

# **OECD-Studien zur Berufsbildung: Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland**

Mihály Fazekas und Simon Field

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.

Dieses Dokument und die darin enthaltenen Karten berühren nicht den völkerrechtlichen Status und die Souveränität über Territorien, den Verlauf der internationalen Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten und Gebieten.

**Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:**

Fazekas, M. and S. Field (2013), *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland*, OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>

ISBN 978-92-64-202368 (PDF)

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Originaltitel: OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Skills beyond School Review of Germany

Übersetzung durch den Deutschen Übersetzungsdienst der OECD.

**Foto(s):** Deckblatt © LituFalco - Fotolia.com.

Korrigenda zu OECD-Veröffentlichungen sind verfügbar unter: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda).

© OECD 2013

---

Die OECD gestattet das Kopieren, Herunterladen und Abdrucken von OECD-Inhalten für den eigenen Gebrauch sowie das Einfügen von Auszügen aus OECD-Veröffentlichungen, -Datenbanken und -Multimediaprodukten in eigene Dokumente, Präsentationen, Blogs, Websites und Lehrmaterialien, vorausgesetzt die Quelle und der Urheberrechtsinhaber werden in geeigneter Weise genannt. Sämtliche Anfragen bezüglich Verwendung für öffentliche oder kommerzielle Zwecke bzw. Übersetzungsrechte sind zu richten an: [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Die Genehmigung zur Kopie von Teilen dieser Publikation für den öffentlichen oder kommerziellen Gebrauch ist direkt einzuholen beim Copyright Clearance Center (CCC) unter [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) oder beim Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) unter [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).

---

## Dank

Besonderer Dank gebührt Hendrickje Catriona Windisch für ihre zahlreichen grundlegenden und wichtigen Beiträge.

Darüber hinaus dankt die OECD den Kollegen in Deutschland und insbesondere den nationalen Koordinatoren auf deutscher Seite, Sonja Baron und Gerd Roser, für ihren Einsatz bei der Organisation unserer Besuche in Deutschland sowie für die damit verbundene Beratung und Orientierung des OECD-Prüfungsteams. Großer Dank gebührt den Autoren des Hintergrundberichts über Deutschland, der eine sehr wichtige Grundlage für unsere Arbeit bildete. Zugleich möchten wir auch den so zahlreichen Personen in unterschiedlichen Teilen Deutschlands unseren Dank aussprechen, die sich während unserer Besuche und Zusammenkünfte die Zeit genommen haben, uns zu empfangen sowie unsere Fragen zu beantworten.



## Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung: Stärken, Herausforderungen und Empfehlungen .....</b>	<b>9</b>
Stärken.....	9
Herausforderungen und Empfehlungen.....	9
<b>Kapitel 1 Einführung und erste Bewertung .....</b>	<b>11</b>
Die Deutschlandprüfung und ihr Platz in der OECD-Studie .....	12
Aufbau des Berichts .....	13
Eine Momentaufnahme der postsekundären beruflichen Bildung in Deutschland .....	13
Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern: Schlüsselindikatoren .....	19
Frühere OECD-Analysen und -Empfehlungen zur postsekundären beruflichen Bildung in Deutschland .....	25
Bewertung des deutschen Konzepts der postsekundären beruflichen Bildung – Hauptstärken .....	29
Herausforderungen .....	38
Literaturverzeichnis .....	39
<b>Kapitel 2 Übergang in die Hochschulbildung .....</b>	<b>43</b>
Herausforderung: Zunehmender Wettbewerb und starke Nachfrage nach Übergangsmöglichkeiten .....	44
Empfehlung: Erleichterung der Übertragung bzw. Anerkennung von Leistungspunkten .....	49
Begründung: Positive wirtschaftliche Ergebnisse und internationale Beispiele .....	49
Literaturverzeichnis .....	54
<b>Kapitel 3 Bessere Informationen über Vorbereitungskurse für Fortbildungsprüfungen .....</b>	<b>57</b>
Herausforderung: Mangelnde Transparenz und unterschiedliche Kursqualität .....	58
Empfehlung: Bereitstellung von Informationen und Selbstregulierung der Wirtschaft.....	61

Begründung: Sachkundigere Entscheidungen der Fortbildungskandidaten und Gewährleistung von Mindeststandards .....	61
Literaturverzeichnis .....	64
<b>Kapitel 4 Qualität der Fortbildungsprüfungen</b> .....	67
Herausforderungen: Prüfungsqualität und Berufszulassung.....	68
Empfehlung: Rahmenordnung und klare Standards für Prüfungen .....	71
Begründung: Klare Standards auf der Grundlage internationaler Erfahrungen .....	71
Literaturverzeichnis .....	75
<b>Kapitel 5 Lehrkräfte und Ausbilder an Fachschulen</b> .....	77
Herausforderung: Flexibilität und Auffrischung von Kompetenzen .....	78
Empfehlung: Mehr Teilzeitkräfte und bessere Möglichkeiten zur Auffrischung von Kompetenzen.....	80
Begründung: Bessere Ausrichtung auf den Bedarf der Unternehmen.....	81
Literaturverzeichnis .....	84
<b>Kapitel 6 Lernen am Arbeitsplatz im Rahmen von Fachschulausbildungen</b> .....	87
Herausforderung: Betriebliche Arbeitserfahrungen im Hinblick auf die Verwirklichung der Lernziele optimal nutzen .....	88
Empfehlung: Verpflichtende Praktika .....	91
Begründung: Höhere Qualität der Fortbildung und umfangreiche Umsetzungshilfen.....	91
Literaturverzeichnis .....	94
<b>Kapitel 7 Fachschulangebote und der Arbeitsmarkt</b> .....	95
Herausforderung: Arbeitsmarktungleichgewichte und vielfältige Governance .....	96
Empfehlung: Systematische Nutzung der Daten und Verbesserung der Flexibilität.....	99
Begründung: Verbesserung der Erkennung von Unstimmigkeiten und der Reaktionsfähigkeit.....	99
Literaturverzeichnis .....	102

**Tabelle**

1.1 Der deutsche Arbeitsmarkt .....	23
2.1 Hochschul- und Fachhochschulneuzugänge nach Zugangsform .....	47
3.1 Verfügbare und erwünschte Informationen über Weiterbildungskurse ..	59
6.1 Altersverteilung und Vorbildung von Fachschulneuzugängen .....	89
7.1 Beschäftigungsprognosen bis 2020 nach Berufsgruppe und Qualifikationsniveau in Deutschland .....	97

**Abbildungen**

1.1 Abschlussquoten (Erstabschluss) für Studiengänge des Tertiärbereichs A und B .....	20
1.2 Teilnahme an formaler und/oder nichtformaler Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand, Erwachsenenbevölkerung.....	21
1.3 Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP .....	22
1.4 Beschäftigungsquoten in der Altersgruppe 25-64 Jahre, nach Bildungsstand .....	24
1.5 Anteil der Techniker und gleichrangigen nichttechnischen Berufe an der Erwerbsbevölkerung.....	25
1.6 Relative Einkommen aus Erwerbstätigkeit .....	26
1.7 Entwicklung der relativen Einkommen der Bevölkerung mit tertiärem Bildungsabschluss.....	27
2.1 Relative Einkommen aus Beschäftigung bei 25- bis 64-jährigen Männern (im Vergleich zum Sekundarschulabschluss) .....	45
2.2 Studierende, die auf alternativem Weg zum Hochschulstudium zugelassen wurden, nach Art des Zugangswegs, in Prozent aller Hochschulzugänge.....	48
4.1 Zahl der Prüfungskandidaten und Erfolgsquote nach Beruf, Fortbildungsprüfungen .....	69
4.2 OECD-Punktwertungen im Hinblick auf die Regulierung der Märkte für freiberufliche Dienstleistungen.....	71

**Kästen**

1.1 „Weiterführende berufliche Kompetenzen“: Die OECD-Studie zur postsekundären beruflichen Bildung.....	12
2.1 Übergänge zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung .....	50
2.2 Die Nummerierung der Kurse im Bundesstaat Florida .....	53
4.1 Eine internationale Norm für Prüfungen zum Zweck der beruflichen Zertifizierung (ISO/IEC 17024) .....	72
4.2 Systeme der Prüfungszertifizierung: Vereinigte Staaten und Schweiz...	73
5.1 Lehr- und Arbeitskräfte im Tandem: Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Betrieben in Finnland .....	82
6.1 Lernen am Arbeitsplatz in den Höheren Fachschulen der Schweiz .....	93
7.1 Ein innovativer regionaler Ansatz in Österreich .....	101



## Zusammenfassung: Stärken, Herausforderungen und Empfehlungen

### Stärken

- Starke Einbindung der Sozialpartner in das System.
- Markanter politischer Führungsanspruch mit klarer Zuständigkeitsverteilung.
- Ein reibungsloser Übergang von der Schule ins Arbeitsleben bildet das solide Fundament für eine spätere Weiterqualifizierung.
- Gute Wettbewerbsfähigkeit für Absolventen von Fortbildungsprüfungen und Fachschulen am Arbeitsmarkt.
- Fortbildungsprüfungen bieten eine effektive Verbindung von Weiterqualifizierung unter Anerkennung früherer Lernerträge.
- Fachschulangebote verfügen über eine anerkannte Reputation im Berufsbildungssystem mit einem klaren Nutzen für die Teilnehmer und für die Arbeitgeber.
- Gute Verknüpfung der postsekundären beruflichen Bildungsgänge mit den Berufsbildungsangeboten des Sekundarbereichs II, was den Bildungsteilnehmern attraktive Aufstiegsmöglichkeiten bietet und zur Deckung des Arbeitsmarktbedarfs beiträgt.
- Aktive Anstrengungen von Seiten der staatlichen Stellen zur Schaffung von Übergangsmöglichkeiten aus der beruflichen in die hochschulische Bildung.

### Herausforderungen und Empfehlungen

- Trotz der jüngsten Reformen werden die Möglichkeiten zum Übergang von der postsekundären beruflichen Bildung in die Hochschulbildung kaum genutzt, und es wurden auch noch nicht alle Barrieren für solche Übergänge beseitigt.
  - *Förderung von Regelungen für die Übertragung von Lernergebnissen, die den Übergang von der postsekundären Berufsbildung in die Hochschulbildung erleichtern.*
- Unzureichende Informationen über Qualität und Kosten der Vorbereitungskurse auf die Fortbildungsprüfungen haben zusammen mit der sehr geringen externen Qualitätskontrolle zur Folge, dass es den Fortbildungskandidaten

schwer fällt, den richtigen Vorbereitungskurs auszuwählen, und dass für die Anbieter nicht genügend Anreize bestehen, für ein gutes Kursangebot zu geringen Kosten zu sorgen.

- *Bei den Anbietern von Vorbereitungskursen sollten bessere Informationen über die Kursqualität und die Kosten erhoben und verbreitet werden. Die Selbstregulierung der Wirtschaft sollte in Bezug auf Vorbereitungskurse gefördert werden, um hohe und einheitliche Standards zu gewährleisten.*
- Die Regelungen in Bezug auf die Qualität der Prüfungen unterscheiden sich deutlich innerhalb Deutschlands, und es gibt nur wenig Evidenz für die Einhaltung klarer Standards.
  - *Zur Qualitätssicherung sollte die Option einer Rahmenordnung und klarer Standards für alle Prüfungen untersucht werden.*
- Die raschen technologischen Veränderungen und die sich ändernden Arbeitsmarkterfordernisse sind, auch mit Blick auf die eher unflexiblen Beschäftigungsverhältnisse, eine Herausforderung für die Fachschulen, um die Qualifikation und die Kompetenzen des Lehrpersonals auf dem neuesten Stand zu halten.
  - *Die Bundesländer sollten anstreben, den Fachschulen die nötige Flexibilität einzuräumen, mehr Teilzeitlehrkräfte und -ausbilder als Nebenlehrkräfte einzustellen, die außer ihrer Lehrtätigkeit auch in Unternehmen tätig sind. Vollzeitlehrkräfte und -ausbilder sollten dazu angehalten werden, während ihrer Berufslaufbahn immer wieder Praxisphasen in Betrieben durchzuführen, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu erhalten und auf den neuesten Stand zu bringen.*
- Die Fachschulen machen von der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung nur wenig Gebrauch – trotz der vielen Vorteile, die dies mit sich bringen kann.
  - *Die Fachschulen sollten praktische bzw. betriebliche Formen der Ausbildung zu einem verbindlichen Bestandteil ihrer Lehrpläne machen. Dies könnte mit den Projektarbeiten der Fachschülerinnen und -schüler verknüpft werden. Zudem sollten die Fachschulen einen geeigneten Rahmen entwickeln, um die betriebliche Erfahrung in den schulischen Lehrplan einzubinden.*
- Die Fachschulen vermitteln zwar wertvolle Qualifikationen, die Datenbasis über den tatsächlichen Kompetenzbedarf ebenso wie die Mechanismen, um diesem Bedarf gerecht zu werden, könnten jedoch verbessert werden.
  - *Es sollten weitere Daten zur Nachfrage nach Fachschulbildung erhoben werden, und die Flexibilität der Fachschulen zur Anpassung an diese Nachfrage sollte gefördert werden.*

## Kapitel 1

# Einführung und erste Bewertung

*Dieses Kapitel beschreibt die OECD-Studie zur postsekundären Berufsbildung und die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Untersuchung der Situation in Deutschland, fasst die wichtigsten Merkmale des deutschen Berufsbildungssystems zusammen und beurteilt dessen besondere Stärken. Die Herausforderungen, vor denen das deutsche postsekundäre Berufsbildungssystem steht, werden ebenfalls angesprochen. Ihre Darstellung ist Gegenstand der anschließenden Kapitel.*

## Die Deutschlandprüfung und ihr Platz in der OECD-Studie

Dieser Bericht ist Teil einer ganzen Reihe von Länderberichten zur postsekundären beruflichen Bildung in den OECD-Ländern, die im Rahmen einer OECD-Studie zu diesem Thema erstellt werden (Kasten 1.1). Diese Publikationsreihe umfasst *Länderprüfungen* wie die vorliegende, bei denen die Systeme der einzelnen Länder genauer untersucht und ausgehend von dieser Analyse Empfehlungen abgegeben werden. Daneben umfasst die Publikationsreihe auch *Kommentare*. Bei diesen Kommentaren handelt es sich um weniger eingehende Prüfungen mit einer Beurteilung der Stärken der Systeme der jeweiligen Länder sowie der Herausforderungen, vor denen sie stehen. Die Kommentare sind als eigenständige Berichte gedacht, können aber auch zur ersten Phase einer kompletten Prüfung werden, sollte ein Land dies wünschen.

### Kasten 1.1 „Weiterführende berufliche Kompetenzen“: Die OECD-Studie zur postsekundären beruflichen Bildung

Die Länder richten den Blick zunehmend über die berufliche Erstausbildung in der Sekundarstufe hinaus auf weiterführende berufliche Qualifikationen, um sicherzustellen, dass die Kompetenzen, die in vielen der am raschesten expandierenden technischen und wissenschaftlichen Berufe gebraucht werden, in den OECD-Volkswirtschaften vorhanden sind. Die OECD-Studie „Weiterführende berufliche Kompetenzen“ befasst sich mit dem breiten Spektrum von Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, darunter Finanzierung und politische Steuerung, Abstimmung von Angebot und Nachfrage, Qualitätssicherung sowie Chancengerechtigkeit und Bildungszugang. Sie stützt sich auf den Erfolg der Vorgängerstudie „Lernen für die Arbeitswelt“, in der die Politik im Bereich der beruflichen Bildung in 17 Länderberichten und einem Vergleichsbericht untersucht wurde. Zudem ist sie Teil der horizontalen Initiative „OECD Skills Strategy“ (OECD, 2012a).

Vollständige Länderprüfungen werden für Ägypten, Dänemark, Deutschland, Korea, die Niederlande, Österreich, die Schweiz, das Vereinigte Königreich (England) sowie die Vereinigten Staaten (mit Fallstudien aus Florida, Maryland und dem Staat Washington) durchgeführt. Kürzere Prüfungen, die in der Erstellung eines OECD-Länderkommentars münden, werden für Belgien (Flandern), Island, Israel, Kanada, Rumänien, Schweden, Spanien sowie das Vereinigte Königreich (Nordirland und Schottland) durchgeführt. Hintergrundberichte werden in allen diesen Ländern sowie in Frankreich und Ungarn erstellt.

Vgl. [www.oecd.org/education/vet](http://www.oecd.org/education/vet).

Bei dieser Länderprüfung kommt eine Standardmethode zur Anwendung. Deutschland hat dabei zunächst einen Hintergrundbericht erstellt (Hippach-Schneider et al., 2012). Anschließend reiste ein OECD-Team zu zwei Besuchen nach Deutschland – vom 26. bis zum 30. März und vom 18. bis zum 22. Juni 2012 –, um dort mit einem breiten Spektrum von Akteuren über die untersuchten Fragen zu diskutieren.

## **Aufbau des Berichts**

Dieses erste Kapitel stellt die Länderprüfung für Deutschland in den Kontext der OECD-Studie zur postsekundären beruflichen Bildung, beschreibt den Aufbau des Berichts, erörtert die Hauptmerkmale der postsekundären beruflichen Bildung in Deutschland, vergleicht diese mit den Merkmalen der Systeme anderer Länder, untersucht einige wichtige internationale Indikatoren, die für das postsekundäre Bildungssystem von Bedeutung sind, und analysiert die Stärken sowie die Herausforderungen, vor denen die postsekundäre berufliche Bildung in Deutschland steht.

In den folgenden Kapiteln werden dann Empfehlungen für die Politik formuliert. Diese Kapitel sind jeweils folgendermaßen aufgebaut:

- *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.

## **Eine Momentaufnahme der postsekundären beruflichen Bildung in Deutschland**

Die postsekundäre berufliche Bildung wendet sich an Personen, die einen staatlich anerkannten Berufsabschluss oberhalb von Sekundarbereich II erwerben wollen. In diesem Bericht werden zwei große Unterbereiche der postsekundären Berufsbildung in Deutschland untersucht. Zum einen sind dies die Fortbildungsgänge nach dem Berufsbildungsgesetz sowie die Fortbildungsgänge nach Ordnung der Handwerks- und der Industrie- und Handelskammern. Zum anderen werden die Fachschulen<sup>1</sup> betrachtet, die durch Landesrecht geregelt sind.

Die Fortbildungsgänge nach dem Berufsbildungsgesetz sowie die Fortbildungsgänge nach Ordnung der Handwerks- und der Industrie- und Handelskammern entsprechen ebenso wie die Fachschulen Tertiärbereich B (5B) der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens ISCED. Darüber hinaus gibt es in Deutschland noch andere Einrichtungen, die postsekundäre berufliche Bildungsgänge anbieten,

nämlich die Berufsakademien, die dualen Hochschulen, die Schulen des Gesundheitswesens und die Verwaltungsfachoberschulen (UNESCO, OECD, Eurostat, UOE, 2012). Diese Einrichtungen sind nach ISCED jedoch u.U. unterschiedlich eingestuft. Berufsakademien und duale Hochschulen können dem Tertiärbereich A oder B entsprechen, Schulen des Gesundheitswesens und Verwaltungsfachoberschulen können Tertiärbereich 5B oder dem postsekundären nichttertiären Bereich (4A/B) zugerechnet sein. Diese Unterschiede machen deutlich, wie heterogen die postsekundären beruflichen Bildungsgänge in Deutschland sind, was zwangsläufig zu einer unvollständigen Einteilung in internationale Bildungskategorien führt.

In den letzten Jahren besuchten ungefähr 60% der jeweiligen Alterskohorte berufliche Bildungsgänge des Sekundarbereichs II. Dies entsprach 90% der jeweiligen Alterskohorte ohne Hochschulzugangsberechtigung. Ungefähr 13% davon erwarben anschließend noch einen postsekundären beruflichen Bildungsabschluss (Hippach-Schneider et al., 2012). 2010 verfügten ungefähr 8% der Erwachsenenbevölkerung (>15 Jahre) in Deutschland über einen postsekundären beruflichen Bildungsabschluss (Tertiärbereich B), während 13% einen Abschluss des Tertiärbereichs A erzielt hatten (Statistisches Bundesamt, 2011a). Während der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A (5A) zwischen 1995 und 2009 gestiegen ist, hat sich der Anteil der Absolventen von Tertiärbereich B (5B) kaum verändert (OECD, 2011a).

### **Fortbildungsprüfungen**

In den Fortbildungsgängen bzw. -prüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz ebenso wie in denen nach Ordnung der Handwerks- und der Industrie- und Handelskammern drückt sich die klassische Weiterqualifizierung vom Auszubildenden zum Meister aus<sup>2</sup>. Wer die Meisterprüfung bestehen will, muss unter Beweis stellen, dass er seinem Beruf selbstständig nachgehen, ein eigenes Unternehmen führen und Auszubildende ausbilden kann. Bei den entsprechenden Berufen handelt es sich heute auch um nichttechnische Berufe in der Landwirtschaft, im kaufmännischen Bereich, im Verarbeitenden Gewerbe und im Dienstleistungssektor. 2010 gab es 212 Fortbildungsgänge nach dem Berufsbildungsgesetz und 3 112 Fortbildungsgänge nach Ordnung der Handwerks- und der Industrie- und Handelskammern (BIBB, 2011).

Die Zahl der bestandenen Fortbildungsprüfungen ist zwischen 1996 und 2010 um 24% von 122 000 auf 93 000 gesunken und bewegt sich seitdem auf diesem Niveau (Hippach-Schneider et al., 2012). Während die Teilnahme an einigen Fortbildungsgängen im kaufmännischen Bereich um die Hälfte

zurückgegangen ist, erfreuten sich die Fortbildungen zum Fachwirt bzw. zur Fachwirtin zwischen 2003 und 2010 zunehmender Beliebtheit (+45%) und wurden so zu den am häufigsten gewählten Fortbildungsgängen, gefolgt vom Industriemeister und vom Handwerksmeister (Statistisches Bundesamt, 2011b).

Im Berufsbildungsgesetz und in den Ordnungen der Handwerks- und der Industrie- und Handelskammern sind die für die Prüfungen geltenden Regeln festgelegt, d.h. Zulassungsvoraussetzungen, Ziel und Inhalt der Prüfungen, Prüfungsverfahren und Prüfkriterien. Die für die Prüfungen zuständigen Stellen bestellen Prüfungsausschüsse mit berufserfahrenen Mitgliedern, die sich zu gleichen Teilen aus Vertretern der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite zusammensetzen und mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule unter ihren Mitgliedern zählen müssen.

Die Kandidaten müssen einen Antrag bei der zuständigen Prüfungsstelle einreichen, die über ihre Zulassung entscheidet. Fortbildungsprüfungen werden meist nach Abschluss eines beruflichen Bildungsgangs des Sekundarbereichs II (in der Regel einer Berufsausbildung) sowie mehreren Jahren einschlägiger Berufserfahrung abgelegt. Bei Personen, die nicht Inhaber eines Berufsabschlusses sind, kann der Nachweis einer entsprechenden Praxiserfahrung u.U. ausreichen, diese muss aber vorher evaluiert werden.

Eine Teilnahme an vorbereitenden Kursen auf die Prüfungen ist nicht vorgeschrieben. Die Kandidaten nehmen aber fast immer an Teil- oder Vollzeitkursen teil, die von den Kammern oder privaten Anbietern organisiert werden (DIHK, 2011). In einigen Fällen bereiten auch Fachschulen zusätzlich zu ihrem eigenen Lehrplan auf solche Prüfungen vor. Die Zahl der Anbieter von Vorbereitungskursen beläuft sich Schätzungen zufolge auf über 15 000. Die Qualität ebenso wie der Preis dieser Kurse variieren, da es weder bundesrechtliche Regelungen dafür noch Qualitätssicherungsmechanismen auf Bundes- oder Länderebene gibt (Dietrich, Schade und Behrendorf, 2008).

Die Ausbilder und Lehrkräfte dieser Vorbereitungskurse verfügen zumeist über eine fachlich einschlägige Berufsausbildung sowie langjährige Berufserfahrung. Viele von ihnen unterrichten auch an Berufsschulen des Sekundarbereichs II und an Fachschulen, und einige waren bereits Mitglieder von Prüfungsausschüssen. Es gelten aber keine einheitlich festgelegten Regeln.

### **Fachschulen**

Fachschulen bieten Bildungsgänge an, die die Teilnehmer darauf vorbereiten, mehr Verantwortung und umfassendere Managementfunktionen an ihrem Arbeitsplatz zu übernehmen. Die Bildungsgänge dauern zwei Jahre auf Vollzeitbasis oder drei bis vier Jahre auf Teilzeitbasis, wobei die Teilnehmer an Teilzeitbildungsgängen häufig nebenher in einem eng mit dem gewählten Bildungsgang verwandten Beruf arbeiten. Zusätzlich zu einem Bildungsabschluss und einer Berufsbezeichnung mit dem Zusatz „staatlich geprüfte .../staatlich geprüfter ...“ bzw. „staatlich anerkannte .../staatlich anerkannter ...“ können die Absolventen dieser Bildungsgänge auch die Fachhochschulreife erlangen.

Fast ein Drittel der Fachschulen befindet sich in freier Trägerschaft, d.h. unter privater Leitung (Statistisches Bundesamt, 2011c). 2010/2011 gab es 1 363 Fachschulen und 87 Fachakademien, die 170 Fachrichtungen in den fünf Berufsfeldern Agrarwirtschaft, Wirtschaft, Gestaltung, Sozialwesen und Technik anboten. Fast zwei Drittel der 183 000 Fachschüler (61%) waren in den Bereichen Wirtschaft und Sozialwesen eingeschrieben, während der Großteil der übrigen Fachschüler (32%) an Kursen im Technikbereich teilnahm (Statistisches Bundesamt, 2011a).

Voraussetzung für die Aufnahme an einer Fachschule ist ein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf, der mit dem gewählten Studiengang in Zusammenhang steht, sowie mindestens ein Jahr Berufserfahrung (die aber auch während der Ausbildung an der Fachschule erworben werden kann). Wenn sich mehr Kandidaten bewerben als aufgenommen werden können, wird eine Warteliste erstellt.

Die Studierendenzahlen an den Fachschulen waren bis 2007/2008 rückläufig, sind seitdem aber wieder gestiegen. In der Zunahme der Studierendenzahlen um 10% im Studienjahr 2009/2010 (von 159 467 auf 175 200) drückt sich sowohl eine Folge der Wirtschaftskrise aus – freigesetzte Arbeitskräfte nutzten die Gelegenheit für eine Weiterqualifizierung – als auch der Effekt des geplanten Ausbaus der Betreuungskapazitäten für Kleinkinder, der zur Folge hat, dass mehr Erzieherinnen und Erzieher nachgefragt werden (Hippach-Schneider et al., 2012). Gemessen an der Zahl ihrer Absolventen stellen die Fachschulen etwa ein Drittel der postsekundären Berufsbildung in Deutschland, die zwei anderen Drittel entfallen auf die Fortbildungsprüfungen.

2010/2011 besuchten 68% der Fachschüler Fachschulen in Vollzeitform. In den technischen Bildungsgängen nahm durchschnittlich die Hälfte der Fachschüler in Teilzeitform an der Fortbildung teil, in den Dienst-



leistungsbereichen waren es allerdings nur 27% (Statistisches Bundesamt, 2011b). Der Anteil der Teilnehmer in Teilzeitform ist erheblich gestiegen (Hippach-Schneider et al., 2012).

Die Fachschulen sind häufig Teil eines beruflichen Bildungszentrums und viele Fachschullehrer unterrichten auch an Berufsschulen und anderen beruflichen Schularten. Es gibt zwei Arten von Lehrkräften: a) Wissenschaftliche Lehrkräfte – diese müssen einen Masterstudiengang in zwei an den Schulen unterrichteten Fächern sowie einen pädagogischen Vorbereitungsdienst mit einer zweiten Staatsprüfung absolviert haben. Sie werden im Allgemeinen nach einer dreijährigen Assessorenzeit beamtet. b) Lehrkräfte für Fachpraxis/technische Lehrkräfte – diese müssen über einen postsekundären Berufsabschluss sowie Erfahrung in diesem Beruf verfügen. Sie werden nach dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L) entlohnt und können nach einer einjährigen berufsbegleitenden pädagogischen Schulung unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls den Beamtenstatus erhalten (Baden-Württemberg Kultusportal, 2012). Angesichts des derzeitigen Lehrkräftemangels in einigen Berufsfeldern, z.B. Elektrotechnik, werden Anstrengungen unternommen, um Schulabgänger für diese Berufe zu gewinnen, den Wechsel von Hochschulabsolventen mit Berufserfahrung in den Lehrerberuf im berufsbildenden Bereich zu erleichtern und qualifizierte Mitarbeiter von Unternehmen als Teilzeitkräfte anzuwerben (vgl. Kapitel 5).

Die Lehrpläne der Fachschulen werden von den einzelnen Ländern innerhalb des von der Kultusministerkonferenz vorgegebenen Rahmens festgelegt, wobei 20% der Inhalte auf lokale Anforderungen abgestimmt werden können.

Öffentliche Fachschulen erheben keine Studiengebühren. Die Landesregierungen bestimmen im Benehmen mit den Stadt- und Landkreisen und den Landesausschüssen für Berufsbildung die Zahl der Bildungsgänge und der angebotenen Ausbildungsplätze (Hippach-Schneider et al., 2012). Die Kosten für die Lehrkräfte werden in der Regel von den Ländern getragen, während die Stadt- oder Landkreise die Sachkosten (Ausrüstungs- und Verwaltungskosten) übernehmen; private Beiträge von Fortbildungsteilnehmern oder Unternehmen werden zur Deckung der Sachkosten verwendet (vgl. Kapitel 7).

### **Allgemeines**

Personen, die sich auf Fortbildungsprüfungen vorbereiten oder Fachschulen besuchen, können verschiedene Formen finanzieller Unterstützung in Anspruch nehmen. Über das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) wurden 2010 etwa 166 000 Personen Darlehen und Zuschüsse

gezahlt. Das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) ist eine andere – wenn auch restriktivere – finanzielle Fördermaßnahme (Anspruch besteht nur bei einem Ausbildungsbeginn vor Vollendung des 30. Lebensjahres, die Leistungen sind vom Einkommen der Eltern abhängig, Studiengebühren werden nicht finanziert). Darüber hinaus gibt es Weiterbildungsstipendien für besonders begabte Berufsbildungsteilnehmer unter 25 Jahren sowie steuerliche Vergünstigungen für Unternehmen, die in weiterführende Berufsabschlüsse ihrer Mitarbeiter investieren. Die Fortbildungsteilnehmer leisten aber auch einen erheblichen eigenen Beitrag. 2002 beliefen sich die durchschnittlichen individuellen Aufwendungen für die post-sekundäre Berufsbildung auf 1 268 Euro für Aufstiegsweiterbildungen und 692 Euro für Fachschulausbildungen (Hippach-Schneider et al., 2012).

Der Tertiärbereich A, der Hochschulen und Fachhochschulen (FH) umfasst, spielt im System insgesamt ebenfalls eine wichtige Rolle. Der Fachhochschulsektor ging in den 1970er Jahren aus der Aufwertung der Ingenieurschulen hervor, der das Bestreben zu Grunde lag, wissenschaftlich orientierte Berufsbildungsgänge anzubieten. Der Fachhochschulsektor hat rasch expandiert: Zwischen 2005 und 2010 sind die Studierendenzahlen um 40% gestiegen. 2011/2012 besuchten drei Viertel aller Studierenden des Tertiärbereichs A Hochschulen und ein Drittel Fachhochschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Es wurden mehrere Initiativen gestartet, um Absolventen beruflicher Bildungsgänge den Zugang zum Tertiärbereich A zu ermöglichen. Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009 erhalten Inhaber von Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung inzwischen eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Sonstige beruflich qualifizierte Bewerber (Abschluss einer Berufsausbildung des Sekundarbereichs II) können eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten, wenn sie drei Jahre Berufspraxis vorweisen können und ein hochschulspezifisches Eignungsfeststellungsverfahren bestanden haben (Kultusministerkonferenz, 2009a). 2011 waren diese Empfehlungen in 15 der 16 Bundesländer umgesetzt worden. Die Gemeinsamen Leitlinien der Kultusministerkonferenz von 2010 ermöglichen Absolventen von beruflichen Aufstiegsfortbildungen auch den Zugang zu Masterstudiengängen (nach bestandener Aufnahmeprüfung). Diese Möglichkeiten wurden jedoch bislang nur von wenigen genutzt – sie machten 2010 nur 2,1% der Studienanfänger aus (1,9% der Hochschulneuzugänge und 2,5% der Fachhochschulneuzugänge) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Durch eine wirkungsvolle Anerkennung bereits erbrachter Lernleistungen könnte die Durchlässigkeit des Systems ebenfalls gefördert

werden. Die Förderinitiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat die Machbarkeit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge nachgewiesen. In einigen Bundesländern sind modellhaft Verfahren zur Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Hochschulstudiengänge erprobt worden (Hippach-Schneider et al., 2012).

## **Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern: Schlüsselindikatoren**

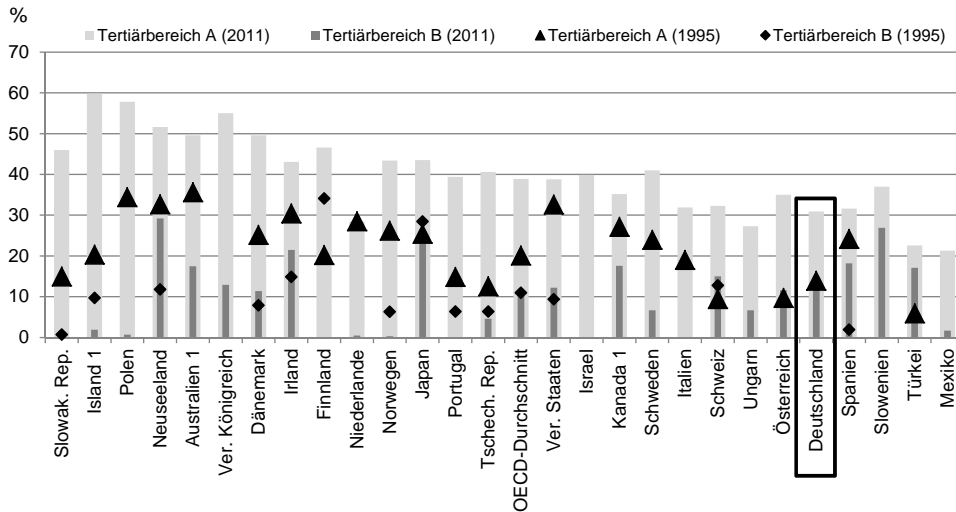
In diesem Abschnitt werden einige Indikatoren untersucht, die einen Vergleich des deutschen postsekundären Berufsbildungssystems in seinem Arbeitsmarktkontext mit der Situation in anderen Ländern gestatten. Vergleiche der statistischen Indikatoren eines Landes mit dem OECD-Durchschnitt sind nützlich, bei ihrer Interpretation ist jedoch stets Vorsicht geboten. Wenige Indikatoren liefern ein eindeutig positives Ergebnis, und es kann nicht vorausgesetzt werden, dass eine Konvergenz gegen den Durchschnitt wünschenswert wäre.

### **Bildungsindikatoren**

Auch wenn die Tertiärbereiche A und B gleichermaßen von Wert sind und sich auch keine politikrelevanten Konsequenzen aus Vergleichen der entsprechenden Abschlussquoten ziehen lassen, liefert ein Vergleich zwischen Deutschland und anderen OECD-Ländern doch nützliche Hintergrundinformationen zu diesem Bericht. Im Zeitraum 1997-2009 hat der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs in Deutschland weniger stark zugenommen als in allen anderen OECD-Ländern – um 1,4% jährlich im Vergleich zu einem OECD-Durchschnittswert von 3,7%. 2009 verfügten 26% der Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren in Deutschland über einen tertiären Bildungsabschluss; im OECD-Durchschnitt waren es 30% (OECD, 2011a, Tabelle A1.4). Während der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A zwischen 1995 und 2011 stieg, blieb der der Absolventen des Tertiärbereichs B nahezu unverändert (Abb. 1.1). 2009 lag der Anteil der Tertiärabsolventen insgesamt immer noch zehn Prozentpunkte unter dem OECD-Durchschnitt von 38%, weil weniger Schülerinnen und Schüler eine Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich A erwarben (54% gegenüber 64% im OECD-Durchschnitt) und weil sich auch weniger für einen Studiengang im Tertiärbereich A entschlossen (40% gegenüber 59% im OECD-Durchschnitt) (OECD, 2013, Abb. A3.2, Tabelle A3.2; OECD, 2012b). Im Zeitraum 1995-2008 bewegten sich die Abschlussquoten des

Abbildung 1.1 **Abschlussquoten (Erstabschluss) für Studiengänge des Tertiärbereichs A und B**

1995 und 2011



1. Referenzjahr 2010.

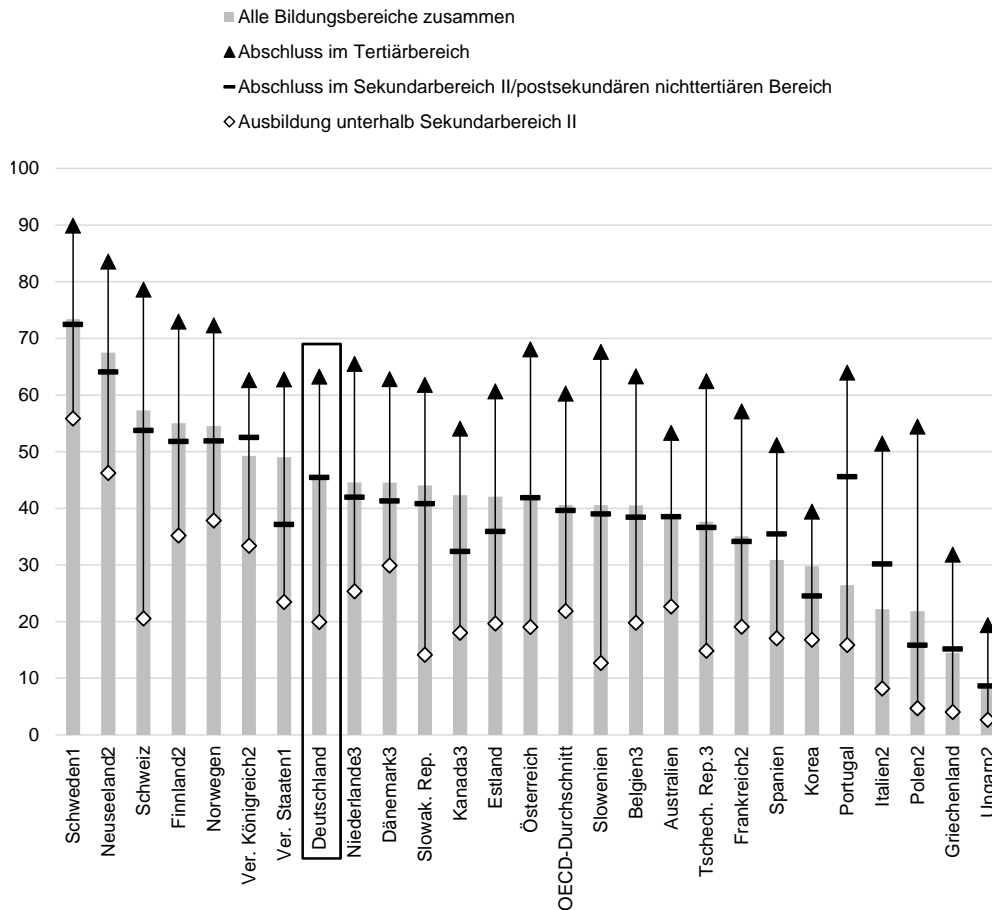
Quelle: OECD (2013), *Bildung auf einen Blick 2013: OECD-Indikatoren*, Tabelle A3.2, W. Bertelsmann Verlag ([www.oecd.org/edu/eag2013](http://www.oecd.org/edu/eag2013)).

Tertiärbereichs B durchgehend 1-2 Prozentpunkte über dem OECD-Durchschnitt; 2009 lagen sie bei 14% im Vergleich zu einem OECD-Durchschnitt von 9% (OECD, 2011a, Abb. A3.2, Table A3.2).

Zu einem späteren Zeitpunkt im Leben holen Erwachsene manchmal in der Erstausbildung versäumte Gelegenheiten nach, erweitern ihre Basiskompetenzen durch Weiterbildung und erwerben einen höheren Bildungsabschluss. 2007 nahmen 45% der Personen in der Altersgruppe 25-64 Jahre in Deutschland an formaler und/oder nichtformaler Weiterbildung teil, etwas mehr als im OECD-Durchschnitt (41%) (OECD, 2012b). Wie in anderen Ländern auch, nehmen Vollzeitbeschäftigte und Personen mit höherem Bildungsniveau mit deutlich größerer Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung teil. 2007 nahmen 53% der beschäftigten Erwachsenen und 27% der arbeitslosen Erwachsenen an formaler und/oder nichtformaler Bildung teil (OECD, 2013, Tabelle C5.2a). Die Weiterbildungsteilnahme lag unabhängig vom Bildungsniveau über dem OECD-Durchschnitt, außer bei den Erwachsenen ohne Abschluss von Sekundarbereich II (Abb. 1.2).

Abbildung 1.2 **Teilnahme an formaler und/oder nichtformaler Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand, Erwachsenenbevölkerung**

Altersgruppe 25-64 Jahre, 2007



1. Referenzjahr 2005; 2. Referenzjahr 2006; 3. Referenzjahr 2008.

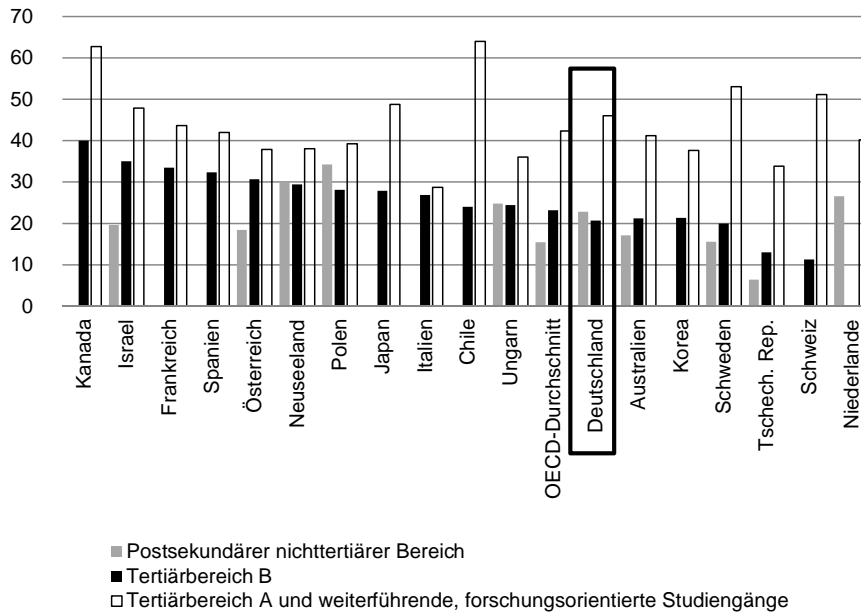
Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Teilnahme an formaler und/oder nichtformaler Fort- und Weiterbildung, alle Bildungsbereiche zusammen, angeordnet.

Quelle: OECD (2010a), *Bildung auf einen Blick 2010: OECD-Indikatoren*, Tabelle A5.1b, W. Bertelsmann Verlag. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-de> ([www.oecd.org/edu/eag2010](http://www.oecd.org/edu/eag2010)).

In Deutschland wie in den meisten Ländern sind die jährlichen Ausgaben der Bildungseinrichtungen je Studierenden des berufsbildenden Tertiärbereichs B im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP mit 21% deutlich geringer als je Studierenden des Tertiärbereichs A (46%) (Abb. 1.3).

Abbildung 1.3 **Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP**

Nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten, 2008



Quelle: OECD (2011a), *Bildung auf einen Blick 2011: OECD-Indikatoren*, Tabelle B.1.4, W. Bertelsmann Verlag, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-de> ([www.oecd.org/edu/eag2011](http://www.oecd.org/edu/eag2011)).

### Arbeitsmarkindikatoren

Sowohl die Jugendarbeitslosenquote (Altersgruppe 15-24 Jahre) als auch die Gesamtarbeitslosenquote lagen mit 9,7% bzw. 7,2% im Jahr 2010 unter den entsprechenden OECD-Durchschnittswerten (Tabelle 1.1). Deutschland gehört zu den nur acht OECD-Ländern, in denen sich die Jugendarbeitslosenquote unter 10% bewegt, was im Wesentlichen seinem fest etablierten dualen Berufsausbildungssystem zu verdanken ist. Die Langzeitarbeitslosigkeit (ab zwölf Monate) ist im Verhältnis zur Gesamtarbeitslosigkeit mit 47% jedoch deutlich höher als im OECD-Durchschnitt (32%), und auch der Anteil der befristeten Beschäftigung ebenso wie der Teilzeitbeschäftigung liegt mit 15% bzw. 22% über den entsprechenden OECD-Durchschnittswerten (12% bzw. 17%).

Tabelle 1.1 Der deutsche Arbeitsmarkt

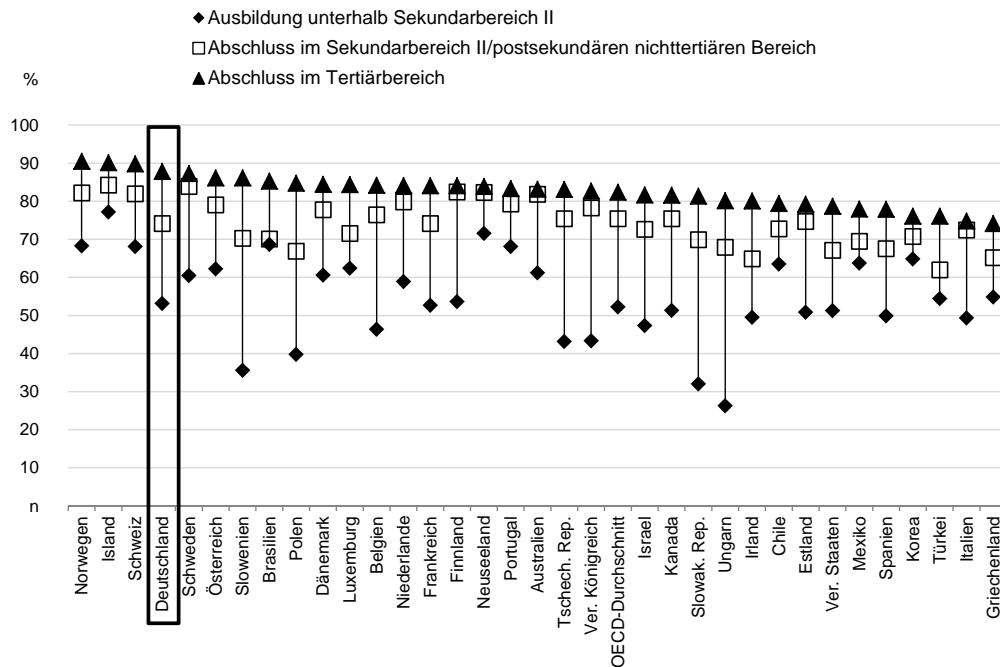
	Maßeinheit	1994	2009	2010	OECD-Durchschnitt 2010
Gesamtarbeitslosigkeit	In % der Gesamterwerbsbevölkerung (15-64 Jahre)	8,5	7,8	7,2	8,5
Jugendarbeitslosigkeit	In % der jugendlichen Erwerbsbevölkerung (15-24 Jahre)	8,2	11,0	9,7	16,7
Arbeitslosigkeit	In % der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25-34 Jahren	8,1	7,3	6,6	7,5
Langzeitarbeitslosigkeit (ab zwölf Monate)	In % der Arbeitslosen insg.	44,3	45,5	47,4	32,4
Beschäftigungsquote der Frauen	In % der weiblichen Bevölkerung (15-64 Jahre)	54,7	65,2	66,1	56,7
Befristete Beschäftigung	In % der abhängigen Beschäftigung	10,4	14,5	14,7	12,4
Teilzeitbeschäftigung	In % der Gesamtbeschäftigung	13,5	21,9	21,7	16,6
Wachstum des realen BIP	Prozentuale Veränderung zum Vorjahr	2,5	-5,1	3,7	3,2

Quelle: OECD (2011b), OECD *Employment Outlook* 2011, OECD Publishing. doi: [http://dx.doi.org/10.1787/empl\\_outlook-2011-en](http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2011-en).

Im OECD-Durchschnitt sind die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs ungefähr 10% höher als die von Absolventen des Sekundarbereichs II (OECD, 2012b). Dies gilt auch für Deutschland: 2011 lagen die Beschäftigungsquoten in der Altersgruppe 25-64 Jahre für Absolventen tertiärer Bildungsgänge bei 88%, demgegenüber lagen die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II oder des postsekundären, nichttertiären Bereichs bei 74%, während die Beschäftigungsquoten von Personen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II bei 53% lagen (OECD, 2013) (Abb. 1.4).

In Deutschland sind viele Menschen in Beschäftigungen tätig, die einen postsekundären berufsbildenden Abschluss voraussetzen. Dazu gehören Beschäftigungen von Technikern und gleichrangige nichttechnische Berufe (Abb. 1.5). Dies hängt wohl mit einigen besonderen Merkmalen der deutschen Wirtschaft und des deutschen Arbeitsmarkts zusammen, könnte aber auch auf einen angebotsseitigen Effekt zurückzuführen sein, d.h. auf die Tatsache, dass ein gut entwickeltes postsekundäres Berufsbildungssystem diese Art von Arbeitskräften heranbildet und damit Branchen unterstützt, in denen solche Kompetenzen benötigt werden.

Abbildung 1.4 **Beschäftigungsquoten in der Altersgruppe 25-64 Jahre, nach Bildungsstand**  
2011



Anmerkung: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Arbeitslosenquote der Personen mit tertiärem Bildungsabschluss angeordnet.

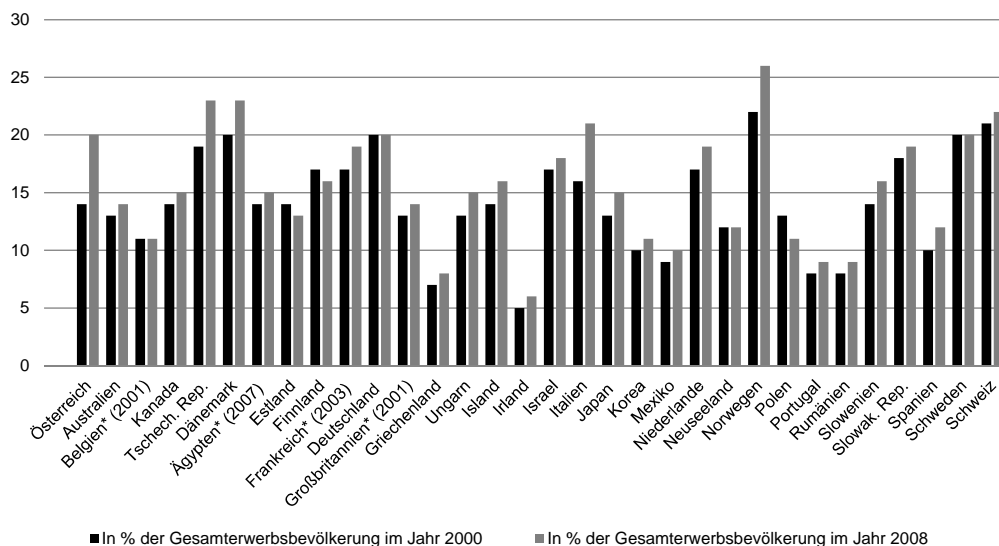
Quelle: OECD (2013), *Bildung auf einen Blick 2013: OECD-Indikatoren*, Tabelle A5.1a, W. Bertelsmann Verlag, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-de> ([www.oecd.org/edu/eag2013](http://www.oecd.org/edu/eag2013)).

Einkommensunterschiede sind ein wichtiger Maßstab für die einzelnen Arbeitskräfte, um in Weiterbildung zu investieren. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundären nichttertiären Bereichs (OECD, 2010a) (Abb. 1.6). In Deutschland haben Absolventen des Tertiärbereichs A 2008 zweimal und Absolventen des Tertiärbereichs B anderthalbmal so viel verdient wie Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (OECD, 2012b, Tabelle A7.1). Wie in anderen Ländern auch, ist das Einkommensgefälle zwischen Tertiärabsolventen und Absolventen des Sekundarbereichs II in Deutschland größer als zwischen Absolventen von Sekundarbereich II und Sekundarbereich I. Dies deutet darauf hin, dass der Abschluss des Sekundarbereichs II eine Art Trennlinie darstellt, oberhalb



Abbildung 1.5 Anteil der Techniker und gleichrangigen nichttechnischen Berufe an der Erwerbsbevölkerung

2000 und 2008



Quelle: Internationale Arbeitsorganisation (2011), ILO Department of Statistics, Laborsta Internet, <http://laborsta.ilo.org>, Zugriff im August 2012.

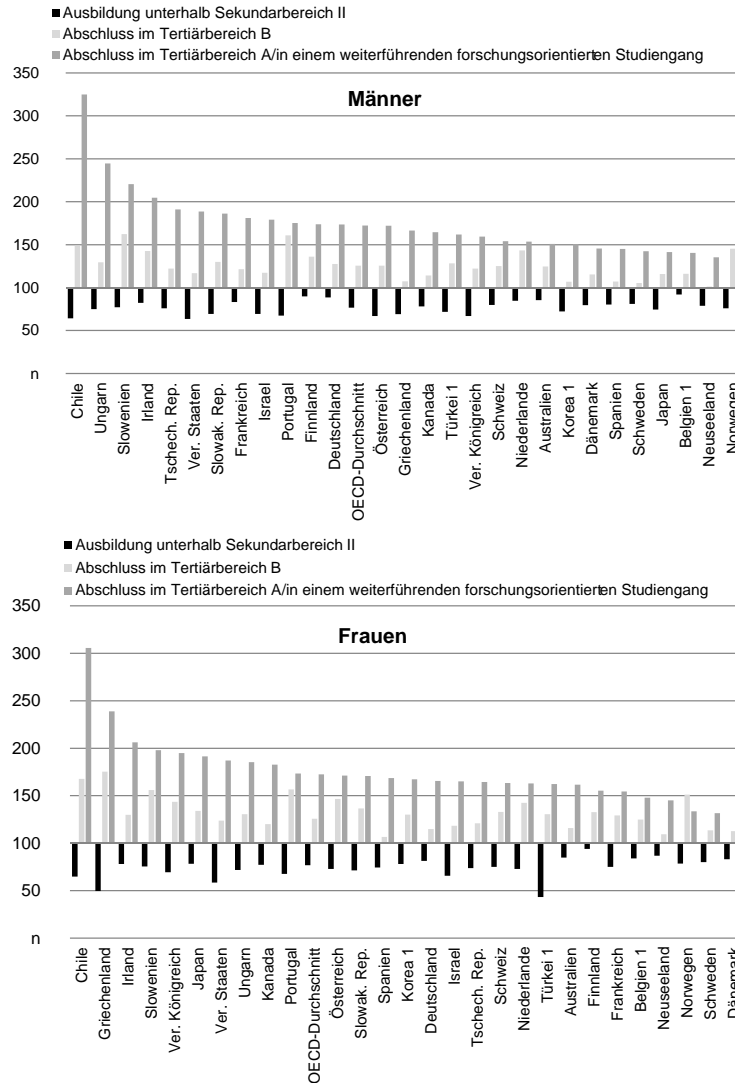
von der zusätzliche Bildung mit einem besonders hohen Verdienstvorteil verbunden ist.

Der Einkommensvorsprung von Absolventen tertiärer Bildungsgänge ist in den meisten Ländern seit 2000 gestiegen, was darauf schließen lässt, dass die Nachfrage nach Personen mit höherem Bildungsniveau in den meisten Ländern immer noch höher ist als das Angebot (Abb. 1.7). Im Zeitraum 2000-2011 verzeichneten Absolventen des Tertiärbereichs in Deutschland wie in anderen Ländern einen relativ konstanten Verdienstzuwachs (Abb. 1.7).

### Frühere OECD-Analysen und -Empfehlungen zur postsekundären beruflichen Bildung in Deutschland

Mit der postsekundären beruflichen Bildung in Deutschland haben sich bereits frühere OECD-Studien befasst, so der Deutschlandbericht aus der Reihe „Lernen für die Arbeitswelt“ (*Learning for Jobs*) (Hoeckel und Schwartz, 2010) und verschiedene Wirtschaftsberichte über Deutschland (2008, 2010b und 2012b). Auf einige der hier wieder aufgegriffenen OECD-Empfehlungen wurde bereits mit Politikinitiativen geantwortet.

Abbildung 1.6 **Relative Einkommen aus Erwerbstätigkeit**  
2011 oder letztes verfügbares Jahr



Anmerkung: Referenzjahr für Irland, Kanada, Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden und Spanien ist 2010. Referenzjahr für Finnland und Frankreich ist 2009. Referenzjahr für Japan ist 2007. Referenzjahr für die Türkei ist 2005. Referenzjahr für alle anderen Länder ist 2011.

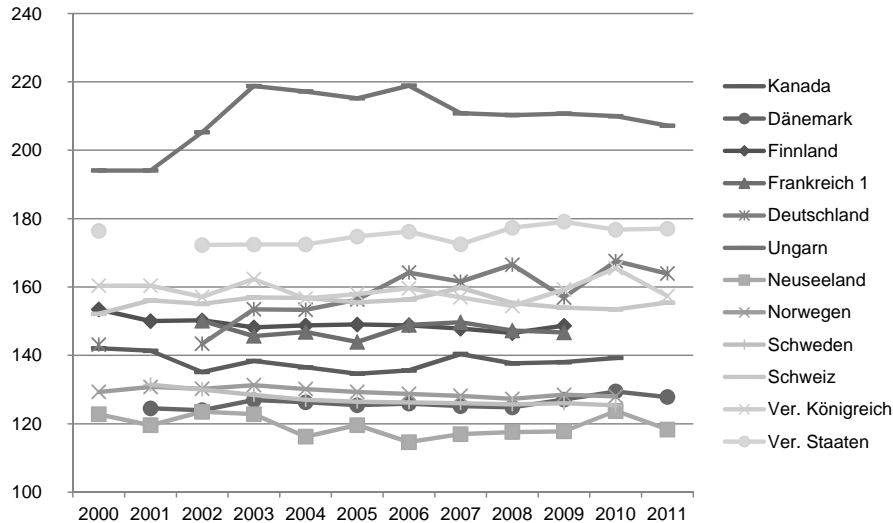
1. Belgien, Korea und die Türkei geben die Einkommen auf Nettobasis an.

Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach den relativen Einkommen von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A/in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang angeordnet. Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundären nichttertiären Bereich = 100%.

n = Die Größenordnung ist unerheblich oder beträgt null.

Quelle: OECD (2013), *Bildung auf einen Blick 2013: OECD-Indikatoren*, Tabelle A6.1, W. Bertelsmann Verlag ([www.oecd.org/edu/eag2013](http://www.oecd.org/edu/eag2013)).

Abbildung 1.7 Entwicklung der relativen Einkommen der Bevölkerung mit tertiärem Bildungsabschluss



Anmerkung: Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundären nichttertiären Bereich = 100%.

1. Bruch in der Zeitreihe zwischen 2007 und 2008, Änderung der Datenquelle.

Quelle: OECD (2013), *Bildung auf einen Blick 2013: OECD-Indikatoren*, Tabelle A6.2a, W. Bertelsmann Verlag, ([www.oecd.org/edu/eag2013](http://www.oecd.org/edu/eag2013)).

Der OECD-Bericht über die berufliche Bildung des Sekundarbereichs II in Deutschland (Hoeckel und Schwartz, 2010) enthielt fünf Empfehlungen, von denen sich vier auch auf den postsekundären Bereich bezogen. Erstens sollte Deutschland angesichts der großen Unterschiede, die im Bereich der Berufsberatung festzustellen sind, die federführende Verantwortung für die Berufsinformation und -beratung einer einzigen staatlichen Stelle übertragen. Zweitens empfahl der Bericht zur Anhebung des grundlegenden Kenntnisstandes eine Evaluierung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen aller Neuzugänge zu beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II ohne Realschulabschluss oder Abitur sowie eine stärkere Betonung der allgemeinbildenden Lehrinhalte in den Teilzeitberufsschulen. Drittens würdigte der Bericht die von Deutschland in jüngerer Zeit unternommenen Anstrengungen zur Schaffung neuer Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung, bemängelte jedoch, dass diese Möglichkeiten kaum genutzt würden. Um den Übergang in die Hochschulbildung zu erleichtern, empfahl der Bericht die Auf-

nahme der in der Berufsschule erzielten Abschlussnoten in das Kammerzeugnis sowie die Zusammenlegung der Prüfung der Kammern mit der Abschlussprüfung der Berufsschulen. Viertens empfahl der Bericht eine weitere Ausdehnung des Hochschulzugangs durch die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen und Berufserfahrungen, durch bessere Beratung und finanzielle Unterstützung, durch Anreize für mehr duale Studiengänge und Teilzeitprogramme an regulären Hochschulen sowie die Förderung von dualen Hochschulen.

Der Wirtschaftsbericht Deutschland 2008 (OECD, 2008) wies darauf hin, dass der Anteil der Absolventen des postsekundären nichttertiären Bereichs in Deutschland zwar höher sei als im OECD-Durchschnitt, der Anteil der Absolventen tertiärer Bildungsgänge unter den jüngeren Generationen jedoch unter dem OECD-Durchschnitt liege (22% in der Altersgruppe 25-43 Jahre im Vergleich zu einem OECD-Durchschnittswert von 32%). Trotz des jüngsten Anstiegs der Abschlussquoten im Tertiärbereich wird Deutschland wahrscheinlich weiter hinter dem Niveau der meisten anderen OECD-Länder zurückbleiben (OECD, 2008). Der Bericht empfahl, die Tertiärbildung attraktiver zu gestalten und stärker an den Erfordernissen des Arbeitsmarkts auszurichten und Studiengebühren nach dem Kostendeckungsprinzip einzuführen.

Der OECD-Wirtschaftsbericht Deutschland 2010 (OECD, 2010b) äußerte sich dahingehend, dass die Bundesrepublik trotz umfangreicher Bildungsreformen noch mehr tun müsse, um die steigende Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften zu decken. Diese müssen in der Lage sein, sich an im Wandel begriffene wirtschaftliche Bedingungen anzupassen, wie es z.B. im verarbeitenden Gewerbe häufig der Fall sei. Auf Grund der kontinuierlichen technologischen Veränderungen und der Bevölkerungsalterung sei in den kommenden Jahren mit einem zunehmenden Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften zu rechnen. Der Bericht schlug drei Reformen vor, um dem entgegenzuwirken: erstens eine attraktivere Gestaltung der Hochschulbildung durch institutionelle Verbesserungen, zweitens eine bessere Anpassung der Berufsausbildungsprogramme an sich verändernde Arbeitsmarktanforderungen und eine stärkere Vermittlung allgemeiner Kompetenzen – von IT-Kenntnissen bis hin zu Fremdsprachen – und drittens eine stärkere Evaluierung von Initiativen wie z.B. den Gutscheinsystemen zur Förderung der Teilnahme Erwachsener an Aktivitäten des lebenslangen Lernens.

Der OECD-Wirtschaftsbericht Deutschland 2012 (OECD, 2012b) spricht sich für eine Fortsetzung der Bildungsreformen aus, da bessere Bildungs-

ergebnisse die Erwerbsbeteiligung über die gesamte Dauer des Erwerbslebens erhöhen. Der Bericht stellte fest, dass die jüngsten Maßnahmen zur Erleichterung des Hochschulzugangs für Absolventen beruflicher Bildungsgänge erste Erfolge zu zeigen beginnen und fortgesetzt werden sollten. Die Anstrengungen zur Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Frauen und älteren Arbeitskräften sollten durch eine Verbesserung der Weiterbildungsangebote und der Aktivitäten des lebenslangen Lernens ausgeweitet werden.

## **Bewertung des deutschen Konzepts der postsekundären beruflichen Bildung – Hauptstärken**

### ***Starke Einbindung der Sozialpartner in das System***

#### ***In den OECD-Ländern im Allgemeinen***

Die Politikgestaltung im Bereich der beruflichen Bildung ist wegen des breiten Spektrums der betroffenen Akteure mit besonderen Herausforderungen verbunden. Neben den Schülern/Studierenden, den Lehrkräften und den Eltern, die in allen Bildungssystemen eine Rolle spielen, sind auch die Arbeitgeber und die Gewerkschaften von entscheidender Bedeutung. Die Einbindung der Sozialpartner auf nationaler und regionaler Ebene stellt sicher, dass die Gesamtgestaltung des Systems, die Lehrinhalte und die Ausgestaltung der Ausbildungsangebote den Arbeitsmarktanforderungen gerecht werden. Der Grad der Einbindung der Sozialpartner in die Berufsbildungspolitik schwankt jedoch stark zwischen den verschiedenen Ländern. Auf nationaler Ebene ist die Einbeziehung der Sozialpartner in die Politikgestaltung unerlässlich, wenn die Politik erfolgreich umgesetzt werden soll. Sozialpartner, die an der Gestaltung der Maßnahmen beteiligt waren, sind auch mit wesentlich größerer Wahrscheinlichkeit bereit, bei ihrer Umsetzung zusammenzuarbeiten (OECD, 2010a).

Jedoch variiert auch der Grad der Mitwirkung stark im Ländervergleich. Organisierte Formen der Sozialpartnerschaft und starke Berufsausbildungssysteme fördern häufig ein hohes Maß an Engagement. Im postsekundären Bereich stellen sich zusätzliche Herausforderungen, weil postsekundäre Bildungseinrichtungen häufig ein hohes Maß an Autonomie genießen. Spezifische Bildungsaufträge können dazu führen, dass die Anforderungen der örtlichen Arbeitgeber nur am Rande Beachtung finden.

#### ***In Deutschland***

Die Arbeitsmarktakteure sind sowohl in das System der Fortbildungsprüfungen als auch in das der Fachschulen bemerkenswert gut eingebunden. Das Angebot an Fortbildungsqualifikationen wird größtenteils von den

Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden, vor allem den Kammern bestimmt, wobei die Arbeitgeber- und Berufsverbände hauptsächlich die Inhalte der Fortbildungslehrgänge wie auch der an den Fachschulen angebotenen Kurse festlegen (Hippach-Schneider et al., 2012). Die Fortbildungsprüfungen werden von den Kammern organisiert, was zur hohen Qualität der Kompetenzen beiträgt, über die die Absolventen dieser Prüfungen verfügen. Viele Arbeitgeber unterstützen ihre Mitarbeiter auch aktiv während ihrer postsekundären beruflichen Fortbildung, sei es finanziell oder indem sie sie von der Arbeit freistellen, damit sie an den Kursen teilnehmen können (DIHK, 2011). Die Kammern gewähren Bildungsteilnehmern, die sich in finanziellen Schwierigkeiten befinden, teilweise auch Zuschüsse, und sie bieten Vorbereitungskurse an.

Die Anpassungsfähigkeit der in dieser OECD-Studie untersuchten postsekundären Berufsbildungsangebote an die Arbeitsmarktanforderungen ist u.a. davon abhängig, wie viele berufstätige Fortbildungsteilnehmer ihre Weiterbildung mit voller Unterstützung ihrer Arbeitgeber absolvieren. Die meisten Fortbildungsteilnehmer haben im Vorfeld Berufserfahrung erworben und gehen parallel zu ihrer Weiterbildung einer Beschäftigung nach. Die Inhalte aller Fortbildungsprüfungen werden regelmäßig von den zuständigen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden geprüft, um ihre Aktualität zu gewährleisten.

### **Markanter politischer Führungsanspruch mit einer klaren Zuständigkeitsverteilung**

#### *In den OECD-Ländern im Allgemeinen*

Die Politikgestaltung ist im Bereich der beruflichen Bildung wegen des breiten Spektrums der betroffenen Akteure mit besonderen Herausforderungen verbunden. In föderal bzw. dezentral organisierten Ländern (wie z.B. Deutschland) wird dies dadurch verstärkt, dass ein Großteil der Zuständigkeiten für die berufliche Bildung auf lokaler und regionaler Ebene angesiedelt ist. (Wegen einer Erörterung dieser Problematik in Österreich, vgl. Musset et al., erscheint demnächst.) Es ist wichtig, dass zwischen den verschiedenen Akteuren ein gewisses Maß an Konsensbereitschaft herrscht. Dem muss jedoch eine Instanz gegenüberstehen, die wirkungsvoll die Führungsinitiative übernimmt. Somit kann sichergestellt werden, dass dieser Konsens nicht zu Schwerfälligkeit führt, da eine Vielzahl von Akteuren de facto die Möglichkeit hätte, Reformen mit einem Veto zu verhindern.

Die Verwaltung verschiedener berufsbildender Einrichtungen und Programme im Hinblick auf strategische Kohärenz und Koordination und unter Beachtung von Vielfalt und Innovation stellt eine große Herausforderung dar. Institutionelle Autonomie fördert zwar die Innovation auf lokaler Ebene, kann die Sicherung der Kohärenz und die Koordination jedoch erschweren. Bei beruflichen Bildungsgängen stellen sich besondere Herausforderungen, weil Sozialpartner eingebunden werden müssen, die u.U. unterschiedliche Ziele verfolgen. Unter den möglicherweise auftretenden Problemen sind zu nennen:

- Unklarheit seitens potenzieller und tatsächlicher Fortbildungsteilnehmer angesichts vielfältiger und zum Teil im Wettbewerb stehender Angebote.
- Unklarheit seitens der Arbeitgeber über Zweck und Wert der verschiedenen Berufsabschlüsse.
- Schwierigkeiten im Hinblick auf die Verständlichkeit und den Wechsel zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Bildungsgängen.

Wegen dieser Herausforderungen gibt es in den OECD-Ländern häufig Koordinationsgremien, die allgemeine Orientierungen für das Berufsbildungssystem vorgeben sollen. In Dänemark und der Schweiz beruht der dafür vorgesehene Rahmen auf einer starken Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehung. Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften sind seit langem in der Berufsbildung engagiert. Die UK Commission for Employment and Skills (UKCES) im Vereinigten Königreich, bei der die Führungsinitiative von der Wirtschaft ausgeht, setzt sich aus wichtigen Vertretern kleiner und großer Arbeitgeber (darunter auch Vorstandsvorsitzenden von Großunternehmen) sowie anderen Akteuren zusammen.

### ***In Deutschland***

Die Zusammenarbeit zwischen den staatlichen Stellen und den relevanten Akteuren ist auf allen Ebenen institutionell fest verankert und funktioniert gut. Die Zuständigkeit für bildungspolitische und kulturelle Angelegenheiten ist in Deutschland im Allgemeinen auf Länderebene angesiedelt, eine Koordination auf Bundesebene erfolgt durch die Kultusministerkonferenz (Hoeckel and Schwartz, 2010). Auf Ebene des Bundes übernimmt das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine strategische Führungsfunktion und fördert innovative Politikmaßnahmen (BMBF, 2012). Die Kultusministerkonferenz unterstützt die freiwillige Koordination zwischen den Bundesländern in Fragen von nationalem Interesse, wie z.B. mit der Rahmenvereinbarung über Fachschulen und den gemeinsamen Leitlinien der Länder zur Deckung des

Lehrkräftebedarfs (Kultusministerkonferenz, 2002, 2009b). Die Länder geben somit den steuernden Rahmen für die postsekundäre berufliche Bildung vor. Investitionen, die Ausgestaltung der Lehrpläne und sonstige Umsetzungsmaßnahmen (z.B. die Durchführung der Fortbildungsprüfungen) erfolgen auf Ebene der Stadt- und Landkreise unter starker Mitwirkung der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände. Dieses Mehrebenensystem der Aufteilung von Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnissen ist eine Garantie für ausreichende Kontrollen und Gegenkontrollen auf allen Ebenen, damit das richtige Gleichgewicht zwischen kurz- und langfristigen Interessen sowie den Anforderungen der verschiedenen Akteure gefunden werden kann.

### **Ein reibungsloser Übergang von der Schule ins Arbeitsleben als solides Fundament für eine spätere Weiterqualifizierung**

#### ***In den OECD-Ländern im Allgemeinen***

Der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben gestaltete sich bereits vor der weltweiten Wirtschaftskrise häufig als schwierig (OECD, 2010c). Die Jugendarbeitslosigkeit und ihre Verteilung auf verschiedene soziale Gruppen werden ganz klar durch die Bildungspolitik, aber auch durch deren Wechselwirkungen mit den Arbeitsmarktbedingungen beeinflusst (OECD, 2010d). In Ländern mit regulierten Arbeitsmärkten und starken Berufsausbildungssystemen wie Deutschland, gelingt etwa drei Viertel der Schulabgänger die Integration in den Arbeitsmarkt. Einen starken Kontrast hierzu bilden Länder mit reguliertem Arbeitsmarkt, aber ohne starke arbeitsplatzbezogene, hinreichend mit dem formalen Schulsystem verzahnte Ausbildungssysteme, wie z.B. Italien und Spanien. Hier wechseln über ein Drittel der Jugendlichen in die Arbeitslosigkeit bzw. Nichterwerbsbeteiligung (Quintini und Manfredi, 2009).

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Beteiligung an Hochschulbildung und einer gewissen Standardisierung der Erwartungen im Hinblick auf die Bachelor-Studiengänge, wie sie in vielen Ländern zu beobachten ist, fällt es ein- bis zweijährigen postsekundären beruflichen Bildungsgängen gelegentlich schwer, sich zu behaupten. Dies ist zu bedauern, da kürzere Programme in jedem Aus- und Weiterbildungssystem ihren Platz haben.

#### ***In Deutschland***

Der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben verläuft in Deutschland bemerkenswert reibungslos, über 90% der 15- bis 24-Jährigen fanden 2008 nach Abschluss der Schule eine Beschäftigung oder konnten ihre Bildungslaufbahn fortsetzen. Dies ist im internationalen Vergleich ein hoher



Prozentsatz (OECD, 2010c). Ein gut ausgebautes Berufsausbildungssystem mit einer relativ geringen Abbrecherquote gestattet es jungen Menschen, gut vorbereitet in den Arbeitsmarkt einzutreten und Arbeitsplätze zu finden, die ihrer Ausbildung und ihrem Qualifikationsniveau entsprechen (Quintini, 2011). Auch wenn Personen, die keine Berufsausbildung beginnen, sondern stattdessen an schulbasierten berufsbildenden Programmen teilnehmen, nach wie vor mit gewissen Problemen konfrontiert sind, funktioniert das System im internationalen Vergleich sehr gut. Diese zufriedenstellenden Resultate der beruflichen Bildung des Sekundarbereichs II schaffen ein besonders solides Fundament für eine spätere Weiterqualifizierung, insbesondere im Rahmen der postsekundären beruflichen Bildung.

### ***Gute Wettbewerbsfähigkeit für Absolventen von Fortbildungsprüfungen und Fachschulen am Arbeitsmarkt***

#### ***In den OECD-Ländern im Allgemeinen***

Postsekundäre berufliche Bildungsgänge führen häufig zu höheren Verdiensten und besseren Beschäftigungschancen im Vergleich zu einem Abschluss des Sekundarbereichs II. Wie groß dieser Vorsprung ist, variiert jedoch von Land zu Land. Die Arbeitslosenquote von männlichen Arbeitskräften mit einem Abschluss des Tertiärbereichs B schwankte 2009 im OECD-Vergleich zwischen 1,5% und 11,5% (OECD, 2011c), was u.a. auf Unterschiede bei der Qualität der postsekundären Berufsbildung zurückzuführen sein könnte. In Ländern mit allgemein anerkannten postsekundären beruflichen Bildungsgängen, wie Dänemark, Österreich oder Spanien, sind Inhaber von Abschlüssen des Tertiärbereichs B mit größerer Wahrscheinlichkeit in hochqualifizierten Beschäftigungen tätig als Absolventen des Sekundarbereichs II – teilweise haben sie sogar bessere Beschäftigungschancen als Absolventen des Tertiärbereichs A (Field, Kis und Kuczera, 2012).

#### ***In Deutschland***

Es gibt klare Belege dafür, dass die Kompetenzen, die die untersuchten Bildungsgänge vermitteln, in der deutschen Wirtschaft stark nachgefragt werden und dass die entsprechenden Berufsabschlüsse in den deutschen Unternehmen großes Ansehen genießen. Die Arbeitslosenquoten von Absolventen des Tertiärbereichs B, von Männern ebenso wie Frauen, gehören zu den niedrigsten im OECD-Raum (OECD, 2011c). Die private ebenso wie die öffentliche Rendite von Aufstiegsfortbildungen ebenso wie Fachschulabschlüssen ist positiv (Anger, Plünnecke und Schmidt, 2010). Es besteht eine starke Nachfrage nach Kompetenzen in dem

Bereich der Fortbildungsberufe, in denen Absolventen postsekundärer beruflicher Bildungsgänge tätig sind. Gleichzeitig sind Anzeichen aktueller und möglicher künftiger Fachkräfteengpässe zu erkennen (McKinsey, 2011). Die Fortbildungslehrgänge bzw. -prüfungen werden von der Wirtschaft mitgestaltet. Somit ist gewährleistet, dass sie den Arbeitsmarktanforderungen gerecht werden. Zwei Drittel der Absolventen solcher Aufstiegsfortbildungen konnten sich beruflich verbessern, sei es durch einen höheren Verdienst oder eine höhere Position (DIHK, 2011).

### **Fortbildungsprüfungen bieten eine effektive Verbindung von Weiterqualifizierung unter Anerkennung früherer Lernerträge**

#### ***In den OECD-Ländern im Allgemeinen***

Im OECD-Raum organisieren viele Berufsverbände Prüfungen, die es den Teilnehmern ermöglichen sollen, Zugang zu den entsprechenden Berufen zu erlangen oder ein höheres Niveau innerhalb dieser Berufsfelder zu erreichen. In den deutschsprachigen Ländern dienen solche Prüfungen vor allem dazu, höhere technische und kaufmännische Berufsabschlüsse zu erlangen und Gesellen mit einigen Jahren Berufspraxis den Aufstieg zum Handwerksmeister zu ermöglichen, wenn sie ein eigenes Unternehmen gründen möchten. Während solche von der Wirtschaft organisierten Prüfungen in den deutschsprachigen Ländern einer Regulierung unterliegen, sind entsprechende Prüfungen (bzw. „Certifications“) in den Vereinigten Staaten relativ unreglementiert und weit verbreitet. In einigen Fällen ist das erfolgreiche Ablegen der Prüfungen für Zulassungsberufe („licensed professions“, z.B. Elektriker) die Voraussetzung für die Ausübung des Berufs oder die Gründung eines Kleinunternehmens. In der Regel handelt es sich bei solchen Prüfungen um Befähigungstests. Die Prüfungskandidaten nehmen zwar üblicherweise an Vorbereitungskursen auf die Prüfungen teil, die Teilnahme an solchen Kursen ist aber im Allgemeinen nicht verbindlich. Prüfungen dieser Art haben daher den Vorteil, dass das üblicherweise mit Ausbildungsprogrammen verbundene Zeitproblem, d.h. die Notwendigkeit, zu bestimmten Zeiten an Kursen teilzunehmen, um die angestrebte Qualifikation zu erwerben, entfällt. Sie können zudem eine praktische Methode darstellen, um die Resultate von früheren formalen und nichtformalen – häufig am Arbeitsplatz erfolgten – Lernaktivitäten anerkennen zu lassen. Unter der Anerkennung früherer Lernerträge bzw. von Lernergebnissen ist der Prozess der „Zertifizierung“ bereits vorhandener, auch auf informellem Weg und am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse zu verstehen. Die vielen Vorteile, die dieser Prozess bieten kann, sind zur Genüge bekannt: Durch transparentere Informationen über

die erworbenen Kompetenzen verbessert sich die Leistungsfähigkeit des Arbeitsmarkts. Zudem wird dadurch der berufliche Aufstieg erwachsener Arbeitskräfte gefördert.

### ***In Deutschland***

Fortbildungsprüfungen wurden in Deutschland traditionell in den Handwerksberufen angeboten, inzwischen gibt es sie aber auch zunehmend im kaufmännischen Bereich, im Verarbeitenden Gewerbe, in der Landwirtschaft sowie in Dienstleistungsberufen. Diese Prüfungen werden üblicherweise von Absolventen von Berufsausbildungen und berufsbildenden Schulen abgelegt. Sie sind für diese Gruppe eine wirkungsvolle Methode zur Weiterqualifizierung, zur Erhöhung ihrer Einkommenschancen, für den beruflichen Aufstieg sowie für den Einstieg in die Selbstständigkeit als Eigentümer eines Kleinunternehmens (DIHK, 2011).

Da diese Fortbildungsprüfungen kompetenzorientiert und eng an die tatsächliche Berufspraxis geknüpft sind, können dadurch am Arbeitsplatz erworbene Kompetenzen anerkannt werden. Viele Teilnehmer der Fortbildungslehrgänge besuchen abhängig von ihren beruflichen Erfahrungen und Kenntnissen nur bestimmte Kursmodule. Die Kombination eines flexiblen Kursangebots mit kompetenzorientierten Prüfungen gestattet die Anerkennung früherer Lernleistungen, was durch eine gezielte, am Bedarf der einzelnen Lehrgangsteilnehmer ausgerichtete Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen ergänzt wird.

### ***Fachschulangebote verfügen über eine anerkannte Reputation im Berufsbildungssystem mit einem klaren Nutzen für die Teilnehmer und für die Arbeitgeber***

#### ***In den OECD-Ländern im Allgemeinen***

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Beteiligung an Hochschulbildung und einer gewissen Standardisierung der Erwartungen im Hinblick auf die Bachelor-Studiengänge, wie sie in vielen Ländern zu beobachten ist, fällt es ein- bis zweijährigen postsekundären beruflichen Bildungsgängen in einigen Ländern schwer, sich zu behaupten. Dies ist zu bedauern, da kürzere Programme in jedem Aus- und Weiterbildungssystem ihren Platz haben.

#### ***In Deutschland***

Den Fachschullehrgängen kommt im deutschen Bildungssystem eine klare und allgemein anerkannte Rolle zu, da sie effektiv auf den im Sekundarbereich II erworbenen beruflichen Qualifikationen sowie auf der Berufserfahrung ihrer Studierenden aufbauen. Die Fachschulen sind häufig

größeren beruflichen Bildungszentren angegliedert, in denen sie Lehrmaterial und Lehrkräfte mit beruflichen Schulen des Sekundarbereichs II teilen. Dadurch erhöht sich die Effizienz des Ressourceneinsatzes im deutschen Berufsbildungssystem. Die Fachschullehrgänge werden von den Teilnehmern und den Arbeitgebern geschätzt. Fachschulabsolventen übernehmen in ihren Unternehmen häufig Führungspositionen.

***Gute Verknüpfung der postsekundären beruflichen Bildungsgänge mit den Berufsbildungsangeboten des Sekundarbereichs II, was den Bildungsteilnehmern attraktive Aufstiegsmöglichkeiten bietet und zur Deckung des Arbeitsmarktbedarfs beiträgt.***

#### *In den OECD-Ländern im Allgemeinen*

Berufsbildungssysteme stehen vor der Herausforderung, für Absolventen beruflicher Erstausbildungen den Zugang zu Möglichkeiten der Weiterqualifizierung sicherzustellen. Solche Möglichkeiten sind wünschenswert, weil angesichts der zunehmenden Komplexität des technologischen Wandels eine immer größere Nachfrage nach anspruchsvolleren Kompetenzen besteht. Außerdem streben die Bildungsteilnehmer selbst nach höheren Berufsabschlüssen und berufliche Erstausbildungen werden zu Sackgassen mit geringem beruflichen Status, wenn es an solchen Weiterqualifizierungsmöglichkeiten fehlt. Es existieren Anzeichen dafür, dass Schülerinnen und Schüler eher bereit sind, eine kürzere Berufsausbildung zu absolvieren, wenn sie wissen, dass im Anschluss an diese Ausbildung die Möglichkeit einer Weiterqualifizierung besteht (Dunkel und Le Mouillour, 2009). In den verschiedenen Ländern nehmen Absolventen beruflicher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II häufig an zwei Arten von Weiterqualifizierungen teil: erstens höherwertige bzw. stärker spezialisierte berufliche Fortbildungen, z.B. zum Handwerksmeister, wie sie oft Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung offenstehen und die die Möglichkeit zur Führung eines eigenen Unternehmens mit Mitarbeitern eröffnen; zweitens stärker akademisch orientierte Lehrprogramme, z.B. Bachelor- oder Masterstudiengänge, die ein breiteres Spektrum beruflicher Möglichkeiten eröffnen können.

#### *In Deutschland*

In Deutschland ist der Aufstieg von der beruflichen Bildung des Sekundarbereichs II in die postsekundäre berufliche Bildung klar vorgezeichnet und geregelt. Die Fortbildungsprüfungen und die Fachschulen bieten einen komplementären Katalog von Möglichkeiten zur Höherqualifizierung, so dass sich den meisten beruflich Qualifizierten geeignete Möglichkeiten

entweder für eine stärkere Spezialisierung in ihrem Beruf oder für eine Weiterqualifizierung für eine leitende Position bieten. Diese gute Gliederung des Systems sichert der beruflichen Bildung in Deutschland ihr hohes Ansehen. Absolventen postsekundärer beruflicher Bildungsgänge können sich häufig um die gleichen Stellen bewerben wie Absolventen von Fachhochschulen oder Hochschulen und übernehmen oft leitende Positionen.

### **Aktive Anstrengungen von Seiten der staatlichen Stellen zur Schaffung von Übergangsmöglichkeiten aus der beruflichen in die hochschulische Bildung**

#### *In den OECD-Ländern im Allgemeinen*

Auch wenn es weder realistisch noch erstrebenswert erscheint, dass ein sehr großer Anteil von Absolventen beruflicher Erstausbildungen ein Hochschulstudium beginnt, ist es angesichts der ständig wachsenden Kompetenzanforderungen auf modernen Arbeitsmärkten doch nötig, Anstrengungen zu unternehmen, um einen weitestmöglichen Hochschulzugang zu gestatten. Die Schweiz war relativ erfolgreich bei der Öffnung des Fachhochschulzugangs für Absolventen des dualen Berufsausbildungssystems, indem sie die Berufsmaturität einführte, auf die sich die Auszubildenden parallel zu ihrer Berufsausbildung vorbereiten können und die den Zugang zur Tertiärbildung ermöglicht. Heute erlangen 12% aller Absolventen von Berufsausbildungen in der Schweiz gleichzeitig die Berufsmaturität. Diese Gruppe stellt die Hälfte der Studierenden an Fachhochschulen (Hoeckel, Field und Grubb, 2009). Auch in Österreich wurde 2008 eine Lehre mit Matura eingeführt. In Dänemark begannen im Zeitraum 2005-2007 8-11% der Absolventen schulbasierter beruflicher Bildungsgänge innerhalb von 27 Monaten ein Hochschulstudium (Danish Agency for Higher Education and Educational Support, 2012).

Dennoch fällt es den OECD-Ländern gelegentlich schwer, solche Übergänge zu erleichtern, vor allem wenn die beiden Bildungszweige sehr unterschiedlich ausgerichtet sind. In den OECD-Länderprüfungen der postsekundären beruflichen Bildung wurde die Durchlässigkeit des Systems in einer Reihe von Ländern als besondere Herausforderung identifiziert. Unter den Reformanstrengungen sind die Schaffung spezifischer Hochschulzugangsberechtigungen für beruflich Qualifizierte wie die Berufsmaturität in der Schweiz (Hoeckel, Field und Grubb, 2009) zu nennen oder die Einführung eines auf Bundesstaatsebene geltenden Systems, das es beruflich Qualifizierten, die Bachelor-Studiengänge beginnen, gestattet,

sich von bestimmten Kursen freistellen zu lassen. Dies ist z.B. in Florida möglich (Kuczera und Field, erscheint demnächst).

### **In Deutschland**

Die Regierung hat große Anstrengungen unternommen, um Übergänge in die Hochschulbildung für Absolventen postsekundärer beruflicher Bildungsgänge sowie für Absolventen von Berufsbildungsgängen des Sekundarbereichs II zu schaffen. Der Zugang zum Tertiärbereich A ohne Abitur wurde 2009 deutlich erleichtert (Kultusministerkonferenz, 2009b). Die neuen Regelungen gewähren Personen, die eine berufliche Aufstiegsfortbildung absolviert haben (z.B. eine Meisterprüfung) eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, während sonstige beruflich qualifizierte Bewerber eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten, wenn sie bestimmte zusätzliche Voraussetzungen erfüllen. Um den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu unterstützen, wurde eine Reihe von Maßnahmen modellhaft erprobt oder auf breiterer Basis umgesetzt, z.B. die ANKOM-Initiative oder die Aufstiegsstipendien (BMBF, 2012) oder auch bilaterale Vereinbarungen zwischen einzelnen Fachschulen und Fachhochschulen zur Anerkennung von bereits erbrachten Lernleistungen.

### **Herausforderungen**

Trotz aller erwähnten Stärken des deutschen postsekundären Berufsbildungssystems gilt es unweigerlich, noch einige bedeutende Herausforderungen zu bewältigen. Diese Herausforderungen sind im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Was getan werden kann, um diesen zu begegnen, ist Gegenstand der Kapitel 2 bis 7.

- Trotz der jüngsten Reformen werden die Möglichkeiten zum Übergang von der postsekundären beruflichen Bildung in die Hochschulbildung kaum genutzt, und es wurden auch noch nicht alle Barrieren für solche Übergänge beseitigt.
- Unzureichende Informationen über Qualität und Kosten der Vorbereitungskurse auf die Fortbildungsprüfungen haben zusammen mit der sehr geringen externen Qualitätskontrolle zur Folge, dass es den Fortbildungskandidaten schwerfällt, den richtigen Vorbereitungskurs auszuwählen, und dass für die Anbieter nicht genügend Anreize bestehen, für ein gutes Kursangebot zu geringen Kosten zu sorgen.

- Die Regelungen in Bezug auf die Qualität der Prüfungen unterscheiden sich deutlich innerhalb Deutschlands, und es gibt nur wenig Evidenz für die Einhaltung klarer Standards.
- Die raschen technologischen Veränderungen und die sich ändernden Arbeitsmarkterfordernisse sind, auch mit Blick auf die eher unflexiblen Beschäftigungsverhältnisse, eine Herausforderung für die Fachschulen, um die Qualifikation und die Kompetenzen des Lehrpersonals auf dem neuesten Stand zu halten.
- Die Fachschulen machen von der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung nur wenig Gebrauch – trotz der vielen Vorteile, die dies bringen kann.
- Die Fachschulen vermitteln zwar wertvolle Qualifikationen, die Datenbasis über den tatsächlichen Kompetenzbedarf ebenso wie die Mechanismen, um diesen Bedarf gerecht zu werden, könnten jedoch verbessert werden.

### **Anmerkungen**

1. Die bayrische Entsprechung der Fachschule ist die Fachakademie.
2. Gegenwärtig gibt es neben dem Meisterabschluss noch verschiedene andere solcher Abschlüsse wie Fachberater, Kfz-Techniker, Fachwirt, Fachmeister und geprüfter Betriebswirt, die unterschiedlichen Ausbildungsniveaus und -feldern entsprechen.

### **Literaturverzeichnis**

- Anger, C., A. Plünnecke und J. Schmidt (2010), *Bildungsrenditen in Deutschland – Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte*, Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, [www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf), Zugriff am 14. August 2012.
- Baden-Württemberg Kultusportal (2012), *Lehrereinstellung*, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Stuttgart, [www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1154615/index.html#Frage6](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1154615/index.html#Frage6), Zugriff am 23. August 2012.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2011), *Die anerkannten Ausbildungsberufe 2011*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2012), *Bildungsbericht 2012*, BMBF, Bonn.

- Danish Agency for Higher Education and Educational Support (2012), *Skills beyond School: OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training – National Background Report for Denmark*, <http://en.fivu.dk/publications/2012/oecd-review-skills-beyond-school/oecd-review-skills-beyond-school-denmark.pdf>.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK), (2011), *Mit Weiterbildung voran. 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen*, DIHK, Berlin.
- Dietrich, S., H. J. Schade und B. Behrenschorf (2008), *Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn.
- Dunkel, T. und I. Le Mouillour (2009), "Through the looking-glass: diversification and differentiation in vocational education and training and higher education", in CEDEFOP, *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report, Volume 2*, CEDEFOP, Luxemburg.
- Field, S., V. Kis und M. Kuczera (2012), *A Skills beyond School Commentary on Spain*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, [www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/OECD%20Reviews%20of%20Vocational%20Education%20and%20Training%20-%20A%20Skills%20Beyond%20School%20Commentary%20on%20Spain.pdf](http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/OECD%20Reviews%20of%20Vocational%20Education%20and%20Training%20-%20A%20Skills%20Beyond%20School%20Commentary%20on%20Spain.pdf).
- Hippach-Schneider, U., et al. (2012) (Hrsg.), *Aufstieg durch berufliche Fortbildung. Deutscher Hintergrundbericht zur OECD Studie „Skills beyond School“*, BMBF, Bonn, [www.bmbf.de/pub/aufstieg\\_durch\\_berufliche\\_Fortbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/aufstieg_durch_berufliche_Fortbildung.pdf).
- Hoeckel, K., S. Field und W. Grubb (2009), *Learning for Jobs. OECD-Studie zur Berufsbildung: Schweiz*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113985-en>.
- Hoeckel, K. und R. Schwartz (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt Studie über Deutschland 2010*. OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113800-de>.
- Internationale Arbeitsorganisation (ILO) (2011), *ILO Department of Statistics, Laborsta Internet*, <http://laborsta.ilo.org>, Zugriff im August 2012.
- Kuczera, M. und S. Field (erscheint demnächst), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
- Kultusministerkonferenz (2009a), *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)*, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf), Zugriff am 1. August 2012.
- Kultusministerkonferenz (2009b), *Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009)*, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_06\\_18-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf).
- Kultusministerkonferenz (2002), *Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 02.03.2012)*, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf), Zugriff am 16. Juli 2012.



- McKinsey (2011), „Wettbewerbsfaktor Fachkräfte, Strategien für Deutschlands Unternehmen“, McKinsey & Company, Inc, Berlin.
- Musset, P. et al. (erscheint demnächst), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
- OECD (2013), *Bildung auf einen Blick 2013: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-de>.
- OECD (2012a), *Bessere Kompetenzen, bessere Arbeitsplätze, ein besseres Leben. Ein strategisches Konzept für die Kompetenzpolitik*. OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-de>.
- OECD (2012b), *OECD-Wirtschaftsberichte: Deutschland 2012*, OECD Publishing, doi: [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-deu-2012-de](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-deu-2012-de).
- OECD (2011a), *Bildung auf einen Blick 2011: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-de>.
- OECD (2011b), *OECD Employment Outlook 2011*, OECD Publishing, doi: [http://dx.doi.org/10.1787/empl\\_outlook-2011-en](http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2011-en).
- OECD (2010a), *Bildung auf einen Blick 2010: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-de>.
- OECD (2010b), *OECD-Wirtschaftsberichte: Deutschland 2010*, OECD Publishing, doi: [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-deu-2010-de](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-deu-2010-de).
- OECD (2010c), *Off to a Good Start? Jobs for Youth*, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096127-en>.
- OECD (2010d), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-de>.
- OECD (2008), *OECD-Wirtschaftsberichte: Deutschland 2008*, OECD Publishing, doi: [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-deu-2008-de](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-deu-2008-de).
- Quintini, G. (2011), “Right for the job: over-qualified or under-skilled?”, *Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 120.
- Quintini G. und T. Manfredi (2009), “Going separate ways? school-to-work transition in the United States and Europe”, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 90, OECD, Paris.
- Statistisches Bundesamt (2011a), *Bildungsstand der Bevölkerung 2011*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011b), *Bildung und Kultur: Berufliche Schulen. Schuljahr 2010/11*, Fachserie 11, Reihe 2, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011c), *Bildung und Kultur. Private Schulen*, Fachserie 11, Reihe 1.1, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
- UNESCO, OECD, EUROSTAT, UOE (2012), *UOE Data Collection on Educational Systems, Vol. 1, Manual: Concepts, Definitions, Classifications*, UNESCO, Montreal, OECD, Paris, EUROSTAT, Luxemburg.



## Kapitel 2

# Übergang in die Hochschulbildung

*Die Übergänge von der postsekundären Berufsbildung in die Hochschulbildung sind trotz der jüngsten Reformen weiterhin begrenzt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die beruflichen Bildungsgänge trotz der zunehmenden Konkurrenz durch die hochschulische Bildung nach wie vor attraktiv sind, andere Hindernisse können jedoch ebenfalls eine Rolle spielen. In diesem Kapitel wird der Standpunkt vertreten, dass die Länder und die Bundesregierung Anreize für die Übertragung bzw. Anrechnung von Leistungspunkten setzen sollten, um den Übergang zu erleichtern, da eine Kombination aus Hochschulstudium und Berufsbildung zu wünschenswerten Arbeitsergebnissen führen kann.*

## **Herausforderung: Zunehmender Wettbewerb und starke Nachfrage nach Übergangsmöglichkeiten**

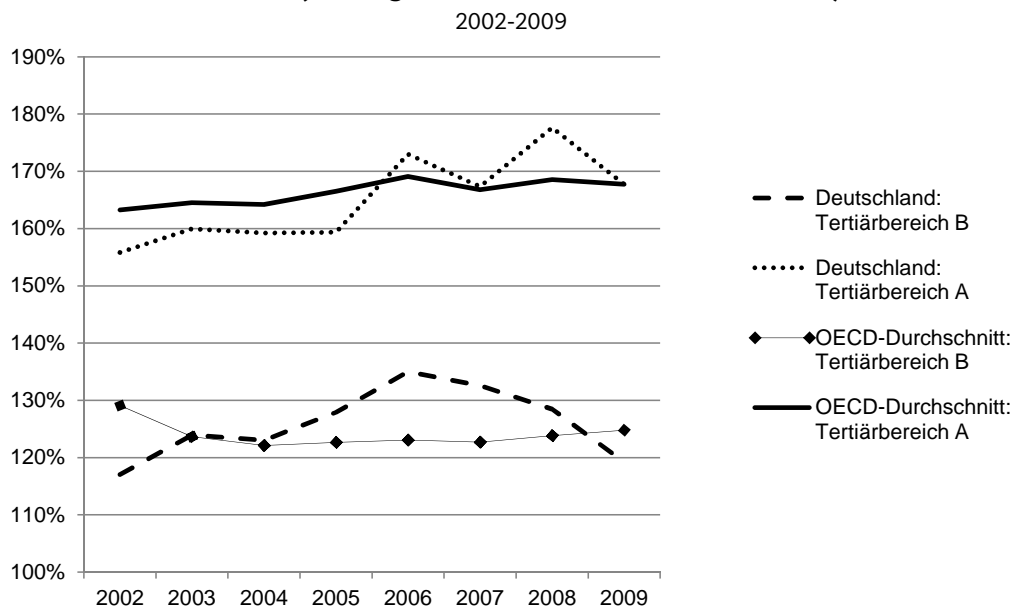
Die Übergänge von der postsekundären Berufsbildung in die Hochschulbildung bringen drei Herausforderungen mit sich. Erstens ist ein verschärfter Wettbewerb zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung um eine abnehmende Zahl junger Menschen zu erwarten. Zweitens sind die Übergangsquoten von der postsekundären Berufsausbildung in die Hochschulbildung trotz der jüngsten Reformen nach wie vor niedrig. Drittens könnten die bestehenden Übergangshindernisse dem Ansehen der beruflichen Bildungswege insgesamt schaden und die für das Wirtschaftswachstum so wichtige Weiterqualifizierung beeinträchtigen.

### **Demografischer Rückgang und Konkurrenz durch Hochschulbildung**

Die Zahl junger Menschen geht in Deutschland – wie in vielen OECD-Ländern – zurück (OECD, 2012), insbesondere in den neuen Bundesländern (Kultusministerkonferenz, 2011a). Dieser Rückgang wird sich in den nächsten zehn Jahren beschleunigen, was eine erhebliche Herausforderung für das Qualifikationsangebot und das Wirtschaftswachstum mit sich bringt (McKinsey, 2011). Angesichts der fallenden Studierenden- bzw. Auszubildendenzahlen wird der Konkurrenzkampf um Studierende und Auszubildende möglicherweise nicht nur zwischen den Einrichtungen innerhalb der einzelnen Bildungsgänge, sondern auch zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen zunehmen. So hat sich die Zahl der unbesetzten Lehrstellen in letzter Zeit auf Grund der gestiegenen Arbeitskräftenachfrage der Arbeitgeber und rückläufiger Schülerzahlen erhöht (BMBF, 2012a). Die Bundesregierung und die Sozialpartner sind sich dieser Herausforderung bewusst und ergreifen weiterhin Gegenmaßnahmen (BMBF, 2010).

Die Auswirkungen des demografischen Rückgangs werden durch die von der Hochschulbildung ausgehende wachsende Konkurrenz noch verschärft. Laut BIBB-IAB-Prognosen werden Abschlüsse in den ISCED-Kategorien 3B und 4, die Berufsbildungsabschlüsse umfassen, in der Erwerbsbevölkerung den stärksten Rückgang verzeichnen, was die Notwendigkeit unterstreicht, die Attraktivität der Berufsbildungsgänge auf mittlere Sicht zu sichern (Helmrich und Zika, 2010). Die relativen Einkommen der Absolventen können ein Anhaltspunkt für Änderungen in der Attraktivität der betreffenden Bildungsgänge sein, selbst wenn die Einkommen wiederum von der Anzahl der Absolventen und damit von der Attraktivität beeinflusst werden (Lasonen und Gordon, 2009). In Deutschland sind die relativen Einkommen der Absolventen mit Tertiärabschluss sowohl im Bereich B als auch im Bereich A leicht gestiegen (Abb. 2.1)<sup>1</sup>.

Abbildung 2.1 **Relative Einkommen aus Beschäftigung bei 25- bis 64-jährigen Männern (im Vergleich zum Sekundarschulabschluss)**



Anmerkung: 100% = durchschnittliches Jahreseinkommen mit Sekundarschulabschluss.

Quelle: OECD (2005), *Bildung auf einen Blick 2005: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2005-de>; OECD (2006), *Bildung auf einen Blick 2006: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2006-de>; OECD (2007), *Bildung auf einen Blick 2007: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-de>; OECD (2008), *Bildung auf einen Blick 2008: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2008-de>; OECD (2009), *Bildung auf einen Blick 2009: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2009-de>; OECD (2010a), *Bildung auf einen Blick 2010: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-de>; OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-de>.

Die Teilnehmerzahlen von Fortbildungsprüfungen gehen seit mehr als zehn Jahren zurück, während die Schülerzahlen der Fachschulen trotz des starken Wachstums in Gesundheits- und Kinderbetreuungsberufen stabil geblieben sind (wegen weiterer Informationen vgl. Kapitel 1). Die Kombination aus demografischem Rückgang und Konkurrenz von Seiten der Hochschulbildung könnte in postsekundären Berufsbildungsgängen zu einem starken Rückgang der Neuzugänge führen, was ebenfalls negative Auswirkungen auf das Wirtschaftswachstum haben dürfte, da der Arbeitskräftemangel in Berufen, die einen postsekundären berufsbildenden Abschluss voraussetzen, zunehmen wird (vgl. Kapitel 1 über die Arbeitsmarktentwicklung).

### **Die Übergangsquoten von der Berufsausbildung in die Hochschulbildung sind nach wie vor niedrig**

Im Anschluss an die jüngsten Politikreformen gibt es in Deutschland vier wichtige Wege zur Hochschulbildung:

1. Der traditionelle Weg zur Hochschulbildung ist der Erwerb des Abiturs an einem Gymnasium oder einer ähnlichen Einrichtung wie einem Beruflichen Gymnasium.
2. An berufsbildenden Schulen (einschließlich Fachschulen) kann zusätzlich zu einem Berufsabschluss eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden.
3. Der „zweite Bildungsweg“ ermöglicht es Studierenden, die Hochschulzugangsberechtigung in speziellen Abendkursen oder ähnlichen Programmen zu erwerben.
4. Einige beruflich Qualifizierte können ohne Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufnehmen (der „dritte Bildungsweg“).

Darüber hinaus gibt es in Deutschland berufsorientierte tertiäre Bildungseinrichtungen wie z.B. Berufsakademien und Duale Hochschulen, die duale Studiengänge anbieten, die vielen Absolventen beruflicher Erstausbildungen offenstehen und häufig zu einem anerkannten Bachelor-Abschluss führen (BMBF und BIBB, 2011). Diese Einrichtungen bieten auf Grund ihrer stetig steigenden Studierendenzahlen zusätzlich zu den hier analysierten Optionen einen weiteren wichtigen Übergang von der beruflichen Erstausbildung in den tertiären Bildungsbereich.

Der weiter oben aufgeführte „dritte Bildungsweg“, d.h. die Aufnahme eines Studiums ohne Hochschulzugangsberechtigung, wurde 2009 erheblich ausgeweitet (Kultusministerkonferenz, 2009), und im Jahr 2011 hatten 15 von 16 Ländern die nationalen Bestimmungen umgesetzt (Kultusministerkonferenz, 2011b). Neue Bestimmungen sehen vor, dass Personen, die eine berufliche Aufstiegsfortbildung (z.B. Meisterprüfung) absolviert haben, den allgemeinen Hochschulzugang erhalten, und dass Inhaber anderer Berufsabschlüsse eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten<sup>2</sup>. Um die Personen, die diesen Bildungsweg einschlagen, zu unterstützen, wurde eine Reihe von Maßnahmen auf nationaler Ebene modellhaft erprobt oder umgesetzt und auf lokaler Ebene eingeleitet, z.B. die ANKOM-Initiative oder die Aufstiegsstipendien (BMBF, 2012b) oder auch bilaterale Leistungspunktesysteme zwischen Fachschulen und Fachhochschulen.

In den zehn Jahren vor diesen Reformen stieg der relative Anteil der nichttraditionellen Zugangsformen zur Hochschulbildung nur geringfügig an (Tabelle 2.1). Im Jahr 2010 begannen nur 2,1% aller Studienanfänger ihr Studium ohne Hochschulzugangsberechtigung, ein Anstieg gegenüber 0,7% im Jahr 2000. Die Zahl der Neuzugänge mit Fachschulabschluss ist allerdings ebenfalls gering: Ihr Anteil an den Fachhochschulen lag im Jahr 2000 bei 1,3%, gegenüber 1,5% im Jahr 2010.

Natürlich wollen oder brauchen viele beruflich Qualifizierte, insbesondere Personen mit höheren Berufsabschlüssen, keinen Hochschulabschluss. Auf Grund der hohen Löhne, die sie erzielen, haben sie nur einen begrenzten Bedarf an fachlicher Weiterqualifizierung, weshalb ein Studium für sie mit höheren Opportunitätskosten verbunden ist. Es gibt jedoch auch einige Belege für eine ungedeckte Nachfrage. Auszubildende in einem beruflichen Bildungsgang des Sekundarbereichs II in Deutschland geben als wichtigsten Grund für die Berufswahl die Möglichkeit an, weitere Qualifikationen zu erwerben. Für ein Drittel der Auszubildenden schließt dies Hochschulbildung ein (Fuchs, 2012). In einer 2010 durchgeführten Erhebung unter Absolventen von Fortbildungsprüfungen gaben 23% der Befragten an, ein Hochschulstudium anzustreben (DIHK, 2011)<sup>3</sup>. Der Anteil der Studienanfänger, die den Hochschulzugang über nichttraditionelle

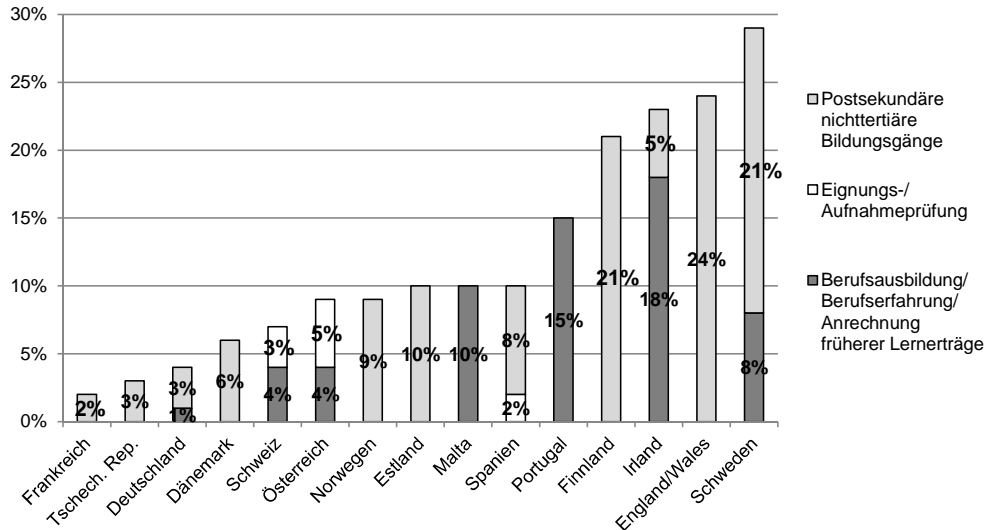
Tabelle 2.1 **Hochschul- und Fachhochschulneuzugänge nach Zugangsform**  
In Prozent

Zugang zur Hochschulbildung durch:	Hochschulbildung insg.				Hochschulen				Fachhochschulen			
	2000	2005	2009	2010	2000	2005	2009	2010	2000	2005	2009	2010
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	81,6	76,9	76,9	75,6	93,4	92,1	91,5	90,0	55,2	46,0	53,3	52,1
Berufliche Schulen ohne Fachschulen	12,2	16,1	14,5	15,2	1,9	3,0	3,2	3,5	35,1	42,7	33,2	34,3
Berufliche Schulen – Fachschulen	0,4	0,5	0,7	0,6	0,1	0,1	0,0	0,1	1,1	1,3	1,6	1,5
Zweiter Bildungsweg	2,6	3,3	3,4	3,6	1,8	2,1	2,1	2,0	4,4	5,6	5,6	6,3
Dritter Bildungsweg	0,7	1,0	1,4	2,1	0,5	0,6	0,6	1,9	1,1	1,9	2,5	2,5
Sonstige	2,6	2,2	3,0	2,8	2,3	2,1	2,6	2,4	3,1	2,5	3,8	3,4
Spalte insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Leszczensky A. et al. (2012), *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands*, Bericht des Konsortiums „Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit“, HIS: Forum Hochschule 1/2012, Hannover. [www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien\\_2012/StuDIS\\_01\\_HIS\\_NIW.pdf](http://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2012/StuDIS_01_HIS_NIW.pdf), S. 39 (Zugriff am 2. August 2012) sowie spezielle von den Autoren bereitgestellte Daten (unveröffentlicht).

Abbildung 2.2 Studierende, die auf alternativem Weg zum Hochschulstudium zugelassen wurden, nach Art des Zugangswegs, in Prozent aller Hochschulzugänge

2009



Quelle: Orr, D., C. Gwosc und N. Netz (2011), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators, Final Report*, Eurostudent IV 2008–2011, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, [www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf).

Bildungswege erhalten, ist in Deutschland relativ niedrig, selbst im Vergleich zu Ländern, die ein ähnlich starkes Berufsbildungssystem haben, wie z.B. Österreich oder die Schweiz (Abb. 2.2)<sup>4</sup>.

### Übergangshindernisse können sowohl der Berufsausbildung als auch der Volkswirtschaft schaden

Junge Menschen sind eher dazu bereit, eine Berufsausbildung zu absolvieren, wenn sie darauf vertrauen können, dass ihnen der Zugang zu einem Hochschulstudium offen bleibt (Dunkel und Le Mouillour, 2009). Deshalb sind alle Übergangshindernisse im postsekundären Bereich schädlich – sie beeinträchtigen nicht nur direkt die Weiterqualifizierung der deutschen Erwerbsbevölkerung, die für das langfristige Wachstum des Landes von entscheidender Bedeutung ist (Leszczensky et al., 2012), sondern können junge Menschen darüber hinaus davon abhalten, eine Berufsausbildung zu beginnen, selbst wenn sie davon profitieren würden und in der Volkswirtschaft eine entsprechende Nachfrage besteht.



### **Empfehlung: Erleichterung der Übertragung bzw. Anerkennung von Leistungspunkten**

*Förderung von Regelungen für die Übertragung und Anrechnung von Leistungspunkten, die den Übergang von der postsekundären Berufsbildung in die Hochschulbildung erleichtern.*

### **Begründung: Positive wirtschaftliche Ergebnisse und internationale Beispiele**

Es gibt drei Hauptargumente für diese Empfehlung. Erstens kann eine Kombination aus Berufsausbildung und Hochschulstudium sowohl für die betroffenen Personen als auch für die Volkswirtschaft Vorteile bringen. Zweitens kann ein qualifikationsübergreifendes Leistungspunktesystem unnötige Übergangshindernisse beseitigen. Drittens stellt die Koordination von beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen zwar eine Herausforderung dar, eine „weiche“ Regelung, die eine freiwillige Koordinierung erleichtert, kann jedoch ein effektives Mittel sein.

### **Gemischte Bildungswege können sowohl für die Studierenden als auch für die Volkswirtschaft insgesamt Vorteile bringen**

In Ländern mit unterschiedlichen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen, wie z.B. Deutschland, können beide Bildungswege zu positiven Ergebnissen führen. Gemischte Bildungswege bieten jedoch zumindest für einige Gruppen zusätzliche Vorteile und haben auf postsekundärer Ebene immer mehr Zulauf (Lasonen und Gordon, 2009). Die Mischung aus praktischen, technischen und akademischen Kompetenzen ermöglicht es den Menschen, besser auf die Herausforderung des technischen Wandels zu reagieren, und fördert den Unternehmergeist, der für die nationalen Innovationssysteme und die Schaffung von Arbeitsplätzen von entscheidender Bedeutung ist (Backes-Gellner, Tuor und Wettstein, 2010). Daten über die Schweiz lassen darauf schließen, dass gemischte Bildungswege trotz der längeren Studiendauer, die möglicherweise teilweise auf Übergangshindernisse zurückzuführen ist, positive Erträge bringen (Tuor und Backes-Gellner, 2010; Fazekas und Field, 2013). Was Deutschland betrifft, deuten Forschungsarbeiten darauf hin, dass gemischte Bildungswege zu einer höheren Arbeitszufriedenheit und einer besseren subjektiven Einschätzung der Arbeitsplatzsicherheit führen (BMBF, 2011). Die zunehmende Beliebtheit von dualen Studiengängen ist ein weiteres Anzeichen dafür, dass die deutschen Studierenden einen großen Wert darin sehen, Berufsausbildung und Hochschulstudium miteinander zu verbinden (BMBF und BIBB, 2011).

**Ein qualifikationsübergreifendes Leistungspunktesystem kann ein effektives Mittel sein, um unnötige Übergangskosten zu beseitigen**

Selbst wenn den Absolventen postsekundärer beruflicher Bildungsgänge Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung offenstehen und eine Reihe von Förderinstrumenten existiert, namentlich Bildungs- und Berufsberatung sowie Vorbereitungskurse für atypische Neuzugänge, führen unzulängliche Leistungspunktesysteme zu unnötigen Kosten für die Studierenden und folglich zu niedrigeren Übergangsquoten (wegen einer umfassenden Darstellung der Politikmaßnahmen, die den Übergang erleichtern, vgl. Kasten 2.1). In vielen OECD-Ländern, wie z.B. Österreich, stellen Kurswiederholung und längere Studienzeiten auf Grund unzureichender Übertragung von Leistungspunkten zwischen formalen Bildungsabschlüssen allgemein eine Herausforderung dar (Musset et al., erscheint demnächst).

**Kasten 2.1 Übergänge zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung**

Die OECD-Länder implementieren eine Reihe von Maßnahmen, um die Übergänge von der postsekundären Berufsbildung in die hochschulische Bildung zu erleichtern. Diese Maßnahmen verstärken sich oft gegenseitig. Die wichtigsten Maßnahmen im OECD-Raum sind folgende:

1. *Chancen eröffnen*: Wenn Absolventen postsekundärer beruflicher Bildungsgänge die Möglichkeit erhalten, ein Hochschulstudium zu beginnen, ohne dass sie eine „traditionelle“ Hochschulzugangsberechtigung, wie z.B. einen Abschluss des Sekundarbereichs II, erworben haben, wird der Weg für die Ausweitung des Zugangs bereitet. Beruflich Qualifizierte erhalten häufig eine fachbezogene Zugangsberechtigung auf der Grundlage ihrer Berufserfahrung, des Berufsabschlusses, einer Eignungsfeststellung oder einer Kombination dieser Elemente (Orr, Gwosc und Netz, 2011). Eine wichtige Grundsatzentscheidung besteht darin, ob der Zugang automatisch gewährt wird oder ob die Hochschuleinrichtungen einen gewissen Ermessensspielraum behalten.
2. *Chancen bekanntmachen*: Der Übergang von der postsekundären beruflichen Bildung in die hochschulische Bildung umfasst normalerweise einen Wechsel zwischen verschiedenen Segmenten eines zunehmend komplexen Bildungssystems mit sehr verschiedenen Institutionen, Regeln und Erwartungen (OECD, 2010b). Deshalb ist Bildungs- und Berufsberatung von entscheidender Bedeutung, um beruflich Qualifizierte über ihre Chancen und die damit verbundenen Anforderungen aufzuklären. In den einzelnen Ländern gibt es häufig gezielte Bildungs- und Berufsberatungsprogramme für beruflich Qualifizierte.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

3. *Förderung von Übergängen*: Absolventen postsekundärer beruflicher Bildungsgänge sind in praktischen Fächern tendenziell stärker, in theoretischen Fächern jedoch manchmal schwächer als die Absolventen allgemeinbildender Schulen. Sie werden deshalb bei Beginn ihres Hochschulstudiums häufig zusätzliche Unterstützung benötigen. Vorbereitungskurse vor Beginn des Hochschulstudiums (z.B. in der Form von Zusatzkursen in berufsbildenden Schulen) oder gezielte Förderkurse zu Beginn des Hochschulstudiums sind weit verbreitet (Musset et al., erscheint demnächst).
4. *Senkung der Studienkosten und Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen*: Die Studienanfänger besitzen häufig berufliche Kompetenzen und Kenntnisse, die sich mit den Kursen der Hochschulstudiengänge überschneiden. Die Freistellung von Kursen, mit deren Inhalt sie bereits vertraut sind, kann die Studienzeit verkürzen und die Studienkosten insgesamt senken. Die Länder können die Entscheidungen der Hochschuleinrichtungen über die Freistellung von Kursen normalerweise auf drei Arten beeinflussen: a) Erhöhung der Transparenz durch Identifizierung des Kursinhalts unter Heranziehung eines modularen Ansatzes sowohl bei den beruflichen, als auch bei den hochschulischen Bildungsgängen, so dass die Lernergebnisse vergleichbar werden, b) Verpflichtung der Hochschuleinrichtungen zur automatischen Gewährung des Zugangs zu äquivalenten Kursen auf der Grundlage einer transparenten Vergleichszuordnung der Kursinhalte und c) Implementierung einer Kursharmonisierung bei den Anbietern von beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen.
5. *Berücksichtigung der Bedürfnisse von atypischen Studierenden*: Da Studierende, die den Zugang zur Hochschulbildung über eine berufliche Ausbildung erhalten, häufig ein hohes Maß an Berufserfahrung besitzen, ist ein Studium für sie mit hohen Opportunitätskosten verbunden. Deshalb ist ein Bildungsangebot, welches Studium und Arbeit miteinander verbindet, von entscheidender Bedeutung. In vielen OECD-Ländern bieten die meisten Hochschuleinrichtungen Kurse im traditionellen Vollzeitformat; es ist daher wichtig, auch Teilzeit-, Modul- und Fernunterricht zu fördern.
6. *Richtige Ausgestaltung der institutionellen Anreize*: In vielen OECD-Ländern basiert die Finanzierung der Hochschuleinrichtungen auf der Länge der Studienzeiten, was sich negativ auf die Freistellung von Kursen auswirkt. Die Länder sollten die Finanzierung der Hochschuleinrichtungen zumindest teilweise auf die Zahl der Abschlüsse, anstatt auf die Länge der in der Hochschule verbrachten Zeit ausrichten.

In Deutschland kann die Freistellung von Kursen über die Anrechnung von Bildungsleistungen im Prinzip bis zu 50% des Kursinhalts eines Hochschulstudiums umfassen (Kultusministerkonferenz, 2002), sie hängt jedoch von der Entscheidung der einzelnen Hochschulen ab. Dies hat zu einer Vielfalt von bilateralen Vereinbarungen zwischen berufsbildenden

und hochschulischen Einrichtungen geführt. Für einige Fachschulen war es leichter, bei der Anrechnung von Kursen mit ausländischen, anstatt mit deutschen Hochschulen zusammenzuarbeiten. Internationale Daten, insbesondere aus den Vereinigten Staaten, lassen darauf schließen, dass lokale Regelungen für den Wechsel zur Hochschule weniger effektiv sind als eine umfassende Politik, selbst wenn unterstellt wird, dass Leistungsanforderungen, Lehrpläne und Hintergrundmerkmale der Studierenden konstant bleiben (Moodie, 2008, Kapitel 9).

Trotz der begrenzten verfügbaren Informationen lassen sich einige vorläufige Schlussfolgerungen für Deutschland ziehen. Erstens stellen Abstimmungsmaßnahmen wie die automatische Übertragung von Leistungspunkten kein Allheilmittel dar. Darüber hinaus ist eine Reihe von Förderinstrumenten, namentlich gezielte Bildungs- und Berufsberatung sowie eine effektive Vorbereitung in den Entsendeeinrichtungen, erforderlich (Roksa und Keith, 2008). Zweitens sind bestimmte Merkmale der Abstimmungsmaßnahmen für deren Effektivität von entscheidender Bedeutung. Dazu gehören das Ausmaß dieser Politik (d.h. der Anteil der erfassten Einrichtungen) und die Frage, ob das System verbindlich oder freiwillig ist. Drittens haben selbst gut konzipierte Systeme möglicherweise nur Auswirkungen auf Studierendengruppen mit anfänglich niedrigen Übergangsquoten (Gross und Goldhaber, 2009). Schließlich ist entscheidend, wie die Maßnahmen umgesetzt werden, da die Hochschuleinrichtungen auch interne Hindernisse schaffen können, z.B. indem sie die Studierenden zwar für die Hochschule aber nicht für die gewünschte Fakultät zulassen.

### ***Eine erfolgreiche Umsetzung hängt davon ab, dass autonome Einrichtungen zur Zusammenarbeit bewegt werden***

Die Umsetzung hängt entscheidend von der Zusammenarbeit zwischen Hochschuleinrichtungen, die die Studienordnungen autonom festlegen, und postsekundären Berufsbildungseinrichtungen ab. Hochschuleinrichtungen betrachten die Übertragung von Leistungspunkten aber möglicherweise als Bedrohung für die Integrität der Kurs- und Hochschulstandards (Bandias, Fuller und Pfitzner, 2011). Ein solcher Widerstand könnte eine effektive Umsetzung behindern (Gross und Goldhaber, 2009). Ein flexibles System, das die Transparenz und Gleichstellung aller Studierenden fördert, im Einzelfall jedoch einen gewissen Ermessensspielraum lässt, funktioniert wahrscheinlich besser. Transparenz könnte erreicht werden, indem die Kursinhalte von postsekundären beruflichen und hochschulischen Bildungseinrichtungen in einem gemeinsamen Rahmen identifiziert und einander zugeordnet werden. Die Zuordnungsergebnisse könnten

**Kasten 2.2 Die Nummerierung der Kurse im Bundesstaat Florida**

Floridas einzigartiges Koordinierungssystem macht die postsekundären Berufsbildungsgänge (*career and technical education* – CTE) der verschiedenen Bildungseinrichtungen vergleichbar und schafft Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsabschlüssen und -niveaus. Die Vergleichbarkeit der Bildungsgänge wird erreicht durch die Identifizierung der Kursinhalte in der Kursnummerierung des Bundesstaats Florida (Florida State Course Numbering System). Kurse, die den gleichen Inhalt haben und von Lehrkräften mit vergleichbaren Qualifikationen unterrichtet werden, erhalten die gleiche Nummer und werden als gleichwertig eingestuft.

Dadurch wird sichergestellt, dass die Bildungseinrichtungen äquivalenten Kursen unabhängig vom Anbieter die gleiche Anzahl von Leistungspunkten zuteilen. Dadurch wird eine Ungleichbehandlung interner und externer Studierender durch die Bildungseinrichtungen unmöglich. Alle öffentlichen Einrichtungen sind verpflichtet, die auf Ebene des Bundesstaats festgelegten Studienzeiten und -standards einzuhalten, was die Vergleichbarkeit der Programme noch erhöht.

Quelle: Kuczera, M. und S. Field (erscheint demnächst), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.

für die Bildungseinrichtungen verbindlich gemacht werden. Dann wäre es den Einrichtungen nicht erlaubt, Studierenden vorzuschreiben, einen gegenüber einem bereits absolvierten Kurs als gleichwertig eingestuften Kurs zu wiederholen (Kasten 2.1, Politikinstrument Nr. 4). Ein gemeinsamer Rahmen würde Bildungseinrichtungen, die zu einer Vereinfachung der Leistungsanrechnung bereit sind, darüber hinaus motivieren, ihre Kurse zu harmonisieren. Ein solches System würde auf den in Deutschland gemachten Erfahrungen, wie z.B. ANKOM (BMBF, 2012b), aufbauen und kann sich darüber hinaus auf internationale Erfahrungen, wie z.B. die Kursnummerierung in Florida (Kasten 2.2) oder das Projekt PERMEVET (Kristiansen, 2011), stützen.

**Anmerkungen**

1. Vor der Krise verlief die Entwicklung der relativen Einkommen allerdings etwas anders (OECD, 2008).
2. Im letztgenannten Fall gelten zusätzliche Bedingungen: a) eine mindestens zweijährige fachlich entsprechende Berufsausbildung, b) mindestens dreijährige fachlich entsprechende Berufserfahrung und c) Bestehen einer Hochschulzulassungsprüfung oder Absolvierung eines einjährigen Probstudiums.
3. 2008 lag der entsprechende Wert bei 14,5% (DIHK, 2008).

4. Wenn man den Anteil der Absolventenkohorten vergleicht, der ein Hochschulstudium beginnt, wird deutlich, dass die deutschen Fachschulen zu den wichtigen Zugangswegen gehören. 2010 nahmen 13% der Fachschulabsolventen innerhalb von sechs Monaten nach ihrem Schulabschluss ein Hochschulstudium auf, ein Rückgang gegenüber 28% im Jahr 2006 (auf Grund des geringen Stichprobenumfangs handelt es sich bei den Zahlen jedoch nur um Näherungswerte) (HIS, 2012). Im Vergleich begannen in Dänemark im Zeitraum 2005-2007 8-11% der Absolventen schulbasierter beruflicher Bildungsgänge innerhalb von 27 Monaten ein Hochschulstudium (Danish Agency for Higher Education and Educational Support, 2012).

### **Literaturverzeichnis**

- Backes-Gellner, U., S. N. Tuor, und D. Wettstein (2010), "Differences between entrepreneurs and employees in their educational paths", *Swiss Leading House Working Paper*, No. 50.
- Bandias, S., D. Fuller und D. Pfitzner, (2011), "Vocational and higher education in Australia: a need for closer collaboration", *Journal of higher Education Policy and Management*, Vol. 33, No. 6, Dezember 2011, S. 583-594.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2012a), *Ausbildungspakt will allen jungen Menschen Chancen auf Berufsausbildung bieten*, [www.bmbf.de/de/2295.php](http://www.bmbf.de/de/2295.php), Zugriff am 9. August 2012.
- BMBF (2012b), *Berufsbildungsbericht 2012*, BMBF, Berlin.
- BMBF (2011), *Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich*, BMBF, Berlin.
- BMBF (2010), *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010-2014*, BMBF, Berlin, [www.bmbf.de/pubRD/ausbildungspakt\\_2010.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/ausbildungspakt_2010.pdf), Zugriff am 24. Juli 2012.
- BMBF und BIBB (2011), *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2011*, BIBB, Bonn.
- Danish Agency for Higher Education and Educational Support (2012), *Skills beyond School: OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training – National Background Report for Denmark*, <http://en.fivu.dk/publications/2012/oecd-review-skills-beyond-school/oecd-review-skills-beyond-school-denmark.pdf>.
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2011), *Mit Weiterbildung voran. 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen*, DIHK, Berlin.
- DIHK (2008), *Karriere mit Lehre 2008. Die 6. Weiterbildungserfolgsumfrage zu IHK-Weiterbildungsprüfungen unter Absolventen der Jahrgänge 2003 bis 2007*, DIHK, Berlin.
- Dunkel, T. und I. Le Mouillour (2009), "Through the looking-glass: diversification and differentiation in vocational education and training and higher education", in CEDEFOP, *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report*, Volume 2, CEDEFOP, Luxemburg.
- Fazekas, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.

- Fuchs, M. (2012), Erste Ergebnisse der internationalen Studie „7EU-VET – Berufsschüler in Europa – Berufswahlverhalten, Motivation und lebenslanges Lernen“, Workshop-Präsentation, 11. Juni 2012, Darmstadt, [www.7eu-vet.de/wordpress/wp-content/uploads/2011/01/Pr%C3%A4sentation\\_Workshop\\_Berufswahlverhalten-im-Lebensverlauf.pdf](http://www.7eu-vet.de/wordpress/wp-content/uploads/2011/01/Pr%C3%A4sentation_Workshop_Berufswahlverhalten-im-Lebensverlauf.pdf), Zugriff am 17. Juli 2012.
- Gross, B. und D. Goldhaber (2009), “Community college transfer and articulation policies. Looking beneath the surface.” *Center on Reinventing Public Education Working paper*, No. 2009\_1, University of Washington.
- Helmrich, R. und G. Zika (2010), “Beruf und Qualifikation in der Zukunft”, in Helmrich, R. und G. Zika (2010), *Beruf und Qualifikation in der Zukunft: BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2015*, BIBB, Bonn, S. 13-62.
- HIS (Hochschul-Informationen-System GmbH) (2012), *Fachschule school-leavers half a year after graduation: transition rates to higher education*. HIS, Hannover (Datenbereitstellung auf Anfrage der OECD).
- Kristiansen, R. A. (2011), PERMEVET: Permeability in postsecondary VET: pathways to professions? PERMEVET-Abschlusskonferenz, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Oslo, 13. Dezember 2011.
- Kuczera, M. und S. Field (erscheint demnächst), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
- Kultusministerkonferenz (2011a), *Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2010 bis 2025*, Kultusministerkonferenz, Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2011b), *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen*, Juli 2011, Kultusministerkonferenz, Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2009), *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, Kultusministerkonferenz, Berlin.
- Kultusministerkonferenz, (2002), *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, Kultusministerkonferenz, Berlin.
- Lasonen, J. und J. Gordon (2009), “Improving the attractiveness and image of VET”, in CEDEFOP, (2010), *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report. Volume 3*, CEDEFOP Reference series 71, Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, S. 15-88.
- Leszczensky, A. et al. (2012), *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands*, Bericht des Konsortiums „Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit“, HIS: Forum Hochschule 1/2012, Hannover, [www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien\\_2012/StuDIS\\_01\\_HIS\\_NIW.pdf](http://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2012/StuDIS_01_HIS_NIW.pdf), Zugriff am 2. August 2012.
- McKinsey (2011), „Wettbewerbsfaktor Fachkräfte, Strategien für Deutschlands Unternehmen“, McKinsey & Company, Inc, Berlin.

- Moodie, G. (2008), *From Vocational to Higher Education. An International Perspective*. Open University Press, England.
- Musset, P. et al. (erscheint demnächst), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
- OECD (2012), *OECD-Wirtschaftsberichte: Deutschland 2012*, OECD Publishing, doi: [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-deu-2012-de](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-deu-2012-de).
- OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-de>.
- OECD (2010a), *Bildung auf einen Blick 2010: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-de>.
- OECD (2010b), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-de>.
- OECD (2009), *Bildung auf einen Blick 2009: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2009-de>.
- OECD (2008), *Bildung auf einen Blick 2008: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2008-de>.
- OECD (2007), *Bildung auf einen Blick 2007: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-de>.
- OECD (2006), *Bildung auf einen Blick 2006: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2006-de>.
- OECD (2005), *Bildung auf einen Blick 2005: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2005-de>.
- Orr, D., C. Gwosc und N. Netz (2011), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators, Final Report, Eurostudent IV 2008-2011*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 31, [www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf).
- Roksa, J. und B. Keith (2008), "Credits, time, and attainment: Articulation policies and success after transfer", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 30, No. 3, S. 236-254.
- Tuor, S. N. und U. Backes-Gellner (2010), "Risk-return trade-offs to different educational paths: vocational, academic and mixed", *International Journal of Manpower*, Vol. 31, Issue 5, S. 495-551.



## Kapitel 3

# Bessere Informationen über Vorbereitungskurse für Fortbildungsprüfungen

Ein freier Markt für Vorbereitungskurse auf Fortbildungsprüfungen bietet viele positive Merkmale. Er muss aber durch Informationen über Qualität und Preis der Vorbereitungskurse gestützt werden. In diesem Kapitel wird die Auffassung vertreten, dass die Bundesregierung bessere Informationen über die angebotenen Kurse sammeln und verbreiten sowie die Selbstregulierung der Wirtschaft fördern sollte. Bessere Daten erleichtern es Fortbildungskandidaten, sachkundige Entscheidungen zu treffen, wodurch die Marktmechanismen verbessert werden, während die Selbstregulierung der Wirtschaft die Qualität erhöhen kann, indem für jeden Kurs Mindeststandards durchgesetzt werden.

## **Herausforderung: Mangelnde Transparenz und unterschiedliche Kursqualität**

Es bestehen zwei große Herausforderungen. Erstens sind die Informationen, die Teilnehmern und potenziellen Teilnahmeinteressenten über Vorbereitungskurse für Fortbildungsprüfungen zur Verfügung stehen, für eine Entscheidungsfindung häufig unzureichend. Dadurch werden die Anreize für die Anbieter gemindert, qualitativ hochwertige Fortbildungskurse zu veranstalten. Zweitens sind fehlende externe Qualitätskontrollen der Vorbereitungskurse angesichts der Qualitätsunterschiede bei Fortbildungsgängen ein Problem.

### ***Fehlende Informationen über Vorbereitungskurse schwächen die Märkte***

Angesichts der Tatsache, dass die Qualität des Bildungsangebots nicht ohne weiteres beobachtet werden kann, sind Informationen über die Qualität der Kurse und der Anbieter ein wesentliches Element gut funktionierender Bildungsmärkte (OECD, 2008, Kapitel 3; Cabrera und La Nasa, 2002). Im Kontext beruflicher Bildungsgänge könnten solche Informationen Indikatoren für die Kursqualität umfassen. Hierzu gehören z.B. die erreichten Abschlüsse der Kursteilnehmer, der Erfolg der Fortbildungsabsolventen auf dem Arbeitsmarkt und die Abbrecherquoten<sup>1</sup>. Ohne derartige Informationen stützen sich Teilnahmeinteressenten gewöhnlich auf mündliche Empfehlungen, die häufig unvollständig und subjektiv sowie in den verschiedenen sozialen Gruppen ungleich vorhanden sind und sich nur langsam an die sich verändernde Qualität der Fortbildungseinrichtungen anpassen (Cabrera und La Nasa, 2002). Diese Herausforderungen sind sogar noch ausgeprägter, wenn verschiedene Fortbildungsanbieter Vorbereitungslehrgänge mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, wie Fern- oder Präsenzunterricht, anbieten (DIHK, 2011).

Bereits die Suche nach der besten geeigneten Fortbildungsprüfung kann eine Herausforderung darstellen. Einen entsprechenden qualitativ hochwertigen Vorbereitungskurs ausfindig zu machen ist aber sogar noch schwieriger. 2010 gab es 212 Fortbildungsgänge nach dem Berufsbildungsgesetz und 3 112 Fortbildungsgänge nach Ordnung der Handwerks- und Industrie- und Handelskammern, die jeweils nur in einem bestimmten Kammerbezirk durchgeführt werden und sich inhaltlich oft mit den Prüfungen der anderen Kammern überschneiden (BIBB, 2011). Diese umfangreichen Wahlmöglichkeiten werden für den Einzelnen durch geografische Aspekte und das Berufsfeld jedoch wieder eingegrenzt. Prüfungskandidaten können sich auf eine bestimmte Prüfung ohne formalen Kurs vorbereiten (obwohl das lediglich auf 2-6% aller Prüfungskandidaten zutrifft, DIHK, 2011), einen

von der Kammer angebotenen Lehrgang besuchen oder einen privaten Anbieter wählen. Umfragen in Industrie und Handel zeigen, dass über die Hälfte aller Prüfungskandidaten an einem IHK-Lehrgang teilnahm (DIHK, 2011; 2008). Laut den von der OECD Befragten ist die Situation bei den von den Handwerkskammern angebotenen Fortbildungsgängen ähnlich. In rd. 500 Bildungszentren finden hier Vorbereitungskurse statt (HWK, 2012). Es liegen zwar keine umfassenden Statistiken über die Anzahl und die Zusammensetzung der Vorbereitungskurse der einzelnen Anbieter vor, der vollständigsten Erhebung zufolge gab es aber 2008 in Deutschland über 15 000 Weiterbildungsanbieter, obgleich nicht alle dieser Anbieter Vorbereitungskurse veranstalten. Da sich die Anbieterdichte zwischen den einzelnen Bundesländern unterscheidet, sehen sich manche Fortbildungskandidaten in ihrer Region möglicherweise begrenzten Wahlmöglichkeiten gegenüber (Dietrich, Schade und Behrendorf, 2008).

Wenngleich systemische Daten fehlen, kann eine allgemeine Bevölkerungsbefragung, der Adult Education Survey (AES) 2010 (TNS, Bilger und von Rosenblatt, 2011), herangezogen werden, um die Ansichten über den Weiterbildungsmarkt typischer Teilnehmer an Vorbereitungskursen zu evaluieren (die Teilnehmerprofile sind DIHK, 2011, zu entnehmen). Rund ein Viertel der potenziellen Teilnehmer an Vorbereitungskursen wünscht sich mehr Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten, und über ein Drittel findet den Überblick über die Weiterbildung unzureichend (Tabelle 3.1)<sup>2</sup>. Rund ein Fünftel der an Weiterbildung interessierten Personen verzichtete auf Grund mangelnder Informationen auf eine Teilnahme.

Tabelle 3.1 **Verfügbare und erwünschte Informationen über Weiterbildungskurse**  
(N=2751)

		Überblick über die Weiterbildungsmöglichkeiten		Insgesamt
		Gut	Nicht gut	
Mehr Informationen und Beratung über Weiterbildung sind erwünscht	Ja	12%	14%	26%
	Nein	48%	23%	70%
Insgesamt		60%	36%	96%
Fehlende Werte				4%

Anmerkungen: In der Tabelle wird eine begrenzte Teilstichprobe des AES 2010 beschrieben. Es sind hier nur die Befragten berücksichtigt, die ein typisches Teilnehmerprofil für Vorbereitungskurse aufweisen: Berufsausbildung, abhängig beschäftigt, nicht für die Streitkräfte oder den Staat tätig und mindestens zwanzig Jahre alt.

Quelle: Berechnungen des Autors anhand von AES 2010. TNS Infratest Sozialforschung, Frauke Bilger, und Bernhard von Rosenblatt (2010), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2010* (AES 201, Materialband 2: Personenbezogene tabellarische Auswertungen), BMBF, Berlin.

Internationale Daten über vergleichbare Märkte bieten nützliche Einblicke. In der Schweiz ist laut einer Erhebung über Teilnehmer an postsekundärer Berufsbildung, die Vorbereitungskurse auf eidgenössische Berufs- und höhere Fachprüfungen der höheren Fachschulen absolvieren (BASS, 2009), das für die Wahl eines Bildungsanbieters als zweitwichtigstes genannte Kriterium, sein guter Ruf und sein hohes Ansehen. Erfolgsquoten werden indessen nur von rund einem Zehntel der Befragten angeführt. Der Ruf und das Ansehen des Anbieters deuten auf die Bedeutung des informellen Wissensaustauschs hin (Waslander, Pater und van der Weide, 2010). Das den Erfolgsquoten bei der Wahl des Anbieters verhältnismäßig gering beigemessene Gewicht könnte darauf schließen lassen, dass solche Quoten weitgehend unbekannt sind und sich aus diesem Grund nicht signifikant auf die Präferenzen auswirken können.

In Deutschland können nationale und lokale Informationsquellen in manchen Fällen potenziellen Teilnehmern an Vorbereitungskursen eine Hilfe sein. Sie haben aber häufig im Hinblick auf die erfassten Kurse und die bereitgestellten Informationen ihre Grenzen (Dietrich, Schade und Behrendorf, 2008). So liefert beispielsweise die Website der Bundesagentur für Arbeit KURSNET (<http://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs/>) Informationen über Kurse und Weiterbildungsinhalte sowie teilweise über die Kosten (Prüfungskosten z.B. sind oft ausgenommen), das Portal erfasst jedoch nur einige Anbieter. Eine andere häufig genutzte Informationsquelle ist das Weiterbildungsportal des Deutschen Industrie- und Handelskammertags, das Weiterbildungs-Informationen-System (<http://wis.ihk.de/>). Laut der von den betroffenen Akteuren gegenüber der OECD geäußerten Ansichten unterscheiden sich die Abschlussquoten und die Unterrichtsqualität stark zwischen den einzelnen Anbietern. Unzureichende Informationen über diese Aspekte geben daher Anlass zur Sorge.

### ***Fehlende externe Qualitätskontrollen der Vorbereitungskurse stellen eine Herausforderung dar***

Da es keine bundesweit geltenden Anforderungen gibt, können die Länder die Anforderungen an Anbieter von Vorbereitungskursen festlegen. Dies ist aber eher ungewöhnlich. Wenn der Marktmechanismus wie in diesem Fall unvollkommen ist, führen fehlende Kontrollen der Anbieterqualität möglicherweise zu einem Kursangebot niedriger Qualität. Einige der von der OECD befragten Akteure verwiesen auf die Existenz von qualitativ minderwertigen Vorbereitungskursanbietern. In der Praxis sind viele Bildungsträger bemüht, auf freiwilliger Basis eine externe Qualitätssicherung mittels Lizenzen oder Zertifizierungen nach AZAV zu erhalten. Eine

entsprechende Zertifizierung ist eine Voraussetzung, um mit öffentlichen Mitteln z.B. durch die Bundesagentur für Arbeit gefördert zu werden (Ambos et al., 2010; DQS, 2012) oder finanzielle Unterstützung für einzelne Teilnehmer an Kursen zu sichern (vgl. z.B. Förderung von Bildungsteilnehmern nach Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, AFBG) (Hippach-Schneider et al., 2012). Darüber hinaus sind Fortbildungsprüfungen Gegenstand verschiedener Qualitätssicherungsrahmen, womit auch ihre Qualität variiert. Deshalb können Prüfungen nicht in allen Fällen als letzter Qualitätsnachweis dienen (wegen weiterer Informationen über die Qualität der Prüfungen und die Regelungen vgl. Kapitel 4).

### **Empfehlung: Bereitstellung von Informationen und Selbstregulierung der Wirtschaft**

*Erhebung und Verbreitung besserer Informationen über die Kursqualität und die Kosten bei den Anbietern von Vorbereitungskursen. Die Selbstregulierung der Wirtschaft sollte in Bezug auf Vorbereitungskurse gefördert werden, um hohe und einheitliche Standards zu gewährleisten.*

### **Begründung: Sachkundigere Entscheidungen der Fortbildungskandidaten und Gewährleistung von Mindeststandards**

Die Umsetzung dieser Empfehlung würde den Marktmechanismus für Vorbereitungskurse mindestens in zweierlei Hinsicht verbessern. Erstens würden bessere Informationen über die verschiedenen Anbieter die Wahl der Fortbildungskandidaten erleichtern und mithin die Qualität der Anbieter anheben. Zweitens würde die Selbstregulierung der Wirtschaft in Bezug auf Vorbereitungskurse die Qualität durch Festsetzung von Mindeststandards und Förderung von Qualitätsverbesserungen ohne übermäßige staatliche Regulierung erhöhen.

### **Bessere Informationen würden die Wahl der Fortbildungskandidaten erleichtern und die Qualität der Anbieter anheben**

Wenn Informationen in einem standardisierten und zugänglichen Format, wie z.B. im Internet veröffentlichte Schulranglisten oder Hochschulrankings, verfügbar sind, gilt für den Bildungsbereich ganz allgemein, dass die Mehrheit der Bildungsteilnehmer von solchen Daten Gebrauch macht. Der Effekt auf die in der Folge getroffenen Entscheidungen hängt von Faktoren wie z.B. dem Vorhandensein alternativer Bildungsträger ab. Er ist im Durchschnitt aber nur gering. Das erklärt sich daraus, dass sich Bildungsteilnehmer auf einen Mix von Informationsquellen stützen, von denen offizielle Leistungsdaten nur eine darstellen (Waslander, Pater und van der Weide, 2010).

Bessere Informationen über Kursanbieter wären sowohl für Fortbildungskandidaten als auch andere Akteure, wie Arbeitgeber, hilfreich. Da viele informelle Netzwerke, die Informationen über Kurse und Anbieter geben, in der Regel lokaler Natur sind, würde die Bereitstellung von leistungs- und kostenbezogenen Daten zu allen Vorbereitungskursen und Anbietern auch die geografische Mobilität erhöhen und den Wettbewerb zwischen den Anbietern stärken. Dies würde auch einen Beitrag zur Evidenzgrundlage für die Politikgestaltung im Tertiärbereich leisten.

Die Indikatoren, die erfasst und veröffentlicht werden sollten, könnten sich auf folgende Aspekte erstrecken:

- Erfolgs- und Abbrecherquoten,
- Fortbildungskosten insgesamt für die Kursteilnehmer und Kosten für die Anbieter,
- Grundinformationen zum Kursangebot (z.B. Art und Anzahl der angebotenen Kurse),
- Grundinformationen zu den Kursteilnehmern (z.B. Geschlecht, Bildungshintergrund),
- zusätzliche Informationen zur Weiterbildungsqualität.

Die Erhebung von Daten bei Bildungsträgern ist in anderen Teilen der postsekundären Berufsbildung gängige Praxis; so werden beispielsweise Daten bei Fachschulen vom Statistischen Bundesamt erfasst (vgl. z.B. Statistisches Bundesamt, 2011). Ferner sammeln die Kammern bereits eine Reihe von Informationen zu den Erfolgsquoten bei Prüfungen, was auch die Vorbereitungskurse der Prüfungskandidaten umfasst. Zudem ist eine nahezu vollständige Liste aller deutschen Weiterbildungsträger vorhanden (Dietrich, Schade und Behrendorf, 2008). Daher befindet sich Deutschland in einer sehr guten Position, um eine solche Datensammlung durchzuführen. Um sicherzustellen, dass alle Anbieter von Vorbereitungskursen berücksichtigt werden, könnte ein einfaches Registrierungsverfahren als Voraussetzung für die Durchführung von Fortbildungen erforderlich sein.

Die Verbreitung der Informationen könnte auf vielerlei Art erfolgen. Eine Möglichkeit bestünde darin, eine öffentliche Einrichtung auf Bundesebene mit der Verbreitung zu beauftragen. Im Tertiärbereich veröffentlichen einige OECD-Länder regelmäßig Leistungsdaten, um den Studierenden bei der Entscheidungsfindung zu helfen, vgl. z.B. Vereinigtes Königreich und Polen (OECD, 2008, Kapitel 5). Im Bereich der Berufsbildung ist die Veröffentlichung von einrichtungsspezifischen Leistungsdaten weniger üblich (OECD, 2010)<sup>3</sup>, obgleich diese Praxis wie im zuvor erörterten Fall der Further Education Colleges

in England nicht unbekannt ist. Eine andere Möglichkeit wäre es, Daten und vielleicht auch Messgrößen zur Unterstützung anderer Stellen bereitzustellen, die bereits Informationen und Beratung liefern. Diese Stellen sollten keine Träger von Vorbereitungskursen sein, um Interessenkonflikte zu verhindern. Anhand solcher Daten könnten Fortbildungskandidaten schlechtere Kurse vermeiden und bessere vorziehen. Dies würde wiederum die Anreize für die Anbieter stärken, die Kursqualität insgesamt zu verbessern.

### **Die Selbstregulierung der Wirtschaft könnte die Qualität ohne übermäßige staatliche Regulierung verbessern**

Viele OECD-Länder regulieren den Markteintritt von Weiterbildungsanbietern, indem sie u.a. Regeln in Bezug auf die Zahl der angebotenen Fortbildungsgänge, die Schüler/Lehrer-Quote sowie den Anteil der Vollzeitlehrkräfte und ihre akademischen Qualifikationen erlassen (Spanien) (OECD, 2008, Kapitel 3). Durch solche Vorkehrungen wird gewöhnlich jedoch eher der Input als der Output reguliert. Regulierung sollte idealerweise ein Weg zur Qualitätsverbesserung sein und den gegenseitigen Lernprozess der Anbieter fördern.

Durch die Freiheit, Kurse anzubieten, entstand ein dynamischer Markt für Vorbereitungskurse, an dem sich ein Mix aus privaten, öffentlichen und halböffentlichen Anbietern betätigt (Ambos et al., 2010). Prüfungen stellen im Prinzip die letzte Möglichkeit dar, die Kenntnisse der Fortbildungsteilnehmer zu testen. Deshalb spricht vieles dafür, eine übermäßig strenge Regulierung für Vorbereitungskurse zu vermeiden. Allerdings nimmt die große Mehrheit derjenigen, die eine berufliche Fortbildungsprüfung ablegen, an einem Vorbereitungskurs teil (DIHK, 2011). Daher liegt es im Interesse der Öffentlichkeit, dass die besuchten Kurse von angemessener Qualität sind.

Die derzeitige Vielfalt von Zertifizierungs- und Lizenzvergabeverfahren, die einen großen Teil des Weiterbildungsmarkts betreffen, stellt für die Anbieter bereits eine regulatorische Belastung dar (Ambos et al., 2010). Ein übermäßiger Aufwand muss ganz klar vermieden werden. Es gibt jedoch alternative Wege für eine gute Regulierung, wozu auch die Selbstregulierung der Wirtschaft zählt (OECD, 2002). Die somit selbstregulierten Berufe könnten Mindeststandards für Vorbereitungskurse sicherstellen, da sie den schlechter abschneidenden Weiterbildungsanbietern Orientierungshilfen bieten und die Nutzung der von anderen gesammelten Erfahrungen fördern. Ein Ausgangspunkt für solche Mindeststandards könnten die von den Kammern in Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden erarbeiteten Empfehlungen für Weiterbildungsinhalte sein.

Einige Arbeitgeber- und Berufsverbände halten an eigenen Anbietern von Vorbereitungskursen fest. Daher müsste die Selbstregulierung der Wirtschaft so organisiert werden, dass eine Bevorzugung dieser „Insider“-Anbieter vermieden wird.

### **Anmerkungen**

1. Es besteht mindestens ein wichtiger Unterschied zwischen dem Markt für Vorbereitungskurse und den Bildungsmärkten im Bereich der Schul- und Hochschulbildung: Teilnahmeinteressenten und Teilnehmer an Vorbereitungskursen sind bereits vor und in der Regel auch während der Fortbildung auf dem Arbeitsmarkt aktiv. Interessenten und Teilnehmer haben daher eine recht gute Kenntnis des Arbeitsmarktbedarfs und ihrer Karrierechancen, und ihre Arbeitgeber können sie häufig direkt über den Wert eines Berufsabschlusses informieren.
2. Wegen Ergebnissen zur gesamten deutschen Bevölkerung vgl. Kuwan (2012).
3. Ein Beispiel für eine Einrichtung, die auf einer Website zur Berufsorientierung neben berufsspezifischen Informationen auch spezifische Leistungsdaten veröffentlicht, ist in Ungarn zu finden (vgl. MKIK GVI, 2012).

### **Literaturverzeichnis**

- Ambos, I., et al. (2010), *Wbmonitor Umfrage 2010: Wie regelt sich der Weiterbildungsmarkt? – Zentrale Ergebnisse im Überblick*, WBMonitor, Bonn.
- BASS (Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien) (2009), *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – Eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*, OPET, Bern.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2011), *Die anerkannten Ausbildungsberufe 2011*, W. Bertelsmann Verlag, Berlin.
- Cabrera, A. F. und S. M. La Nasa (2002), “Understanding the college-choice process”, *New Directions for Institutional Research*, No. 107, S. 5.
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2008), *Karriere mit Lehre 2008. Die 6. Weiterbildungserfolgsumfrage zu IHK-Weiterbildungsprüfungen unter Absolventen der Jahrgänge 2003 bis 2007*, DIHK, Berlin.
- DIHK (2011), *Mit Weiterbildung voran. 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen*, DIHK, Berlin.
- DIHK (2013), *Das Weiterbildungs-Informationssystem (WIS)*, <http://wis.ihk.de/>.
- Dietrich, S., H. J. Schade, und B. Behrendorf (2008), *Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn.
- DQS (Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Managementsystemen) (2012), *Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung – AZAV*, <https://de.dqs-ul.com/zertifizierung/qualitaetsmanagement/bildungsunternehmen/azwv-azav.html> (Zugriff am 20. Dezember 2012).



- Hippach-Schneider, U. et al. (2012) (Hrsg.), *Aufstieg durch berufliche Fortbildung. Deutscher Hintergrundbericht zur OECD Studie "Skills beyond School"*, BMBF, Bonn. [http://www.bmbf.de/pub/aufstieg\\_durch\\_berufliche\\_fortbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/aufstieg_durch_berufliche_fortbildung.pdf).
- HWK (Handwerkskammer) (2012), *Weiterbildung*, [www.handwerkskammer.de/themen/weiterbildung.html?PHPSESSID=hrjtt3ef1s786ujm4k0lc3lnh5](http://www.handwerkskammer.de/themen/weiterbildung.html?PHPSESSID=hrjtt3ef1s786ujm4k0lc3lnh5), Zugriff am 5. August 2012.
- Kuwan, H., (2012), *Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. Empirische Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus Nachfragersicht*, BIBB BWP 1/2012, S. 6-9.
- MKIK GVI (2012) Szakmavilág Website, <http://szakmavilag.hu/>, Zugriff am 12. Dezember 2012.
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>.
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.
- OECD (2002), *Regulatory Policies in OECD Countries: From Interventionism to Regulatory Governance*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177437-en>.
- Statistisches Bundesamt (2011), *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2010/2011*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200117004.pdf?__blob=publicationFile), Zugriff am 9. Juli 2012.
- TNS Infratest Sozialforschung, F. Bilger und B. von Rosenblatt, (2011), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Weiterbildungsverhalten in Deutschland AES 2010 Trendbericht*, BMBF, Berlin.
- TNS Infratest Sozialforschung, F. Bilger, und B. von Rosenblatt (2010), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2010 (AES 201, Materialband 2: Personenbezogene tabellarische Auswertungen)*, BMBF, Berlin.
- Waslander, S., C. Pater und M. van der Weide (2010), "Markets in education: an analytical review of empirical research on market mechanisms in education", *OECD Education Working Papers*, No. 52, OECD, Paris.



## Kapitel 4

# Qualität der Fortbildungsprüfungen

*Es gibt zwar wenig konkrete Befunde, die Regelungen in Bezug auf die Qualität der Prüfungen unterscheiden sich innerhalb Deutschlands jedoch deutlich. Es gibt nur wenige klare Standards. In diesem Kapitel wird die Bundesregierung für die Qualitätssicherung der Fortbildungsprüfungen aufgefordert, die Option einer auf klare Standards gestützten Rahmenordnung für alle Fortbildungsprüfungen zu untersuchen. Eine derartige Rahmenordnung würde die Qualität der Prüfungen und damit den Wert und die positiven Ergebnisse des Prüfungssystems verbessern.*

## **Herausforderungen: Prüfungsqualität und Berufszulassung**

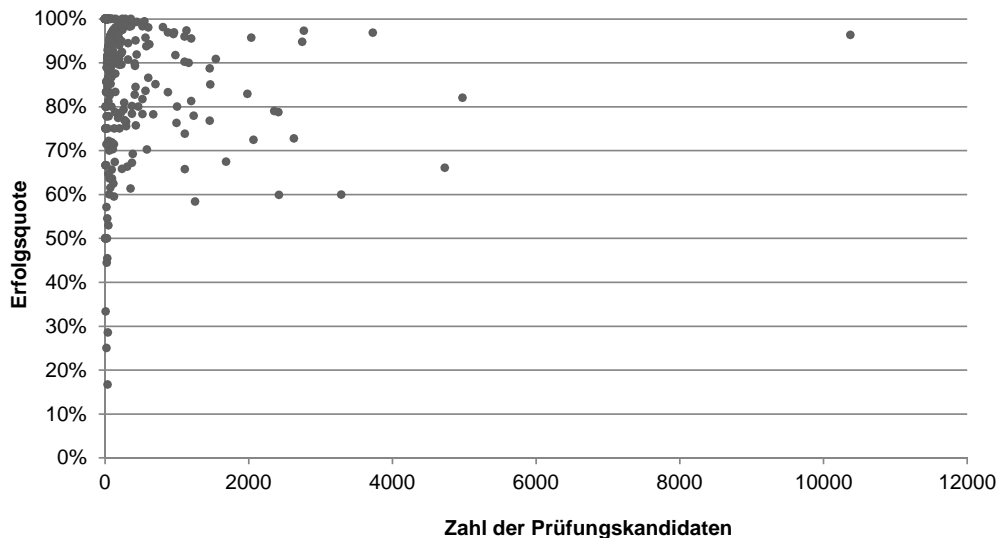
Neben den vielen Qualitäten des deutschen Systems der Fortbildungslehrgänge und -prüfungen bestehen in diesem Bereich auch einige Herausforderungen. Erstens bestehen bei den Regelungen in Bezug auf die Qualität der Prüfungen große Unterschiede. Zweitens könnten schwierige Prüfungen im Hinblick auf reglementierte Berufe als Instrument zur Dämpfung des Wettbewerbs eingesetzt werden, was gegebenenfalls noch genauer zu untersuchen wäre.

### ***Die Prüfungsordnungen unterscheiden sich innerhalb Deutschlands deutlich***

Die bundesrechtlich geregelten beruflichen Fortbildungsordnungen sind von den Prüfungsregelungen der Kammern (Kammerregelungen) zu unterscheiden (Hippach-Schneider et al., 2012). Im Falle der bundesrechtlich geregelten Fortbildungsordnungen sind die Prüfungsinhalte und -methoden bundeseinheitlich geregelt. Die einschlägigen Fortbildungsordnungen werden von der Bundesregierung erlassen. Für diese Fortbildungsordnungen ist eine Zertifizierung angemessener Standards erforderlich (Pfeiffer et al., 2009). Die Prüfungsausschüsse setzen sich aus Vertretern der Arbeitnehmer, der Arbeitgeber und aus Lehrkräften zusammen, die in der Regel aus verschiedenen Regionen Deutschlands kommen (BIBB, 2011). Die Inhalte und Methoden kammergeregelter Fortbildungsordnungen werden von der zuständigen Kammer auf der Grundlage des nationalen Rechtsrahmens sowie der allgemeinen Leitlinien der Kammerspitzenorganisationen definiert (DGB und KWB, 2008). Es gibt zwar Zertifizierungsmöglichkeiten für diese Fortbildungsordnungen (z.B. die Grundnorm zur Personenzertifizierung 17024), die Inanspruchnahme ist jedoch freiwillig. Die Prüfungsverfahren erfolgen in der Regel auf lokaler Ebene, und die Prüfer kommen überwiegend aus den Unternehmen bzw. dem Ausbildungssystem vor Ort. Einige Gesprächspartner der OECD wiesen darauf hin, dass dieser Regulierungsrahmen Prüfungen hervorbringt, die sich in Bezug auf Qualität und Schwierigkeitsgrad unterscheiden. Manche Fortbildungsordnungen tragen daher den Interessen der regionalen bzw. bundesweiten Wirtschaft u.U. nicht vollständig Rechnung. Da die Vorschriften in Bezug auf die kammergeregelten Prüfungen weniger streng sind, dürfte sich diese Herausforderung mehr auf diese denn auf die bundesrechtlich geregelten Prüfungen beziehen.

Ein Hinweis auf Unterschiede beim Schwierigkeitsgrad der Prüfungen ist die Erfolgsquote in den einzelnen Berufen, wenngleich die Erfolgsquote auch andere Faktoren widerspiegeln kann als den Schwierigkeitsgrad der Prüfungen<sup>1</sup>. Die jüngsten Statistiken der Erfolgsquoten lassen darauf schließen, dass zwischen den einzelnen Berufen große Unterschiede bestehen (Abb. 4.1): Zwischen 17% und 100% bei Berücksichtigung aller Berufe und zwischen 60% und 97% bei Berufen mit mindestens 1 000 Prüfungskandidaten (für die letzten 5-8 Jahre, für die Daten vorliegen, ist dieses Muster konsistent).

Abbildung 4.1 **Zahl der Prüfungskandidaten und Erfolgsquote nach Beruf, Fortbildungsprüfungen**  
2010



Quelle: Berechnungen des Autors anhand von Tabelle 4 des Statistischen Bundesamts (2011), Weiterbildung, [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung/5215001117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung/5215001117004.pdf?__blob=publicationFile), Zugriff am 27. August 2012.

### **Unterschiede bei der Prüfungsqualität, insbesondere beim Schwierigkeitsgrad der Prüfungen, behindern möglicherweise den Wettbewerb**

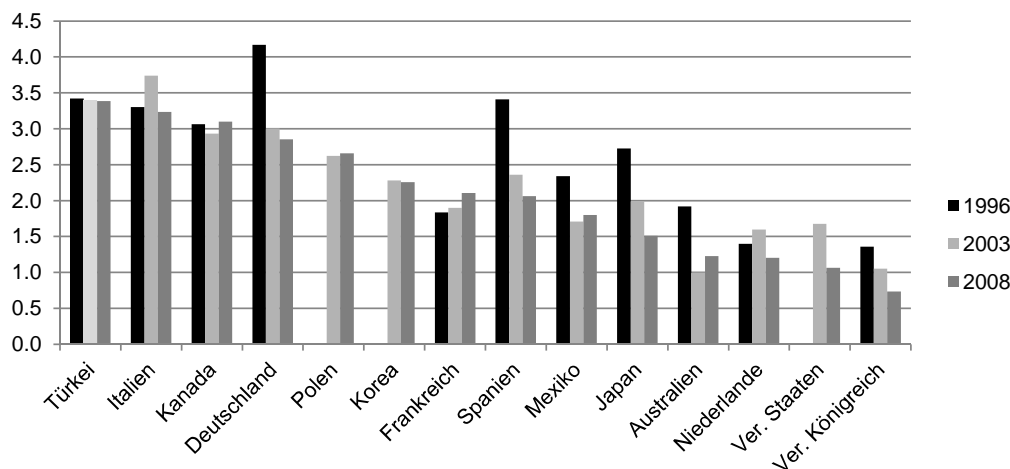
Für eine Reihe reglementierter Berufe ist das Bestehen der Prüfung eine gesetzliche Voraussetzung für die Berufsausübung. Aus internationalen Daten geht hervor, dass Zulassungen zur Berufsausübung im Allgemeinen und Prüfungen, die die Zulassung bedingen, im Besonderen einen starken Effekt auf die Produktqualität, den Verdienst, das Arbeitsangebot sowie die Arbeitsmarktflexibilität haben (Kleiner, 2006). Beispielsweise erhöhen sich

die Löhne in den Vereinigten Staaten durch die Berufszulassung um rd. 15% (Kleiner und Krueger, 2010), wohingegen dieser Effekt geringer ausfallen kann, wenn ergänzende Regelungen wie Preisvorschriften in Kraft sind (Kleiner, 2006). Zugangsschranken haben auch das Beschäftigungswachstum im französischen Einzelhandelssektor verlangsamt (Bertrand und Kramarz, 2001), ebenso wie in einer Reihe zulassungspflichtiger Berufe in den Vereinigten Staaten. Hier war das durchschnittliche Beschäftigungswachstum in nicht zulassungspflichtigen Berufen um bis zu 20% höher (Kleiner und Krueger, 2011). Es gibt ferner Hinweise darauf, dass eine Teilliberalisierung im Bereich der zulassungspflichtigen Berufe die Qualität der Dienstleistungen sogar steigern kann (Pellizzari und Picca, 2011). Der Schwierigkeitsgrad der Prüfungen hängt mit dem Angebot am Arbeitsmarkt sowie mit den Gehältern zusammen und war in den Vereinigten Staaten positiv mit den Einstiegsgehältern für Juristen korreliert (Pagliero, 2010). Er hing darüber hinaus mit der Zahl der Prüfungskandidaten zusammen, was darauf schließen lässt, dass die Prüfung dazu diene, den Arbeitsmarkt vor bis zu 50% des zusätzlichen Arbeitsangebots abzuschirmen (Pagliero, 2011).

Über die Berufszulassung in Deutschland sind wenig Daten vorhanden. Die vorliegenden Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass Zutrittsbeschränkungen die Arbeitsmärkte vor Wettbewerb abschirmten, darunter auch im Fall der Zuzüge Ostdeutscher in die alten Bundesländer Anfang der 1990er Jahre (Prantl und Spitz-Oener, 2011). Kleiner (2006) zufolge ist der Effekt der Berufszulassungen in Deutschland auf Grund zusätzlicher Regulierung im Hinblick auf Preise, Organisation und Werbung möglicherweise wesentlich geringer als in den Vereinigten Staaten. Laut den Daten und Analysen der OECD zählen die deutschen Märkte für freiberufliche Dienstleistungen auch nach den Liberalisierungsbemühungen Anfang der 2000er Jahre zu den am stärksten regulierten (Abb. 4.2), da beispielsweise 90% der Handwerksunternehmen und 85% der im Handwerk tätigen Arbeitskräfte auf die verbleibenden reglementierten Berufe (41 von 94) entfallen (OECD, 2004). In liberalisierten Berufen ließen sich positive Effekte beobachten, beispielsweise eine höhere Zahl von Unternehmensgründungen (OECD, 2006). Alles in allem ist es denkbar, dass manche der Prüfungen durch übermäßig schwierige Gestaltung zur Abschirmung der Märkte vor dem Wettbewerb dienen. Dies hat größere Auswirkungen auf die deutsche Wirtschaft<sup>2</sup>. Dieses Argument gilt möglicherweise auch für die nicht zulassungspflichtigen Berufe, bei denen die Prüfung ein positives Signal auf den Produktmärkten aussendet, das zu höherem Ansehen unter den Kunden führt.

Abbildung 4.2 OECD-Punktwertungen im Hinblick auf die Regulierung der Märkte für freiberufliche Dienstleistungen

1996, 2003, 2008



Quelle: OECD (2012), „Indicators of regulatory conditions in the professional services“, [www.oecd.org/eco/regulatoryreformandcompetitionpolicy/indicatorsofregulatoryconditionsintheprofessionalservices.htm](http://www.oecd.org/eco/regulatoryreformandcompetitionpolicy/indicatorsofregulatoryconditionsintheprofessionalservices.htm), Zugriff am 24. August 2012.

### **Empfehlung: Rahmenordnung und klare Standards für Prüfungen**

*Die Option einer Rahmenordnung und klarer Standards für alle Prüfungen sollte untersucht werden, um die Qualität zu sichern.*

### **Begründung: Klare Standards auf der Grundlage internationaler Erfahrungen**

Diese Empfehlung stützt sich auf drei Argumente. Erstens würde eine an klare Standards geknüpfte Rahmenordnung ein wirkungsvolles Politikinstrument darstellen, um die Prüfungsqualität anzuheben und gleichzeitig die Befugnisse der Kammern bei der Festlegung der Prüfungsinhalte zu wahren, die für die Anpassungsfähigkeit der Arbeitsmärkte von entscheidender Bedeutung sind. Zweitens würden qualitativ hochwertigere Prüfungen sowohl in Bezug auf die Arbeitsmarktleistung als auch auf die individuellen Fortbildungskosten zur Verbesserung der wirtschaftlichen Ergebnisse beitragen. Drittens helfen die vorliegenden internationalen Beispiele möglicherweise bei der Politikformulierung und -umsetzung.

***Eine effektiv umgesetzte Rahmenordnung für alle Prüfungen kann Qualitätsprobleme bewältigen und gleichzeitig die Autonomie der Kammern erhalten***

Die Kammern und Berufsverbände verfügen über die richtigen Kenntnisse, um die Inhalte der Fortbildungsprüfungen festzulegen. Der Wert dieser Regelung wird von den Beteiligten bundesweit geschätzt und spiegelt sich auch in den Arbeitsmarktergebnissen wider (DIHK, 2011).

Gleichzeitig könnte eine nationale Rahmenordnung für die Prüfungen die Qualität der Prüfungsverfahren (in Abgrenzung zu den Prüfungsinhalten) verbessern. In einer solchen Rahmenordnung könnten Mindeststandards für alle Fortbildungsprüfungen festgelegt werden – beispielsweise nach den ISO-Normen (Kasten 4.1).

**Kasten 4.1 Eine internationale Norm für Prüfungen zum Zweck der beruflichen Zertifizierung (ISO/IEC 17024).**

Diese internationale Norm ist im Rahmen der Arbeit der Internationalen Organisation für Normung von einer internationalen Arbeitsgruppe konzipiert worden. Sie zielt darauf ab, klare Standards bezüglich der Integrität, Neutralität und Glaubwürdigkeit der für die berufliche Zertifizierung verwendeten Prüfungssysteme festzulegen. Die Norm erstreckt sich u. a. auf folgende Bereiche:

- Konsistenz und Transparenz der Prüfungskriterien
- Neutralität der Prüfer – Vermeidung von Interessenkonflikten

Die Probleme, die mit der ISO 17024 bekämpft werden, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Definition des Prüfungsgegenstands (Kompetenzen)
- Wissen, Fertigkeiten und persönliche Merkmale
- Notwendige Unabhängigkeit der Prüfung
- Prüfung als aussagekräftiger Kompetenztest

Eine revidierte und aktualisierte Fassung der Norm wurde 2012 veröffentlicht.

Um sicherzustellen, dass die Prüfungsausschüsse die etablierten Standards erfüllen, könnte ein effektives externes Prüfungssystem eingerichtet werden, das jedoch keine Belastung sein darf. Beispielsweise sind die Berufsprüfungen in den Vereinigten Staaten nicht staatlich reguliert, ein (geringer) Teil dieser Prüfungen ist jedoch durch das American National Standards Institute (oder andere Stellen) im Hinblick auf die beteiligten Prozesse und Institutionen akkreditiert.



### **Qualitativ hochwertigere Prüfungen tragen u.U. zu besseren wirtschaftlichen Ergebnissen bei**

Wenn die Prüfungen nicht nur im Hinblick auf ihre beruflichen Inhalte, sondern auch bezüglich ihrer Fähigkeit, transparente, mit absoluter Fairness angewendete Standards vorzugeben, qualitativ hochwertig sind, wird dies mehr Bildungsteilnehmer zur Ablegung der Prüfungen ermuntern. Gleichzeitig wird die Prüfungsvorbereitung erleichtert und das Vertrauen der Arbeitgeber erhöht, dass die erfolgreichen Absolventen die besten der Kandidaten sind und angemessen über alle einschlägigen Kenntnisse und Fertigkeiten geprüft wurden. Dies wird das Vertrauen der Arbeitgeber in die Prüfungen steigern und damit den Marktwert der betreffenden Berufsqualifikation erhöhen. Dadurch nimmt die Attraktivität der Qualifikation für potenzielle Prüfungskandidaten weiter zu.

### **Internationale Beispiele können Orientierungshilfen für die Konzipierung politischer Maßnahmen liefern**

Die Erfahrungen von Ländern mit einem umfassenden und gut entwickelten Prüfungssystem auf postsekundärer Ebene, wie z.B. die Berufsprüfungen in der Schweiz oder das System der Personenzertifizierung in den Vereinigten Staaten, können Orientierungshilfen für die Konzipierung von Politikmaßnahmen liefern (Kasten 4.2).

#### **Kasten 4.2 Systeme der Prüfungszertifizierung: Vereinigte Staaten und Schweiz**

##### **American National Standards Institute (ANSI)**

Es gibt in den Vereinigten Staaten zwar kein Akkreditierungsverfahren, das alle Prüfungen abdecken würde, ANSI spielt jedoch eine wichtige Rolle. Ziel der ANSI-Akkreditierung eines Prüfungsausschusses und einer Prüfung ist die Stärkung der Integrität des Zertifizierungsprozesses sowie des Vertrauens in diesen Prozess im Einklang mit den ISO-Normen (ISO/IEC, 2012).

ANSI veröffentlicht die Akkreditierungskriterien und -verfahren zusammen mit den Ergebnissen. Eine typische Evaluierung umfasst die Prüfung von Schriftstücken sowie Besuche vor Ort, in deren Rahmen die Prüfungspraxis und die organisatorischen Prozesse betrachtet werden. Folglich prüft ANSI nicht nur, inwiefern die organisatorischen Regelungen mit den vordefinierten Kriterien übereinstimmen, sondern auch inwieweit diese Regelungen auf die organisatorische Praxis angewendet werden. Zertifizierte Organisationen sind rd. 12 Monate nach der Erstprüfung erneut zu prüfen.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

Am Ende jedes Prüfungszeitraums gibt ANSI den zertifizierten Stellen Empfehlungen an die Hand, die diese umsetzen müssen, um die Zertifizierung zu erlangen bzw. zu behalten.

Quelle: ANSI (American National Standards Institute) (2012), *Policies and Procedures*, [www.ansica.org](http://www.ansica.org), Zugriff am 3. September 2012.

### **Fortbildungsprüfungen in der Schweiz**

In der Schweiz gibt es ein von der Wirtschaft getragenes, aber bundesrechtlich geregeltes System der Fortbildungsgänge und -prüfungen, das viele Ähnlichkeiten mit dem deutschen Fortbildungsprüfungssystem aufweist. In der Definition jeder Prüfung sind die beruflichen Prüfungsinhalte (das Kompetenzprofil) festgelegt. Sie umfasst jedoch auch ausführliche Orientierungshilfen und Anleitungen im Hinblick auf folgende Aspekte:

- Wie die Prüfung durchgeführt werden sollte (z.B. die wesentlichen Prüfungsteile, ihr relativer Anteil an der Endnote, Prüfungsarten).
- Wer die Prüfung durchführen sollte (z.B. nicht dem Berufsverband angehörende Fachkräfte).
- Welches Kompetenzniveau die Prüfungskandidaten unter Beweis stellen sollten.

Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie prüft die Qualität der Prüfungsaufzeichnungen, und die Prüfungsverfahren werden ebenfalls vor Ort überwacht.

Quelle: Fazekas, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.

### **Anmerkungen**

1. Die Erfolgsquoten in den einzelnen Prüfbezirken wären sogar noch aufschlussreicher gewesen, solche Daten waren jedoch nicht erhältlich.
2. Allerdings stützen die aggregierten Daten über die Erfolgsquote diese Bedenken nicht unmittelbar, da die Erfolgsquote bei den Prüfungen in zulassungspflichtigen Berufen hoch ist. Um diese Frage zu klären, sind detaillierte Zeitreihendaten über den Schwierigkeitsgrad sowie die Erfolgsquoten der einzelnen Prüfungen anstelle von auf Bundesebene erstellten Aggregaten erforderlich. Darüber hinaus müssten weitere Faktoren wie die Prüfungsvorbereitungsmethoden oder die Produktmarktregulierungen berücksichtigt werden, um das Zusammenspiel zwischen dem Schwierigkeitsgrad der Prüfungen und Wettbewerbseinschränkungen zutreffend wiederzugeben.

### Literaturverzeichnis

- ANSI (American National Standards Institute) (2012), *Policies and Procedures*, [www.ansica.org](http://www.ansica.org), Zugriff am 3. September 2012.
- Bertrand, M. und F. Kramarz (2001), "Does entry regulation hinder job creation? Evidence from the French retail industry", *NBER Working Paper*, No. 8211.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2011), "Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gem. § 56 Abs. 1 in Verbindung mit § 47 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz", *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 4/2008.
- DGB und KWB (2008), Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung zwischen DGB und den Spitzenorganisationen der Wirtschaft vertreten im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung.
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2011), *Mit Weiterbildung voran. 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen*, DIHK, Berlin.
- Fazekas, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Hippach-Schneider, U. et al. (2012) (Hrsg.), *Aufstieg durch berufliche Fortbildung. Deutscher Hintergrundbericht zur OECD Studie „Skills beyond School“*, BMBF, Bonn, [www.bmbf.de/pub/aufstieg\\_durch\\_berufliche\\_Fortbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/aufstieg_durch_berufliche_Fortbildung.pdf).
- ISO/IEC (2012), "Conformity assessment – general requirements for bodies operating certification of persons", ISO/IEC 17024:2012, ISO, Schweiz.
- Kleiner, M (2006), *Licensing Occupations: Enhancing Quality or Restricting Competition?* Kalamazoo, MI: Upjohn Institute.
- Kleiner, M. M. und A. B. Krueger (2011), "Analyzing the extent and influence of occupational licensing on the labor market", *IZA Discussion Paper*, No. 5505, Bonn.
- Kleiner, M. M. und A. Krueger (2010), "The prevalence and effects of occupational licensing", *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 48, No. 4, S. 676-687.
- OECD (2012), "Indicators of regulatory conditions in the professional services", [www.oecd.org/eco/regulatoryreformandcompetitionpolicy/indicatorsofregulatoryconditionsintheprofessionalservices.htm](http://www.oecd.org/eco/regulatoryreformandcompetitionpolicy/indicatorsofregulatoryconditionsintheprofessionalservices.htm), Zugriff am 24. August 2012.
- OECD (2006), *OECD Wirtschaftsberichte: Deutschland 2006*, OECD Publishing, doi: [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-deu-2006-de](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-deu-2006-de).
- OECD (2004), *OECD Wirtschaftsberichte: Deutschland 2004*, OECD Publishing, doi: [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-deu-2004-de](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-deu-2004-de).
- Pagliari, M. (2011), *The Impact of Potential Labor Supply on Licensing Exam Difficulty*. American Economic Association, Jahrestagung, 9. Januar 2011, siehe: [www.aeaweb.org/aea/2011conference/program/meetingpapers.php](http://www.aeaweb.org/aea/2011conference/program/meetingpapers.php), Zugriff am 30. August 2012.
- Pagliari, M. (2010), "Licensing exam difficulty and entry salaries in the US market for lawyers", *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 48, No. 4, S. 726-739.

- Pellizzari, M. und G. Pica (2011), "Liberalizing professional services: evidence from Italian lawyers", IGER – Università Bocconi Working Paper, No. 372.
- Pfeiffer, I. et al. (2009), *Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung*, CHE, Berlin.
- Prantl, S. und A. Spitz-Oener (2011), *The Impact of Immigration on Natives' Wages: Heterogeneity Resulting from Product and Labor Market Regulation*, unveröffentlichtes Manuskript, [www.mm.uni-frankfurt.de/fileadmin/kolloquium/kolloquium\\_1112/PrantlSpitzOener\\_2011.pdf](http://www.mm.uni-frankfurt.de/fileadmin/kolloquium/kolloquium_1112/PrantlSpitzOener_2011.pdf), Zugriff am 30. August 2012.
- Statistisches Bundesamt (2011), *Weiterbildung*, [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung/5215001117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung/5215001117004.pdf?__blob=publicationFile); [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200117004.pdf?__blob=publicationFile), Zugriff am 27. August 2012.

## Kapitel 5

# Lehrkräfte und Ausbilder an Fachschulen

*Der kurzfristige technologische Fortschritt und die entsprechenden Veränderungen am Arbeitsmarkt erfordern von Fachschulen zusätzliche Anstrengungen, um die Kompetenzen ihrer Lehrkräfte zu erhalten und regelmäßig auf den neuesten Stand zu bringen. In diesem Kapitel wird dafür plädiert, dass die Bundesländer den Fachschulen mehr Flexibilität bei der Beschäftigung von Lehrkräften einräumen und Vollzeitlehrkräfte und -ausbilder dazu anhalten sollten, vorübergehend in Unternehmen zu arbeiten.*

## **Herausforderung: Flexibilität und Auffrischung von Kompetenzen**

In diesem Zusammenhang bestehen drei miteinander verbundene Herausforderungen. Erstens ist die gegenwärtige Beschäftigungspraxis bei Lehrkräften und Ausbildern an Fachschulen in den meisten Bundesländern u.U. nicht flexibel genug, um mit den Veränderungen des Arbeitsmarktdarfs Schritt zu halten. Zweitens ist es angesichts des technologischen und organisatorischen Wandels in der Arbeitswelt für Lehrkräfte und Ausbilder wichtig, ihre Kompetenzen entsprechend aufzufrischen. Drittens schlagen sich die raschen Veränderungen am Arbeitsmarkt auch im Bedarf an Fachschulabsolventen nieder, so dass die Schulen in der Lage sein müssen, die Zahl und Angebotsgestaltung der Bildungsgänge zeitnah an die veränderte Nachfrage anzupassen.

### ***Die gegenwärtige Beschäftigungspraxis ist möglicherweise nicht flexibel genug***

In Deutschland beschäftigen öffentliche Fachschulen in der Regel Vollzeitlehrkräfte und -ausbilder, die hauptberuflich und zumeist ausschließlich als Lehrkräfte tätig sind. Dies trifft im Großen und Ganzen auch auf private Fachschulen zu, da für sie die gleichen Bestimmungen gelten wie für öffentliche Schulen. Auf Fachschullehrer, die hauptberuflich nicht als Lehrkräfte tätig sind, entfiel 2010/2011 bundesweit nicht mehr als ein Zehntel aller Unterrichtsstunden; in den einzelnen Bundesländern lag ihr Anteil an den Unterrichtsstunden im Durchschnitt zwischen 3% und 20% (Statistisches Bundesamt, 2011, Tabelle 8.1). Die Vollzeitbeschäftigung von Lehrkräften ist in vielen OECD-Ländern, wie z.B. in Dänemark (Field et al., 2012), üblich. Deutsche Fachschulen verfügen im Allgemeinen auf Grund der Regelungen zur Anstellung und Kündigung von Lehrkräften und Ausbildern in den meisten Bundesländern über beschränkte Flexibilität, die Zusammensetzung ihres Lehrkörpers an einen veränderten Bedarf anzupassen. Beispielsweise ist außer in vier Bundesländern<sup>1</sup> grundsätzlich eine Verbeamtung von Fachschullehrkräften und -ausbildern vorgesehen, so dass oft weniger als 5% des Lehrpersonals keinen Beamtenstatus haben (DBB, 2012). Da die meisten Fachschulen Teil einer mehrere Schulformen umfassenden beruflichen Schule sind, deren Lehrkräfte und Ausbilder in mehreren der zugehörigen Einrichtungen wie etwa dem beruflichen Gymnasium unterrichten, können Fachschulen bis zu einem gewissen Grad auf Bedarfsveränderungen reagieren, indem Lehrkräfte und Ausbilder zwischen den verschiedenen Teilbereichen der beruflichen Schule umverteilt werden.

Die meisten Lehrkräfte und Ausbilder an Fachschulen treten nach Abschluss eines entsprechenden Hochschul- oder Fachhochschulstudiums sowie einer auf die berufliche Fachrichtung bezogenen fachpraktischen Tätigkeit von zwölf Monaten in den Schuldienst ein (Kultusministerkonferenz, 2007). Dadurch wird zwar gewährleistet, dass Lehrkräfte und Ausbilder für berufliche Fächer zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit eine gewisse Praxiserfahrung mitbringen. Diese Erfahrung muss jedoch regelmäßig an den neuesten Entwicklungsstand der beruflichen Praxis angepasst werden. In Deutschland können dazu eine Reihe verschiedener Mechanismen beitragen. Erstens unterrichten die Lehrkräfte von Fachschulen in den meisten Bundesländern auch in den angegliederten Berufsschulen (die sich oft im gleichen Gebäudekomplex befinden) und können dadurch Erfahrungen aus erster Hand zu Betriebs- und Produktionsabläufen in Unternehmen erhalten. Zweitens sind die Lehrkräfte an Fachschulen verpflichtet, regelmäßig an Fortbildungsmaßnahmen zur Auffrischung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten teilzunehmen (z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2009). Gelegentlich werden Lehrerfortbildungen auch von Unternehmen organisiert, die ein Interesse daran haben, ein möglichst hohes Qualifikationsniveau der Fachschulabsolventen sicherzustellen<sup>2</sup>. Drittens betreuen die Lehrkräfte in beruflichen Fächern die Projektarbeiten der Fachschülerinnen und Fachschüler, die einen direkten Arbeitsplatzbezug aufweisen und den Lehrkräften somit Einblick in die Gegebenheiten am Arbeitsplatz verschaffen. Viertens werden die Prüfungsausschüsse für Erstausbildungs- oder Fortbildungsprüfungen zum Teil mit Lehrkräften und Ausbildern beruflicher Schulen besetzt, die dadurch den neuesten Stand der beruflichen Praxis kennenlernen. In einigen Fällen schließlich absolvieren Lehrkräfte und Ausbilder neben ihrer Lehrtätigkeit drei- bis vierwöchige Praktika in der Industrie, was jedoch relativ unüblich ist. Das ist bedauerlich, da solche Praktika eine besonders effektive Möglichkeit für die Lehrkräfte darstellen, ihre berufspraktischen Kenntnisse aufzufrischen (OECD, 2010; Parsons et al., 2009).

Einige Lehrkräfte und Ausbilder an Fachschulen kommen als Quereinsteiger aus einer langjährigen Berufstätigkeit in der freien Wirtschaft und verfügen über eine entsprechend fundierte Berufspraxis. In den meisten Bundesländern ist dies jedoch nach wie vor ein atypischer Berufsweg.

***Angesichts der kurzfristigen Veränderungen in der Arbeitswelt müssen Lehrkräfte und Ausbilder regelmäßig ihre Kompetenzen auffrischen***

Qualitativ hochwertige Bildungsgänge erfordern Lehrkräfte und Ausbilder mit guter berufsspezifischer Fachkompetenz. Diese Kompetenzen

auf dem neuesten Stand zu halten, ist eine permanente Herausforderung (OECD, 2010). Der Grund dafür sind weniger die zusätzlichen Aufgaben, die Lehrkräfte und Ausbilder an berufsbildenden Einrichtungen zunehmend übernehmen müssen, wie etwa die Berufsberatung, sondern vor allem die kurzfristigen technologischen und organisatorischen Veränderungen in der Arbeitswelt (Parsons et al., 2009). Zu diesen Veränderungen zählen beispielsweise der Einsatz neuer Maschinen und Software oder neuartige Organisationsstrukturen mit flachen Hierarchien.

Selbst Lehrkräften, die bei ihrem Eintritt in den Schuldienst über umfangreiche Berufserfahrung verfügten, fällt es daher schwer, ihre Kompetenzen während ihrer jahrzehntelangen Lehrtätigkeit regelmäßig auf den neuesten Stand zu bringen, wenn nicht eine direkte Verbindung zur betrieblichen Praxis besteht. Zudem wird es vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und akuten Fachkräftemangels in Schlüsselberufen zunehmend schwierig, qualifizierte Fachkräfte für den Schuldienst zu gewinnen (Parsons et al., 2009), wie die Gesprächspartner des OECD-Prüfungsteams bestätigten.

### **Fachschulen müssen zeitnah auf Veränderungen des Bedarfs am Arbeitsmarkt reagieren**

In Deutschland entwickeln sich die Erfordernisse des Arbeitsmarkts sowohl im Hinblick auf den Anteil als auch die Inhalte verschiedener Berufe zunehmend volatil, und die Wirtschaftskrise hat diesen Effekt noch verstärkt (Busemeyer und Iversen, 2012). Um ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden, müssen die Fachschulen zeitnah auf diese veränderten Gegebenheiten reagieren (wegen weiterer Informationen zur generellen Anpassungsfähigkeit von Fachschulen an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts vgl. Kapitel 7).

Eine schnelle Anpassung wird jedoch durch einen Mangel an Lehrkräften in einigen Fachrichtungen sowie Restriktionen bei der Einstellungspraxis an Fachschulen behindert. Durch Beschäftigung von Teilzeitlehrkräften bzw. Nebenlehrern können sich Fachschulen bessere Möglichkeiten erschließen, in den Unternehmen lokal vorhandene Kompetenzen zu nutzen, um den sich ändernden Berufsqualifikationen Rechnung zu tragen.

### **Empfehlung: Mehr Teilzeitkräfte und bessere Möglichkeiten zur Auffrischung von Kompetenzen**

*Die Bundesländer sollten anstreben, den Fachschulen die nötige Flexibilität einzuräumen, mehr Teilzeitlehrkräfte und -ausbilder als Nebenlehrer einzustellen, die außer ihrer Lehrtätigkeit auch in Unternehmen tätig sind. Vollzeitlehrkräfte*



*und -ausbilder sollten dazu angehalten werden, während ihrer Berufslaufbahn immer wieder Praxisphasen in Betrieben durchzuführen, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu erhalten und auf den neuesten Stand zu bringen.*

### **Begründung: Bessere Ausrichtung auf den Bedarf der Unternehmen**

Drei Argumente sprechen für diese Empfehlung. Erstens würde ein höherer Anteil von Teilzeitkräften den Fachschulen einen besseren Wissenstransfer aus der betrieblichen Praxis in die Schulen und eine flexiblere Gestaltung ihres Bildungsangebots ermöglichen. Zweitens wäre es für Vollzeitlehrkräfte vorteilhaft, während ihrer Berufslaufbahn als Lehrkraft regelmäßig Praxisphasen in Betrieben zu absolvieren. Drittens dürfte die langjährige Erfahrung, die in Deutschland mit Partnerschaften zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Betrieben (insbesondere im Rahmen des dualen Ausbildungssystems) besteht, diese Reform unterstützen.

#### **Ein höherer Anteil von Teilzeitkräften ermöglicht besseren Wissenstransfer und größere Flexibilität**

Der Hauptvorteil des vermehrten Einsatzes von Teilzeitlehrkräften und -ausbildern, die gleichzeitig auch in Unternehmen tätig sind, besteht in ihrer wertvollen Praxiserfahrung, die nicht nur den Fachschülerinnen und Fachschülern, sondern auch den anderen Lehrkräften und Ausbildern zugute kommt und somit ganz allgemein zur Auffrischung von Kompetenzen beiträgt. Die höhere Qualität der Ausbildung würde auch von den Arbeitgebern gewürdigt werden, da sie in der Regel denjenigen Berufsbildungsprogrammen einen höheren Wert beimessen, die von ihren Ausbildern betriebliche Arbeitserfahrung verlangen (Spark, 1999 in Dalton und Smith, 2004).

Ein höherer Anteil von Teilzeitkräften würde es den Fachschulen überdies ermöglichen, ihr Lehrangebot flexibler an Veränderungen des Arbeitsmarktbedarfs und der Nachfrage seitens der Fachschüler anzupassen. Da der Lehrkräftemangel in einigen Berufszweigen bereits akut ist und sich künftig angesichts einer Pensionierungswelle noch verstärken dürfte, würde mehr Flexibilität bei der Stellenbesetzung dazu beitragen, Personalengpässe zu entschärfen. In Norwegen beispielsweise kooperieren Berufsbildungseinrichtungen mit lokalen Betrieben, um einem Mangel an Lehrkräften und Ausbildern für die berufliche Bildung sowohl auf kurze als auch auf mittlere Sicht entgegenzuwirken (OECD, 2010).

### **Regelmäßige Betriebspraktika tragen zur Auffrischung von Kompetenzen bei**

Obwohl bereits eine Reihe von Maßnahmen existiert, um die Kompetenzen von Vollzeitlehrkräften und -ausbildern im Verlauf ihrer gesamten Berufstätigkeit als Lehrkraft auf dem neuesten Stand zu halten, fehlt es bisweilen an ausreichender Praxiserfahrung. Praktika oder die Teilzeitbeschäftigung von Lehrkräften und Ausbildern in Unternehmen wären daher wünschenswert (OECD, 2010).

Allerdings reicht es unter Umständen nicht aus, den Lehrkräften und Ausbildern lediglich die Gelegenheit zu einer Tätigkeit in Unternehmen zu verschaffen. So haben etwa Dalton und Smith (2004) festgestellt, dass sich Lehrkräfte in berufsbildenden Einrichtungen in Australien oft für beruflich zu stark beansprucht halten, um ihre Kompetenzen und Kenntnisse auf den neuesten Stand zu bringen, wenn die Fortbildung nicht formal in ihre Arbeit eingebunden und als Teil ihres Arbeitspensums anerkannt wird. Es ist daher ein effektiver Regelungsrahmen erforderlich, um die Anerkennung der von den Lehrkräften und Ausbildern absolvierten Praxisschulungen sicherzustellen und die Motivation der Lehrkräfte und Ausbilder einerseits und der Partnerbetriebe andererseits zu fördern. Dabei können die Erkenntnisse aus zahlreichen Initiativen in verschiedenen Bundesländern und aus gut fundierten internationalen Beispielen zu Grunde gelegt werden (Kasten 5.1 zu Finnland oder Kuczera und Field, 2010 zu China).

#### **Kasten 5.1 Lehr- und Arbeitskräfte im Tandem: Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Betrieben in Finnland**

Das finnische Programm Telkkä stützte sich auf eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Ausbildern im Betrieb. Ziel des Programms war es, die Anpassungsfähigkeit der Berufsbildung an die Anforderungen der Arbeitswelt zu verbessern. Es umfasste eine zweimonatige betriebliche Praxisphase für Lehrkräfte, in deren Verlauf Tandems aus Lehrkräften und Arbeitskräften gebildet wurden. Dadurch erhielten die Lehrkräfte Gelegenheit, ihre berufspraktischen Kenntnisse auf den neuesten Stand zu bringen, während die Arbeitskräfte, die in ihren Unternehmen auch als Ausbilder tätig sind, ihre pädagogischen Kompetenzen verbessern konnten. Der Praktikumsphase gingen ein Seminar und eine Planungsphase zur Klärung der Ziele und Erwartungen voraus. Im Anschluss an das Praktikum wurde Feedback von den beteiligten Lehr- und Arbeitskräften eingeholt, das dann weiteren Kreisen zur Verfügung gestellt wurde.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

Die Lehrkräfte führten diverse positive Effekte an, wie z.B. eine größere Vertrautheit mit den neuesten Arbeitspraktiken und -anforderungen sowie den verwendeten Arbeitsmitteln, einfachen Zugang zu Unternehmen für Schulungsaufenthalte, die nötigen Kontakte, um Arbeitskräfte aus Betrieben zu Vorträgen an ihrer Berufsbildungseinrichtung einzuladen, größeres Selbstvertrauen, Respekt der Auszubildenden sowie Motivation. Die Schulungsphase ermöglichte es den Lehr- und Arbeitskräften ferner, Fragen im Zusammenhang mit der betrieblichen Ausbildung der Auszubildenden zu erörtern und die Ausbildungspläne und Prüfungsmethoden zu verbessern. Die Teilnehmer verbesserten ihre Kompetenzen und ihre Selbstsicherheit und gaben erworbene Kenntnisse an ihre Kollegen weiter. Dieses Programm wurde vom Wirtschaftsinformationsbüro in Finnland als eine der besten Methoden zur Professionalisierung der Lehrkräfte bewertet.

Quelle: Cort, P., A. Härkönen und K. Volmari (2004), *PROFF – Professionalization of VET Teachers for the Future*, CEDEFOP, Thessaloniki.

Für die deutschen Bundesländer wäre es von Vorteil, wenn ihre Vollzeitlehrkräfte und -ausbilder für berufliche Fächer in Fachschulen regelmäßig betriebliche Arbeitserfahrung sammeln könnten. Dieser Anspruch sollte obligatorisch werden.

### **Hemmnisse für die Umsetzung können durch Nutzung bestehender Erfahrungen überwunden werden**

Es liegt auf der Hand, dass diese Vorschläge nicht leicht umzusetzen sind. Jegliche Schwächung des Beamtenstatus von Lehrkräften und Ausbildern könnte als Bedrohung für das bestehende System aufgefasst werden. Viele Fachschulen sind an berufliche Schulen angegliedert und häufig verfügen beide über gemeinsame Lehrkräfte, so dass es weitreichendere Auswirkungen hätte, wenn man den Status der Lehrkräfte und Ausbilder ändern oder sie zu Betriebspraktika anhalten würde. Doch die Vorteile, die den Fachschulen daraus erwachsen würden, hätten auch einen positiven Einfluss auf die als Teil einer beruflichen Schule mit ihnen verbundenen Berufsbildungseinrichtungen. Diese Herausforderungen bei der Umsetzung können leichter überwunden werden, wenn auf bisherige Erfahrungen in Deutschland zurückgegriffen wird.

Die von den Industrie- und Handelskammern oder den Handwerkskammern in Vorbereitungskursen für Fortbildungsprüfungen eingesetzten Lehrkräfte kommen in der Regel aus der freien Wirtschaft und unterrichten lediglich in Teilzeit. Die Kammern verfügen im Allgemeinen über ein Kontakt Netzwerk zu Fachleuten mit geeigneten pädagogischen Fähigkeiten,

um rasch auf die Nachfrage nach ihren Kursen reagieren zu können. Ferner gibt es im Sekundarbereich II zahlreiche Betreuer für Auszubildende, die zum Teil an einer Teilzeitbeschäftigung an Fachschulen interessiert sein könnten. Außerdem wenden einige Bundesländer bereits eine flexiblere Einstellungspraxis an, während es in anderen Bundesländern Initiativen gibt, um Vollzeitlehrkräfte bei Betriebspraktika und der direkten Zusammenarbeit mit Unternehmen zu unterstützen<sup>3</sup>.

### **Anmerkungen**

1. In Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen ist für Lehrkräfte und Ausbilder an Fachschulen keine Verbeamtung vorgesehen.
2. Ein interessantes Beispiel für die Lehrerfortbildung unter Mitwirkung der Industrie ist in Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011) beschrieben.
3. Vgl. z.B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011) zur Kooperation zwischen dem Bayerischen Kultusministerium und Siemens.

### **Literaturverzeichnis**

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011), Lehrerfortbildung: Kultusministerium und Siemens schließen Kooperationsvertrag, [www.km.bayern.de/allgemein/meldung/561/lehrerfortbildung-kultusministerium-und-siemens-schliessen-kooperationsvertrag.html](http://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/561/lehrerfortbildung-kultusministerium-und-siemens-schliessen-kooperationsvertrag.html), Zugriff am 11. Juli 2012.
- Busemeyer, M. R. und T. Iversen (2012), "Collective skill systems, wage bargaining, and labor market stratification", in R. Marius Busemeyer und C. Trampusch (2012), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford University Press, Oxford, Vereinigtes Königreich.
- Cort, P., A. Härkönen und K. Volmari (2004), *PROFF – Professionalization of VET Teachers for the Future*, CEDEFOP, Thessaloniki.
- Dalton, J. und P. Smith (2004), "Vocational education and training in secondary schools: challenging teachers' work and identity", *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 56, No. 4, Taylor & Francis Group.
- DBB (Deutscher Beamtenbund) (2012), *Die elf meist gestellten Fragen zur Lehrerausbildung und zum Lehrerstatus. Werden Lehrer verbeamtet oder angestellt?*, [www.dbb.de/cache/die-elf-meist-gestellten-fragen-zur-lehrerausbildung-und-lehrerstatus.html?sword\\_list%5B0%5D=die&sword\\_list%5B1%5D=elf&sword\\_list%5B2%5D=meist&sword\\_list%5B3%5D=gestellte&sword\\_list%5B4%5D=fragen](http://www.dbb.de/cache/die-elf-meist-gestellten-fragen-zur-lehrerausbildung-und-lehrerstatus.html?sword_list%5B0%5D=die&sword_list%5B1%5D=elf&sword_list%5B2%5D=meist&sword_list%5B3%5D=gestellte&sword_list%5B4%5D=fragen), Zugriff am 27. Juli 2012.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Kuczera, M. und S. Field (2010), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of China 2010*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113749-en>.

- Kultusministerkonferenz (2007), *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1995/1995\\_05\\_12-RV-Lehramtstyp5.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp5.pdf), Zugriff am 10. Juli 2012.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Baden-Württemberg) (2009), *Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg*. Verwaltungsvorschrift vom 24. Mai 2006. Az.: 21-6750.00/466, [www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2204-5-KM-20060524-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true](http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2204-5-KM-20060524-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true) (Zugriff am 12. Juli 2012).
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>.
- Parsons, D. J. et al. (2009), "The training and development of VET teachers and trainers in Europe", in CEDEFOP, (2009), *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report. Volume 2*, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.
- Spark, C. (1999), *Vocational Education and Training in Senior Secondary Schools*, Vocational Education and Assessment Center, Canberra.
- Statistisches Bundesamt (2011), *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2010/2011*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200117004.pdf?__blob=publicationFile), Zugriff am 9. Juli 2012.



## Kapitel 6

# Lernen am Arbeitsplatz im Rahmen von Fachschulausbildungen

*In diesem Kapitel wird dafür plädiert, dass die Bundesländer bestimmte Formen praktischer bzw. betrieblicher Lernaktivitäten zu einem verbindlichen Bestandteil der Fachschulausbildungen machen, diese Lernaktivitäten mit den Projektarbeiten der Fachschüler verknüpfen und einen geeigneten Rahmen entwickeln sollten, um die Praxiserfahrung in den schulischen Lehrplan einzubinden. Unterstützende Rahmenbedingungen, die allen Fachschülerinnen und -schülern dabei helfen, sich in einem betrieblichen Umfeld weiterzubilden, begünstigen den Wissenstransfer vom „Klassenzimmer“ in die Arbeitspraxis und erleichtern den Unternehmen die Aufgabe, geeignete Praktika für die Fachschüler anzubieten.*

### **Herausforderung: Betriebliche Arbeitserfahrungen im Hinblick auf die Verwirklichung der Lernziele optimal nutzen**

Diese Herausforderung gliedert sich in zwei große Unterpunkte. Erstens spielt die Praxiserfahrung bei Fachschulneuzugängen zwar eine andere Rolle als bei jungen Auszubildenden, dies ändert aber nichts daran, dass sie wichtig ist und dass es bedauerlich ist, wenn ihr in den Fachschulausbildungen nur vergleichsweise wenig Platz eingeräumt wird. Zweitens dürfte eine rein schulbasierte Ausbildung in praktisch allen berufsbildenden Fächern kaum die wirkungsvollste Methode sein, um die entsprechenden Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln.

#### ***Fachschülerinnen und -schüler verfügen zwar zumeist über Berufserfahrung, ihre Vorbildung ist jedoch insgesamt im Wandel begriffen***

Voraussetzung für die Aufnahme an einer Fachschule ist ein Abschluss in einem für die Zielsetzung der jeweiligen Fachrichtung einschlägigen Ausbildungsberuf und der Abschluss der Berufsschule sowie eine entsprechende Berufstätigkeit von mindestens einem Jahr. Alternativ dazu kann der Nachweis eines gleichwertigen Bildungsstandes und eine einschlägige Berufstätigkeit von mindestens 5 Jahren (Kultusministerkonferenz, 2002)<sup>1</sup> anerkannt werden. Dies gewährleistet, dass die Studienanfänger an den Fachschulen wenigstens über ein Mindestmaß an Berufserfahrung und damit über grundlegende Kenntnisse ihres Berufs sowie allgemeine arbeitsplatzrelevante Kompetenzen verfügen. Da sich aber im Verlauf der letzten zehn Jahre das Eintrittsalter in die Fachschulen verringert hat und der Anteil der Fachschüler mit einer höheren allgemeinen Vorbildung (z.B. Abitur) gestiegen ist, hat die Berufserfahrung der Studienanfänger an den Fachschulen insgesamt deutlich abgenommen (Tabelle 6.1).

Nur etwa ein Drittel der Personen, die in den letzten zehn Jahren eine Fachschulausbildung absolvierten, haben dies auf Teilzeitbasis getan (32-35% nach den Berechnungen der OECD auf der Basis von Statistisches Bundesamt, 2012)<sup>2</sup>. Den Gesprächspartnern der OECD zufolge bedeutet dies in der Regel, dass die Betroffenen einer Vollzeitberufstätigkeit nachgingen, die sie mit Abend- oder Wochenendunterricht kombinierten. Auch Vollzeitstudierende gehen nebenher häufig einer Erwerbstätigkeit auf Teilzeitbasis nach, um ihr Studium zu finanzieren. Dabei handelt es sich oft um Beschäftigungen beim vorherigen Arbeitgeber der Fachschüler oder um Tätigkeiten mit Qualifikationsanforderungen unterhalb des aktuellen Studienniveaus (Studierende an Hotelfachschulen arbeiten z.B. manchmal als Kellner). Da es aber an verlässlichen Erkenntnissen fehlt, beispielsweise aus Umfragen bei den Fachschülerinnen und -schülern, können keine genauen Aussagen



Tabelle 6.1 **Altersverteilung und Vorbildung von Fachschulneuzugängen**  
2003/2004 - 2010/2011

	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
Altersverteilung der Fachschulneuzugänge								
Ab 29 Jahre	32%	28%	25%	23%	23%	22%	22%	23%
26-28 Jahre	14%	15%	14%	14%	15%	15%	15%	15%
23-25 Jahre	23%	24%	25%	25%	25%	25%	26%	26%
20-22 Jahre	22%	23%	25%	26%	27%	28%	29%	29%
17-19 Jahre	9%	10%	11%	11%	10%	10%	8%	7%
Vorbildung der Fachschulneuzugänge								
Hauptschulabschluss	15%	12%	11%	11%	11%	13%	12%	11%
Realschul- oder gleichwertiger Abschluss	60%	61%	61%	59%	58%	57%	56%	57%
Abitur oder gleichwertiger Abschluss	15%	17%	18%	21%	22%	21%	21%	21%
Sonstige	11%	10%	9%	9%	9%	10%	11%	11%

Quelle: Berechnungen der Autoren auf der Grundlage von Statistisches Bundesamt (2012), Berufliche Schulen - Ältere Ausgaben. Ältere Ausgaben der Fachserie 11, Reihe 2: Berufliche Schulen, [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/AlteAusgaben/BeruflicheSchulenAlt.html](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/AlteAusgaben/BeruflicheSchulenAlt.html) (Zugriff am 16. Juli 2012).

zum Umfang und zur Art der von den Fachschülern ausgeübten Tätigkeiten getroffen werden.

### **Das derzeitige System nutzt die Möglichkeiten des Lernens am Arbeitsplatz nicht in ausreichendem Umfang**

Auftrag der Fachschulen ist es, ihre Schüler mit zusätzlichen Kompetenzen auszustatten, die ihnen die Übernahme von Führungsaufgaben in Unternehmen ermöglichen oder sie für die berufliche Selbstständigkeit befähigen (Kultusministerkonferenz, 2002). Deshalb sollten Fachschulen bestrebt sein, den Kenntnisstand ihrer Studierenden über den ihnen bereits vertrauten Beruf hinaus zu erweitern. Die Verknüpfung des im schulischen Kontext erworbenen theoretischen Wissens mit der Praxis ist ein wichtiges Lernziel; dabei geht es auch um die Fähigkeit zur aktiven Reflexion über die Arbeitspraxis (OECD, 2010). In den deutschen Fachschulen soll diese Verknüpfung auf zweierlei Weise geschaffen werden: a) im Rahmen der Projektarbeit, die am Ende des Lehrgangs durchgeführt werden muss, b) indem die Fachschüler parallel zum Fachschulbesuch einer Erwerbstätigkeit nachgehen.

Projektarbeiten sind in den meisten Fachschulen vorgeschrieben und werden im letzten Semester des Lehrgangs unternommen<sup>3</sup>. Dabei müssen die Fachschülerinnen und -schüler neuartige, praxisrelevante Probleme lösen, entweder einzeln oder in kleinen Gruppen; in der Regel geschieht dies in Zusammenarbeit mit einem Unternehmen, das die Fachschüler bei ihrer Projektarbeit berät und unterstützt. Häufig wird das Ergebnis der Projektarbeit auch von diesem Unternehmen genutzt. Dies ist zwar eine durchaus empfehlenswerte Vorgehensweise, allerdings machen die Fachschüler diese Projektarbeiten im Allgemeinen nicht direkt in den Unternehmen.

Viele Fachschülerinnen und -schüler gehen zwar parallel zum Fachschulbesuch einer Erwerbstätigkeit nach, es gibt aber keinen allgemeinen unterstützenden Rahmen, der eine Verbindung schaffen würde zwischen dem, was am Arbeitsplatz geschieht, und den Fachschullehrplänen. Erkenntnisse aus dem Ländervergleich legen den Schluss nahe, dass die Studierenden, wenn es an einem solchen Rahmen fehlt, u.U. nicht in der Lage sind, Kompetenzen für ein breites Spektrum von Funktionen innerhalb der Unternehmen zu entwickeln, oder dass sie nur unternehmensspezifische Kompetenzen erwerben (OECD, 2010; Smits, 2006). Für Vollzeitstudierende, die nebenher keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, beschränkt sich die Praxiserfahrung auf die gegen Ende der Fachschulausbildung ausgeführte Projektarbeit; das bedeutet, dass es ihnen nicht möglich ist, neu erworbene theoretische Kenntnisse gleich in der Praxis zu erproben.

***Eine sehr starke Betonung des Lernens im schulischen Kontext ist häufig nicht die wirkungsvollste Methode der Vermittlung beruflicher Kompetenzen***

Wenn nicht, wie z.B. in den Höheren Fachschulen der Schweiz, stark auf eine betriebliche Ausbildungskomponente gesetzt wird (Fazekas und Field, 2013), müssen die Fachschulen viele Kompetenzen in Schulwerkstätten u.Ä. vermitteln. Solche Werkstätten sind zwar ein guter Ort, um bestimmte grundlegende Fertigkeiten zu entwickeln, die in einem komplexen betrieblichen Umfeld nur schwer systematisch erlernt werden können. Allerdings lassen sich viele sogenannte „Soft Skills“, die von Arbeitgebern sehr geschätzt werden, wie z.B. Problemlösekompetenzen und Konfliktmanagementfähigkeiten, besser am Arbeitsplatz vermitteln (Aarkrog, 2005; Lasonen, 2005). Die Vermittlung solcher Kompetenzen ist nach wie vor eine zentrale Aufgabe der Fachschulen, da ihre Schüler häufig bestrebt sind, von Beschäftigungen mit eng umgrenzten Kompetenzanforderungen in Positionen aufzusteigen, die ein umfassenderes Spektrum an Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzen.

### **Empfehlung: Verpflichtende Praktika**

*Die Fachschulen sollten bestimmte Formen praktischer bzw. betrieblicher Fortbildungsaktivitäten zu einem verbindlichen Bestandteil ihrer Lehrpläne machen. Dies könnte mit den Projektarbeiten der Fachschülerinnen und -schüler verknüpft werden. Zudem sollten die Fachschulen einen geeigneten Rahmen entwickeln, um die betriebliche Erfahrung in den schulischen Lehrplan einzubinden.*

### **Begründung: Höhere Qualität der Fortbildung und umfangreiche Umsetzungshilfen**

Diese Empfehlung stützt sich auf drei Argumente. Erstens würden kurze Pflichtpraktika die Qualität der Fortbildung erhöhen, indem sie für die Fachschüler den Wissenstransfer vom Unterricht in die Arbeitspraxis verbessern und es den Lehrkräften und Ausbildern ermöglichen würden, stärkere Kontakte zur Wirtschaft zu knüpfen. Zudem könnten sie dazu beitragen, dass besser auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts reagiert werden kann. Zweitens könnte man sich bei der Umsetzung dieser Empfehlung auf eine bereits existierende Praxis stützen, sowohl in Deutschland als auch im Ausland. Drittens könnten kurze Pflichtpraktika in die bestehenden Lehrpläne der Fachschulen eingebunden werden, ohne dass dies eine größere Umorganisation voraussetzen würde.

#### ***Praktika erhöhen die Qualität der Fortbildung und verbessern die Anpassungsfähigkeit an die Anforderungen des Arbeitsmarkts***

Für Fachschüler, die nicht nebenher einer Erwerbstätigkeit nachgehen, würde ein Pflichtpraktikum die ausschlaggebende Verknüpfung zwischen dem neu erworbenen theoretischen Wissen und der Berufspraxis schaffen. Kurze Praktika würden dazu beitragen, das richtige Gleichgewicht zu wahren zwischen dem Lernen im Klassenzimmer und am Arbeitsplatz, was auch durch internationale Daten bestätigt wird (Robertson et al., 2000).

Für alle Fachschüler, die parallel zu ihrem Studium bereits einer Erwerbstätigkeit nachgehen, dürfte die Einführung eines unterstützenden Rahmens die Lernerträge aus der Berufspraxis erhöhen (OECD, 2010). Ein solcher Rahmen würde dazu beitragen, die Lernziele aus der betrieblichen Praxis besser mit dem schulischen Lehrplan in Einklang zu bringen und damit den Wissenstransfer erleichtern. Da zu erwarten ist, dass die Fachschüler ihren Mitschülern über betriebliche Erfahrungen berichten, die mit neu erworbenem Wissen im Zusammenhang stehen, dürfte zugleich der gegenseitige Lernprozess gefördert und der Unterricht im Klassenverband unterstützt werden. Wenn die Praktika in anderen Unternehmen absolviert werden als

beim vorherigen oder gegenwärtigen Arbeitgeber, können sie zudem die Aneignung übertragbarer und nicht unternehmensspezifischer Kompetenzen fördern und potenziell die Arbeitsmarktmobilität verbessern (natürlich sind solche Praktika u.U. schwerer zu organisieren). Ein unterstützender Rahmen kann auch dazu beitragen, dass die Unternehmen eher bereit sind, Praktika anzubieten, da er u.a. die Aufgaben und Zuständigkeiten der verschiedenen Beteiligten klar regeln würde.

Pflichtpraktika könnten außerdem den Lehrkräften dabei helfen, ihre Kenntnisse auf dem neuesten Stand zu halten, da sie für Vollzeitlehrkräfte eine zusätzliche Möglichkeit schaffen, sich über die neuesten Entwicklungen in der Wirtschaft zu informieren (wegen weiterer Informationen über Lehrkräfte und Ausbilder in Fachschulen vgl. Kapitel 5).

Pflichtpraktika würden es den Arbeitgebern zudem gestatten, Einfluss auf die Lehrangebote der Fachschulen zu nehmen. Da die Arbeitgeber nach potenziellen neuen Mitarbeitern Ausschau halten, bieten sie natürlich eher Praktika in Berufen an, in denen Fachkräftemangel herrscht, als in solchen, bei denen ein Überangebot an Arbeitskräften besteht. Aus diesem Grund dürften Praktika zu einer besseren Abstimmung des Lehrgangsangebots auf die Arbeitsmarktanforderungen beitragen (vgl. Kapitel 7).

### ***Es kann auf in Deutschland und im Ausland gewonnenen Erfahrungen aufgebaut werden***

Die Umsetzung ist häufig der schwierigste Aspekt von Reformen im Bildungsbereich (Barber, 2011). Deutschland kann sich in Bezug auf das Lernen am Arbeitsplatz jedoch sowohl auf im Inland gesammelte Erfahrungen als auch auf Beispiele ausländischer Einrichtungen stützen, die mit Fachschulen vergleichbar sind.

In Deutschland hat das Lernen am Arbeitsplatz eine lange Tradition, insbesondere im Rahmen des dualen Systems (Hoeckel und Schwartz, 2010). Dies bedeutet, dass es den Fachschulen relativ leicht fallen dürfte, die Unterstützung der Arbeitgeber zu gewinnen. Die Praktika sollten dabei so gestaltet werden, dass die Vorteile für die Unternehmen den Aufwand überwiegen. Natürlich sind Praktika in einigen Fachbereichen bereits vorgeschrieben, z.B. in den Bereichen Gesundheit und Sozialwesen (Kultusministerkonferenz, 2002). Zusätzliche Orientierungshilfen im Hinblick darauf, wie Pflichtpraktika organisiert werden können und welche Fragen sich dabei stellen, liefern Beispiele aus dem Ausland wie die Schweizer Höheren Fachschulen sowie die zweijährigen Berufsakademielehrgänge in Dänemark (vgl. beispielsweise Kasten 6.1 bzw. Field et al., 2012).

**Kasten 6.1 Lernen am Arbeitsplatz in den Höheren Fachschulen der Schweiz**

Im OECD-Bericht über das Schweizer System der postsekundären beruflichen Bildung wurde das Lernen am Arbeitsplatz, das fester Bestandteil der Programme der Höheren Fachschulen ist, als eine der Stärken des Schweizer Systems identifiziert.

Die Arbeitsplatzkomponente der an den Schweizer Höheren Fachschulen angebotenen Lehrgänge kann die Form von Praktika oder einer regulären Beschäftigung annehmen. Praktika sind bei Vollzeitstudierenden die Regel, wo sie fester Bestandteil der Lehrgänge sind. Dies ist im Allgemeinen in den Gesundheitsberufen sowie bei Ausbildungen im Gastgewerbe der Fall. Teilzeitstudierende sind parallel zum Fachschulbesuch in regulären Beschäftigungsverhältnissen tätig, diese Beschäftigungen müssen jedoch mit der gewählten Fachrichtung in Zusammenhang stehen.

Die Fachschüler müssen am Arbeitsplatz Techniken ausprobieren und Konzepte anwenden, mit denen sie in den Lehrgängen vertraut gemacht wurden. Anschließend müssen sie über die dabei gesammelten Erfahrungen berichten, worüber dann im Unterricht diskutiert wird, um die Lernerfahrung zu festigen. Diese Art der Verbindung von betrieblicher Erfahrung mit berufsbildendem Unterricht wird von den meisten Beteiligten als effektiv betrachtet.

Quelle: M. Fazekas und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.

**Praktika lassen sich problemlos in die gegenwärtigen Fachschullehrpläne einbinden**

Kurze Praktika ließen sich am einfachsten in die Fachschullehrpläne einbinden, wenn sie mit den existierenden Regelungen für die Projektarbeiten verknüpft würden. Dies würde bedeuten, dass viele Fachschülerinnen und -schüler ihr Praktikum beim selben Unternehmen absolvieren, bei dem sie auch ihre Projektarbeit durchführen. Dadurch würde die Projektarbeit auf ein breiteres Fundament gestellt werden, indem so auch umfassendere betriebliche Arbeitserfahrung gewonnen werden könnte. Da die Projektarbeit und die reguläre Arbeit im Unternehmen den Großteil der Zeit der Studierenden während dieses Zeitraums in Anspruch nehmen würden, müsste die Unterrichtszeit zum Ausgleich entsprechend gekürzt werden. Die Kombination von Praktikum und Projektarbeit würde aber zugleich Zeiteinsparungen ermöglichen und Vorteile bringen. Zum Beispiel könnten die Studierenden ein tieferes Verständnis für die Herausforderungen entwickeln, mit denen sich das Unternehmen bei der Umsetzung ihres Projekts u.U. konfrontiert sieht. Praktika würden zudem dazu beitragen, den bestehenden Austausch zwischen Fachschulen, Fachschülern und Unternehmen zu verstärken.

### **Anmerkungen**

1. Dabei gelten allerdings Ausnahmeregelungen bzw. zusätzliche Anforderungen je nach Bundesland oder Berufsfeld.
2. In Techniker- und Ingenieurberufen ist dieser Anteil höher (rd. 50%), während er in allen anderen Bereichen, z.B. im Dienstleistungssektor und in der Landwirtschaft, deutlich geringer ist (OECD-Berechnungen auf der Basis von Statistisches Bundesamt, 2012).
3. Es gibt keine bundesweit geltenden Regelungen in Bezug auf die Projektarbeiten, weshalb sie in der Praxis in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt werden.

### **Literaturverzeichnis**

- Aarkrog, V. (2005), "Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a danish vocational and training programme", *Lifelong Education*, Vol. 24, No. 2, S. 137147.
- Barber, M. (2011), *Deliverology 101: A Field Guide For Educational Leaders*, Corvin, Thousand Oaks, US.
- Fazekas, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Field, S., et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Hoeckel, K. und R. Schwartz (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt, Studie über Deutschland 2010*. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264168121-de>.
- Kultusministerkonferenz (2002), Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 02.03.2012), [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf), Zugriff am 16. Juli 2012.
- Lasonen, J. (2005), "Workplace as Learning Environments: Assessments by Young People after Transition from School to Work", [www.bwpat.de/7eu/lasonen\\_fi\\_bwpat7.pdf](http://www.bwpat.de/7eu/lasonen_fi_bwpat7.pdf).
- OECD (2010b), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>.
- Robertson, I., et al. (2000), "Evaluating On- and Off-Job Approaches to Learning and Assessment in Apprenticeships and Traineeships", Post Compulsory Education and Training Conference, Gold Coast.
- Smits, W. (2006), "The quality of apprenticeship training", *Education Economics*, Vol. 14, No. 3, S. 329344.
- Statistisches Bundesamt (2012), *Berufliche Schulen – Ältere Ausgaben. Ältere Ausgaben der Fachserie 11 Reihe 2: Berufliche Schulen*, [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/AlteAusgaben/BeruflicheSchulenAlt.html](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/AlteAusgaben/BeruflicheSchulenAlt.html), Zugriff am 16. Juli 2012.

## Kapitel 7

# Fachschulangebote und der Arbeitsmarkt

*Auch wenn Fachschulen im Allgemeinen Abschlüsse mit hohem Marktwert bieten, ließe sich ihre Anpassungsfähigkeit an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes weiter verbessern. In diesem Kapitel wird die Auffassung vertreten, dass die Datenerhebung über die Nachfrage nach Fachschulbildung weiterentwickelt werden könnte und (auf der Grundlage der beiden vorangegangenen Kapitel) eine Verbesserung der Flexibilität der Fachschulen in Bezug auf das Personalmanagement in Verbindung mit einer stärkeren Datennutzung effektivere Anpassungen auf lokaler Ebene ermöglichen würde.*

## **Herausforderung: Arbeitsmarktungleichgewichte und vielfältige Governance**

Es bestehen drei Herausforderungen. Erstens unterliegt der deutsche Arbeitsmarkt sowohl in Bezug auf die Arbeitsinhalte (die oftmals technischer werden) als auch auf das Profil der angebotenen Stellen (Umstrukturierungen in der Industrie) raschen Veränderungen. Dies setzt die Fachschulen unter Reformdruck. Zweitens sind die Steuerungsmechanismen der Fachschulen vielfältig und manchmal nicht besonders gut zur Bewältigung von Veränderungen geeignet. Drittens gibt es Anzeichen für ein Unter- wie auch für ein Überangebot an Fachschulbildung.

### ***Die Umstrukturierung des Arbeitsmarkts setzt die Fachschulen unter Anpassungsdruck***

Der deutsche Arbeitsmarkt hat sich während der weltweiten Wirtschaftskrise als robust erwiesen, langfristige Herausforderungen bestehen jedoch weiterhin (OECD, 2012). Die Nachfrage nach mittleren und höheren Bildungsabschlüssen (wo die deutschen Absolventen postsekundärer beruflicher Bildungsgänge auf dem Arbeitsmarkt eingestuft sind) wird in den kommenden zehn Jahren voraussichtlich wesentlich steigen (Tabelle 7.1 und Maier, 2012). Daher dürfte die starke Nachfrage nach einer Höherqualifizierung der Erwerbsbevölkerung – z.B. über Fachschullehrgänge und Fortbildungsprüfungen – anhalten.

Die Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften hängt stark vom jeweiligen Sektor ab<sup>1</sup>. In manchen Bereichen herrschen bereits Qualifikationsengpässe (McKinsey, 2011), während in anderen voraussichtlich Engpässe entstehen werden – z.B. in den „MINT“-Berufen (d.h. in den Bereichen Mathematik, Informatik, Natur- und Technikwissenschaften) sowie im Hotel- und Gaststättensektor (Bott, Zika und Helmrich, 2011; Zika und Helmrich, 2011). Qualifikationsengpässe haben u.a. auch zum starken Anstieg der relativen Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs B beigetragen (OECD, 2010, Tabelle A7.1). Zur Bewältigung dieser Herausforderung sind auf Bundes- (BMAS, 2011) wie auf Landesebene (SMWA, 2012) sowie unter Beteiligung der Sozialpartner verschiedene Strategien verfolgt worden (BMBF, 2010).



Tabelle 7.1 **Beschäftigungsprognosen bis 2020 nach Berufsgruppe und Qualifikationsniveau in Deutschland**

Jahr					
Beruf (ISCO)	2000	2005	2010	2015	2020
Bildungsniveau (ISCED)					
Deutschland	39 144	38 835	40 490	40 704	40 247
Alle Berufe					
Hoch	9 823	10 015	10 839	10 956	10 886
Mittel	22 497	22 686	23 823	24 091	23 912
Niedrig	6 824	6 134	5 828	5 657	5 449
Berufshauptgruppen					
0 Soldaten	219	172	134	111	89
1 Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft	2 367	2 260	2 354	2 312	2 244
2 Wissenschaftler	5 282	5 741	6 235	6 472	6 598
3 Techniker und gleichrangige nichttechnische Fachkräfte	7 948	8 296	8 703	8 857	8 828
4 Bürokräfte, Kaufmännische Angestellte	5 215	5 020	5 044	4 886	4 675
5 Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten	4 796	5 062	5 433	5 549	5 520
6 Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	773	722	733	734	721
7 Handwerks- und verwandte Berufe	6 368	5 539	5 501	5 362	5 187
8 Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer	2 833	2 696	2 683	2 648	2 577
9 Hilfsarbeitskräfte	3 344	3 326	3 670	3 773	3 807

Anmerkung: Hoch = ISCED 5-6; Mittel = ISCED 3-4; Niedrig = ISCED 0-2.

Quelle: OECD-Berechnungen auf der Grundlage von CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2011), „Medium-term Forecast of Skill Demand and Supply in Europe: Country Workbooks“.

**Die Steuerungsmechanismen der Fachschulen sind vielfältig und u.U. in unterschiedlichem Maße für die Bewältigung von Veränderungen geeignet**

Gegenwärtig richten sich die Finanzierungs- und Steuerungsregelungen der Fachschulen nach einem bundesweiten Rahmen, der es den Ländern erlaubt, das Berufsbildungsangebot zu bestimmen sowie die Anreizstruktur für die Schulen festzulegen (Hippach-Schneider et al., 2012). Die Kosten für die Lehrkräfte werden in der Regel von den Ländern getragen, während die Stadt- oder Landkreise die Sachkosten (Ausrüstungs- und Verwaltungskosten) übernehmen. Die Beiträge der Bildungsteilnehmer bzw. der Unternehmen decken ebenfalls einen Teil der Kosten – etwa für teure Geräte – ab, insbesondere bei privaten Anbietern.

In der Regel bestimmen die Landesregierungen im Benehmen mit den Stadt- und Landkreisen und den Landesausschüssen für Berufsbildung die Zahl der Fachschulplätze in den einzelnen Fortbildungsgängen. Dabei scheint in der Praxis die Nachfrage seitens der Bildungsteilnehmer eine wichtige Rolle zu spielen, wodurch auch anerkannt wird, dass diese Nachfrage oftmals durch die Bereitschaft eines Arbeitgebers gefördert wird, eine Arbeitskraft für die Fortbildungsteilnahme freizustellen. Gleichzeitig wird das Angebot an Fortbildungsplätzen zumindest kurzfristig durch die Höhe der jeder Schule zur Verfügung gestellten Ressourcen bestimmt. Die Berücksichtigung der Interessen der Wirtschaft erfolgt über informelle Kanäle, in der Praxis bestehen hierbei jedoch große Unterschiede.

**Es bestehen Anzeichen für Unstimmigkeiten zwischen den Fachschulbildungsangeboten und dem Arbeitsmarktbedarf**

Die Wettbewerbsfähigkeit der Absolventen von Fachschulen am Arbeitsmarkt ist im Durchschnitt gut. Ein Fachschulabschluss oder eine bestandene Fortbildungsprüfung erhöhen die Einkommensaussichten im Vergleich zu einem Sekundarschulabschluss (Hippach-Schneider et al., 2012; Anger et al., 2010), was sowohl auf ältere als auch auf jüngere Arbeitskräfte zutrifft (Anger et al., 2012). Diese Bildungsrendite motiviert die Arbeitskräfte, eine Fachschulausbildung zu absolvieren oder Prüfungen abzulegen (Walter und Mueller, 2012). Diese aggregierten Zahlen kaschieren jedoch möglicherweise berufs- und gebietspezifische Unterschiede.

Es gibt Anzeichen für Engpässe bei bestimmten Fachschulabsolventen (McKinsey, 2011), und diese Engpässe werden in den kommenden Jahren voraussichtlich zunehmen (Bott, Zika und Helmrich, 2011; Zika und Helmrich, 2011)<sup>2</sup>. Auf Grund von Budgetrestriktionen in den meisten

Ländern und begrenzten Kapazitäten zur raschen Anpassung sind die Fachschulen nicht in der Lage, in vollem Maße auf die Nachfrage am Arbeitsmarkt, aber auch seitens der Fortbildungskandidaten zu reagieren. Dies hat laut den von der OECD befragten Akteuren in manchen Berufen zu Wartelisten von zwei bis drei Jahren geführt. Die Zunahme bei den relativen Einkommen von Absolventen postsekundärer Bildungsabschlüsse und die sinkenden Schülerzahlen lassen ebenfalls darauf schließen, dass es zu Engpässen beim Bildungsangebot kommt (OECD, 2008). Es hat vereinzelte Andeutungen gegeben, dass bestimmte wenige Fachschulabschlüsse – etwa im Einzelhandelssektor – einen geringeren unmittelbaren Marktwert besäßen, wir haben jedoch keine quantitativen Belege gefunden, die diese Hinweise bestätigen oder widerlegen würden.

### **Empfehlung: Systematische Nutzung der Daten und Verbesserung der Flexibilität**

*Es sollten weitere Daten zur Nachfrage nach Fachschulbildungsangeboten erhoben werden und die Flexibilität der Fachschulen zur Anpassung an diese Nachfrage sollte gefördert werden.*

### **Begründung: Verbesserung der Erkennung von Unstimmigkeiten und der Reaktionsfähigkeit**

Diese Empfehlung baut auf den beiden vorangegangenen Kapiteln auf, in denen die Lehrkräfte und Ausbilder sowie das Lernen am Arbeitsplatz betrachtet wurden. Erstens würde eine strukturierte und institutionalisierte Nutzung von Daten zum Arbeitskräftebedarf sowie der Abgleich mit Fachschulangeboten eine konstruktive Orientierungshilfe für die Maßnahmen aller Beteiligten bieten. Zweitens würden verbindliche Praktika die Fachschulausbildung mit dem Arbeitskräftebedarf der Arbeitgeber verknüpfen. Drittens würde die Beschäftigung einer größeren Zahl von Nebenlehrkräften und -ausbildern den Fachschulen ein flexibleres Bildungsangebot sowie die Bekämpfung von Engpässen ermöglichen.

### **Eine bessere Evidenzbasis würde die Verringerung von Unstimmigkeiten zwischen Kompetenzangebot und Kompetenznachfrage unterstützen**

Es gibt bereits eine breite Erkenntnis- und Datenbasis in Deutschland, die weiterentwickelt und in die die Fachschulausbildung systematisch einbezogen werden kann, um als Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die beteiligten Akteure zu dienen:

- Kompetenzprognosen sowohl auf EU-Ebene (CEDEFOP, 2010) als auch auf Bundesebene (Zika und Helmrich, 2011; Lichter, Peichl und Siegloch, 2012), in denen die allgemeinen Trends nach Beschäftigungskategorien und Qualifikationsniveaus bis 2020 vorhergesagt werden.
- Die Industrie- und Handelskammern haben eine Reihe von Analysen erstellt, in denen das Über- wie Unterangebot an Fachkräften für jedes Bundesland bis 2025 beobachtet wird (z.B. IHK-NRW, 2012).
- Einige individuelle Forschungsarbeiten ermöglichen eine Analyse der Renditen der Fachschulausbildung sowie der Fortbildungsprüfungen im Bundesgebiet – sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft (z.B. Anger, Plünnecke und Schmidt, 2010).

Gegenwärtig gibt es noch keine Befragung von Fachschulabsolventen. Dieses Informationsdefizit ließe sich durch die Einführung einer Erhebung nach dem Vorbild der „Further Education Colleges“-Zielgruppenbefragung in England (The Skills Funding Agency, 2012) oder der Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen in Deutschland (DIHK, 2011) beheben. Eine solche Erhebung ließe sich anhand eines einheitlichen Formblatts für alle Fachschulen kostengünstig umsetzen. Die Ergebnisse könnten unmittelbar an die Schulen sowie an die höheren Verwaltungsstellen übermittelt werden. Die Veröffentlichung der Ergebnisse auf einer Website könnte ebenfalls in Erwägung gezogen werden, unter Evaluierung der Vor- und Nachteile, ebenso wie bei Schulranglisten.

Die nationalen und lokalen Kompetenzstrategien konzentrieren sich zumeist auf die Stimulierung der Nachfrage seitens der potenziellen Bildungsteilnehmer nach beruflicher Fortbildung<sup>3</sup>. Daher könnten die vorhandenen Daten, möglicherweise ergänzt durch eine Zielgruppenbefragung, umfassender genutzt werden.

Die systematische Nutzung der Daten könnte durch regelmäßige Tagungen wichtiger Akteure erleichtert werden, um den Wissenstransfer sowie die Nutzung der Daten zur Steuerung des Bildungsangebots zu fördern (wegen einem internationalen Beispiel vgl. Kasten 7.1), was möglicherweise im Rahmen der Modellrechnung „Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland“ erfolgen könnte (Kultusministerkonferenz, 2009). Diese Evidenzbasis könnte darüber hinaus von den für die Steuerung des Bildungsangebots verantwortlichen Behörden genutzt werden. So könnte eine Kosten-Nutzen-Analyse des Angebots zusätzlicher Fachschulplätze in Berufen, bei denen ein höherer Arbeitskräftebedarf besteht, gezielte öffentliche Investitionen in bestimmte Fortbildungsgänge rechtfertigen.

### Kasten 7.1 Ein innovativer regionaler Ansatz in Österreich

Niederösterreich hat eine Initiative – die Netzwerkstatt – lanciert, mit deren Hilfe das Berufsbildungsangebot besser an den regionalen Arbeitsbedarf angepasst werden soll. Mit der Netzwerkstatt werden folgende Ziele verfolgt:

- Schaffung eines qualitativen Mechanismus zur Antizipation des Kompetenzbedarfs zusätzlich zu den Vorhersagen.
- Einrichtung eines regionalen „Think Tank“, der sich aus Akteuren der Beschäftigungsinnovationssysteme zusammensetzt.
- Analyse einschlägiger Fragen in einem Rahmen, der Forschung und Praxis verbindet.
- Rückmeldungen an die Fachhochschulen sowie das regionale Bildungs- und Ausbildungssystem.

Zweimal jährlich werden Workshops zu ausgewählten Themen organisiert. Rund 60 Akteure aus der Region, von denen zwei Drittel aus strategischen Unternehmen verschiedener Wirtschaftszweige stammen, haben an den Workshops teilgenommen. 2011 wurde der Workshop erstmals zusammen mit der Wirtschaftskammer Niederösterreich und der Industriellenvereinigung Niederösterreich durchgeführt.

Quelle: Lassnigg, L. (2006), „Approaches for the anticipation of skill needs in the ‘Transitional Labour Market’ perspective – the Austrian experience“, [www.siswo.uva.nl/tlm/confbuda/papers/papers\\_files/anticipation%20of%20skill%20needs-lassniggfinal.pdf](http://www.siswo.uva.nl/tlm/confbuda/papers/papers_files/anticipation%20of%20skill%20needs-lassniggfinal.pdf); NÖ Forschungs- und Bildungsges.m.b.H. (NFB) (2013), „Netzwerkstatt“, [www.noefb.at/DE/Die%20NÖ%20Forschungs-%20und%20Bildun6/Netzwerkstatt/Netzwerkstatt.aspx?&jsCheckDone=true&hasJs=true](http://www.noefb.at/DE/Die%20NÖ%20Forschungs-%20und%20Bildun6/Netzwerkstatt/Netzwerkstatt.aspx?&jsCheckDone=true&hasJs=true), Zugriff am 21. März 2013

### **Verpflichtende Betriebspraktika bieten einen weiteren Feedbackmechanismus**

Die in Kapitel 6 erörterten verpflichtenden Betriebspraktika im Rahmen der Fachschulausbildung könnten einen wichtigen zusätzlichen Mechanismus darstellen, über den die Unternehmen ihrer Nachfrage Ausdruck verleihen und die Fortbildung über ihre Bereitschaft zum Angebot von Betriebspraktika in Mangelbereichen steuern können.

### **Eine größere Flexibilität der Fachschulen erhöht ihr Leistungsvermögen zur Anpassung an die Nachfrage**

Fachschulen haben bereits die Freiheit, 20% der Lehrplaninhalte mit den Arbeitgebern vor Ort und anderen Beteiligten abzustimmen. Wie in Kapitel 5 beschrieben, ist die Personalpolitik der Fachschulen in den meisten Bundesländern jedoch relativ unflexibel. Die öffentlichen Fachschulen

müssen ihre Fortbildungsgänge darüber hinaus praktisch gebührenfrei anbieten, was ihre Möglichkeiten begrenzt, das Bildungsangebot in Zeiten von Haushaltseinsparungen auszuweiten. Eine stärkere Autonomie der Fachschulen im Hinblick auf die Stellenbesetzungen und die Erhebung von Gebühren würde ihnen die raschere Anpassung des Bildungsangebots an die Nachfrage ermöglichen.

### **Anmerkungen**

1. Auch verschiedene geografische Aspekte kommen zum Tragen, so dass sich die Nachfrage in den einzelnen Landesteilen der Bundesrepublik stark unterscheidet (Koscheck, 2012).
2. Wegen weiterer Informationen hierzu vgl. auch die verschiedenen „Fachkräfte-monitore“ der Bundesländer und der Kammern.
3. Vgl. z.B. BMAS (2011), Abschnitt 3.4, oder SMWA (2012), S. 20-22.

### **Literaturverzeichnis**

- Anger, C. et al. (2012), *Bildung in der zweiten Lebenshälfte: Bildungsrendite und volkswirtschaftliche Effekte*, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Köln.
- Anger, C., A. Plünnecke und J. Schmidt (2010), *Bildungsrenditen in Deutschland – Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte*, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Köln.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2011), *Fachkräftesicherung. Ziele und Maßnahmen der Bundesregierung*, Berlin.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2010), *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010-2014*, BMBF, Berlin, [www.bmbf.de/pubRD/ausbildungspakt\\_2010.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/ausbildungspakt_2010.pdf), Zugriff am 24. Juli 2012.
- Bott, P., R. Helmrich und G. Zika (2011), *MINT occupations – claims of a skills shortage are often overstated. Analyses from the first BIBB-IAB Qualification and Major Occupational Field Projection*. BIBB BWP Special Edition 2011, S. 9-13.
- CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2011), *“Medium-term Forecast of Skill Demand and Supply in Europe: Country Workbooks“*.
- CEDEFOP (2010), *Skills Supply and Demand in Europe. Medium-term Forecast up to 2020*, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2011), *Mit Weiterbildung voran. 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen*, DIHK, Berlin.

- Hippach-Schneider, U. et al. (2012) (Hrsg.), *Aufstieg durch berufliche Fortbildung. Deutscher Hintergrundbericht zur OECD Studie "Skills beyond School"*, BMBF, Bonn, [www.bmbf.de/pub/aufstieg\\_durch\\_berufliche\\_Fortbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/aufstieg_durch_berufliche_Fortbildung.pdf).
- IHK-NRW (Industrie- und Handelskammer – Nordrhein-Westfalen) (2012), *IHK Fachkräftemonitor NRW*, [www.ihk-fachkraefte-nrw.de/](http://www.ihk-fachkraefte-nrw.de/), Zugriff am 25. Juli 2012.
- Koscheck, S. (2012), "Wachstumsregionen bauen mit Weiterbildung ihre Standortvorteile aus". *BIBB BWP 1/2012*, S. 4-5.
- Kultusministerkonferenz (2009), *Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_06\\_18-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf).
- Lassnigg, L. (2006), "Approaches for the anticipation of skill needs in the 'Transitional Labour Market' perspective – the Austrian experience", [www.siswo.uva.nl/tlm/confbuda/papers/papers\\_files/anticipation%20of%20skill%20needs-lassniggfinal.pdf](http://www.siswo.uva.nl/tlm/confbuda/papers/papers_files/anticipation%20of%20skill%20needs-lassniggfinal.pdf).
- Lichter, A., A. Peichl und S. Sieglloch (2012), "Micro-level labour demand estimation for Germany", *NEUJOBS Working Paper*, D 10.3, 4. April 2012.
- Maier, T. (2012), "Methods and results of skills demand and supply forecasting – The case of Germany", in CEDEFOP (2012), *Building on Skills Forecasts – Comparing Methods and Applications*, Conference proceedings. *Research Paper*, No. 18, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.
- McKinsey (2011), "Wettbewerbsfaktor Fachkräfte, Strategien für Deutschlands Unternehmen". McKinsey & Company, Inc., Berlin.
- NÖ Forschungs- und Bildungsges.m.b.H. (NFB) (2013), "Netzwerkstatt", [www.noe-fb.at/DE/Die%20NÖ%20Forschungs%20und%20Bildun6/Netzwerkstatt/Netzwerkstatt.aspx?&jsCheckDone=true&hasJs=true](http://www.noe-fb.at/DE/Die%20NÖ%20Forschungs%20und%20Bildun6/Netzwerkstatt/Netzwerkstatt.aspx?&jsCheckDone=true&hasJs=true), Zugriff am 21. März 2013.
- OECD (2012), *OECD-Wirtschaftsberichte: Deutschland 2012*, OECD Publishing, doi: [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-deu-2012-de](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-deu-2012-de).
- OECD (2010), *Bildung auf einen Blick 2010: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-de>.
- OECD (2008), *OECD-Wirtschaftsberichte: Deutschland 2008*, OECD Publishing, doi: [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-deu-2008-de](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-deu-2008-de).
- SMWA (Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr) (2012), *Fachkräftestrategie, Sachsen 2020*, SMWA, Dresden.
- The Skills Funding Agency (2012), *The Skills Funding Agency Website*, <http://fechoicesinformation.skillsfundingagency.bis.gov.uk/>, Zugriff im September 2012.
- Walter, M. und N. Mueller (2012), "Nutzen beruflicher Weiterbildung. Was Beschäftigte erwarten und was sie zur Teilnahme motiviert", *BIBB BWP, 1/2012*, S. 10-14.
- Zika, G. und R. Helmrich (2011), "Qualifikations- und Berufshauptfeldprojektionen bis 2025. Fachkräftemangel: Es sind nicht nur die MINT-Berufe betroffen", *Sozialer Fortschritt: Bd. 60, H. 8*, S. 161-168.

## **ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG**

Die OECD ist ein in seiner Art einzigartiges Forum, in dem die Regierungen 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 hinzuwirken.

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

*OECD Publishing* sorgt dafür, dass die Ergebnisse der statistischen Analysen und der Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie die von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards weite Verbreitung finden.