

Christian Hollmann / Michael Neumann /
Jörg Schmidt / Dirk Werner

Perspektiven der dualen Berufsausbildung

Höhere Qualität und Effizienz durch mehr
Flexibilisierung und Durchlässigkeit

Positionen

Beiträge zur Ordnungspolitik
aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Christian Hollmann / Michael Neumann /
Jörg Schmidt / Dirk Werner

Perspektiven der dualen Berufsausbildung

Höhere Qualität und Effizienz durch mehr
Flexibilisierung und Durchlässigkeit

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

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

ISBN 978-3-602-24140-8 (Druckausgabe)

ISBN 978-3-602-45940-7 (E-Book|PDF)

Herausgegeben vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln

© 2010 Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH

Postfach 10 18 63, 50458 Köln

Konrad-Adenauer-Ufer 21, 50668 Köln

Telefon: 0221 4981-452

Fax: 0221 4981-445

iwmedien@iwkoeln.de

www.iwmedien.de

Druck: Hundt Druck GmbH, Köln

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Duale Berufsausbildung aus theoretischer Sicht	8
2.1	Die Humankapitaltheorie als Analysebasis	8
2.2	Die gesellschaftliche Perspektive: Sicherung von Chancengerechtigkeit, Fachkräftenachwuchs und Wohlstand	10
2.3	Die betriebliche Perspektive: Investition in Nachwuchskräfte und produktive Erträge der Auszubildenden	13
2.4	Die individuelle Perspektive: Qualifizierung, Berufseinstieg und Teilhabe	16
2.5	Fazit	18
3	Herausforderung bedarfsgerechte Berufsausbildung	20
3.1	Die aktuelle Strukturdebatte in der dualen Berufsausbildung	21
3.2	Darstellung und Analyse ausgewählter Strukturvorschläge	23
3.3	Anforderungen an eine bedarfsgerechte Berufsausbildung am Beispiel der Metall- und Elektroindustrie	32
3.4	Reformoptionen zur Steigerung der Flexibilität und Attraktivität der Berufsausbildung	35
4	Herausforderung Berufsabschluss	38
4.1	Probleme Jugendlicher beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung	38
4.2	Ursachen der Übergangs- und Integrationsprobleme	42
4.3	Die derzeitige Förderkulisse an öffentlichen Integrationshilfen, Maßnahmen und Programmen	45
4.4	Reformoptionen zur Steigerung der Effizienz beim Übergang von der Schule in den Beruf	49
5	Herausforderung Höherqualifizierung	53
5.1	Strategien der Höherqualifizierung und berufliche Perspektiven für Fachkräfte	54
5.2	Beziehung von beruflicher und akademischer Bildung	58
5.3	Erwerbchancen und Karrierepotenziale von Fachkräften und Akademikern im Vergleich	60
5.4	Reformoptionen zur Verbesserung der Durchlässigkeit und der Karrierepotenziale von Fachkräften	65

6 Zusammenfassung und Fazit	67
Literatur	70
Kurzdarstellung / Abstract	77
Die Autoren	78

Die seit nunmehr einigen Jahrzehnten zu beobachtenden Megatrends der Wirtschaft – Globalisierung der Märkte, Tertiärisierung der Wertschöpfung, Informatisierung der Unternehmen, individualisierte Arbeitsverhältnisse – und der demografische Wandel haben weitreichende Implikationen für Arbeitsmarkt und Bildung. Der hierdurch induzierte Strukturwandel und die Verschiebung der Arbeitsnachfrage zugunsten höherer Qualifikationen erfordern eine Weiterentwicklung der Flexibilität und der institutionellen Rahmenbedingungen des gesamten deutschen Bildungssystems. Nur so lassen sich künftige Arbeitsmarkterfordernisse bedienen und damit verbundene Wertschöpfungspotenziale realisieren. Vor der Herausforderung, durch wohlbedachte Reformen und Innovationen die Leistungsfähigkeit beständig zu steigern, steht auch das duale System der Berufsausbildung in Deutschland. Dabei stechen in der aktuellen Reformdebatte drei Handlungsfelder hervor:

- **Bedarfsgerechte Berufsausbildung.** Die duale Ausbildung stellt in der deutschen Bildungslandschaft die zentrale Säule für die Vermittlung von berufsbezogenem Humankapital dar. Rund zwei Drittel der Jugendlichen eines Altersjahrgangs wählen diesen Zugangsweg in den Arbeitsmarkt. Dabei gelingt es zunehmend besser, dem Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft gerecht zu werden, ohne die Wurzeln in Industrie und Handwerk im innovativen Wertschöpfungsverbund zu verlieren. Ein deutliches Indiz dafür ist, dass im Jahr 2008 die Anzahl der angebotenen Ausbildungsplätze in Dienstleistungsberufen mit rund 350.000 um rund 100.000 Ausbildungsplätze und damit deutlich höher lag als in den Fertigungsberufen (der traditionellen Basis des dualen Systems in Industrie und Handwerk), während diese beiden Berufsfelder im Jahr 1994 noch gleichauf lagen (BIBB, 2009a, 111 ff.).

Dennoch stellt sich – zusätzlich zum faktischen Strukturwandel der Ausbildung auf der Ebene der Berufsfelder – auch innerhalb der Ausbildungsprofile die Frage nach angemessenen Inhalten und Methoden und, über den dafür erforderlichen permanenten Modernisierungsprozess hinaus, nach modernen und bedarfsgerechten Strukturen der Ausbildung. Angesichts der zunehmenden Anforderungen an die Flexibilität der Beschäftigten und der Individualisierung der Arbeit leitet sich hieraus die erste zentrale Herausforderung ab: die Herausforderung bedarfsgerechter Berufsausbildung, die den Kern der Qualifizierung im dualen System betrifft.

- **Berufsabschluss.** Trotz der großen Integrationskraft der dualen Berufsausbildung und des formal offenen Zugangs im Hinblick auf die Eingangsvoraussetzungen gelingt bei weitem nicht allen Jugendlichen der Einstieg in den Beruf über eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung. Zahlreiche Schulabgänger benötigen für den Übergang in Ausbildung und Beschäftigung Hilfestellungen in Form von Integrationsmaßnahmen der Arbeitsagenturen oder von berufsvorbereitenden Maßnahmen an beruflichen Schulen, weil die am Ende der Schulzeit vorhandenen Kompetenzen noch nicht ausreichen. Doch auch diese Hilfestellungen im sogenannten Übergangssystem führen oftmals nicht zum gewünschten Erfolg oder erreichen viele der Jugendlichen erst gar nicht. Im Ergebnis gibt es gegenwärtig rund 1,5 Millionen junge Menschen zwischen 20 und 29 Jahren, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben. Ihr Anteil stagniert dabei bereits seit etwa zehn Jahren bei rund 15 Prozent eines Jahrgangs – und damit auf deutlich zu hohem Niveau (Krekel/Ulrich, 2009).

Angesichts des im vergangenen Konjunkturaufschwung bereits virulenten und sich trotz der Wirtschaftskrise mittelfristig in einigen Arbeitsmarktsegmenten wieder abzeichnenden Fachkräftemangels bedeutet die Tatsache, dass nicht wenige junge Menschen keinen adäquaten Einstieg in die Arbeitswelt finden, nicht nur eine Verschwendung von wertvollen Humanressourcen und von Wertschöpfungspotenzialen für die Gesellschaft. Vielmehr stellt diese Situation auch eine soziale Schieflage und ein individuelles Problem für die Betroffenen dar – durch ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko und schlechtere Erwerbsperspektiven. Hier gilt es somit, die Integrationskraft des dualen Systems als Stärke dieser Form der Berufsausbildung gerade auch mit Blick auf leistungsschwächere Jugendliche systematisch zu vergrößern. Die Herausforderung Berufsabschluss als zweites zentrales Handlungsfeld betrifft somit die Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung.

- **Höherqualifizierung.** Auch bei den erfolgreichen Absolventen einer Berufsausbildung darf kein Potenzial verschenkt werden. Dies betrifft sowohl die Möglichkeiten zur Weiterbildung als auch die Durchlässigkeit hin zu einem (berufsbegleitenden) Studium. Der drohende Mangel an Hochqualifizierten signalisiert politischen Handlungsbedarf. Dabei ist es nicht allein aus volkswirtschaftlicher Sicht dringend geboten, dual ausgebildeten Beschäftigten breitere berufliche Entwicklungschancen zu geben. Vielmehr kommt der Ansatz des lebenslangen Lernens auch den persönlichen Interessen der Beschäftigten entgegen, indem er ihr Arbeitslosigkeitsrisiko senkt und ihre Karriereperspektiven erweitert. Derzeit werden daher eine engere Verknüpfung von Ausbildung und Weiterbildung sowie eine höhere Durchlässigkeit zur Hochschule intensiv dis-

kuriert. Hier haben die Beschlüsse des nationalen Bildungsgipfels vom Oktober 2008 und die dort verabschiedete Dresdner Erklärung deutliche Fortschritte für die sogenannten Berufspraktiker, also Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, gebracht. Diese Ansätze bedürfen allerdings einer konsequenten Weiterführung durch die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen und durch adäquate Studienstrukturen. Die genannten Punkte umschreiben den dritten zentralen Themenbereich, die Herausforderung Höherqualifizierung.

Die vorliegende IW-Position widmet sich vor dem Hintergrund der gegenwärtigen wirtschaftlichen Entwicklungen den drei genannten zentralen Herausforderungen in Deutschland – vorrangig bezogen auf das duale System der Berufsausbildung, allerdings eingebettet in das gesamte Berufsbildungssystem von der Berufsvorbereitung bis hin zur Weiterbildung. Es werden die Hauptgründe für den Veränderungsbedarf und die Implikationen für eine konsequente Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung sowie deren Perspektiven aufgezeigt und diskutiert.

In Kapitel 2 wird zunächst erläutert, welche Funktionen für Individuum, Wirtschaft und Gesellschaft dem dualen System der Berufsausbildung in Deutschland aus theoretischer Sicht zukommen und wie es sie erfüllt. Die anschließenden drei Kapitel behandeln die oben skizzierten zentralen Herausforderungen: Kapitel 3 überprüft – aufsetzend auf der aktuellen Strukturdebatte – die innere Gestaltung der dualen Berufsausbildung dahingehend, ob und wie sich diese künftig noch passgenauer auf den Bedarf der Unternehmen und die Bedürfnisse der Auszubildenden zuschneiden lässt. In Kapitel 4 werden die Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung mit ihren Kosten, Problemen und Lösungsansätzen analysiert. In Kapitel 5 folgt dann die Analyse der Durchlässigkeit des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems in Richtung Weiterbildung und Studium im Sinne einer besseren Ausschöpfung von Höherqualifizierungspotenzialen. Kapitel 6 schließt mit einer Zusammenfassung, die zudem die zentralen Reformvorschläge der vorliegenden Untersuchung bündelt.

2

Duale Berufsausbildung aus theoretischer Sicht

Die duale Berufsausbildung ist unter dem Einfluss der eingangs genannten Megatrends und der daraus resultierenden veränderten Anforderungen an heutige und künftige Erwerbstätige in die Diskussion geraten. Die Problematisierung einer „Krise des dualen Systems“ ist dabei nicht neu und teilweise weltanschaulich motiviert. Jedoch stellt sich die Frage nach der Zukunfts- und Innovationsfähigkeit der dualen Berufsausbildung mittlerweile in neuer Qualität und Dringlichkeit – schon allein angesichts der demografischen Entwicklung und der starken Zunahme der Teilnehmerzahl in Integrationsmaßnahmen der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung, die zwischen den Jahren 1995 und 2005 zu verzeichnen war, und den damit verbundenen ungenutzten Begabungsreserven.

Was zeichnet ein leistungsfähiges Berufsbildungssystem aus? Zahlreiche theoretische Ansätze und Modelle können zur Beantwortung dieser Frage einen Beitrag leisten, indem sie aufzeigen, welche Faktoren sich zur Erklärung von Ausbildungsangebot und -nachfrage heranziehen lassen, welche Charakteristika und Schnittmengen die Perspektiven und Motivlagen der Beteiligten aufweisen und wie sich individuelle, betriebliche und gesellschaftliche Funktionen miteinander vereinbaren oder zumindest sinnvoll aufeinander abstimmen lassen. Als Basis der Darstellung des Ausbildungsverhaltens dienen die Grundzüge der Humankapitaltheorie sowie weitere ökonomische Erklärungsansätze.

2.1 Die Humankapitaltheorie als Analysebasis

Das zur Verfügung stehende Humankapital der Erwerbstätigen bestimmt kurzfristig deren Produktivität und langfristig die Innovationskraft, die technologische Wettbewerbsfähigkeit und damit das Wachstum einer Volkswirtschaft. Humankapital induziert technischen Fortschritt, technischer Fortschritt wiederum beschleunigt das Wachstum (Solow, 1956; Romer, 1990). Dabei ist unter dem Begriff „Humankapital“ der Bestand an personengebundenen verwertbaren Fertigkeiten und Kenntnissen eines Individuums zu verstehen. Das Humankapital eines Erwerbstätigen besteht aus seinem gesamten Erfahrungs- und Anwendungswissen, das am Arbeitsmarkt eingesetzt werden kann. Hierbei ist zwischen allgemeinem und betriebsspezifischem Humankapital zu unterscheiden. Allgemeines Humankapital lässt sich in allen oder vielen Unternehmen nutzen, betriebsspezifisches Humankapital hingegen nur in einem, wobei beide Bereiche Schnittmengen aufweisen.

Die Humankapitaltheorie überträgt die Investitionstheorie auf die Qualifizierung von (potenziellen) Erwerbstätigen (Becker, 1962). Eine Investition in eine Ausbildung führt zu Ausgaben und Opportunitätskosten, denen in Zukunft höhere (verzinst) Erträge gegenüberstehen sollen. Als Investitionen werden dabei sämtliche Bildungsanstrengungen betrachtet – von der frühkindlichen Förderung über die Schulzeit und die Berufsausbildung bis hin zu Studium und Weiterbildung. Aber auch der Erwerb beruflicher Erfahrungen in der Praxis, etwa durch Learning by Doing, zählt dazu. Die Rückflüsse ergeben sich aus einer gestiegenen Produktivität des Erwerbstätigen beziehungsweise Arbeitnehmers, die sich dann in einem erhöhten Erwerbseinkommen niederschlägt. Wie bei Investitionen in Sachkapital kommt es auch bei Investitionen in Humankapital im Zeitablauf zu Entwertungen und Abschreibungen – wenn beispielsweise Wissen verloren geht, veraltet oder am Markt nicht mehr gefragt ist. Im Unterschied zu Sachkapital ist Humankapital jedoch personengebunden und daher in seinen Veräußerungsmöglichkeiten engen Restriktionen unterworfen. Dieser Punkt führt zu einigen bedeutenden Implikationen im Hinblick auf die Übernahme der Kosten von Humankapitalinvestitionen und die Möglichkeiten zur Absicherung von Erträgen. Diese Implikationen unterscheiden sich je nachdem, ob es sich um allgemeines oder betriebspezifisches Humankapital handelt.

- Die Rendite von **allgemeinem Humankapital** kann ein Arbeitnehmer immer dann realisieren, wenn es keine gesetzlichen oder vertraglichen Regeln gibt, die ihn zu einem Verbleib in einem bestimmten Betrieb zwingen oder eine Ablöseregelung vorsehen. Allgemeines Humankapital ist nicht nur in einem einzigen Unternehmen verwertbar. Folglich kann der Arbeitnehmer auch anderswo einen Lohn erzielen, der dieses Humankapital honoriert, was wiederum einen Wechsel des Arbeitgebers lukrativ machen kann. Durch die Gefahr der Abwanderung oder der Abwerbung (Poaching) durch andere Betriebe kann der derzeitige Arbeitgeber zur Zahlung eines höheren Lohns bewegt werden. Investitionen in allgemeines Humankapital und die damit verbundene Aus- und Weiterbildung der Beschäftigten lohnen sich insofern für den Betrieb nur dann, wenn er sich durch Bleibe- oder Rückzahlungsklauseln vor einem Verlust des Humankapitals beziehungsweise der Investition schützen kann.¹ Solche Vertragsklauseln sind im Bereich der umfangreichen Weiterbildung durchaus verbreitet, in der Berufsausbildung aufgrund des Berufsbildungsgesetzes jedoch untersagt.

¹ In der Praxis können Unternehmen aufgrund asymmetrischer Informationen teilweise dennoch günstiger über das allgemeine Humankapital ihrer Beschäftigten verfügen als die Konkurrenz. Dies erklärt, warum Unternehmen sich in gewissen Grenzen auch an den Investitionskosten in allgemeines Humankapital beteiligen.

- Investitionen in **betriebsspezifisches Humankapital** sind für Unternehmen besonders relevant. Für die Arbeitnehmer jedoch weist diese Form des Humankapitals – insbesondere in einer volatiler werdenden Wirtschaft – ein höheres Entwertungsrisiko auf, da die Übertragbarkeit auf andere Arbeitsplätze nicht oder kaum möglich ist (Blechinger/Pfeiffer, 1997, 261). Geht der Arbeitsplatz verloren, wird das betriebsspezifische Humankapital entwertet. Vorherige Investitionen stellen dann Sunk Costs („versunkene“ oder irreversible Kosten) dar. Bilaterale Verhandlungen über die Entlohnung von betriebsspezifischem Humankapital führen häufig dazu, dass ein Arbeitgeber in der Lage ist, sich die Investitionsrendite mit dem Arbeitnehmer zu teilen. Risikoaverse Arbeitnehmer verlangen für ihre Beteiligung an Investitionen in nicht übertragbares Humankapital (etwa in Form von Zeit- und Geldaufwand) im Anschluss oftmals eine Risikoprämie oder einen Lohnaufschlag (Pichler, 1992, 87).

Mit der dualen Berufsausbildung gelingt es im deutschen Ausbildungssystem, die Schaffung beider Arten von Humankapital sinnvoll zu kombinieren. In der Berufsschule und im Betrieb wird allgemeines Humankapital vermittelt, das im Rahmen der betrieblichen Praxis um einen bedeutenden Anteil betriebsspezifischer Elemente ergänzt wird. Für die Auszubildenden besteht durch die bundesweite Anerkennung und Vergleichbarkeit der Abschlüsse der Vorteil, dass sie ihre Ausbildung trotz des hohen Anteils betriebsspezifischen Wissens auch in anderen Unternehmen verwerten und mit dem Zertifikat ihre Qualifikation signalisieren können (Plünnecke/Werner, 2004, 21). Der Vorteil, selbst auszubilden, liegt für Betriebe darin, dass sie Berufsanfänger über einen längeren Zeitraum einarbeiten und testen können. So lassen sich Informationsasymmetrien abbauen und zugleich wertvolle betriebsspezifische Kenntnisse vermitteln. Zudem trägt der Auszubildende je nach Ausbildungsberuf bereits mehr oder weniger intensiv zur Wertschöpfung des Unternehmens bei. Nicht zuletzt werden die Investitionskosten in allgemeines Humankapital – wie es auch die Humankapitaltheorie impliziert – teilweise von der Gesellschaft getragen, da es auch ihr zugutekommt; so übernimmt der Staat beispielsweise die Finanzierung der beruflichen Schulen.

2.2 Die gesellschaftliche Perspektive: Sicherung von Chancengerechtigkeit, Fachkräftenachwuchs und Wohlstand

Aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive steht mit Blick auf die Funktionsfähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung außer der Realisierung von Chancengerechtigkeit auch die Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfs im Vordergrund, die eine Voraussetzung für gesellschaftlichen Wohlstand darstellt. Die Innovationsfähigkeit einer Volkswirtschaft wird maßgeblich durch das Know-how

und die Qualität ihrer Fachkräfte beeinflusst. Langfristig bestimmt die Ausstattung mit Humankapital die Potenziale des Wachstums (Barro et al., 1995). Daher sind Fachkräfteengpässe volkswirtschaftlich gesehen problematisch, insbesondere wenn wie in Deutschland ein Nachwuchsmangel in den sogenannten MINT-Qualifikationen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) besteht.

Bezogen auf die beiden Ziele – Realisierung von Chancengerechtigkeit und Sicherung des Fachkräftenachwuchses – kommt dem Ausgleich von Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt eine Schlüsselfunktion zu. Die theoretischen Ansätze widmen sich daher der Erklärung auftretender Ungleichgewichte, indem sie wichtige Einflussfaktoren in ihren Anreizwirkungen und Wirkungsrichtungen untersuchen. Zur Erklärung von Marktunvollkommenheiten auf dem Ausbildungsmarkt und der damit zusammenhängenden Jugendarbeitslosigkeit lassen sich zahlreiche arbeitsmarkttheoretische Modelle heranziehen. Diese müssen jedoch auf die Besonderheiten des Ausbildungsmarktes bezogen werden und jugendspezifische Faktoren in den Mittelpunkt rücken, um die Rolle der dualen Berufsausbildung angemessen abbilden zu können. Von den vorhandenen Erklärungsansätzen weisen insbesondere die Mobilitäts- und die Mismatchmodelle große Aussagekraft für den Ausbildungsstellenmarkt auf (Plünnecke/Werner, 2004, 16 ff.). Deren Annahmen und Schlussfolgerungen werden im Folgenden kurz skizziert.

- **Kohortenstärke und starre Löhne.** Dieser Ansatz geht davon aus, dass die Kohortenstärke eines Altersjahrgangs einen Einfluss auf die Ausbildungs- und Arbeitsmarktperspektiven des Einzelnen hat. Dabei bestimmt vornehmlich die Flexibilität der Löhne, inwieweit große Kohorten stärker von Arbeitslosigkeit oder niedrigeren Löhnen betroffen sind als kleinere Kohorten. Wenn unflexible Löhne zu Nachteilen beim Einstieg in Beschäftigung führen, kann dies insbesondere im Fall fortdauernder oder wiederholter Arbeitslosigkeit auch mittelfristig negative Auswirkungen auf die Erwerbsbiografien haben. Aus theoretischer Sicht kommt der institutionellen Lohnbildung eine wichtige Funktion zu. Ist diese beispielsweise durch tarifliche Vorgaben zu den Ausbildungsvergütungen zu starr, dann können daraus ein zu geringes Ausbildungsangebot und schlechtere Chancen vor allem für leistungsschwache Schulabgänger resultieren. Die Folgen sind zum einen ein Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit und zum anderen ein Anwachsen der Teilnehmerzahlen in Integrationsmaßnahmen und letztlich der Gruppe der Jugendlichen ohne Berufsausbildung, wie dies bis zum Jahr 2005 zu beobachten war.

- **Berufserfahrung und starre Löhne.** Nach der Humankapitaltheorie wird die Produktivität eines Erwerbstätigen durch seine schulischen Basiskompetenzen und die erworbene berufliche Expertise definiert. Da vor Aufnahme einer Berufsausbildung wenig oder keine Berufserfahrung vorhanden ist, kommt es bei einem

Lehrstellenbewerber auf die Kompetenzvermutung des einstellenden Unternehmens auf Grundlage der vorliegenden Schulzeugnisse an. Auch hier spielt wiederum die Lohnbildung eine entscheidende Rolle. Starre Löhne respektive Ausbildungsvergütungen können durch einen „Experience Bias Trend“ dazu führen, dass junge Beschäftigte ohne Berufserfahrung zunehmend von Arbeitslosigkeit bedroht sind (Ryan, 2001). Dies gilt dann, wenn Unternehmen deren Produktivität als niedrig einschätzen und zu den gegebenen Kosten lieber andere Kräfte einstellen. Die asymmetrische Informationsverteilung zwischen Betrieb und Lehrstellenbewerber über die tatsächliche Eignung spielt dabei eine wichtige Rolle.

- **Informationsasymmetrien.** Bei der Anbahnung von Ausbildungsverträgen besteht das informationsökonomische Problem der sogenannten *adversen Selektion* (Akerlof, 1970). Der Bewerber kennt – allerdings eingeschränkt durch mangelnde Berufserfahrung – seine eigene Produktivität, Motivation und Belastbarkeit, während der suchende Arbeitgeber lediglich Informationen bezüglich der durchschnittlichen Qualität von Bewerbern hat. Wenn Bewerber über keinen oder keinen guten Schulabschluss verfügen oder diese Abschlüsse kein belastbares Qualitätssignal darstellen, stufen Arbeitgeber die Produktivität als niedrig ein und sehen von einer Einstellung ab. Dies gilt insbesondere dann, wenn keine Lohnabschläge und kein Screening (verlängerte Probezeiten, Einstellungstests, Praktika oder persönliche Gespräche) möglich sind. Dies macht betriebsnahe Berufsvorbereitungsmaßnahmen wie etwa das Programm Einstiegsqualifizierungen (EQJ, inzwischen: EQ) für Bewerber wertvoll, da diese ihre anhand von Zeugnissen nicht dokumentierten Stärken im Arbeitsalltag unter Beweis stellen können. Bei Ausbildungsende sind Informationsasymmetrien abgebaut, was eine Übernahme begünstigt (Franz/Soskice, 1993).

- **Suchprozesse.** Potenzielle Bewerber haben zum einen nicht alle Informationen über Ausbildungsangebote und zum anderen werden aufgrund von Marktintransparenzen gleiche Tätigkeiten teilweise unterschiedlich entlohnt (Garloff, 2003). Durch die vergleichsweise hohe Standardisierung der Ausbildungsvergütungen in Deutschland ist die Lohnspreizung hier jedoch eher gering und als Suchmotivation daher eher nachrangig. Die vermutete Qualität der Ausbildung und die Erwerbsperspektiven im Anschluss daran dürften da schon höhere Suchkosten verursachen. So schließen Jugendliche oftmals mehrere Verträge, weil sie sich vermeintlich bessere Optionen offenhalten möchten, und brechen Ausbildungen zu Beginn häufig ab, um den Beruf oder den Betrieb kurzfristig zu wechseln. Am Ende der Ausbildung sinken die Suchkosten deutlich, da oftmals eine Übernahme erfolgt, wovon gegenwärtig 57 Prozent aller Ausbildungsabsolventen profitieren (Fischer et al., 2008, 67).

- **Insider-Outsider-Modelle.** Es wird angenommen, dass bereits getätigte Ausbildungs- und Einarbeitungskosten sowie die potenziellen Entlassungskosten die Arbeitsplatzinhaber als Insider begünstigen (Lindbeck/Snowder, 2002). Letztere Kosten liegen in Deutschland deutlich über dem OECD-Durchschnitt, weil in Bezug auf Arbeitsverträge ein hoher Regulierungsgrad besteht (Venn, 2009, 9). Demzufolge werden in konjunkturell schwachen Phasen trotz Ersatzbedarf im Unternehmen keine neuen Mitarbeiter eingestellt. Die Einstellung von Auszubildenden als Outsider bedeutet im Gegensatz zur Weiterbeschäftigung von Insidern zusätzliche Kosten. Die Arbeitsplatzsicherheit der Insider vergrößert sich noch durch institutionelle Regelungen wie den Kündigungsschutz. So lässt sich ein beschäftigungssichernder Effekt bis zur Dauer von rund 200 Tagen Beschäftigungszeit – die mit der gesetzlichen Wartezeit von 180 Tagen bis zum Einsetzen des Kündigungsschutzes annähernd übereinstimmt – empirisch belegen (Boockmann et al., 2008, 362).

Mit den dargestellten Modellen liegen verschiedene theoretische Ansätze vor, die je nach Teilbereich des Ausbildungsmarktes mehr oder weniger großen Erklärungsgehalt aufweisen. Es fehlt hingegen nach wie vor eine konsistente gesamtwirtschaftliche Theorie dieses Marktes. Aufgrund seiner heterogenen Teilmärkte und der Vielzahl an Einflussfaktoren erscheint ein solcher umfassender Erklärungsansatz allerdings auch unrealistisch. Bezogen auf die aktuellen Herausforderungen bei der Berufsausbildung folgt daraus, dass ein monokausaler Lösungsansatz ebenfalls nicht tragfähig ist. Geeignete Lösungen, welche das Schaffen von Erwerbchancen für Jugendliche und die Sicherung des Fachkräftenachwuchses verbinden, sollten vielmehr auf spezifische Problemstellungen ausgerichtet sein und differenziert ansetzen. Neben der gesellschaftlichen Perspektive sind die beiden Seiten des Ausbildungsstellenmarktes – Angebot als betriebliche Perspektive sowie Nachfrage als individuelle Perspektive – von besonderer Relevanz für die Beantwortung der Frage nach der Zukunfts- und Innovationsfähigkeit der dualen Berufsausbildung.

2.3 Die betriebliche Perspektive: Investition in Nachwuchskräfte und produktive Erträge der Auszubildenden

Zur Erklärung des betrieblichen Ausbildungsstellenangebots liegen in der ökonomischen Theorie zahlreiche Ansätze vor, die sich von den grundlegenden betrieblichen Ausbildungsmotiven herleiten (Lehne, 1991, 30 ff.; Neubäumer, 1999, 36 ff.). Dabei stehen Produktions- und Investitionsmodelle zur Erklärung der unternehmerischen Ausbildungsentscheidung im Vordergrund, werden jedoch durch neuere Ansätze ergänzt.

- **Produktionsmodelle** stellen die Arbeitsleistung der Auszubildenden in den Mittelpunkt der betrieblichen Entscheidung. Auszubildende sind zwar weniger produktiv als bereits ausgebildete Fachkräfte, können dafür aber zu geringeren Kosten beschäftigt werden und Fachkräfte teilweise ersetzen (Lindley, 1975). Somit kommt in diesen Ansätzen der aktuellen Geschäftslage des Unternehmens, verbunden mit der Auslastung der Kapazitäten im laufenden Produktionsprozess und der Lohnbildung, eine entscheidende Rolle zu. Um während der Ausbildungszeit möglichst hohe Nettoerträge zu generieren, sind die Unternehmen an einer Maximierung der produktiven Zeit der Lehrlinge im Betrieb interessiert, die durch die Berufsschulzeit begrenzt wird. Der Planungshorizont der Unternehmen erstreckt sich den Produktionsmodellen zufolge also vorrangig auf die Dauer der Ausbildung und lässt künftigen Fachkräftebedarf außen vor. Eine derart motivierte Ausbildung kann für die Absolventen zu einem Mismatch zwischen erlerntem und später ausgeübtem Beruf führen, wenn kein entsprechender Beschäftigungsbedarf vorhanden ist.

- **Investitionsmodelle** rekurren auf die Humankapitaltheorie und stellen die Sicherung des eigenen künftigen Fachkräftebedarfs in den Mittelpunkt der Ausbildungsentscheidung von Unternehmen. Zielhorizont sind die Produktions- und Geschäftserwartungen der Unternehmen, aus denen sich ihr mittelfristiger Personalbedarf ableitet. Ausbildung dient hier demnach vorrangig der Qualifizierung und der Vermittlung von Berufserfahrung, wobei betriebsspezifische Elemente eine Rolle spielen. Neben der im Verlauf der Ausbildung wachsenden Produktivität der Auszubildenden sind die Höhe der Ausbildungsvergütungen und der zu erwartenden künftigen Fachkräftelöhne wichtige Einflussfaktoren. Nettokosten der Ausbildung sind auch in diesen Modellen darstellbar, müssen jedoch – anders als bei den Produktionsmodellen – begründet werden in Relation zu den Nettoerträgen nach Ende der Ausbildung, also durch Einsparungen bei Such- und Einarbeitungskosten und durch eine höhere (betriebsspezifische) Produktivität im Vergleich zu extern rekrutierten Fachkräften. Die Abwanderung der Ausgebildeten und das Poaching (Abwerben von Fachkräften) stellen Gefahren für ein ausreichendes Ausbildungsangebot dar, wenn aufgrund dessen viele Unternehmen das Investitionsrisiko nicht tragen wollen.

- **Transaktionskostenmodelle** erweitern den Humankapitalansatz insofern, als dessen Kosten-Ertrags-Kalkül hier differenzierter ausgestaltet wird. Damit lassen sich Phänomene wie die Ausbildung über oder unter Bedarf besser erklären. Spezifische Theorieansätze fokussieren auf segmentierte Ausbildungsmärkte, ziehen such- und kontrakttheoretische Erklärungen heran oder argumentieren über Informationsasymmetrien. Der letztgenannte Ansatz (vgl. Abschnitt 2.2)

geht davon aus, dass der Arbeitgeber während der Ausbildung Informationen über die tatsächliche Produktivität des Auszubildenden erlangt. Im Hinblick auf eine angestrebte Übernahme nach Ende der Ausbildungszeit bauen sich Informationsdefizite ab; die Ausbildung dient somit als verlängerte Probezeit.

- **Reputationsansatz.** Auch Einflussfaktoren wie der Gewinn von Reputation durch eigene Ausbildungstätigkeit spielen für Unternehmen eine wichtige Rolle. Zudem möchten sie durch die Versorgung von Schulabgängern mit Lehrstellen, die sie oftmals über den eigenen Fachkräftebedarf hinaus anbieten, eine soziale Funktion übernehmen. Appellen von Verbänden und der Politik kommt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine gewisse Funktion zu. Außerdem können Unternehmen durch die Ausbildungstätigkeit ihre Attraktivität als Arbeitgeber im Sinne eines „Employer Brandings“ steigern, wodurch die Qualität der Bewerber steigt.

Die verschiedenen theoretischen Modelle lassen sich für Einzelaspekte oder Teilbereiche des Ausbildungsstellenmarktes (etwa Großunternehmen oder Handwerksbetriebe) durchaus plausibel empirisch belegen und haben somit ihren jeweiligen spezifischen Erklärungsgehalt. Welcher Ansatz in der Tendenz für Deutschland die größte Reichweite aufweist, lässt sich abschätzen auf Basis der jüngsten Kosten- und Nutzenerhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) für das Jahr 2007, bei der auch die betrieblichen Ausbildungsmotive abgefragt wurden (Wenzelmann et al., 2009, 10):

- Der BIBB-Erhebung zufolge bilden 84 Prozent der befragten Betriebe aus, um Nachwuchskräfte entsprechend den betrieblichen Anforderungen zu qualifizieren. Zudem wollen 70 Prozent bei einer späteren Übernahme die Besten auswählen können. Allerdings schwankt der Anteil der Betriebe, die mindestens einen Auszubildenden übernommen haben, zwischen 34 Prozent in den Freien Berufen und 69 Prozent im IHK-Bereich sowie zwischen 35 Prozent in Kleinstbetrieben und 89 Prozent in Großbetrieben. Beide vorrangig genannten Motivationen stützen jedoch die Annahmen der auf der Humankapitaltheorie basierenden Investitionsmodelle.

- Auch die oben skizzierten Produktionsmodelle haben ihre Berechtigung, denn immerhin 55 Prozent der Betriebe bilden aus, um die Lernenden bereits während der Ausbildung als Arbeitskräfte produktiv einzusetzen. Dabei erwirtschaftet nach Angaben der befragten Unternehmen rund ein Drittel der Auszubildenden schon während der Ausbildung Nettoerträge für den eigenen Betrieb. Somit übersteigen bei zwei Dritteln die Ausbildungskosten die Produktivität der Auszubildenden. Für 10 Prozent der Auszubildenden liegen die jährlichen Nettokosten bei über 15.000 Euro.

- Die BIBB-Studie liefert zudem für den Reputationsansatz Belege, wonach den Ausbildungsbetrieben der Nutzen in Form von Imagegewinn (81 Prozent) und einer für leistungsfähige Bewerber höheren Attraktivität als Arbeitgeber (71 Prozent) sehr wichtig ist.

Insgesamt lohnt sich die betriebliche Berufsausbildung für diejenigen Unternehmen, denen zunächst Nettokosten entstehen, wenn das Investitionskalkül später aufgeht. Durch die Übernahme von Ausbildungsabsolventen werden Personalrekrutierungskosten eingespart, die mit durchschnittlich rund 4.200 Euro pro Stelle zu Buche schlagen. Allerdings machen diese unmittelbaren Erträge einer Übernahme gemessen an den durchschnittlichen Nettokosten je Auszubildenden von knapp 10.200 Euro über dessen gesamte Ausbildungszeit (oder knapp 3.600 Euro pro Jahr) nur zwei Fünftel aus. Zudem werden aktuell lediglich rund 60 Prozent der Absolventen übernommen. Demnach müssen von den Unternehmen weitere Erträge realisiert werden, damit es sich lohnt, selbst auszubilden. Dabei ist relevant, dass eigene Nachwuchsfachkräfte erwiesenermaßen zumindest am Anfang der Berufstätigkeit eine höhere Produktivität aufweisen als extern rekrutierte Fachkräfte. Interessant ist hier allerdings, dass mit der Ausbildung laut eigenen Angaben lediglich 34 Prozent der vom BIBB befragten Betriebe Einarbeitungskosten und 27 Prozent von ihnen Kosten bei der Personalsuche sparen wollen (Wenzelmann et al., 2009, 10).

Durch die Umfrageergebnisse allein ist aber noch keine eindeutige Beantwortung der Frage möglich, ob das Produktions- oder das Investitionsmotiv in der derzeitigen Ausbildungspraxis entscheidender ist, auch wenn das Investitionsmotiv deutlich häufiger genannt wird. Denn beide Motive treten auch parallel auf und können unterschiedlich stark die Ausbildungsentscheidung beeinflussen. Der Nachweis der Vorteilhaftigkeit von Ausbildungsinvestitionen müsste durch in Folgeperioden höhere Erträge ausbildender Betriebe im Vergleich zu nicht ausbildenden Betrieben geführt werden (vgl. zum Ansatz Zwick, 2007). Ein solcher Nachweis könnte Betriebe dann wiederum auch in ihrer Ausbildungsmotivation stärken. Aber auch wenn er gelänge, könnten die generellen positiven Effekte produktiverer Ausbildungsabsolventen überlagert werden durch spezifische Faktoren wie etwa die Innovationstätigkeit von Betrieben, das Marktumfeld oder die konjunkturelle Entwicklung.

2.4 Die individuelle Perspektive: Qualifizierung, Berufseinstieg und Teilhabe

Die Nachfrageseite am Ausbildungsstellenmarkt wird durch das Berufswahlverhalten der Schulabgänger bestimmt. Hierbei spielt die Attraktivität der ver-

schiedenen Ausbildungsalternativen im Hinblick auf ökonomische und andere Motive der Berufswahl eine Rolle. Die ökonomischen Einflussfaktoren umfassen die Arbeitsmarktchancen und die Beschäftigungsperspektiven (etwa hinsichtlich der erreichbaren beruflichen Stellung) sowie die Einkommensperspektiven und die späteren Weiterbildungsmöglichkeiten. Diese Faktoren lassen sich zumindest in ihren Grundzügen mit dem Humankapitaltheoretischen Ansatz abbilden, der sich wiederum erweitern und zudem um außerökonomische Faktoren ergänzen lässt. Die auf dem Humankapitalansatz aufbauenden Erklärungsmodelle stellen meist auf die folgenden Eckdaten als Vorteile einer dualen Berufsausbildung ab, die je nach Ausbildungsberuf und Bewerberprofil eine mehr oder weniger große Rolle beim Berufswahlverhalten spielen:

- **Arbeitsplatzsicherheit.** Diese wird definiert durch das individuelle Arbeitslosigkeitsrisiko in Verbindung mit dem Potenzial, nach Eintreten der Arbeitslosigkeit zeitnah eine neue Beschäftigung zu finden. Dabei nimmt das Risiko, arbeitslos zu werden, mit steigendem Bildungsniveau ab. Die Arbeitslosenquote für Geringqualifizierte ist im Zeitablauf deutlicher angestiegen und bewegt sich antizyklisch zur Konjunkturentwicklung. Während sich diese Arbeitslosenquote bis Anfang der 1980er Jahre noch im einstelligen Bereich bewegte, ist sie danach in mehreren Wellen bis auf 20,2 Prozent im Jahr 2007 angestiegen (Reinberg/Hummel, 2005, Quote fortgeschrieben bis 2007). Beruflich Ausgebildete haben im Vergleich zu An- und Ungelernten ein weniger als halb so hohes Arbeitslosigkeitsrisiko. Für Fachkräfte mit abgeschlossener Fortbildung wie Fachschul-, Meister- oder Techniker Ausbildung und für Absolventen einer Fachhochschule oder Universität lagen die Arbeitslosenquoten im Jahr 2007 in einem Korridor zwischen 2,7 und 3,4 Prozent und damit nur ungefähr halb so hoch wie bei beruflich Ausgebildeten. Seit dem Jahr 1975 bewegen sich die Arbeitslosenquoten von Weiterbildungsabsolventen und Akademikern in etwa synchron und bleiben stets unterhalb der 5-Prozent-Marke. Beide Qualifikationen werden in Relation zu ihrem Angebot also dauerhaft auf einem konstant hohen Niveau nachgefragt. Das Arbeitslosigkeitsrisiko lässt sich somit durch den Erwerb einer Berufsausbildung deutlich senken. Letztere bietet durch die Option späterer Höherqualifizierung weitere Vorteile, weil höhere Qualifikationen in Relation zu ihrem Angebot noch mal deutlich stärker nachgefragt werden als Ausgebildete ohne Weiterbildung.
- **Einkommenshöhe.** Bei der Berufsausbildung stellt zunächst einmal die Höhe der Ausbildungsvergütung die zentrale Größe für die Attraktivität von Berufen und Branchen dar. Die Höhe der Vergütungen wird meist in regionalen Tarifverträgen gemeinsam für alle Ausbildungsberufe einer Branche festgelegt und differenziert dennoch stark zwischen den einzelnen Berufen, da diese regional sehr

unterschiedlich besetzt sind. Bei der Ausbildungsentscheidung spielt aber auch die spätere Einkommenshöhe eine Rolle. Im Jahr 2007 lag nach Berechnungen des IW Köln mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels der durchschnittliche Bruttostundenlohn für eine Arbeitskraft mit abgeschlossener Berufsausbildung bei 13,29 Euro und damit deutlich höher als bei Erwerbstätigen ohne Ausbildung (11,22 Euro). Das bedeutet einen Einkommensvorsprung je Arbeitsstunde von gut 18 Prozent. Bei Personen mit einer abgeschlossenen beruflichen Weiterbildung betrug der Bruttostundenlohn 15,12 Euro. Zudem arbeiten Beschäftigte mit abgeschlossener Berufsausbildung mit durchschnittlich rund 1.952 Stunden gut 150 Stunden mehr pro Jahr als An- und Ungelernte, die es auf lediglich rund 1.791 Stunden tatsächliche Arbeitszeit bringen. Weitergebildete Arbeitskräfte arbeiten im Durchschnitt sogar 2.137 Stunden pro Jahr.

- **Weiterbildungs- und Karriereperspektiven.** Auch die Weiterbildungschancen differieren nach beruflicher Qualifikation. Geringqualifizierte bilden sich nach wie vor deutlich seltener weiter als Fachkräfte oder Akademiker. Während sich etwa 40 Prozent der Beschäftigten mit abgeschlossener Berufsausbildung an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen, weisen Personen ohne Ausbildung nur zu rund 23 Prozent eine Beteiligung an solchen Maßnahmen auf (DIE, 2008, 29). Neben der Arbeitsplatzsicherheit und der Einkommenshöhe werden hierdurch auch der Anforderungs-, Verantwortungs- und Gestaltungsumfang der Tätigkeit und damit die Arbeitszufriedenheit beeinflusst.

Die Grundmodelle auf Basis des Humankapitalansatzes lassen sich um Marktunvollkommenheiten wie Lohnrigiditäten, Informationsasymmetrien, Such- und Mobilitätskosten erweitern (vgl. Abschnitt 2.2). Eine Ergänzung um außerökonomische Motive ist ebenfalls möglich (Sheldon, 1986), aber deutlich schwieriger zu modellieren und empirisch zu testen. Von Relevanz sind hierbei die Eignung und Motivation der Jugendlichen und deren subjektive Einschätzungen zur Erfolgswahrscheinlichkeit, eine Ausbildungsstelle im Wunschberuf zu finden.

2.5 Fazit

Die individuelle, die betriebliche und die gesellschaftliche oder gesamtwirtschaftliche Perspektive in Bezug auf die duale Berufsausbildung unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und Ergebnisse, weisen aber auch viele Gemeinsamkeiten und damit eine große Schnittmenge auf (Übersicht 1). So trägt eine erfolgreich absolvierte Berufsausbildung allen drei Perspektiven Rechnung, da sie sowohl individuell Nutzen stiftet als auch von den Betrieben produktiv eingesetzt werden kann und dies dann zugleich den gesellschaftlichen Wohlstand mehrt.

Zentrale Herausforderungen der dualen Berufsausbildung und primäre Zielfunktionen aus unterschiedlichen Perspektiven

Übersicht 1

	Herausforderung bedarfsgerechte Berufsausbildung	Herausforderung Berufsabschluss	Herausforderung Höherqualifizierung
Individuelle Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsplatzsicherheit • Qualifizierte Tätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufseinstieg • Einkommen durch Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Karriereperspektiven • Weiterbildung • Höheres Einkommen
Betriebliche Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> • Investition in Nachwuchskräfte • Bedarfsdeckung 	<ul style="list-style-type: none"> • Produktive Erträge der Auszubildenden • Reputation • Ausbildung über Bedarf 	<ul style="list-style-type: none"> • Investition in Fach- und Führungskräfte-nachwuchs
Gesellschaftliche/ gesamtwirtschaftliche Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkräftenachwuchs • Ausgleich von Angebot und Nachfrage 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe/Integration der Schulabgänger • Nutzung von Humanressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovation, technischer Fortschritt und Wachstum durch Hochqualifizierte

Eigene Darstellung

Die primäre Zielfunktion der dualen Berufsausbildung kann sich zwischen den drei genannten Perspektiven unterscheiden, je nachdem, welche Ebene betrachtet wird. So kann beispielsweise im Hinblick auf eine bedarfsgerechte Ausbildung für den einzelnen Absolventen der Wechsel in ein anderes Unternehmen vorteilhaft sein, während sich für den Ausbildungsbetrieb die Investition damit nicht mehr rechnet. Zudem ist es aufgrund potenzieller Abwanderungen denkbar, dass Investitionen mit dem Ziel der Höherqualifizierung, die aus volkswirtschaftlicher Perspektive zur Deckung künftigen Fachkräftebedarfs dringend geboten sind, aus einzelbetrieblicher Sicht als nicht lukrativ erscheinen. Auch kann aus individueller Sicht ein bestimmter Ausbildungsweg gewünscht sein, der sich für Betriebe nicht rentiert.

Ein Ausgleich der verschiedenen Motivlagen und eine angemessene Berücksichtigung der volkswirtschaftlichen Interessen lassen sich nur durch ein durchdachtes Regelwerk befördern, das zu vertretbaren Konditionen für alle Akteure zielführende Anreize setzt. Hier besteht auf der einen Seite die Gefahr, dass durch wohlmeinende und ausdifferenzierte Regulierungen Flexibilitätsspielräume zu stark eingeschränkt und Kosten erhöht werden. Auf der anderen Seite können die Qualität der Ausbildung und die Funktionsfähigkeit des Ausbildungsstellenmarktes durch fehlende oder ungeeignete Regeln und durch mangelnde Transparenz leiden.

Auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen und der empirischen Belege lässt sich für die Berufsbildungspolitik zunächst festhalten, dass von teilweise sehr heterogenen individuellen und einzelbetrieblichen Kalkülen auszugehen ist, die ein differenziertes Maßnahmenbündel sinnvoll erscheinen lassen. Dabei ist zu beachten, dass von jeder einzelnen Reformmaßnahme zugleich der gesamte Ausbildungsmarkt beeinflusst wird und sich zahlreiche Wechselwirkungen ergeben, die unter Umständen zu weitreichenden Verschiebungen der Anreize mit neuen Kosten-Nutzen-Relationen führen können.

3

Herausforderung bedarfsgerechte Berufsausbildung

Neben der erfolgreichen Integration möglichst vieler Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung und neben der Höherqualifizierung von Fachkräften (siehe Kapitel 4 und 5) sichert eine bedarfsgerechte Ausgestaltung der Berufsausbildung den Kern der Qualifizierung und damit den Fachkräftenachwuchs. Dabei geht es um die Herausforderung, Berufsausbildungen zu ermöglichen, die sowohl auf effiziente und qualitativ hochwertige Weise für die in der Wirtschaft gebrauchten Fachkräfte sorgen als auch der jungen Generation Chancen für den Einstieg in Arbeit und den beruflichen Aufstieg bieten und damit zugleich den gesellschaftlichen Wohlstand mehren.

In der Dresdner Erklärung „Aufstieg durch Bildung“ haben Bund und Länder als einen von zehn Leitsätzen vereinbart, die berufliche Bildung und die Qualifizierung zu stärken. Die Ausbildung soll weiter bedarfsgerecht modernisiert und dabei auch den sich verändernden Qualifikationserfordernissen des Marktes gerecht werden (Bundesregierung/Regierungschefs der Länder, 2008, 10). Berufe sollen hierfür in Berufsgruppen mit gemeinsamen Kernqualifikationen und darauf aufbauenden Spezialisierungen zusammengeführt werden, um mehr Flexibilität im Hinblick auf verwandte Berufe zu schaffen.

Diese Qualifizierungsinitiative setzt zwar wichtige und richtige Impulse zur Weiterentwicklung und Qualitätssteigerung, aber der Kern der beruflichen Bildung ist insgesamt kaum getroffen und nur sehr allgemein adressiert. Die Reformoptionen am Ende dieses Kapitels sollen diese Lücke füllen. Viel stärker und konkreter werden in der Qualifizierungsinitiative hingegen Ziele und Maßnahmen für die Ausbildungsvorbereitung (siehe Kapitel 4) und für Weiterbildung und

Studium (siehe Kapitel 5) formuliert. Zu diesen beiden Bereichen kann die duale Berufsausbildung zwar einen entscheidenden Beitrag leisten, indem der Einstieg für leistungsschwächere Jugendliche erleichtert und die Attraktivität für leistungsstarke erhöht wird; allerdings bleibt es ihr Kernauftrag, den Fachkräftenachwuchs bedarfsgerecht zu sichern. Dazu sind praxisgerechte Strukturen und Rahmenbedingungen erforderlich. In diesem Punkt ist der Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung zu begrüßen, wonach zur Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung die „Flexibilisierung und Modularisierung unter Wahrung des Berufsprinzips“ gehört (Koalitionsvertrag, 2009, 54).

3.1 Die aktuelle Strukturdebatte in der dualen Berufsausbildung

In der berufsbildungspolitischen Diskussion wird seit einigen Jahren eine intensive Debatte über adäquate und zukunftsrobuste Strukturen in der dualen Berufsausbildung geführt. Ziel ist es, die Flexibilität und Attraktivität der Ausbildung zu sichern. Nachfolgend wird diese Strukturdebatte in ihren Kernelementen wiedergegeben (Übersicht 2) und durch die Ergebnisse einer Bedarfsanalyse für eine Leitbranche der deutschen Wirtschaft – die Metall- und Elektroindustrie – ergänzt. Daraus sollen anschließend die Potenziale einer Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung abgeleitet werden.

Aus der Strukturdebatte lassen sich zwei wesentliche Ergebnisse festhalten: Zum einen bekennen sich alle Interessengruppen klar zur dualen Berufsausbildung und zum Berufsprinzip, zum anderen artikulieren sie Innovations- und Reformbedarf. Im Vorschlag der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA, 2007) wird das Berufsprinzip am konsequentesten zum Berufsgruppenprinzip erweitert. Die Gruppierung von Berufen mit teils identischen oder verwandten Ausbildungsinhalten soll dazu beitragen, dass phasenweise eine gemeinsame Ausbildung erfolgen kann. So lassen sich Synergien in Berufsschule und betrieblicher Ausbildung nutzen und zeitliche Freiräume für eine Qualitätssteigerung gewinnen. Besonders bei der Vermittlung von Kern- und Fachqualifikationen ab Ausbildungsbeginn ist eine berufsgruppenübergreifende gemeinsame Ausbildung vorstellbar; allerdings muss dann eine stärkere Binnendifferenzierung folgen. Ziele und Kriterien für Berufsgruppen sind allerdings noch nicht einheitlich definiert. Derzeit liegen Vorschläge des BIBB, das ein gemeinsames Kriterienpapier der Bundesministerien für Bildung und Forschung (BMBF) sowie für Wirtschaft und Technologie (BMWi) weiterentwickelt hat (Bretschneider et al., 2009), und des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB, 2009a) vor, wonach die vermehrte Bildung von Berufsgruppen zu mehr Transparenz, Flexibilität und Wahlmöglichkeiten führen soll.

Die wichtigsten Reformvorschläge zur aktuellen Strukturdebatte in der dualen Berufsausbildung

Übersicht 2

An der aktuellen bildungspolitischen Debatte zur zukunftsgerechten Weiterentwicklung der Berufsausbildungsstrukturen sind Repräsentanten von Verbänden und Kammern, Unternehmen und Gewerkschaften sowie Wissenschaftler, Bildungspolitiker und andere beteiligt. Die jeweiligen Diskussionsvorschläge weisen unterschiedliche Ziele, Schwerpunkte und Detailtiefen auf. Der Fokus der branchenübergreifenden Diskussion richtet sich im Wesentlichen auf das im Rahmen des Innovationskreises berufliche Bildung (IKBB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellte Gutachten von Euler und Severing „Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung“ (Euler/Severing, 2006), auf das Diskussionspapier der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände „Neue Strukturen in der dualen Ausbildung“ (BDA, 2007) und auf die Papiere des Deutschen Industrie- und Handelskammertags „Dual mit Wahl“ (DIHK, 2007) und „Berufliche Bildung zukunftssicher gestalten“ (DIHK, 2006).²

Darüber hinaus bereichern weitere Positionspapiere die Debatte. Beispielsweise spiegelt die Ausarbeitung des Zentralverbands des Deutschen Handwerks „Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig“ (ZDH, 2007) den aktuellen Diskussionsstand im Handwerk wider. Darin wird die Idee eines flexiblen karriereweisenden Berufslaufbahnkonzepts für das Handwerk (vgl. ZDH, 2004) weiterentwickelt. Auch das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung brachte sich ein, mit seinem „Vorschlag für ein flexibles Qualifizierungskonzept“ (KWB, 2006). Allerdings wurde die Weiterentwicklung dieses Vorschlags eingestellt, nachdem einzelne Spitzenverbände der Wirtschaft mit eigenen Strukturvorschlägen aufgetreten waren.³

Im Juli 2007 wurde die Diskussion durch die „10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung“ des IKBB ergänzt (BMBF, 2007). Eine direkte Aufforderung zur Strukturveränderung findet sich in der dritten Leitlinie „Übergänge optimieren – Wege in betriebliche Ausbildung sichern“, in der die Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsbausteinen für sogenannte Altbewerber in zehn bis zwölf wichtigen Berufen empfohlen wird. Die vierte Leitlinie bezieht sich auf den Kern der dualen Berufsausbildung; hier werden Möglichkeiten zur Stärkung des Berufsprinzips durch eine Flexibilisierung der beruflichen Bildung behandelt. Auf eine Verbesserung der Durchlässigkeit in die berufliche und akademische Weiterbildung fokussiert die sechste Leitlinie; konkrete Ziele in Form von veränderten Ausbildungsstrukturen lassen sich hier allerdings nur indirekt ableiten.

Auch der Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) des BMBF regt in seinen Empfehlungen eine stärkere Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche an (BMBF, 2008a). Die „Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ von Bund und Ländern greift die Strukturdebatte über den gesetzten Schwerpunkt (Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zu Berufsvorbereitung und Höherqualifizierung) zwar nur in begrenztem Umfang auf, unterstreicht aber den strukturellen Reformbedarf in der Berufsbildung.

Eigene Zusammenstellung

² Der Schwerpunkt liegt im Gutachten von Euler und Severing auf der Steigerung der Durchlässigkeit zu vor-, neben- und nachgelagerten Bildungsbereichen, während die Papiere von BDA und DIHK ihn auf den Kern des dualen Berufsausbildungssystems legen. Die komprimierte Form der Papiere von BDA und DIHK führt dazu, dass Ausgestaltungsfragen teilweise unbeantwortet bleiben.

³ Die veröffentlichten Strukturvorschläge basieren in der Regel auf Plausibilitätsüberlegungen, die wiederum auf Erfahrungen und Überlegungen von ausgewählten Experten beruhen. Lediglich Euler/Severing (2006) weisen explizit aus, dass eine Validierung und eine Diskussion der Strukturvorschläge mit Vertretern der Schlüsselinstitutionen der dualen Berufsausbildung erfolgte.

Die Ausbildung von Berufsgruppen ist allerdings kein Novum. Von den seit dem Jahr 2000 erlassenen neuen Berufen weisen 87 Prozent Berufsgruppenstrukturen auf, unter allen Berufen liegt der Anteil bei 48 Prozent (KWB, 2009b). Die aktuell diskutierten Strukturkonzepte setzen allesamt auf Berufsgruppen, weisen jedoch auch deutliche Unterschiede auf. So sieht das DIHK-Modell im ersten Ausbildungsabschnitt die Vermittlung von gemeinsamen Kernkompetenzen für eine Branche oder Berufsgruppe vor, was eine Beschulung in Berufsgruppen mindestens im ersten Ausbildungsjahr ermöglichen soll. Das Merkmal der Erweiterung des Berufsprinzips zum Berufsgruppenprinzip erfährt beim Vorschlag der BDA eine starke Ausprägung insofern, als sich Synergien in den Berufsschulen auf die gesamte Dauer einer zweijährigen Ausbildung erstrecken sollen. Euler und Severing integrieren die Vorteile einer phasenweisen berufsübergreifenden Ausbildung: In Ausbildungsbausteinen mit überlappenden Grundqualifikationen verwandter Berufe soll eine Zusammenlegung von Lerngruppen in den beruflichen Schulen erfolgen.

Insgesamt enthalten die Strukturvorschläge zwar viele Gemeinsamkeiten vor allem bei den Zielen, aber auch durchaus unterschiedliche oder gar konträre Vorstellungen darüber, wie die Ziele erreicht werden sollen. Erschwert werden Reformen durch politische Kalküle, bei denen es nicht um Strukturverbesserungen, sondern um die Deutungshoheit in der Berufsbildungspolitik geht.⁴

3.2 Darstellung und Analyse ausgewählter Strukturvorschläge

Nachfolgend werden die vier Reformfelder aufgezeigt, die in der derzeitigen Debatte im Vordergrund stehen und profildbildend für ein zukunftsgerichtetes Strukturkonzept für die duale Berufsausbildung sind:

- inhaltliche Flexibilisierung durch modulare Elemente,
- zeitliche Flexibilisierung von Dauer und Phasen,
- ausbildungsbegleitende Ausgestaltung von Prüfungen und
- die Berücksichtigung betriebsspezifischer Qualifikationsanforderungen.

Zu diesen Feldern werden die Anregungen und Lösungsansätze der drei zentralen Diskussionsvorschläge von BDA (2007), DIHK (2007; 2006) und Euler/Severing (2006, Modelle: E/S 1 und E/S 2) analysiert. Ein Vergleich der vier in Übersicht 3 weiter untergliederten Strukturelemente zeigt, dass formal eine hohe Übereinstimmung zwischen den Vorschlägen besteht. Dabei erfolgte die Bewertung nach der intendierten Ausprägung der einzelnen Instrumente in den jeweiligen

⁴ So gibt es einen Aufsatz zu den neu geordneten und modernisierten Berufen im Jahr 2009, der eine Umsetzung nach dem DIHK-Konzept „Dual mit Wahl“ konstatiert, ohne jedoch innovative Strukturen und Elemente zu benennen und zu belegen, die aus diesem Konzept in die Praxis umgesetzt worden wären (Assenmacher, 2009).

Ausprägung einzelner Strukturelemente in den Reformvorschlägen

Übersicht 3

Strukturelemente	BDA (2007)	DIHK (2007; 2006)	E/S 1 ¹	E/S 2 ¹
Allgemein				
Berufsprinzip	xxx	xxx	xxx	xxx
Berufsgruppen stärken	xxx	xxx	x	x
Inhaltliche Flexibilisierung durch modulare Elemente				
Zusatzqualifikationen ausbauen	xxx	xxx	xxx	xxx
Modulare Strukturen intensivieren	xxx	xx	xxx	xxx
Inhaltlich flexible Bausteine	xxx	xx	xxx	xxx
Zeitliche Flexibilisierung von Dauer und Phasen				
Zeitlich flexible Bausteine	xxx	xx	xxx	xxx
Flexible Ausbildungsdauer	xx	x	xx	xx
Ausbildungsbegleitende Ausgestaltung von Prüfungen	xx	–	–	xx
Berücksichtigung betriebsspezifischer Qualifikationsanforderungen	xxx	xx	x	xx

xxx = starke Ausprägung, xx = mittlere Ausprägung, x = leichte Ausprägung, – = nicht vorhanden.

¹ Euler/Severing (2006) entwickelten neben dem Modell E/S 1 das Modell E/S 2, das betriebsbezogene Strukturelemente betont. Eigene Darstellung

Modellen. Allerdings gibt es große Unterschiede im Detail und es bleiben zahlreiche Aspekte unklar, weil die spezifische Ausgestaltung häufig fehlt.

Inhaltliche Flexibilisierung durch modulare Elemente

Der Vergleich zeigt, dass alle Vorschläge modulare Strukturen und Elemente aufweisen. Unterschiede gibt es in den Fragen, wie viele und welche Module angeboten werden, wie lange sie dauern, wie ihre zeitliche Abfolge sein soll und ob die gesamte Ausbildung oder nur Teile davon modularisiert werden sollen.⁵

Bausteine in Form von Zusatzqualifikationen zur Förderung von leistungsstarken Jugendlichen und zur Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung oder von Ausbildung und Studium werden befürwortet; dieser Aspekt wird vergleichsweise

⁵ In der aktuellen berufsbildungspolitischen Debatte wird von Modularisierung nach dem Differenzierungskonzept oder nach dem Supplementierungskonzept gesprochen. „Beim Differenzierungskonzept werden bestehende Ausbildungsgänge neu strukturiert. Die tragende Idee ist, dass man das Gesamtkonzept des Ausbildungsberufs beibehält und den Lehrplan neu organisiert“ (Sloane et al., 2004, 279). Demnach werden Module hier als in sich abgeschlossene und (bundesweit) standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Berufsbildes verstanden. Beim Supplementierungskonzept werden bestehende Berufsausbildungen durch Angebote erweitert – etwa in Form von Zusatzqualifikationen (Sloane et al., 2004; Deißinger, 1996; Frommberger, 2009, 24 ff.). Keinesfalls zur Debatte steht Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept, bei dem Module als isolierte Einheiten eingeführt werden, woraus die Auflösung des Berufsprinzips resultieren würde.

ausführlich in allen Diskussionsvorschlägen behandelt. Bereits realisierte Beispiele finden sich unter anderem beim Verkäufer mit der Zusatzqualifikation unternehmerische Selbstständigkeit, beim Musikfachhändler mit der kodifizierten Zusatzqualifikation⁶, die als zusätzlicher Ausbildungsinhalt aus den drei Wahlqualifikationseinheiten Musikinstrumente, Musikalien und Tonträger ausgewählt wird, oder beim Klassiker Betriebsassistent im Handwerk, der auf eine anschließende Meisterprüfung angerechnet werden kann. Ende April 2009 waren in der Datenbank AusbildungPlus 2.253 verschiedene Arten von Zusatzqualifikationen enthalten, in denen über 81.000 Auszubildende im Durchschnitt 194 Stunden parallel zur Ausbildung qualifiziert wurden (BIBB, 2009b, 4 ff.). Diese Teilnehmerzahl entspricht immerhin rund 5 Prozent aller Auszubildenden.

Allerdings geht die Diskussion um modulare Strukturen über die vermehrte Einführung von Zusatzqualifikationen oder eine Teilmodularisierung, die beispielsweise in Ausbildungsordnungen mit Schwerpunkten oder Fachrichtungen bereits vorzufinden ist,⁷ deutlich hinaus. Es soll generell die innere Flexibilität der dualen Berufsausbildung erhöht werden. Die Ausbildung ließe sich so durch die individuelle Auswahl passender Module stärker dem betrieblichen Qualifikationsbedarf und der Leistungsfähigkeit der Auszubildenden entsprechend ausgestalten. Der DIHK sieht hierfür in seinem Konzept ein betriebsspezifisches Wahlmodul vor. Die ansonsten recht starre modulare Abfolge macht allerdings dieses Konzept gleichzeitig wieder relativ statisch. Die Vorschläge von Euler und Severing und insbesondere der BDA-Ansatz bieten da deutlich mehr an Flexibilität.

Gemeinsam ist den Diskussionsvorschlägen, dass unter „Modulen“ bundesweit standardisierte Kompetenzeinheiten für arbeitsmarktbezogene Tätigkeitsbereiche im Rahmen beruflicher Handlungskompetenz verstanden werden. Begrifflichkeit und Ausgestaltung variieren je nach Modell. Die Module untergliedern sich in eine noch zu definierende Zahl an Pflichtbausteinen, Wahlbausteinen und Zusatzqualifikationen (BDA), in bis zu zwölf Module und Zusatzqualifikationen (DIHK) oder in fünf bis acht Grundbausteine, Spezialbausteine und Wahlpflichtbausteine (Euler und Severing). Dabei sieht das DIHK-Konzept einen modularen Aufbau nur für den zweiten Ausbildungsabschnitt vor, der für die Weiterentwicklung aller Berufe greifen soll. Die anderen Vorschläge hingegen präferieren einen durchgehend modularen Aufbau – als Option für interessierte Branchen (BDA) oder zur sukzessiven Strukturreform (Euler und Severing).

⁶ Kodifizierte Zusatzqualifikationen sind in Ausbildungsordnungen verankert und werden anhand von gesonderten Prüfungsanforderungen beschrieben (Annen/Paulini-Schlottau, 2009).

⁷ Modulare Elemente sind bereits heute feste Bestandteile in der Praxis. Einen Überblick hierzu geben KWB (2006), Euler/Severing (2006) und Rulands (2009).

Das Potenzial modularer Strukturen wird auch darin gesehen, die Ausbildung und Beschulung in Berufsgruppen zu vereinfachen. Mit den Modulen werden dabei – insbesondere bei Kernqualifikationen, teilweise auch bei Spezialisierungen im Berufsbild – berufsübergreifende Schnittmengen abgebildet. Dies macht es zudem möglich, die Durchlässigkeit horizontal (zwischen Ausbildungsberufen) und vertikal (zwischen Aus- und Weiterbildung) zu verbessern, indem eine Teilanrechnung vereinfacht wird. Ähnlich gelagert ist das Argument, dass über modulare Strukturen der Weg nach Europa stärker geöffnet werde. Die gesetzlichen Grundlagen hierzu sind mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2005 geschaffen worden. Bis zu einem Viertel der Ausbildung kann seitdem im Ausland absolviert werden. Die Inanspruchnahme dieser Option scheitert bislang allerdings häufig an mangelnden unterstützenden Strukturen und an den Zusatzkosten für Betriebe. In sich abgeschlossene Module, deren Ziele klar definiert und deren Umsetzung mit dem Kooperationspartner Berufsschule abgestimmt sind, könnten bei entsprechenden Begleitmaßnahmen die Bereitschaft zum Auslandsaufenthalt während der Ausbildung fördern. Die Neuordnung von einzelnen Teilen der Berufsbilder ließe sich über modulare Elemente erleichtern und zu aktuelleren Profilen ausgestalten.

Die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen im Rahmen des Programms Jobstarter Connect (BMBF, 2008b) zeigt, dass auch der Bund modularen Elementen in der Ausbildung positiv gegenübersteht. Allerdings beschränkt sich die Erprobung derzeit auf Altbewerber als spezifische Problemgruppe am Ausbildungsmarkt. Hier fehlte bislang der politische Gestaltungswille für eine umfassendere Erprobung. Das liegt nicht zuletzt an der Kritik vonseiten der Gewerkschaften und einiger Verbände (vgl. etwa VDMA, 2008). Angeführt wird zum einen die mögliche Gefährdung des Berufsprinzips – die jedoch weder von den Befürwortern modularer Strukturen gewünscht wird noch eine Folge der Umsetzung der Reformvorschläge wäre. Zum anderen sei der Grad der Flexibilität der Ausbildung nicht an modulare Strukturen gebunden; durch die gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen sei bereits ein optimales Maß an Flexibilisierungsmöglichkeiten gegeben. Produkt- und technikneutrale Formulierungen, die keine bestimmten Technologien und Methoden für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten vorschreiben, würden zudem keine laufende Aktualisierung erfordern, da die konkrete Ausgestaltung durch die Lernpartner vor Ort erfolge. Dem ist entgegenzuhalten, dass zumindest vonseiten der Metall- und Elektroindustrie Bedarf nach weiteren Flexibilisierungen deutlich geäußert wird (siehe Abschnitt 3.3).

Einige Stimmen weisen sogar darauf hin, dass modulare Elemente das Berufsbildungssystem eher unflexibel machen würden, da ihr festes Korsett flexible

Strukturen, wie zum Beispiel die Zeitrahmenmethode⁸, konterkariere (BITKOM et al., 2007). Dies trifft jedoch lediglich auf den Vorschlag des DIHK zu, der für Module eine feste Abfolge und fixe Dauer vorschlägt. Des Weiteren wird die Umsetzungsmöglichkeit infrage gestellt mit dem Argument, dass Berufsschulen – insbesondere in strukturschwachen Regionen – den Anforderungen einer differenzierteren und zugleich betriebsnahen Beschulung nicht nachkommen könnten. Doch diesbezüglich müssen ohnehin passende Antworten für die Zukunft gefunden werden – beispielsweise in Form von Differenzierungskursen, „Blended Learning“ (als Integration etwa von Präsenzveranstaltungen und E-Learning), jahrgangsübergreifender Beschulung, bedarfsgerecht an mehreren Berufsschulen unterrichtenden Lehrern oder regionalen Schwerpunktbildungen. Vor allem aber würde eine intensive Kooperation zwischen Berufsschulen und zwischen Berufsschulen und Betrieben zu einer besseren Versorgungsqualität beitragen. Modulare Elemente können Reformansätze in diese Richtung begünstigen, zum Beispiel indem ausgewählte Module auch in strukturschwachen Regionen angeboten werden. Insgesamt ließen sich die Argumente der Gegner modularer Strukturen somit weitgehend entkräften.

Die Notwendigkeit zur inhaltlichen Differenzierung in der Berufsausbildung resultiert auch aus dem Umstand, dass sich die Ausbildungsanfänger in Bezug auf Vorwissen, Lerngeschwindigkeit und Lernmotivation deutlich unterscheiden (Sloane et al., 2004, 30). Das Ziel einer optimalen Ausschöpfung des Fachkräftepotenzials bei gleichzeitiger Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen erfordert es, dass eine niveau- und leistungsgerechte Ausbildung erfolgt. Dem kann man sowohl über eine Binnendifferenzierung innerhalb einer Lerngruppe nachkommen als auch über eine Außendifferenzierung durch die Bildung möglichst leistungshomogener Gruppen etwa im Kurssystem. Allerdings stößt die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung bei einer zu großen Leistungsspanne oder inhaltlichen Streuung an ihre Grenzen, wenn nicht neue Wege des Wissenserwerbs wie „Blended Learning“ oder jahrgangsübergreifende Qualifizierung beschritten werden. Daher ist eine höhere Flexibilität bei der zeitlichen Organisation und der Ausbildungsdauer ebenfalls Bestandteil vieler Strukturvorschläge.

Zeitliche Flexibilisierung von Dauer und Phasen

Derzeit dauert die Ausbildung in zahlreichen industriellen und Handwerksberufen noch dreieinhalb Jahre, kann aber für besonders befähigte Auszubildende um ein halbes oder auch ganzes Jahr verkürzt werden. Darüber hinaus werden in

⁸ Bei der Zeitrahmenmethode wird ein variabler Zeitkorridor vorgegeben, in welchem die Inhalte einer Berufsbildungsposition des Ausbildungsrahmenplans an die Auszubildenden vermittelt werden sollen.

den letzten Jahren wieder verstärkt zweijährige Ausbildungen (etwa zum Maschinen- und Anlagenführer, Verkäufer oder Industrieelektriker) geschaffen oder modernisiert und auch in größerem Umfang von den Betrieben angenommen. So haben sich im Zeitraum von 1993 bis 2006 die Zahl der Neuverträge in zweijährigen Berufsausbildungen wie auch ihr Anteil an allen Neuverträgen mehr als verdoppelt (BIBB, 2009a, 116). Dies belegt den Bedarf in der Wirtschaft an solchen kompakten Qualifikationsprofilen, dessen Deckung zugleich das vorrangige Ziel des Schaffens solcher Ausbildungsberufe darstellt. Zudem lässt sich durch die meisten dieser niveaugerechten und theoriegeminderten Ausbildungen auch lernschwachen Jugendlichen eine berufliche Perspektive bieten. Durch Anrechnungsoptionen wird ein späterer Übergang in einen drei- oder dreieinhalbjährigen Ausbildungsberuf ermöglicht.

Blickt man auf die hier diskutierten Strukturvorschläge, ist festzustellen, dass von allen vier Konzepten eine generelle Beschränkung der Ausbildungsdauer auf höchstens drei Jahre vorgeschlagen wird. Diese Maximaldauer kann – je nach Konzept – unterschiedlich flexibel an den Bedarf von Individuum und Betrieb angepasst werden. So gehen Euler und Severing in ihrer Modellbeschreibung von einer im Durchschnitt dreijährigen Regelausbildungszeit aus; allerdings können zusätzlich Ausbildungsbausteine belegt werden. Damit lässt sich die durchschnittliche Ausbildungszeit gezielt flexibilisieren. Der Vorschlag der BDA hingegen sieht eine zweijährige Erstausbildung vor, die als erste Phase einen systematischen und breiten Zugang in das jeweilige Berufsfeld bieten soll. In einer anschließenden Spezialisierungsphase kann ein drittes Ausbildungsjahr direkt im Anschluss oder auch zu einem späteren Zeitpunkt angehängt werden. Der Vorschlag des DIHK unterscheidet sich nicht vom Status quo, bietet also keine weitergehende zeitliche Flexibilisierung.

Wird die vorrangig inhaltlich motivierte Einführung von Modulen für mehr betriebliche und individuelle Wahlmöglichkeiten mit der zeitlichen Komponente verknüpft, so wird deutlich, dass sich mehr inhaltliche Flexibilität nur dann erreichen lässt, wenn Dauer und Abfolge der Module ebenfalls flexibel gestaltet sind. Die Dauer von Modulen hängt eng mit deren Zahl zusammen. Das Konzept der BDA sieht eine variable Dauer vor. Der DIHK regt eine fixe Dauer von jeweils drei bis sechs Monaten an. Euler und Severing schlagen sechs bis zwölf Monate pro Modul vor. Die Wahl eines Zeitrahmens – analog zur bereits vorhandenen Ordnungspraxis – macht es möglich, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, indem einzelne Module zeitlich gestaucht und andere gestreckt werden. Nur auf diese Weise kann – über die Gliederung in zwei Ausbildungsphasen hinaus – ein weiterer Vorteil modularer Strukturen optimal realisiert werden, nämlich unterschiedliche

Lerngeschwindigkeiten je nach Eignung der Auszubildenden zu berücksichtigen. Dies zeigen auch die bisherigen Modellversuche und Programme zur modularen Nachqualifizierung verschiedener Zielgruppen, zum Beispiel Jobstarter Connect oder der „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ (Buschmeyer et al., 2009).

Ausbildungsbegleitende Ausgestaltung von Prüfungen

Bei der Prüfungsgestaltung unterscheiden sich die Vorschläge zur strukturellen Weiterentwicklung der Ausbildung wesentlich. Bereits mit der Novellierung des BBiG im Jahr 2005 wurde erkannter Änderungsbedarf umgesetzt. Mit § 39 Absatz 2 BBiG wurde die Möglichkeit geschaffen, „zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen“ einzuholen. Bei aktuellen Neuordnungsverfahren wird häufig auf die kompetenz- und prozessorientierte gestreckte Abschlussprüfung gesetzt. Dabei handelt es sich um eine Prüfungsform, die sich nach den bislang vorliegenden Evaluationsstudien bewährt hat und von Ausbildern, Auszubildenden, Berufsschulen und Kammern grundsätzlich begrüßt wird (Stöhr et al., 2007; Bertram, 2008). Hierbei sind Betriebe zwar an der Prüfung beteiligt (etwa durch den Entwurf und die Durchführung der Prüfungsaufgabe im sogenannten betrieblichen Auftrag), haben aber keine eigene Prüfungshoheit. Nach wie vor gilt für die Berufsausbildungsprüfung im Gegensatz etwa zu Prüfungen an Hochschulen der Grundsatz „Wer lehrt, der prüft nicht“.

Mit Reformvorschlägen zur Prüfungsgestaltung werden zwei wesentliche Ziele verfolgt, die teilweise in Konflikt zueinander stehen. Einerseits sollen Reformen zu einer Qualitätssteigerung, andererseits zu einer Reduktion der Prüfungskosten führen. Strittig ist vor allem die Einbindung von Betrieben und anderen Auszubildenden in die Prüfungsdurchführung und die Bewertung der Leistungen. Aus Sicht von DIHK und ZDH würden dadurch die bundesweite Einheitlichkeit der Prüfungen und deren Qualität gefährdet. Keiner der genannten Vorschläge stellt eine zentrale Abschlussprüfung durch die Kammern grundsätzlich infrage. Bei einer Teilverlagerung der Prüfung hin zu den Lernorten könnte jedoch eine ausbildungsbegleitende, auf verschiedene Zeitpunkte gestreckte Prüfung erfolgen. Eine Prüfung von modularen Elementen wäre so möglich. Diese müsste allerdings unter Einsatz von Qualitätssicherungsinstrumenten aussagekräftig gestaltet werden. Eine solche Möglichkeit der Sicherung einer einheitlichen Prüfungsqualität wird insbesondere durch die Kammern infrage gestellt und kommt dementsprechend im DIHK-Modell auch nicht vor. Daher sieht der DIHK auch keine Notwendigkeit zu Reformen der aktuellen Prüfungsstrukturen und favorisiert die bereits praktizierte gestreckte Abschlussprüfung. Euler und Severing

belassen es in ihrem ersten Modell „Graduelle Optimierung des Status quo“ (E/S 1) ebenfalls bei einer Prüfungsstruktur, die der gestreckten Abschlussprüfung entspricht; nur bei einem vorzeitigen Abbruch der Ausbildung sollte es eine Option geben, in den bereits absolvierten Bausteinen eine Prüfung abzulegen.

Ausbildungsbegleitende und zugleich abschlussrelevante Bausteinprüfungen sind hingegen sowohl in der zweiten Variante von Euler und Severing „Integration von bausteinbezogenen Prüfungen“ (E/S 2) als auch im BDA-Konzept vorgesehen. Hier werden Modulprüfungen vorgeschlagen, die durch eine (teils reduzierte) Abschlussprüfung am Ende der Ausbildung ergänzt und komplettiert werden. Die Modulprüfungen können auch an den Lernorten Betrieb und Berufsschule absolviert werden. Für die Metall- und Elektroindustrie lässt sich zeigen, dass Unternehmen sich eine solche stärkere Beteiligung an den Prüfungen wünschen (siehe Abschnitt 3.3).

Berücksichtigung betriebsspezifischer Qualifikationsanforderungen

Berufs- und branchenspezifische Qualifikationen stellen eine zentrale Säule des Berufskonzepts dar. Sie ermöglichen einen zwischenbetrieblichen Arbeitsplatzwechsel und bilden somit eine wichtige Grundlage für die berufliche Mobilität. Betriebsspezifische Kompetenzen gewährleisten hingegen die Beschäftigungsfähigkeit in einem bestimmten Unternehmen, da betriebsspezifisches Humankapital für andere Unternehmen keinen oder nur einen nachrangigen Wert darstellt (vgl. die Abschnitte 2.1 und 2.3). In diesem Spannungsfeld ist die Frage zu beantworten, welche allgemeinen, transferierbaren Inhalte eine Ausbildung aufweisen sollte, damit eine betriebsübergreifende Beschäftigung begünstigt wird, und welche betriebsspezifischen Inhalte sie haben sollte, damit die Unternehmen motiviert werden, sich an der Ausbildung zu beteiligen. In den Ausbildungsordnungen werden Ausbildungsziele inzwischen durchgängig produkt- und technikneutral formuliert, damit diese dann anhand von betriebsspezifischen Inhalten und Methoden konkretisiert vermittelt werden können. Das „Elementare und Fundamentale wird so am Exemplarischen gelehrt“ (Klafki, 1985, 90). Schlüsselkompetenzen lassen sich ebenfalls mittels betriebsspezifischer Inhalte aufbauen. Auch die betrieblichen Einsatzfelder der Auszubildenden am Ende der Ausbildungszeit, beispielsweise in den Metall- und Elektroberufen, verfolgen dieses Prinzip.

Zwischenfazit zu den Reformvorschlägen

Zum Ersten lässt sich im Hinblick auf das oben Skizzierte festhalten, dass alle diskutierten Reformvorschläge versuchen, die Ausbildung dem betriebsspezi-

fischen Bedarf anzupassen, dies aber mit durchaus unterschiedlichen Ansätzen und in unterschiedlicher Intensität tun. Das erste Modell von Euler und Severing (E/S 1) sieht innerhalb eines systematischen Rahmens Zusatz- und Wahlpflichtqualifikationen vor, die bedarfsgerecht eingesetzt werden können. Allerdings beschränken sich die Auswahlmöglichkeiten der Betriebe auf vorgegebene Inhalte. Hinzu kommt, dass – insbesondere betriebsspezifische – Zusatzqualifikationen in der Ausbildung heute bereits weit verbreitet sind. Das zweite Modell von Euler und Severing (E/S 2) sieht neben der Auswahl von Zusatz- und Wahlpflichtqualifikationen betriebliche Modulprüfungen vor. Damit erhalten Unternehmen die Gelegenheit, mehr betriebsspezifische Inhalte in die Prüfung zu integrieren und diese stärker in die Geschäftsprozesse einzubinden. Der Vorschlag des DIHK sieht die Auswahl einer vorgegebenen Anzahl von Modulen entsprechend dem betrieblichen Bedarf vor; darüber hinaus ist ein rein betrieblich ausgerichtetes Modul explizit vorgesehen. Die intensivste Berücksichtigung betriebsspezifischer Qualifikationsanforderungen findet sich beim Vorschlag der BDA. Neben durchgängig optionalen Wahlqualifikationen und Zusatzbausteinen sowie entsprechenden abschlussrelevanten betrieblichen Modulprüfungen haben Betriebe die Möglichkeit zur Gestaltung eines individuellen Ausbildungsangebots.

Zum Zweiten wird in den untersuchten Konzepten mit modularen Strukturen die Wahlmöglichkeit zwischen verpflichtenden und freiwilligen Modulen verbunden. Alle Diskussionsvorschläge enthalten Wahl-, Wahlpflicht- oder Spezialmodule. Unterschiede gibt es hinsichtlich des Zeitpunkts, zu dem die Auswahl erfolgen soll. Beim BDA-Vorschlag ist eine freie Kombination von Wahl- und Wahlpflichtmodulen ab dem ersten Ausbildungsjahr vorgesehen. Allerdings sollen zu Beginn der Ausbildung die Pflichtbausteine überwiegen. Beim DIHK ist die Auswahl von Modulen erst im zweiten Ausbildungsabschnitt geplant, bei beiden Modellen von Euler und Severing erst ab dem dritten Ausbildungsjahr. Zusätzlich bietet das Strukturmodell der BDA eine weitere Option: Am Ende des ersten Ausbildungsabschnitts ist die Ausgestaltung der Spezialisierungsphase zu wählen.

Damit gelingt es zwar allen Konzepten, die Basis für eine flexiblere und passgenauere Ausbildung sowohl für die Betriebe als auch für die Auszubildenden zu legen. Die Gestaltungsfreiräume für die Unternehmen sind jedoch deutlich abgestuft. Der BDA-Vorschlag „Neue Strukturen in der dualen Ausbildung“ weist die größten Freiräume auf, sieht eine berufs- und branchenspezifische Ausgestaltung vor und dürfte damit den Interessen der Unternehmen und den individuellen Ausbildungswünschen am stärksten entgegenkommen.

3.3 Anforderungen an eine bedarfsgerechte Berufsausbildung am Beispiel der Metall- und Elektroindustrie

Die dargestellten Strukturvorschläge basieren in der Regel auf Plausibilitätsüberlegungen. Inwiefern sie dem tatsächlichen Bedarf der Unternehmen verschiedener Branchen und Betriebsgrößen gerecht werden, geht aus den Modellen nicht unmittelbar hervor. Aus diesem Grund hat der Arbeitgeberverband Gesamtmetall das IW Köln im Jahr 2008 mit einer Studie zur Evaluation der Ausbildung in der Metall- und Elektroindustrie (M+E-Industrie) beauftragt. Diese knüpfte in einem ersten Schritt an eine Analyse ausgewählter Strukturmodelle an, wie sie oben skizziert wurde. In einem zweiten Schritt wurden explorative Unternehmensinterviews geführt, um die zentralen Themenfelder zu konkretisieren und auf die Situation in der Branche zu beziehen. Auf dieser Basis wurde im dritten Schritt eine repräsentative Umfrage im Rahmen des IW-Zukunftspanels bei 1.094 Unternehmen der M+E-Industrie durchgeführt, von denen 920 die Fragen zur Berufsausbildung beantwortet haben. Sie wurden befragt zu ihrer Ausbildungssituation sowie zur Zufriedenheit mit und zu den Anforderungen an die duale Berufsausbildung. Im Blickpunkt standen zudem betriebliche Einschätzungen zum vorhandenen Reformbedarf in den Themenkomplexen Flexibilisierung, Ausbildungsdauer und Prüfungsgestaltung. Die wichtigsten Ergebnisse der Befragung werden im Folgenden vorgestellt (Werner et al., 2008b).

Hinsichtlich der Ausbildungssituation zeigt die Erhebung, dass in der M+E-Industrie mit 59 Prozent im Vergleich zu anderen Branchen überdurchschnittlich viele Unternehmen über Erfahrungen in der Berufsausbildung verfügen. Im Jahr 2008 bildeten 45 Prozent von ihnen aus, weitere 14 Prozent hatten in früheren Jahren ausgebildet. Bezogen auf die Unternehmen mit 20 und mehr Mitarbeitern beteiligten sich sogar rund 76 Prozent aktiv an der Ausbildung. Zwar wird die Ausbildung in der M+E-Industrie in der Fläche von Kleinbetrieben dominiert (72 Prozent bilden maximal drei Jugendliche gleichzeitig aus), aber große Unternehmen mit 500 und mehr Mitarbeitern beschäftigen knapp zwei Drittel aller Auszubildenden. Der Schwerpunkt liegt in den Metallberufen; hier sind sechs von zehn Unternehmen aktiv.

Die befragten Unternehmen bewerten die aktuelle Ausbildungssituation in der Branche – insbesondere die zugrunde liegenden Ausbildungsordnungen – insgesamt positiv. Mehr als sieben von zehn ausbildenden Unternehmen sind „sehr zufrieden“ oder „eher zufrieden“ (vierstufige Skala). Das ist auch als positives Fazit zur Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in den Jahren 2003 und 2004 zu werten. Gleichzeitig äußern aber auch ein gutes Viertel der ausbildenden und ein gutes Drittel der nicht ausbildenden Unternehmen Unzufriedenheit. Dabei

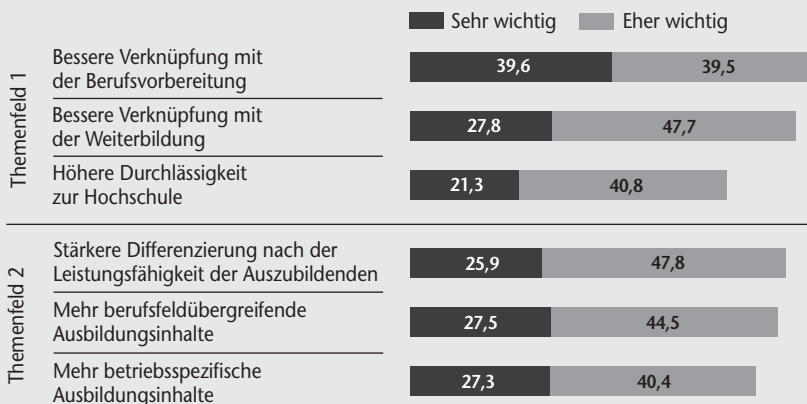
wird Modernisierungsbedarf am stärksten für jene Berufe gesehen, in denen die Unternehmen selbst ausbilden oder ausgebildet haben. Dies lässt auf eine durch Praxiserfahrungen fundierte Einschätzung schließen und deutet gemeinsam mit der großen Grundzufriedenheit darauf hin, dass lediglich Bedarf nach schrittweisen Änderungen besteht. Innovationen in der dualen Berufsausbildung werden generell befürwortet und sollten aus Sicht der kleineren und mittleren Unternehmen vor allem für leistungsschwächere Jugendliche die Attraktivität einer Berufsausbildung steigern.

Dieses Anliegen spiegelt sich auch in den beiden wichtigsten Vorschlägen zur Modernisierung wider (Abbildung 1). Hier wünschen sich im Themenfeld 1 die meisten M+E-Unternehmen mehr Durchlässigkeit: Knapp acht von zehn der Befragten plädieren für eine bessere Verknüpfung der Berufsausbildung mit der Berufsvorbereitung und mit der Weiterbildung. Der Wunsch nach mehr Durchlässigkeit zur Hochschule wird vorrangig von größeren Unternehmen geäußert. Als zweites Themenfeld lässt sich die Forderung nach einer Erhöhung der Differenzierungsmöglichkeiten in der Ausbildung sowohl für die individuelle als auch für die betriebliche Seite ausmachen. Dabei werden berufsfeldübergreifende Ausbildungsinhalte von den Unternehmen fast ebenso stark befürwortet wie Differenzierungen nach der Leistungsfähigkeit der Auszubildenden. Der Wunsch nach mehr betriebspezifischen Ausbildungsinhalten folgt mit geringem Abstand.

Reformbedarf zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung aus Sicht der M+E-Unternehmen

Abbildung 1

Angaben in Prozent



N: 920; Rest zu 100 Prozent: eher unwichtig, sehr unwichtig, keine Angaben.

Quelle: IW-Zukunftspanel 2008, 7. Befragungswelle

Ein adäquates Instrument zur Realisierung der Modernisierungswünsche sind für knapp 92 Prozent der befragten ausbildenden M+E-Unternehmen modulare Elemente. Dabei wurden im Fragebogen Bausteine als abgegrenzte Qualifikationseinheiten innerhalb eines Ausbildungsberufs unter Erhalt des Berufsprinzips definiert. Die Einführung von Bausteinen stellt somit ein aus Sicht der Unternehmen zentrales Reformfeld zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung dar, das quer über alle Größenklassen befürwortet wird; mit der Unternehmensgröße steigt die Zustimmung zu diesem Anliegen. Die Befragten haben konkrete Vorstellungen, wie die modularen Elemente zu gestalten sind und welche Funktionen sie erfüllen sollen. Daraus lassen sich Rückschlüsse für die in den Abschnitten 3.1 und 3.2 skizzierten Reformvorschläge ziehen:

- Ausbildungsbausteine sollten grundsätzlich auf dem Berufsprinzip aufsetzen – dieser Aussage stimmen 77 Prozent der Befragten zu, während nur 10 Prozent sie ablehnen. Keinesfalls solle es zu einer Atomisierung der Ausbildung im Sinne kleinteiliger Qualifizierungsmodule ohne ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz kommen. Dabei wollen die meisten Betriebe, die sich hierzu äußerten, das Berufsprinzip zum Berufsgruppenprinzip erweitert sehen, wonach Schnittmengen und Anrechnungspotenziale zwischen Berufen möglichst verbreitert werden sollten.
- Die Befragten sehen zu knapp 81 Prozent die größten Vorteile von Ausbildungsbausteinen in der Möglichkeit, aus unterschiedlichen Bausteinen auswählen und diese sowohl in ihrer zeitlichen Abfolge als auch in ihrer Dauer flexibel einsetzen zu können. Module mit einem zeitlich festen Korsett, wie dies insbesondere das DIHK-Modell vorschlägt, sind demnach nicht gewünscht. Gerade mit Bausteinen, die eine zeitlich flexible Dauer aufweisen, lassen sich unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten von Auszubildenden besser berücksichtigen. Dies ist ein Aspekt, den nahezu 60 Prozent der Unternehmen gefördert wissen wollen und den nur 20 Prozent ablehnen.
- Immerhin 45 Prozent der Unternehmen sehen in modularen Strukturen Potenzial zur Steigerung der internationalen Mobilität bereits während der Berufsausbildung. Die Zustimmung wächst, wenn ausschließlich die exportorientierten Unternehmen betrachtet werden.
- Nach Einschätzung der Unternehmen würde eine ausschließliche Reformierung der betrieblichen Ausbildungsstrukturen zu kurz greifen; vielmehr sollten die Berufsschulstrukturen ebenfalls berücksichtigt werden. Nahezu 90 Prozent der Antwortenden wünschen sich beim Lernortpartner Berufsschule künftig einen Fachklassenunterricht mit Förder- und Zusatzkursen als adäquate Beschulungsform anstatt des reinen Fachklassenunterrichts in der derzeitigen Form.

- In Bezug auf die Prüfungen befürwortet eine Mehrheit der Unternehmen eine Berücksichtigung von Berufsschulbewertungen bei der Abschlussprüfung (etwa nach dem Modell Baden-Württembergs). Noch klarer als für diese weitere Stärkung des dualen Partners Berufsschule plädieren die Befragten mit 56 Prozent Zustimmung für regelmäßige Leistungsnachweise mit Anrechnung auf die Abschlussprüfung. Modulare Strukturen sind demnach aus Sicht der meisten Unternehmen sinnvollerweise mit Lernstandskontrollen verbunden. Rund 70 Prozent derjenigen, die sowohl modulare Elemente als auch Lernstandskontrollen positiv beurteilen, möchten zugleich als Prüfer bei betrieblichen Bausteinprüfungen aktiv werden. Dies ist ein Punkt, der in zwei der oben diskutierten Reformvorschläge (DIHK, Modell E/S 1 von Euler und Severing) nicht vorgesehen ist. Eine stärkere Einbindung über gutachterliche Stellungnahmen kann sich knapp die Hälfte der Befragten vorstellen.

Bei der Bewertung der konkreten Vorschläge zur Flexibilisierung der Ausbildungszeit zeigt sich außerdem, dass eine bedarfsgerechte Weiterentwicklung im Vordergrund steht und dass es den M+E-Unternehmen nicht um Abstriche bei Qualität oder Quantität der Ausbildung geht. Beleg dafür ist, dass eine generelle Verkürzung der Ausbildung auf zwei Jahre von mehr als drei Vierteln der Befragten abgelehnt wird. Hingegen findet der Vorschlag, mehr zweijährige Ausbildungsgänge mit Anschlussmöglichkeit zu schaffen, eine Mehrheit von 53 Prozent. Noch stärker fällt mit 56 Prozent das Votum aus für eine vermehrte Organisation in zwei Ausbildungsphasen mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss nach der ersten Phase. Dabei wird besonders die Möglichkeit zur gemeinsamen Beschulung und Ausbildung in der ersten Phase geschätzt. Das betriebliche Einsatzfeld sollte als fester Bestandteil der Ausbildung hingegen eher in der zweiten Phase angesiedelt sein. Als stärkstes Anliegen der M+E-Unternehmen in Bezug auf die zeitliche Gestaltung ist hervorzuheben: Rund 60 Prozent von ihnen erhoffen sich künftig mehr Möglichkeiten zur Zielgruppendifferenzierung nach Leistungskraft in Form einer Anpassung der Ausbildung an unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten.

3.4 Reformoptionen zur Steigerung der Flexibilität und Attraktivität der Berufsausbildung

Um auch künftig eine bedarfsgerechte Qualifizierung von Fachkräften – als Kernauftrag der dualen Berufsausbildung – zu sichern, sind die Ausbildungsstrukturen und institutionellen Rahmenbedingungen praxistgerecht weiterzuentwickeln. Ziel des permanenten Reformprozesses ist es, zum einen für potenzielle Bildungsnachfrager attraktive und transparente Ausbildungswege bereitzuhalten

und zum anderen den Unternehmen eine produktive Qualifizierung und rentable Investition in Nachwuchskräfte zu ermöglichen. Benchmarks für alle künftigen Reformen stellen dabei die zahlreichen in der Praxis erprobten Innovationen der vergangenen Jahre dar. Ziel der weiteren Reformbestrebungen sollte es daher sein, Bewährtes zu erhalten und durch sinnvolle Innovationen sukzessive zu ergänzen. Strukturreformen sind dabei an dem Leitgedanken auszurichten, die Attraktivität, Effizienz und Qualität der Berufsausbildung weiter zu verbessern. Zudem sollten sie zur Höherqualifizierung und zu kürzeren Ausbildungszeiten beitragen. Um dies zu erreichen, sind die folgenden, integrativ umzusetzenden Maßnahmen geeignet:

- **Bewährte Strukturelemente erhalten und ausweiten.** Die in zahlreichen Ausbildungsordnungen enthaltenen gestaltungsoffenen Instrumente genießen in der Ausbildungspraxis eine hohe Wertschätzung, da sie die Flexibilität erhöhen. Hierzu zählen die produkt- und technikneutrale Formulierung von Ausbildungsinhalten, die Zeitrahmenmethode, das betriebliche Einsatzfeld am Ende der Ausbildung und die innovativen Elemente bei Prüfungen (etwa die gestreckte Abschlussprüfung, der betriebliche Auftrag oder die praktische Aufgabe). Diese Strukturbestandteile sollten beibehalten und – sofern es dem jeweiligen Branchenbedarf entspricht – auf weitere Berufe übertragen werden.

- **Berufsprinzip erhalten und Berufsgruppenprinzip stärken.** Konsens aller aktuellen Reformvorschläge ist der Erhalt des Berufsprinzips. Dieses sichert den Absolventen einer Berufsausbildung einen zertifizierten Abschluss von anerkanntem Wert und signalisiert den Unternehmern die vorhandenen Kernkompetenzen. Dieses Prinzip kann jedoch sinnvoll durch das Berufsgruppenprinzip erweitert werden, bei dem mehrere Berufe in einer Familie aufeinander bezogen werden. Hierdurch lassen sich Potenziale einer Anrechnung erbrachter Leistungen und einer gemeinsamen Beschulung besser nutzen, was die Effizienz der Ausbildung steigert. Durch eine systematischere Förderung von zweijährigen Berufen als erste Ausbildungsphase mit der Anrechnungsoption innerhalb der Berufsgruppe lässt sich zudem die Integration Leistungsschwächerer verbessern. Zugleich könnte die Ausbildung für Jugendliche transparenter werden, indem Zusammenhänge und Anrechnungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

- **Berufsausbildung flexibler gestalten.** Verallgemeinert man die Ergebnisse der Befragung von Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie aus Abschnitt 3.3, so stellt – trotz aller Zufriedenheit mit der dualen Berufsausbildung insgesamt – eine größere inhaltliche wie auch zeitliche Flexibilität ein wichtiges Anliegen dar. Mehr modulare Strukturen und Elemente können zu mehr Wahlmöglichkeiten führen. Freiheitsgrade entstehen, wenn Unternehmen aus unter-

schiedlichen Bausteinen auswählen und diese flexibel einplanen können, und zwar sowohl in ihrer Abfolge als auch in ihrer Dauer. Zudem wird eine Niveaudifferenzierung je nach Leistungsfähigkeit der Auszubildenden über die zeitliche Streckung oder Stauchung von Modulen während der gesamten Ausbildung möglich. Der erfolgreiche Abschluss ist damit zeiteffizient erreichbar. Von einer zu kleinen Sequenzierung der Module ist abzuraten, da hiervon negative Effekte auf den Lernprozess und die Transparenz zu erwarten sind (Pilz, 2009).

- **Durchlässigkeit erhöhen.** Die Durchlässigkeit zwischen der Berufsbildung und anderen Bildungsbereichen sollte ausgebaut werden. Zur engeren Abstimmung mit der beruflichen und der akademischen Weiterbildung kann die stärkere Nutzung von Zusatzqualifikationen beitragen. Die Anrechnung bereits vorhandener Kompetenzen spielt hier eine wichtige Rolle, um Bildungszeiten zu verkürzen und effizienter zu gestalten und um die Motivation zur Höherqualifizierung zu erhöhen (siehe Abschnitt 5.4). Aber auch das modulare Konzept erleichtert die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen in beide Richtungen – aus der Berufsvorbereitung oder der schulischen und berufsschulischen Ausbildung heraus sowie in die berufliche und akademische Weiterbildung hinein. Zur Akzeptanz der Module bedarf es allerdings einer in Betrieben und Bildungsinstitutionen akzeptierten Dokumentation und aussagekräftigen Bescheinigung oder Zertifizierung von Lernleistungen (Euler/Severing, 2006, 57 ff.). Einzelne Module können darüber hinaus Bestandteile eines Auslandsaufenthalts werden. Die Integration von Auslandsphasen in die Ausbildungszeit wird so vereinfacht.

- **Betriebsnahe Prüfungselemente nutzen.** Eine Umstellung auf eine stärker modulare Struktur sollte mittelfristig effizienzsteigernd wirken. Dies gilt auch für den Prüfungsbereich. Vor allem größere Unternehmen wünschen sich hier mehr Beteiligungsmöglichkeiten (etwa über gutachterliche Stellungnahmen) und zudem eine Berücksichtigung von Berufsschulbewertungen bei der Abschlussprüfung. Module sollten als Teil einer ganzheitlichen Abschlussprüfung eigenständig zertifiziert werden können, beispielsweise als betriebliche Leistungsnachweise mit Anrechnung auf die Abschlussprüfung. Eine zentrale Qualitätssicherung oder Akkreditierung müsste fester Bestandteil eines solchen Modells sein.

- **Berufsschule einbeziehen.** Mehr inhaltliche und zeitliche Flexibilität erfordert auch flexiblere Berufsschulen, zum Beispiel in Form eines durch Zusatz- und Förderkurse ergänzten Fachklassenunterrichts. Die stärker integrierte Beschulung in Berufsgruppen – auch von jahrgangsübergreifenden Klassen und über „Blended Learning“ – kann hierfür erforderliche Zeitoptionen schaffen. Dabei bietet das modulare Modell Potenzial für eine intensivere Abstimmung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen, insbesondere im Bereich von Kernkompe-

tenzen. Der Veränderungsbedarf des Rahmenlehrplans ergibt sich somit vor allem aus der sequenziellen Anordnung, dem Zuschnitt und der inhaltlichen Ausgestaltung der Bausteine. Je enger diese an die derzeitigen Lernfelder angelehnt sind, desto geringer ist der Modifizierungsbedarf bei den Rahmenlehrplänen. Mittelfristig dürften aufgrund der demografischen Entwicklung zudem intensivere Kooperationen zwischen Berufsschulen einer Region erforderlich werden und zu einer flexibleren Beschulung beitragen. Grundsätzlich ist bei Reformen im berufsschulischen Bereich ein besonderer Fokus auf strukturschwache Regionen zu legen, deren Schulen bereits heute an Grenzen stoßen, wenn es um die Etablierung von Berufsschulklassen für kleinere Berufsbilder geht.

Werden die hier skizzierten Bedingungen zu ihrer Ausgestaltung berücksichtigt, bieten modulare Strukturen und Elemente ein hohes Potenzial zur Erreichung der im Vorfeld aufgeführten Ziele für die duale Berufsausbildung (vgl. Abschnitt 2.4). Dabei sind allerdings zwingend branchenspezifische Lösungen zu finden. Die Anforderungen und Interessenlagen in den einzelnen Berufen und Branchen sind zu vielfältig, als dass ein Einheitsmodell bei der Ausbildungsstruktur möglich oder sinnvoll wäre. Es sind bedarfsspezifische Lösungen gefragt. Zudem sind aus internationaler Perspektive eine praxisingerechte Kompetenzorientierung und eine entsprechende Formulierung von Ausbildungsordnungen geboten, um die Anbindung an den geplanten Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) und an das geplante Europäische Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung (ECVET) zu gewährleisten.

4

Herausforderung Berufsabschluss

4.1 Probleme Jugendlicher beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung

Das duale System der Berufsausbildung ist nach wie vor der zentrale Zugangsweg für Absolventen allgemeinbildender Schulen in Ausbildung und Beschäftigung. In den Jahren von 1992 bis 2007 kamen auf 100 Absolventen allgemeinbildender Schulen zwischen 58,6 und 78,3 Ausbildungsanfänger; im Jahr 2007 waren es 66,4 (BIBB, 2009a, 96). Bezogen auf die Bevölkerung zwischen 18 und 21 Jahren lag die Quote im Zeitraum von 1993 bis 2007 zwischen 59,5 und 68,7 Prozent (BIBB, 2009a, 158). Diese Bezugsgröße der Gleichaltrigen stellt

ein besseres Maß dar, denn viele Jugendliche starten nicht unmittelbar nach ihrem Schulabschluss in eine Berufsausbildung. Angesichts des hohen Anteils von ungefähr zwei Dritteln eines Jahrgangs, die in eine Lehre münden, führt das duale System einen großen Teil der Schulabgänger zu einem Abschluss der Sekundarstufe II und sorgt so für ein hohes Qualifikationsniveau der nicht akademischen Arbeitskräfte. Es schafft damit einen bedeutenden komparativen Vorteil für die deutsche Wirtschaft im internationalen Wettbewerb (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 79).

Schwierigkeiten beim Übergang von Schulabgängern in Ausbildung und Beschäftigung treffen nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Unternehmen. Die möglichst nahtlose Integration ins Ausbildungssystem ist von großer Bedeutung, da Jugendarbeitslosigkeit auf der einen Seite und Fachkräftemangel auf der anderen Seite die Folgen von Problemen beim Berufsstart sind. Die Absolventen der allgemeinbildenden Schulen sahen sich in den vergangenen Jahren – insbesondere ab 2002 – zunehmend mit Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz konfrontiert, die erst durch den kräftigen Wirtschaftsaufschwung ab dem Jahr 2006 wieder gemildert wurden. Schulabgänger benötigen insgesamt häufiger als früher Hilfestellungen bei der Integration in Ausbildung und Beschäftigung. Oft verzögert sich die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung; inzwischen sind Ausbildungsanfänger im Durchschnitt deutlich über 19 Jahre alt. Viele Jugendliche durchlaufen entsprechende Integrationsangebote, die von der Bundesagentur für Arbeit (BA), den Bundesministerien und den Bundesländern bereitgestellt werden. Andere Jugendliche brechen eine Ausbildung ab oder finden nach der Ausbildung keine Beschäftigung.

Wer finanzielle Unterstützung bekommen oder an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen möchte, muss sich dafür zunächst meist bei der BA registrieren lassen. Die Mehrzahl der registrierten Bewerber um eine Ausbildungsstelle sind mittlerweile – seit dem Jahr 2006 – sogenannte Altbewerber, während deren Anteil im Jahr 1992 bei erst 35,9 Prozent lag (BIBB, 2009a, 37). Unter diesen Begriff fallen laut BA-Definition Bewerber aus früheren Schulentlassjahren. Aussagekräftiger ist jedoch die Definition des Bundesinstituts für Berufsbildung, wonach Altbewerber sich bereits in einem früheren Ausbildungsjahr aktiv um eine Stelle beworben haben (Ulrich/Krekel, 2007). Demzufolge zählen Schulabgänger, die nach ihrem Schulabschluss zunächst keine Ausbildungsstelle gesucht haben, etwa weil sie Wehr-/Zivildienst oder ein soziales Jahr abgeleistet oder gejobbt haben, nicht zu den Altbewerbern. Die Altbewerberquote liegt somit nach dieser Definition niedriger – für das Jahr 2006 beispielsweise bei lediglich 40 statt 52 Prozent (Ulrich/Krekel, 2007, 1).

Einem Altbewerberstatus geht in vielen Fällen die Teilnahme an Unterstützungs- oder Qualifizierungsangeboten der Berufsagentur für Arbeit voraus, die häufig Teil einer längeren Maßnahmenkette sind. Diese beginnt mit der Schulsozialarbeit (etwa im Rahmen von Projekten zum Thema Schulverweigerung) oder den Hilfsangeboten der ausbildungsbezogenen Jugendsozialarbeit. Maßnahmen der Berufsorientierung während der Schulzeit oder nach dem Schulabgang sollen den Jugendlichen bei wichtigen Weichenstellungen für das Berufsleben helfen. Daran anschließend werden insbesondere von leistungsschwächeren Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz finden, oftmals Qualifizierungsangebote in der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen in Anspruch genommen, vor allem wenn sie noch der Schulpflicht unterliegen. Hierbei hat in den vergangenen Jahren die Anzahl der Schüler in denjenigen Bildungsgängen zugenommen, die keinen Berufsabschluss vermitteln, sondern von ausbildungsvorbereitendem Charakter sind und zum Teil das Nachholen versäumter Schulabschlüsse ermöglichen. So haben im Durchschnitt der Jahre 2001 bis 2006 ungefähr 320.000 Schüler jährlich an solchen Bildungsgängen in beruflichen Schulen teilgenommen (Neumann et al., 2010).

Einige Experten sprechen angesichts dieser Entwicklungen von der Herausbildung eines sogenannten Übergangssystems als ein eigenes Teilsystem der Berufsbildung, das an Bedeutung mit dem dualen System fast gleichgezogen habe – so etwa der Nationale Bildungsbericht des Konsortiums Bildungsberichtserstattung (2006). Zwar kann hier zum einen nicht von einem „System“ aufeinander bezogener Maßnahmen die Rede sein und zum anderen trifft die obige Aussage quantitativ lediglich auf die Neuzugänge und nicht auf den Bestand aller Bildungsteilnehmer zu. Dennoch zeigt die stark gestiegene Zahl jener Jugendlichen, die vor Beginn einer Ausbildung eine berufsvorbereitende Maßnahme durchlaufen, dass in den letzten Jahren bedeutende Veränderungsprozesse stattgefunden haben, die häufig zu zeitlichen Verzögerungen beim Übergang in eine Berufsausbildung führen. Dies belegt auch die BIBB-Übergangsstudie, wonach 30 Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen rund 27 Prozent aller Abgänger der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 noch keine betriebliche oder schulische Ausbildungsstelle gefunden hatten (BMBF, 2008c). Dabei steigen die Chancen auf einen schnellen Einstieg in Ausbildung und auf eine erfolgreiche Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf mit der Qualität des Schulabschlusses. Zudem belegt die Studie, dass die Lehrgänge und Maßnahmen der Berufsvorbereitung eine wichtige Anlaufstelle vor allem für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss darstellen. Insgesamt ist aktuell trotz aller vorhandenen Daten in der Bildungsstatistik noch zu wenig über den Verbleib von

Schulabgängern und deren Übergänge in Ausbildung, Studium und Beschäftigung und über den Erfolg von durchlaufenden Integrationsmaßnahmen bekannt.

Zwar hat sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt auch für die Personengruppen mit geringer Vorbildung entspannt. So stieg das Ausbildungsstellenangebot im Jahr 2007 um 9 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Dieses Niveau konnte im Jahr 2008 bei einem Minus von 1,5 Prozent annähernd gehalten werden. Im Jahr 2009 war bedingt durch die Wirtschaftskrise und durch den starken Bewerberrückgang eine deutlichere Abnahme von 8,2 Prozent zu verzeichnen. Der Bewerberrückgang ist insbesondere auf die gesunkene Zahl der Schulabgänger ab dem Jahr 2008 zurückzuführen. Dennoch waren in den Berichtsjahren 2007/08 und 2008/09 jeweils mehr offene Ausbildungsstellen als unversorgte Bewerber bei der BA registriert. Parallel dazu ist im vergangenen Aufschwung auch die Jugendarbeitslosigkeit deutlich gesunken. So ging die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren im Zeitraum von 2005 bis 2008 von 620.000 auf 340.000 Personen zurück. Trotz der genannten positiven Tendenzen auf dem Ausbildungsmarkt konnte die hohe Zahl an Altbewerbern kurzfristig nicht komplett versorgt werden. Sie ist aber im Jahr 2009 auf nur noch knapp 244.000 gesunken, während sie im Jahr 2006 noch bei gut 385.000 lag.

Ein zentrales Problem bei der Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung stellt auch die hohe Zahl an Abbrüchen dar. Jährlich beendet etwa eine Viertelmillion junger Menschen eine berufliche oder schulische Ausbildung beziehungsweise Berufsvorbereitung ohne Abschluss. Besonders gefährdet sind dabei Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und solche mit Migrationshintergrund. Allerdings hat die Anzahl der Ausbildungsabbrüche seit dem Jahr 2002 abgenommen. Auch der Anteil der Abbrüche an der Gesamtzahl der Auszubildenden ist rückläufig und liegt gegenwärtig bei rund 20 Prozent. Zwar nehmen rund zwei Drittel der Abbrecher zeitnah wieder eine Ausbildung auf, doch ein Teil dieser Gruppe schafft nicht den Weg zu einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung.

Zudem wird ein Teil der Jugendlichen von den vielfältigen Integrationsmaßnahmen nicht nachhaltig erreicht, wie eine aktuelle BIBB-Studie für nicht studienberechtigte Jugendliche ohne Berufsausbildung zeigt (Krekel/Ulrich, 2009). Von ihnen haben knapp zwei Drittel nie eine Ausbildung begonnen, während gut ein Drittel eine begonnene Ausbildung nicht abgeschlossen hat. Die Hälfte aller nicht studienberechtigten Jugendlichen ohne Berufsausbildung suchte vergeblich nach einer beruflichen oder schulischen Ausbildung, ein Viertel brach eine betriebliche Ausbildung ab und 12 Prozent eine außerbetriebliche oder schulische Ausbildung. Besonders stechen unter diesen Jugendlichen der hohe Anteil der Abgänger mit

maximal Hauptschulabschluss (rund 70 Prozent) und der hohe Anteil an Jugendlichen mit schwächeren Schulnoten (etwa 62 Prozent hatten einen Notendurchschnitt von 3,0 oder schlechter) hervor. Hinzu kommt, dass die Eltern dieser Jugendlichen überwiegend ebenfalls keinen Schul- und/oder Berufsabschluss haben (rund 60 Prozent) und viele Jugendliche einen Migrationshintergrund aufweisen (knapp 40 Prozent).

Die Schwierigkeiten der Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und die häufigen Abbrüche führen dazu, dass heute rund 15 Prozent der 20- bis 29-jährigen Erwachsenen keinen anerkannten Berufsabschluss haben. Diese Berechnung lässt Schüler, Studierende, Auszubildende, Wehr- und Zivildienstleistende sowie junge Erwachsene in Maßnahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung bereits außen vor. Unter den Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit beträgt dieser Anteil sogar 35,8 Prozent (BIBB, 2009a, 214 ff.). Besonders gravierend ist, dass 84,5 Prozent der Jugendlichen ohne Schulabschluss, die es nicht schaffen, einen Hauptschulabschluss nachzuholen, auch ohne Berufsausbildung bleiben. Bund und Länder haben in ihrer Dresdner Erklärung anlässlich des Bildungsgipfels das Ziel formuliert, dass jeder junge Mensch einen Schul- und einen Berufsabschluss erwerben soll (Bundesregierung/Regierungschefs der Länder, 2008, 11). Dies impliziert eine angemessene Basisqualifizierung im Bereich der Kulturtechniken und die damit verbundene Vermittlung von Ausbildungsreife und Berufsorientierungskompetenz durch die allgemeinbildenden Schulen. Inwiefern auch eine unzureichende Leistungsfähigkeit der Schulen die Schwierigkeiten Jugendlicher miterklärt, wird im Folgenden untersucht.

4.2 Ursachen der Übergangs- und Integrationsprobleme

Die Ursachen der Übergangsprobleme an der ersten und zweiten Arbeitsmarktschwelle – der Schwelle zwischen allgemeinbildender Schule und Ausbildung sowie der Schwelle zwischen Ausbildung und Beschäftigung – sind vielschichtig. Wesentliche Treiber der Probleme auf gesamtwirtschaftlicher Ebene sind die eingangs genannten Megatrends, namentlich die Globalisierung, die Informatisierung und die Tertiärisierung der Wirtschaft. Mit ihnen geht eine Verschiebung hin zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft einher, die wiederum die Arbeitsnachfrage nach höheren Qualifikationen begünstigt und das Anspruchsniveau in Bezug auf die Arbeitskräfte erhöht (Blossfeld et al., 2008; IW Köln, 2008). Gerade die aus diesen Trends folgende zunehmend kapitalintensivere Produktion, der rasche technische Fortschritt und der Strukturwandel lassen auch die Inhalte einer Berufsausbildung immer anspruchsvoller werden und stellen dementsprechend größere Anforderungen an Auszubildende und Schüler an beruflichen Schulen.

Der internationale Wettbewerb sorgt zudem dafür, dass der Finanzierungsspielraum der Unternehmen für Investitionen mit unsicherer Rendite sinkt. Relevant ist hierbei, dass die mit der Globalisierung verbundene steigende Mobilität von qualifizierten Arbeitskräften die Investitionen der Unternehmen in die berufliche Bildung riskanter werden lässt. Dabei unterliegen gut ausgebildete Fachkräfte in stark nachgefragten Berufsfeldern einem höheren Abwerberisiko, da diese häufig ein vergleichsweise hohes Maß an Mobilität mitbringen und über die Arbeitsmarktlage und Stellensituation in ihren Berufszweigen besser informiert sind als andere Beschäftigte. Die Gefahr des Poachings steigt in Engpassberufen und wirkt sich negativ auf die unternehmerische Ausbildungsentscheidung aus (Acemoglu/Pischke, 1998; 1999). Andererseits erhöht sich angesichts der demografischen Entwicklung für die Unternehmen das Risiko, künftigen Fachkräftebedarf nicht mehr ausreichend am Markt decken zu können, wodurch eigene Aus- und Weiterbildungsinvestitionen sowie Personalentwicklungsmaßnahmen zur Bindung von Leistungsträgern lukrativer werden.

Daher stellt die Relation aus (erwarteten) Kosten und Nutzen der Berufsausbildung sowohl auf betrieblicher als auch auf individueller Ebene insgesamt eine entscheidende Größe der Integrationskraft und Attraktivität des dualen Systems dar (Wenzelmann et al., 2009, 1; Wolter, 2008). Neben den direkten Bruttokosten der Ausbildung spielen hier die Qualifikationen und Kompetenzen der Schulabgänger auf der Nutzen- beziehungsweise Ertragsseite eine wichtige Rolle. Die etwa durch die PISA-Studien belegte mangelnde Ausbildungsreife vieler Schulabgänger in Deutschland lässt sich als eine der derzeitigen Hauptursachen der mangelnden Integration Jugendlicher in Ausbildung identifizieren, da sie den potenziellen Nutzen der Ausbildung für die Betriebe schmälert. Sie stellen bevorzugt Jugendliche mit besserer schulischer Vorbildung ein, weil sie sich von diesen eine höhere Produktivität erwarten. Jugendliche mit geringer Vorbildung haben größere Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden, da sie potenziell nur geringe Wertschöpfungsbeiträge erwirtschaften und für die Unternehmen zudem höhere Ausbildungskosten durch intensiveren Betreuungsaufwand bedeuten.

Somit lässt sich das Phänomen mangelnder Ausbildungsplätze für Jugendliche mit geringer Vorbildung teilweise auch als Folge ihrer fehlenden Ausbildungsreife erklären. Diese ist eng verbunden mit einem deutlich unterdurchschnittlichen Abschneiden an den allgemeinbildenden Schulen. Derzeit verlassen jährlich mehr als 200.000 Schüler die Schule, ohne ausreichend für die erfolgreiche Aufnahme einer Berufsausbildung qualifiziert zu sein. Den bislang vorliegenden PISA-Studien zufolge verfügte sowohl im Jahr 2003 als auch im Jahr 2006 ein gutes Fünftel der 15-jährigen Schüler gegen Ende der Sekundarstufe I nicht über die

Mindestkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen (Prenzel et al., 2008). Viele dieser Jugendlichen erreichen nicht den Hauptschulabschluss. Entsprechende Mindeststandards, die zur Aufnahme und Absolvierung einer Berufsausbildung befähigen, sind zum Beispiel im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife definiert, der im Rahmen des Ausbildungspakts erarbeitet worden ist (BA, 2008). Derzeit bleiben nur 6 Prozent der Abiturienten, aber fast 10 Prozent der Realschüler und über 30 Prozent der Hauptschulabgänger ohne Ausbildung (BIBB, 2009a, 216).

Erschwert wird die Suche nach einem Ausbildungsplatz auch dann, wenn die Jugendlichen lediglich auf regionalen Märkten suchen und diese aufgrund von Strukturschwächen nur wenig interessant sind und somit wenige Ausbildungsplätze bereithalten (Baethge et al., 2007, 35 ff.). Insbesondere Lohnrigiditäten dürften in den letzten Jahren im Zusammenhang mit den großen Kohortenstärken und den strukturellen Problemen bei Wirtschaftskraft und Ausbildungsangebot speziell im Osten Deutschlands einen erheblichen Beitrag zur Verschärfung des Problems geleistet haben (Plünnecke/Werner, 2004, 16 ff.; Neumann/Schmidt, 2008, 428 ff.). Angesichts der höheren Anlernkosten (durch intensivere Betreuung, Nachhilfe und vertiefte Prüfungsvorbereitung) und der somit insgesamt höheren Kosten von Jugendlichen mit geringer schulischer Vorbildung stellen Ausbildungsvergütungen mit regional fixer Höhe, die unabhängig von Ausbildungsberuf und Eignung der Bewerber ist, ein Risiko für Unternehmen bei der Investition in eine berufliche Ausbildung solcher Jugendlichen dar.

Sowohl Kosten als auch Nutzen der Berufsausbildung werden zudem durch die curricularen und rechtlichen Vorgaben und die politischen Rahmenbedingungen der Ausbildung entscheidend beeinflusst. Die Berufsbildungspolitik verfolgt aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive das Interesse, den Anteil des allgemeinen Humankapitals zugunsten einer hohen Mobilität der ausgebildeten Fachkräfte hoch zu halten (vgl. Abschnitt 2.1). Über die Standardisierung in Form von bundeseinheitlichen Ausbildungsordnungen wird der große Vorteil generiert, dass Absolventen einer Ausbildung potenziellen Arbeitgebern einen Mindeststandard an Kompetenzen und Qualifikationen signalisieren können. Auf der anderen Seite wird dadurch der Anteil des spezifischen Humankapitals eingeschränkt, das vor allem dem jeweiligen Ausbildungsbetrieb nutzt und die Absolventen stärker an ihn bindet.

Die Nettokosten werden durch zahlreiche weitere Parameter der rechtlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, auf die der Auszubildende und der Betrieb keinen oder nur begrenzten Einfluss haben. So richtet sich die Höhe der Ausbildungsvergütungen häufig nach tarifvertraglichen Vereinbarungen. Die Dauer und

der zeitliche Ablauf der Ausbildung sind mit Ausnahme einer möglichen Verkürzung relativ stark reglementiert und die Dauer der Abwesenheit vom Arbeitsplatz ist durch Berufsschulzeiten, Urlaub und Krankheitsausfälle determiniert. Bezogen auf die Erträge nach der Ausbildung ist vor allem die vom Betrieb eingeschätzte Mobilität von Auszubildenden nach Abschluss der Berufsausbildung entscheidend. Je nach Beurteilung bestehen in einigen Branchen und in größeren Unternehmen Übernahmeverpflichtungen von einem halben Jahr bis hin zu zwei Jahren. Wird ein Auszubildender als sehr mobil eingeschätzt, ist es für den Betrieb wichtig, dass die Ausbildungsinvestitionen bereits während der Ausbildungszeit zu entsprechenden Erträgen führen. Aufgrund der späteren Studieroption von Bewerbern mit Hochschulzugangsberechtigung ist es denkbar, dass Bewerber mit mittleren Schulabschlüssen bevorzugt eingestellt werden.

An die neuen Herausforderungen passt sich das duale System der beruflichen Erstausbildung in Deutschland zwar kontinuierlich, aber dennoch vergleichsweise zögerlich an, gerade was die Struktur und Flexibilität der Ausbildung betrifft. Charakteristisch für das duale System sind nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung regulierte Ausbildungsberufe sowie tarifvertraglich nach Branchen vorwiegend regional festgelegte Ausbildungsvergütungen mit nur in geringem Umfang möglichen Differenzierungen anhand der Bewerbereignung. Zentrale Folge ist eine kaum vorhandene Differenzierung der Höhe der Arbeitskosten nach der Produktivität der Jugendlichen. Dies stellt häufig ein Einstellungshemmnis für leistungsschwächere Jugendliche dar.

4.3 Die derzeitige Förderkulisse an öffentlichen Integrationshilfen, Maßnahmen und Programmen

Die staatlichen Akteure haben seit einiger Zeit die Probleme an den Schnittstellen von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung verstärkt in den Blick genommen. Die Programme mit ihren Maßnahmen und Bildungsangeboten konzentrieren sich dabei vorrangig auf jenen Personenkreis von Jugendlichen, die eine geringe schulische Vorbildung aufweisen oder als „benachteiligt“ eingestuft werden (Neumann et al., 2009). Sie bilden einen eigenständigen Zielbereich Integration, der alle Bildungsgänge des Ausbildungssystems umfasst, die nicht zu einem Berufsabschluss oder zur (Fach-)Hochschulreife führen (Anger et al., 2007; Neumann/Werner, 2009). Es handelt sich um Maßnahmen, die auf eine Berufsausbildung vorbereiten sollen oder in denen ein allgemeinbildender Schulabschluss bis hin zur mittleren Reife nachgeholt werden kann. Das IW Köln hat im Auftrag der Bertelsmann Stiftung ein Kompendium der Programme der öffentlichen Hand zur Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung

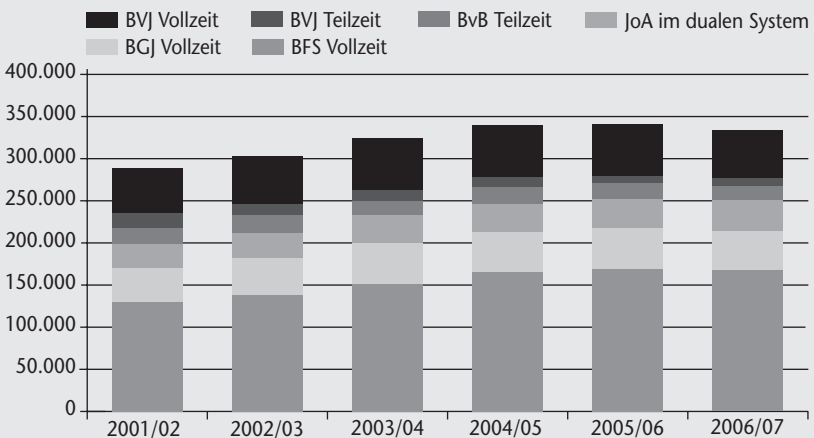
erstellt und das Ausgabenvolumen dieser Programme und Bildungsangebote berechnet (Werner et al., 2008c). So wurden im Jahr 2006 rund 5,6 Milliarden Euro von Bund, Ländern, Kommunen und der Bundesagentur für Arbeit für Integrationsmaßnahmen verausgabt. Dies verdeutlicht die große Bedeutung und den Umfang der Ressourcen, die inzwischen für Hilfestellungen zum Übergang Jugendlicher ins Berufsleben aufgewandt werden.

Seit dem Jahr 2000 wurden als ein wesentliches Instrument die berufsvorbereitenden schulischen Bildungsgänge der Länder ausgeweitet. So befanden sich im Schuljahr 2006/07 rund 330.000 Schüler in Klassen der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen; hierbei sind nur jene Klassen erfasst, die erstens nicht zu einem vollqualifizierenden Berufsabschluss und zweitens maximal zu einem Realschulabschluss führen (Abbildung 2). Es dominierten quantitativ die Vollzeitangebote, die insgesamt um gut ein Fünftel zugelegt haben, wobei außerdem jede der einzelnen Vollzeitmaßnahmen mehr Teilnehmer verzeichnete als noch im Schuljahr 2000/01. Dies trifft besonders auf die Berufsfachschulen (BFS) zu, die in den betrachteten sechs Jahren verstärkt ausgebaut wurden und im Schuljahr 2006/07 knapp 30 Prozent mehr Schüler aufwiesen als im Schuljahr 2000/01. Hinzu kommt eine hohe zahlenmäßige Bedeutung der Teilnehmer am Berufsvor-

Entwicklung der Schülerzahlen in der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen

Abbildung 2

in den Schuljahren 2001/02 bis 2006/07



BVJ: Berufsvorbereitungsjahr; BvB: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen; JoA: Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag; BGJ: Berufsgrundbildungsjahr; BFS: Berufsfachschule.

Quelle: Neumann et al., 2010, 17

berereitungsjahr (BVJ), am Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag im dualen System (JoA).

Die berufsvorbereitenden Bildungsgänge in Teilzeit, die einen hohen Praxisanteil in Betrieben beinhalten, sind demgegenüber im Zeitraum 2001/02 bis 2006/07 durchschnittlich um ein Drittel und damit deutlich zurückgegangen. Dies gilt insbesondere für das BVJ Teilzeit (minus 46 Prozent), aber auch für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) in Teilzeit (minus 15 Prozent). Dieser Trend weg von Teilzeit- und hin zu Vollzeitmaßnahmen ist insofern von Nachteil, als Teilzeitmaßnahmen in Kooperation mit Betrieben einen deutlich höheren Klebeffekt im Hinblick auf den direkten Übergang in eine anschließende betriebliche Berufsausbildung aufweisen.

Anhand der jeweiligen Teilnehmerzahlen und der Kostensätze für Teilnehmer an beruflichen Schulen, die das Statistische Bundesamt veröffentlicht, lassen sich die Gesamtkosten der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen differenziert nach den einzelnen Bildungsgängen berechnen. Analog zu den Teilnehmerzahlen dominieren auch bei den Kosten jene für vollzeitschulische Angebote (Tabelle 1). Ihr Anteil an den Gesamtkosten der Berufsvorbereitung in beruflichen Schulen – im Durchschnitt rund 90 Prozent pro Jahr im Zeitraum 2001 bis 2006 – liegt de facto sogar noch höher, da für die Vollzeitbeschulung mehr Ressourcen für weitere Sachmittel, Räume und vor allem für die Pensionen des ehemaligen Lehrpersonals benötigt werden, als in den Daten in Tabelle 1 enthalten sind. Für Bildungsgänge in Teilzeitform gilt somit, dass sie nur einen vergleichsweise kleinen Teil der Gesamtkosten ausmachen. Insgesamt wurden nach Berechnungen des IW Köln in den Jahren 2001 bis 2006 im Durchschnitt knapp 1,8 Milliarden Euro pro Jahr für die schulische Berufsvorbereitung ausgegeben.

Entwicklung der Kosten der Qualifizierung von Schülern in der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen

Tabelle 1

in Millionen Euro

Kosten ¹	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Bildungsgänge in Vollzeit	1.489,0	1.566,8	1.555,6	1.635,5	1.784,9	1.764,5
Bildungsgänge in Teilzeit	133,1	137,2	140,7	138,9	138,2	138,8
Berufliche Schulen insgesamt	1.622,1	1.704,0	1.696,3	1.774,3	1.923,0	1.903,4

Gerundete Werte. ¹ Diese Kosten umfassen hauptsächlich Kosten für Sachmittel und Ausgaben für Lehrpersonal.

Quellen: Anfragen bei KMK, Statistischem Bundesamt, Statistischen Landesämtern, Kultusministerien der Länder; Statistisches Bundesamt, 2006; 2008; eigene Berechnungen

Neben den Angeboten an beruflichen Schulen sind die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit von zentraler Bedeutung. Beispielsweise nahmen im Jahresdurchschnitt 2006 ungefähr 120.000 Jugendliche an berufsvorbereitenden Maßnahmen oder Einstiegsqualifizierungen (EQJ) teil. Letztere wurden im Rahmen des Ausbildungspakts 2004 neu aufgelegt und sind innerhalb kurzer Zeit zum wichtigsten Instrument der betrieblichen Berufsvorbereitung Jugendlicher geworden. Laut Abschlussbericht der Evaluation des EQJ-Programms zählten etwa zwei Drittel der Teilnehmer zur Gruppe der benachteiligten Personen mit erkennbaren Vermittlungshemmnissen. Dabei konnte das Programm der Mehrheit von ihnen dank entsprechender Angebote von Betrieben zu einem Ausbildungsplatz verhelfen (Becker et al., 2008).

Zusätzlich zu den berufsvorbereitenden Hilfen werden auch Ausbildungsplätze in Unternehmen oder außerbetrieblichen Einrichtungen in nennenswertem Umfang öffentlich gefördert. Im Vordergrund steht hier das Angebot von Ausbildungsplätzen für nicht ausbildungsreife Jugendliche in der Benachteiligtenförderung der BA. Ausbildungsbegleitende Hilfen fallen ebenfalls in diesen Bereich. Bedeutsam ist zudem die Förderung von marktbenachteiligten Jugendlichen, welche die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen vor allem in strukturschwachen Regionen erweitern. Darunter fallen teils auch Jugendliche, die über einen vergleichsweise hohen Schulabschluss verfügen, aber aus anderen Gründen Probleme beim Einstieg in Ausbildung haben. Zu ihnen gehören beispielsweise die sogenannten Konkurslehrlinge oder erfolglose Ausbildungsplatzbewerber in strukturschwachen Regionen.

Neben der öffentlichen Hand engagieren sich auch Unternehmen für benachteiligte Jugendliche. Sie erteilen oder finanzieren zum Beispiel Nachhilfe für leistungsschwächere Auszubildende oder bieten eigene betriebliche Programme zur Berufsvorbereitung an. Hinzu kommen Fördermaßnahmen von karitativen Einrichtungen wie Stiftungen. Über Umfang und Kosten der Maßnahmen dieser Institutionen liegen jedoch keine belastbaren Daten vor. Ebenso ist über die Wirkungskraft und die Effizienz der öffentlichen Förderprogramme und der einzelnen Maßnahmen vergleichsweise wenig bekannt. Eine der wenigen Evaluierungen stellt hinsichtlich der Effektivität der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen das Panel des Deutschen Jugendinstituts dar (Braun et al., 2007). Das zentrale Ergebnis lautet, dass – trotz teilweise integrierter Praktika – eine erhebliche Markt- und Realitätsferne in der Berufsvorbereitung besteht. Zudem fehlt es häufig an systematischen Anschlüssen und Übergangsmöglichkeiten in betriebliche Ausbildungen, und das, obwohl diese das primäre Ziel der Maßnahmen sind. Die BIBB-Übergangsstudie als weitere wichtige Informationsquelle gibt

an, dass sich drei Monate nach Abschluss nur 29 Prozent der BVJ-Teilnehmer und nur 37 Prozent der BGJ-Teilnehmer in einer betrieblichen Ausbildung befinden; zudem nehmen jeweils 22 Prozent der Abgänger aus beiden Programmen an einer weiteren Maßnahme der Berufsvorbereitung teil (BMBF, 2008c).

4.4 Reformoptionen zur Steigerung der Effizienz beim Übergang von der Schule in den Beruf

Sowohl durch eine für Betriebe günstigere Kosten-Nutzen-Relation der Ausbildung als auch durch eine größere Ausbildungsreife von Schulabgängern ließen sich die derzeit vorhandenen Hauptursachen einer vielfach mangelnden Integration in Ausbildung und Beschäftigung wirkungsvoll bekämpfen. Dafür sind Reformen in drei Bereichen erforderlich:

1. Mehr Qualität in Vorschule und Schule

Im ersten Reformbereich ist eine stärkere Prävention durch mehr frühkindliche Förderung und eine verbesserte Bildung in den allgemeinbildenden Schulen umzusetzen, um die benötigte Ausbildungsreife und Berufsorientierungskompetenz sicherzustellen. In diesen Bereichen ist in den vergangenen Jahren vieles angestoßen worden. So wurden die frühkindliche Förderung intensiviert, die Qualifikation von Erziehern gestärkt und verbindliche Sprachstandsfeststellungen eingeführt. Aber auch Reformen an allgemeinbildenden Schulen wie der Ausbau von Ganztagschulen, die Intensivierung der Berufsorientierung und die Einführung von Bildungsstandards wurden vorangetrieben. Allerdings brauchen viele Reformideen zu viel Zeit und schreiten teilweise in der Umsetzung recht schleppend voran, sodass bislang noch keine deutlich spürbaren Wirkungen bei der Qualität der Schulabgänger festzustellen sind.

Die originäre Verantwortung für solche Reformen liegt aufgrund der föderalen Zuständigkeit in Deutschland bei den Bundesländern, jedoch ist deren finanzieller Anreiz vergleichsweise gering, diese auch einzuleiten. Eine gescheiterte Integration Jugendlicher belastet die Länderetats nur teilweise, tragen doch die BA (48 Prozent), der Bund (3 Prozent) und die Jugendhilfe (4 Prozent) weit mehr als die Hälfte der Kosten für die auf den Schulabgang folgenden Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Ausbildungsförderung (Werner et al., 2008c). Rund 44 Prozent der Ausgaben werden zwar durch die Länder finanziert, hierbei handelt es sich aber überwiegend um Kosten für Gebäude und Lehrer an beruflichen Schulen, die für die Qualifizierung der teilweise noch schulpflichtigen Jugendlichen eingesetzt werden (müssen). Zudem wird ein Teil der Landesmittel über EU-Fördergelder aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanziert.

Scheitern auch die Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Ausbildungsförderung, liegen die weiteren Kosten fast komplett bei der BA. Die Länder beteiligen sich finanziell also nicht an den langfristigen Folgewirkungen. Damit besteht im Hinblick auf die weitgehende Trennung von Verantwortung und Finanzierung kein optimaler Anreiz für eine effektive Bildungspolitik auf Länderebene, die das Ausbildungssystem und die im Anschluss oft in Anspruch genommenen staatlichen Sicherungssysteme entlasten würde.

2. Leistungsfähigeres Integrationssystem

Für jene Absolventen allgemeinbildender Schulen, die derzeit keinen Schulabschluss und/oder keine hinreichende Ausbildungsreife aufweisen, kommen die aktuellen Reform- und Bildungsanstrengungen zur Steigerung der Schulqualität zu spät. Nicht zuletzt deshalb muss als zweiter Reformbereich das Integrationssystem selbst verbessert werden, um durch eine höhere Effizienz und Passgenauigkeit der Maßnahmen eine schnellere Integration zu erreichen. Die folgenden Punkte sind dabei zu berücksichtigen:

- **Verbesserung der Berufsorientierung.** Eine Berufsorientierung schon während der Schulzeit stellt insbesondere im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche ein wichtiges, präventiv wirkendes Handlungsfeld dar. Hierfür hat der BIBB-Hauptausschuss den systematischen Ausbau eines in der siebten Klasse beginnenden Übergangssystems mit einer Implementierung bundesweit abgestimmter Standards für sozial schwache und lernbeeinträchtigte Schüler vorgeschlagen (BIBB-Hauptausschuss, 2008). Wichtig sind vor allem die frühzeitige Vermittlung von Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen, die systematische Begleitung Jugendlicher beim Übergang in die Berufswelt und die verbesserte Kooperation aller Beteiligten beim Übergang. Regelmäßige Kompetenzfeststellungen sollen dazu dienen, rechtzeitig die individuellen Begabungen zu entdecken sowie potenzielle Übergangsprobleme frühzeitig zu identifizieren und dann gezielt einzugreifen. Darüber hinaus erleichtern Einblicke in die Praxis verschiedener Berufsfelder für die Jugendlichen die Berufswahl und reduzieren gleichzeitig die Abbrecherquoten.

- **Ausbau der praxisnahen Berufsvorbereitung.** Es sollten jene Angebote ausgebaut werden, die eine intensive Praxiseinbindung beinhalten. Diese weisen zumeist eine deutlich höhere Übergangswahrscheinlichkeit in betriebliche Ausbildung auf, wie beispielsweise die Einstiegsqualifizierungen (EQJ) zeigen. Für Schüler an allgemeinbildenden Schulen werden solche Einstiegshilfen bislang nur teilweise angeboten. Die hier bereits vorhandenen Programme wie Praxisklassen, „BUS – Betrieb und Schule“ oder „Kooperation Schule und Betrieb“

sind zu erweitern. Für diese Programme zeigen die bisherigen Beispiele, dass bis zu 80 Prozent der teilnehmenden Schüler später in eine Ausbildung einmünden (Dorn/Nackmayr, 2007). Generell sollten Angebote der Berufsvorbereitung stets einen hohen Anteil an praktischer Erfahrung im Unternehmen beinhalten. Außerbetriebliche Einrichtungen können diese Erfahrungen nicht substituieren, jedoch bestimmten Zielgruppen eine Alternative bieten.

- **Verzahnung und Systematisierung der Integrationsmaßnahmen.** Ausgangspunkt der Förderung sollte möglichst durchgängig eine fundierte Eingangsdiagnostik des einzelnen Jugendlichen sein, um einen individuell abgestimmten Ausbildungsplan mit geeigneten Förderinstrumenten maßschneidern zu können. Bislang funktioniert die Zuteilungslogik zu häufig umgekehrt, indem vorhandene Angebote mit mehr oder weniger passenden Teilnehmern befüllt werden. Ein neuer, systematischerer Ansatz würde zudem eine trägerübergreifende Abstimmung in den Regionen vor Ort erfordern. Die beteiligten Institutionen müssten einen durchgängigen Ausbildungsweg ermöglichen, um so bei den Jugendlichen unnötige Warteschleifen und Mehrfachdurchläufe ähnlicher Maßnahmen zu vermeiden. Dabei wäre dringend die Anrechnungsfähigkeit der Integrationsmaßnahmen auf eine spätere Ausbildung zu verbessern. Dies könnte auch schon in den allgemeinbildenden Schulen ansetzen und Elemente einer Ausbildung vorverlagern.

3. Verbesserung der Kosten-Nutzen-Relation für Betriebe

Im dritten Reformbereich ist eine höhere Aufnahmefähigkeit im Ausbildungssystem durch eine verbesserte Kosten-Nutzen-Relation für Betriebe anzustreben, um die Bereitschaft zur Ausbildung leistungsschwächerer Jugendlicher zu stärken und diesen bessere Chancen auf den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung zu geben. Zwar konnten in den Jahren zwischen 2000 und 2007 die produktiven Erträge der Jugendlichen in der Ausbildung deutlich um 48 Prozent gesteigert werden, jedoch verbleiben immer noch knapp 3.600 Euro an Nettokosten jährlich je Auszubildenden, die von den Betrieben getragen werden (Wenzelmann et al., 2009). Bezogen auf die durchschnittliche Dauer von Ausbildungen, die bei rund 34 Monaten liegt, belaufen sich die Nettokosten je Auszubildenden damit auf insgesamt knapp 10.200 Euro. Dem stehen für 57 Prozent der vom Ausbildungsbetrieb übernommenen und auch dort verbleibenden Auszubildenden jeweils gut 4.200 Euro gegenüber, da für sie keine Rekrutierungs- und Einarbeitungskosten anfallen. Somit rechnet sich für die Betriebe in Deutschland die Ausbildung im Durchschnitt nur dann, wenn die eigenen Nachwuchskräfte später eine höhere Produktivität aufweisen als extern rekrutierte Fachkräfte. Das

Beispiel Schweiz hingegen zeigt, dass sich bereits während der Ausbildung Nettoerträge in allen Ausbildungsjahren realisieren lassen. Dort sind daher auch knapp acht von zehn Betrieben mit dem Kosten-Nutzen-Verhältnis zufrieden; in Deutschland hingegen ist es nur jeder zweite Betrieb. Die Kosten-Nutzen-Relation und damit das Ausbildungsstellenangebot auch für leistungsschwächere Jugendliche ließen sich in Deutschland durch folgende Maßnahmen weiter verbessern:

- **Auszubildende stärker mit qualitativ hochwertigen Aufgaben fördern.**

Damit wird es ihnen ermöglicht, einen Beitrag zur Wertschöpfung innerhalb der Geschäftsprozesse zu leisten. So verbringen Auszubildende in der Schweiz 24 Prozent ihrer Ausbildungszeit mit einfachen produktiven und 29 Prozent mit anspruchsvollen produktiven Tätigkeiten; bei deutschen Auszubildenden sind es nur 17 und 14 Prozent (Wolter, 2008). Hierzulande wird ein Viertel der Ausbildungszeit mit Üben zugebracht, während dieser Anteil in der Schweiz nur bei 8 Prozent liegt. Daher sollte die Ausbildung in Deutschland noch stärker und bedarfsgerechter in die Unternehmenspraxis integriert werden (vgl. Kapitel 3). Dies nutzt nicht nur den Betrieben und ihrem Geschäftserfolg, sondern motiviert auch die Auszubildenden, da sie an realen Kundenaufträgen lernen.

- **Ausbildungsvergütungen stärker flexibilisieren.** Neben intensiveren regionalen Differenzierungen zur Verbesserung des Ausbildungsangebots in strukturschwachen Regionen sollte finanziell auch stärker zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen einer Branche differenziert werden. Die heutige Praxis sieht stattdessen meist regional einheitliche Sätze für Branchen unabhängig vom einzelnen Ausbildungsberuf vor. Zudem würde eine nach der Vorbildung differenzierbare Vergütung die Unsicherheit bei der Einstellung von Jugendlichen mit schwächerer schulischer Vorbildung senken und Betrieben die Möglichkeit geben, zusätzliche Anstrengungen zur Förderung der Ausbildungsreife zu unternehmen. Gegenüber dem derzeitigen Ausbildungsbonus, der nur wenig genutzt wird, hätte dies den Vorteil, dass keine bürokratischen Hürden vorhanden wären. Die Investition in die berufliche Ausbildung würde sich aus Sicht der Betriebe schneller amortisieren und zusätzliche Anreize zur Einstellung dieser Jugendlichen bieten.

- **Innovationen weiterführen.** In den vergangenen Jahren haben zahlreiche Neuentwicklungen zu Verbesserungen bei der produktiven Nutzung der Ausbildungszeit geführt. Hierzu zählen zum Beispiel das betriebliche Einsatzfeld, in dem der Auszubildende gegen Ende der Lehrzeit bereits in seiner späteren Tätigkeit eingesetzt wird, oder die stärkere Ausrichtung der Prüfungen an der betrieblichen Realität durch Elemente wie betrieblicher Auftrag, praktische Aufgabe oder gestreckte Abschlussprüfung. Dieser Weg ist konsequent im Sinne einer inhaltlichen und zeitlichen Flexibilisierung der Ausbildung weiterzuführen,

nicht zuletzt, um auch besser auf spezifische Benachteiligungen Jugendlicher eingehen zu können und diesen so mehr Chancen auf dem Ausbildungs- und dem Arbeitsmarkt zu eröffnen.

Mit den skizzierten Maßnahmen sollte es besser als heute gelingen, Jugendlichen mit Schwierigkeiten beim Einstieg in eine Berufsausbildung eine erheblich schnellere Integration zu ermöglichen. Hilfreich wäre zudem eine systematische Evaluation aller Programme und Maßnahmen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung, um Rückschlüsse auf die einzelnen Förderinstrumente ziehen und geeignete Diagnoseinstrumente entwickeln zu können. Sind die Förderprogramme zu kleinteilig, sodass sich eine Evaluation nicht rechnet, bietet es sich an, stattdessen den Erfolg der Bundesländer hinsichtlich des Einsatzes von Maßnahmenbündeln einer Evaluation zu unterziehen. So können Programmfamilien, mit denen die Integration besonders gut gelingt, als positives Beispiel dienen und ein Lernen von den Besten ermöglichen. Ein solches Benchmarking kann helfen, den Integrationsprozess in allen Bundesländern zu verbessern.

5

Herausforderung Höherqualifizierung

Unternehmen arbeiten heute zunehmend unter Verwendung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien, gestalten ihre Produktionsprozesse und ihre Arbeitsorganisation flexibler und orientieren sich verstärkt an Kundenbedürfnissen (Anger, 2008, 101 ff.). Dies verändert in hohem Maße auch die Anforderungen an die Beschäftigten hin zu mehr Autonomie und Verantwortung sowie zu höheren Qualifikationen. Die Nachfrage der Unternehmen verschiebt sich immer weiter zugunsten gut ausgebildeter Arbeitnehmer (vgl. Kapitel 1). So verfügten in Deutschland im Jahr 1996 erst 70 Prozent der Beschäftigten über einen beruflichen oder akademischen Abschluss; im Jahr 2005 lag dieser Anteil bereits bei 78 Prozent. Der Anteil der Beschäftigten ohne Berufsabschluss ist also innerhalb eines knappen Jahrzehnts um beinahe ein Drittel gesunken (Bellmann et al., 2006, 46). Die günstige Entwicklung für Höherqualifizierte mit Weiterbildungs- oder akademischem Abschluss lässt sich beispielsweise am durchgängig niedrigen Niveau der jeweiligen Arbeitslosenquoten ablesen (vgl. Abschnitt 2.4). Zudem zeigt eine neuere Studie, dass die Arbeitslosigkeit bei Akademikern nur selten auftritt – und wenn, dann meist nur für kurze Zeit in Übergangsphasen (Fabian/Briedis, 2009, 29).

Während in den 1970er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion noch vor einer Akademikerschwemme gewarnt wurde, haben sich die Vorzeichen inzwischen umgekehrt. Der Arbeitsmarkt hat nicht nur fast alle vorhandenen Akademiker aufgenommen, sondern es konnte zudem in konjunkturell guten Phasen – vor allem in jüngerer Zeit – bestehender Zusatzbedarf in bestimmten Berufsfeldern nicht mehr gedeckt werden. So war laut einer IW-Studie in der Phase des vergangenen wirtschaftlichen Aufschwungs in den Quartalen 3/2007 bis 2/2008 eine Fachkräftelücke im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) von ungefähr 129.000 hochqualifizierten Personen zu verzeichnen. Diese ging – konservativ geschätzt – mit einem Wertschöpfungsverlust von rund 28,5 Milliarden Euro einher (Koppel/Plünnecke, 2008a). Ohne Reformen wird sich laut IW-Prognose der MINT-Fachkräftemangel bis zum Jahr 2020 auf rund 425.000 MINT-Fachkräfte (mit Fortbildungs- oder Hochschulabschluss) vergrößern (Plünnecke, 2009, 9).

5.1 Strategien der Höherqualifizierung und berufliche Perspektiven für Fachkräfte

Als Reaktion auf die Herausforderung der steigenden Nachfrage nach höheren Qualifikationen sind mehrere Strategien möglich. Um vergleichsweise kurzfristig dem Mangel an Fachkräften zu begegnen, erscheint eine geeignete Zuwanderungspolitik etwa auf Basis eines Punktesystems sinnvoll (Meyer, 2008; Koppel/Plünnecke, 2008b). Allerdings können mobile Hochqualifizierte in Mangelberufen sich heute weltweit ihren Arbeitgeber und damit auch ihren Arbeitsstandort aussuchen. Daher muss in mittel- bis langfristiger Sicht das Ziel vor allem darin bestehen, den Fachkräftebedarf aus der eigenen Bevölkerung zu decken. Geeignet sind hierfür unter anderem Maßnahmen, welche die Studienanfängerquote und die Absolventenquote steigern beziehungsweise die Abbrecherquote senken (Plünnecke, 2009, 10). Eine höhere Erwerbsbeteiligung von Frauen und die Verlängerung der Lebensarbeitszeit bieten zusätzliches Potenzial.

Die skizzierten Maßnahmen reichen jedoch voraussichtlich nicht aus. Ein weiterer wichtiger Hebel besteht darin, für dual ausgebildete Beschäftigte weitere Wege in eine Höherqualifizierung – also in eine berufliche oder akademische Weiterbildung – zu schaffen und die vorhandenen Zugänge zu verbessern. Personen aus dieser Gruppe verfügen teilweise bereits über ein hohes schulisches Bildungsniveau. Lohnunterschiede zu Hochqualifizierten wie auch das nicht zu vernachlässigende Arbeitslosigkeitsrisiko beruflich Ausgebildeter lassen vermuten, dass sie ein Eigeninteresse an einem weiteren Ausbau ihrer Qualifikationen haben dürften. Die Wege, eine solche höhere Durchlässigkeit zu schaffen, sind

vielfältig, lassen sich aber in zwei Hauptwege gliedern. Einerseits sollten für beruflich ausgebildete Beschäftigte optionale Anschlusspfade ins Hochschulsystem führen, andererseits sollten die Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung ausgebaut werden.

Durchlässigkeit in die geregelte berufliche Weiterbildung

Berufliche Weiterbildung wird in Deutschland überwiegend über Marktprozesse organisiert. Staatlich verordnete einheitliche Strukturen, wie sie in der dualen Berufsausbildung weitgehend vorliegen, sind im Weiterbildungssystem nur in Teilbereichen gegeben. Vielmehr zeichnet sich der Weiterbildungsmarkt durch vielfältige Angebote unterschiedlicher Träger und Organisationen aus; es ist eine hohe Interessenheterogenität festzustellen (Nuisl, 2008, 5 f.). Eine Besonderheit stellt die geregelte Weiterbildung auf Basis von Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) als Grundlage bundesweit einheitlicher beruflicher Fortbildungen dar (etwa die Aufstiegsfortbildungen zum Meister oder Betriebswirt). Zudem existieren mit den Aufstiegsfortbildungen an Fachschulen Weiterbildungen nach Landesrecht (KMK, 2002), beispielsweise die zum staatlich geprüften Techniker.

Gemeinsam ist den Aufstiegsfortbildungen, die in § 53 BBiG und § 42a HwO geregelt sind, dass sowohl für beruflich Ausgebildete als auch für Personen mit entsprechender Berufspraxis bundeseinheitliche Zulassungsvoraussetzungen für das Ablegen der Prüfung definiert sind. Bei einem entsprechenden Nachweis von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen kann von diesen formalen Anforderungen abgewichen werden. Ähnlich sieht es bei den Zugangsregelungen für Fachschulen aus. In der Rahmenvereinbarung über Fachschulen verständigten sich die Kultusminister der Länder auf weitestgehend bundeseinheitliche Regelungen. Zugangsvoraussetzung ist meist ein Berufsabschluss in der jeweiligen Fachrichtung und eine einjährige Berufstätigkeit oder alternativ der Abschluss einer Berufsschule (beziehungsweise ein gleichwertiger Bildungsabschluss) plus eine mehrjährige einschlägige Berufstätigkeit. Personen, die nicht an einer Fachschule lernen, können dennoch zur Prüfung zugelassen werden, und zwar dann, wenn sie die Aufnahmeveraussetzungen erfüllen und wenn „die Vorbildung und der Berufsweg erwarten lassen, dass Kompetenzen erlangt wurden, wie sie an einer entsprechenden Fachschule vermittelt werden“ (KMK, 2002, 8).

In Bezug auf die Zulassungsvoraussetzungen für Fachkräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung herrscht – im Gegensatz zum Hochschulsektor – in der geregelten beruflichen Weiterbildung durch die bundeseinheitlichen Regelungen eine hohe Transparenz. Hervorzuheben ist, dass auch Personen ohne fachspezi-

fische Berufsausbildung, aber mit aufgrund ihrer Berufserfahrung vergleichbarem Kenntnisstand, der Zugang zu einer Aufstiegsfortbildung offensteht. Nachholbedarf besteht allerdings auch hier bei der inhaltlichen und zeitlichen Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung. Zwar gibt es für leistungsstarke Jugendliche vereinzelt Angebote, in denen die duale Berufsausbildung über Zusatzqualifikationen vorbildlich mit der geregelten Weiterbildung verknüpft ist (Waldhausen/Werner, 2005). Als Beispiel sei das Projekt „Meisterkompakt“ der Handwerkskammer Düsseldorf genannt, in dem eine Ausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker oder Tischler und eine Meisterprüfung in dreieinhalb oder sogar drei Jahren absolviert werden können. Die Teilnahme an Fortbildungsprüfungen ist allerdings in den vergangenen Jahren insgesamt leicht rückläufig (BIBB, 2009a, 277 ff.), sodass hier die Potenziale zur Höherqualifizierung bei weitem nicht ausgeschöpft werden.

Durchlässigkeit ins Hochschulsystem

Der Hochschulzugang für Fachkräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung, aber ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (die sogenannten Berufspraktiker) richtet sich gemäß dem föderalen Prinzip grundsätzlich nach den gesetzlichen Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes. Das Spektrum der unterschiedlichen Hochschulzugsregelungen für Berufspraktiker reicht momentan noch vom Direktzugang, bei dem ein formaler Abschluss wie die Meisterprüfung als Zugangsberechtigung anerkannt wird, bis hin zur Hochschulzugangsprüfung, bei der das Bestehen einer hochschulspezifischen oder auch landesweit einheitlichen Eingangsprüfung Voraussetzung für die Aufnahme an der Hochschule ist. In einigen Bundesländern stellt zudem ein Probestudium eine vorläufige Immatrikulation dar, die von der Hochschule bestätigt werden muss. Die Regelungen sind zudem von der Art der Hochschule abhängig.⁹

Marginale Übergangszahlen von beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung sind die Konsequenz dieses Dickichts an heterogenen und intransparenten Regelungen. Weniger als 1 Prozent der Studienanfänger nehmen als Berufspraktiker ein Hochschulstudium auf (BLK, 2005, 3). Einige Staaten weisen bei den Personen, die auf nicht klassischem Wege Zugang zu einem Studium erhalten haben, weit höhere Anteile auf – beispielsweise Schweden mit 36 Prozent oder England (zuzüglich Wales, ohne Schottland) mit 15 Prozent (Nickel/Leusing, 2009, 22 ff.).

⁹ Ein vertiefender Einblick in die Aufnahmepraxis in den unterschiedlichen Bundesländern findet sich bei Werner et al. (2008a, 84 ff.).

Zu begrüßen ist daher die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2009), in der einheitliche Standards für den (Fach-)Hochschulzugang für Berufspraktiker festgelegt wurden. So sollen Inhaber bestimmter Aufstiegsfortbildungen (wie Meister oder Techniker) eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Ein fachgebundener Hochschulzugang ist vorgesehen für Absolventen einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung verbunden mit einer mindestens dreijährigen fachnahen Berufspraxis. Die Bundesländer sind nun aufgefordert, die weiterreichenden Möglichkeiten der Rahmenvereinbarung zügig in Landesrecht umzusetzen und die Regelungen an die entsprechenden Zielgruppen zu kommunizieren. Die Hochschulen wiederum müssen flankierende Angebote entwickeln, damit eine Studienaufnahme möglichst zum Studierenerfolg führt.

Ein unbefriedigendes Bild ergibt sich bei der Analyse von Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Zwar steht der Wunsch nach einer solchen Anrechnung schon seit Jahren auf der bildungspolitischen Agenda. Ein gutes Beispiel hierfür ist der Dresdner Bildungsgipfel, bei dem Bund und Länder in einem Aufstiegs пакт artikulierten, die Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ausbauen und verbessern zu wollen. Die reale Umsetzung bleibt jedoch bislang weit hinter den politischen Forderungen zurück. Kaum eine Hochschule weist beruflich qualifizierte explizit auf studienverkürzende Anrechnungsmöglichkeiten hin und auch die elf Projekte der diesbezüglichen ANKOM-Initiative¹⁰ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) konnten bislang mit ihren Ergebnissen – bis auf wenige Ausnahmen¹¹ – kaum überzeugen. Verantwortlich hierfür sind die unterschiedlichen Interessen, Perspektiven und Zielfunktionen, in denen sich die Akteure der akademischen und der beruflichen Bildung bewegen und die ein Fortkommen in der Anrechnungsfrage erschweren. Trotzdem geht das BMBF mit der ANKOM-Initiative einen Schritt in die richtige Richtung, die konsequent für Absolventen einer dualen Berufsausbildung weiterverfolgt werden sollte.

¹⁰ In der ANKOM-Initiative sollten in elf Projekten Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erarbeitet werden. Der Fokus lag dabei auf der Anrechnung von Kompetenzen aus beruflichen Aufstiegsfortbildungen im Hinblick auf die vier thematischen Cluster Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologie, Gesundheit/Soziales und Wirtschaftswissenschaften. In den einzelnen Projekten wurden unterschiedliche Verfahren und Methoden entwickelt, um sowohl pauschal als auch individuell die beruflich erworbenen Kompetenzen zu ermitteln und den möglichen Umfang einer Anerkennung bei den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs zu bestimmen (HIS, 2010).

¹¹ Beispielsweise zeichnet sich das ANKOM-Projekt der Universität Oldenburg durch die gute Darstellung der Projektergebnisse aus. Sowohl die Möglichkeiten einer pauschalen Anrechnung von Kompetenzen aus ausgewählten Fortbildungsqualifikationen als auch das methodische Vorgehen bei einer individuellen Anrechnung von weiteren beruflichen Kompetenzen werden transparent und einfach dargestellt (Universität Oldenburg, 2010).

5.2 Beziehung von beruflicher und akademischer Bildung

Zur Beantwortung der Frage, welche Potenziale einer Höherqualifizierung von Fachkräften realisierbar sind, ist zunächst zu analysieren, inwieweit die Bereiche Aus- und Weiterbildung auf der einen Seite und Hochschulausbildung auf der anderen Seite inhaltlich kompatibel sind. Mit der Einführung des Bachelor- und Mastersystems an deutschen Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses begann eine kontrovers geführte Debatte über die Bedeutung und Relation von beruflicher und akademischer Bildung. Anlass dieser Debatte waren vor allem zwei wesentliche Strukturveränderungen:

- Im Gegensatz zu den Diplom- und Magisterabschlüssen sollen die Bachelorabschlüsse nach den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz explizit ein jeweils eigenständiges berufsqualifizierendes Profil aufweisen (KMK, 2003, 3).
- Bachelorstudiengänge werden bereits ab 180 Credit Points akkreditiert;¹² dies entspricht einer Regelstudienzeit von nur noch sechs Semestern. Sie weisen damit eine mit einer dualen Berufsausbildung vergleichbare Dauer auf.

Aus modelltheoretischer Perspektive sind für die Wechselbeziehungen zwischen Berufsbildungssystem und Hochschulsystem zunächst zwei mögliche Pole identifizierbar, die sich als Konkurrenzmodell einerseits und Komplementärmodell andererseits klassifizieren lassen.

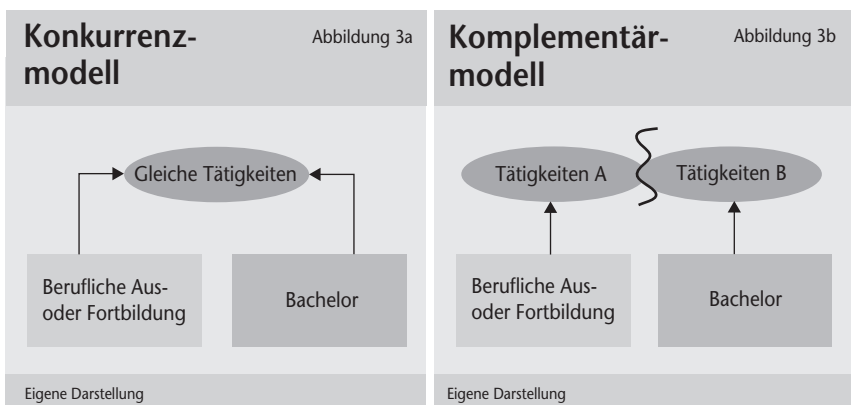
Das Konkurrenzmodell

Eine Konkurrenzsituation zwischen beruflich Qualifizierten und Akademikern besteht, wenn Berufsbildungssystem und Bachelorsystem in einen unmittelbaren Wettbewerb miteinander treten (Abbildung 3a). Dabei entscheidet aus ihrer jeweiligen Perspektive die Einschätzung der (potenziellen) Bildungsnachfrager sowie die der Arbeitgeber als Ausbildungsanbieter und als Nachfrager der beiden Absolventengruppen über den Erfolg der beiden Qualifizierungssysteme. In den Betrieben ergibt sich eine Konkurrenzsituation, wenn die Absolventen aus den verschiedenen Bildungsgängen um dieselben zu besetzenden Stellen konkurrieren. Voraussetzung für eine solche Situation ist, dass auf spezifischen Positionen Eignung und Wertschöpfungspotenziale beider Absolventengruppen vergleichbar sind (Klumpp, 2007, 6). Im beruflichen und im akademischen Bildungssystem müssten demnach gleichartige oder substituierbare Kompetenzen vermittelt werden. Nachfolgend werden drei plausible potenzielle Konkurrenzsituationen dargestellt:

¹² Credit Points sind Leistungspunkte, die den Arbeitsaufwand eines Studiums messen; ein Leistungspunkt entspricht ungefähr 30 Arbeitsstunden. Im Rahmen der Akkreditierung werden Studiengänge begutachtet, um die Qualität von Lehre und Studium zu sichern.

- Bachelorabsolventen konkurrieren mit Absolventen einer dualen Berufsausbildung um traditionelle Stellen von Facharbeitern und Fachangestellten. Sie werden damit auf einem niedrigeren Qualifikationsniveau eingesetzt als Diplomabsolventen.
- Bachelorabsolventen konkurrieren um Stellen, die üblicherweise von Absolventen mit einer geregelten Aufstiegsfortbildung (zum Beispiel Meister, Techniker, Betriebswirt) besetzt werden. Diese Stellenprofile erfordern unter anderem eine breite berufliche Handlungskompetenz, ein tiefes Spezialwissen und ein hohes Erfahrungswissen.
- Absolventen einer beruflichen Aus- oder Weiterbildung konkurrieren um Stellen, die klassischerweise mit Diplomabsolventen (FH) besetzt werden. Dieser Fall könnte vermehrt eintreten, wenn Bachelorabsolventen keine mit denjenigen von Diplomabsolventen vergleichbaren Kompetenzen aufweisen und Facharbeiter – insbesondere solche mit Aufstiegsfortbildung – verstärkt in diese Stellen hineinwachsen.

Gerade das letzte Szenario stellt auf die Frage ab, aus welcher Richtung eine mögliche Verschiebung wirken könnte. Richten sich künftig Bachelorabsolventen auf klassische Einsatzfelder von Ausbildungsabsolventen oder besetzen Weitergebildete das Feld von Akademikern? Wird eines der Konkurrenzszenarien Realität, stellt sich zudem die Frage, zu welchem Zeitpunkt in der Berufslaufbahn und über welchen zeitlichen Korridor die Konkurrenzsituation besteht. Angesprochen sind hiermit die Entwicklungspotenziale und die innerbetrieblichen Laufbahnen, die für die beiden Gruppen vorgesehen und eng mit ihren Kompetenzprofilen verknüpft sind. Vorstellbar ist zum Beispiel, dass Bachelorabsolventen ausschließlich für einen begrenzten Zeitraum – etwa beim Berufseinstieg – mit



berufserfahrenen oder fortgebildeten Fachkräften um eine Stelle konkurrieren. Nach einer solchen Phase könnten sich die Karrierewege der beiden Gruppen wieder auseinanderentwickeln. In diesem Fall würde dann nur eine bedingte Konkurrenz vorliegen.

Das Komplementärmodell

Je geringer die Schnittmengen zwischen beiden Kompetenzprofilen sind, desto eher kann von einem Komplementärmodell gesprochen werden (Abbildung 3b). Hier führen eine berufliche Aus- oder Weiterbildung und eine Hochschulausbildung zu unterschiedlichen Kompetenzen, die überwiegend verschiedenartige Qualifikationsbedarfe in der Wirtschaft abdecken. Das sich ergänzende Zusammenwirken beider Qualifikationen trägt dann vielmehr zur Effizienzsteigerung im Arbeitsleben bei; eine gegenseitige Substitution der Kompetenzen ist nur zu einem sehr begrenzten Grad möglich. Damit steht das Komplementärmodell dem Konkurrenzmodell entgegen. Eine solche potenzielle Komplementarität kann aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben werden (vgl. Kapitel 2):

- **Betriebliche Perspektive:** Die Stellen werden je nach Profil nur aus einer der beiden Gruppen besetzt. Vergütung, hierarchische Eingliederung, Weiterbildungsbeteiligung und betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten werden vorrangig aus den Anforderungen der jeweiligen Tätigkeit statt aus der formalen Qualifikation der Stelleninhaber abgeleitet.
- **Individuelle Perspektive:** Die Bildungswahl eines Individuums erfolgt vorrangig anhand der subjektiven Einschätzungen mit Blick auf die Qualität des Bildungsangebots, die künftigen Erwerbs- und Karrierepotenziale und das Arbeitslosigkeitsrisiko, das mit der jeweiligen Qualifikation verbunden wird.
- **Gesellschaftliche Perspektive:** Beide Bildungsgänge zusammen führen zu einer höheren Produktivität, decken den vorhandenen Qualifikationsbedarf ab und bilden eigenständige Zugangswege in den Arbeitsmarkt.

Von einer Gleichwertigkeit der Bildungsgänge kann unter anderem dann ausgegangen werden, wenn die monetären Vergütungen in etwa gleich hoch sind, die Anforderungen in den Betrieben auf einem ähnlichen Niveau liegen oder vergleichbare Vorqualifikationen gemessen an den Schulabschlüssen vorliegen.

5.3 Erwerbschancen und Karrierepotenziale von Fachkräften und Akademikern im Vergleich

Um die Positionierung von Fachkräften mit Weiterbildung und Akademikern am Arbeitsmarkt besser verstehen und vergleichen zu können, ist zu analysieren, inwieweit diese in gleichartigen oder aber in unterschiedlichen Tätigkeiten ein-

gesetzt werden. Als zentraler Indikator der individuellen Produktivität und beruflichen Positionierung kann das Einkommen herangezogen werden, das in seiner Höhe vor allem auch durch das Berufsfeld beeinflusst wird. Das IW Köln hat hierfür die BIBB-/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 als Repräsentativbefragung für die drei Berufsfelder kaufmännische, gewerblich-technische und IT-Berufe ausgewertet (Werner et al., 2008a; vgl. zum Datensatz: Hall, 2007). Dabei stand der Vergleich zwischen Fachkräften mit Weiterbildung und Akademikern mit Fachhochschulabschluss im Fokus.

Ein Vergleich der durchschnittlichen Einkommen zeigt zunächst deutliche Unterschiede zwischen den drei Berufsfeldern (Tabelle 2). Die Differenz zwischen akademisch gebildeten und beruflich weitergebildeten Mitarbeitern ist im kaufmännischen Bereich mit gut 28 Prozent (gemessen am Bruttomonatseinkommen eines Weiterbildungsabsolventen) oder gut 850 Euro am geringsten. In den beiden anderen Bereichen liegt diese Differenz bei knapp 32 Prozent (gewerblich-technische Berufe) und gut 59 Prozent (IT-Berufe). Allerdings weisen alle Gruppen eine hohe Streuung der Einkommen auf, was eine Interpretation erschwert, da sich die Einkommenshöhen stark überschneiden.

Durchschnittliches Bruttomonatseinkommen nach Berufsfeld und Qualifikation

Tabelle 2

in Euro

Berufsfeld	Weiterbildungsabsolventen	Fachhochschulabsolventen	Einkommensdifferenz
Kaufmännische Berufe	3.036 (1.446)	3.892 (2.346)	856
Gewerblich-technische Berufe	3.197 (1.746)	4.205 (1.361)	1.008
IT-Berufe	2.667 ¹ (1.680)	4.246 (1.863)	1.579 ¹

Ungewichtete Daten, Standardabweichung in Klammern.

¹ Kleine Fallzahlen.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der BIBB-/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006

Weitere Ergebnisse zeigen, dass trotz einer ungefähr gleichen Verteilung der Beschäftigten mit Weiterbildung und FH-Abschluss auf drei unterschiedlich anspruchsvolle Tätigkeitsstufen im Durchschnitt relativ große Einkommensunterschiede bestehen bleiben (Tabelle 3). Demnach befinden sich mit 4,2 Prozent zwar einerseits anteilig mehr Beschäftigte mit Weiterbildung in einfachen Tätigkeiten, als das bei FH-Absolventen (2,7 Prozent) der Fall ist; andererseits sind mehr Weiterbildungsabsolventen (33,8 Prozent) in einer leitenden Tätigkeit zu finden als bei den FH-Absolventen (30 Prozent). Diese Selbsteinschätzungen, die auf einen annähernd gleichwertigen Einsatz hindeuten, relativieren sich jedoch, wenn die Durchschnittseinkommen auf der jeweiligen Tätigkeitsstufe betrachtet

werden. Während die Entlohnung einfacher Tätigkeiten bei beiden Gruppen annähernd gleich ausfällt, steigt das Verdienstgefälle auf höheren Stufen an. Bei qualifizierten Tätigkeiten beträgt der Einkommensunterschied (gemessen am Einkommen von Weiterbildungsabsolventen) im Durchschnitt knapp 12 Prozent, bei leitenden Tätigkeiten sogar knapp 16 Prozent. Dies legt die Vermutung nahe, dass auf gleichen Tätigkeitsstufen die konkreten Anforderungen für die beiden Gruppen unterschiedlich sind – dass sich zum Beispiel Art oder Umfang der Aufgabenbereiche und die Laufbahnen von weitergebildeten Beschäftigten und Akademikern in den Betrieben unterscheiden.

Beschäftigung und Bruttomonatseinkommen nach Tätigkeitsstufe und Qualifikation von Angestellten

Tabelle 3

Tätigkeitsstufe	Anteile der Beschäftigten, in Prozent		Durchschnittliches Bruttomonatseinkommen, in Euro		Einkommensdifferenz, in Euro
	Weiterbildungsabsolventen	Fachhochschulabsolventen	Weiterbildungsabsolventen	Fachhochschulabsolventen	
Einfache Tätigkeit	4,2	2,7	1.497	1.501	4
Qualifizierte Tätigkeit	62,0	67,3	2.825	3.156	331
Leitende Tätigkeit	33,8	30,0	3.821	4.421	600

Ungewichtete Daten.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der BIBB-/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006

Mit Blick auf einzelne Tätigkeitsanforderungen lässt sich der Befund zumindest teilweise erklären. So werden für leitende Positionen an die Beschäftigten mit FH-Abschluss in Bezug auf finanzielle Verantwortung, Kreativität, Termin-/Zeitdruck oder Fremdsprachenkenntnisse höhere Anforderungen gestellt, die dann auch höher honoriert werden (Werner et al., 2008a). Dies belegt die Vermutung, dass sich weitergebildete Beschäftigte nach Art und Umfang im Durchschnitt zwar ähnlichen Arbeitsanforderungen gegenübersehen wie FH-Absolventen, diese Tätigkeiten aber im Detail abweichen und damit verbunden auch unterschiedlich entlohnt werden.¹³ Insofern deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Akademiker bei sonst gleichen Tätigkeitsmerkmalen in anderen Laufbahnen und Aufgabenfeldern beschäftigt sind als Weiterbildungsabsolventen. Unter Berücksichtigung der anhaltend großen Nachfrage nach beiden Gruppen am Arbeitsmarkt zeigt sich, dass offenbar beide Qualifikationssysteme gleichermaßen benötigt

¹³ Vgl. dazu die Ergebnisse multivariater Einkommenschätzungen von Werner et al. (2008a).

In einer qualitativen Interviewbefragung wurden 17 Großunternehmen¹⁴, jeweils ein Zentralverband der IT-Branche, der Metall- und Elektroindustrie, der Chemischen Industrie sowie ein Arbeitgeber-Dachverband zu Chancen und Risiken des dualen Systems vor dem Hintergrund der Einführung von Bachelorstudiengängen und der Entwicklung zur Wissensgesellschaft befragt (Werner et al., 2008a, 214 ff.). Dieser Expertenbefragung zufolge geht der Strukturwandel mit einem komplementären Qualifikationsbedarf von ausgebildeten Fachkräften und Akademikern in den Unternehmen einher. Die Ergebnisse im Einzelnen:

- Die Unternehmens- und Branchenexperten stufen den Bachelorabschluss überwiegend wie den Diplomabschluss einer Fachhochschule ein. Eine Konkurrenzsituation zwischen beruflichem und akademischem Bildungssystem wird kaum gesehen, da sich dual Ausgebildete mit ihren andersartigen Kompetenzen eher in komplementären Laufbahnen und Tätigkeiten befinden, also in solchen, die nicht für Akademiker vorgesehen sind.
- Grundsätzlich vermitteln berufliche und hochschulische Bildungswege nach Ansicht der Unternehmenspraktiker in weiten Teilen unterschiedliche Kompetenzen;¹⁵ diese können aus betrieblicher Sicht allerdings ein ähnliches Niveau erreichen. Eine solche Gleichwertigkeit hängt aber wesentlich von der Ausgestaltung des jeweiligen Bildungswegs ab, da das Niveau der verschiedenen Weiterbildungswege und Bachelorstudiengänge stark differiert.
- Prinzipiell ist eine Überschneidung der Karrierewege beider Gruppen zwar möglich, stellt allerdings nicht den Regelfall dar und ist stark abhängig von der Personalentwicklungsstrategie des einzelnen Unternehmens. Kommt es zu Überschneidungen, so ist dies zudem häufig auf ein außergewöhnlich hohes Engagement beruflich Ausgebildeter zurückzuführen. Das Überschneidungspotenzial orientiert sich im Regelfall sowohl an hoher fachlicher als auch an personaler Kompetenz und nimmt mit steigender Berufserfahrung zu. Bei Absolventen einer geregelten beruflichen Weiterbildung tritt eine Überschneidung tendenziell häufiger auf. Zu einer befristeten Überschneidung kommt es teilweise beim Einstieg von Akademikern in das Arbeitsleben – beispielsweise wenn diese einen bestimmten Tätigkeitsbereich kennenlernen wollen. Im Anschluss machen Bachelorabsolventen im Normalfall jedoch die steilere Karriere.
- Eine hohe Präferenz zeigen die befragten Unternehmens- und Branchenexperten vor allem für duale Studiengänge. Insbesondere die Übertragung des dualen Prinzips auf das Studium und die damit verbundene berufliche Handlungskompetenz werden dabei wertgeschätzt.
- Perspektivisch schließen die Befragten nicht aus, dass Stellen, die derzeit mit beruflich weitergebildeten Beschäftigten besetzt werden, künftig auch von Bachelorabsolventen eingenommen werden könnten. Diese Einschätzung stützt sich allerdings auf die Annahme, dass die Nachfrage nach Absolventen des geregelten Weiterbildungssystems nicht mehr gedeckt werden kann. Treiber einer solchen Entwicklung könnte ein verändertes Bildungsverhalten sein, bei dem sich Individuen vermehrt gegen eine berufliche Aus- und Weiterbildung und stattdessen für ein Bachelorstudium entscheiden.

Eigene Zusammenstellung

¹⁴ Anzumerken bleibt, dass kleine und gegebenenfalls auch mittelständische Betriebe zu einer anderen Einschätzung kommen könnten, da in diesen Betrieben die Spezialisten- und die Führungsfunktion häufig in Personalunion ausgeübt werden.

¹⁵ Bestätigt wird diese Einschätzung durch die Ergebnisse eines inhaltlichen Vergleichs ausgewählter Bachelor-Curricula mit Curricula von adäquaten Aus- und Weiterbildungsängen nach Berufsbildungsgesetz in den Berufs-

werden. Das Komplementärmodell (vgl. Abschnitt 5.2) scheint daher der bessere Ansatz zu sein, um das Verhältnis von Berufsbildung und Studium zu beschreiben. Gleichwertigkeit liegt tendenziell in Bezug auf die strukturellen Anforderungen vor, nicht jedoch bei der konkreten Ausgestaltung der Tätigkeiten und bei der monetären Vergütung.

Gestützt wird diese Einschätzung durch die Resultate einer qualitativen Interviewbefragung (Übersicht 4). Im Ergebnis sehen die befragten Unternehmen im Konkurrenzmodell wenig praktische Relevanz. Vielmehr gibt es für sie mittelfristig aufgrund des erwarteten Personalbedarfs eine Nachfrage nach beiden Qualifikationsgruppen, die in größtenteils unterschiedlichen, sich komplementär ergänzenden Tätigkeiten eingesetzt werden. Damit bleibt das System beruflicher Bildung eine wichtige Säule des Arbeitsmarktes. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Anforderungen an die berufliche Aus- und Weiterbildung künftig weiter steigen werden. Damit erhöht sich zwar beim Wettbewerb um leistungsstarke Jugendliche das Konkurrenzpotenzial zwischen Ausbildung und Bachelorstudiengang. Gleichzeitig weisen die Befragten aber darauf hin, dass das duale Berufsbildungssystem prinzipiell in der Lage sei, auf steigende Anforderungen des Arbeitsmarktes angemessen zu reagieren. Dazu sollten jedoch die Perspektiven für leistungsstarke Jugendliche verbessert und die Attraktivität der Ausbildung erhöht werden.

Als künftige Perspektive wollen die Unternehmen offenbar vermehrt die Möglichkeit nutzen, Fachkräfte ohne Zeitverlust höher zu qualifizieren – und zwar sowohl innerhalb als auch außerhalb des Berufsbildungssystems. Eine Verbesserung der Durchlässigkeit in die Weiterbildung und in die Hochschulbildung ist demnach dringend erforderlich. Im Bereich der akademischen quartären Bildung – der Weiterbildung an Hochschulen – werden praxisbezogene Inhalte auch unterhalb der Ebene eines Studienabschlusses gewünscht (Meyer-Guckel et al., 2008). Gleichzeitig sollte das System beruflicher Weiterbildung erstens Karriereperspektiven aufweisen, die in ihrer Wertigkeit vergleichbar sind mit denen des akademischen Bildungssystems, und zweitens sein praxisorientiertes Profil in Abgrenzung zur akademischen Qualifizierung schärfen.

feldern Bürofachkräfte, Informationstechnologie und Mechatronik (Werner et al., 2008a, 93 ff.). Im Berufsfeld Mechatronik beispielsweise führen inhaltliche Überschneidungen in Abhängigkeit vom untersuchten Weiterbildungsgang zu einem Anrechnungspotenzial zwischen 49 und 65 Credit Points (Leistungspunkten) auf einen Bachelorstudiengang der Fachrichtung Mechatronik (210 Credit Points). Bei der Anrechnung des Maximalwerts sind somit rund 31 Prozent deckungsgleich. Folglich werden zwar in Teilbereichen ähnliche Kompetenzen aufgebaut, im überwiegenden Umfang unterscheiden sich die Bildungsgänge jedoch in ihrer Ausrichtung. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Projekte der ANKOM-Initiative des BMBF (vgl. Werner et al., 2008a, 122 und 164).

5.4 Reformoptionen zur Verbesserung der Durchlässigkeit und der Karrierepotenziale von Fachkräften

Die Verbesserung der Durchlässigkeit zu einer Höherqualifizierung ist sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft vorteilhaft. Treiber für die steigende Bedeutung des Themas ist der Strukturwandel zur Wissensgesellschaft bei einem gleichzeitigen demografiebedingten Rückgang des Erwerbsspersonenpotenzials. Dadurch gewinnt die kontinuierliche Qualifikationsentwicklung jedes Einzelnen an Relevanz. Die empirischen Ergebnisse (vgl. die Abschnitte 5.2 und 5.3) weisen darauf hin, dass am Arbeitsmarkt auch künftig berufliche Weiterbildung und akademische Bildung aufgrund ihrer komplementären Beziehung eine gleichberechtigte Nachfrage in nennenswertem Umfang finden werden. Folglich gilt es, sowohl innerhalb beider Systeme als auch zwischen beiden Systemen die Durchlässigkeit zu steigern, damit im Rahmen eines lebenslangen Lernens ein effizienter und bedarfsgerechter Aufbau von Humankapital erfolgen kann.

Zwei zentrale Merkmale kennzeichnen ein optimal durchlässiges Bildungssystem: Erstens bestehen keine formalen Zugangsschranken; die Zugangsberechtigung ist allein abhängig von der tatsächlichen Kompetenz eines Bildungsinteressierten. Zweitens werden Wiederholungsqualifizierungen vermieden, indem sich bereits erworbene Kompetenzen zeitsparend auf nachgelagerte Qualifizierungen anrechnen lassen.

Ein durchschnittlich höheres Qualifikationsniveau, verkürzte Bildungszeiten und verringerte Aus- und Weiterbildungskosten sind die erwünschten Effekte einer gelungenen Reform zur Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem. Die Steigerung der Quote an Hochqualifizierten ohne Verschwendung von Ausbildungszeiten stellt die Leitmaxime dar, unter der Bestrebungen zur Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung stehen sollten. Die folgenden Reformvorschläge sollen dazu beitragen, dass der Bedarf an höherqualifizierten Fachkräften mittel- bis langfristig aus der eigenen Bevölkerung gedeckt werden kann:

- **Bildungswege enger verzahnen.** Die duale Ausbildung ist sowohl mit der beruflichen Weiterbildung als auch mit der akademischen Bildung besser zu verzahnen. Aufeinander abgestimmte und an Credit Points (Leistungspunkten) orientierte modulare Elemente und Strukturen in allen Teilsystemen können wesentlich zum Erreichen dieses Ziels beitragen. Zum einen könnten vermehrt Elemente der beruflichen Weiterbildung und der Hochschulbildung in Form von Zusatzqualifikationen bereits während der Berufsausbildung absolviert werden. Zum anderen würde eine Anrechnung von Modulen der beruflichen Ausbildung auf die nachfolgenden Bildungsstufen erleichtert. Verkürzte Bildungszeiten und niedrigere Hürden zum Weiterlernen wären die Folge einer solchen Reform.

- **Berufliche Weiterbildung ausbauen.** Das spezifische Profil der beruflichen Weiterbildung als zur Hochschulbildung komplementäres Qualifizierungssystem sollte – insbesondere aus Sicht der Unternehmen – weiter geschärft werden. In der Außenwirkung trägt dies zu einer Attraktivitätssteigerung für die potenziellen Bildungsteilnehmer bei, sodass künftig der Bedarf an beruflich höherqualifizierten Fachkräften wie Meister und Techniker gedeckt werden kann. Dies steht einer „Akademisierung“ der beruflichen Weiterbildung entgegen.
- **Weiterbildung Älterer intensivieren.** Grundsätzlich muss das Qualifizierungsangebot Personen in verschiedenen Lebenslagen und Altersstufen ansprechen. Dem Eindruck, dass sich Weiterbildung ab einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr lohne, kann vor allem in den Betrieben entgegengewirkt werden. Letztlich muss sich die Qualifizierung jedoch sowohl für ältere Beschäftigte als auch für Unternehmen rentieren – über höhere Einkommen und gestiegene Produktivität.
- **Hochschulzugang öffnen.** Die Möglichkeit des Zugangs zur Höherqualifizierung darf nicht an formalen Hürden scheitern; vielmehr sollte die Kompetenz des Individuums ausschlaggebend sein. Generell ist daher ein kompetenzgerechter Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte zu ermöglichen. Die weitreichenden Regelungen der Rahmenvereinbarung „Studium über berufliche Bildung“ der Kultusministerkonferenz (KMK, 2009) sind zügig in Landesrecht umzusetzen und an die entsprechenden Zielgruppen zu kommunizieren.
- **Kompetenzen auf ein Studium anrechnen.** Die Anrechnung vorhandener Kompetenzen von beruflich Qualifizierten auf ein Hochschulstudium ist als Reformschritt dringend erforderlich, damit es nicht zu einem Verlust von Bildungszeiten und zu demotivierenden Doppelqualifizierungen kommt. Verfahren, wie sie etwa in der ANKOM-Initiative des BMBF entwickelt wurden, sollten ausgebaut und aus den Modellversuchskorridoren in die bundesweite Hochschullandschaft übertragen werden. Die flächendeckende Einführung von Anrechnungsverfahren wird in den Hochschulen voraussichtlich nicht kostenneutral erfolgen können. Daher sind die entsprechenden Stellen mit den erforderlichen Ressourcen auszustatten. Um die Einführung zu erreichen, ist es zudem erforderlich, Vertrauen zwischen den Systemen zu schaffen und zu stärken. Dies kann vor allem durch eine gegenseitige inhaltliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Kompetenzen und Anforderungsniveaus der verschiedenen Bildungsgänge gelingen. Spezielle Studiengänge, die auf beruflich Ausgebildete abgestimmt sind, können die Ausnutzung des vorhandenen Anrechnungspotenzials ermöglichen.
- **Berufsbegleitendes Studium ausbauen.** Wünschenswert ist auch die Ausweitung von berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen. Diese sind berufsbefähigend auszugestalten und kompetenzorientiert zu formulieren. Ein spe-

zielles Zuschneiden ausgewählter Hochschulstudiengänge auf die Zielgruppe der Berufstätigen würde zudem die Anrechnung der Kompetenzen beruflich Qualifizierter erleichtern. Dies könnte durch die Formulierung von disziplinspezifischen Grundlagenmodulen und darauf aufbauenden Differenzierungsmodulen in den Studienprofilen begünstigt werden. Auch unterhalb der Ebene eines akademischen Abschlusses sollten Angebote im Bereich der hochschulischen Weiterbildung solide ausgebaut werden. Ebenfalls ist das Angebot an dualen Studiengängen auszuweiten. Hier ist insbesondere ein Fokus auf kleine und mittlere Unternehmen (KMU) zu richten, die aktuell ihren Nachwuchs noch vergleichsweise selten über duale Studiengänge aus- oder weiterbilden. Es reicht dabei nicht aus, Zugangsschranken abzubauen, Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen und berufsbegleitende Angebote im akademischen Bereich auszubauen. Vielmehr gilt es auch, bestehende Möglichkeiten publik zu machen, um so das Bildungssystem transparent zu gestalten. Zudem müssen die Berufspraktiker angemessen beraten, durch Brückenkurse oder Vorsemester vorbereitet und bei Bedarf durch ergänzende Seminare begleitet werden, um ihnen eine erfolgreiche Weiterqualifizierung zu ermöglichen.

- **Anreize zur Hochschulbildung stärken.** Die Bildungspolitik und die Hochschulen sind in der Pflicht, das Studium für Berufspraktiker zu ermöglichen. Daher sind adäquate – auch finanzielle – Anreizstrukturen für die Hochschulen zu schaffen. Daneben muss sich auch für die Bildungsteilnehmer sowohl die akademische als auch die berufliche Weiterbildung lohnen, insbesondere für Berufstätige. Außer der Förderung der intrinsischen Motivation können auch extrinsische Anreize die Motivation erhöhen und die aktive Teilnahme an Weiterbildung forcieren, zum Beispiel in Form von Karriereanreizen durch die Unternehmen.

6

Zusammenfassung und Fazit

Die Megatrends der Wirtschaft gehen in entwickelten Ländern wie Deutschland mit einem Strukturwandel zur Wissensgesellschaft und mit einer Verschiebung der Arbeitsnachfrage zugunsten höherer Qualifikationen einher. Daraus resultiert auch Veränderungsbedarf in der dualen Berufsausbildung. Aus theoretischer Sicht kann sich dieser Bedarf zwischen individueller, betrieblicher und gesamtwirtschaftlicher Perspektive unterscheiden, da die jeweiligen primären Zielfunktionen nicht deckungsgleich sind (vgl. Kapitel 2). So stehen für Ausbildungsbewerber

die späteren Erwerbschancen im Vordergrund, während Unternehmen vor allem an der Deckung ihres spezifischen Fachkräftebedarfs interessiert sind. Der Saldo dieser perspektivischen Entscheidungen wiederum muss sich nicht zwangsläufig mit dem gesamtwirtschaftlichen Ziel der Fachkräftesicherung am Arbeitsmarkt über alle Betriebsgrößen, Berufe und Branchen hinweg decken. Um den verschiedenen Perspektiven und Anforderungen gerecht zu werden, muss die duale Berufsausbildung daher künftig drei zentrale Herausforderungen meistern:

- Angesichts der zunehmenden Anforderungen an die Flexibilität und Kompetenz der Beschäftigten und der Individualisierung der Arbeit betrifft die **Herausforderung bedarfsgerechte Berufsausbildung** den Kern der Qualifizierung im dualen System.
- Angesichts vieler junger Menschen ohne Berufsausbildung und zahlreicher Altbewerber stellt der Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beschäftigung die **Herausforderung Berufsabschluss** dar.
- Angesichts eines drohenden Mangels an Hochqualifizierten liegt in der geregelten beruflichen Weiterbildung und der berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung von Fachkräften die **Herausforderung Höherqualifizierung**.

Im vorliegenden Beitrag wurde hergeleitet und begründet, dass der aktuelle Reformbedarf in der dualen Berufsausbildung vornehmlich in einer Weiterentwicklung ihrer Flexibilität und der institutionellen Rahmenbedingungen besteht, um auf künftige Arbeitsmarkterfordernisse angemessen reagieren und damit verbundene Wertschöpfungspotenziale realisieren zu können. Es wurde für die folgenden drei zentralen Themenfelder beschrieben, wie sich durch wohlbedachte Reformen und Innovationen die Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems erhöhen lässt:

1. Steigerung der Flexibilität und Attraktivität der Berufsausbildung

Hierzu sollen die Strukturen und Rahmenbedingungen der Ausbildung praxisgerecht flexibilisiert werden, um den Kern der Qualifizierung im dualen System zukunftsgerecht zu gestalten. Dazu sind Ausbildungsordnungen verstärkt modular zu strukturieren, um mehr Wahlmöglichkeiten für Betriebe und Auszubildende zu schaffen und breitere Differenzierungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Modulare Elemente sollten auf dem Berufsprinzip aufsetzen, das zum Berufsgruppenprinzip erweitert wird (vgl. Abschnitt 3.4).

2. Steigerung der Effizienz beim Übergang von der Schule in den Beruf

Dieses Ziel soll erreicht werden durch eine präventiv wirkende bessere frühkindliche Förderung und Schulbildung zur Stärkung von Ausbildungsreife und

Berufsorientierungskompetenz, durch eine schnellere Eingliederung über effizientere und passgenauere Integrationsmaßnahmen und durch eine höhere Aufnahmefähigkeit im Ausbildungssystem über für Betriebe und Auszubildende günstigere Kosten-Nutzen-Relationen (vgl. Abschnitt 4.4).

3. Verbesserung der Durchlässigkeit und der Karrierepotenziale von Fachkräften

Um eine Höherqualifizierung zeit- und kosteneffizient zu fördern, muss der kompetenzgerechte Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte konsequent ausgebaut werden. Dabei sind die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen zu intensivieren, berufsbegleitende Studienangebote auszuweiten und die entsprechenden Anreize zur Ausgestaltung für die Hochschulen zu stärken (vgl. Abschnitt 5.4).

Zwischen den drei Reformfeldern bestehen teilweise enge Wechselwirkungen. Nicht ausgeschlossen sind bei Reformen auch unerwünschte Effekte, zum Beispiel wenn durch bessere Weiterbildungs- und Studiermöglichkeiten für Beschäftigte Abwanderungen in andere Unternehmen begünstigt werden und dadurch die betriebliche Motivation zur Höherqualifizierung von Mitarbeitern sinkt. Sehr viele der Maßnahmen würden sich bei ihrer Umsetzung jedoch gegenseitig fördern. So bietet die intensivere Nutzung modularer Strukturen nicht nur mehr Flexibilität für Betriebe und Auszubildende (Reformfeld 1), sondern auch Potenziale für eine leichtere Integration leistungsschwächerer Jugendlicher, indem Qualifikationen in Berufsvorbereitung und Schule vorverlagert und anrechnungsfähig werden (Reformfeld 2), sowie Potenziale für einen fließenden Einstieg in die Höherqualifizierung etwa durch die Vermittlung von Zusatzqualifikationen in der Ausbildung (Reformfeld 3). In der Summe führt die Umsetzung der aufgeführten Vorschläge zu einer Effizienzsteigerung beim Humankapitalaufbau, von dem sowohl die Individuen als auch die Unternehmen und die Gesellschaft als Ganze profitieren würden. Insbesondere würden die Innovationskraft und die Zukunftsfestigkeit der dualen Berufsausbildung weiter gestärkt.

Literatur

Acemoglu, Daron / Pischke, Jörn-Steffen, 1998, Why Do Firms Train? Theory and Evidence, in: *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 113, No. 1, S. 79–120

Acemoglu, Daron / Pischke, Jörn-Steffen, 1999, Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets, in: *Economic Journal*, Vol. 109, No. 453, S. 112–142

Akerlof, George A., 1970, The Market for “Lemons”, in: *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 84, No. 3, S. 488–500

Anger, Christina, 2008, Informatisierung: Ende der Einfacharbeit?, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), *Die Zukunft der Arbeit in Deutschland*, Köln, S. 99–123

Anger, Christina / Tröger, Michael / Voß, Hendrik / Werner, Dirk, 2007, Machbarkeitsstudie zur Entwicklung einer Integrierten Ausbildungsstatistik am Beispiel Hessen. Projektendbericht an das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung, Köln, URL: http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/dokumente_andere/2007/pma_220207_endbericht.pdf [Stand: 2009-03-20]

Annen, Silvia / Paulini-Schlottau, Hannelore, 2009, Kodifizierte Zusatzqualifikationen in anerkannten Ausbildungsberufen. Erstmals im Ausbildungsberuf Musikalienfachhändler/-in umgesetzt, in: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 3/2009, S. 23–26

Assenmacher, Michael, 2009, Qualität im Zeichen von Dual mit Wahl, in: *Wirtschaft und Berufserziehung*, Nr. 7/2009, S. 24–28

BA – Bundesagentur für Arbeit, 2008, Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, Nürnberg

Baethge, Martin / Solga, Heike / Wieck, Markus, 2007, Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs, Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin

Barro, Robert J. / Mankiw, N. Gregory / Sala-i-Martin, Xavier, 1995, Capital Mobility in Neoclassical Models of Growth, in: *American Economic Review*, Vol. 85, No. 1, S. 102–115

BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 2007, Neue Strukturen in der dualen Ausbildung, Diskussionspapier, URL: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf/\\$file/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf/$file/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf) [Stand: 2009-12-11]

Becker, Gary S., 1962, Investment in Human Capital, in: *Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, Part 2, S. 9–49

Becker, Carsten / Grebe, Tim / Asmus, Jürgen, 2008, Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher – EQJ-Programm, Berlin

Bellmann, Lutz / Bielenski, Harald / Bilger, Frauke / Dahms, Vera / Fischer, Gabriele / Frei, Marek / Wahse, Jürgen, 2006, Personalbewegungen und Fachkräfterekrutierung. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2005, Nürnberg

Bertram, Bärbel, 2008, Evaluation von Erprobungsverordnungen aufgrund des § 28 Abs. 3 BBiG beziehungsweise § 27 Abs. 2 HWO, Erprobung eines Modells einer „gestreckten Abschlussprüfung“ (Teilevaluation 3: fünf fahrzeugtechnische Berufe), URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_40742.pdf [Stand: 2009-12-11]

- BIBB** – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2009a, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn
- BIBB**, 2009b, AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2008/09, Bonn, URL: http://www.ausbildungplus.de/files/AusbPlus_inZahlen09.pdf [Stand: 2009-12-11]
- BIBB-Hauptausschuss**, 2008, Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen. Handlungsempfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung, Beschluss vom 13.12.2007, in: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Beilage 1/2008
- BITKOM** – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien / **VDMA** – Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau / **ZVEI** – Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie, 2007, Qualifizierung in Kompetenzfeldern. Das IT/M+E-Strukturmodell für die duale Berufsausbildung, URL: https://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Forschung_Bildung/Berufsbildung/Ausbildungsberufe/Qualifizierung_in_Kompetenzfeldern_Druckfassung.pdf [Stand: 2010-01-27]
- Blechinger**, Doris / **Pfeiffer**, Friedhelm, 1997, Humankapital und technischer Fortschritt, in: Clar, Günter / Dore, Julia / Mohr, Hans (Hrsg.), Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung, Berlin, S. 255–276
- BLK** – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschung, 2005, Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, BLK-Bericht vom 20.1.2005, Bonn
- Blossfeld**, Hans-Peter / **Bos**, Wilfried / **Lenzen**, Dieter / **Müller-Böling**, Detlef / **Prenzel**, Manfred / **Wößmann**, Ludger, 2008, Bildungsrisiken und Chancen im Globalisierungsprozess, Jahresgutachten der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, Wiesbaden
- BMBF** – Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, URL: http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf [Stand: 2009-12-11]
- BMBF**, 2008a, Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, URL: http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf [Stand: 2009-12-11]
- BMBF**, 2008b, Jobstarter Connect. Einsatz von Ausbildungsbausteinen zur Ausbildungs- und Berufsintegration, URL: http://www.bmbf.de/pub/jobstarter_connect.pdf [Stand: 2009-12-11]
- BMBF**, 2008c, Berufsbildungsbericht 2008, Bonn
- Boockmann**, Bernhard / **Gutknecht**, Daniel / **Steffes**, Susanne, 2008, Die Wirkung des Kündigungsschutzes auf die Stabilität „junger“ Beschäftigungsverhältnisse, in: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 41. Jg., Heft 2-3, S. 347–364
- Braun**, Frank / **Richter**, Ulrike / **Marquardt**, Editha, 2007, Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf, Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg, München
- Bretschneider**, Markus / **Frank**, Irmgard / **Grunwald**, Jorg-Günther / **Kuppe**, Anna-Maria / **Zinke**, Gert, 2009, Entwicklung eines Strukturkonzepts für die Gestaltung von Berufsgruppen, Abschlussbericht einer Expertise im Ordnungsbereich, URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_40895.pdf [Stand: 2010-03-10]

Bundesregierung / Regierungschefs der Länder, 2008, Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, URL: http://www.bmbf.de/pub/abschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf [Stand: 2009-12-11]

Buschmeyer, Hermann / Eckhardt, Christoph / Rotthowe, Lisa, 2009, Bildungscoaching und individuelle Qualifizierungsplanung. Dritter Bericht der fachlichen Begleitung des Pilotprojektes „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ (Januar bis September 2008), Bottrop, URL: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/3Weg_Bericht_3.pdf [Stand: 2009-12-11]

Deißinger, Thomas, 1996, Modularisierung der Berufsausbildung – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“?, in: Beck, Klaus / Müller, Wolfgang / Deißinger, Thomas (Hrsg.), Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung, Weinheim, S. 189–207

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2008, Trends der Weiterbildung, Bielefeld

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2006, Berufliche Bildung zukunftsicher gestalten, Berlin

DIHK, 2007, „Dual mit Wahl“. Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung, URL: <http://www.dihk.de/inhalt/download/reformmodell.pdf> [Stand: 2009-12-11]

Dorn, Barbara / Nackmayr, Tanja, 2007, Neue Entwicklungen in der Ausbildungspolitik, in: Handbuch der Aus- und Weiterbildung, 186. Ergänzungslieferung, Loseblatt-Sammlung, Köln

Euler, Dieter / Severing, Eckart, 2006, Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, URL: http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf [Stand: 2009-12-11]

Fabian, Gregor / Briedis, Kolja, 2009, Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen, HIS:Forum Hochschule, Nr. 2/2009, Hannover

Fischer, Gabriele / Dahms, Vera / Bechmann, Sebastian / Bilger, Frauke / Frei, Marek / Wahse, Jürgen / Möller, Iris, 2008, Langfristig handeln, Mangel vermeiden: Betriebliche Strategien zur Deckung des Fachkräftebedarfs. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2007, IAB-Forschungsbericht, Nr. 3/2008, Nürnberg

Franz, Wolfgang / Soskice, David, 1993, The German Apprenticeship System, Paper Presented at the 2nd Workshop on “Institutional Frameworks and Labour Market Performance”, 18.–20.11.1993, Nürnberg

Frommberger, Dietmar, 2009, Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland, in: Pilz, Matthias (Hrsg.), Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich, Bielefeld, S. 21–34

Garloff, Alfred, 2003, Lohndispersion und Arbeitslosigkeit. Neuere Ansätze in der Suchtheorie, ZEW Discussion Paper, No. 03-60, Mannheim

- Hall**, Anja, 2007, Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Nr. 2.2101, BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 – Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen, URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_22101.pdf [Stand: 2009-12-11]
- HIS** – Hochschul-Informationen-System GmbH, 2010, ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, URL: <http://ankom.his.de> [Stand: 2010-02-04]
- IW Köln** – Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), 2008, Die Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen, Köln
- Klafki**, Wolfgang, 1985, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim
- Klumpp**, Matthias, 2007, Begriff und Konzept Berufswertigkeit, URL: <http://www.fom.de/fileadmin/fom/downloads/Forschungsprojekte/arbeitspapier-nr-5-berufswertigkeit.pdf> [Stand: 2009-12-11]
- KMK** – Kultusministerkonferenz, 2002, Rahmenvereinbarung über Fachschulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.11.2002, Bonn
- KMK**, 2003, Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Bonn
- KMK**, 2009, Studium über berufliche Bildung. Wege und Berechtigungen, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2009/09-09_Hochschulzugang_Berufliche_Bildung.pdf [Stand: 2010-01-28]
- Koalitionsvertrag**, 2009, Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP, Berlin
- Konsortium Bildungsberichterstattung**, 2006, Bildung in Deutschland, Bielefeld
- Koppel**, Oliver / **Plünnecke**, Axel, 2008a, Wachstums- und Fiskaleffekte von Maßnahmen gegen Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse und politische Handlungsempfehlungen insbesondere im MINT-Bereich, URL: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/F/fiskaleffekte-fachkraeftemangel,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> [Stand: 2010-03-15]
- Koppel**, Oliver / **Plünnecke**, Axel, 2008b, Braingain – Braindrain. Die Wachstumspotenziale der Zuwanderung, IW-Positionen, Nr. 33, Köln
- Krekel**, Elisabeth M. / **Ulrich**, Joachim Gerd, 2009, Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung, Kurzgutachten des Bundesinstituts für Berufsbildung, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin
- KWB** – Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006, Mehr Flexibilität, Durchlässigkeit, Praxisbezug. Neue Impulse für die berufliche Bildung, URL: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2006_Flexibilitaet_Durchlaessigkeit_Praxisbezug.pdf [Stand: 2009-12-11]
- KWB**, 2009a, Berufsgruppen im dualen Ausbildungssystem, URL: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2009_06_Berufsgruppen_im_dualen_Ausbildungssystem.pdf [Stand: 2009-12-11]
- KWB**, 2009b, Ausbildungsberufe 2007/2008. Strukturen, Beschulung, Ausbildungsplätze, URL: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2009_Berufsgruppen_Zuordnung.pdf [Stand: 2010-01-27]

Lehne, Hartmut, 1991, Bestimmungsgründe der betrieblichen Ausbildungsplatzangebote in der dualen Berufsausbildung. Eine theoretische und empirische Untersuchung für die Bundesrepublik Deutschland, München

Lindbeck, Assar / **Snower**, Denis J., 2002, The Insider-Outsider-Theory. A Survey, IZA Discussion Paper, No. 534, Bonn

Lindley, Robert M., 1975, The Demand for Apprentice Recruits by the Engineering Industry: 1951–1971, in: Scottish Journal of Political Economy, Vol. 22, No. 1, S. 1–24

Meyer, Thomas, 2008, MINT-Fachkräfte. Zwischen zyklischem Engpass und Strukturwandel, Deutsche Bank Research, Economics, No. 67, 16.7.2008, Frankfurt am Main

Meyer-Guckel, Volker / **Schönfeld**, Derk / **Schröder**, Ann-Katrin / **Ziegele**, Frank, 2008, Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen, hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen

Neubäumer, Renate, 1999, Der Ausbildungsstellenmarkt der Bundesrepublik Deutschland. Eine theoretische und empirische Analyse, Sozialpolitische Schriften, Heft 77, Berlin

Neumann, Michael / **Schmidt**, Jörg, 2008, Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland, in: WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 37. Jg., Heft 8, S. 425–432

Neumann, Michael / **Schmidt**, Jörg / **Werner**, Dirk, 2009, Brücken in den Beruf. Die Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 61. Jg., Heft 3, S. 24–28

Neumann, Michael / **Schmidt**, Jörg / **Werner**, Dirk, 2010, Die Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung. Probleme, Programme und Reformpotenziale, IW-Analysen, Nr. 58, Köln

Neumann, Michael / **Werner**, Dirk, 2009, Integrierte Ausbildungsberichterstattung Plus für Nordrhein-Westfalen (Ausbildungsjahr 2008/09), unveröffentlichter zweiter Projektzwischenbericht an das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln

Nickel, Sigrun / **Leusing**, Britta, 2009, Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse, CHE-Arbeitspapier, Nr. 123, Gütersloh

Nuissl, Ekkehard, 2008, Lernen im Lebenslauf in öffentlicher Verantwortung gestalten, in: Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37. Jg., Nr. 1, S. 5–8

Pichler, Eva, 1992, Investition in generelles und firmenspezifisches Humankapital bei Risiko und beruflicher Mobilität, in: Sadowski, Dieter / Timmesfeld, Andrea (Hrsg.), Ökonomie und Politik beruflicher Bildung. Europäische Entwicklungen, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Nr. 213, Berlin, S. 79–102

Pilz, Matthias, 2009, Abschluss: Vier Länder, vier Modularisierungsansätze. Ein Vergleich und die Ableitung perspektivischer Konsequenzen, in: Pilz, Matthias (Hrsg.), Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich, Bielefeld, S. 153–187

Plünnecke, Axel, 2009, Die Entwicklung der MINT-Fachkräftelücke in Deutschland, M+E-Materialien, Berlin, URL: http://www.gesamtmetall.de/gesamtmetall/meonline.nsf/id/222Entwicklung_MINT-Fachkraeffteluecke [Stand: 2009-12-11]

- Plünnecke**, Axel / **Werner**, Dirk, 2004, Das duale Ausbildungssystem, IW-Positionen, Nr. 9, Köln
- Prenzel**, Manfred / **Artelt**, Cordula / **Baumert**, Jürgen / **Blum**, Werner / **Hammann**, Marcus / **Klieme**, Eckhard / **Pekrun**, Reinhard (Hrsg.), 2008, PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich, Münster
- Reinberg**, Alexander / **Hummel**, Markus, 2007, Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform, IAB-Forschungsbericht, Nr. 9/2007, Nürnberg
- Romer**, Paul M., 1990, Endogenous technological change, in: Journal of Political Economy, Vol. 98, No. 5, S. 71–102
- Rulands**, Heinz, 2009, Praxis Deutschland: Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung, in: Pilz, Matthias (Hrsg.), Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich, Bielefeld, S. 35–58
- Ryan**, Paul, 2001, The School-to-Work Transition. A Cross-National Perspective, in: Journal of Economic Literature, Vol. 39, No. 1, S. 34–92
- Sheldon**, George, 1986, Bestimmungsgrößen der Berufswahl, in: Schelbert-Syfrig, Heidi / Blattner, Niklaus / Halbherr, Philipp / Harabi, Najib (Hrsg.), Mikroökonomik des schweizerischen Arbeitsmarktes, Grösch, S. 327–384
- Sloane**, Peter F. E. / **Twardy**, Martin / **Buschfeld**, Detlef, 2004, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, Paderborn
- Solow**, Robert M., 1956, A Contribution to the Theory of Economic Growth, in: Quarterly Journal of Economics, Vol. 70, No. 1, S. 65–94
- Statistisches Bundesamt**, 2006, Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt**, 2008, Im Fokus: Ausgaben je Schüler/in 2005, Wiesbaden
- Stöhr**, Andreas / **Reymers**, Magret / **Kuppe**, Anna M., 2007, Evaluation der Gestreckten Abschlussprüfung in den Produktions- und Laborberufen der Chemischen Industrie, URL: http://kibb2.skygate.de/cps/rde/xbcr/SID-3C5594CA-2C2CD951/kibb/wd_88_evaluati_on_abschlusspruefung_chemische_industrie.pdf [Stand: 2009-12-11]
- Ulrich**, Joachim G. / **Krekel**, Elisabeth M., 2007, Zur Situation der Altbewerber in Deutschland. Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006, BIBB-Report, Nr. 1/2007, Bonn
- Universität Oldenburg**, 2010, Weiterbildung. Pauschale Anrechnung, URL: <http://www.bba.uni-oldenburg.de/27289.html> [Stand: 2010-02-04]
- VDMA – Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau**, 2008, Berufsausbildung der Zukunft – kompetenzorientiert und flexibel, VDMA-Diskussionspapier, URL: <http://www.vdma.org/wps/wcm/connect/2e112c804f05e19c8952afd63ab2477e/Positionspapier+Berufliche+Bildung.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=2e112c804f05e19c8952afd63ab2477e> [Stand: 2010-01-27]
- Venn**, Danielle, 2009, Legislation, collective bargaining and enforcement. Updating the OECD employment protection indicators, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 89, Paris

Waldhausen, Verena / Werner, Dirk, 2005, Innovative Ansätze in der Berufsausbildung. Höhere Durchlässigkeit und Flexibilität durch Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge, IW-Analysen, Nr. 12, Köln

Wenzelmann, Felix / Schönfeld, Gudrun / Pfeifer, Harald / Dionisius, Regina, 2009, Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe, Ergebnisse der BIBB-Kosten- und Nutzenerhebung 2007, BIBB-Report, Nr. 8/09, Bonn

Werner, Dirk / Hollmann, Christian / Schmidt, Jörg, 2008a, Wie entwickeln sich angesichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System?, Abschlussbericht, URL: http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/dokumente_andere/2009/dokumente_wissensgesellschaft_studie.pdf [Stand: 2009-12-11]

Werner, Dirk / Hollmann, Christian / Waldhausen, Verena, 2008b, Duale Berufsausbildung in der Metall- und Elektro-Industrie – Bedarf und Anforderungen der Unternehmen. Ergebnisse einer Firmenbefragung, M+E-Materialien, Berlin, URL: [http://www.gesamtmetall.de/gesamtmetall/meonline.nsf/id/DE_7KWKC3_Weiterentwicklung_Duale_Berufsausbildung/\\$file/Broschüre%20Duale%20Ausbildung.pdf](http://www.gesamtmetall.de/gesamtmetall/meonline.nsf/id/DE_7KWKC3_Weiterentwicklung_Duale_Berufsausbildung/$file/Broschüre%20Duale%20Ausbildung.pdf) [Stand: 2009-12-11]

Werner, Dirk / Neumann, Michael / Schmidt, Jörg, 2008c, Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-98EABEFA-770DA08F/bst/hs.xml/nachrichten_90745.htm [Stand: 2009-12-11]

Wolter, Stefan C., 2008, Ausbildungskosten und -nutzen und die betriebliche Nachfrage nach Lehrlingen, in: Perspektiven der Wirtschaftspolitik, Bd. 9, Sonderheft, S. 90–108

ZDH – Zentralverband des Deutschen Handwerks, 2004, Differenzierung und Europäisierung der beruflichen Bildung. Ein Reformprogramm des Handwerks, Berlin

ZDH, 2007, Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk, Berlin

Zwick, Thomas, 2007, Apprenticeship Training in Germany. Investment or Productivity Driven?, in: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, Themenheft: The Economics of Apprenticeship and Further Training in Germany and Switzerland, 40. Jg., Nr. 2-3, S. 193–204

Kurzdarstellung

Der aus den Megatrends der Wirtschaft und dem Strukturwandel zur Wissensgesellschaft resultierende Bedarf an höheren Qualifikationen stellt auch die duale Berufsausbildung vor Herausforderungen. Die vorliegende IW-Position begründet, warum der Reformbedarf in der dualen Berufsausbildung vornehmlich in einer Weiterentwicklung der Flexibilität und der institutionellen Regeln besteht. Für drei zentrale Themenfelder werden Reformoptionen beschrieben: Mehr Wahl- und Differenzierungsmöglichkeiten sollen den Kern der Qualifizierung im dualen System stärken. Hierbei können stärker modular gestaltete Strukturen und praxisgerechte Rahmenbedingungen die Attraktivität und Flexibilität der beruflichen Bildung steigern. Zudem soll eine günstigere Kosten-Nutzen-Relation der Ausbildung insbesondere die Integration leistungsschwächerer Bewerber erleichtern, um den Übergang von der Schule in den Beruf effizienter zu gestalten. Des Weiteren lassen sich die Höherqualifizierung und Karrierepotenziale von Fachkräften durch einen Ausbau der geregelten Weiterbildung, einen kompetenzgerechten Hochschulzugang und die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen fördern.

Abstract

The need for higher qualifications resulting from megatrends in the economy and the fact that Germany is gradually becoming a knowledge society is a challenge for the country's vocational training system, which combines work experience with ongoing schooling. The present position paper explains why the primary need for reform in the vocational training system is to increase flexibility and improve institutional rules. The authors outline the possibilities for reform in three main areas: Greater choice and a wider range of options would strengthen the core of the training system, while a more modular structure and more practical training conditions would increase the flexibility and attractiveness of vocational training. In addition, a more favourable cost benefit ratio would make it easier to integrate weaker applicants into the system and make the transition from school to employment more efficient. Furthermore, higher level training would be intensified and the career potential of skilled workers improved by expanding formal further training, relating university admissions to occupational skills and ensuring recognition of, and credit for, skills acquired at work.

Die Autoren

Dipl.-Hdl. **Christian Hollmann**, geboren 1975 in Werl; Studium der Wirtschaftspädagogik in Köln; seit 2007 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Referent für „Berufsausbildung“ innerhalb des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik.

Dr. rer. pol. **Michael Neumann**, geboren 1973 in Köln; Studium der Volks- und Betriebswirtschaftslehre in Köln; Promotion in Würzburg; seit 2007 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Referent für „Ausbildungsstatistik“ innerhalb des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik.

Dr. rer. pol. **Jörg Schmidt**, geboren 1975 in Kassel; Studium der Volkswirtschaftslehre in Göttingen und Promotion in Münster; seit 2007 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Referent für „Beschäftigung und Qualifikation“ innerhalb des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik; seit 2008 im Hauptstadtbüro Berlin des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln.

Dipl.-Volksw. **Dirk Werner**, geboren 1968 in Wuppertal; Studium der Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik in Köln; seit 1996 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Kompetenzfeld „Berufliche Bildung“; seit 2005 stellvertretender Leiter des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik; seit 2008 zudem Geschäftsführer der Institut der deutschen Wirtschaft JUNIOR gemeinnützige GmbH.