immer bieten können. Hohe Arbeitsteiligkeit und Spezialisierung erfordern deshalb auch ein leistungsfähiges Nahtstellenmanagement, für das ebenfalls spezifische Berufsbilder entwickelt werden müssen. Hier sind integrative Aus- und Weiterbildungen erforderlich, die derzeit noch nicht in der optimalen Form und Ausstattung existieren.

Literatur:

ABEL, J./HIRSCH-KREINSEN, H. (2013): Arbeitsorganisation. In: Hirsch-Kreinsen, H./Minssen, H. (Hrsg.): LAIS – Lexikon der Arbeits- und Industrie-soziologie. Berlin, S. 84-89

MINSEN, H. (2012): Arbeit in der modernen Gesellschaft. Wiesbaden

MÜLLER-JENTSCH, W. (2003): Organisationssoziologie – Eine Einführung. Frankfurt a. M./New York

Werner Dostal

Arbeits- und Berufszufriedenheit

Die (primär) wissenschaftlich begründete Begriffszusammenführung von „Arbeit“, „Beruf“ und „Zufriedenheit“ bezeichnet die erlebte Zufriedenheit eines Individuums in Verbindung mit der eigenen Erwerbsarbeit.

Seit Entstehung einer vor allem arbeits- und organisationspsychologisch geprägten Forschungstradition in den 1950er Jahren existieren zahlreiche auch fachdisziplinär unterschiedliche Definitionen. Ein einheitlicher Begriffsgebrauch sowie eine anerkannte Theorie von Arbeits- und Berufszufriedenheit existieren nicht. Eine Basisdefinition bezeichnet „Mitarbeiterzufriedenheit (...) als das (bewertete) Ergebnis eines Soll-Ist-Vergleichs der Mitarbeiter zwischen deren Erwartungen an ihre Arbeitssituation (Soll) und der von ihnen subjektiv wahrgenommenen Arbeitssituation (Ist)“ (Freiherr von Holtz 1997, S. 28; von Holtz verwendet Mitarbeiter- und Arbeitszufriedenheit synonym).

Als quasi „unausweichliches Ritual“ (Fischer 1989, S. 17) in der theoretischen Auseinandersetzung mit Arbeitszufriedenheit gilt die Abgrenzung zu verwandten Konzepten. So meint Berufszufriedenheit die Zufriedenheit mit dem Status des Berufs und der eigenen Erwerbstätigkeit. Dies entspricht einer durchschnittlichen Arbeitszufriedenheit über einen längeren Zeitraum, gegebenenfalls auch unter Bezug auf mehrere Arbeitsverhältnisse oder verschiedene Erwerbstätigkeiten. Fischer beschreibt Berufszufriedenheit primär als „die richtige Berufswahl bzw. die Wahl der richtigen Berufsausbildung, während Arbeitszufriedenheit auf konkrete Gegebenheiten der jetzigen Arbeitssituation des Befragten abzielt“ (Fischer 1989, S. 17 ff.).

Hintergrund für die Beschäftigung mit Arbeitszufriedenheit ist fast immer die Annahme, durch die Ergebnisse eine qualitative Verbesserung der Arbeitstätigkeit bzw. eine Leistungssteigerung der Mitarbeitenden zu erreichen. Diese ist dadurch begründet, dass Arbeitszufriedenheit als existenzieller Motor für Arbeitsmotivation und Leistungsfähigkeit gilt. Untersuchungen über den Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Leistung bestätigen, „dass beide Faktoren in einer nicht zu vernachlässigenden Beziehung stehen, auch wenn die Frage nach der Kausalität nicht eindeutig geklärt ist“ (Fischer/Fischer 2005, S. 17). In der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung wurde der relativ einfache Ansatz verfolgt: Arbeitszufriedenheit bewirkt Arbeitsleistung. Hierfür ließen sich jedoch keine ausreichenden empirischen Belege liefern, so dass vermehrt davon ausgegangen wurde, dass Zufriedenheit und Leistung von unterschiedlichen Variablen (z. B. Alter und Geschlecht) moderiert würden, was sich in den Ergebnissen zahlreicher Studien auch widerspiegelt. Der Ansatz, dass Leistung hingegen Arbeitszufriedenheit bewirke, führt nah an motivationstheoretische Konzepte zur intrinsischen und extrinsischen Motivation (vgl. Gebert/von Rosenstiel 2002, S. 90) und verweist auf einen häufig vernachlässigten Aspekt der Zufriedenheitsforschung: Arbeits- und Berufszufriedenheit ist nicht ausschließlich als Resultat irgendwelcher oder irgendeiner Bemühung anzusehen, sondern immer auch systematisch und funktional in die Arbeits- und Geschäftsprozesse – häufig auch in Abhängigkeit weiterer Variablen – eingebunden.

Die Erforschung von Arbeitszufriedenheit erfolgt in der Regel mittels standardisierter Befragungen. Der aus den USA stammende Job Deskriptive Index (JDI) wird häufig

als der geeignetste Fragebogen zur Messung von Arbeitszufriedenheit beschrieben.

Literatur:

FISCHER, L. (1989): Strukturen der Arbeitszufriedenheit. Zur Analyse individueller Bezugssysteme, Göttingen

FISCHER, L./FISCHER, O. (2005): Arbeitszufriedenheit: Neue Stärken und alte Risiken eines zentralen Konzepts der Organisationspsychologie. In: Wirtschaftspsychologie, 7. Jg., Heft 1, S. 5-20

FREIHERR VON HOLTZ, R. (1997): Der Zusammenhang zwischen Mitarbeiterzufriedenheit und Kundenzufriedenheit. München

GEBERT, D./VON ROSENSTIEL, L. (2002): Organisationspsychologie. Person und Organisation, Stuttgart

Julia Schütz

Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung

Die arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung legt die für die berufliche Kompetenzentwicklung „bedeutsamen Arbeitssituationen“ (KMK 1999) als Dreh- und Angelpunkt für die Gestaltung beruflicher Bildungsgänge und -prozesse hervor. Die Dramatik dieses Perspektivwechsels besteht nicht nur in der Abkehr von einer fachwissenschaftsorientierten Didaktik, sondern im „hohen Stellenwert, der eine Subjekttheorie für eine der systematischen Bildung im Jugendalter angemessenen Didaktik eingeräumt wird“ (Blankertz 1983, S. 141), die sich auf die Theorie der Entwicklungsaufgaben stützen kann.

Berufliche Bildung wird seither nicht mehr als ein Prozess der Abfolge von Grund- und Fachbildung (Grundlagenwissen und

Fachwissen) verstanden, sondern im Sinne des Novizen-Experten-Paradigmas als ein Prozess des Hineinwachsens in die berufliche Praxisgemeinschaft – in den Beruf –, herausgefordert durch die Beteiligung an und die Übernahme von beruflichen Aufgaben. Als ein holistisches Wissens- und Handlungskonzept wird diese Form des Lernens bezeichnet, da die reflektierte Arbeitserfahrung praktische, rationale, ästhetische und soziale Momente der Arbeitshandlung eine Einheit bildet. Jean Lave und Etienne Wenger (1991, pp. 97 f.) bezeichnen dieses als das „learning curriculum“ “It does imply participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities.” (Lave/Wenger 1991, pp. 97 f.) Im Konzept der multiplen Kompetenz werden diese Einsichten theoretisch weiter ausgearbeitet (Rauner 2014).

Mit der Theorie des Situiereten Lernens wird die Bedeutung des in der praktischen Berufsarbeit inkorporierten Wissens – des Arbeitsprozesswissens – und das Verstehen und Handeln in betrieblichen Geschäftsprozessen als grundlegend für eine arbeits- und geschäftsprozessorientierte Didaktik beruflicher Bildung hervorgehoben. Die Interpretation und Re-Evaluation betrieblicher Arbeits- und Geschäftsprozesse setzt die Berücksichtigung der im Kontext beruflicher Praxisgemeinschaften entstehenden „lokalen Deutungsmuster“ voraus (Wehner u. a. 1996, S. 79).

Die empirische Erforschung der Qualität beruflicher Bildungsprozesse hat vielfältig bestätigt, dass die Entwicklung beruflicher Kompetenz, beruflicher Identität und beruflichen Engagements von Auszubildenden ganz entscheidend davon abhängt, dass sie in ihrer Ausbildung erfahren und

verstehen, wie sich ihre Leistungen und ihre Lernsituationen in die betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozesse einfügen. Es kommt daher darauf an,

- die Lernzeiten im Betrieb so zu nutzen, dass Auszubildende sich an betrieblichen Arbeitsaufträgen beteiligen können bzw. diese beantworten,
- die Arbeitsaufträge und die Beteiligung daran so zu gestalten, dass sie das Hineinwachsen der Auszubildenden in ihren Beruf fördern, und
- dabei das didaktische Prinzip der vollständigen Aufgabenlösungen sowie des vollständigen Arbeitshandeln zu berücksichtigen, denn dann erleben Auszubildende ihre Tätigkeit als Arbeitszusammenhänge, die sie in ihrer Bedeutung verstehen, reflektieren und verantworten lernen.

Für die Umsetzung eines arbeits- und geschäftsprozessorientierten Konzeptes wurden bereits im Rahmen des Modellversuchsprogramms zum dezentralen Lernen (Dehnbostel 2002) ebenso wichtige Weichen gestellt wie mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes durch die KMK.

Literatur:

BLANKERTZ H. (1983): Sekundarstufe II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter. In: Benner, D./Heid, H./Thierisch, H. (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. ZfPäd, Beiheft 18, S. 139 ff.

DEHNBOSTEL, P. (2002): Dezentrales Lernen als vernetztes reflexives Arbeiten im Prozess der Arbeit. In: Fischer, M./Rauner, F. (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Baden-Baden, S. 341-354

LAVE, J./WENGER, E. (1991): Situated Learning: legitimate peripheral participation. Cambridge

RAUNER, F.: (2014): Multiple Kompetenz. A+B Forschungsberichte, Bremen

Felix Rauner

Arbeitsunterweisung

Der Begriff „Arbeitsunterweisung“, der aus der Arbeitspädagogik stammt, repräsentiert die systematische Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Erfüllung von (betrieblichen) Arbeitsaufgaben. Die Arbeitsunterweisung besteht aus der Vermittlung sowie Anleitung durch den Lehrenden (Ausbilder, Unterweiser, Trainer) und der Aufnahme sowie Verarbeitung durch den Lehrenden (Auszubildender, Unterwiesener, Trainingsteilnehmer). Zielsetzungen sind die Verarbeitung und dauerhafte Aneignung von theoretischen Kenntnissen, bei praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten stehen die Beherrschung von Bewegungen oder Bewegungsabläufen im Vordergrund, die Schelten (2001) als berufsmotorisches Lernen bezeichnet. Zu der Arbeitsunterweisung gehören auch Erfahrungen und spezifische Besonderheiten (z. B. Gefährdungen und Gesundheitsrisiken) im Kontext mit der durchzuführenden (Fach-)Arbeit.

Als bekannteste Methode der Arbeitsunterweisung gilt die Vier-Stufen-Methode, die auch als Refa-Methode bekannt geworden ist: (1) Vorbereitung, (2) Vorführung, (3) Nachvollzug, (4) Übung. Anforderungen an die Bewältigung von Arbeitsaufgaben, die damit einhergehenden Gefährdungen und Belastungen sowie die erforderlichen Verhaltensweisen stellen die Grundlage einer Arbeitsunterweisung dar. In einer Arbeitszergliederung wird festgelegt, was, wie und warum so eine Arbeit ausgeführt werden soll. Der Lehrende bietet zunächst den Lerngegenstand durch eigenes Tun und begleitende Erklärung dar. Er erklärt exakt, was, wie und warum er etwas so und nicht anders tut. In der nachfolgenden Lernphase versuchen die Lernenden, selbst die Tätigkeiten nachzuvollziehen. Häufig bzw. gegebenenfalls

erfolgt dies noch unter Anleitung und Kontrolle des Lehrenden, bevor der Lernende weiter selbstständig übt und infolgedessen zur Beherrschung der Arbeitsaufgabe befähigt werden soll.

Die analytische Arbeitsunterweisung gilt als Weiterentwicklung der Vier-Stufen-Methode. Gegenüber der Vier-Stufen-Methode wird bei der analytischen Arbeitsunterweisung noch weitaus systematischer, gegliederter und geplanter vorgegangen. Eine ausgesprochen detaillierte und fundierte Analyse der (Fach-)Arbeit und der besten Arbeitsmethode steht hinter der analytischen Methode. Dies dürfte das eigentliche Erfolgsrezept dieser Arbeitsunterweisung sein (vgl. Schelten 1995, S. 150).

Die analytische Arbeitsunterweisung und insbesondere die Vier-Stufen-Methode haben in der beruflichen Bildung (immer noch) eine so große Bedeutung, weil mit ihrer relativ einfachen rezeptologischen Form der organisatorische Aufwand vergleichsweise gering ist. Mit der Betonung der formalen Ablaufstruktur des Lernens kann es jedoch zu einer äußerlichen Schematisierung des Lernprozesses kommen, die den situativen und subjektiven Erfordernissen nicht gerecht zu werden vermag (vgl. Pätzold 2001, S. 123). Ein individueller Zugang zum Lerngegenstand, eine eigene Handlungsplanung sowie eine eigene Handlungsregulation sind nicht konstitutiv, wobei dies mit dem Leitbild der „beruflichen Handlungskompetenz“ verbunden wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die richtige Kombination zwischen Arbeitsunterweisung und anderen Handlungsmustern entscheidend dafür ist, ob die Lernenden nur Informationen aufnehmen, nach Anweisung vorgehen etc. oder ob auch die Entwicklung eigener Strate-

gien des Problemlösens eröffnet wird. Arbeitsunterweisungen haben insbesondere eine Berechtigung in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, wenn Auszubildende und Mitarbeiter über Gefährdungen und Gesundheitsrisiken bei ihrer Tätigkeit informiert, Anforderungen an sicherheits- und gesundheitsgerechtes Verhalten aufgezeigt und entsprechende Verhaltensweisen eingeübt werden sollen.

Literatur:

PÄTZOLD, G. (2001): Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Berufsbildung konkret, Band 2, Baltmannsweiler, S. 115-134

SHELLEN, A. (1995): Grundlagen der Arbeitspädagogik. 3. Aufl., Stuttgart

SHELLEN, A. (2001): Berufsmotorisches Lernen in der Berufsausbildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Berufsbildung konkret, Band 2, Baltmannsweiler, S. 135-151

Michael Tärre

Architektenberufe

Das deutsche Wort „Architekt“ wurde im 16. Jahrhundert aus dem lateinischen architectus entlehnt und scheint seinen Ursprung im griechischen architékton zu haben, einer Zusammensetzung aus arch(i) und tékton, die als „oberster Zimmermann“ übersetzt werden kann. Einhergehend mit den technischen Neuerungen und gesellschaftlichen Veränderungen im 18. und 19. Jahrhundert konkretisierte sich das Berufsbild zu dem des heutigen Architekten, wobei insbesondere die institutionalisierte Ausbildung an den entstehenden polytechnischen Hochschulen und später das im Anfang des 20. Jahrhunderts eingeführte Promotionsrecht zu einer Verwissenschaftlichung der Disziplin beigetragen

haben. Zugleich sehen Architekten damals wie heute ihre Tätigkeit auch in einem künstlerischen Kontext. Heute stehen neben konstruktiven und gestalterischen Aspekten, insbesondere auch wirtschaftliche, soziale und energetische Themen bei der Planung von Hochbauten im Zentrum der Tätigkeit.

Im Bereich der Architektur gibt es neben dem Architekt/-in Hochbau, die ebenfalls geschützten Berufsbezeichnungen Stadtplaner/-in, Landschaftsarchitekt/-in und Innenarchitekt/-in. Die Verwendung dieser Berufsbezeichnungen ist den Mitgliedern der jeweiligen Landesarchitektenkammern vorbehalten. Der Kammermitgliedschaft geht üblicherweise ein sechssemestriger Bachelor- und ein konsekutiver viersemestriger Master-Studiengang mit dem Abschluss „Master of Arts“ (M. A.) oder „Master of Science“ (M. Sc.) an Hochschulen oder Fachhochschulen sowie eine darauf folgende zwei- oder dreijährige Praxisphase im Architekturbüro voraus.

Architekten arbeiten als selbstständige Dienstleister, als angestellte Mitarbeiter in Architekturbüros oder auch angestellt oder verbeamtet im Staatsdienst. Ihre Tätigkeit variiert in Abhängigkeit von der konkreten Bauaufgabe. Während bei kleineren Projekten, die verschiedenen Leistungen von der Planung und Ausschreibung der Leistung bis hin zur Objektüberwachung auf der Baustelle oft in einer Hand liegen, so wirken an komplexeren Vorhaben größere Teams, deren Architekten jeweils auf bestimmte Leistungsphasen und Themen spezialisiert sind und in engem Austausch mit externen Fachplanungsbüros stehen. Neben der eigentlichen Planungskompetenz ist hierbei auch die Fähigkeit zur Darstellung und Vermittlung von Entwurfsideen von Bedeutung. Die Tätigkeit im Schnittbereich der verschiedenen externen Beiträge anderer Ingenieurbüros, die bei-

spielsweise die Tragwerksplanung oder den technischen Ausbau beisteuern, setzt neben der künstlerischen und konstruktiven Kompetenz insbesondere moderierende und integrierende Fähigkeiten als Grundlage für den Berufsalltag voraus. Die Honorierung richtet sich in Deutschland nach der „Honorarordnung für Architekten und Ingenieure (HOAI)“.

Neben der Tätigkeit im Architekturbüro finden Architekten aufgrund ihrer Kenntnisse auch in der Wohnungswirtschaft, im Gewerbebau oder in der Projektentwicklung und Projektsteuerung Beschäftigungsfelder. Einzelne Architekten wirken auch als Gutachter und Bausachverständige.

Eine Vielzahl von Architekten ist neben der Mitgliedschaft in der Kammer in Vereinen und Verbänden organisiert, um den fachlichen Austausch zu pflegen und berufspolitische Belange zu vertreten.

Die Verbindung von gestalterisch künstlerischen Aspekten einerseits und technisch konstruktiven Inhalten andererseits stellt ein wesentliches Merkmal des Architekturberufs dar. Zudem ist eine große gesellschaftliche und soziale Verantwortung dem Beruf innewohnend, da Architekten mit ihren Werken den öffentlichen wie privaten Raum gleichermaßen ästhetisch wie funktional formen und so Stadtbild und Landschaftsraum maßgeblich gestalten.

Literatur:

- NERDINGER, W. (Hg.) (2012): Der Architekt – Geschichte und Gegenwart eines Berufsstandes, München
- PAHL, K.-A.; VÖLLMAR, T. (2013): Entwicklung und Perspektiven des Architekturberufs. In: Pahl, J.; Herkner, V. (Hg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, S. 791-802

Thomas Völlmar

Assessment

Der originär aus dem wirtschaftlichen Kontext zur Bezeichnung von Wert- und Schadensbeurteilungen für Steuer- und Versicherungszwecke stammende Begriff des Assessments wurde zunächst, bevor er in die Pädagogik Eingang fand, für die psychologische Eignungsdiagnostik verwendet. In der Psychologie befasst sich Assessment primär mit der Einschätzung und Beurteilung von Personen, insbesondere mit der Persönlichkeit und Leistungsfähigkeit, i. d. R. zu Zwecken des Personalmanagements. In der Pädagogik steht der Assessment-Begriff heute für eine auf psychometrischen Modellen beruhende Beurteilung von internalen Elementen, wie Kenntnissen, Fähigkeiten, Motivation oder Einstellungen, sowie Kompetenzen und Leistungen. Hierdurch wird ersichtlich, dass Assessment einen umfassenden Fokus legt, der sich nicht nur auf kognitive, sondern auch auf motivationale, einschließlich volitionaler und emotionaler, ebenso auf psychomotorische Elemente sowie die Wirkungszusammenhänge bezieht.

Damit ist der Begriff in den pädagogischen Paradigmenwechsel einer nach Lernergebnissen und deren Verwertung durch Transfer respektive Anwendung des Gelernten außerhalb des Lernkontextes ausgerichteten Output- und Outcomeorientierung zu verorten, um Lern- und Bildungserfolge zu bilanzieren (vgl. Sloane 2005, S. 485 ff.). Grundsätzlich eröffnen sich für das Assessment zwei Zugänge: Zum einen können die internen Bedingungen, verstanden als Handlungspotenzial, wie Wissen und Motivation, erfasst werden; zum anderen ergibt sich ein Zugang über die externen Tätigkeiten, verstanden als Performanz, über das Handlungsergebnis von Lern- und Arbeitsprozessen (vgl. Baethge/chtenhagen et al. 2006, S. 28 ff.). Wei-

terhin kann der dem Assessment zugrundeliegende Beurteilungsgegenstand im Hinblick auf die zeitliche Dimension (kurz-, langfristig), die Domänenspezifität sowie intra- oder interindividueller Ausprägungen untersucht werden. Ziel eines Assessments ist auf individueller Ebene primär die Förderung von Lernenden, während das Assessment eines Aggregats von Individuen die Qualitätsverbesserung und Erhöhung von Transparenz und Gleichwertigkeit auf systemischer Ebene fokussiert. Sich mit dem Assessment ergebende Herausforderungen betreffen vor allem die Komplexität betrachteter Konstrukte, wie das der beruflichen Handlungskompetenz, und die Erfassung der Wirkungszusammenhänge. Aufgrund der Mehrdimensionalität kann eine simultane und multikriteriale Messung kaum geleistet werden, wodurch gegenwärtige Forschungsvorgehen durch ein Herauslösen einzelner Dimensionen aus dem Gesamtkonstrukt und eine separate Messung geprägt sind.

Perspektivisch ergeben sich hieraus folgende Nutzen: (1) Die den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität genügende Entwicklung von Messinstrumenten wird wahrscheinlicher; (2) besonders Kompetenzbereiche können hinsichtlich Struktur und Graduierung der Dimensionen analysiert, (3) neue Strukturmomente aufgenommen, (4) Wechselwirkungen zwischen Dimensionen sowie (5) mögliche Ausdifferenzierungs- und Verschmelzungsprozesse erfasst werden. Zudem erweist sich oftmals die für die Testinhalte notwendige Bestimmung von relevanten Anforderungssituationen und Schwierigkeitsgraden als problematisch. Der künftige Forschungsfokus muss besonders auf der Schaffung (mess-)methodischer Voraussetzungen liegen, um die mehrdimensionale, komplexe und

personale Genese internaler Elemente und Prozesse sowie komplexer (Kompetenz-)Konstrukte und Performanzen im Rahmen von Assessments zuverlässig beurteilen zu können.

Literatur:

BAETHGE, M./ACHTENHAGEN, F./ARENDS, L./BABIC, E./BAETGHE-KINKSY, V./WEBER, S. (2006): Berufsbildungs-Pisa. Machbarkeitsstudie, München

SEEBER, S./NICKOLAUS, R./WINTHER, E./ACHTENHAGEN, F./BREUER, K./FRANK, I. ET AL. (2010): Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung aus Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. BWP, 39 (Beiheft zu BWP 1/2010), S. 1-15

SLOANE, P. F. E. (2005): ...Standards von Bildung – Bildung von Standards... . In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 4, S. 484-496

Felix Scholz

Assessment Center

Assessment Center (AC) bezeichnet ein komplexes Verfahren der Beurteilung von Personen im Hinblick auf ihre fachliche und persönliche Eignung für eine bestimmte berufliche Position oder zur Feststellung von Potenzialen bei bestehenden Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern für die berufliche Weiterentwicklung. Der Anwendungsbereich von einem AC ist daher in die Personalauswahl, aber auch die Personalentwicklung zu verorten. Primäres Ziel eines ACs ist die Identifikation von Stärken und Schwächen der Teilnehmer/-innen. Beurteilt werden hierzu nicht nur die für die zukünftige berufliche Position notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch Arbeitsstil und Psychodynamik. Innerhalb des ein- oder

mehrtägigen Verfahrens (teilweise bis zu vier Tage) beobachtet und evaluiert eine Gruppe aus Expertinnen und Experten, i. d. R. aus Führungskräften sowie Personalfachleuten des jeweiligen Unternehmens und externen Beraterinnen bzw. Beratern, die Aktivitäten der nach bestimmten Kriterien ausgewählten Teilnehmer/-innen – den sogenannten Assessees. Für die Beurteilung sind vor allem die Prozesse der Aufgabenbearbeitung, der Generierung von Problemlösungen, aber auch das Sozialverhalten von Interesse. Die quantitative Zusammensetzung des ACs aus Beobachterinnen bzw. Beobachtern und zu beurteilenden Personen folgt in der Praxis häufig einem 1:2-Verhältnis. Der Prozess des ACs endet mit einer Auswertung durch die Beobachter/-innen, aus der eine im gemeinsamen Bericht enthaltene und auf einem Konsens beruhende Beurteilung der einzelnen Teilnehmer/-innen sowie eine Handlungsempfehlung resultiert.

Keineswegs handelt es sich bei einem Assessment-Center um ein einheitliches Verfahren zur Eignungsprüfung oder zur Feststellung von Potenzialen, vielmehr wird dieses in Abhängigkeit von der Zielsetzung, d. h. der zu besetzenden Position oder der beruflichen Weiterentwicklung von Nachwuchs, konzipiert und ausgestaltet. Im AC implementierte Aufgaben müssen einen klaren Anforderungsbezug aufweisen und charakteristisch für die Zielposition sein, weshalb insbesondere Fallstudien, Rollenübungen, Interviews, Gruppentests, Persönlichkeitstests und Arbeitsproben zur Simulation spezifischer Arbeitsprozesse herangezogen werden.

Vorläufer des als heute bekannten ACs sind diagnostische Verfahren aus dem Militärwesen mit denen Aussagen über die Eignung von künftigen Offiziersanwärtern gewonnen wurden. Besonderes Interesse bei den innerhalb des Verfahrens beurteil-

ten menschlichen Leistungen galt der Anpassungsfähigkeit an verschiedenste Situationen. Zum heutigen AC ähnliche Verfahren finden sich ab den 1920er Jahren in der Reichswehr sowie in den militärischen Auswahlprozessen anderer Länder. In den 1960er Jahren fand das AC erstmals im Wirtschaftsbereich zur Auswahl und Entwicklung von Führungskräften Anwendung. Aus ökonomischen Gesichtspunkten steht den hohen Kosten ein monetär schwer quantifizierbarer Nutzen gegenüber. Trotz sehr hoher finanzieller und zeitlicher Aufwendungen hat das AC gegenwärtig einen hohen Stellenwert, insbesondere bei Groß- und international agierenden Unternehmen. Mit der zunehmenden Verbreitung geht eine zunehmende Abwandlung und Abweichung von der Idee des ACs einher, wodurch die inflationäre Verwendung des Begriffes begünstigt wird.

Bedingt durch die Ausarbeitung zahlreicher Qualitätsstandards gilt das AC als ein Instrument der Personalauswahl und -entwicklung mit einer hohen Prognosesicherheit. Viele sich mit der Messung ergebenden Probleme müssen vor dem Hintergrund der Fragestellung gelöst werden, inwiefern z. B. inter- oder intraindividuelle Ausprägungen festgestellt werden sollen. Abzugrenzen ist das AC weiterhin vom sogenannten Development Center, das sich vor allem durch intensive Feedbacks vom AC unterscheidet und hierdurch eindeutig den Lerncharakter in den Vordergrund stellt.

Literatur:

Eck, C.-D./Jöri, H./Vogt, M. (2007): Assessment-Center, Heidelberg

Kleinmann, M. (2013): Assessment-Center, Göttingen

Obermann, C. (2013): Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Mit originalen AC-Übungen, Wiesbaden

Felix Scholz

Assistentenausbildung

Assistentenberufe werden in Deutschland an Berufsfachschulen ausgebildet. Zugangsvoraussetzung für Assistentenausbildungen ist der mittlere Schulabschluss oder ein als gleichwertig anerkannter Bildungsabschluss. Es gelten jedoch zusätzlich bundeslandspezifische Regelungen, wonach bestimmte Ausbildungen auch mit einem Hauptschulabschluss absolviert werden können.

Assistentenberufe sind berufliche Erstausbildungen, die in der Regel direkt an den Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses anschließen. Die Ausbildungsdauer variiert in den Bundesländern und ist meist an den Schulabschluss gebunden, beträgt jedoch in der Regel zwei Jahre. In der Assistentenausbildung kann unter bestimmten Voraussetzungen auch ein mittlerer Abschluss oder die Fachhochschulreife erworben werden, die Ausbildungsdauer erhöht sich dann auf drei Jahre.

Die Ausbildung in Assistentenberufen wird in vollzeitschulischer Form angeboten. Sie umfasst bei einer Ausbildungsdauer von zwei Jahren mindestens 2560 Stunden und setzt sich zusammen aus einem berufsübergreifenden und einem berufsbezogenen Bereich. Dem berufsübergreifenden Lernbereich werden dabei 320, dem berufsbezogenen 2240 zugeordnet. Die genaue Einteilung der Fächer respektive Lernfelder obliegt den einzelnen Bundesländern. Die Ausbildung beinhaltet außerdem ein Betriebspraktikum im Umfang

von 160 Stunden. Die Abschlussprüfung besteht aus einer schriftlichen und einer praktischen sowie, optional, einer mündlichen Prüfung.

Assistenzberufe können unterschieden werden in bundesrechtlich geregelte Assistentenberufe im Gesundheitswesen und Assistenzberufe mit landesrechtlich geregelten Berufsabschlüssen. Zu den bundesrechtlich geregelten Assistenzberufen zählen Diätassistenten/-innen, Medizinisch-technische/-r Assistent/-in – Funktionsdiagnostik, Medizinisch-technische/-r Laboratoriumsassistent/-in, Medizinisch-technische/-r Radiologieassistent/-in, Pharmazeutisch-technische/-r Assistent/-in sowie Veterinärmedizinische/-r Assistent/-in. Landesrechtlich geregelt werden technische und kaufmännische Assistenzberufe sowie Assistenzberufe in den personenbezogenen Dienstleistungen. Die Ausbildung in technischen Assistenzberufen führt zu Abschlüssen mit dem Titel „Staatlich geprüfte/-r Technische/-r Assistent/-in“ und qualifiziert für die Arbeit in Laboren, Instituten, Werkseinrichtungen, Prüf- und Versuchsfeldern der Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft. Kaufmännische Assistenzberufe mit dem Abschluss „Staatlich geprüfte/-r kaufmännische/-r Assistent/-in“ qualifizieren für kaufmännisch-verwaltende Aufgaben in den Fachrichtungen Betriebswirtschaft, Bürowirtschaft, Fremdsprachen und Informationsverarbeitung. Berufsabschlüsse für personenbezogene Dienstleistungsberufe werden erworben in Bildungsgängen der Berufsfachschule, die zu einem Berufsabschluss führen, der nur über den Besuch einer Schule erreichbar ist.

Die Ausbildung von Assistenzberufen ist ein sehr ausdifferenziertes und z. T. unübersichtliches System. Dies wird durch die Vielzahl bundeslandspezifischer Aus-

bildungen und Ausbildungsbezeichnungen noch verstärkt. Mit der Assistentenausbildung an Berufsfachschulen kann jedoch auch verhältnismäßig schnell auf Veränderungen und Bedarfe des Arbeitsmarktes reagiert werden. Einige Assistentenausbildungen haben sich weitestgehend als Übergangsetappen für weiterführende Berufsausbildungen etabliert, andere führen zur Einmündung in die Erwerbstätigkeit. Wieder andere erlangen im Zuge des Fachkräftemangels immer mehr an Bedeutung.

Literatur:

KMK (2013): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der KMK vom 17.10.2013

KMK (2013): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung zum Staatlich geprüften technischen Assistenten/zur Staatlich geprüften technischen Assistentin und zum Staatlich geprüften kaufmännischen Assistenten/zur Staatlich geprüften kaufmännischen Assistentin an Berufsfachschulen. Beschluss der KMK vom 30.09.2011 i. d. F. vom 17.10.2013

PAHL, J.-P. (2013): Berufsfachschule. Bielefeld. Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten.

Manuela Liebig

Auflösung von Ausbildungsverträgen

Die Auflösung von Verträgen umfasst vieles und wird häufig mit dem Begriff „Ausbildungsabbruch“ gleichgesetzt. Doch die in der Berufsbildungsstatistik und in diesem Zusammenhang häufig zitierte Vertragslösequote gibt weder über die Ursachen noch über den Verbleib der Auszubildenden nach der Vertragslösung irgendeine Auskunft.

Vielmehr beschreiben die Begriffe „Ausbildungsabbruch“ und „vorzeitige Vertragslösung“ im Sinne der Berufsbildungsstatistik verschiedene Phänomene, die eine gemeinsame Schnittmenge besitzen. „Nicht jede vorzeitige Vertragslösung stellt einen Abbruch der Ausbildung dar, und nicht jeder Abbruch geht mit einer Vertragslösung einher“ (BiBB 2015, S. 190).

Eine klare Abgrenzung der Begriffe ist von großer Bedeutung, da sonst häufig Zuschreibungen mitschwingen, „die einen einseitigen Blick auf das Vertragslösungs-geschehen lenken und die Ursachen zu stark nur den Jugendlichen zuschreiben“ (ebd., S. 12).

Unter dem Begriff „vorzeitige Vertragslösungen“ von Ausbildungsverträgen werden alle vor dem vertraglich vereinbarten Ausbildungsende gelösten Ausbildungs-verträge (im dualen System) zusammengefasst (vgl. BiBB 2015, S. 189). Die Ursachen für die vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen sind vielfältig und komplex. Gemäß § 22 des Berufsbildungsgesetzes kann eine Vertragslösung nach der Probezeit nur aus wichtigem Grund oder in beiderseitigem Einvernehmen erfolgen. Neben Ausbildungsberufs- oder Betriebswechselln könnten bspw. auch gesundheitliche Gründe oder Konflikte zwischen den Ausbildungsvertragspartnern zu vorzeitigen Vertragslösungen führen.

Neben der Ausbildungsfähigkeit und den Ausbildungsleistungen der Jugendlichen wirken sich die Ausbildungsqualität und die Ausbildungsbedingungen des Betriebes auf die Stabilität von Ausbildungsverhältnissen aus (vgl. Uhly 2015, S. 20 ff.). Mittlerweile liegen auch Befunde vor, die die Zusammenhänge zwischen Vertragslösungen und individuellen biografischen

Entwicklungen verdeutlichen (vgl. Klaus 2013).

Sowohl die Ursachen vorzeitiger Vertragslösungen als auch die Initiatoren der Vertragslösungen werden in der Berufsbildungsstatistik nicht erfasst. Die sogenannte Vertragslösequote beschreibt näherungsweise den Anteil der im Berichtsjahr neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, die im Laufe der Ausbildung gelöst werden (vgl. BiBB 2015, S. 192). Zur Berechnung dieser Lösequote wird das sogenannte „Schichtmodell“ angewandt, welches Daten der letzten vier Erhebungsjahre als Teilquoten in die Berechnung einbezieht (vgl. Uhly 2015, S. 34 f.). Die Vertragslösequote liegt regelmäßig zwischen 20 und 25 Prozent und schwankt mit der Ausbildungsmarktlage (vgl. BiBB 2015, S. 193).

Im Kontrast dazu wird von Ausbildungsabbrüchen gesprochen, sofern (ehemalige) Auszubildende nach einer vorzeitigen Vertragslösung in kein anderes Ausbildungsverhältnis im dualen System eintreten oder Auszubildende die Abschlussprüfung endgültig nicht bestanden haben. Im zweiten Fall liegt keine vorzeitige Vertragslösung vor, da entsprechend § 21 des Berufsbildungsgesetzes die Berufsausbildung mit dem endgültigen Nichtbestehen der Abschlussprüfung endet. Eine Abbruchquote wird im Rahmen der Berufsbildungsstatistik nicht ermittelt (vgl. Uhly 2015, S. 13).

Literatur:

BiBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG), Hrsg. (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

KLAUS, S. (2013): Ausbildungsabbruch und Biographie. Über Prozesse, Mechanismen und Wechselwirkungen in Lebensverläufen von Personen mit vorzeitiger Vertragslösung in der Berufsausbildung. Frankfurt a. M. u.a.:

UHLY, A. (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analyse-möglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung / Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 157.

Silke Tettenborn

Aufsichtspflicht der Lehrenden

Die Erziehungsberechtigten sind grundsätzlich im Rahmen der Personensorge (§§ 1626 (1), 1631 (1) BGB) zur Aufsicht ihrer Kinder berechtigt und verpflichtet. Während des Schulbesuchs hingegen sind die Schule und die jeweiligen Lehrkräfte aufsichtspflichtig, und zwar unabhängig davon, ob dieses explizit in Gesetzen oder Rechtsverordnungen fixiert ist, da es sich im Zweifelsfall aus der Schulpflicht und aus der mit dem Schulbetrieb verbundenen Verkehrssicherungspflicht ergibt (vgl. Rux 2008, S. 161 f.). So sind z. B. in Niedersachsen und Schleswig-Holstein entsprechende Regelungen ausdrücklich im Schulgesetz niedergeschrieben, während z. B. Bremen und Bayern Dienstordnungen nutzen. Darüber hinaus enthalten Erlasse weitere Regelungen zur Klärung der Aufsichtspflicht.

Die Aufsichtspflicht einer Lehrkraft an Schulen umfasst den Schutz der ihr anvertrauten Schüler/-innen vor Schaden, beinhaltet aber auch, andere Personen vor Schaden durch die Schüler/-innen zu bewahren (vgl. Füssel 2010, S. 707 f.). Zu diesem Zweck müssen Lehrende die Einhaltung ihrer Anweisungen sicherstellen (vgl. Füssel 2010, S. 708; Rux 2008, S. 163). Ziel ist es jedoch nicht, die Lernenden permanent zu überwachen, sondern sie zu verantwortungsvollen Men-

schen zu erziehen (vgl. Füssel 2010, S. 708; Rux 2008, S. 163). Umfang und Art der Aufsichtspflicht lassen sich nur in Grundzügen festlegen, sodass die jeweilige Lehrkraft im Einzelfall über die relevanten Maßnahmen entscheiden muss. Zu berücksichtigen sind dabei sowohl die allgemeine und erzieherische Erfahrung der Lehrkraft sowie die örtlichen Gegebenheiten als auch die Anzahl, das Alter und die Reife der Schüler/-innen (vgl. Füssel 2008, S. 708).

Die Aufsichtspflicht beschränkt sich in der Regel auf das Schulgelände und die verbindlichen Schulveranstaltungen, auch außerhalb des Schulgeländes, schließt den Schulweg aber aus (vgl. Füssel 2010, S. 709; Rux 2008, S. 162). Sie beginnt eine angemessene Zeit vor Beginn des Unterrichts bzw. endet eine angemessene Zeit nach dem Unterricht, wobei auf sogenannte Fahrschüler/-innen, die z. B. Schulbusse nutzen, Rücksicht zu nehmen ist (vgl. Füssel 2010, S. 709). Bei volljährigen Lernenden ist die Verpflichtung zur Aufsicht deutlich eingeschränkt, d. h., eine Belehrung über potentielle Gefahren ist ausreichend, aber auch dann müssen Sicherheitsvorschriften und -vorkehrungen eingehalten werden (vgl. Füssel 2010, S. 709).

Bei Eintritt eines Schadens sind die Lehrenden über die gesetzliche Unfallversicherung und die Amtshaftung geschützt, sofern sie sorgfältig bzw. nicht strafbar handeln oder keine Handlungen unterlassen (vgl. Füssel 2010, S. 708). Falls die Lehrkraft jedoch grob fahrlässig oder vorsätzlich ihre Aufsichtspflicht verletzt, kann die Unfallversicherung bzw. das Land die Lehrkraft in Regress nehmen, d. h., die entstandenen Aufwendungen von der Lehrkraft zurückfordern (vgl. Rux 2008, S. 164).

Für den betrieblichen Ausbildungsteil ist insbesondere § 14 BBiG relevant, da er wichtige Pflichten der Ausbildenden festlegt, die durch Gesetzeskraft Bestandteil des Ausbildungsvertrages werden. Er wiederholt zum Teil Vorschriften des Jugendarbeitsschutzgesetzes und weitet sie auch auf erwachsene Auszubildende aus (vgl. Schlachter 2014, Rz. 1). So besteht die Pflicht „dafür zu sorgen, dass Auszubildende charakterlich gefördert sowie sittlich und körperlich nicht gefährdet werden“ (§ 14 (1) Nr. 5 BBiG). Zu berücksichtigen sind aber auch die ArbStättV, das MaschinenschutzG und die Unfallverhütungsvorschriften (UVV) der Berufsgenossenschaften (vgl. Schlachter 2014, Rz. 6).

Literatur:

FÜSSEL, H.-P. (2010): Pflichten der Lehrkräfte. In: Avenarius, H./Füssel, H.-P. (Hrsg.): Schulrecht. 8. Aufl., Köln, S. 692-716

RUX, J. (2008): Aktiv mit dem Schulrecht umgehen. Bad Heilbrunn

SCHLACHTER, M. (2014): § 14 Berufsausbildung. In: Müller-Glöge, R./Preis, U./Schmidt, I. (Hrsg.): Erfurter Kommentar zum Arbeitsrecht. 14. Aufl., München

Florian Berding

Aufstiegsfortbildung

Das Berufsbildungssystem in Deutschland ist in den letzten Jahrzehnten immer durchlässiger geworden. Ausschlaggebend hierfür waren der wachsende Bedarf an Fachkräften, vor allem aber gesellschafts- bzw. bildungspolitische Überlegungen. Berufliche Entwicklung und Aufstieg sollen nicht von einer mehr oder weniger fremdbestimmten schulischen und beruflichen Erstausbildung abhängen, sondern

von den individuellen Fähigkeiten, Interessen und Lebenskonzepten. Die Chance hierzu kann nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) die berufliche Fortbildung bieten, indem sie den beruflichen Aufstieg ermöglicht (§ 1 Abs. 4, BBiG 2005).

Unter Aufstiegsfortbildung werden längerfristige Maßnahmen verstanden, die die beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen erweitern sowie zur Übernahme höherwertiger Positionen in Organisationen befähigen. Aufstiegsfortbildung fördert die berufliche Mobilität in vertikaler Hinsicht. Rechtliche Grundlage für die Förderung der entsprechenden Maßnahmen ist das Aufstiegsfortbildungsgesetz (AFBG) von 1996, zuletzt geändert durch das im Jahr 2002 in Kraft getretene „Gesetz zur Änderung des Aufstiegsfortbildungsgesetzes“ (AFBG). Das Gesetz ist besser bekannt unter der Bezeichnung „Meister-BaföG“. Es wurde u. a. mit der Intention erlassen, die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung zu fördern.

Die Teilnahme an Maßnahmen der Aufstiegsfortbildung setzt, im Gegensatz zur Anpassungsfortbildung, in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine einschlägige, meist mehrjährige Berufserfahrung voraus. Die Maßnahmen umfassen mindestens 400 Unterrichtsstunden und müssen innerhalb von 36 Kalendermonaten (bei Teilzeitfortbildung 48 Kalendermonate) abgeschlossen sein.

Die in der Regel obligatorischen Prüfungen werden von einem Prüfungsgremium einer Kammer oder einer Fachschule abgenommen. Bei erfolgreichem Abschluss wird ein staatlich anerkannter Titel vergeben, z. B. „Meister“ oder „Geprüfter Wirtschaftsfachwirt“.

Beispiele

- Ein Handwerksgeselle bildet sich zum Handlungsmeister weiter; eine Personalsachbearbeiterin zur Personalkauffrau.
- Ein erfahrener Gruppenleiter bereitet sich auf die Übernahme von Führungsaufgaben vor.

Abb. 4: Beispiele der Aufstiegsfortbildung

Das Gesetz sieht einen individuellen Förderungsanspruch vor, unabhängig davon, in welcher Form die Fortbildungsmaßnahme stattfindet, z. B. als Vollzeit-, Teilzeitmaßnahme, in schulischer oder außerschulischer Form oder als Fernunterricht. Die „Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Aufstiegsfortbildung (sollen) durch Beiträge zu den Kosten der Maßnahme und zum Lebensunterhalt finanziell“ unterstützt werden. „Leistungen zum Lebensunterhalt werden gewährt, soweit die dafür erforderlichen Mittel anderweitig nicht zur Verfügung stehen“ (§ 1 AFBG). Die Förderung erfolgt in Form von Zuschüssen und/oder Darlehen. In der Regel werden Maßnahmen gefördert, die im Inland stattfinden. Das Geld für die Förderung stellen Bund (78 %) und Länder (22 %) zur Verfügung.

Im Gegensatz zur Anpassungsfortbildung geht die Initiative zur Teilnahme an einer Aufstiegsfortbildung meistens von den Erwerbsfähigen aus. Sie versprechen sich davon bessere Aufstiegschancen, mehr Lohn oder Gehalt sowie eine Erhöhung der Mobilitätschancen. Laut Berufsbildungsbericht von 2013 sind im Jahr 2011 etwa 166.000 Erwerbsfähige nach dem Aufstiegsfortbildungsgesetz gefördert worden.

Literatur:

BBiG (2005): Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), zuletzt geändert

durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2013): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn

GESETZ ZUR FÖRDERUNG DER BERUFLICHEN AUFSTIEGSFORTBILDUNG (2012): Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG), i. d. F. vom 8. Oktober 2012

Wolfgang Wittwer

Aufstiegsfortbildungsförderung – Meisterbafög

Als ein großer Durchbruch auf dem Weg der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildungswege wurde 1996 das 1. Gesetz zur Aufstiegsfortbildungsförderung (AFBG) angesehen. Vergleichbar zur Förderung der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen wird von nun an auch die nicht-akademische Berufsbildung mit der Zielsetzung eines beruflichen Aufstiegs – hier besonders für Teilnehmer an Meisterkursen oder vergleichbaren Einrichtungen in Deutschland – durch ein sogenanntes „Meisterbafög“ unterstützt. Die vom Bund und den Länder getragene Förderung bedeutet einen individuellen Rechtsanspruch auf finanzielle Hilfen im Verlauf und am Ende der Aufstiegsfortbildung. Zum Kreis der Anspruchsberechtigten zählen nicht nur die Teilnehmer an Vorbereitungskursen zum Handwerks- oder Industriemeister, sondern alle, die an Maßnahmen der beruflichen Aufstiegsfortbildung teilnehmen wie z. B. die Fortbildungen zum Techniker, zur Fachkauffrau oder zum Fachkrankenschwäger ebenso wie zur Betriebswirtin oder zum Schiffsbetriebsmeister. Das 2. AFBG-Änderungsgesetz vom 01.07.2009 erweitert die Bedingungen für das Gewähren der Hilfen

und ist den Erfordernissen unterschiedlicher Fortbildungen angepasst. Für die Förderung wird neben der Teilnahme an geeigneten Maßnahmen und dem erfolgreichen Abschluss auch eine nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) anerkannte abgeschlossene berufliche Erstausbildung oder ein vergleichbarer Berufsabschluss vorausgesetzt.

Unter Berücksichtigung des persönlichen Einkommens sowie der Art und Dauer der Fortbildungsmaßnahme wird die Förderung gewährt, die aus einem Darlehensteil und einem Zuschuss zu den anfallenden Kosten besteht. Nach Abschluss der Maßnahme hat der Absolvent Anspruch auf ein zinsgünstiges Bankdarlehen. Wird die Abschlussprüfung der Aufstiegsfortbildungsmaßnahme erfolgreich bestanden, so werden auf Antrag 25 % des zu diesem Zeitpunkt noch nicht fällig gewordenen Darlehens für Lehrgangs- und Prüfungsgebühren erlassen. Unterschiedlich nach Teilzeit- oder Vollzeitmaßnahmen erhalten die Teilnehmer einen nach Familienstand gestaffelten, einkommens- und vermögensabhängigen monatlichen Unterhaltsbeitrag sowie einen Beitrag zur Finanzierung der Lehrgangs- und Prüfungsgebühren, der einkommens- und vermögensunabhängig gewährt wird.

Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz offeriert nun bessere finanzielle Hilfen für einen größeren Kreis der zu Fördernden. Es ist damit ein Impuls für eine weitere berufliche Qualifizierung, es steigert die Motivation zur Weiterbildung der Fachkräfte und bietet Anreize zum erfolgreichen Abschluss der Maßnahme bzw. den nachfolgenden Schritt in die Selbstständigkeit oder die Übernahme eines Betriebes. Die gezielte Förderung des beruflichen Nachwuchses kann dazu beitragen,

dem immer wieder beschworenen Fachkräftemangel entgegenzuwirken.

Laut Berufsbildungsbericht wurde die Weiterbildung 2011 von 116.000 Erwerbstätigen nach dem Aufstiegsfortbildungsgesetz gefördert. Der Abschluss der jeweiligen Maßnahme ist nicht nur ein persönlicher Erfolg für den Einzelnen; er sichert den beruflichen Aufstieg der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und schafft Arbeitsplätze, denn erfolgreiche Absolventen von Meisterkursen u. Ä. machen sich nach der Prüfung selbstständig, gründen Unternehmen und stellen Arbeitskräfte ein. Seit Beginn des Jahres 2014 sind zudem das Meisterprüfungszeugnis und der Abschluss zum staatlich geprüften Techniker der Niveaustufe 6 des Deutschen und des Europäischen Qualifikationsrahmens zugeordnet und damit zugleich einem Bachelorabschluss gleichwertig. Neben der beruflichen Qualifizierung bedeutet dies zugleich eine gesellschaftliche Anerkennung.

Literatur:

AUFSTIEGSFORTBILDUNGSFÖRDERUNGSGESETZ (2012): Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 8. Oktober 2012, BGBl. I S. 2126

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2013): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn

Bernd Vermehr

Auftragsanalyse

Die Auftragsanalyse ist eine wichtige Phase im Rahmen der Bearbeitung von Kundenaufträgen vor allem in handwerklichen Gewerben bzw. Arbeitsprozessen. Die Auftragsanalyse geht der eigentlichen Auftragsbearbeitung voraus und umfasst daher

insbesondere analytische, administrative, strategische und planerische Aufgaben. Das Verfahren ist dadurch charakterisiert, dass Art, Umfang, Wirkung und Bedeutung des Kundenauftrages herausgearbeitet werden.

Die Analyse erfolgt im Rahmen einer systematischen Untersuchung des Auftrages und der impliziten Kundenwünsche. Mit dem Verfahren wird der Kundenbezug aufgegriffen und umgesetzt. Gleichzeitig werden bei den Auszubildenden soziale Kompetenzen, wie z. B. Erkennen von Kundenwünschen und Eingehen auf diese sowie Kommunikationsfähigkeit, herausgebildet. Die Prozesse einer Auftragsanalyse werden simulativ nachvollzogen. Daher ist das Verfahren als abstrakt-handlungsorientiert einzustufen.

• Lernziele und Lernvoraussetzungen

Mit Hilfe des Verfahrens können und sollen folgende Lernziele erreicht werden:

- Erkennen der Bedeutung von Kundenaufträgen für den Betrieb und den einzelnen Mitarbeiter,
- Bestimmen von Art und Umfang eines Kundenauftrages,
- systematische Untersuchung eines Kundenauftrages,
- Feststellen, ob ein Auftrag angenommen werden kann oder sollte,
- Erkennen der Bedeutung des Kontaktes mit dem Kunden,
- Begreifen und Gestalten einer Auftragsanalyse als Prozess,
- Erfassen und Ermessen rechtlicher Folgen der Annahme eines Auftrages.

Die Auszubildenden müssen schon grundlegende betriebliche Erfahrungen und/oder Kenntnisse über betriebliche Geschäfts- und Arbeitsprozesse besitzen. Neben kaufmännischem Wissen über betriebliche Geschäftsprozesse sind aber auch auftragsbe-

zogene berufsfachliche Kenntnisse erforderlich.

• Verlaufsplanung

Ein möglicher Ablauf der Auftragsanalyse könnte sich in folgende Phasen gliedern:

1. Einstieg: Information und Auftragsannahme
2. Intuitive Phase: Vorklärung des Ablaufs einschließlich spontaner Äußerungen der Lernenden zu den Lösungswegen
3. Auftragsanalyse im engeren Sinne: Analyse der Hauptbedingungen und der Nebenbedingungen
4. Zusammenfassen der Ergebnisse der Auftragsanalyse
5. Auswerten, Kontrollieren und Bewerten der Ergebnisse
6. Reflexion des Lernweges und Transferoptionen

• Didaktische und ausbildungspraktische Bedeutung

Aufgrund seines engen Bezugs zum Umgang und zur Arbeit mit Kunden hat das Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren für berufliches Lernen eine besondere didaktische Bedeutung. Wegen der Bedeutung von Kundenaufträgen insbesondere in der realen handwerklichen Berufsarbeit ist darüber hinaus ein starker Realitätsbezug gegeben. Die Struktur und der Prozess einer Auftragsanalyse haben exemplarischen Charakter für die Analyse beliebiger anderer Aufträge. Eine Auftragsanalyse lässt sich zeitlich z. B. mit der vorangehenden Simulation einer Auftragsakquisition oder Auftragsvergabe verbinden. Das Verfahren kann aber auch in einen größeren Rahmen, wie z. B. eines Technischen Projekts, eingeordnet werden. Möglich ist aber auch die Verortung im Vorfeld einer Konstruktions- oder Fertigungsaufgabe.

Der lernorganisatorische Aufwand ist relativ gering und beschränkt sich im Regelfall auf die Herstellung und Bereitstellung didaktischer Materialien in Schriftform. Viele dieser Materialien können dann für nachfolgende Auftragsplanungen verwendet werden.

Literatur:

HAHNE, K. (1998): Weiterentwicklung des auftragsorientierten Lernens im Handwerk durch Lernortkooperation. In: lernen & lehren, 13. Jg., Heft 50, S. 22-37

PAHL, J.-P. (2005): Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik, Bielefeld

SANDER, M. (1998): Der Kundenauftrag als Gegenstand schulischen Lernens am Beispiel der Installation einer solarthermischen Anlage zur Warmwassererzeugung. In: lernen & lehren, 13. Jg., Heft 50, S. 54-68

Maike-Svenja Pahl

Auftragsorientiertes Lernen

Das Lernen im Kundenauftrag ist das traditionelle und zugleich natürliche Prinzip handwerklicher Ausbildung. Wegen fehlender inhaltlicher Systematisierung wurde es zunächst durch lehrgangsorientierte Ausbildungskonzepte in den Hintergrund gedrängt. Mit der 1987er Neuordnung der Elektro- und Metallberufe wurde auf einen umfassenden Perspektivenwechsel mit sukzessiver Abkehr von einer tayloristischen Betriebs-, Arbeits- und Ausbildungsorganisation reagiert. Durch seine ganzheitliche Perspektive – im auftragsorientierten Lernen bleibt das Beziehungsgeflecht zwischen Kunden und Dienstleister mehr als in jeder anderen Ausbildungsmethode sichtbar – und durch die Betonung des „Lernens in der Arbeit“ ist

das auftragsorientierte Lernen in der Berufsausbildung hochaktuell. Dabei bildet die Auftragsorientierung eine der didaktischen Grundformen der Ausbildung und wird neben Lehrgangs-, Produkt- und Projektorientierung als das Konzept mit der am weitesten gehenden Arbeitsorientierung gestellt. Kriterien für die didaktische Eignung arbeitsbezogener Lernkonzepte bilden insbesondere Problemhaltigkeit, Handlungsspielraum, Variabilität, Integralität, soziale Unterstützung und qualifikatorischer Nutzwert (Hahne 1999, S. 205 ff.).

An Formen auftragsorientierten Lernens sind insbesondere anzuführen:

- auftragsorientierte Leittexte, im Zusammenhang mit der 1987er Neuordnung der industriellen Elektro- und Metallberufe in Modellversuchen des BIBB entwickelt und erprobt (z. B. beschrieben in Bockelbrink u. a. 1988);
- Auftragsorientierung in der betrieblichen Ausbildung des Handwerks, insbesondere von Stratenwerth (1991) umfassend beschrieben und mit Beispielen für die kaufmännische Ausbildung ausgearbeitet;
- auftragsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben, z. B. im Konzept „Lehrlingsbaustelle“ begründet oder als „Auftragstypen“ im Rahmen von Lernortkooperation in den handwerklichen und industriellen Elektroberufen entwickelt (vgl. Jenewein 1998, Hahne 1999).

Das Auftragstypenkonzept ist ein Beispiel für einen ganzheitlichen und arbeitsorientierten Ausbildungsansatz, da es alle an der Berufsausbildung beteiligten Lernorte im auftragsorientierten Lernen zusammenführt und dabei auf Seiten der Berufsschule nicht nur die berufsbezogenen, sondern

auch die berufsübergreifenden Unterrichtsfächer einbezieht.

Auf das didaktische Prinzip des Lernens im Kunden- oder Betriebsauftrag greifen Ausbildungsmethoden in allen Lernorten zurück, so die Berufsschule über das Konzept der Lernfelder und die dort geforderte Ausbildung an betrieblichen Lernsituationen oder die betriebliche Ausbildung über auftragsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben. Darüber hinaus ist das auftragsorientierte Lernen Bestandteil neuer Prüfungskonzeptionen. Charakteristisch ist die Verbindung mit dem Prinzip der vollständigen Handlung, wie es 2003 im Zusammenhang mit der Neuordnung der Maler- und Lackiererausbildung detailliert ausgearbeitet worden ist (Das neue Lernen 2003, S. 167 ff.). Die weiteren beruflichen Neuordnungsverfahren der vergangenen zehn Jahre greifen diese Prinzipien durchgängig auf.

Literatur:

BOCKELBRINK, K.-H. U. A. (1988): Leittexte in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Leittexte in der Ausbildungspraxis – Tagungsmaterial. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 29-77

DAS NEUE LERNEN (2003): Die Lernfelddidaktik für Maler und Lackierer. Troisdorf

HAHNE, K. (1999): Weiterentwicklung des auftragsorientierten Lernens im Handwerk durch Lernortkooperation mit Auftragstypen-Leitfäden. In: Jenewein, K. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten in der dualen Berufsausbildung. Bremen, S. 201-226

JENEWEIN, K. (Hrsg.) (1998): Theorie und Praxis der Lernortkooperation in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Neusäß

STRATENWERTH, W. (Hrsg.) (1991): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Band I: Methodenkonzept; Band II: Basismaterialien. Köln (= Berufsbildung im Handwerk, Reihe A, Hefte 62 und 63)

Klaus Jenewein

Ausbildende Fachkraft

Im Unterschied zum staatlichen Bildungsbereich mit seinen verschiedenen Schularten, in denen genau festgelegt ist, mit welcher Ausbildung die Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin übernommen werden kann, hat sich in allen anderen Ausbildungsbereichen eine große Vielfalt von Zugangswegen in den Beruf des Ausbilders/der Ausbilderin entwickelt.

In der betrieblichen Berufsausbildung des Dualen Systems gibt es zunächst nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) die Vorgabe, dass der Betrieb einen „offiziellen“ Ausbilder benennen muss, der persönlich und fachlich die Eignung für diese Aufgabe hat. Diese berufsbezogenen und arbeitspädagogischen Kompetenzen sind in der Ausbildereignungsverordnung im Detail festgelegt.

Neben diesem Ausbilder gibt es in der Praxis eine Vielzahl weiterer Personen, die direkt oder indirekt an der Ausbildung mitwirken. Deren offizielle Bezeichnung ist „Ausbildende Fachkraft“. Sie können auch die folgenden Bezeichnungen tragen: „Ausbilder vor Ort“, „Nebenamtlicher Ausbilder“ oder „Ausbildungsfachkraft“. Für diese Personen gibt es im Berufsbildungsgesetz keine detaillierten Vorgaben, lediglich wird vorgeschrieben, dass ein Betrieb über eine ausreichende Anzahl von derartigen Fachkräften verfügen muss, um als Ausbildungsstätte genehmigt zu werden. Diese müssen beruflich über eine gewisse Kompetenz verfügen, die normalerweise über eine abgeschlossene Berufsausbildung im relevanten Berufsbereich nachgewiesen werden muss. Wie in anderen Fällen können aber auch Personen ohne einen derartigen formalen Ausbildungsabschluss die Aufgaben übernehmen, falls sie über eine ausreichende Be-

rufserfahrung in diesem Beruf verfügen. Eine pädagogische Qualifizierung ist für diese Personengruppe im Unterschied zum offiziellen Ausbilder nicht vorgeschrieben.

Wegen der hohen Arbeitsteiligkeit insbesondere in größeren Betrieben sowie der Vielfalt der Ausbildungsberufe wie auch der Tendenz, viele Ausbildungseinheiten aus der zentralen Lehrwerkstatt wieder in den Betrieb zurück zu verlagern, haben diese Ausbildenden Fachkräfte mittlerweile eine stärkere Bedeutung gefunden. Da die Lernkonzepte im Betrieb inzwischen anspruchsvoller geworden sind und für die Auszubildenden auch mit mehr Gestaltungspotential verknüpft werden sowie immer stärker individualisiert wird, muss die Betreuung durch diese ausbildenden Fachkräfte auch anspruchsvoller werden. Die Lernenden beobachten nicht nur, sondern übernehmen bereits Teilaufgaben in oft komplexen Arbeitsstrukturen und müssen sorgfältig für diese Aufgaben angeleitet und überwacht werden, zugleich muss mit diesen (Teil-)Tätigkeiten wirklich ein Lerneffekt bewirkt werden. So wird aus dem Aufgabensteller und Unterweiser ein Berater und Begleiter von individuellen Selbstlernprozessen der Auszubildenden.

So hat sich der Schwerpunkt der Arbeit dieser Ausbildenden Fachkräfte von der fachlichen Unterweisung hin zu einer gemeinsamen Projektarbeit gewandelt, in der vor allem darauf geachtet werden muss, dass die Auszubildenden einerseits die vorgegebene fachliche Kompetenz, andererseits aber auch Selbstständigkeit in der Tätigkeit und Wahrnehmung von Rückkopplungsprozessen gewinnen. Dazu benötigen die Ausbildenden Fachkräfte eine gewisse Sensibilität für die jeweiligen Lernprozesse, zugleich aber auch die Fähigkeit, unterschiedliche Methoden und Wege zur Problemlösung anzubieten und/

oder zuzulassen. Diese Flexibilität in der betrieblichen Berufsausbildung wird immer bedeutsamer und benötigt neue offene Konzepte. Es ist von besonderer Bedeutung, die Ausbildenden Fachkräfte in dieser Richtung zu qualifizieren. In der berufs- und betriebspädagogischen Diskussion ist dies ein zentrales Thema geworden und wird in verschiedenen Modellversuchen erprobt.

Literatur:

JABLONKA, P./MARTIN, S./ULMER, P. (2013): Handreichung für ausbildende Fachkräfte. Bonn

RAUSCH, A. (2011): Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Diss., Wiesbaden

STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I. (Hrsg.) (1992): Ausbilder in der Industrie. Berlin/Bonn

Werner Dostal

Ausbilder/-in

Als Ausbilder/-in wird eine Person bezeichnet, die in Unternehmen oder in über- bzw. außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen in der Berufsausbildung von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen verantwortlich tätig ist. Ausbilder/-innen haben dafür Sorge zu tragen, dass die Auszubildenden ihr Ausbildungsziel erreichen und berufliche Handlungskompetenz erwerben. Zu ihren Aufgaben zählt u. a. die Auswahl geeigneter Auszubildender, die Planung, Organisation und Durchführung der betrieblichen Ausbildung, die Unterweisung, Beratung und Beurteilung der Auszubildenden, die Entwicklung zielgruppenspezifischer Ausbildungsmaßnahmen, die Zusammenarbeit mit anderen Ausbildungsinstitutionen sowie gegebenenfalls die Mitwirkung in Prüfungs- und/oder Berufsbildungsausschüssen.

Unterscheiden lassen sich hauptberufliche Ausbilder/-innen, nebenberufliche Ausbilder/-innen sowie ausbildende Selbstständige. Die überwiegende Mehrheit von ihnen geht ihrer Ausbildertätigkeit im Nebenamt nach und investiert hierfür nur einen (geringen) Teil ihrer Arbeitszeit (vgl. Bahl 2012, S. 24 ff.). Im Unterschied zu den Berufsschullehrkräften handelt es sich bei der Ausbildertätigkeit nicht um einen Beruf, sondern um eine (innerbetriebliche) Funktion. Die Zugangswege zur Ausbildertätigkeit sind unterschiedlich, dies spiegelt sich u. a. in den Bildungsabschlüssen der Ausbilder/-innen wider: Fachschul- bzw. Facharbeiterabschluss, Meister- bzw. gleichgestellter Abschluss oder Hochschulabschluss. Bislang gibt es deutlich mehr Ausbilder als Ausbilderinnen (vgl. ebd. sowie Statistisches Bundesamt 2013, S. 116).

Ausbilder/-innen müssen – gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) – sowohl fachlich als auch persönlich geeignet sein. Die fachliche Eignung setzt sowohl berufliche als auch berufs- und arbeitspädagogische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. Von einer persönlichen Eignung ist auszugehen, sofern keine besonderen Gründe dagegen sprechen (Gesetzesverstöße, bestehendes Beschäftigungsverbot gegenüber Kindern und Jugendlichen). Die Eignungsanforderungen werden in der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) konkretisiert. Über die Eignung entscheidet die zuständige Stelle.

Angesichts der umfangreichen und anspruchsvollen Ausbildertätigkeit, die einer permanenten Weiterentwicklung unterliegt, wachsen die Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal. Die Ausbildereignungsprüfung kann als Nachweis einer „Mindestqualifikation“ verstanden

werden. Darüber hinaus müssen Ausbilder/-innen, die Menschen mit Behinderung ausbilden, über eine rehabilitationspädagogische Zusatzqualifizierung (ReZa) verfügen. Als Ergebnis langjähriger Professionalisierungsbemühungen wurden zudem zwei Fortbildungsberufe entwickelt. Entstanden ist so eine dreistufige Qualifikationstreppe: 1. Stufe Ausbildereignungsprüfung (nach AEVO), 2. Stufe: Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin (Meisterebene), 3. Stufe: Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin (oberhalb der Meisterebene) (vgl. Friede 2013, S. 31). Derzeit wird u. a. im Rahmen eines BMBF-Programms der Anschluss an eine vierte, universitäre Stufe geprüft und erarbeitet.

Literatur:

BAHL, A. (2012): Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: Ulmer, P. u. a. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal. Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte, Bielefeld, S. 21-43

FRIEDE, K. C. (2013): Curriculare Analyse der Ausbilder-Eignungsverordnungen seit 1972. In: Ulmer, P./Gutschow, K. (Hrsg.): Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Hintergründe – Umsetzung – Positionen, Berichte zur Beruflichen Bildung, Bonn, S. 11-64

KLUGE, M./BUCKERT, A. (2013): Der Ausbilder als Coach. Auszubildende motivieren, beurteilen und gezielt fördern, Köln

SEYD, W./SCHAPER, R.-H./SCHREIBER, R. (2005): Der Berufsausbilder. Die berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen des Ausbilders nach der AEVO, Hamburg

STATISTISCHES BUNDESAMT (2013): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden

Claudia Kalisch

Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)

Die auf der Grundlage des § 21 Berufsbildungsgesetz von 1969 erlassene Ausbilder-Eignungsverordnung für die gewerbliche Wirtschaft vom 28. April 1972 war die erste bundesweit geltende gesetzliche Regelung für die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung von Ausbilder/-innen. Verordnungen in anderen Wirtschaftsbereichen folgten; im Handwerk wurde die Meisterprüfungsordnung an die Anforderungen der AEVO angepasst. Die Eignung von Ausbilder/-innen wurde vorrangig in dem Nachweis von berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnissen gesehen, die in zumeist etwa 120 Stunden umfassenden, prüfungsvorbereitenden Lehrgängen erworben wurden. Die Qualifizierung wird als „Ausbildung der Ausbilder“ (ADA) bezeichnet.

Der Übergang von einer an Fertigkeiten und Kenntnissen zu einer an ganzheitlichen Qualifikationen orientierten handlungsbezogenen Berufsbildung bewirkte 1998/99 eine erste Novellierung der AEVO. Mit dem Ziel der Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit der Ausbilder/-innen wurden sieben Handlungsfelder eingeführt, die das Tätigkeitsspektrum Ausbildungspersonal abdeckten und im Rahmenplan für Ausbilder/-innen detailliert wurden. In einer zweiten Novellierung der AEVO im Jahre 2009 wurden die Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung in der Kompetenz zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in vier Handlungsfeldern festgelegt:

1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen,

2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken,
3. Ausbildung durchführen und
4. Ausbildung abschließen.

Diese Handlungsfelder werden in der geltenden novellierten AEVO von 2009 im Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen in einer dreispaltigen Matrix unter den Überschriften „Kompetenzen“; „Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“; „Beispielhafte Inhalte“ beschrieben. Die AEVO betont die verstärkte Bindung der Qualifizierung an Arbeits- und Geschäftsprozesse ebenso wie die Ausbildung im Verbund und im Ausland sowie die Berücksichtigung heterogener Zielgruppen bei den Auszubildenden. Bekräftigt wird auch, dass die Ausbilder/-innen, die fachliche, soziale und personale Kompetenzen fördern sollen, selbst über diese verfügen bzw. entsprechend qualifiziert werden müssen. Die neue Rolle der Ausbilder/-innen wird vorrangig als Lernprozessbegleiter/-in verstanden.

Die AEVO hat die Professionalisierung des Ausbildungspersonals wesentlich vorgebracht. Zusammen mit einer Reihe von bildungspolitischen Initiativen und Forschungsprojekten zur Situation des Ausbildungspersonals wurde die Beruflichkeit in Form von neu geschaffenen Fortbildungsberufen grundlegend weiterentwickelt: Mit den anerkannten Fortbildungsabschlüssen „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ und „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ sind im Jahr 2009 Fortbildungsberufe entstanden, die auf die AEVO aufbauen. Für das betriebliche Bildungspersonal bieten sich damit berufliche Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten in einem dreistufigen Qualifizierungssystem,

das den Forderungen nach Durchlässigkeit in beruflichen Bildungswegen exemplarisch entspricht. Zudem findet eine Verzahnung mit BA- und MA-Studiengängen statt, womit eine über das dreistufige Qualifizierungssystem hinausgehende Durchlässigkeit von beruflicher Weiterbildung und akademischer Bildung realisiert wird.

Literatur:

(AEVO): Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009, BGBl. Jg. 2009 Teil I Nr. 5, S. 88-92

BAHL, A./BLÖTZ, U./ULMER, PH. (2010): Von der Ausbilder-Eignungsverordnung bis zum Berufspädagogen. Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 40 Jahre BIBB. Bielefeld, S. 139-148

RAHMENPLAN FÜR DIE AUSBILDUNG DER AUSBILDER UND AUSBILDERINNEN: In: Bundesanzeiger Nr. III/2009 vom 30.07.2009

ULMER, PH./GUTSCHOW, K. (HRSG.) (2013): Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009 – Hintergründe, Umsetzung, Positionen. Bielefeld

Peter Dehnbostel

Ausbildungsabbruch

Unter einem Ausbildungsabbruch wird die vorzeitige Lösung eines Ausbildungsvertrags im Dualen System ohne Erreichen des Ausbildungsziels nach § 22 BBiG verstanden. Der Begriff „Ausbildungsabbruch“ ist insofern irreführend, als er üblicherweise mit dem beabsichtigten Ausstieg der betroffenen Jugendlichen aus jeglicher beruflicher Qualifizierung gleichgesetzt wird, was aber nicht der Realität entspricht: Erstens gehören zu den direkt Beteiligten bei einem Ausbildungsabbruch

gleichermaßen Auszubildende, Ausbilder und Berufsschullehrer (sowie teilweise auch Eltern, peers, Lebensgefährten etc.), zweitens endet nicht jeder Abbruch in einer Qualifikationssackgasse, und drittens ist das Phänomen deutlich komplexer, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. So wird jährlich je nach Ausbildungsbereich zwischen einem Zehntel (öffentlicher Dienst) und einem Drittel (Handwerk) aller Neuverträge vorzeitig gelöst. Die Anzahl der Vertragslösungen variiert dabei je nach Ausbildungsjahr erheblich. Rund die Hälfte aller Vertragslösungen erfolgt innerhalb des ersten Ausbildungsjahres, darunter rund 50 % während der Probezeit. 25 % werden im 2. Jahr gelöst, der Rest während des 3. bzw. 4. Lehrjahres. Die Tendenz zum Abbruch sinkt mit der Länge der Ausbildungsdauer, weil der Wunsch, für das Geleistete einen Abschluss zu erhalten, mit jedem Jahr steigt.

Obwohl die Abbruchursachen vielfältig sind, lassen sich je nach Ausbildungsjahr besonders typische feststellen. Während anfangs eine berufliche Fehlentscheidung die häufigste Abbruchursache ist, stehen im 2. Ausbildungsjahr die Unzufriedenheit mit betrieblichen Ausbildungsbedingungen sowie Lern- und Leistungsschwierigkeiten im Vordergrund. Abbrüche im 3. und 4. Jahr basieren überdurchschnittlich häufig auf disziplinarischen Schwierigkeiten und dem Mangel an beruflichen Entwicklungsperspektiven.

Vertragslösungen sind in den wenigsten Fällen das Ergebnis spontaner Entscheidung, sondern resultieren aus längeren Konflikten, deren Ursachen sich in fünf Bereiche unterteilen lassen, die wiederum reziprok sind:

- gesundheitliche Einflussfaktoren wie berufsbedingte Krankheiten,

- psychologische Einflussfaktoren wie (fehlende) Motivation,
- soziale Einflussfaktoren wie Schwierigkeiten im familiären Umfeld,
- ökonomische Einflussfaktoren wie die konjunkturelle Lage,
- pädagogische Einflussfaktoren wie die Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden.

Sämtliche Einflussfaktoren wurden bislang mehrheitlich im Hinblick auf die Rolle und Perspektive der Auszubildenden untersucht, obwohl auch Ausbildungsverantwortliche in Betrieb und Berufsschule einen entscheidenden Beitrag zum (Miss-)Erfolg der Ausbildung leisten (vgl. Bohlinger 2003). Die daraus resultierende Einseitigkeit der Problemzugangsweise und -präsentation betrifft auch die Folgen von Vertragslösungen: Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass die betroffenen Jugendlichen nach einem Ausbildungsabbruch arbeitslos werden und die berufliche Qualifizierung endgültig aufgeben.

Dagegen geht aus neueren Untersuchungen hervor, dass Vertragslösungen vorwiegend in „horizontalen Abbrüchen“ münden, also einem Betriebs- und/oder Berufswechsel, aber den Verbleib im Dualen System bedeuten. Aktuelle Studien zeigen außerdem, dass die meisten Ausbildungsplätze zum neuen Ausbildungsbeginn wieder besetzt werden (Christ 2013, Deuer 2013).

Literatur:

- BOHLINGER, S. (2003): Ausbildungsabbruch im Handwerk. Bielefeld
- CHRIST, A. (2013): Betriebliche Determinanten vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42. Jg., Heft 3, S. 4 f.

DEUER, E. (2013): Gratifikationskrisen und Tendenzen zur vorzeitigen Vertragslösung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42. Jg., Heft 5, S. 43-47

Sandra Bohlinger

Ausbildungsbausteine

Ausbildungsbausteine sind bundesweit einheitliche, zeitlich abgegrenzte und didaktisch begründete Teilmengen innerhalb der Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufes. In ihrer Ausgestaltung basieren sie auf dem Prinzip der Handlungskompetenz und berücksichtigen die typischen Arbeits- und Geschäftsprozesse eines Ausbildungsberufes. Sie sind lernortunabhängig formuliert, sodass die Ausbildungsbausteine sowohl in Betrieben, Berufsschulen als auch außerbetrieblichen Einrichtungen zum Einsatz kommen können.

Die Entwicklung der Ausbildungsbausteine erfolgt auf Basis der Ausbildungsordnung eines anerkannten Ausbildungsberufes und den zugehörigen Ordnungsmitteln (Ausbildungsrahmenplan, Rahmenlehrplan). Das Absolvieren einzelner Ausbildungsbausteine ist nicht vorgesehen. Erst in ihrer Gesamtheit bilden sie ein anerkanntes Berufsbild ab und damit die volle Beruflichkeit. Im Gegensatz zu den Qualifizierungsbausteinen haben Ausbildungsbausteine den Erwerb eines voll qualifizierenden, anerkannten Ausbildungsabschlusses zum Ziel. Hierfür müssen alle für den Ausbildungsberuf vorgesehenen Ausbildungsbausteine durchlaufen und die Kammerprüfung erfolgreich absolviert werden. Die im Rahmen der dualen Ausbildung gesetzlich vorgegebenen Prüfungsregelungen bleiben bestehen (Zwischen-/Abschlussprüfung). Durch die stärkere Systematisierung und Orientierung der Aus-

bildungsbausteine an den beruflichen Handlungsfeldern können diese einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung der Ausbildung leisten.

Zielgruppe der Ausbildungsbausteine sind ausbildungsfähige junge Menschen sowie Altbewerber/-innen, die sich im Übergangssystem befinden. Ziel ist es, die Verweildauer dieser Personengruppe im Übergangssystem zu reduzieren und eine nachhaltige Einmündung in eine berufliche Ausbildung zu unterstützen.

Ausbildungsbausteine entstanden auf Grundlage der Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung (IKBB) und dessen 2007 verabschiedeten zehn Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat daraufhin im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) 14 Ausbildungsbausteine aus Berufen des Handwerks sowie der Industrie und des Handels entwickelt. Die Erprobung der Ausbildungsbausteine findet seit 2009 im Rahmen des Ausbildungsstrukturprogrammes JOBSTARTER CONNECT statt. Ob die Ausbildungsbausteine nachhaltig in der beruflichen Bildung verstetigt werden, bleibt abzuwarten und hängt nicht zuletzt vom Erfolg der Erprobungsphase ab. Ausbildungsbausteine sind in der berufspädagogischen Fachdebatte durchaus umstritten. Kritiker/-innen sehen die Gefahr der „Aushöhlung“ des deutschen Berufskonzepts und eine damit verbundene Schwächung des Dualen Systems. Ebenfalls ungeklärt ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Stellenwert der Qualifizierungsbausteine gegenüber den Ausbildungsbausteinen, d. h., ob eine Anrechnung von Qualifizierungsbausteinen auf Ausbildungsbausteine möglich ist oder ob die Ausbildungsbausteine mittel- bis langfristig die

Qualifizierungsbausteine verdrängen werden. Erste Ansätze zur Verzahnung bzw. Anrechnung von Qualifizierungsbausteinen und Ausbildungsbausteinen werden momentan in einem Hamburger JOBSTARTER-CONNECT-Projekt erprobt. Hieraus könnte sich eine interessante Weiterentwicklung ergeben, die Wege der Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung eröffnet.

Literatur:

BRUTZER, A. (2014): Neue Qualifizierungsansätze für die berufliche Bildung. Bielefeld

BRUTZER, A./SIECKE, B. (2009): Ausbildungsbausteine. In: *berufsbildung*, 63. Jg., Heft 118, o. S.

FRANK, I./GRUNWALD, J.-G. (2008): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 37. Jg., Heft 4, S. 13-17

PROGRAMMSTELLE JOBSTARTER (Hrsg.) (2014): Mit Ausbildungsbausteinen zum Berufsabschluss. Bonn

Alexandra Brutzer

Ausbildungsbegleitende Leistungs- und Verhaltensbeurteilung in der Praxis

Die in der betrieblichen Praxis eingesetzten Beurteilungsverfahren unterscheiden sich beträchtlich hinsichtlich des zugrunde gelegten Konzeptes. Zum Konzept gehören Zweck und Begründung der Beurteilung, die beurteilten Dimensionen, das Datenerhebungsinstrument selbst sowie die Verknüpfungen mit Selbstbeurteilungsverfahren, Rückmeldeprozessen und Fördergesprächen. Umfassende und elaborierte Konzepte können ganzheitlich genannt werden, wenn sie eine Zielpluralität

für den Betrieb, die Ausbildung und die Persönlichkeitsförderung aufweisen, wenn sie alle Ergebnisse von allen fachlichen und überfachlichen Lernprozessen in allen Kompetenzbereichen (Fach-, Sozial-, Humankompetenz) im Betrieb und in der Berufsschule erfassen, wenn sie mehrere Verfahren wie Checklisten und Beurteilungsbögen umfassen, wenn sie regelmäßig und systematisch angewendet werden, wenn sie multiperspektivisch angelegt sind (Fremd- und Selbstbeurteilung) und wenn sie partizipativ, rückgekoppelt und folgenreich gehandhabt werden. Da der Aufwand zur Entwicklung, in der praktischen Durchführung und in der Verwendung der Daten sehr hoch ist, kommen sie in dieser Form vor allem in (industriellen) Großbetrieben und Verwaltungen vor. Eine zweckrationale Konzeption eines Beurteilungsinstruments enthält demgegenüber nur solche Dimensionen, welche die Ergebnisse von fachlichen Lernprozessen unter Zugrundelegung der Ausbildungsordnung als beurteilungs- und förderungsrelevant erfassen, wie z. B. die „Ausbildungsstandkontrolle“ der Industriegewerkschaft Metall. Eine derartige „Ausbildungsstandkontrolle“ in Form einer Checkliste müsste von allen ausbildenden Betrieben als Mindestform eingesetzt werden können, da ihre Entwicklung und Handhabung keinen großen Aufwand erfordern. Konzeptionslose Verfahren bestehen in der sporadischen Aufzeichnung von freien Eindrucksschilderungen bei besonderen Ereignissen. Sie kommen in Kleinbetrieben vor, in denen unmittelbar die Normen vorgelebt und im Mitvollzug der Praxis erworben und evaluiert werden können.

Sofern die Einführung eines Beurteilungswesens auf einer gesetzlichen Grundlage (Betriebsverfassungsgesetz; Landespersonalvertretungsgesetz) erfolgt, hängen das

Konzept, seine Ausgestaltung und seine Handhabung in der Praxis von den Verhandlungen mit den Arbeitnehmervertretern ab. Als Instrumente der Beurteilung kommen freie Aufzeichnungen, Checklisten und Schätzverfahren auf allen Messniveaus in Betracht, die eine umso größere diagnostische Kompetenz der Anwender voraussetzen, je anspruchsvoller das Konzept und je bedeutsamer die Konsequenzen der Beurteilung für den Betrieb, die Ausbildung und die Auszubildenden sind. Insbesondere standardisierte und quantifizierende Beurteilungen stehen im Spannungsfeld zwischen Gerechtigkeit, wissenschaftlicher Exaktheit und moderner Unternehmenskultur. Zur Entschärfung von manchen Problemen standardisierter und quantitativer Beurteilungsverfahren können situations- und partizipationsorientierte Verfahren eingesetzt werden, die individuelle Deutungen, Wertungen und Erklärungen zulassen und die Legitimation und Transparenz schaffen, sodass Persönlichkeitsentwicklung, Ausbildungssteuerung und betriebliche Zielerreichung ermöglicht werden.

Literatur:

- DAIMLERCHRYSLER (2014): Kompetenzentwicklung und Bewertungsverfahren: Beurteilungs- und Einschätzungsverfahren aus Sicht der Praxis. Eingesehen am 14.01.2014 unter: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/WS_II_III_Kappenberger_Ausbildung_im_Dialog\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/WS_II_III_Kappenberger_Ausbildung_im_Dialog(1).pdf)
- GROLLMANN, P./LUOMI-MESSERER, K./STENSTRÖM, M.-L./TUTSCHNER, R. (Hrsg.) (2007): Praxisbegleitende Prüfungen und Beurteilungen in der beruflichen Bildung in Europa. Wien
- INDUSTRIEGEWERKSCHAFT METALL (Hrsg.) (2009): Fördern statt auslesen. Aktiv für Ausbildungsqualität, 5. Aufl., Frankfurt a. M.
- SEVERING, E./WEIß, R. (Hrsg.) (2011): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bielefeld

Christian K. Friede

Ausbildungsberater

Durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) wurde 1969 der „Ausbildungsberater“ eingeführt. Nach gesetzlicher Neufassung sind nunmehr in den weitgehend übereinstimmenden Regelungen des BBiG (§ 76 Abs. 1) und der Handwerksordnung (§ 41a Abs. 1) die Überwachung der Berufsausbildungsvorbereitung, der Berufsausbildung und der Umschulung sowie die Förderung durch Beratung der an der Berufsbildung Beteiligten vorgeschrieben. Die Zuständige Stelle hat dazu „Berater zu bestellen“. Zu den Aufgaben der Berater gehören

- die Überwachung der Durchführung der Berufsbildung und
- die Beratung der an der Berufsbildung Beteiligten.

Die Überwachung dient der Feststellung, ob die Berufsbildung entsprechend dem BBiG und anderer einschlägiger Bestimmungen erfolgt. Dazu gehören z. B. die Eignung der Ausbildungsstätten und ihrer Mitarbeiter, der Abschluss der Ausbildungsverträge und insbesondere die ordnungsgemäße Durchführung von Ausbildung und Umschulung, wobei die Zuständige Stelle nach pflichtgemäßem Ermessen über geeignete Maßnahmen der Qualitätskontrolle entscheidet.

Die Beratung soll Auszubildenden, Auszubildenden und Auszubildenden Hilfe bieten z. B. im Hinblick auf Aufnahme und Gestaltung von Ausbildung und Umschulung, gesetzliche Bestimmungen, Rechte und Pflichten aus dem Ausbildungsvertrag, Verkürzung der Ausbildungszeit und das Prüfungswesen. Dazu gehört insbesondere auch die Behebung von Mängeln.

Die jeweils Zuständige Stelle muss Ausbildungsberater bestellen, deren Funktion,

Qualifikation, Status und Anzahl gesetzlich nicht geregelt sind. Nähere Anhaltspunkte geben die „Grundsätze für die Beratung und Überwachung der Ausbildungsstätten“ des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 24.8.1973. Außer den meisten im Dienst der jeweiligen Kammer stehenden hauptamtlichen Beratern besteht die Möglichkeit, sich vertraglich auf Dauer oder befristet nebenamtlicher oder ehrenamtlicher Berater zu bedienen.

Es fehlen zwar fixierte Eignungsanforderungen, wichtig ist aber, dass die Berater befähigt sind, die überwachende und beratende Tätigkeit auszuüben. Sie müssen fachlich geeignet sein und über ausreichende rechtliche und pädagogische Kenntnisse sowie psychologisches Geschick verfügen. Weil die Kammer der nach dem Jugendarbeitsschutzgesetz zuständigen Behörde Wahrnehmungen, die zur Durchführung des Gesetzes von Bedeutung sein können, mitzuteilen hat, haben die Berater auch hierbei mitzuwirken. Außer Gesprächen in der Ausbildungsstätte oder seinem Büro kann der Berater auch Sprechstunden für alle an der Berufsbildung Beteiligten abhalten. Der Berufsbildungsausschuss der Kammer ist über die zu den wichtigen Angelegenheiten zählende Tätigkeit der Ausbildungsberater zu unterrichten.

Problematisch erscheint die jeweilige Zahl der Berater bei einer Kammer. Anstelle einer festen Richtgröße von Auszubildendenverhältnissen je Berater ist es sinnvoller, weitere Kriterien zu berücksichtigen wie Zahl der Ausbildungsstätten und deren räumliche Verteilung sowie Zahl der Auszubildenden in den einzelnen Betrieben und Fachrichtungen. Geboten erscheint, dass – von aktuellen Problemen abgesehen – jede Ausbildungsstätte mindestens einmal im Jahr zwecks Überprüfung und Beratung aufgesucht wird.

Damit die Berater ihre Aufgaben wahrnehmen können, sind den Auszubildenden Mitwirkungspflichten auferlegt worden. Sie haben

- die für die Überwachung notwendigen Auskünfte zu erteilen,
- Unterlagen vorzulegen,
- die Besichtigung der Ausbildungsstätte zu gestatten.

Befindet sich die Ausbildungsstätte in einer Wohnung, ist eine Besichtigung gegen den Willen des Wohnungsinhabers grundsätzlich nicht möglich. Ein Verstoß gegen die Auskunftspflicht kann als Ordnungswidrigkeit mit Geldbuße geahndet werden.

Literatur:

KNOPP, A./KRAEGELOH, W. (2005): Berufsbildungsgesetz – Kommentar. Köln

LAKIES, T./NEHLS, H. (2013): Berufsbildungsgesetz – Kommentar. Köln

LEINEMANN, W./TAUBERT, T. (2005): Berufsbildungsgesetz – Kommentar. München

Rolf Löns

Ausbildungsberuf

Die berufliche Erstausbildung erfolgt in Deutschland für den nicht-akademischen Bereich in den meisten Fällen auf der Basis von staatlich anerkannten Ausbildungsberufen. Diese Berufe sind rechtlich fixierte Ausbildungsgänge mit bildungsgangbezogenen, differenzierten Prüfungsanforderungen und -modalitäten. Die sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung wird für anerkannte Ausbildungsberufe durch die jeweilige Ausbildungsordnung einheitlich bundesweit festgelegt.

Strukturell sind Ausbildungsberufe „Konstrukte, die sich einerseits an den Tätigkeits- und Funktionsbereichen von Wirtschaft und Verwaltung und andererseits an berufspädagogischen und berufsbildungspolitischen Vorgaben orientieren“ (Benner 2006, S. 43). Daher sind Ausbildungsberufe auch „keine reinen Abbildungen der im Beschäftigungssystem vorkommenden Berufstätigkeiten, sondern Qualifikationsbündel, die zu einer einzelbetriebsunabhängigen beruflichen Handlungskompetenz mit vielfältigen Beschäftigungsoptionen auf Facharbeiter-/Fachangestellteniveau befähigen“ (Benner 2006, S. 43). Der Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf ist gleichzeitig die Basis für nachfolgende berufliche Fortbildungsmaßnahmen.

Die Bezeichnung „staatlich anerkannter Ausbildungsberuf“ erlangte mit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahre 1969 Rechtsverbindlichkeit. Im Rahmen des Berufsbildungsreformgesetzes (BerBiRefG) von 2005 und den damit verbundenen Novellierungen des BBiG und der Handwerksordnung (HwO) wurde dann die Begrifflichkeit zwar ihrem Ziel und Inhalt nach näher bestimmt, allerdings „ohne dass damit eindeutige Kriterien gegeben wären, die eine zweifelsfreie Entscheidung zuließen, ob ein bestimmtes Qualifikationsbündel vom zuständigen Bundesminister als Ausbildungsberuf anerkannt werden sollte oder nicht“ (Benner 2006, S. 43 f.). Unabhängig davon sind in den beiden Gesetzen eine Vielzahl von Funktionen und Aufgaben der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe sowie Vorgaben für die Gestaltung der Ausbildung und der Prüfungen zu finden (vgl. dazu z. B. BBiG §§ 4, 5, 6, 7, 8, 37, 48/HwO §§ 25, 26, 27, 31, 39).

Das BBiG von 1969 bildete auch die Basis für die 1974 vom damaligen Bundesausschuss für Berufsbildung erarbeiteten Kriterien bzw. Merkmale für die Anerkennung von Ausbildungsberufen. Ordnungsprinzipien zur Kennzeichnung von Ausbildungsberufen sind bisher jedoch noch nicht verbindlich definiert worden. Unabhängig davon sind insbesondere das Subsidiaritätsprinzip, das Konsensprinzip, das Prinzip der Konzentration der Ausbildungsberufe, das Prinzip der formalen Gleichwertigkeit der Ausbildungsberufe, das Prinzip der Verknüpfung von Lernen und Arbeiten sowie das Prinzip der tarif- und sozialrechtlichen Einbindung der Ausbildungsberufe von Bedeutung (Benner 2006, S. 44 f.).

Die Entwicklung von staatlich anerkannten Ausbildungsberufen ist ein relativ langwieriges, vierstufiges Verfahren unter Federführung des BIBB in Zusammenarbeit mit Sachverständigen der Ausbildungspraxis. Die Entwicklung erfolgt unter Einbeziehung der an der beruflichen Aus- und Weiterbildung Beteiligten (insbesondere Bund, Länder, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände) sowie in Abstimmung mit den KMK-Rahmenlehrplänen (Benner 2006, S. 45). Nach BBiG § 90 Abs. 3 (3) hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Aufgabe zum Führen und Veröffentlichenden des „Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe.“ Derzeit umfasst die Liste 344 Berufe (BIBB 2013). Dem BIBB obliegt auch die regelmäßige, systematische Aktualisierung bzw. Modernisierung der Berufsprofile, wobei schon seit langem eine Verringerung der Anzahl der Berufe angestrebt wird.

Literatur:

BENNER, H. (1977): Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977

BENNER, H. (2006): Ausbildungsberuf. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 43-46

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2013): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2013. Bielefeld

Wilko Reichwein

Ausbildungsberufe in der Energiebranche

Obwohl die Frage, ob die wachsende Bedeutung der nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung eigene Ausbildungsberufe rechtfertigt, seit Jahren von Aktivistinnen bzw. Akteuren der Berufsbildung diskutiert wird, gibt es bislang in Deutschland keinen spezifischen, auf erneuerbare Energien ausgerichteten Ausbildungsberuf. Eine Studie des Wissenschaftsladens Bonn ergab bereits im Jahr 2007, dass ca. 41 % der Unternehmen aus den Bereichen Wind-, Solar- und Bioenergie, Geothermie, Wasserkraft und Handwerk neue Ausbildungsberufe im Bereich erneuerbarer Energien für notwendig erachten, um den Qualifikations- und Kompetenzanforderungen dieser Betriebe gerecht zu werden (vgl. Bühler/Klemisch/Ostenrath 2007, S. 8 f.). Für diese Befürworter würden neukonzipierte Energieberufe dem breiten Markt der erneuerbaren Energien weiteren Elan verleihen. Weiterhin kommen sie dem Bedarf vieler junger Menschen entgegen, statt sich in etablierten Ausbildungsberufen mit randständiger Betrachtung des Energiethemas in passend zugeschnittenen Energieberufen ausbilden zu lassen, um später im Energiesektor zu arbeiten (vgl. Hahne 2005, S. 4).

Bestrebungen zur Anpassung der Berufsbildung im Bereich erneuerbarer Energien

sind gleichwohl durch Modernisierung bestehender Ausbildungsordnungen und Neuschaffung vollzeitschulischer Berufsausbildungen mit staatlicher Anerkennung zu beobachten (vgl. Helmrich u. a. 2013, S. 8).

Um in Deutschland die (berufs-)ordnungspolitische Anerkennung eines Ausbildungsberufs zu erlangen, müssen gemäß der Empfehlung für die Anerkennung von Ausbildungsberufen aus dem Jahr 1974 verschiedene Kriterien erfüllt sein. So soll sich ein Ausbildungsberuf u. a. zwingend ausreichend von anderen Ausbildungsberufen abgrenzen. Unter den derzeit ca. 350 staatlich anerkannten Ausbildungsberufen finden sich in den verschiedenen Fachrichtungen zahlreiche Berufe mit eindeutigen Bezugspunkten zu erneuerbaren Energien.

Gegenwärtig wird z. B. der Umgang mit solarthermischen oder photovoltaischen Anlagen in den Ausbildungsordnungen der Berufe „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik“, „Elektroniker/-in Fachrichtung Gebäude- und Energietechnik“ sowie „Dachdecker/-in“ geregelt (vgl. Hahne 2005, S. 3 f.). Das BMBF (2007, S. 32 ff.) identifiziert weitere Ausbildungsberufe, die im Zusammenhang mit erneuerbaren Energien stehen wie z. B. Brunnenbauer/-in, Fachinformatiker/-in, Industriekaufmann/-frau, Mechatroniker/-in oder technische/-r Zeichner/-in. Ein weiteres Kriterium für die Anerkennung neuer Ausbildungsberufe ist die Voraussetzung, dass der Ausbildungsberuf eigenverantwortliche Tätigkeiten auf möglichst breitem Gebiet eröffnet. Demnach darf ein Ausbildungsberuf nicht für die Beschäftigung in nur vereinzelt Betrieben qualifizieren. Ob Energieberufe zu stark auf die Interessen einzelner Betriebe abzielen, ist vor einer Konzeption dieser Ausbildungsberufe zu untersuchen.

Um die Legitimation von Energieberufen zu unterstreichen und für Auszubildende und ausbildende Betriebe gleichermaßen eine wertvolle Erweiterung der Ausbildungsmöglichkeiten zu initiieren, sollten einer vorschnellen Implementierung von Energieberufen in das Ausbildungssystem auch differenzierte Qualifikations- und Kompetenzbedarfsstudien vorangehen, denn über die Tätigkeitsstrukturen und qualifikatorischen Anforderungen an Erwerbstätige im Bereich der erneuerbaren Energien liegen bis dato noch wenig abgesicherte Erkenntnisse vor (vgl. Helmrich u. a. 2013, S. 3).

Literatur:

BMBF (2007): Duale Berufsausbildung im Bereich erneuerbarer Energien. Bonn

BÜHLER, T./KLEMISCH, H./OSTENRATH, K. (2007): Ausbildung und Arbeit für erneuerbare Energien. Bonn

HAHNE, K. (2005): Braucht nachhaltige Entwicklung neue Ausbildungsberufe? <http://www.bibb.de/de/20399.htm> (06.03.2014)

HELMRICH, R. U. A. (2013): Ausbau erneuerbarer Energien und die Auswirkungen auf die deutsche Berufsbildung und den deutschen Arbeitsmarkt. https://www2.bibb.de/tools/fodp/pdf/at_21308.pdf (06.03.2014)

Jane Porath

Ausbildungsdauer

Die Ausbildungsdauer wird in der Ausbildungsordnung festgelegt und soll „nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen“ (BBiG § 5 (1) Abs. 2). Die Länge einer Ausbildung ist Teil der Eckwerte, die im Vorfeld von Neuordnungsverfahren von den Spitzenorganisationen der Sozialpartner (Deutscher Gewerkschaftsbund, DGB, und Kuratorium der Deutschen Wirtschaft, KWB) verhandelt

und im Anschluss dem Verordnungsgeber (zuständiges Fachministerium des Bundes) zur Neuordnung von Ausbildungsberufen vorgelegt werden.

Insofern ist die Ausbildungsdauer Sache der politischen, gesellschaftlichen Konvention, mit großen interessenpolitischen Implikationen (vgl. Hesse 1968). Gleichzeitig stellen Lempert und Ebel schon 1965 heraus, dass die „untere Grenze dieses Spielraums (...) durch die Chance der selbständigen Vervollkommnung und der unfallfreien Mitwirkung in der laufenden Betriebsarbeit festgelegt“ ist (Lempert/Ebel 1965). Über diesen Mindeststandard hinaus ist es Sache der Empirie, die Verhältnisse herauszuarbeiten, „in denen die Lehrzeiten in den einzelnen Berufen zueinander stehen müssen, wenn die Lehrabsolventen überall ungefähr den gleichen Leistungsgrad erreichen sollen“ (ebd., S. 22). Faktisch ist die Frage der Ausbildungsdauer (insb. die Frage, ob in Berufen drei- oder dreieinhalbjährig ausgebildet werden soll) jedoch nur in seltenen Fällen Gegenstand einer wissenschaftlichen Betrachtung.

Neben der ausbildungsspezifischen Ausbildungsdauer bietet das BBiG verschiedene Möglichkeiten der personenspezifischen Flexibilisierung, die von den Sozialpartnern und dem Verordnungsgeber kaum kontrovers diskutiert werden. Auszubildende können ihre berufliche Vorbildung auf die Ausbildungszeit anrechnen (vgl. § 7, BBiG). Die Entscheidung, welche berufsvorbereitenden Bildungsgänge auf welche Berufsausbildungen anzurechnen sind, geschieht seit der Abschaffung der bundesweiten Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung (01.08.2006) durch die Landesregierungen bzw. durch deren oberste Landesbehörden.

Prinzipiell sind Bildungsgänge berufsbildender Schulen oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf eine Berufsausbildung anrechenbar, wobei lediglich Kürzungen zu Beginn der Berufsausbildung zugelassen sind. Voraussetzung ist ein gemeinsamer Antrag von Ausbildenden und Auszubildenden vor Ausbildungsbeginn. Zudem eröffnet das BBiG die Möglichkeit, Berufsausbildungen gemäß den individuellen Leistungsvoraussetzungen der Auszubildenden zu verkürzen (§ 8, BBiG). Dazu bedarf es eines gemeinsamen Antrags von Ausbildendem und Auszubildendem bei der zuständigen Stelle (Innung, Handwerkskammer oder Industrie- und Handelskammer). Diese individuellen Leistungsvoraussetzungen sind in der Regel ein hoher allgemeinbildender Schulabschluss wie das Abitur oder die Fachhochschulreife des Bewerbers. Im Rahmen des gleichen Paragraphen kann auch eine längere Ausbildungszeit vereinbart werden, wenn abzusehen ist, dass ein Auszubildender aufgrund individueller Leistungsvoraussetzungen die Abschlussprüfung in der Regelzeit nicht schaffen würde.

Während gemäß § 7 und § 8 BBiG der Grund für die Ausbildungsverkürzung/-verlängerung bereits vor Abschluss des Ausbildungsvertrages vorliegen kann, greift § 45, falls im Laufe der Ausbildung wegen überdurchschnittlicher Leistungen in der Berufsschule oder im Betrieb abzusehen ist, dass ein Auszubildender der Abschlussprüfung vorzeitig gewachsen ist. In der Regel wird die Prüfung dann ein halbes Jahr vorgezogen.

Literatur:

HESSE, H. A. (1968): Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung, Stuttgart

LEMPERT, E. W. / EBEL, H. (1965): Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau, Freiburg im Breisgau

Frank Musekamp

Ausbildungsförderungsgesetz

Bereits seit den 1950er Jahren gibt es eine bundeseinheitliche Regelung der individuellen Ausbildungsförderung (vgl. Blanke/Deres 2009, S. 1 f.). Das Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung – (Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG) in der Neufassung vom 07.12.2010 verabschiedet – regelt, dass Jugendliche und junge Erwachsene eine ihrer Eignung und Neigung entsprechende Ausbildung absolvieren können – unabhängig davon, ob die finanzielle Situation ihrer Familie diese Ausbildung zulässt oder nicht (vgl. § 1 BAföG; BMBF 2013, S. 2).

Grundsätzlich sind zur Feststellung der Fördervoraussetzungen folgende Kriterien zu prüfen:

1. Ist die Ausbildung förderungsfähig?
2. Sind die persönlichen Fördervoraussetzungen erfüllt?
3. Ist der Ausbildungsbedarf nicht durch das eigene Einkommen und Vermögen sowie durch das Einkommen des Ehegatten bzw. eingetragenen Lebenspartners bzw. der Eltern gedeckt?

Ausbildungsförderung wird gemäß § 2 Abs. 1 Nr. 1-6 BAföG geleistet für den Besuch von:

1. weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (z. B. Haupt-, Real- und Ge-

samtschulen, Gymnasien) ab Klasse 10,

2. Berufsfachschulen, deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung nicht voraussetzt, einschließlich der Klassen aller Formen der beruflichen Grundbildung (z. B. Berufsvorbereitungsjahr) ab Klasse 10,
3. Fach- und Fachoberschulklassen, deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung nicht voraussetzt,
4. Berufsfachschulklassen und Fachschulklassen, deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung nicht voraussetzt, sofern sie in einem zumindest zweijährigen Bildungsgang einen berufsqualifizierenden Abschluss vermitteln,
5. Fach- und Fachoberschulklassen, deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt,
6. Abendhauptschulen, Berufsaufbauschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs,
7. Höheren Fachschulen und Akademien,
8. Hochschulen.

Schüler/-innen, die eine der hier unter 1. bis 3. genannten Schulen besuchen, erhalten eine Förderung nur, wenn sie nicht mehr bei den Eltern wohnen und von der Wohnung der Eltern aus eine entsprechende Schule nicht erreichbar ist (d. h. Hin- und Rückweg sind innerhalb von zwei Stunden nicht absolvierbar) oder der Besuch der Schule am Wohnort der Eltern aus schwerwiegenden Gründen nicht zumutbar ist. Schülerförderung erhält auch, wer einen eigenen Haushalt führt und verheiratet ist oder war oder mit einem Kind zusammenlebt (vgl. Popper 2011, S. 15). Persönliche Voraussetzungen für den Anspruch auf Ausbildungsförderung sind grundsätzlich die deutsche Staatsangehör-

rigkeit oder ein nach § 8 BAföG bestehender aufenthaltsrechtlicher Status, die allgemeine Eignung für die gewählte Ausbildung und das Nichtüberschreiten der Altersgrenze. Neben Deutschen sind auch viele Ausländer/-innen BAföG-berechtigt. Vom Grundsatz förderungsberechtigt sind diese, wenn sie eine Bleibeperspektive in Deutschland haben und bereits gesellschaftlich integriert sind (vgl. § 8 BAföG; BMBF 2013, S. 5). Erforderlich sind weiterhin Leistungen, die erwarten lassen, dass das angestrebte Bildungsziel auch tatsächlich erreicht wird.

Dies wird in der Regel angenommen, solange die Auszubildenden die Ausbildungsstätte besuchen oder am Praktikum teilnehmen. Lernende an Höheren Fachschulen, Akademien oder Hochschulen müssen zudem in der Regel zum Zeitpunkt der ersten verbindlichen Zwischenprüfung einen entsprechenden Leistungsnachweis vorlegen. Antragsstellende können grundsätzlich nur gefördert werden, wenn sie den Bildungsgang, für den sie Förderung beantragen, vor Vollendung des 30. Lebensjahres – bzw. bei Masterstudiengängen vor Vollendung des 35. Lebensjahres – beginnen (vgl. § 7 BAföG; BMBF 2013, S. 5).

Literatur:

BLANKE, E. A./DERES, R. (2009): Ausbildungsförderungsrecht – Vorschriftensammlung mit einer erläuternden Einführung. 32. Aufl., Stuttgart

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2013): Das neue BaföG. URL: http://www.bmbf.de/pub/bafoeg_flyer.pdf (22.10.2013)

POPPER, M.-Y. (2011): BAföG – Praxis-Handbuch für Eltern, Schüler und Studierende. München

Heike Jahncke

Ausbildungskultur

Der Ausbildungsgedanke ist eng verknüpft mit menschlichem Leistungsvermögen und menschlicher Leistungsbereitschaft. Die Vermittlung von Qualifikationen, die sich unter dem Interesse von Verwertbarkeit definieren, steht stärker im Vordergrund als individuelle Entwicklungsmöglichkeiten. Aus berufsbildungstheoretischer Sicht gilt es, eine Balance zu finden zwischen den berechtigten Ansprüchen des Einzelnen auf „Bildung“ einerseits und den Qualifikations- und Allokationsanforderungen der Gesellschaft andererseits. Eine bloße Anpassungsqualifizierung wird ohnehin keine hinreichende Antwort auf gesellschaftliche und individuelle Herausforderungen sein können.

Setzt man nicht nur auf zeitlich begrenzte Phasen der Ausbildung, die mit den Prozessen der „Bildung“ im Lebenslauf zu vernetzen sind (Blankertz 1983), sondern auch auf den Berufsbildungsgedanken im Kontext von Beruflichkeit in den Institutionen der Berufsausbildung, dann rückt mit der pädagogischen Professionalisierung der dort praktizierten Ausbildung der Begriff der Kultur – trotz seines mittlerweile inflationären Gebrauchs – in den Mittelpunkt. Unter Kultur werden alle nach einem kollektiven Sinnzusammenhang gestalteten Produkte, deren Produktionsformen, Lebensstile und Verhaltensweisen sowie Leitvorstellungen einer Gesellschaft verstanden (Arnold/Schüßler 1998, S. 3). Wenngleich sich die Ausbildungsrealität aufgrund von Differenzen in den Zielen, Vorgaben und Strukturen erheblich unterscheiden, haben alle Ausbildungsinstitutionen jedoch eine ihr eigene spezielle Kultur herausentwickelt, einen symbolischen Bereich gemeinsamer Überzeugungen, die den Beteiligten bei der Durchfüh-

rung ihrer Aufgaben Sinn, Vertrauen und Orientierung bieten (können).

Drei Ebenen einer Organisationskultur werden nach dem Grad der Beobachtbarkeit unterschieden: erstens das Symbolsystem als beobachtbare Artefakte, zweitens Normen und Standards in Form von Wert- und Überzeugungssystemen der Organisationsmitglieder sowie drittens implizite und unreflektierte Basisannahmen. Letztere sind den Menschen meist nicht bewusst, bilden aber die prägende Kraft und formen sich in Maximen, ungeschriebenen Verhaltensrichtlinien und Normen um, die die Mitglieder in mehr oder weniger breitem Umfang teilen. Diese wiederum finden auf der Ebene der Symbole und Artefakte ihren Niederschlag und sind nur im Zusammenhang mit den zugrunde liegenden Wertvorstellungen verstehbar.

Es werden u. a. starke und schwache Kulturen unterschieden, was sich anhand der Merkmale Prägnanz, Verbreitungsgrad sowie Verankerungstiefe der Werte und Normen festmachen lässt. Als Vorteile einer starken Kultur werden u. a. der geringe Regelungsbedarf und die reibungslose Kommunikation genannt. Allerdings kann eine stark ausgeprägte Kultur zur Blockierung neuer Orientierungen und zur Tendenz der Abschließung führen (Pätzold 2006).

Der Begriff der Ausbildungskultur kann als eine sich im Laufe der Zeit entwickelte Vorstellung und Werthaltung pädagogischen Handelns bezeichnet werden und umfasst somit curriculare und didaktische Aspekte des Lehrens und Lernens. Seit geraumer Zeit steht der Ausbildungskulturwandel im Zentrum der didaktischen Gestaltung von Ausbildungsmaßnahmen (Pätzold/Lang 1999).

Dabei wird auf ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden und auf ein höhe-

res Maß an Eigenverantwortung der Lernenden gesetzt, ergänzt durch einen Wandel der sozialen Organisation der jeweiligen Ausbildungsinstitution. Damit rückt das Konstrukt „Ausbildungskultur“ in die Nähe zur Frage nach der Qualität der Ausbildung insgesamt.

Literatur:

- ARNOLD, R./SCHÜBLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt
- BLANKERTZ, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf
- PÄTZOLD, G. (2006): Unternehmenskultur. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 468-470
- PÄTZOLD, G./LANG, M. (1999): Lernkulturen im Wandel. Bielefeld

Günter Pätzold

Ausbildungslotsen

Der gravierende Strukturwandel in Arbeit und Beruf stellt die Arbeits- und Berufsorientierung sowie den Übergang von der Schule in den Beruf in den allgemeinbildenden Schulen vor neue Herausforderungen. Vor dem Hintergrund einer vergleichsweise relativ geringen Einmündungsquote von Schulabgängern in duale Ausbildungsverhältnisse auf der einen und einer außerordentlich hohen Zahl von Ausbildungsabbrüchen auf der anderen Seite wird deutlich, dass eine Verbesserung der Arbeits- und Berufsorientierung sowie des Übergangsmangements dringend geboten sind. Vor diesem Hintergrund gibt es seit geraumer Zeit an allgemeinbildenden Schulen (i. d. R. mit Ausnahme der Gymnasien) eine Vielzahl von zusätzlichen Angeboten zum berufsorien-

tierenden Unterricht, zur Berufswahl, zur Lehrstellensuche etc. Diese Angebote haben insgesamt die Zielsetzung, den Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung zu unterstützen. In diesem Kontext sind neue Akteure direkt in den Schulen tätig, die beratende und/oder unterstützende Funktionen im Übergangsprozess Schule/Beruf einnehmen. Diese neuen Akteure flankieren die Arbeit der Lehrkräfte und Berufsberater durch zusätzliche und häufig sehr individuelle Angebote. Der Ausbildungslotse ist einer dieser neuen Akteure. Zu seinen Aufgaben gehört die Unterstützung der Jugendlichen bei der

- Berufsorientierung und Berufswahl,
- Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche und
- Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses in der ersten Phase der Ausbildung zur Vermeidung von Abbrüchen.

Das Konzept „Ausbildungslotsen“ wurde im Rahmen eines Modellprojekts in den Jahren 2007 und 2008 entwickelt und evaluiert (Schütte/Schlausch 2011). Die Etablierung des neuen Akteurs „Ausbildungslotse“ erfolgte an Haupt- und Realschulen mit einer spezifischen Interaktionsstrategie. Ausgangspunkt für die Festlegung der Interaktionsstrategie war die Annahme, dass viele Jugendliche im letzten Jahr vor dem Schulabschluss – angesichts der Unsicherheit und Mehrdeutigkeit des Übergangs – in einen Zustand der „Lageorientierung“ (Kuhl 2001) geraten.

Ausbildungslotsen sollen vor diesem Hintergrund für Jugendliche in den Abschlussklassen eine soziale Leerstelle handlungsförderlicher Unterstützung ausfüllen, die in der Vergangenheit am ehesten die Eltern eingenommen haben. Konkret bedeutet dies, dass handlungsförderliche Prozesse, die zum Ziel „Übergang in

eine betriebliche Berufsausbildung“ beitragen, von den Ausbildungslotsen teilweise übernommen und vorgelebt werden. Die Interaktion der Jugendlichen mit den Ausbildungslotsen erfolgt auf freiwilliger Basis.

Ein wichtiger Bestandteil des Ansatzes stellt die Ausdehnung der Betreuung auf die ersten Monate der Ausbildung dar, um Ausbildungsabbrüchen vorzubeugen. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass sich durch die Arbeit der Ausbildungslotsen die Übergangsquoten in betriebliche Ausbildung teilweise erheblich erhöhen und Ausbildungsabbrüche deutlich reduzieren lassen. Wesentliche Voraussetzungen hierfür sind eine sorgfältige Bedarfsfeststellung bei den Jugendlichen (nicht nur Interessentests), die Lokalisierung in der Schule bzw. die Einbettung in den Schulalltag und die Vernetzung mit anderen Akteuren und Promotoren im Übergangsprozess, insbesondere mit den Lehrkräften.

Literatur:

- KUHL, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Göttingen
- SCHLAUSCH, R./SCHÜTTE, M. (2011): Neue Akteure in der allgemein bildenden Schule für den Übergang in den Beruf. In: Bals, T./Hinrichs, H./Ebbingshaus, M./Tenberg, R. (Hrsg.): Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen. Paderborn, S. 270-277
- SCHÜTTE, M./SCHLAUSCH, R. (2011): Ausbildungslotse – ein akteursbezogener Ansatz zur Förderung von Handlungsorientierung bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. In: Markowitsch, J./Gruber, E./Lassnigg, L./Moser, D. (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Innsbruck, S. 348-365

Reiner Schlausch

Ausbildungsmarketing

Ausbildungsmarketing wird als Teil der betrieblichen Personalentwicklung verstanden. Es umfasst alle Strategien und Aktivitäten, die auf die Gewinnung, Einstellung und Bindung von Auszubildenden gerichtet ist.

Dazu gehören Maßnahmen der Bewerberansprache (Kommunikation), der Bewerberauswahl und der Ausbildungsorganisation. Es wird unterschieden zwischen internem und externem Ausbildungsmarketing (Dincher 2013). Beim internen Marketing steht das vorhandene Personal im Mittelpunkt. Es geht darum, ungewollte Fluktuationen, gegebenenfalls Ausbildungsabbrüche, zu vermeiden. Beim externen Marketing steht vor allem die Gewinnung von Auszubildenden im Vordergrund. Dabei wird auf Ansätze des klassischen Absatzmarketings (Marketing-Mix) zurückgegriffen (dazu z. B. Dietl 2003), die in entsprechende kommunikations-, preis- und produktpolitische Strategien und Instrumente übersetzt werden. Das zu vermarktende Produkt ist die Ausbildung.

Die Entwicklung sogenannter beruflicher Laufbahnmodelle, auch die Neuordnung von Ausbildungen und die Modernisierung von Berufsbezeichnungen oder die Organisation der Ausbildung ist als Produktpolitik zu verstehen. Die Gestaltung der Auszubildendenvergütung entspricht der Preispolitik. Kommunikationspolitische Maßnahmen sind z. B. Imagekampagnen und die Präsenz der Berufe und Unternehmen in den Medien. Das Ausbildungsmarketing ist als eine ganzheitliche Strategie zu verstehen, die einerseits auf die Platzierung der Ausbildung im Berufsbildungssystem und im Betrieb zielt, die aber andererseits auch auf die Markenbildung und Imageverbesserung des jeweili-

gen Unternehmens oder einer ganzen Branche ausgerichtet ist.

Vor allem aktuell, in Zeiten des demografischen Wandels und des damit einhergehenden Rückgangs des Bewerberpotenzials, gewinnt das Ausbildungsmarketing für Unternehmen zunehmend an Bedeutung. So führt der Rückgang der Bewerberzahlen im dualen Ausbildungssystem zu einem Wettbewerb der Unternehmen, Branchen und Berufe um geeignete und vor allem leistungsfähige Auszubildende.

Dabei konkurrieren offenbar nicht nur Branchen und Berufe, sondern auch Regionen, genauso Ausbildungsgänge und Organisationsformen der beruflichen Bildung. Beispielsweise scheinen die akademische und die vollzeitschulische Ausbildung zunehmend gegenüber der dualen Ausbildung an Attraktivität zu gewinnen.

Auch die Ausbildung in Industrie und Handel besitzt gegenüber der Ausbildung im Handwerk offenbar höhere Attraktivität. In diesem Wettbewerb scheinen sich Unternehmen, Verbände usw. im zunehmenden Maße darüber bewusst zu werden, dass das eigene und das Image des Ausbildungsberufs wesentlich über den Erfolg in diesem „war for talents“ entscheidet.

Berufe und Branchen, die eher als unattraktiv gelten, investieren deshalb aktuell in hohem Maße in die Entwicklung von Strategien und Instrumenten, die der Entwicklung eines positiven Berufsimages dienen. Der jeweilige Beruf, die Ausbildung, wird zur Marke.

In der berufspädagogischen Forschung findet das Thema „Ausbildungsmarketing“ bislang kaum Beachtung (Kutscha 2001). Fragen, beispielsweise zur Reichweite und Wirkung ausbildungsbezogener Marketingmaßnahmen, bleiben bislang genauso unbeantwortet, wie Fragen zur Beeinflus-

sung der im Bildungssystem verankerten Berufsorientierungsprozesse. Unklar ist, in welcher Weise das Ausbildungsmarketing die Berufswahl junger Menschen steuert bzw. beeinflusst. Werden dadurch pädagogische Angebote der Berufsorientierung, die ja immer auch Bildungsangebote sind, konterkariert?

Literatur:

BEHRENS, I./ZEMPEL, C. (2012): Personalmarketing im öffentlichen Sektor. Was man von Angel, Köder und Fisch lernen kann, Heidelberg u. a.

DIETL, S. F. (2003): Ausbildungsmarketing und Bewerberauswahl. Wie Sie die richtigen Nachwuchskräfte finden, Köln

DINCHER, R. (2013): Personalmarketing und Personalbeschaffung. Neuhofen/Pf.

KUTSCHA, G. (2001): Bildungsnotstand – Qualifikationslücke – betriebliches Ausbildungsmarketing. Aspekte einer vernachlässigten Dimension der Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 30. Jg., Heft 4, S. 41-45

Dietmar Heisler

Ausbildungsordnung

Grundlage einer einheitlichen und geordneten beruflichen Erstausbildung in Deutschland ist die jeweils gültige Ausbildungsordnung, die als Rechtsverordnung des Bundes vom fachlich zuständigen Bundesminister im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassen wird und nicht der Zustimmung des Bundesrates bedarf. Die Inhalte der Ausbildungsverordnung sind durch den § 5 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. § 25 ff. der Handwerksordnung (HwO) vorgegeben.

Im Absatz 1 (§ 5 BBiG) heißt es:

Die Ausbildungsordnung hat festzulegen

1. die Bezeichnung des Ausbildungsberufes,
2. die Ausbildungsdauer; sie soll nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen,
3. die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die mindestens Gegenstand der Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild),
4. eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (Ausbildungsrahmenplan),
5. die Prüfungsanforderungen.

Im nachfolgenden Absatz 2 (BBiG) ist weiterhin geregelt, dass die Ausbildung in sachlich und zeitlich besonders gegliederten, aufeinander aufbauenden einzelnen Stufen erfolgen kann, an deren Ende jeweils ein Ausbildungsabschluss vorgesehen ist (Stufenausbildung), oder dass die Abschlussprüfung in zwei zeitlich auseinander fallenden Teilen durchgeführt wird (gestreckte Abschlussprüfung). Weitere Regelungen betreffen die Berücksichtigung von in einer anderen einschlägigen Berufsausbildung erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten oder die Anrechnung zusätzlicher beruflicher Kompetenzen, die die berufliche Handlungsfähigkeit ergänzen oder erweitern, sowie die Verpflichtung des Auszubildenden, einen Ausbildungsnachweis zu führen.

Durch die Ausbildungsordnung werden Mindeststandards festgelegt, um so ein möglichst gleiches Qualifikationsniveau für alle Auszubildenden eines Berufes zu erhalten, das als Einstieg in ein langjähriges Berufsleben geeignet ist. Die Inhalte der Ausbildungsordnungen werden aus

den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt abgeleitet und so zusammengefasst, dass prägnante Profile entstehen. Die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse sollen in der jeweiligen Ausbildungsordnung einerseits so exakt wie möglich beschrieben werden, aber andererseits nicht so detailliert, dass sie durch die Entwicklung der Technik schnell veralten.

Der Verordnung ist ein Ausbildungsrahmenplan angefügt, der den im Verlauf der Ausbildung zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten klare zeitliche Richtwerte zuordnet und beides in den jeweiligen Teil des Ausbildungsberufsbildes einbezieht, wobei häufig zwischen berufsprofilgebenden und integrativen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten unterschieden wird (z. B. Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker und zur Kraftfahrzeugmechatronikerin in der Fassung vom 14. Juni 2013). Zeitgleich wird mit der neuen Ausbildungsordnung der damit abgestimmte von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik beschlossene Rahmenlehrplan veröffentlicht.

Wenn eine bestehende Ausbildungsverordnung den Anforderungen der Berufspraxis angepasst werden oder ein neuer Beruf geschaffen werden soll, geht die Initiative von den Fachverbänden, den Arbeitgeberorganisationen, den Gewerkschaften oder dem Bundesinstitut für Berufsbildung aus. Die Entwicklung neuer bzw. das Anpassen bestehender Ausbildungsordnungen erfolgt dazu in einem geregelten Verfahren, an dem der Bund, die Länder, die Arbeitgeber, die Gewerkschaften und die Berufsbildungsforschung beteiligt sind.

Literatur:

BERUFSBILDUNGSGESETZ (BBiG) vom 23.03.2005 (BGBl. I. S. 931), zuletzt geändert durch § 22 des Gesetzes vom 25.07.2013 (BGBl. I S. 2749)

HANDWERKSORDNUNG – (HwO) vom 24. 09.1998, zuletzt geändert durch Artikel 19 des Gesetzes vom 25.07.2013 (BGBl. I S. 2749)

LAKIES, T./NEHLS, H. (2013) Berufsbildungsgesetz – Kommentar. Köln

STICHWORT: AUSBILDUNGSORDNUNG. In: Gabler Wirtschaftslexikon. <http://wirtschaft.gabler.de/arc/hiv/743/Ausbildungsordnung-v11/html>

Bernd Vermehr

Ausbildungspakt

Unter dem Begriff „Ausbildungspakt“ wird allgemein der „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ beschrieben, der am 16. Juni 2004 zwischen der Bundesregierung und den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft geschlossen wurde (vgl. BMBF 2004). Dem Abschluss des Ausbildungspaktes ging eine lang andauernde Debatte um die teilweise als dramatisch eingestufte Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes voraus (vgl. z. B. Riemer 2012, S. 40 ff.).

Dabei war die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2003 so niedrig wie in den davorliegenden zehn Jahren nicht. Auf bundespolitischer Ebene war die Einführung einer Ausbildungsplatzabgabe bereits seit Jahrzehnten in der Diskussion. So sollten diejenigen Betriebe eine Abgabe zahlen, die nicht bzw. nicht ausreichend Ausbildungsangebote zur Verfügung stellten.

Aufgrund der Verschlechterung der Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt erhielt diese Forderung wieder neuen Auftrieb.

Letztendlich wurde die Abgabe im Jahr 2004 aufgrund massiver Proteste der Wirtschaftsverbände, aber auch aufgrund von Dissens innerhalb der Bundesregierung „gekippt“ (vgl. Riemer 2012, S. 40 ff.). Stattdessen wurde der Ausbildungspakt als verbindliche Zielsetzung, „allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen ein Angebot auf Ausbildung zu unterbreiten“ (BMBF 2004, S. 3), geschlossen. Paktpartner waren:

- das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit,
- das Bundesministerium für Bildung und Forschung,
- der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK),
- die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA),
- der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) sowie
- der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI).

Eine Beteiligung von Seiten der Arbeitnehmer konnte nicht erreicht werden, da die Gewerkschaften einer freiwilligen Selbstverpflichtung seitens der Wirtschaftsverbände kritisch gegenüberstanden (vgl. Riemer 2012, S. 43 ff.).

Die Paktpartner vereinbarten zunächst für drei Jahre zahlreiche Zielsetzungen und Maßnahmen, um eine „Trendumkehr auf dem Ausbildungsmarkt“ (BMBF 2004, S. 2) zu erreichen, z. B. durch Schaffung von jährlich durchschnittlich 30.000 neuen Ausbildungsplätzen in der Wirtschaft bzw. Einrichtung der Einstiegsqualifizierung mit jährlich 25.000 Plätzen.

Trotz massiver und anhaltender Kritik der Gewerkschaften werteten die Paktpartner den Ausbildungspakt als Erfolg und beschlossen am 05.03.2007 die Verlängerung

des Paktes um weitere drei Jahre. Als zusätzlicher Paktpartner wurde bei dieser Verlängerung der Bundesverband der Freien Berufe (BFB) aufgenommen. Die generelle Zielsetzung des Paktes wurde beibehalten, jedoch wurden Ausweitungen der angestrebten Zielgrößen vorgenommen (vgl. BMBF 2007).

Auch diese Verlängerung des Paktes werteten die Paktpartner aufgrund weiterhin gestiegener Zahlen von neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen trotz rückläufiger Zahlen der Schulabgänger/-innen als erfolgreich, sodass der Pakt am 26.10.2010 unter neuer Schwerpunktsetzung (z. B. Sicherstellung der Ausbildungsreife, Reduzierung der Ausbildungsabbrüche) erneut verlängert wurde, dieses Mal um vier Jahre (vgl. BMBF 2010). Als neue Paktpartner aufgenommen wurden die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration sowie die Kultusministerkonferenz.

Literatur:

BMBF (Hrsg.) (2004): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Bonn

BMBF (Hrsg.) (2007): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Bonn

BMBF (Hrsg.) (2010): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Bonn

RIEMER, A. (2012): Ausbildungsversorgung und Ausbildungsreife im Policy-Prozess. In: Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze, Wiesbaden, S. 33-52

Maike Masemann

Ausbildungsplatz

Die Schule ist erfolgreich abgeschlossen, und auch die Entscheidung, wie es weitergehen soll, ist getroffen. Tausende junge Menschen schließen jährlich ihre Schulbildung ab und begeben sich auf die Suche nach dem passenden Studien- oder Ausbildungsplatz. Obwohl den meisten Menschen intuitiv klar ist, was ein Ausbildungsplatz ist, gibt es keine offizielle Definition. Der Begriff hat sich aus der Betriebspraxis heraus entwickelt und scheint eindeutig zu sein als Grundvoraussetzung für eine duale (oder vollzeitschulische) Ausbildung, im Rahmen derer die meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland auf das Berufsleben vorbereitet werden.

Über einen indirekten Ansatz kann der Begriff aus dem § 85 (2) Berufsbildungsgesetz (BBiG) abgeleitet werden. Dort heißt es, „dass die Ausbildungsstätten nach Art, Zahl, Größe und Standort ein qualitativ und quantitativ ausreichendes Angebot an beruflichen Ausbildungsplätzen gewährleisten“. Ein Ausbildungsplatz wird also folglich von einer Ausbildungsstätte angeboten. Eine Ausbildungsstätte kann dabei ein Betrieb oder eine Schule sein, wobei Betriebe auch heute noch „die größte Anbietergruppe von Ausbildungsplätzen im Bereich einer vollqualifizierten Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 105; Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit 1997, S. 61) darstellen. Im jeweiligen Betrieb wird der berufspraktische Teil der Berufsausbildung erlernt, der vom durch die Berufsschule abgedeckten theoretischen Teil begleitet wird. Da die Berufsausbildung an den zwei Lernorten – am betrieblichen Ausbildungsplatz und in der Berufsschule – stattfindet, spricht man von einer Aus-

bildung im Dualen System. Die Kombination aus Ausbildung im Betrieb und Berufsschulbildung garantiert eine praktikable und bewährte Verbindung von Theorie und Praxis. Im Falle einer vollzeitschulischen Ausbildung kann der Ausbildungsplatz, den nach üblichem Verständnis ein Betrieb anbietet, auch durch die Schule gestellt werden.

Bewegt man sich von der Frage der Definition weg, so begegnet einem der Begriff „Ausbildungsplatz“ vornehmlich im Sommer und Herbst eines jeden Jahres, wenn über die Statistik der Entwicklung des Ausbildungsmarktes berichtet wird. Dieser zufolge wurden beispielsweise 2011 auf dem Ausbildungsmarkt 599.800 Ausbildungsplätze angeboten, 20.300 mehr als im Jahr zuvor. Dem Angebot standen 646.900 Ausbildungsplatznachfrager/-innen gegenüber (vgl. Flemming u. a. 2011, S. 2). Diese Zahlen zeigen ein in den letzten Jahren stark diskutiertes Thema: den sogenannten Ausbildungsplatzmangel, der sich an der Lücke zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zeigt. Positive Nachricht ist jedoch, dass sich dieser Mangel seit Jahren verringert und sich dieser Trend angesichts der in den bevorstehenden Jahren weiter rückläufigen Schulabgängerzahlen auch vermutlich fortsetzen wird. Der hier stattfindende Umbruch zeigt sich bereits heute daran, dass für Unternehmen die Schwierigkeiten zunehmen, die von ihnen angebotenen Ausbildungsplätze mit geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern zu besetzen. Wie die Vergangenheit zeigt, haben neben Wirtschafts- und Beschäftigungswachstum nun auch demografische Veränderungen einen nicht unbeträchtlichen Einfluss auf das betriebliche Ausbildungsplatzangebot und die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (vgl. Troltsch/Walden 2007, S. 6).

Literatur:

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld
DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT (Hrsg.) (1997): Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Eschborn

TROLTSCH, K./WALDEN, G. (2007): Beschäftigungssystem dominiert zunehmend Ausbildungsstellenmarkt. Zur Responsivität des dualen Ausbildungssystems. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., Heft 4, S. 5-9

ULRICH, J. G./FLEMMING, S./GRANATH, R.-O./KREKEL, E. M. (2011): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2011. <http://www.bibb.de/de/59142.htm> (27.01.2014)

Heike Jahncke

Ausbildungsplatzabgabe

In den 1980er und 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts wurden im Rahmen der Diskussion über den Lehrstellenmarkt Modelle vorgeschlagen, in denen die Betriebe durch wirtschaftliche Anreize zur beruflichen Ausbildung von Jugendlichen angehalten werden sollten. Teilweise waren derartige Eingriffe von außen in das von der Wirtschaft bestimmte System der Berufsausbildung bereits realisiert wie beispielsweise in den neuen Bundesländern, wo viele Ausbildungsplätze mit Hilfe von Sonderprogrammen durch einmalige oder dauerhafte Zuzahlungen zu den Kosten der von den Betrieben getragenen Ausbildung staatlich subventioniert wurden.

Neben der Forderung nach einer Senkung bzw. Subventionierung von Ausbildungskosten wurde von politischen und gewerkschaftlichen Gruppierungen ein Lastenausgleich (Umlagefinanzierung) zwischen ausbildenden und nicht-ausbildenden Betrieben gefordert (Zedler 1990, S. 1). Für

diesen Weg stand und steht der Begriff der Ausbildungsplatzabgabe, eine Sonderabgabe, die ein Betrieb abführen muss, wenn er nicht genügend Auszubildende beschäftigt.

Das Geld, abzüglich des erforderlichen Verwaltungsaufwandes, soll der Subventionierung von Ausbildungsplätzen in der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung dienen. Im Mai 2004 wurde die Ausbildungsplatzabgabe im Bundestag mit den Stimmen der Regierungskoalition verabschiedet, im Bundesrat aber mit großer Mehrheit abgelehnt. Die Diskussion um eine Arbeitsplatzabgabe nimmt bis in die Gegenwart regelmäßig dann an Intensität zu, wenn das Angebot an Ausbildungsplätzen im Verhältnis zu ausbildungswilligen Jugendlichen knapp wird.

Es gibt verschiedene Überlegungen, nach welchen genauen Kriterien und in welcher Höhe die Abgabe zu leisten wäre. Ein bedeutender Faktor könnte u. a. eine festzulegende Prozentmarke sein, nach der in einem Unternehmen eine entsprechende Zahl von Mitarbeitern in einem Ausbildungsverhältnis stehen sollte. Diese Größe müsste den Anteil der Auszubildenden erfassen, mit dem eine kontinuierliche Erneuerung des Personals durch die nachwachsende Generation gewährleistet wäre, wenn das Unternehmen nur auf die eigene Ausbildung zurückgreift.

Häufig wird die Berufsausbildung ausgelagert und die fertigen Facharbeiter bzw. Gehilfen von ausbildenden Unternehmen übernommen. Ausbildende Betriebe werden auf diese Weise mit hohen Ausbildungskosten bestraft, die sich dann auch nicht mehr amortisieren lassen. Mit einer Ausbildungsplatzabgabe könnte dagegen ein gewisser Ausgleich geschaffen werden.

Die Vorschläge zur Einführung einer Ausbildungsplatzabgabe lösten in der Vergangenheit heftige Diskussionen aus. Neben zustimmenden Äußerungen sind sehr schnell auch Bedenken und scharfe Kritik – vor allem aus der Wirtschaft und deren politischen Interessenvertretern und -verbänden – zu hören.

Bedenken gehen hauptsächlich in die Richtung, dass die eigentliche Problematik damit nicht gelöst werden würde. Betriebe, die nicht ausbilden, würden sich durch die Abgabe quasi von der Ausbildungsverpflichtung freikaufen, wodurch ihre Ausbildungsverweigerung auch moralisch legitimiert wäre.

Unter dem Strich stünde dann aber nicht eine größere Zahl von Ausbildungsplätzen. Diesen Argumentationsansatz nutzen auch andere Kritiker, doch gehen sie noch weiter. Sie sehen einen ungerechtfertigten Eingriff des Staates in die Belange der Wirtschaft. Aufgabe des Staates sei es lediglich, den Unternehmen günstige Bedingungen für eine freie Entfaltung auf den einzelnen Märkten zu schaffen, nicht aber, ihr Auflagen zu erteilen und ihre freie Entfaltung zu behindern.

Literatur:

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (1996): Berufsbildungsbericht 1996. Bonn

IG METALL (Hrsg.) (1995): Eckwerte des Deutschen Gewerkschaftsbundes für ein Bundesgesetz zur solidarischen Ausbildungsfinanzierung. Frankfurt a. M.

ZEDLER, R. (1996): Streit über Umlagefinanzierung. In: Informationen zur Beruflichen Bildung, Register 10, Bildungsökonomie/Bildungskosten, Blatt 17, Köln, S. 2-4

Gerhard Rach

Ausbildungsprozess

Formal und im weitesten Sinne beginnt der Ausbildungsprozess mit dem Zustandekommen eines Ausbildungsverhältnisses zwischen Ausbildungsbetrieb und Auszubildender bzw. Auszubildendem in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf. Für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe werden von der Bundesregierung Ausbildungsordnungen (§§ 4, 5 Berufsbildungsgesetz – BBiG, §§ 25, 26 Handwerksordnung – HwO) und von den Bundesländern schulische Rahmenlehrpläne erlassen. Ausbildungsordnung und Rahmenlehrpläne sind inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt.

Der Ausbildungsprozess kann nur in solchen Ausbildungsstätten erfolgen, die nach Art und Einrichtung für eine Berufsausbildung geeignet sind und persönlich und fachlich geeignetes Ausbildungspersonal nachweisen (§ 28 Abs. 1 BBiG, § 22 Abs. 1 HwO). Für ein Ausbildungsverhältnis schließen Ausbildende und Auszubildende einen Berufsausbildungsvertrag, der den Ausbildungsprozess durch Niederschrift regelt.

Im § 11 BBiG „Vertragsniederschrift“ sind die Mindestangaben festgehalten, z. B. Art, sachliche und zeitliche Gliederung sowie Ziel der Berufsausbildung, Beginn und Dauer der Berufsausbildung, Dauer der regelmäßigen täglichen Arbeitszeit. Formal endet der Ausbildungsprozess mit einer erfolgreichen Abschlussprüfung (§ 37 BBiG, § 31 HwO) und dem Ausstellen eines Prüfungszeugnisses durch die zuständige Stelle.

Unterschiedliche Ausbildungskulturen prägen den Ausbildungsprozess im engeren Sinne. Der Ausbildungsprozess im Handwerk ist beispielsweise oftmals anders strukturiert gegenüber denjenigen in der

Verwaltung oder der Industrie. Wird mit und am Kundenauftrag ausgebildet, so ist der Prozess inhaltlich von der Auftragslage und dem konkreten Auftrag abhängig. Geschieht die Ausbildung in Lehrwerkstätten, so kann der Ausbildungsprozess linear strukturiert werden.

Ein gemeinsames Qualitätsverständnis zu Ausbildungsprozessen existiert in den betrieblichen Lernorten nicht. Unter einer „guten“ Ausbildung kann Unterschiedliches verstanden werden. Gesetzgeber und zuständige Stellen beschäftigen sich mit den Ordnungsmitteln. Für die Ausbildungsbetriebe ist ein Indikator „guter“ Qualität das Ergebnis. Wichtig ist, dass die Auszubildenden ohne Abbruch zum Erfolg geführt werden, um dann als Fachkräfte eigenverantwortlich Arbeitsaufgaben bewältigen zu können. Die Auszubildenden selbst erhoffen sich, durch eine „gute“ Ausbildung ihre individuelle Lebensperspektive erfüllen und dabei möglichst auch noch Freude an der Ausbildung empfinden zu können.

In einer umfassenderen Sichtweise müssen vorberufliche Prozesse und nachgeordnete Prozesse ebenfalls berücksichtigt werden, da sie zum individuellen Ausbildungsprozess dazu gehören. Die allgemeinbildende Schule sollte eine Ausbildungsfähigkeit sicherstellen. Dazu gehört nicht nur die Entwicklung von Kompetenzen in einzelnen Fächern, wie z. B. Deutsch, Mathematik und Fremdsprache. Mit einer Berufsorientierung sollen die Jugendlichen zur Berufs- und Arbeitswelt hingeführt werden. Um sich mit der eigenen Berufswahl auseinandersetzen zu können, wird bereits in der Sekundarstufe I eine Verknüpfung zwischen dem Lernen in der Schule und dem in der beruflichen Praxis curricular verankert (Betriebspraktika, „Duales Lernen“ in Berlin).

Nach Beendigung des Berufsausbildungsverhältnisses ist der eigentliche individuelle Ausbildungsprozess meist jedoch noch nicht beendet. Die Anforderungen in einem Beruf verändern sich durch technologische oder prozesshafte Neuerungen, so dass für die Berufsausübung weiter gelernt werden muss.

Mit der Entscheidung für weiterführende Bildungswege, z. B. im nicht-akademischen Bereich durch Fort- und Weiterbildungen (beispielsweise Meister- oder Technikerausbildung) und im akademischen Bereich durch die Aufnahme von Studiengängen, erweitert bzw. verlängert sich der individuelle Ausbildungsprozess. Das „lebenslange Lernen“ hat sich dafür als Terminus etabliert.

Literatur:

RIEDL, A./SCHELTEN, A. (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart

Axel Grimm

Ausbildungsqualität

„Ausbildungsqualität“ ist in der beruflichen Bildung kein fest definierter Begriff. Im Jahre 1969 wurde erstmals die Ausbildungsqualität zum Thema der politischen und wissenschaftlichen Diskussion. Der Deutsche Bildungsrat hatte sieben Empfehlungen formuliert, die zu einer Verbesserung der Lehrlingsausbildung führen sollten (Arnold/Lipsmeier/Ott 1998, S. 4). Diese Empfehlungen entsprechen Qualitätszielen wie mehr Chancengleichheit beim Zugang zu den Ausbildungsstätten, Mindestnormen beim Erreichen einer beruflichen Qualifizierung, Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wan-

del, Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und Flexibilität des Ausbildungssystems (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969). Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 enthielt ein umfassendes Instrumentarium zur Qualitätssicherung. Unter anderem legt es bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen fest und gibt den Prüfungsrahmen für die Zwischen- und Abschlussprüfung vor. Zudem werden zusätzliche Stellen zur Sicherung der fachlichen Eignung der Auszubildenden und deren Pflichten benannt. 2005 wurde das BBiG grundlegend novelliert, womit der Qualität in der Ausbildung eine noch größere Bedeutung zugeschrieben wurde.

Das Ziel von Qualitätssicherung ist im BBiG mit dem Erwerb, dem Erhalt und der Anpassung der beruflichen Handlungsfähigkeit beschrieben und als nationale Aufgabe mit verteilten Verantwortlichkeiten von Bund und Ländern definiert. Den Landesausschüssen für Berufsbildung wie auch den Berufsbildungsausschüssen wird ausdrücklich die stetige Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung als Aufgabe zugewiesen.

In der wissenschaftlichen Diskussion haben sich zwei unterschiedliche Ansätze zur Systematisierung der Ausbildungsqualität etabliert. Dabei wird die Ausbildungsqualität entlang des Ausbildungsprozesses in Inputqualität (Rahmenbedingungen, Ordnungen sowie Qualifikationen der Ausbilder/-innen), Prozessqualität (Lehr-Lern-Prozesse, Motivation der Beteiligten, Einflussfaktoren) und Output-/Outcomequalität (Ergebnis der Qualifizierung, Praxiserfolg) unterschieden. Zusätzlich wird die Ausbildungsqualität anhand der organisatorischen Ebenen charakterisiert. Die Makroebene bezieht sich auf die grundsätzlichen Strukturen, gesetzlichen Regelungen und die Ordnungsmittel. Die Mesoebene bezieht sich auf den Ausbildungsbetrieb

und sonstige Ausbildungsinstitutionen (Berufsschulen, überbetriebliche Ausbildungsstätten). Auf der Mikroebene sind Qualitätsfragen zu diskutieren, die einzelne Ausbildungseinheiten (Kurse, Lehrgänge), aber auch den konkreten Lehr-/Lernprozess im Sinne der Interaktion zwischen den Beteiligten betreffen.

Die Auseinandersetzung mit den Input-Qualitätsfaktoren hat in der deutschen Berufsausbildung eine lange Tradition, ob bei der Gestaltung neuer Berufsbilder oder der Diskussion um „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (vgl. Ebbinghaus 2006). In der Diskussion der 90er Jahre (Scheib u. a. 2008) ist eine Verschiebung in Richtung einer outputorientierten Qualitätsdiskussion zu erkennen. Während beim bisherigen, eher inputorientierten Qualitätskonzept die Sicherung und Steuerung von Bildungsqualität über die Vorgabe von Bildungsinhalten und -gegenständen erfolgt, geschieht dies bei einem outputorientierten Qualitätskonzept über die Feststellung von Ergebnissen und die Umsetzung von Standards.

Literatur:

ARNOLD, R./LIPSMEIER, A./OTT, B. (1998): Berufspädagogik kompakt. Bielefeld

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn

EBBINGHAUS, M. (2006): Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: BIBB-Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“, Heft Nr. 78 im Rahmen der BIBB-Reihe „Wissenschaftliche Diskussionspapiere“, S. 31-52

SCHEIB, T./SPÖTTL, G./WINDELBAND, L. (2008): Sicherung und Entwicklung der Qualität betrieblicher Ausbildung – eine ständige Herausforderung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37. Jg., Heft 3, S. 36-39

Lars Windelband

Ausbildungsrahmenplan

Im Berufsbildungsgesetz (BBiG) heißt es in dem die Ausbildungsordnung regelnden § 5 Abs. 1 Nr. 4 zum Ausbildungsrahmenplan: Die Ausbildungsordnung hat „eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (Ausbildungsrahmenplan)“ festzulegen. Die in den Begriffen „Fertigkeiten“ und „Kenntnisse“ der Gesetzesneufassung 2005 hinzugefügten Fähigkeiten, zu denen etwa Teamfähigkeit u. Ä. gerechnet werden können, bilden zusammen die berufliche Handlungsfähigkeit.

Die Auszubildenden haben dafür zu sorgen, dass den Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird, die zum Erreichen des Ausbildungsziels sowie zum erfolgreichen Bestehen im Berufsleben erforderlich ist. Weiterhin ist die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, dass das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann.

Im Ausbildungsrahmenplan werden die im jeweiligen Ausbildungsberufsbild enthaltenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach Breite und Tiefe näher festgelegt und in einen sachlichen und zeitlichen Zusammenhang gestellt. Dazu werden die zeitlichen Vorgaben – Zeitrichtwerte oder -rahmen nach Monaten bzw. Wochen unterteilt – für die Vermittlung der jeweiligen Inhalte festgelegt. Der Ausbildungsrahmenplan bringt die im Berufsbild aufgeführten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in eine Darstellung mit dem für die einzelnen Komplexe als Ausbildungsabschnitte geschätzten zeitlichen Aufwand.

Dem Ausbildungsverlauf entsprechend wird der Ausbildungsrahmenplan, didaktische Gesichtspunkte berücksichtigend, vom Allgemeinen zum Besonderen vorgehen, zunächst einfachere Ausbildungsabschnitte vorsehen, denen später entsprechend dem Ausbildungsfortschritt schwierigere mit steigenden Anforderungen folgen. Dabei sind neben der gebotenen Parallelität zum Berufsschulunterricht der zeitlichen Gliederung der Ausbildungsabschnitte die jeweils ihrer Bedeutung entsprechende Zeiten einräumen.

Der Ausbildungsrahmenplan, in dem die im Berufsbild festgelegte berufliche Handlungsfähigkeit konkretisiert wird, ist Grundlage für den vom Auszubildenden zu erstellenden betrieblichen Ausbildungsplan. Dabei ist der Ausbildungsrahmenplan als empfehlende Anleitung mit Richtliniencharakter zur Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans zu verstehen. Bei den zu vermittelnden Qualifikationen sollen ebenfalls Allgemeines dem Besonderen und einfache Ausbildungsabschnitte den schwierigeren vorangehen.

Der die Ausbildungspflichten konkretisierende Ausbildungsplan soll den vorgesehenen Ausbildungsablauf dokumentieren und den betrieblichen Gegebenheiten Rechnung tragen. Er kann von keiner Stelle vorgefertigt werden und muss daher in jedem Betrieb selbst erstellt werden. Um den betrieblichen Notwendigkeiten zu genügen, enthalten die seit 1974 vom Bundeswirtschaftsministerium erlassenen Ausbildungsordnungen die sogenannten Flexibilitätsklauseln. Diese ermöglichen Abweichungen des Ausbildungsplans von den Vorgaben des Ausbildungsrahmenplans, sofern dadurch eine geordnete planmäßige, auf das Ausbildungsziel gerichtete Ausbildung nicht gefährdet wird. Flexibilitätsklauseln lassen ein Abweichen nur von der