# DENK-doch-MAL.de Das online-Magazin

#### **ARCHIV**

# Ausgabe 02-19 Zwei zentrale Elemente der beruflichen Bildung: Prüfungen und betriebliches Ausund Weiterbildungspersonal

#### Editorial

Sandra Zipter: Das berufliche Prüfungswesen in der dualen Ausbildung – Aktuelle Herausforderungen

Kerstin Kramer: Lust und Frust mit Prüfungen

Gerhard Labusch: Fortbildungen brauchen einen verbindlichen Rahmenplan und bessere Prüfungen

Hans Borch, Gerd Labusch: Die Duale Kompetenzprüfung: Die Prüfung der Zukunft?

Position der Sachverständigen des Beraterkreises des ver.di Projektes "prüf-mit!" zum Papier der IG Metall "Die Duale Kompetenzprüfung, Konzept zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfung zu einem Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb"

Clive Hewlett: Neuordnung des Prüfungswesens durch die angekündigte BBiG-Novelle

Peter Dehnbostel: Einheitliches betriebliches Bildungspersonal in der digitalisierten Arbeitswelt

Gert Zinke: Berufsbildung 4.0: Digitalisierung verändert Qualifikationsanforderungen – Folgen für das Ausbildungspersonal

Stefan Koscheck: Das Personal als strukturelle Stärke und Schwäche der beruflichen Weiterbildung

Matthias Kohl: Industrie 4.0 + Arbeit 4.0 = Ausund Weiterbildner 4.0?

# Zitieren: Name, Titel, aus: DENK-doch-MAL (ARCHIV) Ausgabe 3\_19, S. xyz (https://denk-doch-mal.de/)

### **Editorial**

Von: **Dr. Roman Jaich** (ver.di Bundesverwaltung und Mitglied der Redaktionsgruppe von DENK-doch-MAL), **Ulrich Degen** (Ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn)

Kernstück der Berufsausbildung in Deutschland ist nach wie vor die duale Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (BBiG/HwO), die sich durch die systematische Verzahnung der Lernorte Betrieb und Berufsschule auszeichnet. In den mehr als 320 anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufen werden jährlich über 500.000 betriebliche Ausbildungsverträge neu abgeschlossen. Auch wenn es quantitative Verschiebungen gegeben hat und sie mit der Hochschulausbildung im Sinne einer akademischen Berufsausbildung mittlerweile etwa gleichauf liegt, wird die duale Berufsausbildung weiterhin von Unternehmen und Menschen wertgeschätzt. Auch im Ausland wird diese Ausbildungsform viel beachtet.

Der Erfolgt der dualen Berufsausbildung in Deutschland hängt von verschiedenen Faktoren ab. An erster Stelle ist sicherlich anzuführen, dass mit der dualen Berufsausbildung das Wissen und die Kompetenzen an junge Menschen vermittelt wird, das im Wirtschaftsleben auch gebraucht wird. Bedeutsam ist dabei, dass der Einsatz der erworbenen Kompetenzen nicht auf Tätigkeiten in dem ausbildenden Unternehmen begrenzt ist und auch nicht auf ein enges Arbeitsmarktsegment, sondern vielfältige Erwerbsmöglichkeiten eröffnet.

Der Erfolg und die Akzeptanz der dualen Berufsausbildung hängen zudem aber auch von einem Set von Regelungen ab, die sich ergänzen und von der Entstehung von Ausbildungsordnungen bis zur Durchführung und Beendigung einer Ausbildung führen. Eine besondere Bedeutung kommt in diesen Prozessen den Sozialpartnern zu, sie "machen" Berufe und gestalten die Umsetzung.

Zwei zentrale "Institutionen", die zum Gelingen der Berufsausbildung erheblich beitragen, wollen wir in dieser Ausgabe von denk-doch-mal.de vorstellen: betriebliche Ausbilder und Weiterbildner sowie das Prüfungswesen, das mit gestreckten Abschlussprüfungen nicht mehr immer nur am Ende der Ausbildung stattfindet.

Beide "Institutionen" stehen vor Herausforderungen. Es ist nicht nur die sich ankündigende BBiG-Novelle, es sind auch Herausforderungen aufgrund eines veränderten Adressatenkreises.

Zunächst stellen wir das Prüfungswesen und deren Herausforderungen dar, im Anschluss daran das betriebliche Ausbildungs- und Bildungswesen.

# Das Prüfungswesen

So wichtig das Prüfungswesen für die duale Berufsausbildung ist, so wenig herrscht in den Köpfen Klarheit, worum es dabei geht. In der Abschlussprüfung nach der Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen nach BBiG/HwO wird festgestellt, ob die Auszubildenden die für die Ausübung der Berufe notwendigen Handlungskompetenzen erworben haben. Wer besteht, erhält ein Zeugnis, an das weitreichende Berechtigungen geknüpft sind: Übernahme in eine Festanstellung, tarifliche Eingruppierung oder Ansprüche auf Weiterbildung. Unter bestimmten Bedingungen wir sogar eine Hochschulzugangsberechtigung zuerkannt.

"Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat.", ist im §38 des Berufsbildungsgesetzes zu lesen.

Zu dieser Handlungsfähigkeit gehört, dass ausgebildete Fachkräfte in der Lage sind, komplexe berufliche Aufgaben im jeweiligen Geschäftsprozess selbstständig zu lösen, Handlungsvarianten zu erkennen und anzuwenden, eigene berufliche und gesellschaftliche Erfahrungen zu reflektieren und Arbeitswelt und Gesellschaft mitzugestalten.

Zur Prüfungsqualität trägt wesentlich die Zusammensetzung der Prüfungsausschüsse bei. Bundesweit sind mehr als 300 000 Prüferinnen und Prüfer ehrenamtlich tätig. Für diese freiwillige Tätigkeit im öffentlichen Interesse erhalten sie eine Entschädigung. Eine gesetzlich verankerte Freistellung und eine damit verbundene Lohnfortzahlung gibt es nicht, obwohl das seit Jahren eine zentrale Forderung der Gewerkschaften ist.

Prüfer\*innen werden von den zuständigen Stellen berufen und werden Mitglied in berufsspezifischer Prüfungsausschüssen. Diese Prüfungsausschüsse müssen paritätisch mit Arbeitgebern und Arbeitnehmern, ergänzt durch Berufsschullehrer, besetzt sein. Ihre Aufgabe ist es, Prüfungsaufgaben bereit zu stellen, Prüfungsleistungen zu ermitteln und zu bewerten und verbindlich über Prüfungsergebnisse zu entscheiden.

Für das Prüfungswesen gilt – wie für die gesamte duale Berufsbildung: Es ist kein rein staatliches System, sondern basiert auf dem Zusammenspiel von Arbeitgebern, Gewerkschaften und Staat. Dabei zeichnet sich das Prüfungswesen in der beruflichen Bildung durch verschiedene Besonderheiten aus. Hierzu gehört z.B. die Drittelparität der Prüfungsausschüsse oder Ehrenamt. Neben der Darstellung des

Systems geht **Sandra Zipter** insbesondere auch auf die Herausforderungen ein. Hierzu gehört z.B. die Notwendigkeit, noch mehr Kolleginnen und Kollegen zu erreichen, ihr Interesse zu wecken und sie für ein Ehrenamt in der beruflichen Bildung und damit auch für das Prüfungswesen zu gewinnen. Hier braucht es vor allem auch gesetzliche Regelung für die Freistellung.

Wichtig ist nach Auffassung von Zipter auch, dass Prüfer\*innen dem Wandel in der Arbeitswelt, in der Ausbildung und die Umsetzung von handlungs- und prozessorientieren Prüfungen auf der Höhe der Zeit begegnen können. Hierfür ist eine gesetzliche Regelung für die Qualifizierung und Weiterbildung erforderlich

Wie in vielen anderen Bereichen macht auch die Digitalisierung auch vor dem beruflichen Prüfungswesen nicht Halt. Allerdings gibt es bisher kein einheitliches Begriffsverständnis für "Digital Prüfen" oder "Digitalisierung des Prüfungswesens".

Wir lenken den Blick auf das für das Prüfungswesen wichtige Ehrenamt. Ohne die ehrenamtliche Tätigkeit von Prüfer\*innen in Prüfungsausschüssen, in Prüfungsaufgabenerstellungsausschüssen oder Berufsbildungsausschüssen würde die duale Berufsausbildung aber auch die geregelte Aufstiegsfortbildung nicht funktionieren. Ein ausreichender Grund, eine Vertreterin zu Wort kommen zu lassen. **Kerstin Kramer** beschreibt aus ihrer Sicht als Prüferin die Herausforderungen aber auch Anforderungen die an sie gestellt werden. Wie es der Titel ihres Beitrages "Lust und Frust mit Prüfungen" nahelegt, ist es kein leichtes Ehrenamt. Sie beschreibt Hürden bei der Durchführung von Prüfungen, die nicht unbedingt sein müssen und entsprechend auch zu Frustration führen können.

Prüfungen nach dem Berufsbildungsgesetzt sind nicht gleich Prüfungen, es gibt Unterschiede. **Gerd Labusch** weist in seinem Beitrag auf die gänzlich andere Bedeutung von Prüfungen in der Aufstiegsfortbildung im Vergleich zur Berufsausbildung hin:

In den Fortbildungsordnungen werden die Prüfungsanforderungen formuliert und in unterschiedlichen Prüfungsbereichen abgebildet. Im Gegensatz zur Ausbildung wird mehr in der Verordnung nicht festgelegt. Während also bei der Berufsausbildung die berufliche Handlungsfähigkeit für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einem geordneten Ausbildungsgang erworben wird, bleibt bei der Fortbildung offen, wie die berufliche Handlungsfähigkeit erworben ist. Es wird aber klar formuliert, dass auch die berufliche Handlungsfähigkeit zu prüfen ist. Wie sonst soll geprüft werden, ob diese erhalten, angepasst oder erweitert worden ist.

Nach Auffassung von Labusch müssen Fortbildungsrahmenpläne oder Inhaltspläne zur Orientierung für Lernprozesse gesetzlich verankert werden. Mit Fortbildungsrahmenplänen würde Fortbildungsinteressierten etwas an die Hand gegeben, um die Angebote von Bildungsanbietern qualitativ zu prüfen und sich besser zu orientieren.

Die Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung stehen unter einem Modernisierungs- und Veränderungsdruck. Dies hat die IG Metall zum Anlass genommen, ein Diskussionspapier zur Zukunft der Prüfungen im dualen System herausgegeben: Die Duale Kompetenzprüfung. **Hans Borch und Gerd Labusch** erläutern in ihrem Beitrag einige ausgewählte Aspekte dieses Modells.

Die Komponenten dieses Modells sind nicht neu, sondern entsprechen einer Berufsbildungstradition oder sind zumindest seit Jahren in der Diskussion. Dieses Prüfungsmodell bietet Chancen für die Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen. Die Reporte stehen den Berufsschulen zur Verfügung und können als Hintergrund für die Gestaltung von Berufsschulunterricht dienen. Die Entwickler der handlungs- und praxisorientierten Situationsaufgaben sind darauf angewiesen, Anregungen für geeignete betriebliche Situationen zu bekommen.

Die Sachverständigen des Beraterkreises des ver.di Projektes prüf-mit!" haben das "Konzept zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfung zu einem Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb" der IG Metall geprüft und eine Position hierzu entwickelt die wir in diese Ausgabe von denk-doch-mal.de aufgenommen haben. Sowohl das Papier der IG Metall wie auch die Position des Beraterkreises können dazu beitragen, dass innerhalb der Gewerkschaften eine Diskussion darüber in Gang kommt, in welche Richtung eine gemeinsame Vorstellung zur Zukunft des Prüfungswesens weiterentwickelt werden kann.

Die Bewertung von Prüfungsleistungen ist eine zentrale Aufgabenstellung im Prüfungswesen. Sie gehört daher zum Kernbereich der Prüfungsabnahme, die das BBiG den Prüfungsausschüssen zugewiesen hat. Der Prüfungsausschuss trifft damit Entscheidungen, die das Grundrecht der Berufsfreiheit im Sinne von Artikel 12 Grundgesetz der Prüflinge berühren können. Im Hinblick auf die umfassende Verantwortung des Prüfungsausschusses für den rechtmäßigen Ablauf der Prüfung kann es vom Kollegialprinzip keine Ausnahme geben.

Der Entwurf des Berufsbildungsmodernisierungsgesetzes (BBiMoG) sieht auch Veränderungen für das Prüfungswesen vor. Clive Hewlett stellt in seinem Beitrag eindrücklich dar, welche Folgen die vorgesehene Prüferdelegation haben wird. Er macht deutlich, dass es dem BMBF nicht um eine Modernisierung des Prüfungsverfahrens, sondern schlicht um den Versuch geht, alt hergebrachte, gerichtlich bestätigte Prüfungsgrundsätze per Gesetz auszuhebeln, indem u.a. das Prinzip der höchstpersönlichen Wahrnehmung von Prüfungsleistungen durch das Prüfungspersonal unterlaufen wird.

Festzuhalten ist nach Hewlett, dass die zunehmende Komplexität und damit der zunehmende Aufwand im Prüfungsverfahren nicht auf veraltete Prüfungsstrukturen zurückzuführen sind, sondern auf immer höhere Anforderungen an die Ausbildungsberufsbilder und damit an die Prüfungsinhalte. Dieses Problem verlangt Lösungen, die selbstverständlich auch Änderungen des Prüfungsrechts umfassen können.

Letztlich ist nach seiner Auffassung der richtige Weg, das Problem der zugenommenen Belastung des Prüfungspersonals zu lösen, die Prüfertätigkeit auf deutlich mehr Schultern zu verteilen als bisher. Anzusetzen wäre bei der Wirtschaft. Wenn also die Bundesregierung das Ehrenamt wirklich stärken will, muss sie – wie bereits ausgeführt – (endlich) arbeitsrechtlich die Freistellungs- und Vergütungspflichten von Arbeitgebern regeln.

# Das betriebliche Ausbildungs- und Bildungswesen

Für den Transfer von Fachwissen, -kenntnissen und Praxiserfahrungen in das fachlich notwendige Kompetenzgerüst von Auszubildenden und bereits praktisch tätiger Fachkräfte ist das Ausbildungs- und Bildungspersonal in Betrieben und Unternehmen zuständig. Hauptamtliche und nebenberufliche Ausbilder bzw. ausbildenden Fachkräfte organisieren die Ausbildung in den ausbildenden Betrieben, sind für deren praktische Durchführung verantwortlich. Für die vielfältigen und unterschiedlichen Maßnahmen der innerbetrieblichen Bildung und Weiterbildung sind das haupt- und nebenberufliche Weiterbildungspersonal sowie die in der Arbeit und Fachkursen, Betriebsseminaren und betrieblichen Lehrgängen tätigen Experten (z.B. Personalentwickler, Lernbegleiter, Dozenten, Lerncoaches oder Trainer) verantwortlich. Gemeinsames Ziel der Ausbildungs- und Bildungstätigkeiten ist die didaktische Aufbereitung von Ausbildungs- bzw. Bildungsinhalten. Ausbilder- und Bildungstätigkeiten im Betrieb sind unterschiedlich professionalisiert. Das betriebliche Ausbildungspersonal muss in aller Regel seine persönliche und fachliche Eignung in einer Prüfung nachwiesen (nach der Ausbildung-Eignungsverordnung); das betriebliche (Weiter-)Bildungspersonal kennt bislang nur zwei Fortbildungsberufe, die ihre Qualifizierung prüfen (Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagoge/in" und "Geprüfte/r Berufspädagoge/in), ansonsten unterliegt das betriebliche Bildungspersonal keinen weiteren Professionalisierungsregelungen.

Die Tätigkeiten beider Akteursbereiche, der betrieblichen Ausbilder und des betrieblichen Bildungspersonals sahen sich in den letzten Jahrzehnten und insbesondere im digitalen Zeitalter immer stärkeren, komplexeren und komplizierteren Anforderungen gegenüber, so dass schon von daher die Notwendigkeit stärkerer Professionalisierung zunahm.

Für die Akteure betrieblicher Ausbildungs- und Bildungstätigkeit bedeutet dies in der Regel, künftig im Kontext der immer stärker digitalisierten Arbeitsprozesse insgesamt auf folgende Anforderungen vorbereitet sein zu müssen:

- sie müssen fachlich immer auf der Höhe der Zeit sein und neueste Inhalte, Methoden sowie Didaktiken beherrschen einschließlich heutzutage aller Aspekte der Digitalisierung von Fachinhalten und Prozessen;
- sie müssen sich verstehen und bewähren als Entwickler für individuell zugeschnittene Ausbildungs- und Lernkonzepte für Auszubildende und Weiterbildende unterschiedlichen Leistungsstandes;
- sie müssen sich als Vermittler von Kulturtechniken verstehen und sich als Fachkraft verstehen, die beim Nachholen von Abschlüssen behilflich sein kann;
- sie müssen sich als Wegweiser und Fachleute sowie Kommunikatoren für eine gezielte fachliche Weiterbildung verstehen;
- sie müssen nicht nur kompetente fachliche Ansprechpartner sein, sondern auch für soziale und gesellschaftliche Fragen;
- sie sollen politisch Ansprechpartner sein für die Hochhaltung und Achtung demokratischer Standards und bei der Abwehr insbesondere verfassungsfeindlicher und rechtsextremistischer Tendenzen und Entwicklungen auch in Betrieben und Unternehmen;
- schließlich sind sie auch gefragte Ansprechpartner bei Fragen schwieriger Lebensumstände.

Auf die Grundlagen, Rahmenbedingungen und Perspektiven der Tätigkeiten und aktuellen Herausforderungen des betrieblichen Ausbildungs- und Bildungspersonals gehen die nachfolgenden Beiträge mit unterschiedlichem Impetus und aus unterschiedlichen Blickwinkel ein.

Auf den nebenberuflichen Weiterbildner als weitgehend "unbekanntem Mitarbeiter" lenkt **Peter Dehnbostel** sein Augenmerk. Verstärkt durch die weitere Digitalisierung der Arbeit steigt die Anzahl von Fachkräften, die zusätzlich zu ihrer eigentlichen Facharbeit Aufgaben der betrieblichen Arbeit und Bildung wahrnehmen. Obwohl es über das betriebliche Weiterbildungspersonal laut Dehnbostel keine belastbaren empirischen Befunde gibt, geht er davon aus, dass ihre Anzahl die der ausbildenden Fachkräfte und Ausbilder der arbeitsgebundenen Ausbildung in ausbildendenden Betrieben bei weitem übersteigt. Aber insgesamt ist, so Dehnbostel, "das in seiner Zusammensetzung äußerst heterogene betriebliche Weiterbildungspersonal weitgehend ein weißer Fleck", dessen Gründe Dehnbostel nachgeht. Danach widmet er sich den Folgen, die die weitere Digitalisierung der Arbeit für die Arbeitsinhalte der betrieblichen Weiterbildner mit sich bringt insbes. Durch die stärkere Übernahme von Personalentwicklungsaufgaben. In diesem

Zusammenhang geht er auf das sich in Jahrzehnten herausgebildete dreistufige Qualifikationssystem ebenso ein, wie auf die im Prozess der Digitalisierung "entwickelten Kompetenzprofile und die kompetenzanalytischen Ansätze zur Feststellung der aus- und weiterbildnerischen Kompetenzen".

Dehnbostel schlussfolgert aus seiner Betrachtung, "... bei der betrieblichen Digitalisierung eine zur Welt der berufsförmigen Form der Arbeit parallele Arbeitsund Lernwelt ..." zu erkennen

Gert Zinke thematisiert die Folgen für das betriebliche Ausbildungspersonal, die die Digitalisierung und in deren Folge die geänderten Qualifikationsanforderungen mit sich bringen. Er sieht auf Grund der Notwendigkeit, dass die Ausbildungsberufe angesichts der Digitalisierung eines regelmäßigen Updates der Inhalte bedürfen, einen hohen Handlungsdruck auf die hauptamtlichen Ausbilder und die ausbildenden Fachkräfte, ihre Handlungsinstrumente und didaktischen Konzepte dieser Situation anzupassen. Nur so werden die Fachkräfte in der Lage sein, den Auszubildenden zeitgemäße berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln. Zinke geht in seinem Beitrag auf einen interessanten Aspekt der Ausbildungsgestaltung, ein Leitbild ein. Leitbilder sollen auch der Qualitätssicherung dienen. Und sie können dabei helfen, bei den ständigen Innovationen und durch Digitalisierung veränderten Prozessabläufen, das Ausbildungspersonal in seinen unterschiedlichen Funktionen zu unterstützen.

Stefan Koscheck lenkt den Blick auf die Strukturen und die Zusammensetzung des Weiterbildungspersonals und kann sich dabei auf Daten der wb-personalmonitor-Studie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufs-bildung (BIBB) und der Universität Duisburg-Essen, Fachgebiet Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung stützen. Dadurch kann er auf die Besonderheit verweisen, dass in der Weiterbildung die Nebenerwerbstätigen (Honorarbeschäftigte) zahlenmäßig fast gleichauf mit den Haupterwerbstätigen liegen mit allen Konsequenzen für ihre Professionalisierung und Entlohnung. Diese ungewöhnliche Personalstruktur im Vergleich zu den vorgelagerten Bildungsbereichen wird von Koscheck zugleich als Stärke und Schwäche interpretiert und er attribuiert den Bereich als "Billiglohnsektor berufliche Weiterbildung".

Matthias Kohl richtet sein Augenmerk insbesondere auf die Folgen und Auswirkungen der "digitalen Transformation", auf die betriebliche Bildungsarbeit und insbesondere die dafür Verantwortlichen. Dabei geht er von einem doppelten Innovations- und Gestaltungsbedarf aus, der seines Erachtens prägend für diesen "Megatrend Digitalisierung" ist: Zum einen sind die mit der Digitalisierung "verbundenen neuen Produkte und Dienstleistungen, Arbeitsprozesse, -mittel, -werkzeuge etc. Inhalt und Gegenstand der Aus- und Weiterbildung. Zum andern erweitern die digitalen Medien zum Lernen und der Kommunikation die didaktischen Möglichkeiten zur Gestaltung und Unterstützung von Lernprozessen.

Dies hat nach Kohl weitreichende Auswirkungen auf das Bildungspersonal sowie den sich daraus ergebenden Handlungsbedarf hinsichtlich dessen weiterer Professionalisierung und Qualifizierung. Ob und inwieweit die vorhandenen Qualifizierungswege und -instrumente den vom Autor identifizierten Bedarf decken, wird im Kontext der neuen komplexen Herausforderungen und den innovativen und herausfordernden Gestaltungsfeldern für die außerbetriebliche und betriebliche Bildungsarbeit erläutert.

# Das berufliche Prüfungswesen in der dualen Ausbildung

# Aktuelle Herausforderungen

Von: **Sandra Zipter** (Referatsleiterin Prüfungswesen, Berufsbildungsausschüsse in der Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit im DGB Bundesvorstand)

Bildungsabschlüsse – und damit auch Abschlussprüfungen – sind von entscheidender Bedeutung für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe.

Sie entscheiden über den Zugang zum Arbeitsmarkt und die beruflichen Perspektiven junger Menschen. Mit der Abschlussprüfung wird festgestellt, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. Betriebe verlassen sich auf diese Prüfungen, wenn sie neue Fachkräfte anstellen. Gerade deshalb ist das Prüfungswesen ein wichtiger, wenn auch zu wenig beachteter, Stützpfeiler der beruflichen Bildung.

Für das Prüfungswesen gilt – wie für die gesamte duale Berufsbildung: Es ist kein rein staatliches System, sondern basiert auf dem Zusammenspiel von Arbeitgebern, Gewerkschaften und Staat. Dabei zeichnet sich das Prüfungswesen in der beruflichen Bildung durch drei Besonderheiten aus:

- Die Drittelparität
  - Einem Prüfungsausschuss müssen Beauftragte der Arbeitnehmer und Arbeitgeber in gleicher Anzahl sowie mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule angehören.
- Die Ehrenamtlichkeit der Prüfertätigkeit Es gibt keine hauptamtlichen Prüfer/innen. Alle Mitglieder der Prüfungsausschüsse üben ihr Ehrenamt neben ihrer sonstigen (beruflichen) Tätigkeit aus. Damit wird das Prinzip "Praxis prüft Praxis" gefördert.
- Die hohe Kompetenz der Prüfer/innen
   Diese bringen ihre Sachkunde für die einzelnen Prüfungsgebiete direkt aus der Berufspraxis in das Prüfungsgeschehen ein.

Für die Beauftragten der Arbeitnehmer in den Prüfungsausschüssen der Aus- und Fortbildung haben die Gewerkschaften ein Vorschlagsrecht.

Arbeitnehmervertreter/innen sind in weiteren paritätisch besetzten Gremien der beruflichen Bildung vor Ort sowie auf Landes- und Bundesebene vertreten, zu einem Drittel in den Vollversammlungen der Handwerkskammern und sie wirken bei der Gestaltung von Berufen mit.

Allein für die Besetzung der Prüfungsausschüsse in der Aus- und Fortbildung im Bereich der Industrie- und Handelskammern und des Handwerks benötigen wir mehr als 100.000 Kolleginnen und Kollegen. Die große Herausforderung für das Ehrenamt in der beruflichen Bildung besteht darin, noch mehr Kolleginnen und Kollegen zu erreichen, ihr Interesse zu wecken und sie für ein Ehrenamt in der beruflichen Bildung und damit auch für das Prüfungswesen zu gewinnen.

Viele Prüfer/innen werden von den Betrieben nicht mehr freigestellt, die Arbeitsverdichtung im Betrieb nimmt zu. Für ihr Ehrenamt nehmen sie Urlaub, unbezahlten Urlaub oder die Prüfungen finden am Wochenende statt. Erforderlich ist die Aufnahme von Regelungen zur bezahlten Freistellung von Prüfer/innen ins Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. in die Handwerksordnung (HwO). Hier muss die Bundesregierung endlich handeln, um dieses so wichtige Ehrenamt zu stärken und attraktiver zu gestalten.

Sicher, die Gewerkschaften müssen bei der Suche nach Arbeitnehmervertreter/ innen für die Prüfungsausschüsse besser werden – hier ist noch reichlich Luft nach oben. Neben der von uns geforderten bezahlten Freistellung für Prüfer/innen ist es erforderlich, dass die zuständigen Stellen Transparenz bei Berufung, Zusammensetzung und Einsatz der Prüfungsausschüsse herstellen. Ein erster Schritt ist das Onlinetool "Prüferberufung online (PbO)", das seit 2015 bei der IHK Rheinhessen erfolgreich im Einsatz ist und gemeinsam mit DGB, IG Metall und der IHK Rheinhessen entwickelt wurde. Über dieses Onlinetool können sich der DGB und seine Mitgliedsgewerkschaften jederzeit einen aktuellen Überblick über die Prüfungsausschüsse und deren Besetzung verschaffen. Das komplette Berufungsverfahren wird online abgewickelt – Unmengen von Papier in Form von Fragebögen, Lebensläufen etc. fallen weg. Natürlich sind die im Online-Portal eingepflegten persönlichen Daten sensibel. Daher war von Beginn an der Datenschutzbeauftragte des Landes bei der Entwicklung von "Prüferberufung online" einbezogen. Die Prüfer/innen müssen der Nutzung ihrer im Online-Portal hinterlegten Daten zustimmen. Die Erfahrung zeigt – in der Praxis ist dies kein Problem. Niemand hat dem Widersprochen.

Mit Hinweis auf den Datenschutz haben viele Kammern bislang den kontinuierlichen Datenaustausch mit den Gewerkschaften im Prüfungswesen blockiert.

Die konstruktive Zusammenarbeit von IHK Rheinhessen, IG Metall und DGB hat gezeigt was möglich ist.

Eine weitere Verbreitung dieses bzw. ähnlicher Onlinetools begrüßen und unterstützen wir.

Das Berufungsverfahren für Prüfer/innen im Handwerk ist ein Anderes als im IHK-Bereich und seit der Einführung der Handwerksordnung unverändert. Erschwerend kommt hinzu, dass nicht nur die Handwerkskammern selbst Prüfungen abnehmen, sondern Innungen zur Durchführung ermächtigt werden können. Voraussetzung hierfür ist u.a. die ordnungsgemäße Bildung eines Gesellenausschusses.

Waren in der Vergangenheit mehr als 80 Prozent der Betriebe auch Mitglied einer Innung, ist der Organisationsgrad in den letzten Jahren dramatisch zurückgegangen. In vielen der rund 4.000 Innungen gibt es keine funktionierenden Gesellenausschüsse mehr. Häufig werden "pro Forma" Gesellenausschüsse installiert, damit die Innung die Ermächtigung zur Übernahme des Prüfungswesens nicht verliert. Die Erfahrung aus der Praxis zeigt: Betriebe und deren Beschäftigte, die nicht Innungsmitglied sind, wird die Beteiligung am Prüfungswesen verwehrt. Arbeitnehmervorschläge für den Prüfungsausschuss werden von den Innungen oft mit der Begründung abgelehnt, dass der Betrieb kein Innungsmitglied ist. Dadurch wird der Prüfermangel im Handwerk zusätzlich verstärkt. Diese Praxis ist bedenklich, da die Innungen für alle Prüfungsabnahmen im Innungsbezirk zuständig sind, auch für die der Nichtmitglieder. Diese Form der Prüferbenennung im Handwerk führt zu hohen Risiken bei Prüfungsverfahren, die damit möglicherweise nicht mehr rechtskonform sind. Eine Anpassung und Vereinheitlichung der Benennung für Arbeitnehmer/innen in den Prüfungsausschüssen ist dringend erforderlich.

Prüferbenennungen in allen Prüfungsausschüssen im Handwerk sollten daher zukünftig analog der Regelungen des Berufsbildungsgesetzes erfolgen, d.h. durch die zuständigen Gewerkschaften direkt über die Handwerkskammern.

Prüfer/innen müssen dem Wandel in der Arbeitswelt, in der Ausbildung und die Umsetzung von handlungs- und prozessorientieren Prüfungen auf der Höhe der Zeit begegnen können. Hierfür ist eine gesetzliche Regelung für die **Qualifizierung und Weiterbildung** erforderlich. Die Prüferprojekte von IG BCE, IG Metall und ver.di qualifizieren Prüfer/innen und am Prüfungswesen Interessierte seit Jahren sehr erfolgreich, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Veränderungen in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt machen auch vor Abschlussprüfungen keinen Halt. Aufgrund der steigenden Zahl von Prüfungsteilnehmer/innen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund gibt es vermehrt Diskussionen zum Einsatz von Wörterbüchern in Prüfungen und in diesem Zusammenhang auch zur Sprache in Prüfungen.

Der DGB unterstützt den Einsatz von zweisprachigen Wörterbüchern in Prüfungen und hat dazu eine Information für die Berufsbildungsausschüsse herausgegeben. Unser Vorschlag ist es, die jeweilige Prüfungsordnung der zuständigen Stelle zu ergänzen: § 14 Prüfungsgegenstand "Auf Antrag der Prüfungsteilnehmerin/ des Prüfungsteilnehmers kann ein unkommentiertes, zweisprachiges Wörterbuch (deutsch und entsprechende Fremdsprache) in gedruckter gebundener Form in der gewählten Fremdsprache in der Prüfung verwendet werden. Das gilt nicht für Prüfungen, in denen Prüfungsgegenstand eine Fremdsprache ist. Der Antrag nach Satz 1 ist mit Antrag auf Zulassung zur Prüfung zu stellen."

Zusätzlich gibt es den Ansatz der "Textoptimierung von Prüfungsaufgaben" und die Verwendung einfacher Sprache – nicht leichter Sprache. Einfache Sprache ist eine sprachlich vereinfachte Version von Standardsprache oder Fachsprache. Das Anforderungsniveau der Prüfung wird dadurch nicht gesenkt.

Die Arbeitnehmerbank hat das Thema bei den Aufgabenerstellungsinstitutionen PAL, AkA und ZPA, die bundeseinheitliche Prüfungsaufgaben im IHK Bereich erstellen, angesprochen. Das Institut für Textoptimierung (IFTO), das sich seit Jahren mit dem Thema "Einfache Sprache in Prüfungen" beschäftigt, stellte seine Arbeit auf einer Tagung für Arbeitnehmervertreter/innen in der Prüfungsaufgabenerstellung vor.

Im Handwerk werden die Prüfungsaufgaben zu einem großen Teil von den Prüfungsausschüssen selbst erstellt. Einen Leitfaden zur "Sprachsensiblen Gestaltung von Prüfungsaufgaben" hat das Deutsche Handwerksinstitut (DHI) gemeinsam mit dem Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) veröffentlicht.

Inwieweit bisher Textoptimierung und einfache Sprache in Prüfungsaufgaben Einzug gehalten haben, ist schwer zu beurteilen. Eine dauerhafte Sensibilisierung der Prüfer/innen ist daher notwendig.

Zur reinen Effizienzsteigerung und Kostenminimierung werden von den zuständigen Stellen gern **Antwort-Wahl-Aufgaben** (Multiple Choice) in schriftlichen Prüfungen eingesetzt.

Automatisierte Auswertungen solcher Aufgaben sollen zukünftig von den Prüfungsausschüssen verpflichtend übernommen werden, ohne dass diese eine eigene Bewertung vornehmen dürfen. Es ist bisher allerdings nicht definiert, was unter "automatisiert ausgewertet" zu verstehen ist. Derzeit reicht die Spannbreite der Auswertung von der Weitergabe der Antwort-Wahl-Aufgaben an externe Firmen, die die Prüfungsbögen "maschinell" übertragen, mit der

Wahrscheinlichkeit für Übertragungs- und Folgefehler, bis hin zu tatsächlich automatisierten Auswertungen von am PC erbrachten Prüfungsleistungen.

Multiple-Choice-Aufgaben sind aus Gewerkschaftssicht nicht dazu geeignet, die in den Ausbildungsordnungen definierte berufliche Handlungsfähigkeit festzustellen – sie sind lediglich Wissensabfragen. Das Ankreuzen einer für richtig gehaltenen Antwort lässt keine Aussage über die erworbenen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu.

Es stellt sich außerdem die Frage, ob Antwort-Wahl-Aufgaben den schriftlichen Aufgaben zuzuordnen sind.

In einer Handreichung der Universität Hamburg (Referat 31 – Handreichung Nr. 11: Rechtliche Besonderheiten von Antwort-Wahl-Verfahren als Prüfungsart) heißt es: "Die Rechtsprechung lehnt es ab, Multiple-Choice-Prüfungen unter den Begriff der schriftlichen Klausur zu subsumieren." Ergänzend schreibt die Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg in ihrem Leitfaden zu Prüfungen in der Form des Antwort-Wahl-Verfahrens: "Eine Klausur im herkömmlichen Sinne ist eine Aufgabenstellung, die dem Prüfling abfordert, sich mit den Fragen inhaltlich auseinander zu setzen, d.h. seine Argumente dazulegen und den der Bewertung zugänglichen Lösungsweg aufzuzeigen. Solche wertend zu beurteilenden Leistungen sind im Antwort-Wahl-Verfahren nicht möglich."

Folgerichtig wäre zu prüfen, ob die aktuell eingesetzten Instrumente zur Kompetenzfeststellung weiterhin unverändert Bestand haben oder ob es sinnvoll ist, andere Verfahren zu entwickeln. Dafür benötigen wir eine grundsätzliche Diskussion über künftige Prüfungsstrukturen und ihre mögliche Umsetzung. Einen Impuls für diese Diskussion und zur Zukunft der beruflichen Abschlussprüfung hat die IG Metall mit ihrem Konzept "Duale Kompetenzprüfung" gegeben.

Natürlich macht auch die **Digitalisierung** vor dem beruflichen Prüfungswesen nicht Halt.

Allerdings gibt es bisher kein einheitliches Begriffsverständnis für "Digital Prüfen" oder "Digitalisierung des Prüfungswesens".

Eine Forschungsinitiative die u.a. die digitale Kompetenzmessung in Prüfungen vorantreibt ist ASCOT+. Durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung werden insgesamt sechs Projekte mit einem Volumen von 7,2 Millionen Euro gefördert (Laufzeit: 2019 bis 2022). Sie haben die Aufgabe IT-gestützte Lehr- und Lernmedien zur Kompetenzförderung zu entwickeln, ebenso Prüfungsinstrumente zur Kompetenzmessung. Die Erprobung für den flächendeckenden Einsatz in der Ausbildungspraxis ist ebenfalls Teil der Projekte. Die entwickelten und erprobten

Instrumente sollen wissenschaftlich fundiert, in das Berufsbildungssystem integrierbar sein und existierende Formate der Berufsbildungspraxis sinnvoll ergänzen.

Für die digitale Kompetenzmessung in Prüfungen können die Projekte wichtige Erkenntnisse liefern und Chancen bieten. Wie die Prüfungen am Ende ausgestaltet werden und wo sinnvoll IT-gestützt geprüft werden kann, ist derzeit nicht absehbar.

Nur unter Einbeziehung und Mitarbeit der Gewerkschaften kann die hohe Qualität der Prüfungen und ein gerechter Ablauf in Prüfungen auch weiterhin sichergestellt werden. Die Einflussmöglichkeiten der Gewerkschaften in der beruflichen Bildung gilt es noch besser zu nutzen, um die Interessen der Auszubildenden und Arbeitnehmer/innen zu wahren.

Interessante Links

https://wir-gestalten-berufsbildung.dgb.de/

http://www.pruef-mit.org/

https://www.prueferportal.org/

# Lust und Frust mit Prüfungen

Von: **Kerstin Kramer** (Berufspädagogin und Aus-und Weiterbildungspädagogin)

Nachdem ich 2012 meine pädagogischen Abschlüsse erlangt hatte, folgte ich einem Aufruf meiner Gewerkschaft ver.di., mich als Prüferin zu melden. Nachdem ich über den DGB an die zuständige Stelle gemeldet wurde, ging die Berufung sehr schnell. Ich wurde für einen festen Ausschuss als Arbeitnehmervertreterin sowie für sieben Ausschüsse für die AEVO Prüfung als Stellvertreterin berufen. Danach folgte die Berufung in den Ausschuss für Aus-und Weiterbildungspädagogen. Seitdem habe ich an über 300 AEVO Prüfungen und etwa 20 Prüfungen für den Abschluss Aus-und Weiterbildungspädagogen teilgenommen.

# Durchführung von Prüfungen

AEVO Prüfungen sind Massenprüfungen. Sie finden je nach Einzugsbereich der zuständigen Stellen zum Teil monatlich statt, haben eine erhebliche Anzahl an Prüflingen und oftmals ein sehr knappes Zeitfenster. Bei zuständigen Stellen mit großem Einzugsgebiet kommt es zu Prüfterminen auch Sonnabends und Sonntags, Prüfungen die bei Arbeitgebern mehrere Tage hintereinander durchgeführt werden und Prüfungen an vielen verschiedenen Prüfungsorten.

Die Abfrage an die Prüferinnen und Prüfer, wer wann zur Verfügung steht, wird von der zuständigen Stelle über Doodle getätigt. Zu diesem Zeitpunkt weiß noch niemand, wer mit wem an welchem Tag in welchem Prüfungsausschuss Prüfungen durchführt.

Die Zusammensetzung der Ausschüsse nimmt die zuständige Stelle vor. Ob dabei die paritätische Besetzung eingehalten wird oder nach pflichtgemäßem Ermessen besetzt wird, ist dem Ausschuss nicht bekannt. Die fachliche Eignung von Prüferinnen und Prüfer gerade bei AEVO Prüfungen ist ein weiter Punkt, der mit Prüfermangel einhergeht. Es gibt viele Prüferinnen und Prüfer, die seit vielen Jahren aus dem Arbeitsleben ausgeschieden sind. Neue Ausbildungsmethoden, Lehr-Lernmaterialien und Prüfungsinstrumente sind weitgehend unbekannt. In solchen Ausschüssen Prüfungen abzunehmen und dem Prüfling gerecht zu werden, ist mehr als anstrengend. Die zuständigen Stellen versuchen, auf diese Gruppe zu verzichten, jedoch schrumpft die Zahl der Prüferinnen und Prüfer, die im Erwerbsleben stehen. Die ungenaue Regelung zu Freistellungen erschwert das Prüfungswesen eklatant. Viele Arbeitgeber stellen ihre Beschäftigten nicht frei oder verlangen, für das Prüfungswesen Urlaub oder Freizeitausgleich zu nehmen. Das ist

nicht immer möglich und den Anspruch einzuklagen, ist realitätsfern. Hier ist eine klare Regelung unbedingt notwendig.

Die Qualifizierung von Prüferinnen und Prüfern durch die zuständigen Stellen stellt eine Herausforderung für alle Prüfende dar. Einstündige Power Point Präsentationen einmal jährlich durch Justiziare, Behändigung von Prüfungsordnungen, Leitfäden aller Art und Kurzeinweisungen sind die gängigen Qualifizierungen durch die zuständigen Stellen. Nur wenige weichen davon ab. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten "prüf-mit!"-Projekte der Gewerkschaften ver.di, IG Metall und IG BCE sind die einzigen umfangreichen Qualifizierungen, die verlässlich ganzjährig zu verschiedenen Themen angeboten werden.

Bei den zuständigen Stellen werden verschiedene Formulare zur Dokumentation eingesetzt. Da ich bei verschiedenen zuständigen Stellen als Prüferin tätig bin, kann ich hier Vergleiche anstellen.

## Die Last bei der der Durchführung von Prüfungen

Die Dokumentation nimmt inzwischen fast so viel Zeit in Anspruch wie die Durchführung der Prüfung selbst. Insbesondere, wenn die Prüfung nicht bestanden wurde, ist der zeitliche Aufwand erheblich. Die Prüfungsakte soll "gerichtsfest" sein, d.h., alle Dokumentationen sollen die verordnungs-und gesetzmäßige Durchführung der Prüfung bestätigen. Gerade bei AEVO ist es keine Seltenheit, dass die Prüflinge schlecht vorbereitet sind und die Anzahl an Nichtbestehen an einem Tag hoch ist. Durch den Dokumentationsaufwand kommt es zu zeitlichen Verzögerungen, nachfolgende Prüfungen beginnen verspätet und sind damit rechtlich angreifbar. Ein hausgemachtes Problem, dass mit mehr Zeit in der Prüfungsplanung beseitigt werden könnte. Die zuständigen Stellen verweisen gern auf die "Effizienz" von Prüfungen. Warum müssen Prüfungen wirtschaftlich sein? In diesem Zusammenhang ergibt sich auch die Frage, warum von Prüferinnen und Prüfern erstellte Prüfungsaufgaben automatisch in das Urheberrecht der zuständigen Stellen übergeht, ohne das ein finanzieller Ausgleich gezahlt wird oder der Urheber die Verfügungsgewalt über sein geistiges Eigentum behält.

Die Voraussetzung zur Prüfungsdurchführung ist die jeweilige Verordnung des Berufes. Verordnungen zu lesen und "rechtssicher" umzusetzen, ist eine weitere Hürde. Es gibt Verordnungen, die durch die Verwendung verschiedenster Bezeichnungen für ein und denselben Sachverhalt für Verwirrung sorgen. Bei Prüfungen die aus mehreren Teilen bestehen, ist eine genaue Beschreibung erforderlich, an welchen Stellen des Prüfungsverfahrens Noten zusammengezogen und geteilt werden, um das Bestehen der Prüfung zu ermitteln. Auch hier gibt es Schwächen in den Verordnungen, die durch eine einheitliche Verwendung von

denselben Wörtern und exakte Beschreibungen bei mehrteiligen Prüfungen zur Ermittlung des Bestehens verhindert werden könnte.

# Der Frust bei der Durchführung von Prüfungen

Zuständige Stellen lassen immer wieder Prüfungen durchführen, die nicht oder teilweise nicht der jeweiligen Verordnung entsprechen. Es kann passieren, dass die Ausschussmitglieder die Verordnung unterschiedlich interpretieren und um den Ablauf nicht zu gefährden, einfach den Anweisungen der zuständigen Stellen folgen. Hier kann eine Benachteiligung des Prüflings eintreten, was für die Ausschussmitglieder schon belastend sein kann.

Zuständige Stellen versuchen immer wieder, durch vorgegebene Bewertungsbögen Einfluss auf die Bewertungskriterien und dadurch die Ermittlung der Noten zu nehmen. Begründet wird dies mit der "rechtssicheren" Prüfungsdurchführung. Solche Versuche müssen abgewehrt werden und führen zu Diskussionen mit den zuständigen Stellen, da der Prüfungsausschuss in seiner Gesamtheit das Ergebnis ermittelt und die Bewertungskriterien dafür festlegt und nicht die zuständige Stelle.

Es gibt Verordnungen, die älter als 20 Jahre sind. Dort mit gutem Gewissen eine berufliche Handlungsfähigkeit zu bestätigen, erscheint bei nicht mehr zeitgemäßen Inhalten oder Prüfungsinstrumenten abenteuerlich.

### Nichtsdestotrotz: Die Lust!

Die Liste der Unwägbarkeiten ließe sich noch verlängern. Trotz der beschriebenen Erschwernisse bleibe ich weiterhin Prüferin. Menschen zu begegnen, die gut vorbereitet Spaß an der Ausbildung haben, sich den Erschwernissen einer Prüfung stellen und durch Kenntnismehrung Rahmenbedingungen für eine bessere Ausbildung schaffen, machen Freude und Lust, Prüfungen durchzuführen. Die Alternative wäre, nicht zu prüfen. Damit wäre jegliche Chance verloren, das Prüfungswesen im Rahmen der Möglichkeiten zu verändern. Prüflinge ohne Arbeitnehmervertreter zu prüfen, kann auch nicht im gewerkschaftlichen Sinne sein.

Abstimmung mit Füßen haben wir schon genug.

# Fortbildungen brauchen einen verbindlichen Rahmenplan und bessere Prüfungen

Von: Gerhard Labusch (Ausbilder und Betriebsrat)

# Fortbildungen brauchen einen verbindlichen Rahmenplan und bessere Prüfungen

2014 hieß es in einem Artikel in denk-doch-mal.de: "Fachwirte brauchen bessere Prüfungen". Daran hat sich bis heute nichts geändert.

Die Fachkräftesicherung ist ein wesentliches Element der beruflichen Bildung und in diesem Zusammenhang spielt die berufliche Fortbildung eine immer größere Rolle. In der Stellungnahme der Arbeitnehmer zum Berufsbildungsbericht heißt es dazu, dass die steigende Weiterbildungsneigung und die dahinterliegenden gestiegenen Bildungsansprüche der Beschäftigten besser gefördert werden müssen. Nur so können die zukünftigen Herausforderungen bewältigt werden.

Die beruflichen Fortbildungen müssen dabei konsequent die Vermittlung der beruflichen Handlungsfähigkeit, deren Grundlage in der beruflichen Erstausbildung gelegt wird, auf einer höheren Ebene fortsetzen. [1] Insgesamt gibt es ca. 221 Regelungen des Bundes für berufliche Fortbildungen und Umschulungen. 2017 haben 94.200 Teilnehmer/-innen eine Fortbildungsprüfung nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung abgeschlossen, davon 51,7 Prozent im kaufmännischen Bereich und 37,5 Prozent Meisterprüfungen.[2]

Das Ziel der Gewerkschaften, eine Gleichwertigkeit der höher qualifizierenden Berufsbildung mit Hochschulabschlüssen setzt voraus, dass es nicht nur eine Festschreibung der Prüfungsinhalte gibt, sondern auch einen verbindlichen Rahmenplan, in dem im Sinne einer beruflichen Handlungskompetenz die Handlungsfelder inhaltlich als Mindestanforderungen festgeschrieben sind.

Das würde darüber hinaus gewährleisten, dass es eine deutlich höhere Transparenz über die Lerninhalte und der damit verbundenen Lernprozessgestaltung der einzelnen Anbieter von Fortbildungsmaßnahmen gibt. Heute sind die Kursangebote in Inhalt und Dauer sowie in Qualität sehr unterschiedlich und nicht transparent.

Den oben formulierten Anforderungen und Ansprüchen an die berufliche Fort- und Weiterbildung werden die heute angebotenen Kurse nur zum Teil gerecht. Nur über die Prüfungsinhalte eine gemeinsame Qualität zu erzielen ist, wie die Praxis zeigt nur sehr eingeschränkt möglich.

Das im Referentenentwurf zur Modernisierung des Berufsbildungsgesetzes erstmals auch die Verordnung von Anpassungsfortbildungen möglich sein soll, ist zu begrüßen. Hier gilt dann aber folgendes:

Eine geregelte berufliche Anpassungsfortbildung, muss gegenüber der reinen betrieblichen Anpassungsqualifizierung zu einer erweiterten beruflichen Handlungsfähigkeit führen und damit an neue Anforderungen z.B. der Digitalisierung anpassen und die Kompetenzen insgesamt erweitern. Es muss sichergestellt sein, dass die neue Qualifizierung auf dem Arbeitsmarkt und damit über den einzelnen Betrieb hinaus verwertbar ist. Wie oben schon erwähnt, gilt auch hier, dass nicht nur die reinen Prüfungsanforderungen in einer Verordnung formuliert sein dürfen, sondern auch wie bei den "herkömmlichen" Aufstiegsfortbildungen ein verbindlicher Rahmenplan notwendig ist.

Damit wäre es möglich, dass z. B. das Thema "Digitalisierung", dass beim Chemikanten und bei den Metall- und Elektroberufen als Wahl- oder Zusatzqualifikation inzwischen Bestandteil der Ausbildungsverordnung ist, als "update" für qualifizierte Fachkräfte anzubieten, damit diese auf den Stand der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen kommen.

# Was bedeutet das für die Prüfungen im Bereich der Beruflichen Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen?

Wie ist die Situation heute? In den Fortbildungsordnungen werden die Prüfungsanforderungen formuliert und in unterschiedlichen Prüfungsbereichen abgebildet.

Es werden in der Verordnung das Ziel der Prüfung, die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, die Gliederung und die Durchführung der Prüfung beschrieben sowie die Zulassungsvoraussetzungen festgelegt. Es folgen dann die Inhalte der Prüfung im Einzelnen, die Anrechnung anderer Prüfungsleistungen, das Bewerten der Prüfungsleitungen und Bestehen der Prüfung sowie der Modus der Wiederholung der Prüfung. Mehr wird in der Verordnung nicht festgelegt.

Wie und welche Inhalte in einer Fortbildung vermittelt werden müssen bzw. sollen, ergibt sich aus diesen Anforderungen. Als Hilfestellung wird dann in der Regel bei den industriellen Fortbildungsberufen vom DIHK ein Rahmenplan mit Lernzielen

erarbeitet. Eine paritätische Besetzung für die Erarbeitung dieses Rahmenplans[3] mit Lernzielen ist nicht vorgeschrieben und dieser Rahmenplan muss käuflich erworben werden. Die überregionale Prüfungserstellung wird von der "DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH" in Bonn organisiert und durchgeführt. Die sog. Erstellungsausschüsse, die nicht durchgehend paritätisch zusammengesetzt sind, erarbeiten die Prüfungsaufgaben und diese werden dann dem Landesfachausschuss zur Verabschiedung vorgelegt. Es gibt inzwischen eine Verabredung zwischen dem DGB und dem DIHK, dass der Landesfachausschuss die Aufgaben nicht nur verabschiedet, sondern sie auch erarbeitet bzw. die Vorschläge der Erstellungsausschüsse bei Bedarf überarbeitet. Der Landesfachausschuss besteht aus mindestens drei Mitgliedern und wird genauso zusammengestellt, wie die Prüfungsausschüsse und die Fachausschüsse in der beruflichen Erstausbildung, die für die Erstellung der überregionalen Prüfungsaufgaben für die Erstausbildung zuständig sind.[4]

In der Musterprüfungsordnung für die Fortbildungs- und Umschulungsberufe steht:

#### "§ 14 Prüfungsaufgaben

- Der Prüfungsausschuss beschließt auf der Grundlage der Prüfungsanforderungen die Prüfungsaufgaben.
- Überregionale oder von einem Aufgabenerstellungsausschuss bei der zuständigen Stelle erstellte oder ausgewählte Aufgaben sind vom Prüfungsausschuss zu übernehmen sofern dies Aufgaben von Gremien erstellt oder ausgewählt und beschlossen wurden, die entsprechend § 2 Abs. 2 zusammengesetzt sind und die zuständige Stelle über die Übernahme entschieden hat."[5]

# Wie müssten die Prüfungen aussehen, wenn sie den oben beschriebenen Anforderungen gerecht werden sollen?

Im "§ 1 Ziele und Begriffe der Berufsbildung" des Berufsbildungsgesetzt ist dazu u. a. folgendes geregelt:

 Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.

- Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.
- Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.
- Die berufliche Umschulung soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen.

Während also bei der Berufsausbildung die berufliche Handlungsfähigkeit für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einem geordneten Ausbildungsgang erworben wird, bleibt bei der Fortbildung offen, wie die berufliche Handlungsfähigkeit erworben ist. Es wird aber klar formuliert, dass auch die berufliche Handlungsfähigkeit zu prüfen ist. Wie sonst soll geprüft werden, ob diese erhalten, angepasst oder erweitert worden ist.

Insofern gilt für die Anforderung an die Fortbildungsprüfung derselbe Maßstab wie der für die Prüfungen in der beruflichen Erstausbildung. Zu prüfen ist, ob die erweiterte berufliche Handlungskompetenz gegeben ist.

Eine erweiterte Berufliche Handlungskompetenz bedeutet, dass komplexe und über die berufliche Facharbeit hinausgehende berufliche Probleme im jeweiligen Kontext der für den Fortbildungsberuf relevanten Arbeits- und Geschäftsprozesse angemessen und kompetent bearbeitet und gelöst werden können. Dabei sind unterschiedliche Herangehensweisen zur Lösung möglich und müssen jeweils reflektiert werden. Durch die schnelle Veränderung der Arbeitswelt und gesellschaftlichen Umfeld Bedingungen, gehört zur beruflichen Handlungskompetenz auch die Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft. Auch ist die interdisziplinäre und multiprofessionelle Kommunikation ein wesentlicher Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz. Das gilt es bei der Auswahl der Prüfungsinstrumente und bei den Bewertungskriterien ebenso zu berücksichtigen wie die Anforderungen aus den DQR Stufen 6 und 7, denen die Fortbildungsberufe jeweils zugeordnet sind.

Die Niveaustufe 6 beschreibt Kompetenzen die zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.[6]

Die Niveaustufe 7 beschreibt Kompetenzen, die zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.[7]

Geprüfte Fachwirte und Meister sowie der Geprüfte Weiterbildungspädagoge sind der Stufe 6 zugeordnet, Geprüfte Betriebswirte sowie der Geprüfte Berufspädagoge sind der Stufe 7 zugeordnet. [8]

# Was folgt daraus?

Prüfungsaufgaben müssen komplex und handlungsbereichsübergreifend sein sowie sich an den berufsspezifischen Leistungsprozess orientieren.

Um eine umfassende erweiterte berufliche Handlungskompetenz prüfen zu können, müssen die Prüfungsaufgaben entsprechend den Handlungen der Fachkräfte gestaltet sein (handlungsorientierte und handlungsfeldübergreifende Aufgaben).

#### Kriterien für handlungsorientierte Aufgaben sind:

- Anforderungsgerecht: Prüfungsaufgaben müssen die zentralen berufstypischen Anforderungen repräsentieren.
- Praxisorientiert: Prüfungsaufgaben müssen aus dem Arbeitsalltag der zukünftigen Fachkraft stammen.
- Problemhaltig: Prüfungsaufgaben müssen komplexe Probleme enthalten, die zur Lösung geistige Operationen und praktisches Handeln erfordern, und sie müssen in einem konstruktiven Gestaltungsprozess zu bearbeiten sein.
- Vollständig: Prüfungsaufgaben müssen alle Phasen einer vollständigen Handlung umfassen und praktische Arbeitsergebnisse fordern (Konzeptionen, Zeichnungen, Arbeitsplanungen; Geschäftsbriefe und Kundenberatungsgespräche sind dabei praktische Arbeitsergebnisse).
- Selbstständig: Prüfungsaufgaben müssen es dem zu Beurteilenden ermöglichen, im Rahmen des Bearbeitungsprozesses der Prüfungsaufgaben Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen zu beurteilen sowie selbstständig Teilziele setzen und begründen zu können. Dies schließt zwingend ein, dass die zu Beurteilenden an der Bestimmung der Erfolgskriterien mitwirken können.[9]

#### Weitere Kriterien für eine gute Fortbildungsprüfung sind:

- Erstellungsteams müssen berufsübergreifend und interdisziplinär zusammengesetzt sein, um integrative Komplexaufgaben erarbeiten zu können.
- Plausibilität und Stringenz der Ausgangssituation(en) inklusive der vollständigen und realistischen Daten muss gegeben sein (echte Situationsaufgaben).
- Eine Gliederung der Aufgaben mit Unterfragen ist zu vermeiden, damit es zu keiner "konjunktiven Problemlösung" kommt, bei denen der Prüfling aufgrund einer unklaren Situationsbeschreibung oder fehlender Daten eine Lösung auf (eigenen) Vermutungen aufbauen muss (kann).

Situationsaufgaben werden bereits jetzt eingesetzt, oftmals aber in Form der unechten Situationsaufgabe.

"Während, echte' Situationsaufgaben den Prüfling veranlassen sollen, sich mit der Situation verstehend, analysierend und beurteilend zu befassen, um darauf aufbauend selbständig zu Lösungen zu kommen, treten "unechte' Situationsaufgaben in zwei Varianten auf: Entweder sind sie dadurch gekennzeichnet, dass die Situationen in ihrer Komplexität 'zerstückelt' werden, indem die Prüflinge durch kleinschrittige Fragen zu vorgegebenen Antworten 'geführt' werden, oder die Situationen sind nur künstlich aufgesetzt, fungieren als Rahmen ohne problemrelevante Informationen, und die Aufgaben/Fragen sind reine Wissensfragen und könnten auch ohne Situationsbezug und damit ohne Kenntnis des Gesamtzusammenhangs gelöst werden." [10]

- Die Beurteilung von Begründungen, Kreativität und Lösungswegen muss im Vordergrund stehen. Nicht nur die Ergebnisse dürfen bewertet werden (Begründung statt Wissen). Bei Lösungsvarianten sollte auch die Möglichkeit anderer Perspektiven beachtet werden (Perspektive Prüfling – Perspektive Prüfer). Damit steigt die Anforderung an Prüfende mit Uneindeutigkeiten und Varianten umzugehen und sich über Bewertungen miteinander austauschen zu müssen
- Die Zielbeschreibung sollte klar sein, entweder in Form von Lösungsvorschlägen oder Hinweisen für die Prüfer. Welche Aspekte spielen eine Rolle, welche Kompetenzen sollen geprüft werden?

Die heute schon als Prüfungsinstrumente eingesetzte Projektarbeit, Präsentation und das Fachgespräch bilden die berufliche Praxis und Realität eher ab, als die schriftlichen Aufgabenstellungen. Im Artikel von Frank Kaiser und Hendrik Schwarz, "Fachwirte brauchen bessere Prüfungen" heißt es dazu:

"Die ... Projektarbeit kann eine Erleichterung für Prüfende und Prüflinge darstellen, weil sie die Prüfung näher an die berufliche Praxis und Realität heranführt, ohne dass insbesondere für kleinere Berufe mit geringeren Teilnehmerzahlen aufwändige Aufgabenerstellungen erforderlich sind. Die Prüflinge können an ihre eigenen Erfahrungen und Expertisen anknüpfen, ohne dass der Prüfungsausschuss gehindert ist die Breite der Qualifikation mit Transferfragen zu überprüfen." [11]

Schließlich erlaubt die Projektarbeit die Beurteilung von Produkt- und Prozessqualität und eine Validierung in dem auf der Projektarbeit und Präsentation aufbauenden Fachgespräch.

#### **Fazit**

Weiterbildung wird durch den beschleunigten Wandel der Arbeitswelt immer wichtiger. Nicht nur die Industrie steht vor einem massiven Umbruch. Klimawandel, Globalisierung und Digitalisierung führen zu gewaltigen Veränderungen. Berufliche Weiterbildung ist dabei der entscheidende Schlüssel, um den Wandel aktiv und im Sinne der Beschäftigten zu gestalten. Dem müssen die Prüfungen für die Fortbildungsberufe Rechnung tragen und auch die Qualität der Lehrgangsangebote muss verbessert werden.

Fortbildungsrahmenpläne oder Inhaltspläne zur Orientierung für Lernprozesse müssen gesetzlich verankert werden. Mit Fortbildungsrahmenplänen würde Fortbildungsinteressierten etwas an die Hand gegeben, um die Angebote von Bildungsanbietern qualitativ zu prüfen und sich besser zu orientieren. Bildungsanbieter bekämen hilfreiche Orientierungen für die Gestaltung ihrer Angebote und ein Instrument, um Anrechnungsprozesse im Hochschulsystem zu vereinfachen und zu systematisieren.

- [1] Vgl.: Stellungnahme der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer zum Bildungsbericht 2019, Berlin, 15.03.2019
- [2] Vgl. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019, Vorabversion vom 10.04.2019; Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn 2019
- [3] Der Rahmenplan mit Lernzielen ist nicht zu vergleichen mit dem Ausbildungsrahmenplan bei den Erstausbildungsberufen. Er wird nicht im Rahmen des Ordnungsverfahrens unter der Regie des Bundesinstitutes von den Bundesachverständigen erarbeitet. Der DIHK stellt die Personen zusammen, die diesen Rahmenplan mit Lernzielen erarbeiten, es ist von

- daher nicht sichergestellt, dass die Sozialpartner gleichberechtigt beteiligt sind.
- [4] Vereinbarung zwischen DGB und DIHK über das Verfahren zur Besetzung der Landesfachausschüsse der IHKs, Berlin, 2014
- [5] Richtlinie des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung; Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gem. § 56 Abs.1 in Verbindung mit § 47 Abs.1 Berufsbildungsgesetz vom 27. Juli 2008
- [6] https://www.dqr.de/content/2315.php.
- [7] Ebenda.
- [8] Ebenda.
- [9] Vgl. "Die Duale Kompetenzprüfung", Langfassung, IG Metall, Seite ; https://wap.igmetall.de/pruefen.htm; siehe auch: Labusch, Gerhard; Müller, Dr. Hans-Joachim: Prüfungen: Eine unerledigte Herausforderung in: DENK-doch-MAL.de 04-2014.
- [10] Reetz, Lothar; Hewlett, Clive: Das Prüferhandbuch. S. 49.
- [11] Prof. Franz Kaiser, Hendrik Schwarz: Weiterbildung: Fachwirte brauchen bessere Prüfungen in DENK-doch-MAL.de 04-2014.

# Die Duale Kompetenzprüfung: Die Prüfung der Zukunft?

Von: Hans Borch (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)), Gerhard Labusch (Ausbilder und Betriebsrat)

Die Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung stehen unter einem Modernisierungs- und Veränderungsdruck. Die Digitalisierung verändert die Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte im technisch-gewerblichen und ebenso im kaufmännischen Bereich; die Anforderungen sind aber bei der Feststellung der beruflichen Handlungskompetenz zu berücksichtigen. Gleichzeitig schaffen digitale Medien neue Möglichkeiten auch für das Prüfungswesen. Vor diesem Hintergrund hat die IG Metall ein Diskussionspapier zur Zukunft der Prüfungen im dualen System herausgegeben: Die Duale Kompetenzprüfung.[1]

Nach den Vorstellungen der Dualen Kompetenzprüfung soll für den betrieblichen Teil der Abschlussprüfung weitgehend auf schriftliche Aufgabenstellungen verzichtet werden. Stattdessen sollen von den Auszubildenden in den von der Ausbildungsordnung vorgeschriebenen Handlungsfeldern Reporte geschrieben werden, die als Grundlage für ein Fachgespräch mit dem Prüfungsausschuss dienen. Die Reporte können ggf. durch Prüfungsstücke, Arbeitsproben, schriftliche Ausarbeitungen und Simulationen ergänzt werden. Eine überwiegend schriftliche Prüfung, wie bisher bei den Abschlussprüfungen üblich, soll es nicht mehr geben.

Der nachfolgende Beitrag erläutert einige ausgewählte Aspekte dieses Modells.

# Was ist zu prüfen?

#### Ziel der Ausbildung

2005 wurde das Berufsbildungsgesetz novelliert. Das Ziel der Berufsbildung wurde in der Begründung für den Gesetzentwurf wie folgt beschrieben:

"Ziel einer modernen Berufsbildung ist die Entwicklung der individuellen beruflichen Handlungsfähigkeit. Dabei geht der Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit von einer ganzheitlichen Sichtweise menschlicher Arbeits- und Lerntätigkeit aus. Durch ihren Erwerb soll jeder Mensch über ein Handlungsrepertoire verfügen, das ihn befähigt, die zunehmende Komplexität der beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles und verantwortliches Handeln zu gestalten."[2]"

Die berufliche Handlungsfähigkeit wird im Berufsbildungsgesetz als "die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit … notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten …"[3], definiert. Diese Definition ist im Sinne der oben angesprochenen Sichtweise zu interpretieren, d. h. Fertigkeiten,

Kenntnisse und Fähigkeiten werden nicht getrennt voneinander vermittelt oder bei beruflichen Tätigkeiten angewendet, sondern miteinander verwoben. Bei den industriellen Metall- und Elektroberufen (ME-Berufe)[4] ist der Begriff "Qualifikation" für die Kombination von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten eingeführt worden, um traditionelle Sichtweisen und damit Missverständnisse zu vermeiden.

#### **Prozessorientierung**

In den 1990er Jahren wurde die Arbeitsorganisation der industriellen Fertigung in der Produktion wie auch in der Verwaltung umgekrempelt: von tayloristischen Zerstückelungen hin zu ganzheitlichen Arbeitsvollzügen, von der Funktionsorientierung hin zur Prozessorientierung. Deshalb war es ein vorrangiges Ziel, in den Neuordnungen von Berufen die Verankerung der *Prozessorientierung* festzuschreiben.

Bei der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe (ME-Berufe) 2003/2004 wurde in den Ausbildungsordnungen folgendes formuliert:

"Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) sollen *prozessbezogen* vermittelt werden. Diese Qualifikationen sollen so vermittelt werden, dass die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit … befähigt werden, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das *Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang* einschließt. … Im Rahmen der berufsspezifischen Fachqualifikationen ist die berufliche Handlungskompetenz in einem Einsatzgebiet durch Qualifikationen zu erweitern und zu vertiefen, die im jeweiligen Geschäftsprozess zur *ganzheitlichen Durchführung komplexer*[5] Aufgaben befähigt."

#### Bei den Industriekaufleuten heißt es:

"Die in der Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen funktionsund prozessbezogen vermittelt werden. … In einem Einsatzgebiet ist die berufliche Handlungskompetenz durch Fertigkeiten und Kenntnisse zu erweitern, die im jeweiligen Geschäftsprozess zur ganzheitlichen Durchführung komplexer Arbeitsaufgaben befähigen."[6]

Es wird deutlich, dass betriebliche Prozesse die Grundlage der Vermittlung sein sollen, und zwar in einer ganzheitlichen Betrachtungsweise.

In den ME-Ausbildungsordnungen und der Ausbildungsordnung für Industriekaufleute werden die Begriffe "berufliche Handlungs*fähigkeit*" und "berufliche Handlungs*kompetenz*" synonym verwendet. Dabei bedeutet

Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz das Potenzial einer Person, das ihn befähigt, berufliche Situationen und Anforderungen *denkend und handelnd* zu bewältigen. D. h.

Handlungskompetenz ermöglicht einer Person in konkreten beruflichen Situationen, anforderungsgerecht und ganzheitlich zu handeln.[7]

# Was bedeutet das nun für die Prüfungen?

#### Prüfungsgegenstand

Im Berufsbildungsgesetz ist formuliert, dass "durch die Abschlussprüfung festzustellen (ist), ob der Prüfling die *berufliche Handlungsfähigkeit* erworben hat."[8]

Dieser Text wird fortgesetzt mit dem Text der Vorschrift von 1969[9]:

"In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist."

Die Ganzheitlichkeit, die durch den Begriff "berufliche Handlungsfähigkeit" betont wird, wird im nächsten Satz zugunsten traditioneller "Fertigkeitsprüfungen" und "Kenntnisprüfungen" wieder aufgelöst. In Gesprächen mit Ausbildern und Prüfern wird deutlich, dass diese Dualität von "Fertigkeitsprüfungen" und "Kenntnisprüfungen" in deren Bewusstsein tief verankert ist. Das zeigt sich auch in der heutigen Prüfungspraxis, denn die meisten Prüfungsaufgaben und die Organisation der Prüfungen spiegeln genau diese Dualität wider.

Die meisten Kenntnisprüfungen bestehen aus dem "Stoff der Berufsschule". Dieser Terminus stimmt schon längst nicht mehr mit dem Selbstverständnis der Kultusministerkonferenz (KMK) überein. So ist als Vorspann vor jedem Rahmenlehrplan formuliert:

"(Die Berufsschule) hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern den Erwerb berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen … zu ermöglichen."[10]

Diese Aufteilung in "Fertigkeits- und Kenntnisprüfungen" entspricht nicht dem Kern der Aussage des Berufsbildungsgesetzes, dass die berufliche Handlungsfähigkeit zu prüfen ist, da diese sich nicht in Kenntnisse und Fertigkeiten aufsplittern lässt. Es reicht nicht aus, "Handlungswissen" in einer schriftlichen Prüfung abzurufen, einzelne Handlungsschritte in einer von dem Aufgabenset vorgegebenen Reihenfolge abzuarbeiten oder Handlungen in einer normierten Umgebung "praktisch" ausführen zulassen. Durch die Zergliederung von

komplexen Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnung in viele Einzelaufgaben wird der Antwortkorridor drastisch reduziert, was zwar die Auswertungsobjektivität erhöht, aber mit der betrieblichen Realität nichts mehr zu tun hat.

Bei der Handlungskompetenz geht es um die Bearbeitung konkreter beruflicher Situationen "in einem umfassenden, sich verändernden beruflichen Tätigkeitsfeld" [11] sowie um "selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung".

Dabei können Personen zu höchst unterschiedlichen Lösungen kommen. In einer derartigen Situation brauchen die Fachkräfte die berufliche Kompetenz, *Anforderungen denkend und handelnd* zu bewältigen.

# Wie kann geprüft werden?

#### **Authentische Aufgaben**

Ob ein Prüfling die notwendigen Kompetenzen zur Ausübung seines Berufs erworben hat, lässt sich nur beim Arbeiten in berufsbezogenen betrieblichen Prozessen feststellen.

Wie sonst kann man feststellen, ob ein Prüfling befähigt ist, in konkreten beruflichen Situationen

- anforderungsgerecht und ganzheitlich zu handeln?
- betriebliche Probleme zu lösen?
- auch den betrieblichen Gesamtzusammenhang beim Handeln zu berücksichtigen?

Bei authentischen Aufgaben ist Prüfungsgegenstand ein realer Arbeitsprozess im realen Arbeitsumfeld, der beispielsweise mit den betriebsüblichen Werkzeugen, Vorgaben, Unterlagen, technischen Vorgaben und in Zusammenarbeit bearbeitetet sowie für den Betrieb verwertbare Ergebnisse erzielen soll. Zu diesen Aufgaben müssen die Auszubildenden einen Report über die durchgeführten Arbeiten anfertigen. Auf der Grundlage des Reports kann dann der Prüfungsausschuss ein Fachgespräch durchführen. So lässt sich feststellen, ob der Auszubildende die notwendige berufliche Handlungskompetenz erworben hat. Im späteren Berufsleben wäre das zu vergleichen mit der Dokumentation, die von der Fachkraft als Arbeitsnachweis, Übergabeprotokoll usw. zu erstellen ist.

"Authentische Prüfungen bilden die betriebliche Realität nicht ab, sondern sind Teil dieser Realität".[12]

Bisher gibt es als authentische Prüfungen die Prüfungsformen

- Betrieblicher Auftrag bzw. betriebliche Projektarbeit und
- Fachaufgabe

#### **Betrieblicher Auftrag**

Bei der Prüfungsform Betrieblicher Auftrag muss ein spezifischer Auftrag als Prüfungsgegenstand beim Prüfungsausschuss beantragt werden. Dieser Antrag wird nur genehmigt, wenn der zu bearbeitende Auftrag den Kriterien der Ausbildungsordnung entspricht.

Folgende Argumente gegen den Betrieblichen Auftrag werden von Ausbildern[13] aufgeführt:

- Es gibt im Betrieb keine geeigneten Aufträge, denn nicht jeder Auftrag ist genehmigungsfähig.
- Der Betrieb möchte aufgrund von Vorschriften zur Geheimhaltung keine Unterlagen herausgeben (beispielsweise im militärischen Bereich).
- Der Arbeitsaufwand ist zu hoch, wenn ein Ausbilder für eine Gruppe von Prüflingen betriebliche Aufträge organisieren muss.
- Der Aufwand für die Erstellung der Dokumentation ist zu hoch.
- Der von der Kammer vorgegebene Zeitraum zur Beantragung ist zu kurz.
- Es fehlt an einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

In einer Studie "DERBI – Direkte Evaluation der Berufsausbildungsergebnisse in elf industriellen Metall- und Elektroberufen" wurde der Betriebliche Auftrag intensiv untersucht. Bei aller Kritik, wie oben festgehalten, wurde folgendes festgestellt:

"Der Betriebliche Auftrag (BA) wird von den Prüfern, die an den DERBI-Workshops der IHKs in NRW teilgenommen haben, sehr differenziert beurteilt. Sie sehen viele positive Effekte und Potenziale der Prüfungsform "Betrieblicher Auftrag". Beteiligte Prüfer sagen, der idealtypische Betriebliche Auftrag

- ist authentisch und bildet reale, betriebliche Aufträge und Arbeitsprozesse ab;
- fördert die Motivation der Azubis;
- entlastet die Ausbildungsabteilungen bei der Prüfungsvorbereitung;
- fördert und fordert Prozesskompetenz;

- eignet sich zur Individualisierung, also zur Erfassung individueller Kompetenzen und Erfahrungen und
- wird im Anwendungskontext durchgeführt (ist eine situierte Aufgabe)"[14].

Es besteht die Vermutung, dass die Kammern vom Betrieblichen Auftrag abraten[15]. Warum das so ist, ist auch klar: Die Kammern bevorzugen Aufgaben, die unproblematisch abzuwickeln sind. Die Wirtschaftlichkeit schlägt die Validität.

Vor allem hat sich bei einigen Ausbildern nicht die Erkenntnis durchgesetzt, dass normale Alltagsarbeit Prüfungsgegenstand eines Betrieblichen Auftrags sein kann. Stattdessen werden besondere Projekte gesucht oder für die Lehrwerkstatt konstruiert. Oft ist dies mit aufwendigen Dokumentationen und organisatorischem Aufwand verbunden. Hier gibt es noch Verbesserungsbedarf, der auch in der oben erwähnten Studie gut dargestellt wird.

#### Fachaufgabe

Die Prüfungsform Fachaufgabe wird bei kaufmännischen Berufen eingesetzt. Bei dieser Prüfungsform müssen die Prüflinge zwei Fachaufgaben erledigen und darüber jeweils einen Report schreiben, der maximal drei Seiten umfassen soll. Der Prüfungsausschuss wählt einen Report aus und führt darüber das Fachgespräch. Eine Genehmigung ist nicht vorgesehen; es bleibt voll in der Verantwortung der Ausbildungsbetriebe, welche Qualität die Fachaufgaben und die Reporte haben.

Auch die Zusatzqualifikationen bei den ME-Berufen werden über die Prüfungsform Fachaufgabe geprüft. Bemerkenswert ist, dass in der Ausbildungsordnung geregelt ist, welche Bestandteile der Report haben muss.

## Lösungsansatz der IG Metall

Die IG Metall stellt Folgendes zur Diskussion:

1. Die Auszubildenden schreiben in den von der Ausbildungsordnung vorgeschriebenen Handlungsfeldern Reporte. In der Ausbildungsordnung ist vorgegeben, welche Bestandteile diese haben müssen. Für die Erstellung ist kein spezieller Zeitraum vorgegeben, sie werden dann angefertigt, wenn die Auszubildenden in dem jeweiligen Handlungsfeld entsprechende Fachaufgaben erledigen.

Das erinnert an das früher übliche Berichtsheft. Aber auch heute werden von einigen Ausbildungsbetrieben von den Auszubildenden Berichte über

Betriebseinsätze gefordert – wie sonst kann eine Ausbildungsleitung eine Übersicht über vermittelte Qualifikationen erlangen?

Auch in anderen Zusammenhängen werden Berichte propagiert, beispielsweise als "Lerntagebuch", in dem Lernprozesse dokumentiert, reflektiert und beurteilt werden.

In einem Modellversuch wurde das Konzept Lerntagebuch mit dem Berichtsheft verbunden. Das Führen des Berichtshefts wurde in konventioneller Weise beibehalten; zusätzlich wurden verpflichtende Aufgaben gestellt, die in bestimmten, vorgegebenen Zeitabschnitten erledigt werden mussten. Durch die Berichte sollten praktische Erfahrungen im Betrieb systematisch aufgearbeitet und die Auszubildenden zu gezielter Beobachtung und Reflexion im Berufsalltag angeleitet werden. Die Berichte wurden in der Berufsschule als Lernhintergrund genutzt.[16]

Eine andere Form ist das "Arbeitsjournal".

Ein Arbeitsjournal ist ein Arbeitstagebuch, ein Werkstattbericht oder Portfolio, allgemein eine vorläufige Dokumentation, die begleitend zu einem Arbeitsprozess erstellt wird. In einem Arbeitsjournal werden Arbeitsschritte, Zwischenergebnisse, Daten, Überlegungen zur Methode, Hypothesen und Fragen bis hin zu Resultaten und Theorien eingetragen, um den Arbeitsprozess zu dokumentieren und zu kontrollieren.[17]

- 2. Die Reporte müssen mehrere Wochen vor einer Teil-1 oder Teil-2- Prüfung der Gestreckten Abschlussprüfung bei der Kammer eingereicht werden. Die Kammer kann auch anhand der Reporte die Berufsausbildung überwachen, und Ausbildungsberaterinnen und Ausbildungsberater können Betriebe auf dieser Basis beraten. Die Prüfungsausschüsse prüfen, ob die Reporte den Vorgaben der Ausbildungsordnung entsprechen. Falls die Reporte mängelfrei sind, werden die Auszubildenden zur Prüfung zugelassen. Ansonsten müssen Auszubildende und Ausbildende die Mängel beseitigen.
- 3. Der Prüfungsausschuss wählt die Reporte aus, die Prüfungsgegenstand sein sollen. Auf der Grundlage der ausgewählten Reporte führt der Prüfungsausschuss das jeweilige Fachgespräch und beurteilt die Kompetenzen des Prüflings.

Die Reporte können entsprechend der jeweiligen Vorgaben der Ausbildungsordnung durch Prüfungsstücke, Arbeitsproben, schriftliche Ausarbeitungen und Simulationen ergänzt werden. Durch Arbeitsproben kann auch das Verhalten des Auszubildenden geprüften werden.

Beispiel für den technisch-gewerblichen Bereich:

- Verhält sich der Auszubildende beim Installieren eine Anlage sicherheitsgerecht und berufstypisch angemessen?
- Geht der Auszubildende kompetent bei einer Inbetriebnahme oder Fehlersuche vor?

#### Beispiel für den kaufmännischen Bereich:

• Kann der Auszubildende ein Angebotsvergleich erstellen, z. B. für die Beschaffung von Büromöbeln einschließlich Tabellenkalkulation, Textverarbeitung, betrieblicher Beschaffungsrichtlinien, Recherche, Kalkulation etc. ?

Die Arbeitsprobe ist damit auch ein Prüfungsinstrument, mit dem die oftmals beschworenen handwerklichen Fähigkeiten durch die Beobachtung und Kontrolle geprüft werden können.

Bei einer Arbeitsprobe kann das Instrument der gutachterlichen Stellungnahme eingesetzt werden. Nach den Vorgaben des Prüfungsausschusses kontrolliert der Gutachter, ob ein bestimmtes Verhaltensmerkmal vorhanden ist. Dieses Gutachten fließt in das Fachgespräch ein und kann damit vom Prüfungsausschuss bewertet werden.

Beim Prüfungsinstrument "Simulation" geht es nicht um Simulationen, die Teil des Handlungsfeldes sind – diese gehören zur originären Handlungskompetenz. Beispielsweise bilden CNC-Simulatoren auch komplexe Bearbeitungsmaschinen realitätsgetreu ab, wodurch damit alle Komponenten auf Kollision geprüft werden können, bevor das CNC-Programm real eingesetzt wird.

Es geht um Simulationen, die inszeniert werden, um zu prüfen, was sonst nicht prüfbar wäre. Ein Beispiel ist ein Kundenberatungsgespräch. Ein anderes Beispiel ist der Ausbildungsberuf Eisenbahnerin bzw. Eisenbahner im Betriebsdienst, bei dem ein Teil der Prüfung an einem Stellwerkssimulator abgenommen wird, um auch das Verhalten des Prüflings bei Abweichungen vom Regelbetrieb und bei Störungen prüfen zu können.

# Wie kann die Berufsschule in die Abschlussprüfung einbezogen werden?

#### Modelle der Einbeziehung der Berufsschule

2018 wurde in einem Forum der IG Metall-Bildungstagung die "Zukunft der Prüfungen" diskutiert.[18]

- Zum Thema schriftliche Prüfungen gab es unterschiedliche Meinungen. Für einige waren schriftliche Prüfungen sinnvoll, wenn sie im Kontext mit der praktischen Prüfung standen. Andere meinten, man bräuchte sie nicht. Da in den schriftlichen Prüfungen überwiegend der "Stoff der Berufsschule" geprüft würde, reichten die Schulnoten aus. Der duale Partner erhielte dadurch einen neuen Stellenwert.
- Auch für den Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde bräuchte man keine eigenständige, schriftliche Prüfung. Die Themen, die unmittelbar in einem betrieblichen Zusammenhang stehen (beispielsweise das Thema Arbeitszeit), können im Fachgespräch angesprochen werden. Die anderen Themen gehören zum Schulstoff.
- Multiple-Choice-Aufgaben wurden einhellig abgelehnt.

Die Idee, Schulnoten in die Abschlussprüfung einzubeziehen, ist nicht neu. Die KMK fordert die "Berücksichtigung kontinuierlich erbrachter Leistungen in der dualen Berufsausbildung durch Einbeziehung von Noten der Berufsschule in das Gesamtergebnis der Ausbildungsabschlussprüfung" seit vielen Jahren.[19]

Im Jahr 2001 wurde in einem Gutachten[20] untersucht, ob dies verfassungsrechtlich möglich sei. Einerseits gibt es das durch das Grundgesetz vorgegebene Gebot der beruflichen Chancengleichheit zwischen Berufsbewerberinnen und -bewerbern, die bundesweit zueinander im Wettbewerb stehen. Das Grundgesetz (GG) fordert im Bereich des Prüfungsrechts eine besonders weitgehende Gleichbehandlung, um die Chancengleichheit zu gewährleisten. Andererseits gibt es eine ausschließliche Landeskompetenz für das Schulwesen. Nach dem im GG verankerten Bundesstaatsprinzip sind die Gesetzgeber der Bundesländer nicht gehindert, von der Gesetzgebung anderer Länder abweichende Regelungen zu treffen. Der Gutachter kommt zu dem Schluss, dass die Anrechnung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in der Berufsabschlussprüfung voraussetze, dass diese Leistungsfeststellungen einem Mindestmaß an Vergleichbarkeit entsprächen (Gleichheitsminimum). Dazu

gehören vergleichbare Leistungen in den Berufsschulen aller Länder mit vergleichbaren Bewertungssystemen. Dieses Gleichheitsminimum liegt bisher – für jeden erkennbar – nicht vor.

Außer der Anrechnung von Noten gibt es auch andere Modelle für die Einbeziehung der Berufsschule.

- Für Fortbildungsprüfungen sieht das BBiG vor, dass "der Prüfling auf Antrag von der Ablegung einzelner Prüfungsbestandteile durch die zuständige Stelle zu befreien (ist), wenn er eine andere vergleichbare Prüfung vor einer öffentlichen oder staatlich anerkannten Bildungseinrichtung oder vor einem staatlichen Prüfungsausschuss erfolgreich abgelegt hat". Dies ließe sich auch für die Abschlussprüfung so regeln. Die Berufsschulen müssten "vergleichbare" Prüfungen entsprechend den Vorschriften der Ausbildungsordnung abnehmen.
- In Österreich sieht das Berufsausbildungsgesetz vor, dass "bei der Lehrabschlussprüfung die theoretische Prüfung (entfällt), wenn der Prüfungswerber die Erreichung des Lehrzieles der letzten Klasse der fachlichen Berufsschule … nachweist."
- In Baden-Württemberg sieht die Berufsschulordnung[21] vor, dass "in der Abschlussprüfung der Schüler nachweisen (soll), dass er über die allgemeinen und berufstheoretischen Kompetenzen verfügt und damit das Ausbildungsziel der Berufsschule erreicht hat. ... Die Prüfung ... erstreckt sich auf "Deutsch" und "Gemeinschaftskunde" sowie auf die in den jeweiligen Ausbildungsordnungen des Bundes ausgewiesenen schriftlichen Prüfungsbereiche." Um Doppelprüfungen zu vermeiden, werden auf der Grundlage eines Staatsvertrags die Prüfungsfragen von jeweils einer Berufsschule erstellt. Die Prüfung selbst wird gleichzeitig sowohl nach den Vorschriften des BBiG als auch nach den landesrechtlichen Vorschriften abgenommen.

#### Vorschlag der IG Metall

Die IG Metall schlägt vor, die traditionelle Kenntnisprüfung bzw. schriftliche Prüfung entfallen zu lassen. Stattdessen sollten die Leistungsfeststellungen der Berufsschule in das Abschlusszeugnis aufgenommen werden.

Dieser Vorschlag ist aber an Bedingungen geknüpft:

1. Es soll in der Berufsschule geprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erworben haben. Dazu müssen handlungs- und praxisorientierte Situationsaufgaben eingesetzt werden.

Diese Aufgaben werden unter Zugrundelegung realer, betrieblicher Arbeitsaufträge entwickelt. Dazu werden die betriebliche Situation und der anstehende Arbeitsauftrag geschildert (Situationsaufgabe). Die Schülerinnen und Schüler sollen sich analysierend, planend und problemlösend mit der Aufgabe auseinandersetzen. Sie können dabei auch Hilfsmittel einsetzen, die Fachkräfte im Betrieb auch einsetzen würden. Die Aufgaben können als Klausurarbeiten gestellt werden. Es ist auch möglich, sie als Gruppenarbeit in der Schule oder als Hausarbeit im Betrieb bearbeiten zu lassen, gekoppelt mit einem individuellen Fachgespräch.

Es dürfen allerdings keine unechten Situationsaufgaben gestellt werden.

Entweder sind diese dadurch gekennzeichnet, dass die Situationen in ihrer Komplexität "zerstückelt" werden, indem die Prüflinge durch kleinschrittige Fragen zu vorgegebenen Antworten "geführt" werden, oder

die Situationen ... fungieren als Rahmen ohne problemrelevante Informationen, und die Aufgaben/Fragen sind reine Wissensfragen und könnten auch ohne Situationsbezug und damit ohne Kenntnis des Gesamtzusammenhangs gelöst werden.[22]

Eine Situationsaufgabe ist auch dann unecht, wenn die geschilderte Situation ausgedacht ist und keinen Bezug zur wirklichen, betrieblichen Situationen aufweist oder künstlich verfremdet wurde, um die Bearbeitung bestimmter Problemstellungen zu erzwingen – diese Probleme haben mit realen Problemen nichts mehr zu tun.

- 2. Es wird vorgeschlagen, die Lernfelder zu Kompetenzfeldern zu bündeln (in Bezug zu den Handlungsfeldern der Ausbildungsordnung) und für diese Felder einen Referenzprozess zu hinterlegen. In diesen Kompetenzfeldern wären die authentischen Aufgaben anzusiedeln.
- 3. Da für einen bundesweiten Arbeitsmarkt ausgebildet wird, muss in den Kompetenzprüfungen der Schule ein Mindestmaß an Bundeseinheitlichkeit erreicht werden. Dazu werden nicht etwa bundeseinheitliche Aufgaben gefordert, sondern bundeseinheitliche Anforderungen an die Prüfungsaufgaben.

Die Handlungsfelder und Kompetenzfelder mit ihren jeweiligen Referenzprozessen werden bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen abgestimmt.

## **Fazit**

Das von der IG Metall zur Diskussion gestellte Prüfungsmodell "Die duale Kompetenzprüfung" wäre ein Neuanfang für das Prüfungswesen. Es wird bewusst der Terminus "Handlungskompetenz" statt "Handlungsfähigkeit" verwendet, um diesen Neuanfang im Prüfungswesen mit ganzheitlichen Prüfungsformen zu verdeutlichen. Die Komponenten dieses Modells sind nicht neu, sondern entsprechen einer Berufsbildungstradition oder sind zumindest seit Jahren in der Diskussion. Dieses Prüfungsmodell bietet Chancen für die Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen. Die Reporte stehen den Berufsschulen zur Verfügung und können als Hintergrund für die Gestaltung von Berufsschulunterricht dienen. Die Entwickler der handlungs- und praxisorientierten Situationsaufgaben sind darauf angewiesen, Anregungen für geeignete betriebliche Situationen zu bekommen.

Man sollte dieses Modell über eine Erprobungsverordnung in ausgewählten Berufen testen.

- [1] Die Duale Kompetenzprüfung, Konzept zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfung zu einem Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb, Frankfurt, IG Metall-Vorstand, 2019.
- [2] Bundestagsdrucksache Nr. 15/3980,Begründung zu § 1BBiG.
- [3] § 1 Abs. 3 BBiG.
- [4] vgl. § 3 der Ausbildungsordnungen für die industriellen Metall- und Elektroberufe jeweils in der Fassung vom 28. Juni 2018 (BGBl. I S. 896 und S. 975)
- [5] Komplexität ist als "Verknüpfung von verschiedenen Teilen zu einem verflochtenen Ganzen" definiert. Eine komplexe Aufgabe ist eine aus Teilaufgaben zusammengesetzt, die miteinander verzahnt sind.
- [6] Verordnung über die Berufsbildung zum Industriekaufmann/ zur Industriekaufmann § 3, Absatz 1
- [7] vgl. Das Prüferhandbuch, 1. Auflage, Seite 23; Herausgeber: ver.di
- [8] § 38 BBiG
- [9] mit einer kleinen Abweichung. 1969 hieß es "der vermittelte Lehrstoff", 2005 der "zu vermittelnde Lehrstoff".
- [10] siehe auch: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015)
- [11] vgl. DQR Niveau 4
- [12] Lennartz, Dagmar (2004): Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven. In: BWP, H. 1, S. 14–19
  Zitiert aus: Reetz, Hewlet: Das Prüferhandbuch, Hrsg.: ver.di
- [13] im Prüferberaterkreis der IG Metall

- [14] Projekt Derbi, Ergebnisbericht zu den Prüfer-Workshops an den IHKs in NRW, März 2015
- [15] siehe auch "Qualitätsstandards für Betriebliche Aufträge am Beispiel der Metall- und Elektroberufe sowie des Mechatronikers. Eine Handreichung der IHK-Organisation

  <a href="https://www.dihk.de/ressourcen/downloads/handreichung-qs-betrieblicher-auftrag/at\_download/file?mdate=1462798135175">https://www.dihk.de/ressourcen/downloads/handreichung-qs-betrieblicher-auftrag/at\_download/file?mdate=1462798135175</a>.

  Nach dieser Handreichung wird durch den betrieblichen Auftrag lediglich eine "betriebliche Handlungsfähigkeit" geprüft, die "berufliche Handlungsfähigkeit" wird nur durch die Praktische Aufgabe geprüft.
- [16] Frackmann M. und Tärre, M. Hrsg. Lernen und Problemlösen. Ein Handbuch für Lehrer/innen und Ausbilder/Innen in der Beruflichen Bildung. Hamburg: VSA;2003
- [17] Wikipedia, abgerufen am 17.06.2019
- [18] https://wap.igmetall.de/doku-bildungstagung-2018.htm#
- [19] Erklärung der Kultusministerkonferenz über Möglichkeiten der Ausgestaltung der Ausbildungsabschlussprüfung als gemeinsame Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1992 i. d. F. vom 16.02.2017)

  <a href="https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\_beschluesse/19">https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\_beschluesse/19</a>
  92/1992\_06\_26-Gemeinsame-Abschlusspruefung-in-der-dualen-Berufsausbildung,pdf
- [20] Prof. Dr. Fritz Ossenbühl: Die Einbeziehung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in die Berufsabschlussprüfung, Rechtsgutachten erstattet dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn im Januar 2001
- [21] Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Berufsschulen (Berufsschulordnung), vom 10.07.2008
- [22] Das Prüferhandbuch, S. 49

## Positionspapier der Sachverständigen\* des Beraterkreises des ver.di Projektes "prüf-mit!"

zum "Konzept zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfung zu einem Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb" der IG Metall.

## Einleitende Betrachtung:

Im dualen Ausbildungssystem sind Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen als eigenständige Lernorte und gleichberechtigte Partner für die Vermittlung der in den Ausbildungs-rahmenplänen und in den Rahmenlehrplänen festgeschriebenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse verantwortlich. Darüber hinaus hat die Berufsschule den Auftrag, die allgemeine Bildung zu erweitern. Sie richtet sich dabei nach den Schulgesetzen der Länder.

Neben der Vermittlung von beruflichen Kompetenzen hat die Berufsschule auch Kernprobleme der Gesellschaft wie z.B. Arbeit und Arbeitslosigkeit, friedliches Zusammenleben der Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identitäten, Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlage sowie Gewährleistung der Menschenrechte zu vermitteln (Vorbemerkung Rahmenlehrpläne).

Der Rahmenlehrplan der KMK ist in einem gesonderten Verfahren mit der Ausbildungsordnung abgestimmt, erhält jedoch durch die Kulturhoheit der Länder Veränderungen, auf welche die Gewerkschaften keinen Einfluss haben. Somit ergibt sich eine Vielfalt von Rahmenlehrplänen, die noch durch die jeweiligen Berufsschulen in ihrer Lehrfreiheit umgesetzt werden.

## Anmerkungen und Bedenken:

#### Handlungskompetenz

Im dualen System soll die berufliche Handlungskompetenz durch berufsschulisch vermittelte Grundlagen und Kenntnisse einerseits sowie durch die betriebliche berufspraktische Ausbildung andererseits sichergestellt werden. In ihrer Gesamtheit mündet diese Ausbildung in einer Prüfung, in deren Rahmen der Prüfling nachweisen soll, dass er die an beiden Lernorten erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen in mehreren Prüfungsbereichen besitzt. Eine eigenständig ausgewiesene Bewertung der berufsschulischen Gesamtleistungen

und/oder des berufsschulischen Abschlusses würde diese Einheit entkoppeln und die Prüfung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz auseinanderreißen.

Gewerkschaften haben durch ihre Mitbestimmung bei der Ordnungsarbeit immer darauf geachtet, dass die für die Berufstätigkeit notwendige Gesamtqualifikation in der Ausbildungsordnung des Bundes rechtsverbindlich verordnet wurde. Nach Auffassung der Sachverständigen des Beraterkreises des ver.di-Projektes "prüfmit!" werden nach dem vorliegenden Konzept der IG Metall gewerkschaftliche Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten durch das Herausnehmen von Zuständigkeiten, ohne Not aufgegeben.

#### Kompetenzen des Lehrpersonals:

Der Ausbildungsgang des Lehrpersonals beinhaltet wenig berufliche Praxiserfahrung, ohne berufliche Handlungskompetenz in den jeweiligen Berufen. Daraus ergibt sich, dass die Voraussetzungen nicht erworben werden, um handlungsorientiert zu lehren und zu prüfen. Einblicke in den betrieblichen Ablauf, insbesondere bei geänderten Aufgabenstellungen und Prozessabläufen, wie z.B. durch Digitalisierung, fehlen. Dies kann sich bei der Bewertung von Prüfungsleistungen in der Schulprüfung nachteilig auswirken.

#### Der Prüfungsausschuss:

Der Prüfungsausschuss ist paritätisch besetzt und prüft alle Bereiche, die laut Ausbildungs- oder Prüfungsordnung zu prüfen sind. Dabei bewertet der Prüfungsausschuss ausschließlich die Prüfungsleistung. Vorkenntnisse zur Person oder Vorleistungen eines Prüflings fließen nicht in die Bewertung ein.

Bei einer Umsetzung der "Dualen Kompetenzprüfung" wäre die Frage zu klären, ob die Prüfungsausschüsse nach BBiG weiterhin mit Vertretern der Berufsschule besetzt sein müssen. Da in diesem Falle die berufsschulischen Leistungen bereits gesondert geprüft und bewertet wären, würde es ausreichen die Prüfungsausschüsse nur paritätisch mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern zu besetzen.

#### Feststellung der beruflichen Handlungskompetenz der zu Prüfenden:

Die Sachverständigen des Beraterkreises des ver.di Projektes "prüf-mit!" sind der Auffassung, dass nur in einer einheitlichen Prüfung der zu vermittelnden Ausbildungsinhalte der beiden Lernorte, die berufliche Handlungskompetenz eines Prüflings ersichtlich wird.

Eine einheitliche, komplexe, handlungsorientierte Prüfung ist Voraussetzung, zur Lösung komplexer Fallsituationen, die die notwendigen Fertigkeiten und

Kenntnisse, das Fachwissen und die überfachlichen Kompetenzen in ausreichendem Maße beinhalten. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, ist die berufliche Handlungskompetenz kaum nachweisbar. Das gilt gleichermaßen für alle Prüfungsbereiche.

#### Bewertungsmaßstab:

Prüfungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe wären bei Umsetzung des Konzeptes der IG Metall von beiden Seiten (Prüfungsausschüsse und Berufsschule) jeweils zu definieren. Die im Konzept vorgeschlagene isolierte Bewertung der berufsschulischen Leistungen entzöge sich der Bewertung des ordentlichen Prüfungsausschusses und läge so ausschließlich in schulischer Hand.

#### Prüfungsgebühren/Kosten der Prüfung:

Die Betriebe tragen die Prüfungsgebühr. Bei Umsetzung des Konzeptes der IG Metall stellen sich Fragen wie: Welche Auswirkungen hat die kompetenzorientierte Leistungsfeststellung auf die Erhebung der Prüfungsgebühren? Wird jede Korrektur und Bewertung einer schriftlichen Klassenarbeit oder Klausur finanziell entschädigt?

#### **Motivation:**

Jugendliche, die bereits eine Form von Schulmüdigkeit erreicht haben, könnten bei der Stärkung der Berufsschule durch eine gesonderte Bewertung der berufsschulischen Leistungen zum erfolgreichen Abschluss der Ausbildung den Eindruck gewinnen, dass sie sich wieder "in der Schule" befinden. Der Unterschied zwischen einer betrieblichen Ausbildung und einer Fortsetzung von Schule wäre für sie nicht deutlich erkennbar ist.

### Fazit:

Das Konzept der IG Metall verkennt die eventuellen Folgen.

Qualifikationsinhalte, die man der Berufsschule zuweist und die die Berufsschule auch in eigener Zuständigkeit prüft, würden wegen Doppelung mit der Ausbildungsordnung ihre Sinnhaftigkeit verlieren, mit der Tendenz zur Streichung.

Würde man den Anspruch des Konzeptes der IG Metall bis zum Ende denken, hätte dies Folgen bei der Besetzung der Aufgabenerstellungs- und Prüfungsausschüsse. Es stellt sich die Frage, ob es dann noch zweckmäßig wäre, Berufsschullehrern in der bisherigen Form Beteiligungsrechte in den Ausschüssen zu gewähren.

Bedenklich wären zudem rechtliche Konsequenzen, die sich aus einer Kompetenzverlagerung ergeben würden. Der/die Auszubildende ist im Ausbildungsbetrieb Arbeitnehmer/in im Sinne des Betriebs- bzw. Personalvertretungsgesetzes; in der Berufsschule Schüler/in nach den jeweiligen Schulgesetzen der Bundesländer. Daraus folgt, dass der/die Auszubildende einen Rechtsanspruch auf Vermittlung der in der Ausbildungsordnung angegebenen Ausbildungsinhalte hat. In der Berufsschule dieser Rechtsanspruch nicht besteht.

Ohne Aussage im Konzept der IG Metall ist die Situation im Umgang mit externen Prüfungsteilnehmenden und mit jungen Erwachsenen, die nicht mehr berufsschulpflichtig nach den Schulgesetzen der Länder sind.

Nachweislich wird die derzeit bestehende Möglichkeit der Ausweisung der Berufsschulnote auf dem IHK Zeugnis selten in Anspruch genommen. Dies zeigt, dass gesellschaftlich die ganzheitliche, bundesweit geltende IHK Prüfungsbescheinigung eine hohe Akzeptanz hat, welche nicht durch Verschiebungen zur Berufsschule aufgeweicht werden sollte.

Es spricht vieles dagegen, die Ergebnisse einer berufsschulischen Verlaufsprüfung bzw. Leistungsfeststellung in das jetzige Prüfungsverfahren einzubeziehen. Kern einer Berufseingangsprüfung ist und bleibt die Frage: "Wie gut ist ein/e Ausgebildete/r am Ende der Ausbildung, welche berufliche Handlungskompetenzen werden beherrscht."

Eine durch Zuständigkeiten getrennte Abschlussprüfung, die summarisch einerseits auf Reporten und Fachgesprächen, andererseits auf Prüfungsergebnissen der Berufsschule mit schulischen Leistungen im Verlauf basieren, werden vom Beraterkreis des ver.di Projektes "prüf-mit!" abgelehnt. Getrennte Zuständigkeiten/Prüfungsbereiche führen weder zu mehr Gerechtigkeit noch zu mehr Klarheit im Prüfungswesen.

Weitere Fragen, wie die Verantwortlichkeiten bei Nichtbestehen, wer entscheidet über das Gesamtergebnis der Prüfung sowie rechtliche Grundsatzfragen z.B. bei Widersprüchen etc. werden im Konzept der IG Metall nicht behandelt.

Ebenso fehlen Überlegungen hinsichtlich der Berücksichtigung von Umschülern, Externen und nicht berufsschulpflichtigen Auszubildenden.

Der Beraterkreis des ver.di Projektes "prüf-mit!" sieht aktuell dringenden Diskussions- und Handlungsbedarf u.a. in folgenden Bereichen:

Ausschließlicher Einsatz auftrags- und handlungsbezogener Aufgaben in allen Prüfungs-bereichen, Stärkung der Aufgabenerstellungs- und Prüfungsausschüsse, Möglichkeit der Lohn- und Gehaltsfortzahlung mit Erstattungsanspruch der ausbildenden Einrichtungen gegenüber den zuständigen Stellen, Regelungen zur Freistellung und gerechten Aufwandsentschädigung für die Ausführung des Ehrenamtes als Prüfer/in.

#### \*Unterzeichnende des Positionspapiers sind:

Silvia Bongs Ralf Böttjer Frank Freyer Jürgen Heiking Kerstin Kramer Birgit Krapp Uta Rodenstock Werner Selbeck Tina Siedhoff Gabriele Sikorski Klaus Skindelies

# Neuordnung des Prüfungswesens durch die angekündigte BBiG-Novelle

Von: Clive Hewlett (Abteilungsleiter a.D.)

Die duale Berufsausbildung war bis vor wenigen Jahren die häufigste Qualifizierungswahl junger Leute. Das hat sich nachhaltig geändert: Inzwischen entscheidet sich – mit zunehmender Tendenz – über die Hälfte eines Schulabgängerjahrgangs für die Aufnahme eines Hochschulstudiums. Die Bundesregierung hält es daher für geboten, berufliche Bildung heute (wieder) verstärkt als attraktives Angebot für junge Menschen zu präsentieren, um dem sich weiter verstärkenden Mangel an beruflich qualifizierten Fachkräften zu begegnen. Ein Baustein zur Attraktivitätssteigerung soll die Modernisierung des Berufsbildungsrechts sein. Dazu hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auch zur Erledigung eines entsprechenden Auftrags aus der Vereinbarung zur Großen Koalition der 19. Legislaturperiode im Dezember 2018 den Referentenentwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung – Berufsbildungsmodernisierungsgesetz (BBiMoG) vorgelegt. Danach sei "vorrangiges Ziel der Novelle ... die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität der dualen beruflichen Bildung bei potentiellen Auszubildenden und Betrieben gleichermaßen". Am 11.06.2019 leitete die Bundesregierung den nur geringfügig geänderten Gesetzentwurf dem Bundestag zu (BT-Drs. 19/10815). Auf der Grundlage dieser Drucksache untersucht der nachfolgende Beitrag, ob und welche Auswirkungen die BBiG-Novelle auf das insgesamt bewährte Prüfungsrecht in der Berufsbildung hätte.

## Vorbemerkung

Die Durchführung von Berufsabschlussprüfungen ist aufwändig. Personal (Prüfer), Material und Räume müssen zur Verfügung stehen. Das kostet Zeit und Geld. Die zuständigen Stellen (Kammern), die für die Organisation und Durchführung von Berufsabschlussprüfungen verantwortlich sind, haben aus diesem Grund ein erhebliches Interesse an möglichst kostengünstigen Prüfungen. Von "Prüfungsökonomie" ist dann die Rede. Ökonomie in diesem Kontext betrachtet eigentlich das Verhältnis von Prüfungsaufwand und -ergebnis, also die Nutzen-Kosten-Relation. Der Nutzen zeigt sich in der Qualität der Prüfung, d.h., ob und inwieweit die Prüfung aussagekräftig, zuverlässig und objektiv ist. Betrachtet werden aber meist allein die Kosten.

Kostengünstige Prüfungen erreicht man dadurch, dass der Zeit- und Personalaufwand auf ein Minimum beschränkt wird. Das wird vor allem dadurch möglich, dass Prüfungen in großen Gruppen (alle Prüflinge machen parallel dasselbe) durchgeführt werden. Um auch die Zeit für die Auswertung gering zu halten, werden Prüfungsaufgaben (schriftlich wie praktisch) bevorzugt, die schnelles und unkompliziertes Auswerten ermöglichen. Dies soll vor allem dadurch erreicht werden, indem im schriftlichen Teil durch gebundene Aufgaben (Mehrfachwahlaufgaben) die Bewertungsspielräume derart eingeengt werden, dass die eine richtige Antwort von den Prüfern, noch besser von Computern, zweifelsfrei erkannt werden kann. Diese Prüfungspraxis hat aus Sicht der zuständigen Stellen zudem den Vorteil, dass die Auswertung zeitsparend ist und auf Fachkenntnisse der Bewerter problemlos verzichten kann.

## Zu beachtender rechtlicher Rahmen des Prüfungswesens

Die berufliche Bildung unterhalb der Hochschulebene wurde erstmals im Jahre 1969 durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) umfassend und bundesweit einheitlich geregelt. Die prüfungsrechtlichen Regelungen waren spärlich, auch um der Prüfungspraxis möglichst weite Gestaltungsspielräume zu eröffnen. Dagegen waren die Vorgaben des Gesetzes zur Zusammensetzung und zu den Kernaufgaben der Prüfungsausschüsse schon damals recht stringent. Ihre Aufgabe besteht darin, (berufsrelevante) Prüfungen abzunehmen. Sie sind streng paritätisch mit derselben Anzahl von Beauftragten der Arbeitgeber- wie der Arbeitnehmerseite zu besetzen, u.a. soll damit die gemeinsame Verantwortung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern dokumentiert werden.

Die Bewertung von Prüfungsleistungen ist eine zentrale Aufgabenstellung im Prüfungswesen. Sie gehört daher zum Kernbereich der Prüfungsabnahme, die das BBiG den Prüfungsausschüssen zugewiesen hat. Der Prüfungsausschuss trifft damit Entscheidungen, die das Grundrecht der Berufsfreiheit im Sinne von Artikel 12 Grundgesetz der Prüflinge berühren können. Deshalb hatte die Bundesregierung in ihrer Begründung zum § 42 BBiG des am 1. April 2005 in Kraft getretenen Berufsbildungsreformgesetzes (Bundestagsdrucksache 15/3980) auch zutreffend darauf hingewiesen, dass solche Entscheidungen "durch den Prüfungsausschuss in seiner Gesamtheit getroffen werden müssen". Weiter heißt es dort: "Dieser muss unter Mitwirkung aller seiner Mitglieder entscheiden (sog. Kollegialprinzip)." Folgerichtig bestimmen zum einen das Gesetz selbst in § 42 Abs. 1 BBiG, dass zu Bewertungsentscheidungen der Prüfungsausschuss in seiner Gesamtheit tätig werden muss, und zum anderen § 25 Abs. 1 der Musterprüfungsordnung (MPO), dass jede Prüfungsleistung von den Mitgliedern des Prüfungsausschusses getrennt und selbständig zu beurteilen und zu bewerten ist. Das Erfordernis einer eigenständigen Bewertung verlangt die Anwesenheit aller

Prüfungsausschussmitglieder (vgl. § 25 Abs. 1 MPO), d.h. die bloße Beschlussfähigkeit des Ausschusses im Sinne von § 41 Abs. 2 BBiG reicht nicht aus.

Im Hinblick auf die umfassende Verantwortung des Prüfungsausschusses für den rechtmäßigen Ablauf der Prüfung kann es vom Kollegialprinzip keine Ausnahme geben. Dies ist auch mit der BBiG-Novelle von 2005 bestätigt worden. So stellt die dort eingeführte Möglichkeit, zur Bewertung einzelner Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen (fachkundiger) Dritter einzuholen (§ 39 Abs. 2 BBiG), keine Durchbrechung des Kollegialprinzips dar, da diese dritten Personen gleichsam als Korrekturassistenten lediglich einen Bewertungsvorschlag abgeben, an den der Prüfungsausschuss nicht gebunden ist. Auch das seinerzeit eingeführte Berichterstatterprinzip stellt keine Ausnahme vom Kollegialgrundsatz dar, da das Gesetz den Berichterstattern eine umfassende Dokumentationspflicht auferlegt. So sind die wesentlichen Prüfungsabläufe zu dokumentieren und die für die Bewertung erheblichen Tatsachen festzuhalten. Dies dient vorrangig dazu, dass der Prüfungsausschuss in seiner Gesamtheit seine in § 42 Abs. 1 BBiG definierten Aufgaben sachgerecht wahrnehmen kann – ein viel zu großer Aufwand, der die erhoffte Arbeitserleichterung für Prüfungsausschüsse nicht bringen konnte. Beide gut gemeinten Neuregelungen erlangten daher keine Bedeutung in der Prüfungspraxis. Die vorstehend beschriebenen strengen rechtlichen Vorgaben dürften der wesentliche Grund dafür sein, dass die erst mit dem BBiG 2005 eingeführten Möglichkeit, zwei Mitglieder des Prüfungsausschusses mit der Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen, zu beauftragen, ebenso gescheitert ist wie die Möglichkeit, für diesen Zweck Gutachter (z.B. Berufsschullehrer) zu beauftragen. Im Referentenentwurfs zum BBiMoG (dort S. 67) hat das BMBF eingeräumt, dass die Rechtsprechung an die Dokumentationspflichten hohe Anforderungen gestellt hat, da sie die ungeprüfte Übernahme von Vorkorrekturen für unzulässig erklärt hat.

Vorschläge zur Änderung des Prüfungsrechts mit dem Ziel der Schaffung von Arbeitserleichterungen für Prüfungsausschüsse sollten den vorstehend erläuterten Grundsätzen standhalten.

## Ziele des BBiMoG-Gesetzentwurfs 2019 für das Prüfungswesen

Zu Beginn der laufenden 19. Legislaturperiode hat das BMBF vier Handlungsfelder für einen Reformbedarf des BBiG identifiziert. Das Handlungsfeld 3 unterstand dem Leitmotiv "Verbesserung der Rahmenbedingungen: Modernisierung der Prüfungsvorschriften und Sicherung des Ehrenamtes im Prüfungswesen – modern, effektiv, rechtssicher –". Bemerkenswert erscheint, dass sich dieses Handlungsfeld keineswegs aus der in der 18. Legislaturperiode beauftragten Evaluation des BBiG

ableitet. Vielmehr stellte bereits der am 23. März 2016 veröffentlichte Evaluationsbericht im Ergebnis fest, dass sich das BBiG grundsätzlich bewährt habe; rechtlicher Änderungsbedarf betraf allenfalls einige Marginalien wie die Beseitigung von Rechtsunsicherheiten aus dem Gesetzesvollzug und Anregungen zur Verwaltungsvereinfachung. Mehr nicht, obwohl man zu diesem Zeitpunkt längst wusste, dass der Prüfungsaufwand und die Anforderungen an das Prüfungspersonal in den letzten Jahren erheblich gestiegen sind. Dennoch wurde im Evaluationsbericht die Frage nach (rechtlich) zulässigen Entlastungsmöglichkeiten für das Prüfungspersonal nicht gestellt.

Umso überraschender waren daher die weitreichenden Vorschläge zur Änderung des Prüfungsrechts, wie sie mit dem Referentenentwurf zum BBiMoG Ende 2018 bekannt wurden. Sie wurden unter dem Rubrum der "Modernisierung und Flexibilisierung des Prüfungsrechts im BBiG" veröffentlicht und sollten "'mit Augenmaß' zusätzliche Gestaltungsmöglichkeiten für eine zeitgemäße, rechtskonforme und rechtssichere Prüfung ohne Minderung der Qualität" schaffen (so noch die Version des Referentenentwurfs vom 10.05.2019, S. 46). Diese vollmundige Behauptung fehlt im dem Bundestag zugeleiteten Gesetzentwurf.

Das BMBF rechtfertigte seine massiven Eingriffe ins Prüfungsverfahrensrecht zunächst mit einem angeblichen Auftrag, den es aus den lapidaren Zeilen 1235 f. im Koalitionsvertrag "Verbesserung der Rahmenbedingungen" herausliest. Das Prüfungsrecht hatten die Koalitionspartner jedoch gar nicht im Blick: Zieht man nämlich den Gesamtkontext heran, also auch die Aussagen zur Berufsbildung auf S. 65 des Koalitionsvertrags, dann sind offenkundig reine Ausbildungssachverhalte gemeint, wie z.B. (die zu Recht) vorgeschlagene nunmehr vor-aussetzungslose Teilzeitberufsausbildung als Gesetzesanspruch. Wirft man darüber hinaus einen Blick auf die im Jahre 2017 vom DIHK vorgelegten Vorschläge zur Änderung des Prüfungsrechts, dann wird einem rasch klar, auf wen die prüfungsrelevanten Vorschläge im Referentenentwurf zurückgehen. Im Gesetzentwurf heißt es daher nur noch schlicht, dass die Bundesregierung neben der Umsetzung des Koalitionsvertrags u.a. das Ziel verfolge, die Prüfungsverfahren zu modernisieren (BT-Drs. 19/10815, S. 43).

Der einzige Vorschlag, den der Gesetzentwurf zur Entlastung der Prüfungsausschüsse enthält, geht dahin, dass selbständig bewertbare Prüfungsbestandteile zur abschließenden Abnahme und Bewertung für delegierbar erklärt werden; während in der Version vom Dezember 2018 noch allein der Prüfungsausschuss darüber entscheidet, ob und wieweit delegiert wird, bringt der dem Bundestag vorlegte Gesetzentwurf die weitere Rechtsverschlechterung, dass die zuständigen Stelle im Einvernehmen mit den Mitgliedern des Prüfungsausschusses die Entscheidung trifft (siehe dort § 39 Abs. 2 Satz 1 BBiG). Der Praktiker weiß, dass damit im Ergebnis die Kammergeschäftsführungen entscheiden, ob und wieweit delegiert wird, da die Prüfungsausschussmitglieder

leicht unter Druck gesetzt werden können, wenn sie nicht "spuren". Zwei Varianten der Delegation werden im Gesetzentwurf angeboten:

- Delegation auf paritätisch zu besetzende Prüferdelegationen.
- Weitergehende Übertragung der abschließenden Bewertung "nichtflüchtiger" Prüfungsleistungen durch einen Prüfungsausschuss oder eine Prüferdelegation an lediglich zwei Prüfende.

Damit wird die Besetzung von Stationen bei einer Stationsprüfung oder von beiden Teilen einer gestreckten Abschlussprüfung mit unterschiedlichen Prüferdelegationen ermöglicht. In der Gesetzesbegründung heißt es dazu: "Die Flexibilität beim Einsatz von Prüfern und Prüferinnen im Prüfungsverfahren soll dadurch erhöht werden, dass auch Prüfer und Prüferinnen, die nicht Mitglied des Prüfungsausschusses sind, in einer paritätischen Delegation mit der Abnahme und Bewertung von Prüfungsleistungen beauftragt werden können. So sollen auch Personen als Prüfende gewonnen werden können, denen ihre Arbeit, ihr Unternehmen oder ihre Lebenssituation nur ein begrenztes Zeitbudget für Prüferaufgaben ermöglicht." Der Einsatz als unbeteiligter Dritter ist rechtlich problematisch (s.o.). Im Übrigen lässt sich dieser Personenkreis auch auf andere Weise für das Prüfungswesen gewinnen, indem die zuständige Stelle die Zahl parallel tätiger Prüfungsausschüsse deutlich erhöht, die dementsprechend geringer belastet werden.

Wer gedacht hat, dass die Delegationen (wie bisher) verpflichtet sind, die wesentlichen Abläufe und die für die Bewertung erheblichen Tatsachen für die abschließende Bewertung durch den delegierenden Prüfungsausschuss zu dokumentieren, sieht sich getäuscht. Die Delegationen entscheiden nach dem Referentenentwurf vielmehr abschließend, d.h. der delegierende Prüfungsausschuss hat die Bewertungen ungeprüft zu übernehmen. Damit beseitigt das BMBF mit einem Federstrich die Alleinverantwortung des Prüfungsausschusses für die Prüfungsabnahme.

Die Rechtsstellung des Prüfungsausschusses wird durch einen weiteren Aspekt abgewertet: Der neue § 42 Abs. 4 BBiG bestimmt, dass der Prüfungsausschuss die von Automaten erstellten Auswertungen von Multiple-Choice-Aufgaben ("Antwort-Wahl-Aufgaben!") ausnahmslos zu übernehmen hat; im Referentenentwurf des BMBF wurde diese Maßnahme noch als Entlastung des Prüfungsausschusses verkauft. Mit dieser neuen Bestimmung übernimmt der BMBF bzw. die Bundesregierung nicht nur eine alte Forderung des DIHK, sondern erklärt es gleichsam durch die Hintertür für zulässig, dass der Prüfungsausschuss völlig unbesehen die von einem Automaten ausgeworfene Zahl richtiger Antworten zu übernehmen hätte. Damit wird diesem Fachgremium die Verantwortung für den Bewertungsprozess gänzlich entzogen. Hinzu tritt, dass der Prüfungsausschuss von

dritter Seite erarbeitete Multiple-Choice-Aufgaben auf deren fachliche Eignung und Richtigkeit überhaupt nicht mehr überprüfen kann. Schließlich ist dem Prüfungsausschuss jegliche Möglichkeit der Überprüfung verwehrt, ob die automatisierten Ergebnislisten fehlerbehaftet sind (z.B. durch Programmier- oder andere Fehler). Damit wird ihm auch in diesem Fall jegliche Möglichkeit der Verantwortungswahrnehmung genommen. Die Rechtsprechung hat daher zum Einsatz von Multiple-Choice-Aufgaben im Prüfungswesen richtungsweisende Entscheidungen getroffen. Danach kann sich die Aufgabe des Prüfungsausschusses nicht allein auf die Addition der richtigen Antworten beschränken, da dieser Vorgang keinen Raum für eine wertende Beurteilung von Prüfungsleistungen zulässt; daher müsse bei dieser Prüfungsart die eigentliche Prüfertätigkeit vorverlagert werden, die in der Auswahl des Prüfungsstoffes, der Ausarbeitung der Fragen und der Festlegung von Antwortmöglichkeiten besteht. Prüfer ist hierbei derjenige, der die Multiple-Choice-Aufgaben auswählt. Im Übrigen ist die ausdrückliche Nennung dieses hochumstrittenen Aufgabentyps im Gesetzestext ein unnötiges Ärgernis, da er damit als einziger Aufgabentyp gleichsam eine gesetzestechnische Weihe erhält. Dabei sind Antwort-Wahl-Aufgaben denkbar ungeeignet, um die Berufsqualifikation im Sinne von § 1 Abs. 3 BBiG eines Prüflings festzustellen. Denn es ist auf Folgendes hinzuweisen: Befürworter von Multiple-Choice-Aufgaben behaupten, dass dieser Typ der gebundenen Aufgabe sehr valide sei, weil vom Prüfling keine sprachliche Formulierungskunst gefordert werde. Das scheint nur auf den ersten Blick so zu sein. Tatsächlich erfordert die Lösung von Multiple-Choice-Aufgaben vor allem das Verstehen der Distraktoren (Falschantworten). Sie bestehen oftmals aus abstrakten und – da die Antworten falsch sein sollen – zum Teil kontextfremden Begriffen und Zusammenhängen oder aus Antwortmöglichkeiten mit schwer erkennbaren, leicht zu verwechselnden Ausdrücken. Diese als falsch auszusortieren, verlangt vom Prüfling viel Übung und vor allem hohe Sprachkompetenz. Das eigentlich zu prüfende Fachwissen tritt dagegen dahinter zurück. Aus diesen Gründen erscheint dieser Aufgabentyp in kompetenzorientierten Berufsabschlussprüfungen nicht geeignet.

Erfreulich ist, dass das BMBF von der ursprünglich geplanten Aushöhlung des Paritätsprinzips Abstand genommen hat. In der Fassung des Referentenentwurfs vom Dezember 2018 sollten an Stelle von Lehrkräften der berufsbildenden Schulen gleichrangig Lehrkräfte der überbetrieblichen Berufsausbildung in Prüfungsausschüsse berufen werden können; da dieser Einrichtungen meist von arbeitgeber- bzw. kammernahen Institutionen betrieben werden, ließen sich auf diese Weise vortrefflich arbeitgeberlastige Prüfungsausschüsse bilden. Das BMBF hat jedoch eingelenkt und diese Passage zum § 40 Abs. 3 BBiG im dem Bundestag zugeleiteten Gesetzesentwurf gestrichen.

Ein begrüßenswertes Anliegen des BMBF ist die vorgesehene Sicherung des Ehrenamtes im Prüfungswesen. Dazu findet man allerdings wenig. Es ist zwar zu begrüßen, dass die Transparenz für die Beteiligten bei der Berufung von Prüfungsausschüssen sowie Prüfer/innen mit der Neufassung des § 40 Abs. 5 BBiG erhöht werden soll. Das allein stärkt das Ehrenamt nicht maßgeblich. Vielmehr wäre es erforderlich, die Bedeutung und die näheren Voraussetzungen für die Wahrnehmung von Ehrenämtern in der Berufsbildung endlich gesetzlich zu regeln. Dies betrifft insbesondere die Gesichtspunkte, die in der Praxis erfahrungsgemäß Probleme bereiten (z.B. Freistellungs- und Vergütungspflichten; Benachteiligungsverbot).

Aus der Stellungnahme des Bundesrats zum Gesetzesentwurf vom 28. Juni 2019 (BR-Drs. 230/1/19) erscheinen zwei Gesichtspunkte erwähnenswert:

Zum einen verlangt dies Gremium allen Ernstes, die Delegationsmöglichkeiten – anders als im Gesetzentwurf ausgewiesen – auch noch auf praktische Prüfungen mit situativen Charakter (im Gesetzentwurf "flüchtige Prüfungsinstrumente" genannt), auszuweiten, also auch auf Prüfungsleistungen, wo nicht nur das Ergebnis bewertungsrelevant ist. Das ist abzulehnen, weil solche "flüchtigen" Prüfungsleistungen nur im Wege der persönlichen Inaugenscheinnahme bewertet werden können.

Zum anderen übernimmt der Bundesrat mit seinem Ergänzungsvorschlag zu § 39 BBiG eine alte DIHK-Forderung, wonach zuständige Stellen bei Bedarf Prüflinge auf andere zuständige Stelle "überstellen" dürfen. Die vom Bundesrat vorgebrachte Begründung für dies Vorhaben überzeugt nicht. Bei sehr kleinen Prüfungsteilnehmerzahlen, für die sich die Errichtung von Prüfungsausschüssen nicht lohnt, steht das Instrument des § 39 Absatz 1 Satz 2 BBiG zur Verfügung, wonach mehrere zuständige Stellen gemeinsame Prüfungsausschüsse bilden können. Im Übrigen würde mit dem Bundesratsvorschlag Missbrauch Tür und Tor geöffnet. Dazu sei daran erinnert, dass der diesbezügliche DIHK-Vorschlag darauf abzielte, einer zuständigen Stelle die Möglichkeit zu eröffnen, Prüflinge auf andere zuständige Stellen zu verteilen, wenn sie selbst (aus welchen Gründen auch immer) nicht genügend Prüfungsausschüsse errichtet hat, um dem Ansturm von Prüflingen Herr zu werden.

Der Bundesrats-Vorschlag als Regelfall ist entbehrlich: Jede zuständige Stelle kann anhand der eingetragenen Ausbildungsverhältnisse recht- und frühzeitig planen, wie viele Prüfungsausschüsse sie errichten muss, um die zu erwartende Zahl von Prüflingen ordnungsgemäß in eigener Zuständigkeit prüfen zu lassen. Eine Ausnahme ist m.E. nur vorstellbar, wenn ein Auszubildenden-Jahrgang zahlenmäßig vom langjährigen Durchschnitt exorbitant nach oben abweicht. Hier lohnt es nicht, zusätzliche (ja mehrjährig zu bestellenden) Prüfungsausschüsse zu errichten. Allerdings muss aber im Gesetzestext zwingend ergänzt werden, dass diese "Überstellung" nur mit Zustimmung des Prüflings und seines Ausbildungsbetriebs erfolgen darf, da die Prüfungsabnahme an einem auswärtigen

Ort eine zusätzliche Belastung darstellt, mit der Betrieb und v.a. Prüfling einverstanden sein müssen.

#### Fazit:

Zunächst ist festzuhalten, dass die zunehmende Komplexität und damit der zunehmende Aufwand im Prüfungsverfahren nicht auf veraltete Prüfungsstrukturen zurückzuführen sind, sondern auf immer höhere Anforderungen an die Ausbildungsberufsbilder und damit an die Prüfungsinhalte. Dieses Problem verlangt Lösungen, die selbstverständlich auch Änderungen des Prüfungsrechts umfassen können. Allerdings lässt der Gesetzentwurf der Bundesregierung nicht klar erkennen, wie die Modernisierung des Prüfungsrechts im Einklang mit den einschlägigen Rechtsgrundsätzen gestaltet werden soll. Die in der Vorlage enthaltenen Allgemeinplätze, Worthülsen und Nebelkerzen helfen jedenfalls nicht weiter. Diese Art des Taktierens und die "Entstehungsgeschichte" des Handlungsfelds 3 (Prüfungswesen) lassen darauf schließen, dass das BMBF lediglich als Erfüllungsgehilfe namentlich des DIHK tätig wird. Zum Teil werden Neuerungen als innovativ verkauft, die entweder alte Hüte darstellen oder wirkungslose Wortungetüme. Auch hört sich Vieles noch nicht stringent zu Ende gedacht an. Dies gilt gerade für das Vorhaben, das bewährte Prüfungswesen nachhaltig umzugestalten. Dabei bleiben so wichtige Fragen offen, ob nun die Gesamtverantwortung für die Prüfungsabnahme beim Prüfungsausschuss verbleibt oder nicht. Abgesehen davon, dass eine Aufweichung des bewährten Kollegialprinzips, das die Gesamtverantwortung für die Prüfung dem Gesamtgremium Prüfungsausschuss zuweist, im Lichte von Artikel 12 Grundgesetz (Berufsfreiheit) rechtlich problematisch erscheint, ist sie weder erforderlich noch gar wünschenswert, um das Prüfungsverfahrensrecht ökonomischer als in der Vergangenheit zu gestalten, ohne dass die Prüfungsqualität erkennbar abnimmt. Jedenfalls wird das erklärte Ziel, die "Rahmenbedingungen des BBiG insbesondere für rechtsbeständige und hochwertige Prüfungen sowie für ein attraktives Ehrenamt" zu optimieren, mit diesem Gesetzentwurf deutlich verfehlt.

Bemerkenswerterweise entlarvt sich die Bundesregierung selbst, worum es ihr bei den Änderungen im Prüfungsverfahrensrecht tatsächlich geht. Im Besonderen Teil der Gesetzesbegründung (S. 61) bedauert sie, dass das mit dem BBiG 2005 erst neu eingeführte Berichterstatterprinzip bedeutungslos blieb. Die Rechtsprechung hat nämlich klargestellt, dass der Prüfungsausschuss seiner Verantwortung nur dann gerecht wird, wenn er sich selbst ein Bild von den Prüfungsleistungen macht. Die ungeprüfte Übernahme von Vorkorrekturen sei demnach unzulässig. Diese Vorgabe sei – so das BMBF – bei Teilen der "modernen flüchtigen Prüfungsinstrumente nicht praktikabel; daher müsse das Gesetz so geändert werden, dass der Prüfungsausschuss "künftig nicht mehr zwangsläufig selbst die Prüfung abnehmen muss, sondern primär für die Durchführung der Prüfung zuständig ist" (Fassung vom 18.12.2018, S. 57). Da hierin ein Zirkelschluss liegt,

hat das BMBF den "Sondern-Satz" in der Version des Gesetzentwurfs getilgt (BT-Drs. 19/10815, S. 61, drittletzter Absatz).

Es geht dem BMBF also nicht um Modernisierung des Prüfungsverfahrens, sondern schlicht um den Versuch, alt hergebrachte, gerichtlich bestätigte Prüfungsgrundsätze per Gesetz auszuhebeln, indem u.a. das Prinzip der höchstpersönlichen Wahrnehmung von Prüfungsleistungen durch das Prüfungspersonal unterlaufen wird. Dabei hat das BMBF noch im Dezember 2018 betont, wie wichtig es ihm sei, dass "alles, was bisher möglich war, möglich bleibt. Prüfungsausschüsse können das Verfahren 1:1 nach den bisherigen Regeln durchführen und etwa alle Prüfungsleistungen selbst und gemeinsam abnehmen (Kollegialprinzip)." Seit Inkrafttreten des BBiG 1969 gelten diese Verfahrensgrundsätze, ohne dass sie bzw. deren Qualität in Frage gestellt worden sind. Soweit ersichtlich sind diese Grundsätze auch von der Gerichtsbarkeit nie in Zweifel gezogen oder gar beanstandet worden.

Es gehört daher viel Mut dazu, den neuartigen Vorschlag der "Prüferdelegation" als Modernisierung des Prüfungswesens zu verkaufen. Zwangsläufig erhöht sich die Zahl an einer Einzelprüfung beteiligter Personen auf der Prüferseite, da künftig nicht nur der ursprünglich tätige Prüfungsausschuss, sondern auch "Prüferdelegationen" die Möglichkeit erhalten sollen, gutachterliche Stellungnahmen Dritter einzuholen. De facto heißt dies, dass mehrere Prüfungsgremien für die Abnahme einer einzigen Prüfung zuständig sein sollen. Das schafft zusätzlich Verwirrung und verlangt erheblich höhere Anforderungen an die Dokumentationspflichten der an einer Prüfung Beteiligten, da im Falle eines anschließenden gerichtlichen Nachprüfungsverfahrens transparent und eindeutig geklärt sein muss, wer was im Falle einer angefochtenen Bewertung einer Prüfungsleistung zu verantworten hat. Diesen wichtigen Gesichtspunkt hat das BMBF schlicht übersehen. Es hat eher den Anschein, dass mit der Möglichkeit der "Prüferdelegation" lediglich das mit dem BBiG 2005 eingeführte, in der Praxis jedoch gescheiterte Berichterstatterprinzip gleichsam repariert werden soll.

Die von der Bundesregierung angestrebte "Stärkung des Ehrenamts" wird nicht dadurch erreicht, dass Prüfungsausschüsse künftig Mehrarbeit übertragen erhalten, wenn sie für andere Prüfungsausschüsse im Wege der Delegation Prüferfunktionen übernehmen müssen. Auch bleibt unklar, wie bei diesen Neuerungen der entlastete Prüfungsausschuss "in jeder Phase Herr des Verfahrens und Herr des Gesamtergebnisses bleiben" soll.

Das drängende Problem der zugenommenen Belastung des Prüfungspersonals muss zweifellos gelöst werden. Ein Ansatz besteht darin, die Prüfertätigkeit auf deutlich mehr Schultern zu verteilen als bisher. Anzusetzen wäre bei der Wirtschaft. Die Annahme eines Ehrenamts im Prüfungswesen wird noch viel zu häufig blockiert,

indem Beschäftigten Nachteile zumindest unterschwellig angedroht werden. An dieser Stelle ist der Hebel gesetzlich anzusetzen, denn: Ebenso, wie es viel zu wenige Betriebe gibt, die ausbilden, obwohl sie die gesetzlichen Mindestvoraussetzungen erfüllen, gibt es auch viel mehr aufgrund ihres Fachwissens bzw. ihrer Erfahrung prüfungsgeeignete Beschäftigte, die aber daran gehindert werden, ein Prüfungsamt aufzunehmen. Wenn also die Bundesregierung das Ehrenamt wirklich stärken will, muss sie – wie bereits ausgeführt – (endlich) arbeitsrechtlich die Freistellungs- und Vergütungspflichten von Arbeitgebern regeln. Dies wäre ohne weiteres im BBiG möglich, einem Spezialgesetz des Arbeitsrechts. Offenbar ist vielen Arbeitgebern deren Verantwortung für die Heranbildung qualifizierten Fachpersonals nicht bewusst. Daher müssen diese gesetzlichen Regelungen – ggf. sanktionsbewehrt – Arbeitgebern verdeutlichen, dass das Ehrenamt des Prüfers nicht anders zu behandeln ist als das des ehrenamtlichen Richters. Dies hat auch der Bundesrat erkannt und in seiner Stellungnahme vom 28.06.2019 empfohlen, den § 40 Abs. 6 BBiG wie folgt zu ergänzen:

""Niemand darf in der Übernahme oder Ausübung des Amtes als Mitglied oder Stellvertreter eines Prüfungsausschusses oder einer Prüferdelegation beschränkt oder wegen der Übernahme oder Ausübung des Amtes benachteiligt werden. Mitglieder in Prüfungsausschüssen oder Prüferdelegationen und deren Stellvertreter sind für die Zeit ihrer Prüfertätigkeit von ihrem Arbeitgeber von der Arbeitsleistung freizustellen. Die Kündigung eines Arbeitsverhältnisses wegen der Übernahme oder Ausübung des Amtes ist unzulässig."

Es wäre wünschenswert, dass wenigstens diese Verbesserung übernommen wird. Im Übrigen dürfte man vergeblich darauf hoffen, dass im weiteren Gesetzgebungsverfahren die gröbsten Mängel des Gesetzentwurfs noch behoben werden. Dazu gehört neben Prüfungsdelegationen im beliebigen Umfang auch die Streichung des unnötigen Hinweises auf den Einsatz der grundsätzlich unbrauchbaren Multiple-Choice-Aufgaben im § 42 Absatz 4 und in der Gesetzesbegründung. Die ersten Stellungnahmen der Opposition aus der Mitte des Bundestags stimmen pessimistisch. Zu anderen Neuerungen des Berufsbildungsrechts finden sich z.T. ablehnende Äußerungen, nicht jedoch zu den beabsichtigten Eingriffen ins Prüfungsrecht. Möglicherweise hat sich der eine oder die andere von der geschickten Wortwahl in der Gesetzesbegründung täuschen lassen, denn wer will schon Einwände erheben gegen größere Transparenz im Prüfungswesen oder Erleichterungen für das gebeutelten Prüfungspersonal. Damit wird das jahrzehntelang bewährte Kollegialprinzip mit einem Schlag beerdigt. Die möglichen negativen Folgen werden erst andere zu spüren bekommen – nach mehrjährigen praktischen Erfahrungen.

## Einheitliches betriebliches Bildungspersonal in der digitalisierten Arbeitswelt

Von: **Prof. Dr. Peter Dehnbostel** (*Professor*)

Das betriebliche Bildungspersonal stellt sich in der digitalisierten Arbeitswelt neu auf: das Weiterbildungspersonal gewinnt erheblich an Bedeutung, Ausund Weiterbildner bilden zusehends eine Einheit, ihre weitere Professionalisierung erfolgt im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit vor allem im Prozess der Arbeit.

### Betriebliche Aus- und Weiterbildner

Spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre werden ausbildende Fachkräfte – auch nebenberufliche Ausbilder genannt – als wesentliche Stütze der betrieblichen Ausbildung anerkannt und in Forschung und Entwicklung zum beruflichen Ausbildungspersonal einbezogen (Schmidt-Hackenberg 1991; BMBF 2013). In der Analyse ihrer Funktionen und ihrer sozialen Stellung im Betrieb wurden sie treffend als "die unbekannten Mitarbeiter" charakterisiert (Schmidt-Hackenberg u. a. 1999). Eine Bezeichnung, die heute voll auf die wachsende Anzahl von Fachkräften zutrifft, die zusätzlich zu ihrer angestammten Facharbeit Aufgaben der betrieblichen Weiterbildung wahrnehmen, und dies zusehends im Bereich der digitalen Arbeit.

Während die ausbildende Fachkraft im novellierten BBiG von 2005 unter dem neu eingeführten Begriff "Ausbildungspersonal" in § 28 sinngemäß aufgenommen wird, bleibt der nebenberufliche Weiterbildner weiterhin ein "unbekannter Mitarbeiter". Dabei dürfte dieser Personenkreis die für die ausbildenden Fachkräfte geschätzte Zahl von etwa fünf Millionen erheblich übersteigen, da er – zumal in der digitalen Transformation – in nahezu allen Betrieben tätig ist. Dagegen findet sich die ausbildende Fachkraft nur in der arbeitsgebundenen Ausbildung und nur in ausbildenden Betrieben, d. h. in ca. 25 Prozent aller Betriebe.

Insgesamt liegen für das betriebliche Weiterbildungspersonal keine hinreichenden Erkenntnisse und empirische Befunde vor. Wird das betriebliche Ausbildungspersonal in seinen unterschiedlichen Profilen seit Jahren erfasst und in seiner Entwicklung gefördert (Schmidt-Hackenberg 1991; Schmidt-Hackenberg u.a. 1999; Dehnbostel 2007; Bahl 2012; Ulmer/Gutschow 2013; Pätzold 2017; Bahl 2018; Bahl/Brünner 2018), so ist das in seiner Zusammensetzung äußerst heterogene betriebliche Weiterbildungspersonal weitgehend ein weißer Fleck.

Ein Grund hierfür besteht sicherlich darin, dass erst mit restrukturierten Organisationskonzepten und der Digitalisierung der Arbeit seit den 1970er-Jahren von einer zunächst nennenswerten und dann expandierenden betrieblichen Weiterbildung gesprochen werden kann. Gewichtiger aber ist, dass in der betrieblichen Personalentwicklung und Bildungsarbeit sowie in Forschung und Entwicklung keine oder lediglich eine schwache Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Weiterbildungspersonal erfolgt. Auch wenn mit den beiden 2009 erlassenen Fortbildungsberufen "Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagoge/in" und "Geprüfte/r Berufspädagoge/in" eine erste Verberuflichung beim Weiterbildungspersonal und eine Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit festzustellen ist, so lässt sich mit Rita Meyer resümierend feststellen, dass "die Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals ... kaum als professionalisiert gelten kann" (Meyer 2010, S. 16).

Ein zusätzliches Problem besteht zudem in der begrifflichen Festlegung des betrieblichen Bildungspersonals. Eine auch in Fachkreisen anzutreffende synonyme Verwendung der Termini "betriebliches Ausbildungspersonal" und "betriebliches Bildungspersonal" ist ganz unhaltbar. Festzuhalten ist, dass das betriebliche Ausbildungspersonal die beiden Gruppen der hauptberuflichen Ausbilder und der nebenberuflichen Ausbilder bzw. ausbildenden Fachkräfte umfasst. Der wesentlich weitere Begriff des betrieblichen Bildungspersonals beinhaltet dagegen das Ausbildungspersonal, das im Rahmen von BBiG- und HwO-Berufen tätige hauptund nebenberufliche Weiterbildungspersonal sowie die in der Arbeit und sonstigen Kursen, Seminaren und Lehrgängen tätigen Experten, Personalentwickler, Lernbegleiter, Dozenten, Coaches und Trainer. Eine genauere oder definitorische Klassifikation des vielfältigen betrieblichen Weiterbildungspersonals besteht dabei nicht.

Ein weiteres Problemfeld ist schließlich die empirische Erfassung des betrieblichen Bildungspersonals. Eigentlich sollten die bundes- und europaweiten Erhebungen zum beruflichen Bildungspersonal auch über das betriebliche Bildungspersonal empirische Erkenntnisse bringen. In den Erhebungen wird Letzteres allerdings kaum erfasst, obwohl es sich um die stärkste Gruppe aller Weiterbildner handelt. Ein wesentlicher Grund hierfür ist sicherlich die fehlende Berufsklassifikation.

## Digitales Arbeiten und Lernen

Mit der Digitalisierung der Arbeit wird das betriebliche Bildungspersonal vor grundlegend veränderte Aufgaben gestellt, die sich aus den Umwälzungen der digitalen Transformation ergeben und dabei seinen Aufgabenbereich in der Personalentwicklung, vor allem in der qualifikationsbezogenen Personalförderung und in der subjektbezogenen Personalbildung, erweitern und vergrößern. Das Lernen in der Arbeit bekommt gegenüber industriell-tayloristischen

Arbeitsprozessen eine entgegengesetzte Bedeutung, indem es in der digitalen Arbeit nicht mehr ausgeschlossen, sondern konstitutiv einbezogen wird. Damit wird das betriebliche Bildungspersonal mit dem Schwerpunkt der Unterstützung, Begleitung und Bewertung der Qualifizierungsprozesse in und bei der Arbeit neu aufgestellt.

Der Ausgangpunkt der Digitalisierung der Arbeit besteht in der vielfach beschriebenen informations- und kommunikationstechnologischen Durchdringung der Arbeitsprozesse, die eine neue epochale industrielle Entwicklungsstufe markiert, die sogenannte 3. und 4. industrielle Revolution. Hauptmerkmal dieser auch als "Smart Factory" und als "Internet der Dinge und Dienste" gekennzeichneten industriellen Entwicklung ist die im Prinzip weltweite Online-Vernetzung von Maschinen, Betriebsmitteln und Logistiksystemen über Cyber-Physische Systeme (CPS). Menschen, Maschinen, Produktionsmittel, Dienstleistungen und Produkte kommunizieren direkt miteinander. Letztlich vernetzen die CPS die virtuelle Computerwelt mit der physischen Welt der Dinge und bewirken dabei eine weitgehend autonome Steuerung und Optimierung von Produktions- und Arbeitssystemen durch eigenständigen Daten- und Informationsaustausch. Das selbstfahrende, elektronisch und virtuell kommunizierende Auto ist ein Anschauungsbeispiel für diese Entwicklung.

Die in der Industrie konzentrierte Entwicklung findet im intelligenten Zusammenspiel von Mensch, Künstlicher Intelligenz und Robotik in allen Branchen statt. Von daher trifft die Bezeichnung "digitale Arbeitswelt". Sie wird unter den Kürzeln "Industrie 4.0" und "Arbeit 4.0" für die branchenübergreifende Arbeits- und Organisationsentwicklung verallgemeinert und auf sozial- und arbeitswissenschaftliche Entwicklungen und Erkenntnisse bezogen (Botthof & Hartmann, 2015; Hirsch-Kreinsen, Ittermann, & Niehaus, 2015; BMAS, 2017).

In der digitalen Arbeit findet eine Arbeitsanreicherung und –erweiterung statt, deren Grundstruktur in der die digitalen Arbeitsprozesse kennzeichnenden Verbindung von physischer Realität und Virtualität besteht. Diese Verbindung liegt den Fachausdrücken "Mixed Reality", "Augmented Reality" und "Augmented Learning" zugrunde. Mit voranschreitender Digitalisierung setzt sich die Erkenntnis durch, dass dieser digitalen Arbeit Lernpotenziale, Lernmöglichkeiten und Lernnotwendigkeiten innewohnen, die Teil der Arbeit sind und dieser neue Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten geben.

Das Lernen im Prozess der Arbeit verstärkt sich mit der Digitalisierung der Arbeitswelt und führt zu dem typischen Lern-, Prozess- und Reflexionscharakter betrieblicher Arbeit im Rahmen restrukturierter Organisationskonzepte. Lernen wird zeitlich, örtlich und räumlich entgrenzt; es bleibt nicht mehr auf einzelne Lebensphasen, schon gar nicht auf eine formale, institutionalisierte Bildung

beschränkt. Im Arbeitsprozess werden Arbeiten und Lernen durch das digitale Lernen verbunden. Dieses arbeitsintegrierte Lernen – auch als Lernen im Prozess der Arbeit und als arbeitsgebundenes Lernen bezeichnet – gehört zum Arbeitshandeln mit neuen Technologien und digitalen Medien, es wird zur Normalität digitaler Arbeit.

Das arbeitsintegrierte Lernen in der digitalen Arbeit findet sowohl als Teil der Arbeitshandlung en passant statt als auch in gezielt mit intentionalem Lernen erweiterten Lernorganisationsformen in der Arbeit. Entsprechend der Unterscheidung des Lernens in informellen, nichtformalen und formalen Lernkontexten (Dehnbostel 2015, S. 36 ff.) ist das arbeitsintegrierte Lernen ein rein informelles Lernen oder ein Lernen, das informelles Lernen strukturell mit nichtformalem und formalem Lernen in der Arbeit verbindet, so u. a. in Lerninseln, E-Learningformen, Lernplattformen und Online-Communities. Das rein informelle Lernen unterliegt der Logik des Arbeitsprozesses und ist von daher – lern- und bildungstheoretisch gesehen – abhängig, erfahrungsverengt, zufällig und beliebig. Erst über die Verbindung mit nichtformalem und formalem Lernen wird es strukturiert und intentional, wozu Maßnahmen einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung unerlässlich und ein wichtiges Instrument einer zukunftsorientierten Personalentwicklung sind (Dehnbostel, 2018).

## Dreistufiges Qualifikationssystem

Für die Analyse und Entwicklung des betrieblichen Bildungspersonals ist das bestehende Qualifikationssystem ein zentraler Bezugspunkt. Das dreistufige Qualifikationssystem von der Fachkraft mit AEVO über den Fortbildungsberuf des geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen zum Fortbildungsberuf des geprüften Berufspädagogen hat sich über Jahrzehnte herausgebildet; im Jahr 2009 sind die Fortbildungsberufe erlassen worden (Ehrke 2011; Pätzold 2017). In zurzeit stattfindenden Modellprojekten zur Verzahnung der beiden Fortbildungsberufe mit BA- und MA-Studiengängen wird angestrebt, die Fortbildungsabschlüsse zugleich als BA- und MA-Abschlüsse anzuerkennen. Im Jahre 2016 sind sie bereits den entsprechenden DQR-Niveaus 6 und 7 zugeordnet worden.

Unterhalb der Ebene der AEVO besteht aber die bereits angesprochene, für die Betriebe sicherlich wirksamste qualifikatorische Ebene der Aus- und Weiterbildungstätigkeiten: die Ebene der Fachkräfte in der Rolle als nebenberufliche Aus- und Weiterbildner. Damit besteht in den Betrieben real ein vierstufiges Qualifikationsmodell. Die folgende Abbildung zeigt die Berufs- und Qualifikationsebenen des beruflichen Bildungspersonals im Überblick.



Abb.: Berufs- und Qualifikationsebenen des betrieblichen Bildungspersonals

Für das betriebliche Bildungspersonal bieten sich damit berufliche Entwicklungsund Aufstiegsmöglichkeiten an, die auf der Fachkräfteebene mit zusätzlich informell oder nichtformal erworbenen Aus- und Weiterbildungskompetenzen beginnen und bis zu BA- und MA-Abschlüssen führen. Die aus- und weiterbildnerische Kompetenzentwicklung orientiert sich bis auf die Ebene der nebenberuflich tätigen Aus- und Weiterbildner wesentlich an den verordnungsmäßig fixierten Handlungsfeldern und Inhalten des dreistufigen Qualifikationssystems. Die drei Qualifikationsstufen sind folgendermaßen einzuordnen:

#### **Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)**

Die auf der Grundlage des § 21 Berufsbildungsgesetz von 1969 erlassene Ausbilder-Eignungsverordnung für die gewerbliche Wirtschaft vom 28. April 1972 war die erste bundesweit geltende gesetzliche Regelung für die Qualifizierung von Ausbildern. Verordnungen in anderen Wirtschaftsbereichen folgten. Die Eignung von Ausbildern wird vorrangig in dem Nachweis von berufs- und arbeitspädagogischen oder zusätzlichen fachlichen Kenntnissen gesehen, die in zumeist etwa 120 Stunden umfassenden, prüfungsvorbereitenden Lehrgängen erworben und als "Ausbildung der Ausbilder" (ADA) bezeichnet werden.

Die AEVO ist in zwei Novellierungen modernisiert und den Erfordernissen einer an ganzheitlichen Qualifikationen orientierten Berufsbildung und der Handlungskompetenz zur Durchführung der vollständigen Handlung angepasst worden. Die Anforderungen sind in vier Handlungsfeldern fixiert, besonders betont werden die verstärkte Bindung der Qualifizierung an Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie die Berücksichtigung heterogener Zielgruppen bei den

Auszubildenden. Bekräftigt wird auch, dass die Ausbilder, die fachliche, soziale und personale Kompetenzen fördern sollen, selbst über diese verfügen bzw. entsprechend qualifiziert werden sollten. Die neue Rolle der Ausbilder wird vorrangig als Lernprozessbegleiter verstanden.

Die AEVO hat die Professionalität des Ausbildungspersonals vorangebracht. Die beiden im Folgenden skizzierten, auf die AEVO aufbauenden Fortbildungsberufe haben die Beruflichkeit der Ausbildertätigkeit und auch ihre strukturelle Professionalisierung weiterentwickelt, sie sind auch wesentlich aus Gründen des Professionalisierungsbedarfs der betrieblichen Aus- und Weiterbildungstätigkeit entwickelt worden.

#### "Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagoge/in"

Der etwa mit 500 Stunden veranschlagte Bildungsgang zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen plant, berät und bewertet Bildungsprozesse in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung und sichert die Qualität der Lehrund Lernprozesse. Adressaten der Aufstiegsfortbildung sind operative Professionals, vorrangig betriebliche Aus- und Weiterbildner, Personalentwickler, Dozenten und Mitarbeiter von Berufsbildungseinrichtungen sowie Trainer und Coaches. Voraussetzung für die Zulassung zur IHK-Prüfung sind unter anderem der Abschluss in einem anerkannten mindestens dreijährigen Ausbildungsberuf und eine anschließende mindestens einjährige Berufspraxis oder der Abschluss in einem sonstigen anerkannten Ausbildungsberuf und eine anschließende zweijährige Berufspraxis.

Die in die drei Handlungsfelder Lernprozesse und Lernbegleitung, Planungsprozesse und berufspädagogisches Handeln gegliederte Fortbildung zeigt die Einheit von Aus- und Weiterbildung. Die Handlungsfelder kommen den Qualifizierungsbedarfen des digitalen Arbeitens und Lernens entgegen, auch wenn vor allem die sich betrieblich entwickelnden digitalen Kompetenzen kaum Eingang finden.

#### "Geprüfte/r Berufspädagoge/in"

Für den Bildungsgang zum geprüften Berufspädagogen ist in etwa von 600 Stunden zzgl. der Zeit für zu erstellende Projektarbeiten auszugehen. Diese Aufstiegsfortbildung kann ebenso wie die zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen in Vollzeit oder berufsbegleitend absolviert werden und dauert in der Regel zwischen 12 und 24 Monate.

Geprüfte Berufspädagogen finden Anstellungen in der betrieblichen Bildungsarbeit, im Bildungsmanagement, in Leitungsfunktionen bei Bildungsträgern und in der Personalentwicklung und -beratung. Sie können als selbstständige Trainer und als externe Berater in der Aus- und Weiterbildung tätig werden. Sie planen, begleiten, beraten und bewerten Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse von Beschäftigten, führen Bildungsbedarfsanalysen, Validierungen und Kompetenzfeststellungen durch. Geprüfte Berufspädagogen verantworten die Qualitätssicherung und –entwicklung und fungieren als Leitung des beruflichen Bildungspersonals in Unternehmen und Bildungseinrichtungen, sie werden auch als strategische Professionals bezeichnet.

Voraussetzung für die Zulassung zur IHK-Prüfung sind unter anderem der Fortbildungsabschluss zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen, zum Fachwirt, zum Fachkaufmann, zum Industrie- oder Handwerksmeister oder einem vergleichbaren Fortbildungsabschluss gemäß BBiG oder HwO und eine anschließende mindestens einjährige Berufspraxis. Darüber hinaus werden auch bestimmte Fachschul- und Hochschulausbildungen mit anschließender Berufspraxis als Eingangsberechtigung anerkannt, ebenso der Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit anschließender mindestens fünfjähriger Berufspraxis und AEVO-Qualifikation.

Die gleichfalls in drei Handlungsfelder gegliederte Fortbildung zum geprüften Berufspädagogen zeigt, dass die Fachgebiete der Aus- und Weiterbildung sowie der Personalentwicklung zu dem Berufsbild gehören und Kernprozesse der beruflichen Bildung zusammenhängend betrachtet werden. Auch hier besteht eine Kompatibilität mit den Anforderungen der digitalen Transformation, sie schlagen sich aber kaum in der Abfassung von Leitungsprozessen und berufspädagogischen Funktionen nieder.

## Kompetenzprofile und Kompetenzanalysen

Die Anpassung der AEVO und der beiden Fortbildungsberufe an die digitale Transformation stehen in ihrer Gesamtheit aus. Die im Prozess der Digitalisierung entwickelten Kompetenzprofile und die kompetenzanalytischen Ansätze zur Feststellung der aus- und weiterbildnerischen Kompetenzen tragen wesentlich dazu bei, die mit dem aufgezeigten digitalen Arbeiten und Lernen einhergehenden Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal zu identifizieren. Sie sind wichtige Meilensteine auf dem Weg der Stärkung der Beruflichkeit und der weiteren Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals (Meyer 2018; Grollmann/Ulmer 2019).

Es geht darum, in der Praxis generierte Kompetenzprofile in die Personalentwicklung aufzunehmen und darüber die Beruflichkeit des betrieblichen Bildungspersonals zu erweitern und zu stärken. Beispielsweise ist auf den schon vor Jahren entwickelten "European Workplace Tutor" oder auf die in der aktuellen "Nationalen Weiterbildungsstrategie" von Bund, Ländern, Sozialpartnern und der Bundesagentur für Arbeit angesprochenen "Weiterbildungsmentorinnen und —mentoren" zu verweisen. Mit den Ausbildungsassistenten und mit den im Gesundheits- und Pflegebereich anzutreffenden Praxisanleiter/innen bestehen ebenfalls Kompetenzprofile, die in das zu erweiternde Qualifikationssystem aufzunehmen sind.

Bei den genannten Kompetenzprofilen handelt es sich um entwickelte, geförderte und betriebsübergreifend erfolgreich eingesetzte Konzepte. Die in der digitalen Transformation durchweg in der Praxis entstehenden Kompetenzprofile sind über Kompetenzanalysen zu identifizieren, zu bewerten und beruflich einzuordnen. Dies ist sowohl für den Einzelbetrieb zur Feststellung seiner Ist- und Soll-Qualifikationen notwendig als auch betriebs- und branchenübergreifend, um die Qualifikationsentwicklung zu erfassen und beruflich umzusetzen.

Mit dem "Kompetenzreflektor Weiterbildungspersonal" ist ein Instrument zur Analyse aus- und weiterbildnerischer Kompetenzen entwickelt, das aus vier Teilen besteht: dem Portfolio, dem Interviewleitfaden, der Kompetenz-Selbsteinschätzung und dem Kompetenzprofil als Ergebnis der Validierung (Behrend u. a. 2018). Hierbei handelt es sich um eines von einer Reihe von Verfahren, die vorrangig anforderungsorientiert ausgerichtet sind, also von den realen Anforderungen in der Arbeit ausgehen. Damit stellt sich die zentrale Frage, auf welche Standards, auf welches Referenzsystem sich die Anforderungen und zu validierenden aus- und weiterbildnerischen Kompetenzen beziehen und inwieweit dabei eine Entwicklungsorientierung im Sinne der Personalförderung erfolgt.

Der Bezug auf das bestehende dreistufige Qualifikationssystem ist für alle Verfahren notwendig. D. h. zugleich, dass die in der AEVO und in den beiden Fortbildungsberufen angegebenen Kompetenzbereiche und Kompetenzen synoptisch zu erfassen und in Verbindung mit zusätzlichen wissenschaftlichen, empirisch und projektbezogen erworbenen Kompetenzen zu einem Bezugs- und Referenzsystem auszubauen sind. Dies ist im Kompetenzreflektor Weiterbildungspersonal erfolgt und in einer Kompetenzmatrix mit den folgenden vier Handlungsfeldern fixiert (Behrend u. a. 2018, S. 9 ff.): Erkennen, Einschätzen und Fördern betrieblicher Bildungs- und Qualifizierungsbedarfe (1); Planung, Vorbereitung und Organisation von Qualifizierungsprozessen (2); Durchführung und Qualifizierungsbegleitung (3); Bewertung der Ergebnisse, Optimierung der Lern- und Qualifizierungsprozesse (4). Den Handlungsfeldern sind dann jeweils Kompetenzbereiche, Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen zugeordnet.

Damit besteht ein Instrument, das sowohl der Analyse als auch der beruflichen Konstruktion von aus- und weiterbildnerischen Kompetenzen in einem die Professionalisierung fördernden Verfahren gerecht wird. Zukünftig ist davon auszugehen, dass unter den Ansprüchen digitalisierter Arbeit die Validierung und der Einsatz von Kompetenzanalyseverfahren zu den Grundaufgaben der betrieblichen Bildungsarbeit und einer modernen Personalentwicklung gehören werden. Die Validierung bildet damit letztlich die Grundlage für Gestaltungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen in sich verändernden Arbeitsumgebungen.

## Schlussbemerkungen

Erste systematische Eindrücke der betrieblichen Digitalisierung zeigen eine zur Welt der berufsförmigen Form der Arbeit parallele Arbeits- und Lernwelt. Wie im Abschnitt 2 dargestellt, verbindet die Digitalisierung die Arbeit mit einem ihr innewohnenden konstitutiven informellen Lernen. In der Beteiligung an der informellen Weiterbildung schlägt sich dies mit seit Jahren anwachsenden Werten oberhalb von über 60 Prozent nieder. In der marktorientierten Weiterbildung wird dies erfolgreich über das sogenannte 70:20:10-Modell verbreitet, das eine dem digitalen Arbeiten und Lernen gegenüber nicht angemessene und schon gar nicht wissenschaftlich haltbare Qualifizierungsform darstellt. Sie steht aber, ebenso wie das expandierende betriebliche Coaching, für gängige und nachfrageorientierte Qualifizierungsformen in digitalen Zeiten, bei denen die Berufsform der Arbeit kaum eine Rolle spielt.

Die auf den ersten Blick zur Berufsbildung parallele Lern- und Qualifizierungswelt zeigt sich zudem in aktuellen und mit großer Geschwindigkeit wachsenden, Arbeiten und Lernen verbindenden Lernorganisationsformen wie BarCamps, Communities of Practices und Networking-Events. Sie stellen die betriebliche digitale Transformation und Virtualität in den Mittelpunkt und zeichnen sich durch physische Präsenz, ein hohes Maß an Selbststeuerung und ein konstruktivistisches, auf die betriebliche Praxis zielendes Lernen bei durchaus hoher fachlicher Professionalität aus.

Wirft man einen genaueren Blick auf die an Veranstaltungen und Teilnehmerzahlen in den letzten Jahren schnell wachsenden "Corporate Learning Communities" (CLC), "Summit Tours" und "Digital\_Learning:Meetups", dann zeigt sich die arbeitsbezogene thematische Orientierung an Konzepten, Formen, Instrumenten und Regeln für die betriebliche Digitalisierung und eine darauf bezogene Qualifizierung. Eines aber fehlt durchweg: Die Einbindung in die Berufsform der Arbeit, in das Berufsbildungssystem und in die aufgezeigten Standards und Handlungsfelder für ein einheitliches betriebliches Bildungspersonal. Hier aber besteht die Aufgabe, im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit eine Anbindung und Gestaltung an die Standards einer erweiterten Beruflichkeit und den Erfordernissen einer verstärkten Professionalisierung vorzunehmen, womit zugleich ökonomischen und technologiezentrierten Verengungen der Digitalisierung vorgebeugt wird.

#### Literatur:

Bahl, Anke (2012): Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: Ulmer, Philipp/Weiß, Reinhold/Zöller, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bahl, Anke (2018): Die professionelle Praxis der Ausbilder. Eine kulturanthropologische Analyse. Frankfurt, New York: Campus.

Bahl, Anke/Brünner, Kathrin (2018): Das betriebliche Ausbildungspersonal – Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017): Weissbuch Arbeiten 4.0. Diskussionsentwurf, Stand: Januar 2017, Berlin.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013): Handreichung für ausbildende Fachkräfte. Bonn.

Behrend, Christian u. a. (2018): Kompetenzreflektor Weiterbildungspersonal. Ein Instrument zur Validierung beruflicher Kompetenzen. In: Laske, Stephan/Orthey, Astrid/Schmid, Michael (Hrsg.): PersonalEntwickeln, (Losebl.), Beitrag Nr. 6.177. Köln: Wolters Kluwer Deutschland, S. 1 – 28

Botthof, Alfons/Hartmann, Ernst, A. (Hrsg.) (2015): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Berlin, Heidelberg: Springer

Dehnbostel, Peter (2007): Die Rolle des Ausbilders angesichts veränderter Lern- und Ausbildungsaufgaben. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Effizienz in der Ausbildung – Strategie und Best-Practice-Beispiele. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 153-160.

Dehnbostel, Peter (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider

Dehnbostel, Peter (2018): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt. In: ARBEIT, Band 27, Heft 4, S. 269 – 294

Ehrke, Michael (2011): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals als Gewerkschaftsziel – ein Impuls für Qualifikation und Beschäftigung in Europa. In: Bahl, Anke/Grollmann, Philipp (Hrsg.) (2011): Professionalisierung des Bildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 153-164.

Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.) (2015): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. Baden-Baden: Nomos.

Grollmann, Philipp/Ulmer, Philipp (2019): Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In: Arnold Rolf/Lipsmeier Antonius/Rohs Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 1-13.

Meyer, Rita (2010): Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. In: Büchter, Karin (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online; Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Professionalität in der Berufsbildung. Weinheim und München: Juventa, S. 1-19.

Meyer, Rita (2018): Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In: Arnold Rolf/Lipsmeier Antonius/Rohs Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 1-13.

Pätzold, Günter (2017): Betriebliches Bildungspersonal. Baltmannsweiler: Schneider.

Schmidt-Hackenberg, Brigitte (1991): Forschungsprojekt: Ausbildende Fachkräfte. In: Der Ausbilder, Jg. 39, H. 7, S. 130-132.

Schmidt-Hackenberg Brigitte. u. a. (1999): Ausbildende Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ulmer, Philipp/Gutschow, Katrin (Hrsg.) (2013): Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009 – Hintergründe, Umsetzung, Positionen. Bielefeld: W. Bertelsma

#### Berufsbildung 4.0:

## Digitalisierung verändert Qualifikationsanforderungen - Folgen für das Ausbildungspersonal

Von: **Dr. Gert Zinke** (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB))

Die Verantwortung für die Ausbildung im Betrieb ist abhängig von der Betriebsgröße auf viele Schultern verteilt. Mit der Digitalisierung wächst der Druck, ein regelmäßiges Update der Ausbildung vorzunehmen. Möglich ist das nur durch ein gemeinsames und abgestimmtes Vorgehen. Der vorliegende Beitrag gibt dafür Impulse und verweist auf geeignete Handlungshilfen.

## Was Digitalisierung mit sich bringt

Am Anfang standen Lochstreifen und NC-Maschinen, später Bearbeitungszentren, Flexible Fertigungssysteme und die digitale Fabrik. Aktuell sind Prozessabläufe immer häufiger und vollständiger automatisiert und vernetzt. Smart Manufacturing wird in ersten Unternehmen Wirklichkeit. Smart Manufacturing (intelligente Fertigung), das ist ein technologisches Konzept, bei dem über das Internet verbundene Maschinen für die Überwachung von Produktionsprozessen genutzt werden. Dabei gewonnene Daten sind Grundlagen zur weiteren Prozessoptimierung und -automatisierung. – Kurz gefasst, heißt das, die Digitalisierung begleitet unseren Berufsalltag bereits seit mehr als vier Jahrzehnten und in Zukunft erst recht.

Die industriellen Metall- und Elektroberufe wurden in diesem Zeitraum zweimal grundsätzlich novelliert (1987 und 2003/2004) Im Jahre 2018 erfolgte eine weitere Änderung durch die Einführung von Zusatzqualifikationen und einer integrativen Berufsbildposition "Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit".

Die Neuordnungen waren jeweils Antworten auf sich ändernde Berufsprofile im Arbeitsalltag. Denn die Funktion und Stellung der Facharbeit hat sich infolge der Digitalisierung geändert. Immer mehr geht es um die Produktionsplanung, - vorbereitung, -steuerung und -überwachung. Das eigentliche Produzieren ist zunehmend automatisiert. Der Anteil direkter (körperlicher) Produktionsarbeit wird tendenziell immer geringer. IT-Systeme, Tablets, Diagnosetools werden zu alltäglichen Arbeitsmitteln. Die Schnittstellen zwischen Berufen ordnen sich neu.

Kaufmännische, informationstechnische, metall- und elektrotechnische Berufe rücken näher zusammen.

## Parallelwelten: digitale und konventionelle Arbeitsplätze werden länger nebeneinander bestehen

Fokussiert auf einzelne Branchen, Betriebe und Berufe zeigen sich bezogen auf den Digitalisierungsgrad deutliche Unterschiede. Laut einem Monitoring, durchgeführt im Auftrag des BMWi, hat sich der Digitalisierungsindex der Industrie von 39 Punkten in 2016 auf 45 Punkte in 2018 erhöht. Erwartet wird für 2023 ein Index von 48 Punkten. (siehe Abbildung 1, vgl. BMWi 2018)

Was an diesen Zahlen bereits erkennbar wird, ist, dass auch auf lange Sicht ein Nebeneinander hochdigitalisierter und eher konventioneller Arbeitsumgebungen in allen Wirtschaftsbereichen absehbar ist und dass die Wirtschaftsbereiche von unterschiedlicher Veränderungsdynamik geprägt sind. Betriebliche Qualifikationsanforderungen hängen davon ab, wie weit die Digitalisierung fortgeschritten ist.

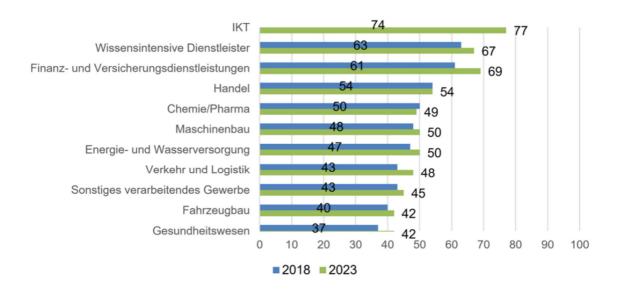


Abbildung 1: Digitalisierungsindex nach ausgewählten Branchen, Index Max. = 100 (Quelle: BMWi, 2018, S.9)

Wieder mit Blick auf die Ausbildungsberufe heißt das, dass Differenzierungen bei ihrer betrieblichen Umsetzung unbedingt notwendig sind. Sie sind durch ihre technikoffene Gestaltung bereits machbar und mit Einführung der Zusatzqualifikationen wurden noch zusätzliche Differenzierungsmöglichkeiten geschaffen. Reicht das künftig nicht aus, bleibt als dritte Möglichkeit die Schaffung

völlig neuer 4.0-Berufe. Davon wurde bisher noch nicht Gebrauch gemacht. Angesichts einer optimalen berufsschulischen Ausbildung kann das aber eine Option sein.

## Berufliche Handlungskompetenz: berufsübergreifende Kompetenzen aufwerten

Was macht künftig berufliche Handlungskompetenz aus? – Ergebnisse aus einem von BIBB und BMBF gemeinsam durchgeführten Berufescreening zeigen[1], dass infolge der Digitalisierung die meisten der untersuchten Berufe an Komplexität gewinnen. Routinetätigkeiten gehen zurück; die Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz steigen. Der Veränderungsprozess der Arbeitsaufgaben wird durch die Digitalisierung beschleunigt.

Diese Herausforderungen können am besten durch die Stärkung einer allgemeinen berufsbezogenen Handlungskompetenz und weniger durch nur immer neue Aneignung berufsspezifischer Kompetenzen gemeistert werden. Laut der Studie haben berufsübergreifende Kompetenzen eine herausragende Bedeutung, das allerdings immer vor dem Hintergrund des jeweiligen Ausbildungsberufs. Als am wichtigsten gelten dabei

- Lernkompetenz,
- Berufsspezifisches Können und Wissen,
- Prozess-/Systemverständnis,
- Digitale Kompetenzen (digitale Technologien/IT-Kenntnisse, Software-Kenntnisse),
- Flexibilität/ Spontaneität.

Eine Frage, die sich stellt: Ist in Unternehmen die gegenwärtige Ausbildung so angelegt, dass sie die genannten Kompetenzen optimal fördert? Daraus können weitere Prüffragen abgeleitet werden, z.B. folgende:

- Mit welchen Konzepten wird Lernkompetenz gefördert?
- In welchen zeitlichen Abschnitten der Ausbildung wird die Entwicklung eines Prozess- und Systemverständnisses besonders unterstützt?
- Wie werden digitale Kompetenzen der Auszubildenden erkannt, transparent gemacht, genutzt und vervollständigt?

Ergebnisse aus den Fallstudien des Berufescreenings lassen erkennen, dass bisher in vielen Fällen die Ausbildung eher durch Einzelmaßnahmen, kurzfristig und teils reaktiv auf sich ändernde Qualifikationsanforderungen umgestellt wird. Einzelmaßnahmen beziehen sich hier auf Einführung neuer Ausstattung, Lehr-/Lernmittel, methodische-didaktische Änderungen und Lerninhalte. Etwa ein Drittel der im Rahmen des Berufescreenings an einer Online-Befragung beteiligten Unternehmen gab an, die Ausbildung infolge der Digitalisierung noch nicht geändert zu haben. (Zinke 2019)

## Update der Ausbildung: Mehr Differenzieren

Die Ausbildungsordnungen eröffnen zeitlich-organisatorische und inhaltliche Spielräume, um sie auf betriebliche Bedarfe und individuelle Voraussetzungen der Auszubildenden anzupassen. Die mit den Änderungsverordnungen im Jahre 2018 geschaffene Möglichkeit der Aufnahme von optionalen Zusatzqualifikationen in die Ausbildung der M+E-Berufe demonstriert das genauso wie die zur Verkürzung der Ausbildungszeit.

Änderungen der betrieblichen Ausbildungsgestaltung sollten nicht nur im Zyklus der Novellierung der Ausbildungsordnungen vorgenommen werden. Dafür sind die technologische Entwicklung, die Veränderung der Prozessabläufe und die Arbeitsteilung in den Betrieben zu dynamisch. Eine grundsätzliche Überprüfung und ein Update der betrieblichen Ausbildungsgestaltung sollte etwa aller fünf Jahre erfolgen.

Eine mögliche Vorgehensweise, um die aktuelle Passgenauigkeit der eigenen Ausbildung zu überprüfen, kann es sein, die Ausbildung vom erwarteten Ergebnis her abzugleichen. Auf Grundlage des jeweiligen Berufsprofils und des Ausbildungsrahmenplans aus der Ausbildungsordnung kann z.B. im Dialog zwischen Ausbildungsverantwortlichen und Fachabteilungen analysiert werden, auf welche Qualifikationen besonders Wert gelegt wird, welche Profile aus den betrieblichen Arbeitsbereichen angefordert werden, wo und welche Auszubildende später wie eingesetzt werden, welche digitalen Technologien dort bereits genutzt werden oder deren Einsatz geplant ist. Betriebsrat sowie Jugend- und Auszubildendenvertreter können sich hier einbringen.

Dabei kann auch überprüft werden, ob die aktuell im Unternehmen ausgebildeten Berufe optimal auf die Anforderungsprofile passen, ggf. auf Ausbildungsberufe verzichtet werden kann oder auch zusätzliche Berufe aufgenommen werden sollten. Mit Blick auf die Digitalisierung gewinnen z.B. Aufgaben im Umgang mit IT-Systemen bis hin zu Datenanalysen an Bedeutung. Die Ausbildung von IT-Berufen auch für produktionsnahe Aufgaben bekommt damit einen neuen Stellenwert. Die gerade laufende Neuordnung der IT-Berufe wird dafür noch verbesserte Angebote schaffen.

Der im Zuge der Überprüfung ermittelte Sollzustand lässt sich dann mit dem Istzustand der aktuellen Ausbildung abgleichen. Das Ergebnis dieses Abgleichs, entscheidet darüber, ob und wie ein Update der Ausbildung notwendig ist. Solche Veränderungsprozesse, verlangen die enge Zusammenarbeit aller im Unternehmen an der Ausbildung Beteiligten und zunächst Impuls- und Ideengeber, sowie Umsetzungstreiber.

Im Rahmen eines weiteren BIBB-Projekts[2] wurde ein solches Vorgehen dokumentiert und an mehreren Standorten eines Automobilherstellers erprobt. Beispielgebend sei hier auch auf einen früheren "denk doch mal" – Beitrag verwiesen: Ausbildung 4.0 bei Volkswagen (Heimann 2018). Das Vorgehen besteht prinzipiell aus vier Schritten, denen hier einzelne Aktivitäten und impulsgebende Stichworte zugeordnet sind (Abbildung 2).



Abbildung 2: Vorgehensweise zum Update der betrieblichen Ausbildung

Die Vorgehensweise bietet einen groben und ersten Handlungsrahmen, der abhängig von der Unternehmensgröße, der Aufbaustruktur der Ausbildungsabteilung sowie der Zahl der Auszubildenden, der im Betrieb ausgebildeten Ausbildungsberufe und der Ausbildungsverantwortlichen/Ausbilder/innen modifiziert werden muss. Möglich und vorteilhaft ist, dass diese Entwicklungsaufgabe als Projekt geplant und umgesetzt wird und dafür personenzugeordnet Aufgaben und Verantwortlichkeiten festgelegt werden. Gegebenenfalls kann auch eine externe Begleitung durch einen Berater oder Coach hinzugezogen werden. (vgl. dazu Zinke/Padur 2017, S. 54 ff)

Eine Option beim Update der Ausbildung in den M+E-Berufen ist die künftige Nutzung von kodifizierten Zusatzqualifikationen. Dafür wurden spezielle Umsetzungshilfen entwickelt, die in die mögliche Nutzung der Zusatzqualifikationen einführen, Vorgehensweisen empfehlen und Beispiele beinhalten (BIBB 2018a, BIBB 2018 b). Differenzieren lässt sich auch hier: nicht alle Zusatzqualifikationen müssen für das Unternehmen notwendig sein, und nicht

jede/r Auszubildende/r muss sie erwerben. Ratsam erscheint, erst einmal an einer oder wenigen Zusatzqualifikationen Erfahrungen zu sammeln.

## Leitbild: Was das für die Ausbildungsgestaltung heißt

Ausbildung soll erfolgreich sein und Spaß machen. Mit dieser Erwartung kommen Jugendliche in Ausbildungsbetriebe. Aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen ist dies sicher eine notwendige und einsehbare Erwartung, die jedoch um weitere Merkmale zu ergänzen ist. Kerngedanke aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen ist die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit als Grundlage für eine dauerhafte Beschäftigung und eine berufliche Weiterentwicklung.

Diese beiden Erwartungshaltungen widersprechen sich nicht. Vielmehr sollte das Matching beider Positionen zur Grundlage des Ausbilderhandelns gemacht und mit den betrieblichen Qualifikationsanforderungen abgeglichen werden. Ein einzelner Ausbilder/eine einzelne Auszubildende stößt hier bald an Grenzen. Alle an der Ausbildung sollten sich deshalb auf ein gemeinsames Verständnis ausrichten und einem Leitbild folgen.

Mit der Nutzung eines Leitbildes wird der oben geschilderten inhaltlichen Seite der Ausbildung so noch die motivationale hinzugefügt. Beides gemeinsam trägt zur Qualitätssicherung der Ausbildung bei. Den Beitrag des Leitbildes zur Qualität der betrieblichen Ausbildung verdeutlicht die folgende Abbildung 3:



Im Rahmen eines BIBB-Modellversuchs wurde zur Leitbildentwicklung ein Leitfaden erstellt, der für Dritte viele Hilfen und Impulse gibt und Beispiele für Leitbilder aus anderen Unternehmen beinhaltet. (Vgl. BIBB 2012).

Im Ergebnis eines solchen Prozesses sollte das Leitbild und die upgedatete Ausbildungsgestaltung auch dem anfangs beschriebenen gewachsenen Stellenwert berufsübergreifender Kompetenzen gerecht werden (siehe weiter oben). Prüffragen wie die oben genannten sind dann ein möglicher Maßstab zur Qualitätskontrolle.

## Ausbilder/innen: Handlungsspielräume im Ausbildungsprozess nutzen

Abhängig von der Betriebsgröße und der Ausbildungsorganisation ist die Ausbildungsverantwortung und –tätigkeit auf mehr oder weniger viele Köpfe verteilt. Begonnen mit Personalverantwortlichen über Ausbildungsverantwortliche, möglicherweise unterteilt nach kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen, Berufsfeldern und Berufen, bis hin zu hauptberuflich Ausbildenden und ausbildenden Fachkräften können Funktionen, Zuständigkeiten und Aufgaben differenziert sein. Ein Leitbild trägt zu einem gemeinsamen Selbstverständnis bei und eröffnet für jeden an der Ausbildung Beteiligten eigene Handlungsspielräume. In diesen Handlungsspielräumen gilt es einzelne Ausbildungsabschnitte zu planen und umzusetzen.

Noch einmal wird hier beispielgebend auf Zusatzqualifikationen zurückgegriffen. Wie, an welchen Projekten und Lern- und Arbeitsaufgaben können diese vermittelt werden? Was sind geeignete Prüfungsprojekte? Welche Auszubildenden nehmen teil? Gerade weil die Vermittlung von Zusatzqualifikationen zeitlich eher in der zweiten Hälfte des Ausbildungsverlaufs liegen sollte, ist für solche Überlegungen die Einbeziehung der in Frage kommenden Auszubildenden und der ausbildenden Fachkräfte möglich und vorteilhaft (Schaubild: Planung und Umsetzung von Zusatzqualifikationen, BIBB 2018a, S. 36).

#### **Fazit**

Die Digitalisierung hat kein Ablaufdatum. Immer wieder werden Innovationen und veränderte Prozessabläufe in den Arbeitsalltag Eingang finden. Die Ausbildung und das Ausbildungspersonal muss sich auf diese Entwicklung einstellen und sich als wegbereitender Motor der Personalentwicklung verstehen. Dort, wo das gelingt, erfahren Ausbildung und Ausbildungsbeteiligte entsprechende Wertschätzung.

- [1] Projekt 7.8.154: Berufsbildung 4.0 Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen, mehr Informationen hier
- [2] Projekt 4.2.488: Berufsbildung Digitalisierung der Arbeit in produktionsunterstützenden Bereichen der Automobilindustrie am Beispiel Volkswagen und mögliche Konsequenzen für affine Ausbildungsberufe; mehr Informationen hier

#### Literatur:

BIBB 2012: Ein Leitbild für die betriebliche Ausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung 2012, download unter <a href="https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BAQLeitfadenfaden\_Leitbild\_web.pdf">https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BAQLeitfadenfaden\_Leitbild\_web.pdf</a>

BIBB 2018a: Ausbildung gestalten: Industrielle Elektroberufe Mechatroniker/in. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2018, download unter <a href="https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9355">https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9355</a>

BIBB 2018b: Ausbildung gestalten: Industrielle Metallberufe. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2018, download unter <a href="https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9358">https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9358</a>

Heimann 2018: Ausbildung 4.0 bei Volkswagen: "Ich hatte mega Respekt vor richtigem Schweißen" denk doch mal Ausgabe 02/2018, download unter <a href="http://denk-doch-mal.de/wp/klaus-heimann-virtuelles-lernen-die-gamifizierung-ist-nicht-aufzuhalten/">http://denk-doch-mal.de/wp/klaus-heimann-virtuelles-lernen-die-gamifizierung-ist-nicht-aufzuhalten/</a>

M+E-Berufe 2018: Zweite Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018, Teil I Nr. 20, ausgegeben zu Bonn 13. Juni 2018; Zweite Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018, Teil I Nr. 20, ausgegeben zu Bonn 13. Juni 2018; Erste Verordnung zur Änderung der Mechatronikerausbildungsverordnung Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018, Teil I Nr. 20, ausgegeben zu Bonn 13. Juni 2018

Zinke, Gert 2019: Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Berufescreening – Vergleichender Gesamtbericht (in Vorbereitung, künftig abrufbar unter <a href="https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/series/list/8">https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/series/list/8</a>)

Zinke, Gert, Padur, T. u.a., 2017: Berufsausbildung und Digitalisierung – ein Beispiel aus der Automobilindustrie, Hg. Bundesinstitut für Berufsbildung, der Präsident. – Reihe: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft-Nr.: 186; download unter <a href="https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8329">https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8329</a>

## Das Personal als strukturelle Stärke und Schwäche der beruflichen Weiterbildung

Von: **Stefan Koscheck** (Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB))

Einst als vierte Säule des Bildungssystems ausgerufen, war der Weiterbildung viele Jahre eine stiefmütterliche Behandlung seitens der Politik beschieden. Im Zuge der digitalen Transformation und dem dadurch prognostizierten Wandel von Berufsprofilen und Qualifikationsanforderungen rückt dieser Bildungsbereich nun stärker in den Fokus. Im Kontext der kürzlich veröffentlichten "Nationalen Weiterbildungsstrategie" soll auch das Personal in der Weiterbildung gestärkt werden. Doch wer sind die in der Weiterbildung Tätigen eigentlich – und wo liegen diesbezüglich die dringendsten Handlungsbedarfe auf dem Weg zu einer "neuen Weiterbildungskultur"?

Die Weiterbildung ist bekanntlich ein zerklüfteter Bildungsbereich mit unterschiedlichen Zuständigkeiten von Bundesministerien bzw. der Bundesagentur für Arbeit und der Länder. Zudem sind Teile der Weiterbildung rein marktwirtschaftlich strukturiert indem kommerzielle Anbieter ihre Bildungsdienstleistungen an private betriebliche sowie individuelle Kunden verkaufen. Die Vielfalt an Aufgaben und Funktionen, Financiers und Adressaten dürfte mit ausschlaggebend sein für die Wahrnehmung der Weiterbildung als unübersichtlich und unkoordiniert.

Mit der "Nationalen Weiterbildungsstrategie" möchten Bund und Länder nun gemeinsam mit Wirtschaft und Gewerkschaften ihre Anstrengungen für Weiterbildung und Qualifizierung bündeln (BMAS & BMBF 2019, S. 2). Neben beispielsweise der Verbesserung der Transparenz des Weiterbildungsangebots, der Verbesserung der Förderstrukturen und dem Ausbau von Weiterbildungsberatung nimmt die Strategie auch das in der Weiterbildung tätige Personal in den Blick. Obwohl das Strategiepapier die Bedeutung des Personals für die Qualität der Angebote betont, thematisiert es nicht Fragen der grundsätzlichen Professionalisierung der in diesem Bildungsbereich Tätigen, sondern betont vor allem die Entwicklung von Kompetenzen zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie digitalen Medien in Weiterbildungsformaten (vgl. ebd., S. 20). Darüber hinaus verspricht die Nationale Weiterbildungsstrategie, dass Bund und Länder die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der öffentlich finanzierten beruflichen Weiterbildung prüfen, die häufig Gegenstand von Kritik sind (vgl. z. B. Gnahs 2016).

Vor dem Hintergrund des jüngsten politischen Bedeutungsgewinns der Weiterbildung scheint es sinnvoll, das Personal in der Weiterbildung und dessen strukturelle Zusammensetzung zu betrachten. Nach aktueller Hochrechnung der wbmonitor Umfrage 2018 bestehen in der gesamten Weiterbildung rund 270.000 Beschäftigungsverhältnisse von Angestellten (inkl. Beamten), davon 44.000 befristet, weitere 1.070.000 auf Honorarbasis sowie rund 94.000 ehrenamtliche. Da insbesondere im Bereich der Honorarkräfte Mehrfachbeschäftigungen für unterschiedliche Auftraggeber verbreitet sind, dürfte die Zahl der erwerbstätigen Personen vor allem bei dieser Beschäftigungsform um einiges niedriger sein als die Zahl der Beschäftigungsverhältnisse. Für 2014 wurden von der wb-personalmonitor Erhebung insgesamt rund 690.000 in der Weiterbildung tätige Personen ermittelt (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 51). Betrachtet man lediglich den Bereich der beruflichen Weiterbildung[1], so lassen sich 2018 rund 196.000 angestellte Beschäftigungsverhältnisse (davon 33.000 befristet), rund 379.000 auf Honorarbasis sowie ca. 41.000 ehrenamtliche ermitteln. Dass weniger als die Hälfte der honorarbasierten, freiberuflichen Beschäftigungsverhältnisse auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung entfallen, verdeutlicht die hohe Bedeutung dieser Beschäftigungsform im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung. So werden bei den VHS mit ihrem thematisch breiten Angebot die Veranstaltungen fast ausschließlich durch Honorarkräfte realisiert (vgl. Ambos, Koscheck & Martin 2015, S. 14).

Detaillierte Informationen zum Personal in der Weiterbildung liefert die 2014 gemeinsam vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Universität Duisburg-Essen, Fachgebiet Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung durchgeführte wb-personalmonitor Studie (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Im Unterschied zu den bisherigen Ergebnisveröffentlichungen der wb-personalmonitor Daten, die den gesamten Weiterbildungsbereich, d. h. sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildung inklusive kultureller und politischer Bildung beinhalten (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 151 ff., Dobischat, Elias & Rosendahl 2018) erfolgt an dieser Stelle mit Blick auf die Ausrichtung der Nationalen Weiterbildungsstrategie eine Fokussierung auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung[2]. Die Daten wurden nach Personen gewichtet und hochgerechnet. Für nähere Informationen zur Methodik und dem Hochrechnungsverfahren siehe Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 30ff.

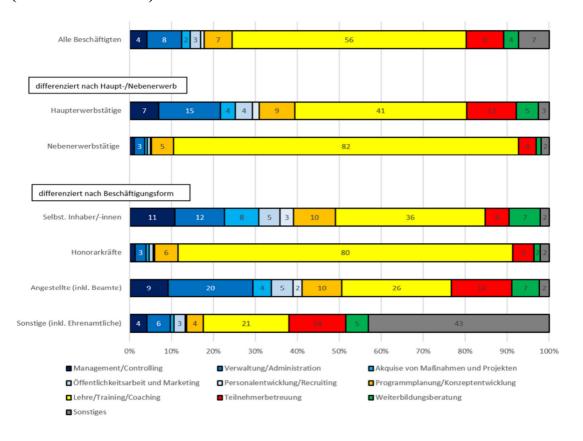
58% des beruflichen Weiterbildungspersonals sind Männer und 42% Frauen. Der gegenüber dem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis in der gesamten Weiterbildung (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 67) höhere Männeranteil ist darauf zurückzuführen, dass Nebenerwerbstätigkeit in der beruflichen Weiterbildung männlich geprägt ist. Während 64% der Nebenberuflichen männlich und nur 36% weiblich sind, sind bei den Haupterwerbstätigen Frauen mit 52% leicht in der Mehrheit. Das Durchschnittsalter der beruflichen Weiterbildner beträgt 49,3 Jahre und ist damit geringfügig niedriger als in der gesamten Weiterbildung mit 50,5 Jahren (vgl. ebd.,

S. 63). Männer sind mit durchschnittlich 51 Jahren älter als Frauen mit durchschnittlich 47 Jahren.

### Nebenerwerbstätige als Lehrende

Eine Besonderheit des Bildungsbereichs Weiterbildung besteht in dem hohen Anteil an Nebenerwerbstätigen. Mit 48% sind in der beruflichen Weiterbildung fast ebenso viele Beschäftigte im Nebenerwerb tätig wie im Hauptberuf (52%). Nebenberufliche Tätigkeit erfolgt in erster Line mittels Honorarbeschäftigungen. Personen mit dieser Beschäftigungsform sind zu fast drei Vierteln (72%) nebenberuflich tätig und nur 28% bestreiten aus Honorartätigkeiten ihren Haupterwerb. Angestellte sind dagegen (ebenso wie Beamte) bis auf wenige Ausnahmen haupterwerbstätig (99%). Auch für die überwiegende Mehrheit der selbständigen Inhaber/-innen bzw. Gesellschafter/-innen ist ihre Tätigkeit in der beruflichen Weiterbildung der Haupterwerb (78%). Während die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der Haupterwerbstätigen bei 35 Stunden liegt, sind berufliche Weiterbildner im Nebenerwerb durchschnittlich im Umfang von 7 Stunden tätig, wobei Vor- und Nachbereitungszeiten bei Lehrtätigkeiten berücksichtigt sind.

Abbildung 1: Tätigkeitsfelder des beruflichen Weiterbildungspersonals (Mittelwerte in %)



Quelle: wb-personalmonitor 2014 (n=2.889), eigene Berechnung

Die Verteilung in Haupt- und Nebenerwerbstätige sowie deren unterschiedliche Beschäftigungsformen und Arbeitszeitvolumina hängen maßgeblich mit der in der Weiterbildung häufig praktizierten Arbeitsteilung von organisatorischen und lehrenden Tätigkeiten zusammen. Abbildung 1 verdeutlicht, dass nebenberuflich Tätige, die fast die Hälfte des Personals in der beruflichen Weiterbildung stellen (s. o.), durchschnittlich vier Fünftel (82%) der Arbeitszeit mit Tätigkeiten im Bereich Lehre verbringen. Daneben sind die Entwicklung von Lehrangeboten sowie die Betreuung von Teilnehmenden relevante Tätigkeitsfelder dieser Gruppe. Unter den Haupterwerbstätigen entfällt demgegenüber lediglich ein halb so hoher Anteil (41%) der Arbeitszeit auf Lehrtätigkeiten. Bei diesen findet sich eine Vielfalt an Tätigkeiten bezüglich des generellen Managements sowie von Prozessen, die den Veranstaltungen vor- und nachgelagert sind sowie diese begleiten. Differenziert nach den verschiedenen Beschäftigungsformen wird deutlich, dass das angestellte Personal am stärksten mit den Organisation- und Verwaltungsprozessen betraut ist; hier nehmen Lehrtätigkeiten im Durchschnitt nur ein Viertel (26%) der Arbeitszeit ein. Der hohe Anteil, der bei Weiterbildnern in sonstiger Beschäftigungsform auf sonstige Tätigkeiten entfällt (43%), dürfte zu einem erheblichen Teil auf Ehrenamtliche zurückzuführen sein, die bei Kammern als Prüfer tätig sind.

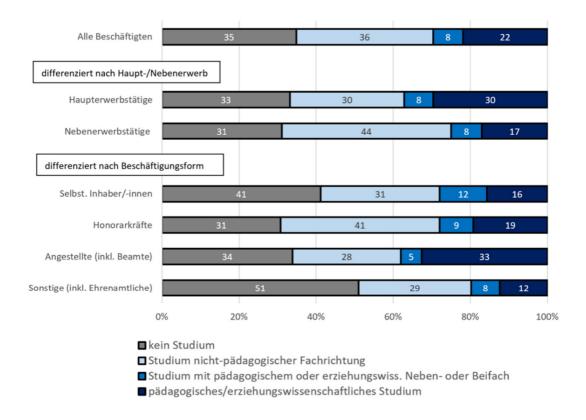
## Die ungewöhnliche Personalstruktur der Weiterbildung ist deren Stärke und Schwäche zugleich

Die dargestellte Beschäftigungs- und Tätigkeitsstruktur stellt einen wesentlichen Unterschied zu den vorgelagerten Bildungsbereichen dar. Nur in der Weiterbildung werden häufig wesentliche Teile des Unterrichts und der Wissensvermittlung durch nebenberuflich Beschäftigte erbracht, die in relativ geringem Umfang tätig sind. Daraus ergeben sich Implikationen hinsichtlich der aktuell intensiv geführten Professionalisierungsdebatte der Weiterbildung, insbesondere bezüglich der Frage, was professionelles berufliches Handeln ausmacht und entsprechend auszuweitender akademischer Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Lechner, Breitschwert & Egetenmeyer 2019). Zugleich ermöglicht das Engagement nebenberuflich Lehrender den Transfer von aktuellem Wissen aus Praxis und Forschung und die flexible Reaktion auf neue Bedarfe, beispielsweise im Kontext technologischer Innovation.

Vor diesem Hintergrund lohnt sich ein Blick auf die Qualifikationsstruktur des beruflichen Weiterbildungspersonals. Zunächst ist festzuhalten, dass die Weiterbildung ein akademisch geprägter Bildungsbereich ist. Zusammengenommen mehr als zwei Drittel (68%) der beruflichen Weiterbildner

haben ein Fachhochschul- oder Hochschulstudium (23% bzw. 37%) absolviert oder die Promotion erreicht (8%). Weitere 18% haben eine Aufstiegsfortbildung mit einem Meister-, Fachwirt- oder Technikerabschluss beendet. Eine duale oder beruflich-schulische Ausbildung ist nur für eine Minderheit (12%) der höchste Berufsabschluss (jeweils 1% haben einen anderen oder keinen formalen Berufsabschluss).

Wenngleich es umstritten ist, inwiefern spezielle pädagogische Ausbildungsabschlüsse für professionelles Handeln in der Weiterbildung erforderlich sind, können letztere – beim Fehlen eines einheitlichen Professionsverständnisses (vgl. Peters 2004) als auch Berufszugängen, die nicht systematisch bis gar nicht reguliert sind (vgl. Nuissl 2005) – als Indikator für Professionalität angesehen werden. Insgesamt betrachtet verfügt lediglich jeder fünfte (22%) in der beruflichen Weiterbildung Beschäftigte über ein genuin pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftliches Studium (wozu auch Lehramtsstudiengänge oder Wirtschaftspädagogik gezählt wurden). Weiteren 8% können professionelle Kenntnisse im didaktischen Bereich unterstellt werden, da sie ein Studium anderer Fachrichtung mit einem pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Neben- bzw. Beifach absolviert haben. Die größte Gruppe der akademisch ausgebildeten Weiterbildner hat jedoch eine andere Fachrichtung ohne pädagogische Inhalte studiert (36% aller Beschäftigten in der beruflichen Weiterbildung). Unter den Haupterwerbstätigen bzw. den Angestellten finden sich überproportional häufig genuine Pädagogen (30% bzw. 33%). Dennoch ist auch das Arbeitsfeld der hauptberuflichen Weiterbildungstätigkeit insofern eher als semi-professionell einzustufen, als dass hier viele Quereinsteiger/-innen mit nicht-pädagogischem Studien- bzw. Berufsabschluss beschäftigt sind. Dass unter den Nebenerwerbstätigen bzw. Honorarkräften weniger als jeder fünfte (17% bzw. 19%) einen pädagogischen Studienabschluss aufweist (weitere 8% bzw. 9% im Neben- bzw. Beifach) verdeutlicht, dass diese Beschäftigtengruppe vor allem aufgrund des Transfers von fachlicher Expertise und aktuellem Wissen aus ihrem Hauptberuf für die Weiterbildung attraktiv zu sein scheint. Nebenberufliche Weiterbildner können für diesen Bildungsbereich insofern als funktional notwendig angesehen werden, als dass sie bei häufig eher kurzer Länge der Veranstaltungen kurzfristige Reaktionen auf neue Qualifikationsbedarfe bzw. Änderungen der Nachfrage erlauben.



Quelle: wb-personalmonitor 2014 (n=3.124), eigene Berechnung

Häufig in der Kritik stehen die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der Weiterbildner, beispielsweise hinsichtlich mangelhafter sozialer Absicherung von Honorarkräften oder niedriger Einkommen. Vermutlich vor diesem Hintergrund verspricht auch das Strategiepapier der Nationalen Weiterbildungsstrategie zumindest für den Bereich der öffentlich finanzierten beruflichen Weiterbildung eine Prüfung. Eine hinreichende Analyse und Beurteilung ist vor dem Hintergrund der atypischen Beschäftigungsformen und der weiten Verbreitung von Nebenerwerbstätigkeit komplex und sollte auch die subjektive Wahrnehmung der Beschäftigung sowie stabilisierende Faktoren des Haushaltskontextes berücksichtigen. Wenngleich dies an dieser Stelle nicht erfolgen kann (für die gesamte Weiterbildung vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 85 ff.), soll zumindest ein kurzer Blick auf Einkommen und Einkommenszufriedenheit geworfen werden.

### Billiglohnsektor berufliche Weiterbildung?

Insgesamt ist das Spektrum an durch die Weiterbildungstätigkeit realisierbaren Einkommen breit, wobei erwartungsgemäß erhebliche Unterschiede zwischen den Haupt- und Nebenerwerbstätigen bestehen.[3] Unter den Letztgenannten stellt bei etwas mehr als die Hälfte (52%) die Nebentätigkeit in der Weiterbildung einen

Zuverdienst von maximal 450 Euro pro Monat (brutto) dar. Zugleich sind jedoch auch bei Nebenerwerbstätigkeit in der Weiterbildung hohe Einkommen möglich. So erreichen 6% der Beschäftigten dieser Gruppe zwischen 1.750 und 2.750 Euro und jeweils 7% zwischen 2.750 und 4.250 Euro bzw. mehr als 4.250 Euro. Unter den Haupterwerbstätigen erzielt knapp die Hälfte (48 %) ein monatliches Bruttoeinkommen von mehr als 2.750 Euro (31% 2.751 bis 4.250 Euro und 17% mehr als 4.250 Euro). Weitere 29% liegen zwischen 1.750 und 2.750 Euro und immerhin 22% darunter.

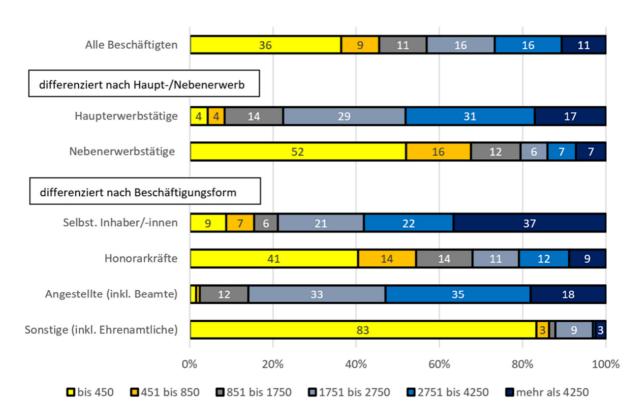


Abbildung 3: Bruttoeinkommen aus der beruflichen Weiterbildungstätigkeit (in %)

wb-personalmonitor 2014 (n=2.182), eigene Berechnung

Dass insbesondere mit Blick auf den hohen Akademikeranteil die Einkommen der hauptberuflichen Weiterbildungsbeschäftigten niedrig erscheinen – der Median eines vollzeitbeschäftigten Erwerbstätigen mit akademischem Abschluss lag 2013 bei 4.836 Euro brutto, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tab. I1-8web) – mag mit der bisherigen politischen und gesellschaftlichen Wertschätzung dieses Bildungsbereichs in Zusammenhang stehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 153). Die Weiterbildung konnte sich bislang offensichtlich in der öffentlichen Wahrnehmung nicht als ein Arbeitsfeld profilieren, das – wie es bei klassischen Professionen der Fall ist – Aufgaben von hoher gesellschaftlicher Relevanz erfüllt und die Beschäftigten dafür entsprechend privilegiert vergütet. Einstufungen der Weiterbildung als in weiten Teilen dem Billiglohnsektor zugehörig (Gnahs 2016, S. 2) erscheinen jedoch auf Basis der

vorgestellten Daten zumindest für die berufliche Weiterbildung als verkürzt. In der Gesamtschau kann allenfalls bezogen auf einen akademisch geprägten Arbeitsmarkt von insgesamt schlechten Verdienstmöglichkeiten gesprochen werden. Zugleich ist es zutreffend, dass eine bestimmte Beschäftigungsform, und zwar die der hauptberuflichen Honorarkraft, die mehrere freiberufliche Honorartätigkeiten zum Haupterwerb kombiniert, existenzbedrohlichen Einkommensrisiken unterliegt. Bezogen auf die gesamte Weiterbildung waren rund 15% dieser als armutsgefährdet oder einkommensarm einzustufen, wobei dies bezogen auf die Lebenslage insgesamt häufig durch den Haushaltskontext (z. B. durch Ehe-/Lebenspartner/-in) kompensiert werden konnte (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 89f.).

Die Fokussierung auf das aktuelle Einkommen lässt allerdings weitere Beschäftigungsrisiken wie die Beschäftigungsstabilität sowie die soziale Sicherung, insbesondere die Absicherung im Alter, außer Acht. Vor diesem Hintergrund erscheint es alarmierend, dass zwar nur 14% der in der beruflichen Weiterbildung Haupterwerbstätigen ihre aktuelle Einkommenssituation als "sehr schlecht" [4] bewerten, fast jeder Dritte (31%) sich jedoch auf eine entsprechende finanzielle Situation im Alter einstellt. Da weitere 23% eine schlechte Situation erwarten, blicken sogar mehr als die Hälfte der hauptberuflichen Weiterbildungsbeschäftigten pessimistisch ihrer Lage im Alter entgegen. Bei den nebenberuflichen Weiterbildnern trifft diese Einschätzung auf deutlich weniger Beschäftigte zu, jedoch immerhin auf 35%[5].

### Professionalisierung und Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen unter komplexen Voraussetzungen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Heterogenität des Personals in der beruflichen Weiterbildung erscheint es wenig verwunderlich, dass das Strategiepapier der Nationalen Weiterbildungsstrategie die Professionalisierungsdebatte in der Weiterbildung ausblendet, sich auch hinsichtlich der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen vage hält und stattdessen auf die Stärkung digitaler Kompetenzen setzt. Denn sowohl die Frage nach mehr "Professionalität" im Sinne zertifizierter (erwachsenen-)pädagogischer Kompetenzen als auch die Frage der angemessenen Entlohnung sind durchaus ambivalent zu betrachten. Die weitgehend hürdenlose Eintrittsmöglichkeit in eine Weiterbildungstätigkeit sowie als Zuverdienst für nebenberuflich Lehrende konzipierte Honorare erscheinen funktional, wenn es darum geht erfahrene Berufspraktiker und Experten kurzfristig oder temporär für den Transfer von Wissens zu gewinnen. Formale Hürden wie beispielsweise ein Nachweis der pädagogischen Eignung von Weiterbildnern dürften den Pool potentieller Dozentinnen und Dozenten reduzieren und so die Stärke der Weiterbildung limitieren, flexibel auf aktuelle Qualifikationsbedarfe reagieren zu können. Bei

andauernden Weiterbildungstätigkeiten und insbesondere der Kumulation von nebenberuflich konzipierten Honorarverträgen zu einer Haupterwerbstätigkeit wandelt sich diese Stärke des Bildungsbereichs jedoch ins Gegenteil. Zum einen erscheinen so Beschäftigte gemessen an zertifizierten pädagogischen Kompetenzen häufig nicht hinreichend professionell, zum anderen können sich prekäre Beschäftigungsformen verfestigen wodurch Altersarmut häufig unausweichlich erscheint. Möchte man das Schattendasein der Weiterbildung überwinden und diese über politische Semantiken hinausgehend ernsthaft als relevanten und selbstverständlichen Bildungsbereich etablieren, so scheint es erforderlich, in der öffentlich geförderten Weiterbildung die Entlohnung zu verbessern und dabei auch die verschiedenen Beschäftigungsformen stärker zu berücksichtigen. Insbesondere die hauptberuflichen Honorarkräfte benötigen höhere Honorarsätze, um ihrer eigenverantwortlichen sozialen Absicherung Rechnung zu tragen. Beispielsweise könnte auch in Anlehnung an das an Berliner Volkshochschulen praktizierte "Berliner Modell" ein Anspruch auf Unterstützungsleistungen im Form von Zuschlägen zum Honorar für die Sozialversicherung sowie von Urlaubsentgelt für Dozentinnen und Dozenten eingeführt werden, die für eine Einrichtung in nichtgeringfügigem Umfang tätig und nicht durch einen Hauptberuf abgesichert sind. Hierfür sind angemessene finanzielle Rahmenbedingungen der öffentlichen Weiterbildungsförderung erforderlich. Für die Gewährung dieser Leistungen an dauerhaft in der Weiterbildung Tätige könnte zugleich der Nachweis einer Art "Weiterbildnereignung" gefordert werden, beispielsweise in Form der Validierung informell erworbener erwachsenenpädagogischer Kompetenzen wie sie durch das DIE-Projekt GRETA ("Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung) erarbeitet wurde oder sogar in Anlehnung an die Prüfung der AEVO, in der eine selbst konzipierte Lerneinheit zu präsentieren ist. [6] Dadurch könnten gleichzeitig die Beschäftigungsbedingungen der am stärksten von Prekarität betroffenen Beschäftigtengruppe verbessert und ein Professionalisierungsschub erreicht werden. Nicht zuletzt gilt es jedoch auch die Löhne der angestellten Weiterbildner in den Blick zu nehmen, bei denen für viele Arbeitnehmer "Luft nach oben" zu einer qualifikationsadäquaten Bezahlung akademischer Ausbildung zu bestehen scheint – insbesondere, wenn sich diese in Einklang mit Bedeutsamkeitsbekundungen der Politik befinden soll.

- [1] Dies erfolgt, indem nur das Personal von Anbietern berücksichtigt wird, die berufliche Weiterbildung als Angebotsschwerpunkt aufweisen, wobei Volkshochschulen generell nicht berücksichtigt werden. Bei Letzteren entfielen 2017 auf den Programmbereich "Arbeit Beruf" lediglich 6 % der Belegungen (vgl. Lux 2018, S. 4) und bei anderen Programmbereichen wie z. B. "Sprachen" ist unbekannt, wie häufig aus beruflichen Motiven teilgenommen wurde.
- [2] Die Abgrenzung erfolgt analog zur Berechnung der Beschäftigungsverhältnisse (s. o.).

- [3] In der Analyse wurden Beschäftigte, die nur für einen Arbeitgeber tätig sind und dort mit mehr als einem Drittel des Arbeitszeitumfangs Tätigkeiten außerhalb der Weiterbildung durchführen, nicht berücksichtigt. Dies erfolgte vor dem Hintergrund, dass explizit das Einkommen aus der Weiterbildungstätigkeit angegeben werden sollte und dies bei der genannten Gruppe zu Fehlinterpretationen führen kann (insbesondere, wenn sie haupterwerbstätig sind aber nur ein anteiliges Einkommen genannt haben).
- [4] "schlecht": 24%; "mittelmäßig": 26%; "gut": 30%; "sehr gut": 7%. Bei der Abfrage waren nur die Pole bezeichnet ("sehr gut" bzw. "sehr schlecht").
- [5] "sehr schlecht" (13%) und "schlecht" (22%) zusammengenommen; weitere Anteilswerte: "mittelmäßig": 26%; "gut": 28%; "sehr gut" 11%. Bei der Abfrage waren nur die Pole bezeichnet ("sehr gut" bzw. "sehr schlecht").
- [6] Alternativ kann vor der Prüfungskommission eine Unterweisung durchgeführt werden.

#### Literatur:

Ambos, Ingrid; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas (2015): Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014. Bonn.

URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22 wbmonitor ergebnisbericht umfrage 2014.pdf (Abruf: 23.07.2019)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. URL: <a href="https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld. URL: <a href="https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf">https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf</a> (Abruf: 23.07.2019)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS); Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie. URL: <a href="https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-">https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-</a>

 $\underline{weiterbildungsstrategie.pdf; jsessionid=70884391E1D9443251ED4DF9C6E95EAD?} \underline{blob=publicationFile\&v=3} \ (Abruf: 23.07.2019)$ 

Dobischat, Rolf; Elias, Arne; Rosendahl, Anna (Hrsg.) (2018): Das Personal in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden

Gnahs, Dieter (2016): Gute Arbeit – Gute Weiterbildung. URL: <a href="http://denk-doch-mal.de/wp/dieter-gnahs-die-berufs-bildungs-perspektiven-2016/">http://denk-doch-mal.de/wp/dieter-gnahs-die-berufs-bildungs-perspektiven-2016/</a> (Abruf: 23.07.2019)

Lechner, Reinhard; Breitschwert, Lisa; Egetenmeyer, Regina (2019): Innovationspotenziale zur Professionalitätsentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. URL: <a href="https://wb-web.de/aktuelles/innovationspotenziale-zur-professionalitatsentwicklung-in-einrichtungen-der-beruflichen-weiterbildung.html">https://wb-web.de/aktuelles/innovationspotenziale-zur-professionalitatsentwicklung-in-einrichtungen-der-beruflichen-weiterbildung.html</a> (Abruf: 23.07.2019)

Lux, Thomas (2018): Volkshochschul-Statistik 2017. Zahlen in Kürze. URL: <a href="www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-statistik-01.pdf">www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-statistik-01.pdf</a> (Abruf: 23.07.2019)

Nuissl, Ekkehard (2005): Professionalisierung in Europa. Report. Forschungs- und Literaturreport Weiterbildung 28(4), S. 47-56.

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld. URL: <a href="https://www.diebonn.de/doks/peters0401.pdf">https://www.diebonn.de/doks/peters0401.pdf</a> (Abruf: 23.07.2019)

## Auswirkungen von Digitalisierung und neuen Arbeits- und Lernformen auf das Bildungspersonal

Von: **Dr. rer.pol. Matthias Kohl** (*Projektgruppenleitung im Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) Nürnberg*)

## Megatrend Digitalisierung – Herausforderungen und Gestaltungsfelder für die (außer)betriebliche Bildungsarbeit

Dynamische technologische, soziale und ökonomische Veränderungsprozesse – sogenannte "Megatrends" (z. B. Globalisierung und daraus resultierende zunehmende Wettbewerbsintensität, Innovationsdynamik und die Informatisierung aller Lebens- und Wirtschaftsbereiche, vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S. 18 ff.) – haben bereits in den letzten dreißig Jahren zu einem gesellschaftlichen Strukturwandel geführt.

Die aktuell unter dem Label "Digitalisierung" diskutierten Entwicklungen sind also nicht völlig neu und überraschend, jedoch erfolgt die Digitalisierung und Vernetzung aller Lebens- und Arbeitsbereiche als aktuelle Ausprägung der oben genannten Informatisierung in einem Tempo, das viele Branchen, Unternehmen und Beschäftigte mit klassischen mittelfristigen Entwicklungs- und Anpassungsstrategien nicht mitgehen können. Dies führt zu einem erhöhten Veränderungsdruck auf allen Ebenen: Denn Digitalisierung verändert sowohl Geschäftsmodelle (eingängige und oft zitierte Beispiele sind u. a. Airbnb und Uber) als auch Produkte und Prozesse; außerdem werden (neue) digitale Medien in immer mehr Branchen und einen immer größeren Teil der Beschäftigten zur Kommunikation, Dokumentation und Weiterbildung genutzt. Damit verändern sich für Beschäftigte sowohl Arbeitsaufgaben und Rahmenbedingungen als auch Leistungs- sowie fachliche und überfachliche Kompetenzanforderungen. Betriebliche Bildungsarbeit spielt vor diesem Hintergrund eine entscheidende Rolle bei den anstehenden Change- und Transformationsprozessen, denn sie hat die Aufgabe, Auszubildende und Beschäftigte (ggf. mit Unterstützung durch außerbetriebliche Akteure) auf die veränderten Anforderungen und Rahmenbedingungen vorzubereiten und dafür notwendige Kompetenzen zu

entwickeln. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, muss sich jedoch auch die betriebliche (berufliche) Bildung anpassen und weiter "digitalisieren". Das betrifft zum einen das Berufsbildungssystem insgesamt – hier ist die Frage, inwieweit es der Berufsbildung grundsätzlich gelingt, seine Qualifikations-, Allokations-, Sozialisations- und Absorptionsfunktion für das Beschäftigungssystem (vgl. Kutscha 1999, S. 94f.) auch weiterhin zu erfüllen und genügend junge Menschen angemessen auf die Integration in das Beschäftigungssystem vorzubereiten und die dafür immer wichtigeren, aber zumindest bisher nicht eindeutig definierten digitalen Kompetenzen und die Voraussetzungen zum lebenslangen Lernen in einer sich wandelnden Arbeitswelt zu schaffen.

Zum anderen – und dies soll im Folgenden im Vordergrund stehen – sehen sich die an der Berufsbildung beteiligten Institutionen (Betriebe, Berufsschulen, weitere Lernorte) und das dortige Bildungspersonal digitalisierungsbezogenen Entwicklungen gegenüber, die es zu bewältigen bzw. zu gestalten gilt:

## 1. Neue Lerninhalte durch Digitalisierung von Produkten, Prozessen und Dienstleistungen

Durch den Einsatz (neuer) digitaler Technologien verändern sich Produkte und Dienstleistungen und die damit verbundenen betrieblichen Strukturen und Prozesse. Im industriellen Bereich spricht man in diesem Zusammenhang von der vierten industriellen Revolution bzw. Industrie 4.0. Diese beruht auf einer Verzahnung zwischen physischer und virtueller Welt in Cyber-Physischen-Systemen (CPS), in welchen Produkte mit eingebetteter Hard- und Software über bisherige Anwendungsgrenzen hinweg miteinander kommunizieren bzw. interagieren und so bisher nicht mögliche dynamische Produktionsprozesse erlauben (vgl. Spöttl u. a. 2016, S. 2). Mit der Implementation sogenannter 'Teilintelligenzen', die netzbasiert kommunizieren können, verändern sich Kompetenzanforderungen in Geschäftsund Arbeitsprozessen und insgesamt auch traditionelle sozio-technische Systeme (diese beschreiben das Zusammenwirken von Menschen mit Technologien zur Erstellung einer Leistung), auf die Berufsbildung vorbereiten soll (vgl. Sloane u. a. 2018, S. 4 f.).

In diesen intelligent und digital vernetzten Arbeitsumgebungen im industriellen Umfeld wird es statt Wissens- oder Routinearbeit zukünftig darum gehen,

- Anlagen in Betrieb zu nehmen und diese zu optimieren,
- Produktionsnetzwerke und -systeme und die dort entstehenden Daten mittels ITgestützter Assistenz- und Diagnosesysteme (Smart Devices) zu analysieren, zu überwachen und zu optimieren sowie
- die Anlagen zu warten und Störungen zu beheben (vgl. Spöttl u. a. 2016, S. 89 f.).

Zur Regulierung und Überwachung abstrakter, weitgehend automatisierter Abläufe benötigen Facharbeiter/innen vor allem Problemlöse- und Prozesskompetenz. Sie müssen die Prozesszusammenhänge mit allen vor- und nachgelagerten Bereichen und deren Vernetzung verstehen, um diese Abläufe selbstständig steuern und gestalten zu können. Dies verlangt ein hohes Abstraktionsniveau und breites Hintergrundwissen sowie die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Informationsbeschaffung (vgl. ebd. sowie Pfeiffer u. a. 2016). Von diesen für die Metall- und Elektroindustrie beschriebenen Kompetenzanforderungen sind generelle, arbeitsbezogene und informationstechnische Kompetenzen auch für andere Branchen außerhalb des industriellen Umfelds relevant:

- Optimierung von Abläufen
- Lesen und Bewerten von Daten
- Nutzen von Datensicherung bei Prozessabläufen
- Nutzen von Daten zur Optimierung bei Prozessabläufen
- Nutzen von Wissens- und Dokumentationssystemen
- Kooperation und Kommunikation im Team
- System-Know-how für die Optimierung der Prozesse nutzen
- Entscheidungen treffen, verantworten
- Nutzen von Datenbanken
- Nutzen von digitalisierten Netzwerken
- Beteiligung an Programmierungsvorgängen
- Nutzen von Cloud-Computing

So führt die Digitalisierung auch in der Versicherungswirtschaft zu Verschiebungen bei den Tätigkeitsschwerpunkten und Arbeitsformen: Datenverknüpfung und -analyse auf allen Ebenen, multikanalfähige Kundenansprache sowie teamübergreifende und interdisziplinäre Projektarbeit sind zukünftig in der Versicherungsbranche unabdingbar. Damit einher geht eine steigende Relevanz personaler Kompetenzen. Um Auszubildende und Beschäftigte adäquat auf diese Anforderungen vorzubereiten, bedarf es neben inhaltlichen Anpassungen in Bezug auf die oben aufgeführten IT- und prozessspezifischen Inhalte auch neuer Lehr- und Lernformate, welche die digitalen Entwicklungen aufgreifen und noch stärker auf Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen abzielen (vgl. Kohl u. a. 2017).

Aus den veränderten Kompetenzanforderungen ergibt sich für Beschäftigte auf allen Qualifikationsebenen ein hoher Qualifizierungsbedarf, der in der Weiterbildung bisher vor allem über informelle und nonformale Lernprozesse

gedeckt wird. Auch in der Ausbildung sind dank gestaltungsoffen und technikneutral formulierter Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenpläne zumeist keine neuen Berufe oder curricularen Grundlagen vonnöten, sondern die Unternehmen integrieren digitalisierungsbedingte Veränderungen in der Regel in die vorhandene Ausbildung. In Branchen mit größeren

Anpassungsnotwendigkeiten wird mit der curricularen Weiterentwicklung von Berufsbildern und Qualifikationsprofilen auf die veränderte Anforderungen vor allem in stark automatisierten und vernetzten industriellen Arbeitsprozessen reagiert – z. B. mit einem neuen bundeseinheitlichen Zertifikatslehrgang "Fachkraft für Industrie 4.0 (IHK)" (vgl. DIHK-Bildungs-GmbH 2018) oder der 2018 erfolgten Teilnovellierung der elf industriellen Metall- und Elektroberufe und des Berufs Mechatroniker/in, die folgende Anpassungen umfasst (vgl. Gesamtmetall 2018):

- Der Ausbildungsrahmenplan wurde um die neue integrative Berufsbildposition "Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit" erweitert.
- Einzelne betriebliche Ausbildungsinhalte und schulische Lerninhalte wurden aktualisiert, um Anforderungen von Industrie-4.0-Prozessen abzudecken.
- Sieben Zusatzqualifikationen zu Digitalisierungsthemen wurden definiert (zum Beispiel zu digitaler Vernetzung, Prozess- und Systemintegration, IT-Sicherheit oder Additiven Fertigungsverfahren (3-D-Druck)), die zentrale Qualifizierungsschwerpunkte für Industrie 4.0 in den Bereichen Metall, Elektro und Mechatronik für Auszubildende und Beschäftige abbilden.

Auch in der Versicherungsbranche wurden im Rahmen von Pilotprojekten, zum Teil in Kooperation mit Kultusministerien auf Länderebene, bereits entsprechende digitalisierungsbezogene Qualifizierungskonzepte entwickelt und erprobt, derzeit laufen die Vorarbeiten für ein Neuordnungsverfahren des Berufs Kaufmann/frau für Versicherungswirtschaft und Finanzen.

Insgesamt machen die aus aktuellen bzw. bereits absehbaren Technologien und beruflichen Anforderungen abgeleiteten Kompetenzprofile deutlich, dass Berufsbildung auf die Auswirkungen der Digitalisierung reagieren muss: Neue fachliche und überfachliche Kompetenzen werden erforderlich. Insbesondere steigt aber auch die Relevanz von Medienkompetenz bzw. sogenannter digitaler Kompetenzen – und zwar nicht nur funktional verwertungsbezogen für die berufliche Tätigkeit (Tüchtigkeit), sondern auch bezogen auf den Anspruch von beruflicher Bildung, die individuelle Entwicklung und aktive Teilhabe an der Gesellschaft (Mündigkeit) zu unterstützen.

Klar ist aber auch, dass Berufsbildung für eine Gesellschaft und Arbeitswelt, die durch digitale Technologien und Medien, Daten und intelligent vernetzte Systeme gekennzeichnet ist, die sich vor dem Hintergrund der aktuellen Innovationsgeschwindigkeit stetig wandeln, nicht nur auf gegenwärtige Anforderungen der Arbeitswelt vorbereiten kann. Sie muss stattdessen (wie auch bisher schon) auf Kompetenzen abzielen, die dazu befähigen, auch zukünftige (berufliche) Herausforderungen unter Einsatz aktuell noch gar nicht existierender Technologien zu bewältigen. Dabei geht es laut Euler um folgende vier Kompetenzbereiche:

- "Bezogen auf aktuelle und prospektive digitale Technologien geht es für eine breite Zielgruppe um die Kompetenz, die technologischen Entwicklungen zu verstehen, sich über sie verständigen und sie verantwortungsbewusst einschätzen und beurteilen zu können. Nur eine kleine Gruppe muss darüber hinaus in der Lage sein, die Technologien in ihrer Funktionalität weiterzuentwickeln.
- Vordergrund, Probleme in Berufs- und Alltagssituationen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich zu lösen und dabei auch die Folgen zu reflektieren. Das Problemlösen erfolgt dabei, wenn sinnvoll, mit Unterstützung digitaler Technologien. Dabei gewinnt die Entwicklung von kognitiven Kompetenzen mit Handlungsschwerpunkten wie Analysieren, kritisches Reflektieren, Beurteilen, Entscheiden und kreatives Innovieren eine hohe Bedeutung.
- Parallel zu der Aneignung von Kompetenzen zum Problemlösen mit Unterstützung digitaler Technologien sollen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen zur Bewältigung von Herausforderungen in Handlungsfeldern entwickelt werden, in denen der Mensch den digitalen Technologien überlegen ist.
- Ein vierter Kompetenzbereich zielt quantitativ und qualitativ auf den Umgang mit den nicht zuletzt durch digitale Technologien ausgelösten Informationsfluten." (Euler 2018, S. 189)

## 2. Digitale Lernmedien – neue Möglichkeiten zur Gestaltung und Unterstützung des Lernens (in Anlehnung an Kohl 2018)

Die beschriebenen neuen Anforderungen führen vor allem hinsichtlich der Prozesskompetenz, aber auch mit Blick auf Personal-, Sozial-, Medien- und Methodenkompetenz oder die von Euler beschriebenen Kompetenzbereiche zur Frage nach der Gestaltung und Unterstützung des Lernens. Häufig dominiert in der Aus- und Weiterbildung immer noch die Vermittlung von Fachwissen in klassisch-seminaristischen Lernsettings oder mittels Vier-Stufen-Methode, die die Entwicklung der oben aufgeführten Kompetenzen nur bedingt zulassen. Das für die Prozessbetrachtung, -betreuung und -optimierung dringend notwendige Prozessverständnis beispielsweise bedarf praktischer Möglichkeiten zur Aneignung dieser Handlungskompetenz. Diese Praxis ist aber nicht durch externe Lernprozesse zu erwerben, sondern erfordert problembasiertes, arbeitsprozessnahes Lernen oder erfahrungsbasiertes Lernen via Learning by doing. Lernkonzepte wie Lernfabriken, Lerninseln usw. sind aufgrund des wichtigen Praxisbezuges angemessen für eine Aus- und Weiterbildung, die das Denken in Prozessen zu entwickeln soll. Das schließt seminaristische Weiterbildungsmöglichkeiten nicht aus, koppelt sie allerdings eng an das arbeitsprozessnahe Lernen. Wichtig ist deshalb, Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen so anzulegen, dass die Komplexität der Arbeitsrealität unmittelbarer Gegenstand des Lernens wird. Es sollen also nicht die einzelnen Technologien im Mittelpunkt stehen, sondern die Vernetzung und das Zusammenwirken innerhalb komplexer Anlagen – und dafür müssen während des Lernens Erfahrungen im realen Kontext der systemischen Bezüge gewonnen und akkumuliert werden (vgl. Spöttl u. a. 2016, S. 14).

Notwendig sind also Lernarrangements, die Arbeits- und Lernprozesse flexibel verknüpfen und Lernen als Bestandteil des beruflichen Handelns verankern. Dabei steht nicht die Vermittlung eines statischen Wissenskonstrukts oder abstrakter, anwendungsgelöster Schlüsselkompetenzen im Vordergrund. Zentrales Ziel dieser integrierten Vermittlung von theoretischem Wissen und praktischen Fähigkeiten ist vielmehr die nachhaltige Förderung beruflicher Handlungs- und Gestaltungskompetenz (vgl. Howe/Knutzen 2013, S. 6).

Hierfür bieten sich durch die aktuelle Digitalisierung neue Chancen: Die Verbreitung mobiler Endgeräte und digitaler Lernmedien und die Digitalisierung und Computerisierung von Arbeitsumgebungen in allen Branchen und Bereichen ermöglicht es, berufliches Lernen zunehmend aus seminaristischen Rahmungen zurück in die Arbeitsumgebung und den direkten Arbeitskontext zu verlagern – sei es in der durch Augmented-Reality-Brillen (AR-Devices) gesteuerten industriellen Produktion, Montage und Instandsetzung oder im Rahmen der Tablet-gestützten Dokumentation in der Altenpflege:

 Arbeitsplatznah gestaltete Lernarrangements bieten die Chance, sich individuell und bedarfsorientiert mit neuen betrieblichen Herausforderungen und Arbeitsaufgaben in realen Arbeitssituationen auseinanderzusetzen. Dabei können nicht nur fachliche Aspekte, sondern auch der arbeitsorganisatorische und soziale Kontext des Arbeitens in die Lernprozesse integriert werden. Das Problem "trägen Wissens" sowie der Aufwand für den Transfer des Gelernten werden so gemindert und der Aufbau umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit – als zentrales Ziel der beruflichen Aus- und Weiterbildung – gefördert (vgl. Härtel 2016). Digitale Medien erhöhen in diesem Zusammenhang die Flexibilität durch zeitliche und räumliche Autonomie (vgl. Zinn/Guo/Sari 2016, S. 91), indem notwendige Medien mit Informationen und Arbeitsmaterialien orts- und zeitunabhängig bereitgestellt werden können und modulare Lerneinheiten die Nutzung individueller Freiräume zum Lernen erlauben. Hierbei kann der Lernende Lernpfad, Reihenfolge der Bearbeitung und Lerntempo selbst steuern (vgl. Arnold u. a. 2015, S. 50 f.).

- Digitale Lernmedien können die Potenziale des Lernens am Arbeitsplatz erweitern, indem sie "... in besonderer Weise die Arbeitsprozessorientierung als curriculare und didaktische Leitidee der Berufsbildung befördern ..." (Howe/Knutzen 2013, S. 4). Mobil nutzbare digitale Medienangebote eignen sich beispielsweise dazu, die im gewerblich-technischen Bereich etablierte Praxis des prozess- und aufgabenorientierten Lernens im Rahmen von Lernund Arbeitsaufgaben zu nutzen.
- Hinzu kommt, dass sie zu Realitätsbezug und Arbeitsprozessnähe auch noch das Verständnis von Prozessen und komplexeren Sachverhalten erleichtern können: Durch eine virtuelle Nachbildung des realen komplexen Systems mit seinen Details und Abläufen – beispielsweise visualisiert durch Videos oder Animationen oder um Interaktionsmöglichkeiten ergänzt in Form von Simulationen – wird es möglich, dieses zu erkunden und Wirkungszusammenhänge zu erproben, wenn diese nicht zugänglich oder nicht sichtbar ablaufen oder Eingriffe in das reale System zu gefährlich (beispielsweise beim Arbeiten am Hochvoltfahrzeug), zu teuer, zu zeitaufwendig oder gänzlich unmöglich wären (Niegemann u. a. 2004, S. 136). Damit können Arbeits- und Lernsituationen, die mit Risiken für Gesundheit und Sicherheit verbunden wären, für Qualifizierungsansätze erschlossen werden (Blümel/Jenewein/Schenk 2010, S. 10). Simulationen können hierbei unterschiedliche Lernziele unterstützen – vom Training bestimmter Bewegungsabläufe (z. B. in der ärztlichen Notfallversorgung) und Prozessabläufe (z. B. die Arbeitsschritte zur Außerbetriebnahme eines Hochvoltfahrzeugs) bis hin zum Verständnis unternehmerischer Prozesse (z. B. in Planspielen) und der Wertevermittlung (z. B. zu Themen wie Nachhaltigkeit und Compliance). Darüber hinaus können die Lernvoraussetzungen, der Lernfortschritt und das Lernergebnis individuell sichtbar gemacht und lernförderlich reflektiert werden (vgl. Howe 2013, S. 4 ff.).
- Zusätzlich können Lernende mit dem Einbezug spielerischer Anreiz-Systeme (Gamification) zu einem bestimmten Lernverhalten und zur Bewältigung von Lernaufgaben motiviert werden (vgl. Nicholson 2015, S. 1).

Insgesamt können digitale Medien somit verschieden Funktionen im Rahmen arbeitsprozessorientierter Lernarrangements übernehmen (vgl. Howe/Knutzen 2013, S. 18 ff.):

- 1. Informationen und Inhalte verfügbar machen
- 2. Visualisieren, Animieren und Simulieren
- 3. Kommunizieren und Kooperieren
- 4. Strukturieren und Systematisieren
- 5. Diagnostizieren und Testen
- 6. Reflektieren

Die beschriebenen Potenziale digital unterstützter, arbeitsplatz- und arbeitsprozessnaher Lernarrangements sind jedoch nur dann ausschöpfbar, wenn in den Arbeitsumgebungen, die als Lernort primär betriebswirtschaftlichen Logiken unterworfen sind (vgl. Arnold 1997, S. 25), lernförderliche Rahmenbedingen geschaffen und die (möglichst) selbstgesteuerten Lernprozesse professionell pädagogisch unterstützt und begleitet werden.

# Konsequenzen für Bildungspersonal – der Weg zum/zur Aus- und Weiterbildner\*in 4.0?

Deutlich ist bereits geworden, dass auch in Zeiten von Digitalisierung und digitalen Medien Bildungspersonal nicht obsolet, sondern weiterhin zur Aus- und Weiterbildung von Fachkräften und zur Sicherung der Qualität der Berufsbildung benötigt wird. Das Handeln von Lehrpersonen beeinflusst individuelle Entwicklungen, Übergänge im Bildungssystem und Berufsverläufe (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia/Beck/Sembill/ Nickolaus/Mulder 2009; Diettrich 2017) und ist – wie die Metastudie von Hattie deutlich belegt hat, von zentraler Bedeutung für den Lernerfolg (vgl. Hattie 2014). Seine Zusammenfassung "Teachers matter!" bzw. "Auf die Lehrenden kommt es an!" gilt auch weiterhin – zumindest, wenn man davon ausgeht, dass die vorliegenden Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit (berufs)schulischen Lehrpersonals auch auf betriebliches und außerbetriebliches Bildungspersonal übertragbar sind, für das nur wenige Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Diettrich 2017, S. 321).

Aber welche Aufgaben ergeben sich aus den beschriebenen digitalisierungsbezogenen Herausforderungen und Gestaltungsfeldern in der betrieblich-beruflichen Bildung für das Bildungspersonal?

### 1. Neue Inhalte in die Aus- und Weiterbildung integrieren

Das hohe Innovationstempo und der damit einhergehende technologische Wandel führen dazu, dass Bildungspersonal sich permanent neuen berufsfachlichen Anforderungen gegenübersieht. Sie sollen in der Aus- und Weiterbildung möglichst reale bzw. realitätsnahe Problemsituationen zur Verfügung stellen, anhand deren Bewältigung die die oben beschriebenen Kompetenzen entwickelt werden können. Dazu müssen sie sich – wie alle anderen auch – mit den jeweils aktuellen technologischen Entwicklungen auseinandersetzen: Im industriellen Bereich werden z. B. mit vernetzten, cyber-physischen Produktionssystemen und deren technologischen Grundlagen (intelligente Sensoren und Aktoren, Identifikationssysteme, Internet der Dinge etc.) Themen zum Gegenstand der Ausund Weiterbildung, die sich Aus- und Weiterbildner\*innen selbst zunächst erschließen müssen, ehe sie diese in die die Aus- und Weiterbildung integrieren. Berufsfeldübergreifend wird darüber hinaus das Erfassen, Interpretieren, Sichern und zugänglich machen von Daten und die sichere und reflektierte Nutzung von Smart Devices und digitalen Medien immer wichtiger.

### 2. Neue didaktische Ansätze umsetzen und Potenziale digitaler Medien nutzen

Digital unterstützte Lernprozessbegleitung statt analoger Vier-Stufen-Methode – so lässt sich pointiert beschreiben, welche didaktischen Konsequenzen sich für das Bildungspersonal ergeben: Gefordert sind möglichst arbeitsplatznahe Lernarrangements, die Arbeits-und Lernprozesse flexibel verknüpfen und Lernen als Bestandteil des beruflichen Handelns verankern. Lernende können sich so bestenfalls komplexen Problemsituationen in realen Arbeitssituationen auseinandersetzen. Das Problem "trägen Wissens" und der Aufwand für den Transfer des Gelernten werden gemindert, da neben fachlichen Aspekten auch arbeitsorganisatorische und soziale Kontexte Teil des Lernprozesses sind.

In solchermaßen verknüpften Arbeits- und Lernsettings verändert sich auch die Rolle des Bildungspersonals: Statt als Fachausbilder\*in agieren sie verstärkt als Lernprozessbegleitung, die Lernen vorbereiten, begleiten und den Lernprozess organisieren und somit vor allem lernunterstützende und lernermöglichende Aufgaben übernehmen.

Digitale Medien können durch ihre vielseitige Einsatz- und Gestaltungsmöglichkeiten einen adäquaten pädagogischen Handlungsrahmen für die Integration von selbst- und fremdgesteuerten Lernprozessen in den Arbeitskontext darstellen. Damit Aus- und Weiterbildner\*innen die Potenziale digitaler Medien nutzen können, benötigen sie Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (Medienkompetenz) sowie deren Integration in Lehr- und Lernprozesse (mediendidaktische Kompetenz).

### 3. Innovieren und betriebliche Transformationsprozesse mitgestalten

Aus- und Weiterbildner\*innen sind auf unterschiedlicher Ebene als Innovator\*innen gefragt und gefordert: Auf Ebene des Berufsbildungssystems sind sie als Expert\*innen betrieblicher Praxis in die Ordnungsarbeit eingebunden und an der Neuentwicklung von Berufen, deren Novellierung etc. beteiligt. Auf betrieblicher Ebene haben sie vor allem die Aufgabe (zukünftige) Beschäftigte auf die Anforderungen und Veränderungen der Arbeitswelt vorzubereiten. Zusätzlich sind sie aufgefordert, die mit der digitalen Transformation verbundenen Personal-und Organisationsprozesse in den Unternehmen aktiv mitzugestalten.

## Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarf des (außer)betrieblichen Bildungspersonals – neue Wege braucht das Land

Auf die mit dem Megatrend einhergehenden Herausforderungen und die damit verbundenen Aufgaben sind Aus- und Weiterbildner\*innen bisher häufig jedoch nur unzureichend vorbereitet. Sowohl hinsichtlich der fachlichen Anforderungen, die mit der Digitalisierung von Produkten, Prozessen, Dienstleistungen und Geschäftsmodellen einhergehen als auch mit Blick auf ihre (medien)pädagogischdidaktischen Kompetenzen herrscht Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarf.

Die Forderung nach einer weiteren Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals ist zwar nicht neu (vgl. z. B. Diettrich 2009, S. 1 und Brünner 2012, S. 237), gewinnt aber vor dem Hintergrund der digitalen Transformation weiter an Relevanz. Dies wird besonders augenscheinlich, wenn man sich den derzeitigen Status Quo vor Augen führt: Um den hohen Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung gerecht zu werden und dessen Stärkung sowie Professionalisierung zu ermöglichen, wurden zwar mit der Wiedereinsetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) im Jahr 2009 auch zwei bundeseinheitliche Fortbildungsregelungen ("Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagoge/in" und "Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin") erlassen, daran geknüpfte Erwartungen eines Professionalisierungsschubs haben sich jedoch nicht erfüllt. Die Abschlüsse verzeichnen kaum Absolventen, sind am Markt weitgehend unbekannt und wenig akzeptiert (vgl. Hauenstein/Schley/Kohl/Diettrich 2019).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass es an systematischen und durchlässigen Qualifizierungswegen fehlt. Die bestehenden Qualifikationen – neben der AEVO, den auf den DQR-Stufen 6 und 7 verorteten Fortbildungsabschlüssen existieren noch die stark auf die Arbeit in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)

ausgerichtete Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung auf DQR-Stufe 5 und die Rehabilitationspädagogische Zusatzausbildung (ReZa) – sind außerdem nicht oder nicht ausreichend auf die mit der Digitalisierung verbundenen Anforderungen ausgerichtet.

Notwendig erscheint vor diesem Hintergrund die Entwicklung eines gestuften, durchlässigen Qualifizierungssystems für berufliches Aus- und Weiterbildungspersonal, das die bestehenden Profile modernisiert (neben den oben beschriebenen digitalisierungsbezogenen Anforderungen sieht sich Aus- und Weiterbildner\*innen aktuell einer Vielzahl weiterer Herausforderungen gegenüber, die hier aber nicht im Fokus stehen, z. B. Heterogenität, Inklusion sowie Integration von Zuwandernden in Ausbildung und Beschäftigung), bestehende Lücken unterhalb und oberhalb der AEVO schließt und echte Karrierepfade ermöglicht. Die im vorliegenden Beitrag aufgerissenen Themen sind dabei als Querschnittsthema für alle Qualifikationsstufen relevant und zu berücksichtigen, zusätzlich erscheinen spezifische Profile mit Schwerpunkt digitales Lehren und Lernen sinnvoll.

#### Literatur:

Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. M.: Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 4. erw. Auflage, Bielefeld 2015

Arnold, R.: Betriebspädagogik. 2., überarb. und erw. Aufl., Berlin 1997

Baethge, M./Schiersmann, C.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: ABWF/ QUEM (Hrsg): Kompetenzentwicklung 1998 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster u. a. 1998, S. 15-87

Blümel, E./Jenewein, K./Schenk, M.: Virtuelle Realitäten als Lernräume. In: Lernen & Lehren, 25 (2010) 97, S. 6-12

Brünner, K.: Der Beitrag der »Ausbildung der Ausbilder« zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012, S. 237-256.

Diettrich, A.: Berufsbildungspersonal 2025 – Forschungs- und Entwicklungs-perspektiven im Kontext gesellschaftlicher Megatrends. In: French, M./Diettrich, A. (Hrsg.): Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien. Bentwisch/Rostock 2017, S. 319-329

Diettrich, A.: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. Paderborn 2009

DIHK-Bildungs-GmbH (Hrsg.): Neuer bundeseinheitlicher IHK Zertifikatslehrgang "Fachkraft für Industrie 4.0 (IHK)". Bonn 2018 – URL: <a href="https://www.dihk-bildungs-gmbh.de/news/2018/neuer-bundeseinheitlicher-ihk-zertifikatslehrgang-fachkraft-fuer-industrie-40-ihk/">https://www.dihk-bildungs-gmbh.de/news/2018/neuer-bundeseinheitlicher-ihk-zertifikatslehrgang-fachkraft-fuer-industrie-40-ihk/</a> (Stand: 26.11.2018)

Euler, D.: Bildung in Zeiten der Digitalisierung ... In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (2018) 2, S. 179-190

Gesamtmetall (Hrsg.): Metall- und Elektroberufe werden digital – Modernisierung der Ausbildung auf den Weg gebracht. Berlin 2018 – URL: <a href="https://www.gesamtmetall.de/aktuell/pressemitteilungen/metall-und-elektroberufe-werden-digital-modernisierung-der-ausbildung-auf">https://www.gesamtmetall.de/aktuell/pressemitteilungen/metall-und-elektroberufe-werden-digital-modernisierung-der-ausbildung-auf</a> (Stand: 21.08.2019)

Härtel, Michael: Auch das Lernen mit Web 2.0 benötigt Didaktik für Lernprozesse in komplexen Arbeitsumgebungen. In: DENK-doch-MAL.de – Das online-Magazin 1/2013 – URL: http://denk-doch-mal.de/wp/michael-haertel-lernen-mit-web-2-0-benoetigt-didaktik/ (Stand: 21.08.2019)

Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. 2., überarb. dt. Aufl., besorgt von W. Beywl, & K. Zierer, Baltmannsweiler 2014

Howe, Falk/Knutzen, Sönke: Digitale Medien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung – Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in Lern- und Arbeitsaufgaben. Bonn 2013 –

URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertise Howe Knutzen.pdf (Stand: 21.08.2019)

Howe, Falk: Potenziale digitaler Medien für das Lernen und Lehren in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6: Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 08, hg. v. Schwenger, Ulrich u. a., Bremen 2013, S. 1-15 – URL: https://www.bwpat.de/ht2013/ft08/howe\_ft08-ht2013.pdf (Stand: 21.08.2019)

Kohl, M./Müller, L./Schley, Th./Kemmsies, C./Kranjčec-Sang, V.: Kompetenzlabor: Welche Kompetenzen benötigt die Versicherungswirtschaft künftig? Nürnberg und München 2017 – URL: <a href="https://www.bwv.de/fileadmin/user-upload/BWV/Allgemein\_BWV\_Verband/bildungspolitik/Kompetenzlabor/BWV-Bildungsverband\_Studie\_Kompetenzlabor.pdf">https://www.bwv.de/fileadmin/user\_upload/BWV/Allgemein\_BWV\_Verband/bildungspolitik/Kompetenzlabor/BWV-Bildungsverband\_Studie\_Kompetenzlabor.pdf</a> (Stand: 21.08.2019)

Kohl, M.: Digitalisierung und berufliche Weiterbildung – digitale Medien als Unterstützung arbeitsplatznahen Lernens Geringqualifizierter? In: Goth, G./Kretschmer, S./Pfeiffer, I. (Hrsg.): Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Bielefeld 2018, S. 31-43

Kutscha, G.: Berufsbildung und Beschäftigungssystem. In: Kaiser, F.-J./ Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 93-96.

Nicholson, S.: A Recipe for Meaningful Gamification. In: Reiners, T./Wood, L. C. (Hrsg.): Gamification in Education and Business. Berlin u. a. 2015, S. 1-20

Niegemann, H.M./Hessel, S./Hochscheid-Mauel, D./Aslanski, K./Deimann, M./Kreuzberger, G.: Kompendium E-Learning. Berlin/Heidelberg/New York 2004

Pfeiffer, S., Lee, H., Zirnig, C., Suphan, A.: Industrie 4.0 - Qualifizierung 2025, VDMA. Frankfurt am Main 2016

Sloane, Peter F. E./Emmler, T./Gössling, B./Hagemeier, D./ Hegemann, A./Janssen, E. A.: Berufsbildung 4.0 – Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt. Detmold 2018

Spöttl G./Windelband L./Grantz T./Richter, T.: Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M+E Industrie. München 2016

Zinn, B./Guo, Q./Sari, D.: Entwicklung und Evaluation der virtuellen Lern- und Arbeitsumgebung VILA. Journal of Technical Education (JOTED), 4 (2016) 1, S. 89-117

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K. / Sembill, D./Nickolaus, N./Mulder, R.: Perspektiven auf "Lehrprofessionalität" – Einleitung und Überblick. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, N./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität, Weinheim und Basel 2009, S. 13-32