

**Lernen für die Arbeitswelt  
OECD-Studien zur Berufsbildung**

**Deutschland**

**Kathrin Hoeckel und Robert Schwartz**



# **Lernen für die Arbeitswelt**

**OECD-Studien zur Berufsbildung**

## **Deutschland**

**Kathrin Hoeckel und Robert Schwartz**

**September 2010**



## ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein in seiner Art einzigartiges Forum, in dem die Regierungen von 30 demokratischen Staaten gemeinsam an der Bewältigung von Herausforderungen der Globalisierung im Wirtschafts-, Sozial- und Umweltbereich arbeiten. Die OECD steht auch in vorderster Linie bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis der neuen Entwicklungen und durch sie ausgelöster Befürchtungen, indem sie Untersuchungen zu Themen wie Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung durchführt. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Politikerfahrungen auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, empfehlenswerte Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedstaaten sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Kommission nimmt an den Arbeiten der OECD teil.

*Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedstaaten wider.*

Originaltitel: Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training – Germany

Übersetzung durch den Deutschen Übersetzungsdienst der OECD

© OECD 2010

Übersetzung dieser Veröffentlichung nur mit schriftlicher Genehmigung. Diesbezügliche Anträge sind zu richten an:  
[rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org).

## Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung: Stärken, Herausforderungen und Empfehlungen</b> .....	5
Stärken des deutschen Berufsbildungssystems .....	5
Herausforderungen an das deutsche Berufsbildungssystem .....	5
Empfehlungen .....	6
<b>Kapitel 1 Einleitung</b> .....	7
1.1 Die OECD-Studie zur Berufsbildungspolitik in Deutschland .....	8
1.2 Aufbau des Berichts .....	8
1.3 Kurze Übersicht über das deutsche System der Berufsbildung .....	9
1.4 Die Stärken des deutschen Berufsbildungssystems .....	12
1.5 Herausforderungen an das deutsche Berufsbildungssystem .....	13
<b>Kapitel 2 Politikempfehlungen</b> .....	15
2.1 Übergang von der Schule in die Berufsbildung .....	16
2.2 Bildungs- und Berufsberatung .....	24
2.3 Vermittlung von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen im Berufsbildungssystem .....	31
2.4 Beurteilungsverfahren in der dualen Berufsbildung und Zusammenarbeit zwischen Lernorten .....	36
2.5 Verknüpfung mit der Tertiärbildung .....	40
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	50
<b>Anhang A: Hintergrundinformationen</b> .....	54
1. Biografische Informationen .....	54
2. Programm der Besuche zur Studie .....	55
<b>Anhang B: Internationale und nationale Statistiken</b> .....	57
<b>Literaturverzeichnis zum Anhang</b> .....	62
<b>Tabellen</b>	
2.1 Teilnehmer und öffentliche Ausgaben in ausgewählten Maßnahmen des Übergangssystems .....	19
2.2 Lernpräferenzen nach Qualifikationsniveau, 2003 .....	22
2.3 Nichttraditioneller Zugang zur Tertiärbildung .....	41
2.4 Hochschulabsolventen und Studienabbrecher nach vorheriger Bildung .....	46
B.1 Vergleich nichttraditioneller Wege in die Hochschulbildung .....	60

**Abbildungen**

1.1	Bevölkerungsentwicklung in Deutschland, nach Altersgruppen .....	14
2.1	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems .....	17
2.2	Projizierte Veränderung der Arbeitskräftenachfrage nach Bildungsstand, 2003-2020 .....	43
2.3	Anteil der Erwerbstätigen, der Erwerbslosen und der Nichterwerbspersonen, 2008 .....	44
2.4	Bildungserträge nach Bildungsstand, Geschlecht und Region, 2006 .....	44
B.1	Das deutsche Bildungssystem .....	57
B.2	Relative Arbeitslosigkeit junger Erwachsener .....	58
B.3	Rendite der Hochschulbildung nach Studienfach .....	59

**Kästen**

1.1	Lernen für die Arbeitswelt: Die OECD-Berufsbildungsstudie .....	8
1.2	Zehn Leitlinien des Innovationskreises berufliche Bildung .....	12
2.1	Das deutsche „Übergangssystem“ .....	16
2.2	Best Practices Clearinghouse – Texas, Vereinigte Staaten .....	20
2.3	Case Management Berufsbildung in der Schweiz .....	21
2.4	Das norwegische Praxiszertifikat .....	22
2.5	Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in der Schweiz .....	26
2.6	Kompetenzanalyse Profil AC an Baden-Württembergs Hauptschulen .....	27
2.7	Beispiel eines innovativen Arbeitsmarktinstrumentes .....	28
2.8	Berufsbildende Abschlussprüfungen in der Schweiz .....	39
2.9	Beispiele für flexibilisierte Studiengänge .....	49

## Dank

Die Prüfung des Berufsbildungssystems in Deutschland erfolgte im Rahmen zweier Informationsbesuche in Deutschland im November 2009 und Februar 2010. Die OECD dankt den nationalen Koordinatoren Arne Simon und Lena Arends für ihren Einsatz bei der Bereitstellung von Informationen sowie für ihre Ratschläge und die Organisation der Besuche.

Zugleich möchten wir auch den so zahlreichen Personen in unterschiedlichen Teilen des Landes unseren Dank aussprechen, die sich während unserer Besuche die Zeit genommen haben, uns in ihren Schulen und in anderen Einrichtungen zu empfangen sowie unsere Fragen zu beantworten.

## **Zusammenfassung: Stärken, Herausforderungen und Empfehlungen**

Die vorliegende Untersuchung der Berufsbildung in Deutschland ist Teil der OECD-Studie zur Berufsbildungspolitik „Lernen für die Arbeitswelt“, die sich aus Analysearbeiten und einzelnen Länderberichten zusammensetzt, die den Ländern dabei helfen sollen, ihre Berufsbildungssysteme stärker auf die Arbeitsmarkterfordernisse abzustimmen. Der Bericht über Deutschland erörtert die wichtigsten Herausforderungen, vor denen das dortige Berufsbildungssystem steht, was durch einen daran anknüpfenden, zusammenhängenden Katalog von fünf Empfehlungen für die Politik ergänzt wird. Bei jeder dieser Empfehlungen wird auf die entsprechende Herausforderung, die Empfehlung selbst, die ihr zu Grunde liegenden Argumente sowie auf Fragen ihrer Umsetzung eingegangen.

### **Stärken des deutschen Berufsbildungssystems**

- Die Berufsbildung ist in Deutschland fest in der Gesellschaft verankert und genießt hohes Ansehen. Das deutsche Berufsbildungssystem vermittelt Qualifikationen in einem breiten Spektrum von Berufen und passt sich flexibel an die sich wandelnden Arbeitsmarkterfordernisse an.
- Das duale System ist in Deutschland besonders gut ausgebaut und verbindet Lernen im Betrieb mit Lernen in der Schule, um die Auszubildenden für einen erfolgreichen Übergang in die Vollzeitbeschäftigung vorzubereiten.
- Eine der größten Stärken des dualen Systems ist das hohe Maß an aktivem Engagement der Arbeitgeber und anderen Sozialpartner. Das System ist aber auch durch ein komplexes Geflecht von Kontrollen und Gegenkontrollen auf Bundes-, Länder-, Gemeinde- und Betriebsebene gekennzeichnet. Dadurch wird gewährleistet, dass die allgemeineren bildungspolitischen und wirtschaftlichen Ziele nicht durch kurzfristige Bedürfnisse seitens der Arbeitgeber verdrängt werden.
- Die Mittelausstattung des Berufsbildungssystems ist insgesamt gut, wobei sich private und öffentliche Finanzierung ergänzen. Auch während der Wirtschaftskrise erhielt das Berufsbildungssystem weiter starke finanzielle Unterstützung und das betriebliche Ausbildungsangebot wurde aufrechterhalten.
- Deutschland verfügt über gut entwickelte und institutionalisierte Forschungskapazitäten im Bereich der Berufsbildung, u.a. mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sowie einem bundesweiten Netz von Forschungszentren, die verschiedene Aspekte des Berufsbildungssystems untersuchen, um einen kontinuierlichen Innovations- und Verbesserungsprozess zu unterstützen.

### **Herausforderungen an das deutsche Berufsbildungssystem**

- Das Übergangssystem, an dem heute fast genauso viele junge Menschen teilnehmen wie am dualen System, leidet unter übermäßiger Fragmentierung und fehlender Transparenz. Trotz der sehr umfangreichen zur Verfügung gestellten Mittel ist die Zahl der Programmteilnehmer, denen es anschließend gelingt, in das reguläre duale Berufsausbildungssystem überzuwechseln, zu gering.

- Die Bildungs- und Berufsberatung scheint sich von Bundesland zu Bundesland stark zu unterscheiden und es gibt keine allein zuständige Stelle, die für die Erbringung qualitativ hochwertiger Informations- und Beratungsdienste für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich wäre.
- Manche Schülerinnen und Schüler verfügen nach Abschluss der Pflichtschulzeit nur über unzureichende allgemeine Basiskompetenzen. Die derzeitige Organisation des Berufsbildungssystems ermöglicht es nicht, festzustellen, ob solche Probleme bestehen, bzw. sie gegebenenfalls zu beheben.
- Die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler im dualen System nach Abschluss ihrer Berufsausbildung erfolgt in erster Linie über die Kammerprüfung. Da ihre in den Berufsschulen erbrachte Leistung in den Kammerprüfungen nicht berücksichtigt wird, kann es sein, dass die Schülerinnen und Schüler den Berufsschulunterricht vernachlässigen, was sich negativ auf ihre Fähigkeit auswirken kann, später erfolgreich an einem tertiären Bildungsgang teilzunehmen.
- In Deutschland wurden zwar in jüngster Zeit neue Möglichkeiten eröffnet, um von beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in die Tertiärbildung überzuwechseln, diese Möglichkeiten wurden bislang aber nur von sehr wenigen Berufsausbildungsabsolventen genutzt.
- Eine wichtige Herausforderung ergibt sich aus den infolge der sinkenden Geburtenraten kleiner werdenden Jahrgangskohorten.

## Empfehlungen

1. In jedem Bundesland sollte ein Koordinierungsausschuss für das Übergangssystem eingerichtet werden, um die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren zu verbessern und die Übergangsangebote transparenter zu gestalten. Es sollte eine Prüfung der Kosteneffizienz der einzelnen Übergangsmaßnahmen erfolgen und die vielversprechendsten Initiativen sollten bundesweit eingeführt werden.
2. Das Berufsberatungssystem sollte dahingehend reformiert werden, dass alle Schülerinnen und Schüler eine sachlich fundierte Beratung erhalten. Die federführende Verantwortung für die Berufsinformation und -beratung sollte einer einzigen staatlichen Stelle übertragen werden. Auf längere Sicht sollte eine strukturelle Reform des dualen Systems in Erwägung gezogen werden, um die erfolgreiche Berufswahl zu erleichtern.
3. Die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen aller Schülerinnen und Schüler, die in das Übergangssystem eintreten, sowie aller Schülerinnen und Schüler ohne Realschul- oder Gymnasialabschluss, die eine qualifizierende Berufsausbildung beginnen, sollten einer Prüfung unterzogen werden. Schülerinnen und Schüler, bei denen Lücken festgestellt werden, sollten explizit Unterricht in diesen Basiskompetenzen erhalten. In den Berufsschulen sollte mehr Wert auf die Allgemeinbildung und die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen gelegt werden.
4. Es sollte vorgeschrieben werden, dass die in der Berufsschule erzielten Abschlussnoten auch im Kammerzeugnis vermerkt werden und die Abschlussprüfung der Berufsschulen sollte eine explizite Beurteilung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen beinhalten. Auf längere Sicht sollte die Prüfung der Kammern mit der Abschlussprüfung der Berufsschulen zusammengelegt werden. Durch einen integrierten Beurteilungsprozess sollte die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Arbeitgebern gestärkt werden.
5. Der Zugang zur Tertiärbildung sollte weiter erleichtert und es sollte gegen die von den Betroffenen wahrgenommenen Zugangsbarrieren vorgegangen werden. Für Personen mit weniger akademisch ausgerichteter Ausbildung, die eine Hochschule besuchen möchten, sollten geeignete Beratungs-, Einführungs- sowie finanzielle Unterstützungsmaßnahmen entwickelt werden. Es sollten duale Studiengänge und duale Programme an regulären Hochschulen sowie flexiblere Teilzeitstudienmöglichkeiten gefördert und die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen und Berufserfahrungen erleichtert werden.



## Kapitel 1

# Einleitung

*Dieses Kapitel beschreibt den im Rahmen der OECD-Studie zur Berufsbildung erstellten Länderbericht über Deutschland, fasst die wichtigsten Merkmale des deutschen Berufsbildungssystems zusammen und beurteilt seine Stärken und Herausforderungen.*

## 1.1 Die OECD-Studie zur Berufsbildungspolitik in Deutschland

Diese Studie ist Teil einer Reihe von Studien zu den verschiedenen Berufsbildungssystemen in den OECD-Ländern (Kasten 1.1).

### Kasten 1.1 Lernen für die Arbeitswelt: Die OECD-Berufsbildungsstudie

In den OECD-Ländern sind gut ausgebildete Arbeitskräfte einer der wichtigsten Pfeiler für Wohlstand und Wachstum. Ein Teil der erforderlichen Kapazitäten wird in der allgemeinen Bildung vermittelt, es bedarf aber auch berufsspezifischer Kompetenzen. In der Regel spielen Systeme der beruflichen Erstausbildung bei der Vermittlung dieser Kompetenzen eine große Rolle. Diese Berufsbildungssysteme werden heute genauer unter die Lupe genommen, um festzustellen, ob sie die erforderlichen Kompetenzen auch wirklich vermitteln können. Die im Jahr 2007 von der OECD gestartete Berufsbildungsstudie *Lernen für die Arbeitswelt* soll den Ländern bei der Bewältigung dieser Aufgabe helfen.

In diesem Zusammenhang führt die OECD Prüfungen folgender Länder durch: Australien, Belgien (Flandern), Deutschland, Irland, Korea, Mexiko, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich (England und Wales), Vereinigte Staaten (South Carolina und Texas). Darüber hinaus wurden Kurzstudien über Chile und die Volksrepublik China veröffentlicht. Dänemark, Finnland, Kanada und die Niederlande leisteten freiwillige finanzielle Beiträge.

Alle Prüfungen und Arbeitsdokumente werden auf der Website veröffentlicht. Zu den Arbeitsdokumenten zählen Literaturüberblicke, PISA-Daten zur Berufsbildung sowie eine Studie über die Auswirkungen der Wirtschaftskrise. Der vorläufige Vergleichsbericht wurde Ende 2009 auf der OECD-Website veröffentlicht. Der endgültige Vergleichsbericht wird im September 2010 als Buch erscheinen.

Für weitere Informationen, Publikationen und Kontaktangaben siehe [www.oecd.org/edu/learningforjobs](http://www.oecd.org/edu/learningforjobs).

Die Prüfung umfasste folgende Schritte: Ein Team des OECD-Sekretariats reiste am 24. Juni 2009 nach Bonn, um mit Mitarbeitern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) zu ersten Gesprächen zusammenzukommen. Ein weiterer Besuch, bei dem die wichtigsten Stärken des Systems und die Herausforderungen für die Politik evaluiert werden sollten, fand vom 16. bis zum 20. November 2009 statt. Im Anschluss daran wurden die zuständigen staatlichen Stellen in Deutschland aufgefordert, einen Fragebogen auszufüllen, der sich auf die Politikherausforderungen konzentrierte. Mit den Antworten und weiteren Hintergrundinformationen reiste das OECD-Prüfungsteam dann vom 1. bis zum 5. Februar 2010 erneut zu einem Informationsbesuch nach Deutschland, wo es weitere Gespräche führte, um Politikempfehlungen ausarbeiten zu können (siehe Anhang A zum Besuchsprogramm). Dieser Bericht stellt die OECD-Empfehlungen zusammen mit den Analysen und Daten vor, auf die sie sich stützen.

In der Studie wird bewusst nur auf eine beschränkte Zahl von Themen eingegangen, bei denen auf internationalen Erfahrungen aufgebaut oder bei denen die im Inland geführte Politikdebatte auf andere Weise bereichert werden konnte. Die Studie konzentriert sich auf die Berufsbildung auf Sekundarebene und insbesondere auf das duale System, beleuchtet aber auch die Übergänge in das postsekundäre Berufsbildungssystem sowie von der Berufsbildung in die tertiäre Bildung.

## 1.2 Aufbau des Berichts

Das erste Kapitel stellt die Länderprüfung Deutschland in den breiteren Kontext der OECD-Studien zur Berufsbildung, skizziert den Aufbau des Berichts, beschreibt die wichtigsten Merkmale des deutschen Systems der Berufsbildung und untersucht dessen Stärken und Herausforderungen. Im zweiten Kapitel werden dann Empfehlungen für die Politik formuliert.

Jede der Politikempfehlungen ist wie folgt gegliedert:

- *Die Herausforderung* – das Problem, das der Empfehlung zu Grunde liegt.
- *Die Empfehlung* – der Wortlaut der Empfehlung.
- *Die Begründung* – die Daten, auf die sich die Empfehlung stützt.
- *Die Umsetzung* – eine Erörterung der Frage, wie die Empfehlung umgesetzt werden könnte.

## 1.3 Kurze Übersicht über das deutsche System der Berufsbildung

### *Die Rolle der Berufsbildung im Bildungssystem*

In Deutschland beginnt die gesetzliche Schulpflicht in der Regel mit dem 6. Lebensjahr und dauert (je nach Bundesland) 9-10 Jahre. Nach vier Jahren Grundschule entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler für eine weiterführende Schule des in der Regel dreigliedrigen Schulsystems (wobei es allerdings Unterschiede im Aufbau zwischen den einzelnen Bundesländern gibt): das *Gymnasium*, dessen anspruchsvoller Lehrplan auf den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ausgerichtet ist, die *Realschule*, deren Lehrplan zu einem mittleren Bildungsabschluss führt, der breite allgemeinbildende und berufsvorbereitende Qualifikationen bescheinigt, und die *Hauptschule*, deren Lehrplan auf Schülerinnen und Schüler mit praktischen Fähigkeiten bzw. Interessen zugeschnitten ist und zum Hauptschulabschluss führt (bzw. an die Arbeitswelt heranführt). Real- und Hauptschulabsolventen beginnen im Allgemeinen im Alter von 15 oder 16 Jahren eine berufliche Ausbildung, bei der es sich auch um eine Maßnahme des Übergangssystems handeln kann (siehe Abb. B.1 im Anhang). Im Jahr 2007 entschlossen sich 43% der Schülerinnen und Schüler für eine Fortsetzung ihrer schulischen Laufbahn in einer allgemeinbildenden Schule der Sekundarstufe II, während 57% in die Berufsbildung wechselten (OECD, 2009, Tabelle C1.4). Wie in anderen Ländern mit starkem dualen Ausbildungssystem, sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich in Deutschland niedrig, sie liegen bei 23% einer Jahrgangskohorte, gegenüber einem OECD-Durchschnitt von 39% (OECD, 2009, Tabelle A3.1).

Von den Schülerinnen und Schülern in beruflicher Ausbildung (Sekundarbereich II) entfallen 75% auf das duale System (siehe weiter unten), während der übrige Teil eine vollzeitschulische Ausbildung an einer Berufsfachschule oder Schule des Gesundheitswesens mit einer Ausbildungsdauer von 2-3 Jahren absolviert, die auch ein Praktikum beinhalten kann. Zusätzlich zu einem beruflichen Abschluss bieten einige dieser Schulen auch die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss, Realschulabschluss oder die Fachhochschulreife zu erwerben. In diesen berufsbildenden Vollzeitschulen überwiegen die Mädchen (was mit den dort angebotenen Fachrichtungen zusammenhängt), während das Geschlechterverhältnis in den betrieblichen Berufsausbildungen genau umgekehrt ist. Fachschulen bieten Bildungsgänge des Tertiärbereichs B mit einer Ausbildungsdauer von 2-4 Jahren an, Fachhochschulen hingegen berufsorientierte Studiengänge des Tertiärbereichs A. In einigen Bundesländern, darunter Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen, Berlin und Thüringen werden von Berufsakademien zusätzliche Berufsbildungsgänge im Tertiärbereich A angeboten, die universitäre und betriebliche Ausbildung kombinieren.

Deutschland verfügt über verschiedene Programme zur Erleichterung des Übergangs in die Berufsbildung (Übergangssystem) für Personen, die z.B. Schwierigkeiten dabei haben, den Anforderungen einer Berufsausbildung im dualen System zu genügen. In einem Berufsgrundbildungsjahr oder Berufsvorbereitungsjahr erhalten solche Schülerinnen und Schüler Bildungs- und Berufsberatung und erwerben die grundlegenden beruflichen Kompetenzen, die ihnen helfen sollen, entweder einen Ausbildungsplatz zu finden, an einer vollzeitschulischen Berufsausbildung teilzunehmen oder ins Erwerbsleben einzutreten, allerdings ohne berufsqualifizierenden Abschluss. Diese in institutioneller Hinsicht sehr unterschiedlichen Übergangskurse können in Berufsschulen, Berufsfachschulen oder in privaten Einrichtungen und Betrieben angeboten werden. Sie sind im Lauf der Zeit immer zahlreicher geworden (Cortina et al., 2008, S. 556, Abb. 13.2 und 13.3).

### *Struktur des dualen Berufsausbildungssystems*

Das duale System der Berufsausbildung bietet derzeit Ausbildungen in 349 anerkannten Ausbildungsberufen an, deren Dauer zwischen 2 und 3½ Jahren liegt (für eine vollständige Liste der Berufe, siehe [www.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php](http://www.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php)). Anders als in den beruflichen Vollzeitschulen, die einen Realschulabschluss bzw. den Mittleren Schulabschluss voraussetzen, müssen die Schülerinnen und Schüler hier nur die Pflichtschulzeit absolviert haben. In der Praxis verfügen aber 43% der Ausbildungsanfänger über einen Realschulabschluss, 33% über einen Hauptschulabschluss und 21% über die allgemeine Hochschulreife, während nur 3,5% keinen Schulabschluss haben (Friedrich, 2010, S. 148).

Auszubildende verbringen gewöhnlich 3-4 Tage in der Woche in einem Ausbildungsbetrieb, in dem sie auf der Basis eines Ausbildungsplans nach den Vorgaben der für den jeweiligen Beruf

erstellten Ausbildungsordnung praktisch ausgebildet werden. Die Ausbildungsordnungen regeln u.a. die Dauer der Ausbildung, beschreiben das Berufsbild und legen die Prüfungsanforderungen fest. Der Auszubildende erhält während der Ausbildung eine Vergütung, die jedes Jahr steigt und durchschnittlich ein Drittel des Anfangsgehalts einer qualifizierten Arbeitskraft beträgt. Kleine Unternehmen, die keine umfassende Ausbildung anbieten können, haben die Möglichkeit, sich mit anderen Betrieben zu Ausbildungsverbänden zusammenzuschließen. Die praktische Ausbildung wird durch theoretischen Unterricht in Berufsschulen ergänzt, wo die Schülerinnen und Schüler 12 Stunden pro Woche unterrichtet werden (in einigen Fällen wird der Teilzeitunterricht zu Abschnitten mit Vollzeitunterricht – d.h. Blockunterricht – zusammengefasst). In den Berufsschulen besteht der Unterricht zu einem Drittel aus dem berufsübergreifenden Lernbereich und zu zwei Dritteln aus dem berufsbezogenen Lernbereich gemäß einem Rahmenlehrplan, der für die einzelnen Berufe von der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Lernbereich und von den einzelnen Ländern für den berufsübergreifenden Lernbereich aufgestellt wird.

An den beruflichen Schulen werden zwei Kategorien von Lehrkräften unterschieden, zum einen die Lehrer für den theoretischen Berufsschulunterricht (Berufsschullehrer) und zum anderen die Lehrer für die Fachpraxis (Fachlehrer). Berufsschullehrer benötigen einen Hochschul- oder äquivalenten Abschluss und eine fachdidaktische Ausbildung. Fachlehrer benötigen kein Hochschulstudium, haben in der Regel aber einen einschlägigen beruflichen Hintergrund als Meister oder Facharbeiter (Industrie) bzw. Geselle (Handwerk). Neben Kursen in Fachdidaktik müssen die Lehrkräfte auch erziehungswissenschaftliche Seminare absolvieren (Hippach-Schneider et al., 2008). Die Lehrerfortbildung ist Pflicht und findet in Form von Seminaren in staatlichen Instituten der Lehrerfortbildung statt.

Die an die betrieblichen Ausbilder gestellten Anforderungen sind im Berufsbildungsgesetz (Abschnitte 28-30) und in der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) dargelegt. Demnach müssen die Ausbilder eine Abschlussprüfung in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung bestanden haben und arbeitspädagogische Kenntnisse besitzen. Die obligatorische Ausbilder-eignungsprüfung wurde im August 2003 abgeschafft, um die Betriebe dazu zu bewegen, mehr Ausbildungsplätze anzubieten, am 1. August 2009 aber wieder eingeführt (CEDEFOP, 2009). Für Ausbilder besteht keine gesetzliche Weiterbildungsverpflichtung.

### ***Steuerung und Finanzierung der Berufsbildung***

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) trägt die strategische Gesamtverantwortung für die Berufsbildung. Es ist für das Berufsbildungsgesetz (BBiG) verantwortlich, das zuletzt im Jahr 2005 aktualisiert wurde, veröffentlicht alljährlich den Berufsbildungsbericht, finanziert das unter seiner Rechtsaufsicht stehende Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und ist für die Programme zur Verbesserung der Berufsbildung zuständig. In seinem Zuständigkeitsbereich liegt auch der betriebliche Teil der dualen Berufsausbildung. Die einzelnen Ausbildungsordnungen werden vom zuständigen Fachministerium (in der Regel das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie) im Einvernehmen mit dem BMBF erlassen.

Die Bundesländer tragen die alleinige Verantwortung für die Berufsschulen des dualen Systems ebenso wie die beruflichen Vollzeitschulen. Sie stellen die Lehrpläne auf, bilden die Lehrkräfte aus und bezahlen sie und führen die Rechtsaufsicht über die Berufskammern. Angesichts dieser Kulturhoheit der Länder bestehen zwischen den einzelnen Bundesländern erhebliche Unterschiede im Hinblick auf Organisation und Inhalt des schulischen Teils der Ausbildung im dualen System.

Die Sozialpartner sind stark in die Gestaltung und das Angebot der Berufsbildung eingebunden. Sie werden in die Ausarbeitung und Aktualisierung der Ausbildungsordnungen einbezogen (die formal in der Regel vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie erlassen werden) und legen die Vergütung der Auszubildenden im Rahmen von Tarifverhandlungen fest. Die Berufskammern sind für die Beratung der Ausbildungsbetriebe und Überwachung der betrieblichen Ausbildung zuständig. Ihnen obliegt auch die Registrierung der Ausbildungsverträge, sie beurteilen den Eignungsgrad der Ausbildungsbetriebe und überwachen ihre Ausbildungsaktivitäten, evaluieren die Kompetenzen der Ausbilder, beraten Ausbildungsbetriebe ebenso wie Auszubildende, organisieren die Abschlussprüfungen und führen sie durch.

Die Verantwortung für die Finanzierung der berufsbildenden Schulen liegt bei den Bundesländern (vor allem was die Lehrergehälter betrifft) und den Kommunen (Ausrüstung, Infrastruktur), während die Betriebe die Kosten für die betriebliche Ausbildung übernehmen. In einigen Branchen haben die Betriebe allgemeine Fonds eingerichtet, in die alle Betriebe Beiträge einzahlen und über den die Kosten gedeckt werden, die den Ausbildungsbetrieben entstehen, wohingegen in anderen Sektoren jeder Betrieb für seine eigenen Kosten aufkommt. Alles in allem entfällt der größte Anteil der Kosten für das duale System der Berufsausbildung auf die Ausbildungsbetriebe. Im Jahr 2007 gaben diese 14,7 Mrd. Euro für die berufliche Bildung aus (Nettokosten, einschließlich Ausbildungsvergütung, abzüglich Produktionsgewinn), während die Bundesländer 2,9 Mrd. Euro für berufsbildende Schulen aufwendeten. Der Bund und die Bundesagentur für Arbeit stellen zusätzliche Mittel zur Finanzierung der Berufsbildung zur Verfügung.

Ausbildungsbetriebe können vom Staat finanzielle Unterstützung beziehen. Unternehmen, die (zwischen Juli 2008 und Dezember 2010) einen zusätzlichen Ausbildungsplatz schaffen und mit einer Person besetzen, die bereits seit einem Jahr oder länger erfolglos auf der Suche nach einer Lehrstelle ist, können einen Ausbildungsbonus in Höhe von bis zu 6 000 Euro erhalten (Hirschner, 2008). Zusätzlich ist für sozial benachteiligte oder lernbeeinträchtigte Jugendliche, die bis zum 30. September des jeweiligen Jahres keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, eine Einstiegsqualifizierung geschaffen worden. Die Unternehmen können dabei einen Jugendlichen über einen Zeitraum von 6-12 Monaten probeweise einstellen und an eine Ausbildung heranführen. Sie erhalten einen Zuschuss, der die Vergütung der Einstiegsqualifizierung (212 Euro monatlich) und den Gesamtsozialversicherungsbeitrag in Höhe von monatlich 106 Euro abdeckt (IHK Hannover, 2009a).

Auch auf der Ebene der Bundesländer können Anreize geschaffen werden. Niedersachsen bietet Unternehmen finanzielle Unterstützung, die Auszubildende aus Insolvenzbetrieben einstellen oder die im Rahmen der Verbundausbildung mit anderen Betrieben oder Bildungseinrichtungen kooperieren (IHK Hannover, 2009b). In Bayern erhalten Unternehmen bei Ausbildung eines anerkannt lern- oder sozial benachteiligten Jugendlichen einen zinsgünstigen Kredit. Zusätzlich werden im Rahmen des Programms „Fit for Work 2008“ verschiedene finanzielle Unterstützungsmaßnahmen für die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze, die Teilnahme an einem Ausbildungsverbund, die Gewährung von Mobilitätshilfen sowie die betriebliche Ausbildung von Praxisklassenabgängern bayerischer Hauptschulen angeboten (IHK München und Oberbayern, 2009).

### ***Der derzeitige Arbeitsmarktkontext***

Obwohl Deutschland unter der gegenwärtigen Wirtschaftskrise gelitten hat, ist die Arbeitslosigkeit weniger stark gestiegen als ursprünglich erwartet; sie lag im Juni 2010<sup>1</sup> mit 7,5% weiterhin unter dem im Jahr 2007 erreichten Niveau von 8,4% (OECD, 2010) und ist inzwischen unter den OECD-Durchschnitt gesunken. Sie ist nach wie vor höher als in den diesbezüglich leistungsstärksten OECD-Ländern, zu denen Österreich, die Niederlande, Norwegen, die Schweiz und Korea zählen, wo die Arbeitslosenquote bei unter 5% verharrte. In der Gruppe der 15- bis 24-Jährigen stieg die Arbeitslosenquote von 9% im Jahr 1998 auf 10,4% im Jahr 2008, bleibt aber weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt von 12,4%<sup>2</sup>.

In den Jahren 2002-2005 wurde das System der Leistungen für Arbeitslose in Deutschland grundlegend reformiert, um die Effizienz der Bundesagentur für Arbeit bei der Wiedereingliederung der Arbeitslosen ins Erwerbsleben zu steigern. Der letzte Reformschritt (Hartz IV) führte zu einer Zusammenlegung der auf Bundesebene verwalteten Arbeitslosenhilfe für Langzeitarbeitslose und der von örtlichen und überörtlichen Trägern geleisteten Sozialhilfe bei der Bundesagentur für Arbeit. Die Zahlung von Arbeitslosengeld ist nun an gewisse Auflagen hinsichtlich der Bemühungen zur Arbeitsuche gebunden und auf einen Zeitraum von 18 Monaten begrenzt. Die Reformen sehen auch Fördermaßnahmen für die berufliche Weiterbildung in Form von Bildungsgutscheinen vor, die von der Bundesanstalt für Arbeit verwaltet werden.

1. [www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/000100/html/monat/201006.pdf](http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/000100/html/monat/201006.pdf).

2. [www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_2649\\_39023495\\_43219330\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_2649_39023495_43219330_1_1_1_1,00.html).

### ***Jüngste Politikentwicklungen im Bereich der Berufsbildung***

Im Jahr 2006 beauftragte die Bundesregierung den „Innovationskreis berufliche Bildung“, eine Gruppe mit 19 hochrangigen Vertretern von Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und Berufsschulen sowie der Bundesländer, die berufliche Erstausbildung näher zu untersuchen und Vorschläge für die künftige Gestaltung des Systems zu unterbreiten (Kasten 1.2). Um das Angebot an Ausbildungsplätzen zu erhöhen, unterzeichnete die Bundesregierung einen Ausbildungspakt mit den Spitzenverbänden der Wirtschaft und rief ein neues Programm unter dem Namen JOBSTARTER ins Leben. Zu den Initiativen zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und tertiärer Bildung zählen u.a. das Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) und die Schaffung eines nationalen Qualifikationsrahmens. Für eine detaillierte Darstellung neuerer Politikinitiativen, siehe Hippach-Schneider et al. (2008).

#### **Kasten 1.2 Zehn Leitlinien des Innovationskreises berufliche Bildung**

1. Mehr Schulabschlüsse erreichen – Ausbildungsreife verbessern
2. Ausbildungsvorbereitung für Benachteiligte optimieren – Förderstrukturen neu ordnen
3. Übergänge optimieren – Wege in betriebliche Ausbildung sichern
4. Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung der beruflichen Bildung vorantreiben
5. Ausbildungsbasis verbreitern – Ausbildungskapazitäten effektiv nutzen
6. Durchlässigkeit verbessern – Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse sichern
7. „Zweite Chance“ für Qualifizierung – Nachqualifizierung junger Erwachsener vorantreiben
8. Europäische Öffnung – Mobilität und Anerkennung verbessern
9. Duale Ausbildung im europäischen Vergleich stärken – Potenzial auf dem internationalen Bildungsmarkt sichern
10. Grundlagen für zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik schaffen – Kooperation von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik stärken

*Quelle: BMBF (2007).*

## **1.4 Die Stärken des deutschen Berufsbildungssystems**

Die größte Stärke des deutschen Ansatzes in der Berufsbildung ist zweifelsohne das duale Ausbildungssystem mit den von ihm verkörperten Grundsätzen. Dieses System, das in etwas abgewandelter Form auch in anderen europäischen Ländern verbreitet ist, findet nicht ohne Grund weltweit große Anerkennung, und es wurden zahlreiche Versuche unternommen, es in andere Länder zu exportieren. Eines seiner Grundprinzipien ist die Komplementarität von Lernen in der Schule und Lernen am Arbeitsplatz, wobei die stärker theoretische Ausrichtung des Unterrichts in der Schule ihr Gegenstück in der stärker praxisbezogenen Unterweisung im Betrieb findet. Diese beiden Elemente verstärken sich gegenseitig: Theoretisches Wissen ermöglicht ein fundiertes Herangehen an praktische Probleme, während die Arbeitspraxis durch die ständige Konfrontation mit realen Beispielen und Anwendungsmöglichkeiten die Aneignung theoretischer Kenntnisse erleichtert. Diese komplementäre Wirkung kommt am besten zum Tragen, wenn die Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen an beiden Lernorten geschult werden.

Das duale System beruht auf einer Reihe wesentlicher institutioneller Vorkehrungen. Die Arbeitgeber übernehmen über die Kammern eine seit langem fest bestehende Funktion bei der Festlegung der Ausbildungsinhalte, der Überwachung des betrieblichen Teils der Ausbildung und der Aufstellung der Prüfungsordnungen. Diese Funktion gewährleistet auf wirkungsvolle Weise, dass sich die Arbeitgeber dem betrieblichen Ausbildungssystem verpflichtet sehen und dass die dort erworbenen berufsqualifizierenden Abschlüsse von ihnen getragen werden. Mit diesem Rahmen ist daher nicht nur ein starker pädagogischer Ansatz bei der Verbindung von Lernen in der Schule und Lernen am Arbeitsplatz sichergestellt, sondern wird auch eine institutionelle Struktur geschaffen, die das Angebot an betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten sowie die Anerkennung der Abschlüsse durch die Arbeitgeber fördert. So wird ein positiver Kreislauf in Gang gesetzt, bei

dem das hohe Ansehen der Berufsbildung dafür sorgt, dass sich die Schülerinnen und Schüler bereitwillig für eine betriebliche Ausbildung entscheiden, die Arbeitgeber sich für ihre Auszubildenden engagieren und die betriebliche Ausbildung durch gute Arbeitsmarktergebnisse belohnt wird. Und es überrascht nicht, dass die Berufsbildung in Deutschland in der Regel größeres Ansehen genießt als in vielen anderen Ländern und die starken Strukturen des dualen Systems erfolgreich auf höher qualifizierte Berufe übertragen wurden, deren Ausübung in anderen Ländern eine Ausbildung im Tertiärbereich voraussetzen würde.

Die im zweiten Teil dieses Berichts vorgebrachten Vorschläge zur Reform des Systems sollten vor dem Hintergrund der Notwendigkeit gesehen werden, seine derzeitigen Stärken zu wahren und zu fördern. Diese Stärken lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

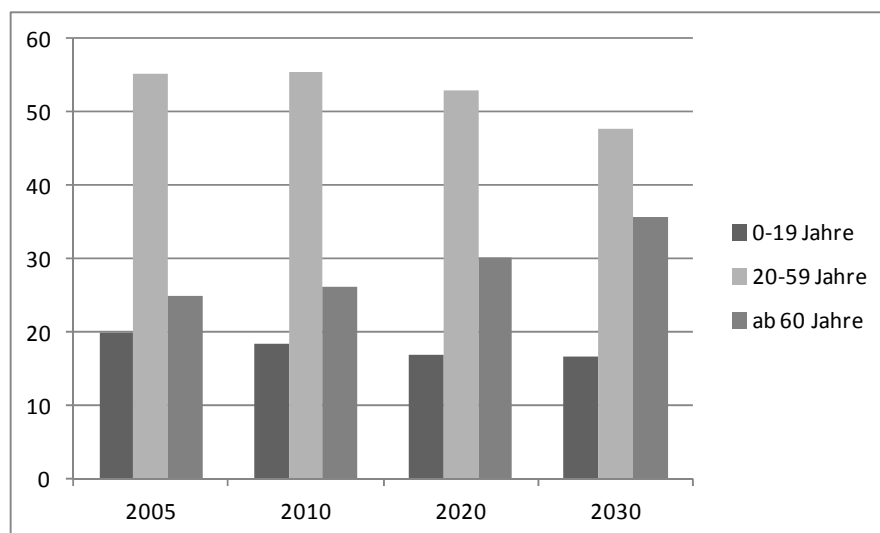
- Die Berufsbildung ist in Deutschland fest in der Gesellschaft verankert und genießt hohes Ansehen. Sie bereitet junge Menschen für ein breites Spektrum von Berufen vor. Die in diesem System erworbenen berufsqualifizierenden Abschlüsse werden auf dem Arbeitsmarkt weiterhin geschätzt, und das System ist auch flexibel genug geblieben, um für die Abschaffung unbefriedigender Ausbildungsprogramme zu sorgen und auf die Entstehung neuer Wirtschafts- und Berufsfelder mit der Entwicklung neuer Ausbildungsprogramme zu antworten.
- Das duale System ist in Deutschland besonders gut ausgebaut und verbindet Lernen im Betrieb mit Lernen in der Schule, um die Auszubildenden für einen erfolgreichen Übergang in die Vollzeitbeschäftigung vorzubereiten (Quintini und Manfredi, 2009). Dies hat zur Folge, dass die Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich sehr niedrig ist (vgl. Abb. B.2 im Anhang). Die besondere Pädagogik des schulischen Teils des dualen Systems ist stark problemlösungsorientiert und kombiniert auf innovative Weise Theorie und Praxis.
- Eine der größten Stärken des dualen Systems ist das hohe Maß an aktivem Engagement der Arbeitgeber und anderen Sozialpartnern. Das System ist aber auch durch ein komplexes Geflecht von Kontrollen und Gegenkontrollen auf Bundes-, Länder-, Gemeinde- und Betriebsebene gekennzeichnet. Dadurch wird gewährleistet, dass die allgemeineren bildungspolitischen und wirtschaftlichen Ziele des Berufsausbildungssystems nicht durch kurzfristige Bedürfnisse seitens der Arbeitgeber verdrängt werden. Einen positiven Einfluss auf das duale System hat auch die klare Aufgabenteilung zwischen Bund, Ländern und dem privaten Sektor, die gesetzlich verankert ist und im Lauf der Jahre umsichtig weiterentwickelt wurde.
- Die Mittelausstattung des Berufsbildungssystems ist insgesamt gut, wobei sich private und öffentliche Finanzierung ergänzen, um nicht nur das duale System und die beruflichen Vollzeitschulen, sondern auch ein breites Spektrum von Übergangsprogrammen für junge Menschen zu unterstützen, die zusätzliche Hilfe benötigen, bevor sie eine Berufsausbildung beginnen können. Trotz der Wirtschaftsrezession erhielt das Berufsbildungssystem in Deutschland weiter starke finanzielle Unterstützung, und die Arbeitgeber haben das Angebot an Ausbildungsplätzen aufrechterhalten, um einem Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit entgegenzuwirken – und u.U. auch, um infolge des demografischen Wandels drohenden künftigen Personalengpässen vorzubeugen.
- Deutschland verfügt auf Bundesebene über eine hoch angesehene Forschungseinrichtung für Berufsbildung, das BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung), sowie über ein bundesweites Netz kleinerer Forschungszentren, die verschiedene Aspekte des Berufsbildungssystems untersuchen. Daraus ergibt sich, dass in Deutschland viel stärker in formative Forschung zur Förderung eines kontinuierlichen Innovations- und Verbesserungsprozesses investiert wird als in anderen Ländern. Dies ist ein weiteres Zeichen für die Priorität, die der Berufsbildung in Deutschland beigemessen wird, und trägt entscheidend zu der fortgesetzten Gesundheit und Vitalität des deutschen Berufsbildungssystems bei.

## 1.5 Herausforderungen an das deutsche Berufsbildungssystem

Trotz der vielen Stärken, die das deutsche Berufsbildungssystem aufweist, steht es weiterhin vor einer Reihe von Herausforderungen. Dabei geht es um folgende Punkte:

- Das Übergangssystem, an dem heute fast genauso viele junge Menschen teilnehmen wie am dualen System, leidet unter übermäßiger Fragmentierung und fehlender Transparenz. Trotz der sehr umfangreichen zur Verfügung gestellten Mittel ist die Zahl der Programmteilnehmer, denen es anschließend gelingt, in das reguläre duale Berufsausbildungssystem überzuwechseln, zu gering.
- Angesichts des jungen Alters, in dem von den Schülerinnen und Schülern in Deutschland erwartet wird, dass sie sich für einen Beruf entscheiden, ist es äußerst wichtig, dass alle Zugang zu qualitativ hochwertiger Information und Beratung haben. Qualität und Erfassungsbereich der Berufsberatung schwanken jedoch stark und es gibt keine allein zuständige Stelle, die für die Erbringung qualitativvoller Informations- und Beratungsdienste für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich wäre.
- Die sehr schwachen PISA-Ergebnisse mancher Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind ein Indiz für einen der Gründe, warum viele junge Menschen beim Übergang von der Pflichtschulzeit in die Berufsausbildung scheitern. Die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler im dualen System nach Abschluss der Berufsausbildung erfolgt in erster Linie über die Kammerprüfung, die darüber entscheidet, ob sie ihr Berufsabschlusszeugnis (Gesellenbrief, Facharbeiterbrief usw.) erhalten. Da ihre in den Berufsschulen erbrachte Leistung in dem Kammerzeugnis nicht berücksichtigt wird, kann es sein, dass die Schülerinnen und Schüler den Berufsschulunterricht vernachlässigen, was sich negativ auf ihre Fähigkeit auswirken kann, später erfolgreich an einem tertiären Bildungsgang teilzunehmen.
- In Deutschland wurden zwar in jüngster Zeit neue Möglichkeiten eröffnet, um von beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in die Tertiärbildung überzuwechseln, diese Möglichkeiten wurden bislang aber nur von sehr wenigen beruflich Qualifizierten genutzt. Die Ausweitung der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich (auf die die Bundesregierung bereits hinzuwirken sucht) ist nicht nur aus Gründen der Verteilungsgerechtigkeit und der sozialen Mobilität wichtig, sondern auch, um sicherzustellen, dass Deutschland in der globalen Wirtschaft wettbewerbsfähig bleibt, in der Wissen, Information und technische Innovation eine zunehmend bedeutende Rolle spielen.
- Eine wichtige Herausforderung in Deutschland ist der demografische Wandel, der dazu führt, dass die Jahrgangskohorten kleiner werden (Abb. 1.1). Dieses Phänomen hat bereits schwerwiegende Auswirkungen, vor allem in den neuen Bundesländern, wo Schulen wegen zu geringer Klassengrößen zusammengelegt werden mussten.

Abbildung 1.1 **Bevölkerungsentwicklung in Deutschland, nach Altersgruppen**  
In Prozent



Quelle: Statistisches Bundesamt (2006), *Bevölkerung Deutschlands bis 2050 - 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.



## Kapitel 2

# Politikempfehlungen

*Die Berufsbildung spielt im deutschen Bildungssystem eine herausragende Rolle, sie zieht im Sekundarbereich II fast 60% einer typischen Alterskohorte an. Das duale System, für das sich 75% der Schülerinnen und Schüler entscheiden, ist sehr effektiv bei der Vermittlung eines breiten Spektrums beruflicher Kompetenzen und der Integration junger Menschen in den Arbeitsmarkt, weshalb es weltweit Anerkennung findet. Das duale System steht jedoch auch vor einer Reihe von Herausforderungen. Zu vielen Schülerinnen und Schülern gelingt es nicht, den Übergang von der Pflichtschulzeit in die Berufsausbildung zu bewältigen, und vielen fehlen grundlegende Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen. Zudem bleibt der Übergang von der beruflichen Bildung in die Tertiärbildung trotz der jüngsten Initiativen schwierig.*

*Den meisten dieser Herausforderungen ist man sich in Deutschland weitgehend bewusst, und sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene wurden Maßnahmen ergriffen, um ihnen zu begegnen. Zur Unterstützung des Reformprozesses stellen wir fünf miteinander verbundene Empfehlungen auf. Erstens schlagen wir die Einrichtung von Koordinierungsausschüssen für das Übergangssystem in allen Bundesländern vor, was mit einer systematischen Überprüfung der Kosteneffizienz der einzelnen Maßnahmen einhergehen sollte. Zweitens ist es von entscheidender Bedeutung, das Bildungs- und Berufsberatungssystem zu stärken, und es sollte die Einführung eines Ausbildungsvorbereitungsjahrs im Rahmen des dualen Systems in Erwägung gezogen werden. Drittens sollte den Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler größere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Viertens sollte bei der dualen Ausbildung die Abschlussprüfung der Berufsschulen mit der Abschlussprüfung der Kammern zusammengelegt werden. Fünftens ist eine Reihe von Maßnahmen notwendig, um den Zugang zur Hochschulbildung zu verbessern.*

## 2.1 Übergang von der Schule in die Berufsbildung

### *Herausforderung*

*Einem bestimmten Prozentsatz jeder Alterskohorte gelingt es nicht, den Übergang von der Pflichtschulzeit in die Berufsbildung zu bewältigen*

Im Jahr 2008 gingen 7,5% der Schülerinnen und Schüler von der Schule ab, ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben, wobei dieser Anteil unter jungen Männern und Personen mit Migrationshintergrund höher war (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 90). Über 80% dieser Schülerinnen und Schüler traten in das Übergangssystem ein (Kasten 2.1). In der Altersgruppe der 20-29 Jährigen war der Ungelerntenanteil unter den Personen am höchsten, denen es nicht gelungen war, Sekundarstufe I wenigstens mit einem Hauptschulabschluss abzuschließen (84,5%), gefolgt von den Hauptschulabsolventen (30,8%) (Friedrich, 2010, S. 266).

#### Kasten 2.1 Das deutsche „Übergangssystem“

Um Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, denen der direkte Übergang von der Sekundarstufe I in das Berufsbildungssystem auf normalem Weg nicht gelingt, wurde ein „Übergangssystem“ entwickelt. Es soll drei Funktionen erfüllen: Jugendlichen helfen, ausbildungsreif zu werden, ihnen den Erwerb eines Schulabschlusses ermöglichen und ein Brückenangebot schaffen, bis sie eine reguläre Berufsausbildung beginnen können.

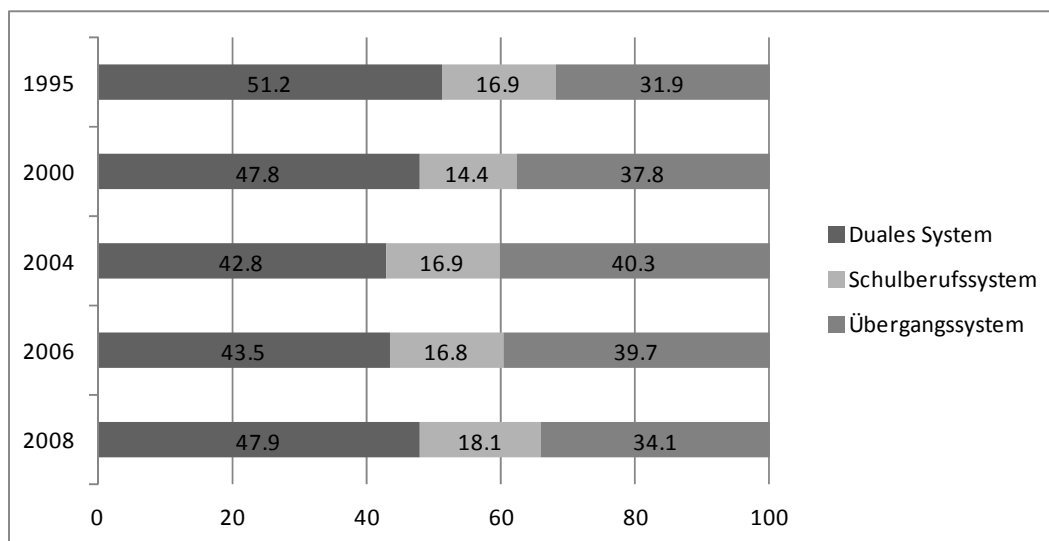
In BMBF (2009a) wurden 193 Einzelprogramme identifiziert, davon 21 auf Bundes- und die restlichen auf Landesebene. Ihre Dauer, ihr Aufbau und ihre Zielgruppen sind unterschiedlich. Im Jahr 2006 schrieben sich 37% der Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem in Berufsfachschulen ein, die ein- oder zweijährige Programme in Vollzeit anbieten, die nicht zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen, mit denen sich aber ein Mittlerer Schulabschluss erwerben lässt. Weitere Optionen sind das Berufsvorbereitungsjahr oder das Berufsgrundbildungsjahr sowie ein breites Spektrum an Programmen und Kursen, die von der Agentur für Arbeit und verschiedenen privaten Bildungsträgern angeboten werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 97 und 165).

Zu den weiteren Maßnahmen der Erleichterung des Übergangs gehören Bildungs- und Berufsberatung, Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche, spezielle Programme zur Erlangung der Ausbildungsreife und Ausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen statt in Betrieben.

Zwischen 1995 und 2006 ist der Anteil der Neuzugänge zur Berufsausbildung, die direkt mit einer dualen Ausbildung begannen, gesunken, während der Anteil derer, die in eine Übergangsmaßnahme eintraten, zugenommen hat. Im Jahr 2008 ist die Zahl der Zugänge zum Übergangssystem jedoch zum ersten Mal seit dem Jahr 2000 zurückgegangen (Abb. 2.1). Die von den Arbeitgebern angebotenen betrieblichen Ausbildungsplätze sind begrenzt, wenngleich sich der Abstand zwischen den neuen und den alten Bundesländern nach und nach reduziert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, E.2). 2008/2009 lag die Zahl der gemeldeten offenen Ausbildungsplätze bei knapp über 17 000 und war damit höher als die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die eine Lehrstelle suchten (knapp unter 10 000); zahlreiche Ausbildungswillige erscheinen allerdings nicht in der amtlichen Statistik<sup>3</sup> (Ebner, 2009). Dazu gehören auch Jugendliche, die in die Schule zurückkehren oder ein freiwilliges soziales Jahr absolvieren, weil sie keinen passenden Ausbildungsplatz finden, und solche, die in das Übergangssystem eintreten, weil sie von der Bundesagentur für Arbeit als nicht „ausbildungsreif“ eingestuft wurden. Besonders gefährdet sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 99).

3. Die „erweiterte Definition“ des Ausbildungsstellenangebots und der Ausbildungsstellennachfrage liefert hier aussagekräftigere Ergebnisse (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 101).

Abbildung 2.1 **Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems**  
In Prozent



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), *Bildung in Deutschland 2010, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungssystems im demographischen Wandel*, Bertelsmann, Bielefeld.

### *Geringqualifizierte haben sehr schlechte Aussichten auf dem Arbeitsmarkt*

Die Arbeitslosigkeit unter den „Geringqualifizierten“ (Personen ohne Schulabschluss oder mit schwachem Hauptschulabschluss) ist über einen langen Zeitraum stark gestiegen, so dass sie im Jahr 2005 26% erreichte und damit fast dreimal so hoch war wie bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (9,7%) (Friedrich, 2009, S. 214). Die Arbeitsmarktnachfrage nach Geringqualifizierten wird voraussichtlich weiter sinken (Bonin et al., 2007, S. 81, vgl. auch Abb. 2.2 in Abschnitt 2.5).

### *Fundierte Evaluierungen der Übergangsmaßnahmen liegen nicht immer vor*

Die Verwaltung der Übergangsprogramme, die oft von privaten Anbietern organisiert werden, ist sehr fragmentiert. Da sich das Übergangssystem an der Schnittstelle zwischen Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik befindet, sind viele Akteure beteiligt und die Zuständigkeiten nicht immer klar geregelt.

Daten zu Teilnehmerzahlen und Kosten sind nur auf aggregierter Ebene verfügbar und Daten zu den Arbeitsergebnissen sind nur spärlich vorhanden. Programmevaluierungen deuten darauf hin, dass der Erfolg der Maßnahmen unterschiedlich ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 168; Beicht und Ulrich, 2008a; für eine Zusammenstellung der Literatur zu diesen Themen, siehe Linten und Prüstel, 2010). Ein Gutachten über das Übergangssystem liegt vor (BMBF, 2009b), ist aber recht allgemein gehalten.

Eine gute Datenquelle verspricht das neue Nationale Bildungspanel zu werden, das u.a. Informationen zu Bildungsentscheidungen und Berufslaufbahnen, zum Einfluss familiärer Hintergrundmerkmale sowie eines eventuellen Migrationshintergrunds und zu Bildungsrenditen und Kompetenzentwicklungen über die gesamte Lebensspanne liefern soll. Die Daten werden an wichtigen Übergangzeitpunkten erhoben (in der frühkindlichen Erziehung, in der Grundschule, in der Sekundar-, Tertiär- und Weiterbildung sowie beim Übergang von der Berufsbildung und der Tertiärbildung in den Arbeitsmarkt); erste Ergebnisse der Stichproben sollen ab 2013 vorliegen. Die Stichproben werden jedoch zu klein und nicht repräsentativ genug sein, um eine Evaluierung spezifischer Programme zu ermöglichen.

### **Empfehlung**

**In jedem Bundesland sollte ein Koordinierungsausschuss für das Übergangssystem eingerichtet werden, um die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren zu verbessern und die Übergangsangebote transparenter zu gestalten. Es sollte eine Prüfung der Kosteneffizienz der einzelnen Übergangsmaßnahmen erfolgen und die vielversprechendsten Initiativen sollten bundesweit eingeführt werden.**

### **Begründung**

Diese Empfehlung stützt sich auf fünf Argumente: Erstens wird es auf Grund des demografischen Wandels immer dringender notwendig, das System zu reformieren. Zweitens ist das System in seiner derzeitigen Form sowohl kostspielig als auch ineffizient. Drittens ist sich Deutschland der Herausforderung bewusst und hat bereits einen erfolgversprechenden Reformprozess angestoßen, auf dem weitere Anstrengungen aufbauen können. Viertens ist die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg der Maßnahmen. Fünftens ist die Identifizierung und Ausdehnung erfolgreicher Initiativen eine effektive Methode zur Verbesserung der Qualität der Übergangsangebote.

#### *Der Geburtenrückgang und eine steigende Abhängigenquote erhöhen die Dringlichkeit der Reform*

Auf Grund der niedrigen Geburtenrate sinkt die Zahl der Jugendlichen und sie dürfte in Zukunft weiter zurückgehen (vgl. Abb. 1.1). Diese Veränderung des Kontexts wird wahrscheinlich eine zweifache Auswirkung haben: Erstens werden die Arbeitgeber weniger Ausbildungsbewerber zur Auswahl haben. Zweitens bedeutet der demografische Wandel, dass es angesichts einer vergleichsweise geringeren Zahl von Neuzugängen zum Arbeitsmarkt äußerst wichtig sein wird, das Potenzial jedes Einzelnen (auch derer, die derzeit beim Übergang ins Erwerbsleben scheitern) in der Erwerbsbevölkerung voll zu nutzen.

#### *Das gegenwärtige Übergangssystem ist sowohl ineffizient als auch kostspielig*

Die derzeitigen Vorkehrungen zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern, bei denen das Risiko besteht, dass sie mit sehr geringen Qualifikationen aus dem Bildungssystem ausscheiden, sind problematisch. Einige Akteure beschreiben das Übergangssystem nicht als ein System, sondern als einen „Dschungel“ mit einer verwirrenden Vielzahl von Einzelmaßnahmen, die allzu oft nicht zum Erfolg führen.

Im Schnitt besuchen die Teilnehmer des Übergangssystems 1,3 Programme und verbringen insgesamt fast 17 Monate im Übergangssystem. Oft führen die Übergangsprogramme nicht zu einem vollwertigen Abschluss. Relativ wenige Absolventen von Übergangsmaßnahmen beginnen anschließend direkt mit einer voll qualifizierenden Berufsausbildung (Beicht, 2009). Nur ein Drittel findet einen Ausbildungsplatz und viele werden arbeitslos (Baethge, Solga und Wieck, 2007).

Das Übergangssystem ist kostspielig – wenngleich die genauen Kosten schwer zu schätzen sind, weil das System fragmentiert ist und zahlreiche Anbieter beteiligt sind. Laut einer Studie der Bertelsmann-Stiftung (2008) haben Bund, Länder, Kommunen und die Bundesagentur für Arbeit 2006 zusammen 5,6 Mrd. Euro für Maßnahmen zur Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt ausgegeben. Solche Maßnahmen nutzen der Studie zufolge jedoch auch Staat und Gesellschaft, u.a. durch Einsparungen bei den langfristigen Kosten für Arbeitslosigkeit und Sozialleistungen. Weitere Kostenschätzungen sind im Bundesbildungsbericht erschienen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, vgl. Tabelle 2.1). Laut diesen Schätzungen belaufen sich die durchschnittlichen Kosten für Berufsbildungsprogramme in Vollzeitschulen, einschließlich des Berufsgrundbildungsjahrs auf 5 800 Euro pro Schüler und für das Berufsvorbereitungsjahr 6 900 Euro pro Schüler.

Tabelle 2.1 Teilnehmer und öffentliche Ausgaben in ausgewählten Maßnahmen des Übergangssystems  
2005 und 2006

Schulart/Maßnahmetyp	2005		2006	
	Teilnehmer	Direkte Kosten (in Mio. Euro)	Teilnehmer	Direkte Kosten (in Mio. Euro)
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln <sup>1</sup>	281 479	1 633	282 751	1 640
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag <sup>1</sup>	85 312	495	86 800	503
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit <sup>1</sup>	50 137	291	47 937	278
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) <sup>2</sup>	77 667	536	71 907	496
Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) <sup>3</sup>	12 224	40	20 041	69
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA <sup>3,4</sup>	107 735	771	99 863	681
Insgesamt	614 553	3 765	609 299	3 668

1. Geschätzte Kosten (Durchschnittskosten pro Schüler/in wurden mit 5 800 Euro angesetzt und dann multipliziert mit Teilnehmerzahl).

2. Geschätzte Kosten (Durchschnittskosten pro Schüler/in 6 900 Euro, multipliziert mit Teilnehmerzahl).

3. Geschätzter Teilnehmerbestand (angegeben ist der Jahresdurchschnitt).

4. Enthalten sind Lehrgangskosten und Berufsausbildungsbeihilfen für behinderte und nicht behinderte Teilnehmer/innen an nicht behindertenspezifischen berufsvorbereitenden Maßnahmen.

Quelle: Verschiedene Quellen, zitiert aus Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), *Bildung in Deutschland 2008, Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungssystems im demographischen Wandel*, Bertelsmann, Bielefeld.

### *Deutschland hat das Problem erkannt und einen Reformprozess eingeleitet*

Deutschland engagiert sich auf beeindruckende Weise für die Bewältigung dieser Herausforderungen. Im Jahr 2008 wurde die Initiative „Perspektive Berufsabschluss“ ([www.perspektive-berufsabschluss.de](http://www.perspektive-berufsabschluss.de)) ins Leben gerufen, die *a*) die Koordinierung der Übergangsangebote auf regionaler Ebene verbessern und *b*) un- und angelernten Arbeitskräften dabei helfen soll, einen voll berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Die Bundesregierung hat außerdem ihre Entschlossenheit bekräftigt, das Übergangsproblem zu lösen (CDU, CSU und FDP, 2009, S. 62).

In diesem Zusammenhang hat das BMBF ein ehrgeiziges Projekt namens „Bildungsketten“ entwickelt, dessen Ziel es ist, isolierte Übergangsangebote abzuschaffen, die einzelnen Schritte der Bildungslaufbahn miteinander zu verbinden und Menschen zu helfen, für die sich der Übergang schwierig gestaltet<sup>4</sup>. Die Initiative soll die wichtigsten Akteure in einem strukturierten Übergangsansatz zusammenbringen. Ab der 7. Klasse werden Potenzialanalysen nach bundesweiten Standards stattfinden. Nach der Potenzialanalyse sind zwei Strategien vorgesehen: in den Schulen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb grundlegender Kompetenzen und außerschulisch durch einen Berufseinstiegsbegleiter, der den Jugendlichen beim Übergang in die Berufsbildung hilft (wobei jeder Begleiter für bis zu 20 Schülerinnen und Schüler zuständig ist). Die OECD unterstützt diese Initiative. Die nachstehenden Empfehlungen sollen zusätzliche, auf konkrete Belege gestützte Ratschläge zur Umsetzung dieser Strategien liefern.

### *Die Förderung einer institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren ist von wesentlicher Bedeutung*

Zur Erhöhung der Transparenz ist eine klarere Verteilung der Zuständigkeiten und eine bessere Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteuren notwendig. Auch wenn sich an der großen Zahl der Akteure nichts ändern wird, sollte die Verteilung der Zuständigkeiten für das Übergangssystem expliziter geregelt werden, wie dies im Gutachten über das Übergangssystem empfohlen wurde (BMBF, 2009b).

4. Die Website der Initiative befindet sich unter [www.bmbf.de/de/14737.php](http://www.bmbf.de/de/14737.php).

Die Übergangssysteme müssen dem Subsidiaritätsprinzip entsprechend direkt auf der lokalen Ebene verwaltet werden, nah am Kunden. Um eine Verbindung zwischen einer zentralen Stelle, bei der die Verantwortung liegt und die für die Finanzierung zuständig ist, und der Verwaltung vor Ort herzustellen, sollte in jedem Bundesland ein Koordinierungsausschuss für das Übergangssystem geschaffen werden. Ein solcher Ausschuss würde ein Forum bieten, in dem sich die Akteure treffen, wo sie Informationen austauschen und sicherstellen könnten, dass es nicht zu einer Fragmentierung der lokalen Strukturen kommt. Er könnte auch die Übergangsmaßnahmen evaluieren und die so gewonnenen Informationen an eine zentrale Stelle weiterleiten, die die Aufsicht über die Bildungsketten-Reforminitiative führen und (zumindest teilweise) für deren Finanzierung zuständig wäre.

*Manche Initiativen zeigen erfolversprechende Ergebnisse und könnten nutzbringend auch andernorts umgesetzt werden*

Es existieren zahlreiche Initiativen, doch nur manche von ihnen funktionieren. Die Analyse der tatsächlich erfolgreichen Programme ist derzeit noch nicht weit gediehen und beschränkt sich zumeist auf die lokale Ebene. Durch die Identifizierung der erfolgreichsten und kosteneffizientesten Programme und deren Ausdehnung auf den Rest des Landes könnte ein bereits existierender Katalog an Beispielen guter Praxis genutzt werden. Manche Länder haben effiziente Plattformen für einen dezentralisierten Austausch von Informationen über empfehlenswerte Vorgehensweisen aufgebaut. Kasten 2.2 stellt das Beispiel des „Clearinghouse“ im US-Bundesstaat Texas vor.

#### Kasten 2.2 Best Practices Clearinghouse – Texas, Vereinigte Staaten

Das *Best Practices Clearinghouse* (BPC) wurde im Jahr 2009 von der texanischen Bildungsbehörde eingerichtet. Es hilft Schulen dabei, den Bildungsbedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, indem es eine zentrale Stelle bietet, in der die Schulen sich über evidenzbasierte Beispiele bester Praxis austauschen können. Das BPC bietet „Best Practice Summaries“ aus Distrikten und Schulen, die durchgehend gute Ergebnisse erzielen oder in denen sich die Leistungen der Schüler verbessert haben. Die Programme und Vorgehensweisen beziehen sich auf eine große Bandbreite von Themen (z.B. Prävention des Schulabbruchs, Vorbereitung für die Tertiärbildung und Berufsreife) auf verschiedenen Bildungsebenen.

Das BPC soll Praktikern Informationen zur Verfügung stellen, die es ihnen ermöglichen, die Beispiele bester Praxis auf ihren lokalen Kontext abzustimmen. Die „Best Practice Summaries“ bieten detaillierte Auskünfte, z.B. über Ausbildungsbedarf, Kostenkomponenten, Erfahrungswerte und Kontaktstellen. Seit 2009/2010 werden neu hinzugefügte „Best Practices“ einer von vier BPC-Beispielarten zugeordnet, die Aufschluss über die Stichhaltigkeit der Belege und die Verallgemeinerungsfähigkeit der Ergebnisse geben.

Quelle: [www.teahpc.org](http://www.teahpc.org)

### Umsetzung

*Angesichts der unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bedarf es eines koordinierten, jedoch flexiblen Ansatzes*

Unterschiedliche Faktoren können zum Bildungsabbruch führen. Dazu gehören z.B. ein Migrationshintergrund, ein geringes Bildungsniveau der Eltern, schlechte Noten in Sekundarstufe I, das Aufwachsen in städtischen Ballungsräumen und eine frühe Schwangerschaft (Beicht und Ulrich, 2008a, 2008b). Unterschiedliche Bedürfnisse erfordern einen flexiblen Ansatz, darunter auch Programme für bestimmte Zielgruppen (z.B. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund) und individuell zugeschnittene Programme. Die Schweiz bietet ein erfolversprechendes Modell individueller Betreuung (Kasten 2.3).

### Kasten 2.3 Case Management Berufsbildung in der Schweiz

Das Schweizer Case Management soll Schülerinnen und Schüler unterstützen, bei denen die Gefahr besteht, dass sie beim Übergang von Sekundarbereich I in Sekundarbereich II scheitern und die Schule ohne Sekundarabschluss verlassen. Es wurde im Jahr 2006 eingerichtet, um zur Verwirklichung des Ziels eines Anstiegs der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Sekundarbereich-II-Abschluss bis 2015 von 89% auf 95% beizutragen. Es soll die Koordinierung zwischen den unterschiedlichen Akteuren und Institutionen bei der Unterstützung von Risikoschülerinnen und -schülern gewährleisten und kann während der beruflichen Orientierungsphase am Ende von Sekundarstufe I, während der Übergangsphase zwischen Sekundarbereich I und II oder während der beruflichen Grundbildung vor dem Erwerb eines Abschlusses nach der Pflichtschulzeit durchgeführt werden.

Das Case Management ist der Art nach eher präventiv als reaktiv. Risikoschülerinnen und -schüler werden zunächst identifiziert, und ihre Entwicklung wird beobachtet. Die Identifizierung findet in der 7. und 8. Klasse der Pflichtschulzeit oder später statt, falls die Schülerinnen und Schüler keinen Ausbildungsplatz finden oder eine Berufsausbildung bzw. ein schulbasiertes Ausbildungsprogramm abbrechen. Dann wird ein Netzwerk kompetenter Akteure (die Case Manager) mobilisiert, um die Schülerinnen und Schüler bei verschiedenen Aufgaben zu unterstützen, bis sie einen vollwertigen Abschluss von Sekundarbereich II erreichen. Die Hilfe wird individuell angepasst und kann Beratung bei der Wahl eines Bildungswegs oder der Suche nach einem Ausbildungsplatz nach Abschluss der Pflichtschulzeit, Unterstützung bei der Rückkehr in die Bildung im Fall eines Schulabbruchs sowie eine Reihe von zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche mit allgemeineren schulischen oder sozialen Problemen beinhalten. Die Dauer des Case Managements ist variabel und hängt von den individuellen Bedürfnissen ab.

Die Berufsbildungsämter der Kantone sind seit dem Jahr 2008 für die Durchführung des Case Managements verantwortlich. Sie mussten dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), das die Initiative finanziert, einen konkreten Projektentwurf zur Genehmigung vorlegen und werden regelmäßig geprüft.

*Quelle:* BBT (2007).

Im Jahr 2009 startete die Bundesagentur für Arbeit ein Pilotprojekt an 1 000 Schulen, um ein System von Berufseinstiegsbegleitern aufzubauen, die Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Ausbildung unterstützen<sup>5</sup>. Mit der Bildungsketten-Initiative soll dieser Ansatz weiterentwickelt werden. Diese „maßgeschneiderten“ Programme sollten auf eine strukturierte Bedarfsanalyse gestützt sein. Eine Initiative aus Nürnberg deutet darauf hin, dass bessere Ergebnisse erzielt werden können, wenn die Akteure auf lokaler Ebene zusammenarbeiten und ihre Ressourcen koordinieren, um die Schülerinnen und Schüler zu begleiten und die Entwicklung zu verfolgen (siehe [www.schlau.nuernberg.de](http://www.schlau.nuernberg.de)).

*Ein dualer Ansatz, mit betrieblicher Komponente kann Schülerinnen und Schüler stärker dazu motivieren, einen Abschluss zu erzielen*

Wenngleich für duale Berufsausbildungen keine formalen Zugangsvoraussetzungen bestehen, befinden sich Schülerinnen und Schüler, die die Schule nicht oder nur mit sehr schlechten Noten abschließen, bei den Ausbildungsbetrieben stark im Nachteil (BMBF, 2009a). Deshalb sollten größere Anstrengungen unternommen werden, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe mit einem Abschluss und einem annehmbaren Notendurchschnitt verlassen. Belege aus EU-Quellen zeigen, dass niedrigqualifizierte Erwachsene bestimmte Lernpräferenzen aufweisen und anwendungsorientiert besser lernen als in einem abstrakten Kontext oder unabhängig (Tabelle 2.2).

5. [www.bmas.de/portal/29380/2008\\_11\\_04\\_berufseinstiegsbegleitung.html](http://www.bmas.de/portal/29380/2008_11_04_berufseinstiegsbegleitung.html).

Tabelle 2.2 **Lernpräferenzen nach Qualifikationsniveau, 2003**  
Über 15-jährige EU-Bürger plus Norwegen und Island, n=18 007, in Prozent

Präferierte Lernformen	Hochqualifizierte	Geringqualifizierte
Informationen zu einem Thema suchen, das einen interessiert	<b>38</b>	12
Kurse in einer Schule, einer Hochschule oder einer Weiterbildungseinrichtung	<b>33</b>	15
Andere Menschen führen oder ausbilden	<b>25</b>	10
Beobachtung und Analyse von Situationen	<b>23</b>	18
Mit neuen Maschinen oder neuer Ausrüstung etwas Neues machen	25	<b>29</b>
Etwas gemeinsam mit Freunden machen	25	<b>27</b>
Ausbildung am Arbeitsplatz	16	<b>23</b>
Beobachtung, wie andere etwas machen, und Nachahmung	11	<b>23</b>

Quelle: Eurostat, Eurobarometer.

Wenn das Lernen für den Hauptschulabschluss mit Arbeitserfahrung verbunden wird, scheinen Risikoschülerinnen und -schüler besser abzuschneiden als in rein schulischen Programmen. Solga und Kohlrausch (2009) haben festgestellt, dass Hauptschüler in Programmen mit praktischen Lernelementen relativ positive Ergebnisse erzielten, sowohl bei den Schulnoten als auch später bei der Sicherung eines Ausbildungsplatzes. Ähnliches wird aus Norwegen berichtet, wo Schülern mit schlechten schulischen Leistungen ein Programm namens *Praksisbrev* („Praxiszertifikat“) angeboten wird (Kasten 2.4). Solche Ansätze sollten angewandt werden, um Risikoschülerinnen und -schüler zu motivieren.

#### Kasten 2.4 Das norwegische Praxiszertifikat

Norwegen testet derzeit in einer Pilotstudie eine Maßnahme für Schülerinnen und Schüler, bei denen die Gefahr eines Schulabbruchs besteht. Das Praxiszertifikat (*Praksisbrev*) ist ein zweijähriges, praxisbasiertes Programm nach dem Abschluss der Sekundarstufe I und richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit niedriger Motivation. Die Initiative ermöglicht es ihnen, nach zwei Jahren einer praxisbasierten Ausbildung auf Sekundarstufe-II-Niveau (statt zunächst zwei Jahren in der Schule, gefolgt von zwei Jahren betrieblicher Berufsausbildung), einen Abschluss zu erhalten. Dadurch kann die Zielgruppe Sekundarbereich II abschließen und formale praktische Kompetenzen erwerben, die allerdings unter dem Niveau des vollwertigen Handwerksabschlusses oder Gesellenbriefs liegen.

Das Praxiszertifikat kann ein Trittbrett für die Fortsetzung von Sekundarbereich II sein, da die Kandidaten außerdem Kurse in Norwegisch, Mathematik und Sozialwissenschaften belegen müssen. Diese drei Fächer sind jedoch praxisorientiert, und die Ausbildung folgt speziell für dieses Projekt erstellten Lehrplänen. Die Schülerinnen und Schüler können zwischen sechzehn Fächern in den Bereichen Landwirtschaft, Fischerei und Forstwirtschaft, Gastronomie und Lebensmittelverarbeitung, Baugewerbe, Gesundheitswesen, technische und industrielle Produktion sowie Dienstleistungen und Verkehr wählen.

Erste Ergebnisse einer Evaluierung des Pilotprojekts sind weitgehend positiv. Schüler, Lehrer und Ausbilder sind mehrheitlich zufrieden mit der Maßnahme, und die Abbrecherquoten scheinen sehr niedrig zu sein. 65% der Schülerinnen und Schüler waren motiviert, ihre Bildung und Ausbildung fortzusetzen, um einen vollwertigen Abschluss in Sekundarbereich II zu erwerben. 2011 wird Norwegen darüber entscheiden, ob dieses Programm dauerhaft in das Angebot des regulären nationalen Bildungssystems aufgenommen werden soll.

Quelle: Utdanningsdirektoratet (2008); und Markussen et al. (2009).



### *Die Unterstützungsangebote für reguläre Berufsausbildungen könnten ausgedehnt werden*

Für Risikoschülerinnen und -schüler wäre die beste Lösung ein Ausbildungsplatz, der zu einem voll qualifizierenden Berufsabschluss führen würde<sup>6</sup>. Doch stellen Arbeitgeber nur ungern Kandidaten mit schlechten Schulnoten ein. Für Unternehmen, die solche „Problemfälle“ als Auszubildende einstellen, werden gewisse Hilfen angeboten (Hirschner, 2008). Arbeitgeber, die eine Person einstellen, die sich bisher erfolglos um einen Ausbildungsplatz bemüht hat, können einen Ausbildungsbonus beantragen – eine vom Bundesministerium für Arbeit finanzierte und von der zuständigen Agentur für Arbeit verwaltete Zuwendung in Höhe von bis zu 6 000 Euro<sup>7</sup>. Zusätzlich bietet das Einstiegsqualifizierungsprogramm Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in einem Unternehmen einen Beruf kennenzulernen und relevante Kompetenzen zu erwerben, um sich auf eine Berufsausbildung vorzubereiten, möglichst im selben Unternehmen. Firmen, die ein solches Programm anbieten, erhalten etwa 300 Euro pro Monat von der Bundesagentur für Arbeit<sup>8</sup>.

Das BMBF-Gutachten über das Übergangssystem (BMBF, 2009b) empfiehlt eine systematische Ausdehnung des Konzepts der Ausbildungsassistenz, bei dem Ausbildungskandidaten mit Arbeitgebern in Kontakt gebracht werden und den Schülerinnen und Schülern dabei geholfen wird, ausbildungsreif zu werden. Manche Wirtschaftszweige bieten zukünftigen Auszubildenden bereits besondere Hilfsmaßnahmen in der Vorbereitungsphase an (z.B. „Start in den Beruf“, ein Projekt der Chemiebranche). Die Bildungsketten-Initiative plant eine Ausdehnung erfolgreicher Beispiele und sieht den Einsatz von Berufseinstiegsbegleitern vor, die dabei helfen sollen, die Interessen der Auszubildenden und der Unternehmen aufeinander abzustimmen und Alternativen zu finden, falls ein Ausbildungsvertrag vorzeitig beendet wird.

Eine radikalere Lösung, die weiter unten in Abschnitt 2.2 vorgestellt wird, wäre die Einführung eines Ausbildungsvorbereitungsjahrs für alle Neuzugänge zum dualen System, die kein Abitur haben. Ein solches Vorbereitungsjahr würde der Berufserkundung dienen und die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen unterstützen und so den Übergang in die betriebliche Ausbildung für alle Schüler erleichtern. Wie in Abschnitt 2.2 empfohlen, wäre bei dieser Option eine Pilotphase erforderlich, damit festgestellt werden kann, wie wirkungsvoll sie ist.

Mehr Hilfe brauchen außerdem Schülerinnen und Schüler, die sich während ihrer Ausbildungszeit Schwierigkeiten gegenübersehen. Die bestehenden ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) könnten verbessert und ausgedehnt werden. Diese Programme erstrecken sich auf Themen, die über die gewöhnlichen Ausbildungsinhalte hinausgehen, umfassen eine sozialpädagogische Begleitung und sollen gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler im regulären System bleiben und ihre Ausbildung nicht abbrechen. Mehrere Pilotprojekte haben positive Ergebnisse gebracht (Gericke, 2003). Bei der Bildungsketten-Initiative ist man sich der Bedeutung der Unterstützung der Auszubildenden bewusst und es ist geplant, eine kontinuierliche Unterstützung während der regulären Berufsbildung anzubieten, u.a. durch ausbildungsbegleitende Hilfen, um die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsabbruchs zu reduzieren und den Arbeitgebern zu signalisieren, dass sie mit schwachen Schülerinnen und Schülern nicht alleingelassen werden. Das

6. Ein funktionierendes Ausbildungssystem aufzubauen, ist schwierig und langwierig. Deshalb sollten Anstrengungen unternommen werden, um das bestehende System und den Grad des Engagements der Arbeitgeber in Deutschland aufrechtzuerhalten. Das Angebot an praktischen Ausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen sollte begrenzt werden, u.a. weil die Qualität solcher Ausbildungen nicht vergleichbar ist (die sozialen Kompetenzen, die in einem tatsächlichen Arbeitsumfeld erworben werden können, werden nicht vermittelt und die Maschinen sind u.U. veraltet) und die Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt nicht richtig anerkannt werden. In der Studie zur Berufsbildung in Österreich wird empfohlen, das Angebot an Überbetrieblichen Ausbildungsstätten zu reduzieren, da sich diese zu einem parallelen System ausgeweitet haben und die Anreize für die Arbeitgeber zur Schaffung von Ausbildungsplätzen zu beeinträchtigen drohen (Hoeckel, 2010). Desgleichen sollte das Angebot an Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen nicht zu sehr ausgedehnt werden. Das Gutachten des BMBF über das Übergangssystem (BMBF, 2009a) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis (S. 69).

7. [www.bmas.de/portal/28544/ausbildungsbonus.html](http://www.bmas.de/portal/28544/ausbildungsbonus.html).

8. Für ein Beispiel solcher Unterstützung im Rahmen der Einstiegsqualifizierung, siehe [www.hwk-koeln.de/Service/01\\_Formulare\\_Downloads/Aus\\_und\\_Weiterbildung/Berufsausbildung/01\\_Einstiegsqualifizierung/EQ/EQ-Merkblatt.pdf](http://www.hwk-koeln.de/Service/01_Formulare_Downloads/Aus_und_Weiterbildung/Berufsausbildung/01_Einstiegsqualifizierung/EQ/EQ-Merkblatt.pdf).

OECD-Prüfungsteam hörte allerdings Klagen über die Schwierigkeiten, vor denen die Arbeitgeber bei der Beantragung solche Maßnahmen stehen.

*Die Anerkennung von Vorkenntnissen und eine modulare Gestaltung ermöglichen eine flexiblere Integration schwächerer Schülerinnen und Schüler*

Die Bildungsketten-Initiative hat auch zum Ziel, die einzelnen Teile des Systems miteinander zu verknüpfen und so kohärentere Bildungsverläufe zu ermöglichen, die zu einem voll anerkannten Berufsabschluss führen. Durch ein strukturiertes System zur Anerkennung von (z.B. in Übergangsmaßnahmen erworbenen) Kompetenzen könnte mehr jungen Menschen die Aufnahme einer regulären dualen Ausbildung gestattet werden; es gibt zwar schon Verfahren für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen (BMBF, 2008), diese könnten aber ausgedehnt werden.

Eine andere Möglichkeit, um es Schülerinnen und Schülern mit schlechteren schulischen Leistungen leichter zu machen, einen voll berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben, wäre eine Aufgliederung der Ausbildung in Module, von denen einige im Übergangssystem vor dem eigentlichen Ausbildungsbeginn erworben werden könnten. Durch solche Module könnte die Ausbildung außerdem flexibler gestaltet werden, da sie es den Schülerinnen und Schülern erlauben würden, ihre Ausbildungszeit zu verlängern und die erforderlichen Qualifikationen schrittweise zu erwerben. Zudem könnten sie Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung die Möglichkeit geben, sich nachzuqualifizieren, während sie bereits arbeiten und Geld verdienen. In manchen Bereichen des Ausbildungssystems wurden schon Module entwickelt ([www.good-practice.de/bbigbausteine/](http://www.good-practice.de/bbigbausteine/)) und ein 2007 eingeleitetes Projekt mit Ausbildungsbausteinen für Altbewerber wird derzeit evaluiert (Hippach-Schneider und Toth, 2009, S. 16). Natürlich birgt eine modulare Gestaltung auch Risiken: Wenn Personen, die einen Kurs nicht abschließen, dennoch ein Teil der Qualifikationen angerechnet wird, kann dies effektiv einen Ausbildungsabbruch fördern; und die Arbeitgeber befürchten anscheinend, dass sie dadurch halb ausgebildete Arbeitskräfte bekommen werden, die langfristig nicht beschäftigungsfähig sind. Dennoch sollte das Potenzial der Ausbildungsbausteine weiter untersucht werden, damit Personen, die sonst ganz ungelern wären, wenigstens eine Mindestqualifikation erhalten.

*Die Reform des Übergangssystems sollte sich auf Prinzipien des Förderns und Forderns gründen*

Die Schülerinnen und Schüler müssen ebenfalls Verantwortung übernehmen. Wenngleich niemand gezwungen werden kann, Bildungsangebote anzunehmen, wäre es möglich, Jugendliche durch die Androhung des Entzugs von Sozialleistungen dazu zu bewegen, sich für Bildung zu entscheiden. In den Niederlanden besteht für alle, die den Mindestschulabschluss nicht erreicht haben, Schulpflicht bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs. Seit Oktober 2009 erhalten junge Erwachsene bis 27 Jahre nach dem Gesetz über Investitionen in die Jugend (*Wet Investeren in Jongeren*) keine Sozialleistungen mehr (mit gewissen Ausnahmen). Stattdessen müssen die Kommunen diesen Jugendlichen entweder eine Stelle oder eine Form von Ausbildung oder eine Kombination von beiden anbieten. Dadurch wurde das Recht auf Sozialleistungen durch ein Recht auf Lernen und Arbeit ersetzt. In Deutschland wird der Bezug von Arbeitslosengeld bereits an bestimmte Auflagen gebunden. Ein ähnlicher Ansatz wäre für Jugendliche denkbar, die sich nicht in Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung befinden.

## 2.2 Bildungs- und Berufsberatung

### *Herausforderung*

*Bildungs- und Berufsberatung ist von entscheidender Bedeutung, um die Berufswahl der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen*

Watts (2009) zufolge umfasst die Bildungs- und Berufsberatung erstens die **Berufsorientierung**, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler durch Berufskundeunterricht, Betriebspraktika und Besuche in Betrieben an die Arbeitswelt herangeführt werden, und zweitens die **persönliche Beratung im Einzelsetting**, in deren Rahmen die Schüler konkret bei der Berufswahl beraten werden. Diese

Beratung kann entweder proaktiv (obligatorische Beratungsgespräche für alle) oder reaktiv (auf Nachfrage) erfolgen. Beide Aktivitäten werden durch *Berufsinformationen* über Bildungsgänge, Berufe und Berufslaufbahnen unterstützt. Derartige Informationen sind zunehmend webbasiert, wodurch die Arbeit der Beratungsdienste in den Schulen erleichtert und den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, selbst direkt auf die Informationen zuzugreifen.

Für Schülerinnen und Schüler ist Beratung in zwei Stadien besonders wichtig: bevor sie in das Berufsbildungssystem eintreten (um ein Programm zu wählen) und während des Berufsbildungsprogramms (um einen Beruf zu wählen und die nächsten Stufen ihrer beruflichen Laufbahn zu planen, einschließlich Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten). Zudem sollte die erste Bildungs- und Berufsberatung umfassend sein und nicht nur über berufliche, sondern auch über akademische Bildungsgänge informieren. (Mangelnde Kenntnis der Möglichkeiten für den Übergang in die Hochschulbildung könnte ein Grund sein, warum Hochschulstudienangebote von beruflich Qualifizierten nicht in Anspruch genommen werden – vgl. Abschnitt 2.5.)

Einigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland fehlt es offenbar an ausreichend Information und Beratung, um sachlich fundierte Entscheidungen zu treffen. Viele Schülerinnen und Schüler finden es eigenen Angaben zufolge schwierig, einen Beruf zu wählen, weil sie über keine ausreichenden Kenntnisse der Arbeitswelt und auch über keine praktischen Erfahrungen in einzelnen Berufsfeldern verfügen (BMBF, 2009a, S. 66). 40% der Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie die Schule ohne konkreten Berufswunsch verlassen (Hippach-Schneider, Krause und Woll, 2007). 2006 haben rd. 20% der Auszubildenden ihren Vertrag vor Beendigung der Ausbildung aufgelöst, wobei sie u.a. als Grund anführten, sich bewusst geworden zu sein, dass sie den falschen Beruf gewählt hatten (BMBF, 2009c).

### *Das derzeitige Berufsberatungsangebot ist aber fragmentiert und von unterschiedlicher Qualität*

Berufsberatung ist in vielen Formen verfügbar – in Schulen, bei den Arbeitsagenturen und bei Einrichtungen der Sozialpartner (für eine Übersicht, siehe OECD, 2002; Niedlich et al., 2007). Auf lokaler Ebene gibt es Beispiele für gute Praxis (wie der in mehreren Bundesländern existierende Berufswahlpass). Aber wie auch beim Übergangssystem sind zahlreiche Akteure beteiligt und die Zuständigkeiten fragmentiert. Die Bundesagentur für Arbeit, eine der Stellen, die für die Berufsberatung verantwortlich ist, konzentriert sich verständlicherweise in erster Linie darauf, Arbeitslose wieder ins Erwerbsleben einzugliedern, insbesondere angesichts der jüngsten Reform von Sozialhilfe und Arbeitslosengeld; das beschränkt allerdings ihre Kapazität, junge Menschen in Schule und Ausbildung zu begleiten.

Ein umfassender vom BMBF in Auftrag gegebener Bericht (Niedlich et al., 2007) bestätigt, dass bei der Berufsberatung große Qualitätsunterschiede bestehen, dass es dem System an Transparenz mangelt und es grundsätzlich eher reaktiv als proaktiv ist. Erhebungen über die Zufriedenheit der Arbeitgeber mit der von der Bundesagentur für Arbeit angebotenen Beratung zeigen ebenfalls eher negative Ergebnisse: Weniger als 10% sind mit diesen Diensten „sehr zufrieden“, wohingegen nahezu 30% angeben, dass sie „sehr unzufrieden“ sind (Ebbinghaus, 2009).

### **Empfehlung**

**Das Berufsberatungssystem sollte dahingehend reformiert werden, dass alle Schülerinnen und Schüler eine sachlich fundierte Beratung erhalten. Die federführende Verantwortung für die Berufsinformation und -beratung sollte einer einzigen staatlichen Stelle übertragen werden. Auf längere Sicht sollte eine strukturelle Reform des dualen Systems in Erwägung gezogen werden, um die erfolgreiche Berufswahl zu erleichtern.**

### **Begründung**

Die Empfehlung wird durch zwei Argumente gestützt: Erstens muss die Bildungs- und Berufsberatung entsprechend fünf Prinzipien (nachstehend aufgeführt) reformiert werden; zweitens müssen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland Berufswahlentscheidungen früher treffen als in den meisten anderen Ländern, was die Bedeutung der Beratung unterstreicht, aber auch die Frage

aufwirft, ob nicht einige Veränderungen im dualen System – Verschiebung der Entscheidung über das Berufsziel und bessere Fundierung dieser Entscheidung – hilfreich wären.

*Prinzip I: Die berufliche Erstberatung sollte unabhängig, aber integriert sein und sollte proaktiv allen Schülerinnen und Schülern angeboten werden*

Den für die Berufsberatung – entweder formell oder informell – zuständigen Kräften mangelt es auf Grund ihrer Tätigkeit an einer bestimmten Einrichtung u.U. an Objektivität. Wenn Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen selbst Informationen und Berufsberatung für potenzielle Schülerinnen und Schüler anbieten, haben sie ein Interesse daran, diese auf Bildungsgänge zu verweisen, die an ihrer eigenen Einrichtung angeboten werden, selbst wenn das nicht im Interesse der Lernenden liegt.

Es ist nicht realistisch zu erwarten, dass alle Schülerinnen und Schüler von sich aus Beratung bei einer unabhängigen externen Berufsberatungseinrichtung suchen, insbesondere angesichts der Fragmentierung der Berufsberatungsangebote und der fehlenden klaren Verteilung der Zuständigkeiten. Die Lehrer kennen ihre Schüler am besten, verfügen häufig aber nicht über die Ressourcen und die Erfahrung, um selbst umfassende Berufsberatungsdienste anbieten zu können. Die Lehrkräfte sollten daher in erster Linie als Vermittler zwischen dem Lernenden und der Vielzahl der außerhalb der Schule zur Verfügung stehenden Berufsberatungseinrichtungen dienen. Das gewährleistet, *a*) dass alle Schülerinnen und Schüler eine erste Berufsberatung erhalten und *b*) dass die verschiedenen Elemente des Berufsberatungssystems (auch die psychologischen Beratungsdienste oder die Arbeitsmarkt- und Berufsinformationen der Arbeitsagenturen) miteinander verknüpft sind.

In der Schweiz verbindet die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung Unabhängigkeit und Integriertheit. Sie ist ein Pflichtfach in den Schulen, deren Aufgabe es ist, allen Schülerinnen und Schülern grundlegende Informationen und Beratung anzubieten. Dem folgen detaillierte Informationen, die durch unabhängige professionelle Einrichtungen erbracht werden (Kasten 2.5), was bestens mit den Empfehlungen der OECD-Studie zur Berufsberatungspolitik im Einklang steht (OECD, 2004).

#### Kasten 2.5 Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in der Schweiz

In der Schweiz ist der Besuch von Berufsinformationsveranstaltungen in den letzten Jahren der Pflichtschulzeit obligatorisch. In der 7., 8. und 9. Klasse werden die Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen über Berufswahlmöglichkeiten informiert; alle Lehrkräfte erhalten Schulungen über Arbeitsmarktchancen, so dass sie sich mit dem Arbeitsmarkt auskennen. In einem zweiten Schritt können die Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufen Berufsinformationszentren (BIZ) besuchen.

Die Berufsinformationszentren sind unabhängige Einrichtungen, die objektive Informationen und Beratung über alle Ebenen des Berufsbildungssystems anbieten. Die Schülerinnen und Schüler können sich zunächst an Berufsberater wenden, die über ein breites Wissen über die Berufsbildung verfügen; für spezifischere Informationen zu einzelnen Berufsfeldern stehen den Jugendlichen dann auf bestimmte Gebiete spezialisierte Beraterinnen und Berater zur Verfügung. In enger Zusammenarbeit mit den Schulen kommt es auch vor, dass Beratungen direkt in den Schulen stattfinden, womit sich der Besuch eines Berufsinformationszentrums erübrigt.

Niedlich et al. (2007) werfen der Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland vor, dass sie vor allem reaktiv sei, d.h. erst bei auftretenden Problemen zum Einsatz komme. Bildungs- und Berufsberatung sollte hingegen proaktiv sein, in einem frühen Stadium einsetzen und mit einer Evaluierung der Schülerpräferenzen und -veranlagungen einhergehen. Sie kann auf nützliche Weise mit Daten zu den Leistungen der Schüler, auch bei Tests in Rechnen, Lesen und Schreiben, verknüpft werden. In einigen Teilen des Landes wird bereits eine Vielzahl von Tests eingesetzt, die den Lehrkräften, den Eltern und sogar den Schülern selbst Aufschluss über ihre Präferenzen, Begabungen und Bedürfnisse geben. Die in allen Hauptschulen Baden-Württembergs durchgeführten Kompetenzanalysen (Kasten 2.6) könnten auf ganz Deutschland ausgeweitet werden.

### Kasten 2.6 Kompetenzanalyse Profil AC an Baden-Württembergs Hauptschulen

Im Jahr 2008 führte Baden-Württemberg das Projekt Kompetenzanalyse Profil Assessment Center für Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Hauptschulen, öffentlichen und privaten Förderschulen und Sonderschulen mit Bildungsgang Förderschule sowie an Sonderschulen mit Bildungsgang Hauptschule ein. Die Schülerinnen und Schüler werden in der 7. Klasse evaluiert, um ihr Kompetenzprofil zu erstellen und ihre Stärken und Schwächen in Bereichen zu ermitteln, die über die schulischen Anforderungen hinausgehen. Das Ziel besteht darin, die Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in den Beruf vorzubereiten, frühzeitig Berufsorientierung bzw. Berufswegeplanung anzubieten und so Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.

Das Verfahren Kompetenzanalyse Profil AC an Schulen umfasst standardisierte Einzel- und Gruppenaufgaben, um fünf Kompetenzfelder anhand von 21 Merkmalen zu evaluieren. Dabei werden im Bereich Methodenkompetenz die Planungsfähigkeit, die Ergebnisorientierung, die Problemlöse- und die Präsentationsfähigkeit erfasst. Darüber hinaus werden im Rahmen des Verfahrens auch die kulturtechnische Kompetenz (Umgang mit Sprache, Zahlen, Schrift sowie Computer und Internet), die Fach- und Sachkompetenz (Hand- und Fingergeschick, Ordentlichkeit, Arbeitstempo, Figurerfassung und Sorgfalt), die Sozialkompetenz (Kommunikations-, Kritik-, Konflikt- und Teamfähigkeit) und die personale Kompetenz (Zuverlässigkeit, Flexibilität, Selbstständigkeit und Konzentrationsfähigkeit) ermittelt.

Die Schülerinnen und Schüler müssen einen Selbsteinschätzungsbogen ausfüllen und die Ergebnisse der Testaufgaben mit den Lehrern besprechen, die die Bearbeitung der Aufgaben beaufsichtigen und für jeden Schüler ein Kompetenzprofil erstellen. Die Lehrkräfte werden geschult, um das Kompetenzmessinstrument richtig einzusetzen. Das Projekt wird von einer wissenschaftlichen Qualitätsprüfung begleitet, und die Schulen werden bei der Einführung des Verfahrens von Fachleuten unterstützt.

Zudem wird ein Förderplan ausgearbeitet, um die einzelnen Schüler auf der Basis des aus der Kompetenzanalyse ermittelten Profils zu unterstützen. Entsprechende Fördermaßnahmen wurden bereits entwickelt.

### *Prinzip 2: Lehrkräfte, Schulen und Schüler müssen mit dem Arbeitsmarkt in Kontakt gebracht werden*

Auch wenn die an den Schulen beschäftigten Lehrer in der Lage sind, das Kompetenzprofil und den individuellen Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, sind sie häufig nicht mit dem geeigneten Rüstzeug ausgestattet, um ihnen die Realitäten der Arbeitswelt zu vermitteln, da sie in der Regel während ihres ganzen Berufslebens – vom obligatorischen achtwöchigen Betriebspraktikum während des Studiums einmal abgesehen – in Bildungseinrichtungen tätig waren. Daher brauchen die Lehrkräfte Unterstützung, wenn sie dieser Anforderung genügen sollen. Zu diesem Zweck sollten die Schulen des Sekundarbereichs Partnerschaften mit in der Gegend ansässigen Arbeitgebern aufbauen, was Besuche der Arbeitgeber in den Schulen wie auch Besuche und Praktika in den Unternehmen sowohl für die Schüler als auch für die Lehrkräfte erleichtern würde. Kurze Betriebspraktika sollten gegen Ende der Pflichtschulzeit obligatorisch sein, was in den meisten Teilen des Landes der existierenden Praxis entspricht. Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass junge Menschen Informationen über Arbeitsplätze und Berufsbilder besonders zu schätzen wissen, wenn sie in einem wirklichen Unternehmen und durch Kontakte mit Erwerbstätigen vermittelt werden (Transition Review Group, 2005); Kurzpraktika können daher auf junge Menschen erhebliche Wirkung haben.

### *Prinzip 3: Es sollten aktuelle Arbeitsmarktinformationen zur Verfügung stehen*

Wenn die Berufswahl der Schülerinnen und Schüler am Arbeitsmarktbedarf ausgerichtet sein soll, dann müssen die Berufsinformationsquellen regelmäßig aktualisiert werden, damit neu entstehende Berufe und Bereiche, in denen Fachkräftemangel besteht, ebenso wie Bereiche, in denen ein Überangebot an Fachkräften oder Arbeitslosigkeit herrscht, identifiziert werden können. Idealerweise sollten Arbeitsmarktinformationen den Schülerinnen und Schülern elektronisch in einer

Form zur Verfügung stehen, die sowohl flexibel nutzbar als auch leicht zu aktualisieren ist. Einige Länder haben innovative Methoden entwickelt, um die Schüler mit solchen Informationen auszustatten (Kasten 2.7 für ein Beispiel aus Mexiko).

#### Kasten 2.7 Beispiel eines innovativen Arbeitsmarktinstrumentes

Das mexikanische Bildungsministerium hat den USB-Stick „*Orientación vocacional en mi memoria*“ entwickelt, der an die Schülerinnen und Schüler verteilt wird und dessen Inhalt auch im Internet abgerufen werden kann. Auf dem USB-Stick finden sich Instrumente, mit denen die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken und Interessen identifizieren können, sowie Informationen über Einrichtungen, die bestimmte Berufsbildungsprogramme anbieten, und Daten über Arbeitsmarktergebnisse.

Dank der vom mexikanischen Arbeitsmarktobservatorium (*Observatorio Laboral Mexicano*) gesammelten Daten über die Arbeitsmarktergebnisse können die Schülerinnen und Schüler verschiedene Berufswahlmöglichkeiten vergleichen und erfahren, ob die Absolventen der entsprechenden Bildungsgänge in einem ihrer Ausbildung entsprechenden Beruf tätig sind, wie viel sie verdienen und wie lang ihre durchschnittliche Arbeitszeit ist. Auch wenn der USB-Stick derzeit noch nicht über alle Berufe und Ausbildungsniveaus informiert, ist er ein interessantes Beispiel eines nutzerfreundlichen, interaktiven Instruments zur Berufsorientierung, das neue Technologien nutzt.

Quelle: SEMS (2010).

Manche Länder haben sehr gute Online-Tools entwickelt, über die alle einschlägigen Arbeitsmarktinformationen abgerufen werden können. In den Vereinigten Staaten hat der Staat South Carolina ein Online-Instrument geschaffen, über das die Schülerinnen und Schüler auf ein breites Spektrum gut präsentierter Informationen über Bildungs- und Berufslaufbahnen zugreifen können<sup>9</sup>. In der Tschechischen Republik wurde eine Website eingerichtet, die zugleich Informationen über die verschiedenen Bildungsmöglichkeiten und über ihre Arbeitsmarktergebnisse bietet ([www.infoabsolvent.cz](http://www.infoabsolvent.cz)). Die Nutzer dieser Website können sich über die einzelnen Bildungsprogramme, die von den Einrichtungen des Sekundar- und Tertiärbereichs angeboten werden, einschließlich Zugangsvoraussetzungen und Abschlüsse, sowie über die Berufe informieren, zu denen diese Programme hinführen. Zudem werden Informationen über die Beschäftigungsbedingungen und die Zufriedenheit der Beschäftigten in verschiedenen Berufen präsentiert. Dies wird durch Daten über Beschäftigungs-/Arbeitslosenquoten und Gehälter ergänzt, die nach Bildungsabschluss und Berufsfeld aufgeschlüsselt sind. Die Webnutzer können auch Informationen über verschiedene Berufe einholen, indem sie auf der Website verfügbares Videomaterial anschauen und Beiträge über die Erfordernisse der Wirtschaft sowie die Erwartungen der Arbeitgeber im Hinblick auf die Qualifikationen und Kompetenzen potenzieller Arbeitskräfte lesen.

#### Prinzip 4: Berufsberatungskräfte sollten professionell und angemessen ausgebildet sein

Die Qualität der Beratung hängt in erheblichem Maße von den Kompetenzen der Berufsberater ab, da Informationen über angebotene Bildungsgänge und spätere Berufe komplex sind und erläutert werden müssen. Die OECD Review of Career Guidance Policy in Germany (OECD, 2002, S. 15-16) weist darauf hin, dass die in den Arbeitsagenturen für die Berufsberatung zuständigen Mitarbeiter zwar systematische Schulungen in der eigenen Fachhochschule der Bundesagentur für Arbeit erhalten, die Ausbildung der in Schulen tätigen Berufsberatungskräfte aber wesentlich lückenhafter ist. Derzeit existieren keine einheitlichen Qualifikationsanforderungen für Berufsberatungskräfte, im Allgemeinen sind diese allerdings in Pädagogik oder Sozialpädagogik ausgebildet, wobei besonderes Augenmerk auf der Betreuung von Personen mit psychologischen und sozialen Problemen liegt (Niedlich et al., 2007). Es ist fraglich, ob diese Ausbildung ihnen ausreichende Kenntnisse für eine Beratung über verschiedene Berufe, Karriereaussichten und Lernmöglichkeiten vermittelt. Neben Deutschland sehen sich viele andere OECD-Länder dieser Herausforderung gegenüber, und verschiedene Länder berichten, dass Beratungsfachkräfte, die sowohl für die psychologische Beratung als auch die Berufsberatung zuständig sind, in der Regel finden, dass der Großteil ihrer Arbeits-

9. [www.scpathways.org/Masterweb/content/SC/dispatch.aspx?category=career&page=main&major=guest&minor=career](http://www.scpathways.org/Masterweb/content/SC/dispatch.aspx?category=career&page=main&major=guest&minor=career).

zeit auf ersteren Aufgabenbereich entfällt (Fretwell und Watts, 2004). Wenn die Bildungs- und Berufsberatung mit der psychologischen Beratung kombiniert ist, kann es zudem sein, dass die Schülerinnen und Schüler zögern, bei einem Berater anzuklopfen, weil sie fürchten, ihre Schulkameraden und Lehrer würden dann denken, sie hätten ernste private Probleme.

Ein anderes allgemeines Problem ist, zumindest in den OECD-Ländern, dass Berufsberater u.U. keine ausreichenden Kenntnisse über das Berufsbildungssystem besitzen und daher möglicherweise eher zu allgemeinbildenden Laufbahnen raten (Watts, 2009, S. 5). Aus diesem Grund sollte sich die Aus- und Weiterbildung von Berufsberatungskräften ausdrücklich auch auf das Berufsbildungssystem erstrecken.

*Prinzip 5: Qualitätskontrollen sollten eingeführt werden, um sicherzustellen, dass das Beratungsangebot angemessen ist*

Nur manche Teile des Berufsberatungssystems werden vom Bund finanziert und kontrolliert, und es gibt nur wenige gesetzliche Bestimmungen zur Bildungs- und Berufsberatung, wobei keine Zertifizierung oder Evaluierung des Berufsberatungsangebots auf Bundesebene vorgenommen wird. Qualitätsstandards existieren, ihre Umsetzung ist aber Aufgabe der einzelnen Anbieter. Qualitätskontrollen der Berufsberatungsangebote sollten folglich fester verankert werden.

In Sachsen unterzeichneten das Kultusministerium und die Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit eine Vereinbarung zur Berufsberatung, um die Zuständigkeiten zu regeln. Berufsorientierung ist in Sachsens Lehrplan ab der 7. Klasse vorgeschrieben und jede Schule ist verpflichtet, einen eigenen Plan für die Umsetzung dieser Auflage zu entwerfen. Die Aufmerksamkeit, die der Qualität zukommt, wird deutlich herausgestellt, da die von den Schulen aufgestellten Pläne bewertet werden und Schulen, deren Berufsberatungsprogramme den Anforderungen entsprechen, von der Landesregierung ein Qualitätszertifikat erhalten. Dieses Modell ist attraktiv, und andere Bundesländer sollten darüber nachdenken, einen ähnlichen Weg einzuschlagen.

*Die Schülerinnen und Schüler müssen ihren Beruf sehr früh wählen*

In Deutschland müssen sich die jungen Menschen früher für einen bestimmten Ausbildungsberuf entscheiden als in den meisten anderen Ländern. Da die Schülerinnen und Schüler, die in das duale System eintreten, unter 350 verschiedenen Ausbildungsberufen wählen und dann einen mehrjährigen Ausbildungsvertrag mit einem Arbeitgeber abschließen müssen, benötigen sie und ihre Familien eine bestmögliche Information und Beratung über die einzelnen Berufe für ihren Entscheidungsprozess.

Doch selbst wenn eine gute Bildungs- und Berufsberatung angeboten wird, müssen die Schülerinnen und Schüler zusätzlich die Möglichkeit haben, einzelne Berufe in der Praxis genauer kennenzulernen. Um ihnen eine Chance zu geben, sich mit einem bestimmten Berufsfeld vertraut zu machen, bevor sie eine endgültige Entscheidung fällen, sollte Deutschland in Erwägung ziehen, das erste Jahr des dualen Systems in ein Jahr umzuwandeln, das Zeit dafür bieten würde, sowohl eine Vielzahl von Berufsoptionen kennenzulernen als auch die Allgemeinbildung zu verbessern. Dies würde einerseits dazu beitragen, dass der richtige Beruf gewählt wird, und andererseits die allgemeinen Kompetenzen stärken, die erforderlich sind, um für lebenslanges Lernen gerüstet zu sein und sich beruflich weiterentwickeln zu können. In einer Welt, in der Berufe ständig im Wandel sind und die fachlichen Kompetenzen kontinuierlich verbessert und aufgefrischt werden müssen, wäre das von großem Vorteil. Optionen hierfür werden nachstehend im Einzelnen aufgezeigt.

**Umsetzung**

*Die Reformen können auf bereits gestarteten Initiativen aufbauen, um die Berufsberatungsangebote zu verbessern*

Die Bundesregierung macht es sich zum Anliegen, die frühe Berufsorientierung in den Schulen auszubauen (CDU, CSU und FDP, 2009, S. 62), und richtet besonderes Augenmerk auf Migranten und junge Menschen, die eine Lehrstelle suchen. Um dieses Anliegen umzusetzen, hat die Bundes-

regierung ein neues Projekt zur Förderung von Qualitätsentwicklung und Professionalität in der Berufsberatung ins Leben gerufen (*Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung und Professionalität in der Beratung*). Evaluierungen der Ergebnisse liegen noch nicht vor.

2008 leitete das BMBF eine Reihe von Pilotprogrammen für die Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen und Förderschulen ein (*Berufsorientierungsprogramm*, [www.bibb.de/berufsorientierung](http://www.bibb.de/berufsorientierung)). Das Ziel dieser Programme besteht darin, junge Menschen mit der Arbeitswelt in Kontakt zu bringen, bevor sie eine Berufswahlentscheidung treffen müssen. Die Schülerinnen und Schüler verbringen 80 Stunden in einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte, wo sie unter Anleitung eines Ausbilders drei verschiedene Berufe ausprobieren können. Die Schüler erhalten ein Zertifikat, das ihre individuellen Neigungen und Kompetenzen, ihre Ausbildungsreife und ihren erkennbaren Förderbedarf ausweist (BMBF, 2009c, S. 28). Die Initiative soll es für die Arbeitgeber auch leichter machen, Auszubildende zu finden. Das BMBF wird für diese dreijährige Initiative 15 Mio. Euro pro Jahr ausgeben. Die Anbieter erhalten vom Bund 300 Euro pro Schüler, die restlichen 300 Euro müssen von anderen Trägern (Wirtschaft, nachgeordnete Gebietskörperschaften) und den Anbietern selbst bereitgestellt werden.

Die Initiative „Bildungsketten“ sieht ebenfalls eine Vertiefung der Berufsorientierung vor, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf den für Ausbildungsplatzsuche und Bewerbung notwendigen Kompetenzen liegt, so dass die Reform der Bildungs- und Berufsberatung mit dieser Initiative im Zusammenhang stehen sollte. Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass berufsrelevante Kompetenzen, wie Selbstbewusstsein und Kenntnis der beruflichen Möglichkeiten, mit den Leistungen der Lernenden verbunden sind: Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler suchen eher Beratung und Informationen und haben klarere Vorstellungen über ihre Berufslaufbahn. Schülerinnen und Schüler, die sich für ein Berufsbildungsprogramm entscheiden, besitzen möglicherweise weniger solche Kompetenzen als diejenigen, die eine allgemeinbildende Laufbahn wählen; daher könnte es sein, dass sie besonders auf Berufsberatung angewiesen sind. Junge Menschen, die aus dem Bildungssystem herauszufallen drohen, weisen noch größeren Beratungsbedarf auf (Transition Review Group, 2005). Gleichzeitig ist es wichtig zu vermeiden, dass Beratung als etwas stigmatisiert wird, was nur Personen mit „Problemen“ benötigen.

*Die Fragmentierung sollte behoben und die Verantwortung für die Berufsberatung einer einzigen staatlichen Stelle übertragen werden*

Wie auch bei der Reform des Übergangssystems sollte bei der Reform der Berufsberatung das Problem der Fragmentierung angegangen werden. Deutschland sollte die federführende Verantwortung für die Berufsinformation und -beratung einer einzigen staatlichen Stelle auf Bundesebene übertragen (wie bereits in OECD, 2002, S. 17 empfohlen wurde), um die Entwicklung bundesweiter Standards zu erleichtern, und die Länder zugleich bei der Gestaltung dieser Standards sowie der entsprechenden Umsetzungsstrategien einbeziehen. Aufgaben und Zuständigkeiten sollten klar definiert werden und es sollten Verfahren festgelegt werden, die gewährleisten, dass alle Schülerinnen und Schüler eine grundlegende Beratung von ihren Lehrern erhalten, denen es auch obliegt, sie mit unabhängigen und kompetenten externen Beratungsstellen in Kontakt zu bringen.

Die Größe und die föderale Struktur Deutschlands lassen ein zentral gesteuertes Beratungssystem ungeeignet erscheinen. Dennoch könnte der Aufbau des Systems verbessert werden, wenn eine zentrale Stelle, bei der die Verantwortung liegt, mit dezentralisierten Durchführungsorganen kombiniert würde. Während eine zentrale Kontrolle und Aufsicht dazu beiträgt, Professionalität, Qualität und Betreuung aller Schüler zu gewährleisten, kann mit einer dezentralisierten Durchführung den lokalen Anforderungen und Ressourcen besser Rechnung getragen werden.

*Die Berufswahlentscheidung sollte erleichtert werden, indem die verschiedenen Berufe in Gruppen organisiert werden und ein Ausbildungsvorbereitungsjahr angeboten wird*

Eine Möglichkeit zur Erleichterung der Berufswahl wäre es, den Zeitpunkt der Entscheidung aufzuschieben und diese Zeit zu nutzen, um Kompetenzen zur Berufslaufbahnplanung sowie grundlegende Fähigkeiten zu entwickeln. Einige OECD-Länder – z.B. Dänemark – organisieren bereits ihr Berufsbildungssystem auf diese Art und Weise und bieten den Schülerinnen und Schü-



lern ein allgemeines erstes Jahr an, in dem sie verschiedene Elemente einer Berufsgruppe kennenlernen können, bevor sie sich für einen bestimmten Beruf entscheiden. Auf längere Sicht sollte man in Deutschland erwägen, auf eine Zusammenlegung der derzeit 350 angebotenen Ausbildungsberufe in Berufsgruppen und die Aufstellung von Lehrplänen hinzuwirken, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen würden, mit einem sehr allgemeinen Ausbildungsvorbereitungsjahr in ihrem Berufsfeld zu beginnen und sich erst in den darauffolgenden Jahren zu spezialisieren – wie bereits vom Sachverständigenrat (2009) empfohlen wurde.

Dabei würden die Schülerinnen und Schüler, die in das duale System eintreten, zur Erleichterung des Übergangs zunächst ein Jahr in einer berufsbildenden Schule verbringen (siehe Abschnitt 2.1), um ihre Basiskompetenzen zu verbessern (siehe Abschnitt 2.3) und im Rahmen von Praktika verschiedene Berufe kennenzulernen. In gewisser Hinsicht würde dies dem österreichischen Ansatz eines Ausbildungsvorbereitungsjahrs in einer polytechnischen Schule gleichen, nur dass es in diesem Fall sinnvoller wäre, wenn dieses Jahr von den bereits existierenden (normalerweise auf Teilzeitbasis besuchten) beruflichen Schulen angeboten würde. Dieses Jahr müsste ein Pflichtelement des dualen Systems sein (sonst würde es rasch als weitere Übergangsmaßnahme abgetan), für ältere Schülerinnen und Schüler mit höherem Bildungsabschluss (Abitur) sollte jedoch die Möglichkeit bestehen, dieses Zusatzjahr zu überspringen. Gegen Ende des Jahres würden die Schüler einen Arbeitgeber suchen, der sie als Auszubildenden einstellt.

Für die Arbeitgeber hätte eine solche Maßnahme den Vorteil, dass sie Schüler einstellen könnten, die ausbildungsreif sind und bereits praktische Basiskompetenzen besitzen. Die Schüler würden zudem ein wertvolles zusätzliches Jahr an allgemeiner psychologischer Reife gewinnen. Bei derart vorbereiteten Schülern dürfte die Wahrscheinlichkeit geringer sein, dass sie ihre Ausbildung im ersten Jahr abbrechen.

Natürlich würden durch dieses Extrajahr Zusatzkosten entstehen, diese würden aber durch die beträchtlich geringeren Ausgaben im Übergangssystem, die niedrigeren Abbruchquoten und die Erträge, die durch besser vorbereitete Auszubildende hoffentlich zu erzielen sind, kompensiert werden. Die Einführung dieser Maßnahme im Rahmen von Pilotprojekten würde eine angemessene Evaluierung erleichtern.

## 2.3 Vermittlung von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen im Berufsbildungssystem

### *Herausforderung*

*Einige Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule mit unzureichenden Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen*

Während deutsche 15-Jährige bei den PISA-Erhebungen in der Regel etwas besser abschneiden als der OECD-Durchschnitt, sind die Ergebnisse je nach Schultyp sehr unterschiedlich. Die Ergebnisse von Hauptschülerinnen und -schülern geben Anlass zur Sorge, dass ein großer Teil der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss möglicherweise nicht über eine ausreichend solide Grundlage an Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen verfügt, um ins Erwerbsleben eintreten zu können. Besonders problematisch sind offenbar ihre Ergebnisse im Bereich Lesekompetenz: Die durchschnittliche Punktzahl beträgt 431, gegenüber einem OECD-Durchschnitt von 492 Punkten. Mit 431 Punkten erreichen die Schüler zwar Stufe 2 der fünfstufigen PISA-Skala, was zeigt, dass sie in der Lage sind, grundlegende Leseaufgaben zu lösen und wenig anspruchsvolle Schlussfolgerungen zu ziehen, doch sind die Ergebnisse des unteren Quartils der Hauptschülerinnen und -schüler wesentlich niedriger und damit beunruhigender. Diese Schülerinnen und Schüler liegen mit ihren Ergebnissen unter dem Durchschnittsniveau von Mexiko, dem OECD-Land mit den niedrigsten Punktzahlen und können lediglich die einfachsten Leseaufgaben lösen. Schülerinnen und Schüler, deren Lesekompetenz nicht über dieses Niveau hinausreicht, laufen ernsthaft Gefahr, den Anforderungen eines schulische Elemente enthaltenden Berufsbildungsprogramms nicht gerecht zu werden, ganz zu schweigen von den Anforderungen der meisten Arbeitsplätze des 21. Jahrhunderts.

Es ist nicht bekannt, inwieweit unzureichende schulische Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz benachteiligen. Bekannt ist dagegen, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss keinen Ausbildungsplatz findet und stattdessen erst einmal vom Übergangssystem aufgefangen wird. Zugleich kommt ungefähr ein Drittel der Auszubildenden aus Hauptschulen, was den Schluss nahe legt, dass sich das duale System nicht darauf verlassen kann, dass alle Auszubildenden über eine solide Grundlage an Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen verfügen. Eine Analyse der PISA-Ergebnisse österreichischer Auszubildender lässt in der Tat darauf schließen, dass nahezu 40% auf Kompetenzstufe 1 oder darunter liegen. Auch wenn österreichische Schülerinnen und Schüler in der Regel im Alter von 15 Jahren in das Berufsbildungssystem eintreten und ihre Schulbesuchsdauer daher um ein Jahr kürzer ist als in Deutschland, sollte diese Erkenntnis die bildungspolitischen Entscheidungsträger in Deutschland doch dazu veranlassen zu untersuchen, ob ein ähnliches Problem auch in Deutschland existiert.

Gedanken machen sollten sich die politischen Entscheidungsträger auch über die Ansichten der Arbeitgeber. Eine 2009 vom Arbeitgeberverband Rheinland-Pfalz durchgeführte Unternehmensbefragung<sup>10</sup> deutet darauf hin, dass die Arbeitgeber mit den Qualifikationen und Kompetenzen junger Menschen, die von der Schule abgehen, um eine Ausbildung zu beginnen, zunehmend unzufrieden sind. Drei Viertel der Befragten geben an, dass sie Tests durchführen, um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, weshalb sie solide Belege für ihre Bedenken haben. Sie beklagen in erster Linie die unzureichenden Lese-, Schreib- und Mathematikkompetenzen, aber auch das, was sie als ein Nachlassen im Bereich einiger eher sozialer Kompetenzen betrachten, wie z.B. Kommunikationsfähigkeit, Problem- und Konfliktlösefähigkeit.

*Das Berufsbildungssystem sieht seine Aufgabe nicht darin, Defizite bei den Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen zu beheben*

Deutschland ist zu Recht stolz auf seine pädagogische Strategie, die darauf angelegt ist, die Förderung allgemeiner Kompetenzen in die Vermittlung eher technischer oder beruflicher Lehrinhalte einzubinden. Dem OECD-Prüfungsteam wurde von vielen Praktikern ebenso wie Wissenschaftlern von der Leistungsfähigkeit dieses pädagogischen Ansatzes berichtet, so dass es zu der Auffassung gelangte, dass dies tatsächlich eine der Stärken des deutschen Systems ist. Diese positive Einschätzung wird indes durch zwei problematische Punkte getrübt. Erstens scheint es, auch wenn keine als Vergleichsmaßstab dienenden Erhebungsdaten über die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen insbesondere von Schülern mit Hauptschulabschluss vorliegen, angesichts der PISA-Untersuchungsergebnisse möglich, dass zumindest ein gewisser Teil der Auszubildenden nicht über die grundlegenden Kompetenzen verfügt, die erforderlich sind, um voll von diesem innovativen pädagogischen Ansatz profitieren zu können. Vor allem aber ist es höchst wahrscheinlich, dass ein erheblicher Teil der Jugendlichen, die vom Übergangssystem aufgefangen werden, große Defizite im Bereich der Grundbildung aufweisen, die ihre Fähigkeit zum Eintritt in das reguläre Berufsbildungssystem begrenzen.

Zweitens konnte das OECD-Prüfungsteam keine Belege dafür finden, dass die in der beruflichen Bildung tätigen Lehrkräfte darin geschult sind, solche grundlegenden Defizite zu diagnostizieren bzw. gegebenenfalls zu beseitigen. Bei diesem Problem ist Deutschland kaum ein Einzelfall, denn auch die politischen Entscheidungsträger anderer Länder haben erst in jüngster Zeit erkannt, dass mehr Augenmerk auf Probleme im Bereich der Grundbildung von Jugendlichen gerichtet werden muss und dass die Lehrkräfte in Sekundarbereich I und II entsprechend ausgebildet werden müssen, um diese Probleme zu lösen (Carnegie Corporation, 2009). Der erste Schritt besteht jedoch darin, zunächst einmal anzuerkennen, dass effektiv ein Problem bestehen könnte und dass das Berufsbildungssystem auf die Behebung dieses Problems hinarbeiten muss. Die während der Besuche durchgeführten Gespräche lassen annehmen, dass sogar dieser erste Schritt schwierig sein kann.

10. [www.lvu.de/news/single/d/2009/06/02/schule-muss-auch-auf-den-beruf-vorbereiten-1/](http://www.lvu.de/news/single/d/2009/06/02/schule-muss-auch-auf-den-beruf-vorbereiten-1/).

*Allgemeinen Kompetenzen scheint im dualen System in der Regel ein zu geringer Stellenwert beigemessen zu werden*

Länder wie Deutschland, in denen die betriebliche Ausbildung eine große Rolle spielt, stehen vor einer besonderen Herausforderung, wenn es darum geht, sicherzustellen, dass alle Jugendlichen eine ausreichend solide Allgemeinbildung erhalten, damit sie nicht nur über die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, um sich während ihres ganzen Lebens in einem sich ständig verändernden wirtschaftlichen Umfeld behaupten zu können, sondern auch um aktiv und in voller Kenntnis der Sachlage am staatsbürgerlichen und kulturellen Leben teilhaben können. Da in diesen Ländern die meisten Jugendlichen die Vollzeitschule bereits nach neun oder zehn Jahren verlassen, kommt den Teilzeitberufsschulen eine besondere Verantwortung dabei zu, neben den eher berufsspezifischen Inhalten, auf denen ihr Hauptschwergewicht liegt, die Vermittlung allgemeinbildender Lehrinhalte fortzusetzen. In Deutschland erhalten Schülerinnen und Schüler im dualen System jährlich nur 160 Stunden allgemeinbildenden Unterricht, die auf die Fächer Deutsch, Englisch, Sport und Wirtschaft oder Sozialkunde aufgeteilt sind. Dagegen verbringen dänische Schülerinnen und Schüler im dualen System zwischen 30% und 50% ihrer Zeit in einer berufsbildenden Schule.

Abgesehen von dem relativ geringen Teil der Ausbildungszeit, der auf allgemeinbildende Lehrinhalte entfällt, wurde das OECD-Prüfungsteam noch auf einen weiteren Nachteil der aktiven und generell positiv zu wertenden Rolle der Arbeitgeber im deutschen System hingewiesen, nämlich darauf, dass den Schülerinnen und Schülern zuweilen der Eindruck vermittelt wird, nur ihre Leistung am Arbeitsplatz zähle, weshalb sie die Schule nicht so wichtig nehmen müssten; die Trennung zwischen der Leistungsbewertung am Arbeitsplatz und in der Schule könnte, wie in Abschnitt 2.4 noch näher ausgeführt wird, zu diesem Problem beitragen. Dies wirft die grundsätzlichere Frage auf, wie gewährleistet werden kann, dass die allgemeineren Zielsetzungen der Bildung in einem System genügend Aufmerksamkeit finden, das hauptsächlich darauf abgestellt ist, junge Menschen für die Arbeitswelt vorzubereiten. Diese Frage lässt sich nicht leicht beantworten, im wachsenden Interesse der politischen Entscheidungsträger auf Ebene des Bundes und der Länder an einer Ausweitung der Möglichkeiten zur Kombination von Berufsbildung und Tertiärbildung ist jedoch eine mögliche Antwort zu sehen.

***Empfehlung***

**Die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen aller Schülerinnen und Schüler, die in das Übergangssystem eintreten, sowie aller Schülerinnen und Schüler ohne Realschul- oder Gymnasialabschluss, die eine qualifizierende Berufsausbildung beginnen, sollten einer Prüfung unterzogen werden. Schülerinnen und Schüler, bei denen Lücken festgestellt werden, sollten explizit Unterricht in diesen Basiskompetenzen erhalten. In den Berufsschulen sollte mehr Wert auf die Allgemeinbildung und die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen gelegt werden.**

***Begründung***

Diese Empfehlung lässt sich durch vier Argumente begründen: Erstens können solide Grundkompetenzen die Abbruchquote senken und die Bewerber für die Arbeitgeber attraktiver machen; zweitens verbessern solide allgemeine Kompetenzen die Mobilitätschancen und die langfristigen Erfolgsaussichten der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt; drittens dürften allgemeine Kompetenzen im Lauf des Erwerbslebens langsamer an Wert verlieren als berufliche Kompetenzen; viertens erleichtern allgemeine Kompetenzen den Zugang zu Hochschulbildung und lebenslangem Lernen.

*Solide Grundkompetenzen können die Abbruchquote senken und die Kandidaten für die Arbeitgeber attraktiver machen*

Die Zusammenhänge zwischen unzureichenden Basiskompetenzen und Schulabbruch sind in der internationalen Fachliteratur gut belegt. Zum Beispiel ergab eine Studie über 18 *Further Education Colleges* im Vereinigten Königreich (Basic Skills Agency, 1997), dass sich die

Abbruchquote durch Nachhilfeangebot zur Verbesserung der Basiskompetenzen drastisch senken lässt. Nicht so eindeutig ist der Zusammenhang zwischen unzureichenden Basiskompetenzen und der Fähigkeit zur Bewältigung des Übergangs von der Pflichtschulzeit in eine berufliche Ausbildung, was angesichts der Tatsache, dass jeder fünfte Auszubildende seine Ausbildung während des ersten Jahres abbricht, ein Problem darstellt. Bei einer 2001-2002 durchgeführten Umfrage des BIBB unter Jugendlichen, die ihre Ausbildung abbrachen, gaben etwa 20% der Befragten Gründe an, die mit der Schule in Zusammenhang standen, u.a. dass sie sich dem Lehrinhalt nicht gewachsen fühlten (BMBF, 2003). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die Unfähigkeit, den am Arbeitsplatz in Bezug auf die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen gestellten Anforderungen zu genügen, ein erschwerender Faktor sein könnte, vor allem bei Auszubildenden, die von der Hauptschule kommen oder keinen Schulabschluss haben.

Arbeitgeber in allen Industrieländern beklagen, was sie als ein Nachlassen der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen der Jugendlichen betrachten, und die Ergebnisse der oben genannten Erhebungen lassen darauf schließen, dass Deutschland in dieser Hinsicht keine Ausnahme bildet. Zusätzlich zu den Ansichten der Arbeitgeber ergab eine Umfrage des BIBB unter nahezu 500 Berufsbildungsexperten<sup>11</sup>, dass über 80% der Befragten der Auffassung sind, dass sich die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen junger Schulabgänger in den letzten 15 Jahren verschlechtert haben. Ob diese Klagen berechtigt sind oder nicht, bleibt offen, kein Zweifel besteht jedoch daran, dass jede Strategie, die den Arbeitgebern die Gewissheit gibt, dass künftige Auszubildende im Vorfeld auf ihre Grundkompetenzen hin geprüft werden, auf Zustimmung treffen wird. Eine Großinitiative zur Behebung der Defizite der Jugendlichen im Bereich der Grundkompetenzen dürfte erheblich dazu beitragen, die Arbeitgeber davon zu überzeugen, Schülerinnen und Schülern, die sonst abgewiesen würden, eine Chance zu geben.

### *Solide allgemeine Kompetenzen verbessern die Mobilitätschancen und die langfristigen Erfolgsaussichten der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt*

Eine der großen Stärken des dualen Systems liegt darin, Jugendlichen schon frühzeitig jene sozialen Kompetenzen zu vermitteln, die sich am besten am Arbeitsplatz erwerben lassen und die für den Erfolg in der Wirtschaft von heute von entscheidender Bedeutung sind. Zu lernen, wie man in unterschiedlich zusammengesetzten Teams arbeitet, Konflikte mit Vorgesetzten oder Kollegen beilegt, Initiative ergreift und in mehreren Schritten Probleme löst – dies sind Kompetenzen, die sich kaum im Klassenzimmer allein erlernen lassen und die ein gut strukturiertes und Unterstützung bietendes Lernumfeld voraussetzen, wie es der Arbeitsplatz bietet. 20% der jungen Arbeitskräfte in Deutschland wechseln schon früh in einen Bereich oder Sektor über, für den sie ursprünglich nicht ausgebildet wurden. Dies lässt vermuten, dass das duale System Auszubildenden dabei helfen kann, sowohl übertragbare als auch berufsspezifische Kompetenzen zu erwerben (allerdings ließe sich dieses Phänomen auch als eine Folge falscher Berufsentscheidungen interpretieren).

Doch es gibt noch andere Kompetenzen, die unbedingt erforderlich sind, um in einem sich rasch wandelnden wirtschaftlichen Umfeld erfolgreich zu sein, und die sowohl im Klassenzimmer als auch am Arbeitsplatz erworben werden müssen. Levy und Murnane (2005) analysieren, inwieweit zunehmend komplexe Maschinen Aufgaben übernehmen, von denen wir angenommen hatten, sie würden stets die Domäne von Fachkräften bleiben, und kommen zu dem Schluss, dass es zwei Arten von Kompetenzen gibt, die Maschinen nie werden ersetzen können: das, was sie als „spezialisierte Denkarbeit“ bezeichnen (Probleme lösen, für die es keine regelbasierten Antworten gibt), und „komplexe Kommunikationsfähigkeiten“ (Interaktion mit anderen Menschen, um Informationen einzuholen, diese zu verstehen und andere von deren konkreten Implikationen zu überzeugen). Für das deutsche Berufsbildungssystem und für den Sekundarbereich II insgesamt stellt sich daher die Frage: Wie gut rüsten wir die Jugendlichen aus, um „spezialisierte Denkarbeit“ leisten zu können und zu „komplexer Kommunikation“ fähig zu sein, d.h. über die erforderlichen Kompetenzen für das Überleben im 21. Jahrhundert zu verfügen?

11. [www.bibb.de/de21840.htm](http://www.bibb.de/de21840.htm).

### *Allgemeine Kompetenzen dürften im Lauf des Erwerbslebens langsamer an Wert verlieren als berufliche*

Wie im *OECD-Wirtschaftsbericht Deutschland 2010* ausgeführt, gibt es Belege für die Annahme, dass die Arbeitsmarktergebnisse von Absolventen beruflicher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II zwar am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn denen von Absolventen des Tertiärbereichs recht ähnlich sind, dass sich der Abstand jedoch drastisch vergrößert, je mehr sich die Arbeitskräfte dem Rentenalter nähern (OECD, 2010). Die Verfasser des Berichts zitieren eine Studie von Ludwig und Pfeiffer (2005), die anhand von Selbstevaluierungen der Betroffenen aufzeigen, dass die Abschreibungsrate des Humankapitals von Personen mit beruflicher Bildung viel höher ist als die von Hochschulabsolventen. Die Abschreibungsrate des Humankapitals von Absolventen beruflicher Bildungsgänge scheint in der Tat im Zeitverlauf zu steigen, was in einer Zeit raschen organisatorischen und technologischen Wandels nicht weiter überrascht. Gervais et al. (2007) zufolge ist auf fachspezifischen Fähigkeiten basierendes Humankapital in einem relativ stabilen Umfeld von höherem Wert, während durch fachübergreifende Kompetenzen gekennzeichnetes Humankapital in einem von Unsicherheit und steten Veränderungen geprägten Kontext von größerem Nutzen ist. Dies macht deutlich, wie wichtig lebenslange Weiterbildung ist.

### *Solide allgemeine Kompetenzen erleichtern den Zugang zu Hochschulbildung und lebenslangem Lernen*

In den letzten Jahren hat Deutschland die Möglichkeiten für Jugendliche verbessert, sowohl eine berufliche als auch eine Hochschulqualifikation zu erwerben. Da die künstlichen Barrieren, die diese beiden Bereiche voneinander trennen, zu fallen beginnen, wird es immer mehr darauf ankommen, sicherzustellen, dass Jugendliche, die einen beruflichen Bildungsweg einschlagen, über die erforderliche Grundlage an allgemeinen Kompetenzen und Kenntnissen verfügen, um später Weiterbildungsmöglichkeiten auf Hochschulniveau nutzen zu können, falls sie sich hierfür entscheiden sollten. Daher ist es wichtig, im Lehrplan der Teilzeitberufsschulen eine hinreichend solide Komponente allgemeinbildender Lehrinhalte vorzusehen, um sicherzustellen, dass die Absolventen des dualen Systems nicht wesentlich benachteiligt sind, wenn sie beschließen, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Und ganz gleich, ob sie sich später für die Teilnahme an einem tertiären Bildungsprogramm entscheiden oder nicht, liegt es auf der Hand, dass sich praktisch alle Absolventen beruflicher Bildungsgänge während ihres Arbeitslebens weiterbilden müssen, um neue Kompetenzen zu erwerben und bereits vorhandene Kompetenzen aufzufrischen. Laut der Erhebung über lebenslanges Lernen, die als Ad-hoc-Modul im Rahmen der Arbeitskräfteerhebung der EU durchgeführt wurde, befindet sich Deutschland unter den EU-Ländern in Bezug auf die Teilnahme an formalem und nichtformalem Lernen im unteren Mittelfeld. Wie in den meisten Ländern sind Personen mit höherem Qualifikationsniveau die aktivsten Teilnehmer, was Anlass zu Besorgnis über einen Wertschwund der Qualifikationen auf einem sich rasch verändernden Arbeitsmarkt gibt.

### **Umsetzung**

#### *Es gilt, Methoden zur Evaluierung des Grundkompetenzbedarfs der Schülerinnen und Schüler sowie Maßnahmen zu dessen Deckung zu konzipieren*

Internationale Befunde lassen vermuten, dass es nicht ausreicht, Grundkompetenzdefizite allein auf der Basis von Eigenangaben zu ermitteln, da viele Personen mit lückenhaften Basiskompetenzen nicht erkennen, dass sie Schwierigkeiten haben, besonders beim Rechnen (siehe z.B. Bynner und Parsons, 2006; Finnie und Meng, 2005). Zudem zögern Personen, die sich ihrer Defizite im Bereich der Grundkompetenzen bewusst sind, u.U. dies zuzugeben (Basic Skills Agency, 1997). Daher ist eine systematische Beurteilung der Basiskompetenzen erforderlich.

Als erster Schritt zur Lösung der Frage der Grundkompetenzen gilt es, die Arbeitgeber und andere Sozialpartner einzubeziehen, um festzulegen, welche grundlegenden Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen die Schülerinnen und Schüler brauchen, um im Berufsbildungssystem erfolgreich zu sein. Bereits von den Arbeitgebern verwendete Tests sowie in einigen Bundesländern eingerichtete Evaluierungssysteme sollten geprüft werden und könnten als Modell dienen. Wenn

keine sachdienlichen Validierungsstudien vorliegen, sollte die Bundesregierung eine entsprechende Untersuchung in Auftrag geben, um den Zusammenhang zwischen dem Basiskompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler vor Eintritt in das Berufsbildungssystem und ihrer anschließenden Leistung zu analysieren. Sobald dies geschehen ist, sollte ein Bewertungsinstrument identifiziert werden (alternativ dazu könnte auch ein bereits existierendes Evaluierungsinstrument wie PISA oder der 2010 erstmals veröffentlichte bundesweite Schulvergleichstest entsprechend angepasst oder könnten die Bildungsstandards zu Grunde gelegt werden); dieses Bewertungsinstrument sollte im Rahmen der Hauptschulabschlussprüfung angewandt und auch für Personen eingesetzt werden, die ohne Schulabschluss in das Übergangssystem eintreten. Die auf diese Weise gewonnenen soliden Informationen über Defizite im Bereich der Grundkompetenzen werden dabei helfen, die richtigen Fördermaßnahmen zu identifizieren.

Die Bundesregierung sollte zudem gemeinsam mit den Ländern in Deutschland und andernorts existierende Programme analysieren, die auf die besonderen Herausforderungen der Förderung von Jugendlichen mit unzureichenden Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen abgestellt sind, und Modellprogramme konzipieren oder anpassen, die auf die Bedürfnisse ins Berufsbildungssystem eintretender Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind. Die Länder sollten auch ein geeignetes Programm erarbeiten und umsetzen, um die Lehrkräfte in den Teilzeitberufsschulen so auszubilden, dass sie solche Inhalte vermitteln können, und auf die Aufnahme eines Grundbildungsmoduls für Jugendliche als eine wichtige Komponente des Übergangssystems hinwirken.

*Der Anteil der Unterrichtszeit, der in den Teilzeitberufsschulen auf allgemeinbildende Inhalte entfällt, sollte überdacht werden*

Zur Bewältigung der Herausforderung, Schülerinnen und Schülern im dualen System mehr Möglichkeiten zu bieten, fortgeschrittene allgemeine Kompetenzen zu erwerben, könnte Deutschland eine Erhöhung der in den Teilzeitberufsschulen für allgemeinbildende Lehrinhalte vorgesehenen Zeit von derzeit 160 Stunden ins Auge fassen und eine stärkere Förderung und Unterstützung von Berufsschülern vorsehen, damit sie genügend Interessen und Stärken in diesen Bereichen entwickeln, so dass ein größerer Anteil von ihnen später beschließt, sich im Rahmen ihrer langfristigen beruflichen Entwicklung auf Hochschulebene weiterzubilden.

## **2.4 Beurteilungsverfahren in der dualen Berufsbildung und Zusammenarbeit zwischen Lernorten**

### ***Herausforderung***

*Die Abschlussprüfung der Auszubildenden enthält drei Komponenten*

Die Abschlussprüfung der Auszubildenden im dualen System besteht aus drei Komponenten: Erstens erhalten die Schülerinnen und Schüler auf der Basis einer regelmäßigen Evaluierung ihrer Schulleistungen im Verlauf ihrer Berufsausbildung ein Zeugnis von ihrer Berufsschule. Zweitens erstellt der ausbildende Arbeitgeber ebenfalls eine schriftliche Beurteilung ihrer Leistungen während der Ausbildung. Und drittens müssen sie die Kammerprüfung ablegen, bei der ihre berufsspezifischen Kompetenzen und Kenntnisse geprüft werden. Die Kammerprüfung ist die wichtigste Komponente. Wenn sie diese bestehen, können die Schülerinnen und Schüler ihren formalen Berufsbildungsabschluss erhalten.

*Die Beurteilung am Ende der dualen Berufsbildungsgänge wird sehr stark von den Sozialpartnern beeinflusst*

Der gesetzliche Rahmen für die Berufsbildung verpflichtet die Lehrkräfte, einen Beitrag zur Kammerprüfung zu leisten, die praktische Aufgaben mit schriftlichen Prüfungen verbindet. Die Prüfungen werden größtenteils auf Bundesebene ausgearbeitet, wobei Lehrkräfte, Arbeitgeber und Gewerkschaften zu gleichen Teilen im Prüfungsausschuss vertreten sind. In der Kammerprüfung werden lediglich die berufsspezifischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geprüft. In der Berufsschule vermitteltes allgemeineres Wissen ist nicht direkt Teil der Prüfung. Das schuli-

sche Element dieses Prozesses kann eine untergeordnete Rolle spielen, da es möglich ist, auch bei Nichtbestehen der schulischen Prüfung den bundesweit gültigen Kammerabschluss zu erhalten.

Die Berücksichtigung der Schulnote als Komponente der Abschlussprüfung ist derzeit freiwillig. Während manche Arbeitgeber offenbar sowohl die Ergebnisse der Kammerprüfung als auch die Schulnote bei einer Bewerbung um eine erste Arbeitsstelle sehen wollen, fragen andere nur nach den Ergebnissen der Kammerprüfung. Dies kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Schulnote geringerschätzen und demzufolge den Berufsschuleil des dualen Programms weniger ernst nehmen.

Es gibt keine getrennte Beurteilung der Kompetenzen in Rechnen, Lesen und Schreiben. Da der Unterricht in diesem Lernbereich in die Vermittlung der berufsbezogenen Kompetenzen und die praktische Ausbildung eingebettet ist, besteht das Risiko, dass die Mathematik- und Sprachkompetenzen vernachlässigt werden (vgl. auch Abschnitt 2.3).

### *Die Koordinierung zwischen berufsbildenden Schulen und betrieblicher Ausbildung ist unzureichend*

Während des Besuchs des OECD-Prüfungsteams verwiesen verschiedene Akteure – insbesondere die Gewerkschaften, aber auch die Berufsbildungsforscher – ganz allgemein auf die Notwendigkeit einer besseren Koordinierung zwischen den Berufsschulen und den ausbildenden Betrieben. Ferner wurde Kritik an der Qualität der betrieblichen Ausbildung geäußert, insbesondere in kleineren und weniger gut ausgestatteten Ausbildungsbetrieben.

Eine große Studie des BIBB aus dem Jahr 2008 (Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung) zeigt, dass zwar etwa ein Viertel der Auszubildenden angaben, mit der Qualität ihrer Ausbildung zufrieden zu sein, die Hälfte jedoch nur „relativ zufrieden“ waren. Mehr als die Hälfte der befragten Betriebe (56%) antworteten, dass die Kooperation zwischen den Lernorten relativ schwach oder inexistent ist (Beicht et al., 2009).

Eine Selbsteinschätzung der Ausbildungsbetriebe (Ebbinghaus, 2009) deutet darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit den Berufsschulen zwar von den ausbildenden Arbeitgebern als sehr wichtig betrachtet wird, diese jedoch angeben, dass eine Kooperation in der Praxis kaum stattfindet und sich oft auf Informationsaustausch beschränkt (Ebbinghaus, 2009, S. 42-43). Andere Studien (Euler, 2005; BLK, 2004) kommen zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der mangelnden Zusammenarbeit zwischen den Partnern innerhalb des dualen Systems, insbesondere in den KMU (BMBF, 2009a).

Die Beurteilungsverfahren haben Einfluss auf den Grad der Zusammenarbeit. In Baden-Württemberg beispielsweise, wo Schulen und Kammern auf lokaler Ebene zusammenkommen, um eine gemeinsame Abschlussprüfung zu entwickeln, erhielt das OECD-Prüfungsteam ein positives Feedback im Hinblick auf die Auswirkungen dieses partnerschaftlichen Prozesses der Prüfungsvorbereitung auf die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten ganz allgemein und auf die Qualität des Berufsbildungsangebots.

### ***Empfehlung***

**Es sollte vorgeschrieben werden, dass die in der Berufsschule erzielten Abschlussnoten auch im Kammerzeugnis vermerkt werden und die Abschlussprüfung der Berufsschulen sollte eine explizite Beurteilung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen beinhalten. Auf längere Sicht sollte die Prüfung der Kammern mit der Abschlussprüfung der Berufsschulen zusammengelegt werden. Durch einen integrierten Beurteilungsprozess sollte die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Arbeitgebern gestärkt werden.**

### ***Begründung***

Drei Argumente stützen diese Empfehlung: Erstens dürfte die Berücksichtigung der Schulnote für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrer ein positives Signal in Bezug auf den Wert der Berufsschulen und der dort erworbenen Kompetenzen darstellen. Zweitens wird die Zusammenlegung

der Berufsschul- und der Kammerprüfung die Kosteneffizienz verbessern, Doppelarbeit vermeiden und gemeinsame Standards sicherstellen. Drittens würde eine Verschmelzung der beiden Prüfungen eine breitere Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Betrieben fördern.

#### *Die obligatorische Angabe der Schulnote hat einen starken Signaleffekt*

Die Berücksichtigung der Schulnote im Kammerzeugnis würde ein Signal aussenden und so die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler steigern, da sie sehen würden, dass ihre Schulergebnisse einem potenziellen Arbeitgeber zur Kenntnis gebracht werden. Die Lehrer würden sich ebenfalls aufgewertet fühlen, wenn die Resultate ihrer Arbeit, in Form der Schulergebnisse, offiziell besser anerkannt würden. Dieser Ansatz wird in manchen Fällen bereits praktiziert, weshalb eine Einbeziehung der Schulnote keine größere administrative Belastung darstellen dürfte.

Eine explizite Beurteilung der Mathematik- und Sprachkompetenzen sollte in die Evaluierung von schulischer Seite einfließen, sowohl um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die Berufsbildungsprogramme mit den wichtigsten Grundkompetenzen verlassen, als auch, um den genannten Signaleffekt zu nutzen, was Schüler und Lehrer motivieren würde, die kontinuierliche Entwicklung der grundlegenden Kompetenzen in Rechnen, Lesen und Schreiben ernst zu nehmen.

#### *Eine Zusammenlegung der Prüfungen verbessert die Kosteneffizienz, vermeidet Doppelarbeit und sichert gemeinsame Standards*

Die Durchführung einer gemeinsamen Abschlussprüfung statt zweier getrennter Prüfungen beinhaltet praktische Vorteile, da so Doppelarbeit vermieden wird und die Organisationslast sinkt. Derzeit prüft die Kammer berufsspezifische Kenntnisse, die sowohl in den Berufsschulen als auch am Arbeitsplatz erworben wurden, so dass sich die Abschlussprüfungen der Schule und der Kammer überschneiden. Eine Zusammenlegung der beiden Prüfungen würde es den Schülern ersparen, zwei Prüfungen mit sich teilweise überschneidenden Inhalten abzulegen.

Manche Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass es zwar wünschenswert ist, einen Teil der Lehrplaninhalte in lokaler Verantwortung zu belassen, um die Anwendung lokaler Kenntnisse und Ressourcen zu fördern, aber durch Rechenschaftspflicht und externe Evaluierung auf nationaler Ebene ein Gegengewicht vorhanden sein sollte, um sicherzustellen, dass die Standards identisch und die Ergebnisse vergleichbar sind. Auf der Basis internationaler Erfahrungen zu den Schülerleistungen aus TIMSS vertritt Wößmann (2003) die Auffassung, zentralisierte bundesweite Prüfungen seien eine Voraussetzung dafür, dass dezentralisierte Bildungssysteme starke Schülerleistungen hervorbringen, da sie vergleichbare Informationen zu den Schülerleistungen bieten und die lokalen Akteure für die Ergebnisse zur Rechenschaft ziehen.

#### *Die Zusammenlegung der Schul- und Kammerprüfungen kann die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten fördern*

Das Dualitätsprinzip impliziert, dass Lernen in zwei komplementären Umgebungen stattfindet (sowie in manchen Fällen noch an zusätzlichen Orten, wie bei den überbetrieblichen Kursen). Wie bereits erwähnt ist allerdings die Zusammenarbeit nicht so intensiv, wie sie sein sollte. Auch wenn in diesem Zusammenhang möglicherweise Korrekturen in verschiedenen Bereichen vorgenommen werden müssen: Die derzeitige Trennung der Beurteilungssysteme ist in jedem Fall nicht hilfreich. Eine einheitliche Abschlussprüfung dürfte dazu beitragen, eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitsplatz zu fördern.

Manche Akteure führen an, es sei schwierig, die Einbeziehung der Schulnote obligatorisch zu machen, weil im Gegensatz zu der weitgehend bundeseinheitlichen Kammerprüfung die Schulprüfungen auf Länderebene entwickelt und durchgeführt werden und es dementsprechend zu Abweichungen kommt. Da jedoch der große Vorteil des dualen Systems in der Integration des schulischen und des betrieblichen Lernens liegt, sind große Unterschiede auf Länderebene bei den Schulprüfungen in jedem Fall problematisch. Dies untergräbt nicht nur das duale Prinzip, es läuft auch dem Gedanken eines nationalen Qualifikationssystems zuwider, das bundesweit vergleichbare Ergebnisse hervorbringt.



Es gibt mindestens ein weiteres Land mit dualem System, in dem die Sozialpartner genauso stark an der Gestaltung und der Durchführung der Berufsbildung beteiligt sind, wo die spezifischen und allgemeinen Teile der Abschlussprüfung weit besser integriert sind und die Arbeitgeberseite enger mit den Schulen zusammenarbeitet, um eine gemeinsame Abschlussprüfung durchzuführen (Kasten 2.8).

### Kasten 2.8 Berufsbildende Abschlussprüfungen in der Schweiz

In der Schweiz müssen Auszubildende eine Abschlussprüfung ablegen, um einen Berufsabschluss zu erhalten (Eidgenössisches Berufsattest nach einer zweijährigen Ausbildung oder Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis nach 3- bis 4-jährigen Ausbildungen). Die Abschlussprüfung ist bundesweit einheitlich und findet für alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig statt. Bestimmte regionale Abweichungen (zwischen den deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Landesteilen) sind jedoch möglich.

Die Prüfung beinhaltet verschiedene Elemente. Sie wird unter der Aufsicht der Kantone von einer nationalen Prüfungskommission organisiert, die aus Vertretern der Berufsschulen, der Sozialpartner und der kantonalen Berufsbildungsämter besteht. Die Prüfung kann entweder in der Berufsschule, am Arbeitsplatz oder in Ausbildungszentren für überbetriebliche Kurse stattfinden. Sie besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Beide werden durch von den Kantonen beauftragte Prüfungsexpertinnen und -experten überwacht und abgenommen.

Die Auszubildenden müssen eine praktische Arbeit ausführen (entweder eine Simulation einer alltäglichen Situation am Arbeitsplatz oder ein Gesellenstück) und Fragen zu berufsspezifischen Kenntnissen und Allgemeinbildung beantworten (im Bereich Sprache und Gesellschaft, darunter Wirtschaft, juristische Fachkenntnisse oder Ökologie). Die Prüfungsteile zu den Berufskenntnissen werden von den Sozialpartnern ausgearbeitet, während die Fragen zur Allgemeinbildung von den Berufsschulen vorbereitet und durchgeführt werden. Die Endnote setzt sich in der Regel wie folgt zusammen: Die praktische Arbeit zählt 40%, die berufsspezifischen Aufgaben, die Allgemeinbildung und der Durchschnitt aller Berufsschulnoten zählen jeweils weitere 20%. Alle Ergebnisse werden durch die Prüfungskommission zusammengerechnet, die ebenfalls die Endnote bekannt gibt.

## Umsetzung

### *Die Angabe der Berufsschulnote sollte obligatorisch werden*

Als erster Schritt sollte auf Länderebene mit den Sozialpartnern vereinbart werden, die Berufsschulnote auf freiwilliger Grundlage in das Kammerzeugnis aufzunehmen. Längerfristig sollte das entsprechende Bundesgesetz (BBiG) novelliert werden, um die Angabe der Berufsschulnote obligatorisch zu machen.

### *Vereinheitlichung der Abschlussprüfung zur verbesserten Zusammenarbeit zwischen Lernorten und Qualitätskontrolle*

Eine Zusammenlegung der Berufsschulprüfung und der Kammerprüfung würde einen Rahmen bieten, um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb zu systematisieren, wodurch die Tatsache betont würde, dass beide Lernorte die Verantwortung für die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ein gemeinsames Ziel teilen.

Eine Aufwertung der Rolle der Schulen und Lehrkräfte sowie eine Förderung der Zusammenarbeit zwischen berufsbildenden Schulen und ausbildenden Arbeitgebern dürfte ein starkes Element der Qualitätssicherung in den Ausbildungsprozess einführen, ohne für die Arbeitgeber eine zusätzliche Verwaltungsbelastung darzustellen.

## 2.5 Verknüpfungen mit der Tertiärbildung

### *Herausforderung*

*Grundsätzlich sind Verbindungen von der beruflichen Bildung des Sekundarbereichs II zur Tertiärbildung durchaus vorhanden*

Es gibt zahlreiche Zugangsmöglichkeiten von der beruflichen Bildung des Sekundarbereichs II zur Tertiärbildung an Universitäten und Fachhochschulen, auch für Personen ohne Abitur (KMK, 2009; BA, 2008; BA, 2009). Der Zugang zur Tertiärbildung ist kürzlich ausgeweitet worden: Seit 2009 gilt für Meister, Techniker und Fachwirte die volle Hochschulzugangsberechtigung, und Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und dreijähriger Berufstätigkeit haben Zugang zur Tertiärbildung in einschlägigen Studienfächern. Es ist noch zu früh, um die Auswirkungen dieser Reformen (sogenannter dritter Bildungsweg) auf die Hochschulimmatrikulationen zu beurteilen, aber einige der durch das OECD-Prüfungsteam Befragten bezweifelten, dass die Reformen große Auswirkungen haben würden.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, außerhalb der klassischen Gymnasien eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, wobei in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Regelungen bestehen. Hierzu zählen u.a. Angebote des zweiten Bildungswegs an Abend- oder Vollzeitschulen (so können etwa Schülerinnen und Schüler an einer Berufsoberschule bzw. einem Berufsgymnasium in zwei Jahren die Hochschulreife oder nach einjährigem Unterricht an einer Fachoberschule die Fachhochschulreife erwerben). Einige Länder bieten auch „Doppelqualifizierungen“ an, in deren Rahmen die Teilnehmer sowohl eine Berufsausbildung absolvieren als auch im schulischen Teil parallel dazu die (Fach-)Hochschulreife erwerben können.

*In der Praxis machen nur wenige beruflich Qualifizierte von diesen Möglichkeiten Gebrauch*

Trotz eines starken Berufsbildungssystems, bei dem einige der hochrangigen Ausbildungsberufe eindeutig höheren ISCED-Stufen entsprechen, als denjenigen, denen sie nominal zugeordnet sind, sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich im internationalen Vergleich niedrig. 2009 schlossen lediglich 23% einer typischen Alterskohorte ein Hochschulstudium ab, verglichen mit dem OECD-Durchschnitt von 39% (OECD, 2009). Die Abschlussquoten im Tertiärbereich stiegen in Deutschland von 2000 bis 2006 zwar um 3 Prozentpunkte, dieser Zuwachs lag jedoch unter dem durchschnittlichen Anstieg im OECD-Raum (rd. 5 Prozentpunkte)<sup>12</sup>.

Bis zu den jüngsten Reformen nahm die Durchlässigkeit des Systems im Lauf der Zeit sogar ab. Der Anteil der Erstsemester, die über eine berufliche Qualifikation verfügen, sank von 35% im Jahr 1990 auf 28% im Jahr 2003 (Cortina et al., 2008). Dem Hochschul-Informationssystem (HIS) zufolge besaßen 2006 rd. 25% der Erstsemester einen Berufsabschluss (an den Universitäten 12%, an den Fachhochschulen 50%). 2008 fanden nur 0,6% der Nichtabiturienten, die sich für eine Berufsausbildung entschieden, den Weg zur Universität, und nur 1,8% zur Fachhochschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010).

Die Daten lassen sich zwar nur schwer international vergleichen, doch gelangt in Deutschland lediglich eine relativ geringe Zahl von Studierenden auf andere Weise als über das klassische Gymnasium zur Tertiärbildung (vgl. auch die Studie zu den Übergängen in Anhang B). In einer Studie, in der die Profile von Studierenden in europäischen Ländern verglichen werden (HIS,

12. Es wird manchmal angeführt, dass die niedrigen Abschlussquoten im Tertiärbereich hauptsächlich auf strukturelle Merkmale des deutschen Berufsbildungssystems und Arbeitsmarkts zurückzuführen seien, die in den OECD-Daten nicht berücksichtigt sind (Müller, 2009). So bleiben beispielsweise Bildungsgänge, die in der ISCED-Klassifikation dem Niveau 5B entsprechen, wo Deutschland überdurchschnittliche Abschlussquoten aufweist, unberücksichtigt. Darüber hinaus werden die Abschlussquoten in Kategorie 5B u.U. zu niedrig ausgewiesen, da Personen, die weiterführende berufliche Qualifikationen wie den Meister erworben haben, ohne in das formale Schulsystem eingeschrieben zu sein, nicht erfasst werden. Wie gültig diese Argumente auch sein mögen, es gibt andere Gründe, aus denen es dennoch wünschenswert sein könnte, den Anteil der Hochschulabsolventen zu erhöhen, wie nachfolgend dargelegt wird.

2008), wird gezeigt, dass Deutschland einen besonders niedrigen Anteil an Studierenden aufweist, die auf nichttraditionellem Weg an die Universität gelangt sind, der als „Hochschulzugang durch Validierung früherer Lern- und Berufserfahrung, mit oder ohne Hochschulzugangsprüfung“ (Orr, 2008, S. 41) definiert ist. Ebenso haben relativ wenige Studierende den Hochschulzugang lediglich auf der Grundlage ihres Berufsabschlusses oder der Validierung ihrer Berufserfahrung, jedoch ohne vorherigen Erwerb der Hochschulreife, erhalten (Tabelle 2.3).

Tabelle 2.3 **Nichttraditioneller Zugang zur Tertiärbildung**  
In Prozent

	Australien	Deutschland	Frankreich	Norwegen	Österreich	Schweden	Schweiz	Tschechische Republik	Vereinigtes Königreich
Anteil der Studierenden, die auf nichttraditionellem Weg an die Hochschule gelangt sind (in %, 2008) <sup>1</sup>	k.A.	1	0	8	6	6	9	0	15
Hochschulzugang auf der Grundlage der beruflichen Bildung (in % der Studierenden insgesamt) <sup>2</sup>	12	1.4	13	9	40.5	k.A.	k.A.	51	k.A.

k.A. = keine Angaben.

1. Auf der Grundlage der allgemeinen Definition von „nichttraditionell“ als „Zugang zur Hochschule durch Validierung früherer Lern- und Berufserfahrung, mit oder ohne Hochschulzugangsprüfung“ (Orr, 2008, S. 41).

2. Auf der Grundlage von Orr (2008), Datenanhang, Unterthemen 7 und 8. Für Nicht-EU-Länder: nationale Statistik.

Quelle: Verschiedene Quellen, HIS (2008), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Bertelsmann, Bielefeld; Orr (2008), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Synopsis of indicators, Final Report, Eurostudent III 2005-2008*, Bertelsmann, Bielefeld; vgl. auch Anhang B.

### *Es sind Barrieren vorhanden, die der Aufnahme eines Bildungsgangs im Tertiärbereich entgegenstehen*

Ein qualitativ hochwertiges Ausbildungssystem wie das deutsche, das eine Reihe von anspruchsvollen technischen Berufen umfasst, dürfte einen Anteil an beruflich Qualifizierten hervorbringen, die ohne Einschränkungen in der Lage sind, erfolgreich zu studieren, selbst wenn sie nicht über das Abitur verfügen. Daher lässt die relativ geringe Zahl von Personen, die diesen Weg einschlagen, auf künstliche Hindernisse schließen, die einem solchen Vorhaben entgegenstehen. Ein Problem ist, dass die Wege von der beruflichen Bildung zur Tertiärbildung nicht transparent sind. Die Vielzahl der Einrichtungen und Bildungsgänge ist für die Schülerinnen und Schüler wie für ihre Eltern verwirrend, und die Unterschiede zwischen den Ländern machen die Situation noch komplizierter. Die jüngste Reform zur Öffnung des Hochschulzugangs ist u.U. noch nicht allgemein bekannt. Insbesondere Schülerinnen und Schüler außerhalb der Gymnasien sind sich der Studienoptionen an Einrichtungen des Tertiärbereichs möglicherweise nicht ausreichend bewusst. Es sollte Aufgabe der Berufsberatung sein, Brücken zwischen den einzelnen Teilen des Systems zu schlagen, das Bewusstsein zu erhöhen und sicherzustellen, dass junge Menschen ihren Weg durch die vielfältigen Möglichkeiten finden (vgl. auch Abschnitt 2.2).

Auszubildenden im dualen System der Berufsausbildung, die lediglich über eine 9- bis 10-jährige allgemeine Schulbildung verfügen, mangelt es u.U. an manchen akademischen Fähigkeiten (u.a. der Fähigkeit, selbstständig zu lernen und abstrakt zu denken), die für ein Universitätsstudium notwendig sind (auf die praxisorientierteren Fachhochschulen trifft dies möglicherweise in geringerem Maße zu). Rund ein Tag pro Woche Berufsschule, bei der berufsspezifische Kenntnisse weitgehend im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, bietet keine gute Vorbereitung für das akademische Lernen. Es ist wenig Unterstützung vorhanden, um Personen mit weniger akademischem Hintergrund – insbesondere zu Beginn ihres Universitätsstudiums – zu helfen (vgl. auch Abschnitt 2.3).

Drei- oder vierjährige Vollzeitstudiengänge, für die womöglich noch Gebühren anfallen, sind u.U. wenig attraktiv für Personen, die bereits ins Erwerbsleben integriert sind und daran gewöhnt sind, unabhängig zu sein und ihr eigenes Geld zu verdienen. Dies trifft insbesondere zu, wenn Studiengänge als besonders starr und theorielastig betrachtet werden.

### **Empfehlung**

**Der Zugang zur Tertiärbildung sollte weiter erleichtert und es sollte gegen die von den Betroffenen wahrgenommenen Zugangshürden vorgegangen werden. Für Personen mit weniger akademisch ausgerichteter Ausbildung, die eine Hochschule besuchen möchten, sollten geeignete Beratungs-, Einführungs- sowie finanzielle Unterstützungsmaßnahmen entwickelt werden. Es sollten duale Studiengänge und duale Programme an regulären Hochschulen sowie flexiblere Teilzeitstudienmöglichkeiten gefördert und die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen und Berufserfahrungen erleichtert werden.**

### **Begründung**

Es gibt drei Argumente, die für diese Empfehlung sprechen: Erstens gibt es Erkenntnisse, dass der Arbeitsmarkt eine wesentliche Erhöhung des Angebots an Absolventen beruflicher postsekundärer Bildungsgänge erforderlich machen wird, zweitens ist es aus Gründen der Verteilungsgerechtigkeit wünschenswert, mehr Personen den Zugang zu tertiären Bildungsgängen zu ermöglichen, und drittens ist die Erleichterung des Zugangs in Anbetracht der vielversprechenden Optionen zur Verbesserung des Zugangs zur Tertiärbildung durchaus machbar.

### *Künftig werden mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte benötigt werden*

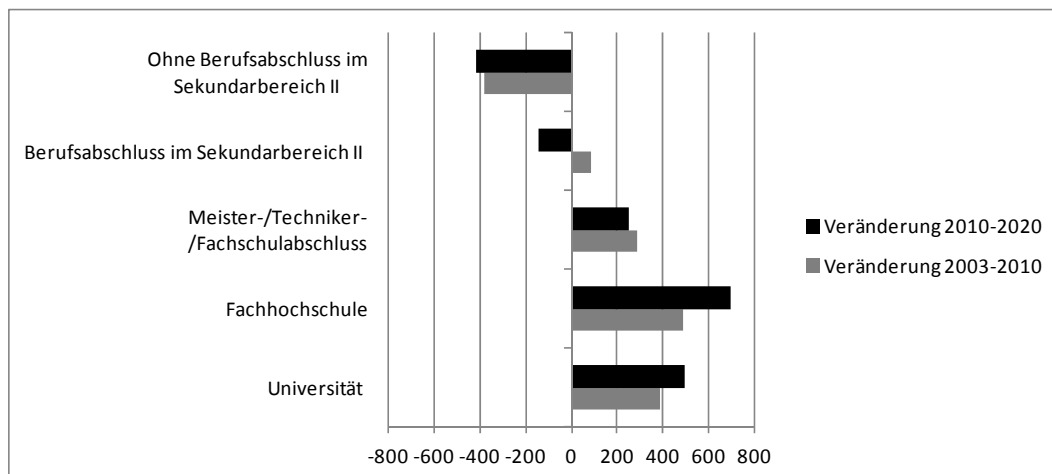
Einer kürzlich erstellten Prognose für die EU-Länder zufolge werden künftig die meisten neuen Arbeitsstellen in wissens- und kompetenzintensiven Berufen geschaffen, etwa Arbeitsplätze für hochrangige Fach- und Führungskräfte (CEDEFOP, 2010). Während die Nachfrage nach geringqualifizierten Berufen leicht steigen dürfte, wird für Facharbeiter der stärkste Arbeitsplatzrückgang erwartet; im Bereich der nichtmanuellen Berufe wird eine Umstrukturierung erwartet, die zu mehr Arbeitsplätzen im Dienstleistungssektor (Vertrieb, Sicherheit, Gaststättengewerbe, Pflege) und weniger Arbeitsstellen für Angestellte niedrigerer Ebenen wie Bürokräfte führt.

Die Vorhersagen für Deutschland sind ähnlich<sup>13</sup>. Eine Studie zu künftigen Trends des Arbeitskräftebedarfs lässt darauf schließen, dass sich die deutsche Wirtschaft bis 2020 von der traditionellen Beschäftigung im Verarbeitenden Gewerbe, dem Bergbau und der Landwirtschaft zu dienstleistungsorientierten Berufen verlagern wird (Bonin et al., 2007; vgl. auch Abb. 2.2). Dementsprechend wird die Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften (Universitäts- und Fachhochschulabsolventen, aber auch Meister und Arbeitskräfte mit äquivalenten Abschlüssen, die als ISCED 5B klassifiziert sind) voraussichtlich weiter steigen, wohingegen die Nachfrage nach Personen ohne Qualifikationen oder mit lediglich beruflichen Qualifikationen sinken wird. In Westdeutschland wird diese Entwicklung stärker als im Osten ausfallen. In den neuen Bundesländern passen sich die Qualifikationsmuster dem westdeutschen Standard an, was auf einen höheren Bedarf an Ausbildungsberufen und eine weniger ausgeprägte Nachfrage nach Personen mit Tertiärabschluss schließen lässt (BMBF, 2009d).

Von solchen Vorhersagen ist mit Vorsicht Gebrauch zu machen, da die Arbeitsmarkttrends von vielen schwer vorhersehbaren externen Faktoren beeinflusst werden – dass mehr Personen die eine oder andere Form von höherer Bildung erwerben, ist jedoch bereits heute eine Notwendigkeit. Der jüngste OECD-Wirtschaftsbericht (OECD, 2010) nach der IAB-Erhebung des gesamtwirtschaft-

13. Deutschland verfügt über eine Reihe von Ansätzen zur Beobachtung und Analyse sowie zur Vorhersage des künftigen Kompetenzbedarfs, etwa das vom BMBF unterstützte Arbeitsmarktradar und das Forschungsnetz zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen ([www.frequenz.net](http://www.frequenz.net)). Das BIBB setzt ebenfalls verschiedene Techniken ein, um den Kompetenzbedarf zu beobachten, u.a. Unternehmensbefragungen, die Auswertung von Stellenanzeigen sowie Befragungen von Beratern und Weiterbildungsträgern zur Ermittlung des Bedarfs.

Abbildung 2.2 **Projizierte Veränderung der Arbeitskräftenachfrage nach Bildungsstand, 2003-2020**  
In Tausend



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), *Bildung in Deutschland 2008, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bertelsmann, Bielefeld, S. 201.

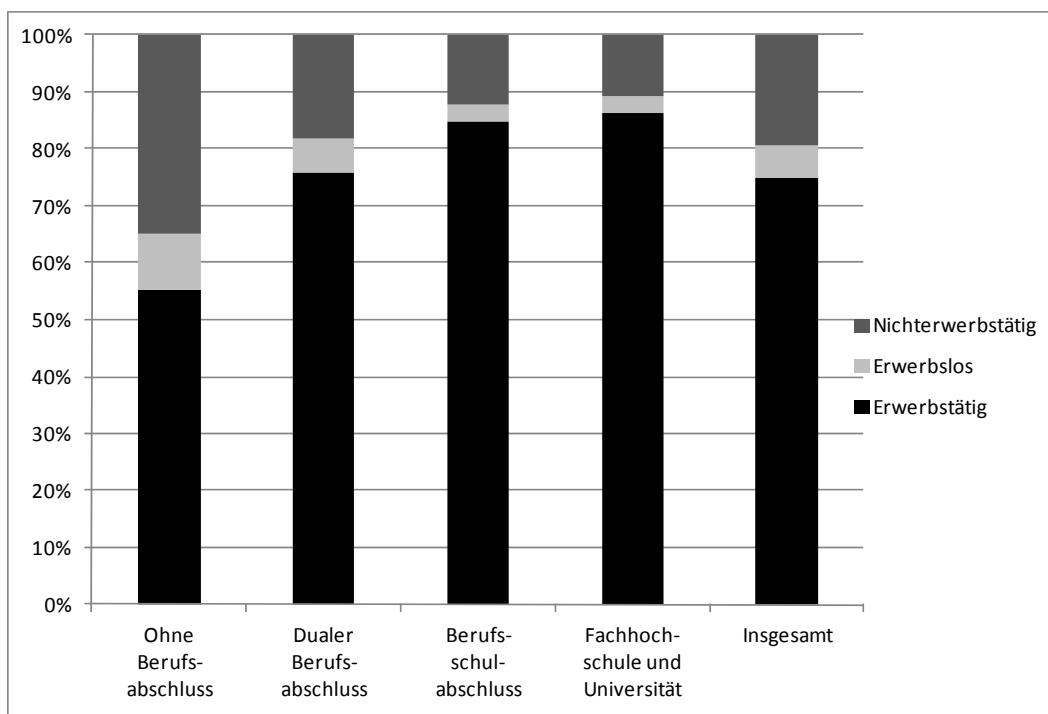
lichen Stellenangebots von 2008 weist auf den Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften in einigen Sektoren hin (u.a. Metall/Metallprodukte oder in den Bereichen Maschinenbau, Elektrotechnik, Optik und Fahrzeugbau). Nach Fachkräften in den Bereichen Mathematik, Informatik, Natur- und Technikwissenschaften sowie Fachkräften mit höheren beruflichen Qualifikationen (auf Techniker- und Meisterebene) war eine besonders große Nachfrage zu verzeichnen (BMBF, 2009d).

Die demografischen Veränderungen werden zusätzlichen Druck auf die Wirtschaft ausüben; Da die älteren Alterskohorten, die in den kommenden Jahren aus dem Erwerbsleben austreten werden, relativ gut ausgebildet sind, wird es künftig einen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften und ein Überangebot an weniger qualifizierten Arbeitskräften geben (OECD, 2010, Anmerkung 24, S. 152). Aus der Perspektive des Einzelnen ist das Erreichen eines höheren Qualifikationsniveaus ebenfalls wünschenswert, da die Arbeitsmarktbeteiligung mit dem Bildungsstand steigt (Abb. 2.3). Auch die individuellen Bildungserträge sind bei der Tertiärbildung am höchsten (Abb. 2.4). Trotz eines Anstiegs der Zahl der Personen mit höheren Qualifikationen sind die Erträge dieser Qualifikationen im Zeitverlauf nicht gesunken (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 208).

Gleichzeitig schwanken die Bildungserträge nicht nur nach dem Bildungsstand, sondern – je nach Beruf – in nicht unbeträchtlichem Umfang auch innerhalb ein und desselben Qualifikationsniveaus (für eine aufgeschlüsselte Analyse der Erträge der Hochschulbildung nach Fachrichtung vgl. Wahrenburg und Weldi, 2007; vgl. auch Abb. B.3 in Anhang B).

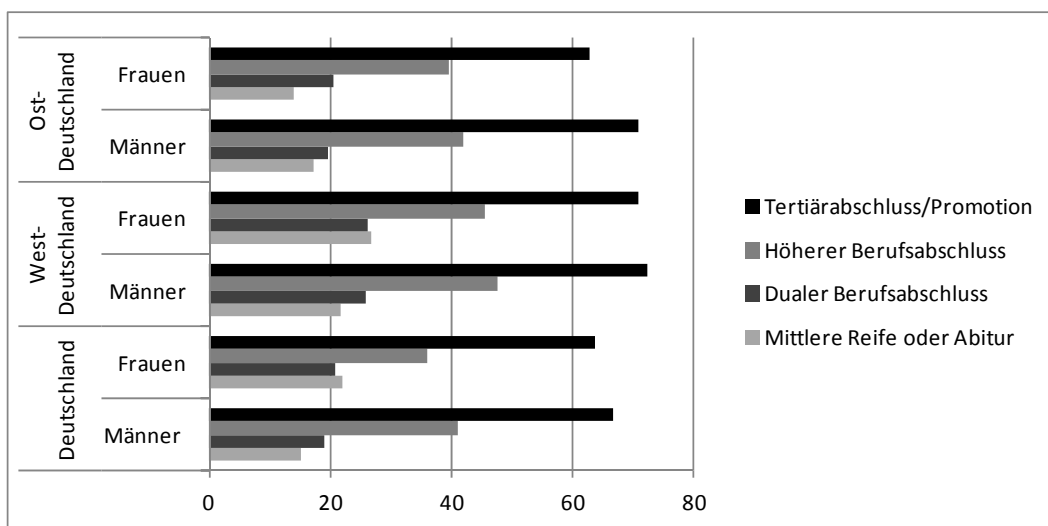
Dies lässt darauf schließen, dass es wenig sinnvoll ist, eine undifferenzierte Erhöhung der Zahl der Hochschulabsolventen zu fordern. Eine aufgeschlüsselte Analyse, bei der verschiedene Forschungszweige zusammengeführt und die Erträge und Aussichten unterschiedlicher Bildungsniveaus und -felder verglichen werden, wie dies für Österreich erfolgt ist (Lassnigg und Vogtenhuber, 2007), wäre nötig, um zu erhellern, in welche Bereiche des Bildungssystems am besten investiert werden sollte. Dies soll nicht heißen, dass die Regierung eine zentrale Humankapitalplanung vornehmen sollte, da der Markt (durch die Stimme der Sozialpartner bei der Gestaltung und beim Angebot der beruflichen Bildung) einen Beitrag zur Erreichung des richtigen Qualifikationsmix leisten muss. Die Regierung sollte jedoch die Bedingungen fördern, die das Funktionieren der Marktmechanismen erlauben.

Abbildung 2.3 Anteil der Erwerbstätigen, der Erwerbslosen und der Nichterwerbspersonen, 2008  
25-65 Jahre, in Prozent



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), *Bildung in Deutschland 2010, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bertelsmann, Bielefeld.

Abbildung 2.4 Bildungserträge nach Bildungsstand, Geschlecht und Region, 2006  
In Prozent



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), *Bildung in Deutschland 2008, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bertelsmann, Bielefeld, S. 208.

*Jedem die Möglichkeit zur Teilnahme an der Tertiärbildung zu geben, ist ein Mittel zur Verbesserung der sozialen Mobilität*

In Deutschland sind die Bildungsergebnisse und die erreichten Bildungsniveaus stark vom sozioökonomischen Hintergrund und vom Bildungsstand der Eltern abhängig (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 211). Auf Grund der relativ frühen Auslese der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen werden junge Menschen Ausbildungswegen zugeordnet, aus denen sie nicht leicht herauskommen. Den Einzelnen später die Möglichkeit zu geben, eine andere Laufbahn einzuschlagen sowie gegenüber ihren stärker akademisch ausgebildeten Altersgenossen aufzuholen und solche Veränderungen sogar aktiv zu unterstützen, stellt eine Möglichkeit dar, ein stärkeres Gegengewicht zu einer solch frühen Auslese zu schaffen.

*Es gibt mehrere konkrete Optionen, um den Zugang zur Tertiärbildung zu verbessern*

Es gibt eine Reihe vielversprechender Optionen, um Wege zur Tertiärbildung zu erschließen, die weiter ausgebaut werden könnten. Hierzu zählen die Förderung von Doppelqualifikationen, die den Zugang zur Tertiärbildung ermöglichen, die Schaffung alternativer Formen der tertiären beruflichen Qualifizierung und die Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler ohne Abitur. Diese Optionen werden im nachfolgenden Abschnitt über die Umsetzung erörtert.

**Umsetzung**

*Zur Stärkung des akademischen Wissens der Schülerinnen und Schüler ohne langwierige Ausbildungszeiten sollten Doppelqualifizierungen gefördert werden*

Eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit den Kompetenzen auszustatten, die sie für die erfolgreiche Absolvierung eines tertiären Bildungsgangs benötigen, sind Doppelqualifizierungen (d.h. ein Berufsabschluss in Kombination mit einer Hochschulzugangsberechtigung), um neben fundierten Fachkenntnissen auch akademische Kernkompetenzen zu fördern, ohne die Ausbildungszeiten übermäßig zu verlängern. Das Fachabitur kann zwar in allen Bundesländern erworben werden, die meisten Angebote sind jedoch eher konsekutiv als parallel organisiert, so dass sie mit einem erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand (und entsprechenden Opportunitätskosten) für die Teilnehmer verbunden sind. Als Alternative hierzu sollten in allen Ländern parallele Angebote gefördert werden. Es ist indessen wichtig, Schülerinnen und Schülern, die bereit sind, zusätzliche Unterrichtsstunden auf sich zu nehmen, die richtige Unterstützung zukommen zu lassen, damit diese Mehrbelastung nicht als Hemmnis auf dem Weg zur Hochschule empfunden wird.

In Österreich können Schülerinnen und Schüler seit 2008 solche „Lehre mit Matura“ genannten parallelen Berufsausbildungen absolvieren. Im akademischen Jahr 2007/2008 erhielten 2 609 Schülerinnen und Schüler die Berufsreifeprüfung, was rd. 2,7% der vergleichbaren Alterskohorte entsprach (Klimmer und Schlögl, 2009). 45% der Absolventen, die sich weiterbilden, nehmen ein Universitätsstudium auf, 23% studieren an einer Fachhochschule, rd. 10% besuchen eine Akademie und 20% ein Kolleg (Klimmer, Schlögl und Neubauer, 2009). Dieselbe Möglichkeit gibt es in der Schweiz.

*Es sollten weitere Erkenntnisse über die aus Sicht der Schülerinnen und Schüler vorhandenen Zugangshürden gewonnen werden*

Zu wenig ist darüber bekannt, ob Schülerinnen und Schüler ein Hochschulstudium anstreben und welche Hindernisse sie auf ihrem Weg sehen. Es sind keine Daten über Schülerinnen und Schüler vorhanden, anhand derer sich untersuchen ließe, was diese in Bezug auf ein weiterführendes Studium und den Übergang zur Hochschule anstreben bzw. welche Hürden sie diesbezüglich wahrnehmen (Baethge, Solga und Wieck, 2007, S. 63). Insbesondere ist höchst ungewiss, ob die beruflich Qualifizierten sich der aus den jüngsten Reformen ergebenden Zugangsmöglichkeiten bewusst sind. Eine Umfrage unter Schülerinnen und Schüler sollte in Erwägung gezogen werden, um mehr darüber zu erfahren, was dieser Personenkreis für einen erfolgreichen Übergang benötigt, welche Art von Unterstützung hilfreich wäre und wie viel Schülerinnen und Schüler über vorhandene Ausbildungswege und die anschließenden Karriereaussichten wissen.

*Andere Formen der Weiterbildung und der hochrangigen beruflichen Bildung sollten gefördert werden*

Verglichen mit anderen OECD-Ländern erwerben relativ wenige Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung weiterführende berufliche Qualifikationen (ISCED-Stufe 5B): In Deutschland erwerben lediglich 13% höhere berufliche Qualifikationen wie den Meistertitel, gegenüber 22% in Dänemark (Ebner, 2009). Ganz allgemein ist die Teilnahme der Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung an Weiterbildungen in den vergangenen Jahren von 24% auf 18% gesunken; bei Personen ohne Berufsabschluss ging die Teilnahme von 11% auf 7% zurück (Baethge, Solga und Wieck, 2007; vgl. auch OECD, 2010).

Die Bundesregierung und die Länderregierungen unterstützen Kandidaten für fortgeschrittene berufliche Qualifikationen finanziell (Meister-BAföG) während ihrer Ausbildung (BMBF, 2009e). 2007 erhielten 133 592 Personen finanzielle Unterstützung für die Ausbildung zum Meister oder einem vergleichbaren Abschluss. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, bestimmte Zusatzqualifikationen zu erwerben, u.a. in Fremdsprachen, Bauwesen und Informationstechnologie (BiBB, 2008). In Anbetracht rückläufiger Einschreibungen für Angebote der höheren beruflichen Bildung sollte die Unterstützung für hochrangige berufliche Qualifikationen möglicherweise energischer betrieben werden.

*Der Hochschulzugang sollte für beruflich Qualifizierte ohne Abitur weiter geöffnet werden*

Trotz der jüngsten Reformen bleibt Berufserfahrung für Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung Voraussetzung für den Zugang zur Tertiärbildung. So wertvoll diese auch ist, fördert Berufserfahrung bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung jedoch u.U. nicht die Fähigkeiten, die für die erfolgreiche Absolvierung eines Hochschulstudiums erforderlich sind. Für Personen mit dreijähriger Berufserfahrung liegt die Welt des Lernens möglicherweise in weiterer Ferne, und die Opportunitätskosten der Bildung in Bezug auf den entgangenen Lohn dürften für diesen Personenkreis erheblich sein. Die Abschaffung des Erfordernisses der Berufserfahrung sollte daher in Erwägung gezogen werden.

Eine Vielzahl der beteiligten Akteure scheint für die Verbesserung der Durchlässigkeit zu sein. Sowohl der Deutsche Industrie- und Handelskammertag als auch die Hochschulrektorenkonferenz haben eine Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und der Tertiärbildung gefordert (HRK und DIHK, ohne Datumsangabe). Die Arbeitgeberverbände unterstützen die Öffnung des Hochschulzugangs für Personen ohne Hochschulreife nachdrücklich und schlagen mehrere konkrete Möglichkeiten für die Umsetzung dieser Reform vor (BDA, 2009).

*Studierende ohne akademischen Hintergrund sollten bei der Orientierung sowie der Vorbereitung und Finanzierung unterstützt werden*

Um die Tertiärbildung erfolgreich zu absolvieren, benötigen die Studierenden eine angemessene akademische Vorbereitung, insbesondere in den akademischeren Studiengängen. Studienabbrüche sind unter den Studierenden weiter verbreitet, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg an die Universität gelangt sind (Tabelle 2.4). Bei Studierenden an Fachhochschulen lassen sich ähnliche Ergebnisse beobachten.

**Tabelle 2.4 Hochschulabsolventen und Studienabbrecher nach vorheriger Bildung**  
In Prozent

	Gymnasium	Gesamt- schule	Abend- schule	Berufs- gymnasium	Kolleg	Fachober- schule	Sonstige
Absolventen	82	5	1	4	1	4	3
Abbrecher	62	6	3	10	5	10	4

Quelle: [www.his.de/pdf/21/pdf/21/studienabbruch\\_ursachen.pdf](http://www.his.de/pdf/21/pdf/21/studienabbruch_ursachen.pdf).



Die Schwierigkeit, den Anforderungen des akademischen Lernens zu genügen, ist ein wichtiger Faktor, der neben familiären und finanziellen Problemen bei Studienabbrüchen zum Tragen kommt. 44% der Studienabbrecher geben an, dass sie sich vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums für von ihren Schulen schlecht vorbereitet hielten. Insbesondere Studierende ingenieur- und naturwissenschaftlicher Studiengänge verweisen auf unzureichende Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften. Brückenkurse und Einführungsprogramme werden von den Hochschulen zunehmend angeboten, von den Studierenden mit echten Schwierigkeiten jedoch nicht ausreichend genutzt (Heublein et al., 2009, S. 77). Daher müssen größere Anstrengungen zur Unterstützung Studierender mit schwächerem akademischem Hintergrund unternommen werden. Insbesondere werden Einführungskurse für Studienanfänger und Vorbereitungskurse benötigt, um den Übergang von Kandidaten mit beruflicher Bildung zu erleichtern.

Eine bessere Beratung im Hinblick auf Hochschulstudienmöglichkeiten wäre ebenfalls sehr nützlich. Das HIS empfiehlt ein Handbuch zur Studienwahl für beruflich Qualifizierte zur Nutzung in der Berufsberatung, ebenso wie die Konzipierung von auf die Bedürfnisse der unterschiedlichen potenziellen Bewerber zugeschnittenen Hochschul-Websites (Freitag, 2009). Dies sollte von soliden Informationen flankiert werden, die den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der regulären Berufsberatung zur Verfügung gestellt werden und auf dem Grundsatz basieren, dass die berufliche Bildung und das akademische Hochschulstudium als Kontinuum betrachtet werden können und nicht als zwei unterschiedliche Welten gesehen werden sollten, zwischen denen ein junger Mensch wählen muss (vgl. auch Abschnitt 2.2).

Finanzielle Hilfe ist ebenfalls sehr wichtig (Zeitdruck auf Grund von familiären Verpflichtungen oder Arbeit sowie finanzielle Schwierigkeiten sind die am häufigsten genannten Gründe für Probleme von Studierenden mit Berufsbildungshintergrund, Nickel und Leusing, 2009; Famulla, 2003). Das BMBF bietet eine gewisse Unterstützung in Form von Stipendien, aber lediglich für sehr gute Kandidaten ohne Abitur, die ein Hochschulstudium aufnehmen möchten (BMBF, 2009c, S. 37). Studiendarlehen für Studierende mit bescheidenen Mitteln (BAföG) stehen allen zur Verfügung, lassen sich jedoch nicht mit einem Teilzeitstudium vereinbaren, da sie nicht an Personen gezahlt werden, die über 4 800 Euro brutto jährlich verdienen. Das BMBF führte für Personen, die kein Abitur haben und studieren möchten, kürzlich Weiterbildungsstipendien und Aufstiegsstipendien ein. Die Ausweitung dieser Programme sollte in Erwägung gezogen werden, insbesondere dann, wenn die Evaluierung darauf hindeutet, dass sie Bildungszugang und -teilnahme erhöhen.

*Die Anrechnung früher erworbener Kompetenzen sollte verbessert und die Studiendauer verkürzt werden*

Studierende mit Berufserfahrung sind selten daran interessiert, ein langwieriges Studium aufzunehmen, ohne Geld zu verdienen. Eine Möglichkeit, das Hochschulstudium attraktiver zu machen, ist die Verkürzung der Studiendauer durch Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen der beruflich Qualifizierten. Freitag (2009) schlägt vor, die Anrechnung früher erworbener Kompetenzen in die Rahmenordnung aller Studiengänge aufzunehmen. Es sollten Methoden entwickelt werden, um die Kompetenzen der beruflich Qualifizierten systematisch zu beurteilen und diese im Rahmen ihrer Studiengänge anzurechnen.

Deutschland hat mit der Konzipierung eines Programms für die Anrechnung früher erworbener Kompetenzen begonnen (Buhr et al., 2008). Das BMBF hat die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) geschaffen, die darauf abzielt, Modelle für die Anrechnung von in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen auf akkreditierte Bachelorstudiengänge in bestimmten Fachdisziplinen wie Informationstechnologien, Ingenieurwissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften zu ermitteln (BMBF, 2009c, S. 39). Andere Maßnahmen sind auf Bundes- und Länderebene im Rahmen von Versuchsinitiativen wie dem „Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung“ (DECVET) oder „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa“ (INNOPUNKT) in Brandenburg, einem Ideenwettbewerb zum Thema Hürden beim Zugang zur Hochschulbildung und Möglichkeiten zu ihrer Überwindung durchgeführt worden.

### *Das Hochschulstudium sollte flexibilisiert werden*

Die Hochschulen würden selbst von einer Flexibilisierung ihres Studienangebots und der Anrechnung früher erworbener Kompetenzen profitieren. Es besteht der Wunsch nach Möglichkeiten, Arbeit und Studium zu kombinieren, und die Nachfrage nach Abendkursen, die zu Hochschulqualifikationen führen, die sich neben der Erwerbsarbeit aneignen lassen und die Berufserfahrung verbessern, steigt. Derzeit werden lediglich 3,1% der grundständigen Studiengänge, 10% der weiterführenden Studiengänge und 8% der Masterstudiengänge als Teilzeit- oder Fernstudiengänge angeboten (Freitag, 2009). Die Angebote unterscheiden sich zwischen den einzelnen Studienfächern erheblich: Während lediglich 1% der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge auf flexible Weise angeboten werden, sind 40% der Masterstudiengänge in Sozialpädagogik und Sozialarbeit als Fern- oder Teilzeitstudiengänge verfügbar. Einige Wirtschafts- und Verwaltungsakademien bieten Studiengänge für Personen an, die bereits berufstätig sind<sup>14</sup>. Das HIS führt eine „Erhebung und Typisierung berufs- und ausbildungsbegleitender Studienangebote“ durch<sup>15</sup>. Die Ergebnisse werden im Jahresverlauf 2010 erwartet.

Andere Länder bieten solche kürzeren, stärker maßgeschneiderten Hochschulprogramme bereits erfolgreich an (Kasten 2.9).

### *Duale Studiengänge sollten gefördert werden*

Das gegenwärtige Bildungssystem ist stark polarisiert, wobei die berufliche Bildung und akademische Lernformen als zwei völlig unterschiedliche Welten wahrgenommen werden. In der Praxis sind die Anforderungen bei vielen beruflichen Qualifikationen, die in den Sekundarbereich II eingestuft sind, ebenso streng wie bei einigen Formen der Tertiärbildung. Es gibt keinen Grund, aus dem das grundlegende Prinzip der dualen Ausbildung – die planmäßige Integration von Arbeit und Lernen – für die Tertiärbildung nicht ebenso gelten sollte wie für die Bildung im Sekundarbereich II; tatsächlich existiert diese Organisationsform bei der Ausbildung von Ärzten, Architekten und anderen Berufen, die an den Hochschulen erfolgt, in vielen Ländern bereits.

In Deutschland gibt es bereits einige sehr vielversprechende duale Modelle im Tertiärbereich. Berufsakademien und duale Studiengänge in regulären Einrichtungen werden derzeit in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, dem Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen angeboten<sup>16</sup>. Duale Studiengänge werden in vielen Studienfächern angeboten, vorrangig auf den Gebieten Ingenieur- und Technikwissenschaften, Wirtschaftsinformatik sowie Pflegeberufe. Die meisten Studiengänge werden mit einem Bachelor abgeschlossen. Anders als die Duale Hochschule Baden-Württemberg (seit 2009 fallen alle Berufsakademien unter das Dach dieser Dualen Hochschule, die denselben Status wie eine reguläre Hochschule hat)<sup>17</sup> haben die Berufsakademien formal Hochschulstatus, die Bachelorabschlüsse werden jedoch nicht immer von regulären Hochschulen anerkannt und als Grundlage für einen weiterführenden Masterstudiengang oder eine Promotion akzeptiert.

Das System spiegelt typischerweise die Regelungen der Berufsausbildung wider: Die Studierenden müssen sich zunächst um einen Platz bei einem ausbildenden Unternehmen bemühen, das mit einer Hochschule zusammenarbeitet; wenn sie einen Platz gefunden haben, ist ein Studienplatz praktisch garantiert. Diese Ausbildungsgänge bieten verschiedene Vorteile, die denen der Berufsausbildung ähneln: Sie sind attraktiv für Studierende, die Geld verdienen möchten, die Arbeitgeber profitieren von den produktiven Beiträgen der Studierenden, die Studiengänge fördern den Einstellungsprozess, und die Karriereaussichten nach Abschluss eines solchen Bildungsgangs sind sehr gut. Angesichts des steigenden Bedarfs der Wirtschaft an solchen hochqualifizierten Fachleuten und den Erkenntnissen über die positiven Ergebnisse der Nutzung dualer Strukturen auf allen Unterrichtsebenen sollten diese dualen Hochschulen gefördert werden und könnten sich in Zukunft zu einer wichtigen Säule des Bildungssystems entwickeln.

14. [www.vwa.de/start](http://www.vwa.de/start).

15. [www.his.de/abt2/ab22/aktuell/abs28](http://www.his.de/abt2/ab22/aktuell/abs28).

16. [www.studis-online.de/StudInfo/hochschule.php?type=4&bundesland=0](http://www.studis-online.de/StudInfo/hochschule.php?type=4&bundesland=0).

17. [www.die-duale-hochschule-kommt.de/studienangebote/](http://www.die-duale-hochschule-kommt.de/studienangebote/).

### Kasten 2.9 Beispiele für flexibilisierte Studiengänge

In den **Vereinigten Staaten** sind Kurzstudiengänge, die mit einem Zertifikat abschließen, an vielen Hochschulen etabliert. So bietet z.B. die University of Washington im Rahmen ihres Berufs- und Weiterbildungsprogramms Zertifikatstudiengänge an. Die entsprechenden Lehrveranstaltungen finden überwiegend abends statt und können von Personen, die Zusatzqualifikationen erwerben oder sich beruflich umorientieren möchten, in sechs bis neun Monaten absolviert werden. Die Stanford University bietet in ihrem Center for Professional Development weiterführende und berufliche Zertifikatstudiengänge an, bei denen die Studierenden drei bis fünf weiterführende Veranstaltungen besuchen können (diese sind wie reguläre Lehrveranstaltungen aufgebaut; die erworbenen Leistungspunkte (*Credits*) können auf die regulären Masterstudiengänge übertragen werden) oder drei bis sechs berufliche Kurzveranstaltungen (diese sind stärker praxisorientiert und werden sowohl von Hochschullehrern als auch von Fachleuten aus der Wirtschaft abgehalten), die zu dem jeweiligen Zertifikat führen, mit dem Fachwissen auf bestimmten Gebieten nachgewiesen werden kann. Zahlreiche andere Hochschulen bieten vergleichbare Studiengänge an, z.B. die Pennsylvania State University, die New York University sowie die University of Massachusetts, die ferner eine breite Palette von Abschlüssen anbietet, die über das Internet erworben werden können.

In **Kanada** sind für bestimmte Berufe Zertifikatstudiengänge vorhanden, die maximal zwei Jahre dauern. Die University of Toronto, School of Continuing Studies, bietet beispielsweise mehrere Zertifikatstudiengänge an, etwa das Certificate in Business Analysis, ein Studiengang, der drei Kurse zum Thema betriebswirtschaftliche Analyse umfasst, die innerhalb von zwei Jahren absolviert werden müssen.

Im **Vereinigten Königreich** bieten die meisten Hochschulen ihre Studiengänge auch berufsbegleitend und über andere Formen flexibler Campus-Strukturen, im Fernunterricht oder als E-Learning-Kurse an (z.B. Interactive University, University of London External Programme, The Open University). Etwa 40% der Studierenden im Vereinigten Königreich studieren derzeit in einem akkreditierten Teilzeitstudiengang. Auch nichtakkreditierte Kurzstudiengänge verzeichnen eine steigende Zahl von Studierenden (King, 2008). Zu den berufsbegleitend absolvierten Bildungsgängen zählen das grundständige Studium, das „Foundation Degree“-Studium, das strukturierte oder forschungsorientierte Aufbaustudium, Kurse zur beruflichen Fortbildung auf verschiedenen Niveaustufen und von unterschiedlicher Dauer, Kurzstudiengänge, Kurse, in denen keine Leistungsnachweise erbracht werden, betriebliche Fortbildungen, Veranstaltungen an Weiterbildungszentren (*FE/HE Centre*) sowie Internetkurse. Zum Teil werden auch mehrere dieser Elemente und Modi miteinander kombiniert.

An einigen Hochschulen in **Österreich** kann ebenfalls berufsbegleitend studiert werden. So bietet z.B. die Fachhochschule Oberösterreich die meisten Management- und Sozialarbeitstudiengänge auf Bachelor- und Masterniveau ebenso wie ausgewählte Studiengänge auf den Gebieten Informations- und Kommunikationstechnologie in ihren verschiedenen Einrichtungen berufsbegleitend an.

## Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), *Bildung in Deutschland 2008, Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bertelsmann, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), *Bildung in Deutschland 2010, Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungssystems im demographischen Wandel*, Bertelsmann, Bielefeld.
- BA (Bundesagentur für Arbeit) (2008), *Nachholen schulischer Abschlüsse und Studieren ohne Abitur*, BBZ Nr. 8, Ausgabe 2007/2008, Nürnberg.
- BA (2009), *3. Bildungsweg – Studieren ohne Abitur*, Bundesagentur für Arbeit, [http://infobub.arbeitsagentur.de/bbz/modul1/modul\\_1\\_4.html](http://infobub.arbeitsagentur.de/bbz/modul1/modul_1_4.html).
- Baethge, M., H. Solga und M. Wieck (2007), *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Friedrich-Ebert Stiftung, Berlin.
- Basic Skills Agency (1997), *Staying the Course. The Relationship between Basic Skills Support, Drop Out, Retention and Achievement in Further Education Colleges*, Basic Skills Agency, London.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2007), *Case Management. Grundsätze und Umsetzung in den Kantonen*, BBT, Bern.
- BDA (2009), *Zugangsverfahren für beruflich qualifizierte Studienbewerber ohne Abitur: Instrumente und Erfahrungen*, Workshop Protokoll, BDA, Berlin.
- Beicht, U. und J. G. Ulrich (2008a), *Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Ausbildung – Ergänzende Analysen für den zweiten nationalen Bildungsbericht zum Schwerpunktthema „Übergänge zwischen Bildung – Ausbildung – Hochschule und Arbeitsmarkt“ auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2006*, Arbeitspapier, BIBB, Bonn, [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/arbeitspapier\\_bibb.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/arbeitspapier_bibb.pdf).
- Beicht, U. und J. G. Ulrich (2008b), *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie*, BIBB REPORT 6/2008.
- Beicht, U. (2009), *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung*, BIBB, Bonn.
- Beicht, U. et al. (2009), *Viel Licht – aber auch Schatten: Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden*, BIBB Report: Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, Bertelsmann, Bielefeld.
- Bertelsmann Stiftung (2008), *Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt - Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen*, Bertelsmann, Bielefeld.
- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2008), *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2008/09*, BiBB, Bonn.
- BLK (Bund-Länder-Kommission) (2004), *Abschlussbericht des Modellversuchsprogramms KOLIBRI, Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung*, Bund-Länder-Kommission, Bonn.

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003), *Berufsbildungsbericht 2003*, BMBF, Bonn.
- BMBF (2007a), *Berufsbildungsbericht 2007*, BMBF, Bonn.
- BMBF (2007b), *Ten Guidelines for the Modernization and Structural Improvement of Vocational Education and Training. Innovation Circle on Vocational Education and Training*, BMBF, Berlin.
- BMBF (Hrsg.) (2008), Status of Recognition of non-formal and informal learning in Germany within the framework of the OECD activity “Recognition of non-formal and informal Learning”, BMBF, Bonn.
- BMBF (2009a), *Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung*, BMBF, Bonn/Berlin.
- BMBF (2009b), *Berufsbildungsbericht 2009*, BMBF, Bonn/Berlin.
- BMBF (2009c), *Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung*, BMBF, Bonn.
- BMBF (2009d), *Research and innovation for Germany*, BMBF, Bonn.
- BMBF (2009e), “Meister-BAföG”, *Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)*, BMBF, Bonn/Berlin.
- Bonin, H. et al. (2007), “Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020“, *IZA Research Report*, No. 9.
- Buhr, R. et al. (Hrsg.) (2008), *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*, Münster.
- Bynner, J. und S. Parsons (2006), *New Light on Literacy and Numeracy*, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, London.
- Carnegie Corporation (2009), *Time to Act: An Agenda for Advancing Adolescent Literacy for College and Career Success*, Carnegie Corporation of New York.
- CDU, CSU und FDP (2009), *Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP 17. Legislaturperiode*, <http://www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf>.
- CEDEFOP (2009), *Thematic Overviews – 06 Training VET teachers and trainers*, Cedefop, [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/NationalVet/Thematic/](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/).
- CEDEFOP (2010), *Skill supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*, Cedefop Publications Office, Luxemburg.
- Cortina, K.S. et al. (Hrsg.) (2008), *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland*, MPI für Bildungsforschung, Hamburg.
- Ebbinghaus, M. (2009), *Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe*, BiBB, Bonn.
- Ebner, C. (2009), “Neue Wege für die duale Berufsausbildung – ein Blick auf Österreich, die Schweiz und Dänemark“, *WZBrief Arbeit*, No. 4, November 2009.
- Euler, D. (2005), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung*, Bund-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 127, Bund-Länder-Kommission, Bonn.
- Famulla, G.-E. (2003), “Der dritte Bildungsweg,“ in H. May (Hrsg.) *Lexikon der ökonomischen Bildung*, 5. Auflage, Oldenburg-Verlag, München und Wien, S. 3.
- Finnie, R. und R. Meng (2005), “Literacy and Labour Market Outcomes: Self-assessment versus Test Score Measures“, *Applied Economics*, Vol. 37, No. 17, S. 1935-1951.
- Freitag, W. (2009), *Hochschulzugang öffnen – Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*, Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf, HIS.

- Fretwell und Watts (2004), *Public Policies for Career Development. Case studies and Emerging issues For Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies*, Weltbank, Washington.
- Friedrich, M. (2009), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, BiBB, Bonn.
- Friedrich, M. (2010), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010*, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, BiBB, Bonn.
- Gericke, T. (2003), *Duale Ausbildung für Benachteiligte, eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
- Gervais, M., Livshits, I. und C. Meh (2007), *Uncertainty and the Specificity of Human Capital*, *Bank of Canada Working Paper*, No. 5.
- Heublein, U. et al. (2009), *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*, HIS, Hannover.
- Hippach-Schneider, U., M. Krause und C. Woll (2007), *Vocational Education and Training in Germany. Short description*, Cedefop Panorama series; 138, Luxemburg.
- Hippach-Schneider, U. et al. (2008), *Germany VET Policy Report 2008, Progress in the policy priority areas for vocational education and training*, ReferNet-Country Report, BiBB, Bonn.
- Hippach-Schneider, U. und B. Toth (Hrsg.) (2009), *ReferNet-Country Report Germany. The German Vocational Education and Training (VET) System*, 7th edition, BiBB, Bonn.
- Hirschner, A. (2008), *Gesetz zum Ausbildungsbonus*, IHK, [www.hannover.ihk.de/ihk-themen/aus-und-weiterbildung/ausbildung/aktuell/ausbildungsbonus-in-kraft.html](http://www.hannover.ihk.de/ihk-themen/aus-und-weiterbildung/ausbildung/aktuell/ausbildungsbonus-in-kraft.html).
- HIS (2008), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Bertelsmann, Bielefeld.
- Hoeckel, K. (2010), *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training – Austria*, OECD, Paris.
- HRK und DIHK (ohne Datumsangabe), *Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages und der Hochschulrektorenkonferenz*, [http://www.dihk.de/inhalt/download/DIHK\\_HRK\\_durchlaessigkeit.pdf](http://www.dihk.de/inhalt/download/DIHK_HRK_durchlaessigkeit.pdf).
- IHK Hannover (2009a), *Einstiegsqualifizierung – Chance für den Berufsstart*, IHK Hannover, <http://www.hannover.ihk.de/ihk-themen/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungsinfos/foerderprogramme-berufsausbildung/fp-bund/einstiegsqualifizierung-chance-fuer-den-berufsstart.html>.
- IHK Hannover (2009b), *Förderprogramme des Landes Niedersachsen*, IHK Hannover, <http://www.hannover.ihk.de/ihk-themen/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungsinfos/foerderprogramme-berufsausbildung/foerderprogramme-des-landes-niedersachsen.html>.
- IHK München und Oberbayern (2009), *Förder- und Darlehensprogramme in der Ausbildung*, IHK München und Oberbayern, [http://www.muenchen.ihk.de/mike/ihk\\_geschaeftsfelder/bildung/Ausbildungsberatung/Foerder-und-Darlehensprogramme.html](http://www.muenchen.ihk.de/mike/ihk_geschaeftsfelder/bildung/Ausbildungsberatung/Foerder-und-Darlehensprogramme.html).
- King, C. (2008), *Part-time study in higher education*, Staffordshire University, on the internet: [www.nivqrp.org.uk/images/uploads/user/fb350d73d8fbfae01a5947bd1b226735.pdf](http://www.nivqrp.org.uk/images/uploads/user/fb350d73d8fbfae01a5947bd1b226735.pdf).
- Klimmer, S. und P. Schlögl (2009), *Berufsreifeprüfung. Aktualisierung von TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenzahlen*, im Auftrag des BMUKK, Wien.
- Klimmer, S., P. Schlögl und B. Neubauer (2009), *Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung*, [http://www.erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr3\\_2006\\_brp.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr3_2006_brp.pdf).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009), *Studium über berufliche Bildung. Wege und Berechtigungen*, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Lassnigg, L. und S. Vogtenhuber (2007), *Klassifikationsentwicklung für Ausbildung und Beruf*, IHS, Wien.

- Levy, F. und R. Murnane (2005), *The New Division of Labor: How Computers are Creating the Next Job Market*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Linten, M. und S. Prüstel (2010), Auswahlbibliografie “Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle“, BiBB, Bonn.
- Ludwig, V. und F. Pfeiffer (2005), “Abschreibungsraten allgemeiner und beruflicher Ausbildungsinhalte“, *ZEW Discussion Paper*, No. 05-36.
- Markussen, E. et al. (2009), *Evaluering av forsøk med praksisbrev*, NIFU STEP, Oslo.
- Müller, N. (2009), *Tertiary education in Germany – Blind spots in the OECD’s international comparison*, BiBB, [www.bibb.de/en/51670.htm](http://www.bibb.de/en/51670.htm).
- Nickel, S. und B. Leusing (2009), “Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern, Eine empirische Analyse,” *CHE Arbeitspapier*, Nr. 123, CHE, Gütersloh.
- Niedlich, F. et al. (2007), *Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht*, Bericht im Auftrag des BMBF, Ramboll Management, Hamburg.
- OECD (2002), *OECD Policy Review of Career Guidance Policies. Country Note. Germany*, OECD, Paris.
- OECD (2004), *Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik*, OECD, Paris.
- OECD (2009), *Bildung auf einen Blick 2008: OECD-Indikatoren*, OECD, Paris.
- OECD (2010), *OECD-Wirtschaftsberichte: Deutschland*, OECD, Paris.
- Orr, D. (2008), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Synopsis of indicators, Final Report, Eurostudent III 2005-2008*, Bertelsmann, Bielefeld.
- Quintini, G. und T. Manfredi (2009), *Going separate ways? School-to-work transitions in the United States and Europe*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 90, OECD, Paris.
- Sachverständigenrat (2009), *Die Zukunft nicht aufs Spiel setzen*, Jahresgutachten 2009/2010.
- SEMS (2010), *Orientación profesional en mi memoria*, Subsecretaría de Educación Media Superior, [www.orientacionvocacional.sems.gob.mx](http://www.orientacionvocacional.sems.gob.mx).
- Solga, H. und B. Kohlrausch (2009), *Erhöht dualer Schulalltag die Abschlussquote und die Berufsfähigkeit von Hauptschüler/innen? Erste Ergebnisse einer Projektevaluation des SOFI*, Mitteilungen aus dem SOFI, Vol. 7, No. 3, Göttingen, [www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI.../Mitteilungen\\_7.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI.../Mitteilungen_7.pdf).
- Smits, W. (2007), “Industry-specific or Generic Skills? Conflicting Interests of Firms and Workers”, *Labour Economics*, No. 14, S. 653-663.
- Statistisches Bundesamt (2006), *Bevölkerung Deutschlands bis 2050 - 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
- Transition Review Group (2005), *A Systematic Literature Review of Research (1988-2004) into the Impact of Career Education and Guidance During Key Stage 4 on Young People’s Transition into Post16 Opportunities*, The Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre) University of London, [www.eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=346](http://www.eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=346).
- Utdanningsdirektoratet (2008), *National ReferNet report on progress in the policy priority areas for Vocational Education and Training – NORWAY*, Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Wahrenburg, M und M. Weldi (2007), *Return on investment in higher education – evidence for different subjects, degrees and gender in Germany*, Universität Frankfurt.
- Watts, T. (2009), *The Relationship of Career Guidance and VET*, OECD, Paris.
- Wößmann, L. (2003), “Central Exams as the “currency” of School Systems: International Evidence on the Complementarity of School Autonomy and Central Exams”, *CESIno DICE Report* 4/2003.

## Anhang A

# Hintergrundinformationen

### 1. Biografische Informationen

**Kathrin Hoeckel** ist Politik-Analystin in der OECD-Direktion Bildung. Sie ist für die Länderstudien zur Berufsbildung in Australien, Deutschland, Österreich, der Schweiz und im Vereinigten Königreich (England und Wales) verantwortlich sowie für Kosten-Nutzen-Analysen der Berufsbildung. Zuvor kümmerte sie sich bei der OECD um Fragen der Führung von Schulen (*Improving School Leadership*, 2008) sowie um eine thematische Studie zur Erwachsenenbildung (*Promoting Adult Learning*, 2005). Bevor sie zur OECD kam, arbeitete sie in Marokko im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit und führte im Libanon Forschungen zum Nachkriegsaufbau und zur Staatsbildung durch. Kathrin Hoeckel hat einen Master of Science in Geschichte und Politikwissenschaft der Universität München und einen Master in öffentlicher Verwaltung der London School of Economics and Political Science. Kathrin Hoeckel ist deutsche Staatsangehörige.

**Robert Schwartz** ist Dekan und Professor of Practice an der Harvard Graduate School of Education (HGSE). Bevor er 1996 zur HGSE kam, bekleidete er eine Vielzahl unterschiedlicher Führungspositionen im Bereich Bildung und Verwaltung. Von 1997 bis 2002 war Schwartz Präsident von Achieve Inc., einer unabhängigen, überparteilichen, von Gouverneuren und Unternehmensleitern gegründeten Organisation ohne Erwerbscharakter, deren Aufgabe darin besteht, die Bundesstaaten bei der Verbesserung ihres Schulsystems zu unterstützen. Von 1990 bis 1996 leitete Schwartz das Education Grantmaking Program der Pew Charitable Trusts, einer der größten privaten karitativen Einrichtungen des Landes. Schwartz war zudem als Englischlehrer, Schulleiter, Bildungsberater des Bürgermeisters von Boston und des Gouverneurs von Massachusetts, stellvertretender Leiter des National Institute of Education, Special Assistant des Präsidenten der University of Massachusetts und Executive Director des Boston Compact tätig, einer öffentlich-privaten Partnerschaft, deren Ziel es ist, High-School-Absolventen aus städtischen Gebieten den Zugang zu Hochschulbildung und Beschäftigung zu erleichtern. Er besitzt Abschlüsse der Universitäten Harvard und Brandeis.



## 2. Programm der Besuche zur Studie

### *Informationsbesuch, 16.-20. November 2009*

#### **Montag, 16. November, Bonn**

Einführungstreffen mit Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK)

#### **Dienstag, 17. November, Berlin**

Treffen mit Vertretern des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK)

Treffen mit Vertretern der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)

Treffen mit Vertretern des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB)

Treffen mit Vertretern des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH)

Besuch eines in Berlin basierten JOBSTARTER-CONNECT-Projekts

#### **Mittwoch, 18. November, Potsdam**

Besuch des Oberstufenzentrums Johanna Just, Treffen mit der Schulleitung und mit Lehrkräften der Schule sowie mit Vertretern Brandenburger Kammern und der Brandenburger Ministerien für Bildung, Jugend und Sport sowie für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie

Besuch eines Berufsbildungszentrums, Treffen mit seinen Mitarbeitern

#### **Donnerstag, 19. November, Stuttgart**

Treffen mit Vertretern des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg und der Landesakademie Esslingen

Besuch der Gewerblichen Schule Göppingen

Besuch eines Ausbildungsunternehmens (Festo AG)

#### **Freitag, 20. November, Bonn**

Treffen mit Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Erörterung der abschließenden Konferenz

Abschlusstreffen mit BMBF und KMK zur Erörterung der vorläufigen Ergebnisse des Besuchs

### *Hauptbesuch, 1.-5. Februar 2010*

#### **Montag, 1. Februar, Berlin**

Treffen mit Vertretern der Bundesagentur für Arbeit

Videokonferenz mit Vertretern des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi)

Informelles Treffen mit Vertretern des BMBF und der KMK

#### **Dienstag, 2. Februar, Berlin**

Treffen mit Vertretern des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK)

Treffen mit Vertretern der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)

Treffen mit Vertretern des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB)

Besuch eines Ausbildungsunternehmens (STRATO AG), Treffen mit dem Vorstandsvorsitzenden, der Personalabteilung, Lehrkräften, Auszubildenden und Vertretern der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Berlin)

Besuch des Oberstufenzentrums Informations- und Medizintechnik (OSZIMT)

**Mittwoch, 3. Februar, Dresden**

Treffen mit dem Staatsminister Sachsens für Kultus und Sport

Treffen mit der Schulleitung und Lehrkräften einer Berufsbildungseinrichtung

**Donnerstag, 4. Februar, Berlin**

Berufsbildungsforschungsseminar

**Freitag, 5. Februar, Berlin**

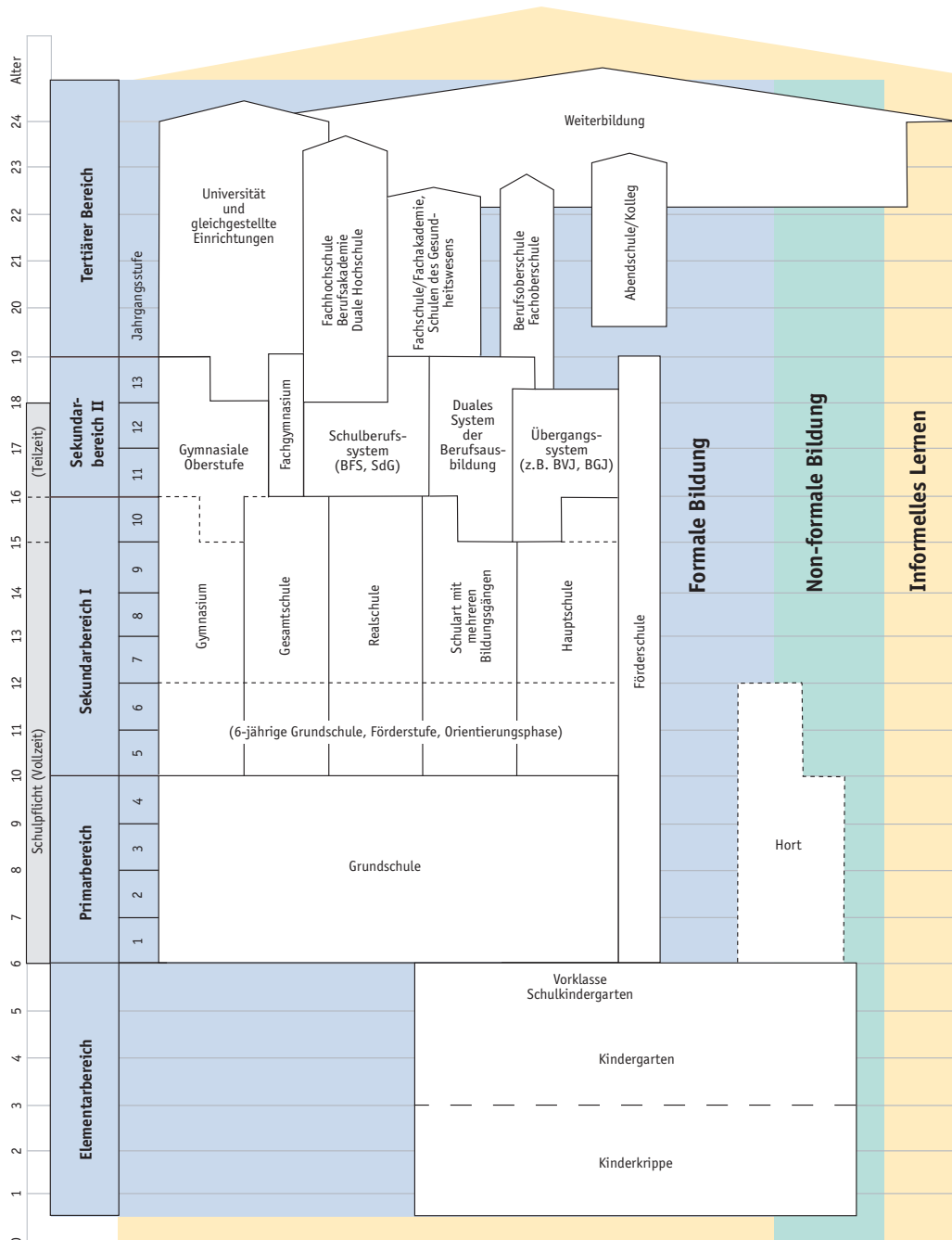
Abschlusstreffen mit Vertretern des BMBF und der KMK

Treffen mit Vertretern des BMBF, der KMK und des Internationalen Büros des BMBF zur Planung der abschließenden Berufsbildungskonferenz in Leipzig

## Anhang B

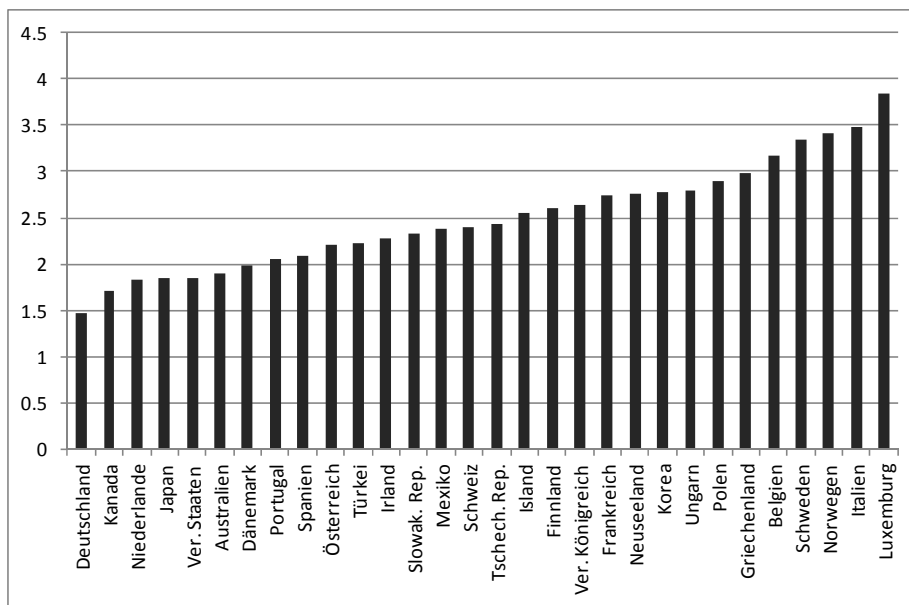
# Internationale und nationale Statistiken

Abbildung B.1 Das deutsche Bildungssystem



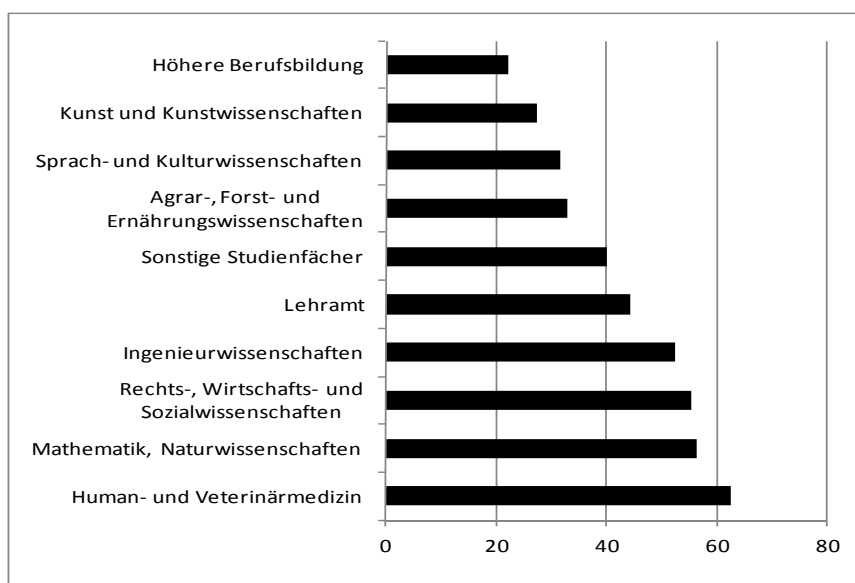
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), *Bildung in Deutschland 2010, Ein indikatorengestützter Bericht zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bertelsmann, Bielefeld.

Abbildung B.2 **Relative Arbeitslosigkeit junger Erwachsener**  
Verhältnis zwischen der Arbeitslosenquote der 20- bis 24-Jährigen und  
der Erwachsenen (im Alter von 25-64 Jahren), 2009



Quelle: OECD (2010), OECD Stat Extracts Website, <http://stats.oecd.org/Index.aspx>.

Abbildung B.3 Rendite der Hochschulbildung nach Studienfach  
In Prozent



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2008), *Bildung in Deutschland 2008, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bertelsmann, Bielefeld.

Tabelle B.1 Vergleich nichttraditioneller Wege in die Hochschulbildung

	Anteil der HS-Studenten mit nichttraditionellem Zugang zur Hochschulbildung (in %, 2008) <sup>1</sup>	Anteil der HS-Studenten mit nichttraditionellem Zugang zur Hochschulbildung (in %, 2008) <sup>2</sup>	Berufserfahrung im Vorfeld der Hochschulbildung (in %, 2008) <sup>3</sup>	Hochschulzugangsqualifikation über die Erwachsenenbildung (in % aller HS-Studenten) <sup>4</sup>	Hochschulzugangsqualifikation über die Berufsbildung (in % aller Studierenden) <sup>4</sup>	Abschluss einer Berufsausbildung im Vorfeld der Hochschulbildung (an einer Universität oder Akademie), in % <sup>5</sup>
Australien					12	
Deutschland	5	1	32		1.4	25
Frankreich	3	0	35		13	18.8 (b)
Japan					(2.8)	
Korea					k.A.	
Norwegen	8	8	Keine Daten vorhanden		k.A.	9 (a) (11.3/5.7)
Österreich	6	6	23		40.5	43,2 (3% innerbetrieblich, 40,2% in berufsbildenden Schulen des Sekundarbereichs)
Schweden	36	6	56		9	k.A.
Schweiz	9	9	39		k.A.	k.A.
Tschech. Rep.	0	0	28		51	k.A.
Ver. Königreich (England u. Wales)	15	15	Keine Daten vorhanden		k.A.	8.4
Ver. Staaten					k.A.	

k.A. Keine Angaben verfügbar

1. Unter Zugrundelegung nationaler Definitionen des Begriffs „nichttraditionell“ (Orr, 2008, S. 40).
2. Unter Zugrundelegung einer allgemeinen Definition des Begriffs „nichttraditionell“ als „Hochschulzugang durch Validierung früherer Lern- und Berufserfahrung – mit oder ohne Hochschulzugangsprüfung“ (Orr, 2008, S. 41).
3. Auf der Basis von Orr, 2008, S. 45.
4. Auf der Basis von Orr, 2008, Datenanhang, Unterthemen 7 und 8. Für Nicht-EU-Länder sind die Daten nationalen Statistiken entnommen.

Ausschließlich Daten aus dem Jahr nach dem Sekundarstufe-II-Abschluss.

Ausschließlich Daten für die Sekundarstufe II (Berufs-/Fachgymnasium).

5 Auf der Basis nationaler Erhebungen (Österreich: Unger/Wroblewski, 2006, S. 159, Tabelle 106 und S. 20, Tabelle 2; Deutschland: Isserstedt et al., 2007, S. 2; Frankreich: OVE, 2006, S. 9; Norwegen: Statistics Norway, 2006, Tabelle 5.8; Vereinigtes Königreich: Foster, 2009, S. 109, Tabelle C.2).

#### Anmerkungen:

Der Begriff „nichttraditionell“ wird in allen Ländern unterschiedlich definiert. So gelten Abschlüsse in berufsbildenden Programmen des Sekundarbereichs II in Schweden als nichttraditioneller Zugang, wohingegen sie in Österreich als traditioneller Weg betrachtet werden (wo 36% der Schülerinnen und Schüler über einen solchen Abschluss verfügen). Über die Erwachsenenbildung erworbene Abschlüsse im Sekundarbereich II werden beispielsweise in Schweden und Deutschland als nichttraditionell angesehen, während sie in der Schweiz als traditionell betrachtet werden. Die Validierung früherer Berufserfahrungen oder Kompetenzen scheint in den meisten Ländern ein nichttraditioneller Hochschulzugang zu sein (Orr, 2008, S. 41).

Einige Studierende haben bereits Berufspraxis. Es lassen sich drei Hauptgruppen unterscheiden: Erstens Studierende ohne Abschluss des Sekundarbereichs II, die dank der Validierung bereits erworbener Berufserfahrung bzw. spezifischer Eignungsfeststellungsverfahren Zugang zur Hochschule bekommen. Zweitens Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne allgemeinbildenden Sekundarstufe-II-Abschluss verlassen haben, (über die Berufsausbildung) in den Arbeitsmarkt eingetreten sind und über die Teilnahme an beruflichen Bildungsgängen der Sekundarstufe II für Erwachsene Zugang zur Hochschulbildung erhalten haben. Bei diesen Schülerinnen und Schülern wird in den meisten Fällen davon ausgegangen, dass sie den traditionellen Weg zur Hochschule einschlagen, da sie schließlich einen Sekundarstufe-II-Abschluss erwerben. Drittens Personen, die die Sekundarstufe II abschließen, sich jedoch dafür entscheiden, die Aufnahme eines Hochschulstudiums auf einen späteren Zeitpunkt zu verlagern, um zunächst eine Berufsausbildung zu absolvieren. Diese Schülerinnen und Schüler werden voraussichtlich ebenfalls die Hochschulzugangsberechtigung auf traditionellem Weg erwerben (Orr, 2008, S. 45).

#### Länderspezifische Anmerkungen:

**Australien:** Laut Tabelle C.7 der *Universities Australia Statistics* hatten 9% der Studierenden im Jahr 2003 einen TAFE-Kurs belegt oder abgeschlossen und etwa 3% wurden auf Grund ihrer beruflichen Qualifikationen oder erfahrungsorientierter Prüfungen an den Hochschulen zugelassen (Universities Australia, 2005).

**Deutschland:** Eurostudent, Unterthema 7: Nur 1,4% der Studierenden erreichten den Hochschulzugang über den Dritten Bildungsweg, der Absolventen berufsbildender Schulen mit hervorragenden Abschlüssen den Hochschulzugang ermöglicht. Im Allgemeinen haben etwa 25% der Studierenden eine Berufsausbildung in der einen oder anderen Form abgeschlossen. Viele von ihnen haben aber das Abitur oder die Allgemeine Hochschulreife (Isserstedt et al., 2007, S. 2).

**Frankreich:** Eurostudent, Unterthema 7: Der Zugang zur Hochschulbildung erfolgt in den meisten Fällen über das Abitur (*baccalauréat*). Allerdings können die Schülerinnen und Schüler auch ein sogenanntes fachgebundenes Abitur (*baccalauréat technologique*) oder ein Fachabitur (*baccalauréat professionnel*) absolvieren. 10,34% der Schülerinnen und Schüler erwerben ein fachgebundenes Abitur, 2,58% ein Fachabitur. Laut einer Studie aus dem Jahr 2006 haben insgesamt etwa 18,8% der Studierenden ein Fachabitur oder ein fachgebundenes Abitur. Davon haben nur 3,8% ein Fachabitur und 15% ein fachgebundenes Abitur erworben (OVE, 2006, S. 9). Da beide Abiturtypen eher zu Berufen hinführen, die eine „klassische“ Berufsausbildung voraussetzen, sind sie in der oben stehenden Tabelle aufgeführt. Hingegen sind keine Daten vorhanden, die Aufschluss darüber geben, wie viele Studienanwärter eine volle Berufsausbildung abgeschlossen haben.

**Japan:** 2005 zählte das Hochschulwesen nationalen Bildungsstatistiken zufolge 603 760 Neuzugänge. 18,5% dieser Studierenden hatten die Aufnahme des Hochschulstudiums verschoben, d.h. bereits im Jahr 2004 oder früher ihren Sekundarstufe-II-Abschluss erworben. 2,8% der Studierenden haben ihren Sekundarstufe-II-Abschluss im Ausland oder in spezialisierten Fachoberschulen erworben bzw. eine Hochschulzugangsprüfung bestanden (MEXT, 2006a, Tabelle 094, New Entrants (University), eigene Berechnungen). Zusatzinformationen: Im Jahr 2005 setzten 19% der Sekundarstufe-II-Absolventen ihre Ausbildung an einer Fachakademie fort, wohingegen 0,7% eine berufliche Ausbildung begannen und 17% in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis überwechselten (MEXT, 2006b, Tabelle 047, First Destination of New Graduates, eigene Berechnungen).

**Norwegen:** Eurostudent, Unterthema 7: Etwa 91,9% der Schülerinnen und Schüler erhalten den Hochschulzugang mit der *Generell studiekompetanse* (allgemeine Hochschulzugangsberechtigung). Darunter befinden sich möglicherweise aber auch Personen, die bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, da Schülerinnen und Schüler mit Abschlüssen auf den ISCED-Stufen 3A und 3B oder ähnlichen Qualifikationen auf den ISCED-Stufen 4A und 4B zugelassen sind. 4,2% der Studierenden haben nur auf Grund ihrer persönlichen Erfahrung und Kompetenzen (eine abgeschlossene Berufsausbildung ist nicht unbedingt notwendig) Zugang zur Hochschulbildung. Dieser Weg wird meistens von Kunstschulen genutzt.

Tabelle 5.8 bietet einen Überblick über die Zahl der Schülerinnen und Schüler im allgemeinen oder berufsbildenden Sekundarbereich II und ihr Verhalten im Jahr nach dem Abschluss. Die Zahl der Personen, die im Jahr nach dem Sekundarstufe-II-Abschluss nicht an einer Bildungsmaßnahme teilnehmen, ist relativ hoch (selbst in der Kategorie der Schülerinnen und Schüler mit allgemeinbildendem Hintergrund liegt der Anteil bei etwa 50%), was z.T. auf die Wehrpflicht für Männer zurückzuführen ist. Laut dieser Tabelle kamen im Jahr 2004 etwa 9% aller Studierenden an Hochschulen und Fachhochschulen aus einer berufsbildenden Schule. Innerhalb dieser Gruppe von Studierenden mit Berufsbildungshintergrund besuchen 4% im Jahr nach dem Erwerb des Sekundarschulabschlusses eine Hoch- oder Fachhochschule. Dabei ist aber zu beachten, dass sich die Tabelle nur auf das Jahr nach dem Erwerb des Sekundarstufe-II-Abschlusses bezieht, was mit anderen Worten bedeutet, dass (insbesondere unter Berücksichtigung des Wehrdienstes) die tatsächlichen Zahlen höher sein könnten, da einige Personen ihr Hochschulstudium möglicherweise erst später aufnehmen. Die Daten sind Tabelle 5.8 in Statistics Norway, 2006, entnommen.

**Österreich:** Eurostudent, Unterthema 7: Als vorhergehende Berufsbildung sind zu betrachten die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) mit Abschlussprüfung (35,6%), die Studienberechtigungsprüfung, die zum Studium in bestimmten Fächern/Studienbereichen berechtigt (2,7%) und die Berufsreifeprüfung, die unbegrenzten Zugang zur Hochschulbildung gewährt (2,2%). Nicht inbegriffen sind hierbei Studierende, die eine Berufsausbildung abgeschlossen und eine „späte“ AHS-Oberstufe absolviert haben. Die BHS kann auch von Schülerinnen und Schülern besucht werden, die bereits eine duale Berufsausbildung absolviert haben (Euroguidance Österreich, 2010a: Berufsbildende Schulen). Zur Studienberechtigungsprüfung können auch Schülerinnen und Schüler mit „fachspezifischer Berufserfahrung“ zugelassen werden (eine abgeschlossene Berufsausbildung ist also nicht unbedingt erforderlich). Es gibt eine Externistenprüfung, über die Schülerinnen und Schüler außerhalb des regulären Schulsystems eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (AHS- oder BHS-Matura) erwerben können. Die Vorbereitung erfolgt hauptsächlich in Abendschulen (Euroguidance Österreich, 2010b: Externistenprüfung – AHS-, BHS-Matura).

**Schweden:** Eurostudent, Unterthema 7: Etwa 9% der Studierenden erhielten über berufliche Bildungsgänge der Sekundarstufe II Zugang zur Hochschule, rd. 5% über die Validierung ihrer Berufserfahrung und 1% durch Anerkennung ihrer tatsächlichen Kompetenzen.

**Schweiz:** Eurostudent, Unterthema 7: 91,3% der Schülerinnen und Schüler erwerben ihren Hochschulzugang durch die Matura. Diese Kategorie umfasst aber sowohl die allgemeine Matura als auch die Berufsmatura und die auf dem Weg der Erwachsenenbildung erworbene Matura. Etwa 8,7% der Schülerinnen und Schüler erhielten Zugang über spezifische Abschlüsse, wie beispielsweise das Fähigkeitszeugnis.

**Tschechische Republik:** Eurostudent, Unterthema 7: Der Hochschulzugang ist ausschließlich an die *Maturita* geknüpft, die in drei Schulformen erworben werden kann: dem allgemeinbildenden Gymnasium (43%), der berufsbildenden/technischen Sekundarschule (45%) und der Berufsschule (6%). Da die Praktika in den berufsbildenden/technischen Sekundarschulen höchstens 8 Wochen dauern, zählen diese zur Kategorie der berufsbildenden Schulen (ReferNet, 2009, S. 37). In den Berufsschulen machen die Praktika 30% des Lehrplans aus, finden aber hauptsächlich in Werkstätten statt (ReferNet, 2009, S. 37), so dass diese Schulen ebenfalls dem berufsbildenden Zweig zugeordnet werden.

**Vereinigtes Königreich:** Eurostudent, Unterthema 7: 54% der Schülerinnen und Schüler erwerben den Zugang zum Studium mit dem GCE (General Certificate of Education) oder Äquivalent und der GNVQ (General National Vocational Qualification) oder Äquivalent. Mit anderen Worten wird nicht zwischen allgemeinen und fachspezifischen Reifeprüfungen unterschieden. 11,2% erhalten Zugang über berufliche Fähigkeitszeugnisse (ONC, OND, BTEC usw.), die Anerkennung früherer Berufserfahrung, die erfolgreiche Teilnahme an AMA-Programmen (advanced modern apprenticeship) usw.

Laut Foster (2009) ist im britischen System von alternativen Wegen die Rede, wenn der Zugang zur Hochschulbildung ohne entsprechende Qualifikation, mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einem unter dem A-Level liegenden Abschluss erfolgt (in diesem Bericht werden aber auch die Matura-Studenten mit Erstzugang zur Hochschulbildung ohne Zulassungsqualifikationen hinzugerechnet) (Foster, 2009, S. 13). Etwa 15,8% der Studierenden sind auf alternativem Weg zum Hochschulstudium zugelassen worden (unter Ausklammerung von Studierenden reiferen Alters) (Foster, 2009, S. 109, Tabelle C.2). 53% der Studierenden, die einen alternativen Weg wählten, hatten eine Berufsausbildung angefangen oder abgeschlossen, d.h. etwa 8,4% aller Studierenden im Jahr 2006 (Foster, 2009, S. 18 und 20, eigene Berechnungen).

**Vereinigte Staaten:** Im Jahr 2005 wurden 11,1% der Studierenden, die zu einem 4-jährigen Studiengang an einer zur Vergabe akademischer Grade berechtigten Einrichtung zugelassen wurden, anhand eines Kompetenznachweises zugelassen (ies, 2008, Special Analysis, 2008, Tabelle 1). Im Jahr 2006 haben 7,8% der Studierenden, die 2003 einen postsekundären Studiengang begonnen hatten, ein Zeugnis/Diplom erworben (NCES, 2006: Postsecondary – Students, Variable: ATHTY3Y (höchster Abschluss im Jahr 2006)).

## Literaturverzeichnis zum Anhang

- Euroguidance Österreich (2010a), *Berufsbildende Schulen*, [www.bildungssystem.at/article/articleview/324/1/69#145d](http://www.bildungssystem.at/article/articleview/324/1/69#145d).
- Euroguidance Österreich (2010b), *Externistenprüfung (AHS-, BHS-Matura)*, [www.bildungssystem.at/article/articleview/428/1/149](http://www.bildungssystem.at/article/articleview/428/1/149).
- Foster, T. (2009), "Alternative Routes into and Pathways through Higher Education," *Research Paper No. 4*, Department for Business and Innovation Skills, [www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/BIS-RP-004.pdf](http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/BIS-RP-004.pdf).
- ies (2008), *Special Analysis 2008, Community College, Table 1 Percentage of degree-granting institutions with first-year undergraduates using various selection criteria for admission*, US Department of Education, <http://nces.ed.gov/programs/coe/2008/analysis/tableXLS.asp?tableID=1063>.
- Isserstedt, W. et al. (2007), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem – Ausgewählte Ergebnisse, BMBF, Bonn, [www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18\\_Kurzfassung.pdf](http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Kurzfassung.pdf).
- MEXT (2006a), *Statistical Abstract 2006, New Entrants (University)*, Table 094, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, [www.mext.go.jp/english/statist/06060808/xls/094.xls](http://www.mext.go.jp/english/statist/06060808/xls/094.xls).
- MEXT (2006b), *Statistical Abstract 2006, First Destinations of New Graduates*, Table 047, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, [www.mext.go.jp/english/statist/06060808/xls/047.xls](http://www.mext.go.jp/english/statist/06060808/xls/047.xls).
- NCES (2006), *DAS, Variable "Highest Degree completed as of 2006"*, US Department of Education, <http://nces.ed.gov/dasolv2/tables/mainPage.asp#varLine362>.
- Orr, D. (2008), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Synopsis of indicators*, Final Report, Eurostudent III 2005-2008, Bertelsmann, Bielefeld.
- OVE (2006), *Présentation des principaux résultats de l'enquête Conditions de vie des étudiants 2006*, OVE Observatoire de la vie étudiante, [www.ove-national.education.fr/OVE-resultats-2006.php](http://www.ove-national.education.fr/OVE-resultats-2006.php).
- ReferNet (2009), *Czech Republic. VET in Europe – Country Report 2009*, ReferNet Czech Republic, [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2009\\_CR\\_CZ.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2009_CR_CZ.pdf).
- Statistics Norway (2006), *Individually Based Education Statistics, Table 5.8 Pupils and apprentices who completed upper secondary education in 1999 and 2004, by new education activity the following study year and area of study. Absolute figures and per cent females*, [www.ssb.no/english/subjects/04/90/nos\\_d361\\_en/tab/tab-5.8.html](http://www.ssb.no/english/subjects/04/90/nos_d361_en/tab/tab-5.8.html).
- Unger, M. und A. Wroblewski (2006), *Studierenden-Sozialerhebung 2006, Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*, BMWF, Wien, [http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung\\_2006.pdf](http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2006.pdf).
- Universities Australia (2005), *Key Statistics – Student Data*, Universities of Australia, [www.universitiesaustralia.edu.au/documents/publications/stats/Students.xls](http://www.universitiesaustralia.edu.au/documents/publications/stats/Students.xls).





# Lernen für die Arbeitswelt

## OECD-Studien zur Berufsbildung

### Deutschland

Ein hohes Niveau arbeitsplatzrelevanter Kompetenzen wird für die OECD-Länder als entscheidendes Mittel zur Stützung des Wirtschaftswachstums betrachtet. Die Berufsbildungssysteme sind nunmehr Gegenstand eingehender Analysen, um herauszufinden, ob sie in der Lage sind, die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln.

Lernen für die Arbeitswelt ist eine OECD-Studie zur Berufsbildung, die den Ländern dabei helfen soll, die Anpassungsfähigkeit ihrer Berufsbildungssysteme im Blick auf die Arbeitsmarkterfordernisse zu verbessern. Sie wird die Faktengrundlage erweitern, einen Katalog von Politikoptionen ermitteln und Instrumente für die Bewertung der Politikinitiativen im Bereich der Berufsbildung entwickeln.

Deutschland verfügt über ein sehr gut ausgebautes und weithin anerkanntes System der Berufsbildung mit einer starken dualen Komponente, die das Lernen im Betrieb mit dem Lernen in der Schule verknüpft. Die Umsetzung, Gestaltung und Erbringung des Berufsbildungsangebots werden durch das Engagement der Sozialpartner und die vorhandenen institutionellen Forschungskapazitäten nachdrücklich unterstützt. Gleichzeitig sieht sich das deutsche System mehreren Herausforderungen gegenüber: Das Übergangssystem ist kostspielig und leidet unter übermäßiger Fragmentierung, einer angemessenen Bildungs- und Berufsberatung ebenso wie der Vermittlung von Basiskompetenzen könnte mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler erfolgt in erster Linie über die Kammerprüfung und trotz der Reformen, die eine beachtliche Erhöhung der Durchlässigkeit zum Ziel haben, nehmen nur sehr wenige Berufsausbildungsabsolventen ein Hochschulstudium auf.

Der Bericht enthält u.a. folgende Empfehlungen:

- In jedem Bundesland sollte ein Koordinierungsausschuss für das Übergangssystem eingerichtet werden, um die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren zu verbessern und die Übergangsangebote transparenter zu gestalten.
- Das Berufsberatungssystem sollte dahingehend reformiert werden, dass alle Schülerinnen und Schüler eine sachlich fundierte Beratung erhalten. Die federführende Verantwortung für die Berufsinformation und -beratung sollte einer einzigen staatlichen Stelle übertragen werden.
- Die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen der Berufsbildungsteilnehmer sollten einer Prüfung unterzogen werden, und Schülerinnen und Schüler, bei denen Lücken festgestellt werden, sollten Unterricht in diesen Basiskompetenzen erhalten.
- Es sollte vorgeschrieben werden, dass die in der Berufsschule erzielten Abschlussnoten auch im Kammerzeugnis vermerkt werden, und die Abschlussprüfung der Berufsschulen sollte eine explizite Beurteilung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen beinhalten. Auf längere Sicht sollte die Prüfung der Kammern mit der Abschlussprüfung der Berufsschulen zusammengelegt werden.
- Der Zugang zur Tertiärbildung sollte weiter erleichtert und es sollte gegen die von den Betroffenen wahrgenommenen Zugangsbarrieren vorgegangen werden. Es sollten duale Studiengänge und duale Programme sowie flexiblere Teilzeitstudienmöglichkeiten gefördert und die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen und Berufserfahrungen erleichtert werden.

Die OECD führt in folgenden Ländern Prüfungen der Berufsbildungspolitik durch: Australien, Belgien (Flandern), Deutschland, Irland, Korea, Mexiko, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich (England und Wales), Vereinigte Staaten (South Carolina und Texas). Ein erster Bericht über Chile und ein Kurzbericht über die Volksrepublik China wurden ebenfalls veröffentlicht. Der Abschlussbericht zu den Ergebnissen der Studie wird 2010 veröffentlicht.

Hintergrundinformationen und -dokumente sind verfügbar unter: [www.oecd.org/edu/learningforjobs](http://www.oecd.org/edu/learningforjobs).