

Neue Qualifizierungsansätze für die berufliche Bildung

**Konzepte für niedrigschwellige
Qualifizierung am Beispiel
Hauswirtschaft**

Berufsbildung, Arbeit und Innovation
Dissertationen/Habilitationen

Alexandra Brutzer

Neue Qualifizierungsansätze für die berufliche Bildung

**Konzepte für niedrigschwellige
Qualifizierung am Beispiel
Hauswirtschaft**



Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 29

Geschäftsführende Herausgeber

Klaus Jenewein, Magdeburg
Marianne Friese, Gießen
Georg Spöttl, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat

Thomas Bals, Osnabrück
Karin Büchter, Hamburg
Frank Bünning, Magdeburg
Ingrid Darmann-Finck, Bremen
Michael Dick, Magdeburg
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Philipp Gonon, Zürich
Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Karin Rebmann, Oldenburg
Susan Seeber, Göttingen
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

Die Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen mit dem Titel „Niedrigschwellige Qualifizierung in der beruflichen Bildung. Am Beispiel des Berufsfeldes Hauswirtschaft“ vor

Gutachterinnen: Prof. Dr. Marianne Friese (Erstgutachterin),
Prof. Dr. Reinhilde Stöppler (Zweitgutachterin)
Prüfer/-innen Disputation: Prof. Dr. Marianne Friese (Vorsitzende), Prof. Dr. Reinhilde Stöppler,
Prof. Ludwig Stecher, Prof. Dr. Michael Schemmann
Die Disputation (Dr. phil.) fand am 18.07.2013 statt.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2014
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

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

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de
Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



ISBN 978-3-7639-5434-6
DOI: 10.3278/6004427w

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	11
Abkürzungsverzeichnis	13
Vorbemerkung	17
Abstract	19
1 Einleitung	21
2 Niedrigschwelligkeit in der beruflichen Bildung	25
2.1 Fachkräftebedarf	26
2.1.1 Branchenspezifische Perspektive	27
2.1.2 Qualifikationsspezifische Perspektive	29
2.1.3 Arbeitsmarktpolitische Perspektive: prekäre Beschäftigungsverhältnisse ..	35
2.1.4 Geschlechtsspezifische Perspektive	40
2.2 Begriffliche und konzeptionelle Eckpunkte	42
2.2.1 Niedrigschwelligkeit	42
2.2.2 Berufskonzept vs. Employability-Konzept	45
2.3 Bildungspolitische Reformdiskurse, Ordnungsrecht und Instrumente	51
2.3.1 Neues Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit 2004	52
2.3.2 Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs 2004	56
2.3.3 Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005	60
2.3.4 Innovationskreis Berufliche Bildung 2006/2007	66
2.3.5 Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (2006/2008)	71
2.3.6 Instrumente niedrigschwelliger Qualifizierung am Beispiel der Qualifizierungsbausteine	75
2.4 Zentrale Erkenntnisse und Entwicklungsfelder	83
3 Berufsfeld Hauswirtschaft: Strukturen und Problemfelder ..	87
3.1 Genealogie des Berufsfeldes	88
3.2 Aus- und Weiterbildung im Berufsfeld	90
3.2.1 Ebene 1: Vorberufliche Bildung	92

3.2.2	Ebene 2: Rehabilitationsberufe: Ausbildung für Menschen mit Behinderung (gem. §66 BBiG/§42m HwO)	93
3.2.3	Ebene 3: Ausbildungsberufe auf Fachkraftniveau	94
3.2.4	Ebene 4: Ausbildungsberufe auf Hochschulniveau	96
3.2.5	Ebene 5: Weiterführende Berufe auf Grundlage von Weiterbildungen	99
3.3	Empirische Entwicklungen: Ausbildungs- und Arbeitsmarkt im Berufsfeld	101
3.3.1	Datenzugang/-analyse	101
3.3.2	Ausbildungsmarkt	105
3.3.3	Arbeitsmarkt	121
3.4	Problemfelder	128
3.5	Zentrale Erkenntnisse und Entwicklungsfelder	135
4	Niedrigschwellige Qualifizierung im Berufsfeld Hauswirtschaft: Evaluationsbefunde des Modellprojektes BertHa	143
4.1	Das Modellprojekt BertHa	143
4.2	Methodischer Zugang	146
4.2.1	Leitfadengestützte Interviews: Sample	147
4.2.2	Datenauswertung	150
4.3	Ergebnisse der Evaluation auf konzeptioneller Ebene	153
4.3.1	Rekrutierungs- und Zuweisungsprozess	153
4.3.2	Modellprojektförderung	156
4.3.3	Lernortkooperation	158
4.4	Ergebnisse der Evaluation auf individueller Ebene	159
4.4.1	Charakterisierung der Zielgruppe	159
4.4.2	Teilnehmendenzufriedenheit	161
4.4.3	Ausbildungsreife bzw. Berufsorientierung	161
4.4.4	Sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf	163
4.4.5	Typisierung der BertHa-Teilnehmenden	164
4.5	Zentrale Erkenntnisse, Entwicklungsfelder und Handlungsempfehlungen	176
5	Zusammenfassung und Handlungsbedarf	181
6	Literaturverzeichnis	187
7	Anhang	215
7.1	Zehn Leitlinien IKBB	215
7.2	Der Arbeitsmarkt für hauswirtschaftliche Fach- und Führungskräfte	217
7.3	Leistungsbereiche der Hauswirtschaft	219

7.4	Kompetenzanforderungen in der Hauswirtschaft	220
7.5	Genealogie Hauswirtschafter/-in.	221
7.6	Hauswirtschaftliche Qualifizierung auf Hochschulniveau – Standorte	222
7.7	Lehramt an beruflichen Schulen, Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft.	223
7.8	Datenbasis	226
7.9	Übersicht der zuständigen Stellen/Kammern für die Hauswirtschaft	227
7.10	Nationale Klassifikationssysteme.	229
7.11	Heterogenität der hauswirtschaftlichen Abschlüsse am Beispiel der Berufsfachschule	233
7.12	Heterogenität der hauswirtschaftlichen Abschlüsse am Beispiel der Fachschule	234
7.13	Verwandte Berufe der Hauswirtschaft	236
7.14	DQR-Matrix Berufsfeld Hauswirtschaft	237

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Entwicklung der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (20–65 Jahre) in Deutschland 2009–2060 (in Mio.).	27
Abb. 2	Arbeitskräftebedarf 2005 bis 2025 nach Berufsoberfeldern (in %).	28
Abb. 3	Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationen (Anteil in %)	29
Abb. 4	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2011.	33
Abb. 5	Zusammensetzung der Neuzugänge in den drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2010 (in %).	33
Abb. 6	Atypische Beschäftigung 1991–2009 (Anteil an Beschäftigten insgesamt in %)	36
Abb. 7	Beschäftigungsform nach Geschlecht 2009 (in %)	36
Abb. 8	Aufstiegsmobilität aus dem Niedriglohnbereich in Deutschland zwischen 2000 und 2005 (sozialversicherungspflichtige Vollzeitbeschäftigte im Ausgangsjahr).	39
Abb. 9	Qualifizierungswege zum/zur Hauswirtschafter/-in	92
Abb. 10	Abschlussmöglichkeiten der mehrjährigen Berufsfachschule	95
Abb. 11	Anpassungsweiterbildungen in der Hauswirtschaft	99
Abb. 12	Auszubildende in der Hauswirtschaft	106
Abb. 13	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge (bundesweit)	107
Abb. 14	Unbesetzte Ausbildungsstellen und unversorgte Bewerber/-innen bundesweit in der BG „Körperpflege, Gästebetreuer-, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufe“ (BKZ 90–93), 1999–2009.	109
Abb. 15	Haus- und ernährungswirtschaftliche Berufe an Berufsfachschulen (bundesweit).	110
Abb. 16	Haus- und ernährungswirtschaftliche Berufe: Berufsfachschulen und duale Ausbildung im Vergleich (bundesweit)	112
Abb. 17	Teilnahme an Externenprüfung nach Zuständigkeitsbereichen und Zulassungsgrund (bundesweit)	114

Abb. 18	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in der Hauswirtschaft nach schulischer Vorbildung/zuletzt erreichtem Abschluss (bundesweit), 1999–2006.	116
Abb. 19	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in der Hauswirtschaft nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss (bundesweit), ab 2007 . . .	117
Abb. 20	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach vorausgegangener Teilnahme an berufsvorbereitender Qualifizierung oder beruflicher Grundbildung nach Zuständigkeitsbereichen 2010 (bundesweit)	118
Abb. 21	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach Ausbildungsbereichen, überwiegend öffentlich finanziert 2011 (Anteil in %)	119
Abb. 22	Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge nach Ausbildungsbereichen (bundesweit), 1999–2006.	120
Abb. 23	Vertragslösung in % der begonnenen Ausbildungsverträge nach Zuständigkeitsbereichen und Ländern (bundesweit), 2009–2010.	121
Abb. 24	Beschäftigtenstatistik insgesamt: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (bundesweit), 1999–2010	123
Abb. 25	Beschäftigtenstatistik der hauswirtschaftlichen Berufe (BG 92): Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (bundesweit), 1999–2010	123
Abb. 26	Arbeitslosenstatistik: Berechnung auf Basis der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (bundesweit), 1999–2010. . . .	124
Abb. 27	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Anteil weiblicher Beschäftigter (bundesweit), 1999–2010	125
Abb. 28	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Anteil Teilzeitbeschäftigung – Teilzeit unter 18 Std. (bundesweit), 1999–2010. .	126
Abb. 29	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Anteil Teilzeitbeschäftigung – Teilzeit 18 Std. und mehr (bundesweit) 1999–2010.	126
Abb. 30	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Alter (bundesweit), 2010	127
Abb. 31	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte ohne abgeschlossene Berufsausbildung (bundesweit), 1999–2010	128
Abb. 32	Affine Berufsfelder der Hauswirtschaft	133
Abb. 33	Qualifizierungsbaustein Alltagsbegleitung	146

Abb. 34	Zuweisungsprozess und Teilnehmendenverlauf in den BertHa-Maßnahmen	154
Abb. 35	Gründe für Nichteinmündung in BertHa insgesamt	155
Abb. 36	Zuweisungsverlauf einer ausgewählten BertHa-Maßnahme	156
Abb. 37	Verteilung der Bildungsabschlüsse insgesamt, Teilnehmende insgesamt: 30	160
Abb. 38	Anteil Teilnehmende mit abgeschlossener Berufsausbildung insgesamt, Teilnehmende insgesamt: 30	160
Abb. 39	Verortung der Teilnehmenden im Merkmalsraum	166
Abb. 40	Herangehensweise niedrigschwelliger Konzepte im Sinne eines Förderbands	180

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Niedriglohnanteil nach Beschäftigtengruppen (Deutschland, alle Beschäftigten in %)	38
Tab. 2	Übersicht Reformdiskurs auf bildungspolitischer Ebene	51
Tab. 3	Stufen des Neuen Fachkonzepts	53
Tab. 4	Übersicht der Paktmaßnahmen	56
Tab. 5	Übersicht der Änderungen im novellierten BBiG 2005	60
Tab. 6	Zehn Leitlinien IKBB	67
Tab. 7	10 DQR-Matrix	72
Tab. 8	Abgrenzung Qualifizierungsbausteine – Ausbildungsbausteine	80
Tab. 9	Gliederungssystematik hauswirtschaftlicher Berufe	91
Tab. 10	Hauswirtschaftliche Qualifizierung auf Hochschulniveau – Stand: September 2010	97
Tab. 11	Übersicht der Aufstiegsmöglichkeiten im Anschluss an eine hauswirtschaftliche Berufsausbildung	100
Tab. 12	Teilnehmende an Externenprüfungen nach Ausbildungsbereichen (bundesweit)	113
Tab. 13	BertHa-Qualifizierungsbausteine	145
Tab. 14	Zusammensetzung der BertHa-Teilnehmenden	164
Tab. 15	Funktionstypen	165

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
abH	ausbildungsbegleitende Hilfen
Abs.	Absatz
AGH	Arbeitsgelegenheit
AGH E	Arbeitsgelegenheit in der Entgeltvariante
AGH MAE	Arbeitsgelegenheit mit Mehraufwandsentschädigung
AJ	Ausbildungsjahr
AK	Arbeitskreis
a. n.g.	anderweitig nicht genannt
ANKOM	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
ANR	Angebots-Nachfrage-Relation
AO	Ausbildungsordnung
ARP	Ausbildungsrahmenplan
AZVV	Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung
BA	Bundesagentur für Arbeit
B.A.	Bachelor of Arts
BAE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
BAG HW	Bundesarbeitsgemeinschaft Hauswirtschaft
BAnz.	Bundesanzeiger
BAV	Berufsausbildungsvorbereitung
BAVBVO	Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung
BBE-Lehrgang	Maßnahmen zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen
BBiG	Berufsbildungsgesetz

BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
B.Ed.	Bachelor of Education
BEO	Berufsorientierung
BerthA	Kompetenzentwicklung für haushaltsnahe Dienstleistungen. Berufliche Qualifizierung – Anerkannte Zertifizierung
BG	Berufsgruppe
BGBI	Bundesgesetzblatt
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
Bkh	Berufsverband Katholischer Arbeitnehmerinnen in der Hauswirtschaft in Deutschland e. V.
BKZ	Berufskennziffer
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWA	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
BOP	Programm Berufsorientierung
B.Sc.	Bachelor of Science
Bsp.	Beispiel
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
bzw.	beziehungsweise
DECVET	Nationales Leistungspunktesystem berufliche Bildung
Dgh	Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft
d. h.	das heißt

DHB	Netzwerk Haushalt – Berufsverband der Haushaltsführenden e. V.
DIHK	Deutsche Industrie und Handelskammer
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ebd.	ebenda
EQ	Einstiegsqualifizierung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
etc.	et cetera
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
gem.	gemäß
GIB	Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung
Hg.	Herausgeber/-in
HRG	Hochschulrahmengesetz
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IHK	Industrie- und Handelskammer
IKBB	Innovationskreis Berufliche Bildung
inkl.	inklusive
ISCO	International Standard Classification of Occupations
IT	Informationstechnologie
JLU	Justus-Liebig-Universität
k.A.	keine Angaben
kfd	Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands e. V.
KldB	Klassifikation der Berufe
KMK	Kultusministerkonferenz

M.A.	Master of Arts
MAE	Mehraufwandsvariante
max.	maximal
M.Ed.	Master of Education
NGG	Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten
NFK	Neues Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
o. n.A.	ohne nähere Angaben
o.J.	ohne Jahr
o. n.A.	ohne nähere Angaben
RLP	Rahmenlehrplan
S.	Seite
s. siehe	
SGB	Sozialgesetzbuch
s. o.	siehe oben
StBA	Statistisches Bundesamt
swL	sonstige weitere Leistungen
TVöD	Tarifvertrag öffentlicher Dienst
u. a.	unter anderem
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks
ZWH	Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk
z. T.	zum Teil

Vorbemerkung

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des an der Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre der Justus-Liebig-Universität Gießen angesiedelten Forschungsschwerpunktes „Personenbezogene/haushaltsnahe Dienstleistungen“. Die im Kontext des Forschungsschwerpunktes gewonnenen Erkenntnisse finden insbesondere in den hier präsentierten theoretischen Befunden Berücksichtigung (s. Kapitel 2–3). Die empirischen und konzeptionellen Befunde beruhen auf dem Modellprojekt BertHa „Kompetenzentwicklung für haushaltsnahe Dienstleistungen. Berufliche Qualifizierung – Anerkannte Zertifizierung“ das durch die Autorin unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Marianne Friese durchgeführt wurde (s. Kapitel 4).

Im Verlauf der Forschungstätigkeit der Autorin entstanden mehrere Veröffentlichungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen (vgl. Brutzer 2012, 2008, 2007; Brutzer/Friese 2010 sowie Friese/Brutzer 2010, 2009, 2009a, 2008, 2008a; Brutzer/Küster 2011; Brutzer/Siecke 2009 sowie Siecke/Brutzer 2008).

Abstract

In den kommenden Jahren wird für die Bundesrepublik Deutschland ein zunehmender Bedarf an Fachkräften prognostiziert. Der Bedarf an gut qualifizierten Fachkräften resultiert u. a. aus dem durch die Demographie bedingten Rückgang der erwerbsfähigen Bevölkerung und dem Rückgang der Schüler/-innenzahlen. Der Fachkräftebedarf wird nicht flächendeckend einsetzen. In besonderer Weise wird hiervon das Segment der personenbezogenen Dienstleistungsberufe betroffen sein. Das komplexe Beschäftigungssegment personenbezogener Dienstleistungen erfordert gut qualifizierte Fachkräfte auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen. Geht man von der gegenwärtigen Beschäftigungsstruktur aus, d. h. ein hoher Anteil an nicht einschlägig qualifizierten Arbeitskräften und prekären Arbeitsbedingungen bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust einfacher Tätigkeiten bzw. Dienstleistungen, erhält die Frage der Fachkräftegewinnung bzw. -sicherung besondere Bedeutung.

Niedrigschwellige Qualifizierungsansätze können hier Anschlussperspektiven eröffnen. In der Vergangenheit wurden in der beruflichen Bildung eine Reihe an bildungspolitischen Reformansätzen und Initiativen mit dem Ziel entwickelt, das Berufsbildungssystem zu optimieren. Niedrigschwellige Qualifizierungsansätze fanden in diesem Kontext allerdings nur eingeschränkt Berücksichtigung, da diese in der berufspädagogischen Fachdebatte bislang von randständiger Bedeutung sind. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und individueller Bedarfe an Qualifizierung und Kompetenzentwicklung im Handlungsfeld der beruflichen Integrationsförderung verfolgt die theoriegeleitete und empirisch angelegte sowie anwendungsbezogene Dissertation das Ziel, Konzepte sowie Implementierungs- und Anwendungsmöglichkeiten für Ansätze niedrigschwelliger Qualifizierung in der beruflichen Bildung zu identifizieren. Hierbei wird das Berufsfeld Hauswirtschaft in besonderer Weise in den Blick genommen. Drei theoretische und bildungspolitisch orientierte Perspektiven der Berufspädagogik werden in diesem Kontext analysiert und verbunden: erstens Konzepte und Reformdiskurse der berufspädagogischen Integrationsförderung und niedrigschwelliger Qualifizierung, zweitens Befunde zu empirischen und ordnungspolitischen Entwicklungen des Berufsfeldes Hauswirtschaft sowie drittens Erprobung, Implementierung und Evaluation zielgruppenspezifischer Ansätze am Beispiel des Instrumentes Qualifizierungsbaustein.

Die identifizierten Forschungsdesiderate werden mehrperspektivisch und exemplarisch aufgegriffen. Dabei wird eine anwendungsbezogene Perspektive verfolgt, die theoretische und evaluationsbezogene Befunde der Berufspädagogik und der Haushaltswissenschaften verknüpft. Neben konzeptionellen und empirischen Analysen zu Reformansätzen sowie zu Ausbildungs- und Beschäfti-

gungsentwicklungen werden auf Basis qualitativer Studien Evaluationsbefunde zur Implementierung von Qualifizierungsbausteinen analysiert und theoretisch eingebunden. Des Weiteren werden Entwicklungsfelder und Handlungsbedarfe für berufspädagogische Theorie- und Praxisfelder generiert.

Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass niedrigschwellige Qualifizierungsansätze einen Beitrag zur Fachkräftesicherung leisten, u. a. für das Feld der personenbezogenen Dienstleistungsberufe. Durch gezielte Förderung können junge Menschen mit ungünstigen Ausgangsvoraussetzungen mit diesem Konzept schrittweise an eine Ausbildung/Erwerbsarbeit herangeführt werden. Somit werden Einstiege in Ausbildung/Erwerbstätigkeit eröffnet bzw. erleichtert und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Gleichwohl besteht Handlungsbedarf. Dies betrifft die Gestaltung von Übergängen und die Anrechnung (vor)beruflich erworbener Kompetenzen sowie die Professionalisierung des pädagogischen Personals im Bereich der berufspädagogischen Integrationsförderung.

1 Einleitung

In der berufsbildungspolitischen Debatte in Deutschland hat die berufspädagogische Integrationsförderung seit Ende der 1990er Jahre an Bedeutung gewonnen. Gründe für diese Entwicklung liegen zum einen im Wachstum des sogenannten Übergangssystems¹ infolge fehlender Ausbildungsstellen, unzureichender Schulabschlüsse oder mangelnder Passung zwischen schulischen Voraussetzungen und betrieblichen Anforderungen. Im Unterschied zum dualen System der beruflichen Bildung bietet das Übergangssystem bislang unzureichende Qualifizierungswege an, die eine Einmündung in gesicherte Ausbildungs- und Erwerbsbiographien ermöglichen. Zum anderen wird von der Wirtschaft der zunehmende Fachkräftemangel angemahnt. Diese Problematik betrifft in besonderer Weise den Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen², wovon v. a. das Berufsfeld Hauswirtschaft betroffen ist. Aufgrund der steigenden Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern und den wachsenden Bedürfnissen älterer Menschen besteht gegenwärtig eine hohe Nachfrage nach haushaltsnahen- und familienunterstützenden Dienstleistungen, die insbesondere gut qualifizierte Fachkräfte auf unterschiedlichem Qualifikationsniveau erfordern. Der Bedarf und die damit verbundenen guten Zukunftsperspektiven dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen sich in besonderem Maß durch atypische und prekäre Beschäftigungsverhältnisse kennzeichnet, infolgedessen junge Menschen nur eingeschränktes Interesse an diesem Bereich zeigen. Dieses Spannungsfeld zwischen ökonomischem Wachstum, Fachkräftebedarf und Professionalisierung erzeugt Reformbedarf, der sowohl die Berufsbildungspolitik als auch die Arbeitsmarktpolitik vor Herausforderungen stellt (vgl. Friese 2010, 2010a, 2010b).

-
- 1 Das Übergangssystem ist, neben dem dualen und dem vollzeitschulischen System, zu einem festen Bestandteil des deutschen Berufsbildungssystems geworden. Dem Übergangssystem sind Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge zuzuordnen, sofern sie keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten. „Hierunter fallen auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzungen zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind“ (Bildungsberichterstattung 2010, S. 100). Kennzeichnend für das Übergangssystem ist seine institutionelle Heterogenität und fehlende Koordination zwischen den unterschiedlichen Maßnahmetypen, sodass streng genommen die Bezeichnung als „System“ nicht zutreffend ist (vgl. ebd., S. 95).
 - 2 Personenbezogene Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die unmittelbar einer Person oder mehreren Personen zugute kommen. Ihre Erbringung und ihr Verbrauch sind orts- und zeitgebunden. Beispiele hierfür sind der Bereich Pflegen/Heilen/medizinische Assistenz, der Bereich Erziehen/Betreuen/soziale Unterstützung oder der Bereich hauswirtschaftliche Versorgung/Körperpflege (vgl. Thiessen 2004, Meifort 2002, S. 34).

Ausgehend von der Nachfrage an Fachkräften unterschiedlichster Qualifikationsniveaus für den Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen, u. a. im Berufsfeld Hauswirtschaft und dem Bedeutungsgewinn der berufspädagogischen Integrationsförderung sind neben Personen mit guten Ausgangsvoraussetzungen (z. B. mittleres bis hohes Bildungsniveau) ebenso Menschen mit schlechteren Ausbildungsvoraussetzungen zu berücksichtigen, denen der unmittelbare Übergang von Schule zu Ausbildung/Beruf nicht gelingt. Für diese Personengruppe gilt es, Instrumente zu schaffen, die Einstiege in formale Ausbildungs-/Beschäftigungsfelder ermöglichen. Niedrigschwellige Qualifizierungsansätze können hier Anschlussperspektiven eröffnen. Niedrigschwellige Berufsbildung meint in diesem Zusammenhang die Vermittlung erster beruflicher Handlungsfähigkeit unterhalb des Facharbeiterniveaus mit dem Ziel der Aktivierung für bzw. der (Wieder-)Eingliederung in den Ausbildungs-/Arbeitsmarkt. Neben fachbezogenen Inhalten finden ebenso zielgruppenspezifische Belange in Form von sozialpädagogischer Begleitung Berücksichtigung. Das Konzept der Niedrigschwelligkeit ist der berufspädagogischen Integrationsförderung zuzuordnen, vorrangig der Berufsvorbereitung, Hauptzielgruppen sind junge Menschen mit besonderem Förderbedarf. In der Vergangenheit wurden eine Reihe an bildungspolitischen Reformansätzen und Initiativen in der beruflichen Bildung mit dem Ziel entwickelt, das Berufsbildungssystem zu optimieren (v. a. im Hinblick auf die Gestaltung von Übergängen im Sinne der Durchlässigkeit). Niedrigschwellige Qualifizierungsansätze fanden in diesem Kontext allerdings nur eingeschränkt Berücksichtigung, da diese in der berufspädagogischen Fachdebatte bislang von randständiger Bedeutung sind. Vor diesem Hintergrund ist die Frage, wie niedrigschwellige Qualifizierungsansätze nachhaltig in das System beruflicher Bildung integriert werden können, bisher nicht ausreichend in den Blick genommen worden. Defizite bestehen darüber hinaus hinsichtlich der Frage, wie der Bereich der personenbezogenen Dienstleistungsberufe und im Besonderen das Berufsfeld Hauswirtschaft, zu einem attraktiven, zukunftsfähigen Beschäftigungssegment weiterentwickelt werden kann, um den prognostizierten Bedarf an Fachkräften zu decken.

Die Arbeit greift die skizzierten Forschungsdesiderate und bildungspolitischen Fragen mit dem Ziel auf, Implementierungs- und Anwendungsmöglichkeiten für Ansätze niedrigschwelliger Qualifizierung in der beruflichen Bildung aufzuzeigen. In diesem Zusammenhang werden die sich daraus ergebenden Probleme und Handlungsbedarfe für die berufliche Bildung dargestellt und diskutiert sowie der Frage nachgegangen, wie mittels niedrigschwelliger Qualifizierung junge Menschen für den Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen, insbesondere für das Berufsfeld Hauswirtschaft, gewonnen werden können. Für die Berufsforschung werden damit zwei Defizite bearbeitet: zum

einen der Bedeutungsgewinn niedrigschwelliger Qualifizierung vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und des Fachkräftemangels, zum anderen der Bedeutungszuwachs eines forschungsstrategisch und bildungspolitisch vernachlässigten Feldes.

Konzeptionell verfolgt die vorliegende Arbeit eine anwendungsbezogene Forschungsperspektive. Verknüpft werden dabei theoretische und evaluationsbezogene Befunde der Berufspädagogik und Haushaltswissenschaften. Zu begründen ist dies mit der besonderen Ausrichtung niedrigschwelliger Qualifizierung entlang der in den Blick genommenen Zielgruppe bzw. der Lebenswelt der Zielgruppe. Um einen möglichst umfassenden Einblick in die Thematik zu gewinnen und weiterführende Erkenntnisse für Wissenschaft und Praxis generieren zu können, wird der Status Quo der gegenwärtigen wissenschaftlichen Fachdebatte sowie der Berufsbildungs- als auch Arbeitsmarktpolitik dargestellt und anhand einer empirischen Datenanalyse vertiefend untersucht. Da das Feld der beruflichen Bildung breit und die Anzahl der Berufsbereiche groß ist, erfolgt die Auseinandersetzung mit der Thematik anhand eines ausgewählten Berufsfeldes.

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Beantwortung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung auf zwei Ebenen. Zunächst wird die Fragestellung aus theoretischer Perspektive beleuchtet. Dazu erfolgt im zweiten Kapitel eine Auseinandersetzung hinsichtlich der Bedeutung niedrigschwelliger Ansätze für den Arbeitsmarkt vor dem Hintergrund des zukünftigen Fachkräftebedarfs. Hierzu werden anhand ausgewählter Prognosen die zukünftigen Bedarfslagen nach Branchen und Qualifikationsniveaus dargestellt, bevor aus arbeitsmarktpolitischer und geschlechtsspezifischer Perspektive Möglichkeiten und Grenzen diskutiert werden und der sich daraus ergebende Handlungsbedarf abgeleitet wird. Daran anschließend wird der Begriff der Niedrigschwelligkeit erläutert und in die Fachdebatte innerhalb der beruflichen Bildung eingeordnet. Ferner werden bereits vorhandene Reformansätze der beruflichen Bildung auf ihre Anschlussfähigkeit für den Ansatz niedrigschwelliger Qualifizierung überprüft, bevor dann ein ausgewähltes Instrument niedrigschwelliger Qualifizierung, der Qualifizierungsbaustein, vorgestellt wird. Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Darstellung zentraler Erkenntnisse und daraus resultierender Entwicklungsfelder.

Ausgehend von den positiven Bedarfsanalysen für den Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen beleuchtet das dritte Kapitel mit dem Berufsfeld Hauswirtschaft ein ausgewähltes Segment. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird das Berufsfeld in seiner Beschaffenheit skizziert, daran anschließend werden die Ausbildungs- und Weiterbildungsstrukturen, die gegenwärtigen empirischen Entwicklungen, sowie die sich daraus ergebenden Problemfelder

dargelegt. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse des Kapitels zusammengefasst und die sich daraus ergebenden Entwicklungsfelder aufgezeigt.

Anknüpfend an die theoretische Auseinandersetzung wird im vierten Kapitel die leitende Fragestellung der Arbeit auf empirischer Ebene analysiert. Das hierfür zugrunde gelegte Datenmaterial wurde im Rahmen eines an der Professur für Berufspädagogik/Arbeitslehre, JLU Gießen durchgeführten Modellvorhabens erhoben und basiert im Wesentlichen auf leitfadengestützten Interviews. Die Auswertung fand mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring statt. Zunächst wird die methodische Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung dargestellt, bevor dann die Ergebnisse der Datenanalyse präsentiert werden. Ausgehend von der konzeptionellen Anlage dieser Arbeit werden im Sinne einer anwendungsbezogenen Forschungsperspektive, die aus der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung gewonnenen Befunde aufgegriffen, Entwicklungsbedarfe aufgezeigt, diskutiert und sich daraus ergebende Handlungsempfehlungen für berufspädagogische Handlungsfelder formuliert.

Im fünften Kapitel werden abschließend die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst.

2 Niedrigschwelligkeit in der beruflichen Bildung

In Deutschland ist gegenwärtig ein Rückgang der erwerbsfähigen Bevölkerung bei gleichzeitig sinkender Schüler/-innenzahl zu verzeichnen, der sich bereits heute in einem zunehmenden Fachkräftemangel niederschlägt. Gleichzeitig finden wir in Deutschland ein selektives Bildungssystem, das einer Reihe von jungen Menschen den Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert, weil beispielsweise nachhaltige Förderansätze zur individuellen Potenzialentfaltung fehlen (vgl. Sicking 2012, S. 4f.). Dies hat zur Folge, dass immer mehr jungen Menschen der nahtlose Übergang in eine Berufsausbildung im Anschluss an die allgemeinbildende Schule nicht gelingt und sie ins „Auffangbecken“ des Übergangssystems münden. Zwar sind die Neuzugänge ins Übergangssystem seit 2008 rückläufig, dennoch wird sich die mit diesen Entwicklungen verbundene Hoffnung eines langfristigen Wegfalls dieses „Systems“³ nicht bewahrheiten. Mit einem Anteil bei den Neuzugängen von etwas mehr als 30 % (2012) hat das Übergangssystem bezogen auf das gesamte berufliche Ausbildungssystem nach wie vor große Bedeutung (vgl. Friese 2012, S. 476; Bildungsberichterstattung 2012, S. 102).

Diese Entwicklungen sind sowohl aus individueller als auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht kritisch zu betrachten. Die Optimierung der Übergänge an den jeweiligen Schnittstellen⁴ ist ein wichtiger Schritt, um Individuen im Sinne des lebenslangen Lernens gleichwertige sowie langfristige Bildungs-/Beschäftigungsperspektiven zu eröffnen und aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive den zukünftigen Bedarf an Fachkräften zu sichern, sowie die sozialen Sicherungssysteme zu entlasten. Die bestehenden Konzepte der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind dementsprechend zu modifizieren. Niedrigschwellige Qualifizierungsansätze, so die These, können hier einen wichtigen Beitrag leisten und zur Verbesserung der Übergangsgestaltung beitragen, indem die vorhandenen Potenziale junger Menschen und Geringqualifizierter⁵ gezielt geför-

3 S. Fußnote 1

4 Dies gilt nicht nur für den vertikalen Durchstieg an der Schnittstelle Übergang Schule – Beruf, sondern auch für die Bereiche: Übergang zwischen vollzeitschulischer Berufsausbildung und dualer Berufsausbildung (horizontal), Übergang zwischen vollzeitschulischer Berufsausbildung/dualer Berufsausbildung und berufliche Fortbildung (vertikal), Übergang berufliche Fortbildung und Hochschulbildung (vertikal).

5 Eine einheitliche Definition für gering qualifizierte Personen bzw. Geringqualifizierte besteht nicht. In der Regel wird die Zuordnung zu dieser Personengruppe an der formalen Qualifikation festgemacht. Weinkopf fasst beispielsweise hierunter alle Personen, die über keinen Berufsabschluss verfügen (vgl. Weinkopf 2007a, S. 10). Die BA fasst demgegenüber ihre Definition etwas weiter und zählt hierzu alle Personen, die entweder nicht formal qualifiziert sind,

dert werden. Somit wird ein Beitrag zum Erhalt bzw. zur Weiterentwicklung des Wirtschaftsstandortes Deutschlands geleistet und gleichzeitig die Chance auf gesellschaftliche Teilhabe bzw. soziale Integration ermöglicht.

Der Zugang zum Thema erfolgt zunächst mittels einer allgemeinen Darstellung des Fachkräftebedarfs und der sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Arbeitsmarkt. Daran anschließend folgt eine vertiefte Darstellung des Arbeitsmarktes unter arbeitsmarktpolitischer und geschlechtsspezifischer Perspektive. Ausgehend vom künftigen Bedarf an gut qualifizierten Fachkräften auf der einen Seite und der nicht optimalen Ausschöpfung des vorhandenen Fachkräftepotenzials auf der anderen Seite wird entlang des Konzepts der Niedrigschwelligkeit eine Möglichkeit der Fachkräftegewinnung aufgezeigt. Dies erfolgt zunächst über eine begriffliche Annäherung und der Verortung der Niedrigschwelligkeit in der beruflichen Bildung. In einem zweiten Schritt wird Niedrigschwelligkeit aus wissenschaftlicher bzw. bildungspolitischer Perspektive im Kontext der Europäisierungsbestrebungen in der deutschen Berufsbildung sowie sich daraus ableitender ordnungs- und bildungspolitischen Reformen in der beruflichen Bildung beleuchtet und hinsichtlich der Frage nach der Anschlussfähigkeit für niedrigschwellige Ansätze geprüft. Die Konkretisierung des Themas erfolgt anhand eines ausgewählten Instrumentes niedrigschwelliger Qualifizierung, den Qualifizierungsbausteinen. Das Kapitel schließt mit einer Übersicht zentraler Erkenntnisse und der sich daraus ergebenden Entwicklungsfelder.

2.1 Fachkräftebedarf

Seit 2003 ist mit Blick auf die Geburtenzahlen gegenüber der Anzahl an Sterbefällen die Entwicklung der bundesdeutschen Gesamtbevölkerung rückläufig. Dieser Trend wird sich auch in den kommenden Jahren fortsetzen. Das Statistische Bundesamt geht in seinen Modellberechnungen davon aus, dass bis 2060 in Deutschland insgesamt ein Rückgang der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 % bis 21 % zu erwarten ist (s. Abbildung 1).

Diese Entwicklung hat unmittelbaren Einfluss auf den Umfang und die Struktur des künftigen Arbeitskräfteangebotes. Es wird erwartet, dass das Arbeitskräf-

d.h. über keinen anerkannten Berufsabschluss verfügen oder einen „veralteten“ Berufsabschluss besitzen, d.h. über mehrere Jahre hinweg nicht mehr in ihrem erlernten Beruf tätig waren/sind und eine ausbildungsadäquate Beschäftigung voraussichtlich nicht mehr ausüben können.(vgl. BA 2007). Aufgrund des Nichtvorhandenseins einer allgemeinverbindlichen Definition, findet eine Anlehnung an die Definition der BA statt. Diese wird allerdings erweitert um den Hinweis, dass Schüler/-innen, Auszubildende oder Studierende (d.h. sich in Ausbildung befindende Personen) von dieser Zuordnung ausgenommen sind.

tepotenzial der Personen im erwerbsfähigen Alter (zwischen 20 und 65 Jahren) in den kommenden Jahren deutlich zurückgehen wird und ein Mangel an qualifizierten Fachkräften einsetzt. Der Fachkräftemangel wird sich voraussichtlich ab dem Jahr 2020 verschärfen, wenn die geburtenstarken Jahrgänge, die sogenannte Babyboomer-Generation, aus dem Erwerbsleben ausscheiden (vgl. BMI 2011). Gegenwärtig sind schon jetzt regionalspezifische Probleme bei der Fachkräfterekrutierung zu verzeichnen. Dies gilt vorrangig für den ländlichen Raum sowie Ostdeutschland (vgl. Bildungsberichterstattung 2010, S. 178).

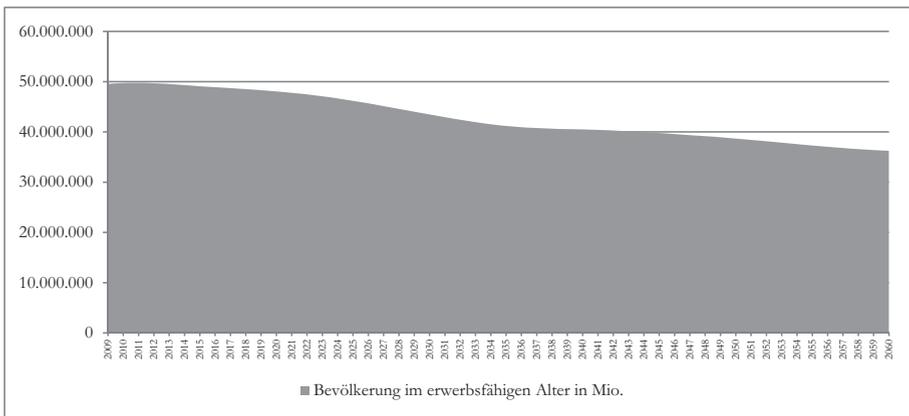


Abb. 1: Entwicklung der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (20–65 Jahre) in Deutschland 2009–2060 (in Mio.).

Quelle: StBA 2009c (eigene Darstellung)

2.1.1 Branchenspezifische Perspektive

Der für die kommenden Jahre prognostizierte Fachkräftemangel wird nicht flächendeckend eintreten, sondern bedarf einer branchen- bzw. berufsfeldspezifischen Analyse. So geht die vom BIBB und dem IAB erstellte Qualifikations- und Berufsfelderprojektion von einem starken Rückgang der produktionsbezogenen Berufe⁶, einer Stagnation der primären Dienstleistungsberufe⁷ und einer starken Expansion bei den sekundären Dienstleistungsberufen⁸ aus (s. Abbil-

6 Hierzu zählen: Rohstoffgewinnende Berufe, be-/verarbeitende und instandsetzende Berufe, Maschinen und Anlagen steuernde sowie wartende Berufe

7 Hierzu zählen: Berufe im Warenhandel/Vertrieb, Verkehrs-/Lager-/Transport-/Sicherheits-/Wachberufe, Gastronomie- und Reinigungsberufe, Büro-/Kaufmännische Dienstleistungsberufe

8 Hierzu zählen: Technisch-naturwissenschaftliche Berufe, rechts-/management- und wirtschaftswissenschaftliche Berufe, künstlerische-/Medien-/geistes- und sozialwissenschaftliche Berufe, Gesundheits-/Sozialberufe und Körperpflege, Lehrberufe

2 Niedrigschwelligkeit in der beruflichen Bildung

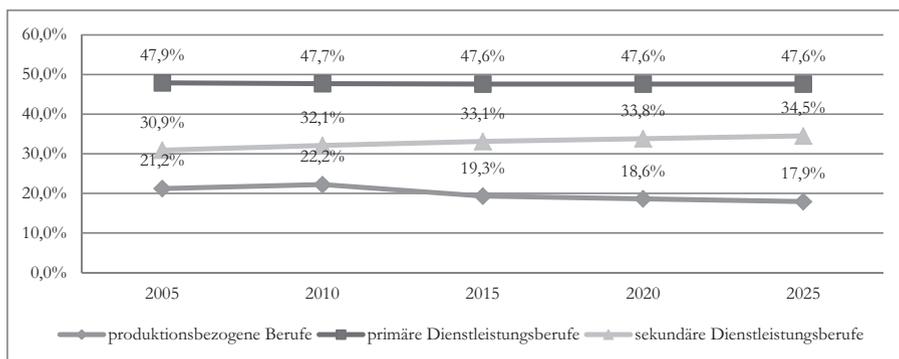


Abb. 2: Arbeitskräftebedarf 2005 bis 2025 nach Berufsoberfeldern (in %).

Quelle: Bildungsberichterstattung 2010, S. 163 (eigene Darstellung)

2). Bei den primären Dienstleistungsberufen sind das Berufshauptfeld der Gastronomie- und Reinigungsberufe von der Stagnation auszunehmen. Hier besteht auch künftig Fachkräftebedarf.⁹ Bei den sekundären Dienstleistungsberufen wird ein besonders stark ausgeprägter Bedarf im Gesundheits- und Sozialwesen erwartet (vgl. Helmrich et al. 2012, S. 9; Bildungsberichterstattung 2010, S. 163; Hummel/Thein/Zika 2010, S. 95; Helmrich/Zika 2010).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt beispielsweise auch die Studie der Prognos AG, die ebenfalls einen Bedeutungsgewinn zugunsten des Dienstleistungssektors und einem damit einhergehenden Fachkräftemangel bis zum Jahr 2030 voraussagt. Allerdings warnt die Studie davor, von einer Deindustrialisierung der deutschen Wirtschaft zu sprechen. Der sekundäre und der tertiäre Sektor¹⁰ sind eng miteinander verflochten, sodass bei der Beurteilung der wirtschaftlichen Gesamtentwicklung ein ganzheitlicher Blick auf beide Sektoren erforderlich ist (vgl. vbw 2011).

Gründe für diese branchenspezifischen Tendenzen sind zum einen in der gegenwärtigen demographischen Entwicklung zu sehen, hin zu einer „alternenden Gesellschaft“, die eine hohe Nachfrage an personenbezogenen Dienstleistungen, v. a. Gesundheitsdienstleistungen nach sich zieht (vgl. Hummel/Thein/Zika 2010, S. 87). Zum anderen ist die steigende Erwerbstätigkeit von Frauen zu nennen (vgl. IDW 2011, S. 103), aus der ein Bedarf an haushaltsnahen bzw.

9 Hierunter fällt auch das Berufsfeld Hauswirtschaft (vgl. Helmrich et al. 2012, S. 12)

10 Wirtschaftssektoren: Primärer Sektor: Urproduktion (z. B. Land- und Forstwirtschaft), Sekundärer Sektor: Industrieller Sektor (z. B. Industrie und Handwerk), Tertiärer Sektor: Dienstleistungssektor (z. B. Handel)

familienunterstützenden Dienstleistungen¹¹ zur Deckung der „hauswirtschaftlichen Versorgungslücke“ (Kettschau 2003) resultiert. Darüber hinaus gewinnen Dienstleistungsangebote aus dem Bereich der Alltags- und Haushaltsführungs-kompetenz an Bedeutung, die vorrangig von Schulen oder Kindertagesstätten, aber auch von Einrichtungen der Erwachsenenbildung nachgefragt werden (vgl. Feulner 2009; Friese/Brutzer 2009a, S. 7). Nachfrage besteht des Weiteren an Dienstleistungsangeboten aus dem Bereich Freizeit- und Wellness (vgl. Hummel/Thein/Zika 2010, S. 98).

2.1.2 Qualifikationsspezifische Perspektive

Ausgehend von den branchenspezifischen Entwicklungen ist gegenwärtig ein Trend zur Höherqualifizierung (s. Abbildung 3), v. a. zugunsten der Ausbildung auf Fachhochschul-/Hochschulniveau, zu verzeichnen (vgl. Hummel/Thein/Zika 2010, S. 98; Helmrich et al. 2012, S. 2; Kalinowski/Quinke 2010, S. 121). So sind im Beschäftigungsfeld der produktionsbezogenen Berufe sowie der primären Dienstleistungsberufe tendenziell eher Personen mit niedrigem bis mittlerem Qualifikationsniveau beschäftigt, während in den fünf Berufshauptfeldern der sekundären Dienstleistungsberufe (s. Fußnote 7) überwiegend Hochqualifizierte tätig sind (vgl. Baethge/Laging/Philipps/Wieck 2010, S. 5).

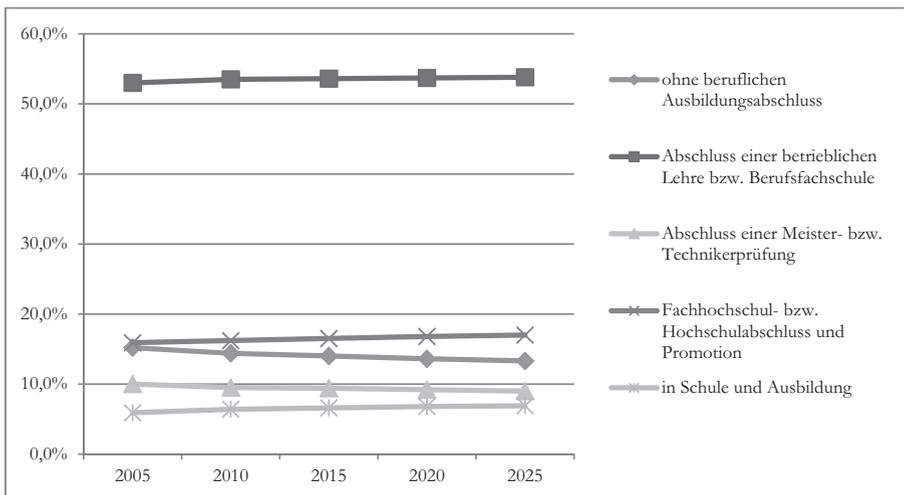


Abb. 3: Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationen (Anteil in %)

Quelle: Hummel/Thein/Zika 2010, S. 99 (eigene Darstellung)

¹¹ Hierzu zählen z. B. Dienstleistungen aus dem Bereich der Nahrungszubereitung/Versorgung, Raumreinigung, Textilreinigung/-pflege oder Kinderbetreuung.

Das Qualifikationsniveau spiegelt die aktuellen Entwicklungen des Arbeitsmarktes hin zu anspruchsvollen Tätigkeiten wider. Während insgesamt ein steigender Bedarf an gut- bzw. hochqualifiziertem Personal zu verzeichnen ist, sind einfache Tätigkeiten/Dienstleistungen mit Ausnahme des Berufshauptfeldes der Gastronomie- und Reinigungsberufe immer weniger gefragt. Ausgehend vom zukünftigen qualifikationsbezogenen Arbeitskräftebedarf wird angenommen, dass gemessen an der Gesamtheit der benötigten Arbeitskräfte, der Bedarf an Personen mit abgeschlossener betrieblicher Lehre/Berufsfachschule bis 2025 jährlich konstant über 50 % liegen wird und bei den Personen mit Fachhochschul-/Hochschulabschluss/Promotion der Bedarf von knapp 16 % (2005) auf 17 % (2025) ansteigen wird. Demgegenüber wird ein deutlicher Rückgang bei den Arbeitskräften ohne berufliche Ausbildung von 15,2 % (2005) auf 13,3 % (2025) erwartet (s. Abbildung 3). Der Bedeutungsgewinn bzw. die Notwendigkeit einer guten Ausbildung sowie regelmäßiger Fortbildung wird hier deutlich (vgl. Hummel/Thein/Zika 2010, S. 98 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und unter Einbeziehung der demographischen Entwicklungen kommen Helmrich und Zika in ihrer Analyse zum zukünftigen Qualifikations- und Berufsfeldbedarf zu dem Schluss, dass infolge des berufsfeldspezifischen Trends zur Höherqualifizierung und den gestiegenen Anforderungen des Arbeitsmarktes die mittlere Qualifikationsebene wegzubrechen droht. Sie schlagen daher vor, sowohl Schüler/-innen ohne betrieblichen Ausbildungsplatz als auch gering qualifizierte Personen stärker in den Blick zu nehmen und diese durch gezielte Förderung/Qualifizierung auf mittleres Qualifikationsniveau anzuheben. Darüber hinaus plädieren sie für die Anerkennung von nicht formal erworbenen Qualifikationen und die Berücksichtigung dieser in den formalen Abschlüssen (vgl. Helmrich/Zika 2010, S. 59 ff.).

Nicht nur aus bildungswissenschaftlicher/-politischer Sicht erscheint dieser Ansatz plausibel. Vor dem Hintergrund der schwierigen Arbeitsmarktsituation dieser Personengruppe (hohe Unterbeschäftigung) ist auch unter arbeitsmarktpolitischen Aspekten dieser Ansatz verfolgenswert.¹² Ein Beleg für die Aussage der Notwendigkeit einer zielgerichteten und nachhaltig ausgerichteten Qualifizierungsstrategie im Hinblick auf den Erwerb eines Berufsabschlusses findet sich in einer 2012 veröffentlichten Studie des BIBB. Orientiert man sich an der Arbeitslosenquote von Ungelernten gegenüber Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, zeigt sich ein ungleich höheres Arbeitslosigkeitsrisiko bei

12 Die gezielte Förderung von gering qualifizierten Personen wirkt sich überdies auch auf deren gesellschaftliche Teilhabe aus. Studien zeigen, dass mit steigendem Abschlussniveau nicht nur das Arbeitslosigkeitsrisiko sinkt und die Erwerbsquote steigt, sondern dass dies auch positive Auswirkungen auf die gesellschaftliche sowie politische Teilhabe, z.B. Mitgliedschaften in Organisationen, hat (vgl. Bildungsberichterstattung 2012, S. 9)

den Ungelernten. So lag die Arbeitslosenquote aller Ungelernten 2009, gemessen an der Arbeitslosenquote aller Erwerbspersonen, bei 21,9 % und somit dreimal so hoch gegenüber Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (Arbeitslosenquote: 6,6 %) (vgl. Braun/Bremser/Schöngen/Weller 2012, S. 1). Bei den jungen Ungelernten in der Altersgruppe 20- bis 34-jährige waren von insgesamt 2,24 Mio. Ungelernten, 1,2 Mio. erwerbstätig (52,3 %) und lagen somit weit mehr als 20 % unter der Erwerbstätigenquote der Gleichaltrigen mit Berufsabschluss (76,1 %) (ebd., S. 3). Erschwerend kommt für den Personenkreis der nicht formal qualifizierten Personen hinzu, dass die Zahl der Arbeitsplätze für ungelernete Personen infolge der gestiegenen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen, u. a. im Zuge der Globalisierung und Technisierung, zurückgeht.¹³

Neben den gestiegenen Anforderungen verweisen Unternehmen ebenso auf persönliche Hemmnisse vieler gering qualifizierter Personen, wie beispielsweise diskontinuierliche Erwerbsverläufe, Verschuldung, Sprachprobleme, fehlende Motivation (s. Kapitel 2.2), die aus ökonomischer Perspektive, v. a. vor dem Hintergrund hoher Lohnnebenkosten, am Standort Deutschland, als zu hoch und dementsprechend nicht effizient eingeschätzt werden. Abgesehen von dem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko scheiden gering qualifizierte Personen im Vergleich zu höher qualifizierten Personen früher aus dem Arbeitsmarkt aus (vgl. Galiläer/Weber 2006; Friese/Brutzer 2008, S. 39 ff., 45 ff.; Goltz et al. 2008, Bildungsberichterstattung 2008; DIHK 2006).

Ausgehend von den Prognosen des zukünftigen Fachkräftebedarfs und den derzeitigen berufsfeldspezifischen Entwicklungen wird auch in den kommenden Jahren der Bedarf an gering qualifizierten Personen zurückgehen, sodass für diesen Personenkreis keine Entspannung auf dem Arbeitsmarkt zu erwarten ist (vgl. Helmrich et al. 2012, S. 4; BA 2011, S. 8 ff.; Hummel/Thein/Zika 2010, S. 100).¹⁴ Die Autoren der o. g. BIBB-Studie kommen daher zu dem Schluss, dass eine dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt nur dann möglich ist, wenn entsprechende Qualifizierungsangebote Anschlussperspektiven

13 Die Beschäftigungschancen von Geringqualifizierten sind ferner vom Niveau der Fachkräftebeschäftigung abhängig. Die Unternehmen nutzen bei Fehlen geeigneter Fachkräfte in der Regel eher Ausweichstrategien, wie Arbeitsverdichtung, stärker automatisierte Arbeitsprozesse sowie Outsourcing ins Ausland, bevor sie auf gering qualifizierte Personen zurückgreifen (vgl. BA 2011, S. 8 ff.).

14 Als eine mögliche Beschäftigungsnische für Geringqualifizierte sehen Hummel/Thein/Zika (vgl. 2010, S. 100) ehemalige Aushilfstätigkeiten von Auszubildenden und Schülern/-innen, die aufgrund des demographischen Wandels durch diese Personengruppen nicht mehr abgedeckt werden. Diese Art der Beschäftigungsnische ist jedoch kritisch zu sehen, handelt es sich hier um wenig nachhaltige Beschäftigungsverhältnisse ohne langfristige Perspektive, die vorrangig den prekären Beschäftigungsverhältnissen zuzuordnen sind (s. Kapitel 2.1.3).

eröffnen, die beispielsweise das Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses verfolgen. Teilqualifizierende Angebote ohne entsprechende Anschlussperspektive, wie diese gegenwärtig bevorzugt auf dem Qualifizierungs-/Weiterbildungsmarkt angeboten werden, sind vor diesem Hintergrund wenig zielführend (vgl. Braun/Bremser/Schöngen/Weller 2012, S. 7 ff.).

Auch Baethge et al. sehen in der Personengruppe der Geringqualifizierten ein Fachkräftereservoir, welches mit Blick auf das mittlere Qualifikationsniveau (Ebene Berufsausbildung) mittels gezielter Maßnahmen ausgeschöpft werden kann. Besonderes Augenmerk richten sie dabei auf die Personengruppen an der ersten Schwelle, denen der Übergang von Schule zu Beruf bislang nicht gelungen ist, d. h. Altbewerber/-innen bzw. Personen des Übergangssystems. Um die vorhandenen Potenziale besser auszuschöpfen, bedarf es nach Ansicht der Autoren/-innen einer Optimierung bei der Berufswahl/-orientierung (z. B. Vermeidung geschlechtsspezifischer Berufswahl), der gezielten Förderung benachteiligter Personengruppen unter den jungen Menschen und einer besseren Verzahnung beim Übertritt vom Übergangssystem zum vollqualifizierenden Berufsbildungssystem (vgl. Baethge/Laging/Philipps/Wieck 2010, S. 3 ff.).¹⁵

Dieser Ansatz ist insofern von Bedeutung, da einem großen Teil der jungen Menschen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung nicht gelingt. 2011 sind ein Drittel (30,4 %) aller Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems dem Übergangssystem zuzuordnen (s. Abbildung 4). Dies gilt v. a. für Jugendliche mit fehlenden bzw. niedrigen Schulabschlüssen (vgl. Bildungsberichterstattung 2012, S. 7).

Analysiert man die Zusammensetzung der Neuzugänge in den drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems nach der schulischen Vorbildung, so haben 20,6 % aller Neuzugänge ins Übergangssystem keinen Schulabschluss bzw. verfügen maximal 52,0 % über einen Hauptschulabschluss. Demgegenüber ist der Anteil der Jugendlichen mit mittlerem (24,9 %) bzw. höherem Abschluss (1,5 %) vergleichsweise gering (s. Abbildung 5). Der Eintritt in eine Ausbildung nach Verlassen der Schule ist bei diesen Jugendlichen deutlich ver-

15 Darüber hinaus sehen Baethge et al. mit Blick auf die Fachkräftegewinnung Handlungsbedarf auf zwei weiteren Ebenen: Zum einen auf der Ebene der Hochschulbildung. Hier sehen sie die Notwendigkeit einer Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung, einer gezielten Aktivierung studienberechtigter Personen aus Nicht-Akademiker-Haushalten sowie einer Erhöhung der Studieneffektivität, v. a. Verringerung der Abbruchquoten. Zum anderen ist die Ebene der Fort-/Weiterbildung in den Blick zu nehmen. Hier sehen sie die Notwendigkeit der Teilnahmesteigerung an Fort-/Weiterbildungsangeboten. Insbesondere sollen unter Beteiligung der Unternehmensseite hier gezielt „bildungsbenachteiligte“ Gruppen angesprochen und aktiviert werden (vgl. Baethge/Laging/Philipps/Wieck 2010, S. 3 ff.).

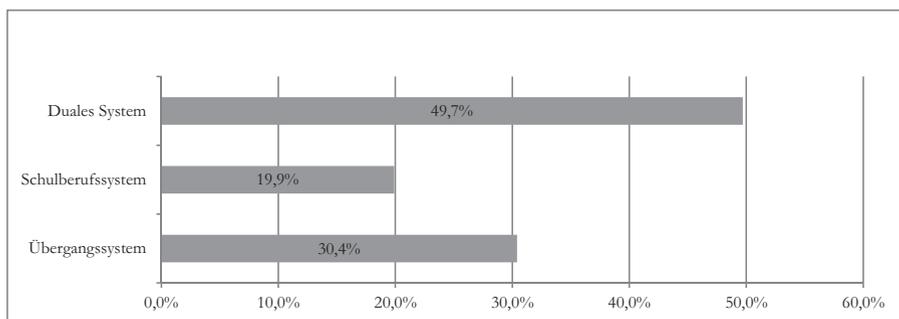


Abb. 4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2011

Quelle: Bildungsberichterstattung 2012, S. 102 (eigene Darstellung)

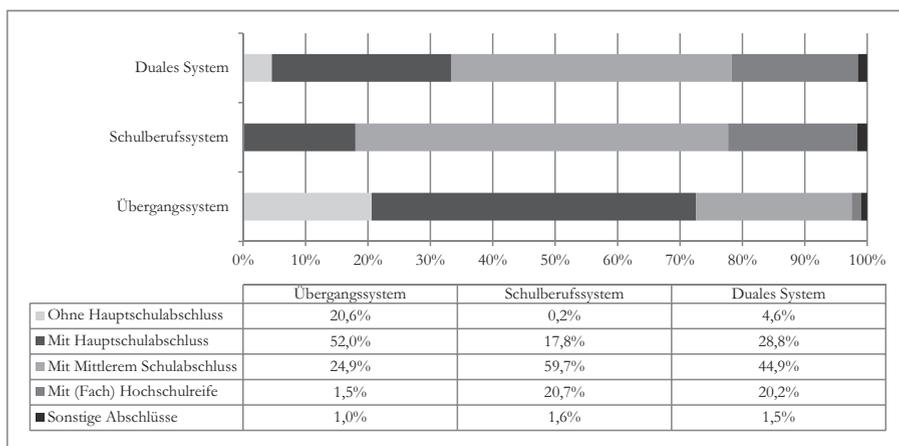


Abb. 5: Zusammensetzung der Neuzugänge in den drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2010 (in %)

Quelle: Bildungsberichterstattung 2012, S. 103 (eigene Darstellung)

zögert. Gegenwärtig liegt das durchschnittliche Eintrittsalter in eine vollqualifizierende Ausbildung bei 19,5 Jahren. Mehr als die Hälfte der zuvor genannten Personengruppe verweilt bis zu zweieinhalb Jahren im Übergangssystem (vgl. Bildungsberichterstattung 2012, S. 8, 105).

Die Hoffnung, dass sich aufgrund der rückläufigen Zahlen an Bildungsteilnehmenden im Zuge des demographischen Wandels das Problem mit dem Übergangssystem lösen könnte, wird voraussichtlich nicht erfüllt werden, son-

dern es ist eher mit einer „Verschärfung“ der bestehenden Problematik zu rechnen. Zu begründen ist dies u. a. mit den bestehenden Rekrutierungsstrategien bzw. Ausbildungsanstrengungen der Unternehmen. Gegenwärtig ist auf Seiten der Unternehmen ein Trend zur Rekrutierung von Schulabgängern/-innen mit höheren Abschlüssen zu beobachten. Darüber hinaus bedienen sich Unternehmen alternativer Strategien, wie beispielsweise Stellenbesetzung durch Personal aus angrenzenden Qualifikationssegmenten oder Arbeitszeitanpassung zur Deckung des Fachkräftebedarfs. Ein weiterer Grund für die Verschärfung der Problematik ist in der Ausrichtung des Übergangsystems an sich zu sehen. Die Maßnahmen des Übergangsystems zielen nicht auf den Erwerb eines qualifizierten Ausbildungsabschlusses. Entsprechende verbindliche Anrechnungsoptionen für die im Rahmen der Maßnahmen erworbenen Kompetenzen sind nicht vorhanden, sodass der gesellschaftliche bzw. ökonomische Ressourcenaufwand, den das Übergangssystem nach sich zieht, aus volkswirtschaftlicher Sicht unverhältnismäßig ist (vgl. Frommberger/Friese 2010, S. 5; Euler 2010, S. 5, 21; 2011, S. 3).

Insgesamt ist festzuhalten, dass mit dem demographischen Wandel nicht nur Risiken, sondern auch Chancen verbunden sind. Ausgehend von den auf bildungspolitischer Ebene identifizierten Schwachpunkten und den damit verbundenen Empfehlungen, sind entsprechende Bildungsreformen mit Nachdruck zu verfolgen. Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Flexibilisierung von Bildungswegen ist dabei zu berücksichtigen, dass sich die jeweiligen Bildungsbereiche nicht gegeneinander/voneinander abschotten. Systematische Koordinations- und Steuerungsprozesse zwischen den Bildungseinrichtungen sind dabei unerlässlich (vgl. Bildungsberichterstattung 2012, S. 12).

Auf der arbeitsmarktpolitischen Ebene gilt es, eine ausgewogene Strategie zur Fachkräftegewinnung zu verfolgen. Ausgehend von den Empfehlungen der BA sind neben der Gewinnung von ausländischen Fachkräften durch Zuwanderung oder der Erhöhung des Arbeitszeitvolumens folgende Maßnahmen denkbar: Reduktion der Schulabgänger/-innen ohne Abschluss sowie der Ausbildungsabbrecher/-innen, Steigerung der Erwerbsspartizipation von Frauen und Ausweitung deren Arbeitszeitvolumens, Ausweitung/Intensivierung von Qualifizierung und Weiterbildung (vgl. BA 2011, S. 11 ff.). Besonderes Augenmerk sollte hierbei auf junge Menschen gerichtet werden, denen der Übergang in Ausbildung und Erwerbsarbeit bislang nicht gelungen ist. Niedrigschwellige Qualifizierungsangebote können hierfür einen wichtigen Beitrag leisten, indem mittels dieser die vorhandenen Potenziale gezielt gefördert bzw. ausgeschöpft werden und somit Chancen für einen ersten Einstieg auf dem Weg zur Fachkraft eröffnen.

2.1.3 Arbeitsmarktpolitische Perspektive: prekäre Beschäftigungsverhältnisse

Den dargestellten prognostizierten Wachstumsentwicklungen im tertiären Sektor stehen Beschäftigungsstrukturen gegenüber, die sich aus arbeitsmarktpolitischer Perspektive in einer zunehmenden Prekarisierung¹⁶ durch atypische Beschäftigungsverhältnisse¹⁷ niederschlagen (vgl. Friese/Brutzer 2008, S. 37 f.). Seit den 1990er Jahren ist eine Zunahme atypischer Beschäftigungsverhältnisse gemessen an den Gesamtbeschäftigten zu verzeichnen, die v. a. zurückzuführen sind auf veränderte arbeitsmarkt- und wohlfahrtsstaatliche Strukturen, neue Unternehmenstrategien infolge des globalen Wettbewerbs sowie Gesetzesänderungen. Auch in Zukunft ist mit einem weiteren Anstieg atypischer Beschäftigung zu rechnen (vgl. FES 2011, S. 13 ff.; Bildungsberichterstattung 2012, S. 5 ff.; Waltermann 2010, S. 81; Hall 2011, S. 30 f.).

In besonderem Maße trifft dies auf Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse zu. Mit mehr als 26 % (2009) ist dies, gemessen an der Gesamtzahl aller Beschäftigten, die am weitesten verbreitete Form unter den atypischen Beschäftigungsverhältnissen. Seit 1991 (14 %) ist der Anteil dieser Beschäftigungsform um fast das Doppelte (2009: 26,5 %) angestiegen (s. Abbildung 6). Die kontinuierliche Zunahme der Teilzeitbeschäftigung resultiert vorwiegend aus der steigenden Frauenerwerbstätigkeit, die knapp 90 % aller Beschäftigten in diesem Bereich ausmacht (s. Abbildung 7). Die Entscheidung, einer Teilzeitbeschäftigung nachzugehen, wird von Frauen nicht immer freiwillig getroffen. Gut ein Viertel der Frauen hatten mangels zur Verfügung stehender Vollzeitarbeitsplätze oder fehlender Kinderbetreuungsmöglichkeiten keine Wahl und waren in der Vergangenheit gezwungen eine Teilzeitbeschäftigung auszuüben (vgl.

16 Eine einheitliche Definition von Prekarität bzw. prekärer Beschäftigungsverhältnisse gibt es nicht. Brinkmann et al. definieren Prekarität mit Blick auf die Erwerbsarbeit folgendermaßen: „Als prekär kann ein Erwerbsverhältnis bezeichnet werden, wenn die Beschäftigten aufgrund ihrer Tätigkeit deutlich unter ein Einkommens-, Schutz- und soziales Integrationsniveau sinken, das in der Gegenwartsgesellschaft als Standard definiert und mehrheitlich anerkannt wird. Und prekär ist Erwerbsarbeit auch, sofern sie subjektiv mit Sinnverlusten, Anerkennungsdefiziten und Planungsunsicherheit in einem Ausmaß verbunden ist, das gesellschaftliche Standards deutlich zuungunsten der Beschäftigten korrigiert“ (Brinkmann et al. 2006, S. 17 zitiert nach Castel/Dörre 2009, S. 17).

17 Zu atypischen Beschäftigungsverhältnissen werden u. a. gezählt: Teilzeitbeschäftigung (sozialversicherungspflichtige Teilzeitbeschäftigungen sowie geringfügige Beschäftigungen, z. B. Mini-Jobs, Midi-Jobs), befristete Arbeitsverhältnisse, Leiharbeit und „neue“ Selbstständigkeit (v. a. Solo-Selbstständige ohne weitere/n Mitarbeiter/-in). Atypische Beschäftigungsverhältnisse grenzen sich mindestens in einem der o. g. Kriterien vom Normalarbeitsverhältnis ab (d. h. Vollzeitätigkeit, unbefristet, vollständige Integration in soziale Sicherungssysteme, Identität von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnis, Weisungsgebundenheit des/r Arbeitnehmers/-in vom/von der Arbeitgeber/-in) (vgl. FES 2011, S. 8ff).

2 Niedrigschwelligkeit in der beruflichen Bildung

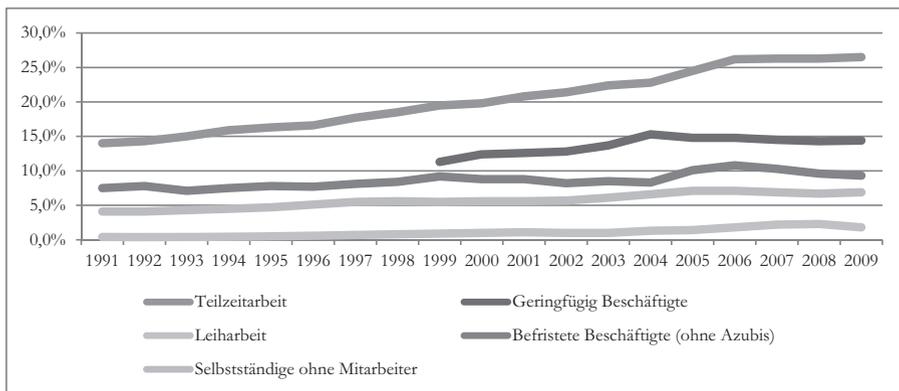


Abb. 6: Atypische Beschäftigung 1991–2009 (Anteil an Beschäftigten insgesamt in %)

Quelle: FES 2011, S. 14

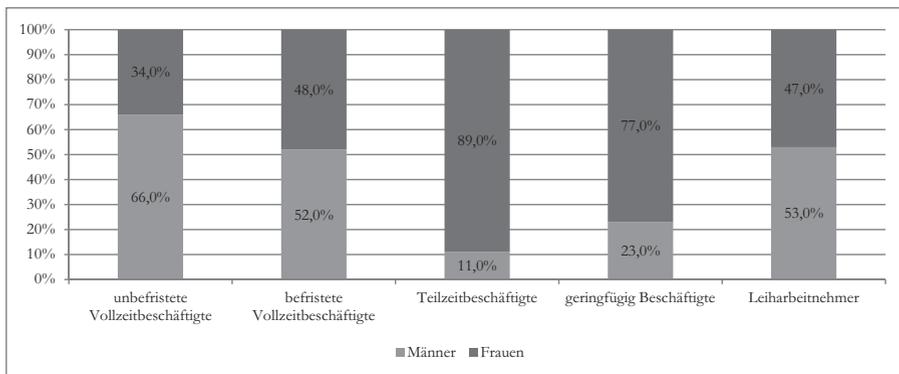


Abb. 7: Beschäftigungsform nach Geschlecht 2009 (in %)

Quelle: FES 2011, S. 23

FES 2011, S. 13 ff.; Bildungsberichterstattung 2012, S. 5 ff.; Waltermann 2010, S. 81; Hall 2011, S. 30f.).

Analysiert man die Strukturen atypischer Beschäftigungsverhältnisse unabhängig geschlechtsspezifischer Merkmale, so findet sich hier im Vergleich zu Beschäftigten mit Normalarbeitsverhältnissen zum einen ein hoher Anteil an Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung und zum anderen ein hoher Anteil an jüngeren Beschäftigten. Gerade für die zuletzt genannte Personen-Gruppe wird angenommen, dass atypische Beschäftigungsverhältnisse vielfach

eine Option für den Eintritt ins Erwerbsleben darstellen. Die Chance auf ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis nimmt dabei mit dem Qualifikationsniveau zu (vgl. FES 2011, S. 18 ff.; Waltermann 2010, S. 81).

Besonders ist der Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen von atypischer Beschäftigung betroffen. Dies gilt v. a. für das Gastgewerbe, den Bereich Erziehung und Unterricht sowie für das Gesundheitswesen (vgl. FES 2011, S. 26). Bosch und Weinkopf geben in diesem Zusammenhang an, dass etwas mehr als 90 % des absoluten Wachstums atypischer Beschäftigung seit 1996 auf den Dienstleistungssektor entfiel (vgl. Bosch/Weinkopf 2011, S. 440).

Eine Folge der Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse ist die Abdrängung personenbezogener Dienstleistungen in den Niedriglohnsektor.¹⁸ Gut die Hälfte aller atypischen Beschäftigten bezieht einen Niedriglohn, mit steigender Tendenz.¹⁹ Besonders betroffen hiervon sind sozialversicherungspflichtige Teilzeitbeschäftigten, geringfügige Beschäftigungsverhältnisse und Leiharbeit (vgl. FES 2011, S. 28; Kalina/Weinkopf 2008; Hall 2011, S. 32; Waltermann 2010, S. 82). Die damit verbundenen sozialen Risiken Niedriglohnbeschäftigter, wie z. B. Armut, sind im Vergleich zu den Beschäftigten in Normalarbeitsverhältnissen ungleich höher (vgl. FES 2011, S. 28).

Dabei entstehen zugleich neue Verdrängungseffekte auf Ebene der Beschäftigten, sodass der Niedriglohnsektor nicht mit dem Beschäftigungssegment der Geringqualifizierten gleichgesetzt werden darf. Gemessen an der deutschen Gesamtwirtschaft sind zwar Personen ohne Berufsausbildung (2007: 43,3 %), junge Menschen (2007: 29,3 %) und Frauen (2007: 29,3 %) überdurchschnittlich hoch von Niedriglöhnen betroffen (s. Tabelle 1), doch wächst auch die Gruppe der formal Qualifizierten im Niedriglohnsektor zunehmend. So ist beispielsweise der Anteil der Beschäftigten mit abgeschlossener Berufsausbildung zwischen 1995 und 2007 gemessen an der Gesamtzahl der Niedriglohnbeschäftigten um 21 % gestiegen, während im gleichen Zeitraum der Anteil der Personen ohne Berufsausbildung zurückgegangen ist (-36,8 %) (vgl. Kalina 2012, S. 92 ff.). Dieser Prozess der Verdrängung resultiert u. a. aus den gestiegenen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen im Zuge der Globalisierung und Technisierung und der damit einhergehenden gestiegenen Komplexi-

18 Eine einheitliche bzw. allgemeinverbindliche Definition von Niedriglohn gibt es nicht. In der Regel wird unter Niedriglohn ein Lohn verstanden, „(...) der weniger als zwei Drittel des mittleren Lohns (Medianlohns) aller Beschäftigten beträgt“ (Grün/Rhein 2007, S. 8 zitiert nach Hall 2011, S. 32).

Kalina und Weinkopf geben für das Jahr 2010 eine bundeseinheitliche Niedriglohnschwelle von 9,15 €/Stunde an (Kalina/Weinkopf 2012, S. 4).

19 Im Vergleich dazu erhält nur jede/-r neunte Beschäftigte mit Normalarbeitsverhältnis einen Niedriglohn (vgl. Bosch/Weinkopf 2011, S. 441)

tät der Arbeitsprozesse (vgl. Friese/Brutzer 2008, S. 39; Hall 2011, S. 33 f.; Kalina/Weinkopf 2012, S. 7 ff.; Kalina 2012, S. 92 ff.). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass viele der im Niedriglohnbereich Beschäftigten zwar über einen Berufsabschluss verfügen, in diesem aber schon über mehrere Jahre nicht mehr tätig waren und in den meisten Fällen einer Beschäftigung nachgehen, für die eigentlich kein Berufsabschluss erforderlich ist (vgl. IDW 2011, S. 47).

Tab. 1: Niedriglohnanteil nach Beschäftigtengruppen (Deutschland, alle Beschäftigten in %)

		1995	2000	2007	Änderung Prozentanteil 1995–2007
<i>Qualifikation</i>	Ohne Berufsausbildung	30,4 %	34,4 %	43,3 %	+42,4 %
	Mit Berufsausbildung	13,3 %	17,6 %	22,6 %	+69,9 %
	Universität/ Fachhochschule	6,5 %	5,4 %	7,6 %	+16,9 %
<i>Geschlecht</i>	Männer	7,1 %	9,7 %	13,8 %	+94,4 %
	Frauen	24,7 %	26,5 %	29,3 %	+18,6 %
<i>Alter</i>	unter 25 Jahren	29,3 %	41,8 %	46,9 %	+60,1 %
	25–34	14,1 %	17,5 %	26,0 %	+84,4 %
	35–44	12,2 %	14,5 %	18,8 %	+54,1 %
	45–54	12,9 %	14,9 %	16,7 %	+29,5 %
	55+	16,4 %	16,5 %	21,1 %	+28,7 %

Quelle: Kalina 2012, S. 93

Entsprechend der Dominanz personenbezogener Dienstleistungsberufe im Segment atypischer Beschäftigungsverhältnisse liegt es nahe, dass diese auch überdurchschnittlich von Niedriglöhnen betroffen sind (vgl. IDW 2011, S. 10 f.; Bosch/Weinkopf 2011, S. 440 f.). Differenziert nach Branchen finden sich hier überdurchschnittlich hohe Niedriglohnanteile u. a. im Bereich der privaten Haushalte, der sonstigen Dienstleistungen (wie z. B. Wäscherei und Friseursalons), des Gesundheitswesens sowie des Gastgewerbes (vgl. Friese/Brutzer 2008, S. 38; FES 2006, S. 15; Kalina 2012, S. 87 ff.). Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle das Gastgewerbe. Von Niedriglöhnen sind hier nicht ausschließlich Personen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen betroffen, sondern dies betrifft auch die Mehrheit der Beschäftigten mit Normalarbeitsverhältnis gleichermaßen. Berücksichtigt man gemäß der Analyse von Bosch und Weinkopf, dass der überwiegende Anteil der Niedriglohnbezieher/-innen über eine formale Qualifikation verfügt, ergeben sich gerade für junge Menschen wenig Anreize im o. g. Bereich, eine Berufsausbildung zu beginnen. Langfristig

führt dies wiederum zu Qualitätsverlusten (vgl. Bosch/Weinkopf 2011, S. 442). Auch andere Studien bzw. Autoren/-innen kommen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Friese 2007b; Waltermann 2010, S. 83; vbw 2011, S. 17 f.; Hall 2011, S. 34). Die beschriebenen Entwicklungen innerhalb des Dienstleistungssektors führen zu erheblichen Qualitätsverlusten infolge der nachrangigen Bedeutung von Qualifikation und Arbeitsorganisation. Trotz guter Beschäftigungsprognosen ist dieser Bereich wenig attraktiv und die Gewinnung qualifizierter Fachkräfte dementsprechend schwierig.

Betrachtet man die Aufstiegschancen aus dem Niedriglohnbereich in ein besser bezahltes Beschäftigungsverhältnis, so gelingt nur etwas mehr als 10 % der Aufstieg. Auffällig ist, dass vorrangig Frauen (12,1 %), Personen ohne Berufsausbildung (13,3 %), Ausländer/-innen (12,3 %) und ältere Arbeitnehmer/-innen (9,0 % bzw. 2,2 %) diejenigen mit den niedrigsten Aufstiegsmobilitäten sind (s. Abbildung 8) (vgl. Kalina 2012, S. 178 ff.; Hall 2011, S. 35). Kalina weist auf Grundlage seiner Berechnungen jedoch darauf hin, dass dies nicht auf die jeweiligen Personenmerkmale zurückzuführen ist, sondern diese Personengruppen vorrangig auf Arbeitsplätzen mit schlechten Aufstiegschancen beschäftigt sind (vgl. Kalina 2012, S. 178 ff.).

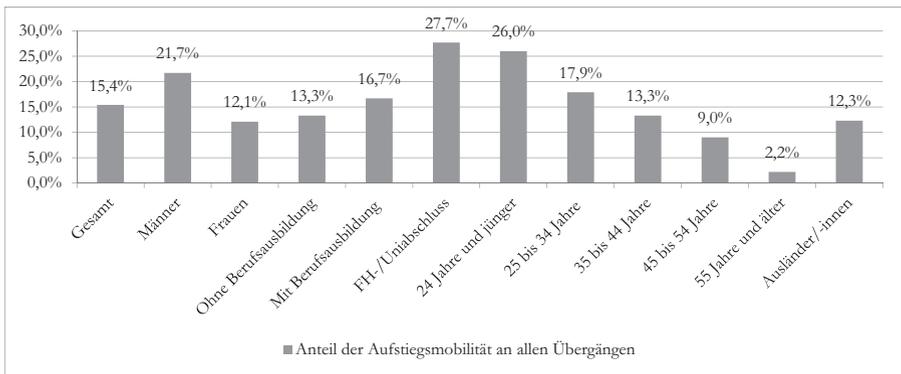


Abb. 8: Aufstiegsmobilität aus dem Niedriglohnbereich in Deutschland zwischen 2000 und 2005 (sozialversicherungspflichtige Vollzeitbeschäftigte im Ausgangsjahr)

Quelle: Kalina 2012, S. 179 f.

Insgesamt kann in diesem Kontext festgehalten werden, dass die in Bezug auf die atypischen Beschäftigungsverhältnisse erhoffte Brückenfunktion in Normalarbeitsverhältnisse nicht eingetreten ist. Stattdessen kann von einer Kettenreaktion gesprochen werden, d.h. vormals atypische Beschäftigte münden bevorzugt wieder in atypische Beschäftigungsverhältnisse ein, während Personen aus Normalarbeitsverhältnissen zum überwiegenden Teil wieder in Nor-

malarbeitsverhältnissen beschäftigt werden. Gleiches gilt für den Niedriglohnbereich. Dennoch steigt die Wahrscheinlichkeit des Austritts aus dem Niedriglohnsektor mit steigendem Qualifikationsniveau (vgl. IDW 2011, S. 48; FES 2011, S. 33; Hall 2011, S. 35; Bosch/Weinkopf 2011, S. 443; Friese/Brutzer 2008, S. 39 f.).

Der Dienstleistungssektor, vorrangig die personenbezogenen Dienstleistungsberufe, bewegt sich folglich in einem Spannungsverhältnis zwischen „Risiko- und Zukunftsbranche“ (vgl. Friese 2010). Trotz positiver Prognosen hinsichtlich des Fachkräftebedarfs sind die Anreize, in diesem Bereich tätig zu werden, eher gering. So haben beispielsweise hauswirtschaftliche Dienste zunehmend Probleme bei der Fachkräftegewinnung für die mittlere Qualifikationsebene, da die gegebenen Rahmenbedingungen wie Löhne oder ausbildungsadäquate Arbeitsplätze wenig attraktiv sind (vgl. vbw 2011, S. 15 f.). Für die Ebene der Arbeitsmarktpolitik ist an dieser Stelle festzuhalten, dass diese die aufgezeigten Probleme bislang zu kurzfristig betrachtet und so auf spätere Lebensphasen verlagert werden (s. Kapitel 2.1.4). Arbeitsmarktexperten/-innen fordern daher die Einführung eines gesetzlichen Mindestlohns, die Gleichbehandlung sämtlicher Beschäftigungsformen hinsichtlich Sozialversicherungs- sowie Steuerpflicht, um so indirekte Subventionierung zu vermeiden (Beispiel Minijobs), die Verbesserung der Rahmenbedingungen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf (z. B. weiterer Ausbau der Kinderbetreuung) und nicht zuletzt die Chance zur Teilhabe an beruflicher Qualifizierung/Weiterbildung, um Beschäftigungsfähigkeit sicherzustellen bzw. zu erhalten (vgl. FES 2011, S. 39 ff.; Bosch/Weinkopf 2011, S. 444 f.; Waltermann 2010).

2.1.4 Geschlechtsspezifische Perspektive

Beleuchtet man die Vorausberechnungen zum zukünftigen Fachkräftebedarf unter geschlechtsspezifischen Aspekten, so stellen sich diese Entwicklungen unter arbeitsmarkt-, gesellschafts- sowie sozialpolitischen Gesichtspunkten ebenfalls problematisch dar. Baethge et al. sehen beispielsweise in dem Bedeutungsgewinn der tendenziell frauendominierten Berufshauptfelder, v. a. im Bereich Gesundheit und Soziales, eine Verschiebung zu Lasten männertypischer Berufshauptfelder (Produktionsbezogene Berufe). Vor diesem Hintergrund sehen sie aus bildungspolitischer Perspektive dringenden Handlungsbedarf im Bereich der Berufsorientierung, da ansonsten „(...) eine ökonomisch und sozial brisante Schieflage zu Lasten der männlichen Erwerbspersonen“ (Baethge/Laging/Philipps/Wieck 2010, S. 4) entsteht. Zwar scheint die Argumentation der besseren Beschäftigungschancen in frauentypischen Berufen von Baethge et al. auf den ersten Blick plausibel, legt man jedoch den Blick im

Sinne der Lebens(ver)laufsperspektive²⁰ an, greift diese zu kurz. Die guten Startvoraussetzungen der Frauen aufgrund der deutlich besseren Bildungsabschlüsse gegenüber den Männern, relativieren sich bereits während der Phase der Berufswahl. So entscheiden sich Frauen tendenziell eher für „klassische Frauenberufe“, vorrangig aus dem Bereich Soziales und Gesundheit, da diese beispielsweise bessere Chancen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie bieten. Doch darf an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Berufsfelder ebenso von einem geringen Professionalisierungsgrad, einem geringeren Marktwert und häufig von prekären Beschäftigungsverhältnissen geprägt sind (s. Kapitel 2.1.3) und sich dementsprechend, neben schlechteren Einkommens- und Karrierechancen, langfristig gesehen negativ auf die Alterssicherung der Frauen auswirken können (vgl. Brutzer/Küster 2011; IDW 2011, S. 103; Friese 2010; Sachverständigenkommission 2011, S. 78 f.; Eichhorst/Thode 2010, S. 4; Bildungsberichterstattung 2010, S. 164).

Die Entscheidung für einen Beruf nach Abschluss der Schule ist nicht zwingend irreversibel. Die neuere Lebenslaufforschung zeigt, dass nicht alle Ereignisse kumulativ sind, d. h. nicht alle Lebensverläufe durch Ressourcen, Entscheidungen oder Handeln determiniert sind, sondern auch noch in späteren Phasen korrigiert werden können (vgl. Brutzer/Küster 2011, S. 3). Dennoch manifestiert sich hier Ungleichheit zwischen den Geschlechtern als eine Art „Narbeneffekt“ (Brutzer/Küster 2011, S. 4), der nachfolgende Phasen prägt. Auf horizontaler Ebene zeigt sich die Geschlechterungleichheit bei der Verteilung auf unterschiedliche und unterschiedlich gut bezahlte Berufe. Auf vertikaler Ebene zeigt sich diese bei der Verteilung auf unterschiedliche Hierarchieebenen (vgl. Sachverständigenkommission 2011, S. 89; Brutzer/Küster 2011, S. 3). Vor diesem Hintergrund gilt es, die Frage der gegenwärtig noch stark geschlechtsspezifischen Berufswahl nicht nur auf bildungspolitischer Ebene in den Blick zu nehmen (vgl. BIBB 2010a, S. 18 f.; Tippelt 2006, S. 104 f.). Die Ebene der Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik ist gleichermaßen zu berücksichtigen. Besonderes Augenmerk ist hier auf die Frage der Gestaltung attraktiver Beschäftigungsverhältnisse in den zukünftig wachsenden Branchen zu legen, sodass beispielsweise ein „gesichertes“ Leben auch nach Austritt aus dem Erwerbsleben möglich ist (soziale Sicherheit im „Rentenalter“) (vgl. Brutzer/Küster 2011, S. 11 f.).

20 Die Lebens(ver)laufsperspektive orientiert sich nicht an einzelnen Lebensereignissen/-abschnitten und deren (sozial-)politischen Gestaltungsoptionen, sondern berücksichtigt das Zusammenwirken verschiedener Faktoren, die Einfluss sowohl auf Lebensabschnitte als auch auf den gesamten Lebenslauf haben (vgl. Brutzer/Küster 2011, S. 2).

2.2 Begriffliche und konzeptionelle Eckpunkte

Der aufgezeigte Bedarf an gut qualifizierten Arbeitskräften verdeutlicht die Notwendigkeit der Implementierung neuer Konzepte zur Fachkräftesicherung. Bevor in diesem Zusammenhang die Anknüpfungsmöglichkeiten für niedrigschwellige Qualifizierungsansätze aufgezeigt werden, ist es notwendig den Begriff der Niedrigschwelligkeit zu präzisieren und ihn in die Fachdebatte innerhalb der beruflichen Bildung einzuordnen.

2.2.1 Niedrigschwelligkeit

Eine allgemeinverbindliche Definition des Begriffs der Niedrigschwelligkeit besteht nicht. Es handelt sich um ein Gestaltungsprinzip, das vorrangig im Feld der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik Anwendung findet (z. B. Randgruppenarbeit). In der berufspädagogischen Fachdebatte ist das Thema der Niedrigschwelligkeit von randständiger Bedeutung. Es wird erst seit den letzten drei Dekaden im Kontext der berufspädagogischen Integrationsförderung²¹ diskutiert, ohne dabei den Begriff der „Niedrigschwelligkeit“ explizit zu benennen. Ausgangspunkt hierfür war die seit den 1980er Jahren zunehmende Tendenz fehlender Ausbildungsplätze, die damit verbundene Sorge der Exklusion leistungsschwächerer Jugendliche und die Etablierung der zunächst als Notinstrument gedachten Fördermaßnahmen als feste Sozialisations- bzw. Bildungsinstanz (vgl. Friese 2012; Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2005, S. 11 ff.; Brutzer 2008).

Die Angebote der berufspädagogischen Integrationsförderung bilden eine Schnittmenge aus Arbeitsmarkt, Bildung und Jugendhilfe und sind den vier Handlungsfeldern beruflicher Integrationsförderung 1) Berufsorientierung, 2) Berufsvorbereitung, 3) Berufsausbildung sowie 4) berufliche Nachqualifizierung zuzuordnen (vgl. GPC 2010). Das Konzept der Niedrigschwelligkeit ist dabei vorrangig der Berufsvorbereitung zuzuordnen. Es kann aber ebenso in der

21 Die berufspädagogische Integrationsförderung ist Teil des Berufsbildungssystems und wird v. a. mit dem sogenannten Übergangssystem in Verbindung gebracht (s. Fußnote 1). Unter dem Begriff der berufspädagogischen Integrationsförderung werden Förderangebote für junge Menschen zusammengefasst, die am „(...) Übergang von Schule zu Beruf, im Wettbewerb um Ausbildungsplätze, um Existenzsicherung, um Lebenschancen und Entwicklungsperspektiven benachteiligt sind“ (GPC 2010). Im Fokus der beruflichen Integrationsförderung steht die individuelle Kompetenzförderung der jungen Menschen. Sie löst den Defizitansatz ab, der den Fokus auf die individuelle Benachteiligung richtet (GPC 2010). Der Begriff der berufspädagogischen Integrationsförderung ist kein allgemeinverbindlicher Begriff für dieses Handlungsfeld. In der berufspädagogischen Fachdebatte finden sich unterschiedliche Bezeichnungen für das Handlungsfeld. So wurde und wird es häufig unter dem Begriff der Benachteiligtenförderung zusammengefasst. Allerdings steht dieser Begriff aufgrund seiner selektiven und stigmatisierenden Wirkung in der Kritik (vgl. Riedl/Schelten 2013).

Berufsorientierung und beruflichen Nachqualifizierung Berücksichtigung finden.

Niedrigschwellige Ansätze in der beruflichen Integrationsförderung richten sich vorrangig an junge Menschen mit besonderem Förderbedarf, Arbeitslose sowie Berufsrückkehrer/-innen. Obwohl es sich hier um eine sehr heterogene und breite Zielgruppe handelt, ist ein Aspekt allen gemein: Die Bildungs-/Erwerbsverläufe sind geprägt von Erfahrungen des Scheiterns bzw. durch biographische Brüche gekennzeichnet (vgl. BAG ÖRT 2010, S. 8, 43 f.; Brutzer 2008).

Ziel solcher Ansätze ist, neben der Aktivierung und (Wieder)Eingliederung der oben genannten Personengruppen in den Arbeitsmarkt, die Vermittlung bzw. der Ausbau erster beruflicher Handlungsfähigkeit in dafür geeigneten Tätigkeitsfeldern. Die curricularen Inhalte niedrigschwelliger Ansätze bewegen sich unterhalb des Facharbeiterniveaus. Die Maßnahmen sind in der Regel zeitlich kurzfristig angelegt. Charakteristisch für diese Form der Qualifizierung ist die Einbindung in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, z. B. AGH MAE²² (s. Kapitel 4.3.2) und eine flankierende sozialpädagogische Begleitung. Das Angebot niedrigschwelliger Qualifizierungsansätze ist vielfältig und unübersichtlich zugleich. Es fehlt an einheitlichen Standards und somit auch an einheitlichen Qualitätskriterien (vgl. Brutzer 2008). Kritiker sehen in diesen Angeboten die Aushöhlung des Berufsprinzips, da sie vorrangig die kurzfristige Nutzbarmachung für den Arbeitsmarkt im Blick haben (vgl. u. a. Ehrke/Nehls 2007).

Niedrigschwellige Ansätze orientieren sich an der Lebenswelt der oben genannten Zielgruppe und sollen adäquate Anschlüsse an die jeweilige biographische Situation ermöglichen. Neben der Vermittlung fachbezogener Inhalte haben sie vor allem die Stabilisierung und Stärkung des Selbstwerts zum Ziel. Letzteres gelingt v. a. dann, wenn hierfür ausreichend Zeit und Raum im Qualifizierungskonzept vorgesehen ist, um kritische biographische Konstellationen zu identifizieren (BAG ÖRT 2010, S. 11 f.; Brutzer 2008). Niedrigschwellige Angebote „(...) ermöglichen es, Werte wie Partizipation, Anerkennung, Wertschätzung, Fairness zu erleben und zu erlernen. Hier ist Verschiedenheit selbstverständlich und wird ausdrücklich begrüßt“ (Lippegau-Grünau 2011, S. 19).

Der Grundgedanke niedrigschwelliger Ansätze findet sich im Konzept der Inklusion wieder. Kern dieses Konzepts ist „(...) das Recht auf volle und uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen Lebensphasen sowie –bereichen“ (Stöppler/Schuck 2011, S. 1). Konkretisierung findet das Inklusionskonzept in der von 2006 durch die Vereinten Nationen verabschiedeten Behindertenrechtskonvention, welche 2009 von der deutschen Bundesre-

22 Sogenannte Ein-Euro-Jobs.

gierung ratifiziert wurde. Der Teilhabebegriff wird hier entlang der einzelnen Lebensbereiche, u. a. Bildung (§ 24) oder Arbeit/Beschäftigung (§ 27) entfaltet (vgl. BMAS 2011, S. 8, 22). Bezogen auf den Bildungsbereich bedeutet dies den uneingeschränkten Zugang zu Bildung, unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, individuellen Fähigkeiten, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen, etc. Im Zentrum stehen dabei die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden, die entgegen des eigentlichen Systemverständnisses im Bildungssystem Berücksichtigung finden sollen. Diese Vielfalt wird als Chance für Bildungs-/Lernprozesse verstanden. Ausgehend von einem Systemverständnis, das sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Menschen orientiert, geht der Inklusionsbegriff somit über den Integrationsbegriff hinaus (vgl. GPC 2011; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013; Stöppler/Schuck 2011).

In Deutschland wird das Thema der Inklusion gegenwärtig vorrangig im Zusammenhang mit der Integration von Menschen mit Behinderung diskutiert (z.B. Eingliederung behinderter Kinder und Jugendlicher in das allgemeine Regelschulsystem) (vgl. Sicking 2012). In der beruflichen Bildung wird die eigentliche Zielgruppe der Behindertenrechtskonvention weiter gefasst. Inklusion in der beruflichen Bildung bedeutet, dass alle jungen Menschen mit Behinderungen oder einer Benachteiligung Angebote beruflicher Bildung zusammen mit nicht behinderten oder benachteiligten Menschen durchlaufen können (vgl. Riedl/Schelten 2013, S. 118). Der sich mit der Anerkennung von Heterogenität und Diversität vollziehende Paradigmenwechsel von der institutionellen Förderung, hin zur personenbezogenen Förderung eröffnet der hier in den Blick genommenen Zielgruppe nachhaltige Einmündungschancen in den regulären Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt und ebnet den Weg zur sozialen Teilhabe. Zur Umsetzung des Inklusionsverständnisses ist allerdings ein Perspektivwechsel auf professionstheoretischer, bildungs-/sozialpolitischer Ebene sowie auf Ebene der praktischen Arbeit erforderlich (vgl. Biermann 2011, S. 16 f.; Oehme 2011, S. 15). Für die berufliche Bildung bedeutet dies, vier Ebenen im Blick zu haben:

- 1) Herausarbeiten der individuellen Lernvoraussetzungen der Zielgruppe (Subjektorientierung)
- 2) Aufdecken der Kompetenzen und vorhandenen Unterstützungsstrukturen aufseiten der Zielgruppe (Ressourcenorientierung)
- 3) Berücksichtigung der sozialen Lebenslagen und des Milieus der Zielgruppe (Systemorientierung)

- 4) Einbeziehung der Zielgruppe in Lernprozesse (Partizipation) (vgl. Bylinski/Rützel 2011, S. 16)

Diesen Perspektivwechsel gilt es für die berufspädagogische Integrationsförderung weiter auszudifferenzieren bzw. zu konkretisieren. Ein erster Schritt zur Einleitung des geforderten Perspektivwechsels hin zur Inklusion könnte neben der Vermeidung normativer Zuschreibungen, frühzeitige Präventionsmaßnahmen im Sinne einer vorausschauenden Problemvermeidung sein (ebd.). Ausgehend von einer systemtheoretischen Perspektive sind hier vier Interventionsstrategien handlungsleitend:

- 1) System „Individuum“: Entgegenwirkung von Benachteiligungsprozessen durch individuelle Unterstützung
- 2) System „Strukturelle Risikofaktoren“ auf individueller Ebene: Intervention unter Berücksichtigung der kulturellen und sozialen Herkunft, des Geschlechts, des Bildungsabschlusses, etc.
- 3) System „Lernkontext“: Entwicklung individueller Förderpläne
- 4) System „Strukturelle Risikofaktoren“ im Hinblick auf das Regelsystem (z. B. Schulsystem): Intervention mit dem Ziel selektive Strukturen des Regelsystems abzubauen/zu vermeiden (vgl. ebd.).

Der Inklusionsgedanke wird erst dann wirksam bzw. realisierbar, wenn neben den individuellen Förderstrategien, das System und die damit verbundenen Strukturen Veränderungen zulassen. Hierfür bedarf es der Öffnung des Bildungssystems hin zu einem flexiblen System mit individuellen Einstiegsmöglichkeiten. Modulare Ansätze können hier wegweisend sein (vgl. Biermann/Bonz 2011, S. 5 f.; Bylinski/Rützel 2011, S. 17).

2.2.2 Berufskonzept vs. Employability-Konzept

Das Thema Niedrigschwelligkeit wird in der beruflichen Bildung kontrovers diskutiert, da man sich hier in einem Spannungsverhältnis zwischen a) Wahrung bestehender sowie bewährter Konzepte/Strukturen des Berufsbildungssystems auf der einen Seite und b) der Notwendigkeit von Anpassungsprozessen/Reformen (z. B. modularisierte Bildungsgänge, Kreditpunkte-System) infolge sich verändernder Rahmenbedingungen auf der anderen Seite bewegt. So finden sich hier eine Reihe an Reformansätzen, die sich der Thematik annehmen und Möglichkeiten zur Implementierung bzw. Erprobung eröffnen. Die Reformdiskussionen, v. a. im Hinblick auf die Frage der Modularisierung, lassen sich bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen. Ausgangspunkt der Diskussion sind zwei konkurrierende Konzepte: das Berufskonzept bzw. -prinzip einerseits und das Employability-Konzept andererseits.

Das Berufskonzept ist geprägt „(...) durch die weitgehende Bindung des organisatorischen, zeitlichen und inhaltlichen Aufbaus und Ablaufs von Berufsbildungsgängen und Ausbildungsverläufen an geschlossene und administrativ gelenkte sowie langfristig angelegte Kollektionen von Ausbildungsbestandteilen“ (Frommberger 2009, S. 23). Die Curricula von Berufsbildungsgängen und Ausbildungsverläufen unterliegen dabei einer stringenten, lern- und sachlogischen Ordnung der Lerngegenstände. Das Berufsprinzip übernimmt somit eine ordnungspolitisch-organisatorische Funktion und dient als Bindeglied zwischen Wirtschaft und Staat (vgl. Deißinger 1998, S. 250). Es gewährleistet ein Mindestmaß an Qualifikationen bzw. stellt berufliche Handlungsfähigkeit sicher, stellt Transparenz her, ermöglicht nationale Mobilität und ist angebotsorientiert (vgl. Ruhlands 2009, S. 36; Frank/Kremer/Paulini-Schlottau 2010, S. 120).

Ziel des deutschen Konzepts ist, „(...) funktions- und unternehmensübergreifend und zugleich in der unmittelbaren betrieblichen Sozialisation im Kontext der Erwerbs- und Auftragsarbeit ausgebildet und auf ein Spektrum zukünftiger Beschäftigungsmöglichkeiten vorbereitet (zu) werden“ (Frommberger 2009, S. 23). Dahinter verbirgt sich die Auffassung, dass die Entwicklung der Fachkompetenz eng mit beruflich-sozialer Identitätsbildung sowie einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung verbunden ist (Frommberger 2009, S. 23). Ein weiteres Kennzeichen deutscher Berufsausbildung ist, dass Ausbildungsabschluss und Berufsverlauf eng miteinander zusammenhängen. Dies hat zur Folge, dass Menschen ohne formalisierten Ausbildungs-/Berufsabschluss vom berufsfachlich organisierten Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden. Ausgehend von der Frage nach der Reformbedürftigkeit des deutschen Berufsbildungssystems, zeigt Frommberger in diesem Zusammenhang auf, dass der formalisierte Ausbildungs-/Berufsabschluss einerseits einen stabilen Sozialstatus verspricht, andererseits sich hierin auch die relativ undurchlässige Chancenstruktur zeigt (vgl. Frommberger 2009, S. 23). Kraus geht in ihrer Analyse über die zuvor benannten Funktionen hinaus und betont die „umfassende gesellschaftliche Funktionalität“ (Kraus 2007, S. 390) des Berufskonzepts. Kraus präzisiert diese Funktionalität in ihrer Analyse zum Berufskonzept anhand von fünf Funktionen (vgl. Kraus 2007, S. 390; Kraus 2009, S. 180 ff.):

- 1) Gesellschaftliche Funktion: Das Berufskonzept bietet Stabilität für und ermöglicht Integration in die Gesellschaft. Es ermöglicht soziale Mobilität innerhalb der Gesellschaft und die Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens.
- 2) Ökonomische Funktion: Der Beruf bietet mit seinen transparenten Qualifikationsbündeln eine Grundlage betrieblicher Produktivität sowie ökonomischer Aushandlungsprozesse.

- 3) Individuumsbezogene Funktion: Der Beruf stellt eine Grundlage für Biographie (u. a. biographische Orientierung) und Beschäftigung (z. B. soziale Sicherung, ermöglicht dauerhafte Beschäftigung) sowie Anerkennung (durch Gesellschaft/öffentliche Wertschätzung) und Identität (u. a. Grundlage für Herausbildung einer beruflichen Identität und Möglichkeit der Entfaltung von Eignung und Neigung) dar.
- 4) Berufsbildnerische Funktion: Der Beruf und das damit einhergehende Berufskonzept kann als Grund- und Strukturierungsprinzip der Vermittlungsprozesse und deren Institutionalisierung bezeichnet werden.
- 5) Staatliche Funktion: Dem Beruf wird für den Staat in der Funktion als Handlungsfeld und Möglichkeit des friedlichen Interessenausgleichs zugleich vor allem in zweierlei Hinsicht eine wichtige Bedeutung zugesprochen: erstens, eigene Gestaltungsansprüche zu realisieren, die die Erwartungen verschiedener gesellschaftlicher Bereiche und die daraus erwachsenden unterschiedlichen staatlichen Aufgaben berücksichtigen, sowie zweitens die Integration verschiedenster Akteure und Gruppen in das staatliche Gefüge. Der Beruf dient dem Staat in dieser Hinsicht auch als eigene Legitimationsbasis bzw. als Instrument, das ihm zur Erfüllung von Aufgaben dient, die für seine Legitimation wichtig sind“ (Kraus 2009, S. 184).

Das Berufskonzept stellt dementsprechend ein wichtiges Strukturprinzip der gesellschaftlichen Ordnung dar, welches auf der Funktionalität verschiedener gesellschaftlicher Bereiche basiert. Dem Berufskonzept steht das Employability-Konzept entgegen. Diese Form der beruflichen Qualifizierung kennzeichnet sich durch ein modulares Baukastensystem, bestehend aus kleinteiligen, frei zusammenstellbaren Teilqualifikationen/-abschlüssen. Jede/-r zu Qualifizierende kann dementsprechend, abhängig von der Arbeitsmarktnachfrage frei ihr/sein individuelles Portfolio zusammenstellen. Ziel des Konzepts ist es, die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) der/des zu Qualifizierenden herzustellen (vgl. Busemeyer 2009, S. 166 f.; Münk 2010, S. 200 f.; Schreier 2010, S. 110). Vor allem im politischen und betrieblichen Kontext wird stärker die Frage von Employability als konzeptionelle Alternative zum Berufskonzept diskutiert. Kennzeichnend gegenüber dem Berufskonzept ist eine stärker individuelle Ausrichtung des Konzepts bei gleichzeitig arbeitsmarktseitiger Ausgestaltung der Qualifizierungsangebote an der Arbeitskraftnachfrage (Nachfrageorientierung/ Marktsteuerung). Damit verbunden ist die permanente Bereitschaft zur Anpassung aufseiten des Individuums und ein hohes Maß an Selbstständigkeit bzw. Eigeninitiative (vgl. Kraus 2007, S. 392): „Employability ist die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmen-

bedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten“ (Rump/Eilers 2006, S. 21 zitiert nach Kraus 2007, S. 393). Beispiele für diese Form der Qualifizierung finden sich in den angelsächsischen Ländern, wie z. B. Großbritannien oder Irland.

Kern der Diskussion um die Reformbedürftigkeit des deutschen Berufsbildungssystems ist die Frage, ob das Berufskonzept noch zeitgemäß ist und den Anforderungen des Arbeitsmarktes vor dem Hintergrund technologischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen genügt oder nicht vielmehr eine stärker an das Employability-Konzept angelehnte Ausrichtung verfolgt werden sollte. Das Berufskonzept bewegt sich dementsprechend in einem Spannungsverhältnis zwischen dem ordnenden, strukturierenden und verbindenden Element von Wirtschaft und Gesellschaft einerseits und dem Vorwurf der mangelnden Dynamik und Flexibilität des Konzepts, das neue Formen der Arbeitsorganisation behindert und somit die Innovationskraft des deutschen Berufsbildungssystems einschränkt andererseits (vgl. Frank/Kremer/Paulini-Schlottau 2010, S. 121 ff.).

Die Verfechter des klassischen Berufsbildungskonzepts, vorrangig Vertreter/-innen der Gewerkschaften und einige Vertreter/-innen aus Wissenschaft und Bildungspolitik sehen die Flexibilität des Berufskonzepts in ausreichendem Umfang gegeben. Ausgehend von den im Zuge der Europäisierung angefachten Reformbestrebungen des Berufsbildungssystems befürchten sie den Einzug „angelsächsischer Zustände“, eine daraus resultierende Gefahr der Zerrüttung des bewährten deutschen Berufskonzepts und einen damit einhergehenden Qualitätsverlust (vgl. u. a. Esser 2012).

Reformorientierte Vertreter/-innen aus Wissenschaft und Bildungspolitik sehen dagegen in einer Neustrukturierung des deutschen Berufsbildungssystems zahlreiche Chancen und Möglichkeiten für das deutsche Berufsbildungssystem. So kritisiert Severing (2010) z. B. die abnehmende Integrationskraft des dualen Systems und die Abgrenzung des dualen Systems nach unten. Die Annahme der Reformkritiker, dass Zugangsbeschränkungen zur dualen Berufsausbildung die Ausbildungsqualität sichern, steht er kritisch gegenüber (vgl. Severing 2010, S. 95). Gleiches gilt für den in diesem Zusammenhang diskutierten Begriff der Ausbildungsreife als notwendiges Kriterium zur Aufnahme einer Ausbildung, da das festgelegte Bündel an sozialen und personalen Kompetenzen nichts über die tatsächliche Reife der Ausbildungsinteressenten aussagt (s. Kapitel 2.3.2). Ausbildungsreife, so Severing, entwickelt sich häufig erst im Verlauf der Ausbildung. Zudem ist zu berücksichtigen, dass das vorhandene Spektrum der Berufe breit und vielfältig ist und dementsprechend auch die Qualifikationsanforderungen sehr unterschiedlich sind (von einfach bis hoch

komplex). Die Argumentation, dass es alleine an den jungen Menschen liegt, die nicht mehr den gestiegenen/komplexen Anforderungen des Arbeitsmarktes genügen, ist nach Meinung von Severing nicht zulässig. Er geht davon aus, dass sowohl standardisierte Inhalte (Bausteine) als auch eine entsprechende Zertifizierung der Berufsausbildungsvorbereitung eine Anrechnung von Teilen der Ausbildungsvorbereitung auf eine nachfolgende Berufsausbildung erleichtern, den betroffenen Jugendlichen Perspektiven eröffnen und so überlange Ausbildungszeiten reduzieren (vgl. Severing 2010, S. 95 ff.). Auch Kremer sieht in einer gezielten Reform des Berufsbildungssystem Möglichkeiten, die Schnittstellen zwischen Schule-Ausbildung, Ausbildung-Beruf, Beruf-Weiterbildung systematischer zu gestalten (Schnittstellenmanagement) und so, anknüpfend an die Leitidee des EQR (s. Kapitel 2.3.5), strukturierter Bildungsketten mit attraktiven Anschlussmöglichkeiten im Sinne eines ganzheitlichen Bildungssystems zu eröffnen (vgl. Kremer 2007, S. 174, 180). Münk teilt grundsätzlich die Auffassung von Severing, dass von den Reformbestrebungen v. a. weniger leistungsfähige Personen an der Schnittstelle von Schule zu Beruf profitieren könnten, indem diese schrittweise, in kleineren Leistungsabschnitten (Module) an eine Ausbildung herangeführt werden. Bereits erworbene Leistungen können dann auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden und so überlange Wartezeiten bis zur Ausbildungsaufnahme vermieden werden (vgl. Münk 2010, S. 211). Die im Zuge der Neustrukturierung der Berufsausbildung angedachte Modularisierung ist seiner Auffassung nach allerdings nur dann unschädlich, wenn diese als didaktisch-curriculares Konstruktionsprinzip umgesetzt wird. Modularisierung als ordnungspolitisches Konstruktionsprinzip nach Vorbild der angelsächsischen Länder sieht Münk hingegen als Bedrohung des Berufsprinzips (vgl. Münk 2010, S. 202). Frommberger unterstützt die Argumentation von Münk (vgl. Frommberger 2009, S. 26 f.). Er sieht allerdings die Gefahr, dass mit der Auflösung der inhaltlich vorstrukturierten und aufeinander aufbauenden Lernprozesse (didaktisch-curriculare Ebene) die Lernenden durch die fehlende zeitliche und inhaltliche Kontinuität (innere Ordnung) im Lehr-Lernprozess überfordert werden könnten (vgl. Frommberger 2009, S. 23).

Dass es sich bei dem Berufskonzept um kein starres Konzept handelt, zeigen Frank, Kremer und Paulini-Schlottau entlang des Entwicklungsprozesses der vergangenen Jahre auf. Ausgehend von der Etablierung des Berufskonzepts im Rahmen der Ordnungsarbeit in den 1970er/1980er Jahren, identifizieren sie vor dem Hintergrund technologischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher

Veränderungen vier Diskussionsetappen bzw. Etappen der Weiterentwicklung (vgl. Frank/Kremer/Paulini-Schlottau 2010, S. 121 ff.):

- 1) In den 1980er Jahre wurde Kritik an der Ausrichtung der Ordnungsmittel laut. Diese seien zu eng und ausschließlich an Kenntnissen orientiert und behindern somit die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums (industriesoziologische und arbeitsorganisatorische Ausrichtung). In der Konsequenz wurden Berufe entspezialisiert, breiter aufgestellt (Zusammenfassung der Berufe in sogenannte Berufsfamilien) und mit persönlichkeitsbildenden Inhalten angereichert.
- 2) Die 1990er Jahre waren vor allem durch den Bedeutungsgewinn der Informations- und Kommunikationstechnologie geprägt, infolgedessen sich betriebliche Aufbau- und Ablaufstrukturen veränderten. In diesem Zuge wurde diskutiert, inwiefern Schlüsselqualifikationen in Ordnungsmitteln vor dem Hintergrund der unvorhersehbaren Entwicklung des Arbeitslebens im Berufskonzept Berücksichtigung finden müssen. Als Konsequenz aus dieser Diskussion wurden in der Berufsbildung neue Anwendungsfelder (Ausbildungsschwerpunkte) in der IT-Branche etabliert, Ausbildungsordnungen strukturell und inhaltlich weiterentwickelt und das Berufskonzept um methodische, soziale und personenbezogene Kompetenzen (berufliche Handlungsfähigkeit) angereichert bzw. erweitert.
- 3) Auch in den darauf folgenden Jahren beeinflussten die Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft (technologischer und arbeitsorganisatorischer Wandel) die Diskussion um das Berufskonzept. Die damit einhergehende Pluralisierung der betrieblichen Leistungsprozesse erforderte eine zunehmende Flexibilisierung und Differenzierung der Berufsbildung. Diese Veränderungen hatten den Ausbau der Spezialisierung und Binnendifferenzierung der Berufe (z. B. Berufe mit Fachrichtungen, Wahlqualifikationen, Schwerpunkten, etc.) zur Folge, mit dem Ziel, auf ein breites Spektrum an späteren Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder vorzubereiten. Darüber hinaus erhielten die Betriebe mehr Gestaltungsspielraum.
- 4) Mit der Novellierung des BBiG 2005 (s. Kapitel 2.3.3) fand ein Paradigmenwechsel in der Berufsbildung statt. Als zentrales Ziel der Berufsbildung wurde nun die ganzheitliche, berufliche Handlungsfähigkeit formuliert. Trotz der verstärkten Binnendifferenzierungs- und Flexibilisierungsansätze der Ausbildungsordnungen und Fortbildungsregelungen der vergangenen Jahre stand das Berufskonzept weiterhin in der Diskussion. Als Grund hierfür identifizierten Frank/Kremer/Paulini-Schlottau (2010) die zunehmende Europäisierung und damit einhergehenden

Anforderungen nach mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und Anerkennungsmöglichkeiten (s. Kapitel 2.3.5).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei der Frage um die Flexibilisierung des Berufsbildungssystems um ein vielschichtiges Themenfeld handelt, das abhängig von den unterschiedlichen Interessen aus Wissenschaft und Bildungspolitik abgelehnt bzw. befürwortet wird. Gleichwohl ist mit Blick auf die Entwicklung der vergangenen Jahre festzuhalten, dass sich Modernisierungsansätze, v. a. Modularisierungsansätze, gegenwärtig bereits in der Ordnungspraxis (u. a. bei Ausbildungsberufen mit Wahlqualifikationen, Schwerpunkten), im novellierten BBiG (u. a. mit Qualifizierungsbausteinen, Zulassung zur Kammerprüfung für vollzeitschulische Bildungsgänge) und in weiteren bildungspolitischen Entscheidungen finden (vgl. Erbe 2007, S. 1). Damit ist eine wichtige Grundlage für niedrigschwellige Ansätze gebildet.

2.3 Bildungspolitische Reformdiskurse, Ordnungsrecht und Instrumente

Betrachtet man unter der vorausgegangenen Perspektive den Reformdiskurs seit 2000 entlang zentraler bildungspolitischer Etappen und geht der Frage nach, wo sich Anhaltspunkte für die Umsetzung niedrigschwelliger Ansätze in der beruflichen Bildung finden, so können hier sechs zentrale bildungs-/ordnungspolitische Reformansätze herausgestellt werden (s. Tabelle 2):

Tab. 2: Übersicht Reformdiskurs auf bildungspolitischer Ebene (eigene Zusammenstellung)

2004	1	Neues Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit
	2	Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs
2005	3	Novellierung des BBiG
2006/2007	4	Innovationskreis Berufliche Bildung
2006/2008	5	Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen
	6	Deutscher Qualifikationsrahmen

Zur besseren Nachvollziehbarkeit, Einordnung und Bewertung werden die jeweiligen Reformansätze zunächst überblicksartig unter den Gesichtspunkten Ziel(e), Zielgruppe, Inhalte des Ansatzes bzw. Konzepts und Bewertung relevanter Akteure/Akteursgruppen dargestellt, bevor diese dann jeweils abschließend hinsichtlich der sich für niedrigschwellige Ansätze ergebenden Optionen und Konsequenzen bewertet werden.

Bezug nehmend auf die zuvor diskutierten Anknüpfungspunkte für niedrigschwellige Ansätze wird im Anschluss daran anhand des Instruments Qualifi-

zierungsbaustein ein Beispiel zur Umsetzung niedrigschwelliger Ansätze vorgestellt.

2.3.1 Neues Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit 2004

Die Diskussion um die Weiterentwicklung der Angebote zur Berufsvorbereitung der BA findet seit den 1990er Jahren statt. Im Rahmen der Entwicklungsinitiative „Neue Förderstrukturen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ (2001–2004)²³ wurde ein neuer Konzeptentwurf zur Förderung benachteiligter Jugendlicher erarbeitet und im Rahmen des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“²⁴ erprobt. Die Ergebnisse aus dem Modellvorhaben flossen in modifizierter Form in das Neue Fachkonzept der BA ein (vgl. Dietrich 2008, S. 71). Parallel dazu wurde im Dezember 2002 mit dem „Zweiten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ eine wichtige Grundlage für das Neue Fachkonzept gelegt, indem u. a. die Berufsausbildungsvorbereitung in das BBiG aufgenommen wurde (vgl. BA 2004). Der Erlass des Neuen Fachkonzepts der BA für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Januar 2004 kann als eine wesentliche Etappe bei der Neuausrichtung der Berufsvorbereitung und beruflichen Integrationsförderung gesehen werden (vgl. Busemeyer 2009, S. 158). Mit dem Neuen Fachkonzept wurde das alte Lehrgangskonzepts mit zielgruppenspezifisch getrennten Angeboten²⁵ abgelöst und betriebsnäher ausgerichtet (vgl. Busemeyer 2009, S. 158; Plicht 2010, S. 6). Das Fachkonzept zielt auf die Straffung des Übergangs zwischen Schule und Betrieb, die Vermeidung von Warteschleifen und die Erhöhung der Eingliederungschancen von jungen Menschen.²⁶ Zielgruppe des Fachkonzepts sind Jugendliche und junge Erwachsene unter 25 Jahren ohne berufliche Erstausbildung, die ihre Schulpflicht absolviert haben und noch nicht über die nötige Ausbildungsreife verfügen (vgl. GPC 2004; Plicht 2010, S. 2).

23 Weitere Informationen unter: <http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/> (22.03.2012).

24 Weitere Informationen unter: <http://www.kompetenzen-foerdern.de/> (22.03.2012).

25 BBE-Lehrgänge für benachteiligte junge Menschen zur Verbesserung ihrer beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen; Grundausbildungslehrgänge für marktbenachteiligte Jugendliche; F-Lehrgänge für Jugendliche mit Behinderung (vgl. Plicht 2010, S. 6).

26 Ferner besteht die Möglichkeit zur Vorbereitung auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses.

Wesentliche Eckpunkte der Weiterentwicklung im neuen Fachkonzept gegenüber dem alten Lehrgangskonzept sind (vgl. GPC 2004):

- Auflösung der Maßnahmekategorien
- Inhaltliche Gliederung der BvB in Qualifizierungsebenen sowie Förder- und Qualifizierungssequenzen
- Eignungsanalyse als Grundlage für die Qualifizierungsplanung
- Bildungsbegleitung
- Stellenakquise und Vermittlung in Ausbildung und Arbeit
- Qualifizierungsvereinbarungen als Bestandteil der Eingliederungsvereinbarung
- Förderung von kooperativen Qualifizierungsangeboten
- Flächendeckende Implementierung betriebs- und wohnortnaher Qualifizierungskonzepte

Mit der Neuausrichtung ist die Intention verbunden, neben der verstärkten Betriebsorientierung die Flexibilität und Durchlässigkeit der Förder- und Qualifizierungssequenzen zu erhöhen, individuelle und passgenaue Förderung sowie integrative Zielgruppenförderung möglich zu machen, Anrechnungsmöglichkeit von Teilqualifikationen auf spätere Berufsausbildung zu eröffnen und durch die festgelegte Förderdauer Warteschleifen zu minimieren. Somit soll die Integration in Ausbildung/Arbeit verbessert werden (vgl. Plicht 2010, S. 9). Damit einher geht das Ziel, die Transparenz sowie Systematisierung der berufsvorbereitenden Maßnahmen zu steigern und die Kosten durch die zeitliche Begrenzung der BvB zu reduzieren (vgl. Klein/Kühnlein 2007, S. 2).

Konzeptionell untergliedert sich das Neue Fachkonzept in drei Stufen mit einer vorgelagerten Eignungsanalyse (s. Tabelle 3):

Tab. 3: Stufen des Neuen Fachkonzepts

Stufen des Fachkonzepts und deren Kennzeichen		
<i>Stufe</i>	<i>Kernelemente</i>	<i>Dauer</i>
Grundstufe	Berufsorientierung und Berufswahl	Max. sechs Monate
Förderstufe	Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten	Drei bis sechs Monate

(Fortsetzung Tab. 3)

Stufen des Fachkonzepts und deren Kennzeichen		
Übergangsqualifizierung	berufs- und betriebsorientierte Qualifizierung	Richtet sich nach individuellem Förderbedarf des/der Jugendlichen, Maximaldauer von 10 Monaten darf allerdings nicht überschritten werden

Quelle: BA 2004 (eigene Darstellung)

Die jeweiligen Stufen werden je nach Förderbedarf individuell durchlaufen bzw. können bei entsprechenden Voraussetzungen übersprungen werden. Die Qualifizierungsebenen bauen aufeinander auf. Jede Qualifizierungsebene ist zeitlich begrenzt (vgl. Klein/Kühnlein 2007, S. 3). Die Maßnahmedauer ist insgesamt auf max. zehn Monate festgelegt (für Menschen mit Behinderung auf max. elf Monate). Während der gesamten Maßnahme erhalten die Teilnehmenden eine flankierende sozialpädagogische Begleitung (Bildungsbegleitung) (vgl. Beicht 2009, S. 2).

Die Ausrichtung des Neuen Fachkonzepts auf eine nachfolgende Berufsausbildung soll mittels des Instruments Qualifizierungsbaustein (s. Kapitel 2.3.6) gezielt befördert werden. Diese kommen in den jeweiligen Qualifizierungs- und Fördersequenzen zum Einsatz (vgl. BA 2004, Busemeyer 2009, S. 158).

Die Neuausrichtung der Berufsausbildungsvorbereitung in Form des Neuen Fachkonzepts wirft in der Praxis Probleme auf und wird kritisch diskutiert. Die Begleitforschung zum Neuen Fachkonzept durch das IAB hielt hierzu fest: Bemängelt werden insbesondere von der Praxis die restriktive Förderdauer von max. zehn Monaten, der zu geringe Personalschlüssel und das nicht ausreichend gut qualifizierte Personal (v. a. bei Reha-Maßnahmen). Außerdem werden die deutlich heterogenere Zielgruppe im Vergleich zum alten Lehrgangskonzept²⁷, die nicht ausreichend vorhandenen Förderansätze für Menschen mit Behinderung, die Gleichstellung der Integrationsziele „Integration in Ausbildung“ und „Integration in Arbeit“, die damit gegebene „Gefahr“ der Integration in unqualifizierte Beschäftigung, die Vergabep Praxis der Maßnahmen durch die BA sowie die damit einhergehende Preispolitik bemängelt (vgl. Plicht 2010, S. 7ff). Der Politikwissenschaftler Marius R. Busemeyer merkt in seinen Ausführungen zum Neuen Fachkonzept im Rahmen einer berufsbildungspolitischen Analyse seit den 1970er Jahren ferner kritisch die Selektionsmacht der BA durch die zunehmende Verknüpfung zwischen Berufsausbildung und Arbeitsmarktpolitik an. So entscheidet die BA nicht nur darüber, in welche Maßnahmen junge Menschen zugewiesen werden, sondern in den Maßnahmen selbst

27 Busemeyer moniert in diesem Zusammenhang die weitere Verwischung der Grenzen zwischen sozial Benachteiligten und Marktbenachteiligten (vgl. Busemeyer 2009, S. 159).

– hier am Beispiel der BvB – wird die Entscheidung über den Wechsel in die nächste Stufe durch die Beratungsfachkraft der BA getroffen und nicht durch die pädagogischen Fachkräfte des durchführenden Trägers. Darüber hinaus bleibt offen, was mit Jugendlichen im Anschluss an die BvB passiert, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben (vgl. Busemeyer 2009, S. 159 f.).

Ausgehend von der Frage nach den sich aus diesem Reformansatz ergebenden Konsequenzen bzw. Optionen für niedrigschwellige Ansätze ist festzuhalten, dass das Neue Fachkonzept trotz der aufgezeigten Kritik dem Ansatz der Niedrigschwelligkeit in vielfältiger Weise gerecht wird. Mit Blick auf Heterogenität bzw. Diversität der Zielgruppe geht das Fachkonzept nicht von einer starren Maßnahmekonzeption aus, sondern versucht mittels der gestuften Maßnahmekonzeption die unterschiedlichen Bedürfnisse der Zielgruppe, abhängig vom jeweiligen Förderbedarf, innerhalb eines festgelegten Förderzeitraums zu berücksichtigen. Die Vermittlung in Ausbildung bzw. Beschäftigung hat dabei oberste Priorität und eröffnet, u. a. durch die verstärkte Betriebsorientierung, die Möglichkeit sozialer Teilhabe. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die als Qualifizierungsinstrument eingesetzten Qualifizierungsbausteine (s. Kapitel 2.3.6). Busemeyer hält hierzu fest, dass mit Einzug der Qualifizierungsbausteine in das Neue Fachkonzept erstmals die in den fachwissenschaftlichen Diskussionen bzw. die in der Neuordnungspolitik diskutierte Frage zur Reform der Berufsausbildung (inkl. Diskussion um Flexibilisierungs- und Modernisierungsansätze) Berücksichtigung in der Förderpolitik fand (vgl. Busemeyer 2009, S. 158). Erweitert werden sollte diese Einschätzung Busemeyers um den Hinweis, dass es sich hier im Sinne der Niedrigschwelligkeit um Flexibilisierungs- und Modernisierungsansätze unterhalb einer beruflichen Erstausbildung handelt, die strukturiert bzw. gezielt auf eine sich anschließende Ausbildung vorbereiten, indem erste grundlegende Inhalte aus bestehenden Ausbildungsberufen vermittelt werden, ohne dabei die berufliche Erstausbildung ordnungsrechtlich zu unterlaufen (s. Kapitel 2.2.1). Die mit den Qualifizierungsbausteinen verbundene Option, sich die erworbenen Teilqualifikationen auf eine spätere Ausbildung anrechnen zu lassen, eröffnet Anschlussperspektiven im Sinne von Durchlässigkeit.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich das Fachkonzept als lernendes Konzept versteht, d. h. auf Grundlage der aus der Durchführung gesammelten Erfahrungen die Möglichkeit besteht, diese in das bestehende Konzept einflie-

ßen zu lassen und bei Bedarf das Konzept zu modifizieren (vgl. Klein/Kühnlein 2007, S. 1).²⁸

2.3.2 Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs 2004

Kurz nach Einführung des Neuen Fachkonzepts der BA wurde im März 2004 der Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs durch das damalige BMWA, das BMBF, der DIHK, die BDA, den BDI und den ZDH vor dem Hintergrund einer angespannten Ausbildungsmarktsituation und eines sich mittelfristig abzeichnenden Fachkräftemangels für die Dauer von drei Jahren verabschiedet.²⁹ Ziel des Paktes war es, „allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen ein Angebot für eine Ausbildung zu unterbreiten“ (GPC 2011a). Zur Erreichung des Paktes wurden nachfolgende Paktmaßnahmen formuliert (s. Tabelle 4)

Tab. 4: Übersicht der Paktmaßnahmen

<i>Steigerung der Ausbildungsleistung</i>	
Wirtschaft	Einwerbung 30.000 neuer Ausbildungsplätze
Wirtschaft/Bundesagentur für Arbeit	Zusätzliche Bereitstellung von 25.000 Plätzen für betriebliche Einstiegsqualifikationen durch Wirtschaft und Sicherung der Finanzierung
Bundesregierung	Steigerung der Ausbildungsplätze in der Bundesverwaltung um 20 % im Jahr 2004
Bund	Fortführung des Bund-Länder-Ausbildungsprogramms Ost im Jahr 2004 mit 14.000 Plätzen
Bundesagentur für Arbeit	Fortführung der ausbildungsfördernden, v. a. berufsvorbereitenden Maßnahmen
<i>Optimierung der Vermittlungsprozesse</i>	
Bundesagentur für Arbeit	Optimierung der Kontaktaufnahme zu und Informationsweitergabe an die Jugendlichen (Callcenter)
Bundesagentur für Arbeit/Kammern	Gemeinsame Nachvermittlungsaktionen (inkl. Kompetenzcheck)

28 Siehe zuletzt überarbeitetes Fachkonzept 2009: http://www.arbeitsagentur.de/nn_166482/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Beruf-Qualifizierung/Dokument/HEGA-11-2009-VA-Erg-BvB-Fachkonzept.html (22.03.2012).

29 Der Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs wurde seit seiner Erstunterzeichnung zweimal verlängert; der Letzte mit einer Laufzeit von 2011–2014 (BMBF 2012).

(Fortsetzung Tab. 4)

Weitere Maßnahmen	
Kammern	800 zusätzliche Ausbildungsplatzbewerber/-innen
Bundesagentur für Arbeit/ Kammern	Optimierung des Informationsaustausches (z. B. unbesetzte Lehrstellen)
Bund	Aufstockung der Fördermittel Programm STARegio ³⁰
Bundesregierung und Wirtschaft	Verstärkte Öffentlichkeitsarbeit

Quelle: BMWA et al. 2004 (eigene Darstellung)

Im Zuge des Paktes wurde mit der EQ eine neue Maßnahme zur besseren Integration in den Ausbildungsmarkt geschaffen. Bei der EQ handelt es sich um ein sechs bis zwölfmonatiges betriebliches Praktikum mit berufsqualifizierenden Anteilen, das durch die BA mit einem Zuschuss zum Lebensunterhalt in Höhe von 192,- € und der Übernahme der Sozialversicherungsbeiträge in Höhe von 102,- € unterstützt wird. Die EQ richtet sich im Gegensatz zum Neuen Fachkonzept der BA vorrangig an marktbenachteiligte junge Menschen und hat die Vorbereitung auf eine sich anschließende duale Berufsausbildung zum Ziel. Die Ausbildungsvorbereitung findet mittels des Instruments Qualifizierungsbaustein statt (s. Kapitel 2.3.6). Die EQ kann, die Zustimmung der zuständigen Stelle und des Betriebes vorausgesetzt, auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden (vgl. Beicht 2009, S. 2; Busemeyer 2009, S. 156).

Neben der Einführung der EQ als neue Maßnahme zur verbesserten Übergangsgestaltung wurde ferner ein „Kriterienkatalog Ausbildungsreife“³¹ mit Mindeststandards zur Ausbildungsreife erarbeitet. Der Kriterienkatalog soll Beteiligten am Übergang von Schule zu Beruf Hinweise geben (u. a. Personal in Arbeitsagenturen, Schulen, Betrieben, Bildungsträgern, Einrichtungen der Jugendhilfe), welche Voraussetzungen junge Menschen zur Aufnahme einer dualen Berufsausbildung mitbringen müssen, um den Anforderungen der Wirtschaft zu genügen (vgl. BMWI 2007).

Der Ausbildungspakt war nach Einschätzung der beteiligten Akteure überaus erfolgreich. Die Paktzusagen (s. Tabelle 4) wurden aus Sicht der Paktpartner

30 STARegio hatte zum Ziel, die Zahl betrieblicher Ausbildungsplätze zu erhöhen. Mittels regionaler Projekte sollten zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze in ausbildenden und nicht (mehr) ausbildenden Betrieben akquiriert werden. Das Programm wurde im Auftrag des BMBF vom BIBB zwischen 2003 und 2007 durchgeführt und aus Mitteln des BMBF und des Europäischen Sozialfonds gefördert. Weitere Informationen unter: <http://www.staregio.de/>.

31 Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, abrufbar unter: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (20.03.2012).

weitaus übertroffen, sodass eine Trendwende auf dem Ausbildungsmarkt erreicht werden konnte, v. a. bei den neu abgeschlossenen betrieblichen Ausbildungsverträgen (vgl. BMWI 2007). Dennoch gab bzw. gibt es auch kritische Stimmen zum Ausbildungspakt. So merkt beispielsweise Busemeyer kritisch an, dass es sich bei den zugesagten 30.000 neuen Ausbildungsstellen nicht um zusätzliche Ausbildungsstellen handelte und so auch ein Gesamtrückgang der Ausbildungsplätze wie dies zwischen 2004 und 2005 der Fall war, als Erfolg verbucht wurde (vgl. Busemeyer 2009, S. 156). Ferner steht er den Erfolgen der EQ-Maßnahmen kritisch gegenüber. Zwar zeigt die durch die GIB mbH durchgeführte Begleitforschung³² zur EQ, dass die Zahl der Übergänge in eine betriebliche Ausbildung dreimal so hoch war wie bei anderen Maßnahmen der BA. Dennoch bleibt für Busemeyer die Frage offen, ob hierdurch eine Verdrängung regulärer Ausbildungsplätze und eine Kostenverlagerung von Betrieben auf den Staat stattfindet oder ob es sich tatsächlich um ein „(...) erfolgreiches Instrument der ‚Dualisierung‘ der Berufsausbildungsvorbereitung handelt“ (Busemeyer 2009, S. 156 f.).

Der im Rahmen des Ausbildungspaktes entwickelte Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wird ebenfalls kritisch diskutiert. Dabei gehen die Meinungen über das, was Ausbildungsreife kennzeichnet, weit auseinander³³, zumal es gegenwärtig keine allgemeinverbindliche Definition hierzu gibt (vgl. Frommberger 2010, S. 5). Einig sind sich die Fachleute darüber, so fassen Ehrenthal, Eberhard und Ulrich im BIBB-Expertenmonitor zusammen, dass unter Ausbildungsreife all jene Fähigkeiten und Arbeitstugenden zu zählen sind, die unabhängig vom Ausbildungsberuf und dem jeweiligen Anforderungsniveau, einen Jugendlichen befähigen, eine Berufsausbildung aufzunehmen und diese erfolgreich zu beenden. Zur Ausbildungsreife sind ferner nur solche Aspekte hinzuzurechnen, die vor Antritt einer Ausbildung vorhanden sein müssen und nicht die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die während einer Lehre erworben werden (vgl. Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005).³⁴ Strittig ist dagegen, ob die Ausbildungsreife der

32 Die GIB mbH führte im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales von 2004–2007 die Begleitforschung zum EQ-Programm durch (Abschlussbericht abrufbar unter: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A04-Vermittlung/A041-Erschliessung/Publikation/pdf/Abschlussbericht-GIB-EQJ-Programm.pdf> (20.03.2012)).

33 Die Ausbildungsreife wird im Kriterienkatalog der BA entlang der folgenden Aspekte festgestellt: Schulische Basiskompetenzen, z. B. Rechtschreibung, mathematische Grundkenntnisse etc. – psychologische Leistungsmerkmale, z. B. logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, Aufmerksamkeit etc. – physische Merkmale, z. B. altersgerechte Entwicklung, gesundheitliche Voraussetzungen – Arbeitsverhalten und Persönlichkeit, z. B. Durchhaltevermögen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Leistungsbereitschaft etc. Berufswahlreife, d. h. Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz (vgl. BA 2009).

34 Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife trifft eine Abgrenzung zwischen Ausbildungsreife und Berufseignung. Berufseignung stellt im Gegensatz zur Ausbildungsreife auf die Eignung

jungen Menschen insgesamt in den vergangenen Jahren wirklich abgenommen hat und somit die an Ausbildung gestellten Anforderungen nicht mehr erfüllt werden können (Position der Arbeitgeberseite) oder ob nicht nur seitens der Wirtschaft die Anforderungen an die potenziellen Ausbildungsplatzbewerber/-innen hochgeschraubt wurden, um sich so der Ausbildungsverantwortung zu entziehen (Position der Arbeitnehmerseite) (vgl. Eberhard 2006, S. 12 ff.).

Empirisch belastbare Ergebnisse hierzu gibt es bislang nicht (vgl. Frommberger 2010, S. 15). Daraus resultiert nach Ansicht von Eberhard die ungeklärte Frage, ob es sich beim Thema der Ausbildungsreife um ein politisches Konzept handelt, das bewusst bzw. gezielt in der Diskussion um die Lehrstellenproblematik eingesetzt wird. Eberhard betont in diesem Zusammenhang, dass die Diskussion um Ausbildungsreife über die Positionen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer hinaus, d. h. deutlich differenzierter geführt werden muss (vgl. Eberhard 2006, S. 16). Frommberger knüpft daran an und kommt bei seiner Analyse zu dem Schluss, dass die gegenseitigen Schuldzuweisungen bislang wenig produktive Ergebnisse hervorgebracht haben, um das grundsätzliche Problem der zukünftigen Fachkräftesicherung zu lösen. Die Anstrengungen aller Akteure in der beruflichen Bildung sollten vielmehr dahingehen, dass die Qualifizierungsmöglichkeiten des Bildungssystems umfassend ausgeschöpft werden, um junge Menschen auf den Ausbildungsmarkt bzw. das weiterführende Bildungssystem vorzubereiten und so Anschlussmöglichkeiten zu eröffnen (z. B. Aufnahme einer dualen Ausbildung) (vgl. Frommberger 2010, S. 24).

Mit der Nutzung des Instruments Qualifizierungsbaustein haben, wie bereits beim Neuen Fachkonzept (s. Kapitel 2.3.1), auch hier Modernisierungs- und Flexibilisierungsansätze unterhalb der Erstausbildung Einzug gefunden, die einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Implementierung niedrigschwelliger Ansätze in die berufliche Bildung darstellen. Gleichwohl gibt es Unterschiede. In Abgrenzung zum Neuen Fachkonzept der BA, unterscheidet sich der Ausbildungspakt in seiner Ausrichtung v. a. hinsichtlich der fokussierten Zielgruppe. Während das Fachkonzept der BA noch nicht ausbildungsfähige Jugendliche als Zielgruppe definiert, nimmt der Ausbildungspakt vorrangig ausbildungswillige bzw. -fähige Jugendliche in den Blick. Dementsprechend sind die Paktmaßnahmen deutlich betriebsorientierter ausgerichtet und verfolgen weniger individuelle Förderansätze wie dies niedrigschwellige Ansätze vorsehen. Dennoch darf, anknüpfend an Frommberger (vgl. 2010, S. 24), auch bei den sogenannten Ausbildungsfähigen die gezielte individuelle Förderung nicht aus dem Blick genommen werden, um nachhaltige Anschlussperspektiven in

eines Jugendlichen für einen spezifischen Beruf ab und damit verbunden die Voraussetzung, dass der gewählte Beruf der Person berufliche Zufriedenheit bieten kann (vgl. Wirth 2011).

Ausbildung und Beschäftigung zu eröffnen. Die EQ sieht neben dem Einsatz von Qualifizierungsbausteinen bei Bedarf zwar eine zusätzliche sozialpädagogische Begleitung vor, ist jedoch im Vergleich zum Fachkonzept nicht in ein umfassendes Förderkonzept eingebettet.

2.3.3 Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005

Mit der Novellierung des BBiG 2005 wurden das BBiG von 1969 und das Berufsbildungsförderungsgesetz von 1981 zusammengeführt und grundlegend überarbeitet (BMBF 2005a, S. 4). Ziel der Reform war es nach Aussagen der damaligen Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft Edelgard Bulmahn, das Berufsbildungssystem an die Herausforderungen der Zukunft anzupassen, um so sicherzustellen, dass die berufliche Bildung, v.a. jungen Menschen attraktive Zukunftschancen bieten kann (vgl. Euler/Pätzold 2004, S. 7).

Die wesentlichen Änderungen im neuen BBiG in der Übersicht:

Tab. 5: Übersicht der Änderungen im novellierten BBiG 2005

<i>Klärung der Verantwortungsbereiche</i>	Bestätigung bestehender Kompetenzzuweisungen, d. h. <ul style="list-style-type: none">• Bund = Gesetzgebungskompetenz für das Recht der außerschulischen Berufsbildung• Länder = Gesetzgebungskompetenz für das Recht der schulischen Berufsbildung• Erweiterung des Gestaltungsspielraums der Länder an der Schnittstelle der beiden o. g. Kompetenzbereiche, z. B. Zulassung von Absolventen/-innen vollzeitschulischer Ausbildungsgänge zur Kammerprüfung (s. Externenprüfung, s. Kapitel 3.3.2), Anrechnung berufsschulisch erworbener Vorqualifikationen
<i>Internationalisierung</i>	<ul style="list-style-type: none">• Teilabschnitte der Ausbildung sind im Ausland absolvierbar (max. ein Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer), sofern diese dem Ausbildungsziel dienen (§ 2 Abs. 3; § 76 Abs. 3)
<i>Flexibilisierung des Verordnungsrechts</i>	<ul style="list-style-type: none">• Ermächtigungsnorm zum Erlass von Ausbildungsordnungen: Unterscheidung zwischen Mindestinhalten einer Ausbildungsordnung und fakultativen Inhalten einer Ausbildungsordnung (§ 5 Abs. 1–2)

(Fortsetzung Tab. 5)

	<ul style="list-style-type: none"> • Stufenausbildung³⁵: Regelung der Ausbildungsvertragsgestaltung (§ 5 Abs. 2–4) • Gestreckte Abschlussprüfungen: Möglichkeit, Abschlussprüfung in zwei getrennten Teilen durchzuführen (§ 5 Abs. 2 Nr. 2) • Weitere Kompetenzen vermitteln und prüfen: Vermittlung weiterer Kompetenzen im Zusammenhang mit der Ausbildung, z. B. in Form von Wahlbausteinen (§ 5 Abs. 2 Nr. 5) • Experimentierklausel: Ermächtigungsgrundlage für Erprobungsverordnungen (§ 6)
<i>Neugestaltung der Schnittstellen zwischen Schule und Beruf</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Option der Anrechnung von Vorbildung auf eine anschließende Berufsausbildung, z. B. vollzeitschulische Ausbildung, Berufsausbildungsvorbereitung (§ 7 Abs. 1) • Geänderte Zulassungsregelung bei Externenprüfung, d. h. Kammerprüfung auch für Absolventen/-innen vollzeitschulischer Ausbildungsgänge (§ 43 Abs. 2)
<i>Weitere Neuerungen im Prüfungswesen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit der „gutachterlichen Stellungnahme Dritter“³⁶ durch Prüfungsausschuss (§ 39 Abs. 2; § 42 Abs. 2)
<i>Klarstellungen und Bereinigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Würdigung alternativer Ausbildungsmodelle (Bsp.: Verbundausbildung³⁷) • Ausdrückliche Anerkennung von Lernortkooperationen³⁸

35 Stufenausbildungen gliedern sich in der Regel in zwei Ausbildungsabschnitte (Stufen): Im ersten Ausbildungsabschnitt (Dauer: 2 Jahre) wird eine breite Grundbildung im gewählten Ausbildungsberuf vermittelt. Nach erfolgreichem Abschluss dieses Abschnittes besteht die Möglichkeit, entweder in eine Erwerbstätigkeit einzumünden oder die im ersten Ausbildungsabschnitt erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem weiterführenden Abschnitt zu vertiefen (berufliche Fachbildung, Dauer: 1 Jahr). Der Abschluss einer einzelnen Stufe befähigt zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit, führt jedoch zu keinem Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Erst nach Abschluss der letzten Stufe wird der vollqualifizierende Berufsabschluss erworben. Bislang liegen keine Ausbildungsordnungen für echte Stufenausbildungen vor (vgl. BIBB 2007a, 2004).

Die sogenannte „echte Stufenausbildung“ wird häufig mit dem Anrechnungsmodell bzw. der „unechten Stufenausbildung“ (gem. § 5 Abs. 2 Nr. 4 BBiG) verwechselt. Hier handelt es sich um eine Ausbildung, „(...) bei der über ein Anrechnungsverfahren bereits erworbene Berufsabschlüsse in anerkannten Ausbildungsberufen berücksichtigt werden und damit ein Einstieg in das 3. Ausbildungsjahr (in der Regel) ermöglicht wird. Voraussetzung ist, dass die weiterführenden Berufe („Stufen“) in den Ausbildungsordnungen (AO) definiert werden“ (BIBB 2007a, S. 1). Beispiele für das Anrechnungsmodell finden sich u. a. in der Bauwirtschaft (ebd.).

36 Möglichkeit der Einbeziehung nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen bei der Bewertung, d. h. der Prüfungsausschuss hat die Möglichkeit, bei der Bewertung einzelner Prüfungsleistungen sich einer gutachterlichen Stellungnahme von Dritten, insbesondere der Berufsschulen, zu bedienen (vgl. Sondermann 2005, S. 8).

37 Zusammenschluss mehrerer Lernorte, die gemeinsam und in Kooperation mit der Berufsschule eine/-n oder mehrere Auszubildende ausbilden.

38 „Lernortkooperation bezeichnet die Zusammenarbeit aller beteiligten Lernorte und Institutionen in der beruflichen Bildung: Berufsschule, Ausbildungsbetrieb, Bildungsträger und sonstige Institutionen, die in die beruflichen Bildung involviert sind. Ausgangspunkt der Kooperation

2 Niedrigschwelligkeit in der beruflichen Bildung

(Fortsetzung Tab. 5)

	<ul style="list-style-type: none">• Möglichkeit der Teilzeitberufsausbildung³⁹ in besonderen Fällen, z. B. bei Alleinerziehenden oder für Angehörige von pflegebedürftigen Personen (§ 8)• Neustrukturierung von Vorschriften (z. B. Eignung von Ausbildungsstätten und Ausbildungspersonal – §§ 27 bis 33)
<i>Bundesinstitut für Berufsbildung</i>	<ul style="list-style-type: none">• Verringerung der Gremienzahlen, Neustrukturierung der Ausschüsse im BIBB, Neueinrichtung eines wissenschaftlichen Beirats

Quelle: vgl. BMBF 2005a, S. 4 ff.; Sondermann 2005 (eigene Darstellung)

Die Bewertungen zur BBiG-Novellierung gingen unter den beteiligten Sozialpartnern sowie den Bundes- und Landesvertretern/-innen auseinander. Dissens gab es v. a.

- a) hinsichtlich der Frage der Sicherung zukünftiger Ausbildungsplätze (Ausbildungsplatzabgabe),
- b) hinsichtlich der Professionalisierung des Prüfungswesens,
- c) im Hinblick auf mögliche Flexibilisierungsansätze des Verwaltungsrechts sowie
- d) bezüglich der Neugestaltung der Schnittstellen zwischen Schule und Beruf (Anschlussmöglichkeiten und Gleichwertigkeit vollzeitschulischer und dualer Ausbildung).

Zu a) Sicherung zukünftiger Ausbildungsplätze (Ausbildungsplatzabgabe): Die Gewerkschaften strebten mit der Novellierung einen Rechtsanspruch auf Ausbildungs- bzw. Finanzierungsregelung an, um Anreize zur Steigerung des Angebots an betrieblichen Ausbildungsplätzen zu schaffen (vgl. Euler/Pätzold 2004a, S. 170). Die Arbeitgeberseite lehnte eine solche Abgabe mit dem Hinweis ab, dass hierdurch das eigentliche Problem der rückläufigen Ausbildungsplätze nicht gelöst wird. Vielmehr müssten die Unternehmen beispielsweise

bildet meist eine gemeinsam empfundene Problemlage, von der aus zusammen eine Lösung erarbeitet wird. Die Lernortkooperation kann sich u. a. auf inhaltliche, methodische, konzeptionelle und/oder auch finanzielle Zusammenarbeit beziehen, um die Qualität der beruflichen Bildung zu verbessern und die Ausbildungsbereitschaft zu erhöhen.“ (GPC 2007).

- 39 „Bei berechtigtem Interesse kann gemäß § 8 des Berufsbildungsgesetzes auf gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und Ausbildenden in die tägliche oder wöchentliche Arbeitszeit verkürzt werden. Ein ‚berechtigtes Interesse‘ liegt vor, wenn der oder die Auszubildende ein eigenes Kind betreut, einen pflegebedürftigen Angehörigen pflegt oder vergleichbare schwerwiegende Gründe vorliegen.“ (GPC 2009a). Die wöchentliche Mindestausbildungszeit von 25 Stunden sollte nicht unterschritten werden. Eine Verlängerung der kalendarischen Gesamtausbildungsdauer ist nicht vorgesehen, außer die Verlängerung ist erforderlich zur Erreichung des Ausbildungsziels (Einzelfallentscheidung) (ebd.).

durch verbesserte Rahmenbedingungen zur Ausbildungsbeteiligung motiviert werden. Damit verbunden ist die Befürchtung, dass mit der Novellierung der Handlungsspielraum der Unternehmen beschnitten bzw. eingengt wird (vgl. Euler/Pätzold 2004c, S.488f.). Die seitens der Arbeitnehmervertreter/-innen angestrebte Ausbildungsplatzangabe fand nach eingehender Prüfung und Beratung letztlich keine Berücksichtigung in der Neufassung des BBiG.

Zu b) Professionalisierung des Prüfungswesens: Die Vertreter/-innen der KMK strebten mit der Neuordnung die Einbeziehung von Berufsschulleistungen als Teil der Abschlussprüfung an (vgl. Euler/Pätzold 2004b, S.324). Die Vertreter/-innen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite lehnten dies ab, da es sich aus ihrer Sicht hier nur um einen Teilaspekt des Verhältnisses der beiden Lernorte Schule – Betrieb handelt bzw. die Lehr-/Lernbedingungen an den beruflichen Schulen nicht ausreichend sind und zudem die länderübergreifende Vergleichbarkeit nicht gegeben ist (vgl. Euler/Pätzold 2004a, S.171; 2004c, S.490).

Ein weiteres Bestreben der KMK war es, das volle Stimmrecht für Lehrer/-innen, bei den zuständigen Stellen angesiedelten Berufsbildungsausschüssen, zu erwirken (vgl. Euler/Pätzold 2004b, S.324). Diese Forderung wurde durch die Bundesregierung unterstützt (vgl. Euler/Pätzold 2004, S.11), fand aber aufseiten der Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretung keine Befürwortung. Die Gewerkschaften sahen darin u. a. eine Gefahr der Beschneidung des Selbstverwaltungsbereiches der Sozialpartner durch den Staat (vgl. Busemeyer 2009, S.164). Die BDA lehnte diese Forderung klar ab, da die dort abgegebenen Voten v. a. die betriebliche Ausbildung betreffen (vgl. Euler/Pätzold 2004c, S.490).

Die Einbeziehung von Berufsschulleistungen fand mit der Möglichkeit der „gutachterlichen Stellungnahme Dritter“ durch den Prüfungsausschuss im neuen BBiG Berücksichtigung (s. Tabelle 5). Das volle Stimmrecht für Berufsschullehrer/-innen in den Berufsbildungsausschüssen wurde jedoch nicht übernommen. Sie haben lediglich eine beratende Funktion erhalten.

Zu c) Flexibilisierungsansätze des Ordnungsrechts: Die Diskussion hinsichtlich der Verankerung von Flexibilisierungsansätzen im BBiG, u. a. mit dem Ziel einer zielgruppenadäquateren Ausbildung wurde ebenfalls kontrovers diskutiert. An diesem Punkt entfachte sich wiederum die Diskussion um die Wahrung des Berufskonzepts (Berufsprinzips) und der damit verbundenen Frage, wie viel Reform das bewährte Konzept des deutschen Berufsbildungssystems (v. a. das duale System) verträgt. Während der BDA die Forderung nach mehr flexiblen Ausbildungsberufen, insbesondere mit weniger komplexen Anforderungen für leistungs- und motivationsschwächere Jugendliche stellte – mit dem Hinweis

auf das Versagen des allgemeinbildenden Systems (vgl. Euler/Pätzold 2004c, S. 491), zeigte sich die Arbeitnehmerseite skeptisch bzw. ablehnend gegenüber dieser Forderung. Aus Sicht der Gewerkschaften sind Kurzausbildungen kein geeignetes Instrument für benachteiligte Jugendliche. Besonders skeptisch sind sie hinsichtlich der Verwertbarkeit und Anschlussfähigkeit solcher Ausbildungsmodelle. Außerdem verweisen sie darauf, dass eine weitere Ausdifferenzierung der Berufe zu noch mehr Intransparenz und Unübersichtlichkeit führt. Gleichwohl sehen auch die Gewerkschaften die Notwendigkeit adäquater Qualifizierungschancen und verbesserter Unterstützungssysteme für junge Menschen mit besonderem Förderbedarf (vgl. Euler/Pätzold 2004a, S. 173 f.). Die KMK sieht demgegenüber die Notwendigkeit einer stärkeren Modularisierung der Ausbildung, v. a. vor dem Hintergrund der Europäisierung und der Anschlussfähigkeit im Hinblick auf die Hochschulbildung (vgl. Euler/Pätzold 2004b, S. 326 f.).

Im novellierten BBiG finden sich erste Flexibilisierungsansätze entlang der oben dargestellten Forderungen wieder. So besteht beispielsweise mit der Stufenausbildung die Möglichkeit zunächst einen Einstieg in eine Berufsausbildung über die Grundbildung (1. Stufe) zu finden und so nach erfolgreichem Abschluss einer ersten qualifizierten Tätigkeit nachgehen zu können oder in der darauf aufbauenden Stufe (2. Stufe) einen vollqualifizierenden Berufsabschluss zu erwerben (s. Fußnote 35). Auch die Möglichkeit neben der regulären Berufsausbildung Zusatzqualifikationen erwerben zu können (z. B. in Form von Wahlbausteinen) eröffnet für Auszubildende ordnungsrechtlich geregelte Handlungsspielräume.

Zu d) Neugestaltung der Schnittstellen zwischen Schule und Beruf: Neben den Flexibilisierungsbestrebungen, vorrangig im Kontext der Berufsbildung, rückte auch die Schnittstellengestaltung zwischen Schule und Beruf in den Fokus. Wesentlicher Streitpunkt war hier die Anerkennung von Berufsbildungsgängen in schulischer Trägerschaft als gleichwertige Organisationsformen der Berufsausbildung (vgl. Euler/Pätzold 2004, S. 2).

Die Bundesregierung und die KMK forderten die gesetzliche Verankerung für eine uneingeschränkte Zulassung von Absolventen/-innen einschlägiger vollzeitschulischer Bildungsgänge zur Abschlussprüfung in anerkannten Ausbildungsberufen. Die Ermächtigung zum Erlass einer entsprechenden Rechtsverordnung sollte nach dem Willen der KMK den Ländern übertragen werden und so zur Gleichwertigkeit von vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung beitragen (vgl. Euler/Pätzold 2004, S. 10; 2004b, S. 323). Sowohl Arbeitgeber- wie Arbeitnehmerseite standen diesem Ansinnen kritisch gegenüber. Während die Gewerkschaften die vollzeitschulische Ausbildung als Ergänzung zur klassischen dualen Ausbildung und nicht als Ersatz für den Lernort Betrieb

sehen (vgl. Euler/Pätzold 2004a, S. 172), befürchten die Arbeitgebervertreter, wie beispielsweise der BDA, die Gefahr der Aushöhlung des dualen Systems. Eine Öffnung wäre, wenn überhaupt, nur aufgrund arbeitsmarktpolitischer bzw. wirtschaftlicher Notwendigkeiten in Verbindung mit einer zeitlichen Befristung vertretbar (vgl. Euler/Pätzold 2004c, S. 490).

Die Option, Absolventen/-innen vollzeitschulischer Ausbildungsgänge zur Kammerprüfung zuzulassen, wurde zwar in die Novelle des BBiG aufgenommen. Dennoch konnten sich die Vertreter/-innen der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite durchsetzen, indem § 43, Abs. 2, der die Möglichkeit der Zulassung zur Kammerprüfung eröffnet, zeitlich befristet wurde. Am 1. August 2011 trat dieser außer Kraft, sodass die Zulassung zur Kammerprüfung wieder der Entscheidungsbefugnis der zuständigen Stellen obliegt (vgl. IHK Frankfurt o.J., S. 34 f.).

In der Gesamtbewertung der BBiG-Novelle sind, ausgehend von der Frage nach den sich für niedrigschwellige Qualifizierungsansätze ergebenden Konsequenzen, v. a. die Neugestaltung der Schnittstellen zwischen Schule und Beruf sowie die Flexibilisierung des Ordnungsrechts hervorzuheben (s. Tabelle 5). Hieraus ergeben sich vielfältige berufliche Qualifizierungswege, wie dies am Beispiel der Verzahnung von beruflicher Vorbildung bzw. Weiterbildung mit der Ausbildung (z. B. § 7 BBiG) oder den neuen Strukturmodellen (z. B. § 5 Abs. 2 Nr. 5) deutlich wird (s. Tabelle 5). Die Option, die beispielsweise im Rahmen der vorberuflichen Bildung erworbenen Kompetenzen auf eine sich anschließende Berufsausbildung anzurechnen, eröffnet einen ersten ordnungsrechtlichen Ansatzpunkt hin zu mehr Anschlussfähig- und Durchlässigkeit an der unteren Schwelle. Damit verbunden ist die Chance, Übergänge zu optimieren, überlange Ausbildungszeiten zu vermeiden und Motivationsanreize für junge Menschen zu schaffen. An dieser Stelle ist jedoch kritisch anzumerken, dass sich die Hoffnung einer besseren Anschlussfähigkeit bzw. Durchlässigkeit größtenteils nicht erfüllt hat, blickt man auf die Anrechnungspraxis der vergangenen Jahre seit der Novellierung (s. Kapitel 2.3.6). Hier besteht weiterhin Handlungsbedarf.

Ausgehend von der kontroversen Diskussion um die Reformbedürftigkeit des deutschen Berufsbildungssystems ist abschließend festzuhalten (s. Kapitel 2.2), dass trotz der Novellierung und den darin enthaltenen Flexibilisierungsansätzen, zusätzlichen Optionen und Gestaltungsspielräumen, die Beruflichkeit als zentrales Prinzip der beruflichen Bildung erhalten bleibt und somit die Wahrung der beruflichen Ordnung sichergestellt ist (vgl. Kraus 2007, S. 385 f.; Kremer 2005).

2.3.4 Innovationskreis Berufliche Bildung 2006/2007

Die Diskussion um die Reform der Berufsausbildung, vorrangig die Modularisierungsdebatte, nahm mit Veröffentlichung des wissenschaftlichen Gutachtens „Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung“ (vgl. Euler/Severing 2006) im Jahr 2006 und den Empfehlungen des IKBB im Jahr 2007 erneut an Intensität zu.

Das von Euler und Severing vorgelegte Gutachten diene als Grundlage für die Arbeit des vom BMBF als Beratungsgremium ins Leben gerufenen IKBB. Ziel des Gutachtens ist, mittels eines innovativen Modells die deutsche Berufsausbildung transparenter und flexibler zu gestalten. Jungen Menschen soll so vor dem Hintergrund veränderter sozioökonomischer Rahmenbedingungen der Übergang in das Ausbildungssystem erleichtert werden. Im Rahmen des Gutachtens werden zwei Reformmodelle für das Berufsbildungssystem vorgeschlagen. Kern dieser Modelle ist die Einführung eines Bausteinsystems (s. Kapitel 2.3.6), das die Grundprinzipien des dualen Ausbildungssystems wahrt (Berufskonzept, Abschlussprüfungen, etc.) und dennoch flexible Anschlussmöglichkeiten an die jeweiligen Bildungsbereiche eröffnet. Die beiden Modelle unterscheiden sich lediglich in der Art und Weise der Prüfungsform voneinander. Während im Modell 1 die einzelnen Spezialbausteine nur im Fall eines Ausbildungsabbruches geprüft werden, sieht Modell 2 grundsätzlich bausteinbezogene Prüfungen vor, die dann auf die Abschlussprüfung angerechnet werden (vgl. Euler/Severing 2007).

Beide Modelle richten sich zum einen an marktbenachteiligte Jugendliche, die über die nötigen Voraussetzung zur Aufnahme einer Ausbildung verfügen und zum anderen an „(...) ‚Heranführbare‘, die innerhalb der Berufsausbildungsvorbereitung neben einer berufsbezogenen Qualifizierung unterstützende Angebote im sozialen und/oder allgemeinbildenden Bereich benötigen“ (Euler/Severing 2007, S. 37). Ausdrücklich ausgenommen von der Zielgruppe beider Modelle sind nicht ausbildungsfähige junge Menschen, die zunächst sozialpädagogische Unterstützungsangebote zur Stabilisierung benötigen. Euler und Severing verweisen für die Personengruppe der nicht Ausbildungsfähigen auf die bestehenden Unterstützungsangebote der Berufsausbildungsvorbereitung (z.B. Qualifizierungsbausteine), die schrittweise an eine Berufsausbildung heranführen (ebd.).

Aufbauend auf den Empfehlungen des Gutachtens wurde im Frühjahr 2006 der IKBB durch die damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung, Frau Prof. Dr. Schavan, ins Leben gerufen. Dieser setzte sich aus Vertretern/-innen aus Bundes- und Landespolitik, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, Unternehmen und Berufsschulen zusammen. Ziel des Innovationskreises war es, vor

dem Hintergrund sich verändernder demographischer⁴⁰, wirtschaftlicher⁴¹, technologischer⁴² und bildungspolitischer Herausforderungen⁴³, Empfehlungen und konkrete Handlungsoptionen für die Berufsbildungspolitik zur Reform bzw. Strukturverbesserung des Berufsbildungssystems zu erarbeiten (vgl. BMBF 2007b, S. 11 ff.). Die Arbeit des Innovationskreises wurde durch vier themenspezifische Arbeitsgruppen flankierend unterstützt, die zu den Schwerpunkten

- a) Modernisierung und Flexibilisierung (u. a. Schaffung neuer Ausbildungskulturen in innovativen Branchen, Entwicklung von Ausbildungsbausteinen),
- b) Durchlässigkeit (u. a. Verzahnung berufliche Aus- und Weiterbildung, gestufte Ausbildungen),
- c) Übergangsmanagement (u. a. Verbesserung der Kooperationsstrukturen, Verzahnung/Anrechnung von Vorqualifikationen, Nachqualifizierung) und
- d) Europäische Öffnung (u. a. EQR/DQR, Bedeutungsgewinn dualer Ausbildung im europäischen Vergleich) arbeiteten (vgl. BMBF 2007b, S. 27 f.; BMBF o. J., Folie 3).

Nach etwas mehr als einjähriger Arbeit wurden die Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge des IKBB entlang von zehn Leitlinien im Juli 2007 vorgestellt (s. Tabelle 6, Anhang – Kapitel 7.1).

Tab. 6: Zehn Leitlinien IKBB

Zehn Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge	
Leitlinie 1	Mehr Schulabschlüsse erreichen – Ausbildungsreife verbessern
Leitlinie 2	Ausbildungsvorbereitung für Benachteiligte optimieren – Förderstrukturen neu ordnen
Leitlinie 3	Übergänge optimieren – Wege in betriebliche Ausbildung sichern
Leitlinie 4	Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung der beruflichen Bildung vorantreiben
Leitlinie 5	Ausbildungsbasis verbreitern – Ausbildungskapazitäten effektiv nutzen
Leitlinie 6	Durchlässigkeit verbessern – Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse sichern
Leitlinie 7	„Zweite Chance“ für Qualifizierung – Nachqualifizierung junger Erwachsener vorantreiben

40 U. a. Rückgang der Schüler/-innenzahlen allgemeinbildender Schulen.

41 U. a. Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft.

42 U. a. Halbwertszeit des Wissens und Könnens.

43 U. a. Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen Schule – Übergangssystem – berufliche Aus- und Weiterbildung – Hochschule.

(Fortsetzung Tab. 6)

Zehn Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge	
Leitlinie 8	Europäische Öffnung – Mobilität und Anerkennung verbessern
Leitlinie 9	Duale Ausbildung im europäischen Vergleich stärken – Potenzial auf dem internationalen Bildungsmarkt sichern
Leitlinie 10	Grundlagen für zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik schaffen – Kooperation von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik stärken

Quelle: BMBF 2007b, S. 10; 14 ff. (eigene Darstellung)

Die Leitlinien lassen sich in fünf Kernbereiche zusammenfassen:

- 1) Optimierung Übergang Schule – Beruf
- 2) Modernisierung und Flexibilisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung
- 3) Stärkung der Nachqualifizierung
- 4) Europäische Öffnung
- 5) Stärkung der Kooperation auf wissenschaftlicher und berufsbildungspolitischer Ebene

Zu 1) Hierunter sind die Leitlinien eins bis drei zusammenzufassen. Empfohlen werden im Wesentlichen die Weiterentwicklung bestehender (Förder)Instrumente aus dem Bereich der Berufsorientierung und –vorbereitung sowie der Ausbau/Verstetigung vorhandener Beratungs- und sozialpädagogischer Unterstützungsangebote.

Zu 2) Die Leitlinien vier bis sechs fokussieren insbesondere die Weiterentwicklung der Ordnungspolitik (z. B. kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen), die Stärkung der betrieblichen Ausbildung durch Gewinnung zusätzlicher Ausbildungsplätze in neuen, zukunftsweisenden Branchen sowie die Stärkung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

Zu 3) Hinter Leitlinie sieben steht die Forderung nach einem stärkeren Ausbau der Nachqualifizierung. Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss sollen mittels innovativer Instrumente (z. B. Ausbildungsbausteine) zielgerichtet zu einem Abschluss geführt werden.

Zu 4) Die Leitlinien acht und neun richten den Blick auf eine stärkere europäische Ausrichtung beruflicher Bildung, um Mobilität und Anerkennung zu verbessern. Mit dieser Forderung ist darüber hinaus das Ziel verbunden, die deutsche Berufsbildung international zu stärken. Da diese Leitlinien v. a. die

berufliche Aus- und Weiterbildung betreffen, gibt es hier einen gewissen Überschneidungsbereich zu Punkt zwei.

Zu 5) Leitlinie zehn ist eine ebenenübergreifende Forderung. Sie empfiehlt einen stärkeren Ausbau der Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Wirtschaft, um u. a. wissenschaftliche Erkenntnisse als Grundlage für berufsbildungspolitische Entscheidungen zu nutzen.

Die IKBB-Empfehlungen flossen in verschiedene Förderprogramme und Modellinitiativen ein. Die Bundesregierung verweist in diesem Zusammenhang z. B. auf das Programm „Berufsorientierung“⁴⁴ (s. Leitlinie 1), das Sonderprogramm „Berufseinstiegsbegleitung Bildungsketten“⁴⁵ (s. Leitlinie 1), die Initiative „JUGEND STÄRKEN“⁴⁶ (s. Leitlinie 1 und 8), das Programm „Perspektive Berufsabschluss“⁴⁷ (s. Leitlinie 3 und 7), das Programm „JOBSTARTER CONNECT“⁴⁸ (s. Leitlinie 3) oder die bereits 2005 ins Leben gerufene Förderinitiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“⁴⁹ (s. Leitlinie 6) (vgl. Deutscher Bundestag 2012, S. 9 ff.).

Insbesondere die Gewerkschaften stehen den im Rahmen des IKBB erarbeiteten Empfehlungen kritisch gegenüber, da diese aus ihrer Sicht zu starke Flexibilisierungs- und Modularisierungstendenzen verfolgen, die zum einen die Ordnungsmittel beschneiden und zum anderen das Berufsprinzip aufweichen. Ferner wurden arbeits- und lohnpolitische Absichten vermutet (vgl. Busemeyer 2009, S. 171 ff.; Ehrke/Nehls 2007; Ruhlands 2009, S. 52 ff.). Der Bestrebung der Bundesregierung, die Ausbildungsbausteine in ausgewählten Modellregionen zu erproben (s. Leitlinie 3), stehen die Gewerkschaften dementsprechend skeptisch gegenüber, fühlen sich aber aufgrund der Tatsache, dass es sich hier zunächst um ein Modellvorhaben mit Erprobungscharakter handelt, im Zugzwang zuzustimmen (vgl. Ehrke/Nehls 2007, S. 42). Kritiker sehen hier ferner Machtverschiebungstendenzen zu Ungunsten der Arbeitnehmervertretung, da die Empfehlungen des IKBB an den Nationalen Ausbildungs-pakt anknüpfen, an dem die Gewerkschaften nicht beteiligt waren (vgl. Busemeyer 2009, S. 174).

Als Reaktion auf das Gutachten und die Empfehlungen des IKBB folgten verschiedene Vorschläge zur Neustrukturierung der Berufsbildung seitens der

44 Weitere Informationen unter: www.bibb.de/berufsorientierung (Förderzeitraum: 2008–2012)

45 Weitere Informationen unter: www.bildungsketten.de (Förderzeitraum: 2010–2014)

46 Weitere Informationen unter: www.jugend-staerken.de (Förderzeitraum: k.A.)

47 Weitere Informationen unter: www.perspektive-berufsabschluss.de (Förderzeitraum: (2008–2013)

48 Weitere Informationen unter: www.jobstarter.de/connect (Förderzeitraum: 2009–2015)

49 Weitere Informationen unter: <http://ankom.his.de/> (Förderzeitraum: 2005–2014)

Wirtschaftsverbände: Strukturmodell 2 plus x (BDA)⁵⁰, Dual mit Wahl (DIHK)⁵¹ und das Berufslaufbahnkonzept des Handwerks (ZDH).⁵²

Mit Blick auf die Frage der sich daraus ergebenden Handlungsoptionen für niedrigschwellige Qualifizierungsansätze ist festzuhalten, dass die mit dem BBiG angestoßenen Möglichkeiten der Neugestaltung der Schnittstellen zwischen Schule und Beruf sowie der Flexibilisierung des Ordnungsrechts hier aufgegriffen und fortgeführt werden (s. Leitlinie 3 und 4). Der Vorschlag von Euler und Severing, die Berufsausbildungsvorbereitung mittels der Ausbildungsbausteine neu zu strukturieren und hierdurch attraktive Anschlussoptionen an Ausbildung zu schaffen, geht in die richtige Richtung, sofern das didaktisch-curriculare Konstruktionsprinzip gewahrt bleibt und somit das Berufsprinzip nicht unterlaufen wird (vgl. Münk 2010, S. 202; Frommberger 2009, S. 26f.). Dennoch muss die Zielgruppe der nicht ausbildungsfähigen jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf, die von der Zielgruppe der Ausbildungsbausteine explizit ausgenommen sind, noch einmal besonders in den Blick genommen werden. Der Verweis auf die für diese Zielgruppe bestehenden Angebote darf jedoch nicht aus dem Blick verlieren, dass auch hier – ausgehend von den Empfehlungen des IKBB (s. Leitlinie 3 und 6) – realistische Anschluss- und Anrechnungsmöglichkeiten auf eine spätere Ausbildung gegeben sein sollten. Zu klären ist insbesondere, wie Qualifizierungsbausteine ver-

-
- 50 Das Strukturmodell knüpft an das Konzept der zwei- und dreijährigen Ausbildungsberufe an. Die Ausbildung gliedert sich in Pflichtbausteine, d. h. Kern- und grundlegende Fachqualifikationen (Dauer: 2 Jahre) und frei wähl-/kombinierbare branchenspezifische Wahlbausteine in der anschließenden Spezialisierungsphase (Dauer: 1 Jahr). Die Spezialisierungsphase ist dabei nur eine Option und muss nicht zwingend absolviert werden. Ferner wird vorgeschlagen, Berufe mit übereinstimmenden/ähnlichen Qualifikationen in Berufsgruppen zusammenzuführen. Jeder Baustein wird dokumentiert und zertifiziert. Die erworbenen Teilleistungen sollen dann in die Gesamtnote der Abschlussprüfung mit einfließen (vgl. Ruhlands 2009, S. 52).
- 51 Zweigliedriges Ausbildungsmodell, das ebenfalls an das Konzept der zwei- und dreijährigen Ausbildungsberufe anknüpft: In der ersten Phase (Dauer: 1–2 Jahre) werden die Kernkompetenzen einer Branche/Berufsgruppe vermittelt. In der zweiten Phase werden dann die profilgebenden Kompetenzen eines Berufs vermittelt (Dauer: k.A.). Diese sind frei wählbar und sind an betriebsspezifischen Anforderungen ausgerichtet. Am Ende der Ausbildung steht eine bundesweit anerkannte öffentlich-rechtliche Abschlussprüfung. Eine Zertifizierung von Teilleistungen sieht das Modell nicht vor (vgl. Ruhlands 2009, S. 53).
- 52 Ganzheitliches Modell von der Berufsorientierung bis zur Weiterbildung an der Hochschule. „Die Berufsbildungsinhalte werden dabei für jeden einzelnen Beruf systematisch in Berufsbildungsabschnitte gegliedert, die wiederum der Ausbildung sowie Fortbildung zugeordnet werden können. Jeder Berufsbildungsabschnitt hat ein eigenständiges Berufsbildungsziel (z. B. Geselle oder Meister) und endet mit einer Prüfung vor der Handwerkskammer oder Innung. Die erfolgreiche Absolvierung eines Berufsbildungsabschnittes soll Voraussetzung für den Eintritt und den Abschluss des nächst höheren Abschnittes sein“ (Ruhlands 2009, S. 54). Am Ende der Ausbildung steht eine einheitliche Prüfung. Eine Zertifizierung von Teilleistungen sieht das Konzept nicht vor (ebd.).

bindlich/bundeseinheitlich auf eine sich anschließende Berufsausbildung oder auf Ausbildungsbausteine angerechnet werden können (s. Kapitel 2.3.6).

2.3.5 Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (2006/2008)

Die Verabschiedung des EQR durch das Europäische Parlament im April 2008 mit dem Ziel, Europa bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Lissabon 2009 zitiert nach Neß 2010, S. 21) knüpft an die in Deutschland geführte Reformdiskussion um die Neuausrichtung des Bildungssystems hin zu mehr Transparenz, Flexibilität, Durchlässigkeit und Mobilität unmittelbar an (s. Kapitel 2.3.4, Leitlinie 8 IKBB „Europäische Öffnung – Mobilität und Anerkennung verbessern“).

Europäischer Qualifikationsrahmen

Der EQR hat die Funktion eines Übersetzungs- bzw. Vergleichsinstruments zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedsstaaten, um so Mobilität in und zwischen Branchen, Berufen und Mitgliedsländern innerhalb der EU zu ermöglichen und Transparenz und Chancengleichheit zu gewährleisten. Herzstück des EQR sind acht Referenzniveaus. Diese beschreiben die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, über die ein/-e Lernende/-r bzw. Beschäftigte/-r verfügen muss. Der Ort an dem die Qualifikation erworben wurde, spielt dabei keine Rolle (vgl. Neß 2010, S. 21 ff.). Die Umsetzung des EQR sieht vor, dass die Mitgliedsstaaten der EU ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 auf den EQR beziehen und bis 2012 gewährleisten, dass alle neuen Qualifikations- und Kompetenzbescheinigungen einen Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau haben (vgl. Neß 2010, S. 21). Gegenwärtig befinden sich die Mitgliedsstaaten noch in der Bearbeitungsphase (Stand: April 2012).

Deutscher Qualifikationsrahmen

In Deutschland findet die Erarbeitung des DQR vorrangig durch den AK DQR unter Vorsitz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder statt. Dem AK DQR gehören u. a. Vertreter/-innen der BA, des BIBB, des BMWi, Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen, Experten/-innen aus Wissenschaft und Forschung sowie weitere bildungsbezogene/-politische Interessensgruppen an (vgl. BMBF 2011). Die Bearbeitungsphase für den DQR ist bereits weit vorangeschritten. Im März 2011 wurde der DQR vom AK DQR verabschiedet. Anfang bzw. Mitte 2012 wurden noch ausstehende Zuordnungen beraten und administrative Fragen zur Umsetzung des DQR geklärt. Im Anschluss an den Einigungsprozess werden entsprechende Verwaltungsvorschriften zur Umsetzung der Beschlüsse

erlassen und ein Handbuch zum Zuordnungsverfahren erstellt. Parallel hierzu finden Beratungen zur Frage der Berücksichtigung non-formaler und informeller Lernprozesse und deren Anschlussfähigkeit an den DQR statt. Im dritten Quartal 2012 soll dann der deutsche Referenzierungsbericht an die EU übermittelt werden (vgl. BBJ Consult AG o. J.).

Die Struktur des DQR kennzeichnet sich durch eine bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen. Analog zum EQR untergliedert sich der DQR in acht Niveaus, auf denen fachliche und personale Kompetenzen⁵³ beschrieben werden. Entlang dieser acht Niveaus verläuft die Einordnung der Qualifikationen, die in der beruflichen Bildung und Hochschulbildung erworben werden (s. Tabelle 7).

Der DQR bildet Gleichwertigkeit, nicht aber Gleichartigkeit von Qualifikationen ab. Die Zu- bzw. Einordnung der vorhandenen Kompetenzen erfolgt entsprechend des EQR weder entlang abschlussbezogener Aspekte noch entlang des Aneignungsorts. Die real erworbenen Kompetenzen sind stattdessen sowohl in ihrem Lernergebnis (Outcome) als auch in ihrem Erwerb zu erfassen und über die Deskriptoren in den DQR einzuordnen (s. Tabelle 7) (vgl. BMBF 2011, S. 4; Neß 2010, S. 23). Damit soll – im Sinne des lebenslangen Lernens – neben dem Einbezug formaler Qualifikationen des deutschen Bildungssystems ferner die Validierung non-formaler und informeller Lernprozesse gefördert werden (vgl. BMBF 2011, S. 4).

Tab. 7: 10 DQR-Matrix

Niveauindikator/Anforderungsstruktur		Zuordnung(en)
<i>Niveau 1</i>	Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.	Berufsausbildungsvorbereitung (z. B. EQ)
<i>Niveau 2</i>	Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.	
<i>Niveau 3</i>	Über Kompetenzen zur selbstständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Zweijährige berufliche Erstausbildung

53 Kompetenzbegriff im DQR: „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (BMBF 2011, S. 8).

(Fortsetzung Tab. 7)

Niveauidikator/Anforderungsstruktur		Zuordnung(en)
Niveau 4	Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Drei- und dreieinhalb-jährige berufliche Erstausbildung
Niveau 5	Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Fortbildungen (vgl. mit IT-Spezialisten)
Niveau 6	Über Kompetenzen 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 verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.	Bachelor, Meister, Fachwirt, Fachschulabschlüsse (vgl. Techniker)
Niveau 7	Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.	Master, Strategischer Professional (IT)
Niveau 8	Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.	Promotion

Quelle: BMBF 2012a; BMBF 2011, S. 6f. (eigene Darstellung)

Mit dem DQR sind jedoch keine Automatismen verbunden, d. h. „(...) dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaus des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzt. Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen eines Niveaus entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen“ (BMBF 2011, S. 4).

Die Vertreter/-innen von Bund, Ländern und Sozialpartnern stimmen dem gegenwärtig vorliegenden DQR zu und halten diesen für umsetzbar. Kritik wurde im Vorfeld der Beratungen v. a. an dem von den Hochschulvertretern/-innen angestrebten Y-Modell für die Niveaustufen sechs bis acht geübt. Dieser Vorschlag sah eine Differenzierung in akademische und berufliche Bil-

derung vor. Vor allem aus Sicht der Sozialpartner würde man mit einem solchen Modell das Ziel der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen unterlaufen und vertikale Durchlässigkeit verhindern (vgl. ZDH 2010, DIHK 2010, DGB 2010). Der Vorschlag des Y-Modells fand dementsprechend im aktuellen DQR keine Berücksichtigung. Ein weiterer Dissens war die Frage der Einordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse, insbesondere die Einstufung der Allgemeinen Hochschulreife in den DQR. Die Vertreter/-innen der Länder strebten eine Einstufung auf Niveaustufe fünf an. Somit wäre das Abitur über dem drei- bzw. dreieinhalbjährigen Berufsschulabschluss gestanden. Vor allem die Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen hatten massive Einwände gegen diesen Vorstoß und wiesen auf die Verletzung der Gleichwertigkeit zwischen den Bildungsbereichen hin (vgl. ZDH 2010, DIHK 2010, DGB 2010, BIBB 2010). Nach eingehender Beratung vereinbarten die Spitzenvertreter/-innen von Bund, Ländern und Sozialpartnern, dass die allgemeinbildenden Schulabschlüsse im DQR zunächst keine Berücksichtigung finden (vgl. KMK 2012).

Kritik kommt auch von Seiten der Vertreter/-innen aus dem Bereich der beruflichen Integrationsförderung am DQR. Sie bemängeln, dass die berufliche Integrationsförderung im Rahmen der DQR-Diskussion nur eine untergeordnete Rolle spielt. Es wird beispielsweise kritisch darauf hingewiesen, dass die für die Berufsausbildungsvorbereitung getroffene Einstufung auf Niveaustufe eins und zwei des DQR Probleme bei der Zuordnung mit sich bringt. So können die vielfältigen Angebote der Berufsausbildungsvorbereitung aufgrund fehlender einheitlicher Standards bzw. Ordnungsmittel (z. B. Lehr- und Ausbildungsrahmenpläne) nur eingeschränkt im DQR zugeordnet werden. Als Konsequenz aus dieser Zuordnungsproblematik fordern sie daher die Einführung einheitlicher sowie verbindlicher Standards für diesen Bereich (z. B. Qualitätssicherung, gezielte Personalentwicklung) (vgl. GPC 2012). Hier zeigt sich ein Grundsatzproblem, dass Berufsbildung vorrangig mit der dualen Berufsausbildung assoziiert wird. Deißinger merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, dass die anderen beiden Säulen des Berufsbildungssystems, das Übergangssystem sowie das vollzeitschulische System (inkl. der Übergangsoptionen ins duale System), in dieser Diskussion nicht ausreichend berücksichtigt werden. Dies ist aber vor dem Hintergrund der mit dem DQR verbundenen Europäisierungsbestrebungen zwingend erforderlich und bedarf einer differenzierten Modularisierungsdebatte entlang des Berufsprinzips (vgl. Deißinger 2009).

Darüber hinaus weisen die Akteure/-innen aus dem Kontext der beruflichen Integrationsförderung darauf hin, dass ein Großteil der jungen Menschen in der Berufsausbildungsvorbereitung keine formalen Abschlüsse vorweisen kann, bzw. dass im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung keine formalen Abschlüsse (ausgenommen allgemeinbildende Abschlüsse) erworben werden

können, sondern dass die o.g. Personengruppe vielmehr über non-formale und informelle Kompetenzen verfügt. Bislang finden diese Kompetenzen im DQR-Entwurf noch keine Berücksichtigung. Allerdings könnten sich durch deren Anerkennung Anschlussmöglichkeiten im Sinne der angestrebten Durchlässigkeit ergeben. Hierfür bedarf es jedoch einheitlicher Zertifizierungsstandards und einer entsprechenden Instanz für die Anerkennung (Validierung) (vgl. BAG KJS 2009, Hampel 2009). Hieran knüpft sich auch ein wesentlicher Kritikpunkt aus erziehungswissenschaftlicher Sicht an. Durch die Nicht-Berücksichtigung informeller und non-formaler Kompetenzen könnte der DQR Gefahr laufen, Exklusion im Bildungswesen zu fördern und Selektionsmechanismen im Bildungswesen weiter zu festigen (vgl. Lohmann 2011, S. 51). Die Beratungen hinsichtlich der Implementierung informeller und non-formaler Kompetenzen in den DQR sind gegenwärtig noch nicht abgeschlossen (Stand: April 2012).

Der DQR bietet Chancen das Konzept niedrigschwelliger Qualifizierung nachhaltig zu implementieren und soziale bzw. gesellschaftliche Teilhabe im Sinne der Inklusion zu ermöglichen. Die auf den Niveaustufen eins und zwei formulierten Anforderungsstrukturen bieten entsprechenden Gestaltungsspielraum. Hierfür müssen perspektivisch jedoch die Qualifizierungskonzepte entlang der Kompetenzniveaus des DQR entwickelt, in sinnvolle Lerneinheiten (Module) gegliedert und bundeseinheitlich abgestimmt werden, um die Anschlussfähigkeit an nächst höhere Niveaustufen zu gewährleisten. Vor dem Hintergrund der angemahnten Qualitätssicherung und Transparenz im niedrigschwelligen Segment wäre die Einrichtung einer übergeordneten „Prüfinstanz“, wie dies vom Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung vorgeschlagen wird, zu überdenken (vgl. KWB 2010, S. 4).

2.3.6 Instrumente niedrigschwelliger Qualifizierung am Beispiel der Qualifizierungsbausteine

Die vorausgegangene Darstellung und Analyse der bildungspolitischen (Reform)Ansätze zeigt, dass Qualifizierungsbausteine ein Instrument zur Realisierung niedrigschwelliger Qualifizierungsansätze in der beruflichen Bildung entlang curricularer sowie ordnungsrechtlicher Vorgaben sind. Ausgehend von der in Deutschland geführten Debatte um die Neustrukturierung beruflicher Bildung sind sie zusammen mit den Ausbildungsbausteinen (s. Kapitel 2.3.4) ein Beispiel für die Verankerung von Modularisierungsansätzen in der Berufsbildung.

Qualifizierungsbausteine haben ihren Ursprung im Runderlass 42/96 der BA und in den Beschlüssen der Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit Mitte/Ende der 1990er Jahre. 2003 fanden die Qualifizierungsbausteine zusammen mit der

Berufsausbildungsvorbereitung Eingang in das BBiG und legen so eine wichtige Grundlage für eine bessere Verknüpfung von Ausbildungsvorbereitung und beruflicher Erstausbildung (vgl. BMBF 2008, 2005; Brutzer 2012, S. 109 ff.; Siecke/Brutzer 2008, S. 18; Friese/Brutzer 2010, S. 32 f.).

Konzeptionell sind Qualifizierungsbausteine inhaltlich sowie zeitlich in sich geschlossene, strukturierte Lerneinheiten, mit dem Ziel berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln und den Integrationsprozess in Ausbildung und Arbeit zu fördern (§ 69 BBiG). Junge Menschen sollen so schrittweise an eine Berufsausbildung oder Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt herangeführt werden. Qualifizierungsbausteine werden bevorzugt aus anerkannten Ausbildungsberufen entwickelt, insbesondere aus dem Bereich der einfachen Handwerks-, Industrie- oder Dienstleistungsberufe. Die Qualifizierungsinhalte sind unterhalb des Facharbeiterniveaus angesiedelt und können daher eine reguläre duale Berufsausbildung nicht ersetzen (vgl. Kloas 2006; Brutzer 2007, 2012, S. 111). Allerdings besteht die Möglichkeit sich einzelne erfolgreich absolvierter Qualifizierungsbausteine auf eine spätere Berufsausbildung anrechnen zu lassen. Hierzu ist eine individuelle Klärung mit dem jeweiligen Betrieb und der zuständigen Stelle erforderlich (vgl. INBAS 2004; Brutzer 2007, 2012, S. 111; Siecke/Brutzer 2008, S. 18; Friese/Brutzer 2010, S. 32 f.).

Das BBiG (§ 69 BBiG) und die BAVBVO bilden die gesetzliche Grundlage für die Qualifizierungsbausteine. Gem. BAVBVO sind bei der Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen die folgenden vier Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Brutzer 2007, 2012, S. 111 ff.; Friese/Brutzer 2010, S. 33 f.; Siecke/Brutzer 2008, S. 18):

Qualifizierungsbausteine sollen

- 1) zur Ausübung einer (Berufs-)Tätigkeit befähigen,
- 2) einen verbindlichen Bezug zum Ausbildungsrahmenplan der entsprechenden Ausbildungsordnung haben,
- 3) den Vermittlungsumfang von minimal 140 bis maximal 420 Zeitstunden nicht unter- bzw. überschreiten,
- 4) am Ende der Qualifizierung durch eine Leistungsfeststellung abgeschlossen werden.

Grundlage eines jeden Qualifizierungsbausteines ist ein Qualifizierungsbild. Hier werden die formalen Vorgaben sowie fachlichen Inhalte für den Qualifizierungsprozess dokumentiert und beschrieben. Das Qualifizierungsbild enthält

zu folgenden sechs Punkten Ausführungen (vgl. Brötz et al. 2004; Brutzer 2007; Brutzer 2012, S. 111 ff.):

- 1) Name des Bausteins
- 2) Zugrunde liegender Ausbildungsberuf
- 3) Qualifizierungsziel
- 4) Vermittlungsumfang
- 5) Zu vermittelnde Tätigkeit, Fertigkeiten und Kenntnisse
- 6) Art der Leistungsfeststellung

Zu 1) Der Name des Bausteins soll kenntlich machen, dass im Rahmen des Qualifizierungsprozesses nur eine Teilqualifikation vermittelt wird und nicht die kompletten Inhalte des zugrundeliegenden Ausbildungsberufes vermittelt werden.

Zu 2) Für die Konzeption eines Qualifizierungsbausteines müssen die zugrunde liegenden Berufe eines der folgenden Kriterien erfüllen:

- a) Entweder muss es sich hier um einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG/HwO handeln,
- b) einen vergleichbaren betrieblichen Ausbildungsgang außerhalb des Geltungsbereiches des BBiG/HwO oder
- c) den bundesrechtlichen bzw. landesrechtlichen Ausbildungsregelungen für Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen entsprechen.

Die Inhalte eines Qualifizierungsbausteines müssen sich nicht ausschließlich auf einen Ausbildungsberuf beziehen, sofern die Inhalte des Qualifizierungsbausteines ausschließlich aus Inhalten der ersten Stufe gestufter Ausbildungsberufe (Stufenausbildung, s. Fußnote 35) abgeleitet wurden, sich auf die Inhalte einer für mehrere Ausbildungsberufe gemeinsamen Grundbildung beziehen oder auf gemeinsame Inhalte verschiedener Berufe zurückgreifen.

Zu 3) Das Qualifizierungsziel legt fest, welche Kompetenzen im Qualifizierungsprozess vermittelt werden bzw. von den Teilnehmenden erlernt werden sollen. Hierzu werden in der Beschreibung des Qualifizierungszieles die zu erwerbenden Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse präzise und differenziert angegeben. Wichtig ist, dass der inhaltliche Bezug zwischen den Tätigkeiten, dem Qualifizierungsziel und dem Namen des Qualifizierungsbausteines hergestellt ist.

Zu 4) Der zeitliche Umfang eines Qualifizierungsbausteines (Vermittlungsdauer) ist in der BAVBVO, § 3 Abs. 1 Nr. 3 festgehalten und beträgt zwischen 140 und 420 Zeitstunden. Für die Festlegung der minimalen bzw. maximalen Vermittlungsdauer sind drei Gründe anzuführen. Zum Ersten soll der Minimalumfang eines Qualifizierungsbausteines von 140 Zeitstunden ein Mindestmaß an fachlich solider Grundqualifizierung gewährleisten. Zum Zweiten soll der Maximalumfang von 420 Zeitstunden verhindern, dass Qualifizierungsbausteine eine Alternative zur Berufsausbildung darstellen. Zum Dritten soll die zeitliche Begrenzung den Teilnehmenden die Chance eröffnen, einen Qualifizierungsbaustein komplett zu durchlaufen oder ggf. mehrere hintereinander zu absolvieren.

Zu 5) Die zu vermittelnden Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Bausteine basieren auf den zugrunde liegenden Ausbildungsordnungen bzw. Inhalten des Ausbildungsrahmenplanes oder beziehen sich auf die Ausbildungsinhalte einer gleichwertigen Berufsausbildung (vgl. BAVBVO). Vier Aspekte sind in diesem Kontext zu berücksichtigen:

- a) Die zu vermittelnden Kompetenzen eines Qualifizierungsbausteines sollen charakteristisch für die zugrunde liegende Berufsausbildung sein.
- b) Die Kompetenzen sollen eine Teilmenge des zugrunde liegenden Ausbildungsberufes darstellen und sollen keine berufstypischen Fachkenntnisse erfordern.
- c) Die Inhalte sollen den Voraussetzungen (Niveau) der Zielgruppe angemessen sein.
- d) Die Qualifizierungsbausteine sollen zur Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit beitragen, indem die Inhalte handlungsorientiert vermittelt werden. Neben der Handlungsfähigkeit soll so eine realitätsnahe Selbsteinschätzung der jungen Erwachsenen ermöglicht werden.

Zu 6) Am Ende einer jeden bausteinbasierten Qualifizierung findet eine Leistungsfeststellung statt, die Grundlage für die Ausstellung des Zertifikates ist. Der Anbieter der Berufsausbildungsvorbereitung beurteilt durch die Leistungsfeststellung, ob und mit welchem Erfolg das Qualifizierungsziel erreicht wurde. Inhalte der Leistungsfeststellung sind die im Qualifizierungsziel niedergelegten Fertigkeiten und Kenntnisse (s. § 5 BAVBVO). Weitere spezifische Regelungen für die Art und den Umfang der Leistungsfeststellung sieht die BAVBVO nicht vor.

Qualifizierungsbausteine sind ein fester Bestandteil in der beruflichen Integrationsförderung und richten sich vorrangig an junge Menschen mit besonderem Förderbedarf, d. h. Personen die noch nicht über die nötige Ausbildungsreife

verfügen oder bildungsfern sind (vgl. BMBF 2008). Die Lernorte an denen Qualifizierungsbausteine zum Einsatz kommen sind unterschiedlich. Ihren Haupteinsatzbereich haben sie in der Berufsausbildungsvorbereitung, wie z. B. in der betrieblichen EQ (s. Kapitel 2.3.2), dem BVJ⁵⁴ an berufsbildenden Schulen oder in Berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der BA. Daneben finden Sie Anwendung in der beruflichen Nachqualifizierung, der Zusatzqualifizierung sowie Berufsausbildung (vgl. Brutzer 2007, 2012, S. 113; Siecke/Brutzer 2008, S. 18; Friese/Brutzer 2010, S. 35).

Der überwiegende Teil der bislang entwickelten Qualifizierungsbausteine bezieht sich auf Berufe des Handwerkes. Besonders stark vertreten sind die Berufe Metallbauer/-in, Maler/-in, Lackierer/-in, Tischler/-in, Maurer/-in und Friseur/-in. Am geringsten sind demgegenüber die Freien Berufe vertreten, z. B. der Bereich Gesundheit/Soziales. Die durchschnittliche Dauer eines Qualifizierungsbausteins beträgt 251 Stunden (Kramer/Pless 2006, S. 9).

Die Zahl der deutschlandweit entwickelten Qualifizierungsbausteine ist seit Verankerung im BBIG unüberschaubar. Um dieser Vielzahl an Bausteinen zu begegnen hat das Good-Practice-Center des BIBB⁵⁵ eine allgemein zugängliche Datenbank für Qualifizierungsbausteine eingerichtet. Dort finden sich über 500 abrufbereite Qualifizierungsbausteine aus unterschiedlichen Berufsfeldern. Darüber hinaus bieten der DIHK⁵⁶, das ZDH/ZWH sowie die Projekthomepage „Qualifizierungsbausteine im Betrieb“⁵⁷ eine große Zahl an öffentlich zugänglichen Musterbausteinen an (vgl. Brutzer 2012, S. 113).

Qualifizierungsbausteine sind von den im Rahmen des IKBB diskutierten Ausbildungsbausteinen (s. Kapitel 2.3.4) deutlich abzugrenzen (s. Tabelle 8). Bei den Ausbildungsbausteinen handelt es sich konzeptionell um bundesweit einheitliche, zeitlich abgegrenzte und didaktisch begründete Teilmengen innerhalb der Gesamtheit eines Ausbildungsberufes (vgl. Frank/Grunwald 2008; BIBB 2009c; Brutzer/Siecke 2009; Siecke/Brutzer 2008, S. 18 f.). In ihrer Gesamtstruktur bilden sie ein anerkanntes Berufsbild ab, berücksichtigen die berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse und basieren in ihrer Ausgestaltung auf dem Prinzip der Handlungs- bzw. Kompetenzorientierung. Anders als Qualifizie-

54 BVJ: Einjähriger, in der Regel vollzeitschulischer Bildungsgang an beruflichen Schulen. Der Bildungsgang richtet sich v. a. an junge Menschen ohne Schulabschluss. Ziel des BVJ ist die Heranführung an Ausbildung (berufliche Orientierung) sowie die Vermittlung berufsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten in ausgewählten Berufsfeldern. Die inhaltliche Konzeption des BVJ unterscheidet sich vor dem Hintergrund landesrechtlicher Regelungen von Bundesland zu Bundesland (vgl. Beicht 2009, S. 2).

55 <http://www.good-practice.de/bbigbausteine/>

56 <http://www.dihk.de/pakt/eqs/beispiele.html> (Stand: Juni 2011)

57 <http://www.quib.inbas.com> (Stand: Juli 2011)

ungsbausteine zielen Ausbildungsbausteine auf den Erwerb eines voll qualifizierenden, anerkannten Berufsausbildungsabschlusses. Voraussetzung hierfür ist, dass alle Ausbildungsbausteine eines Ausbildungsberufes durchlaufen werden und die vorgesehene Kammerprüfung erfolgreich absolviert wird. Die Entwicklung der Ausbildungsbausteine erfolgt entlang der dem Beruf zugrunde liegende Ausbildungsordnung, dem darin enthaltenen Ausbildungsrahmenplan sowie dem entsprechenden Rahmenlehrplan. Das Ablegen einzelner Bausteine ist nicht vorgesehen (vgl. BMBF 2008a; Brutzer/Siecke 2009; Siecke/Brutzer 2008, S. 18 f.). Ausbildungsbausteine richten sich im Gegensatz zu den Qualifizierungsbausteinen an ausbildungsfähige junge Menschen, die sich im Übergangssystem befinden. Somit soll ein unnötig langer Verbleib im Übergangssystem reduziert sowie die nachhaltige Einmündung in eine berufliche Ausbildung unterstützt werden (vgl. BIBB 2009c; Brutzer/Siecke 2009; Siecke/Brutzer 2008, S. 19).

Seit 2009 befindet sich das Instrument bundesweit für 14 Ausbildungsberufe in der Erprobungsphase.⁵⁸ Inwiefern die Ausbildungsbausteine eine nachhaltige Verstetigung in die berufliche Bildung erfahren werden, bleibt abzuwarten (vgl. Brutzer/Siecke 2009; Siecke/Brutzer 2008, S. 19).

Tab. 8: Abgrenzung Qualifizierungsbausteine – Ausbildungsbausteine

	Qualifizierungsbausteine	Ausbildungsbausteine
<i>Grundlage:</i>	§ 69 Abs. 1 BBiG Ausgewählte Inhalte anerkannter Ausbildungsberufe, Bezüge zu ARP und AO	§ 5 Abs. 1, Satz 1 und 2 BBiG § 11 Abs. 1 BBiG Inhalte anerkannter Ausbildungsberufe auf Basis des ARP und RLP
<i>Kennzeichen:</i>	Inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, d. h. bilden Teile einer Ausbildung ab	Abgegrenzte, bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufs, d. h. bilden in ihrer Gesamtheit ein vollständiges Berufsbild ab
	Fachliche Vermittlung von Grundlagen im Vordergrund, theoretische Vermittlung (hier: Lernort Schule) eher zweitrangig	Vermittlung von Fachtheorie und -praxis gemäß geltenden Ordnungsmitteln
<i>Umfang:</i>	140 – 420 Stunden	4 – 12 Monate
<i>Ziel:</i>	Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit	Erwerb der vollen beruflichen Handlungsfähigkeit

58 Bundesprogramm „JOBSTARTER CONNECT“ – <http://www.jobstarter.de/connect> (Stand: Juli 2011)

(Fortsetzung Tab. 8)

	Qualifizierungsbausteine	Ausbildungsbausteine
<i>Zielgruppe:</i>	Vorrangig junge Menschen mit besonderem Förderbedarf (fehlende Ausbildungsreife)	Ausbildungsfähige Jugendliche, Altbewerber/-innen
<i>Dokumentation:</i>	Ausstellung eines Zeugnisses bei erfolgreicher Absolvierung des Qualifizierungsbausteins, im Falle des Nicht-Erfolgs Ausstellung einer Teilnahmebescheinigung	Bescheinigung einzelner Bausteine möglich, Absolvierung einzelner Ausbildungsbausteine jedoch nicht vorgesehen, Prüfung erfolgt entlang der vorgesehenen Prüfungsregelungen (Kammerprüfung)
<i>Abschluss:</i>	Führen zu keinem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf	Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf, sofern alle vorgesehenen Bausteine erfolgreich absolviert wurden
<i>Entwicklung:</i>	Ohne das Einvernehmen der Sozialpartner	Mit betrieblichen sowie schulischen Experten zu entwickeln

Quelle: vgl. BiBB 2009c

Zu den Ausbildungsbausteinen gibt es durchaus kritische Stimmen, v. a. seitens einiger Sozialpartner. Es wird befürchtet, dass das Berufskonzept ausgehöhlt wird und infolgedessen das duale System geschwächt wird (vgl. Ehrke/Nehls 2007). Ungeklärt ist ebenfalls, welchen Stellenwert den Qualifizierungsbausteinen gegenüber den Ausbildungsbausteinen zukommt und ob eine Anrechnung der Qualifizierungsbausteine auf die Ausbildungsbausteine möglich ist. Prognosen gehen allerdings davon aus, dass die Ausbildungsbausteine die Qualifizierungsbausteine mittel- bis langfristig verdrängen werden und somit die Berufsausbildungsvorbereitung qualitativ aufwerten (vgl. BiBB 2009a, S. 298; 2009c; Brutzer/Siecke 2009; Siecke/Brutzer 2008, S. 19).

Nicht nur die Ausbildungsbausteine sind in der gegenwärtigen berufspädagogischen Fachdebatte noch umstritten, sondern auch das Instrument der Qualifizierungsbausteine. Kritisch diskutiert werden u. a. die fehlende bundesweite Vergleichbarkeit der Qualifizierungsbausteine, die Gefahr der kurzfristigen Nutzbarmachung für den Arbeitsmarkt sowie das Risiko der Aushöhlung des Berufskonzepts (vgl. Brutzer/Friese 2010, S. 49; Friese/Brutzer 2010, S. 46; Brutzer 2012, S. 113 f.). Ein weiterer Kritikpunkt ist der bislang eingeschränkte Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der betrieblichen Praxis, wie dies beispielsweise die EQ vorsieht (vgl. IAB 2010a, S. 41). So finden sie vorrangig bei Bildungsträgern oder in beruflichen Schulen Anwendung. Die geringe betriebliche Beteiligung resultiert einerseits aus den fehlenden Kenntnissen der Betriebe über das Instrument, andererseits werden Qualifizierungsbausteine als Fremdkörper wahrgenommen, die der betrieblichen Realität bzw. den betrieblichen Abläufen nicht entsprechen (vgl. Seyfried/Schmitt/Keck 2008, S. 11;

INBAS 2008, S. 8, S. 35). Die Möglichkeit einer Anrechnung erfolgreich absolvierter Qualifizierungsbausteine auf eine sich anschließende Berufsausbildung und die damit verbundene Verkürzungsmöglichkeit wird von Unternehmensseite ebenso kritisch diskutiert. Die bislang eingeschränkt stattfindende Anerkennungspraxis ist Studien zufolge auf die kritische Haltung der Betriebe gegenüber dem Instrument Qualifizierungsbaustein zurückzuführen. Kritisch beurteilt wird darüber hinaus die Eignung der Qualifizierungsbausteine als Berufswahlinstrument, da diese vorrangig auf die Vermittlung beruflicher Schlüsselkompetenzen ausgewählter Ausbildungsberufe zielen und somit nur eingeschränkt eine breit angelegte Berufsorientierung ermöglichen (vgl. IAB 2010a, S. 63; s. Kapitel 4).

Aus der Perspektive der notwendigen Flexibilisierung der Berufsbildung sind jedoch auch infolge der Anrechnungsoption und der curricularen Ausrichtung der Qualifizierungsbausteine die Vorteile einer besseren Durchlässigkeit in Ausbildungsverläufen zu sehen, die Möglichkeiten für Einstiegs- und Rückkehrmöglichkeiten in organisierte Qualifikationsstrukturen und Erwerbsfelder sowie die Reduktion überlanger Warteschleifen (vgl. Brutzer 2012, S. 113 f.; Brutzer/Friese 2010, S. 49 f.; Friese/Brutzer 2010, S. 46). Die eingangs angeführte Befürchtung, Qualifizierungsbausteine unterwandern das Berufsprinzip, ist zu relativieren, da die mit Einführung der Qualifizierungsbausteine in Kraft getretene BAVBVO die Qualitätssicherung und Standardisierung von Qualifizierungsprozessen ermöglicht (vgl. INBAS 2008, S. 7, S. 39 ff.). Ferner haben sie die Heranführung an eine vollständige Berufsausbildung zum Ziel, aber ersetzen nicht eine vollständige Berufsausbildung im Sinne des Berufsausbildungsprinzips (Supplementierungskonzept) (vgl. Frommberger 2009, S. 26). Im Hinblick auf die Zielgruppenausrichtung von Qualifizierungsbausteinen eignen sich diese durch ihre hohe Praxisnähe besonders für gering qualifizierte Personen bzw. Personen mit besonderem Förderbedarf. Neben der Vermittlung ausgewählter beruflicher Schlüsselkompetenzen, fördert der direkte Praxisbezug einerseits die Motivation und unterstützt andererseits die Entwicklung von Selbstständigkeit und Verantwortung der Teilnehmenden. Darüber hinaus ist eine gezielte Heranführung an die spätere Ausbildungsrealität möglich. Demzufolge können Qualifizierungsbausteine in doppelter Hinsicht die Funktion eines Türöffners zugeschrieben werden: auf der individuellen Ebene bei der Ausbildungsplatzsuche, auf der betrieblichen Ebene bei der Gewinnung potenzieller Auszubildenden (vgl. IAB 2010a, S. 56 ff.; Baur 2008, S. 7; Brutzer 2012, S. 119 f.; Brutzer/Friese/2010, S. 50; Friese/Brutzer 2010, S. 46; s. Kapitel 4).

2.4 Zentrale Erkenntnisse und Entwicklungsfelder

Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels wird es zukünftig einen großen Bedarf an qualifizierten Fachkräften geben. Dies gilt in besonderem Maß für das Segment der personenbezogenen Dienstleistungsberufe. Neben hochqualifizierten Fachkräften fehlt es ebenso an Fachkräften auf mittlerer Qualifikationsebene. Mit dem gegenwärtigen Trend zur Höherqualifizierung droht jedoch die mittlere Qualifikationsebene wegzubrechen. Gleichzeitig geht der Bedarf an gering qualifizierten Personen vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen zurück. Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang, dass gering qualifizierte Personen besonders von Erwerbslosigkeit bzw. prekären Beschäftigungsverhältnissen betroffen sind, wird deutlich, welche zentrale Bedeutung eine qualifizierte berufliche Ausbildung für eine erfolgreiche Einmündung und den Verbleib in Erwerbsarbeit hat.

Das Konzept der Niedrigschwelligkeit bietet hierfür Anknüpfungspunkte, indem Menschen mit keinen bzw. geringen Qualifikationen schrittweise durch gezielte Förderung an Ausbildung bzw. Erwerbsarbeit herangeführt werden und somit gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht wird. Gleichwohl birgt das Konzept auch Probleme in sich, da man sich hier in einem Spannungsverhältnis zwischen nachfrageorientierter vs. angebotsorientierter Berufsbildung bewegt. Der in diesem Kontext geäußerte Vorwurf der kurzfristigen Nutzbarmachung für den Arbeitsmarkt bzw. die Untergrabung des Berufskonzepts greift dann, wenn niedrigschwellige Konzepte sich nicht an didaktisch-curricularen Konstruktionsprinzipien bzw. an ordnungsrechtlichen Vorgaben orientieren und so infolge fehlender Anrechnungsmöglichkeiten nahtlose Übergänge, beispielsweise in Ausbildung, erschwert oder sogar unmöglich werden.

Das Beispiel der Qualifizierungsbausteine stellt in diesem Zusammenhang ein wichtiges Instrument zur Gestaltung des zielgerichteten Übergangs an der Schnittstelle von vorberuflicher Bildung zu regulärer Berufsausbildung dar. In den dargestellten bildungs-/ordnungspolitischen Reformansätzen, wie dem NFK, dem Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs oder bei der Novellierung des BBiG 2005 haben sie bereits Berücksichtigung gefunden. Die Analyse zeigt jedoch, dass im Hinblick auf die Übergangsgestaltung bislang keine verbindlichen Regelungen zur Anerkennung auf eine sich anschließende Berufsausbildung getroffen wurden. Eine Lösungsmöglichkeit könnte hierfür die bundeseinheitliche Gestaltung der Qualifizierungsbausteine sein, wie dies bei den Ausbildungsbausteinen der Fall ist (s. IKBB). Die einheitliche Gestaltung wäre nicht nur vor dem Hintergrund der Durchlässigkeit zielführend, sondern würde gleichermaßen zur besseren Vergleichbarkeit im Sinne der Qualitätssicherung beitragen.

Insgesamt bleibt jedoch festzuhalten, dass die Frage der konkreten Umsetzung der Anschlussfähigkeit bzw. Durchlässigkeit zur Sicherung des zukünftigen Fachkräftebedarfs bislang noch nicht zufriedenstellend geklärt ist. In der Vergangenheit wurden zwar neben sektorspezifischen Regelungen und Verordnungen (z. B. die Neugestaltung der Schnittstelle zwischen beruflicher Vorbildung und Ausbildung, BBiG-Novelle 2005), zahlreiche Kompetenzfeststellungsverfahren zur Leistungsmessung und Ausstellung von Zertifikaten entwickelt. Allerdings sind bundeseinheitliche Konzepte zur Frage der Anrechnung im Sinne der Durchlässigkeit bislang nicht vorhanden (vgl. Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011, Frommberger/Friese 2010). Ansatzpunkte zur Klärung dieser Frage könnte die DECVET-Pilotinitiative⁵⁹ bieten. Gegenwärtig werden hier Anrechnungsmechanismen auf Grundlage eines Leistungspunktesystems entwickelt und erprobt, mit dem Ziel, die vertikale sowie horizontale Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung langfristig zu fördern und Anrechnungspotenziale zu identifizieren. Die Initiative hat, wie der EQR/DQR ihren Ursprung in der europäischen Berufsbildungspolitik. Sie orientiert sich an den Gegebenheiten des deutschen Berufsbildungssystems (z. B. Berufskonzept, BBiG) und bezieht u. a. Erkenntnisse bereits existierender Programme zur Anrechnung von Kompetenzen (z. B. ANKOM: Übergänge von der beruflichen Bildung in die hochschulische Bildung) mit ein (vgl. Milolaza 2011, S. 1 f.; BMBF 2010, S. 6). Die Entwicklung und Erprobung erfolgt anhand von vier Schnittstellen innerhalb der Berufsbildung, wovon je zwei die vertikale und horizontale Durchlässigkeit fokussieren (vgl. Milolaza/Schiller 2010):

1. Schnittstelle: Berufsausbildungsvorbereitung und duale Ausbildung (vertikal)
2. Schnittstelle: Berufsbildübergreifende Qualifikationen in einem Berufsfeld (horizontal)
3. Schnittstelle: Duale und vollzeitschulische Berufsausbildung (horizontal)
4. Schnittstelle: Duale Berufsausbildung und berufliche Fortbildung (vertikal).

Das Leistungspunktemodell basiert dabei auf outcomeorientierten Lernergebniseinheiten, d. h. nicht der Ort und die Dauer des Lernprozesses sind von Bedeutung, sondern das Lernergebnis an sich (vgl. Richter/Laubersheimer 2011). Inwiefern das im Rahmen der DECVET-Pilotinitiative avisierte Ziel der

59 Bei der Abkürzung „DECVET“ handelt es sich um keine Abkürzung im engeren Sinne, sondern um ein zusammengesetztes Kürzel. DE steht für „Deutsches“ und CVET für „Credit System for Vocational Education and Training“. Hinter dem Kürzel verbirgt sich die Pilotinitiative des BMBF zur Entwicklung eines deutschen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (vgl. Mucke 2009, S. 184). Homepage der DECVET-Initiative: <http://www.decvet.net/> (27.05.2012)

Erarbeitung eines Leistungspunktesystems einen nachhaltigen Beitrag zur allgemeinverbindlichen Anerkennungspraxis liefert, bleibt abzuwarten. Die hierfür notwendige Formulierung von Lerneinheiten, anhand derer sich die Vergabe der Leistungspunkte orientiert, erscheint ambitioniert. Während in der dualen Berufsausbildung bereits ein klassisches Instrument zur Prüfung von innerhalb der Ausbildung erworbenen Kompetenzen vorhanden ist, besteht ein solch allgemeinverbindliches Prüfverfahren in der Berufsausbildungsvorbereitung bislang nicht.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Angebote im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung gibt es in zweifacher Hinsicht Handlungsbedarf: Einerseits liegt die Herausforderung in der einheitlichen Gestaltung der einzelnen Lerneinheiten, die entlang der Ordnungsmittel, d. h. dem jeweiligen Ausbildungsordnung/-rahmenplan einer Berufsausbildung abgestimmt bzw. angepasst werden müssen; andererseits müssen auch abseits der Ausgestaltung der Curricula ebenso die vergaberechtlichen Rahmenbedingungen entsprechend angepasst bzw. verändert werden. Die Anrechnung vorberuflicher Kompetenzen auf eine sich anschließende Berufsausbildung ist nur dann möglich, wenn auch bei der Vergabe der berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen, beispielsweise durch die BA, entsprechende Verordnungen bzw. gesetzliche Regelungen zur Maßnahmengestaltung im Sinne der DECVET-Initiative erlassen werden.

Gleichwohl muss an dieser Stelle auch kritisch darauf hingewiesen werden, dass die Zielgruppe der Berufsausbildungsvorbereitung meist über keine formalen Abschlüsse verfügt und vorrangig non-formal und informell erworbene Kompetenzen aufweist. Die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen stellt einen wichtigen Beitrag vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens dar. Ansatzpunkte für diese Zielgruppe finden sich im EQR/DQR auf Niveaustufe eins und zwei (vgl. Dehnbostel/Kretschmer 2010). Inwiefern jedoch non-formal und informell erworbene Kompetenzen konkret im Rahmen des EQR/DQR erfasst werden sollen, ist bislang ungeklärt. Die konkreten Umsetzungsansätze zur Anerkennung stehen noch aus.

3 Berufsfeld Hauswirtschaft: Strukturen und Problemfelder

Niedrigschwellige Ansätze können gerade für junge Menschen am Übergang von Schule zu Beruf einen Beitrag zur zukünftigen Fachkräftegewinnung leisten. Voraussetzung hierfür ist eine systematische Übergangsgestaltung, um Anschlussfähigkeit für die im Rahmen der vorberuflichen Bildung erworbenen Kompetenzen an den Bereich der Berufsbildung zu gewährleisten. Ausgehend von dem prognostizierten Fachkräftebedarf im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen bietet in diesem Kontext das Berufsfeld Hauswirtschaft gute Anknüpfungsmöglichkeiten. Die Hauswirtschaft eröffnet jungen Menschen interessante und vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Einsatzbereichen, die von der Fachkräfteebene bis hin zur Führungskraftenebene reichen (s. Anhang – Tabelle 7.2). Das Berufsfeld umfasst ein breites Spektrum an Aufgaben und Handlungsfeldern im Bereich privater Haushalte, sozialer Einrichtungen, landwirtschaftlicher Unternehmen, Dienstleistungsunternehmen/-agenturen sowie in der Gastronomie und Hotellerie. Hinzu kommen Einsatzbereiche in verwandten Feldern der Gesundheits-/Pflegeberufe sowie neue Schnittstellen zu den Bereichen Freizeit, Tourismus, Wellness (vgl. BAG HW/dgh 2012, S. 3).

Entgegen der weit verbreiteten Auffassung, dass es sich bei hauswirtschaftlichen Dienstleistungen um „Allerweltstätigkeit“ handelt, geht es hier um ein überaus anspruchsvolles Beschäftigungssegment, das einer grundständigen Berufsausbildung sowie kontinuierlicher Weiterbildung bedarf. Das Aufgabenspektrum reicht von dispositiven Aufgaben über organisatorische bis hin zu verfahrenstechnischen Aufgaben (s. Anhang – Abbildung 7.3). Demzufolge sind die Anforderungen die an die hauswirtschaftlichen Fachkräfte gestellt werden, entsprechend umfangreich und verlangen ein hohes Maß an Fachlichkeit, Professionalität, Organisationsfähigkeit, etc. (s. Anhang – Abbildung 7.4).

Die mit dem Berufsfeld Hauswirtschaft verbundene Vielfältigkeit und die damit einhergehenden Potenziale dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in diesem Feld durchaus Optimierungsbedarf besteht. Analysiert man das Berufsfeld ausgehend vom Bedarf und den Qualifizierungswegen, finden sich hier Strukturen, die weder den Wachstumsentwicklungen noch den Qualitätsanforderungen entsprechen: Das Berufsfeld zeichnet sich u. a. durch eine unüberschaubare Zahl an Qualifizierungsangeboten einerseits und eine hohe Zahl an angelernten Kräften ohne einschlägige Berufsausbildung andererseits aus. Ferner ist die Hauswirtschaft ein zentraler Akteur im Bereich der beruflichen Integrationsförderung. Aus professionstheoretischer bzw. bildungspoliti-

scher Perspektive besteht hier Handlungsbedarf, um die Zukunftsfähigkeit dieses Beschäftigungssegmentes weiterhin zu gewährleisten.

Vor diesem Hintergrund wird das Berufsfeld sowohl aus historischer Perspektive als auch unter ordnungsrechtlich-curricularen Aspekten dargestellt, um das Berufsfeld in seiner Gesamtheit zu skizzieren und sich daraus ergebende Anknüpfungsmöglichkeiten für niedrigschwellige Ansätze zu verdeutlichen. Ergänzend dazu werden die Ausbildungsmarkt-/Arbeitsmarktentwicklungen der vergangenen Jahre und die zentralen Problemfelder der Hauswirtschaft dargestellt. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse des Kapitels zusammengefasst und die sich daraus ableitenden Entwicklungsaufgaben aufgezeigt.

3.1 Genealogie des Berufsfeldes

Die Hauswirtschaft und die damit verbundenen Tätigkeiten bewegen sich, wie die Gesamtheit der personenbezogenen Dienstleistungsberufe, in einem Spannungsverhältnis zwischen „naturegegebener Berufung“ und der Überführung ehemals „weiblicher Kulturaufgaben“ (Versorgungs- und Betreuungsarbeit) in einen Beruf (vgl. Friese 2010a, S. 48 ff.). Bis weit in das 20. Jahrhundert spielten junge Frauen in der Berufserziehung außerhalb der typischen Frauenberufe (soziale, pflegerische und hauswirtschaftliche Berufe) keine zentrale Rolle, da ihre zugeschriebene Aufgabe/Bestimmung als sorgende Hausfrau und Mutter im Widerspruch zu den anspruchsvollen Tätigkeiten des Erwerbslebens stand, die vorrangig den Männern vorbehalten war (vgl. Friese 2010, S. 48 f.; Zabeck 2009, S. 611). Erst mit Beginn der sich verändernden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen konnte sich die hauswirtschaftliche Berufsentwicklung langsam, aber stetig vollziehen (vgl. Fegebank 2010, S. 577).

Mit der beginnenden Industrialisierung Ende des 19. Jahrhunderts und der damit einhergehenden hauswirtschaftlichen Versorgungslücke sowie den Sozialisationsdefiziten in der häuslichen Mädchenerziehung durch zunehmende Erwerbstätigkeit proletarischer Frauen, rückte die Hausarbeit als Frauennarbeit in den Fokus (vgl. Friese 2010a, S. 48 ff.; Fegebank 2004, S. 54). Die somit entstehende Lücke bzw. auftretenden Defizite bedurften der Kompensation durch hauswirtschaftliche Bildungsangebote, der sich sowohl Schulen, Kirchen als auch private Träger (Frauenverbände) in unterschiedlicher Ausprägung annahmen. Ziel der hauswirtschaftlichen Bildung war dabei nicht die erwerbswirtschaftliche Ausrichtung, sondern die Steigerung der Effektivität der eigenen Haushaltsführung (vgl. Thiessen 2004, S. 90 f.). Deutlich wird dies an dem von Kerschensteiner entwickelten geschlechtsspezifischen Berufsschulsystem,

„(...) in dem die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“ (Mayer 1992, zitiert nach Friese 2010, S. 49), mit dem er eine bewusste Trennung der Geschlechter vollzog und diese in zwei Berufsbildungssysteme einordnete: vollzeitschulische Ausbildung für junge Frauen und duale Ausbildungen für junge Männer. Somit erfolgte die Institutionalisierung der haushaltsnahen Berufe. Die hauswirtschaftlichen Ausbildungsinhalte basieren im Wesentlichen auf dem historisch gewachsenen Konstrukt der weiblichen Kulturaufgabe und zeichnen sich gegenüber der männlichen Facharbeiterausbildung durch eine überwiegend fehlende Standardisierung, eine niedrige formale Bildung, fehlende Professionalisierung sowie geringe Wertschätzung (z. B. niedrige Entlohnung) aus (vgl. Friese 2010a).

Den eigentlichen „Durchbruch“ der Professionalisierung hauswirtschaftlicher Tätigkeiten in Richtung dualer Berufsausbildung datiert Fegebank Ende der 1920er Jahre mit der Einführung einer zweijährigen Lehre zur Haushaltsgehilfin. In diesem Zeitraum konnten ferner Frauen mit mehrjähriger Praxiserfahrung erstmals einen „Berufsabschluss“ erwerben. Voraussetzung hierfür war der Besuch eines entsprechenden Förderkurses im Vorfeld der Prüfung (s. Externenprüfung, Kapitel 3.2). Parallel dazu wurden erste Meisterinnenkurse etabliert (vgl. Fegebank 2004, S. 57).

Zehn Jahre nach der Einführung des ersten BBiG (1969) wurde im Jahr 1979 die Hauswirtschaft dann in einen dreijährigen Ausbildungsberuf Hauswirtschafter/-in mit den beiden Schwerpunkten „im ländlichen Bereich“ und „im städtische Bereich“ überführt (ebd.) (s. Anhang – Abbildung 7.5) und löste damit die bestehenden „Hilfsberufe“ ab. Im Zuge dieser Änderung wurde für den Beruf des/der Hauswirtschafter/-in und für die hauswirtschaftlichen Fortbildungsprüfungen in Westdeutschland Bundeseinheitlichkeit erlangt (vgl. ebd.; Thiessen 2004, S. 92).⁶⁰

Im Jahr 1999 wurde das Berufsbild Hauswirtschafter/-in (gem. BBiG/HwO) einer grundlegenden Neuordnung unterzogen. Die Neuordnung wurde erforderlich, da die bis dahin vermittelten Ausbildungsinhalte nicht mehr der betrieblichen Realität entsprachen. Infolge der Novellierung wurde ebenso die Trennung zwischen städtischer und ländlicher Hauswirtschaft aufgehoben und das Berufsbild qua Verordnung in einen Monoberuf überführt. Weitere wesentliche Kennzeichen waren die Einführung des lernfelddidaktischen Ansatzes in den Rahmenlehrplan sowie die Neuausrichtung der Ausbildungsinhalte. Die Neuausrichtung verfolgte einen Perspektivwechsel, weg von einer rein verrichtungsorientierten Hauswirtschaft, ausschließlich orientiert an der fachbezogenen Ausübung einer hauswirtschaftlichen Tätigkeit, hin zu einer

60 Ausgenommen davon sind die Länderregelungen für den Berufsschulunterricht.

professionellen, personen- und marktorientierten Dienstleistung⁶¹ (vgl. Brinkmann 2004, S. 178 f.).

Seit dem Jahr 2009, zehn Jahre nach der Novellierung, wird die Frage des Modernisierungsbedarfs hauswirtschaftlicher Berufsbildung erneut diskutiert, maßgeblich angestoßen durch die BAG HW⁶² sowie die dgh e.V.⁶³ Die Meinungen innerhalb der hauswirtschaftlichen Verbände bzw. der Sozialpartner gehen bzgl. der Frage der Notwendigkeit einer Neuordnung auseinander. Ob es zu einer Neuordnung kommen wird, ist gegenwärtig noch nicht abzusehen. Ein möglicher Wegweiser könnte die im Jahr 2012 ausgeschriebene Studie zum Thema „Neue Perspektiven für die Hauswirtschaft – Analyse des Berufsfeldes, Profilschärfung und Neupositionierung der Professionalisierung“ im Auftrag des BMWi sein (vgl. BMWi 2012e).

3.2 Aus- und Weiterbildung im Berufsfeld

Im Vergleich zu anderen Berufen aus dem Feld der personenbezogenen Dienstleistungen (z. B. Erziehung, Gesundheit/Pflege) bietet die Hauswirtschaft über alle Qualifikationsstufen hinweg Aus- und Weiterbildungsangebote, die sich von „niedrigen Schwellen zu hohen Stufen“ bewegen (vgl. Friese/Brutzer 2008). Das Angebotsspektrum reicht von der Helfer/-innenebene (Fachpraktiker/-in) über die Fachkräfteebene (Hauswirtschaftler/-in) bis hin zur Führungskräfteebene (Hauswirtschaftsmeister/-in, Ökotrophologe/-in). Hauswirtschaftliche Berufe können nach folgenden Kriterien systematisiert werden (vgl. dgh 2012; Friese et al. 2000, S. 89):

- Zielgruppenspezifische Berufstätigkeiten und Aufgabenbereiche
- Tätigkeitsbereiche
- Vertikale und horizontale Gliederung der Berufsgruppe
- Kompetenzniveaus

Im Folgenden findet eine Darstellung in Anlehnung an das Kriterium „vertikale und horizontale Gliederung der Berufsgruppe“ statt. Diese Systematisierung

61 Abgrenzung verrichtungs- und personenorientiert, angelehnt an die Trennung der Volkswirtschaftslehre: Bei personenorientierten Dienstleistungen werden (mittels Hilfsgegenständen) die Daseinsbedingungen eines oder mehrerer Menschen verändert. Verrichtungsorientierte Dienstleistungen kennzeichnen sich demgegenüber durch eine Veränderung der Eigenschaften von Sachen (vgl. Küster 2000, S. 86).

62 Netzwerk der hauswirtschaftlichen Verbände auf Bundesebene.

63 Dachverband hauswirtschaftlicher und berufsbildender Verbände in Deutschland (s. www.dghev.de)

ermöglicht das Aufzeigen der unterschiedlichen Qualifikations- und Durchstiegsmöglichkeiten und identifiziert gleichermaßen die „Bruchstellen“ (s. Kapitel 3.3). Die inhaltliche bzw. kompetenzorientierte Darstellung der einzelnen Berufsbilder steht dabei im Hintergrund. Vorrangiges Ziel ist die strukturelle Darstellung der hauswirtschaftlichen Ausbildungslandschaft. Dementsprechend lassen sich die hauswirtschaftlichen Berufe in fünf Ebenen untergliedern (s. Tabelle 9):

Tab. 9: Gliederungssystematik hauswirtschaftlicher Berufe

Fünf Ebenen hauswirtschaftlicher Berufe			
<i>Ebene 1</i>	Vorberufliche Bildung	Abhängig von Maßnahme bundes- (z. B. SGB III) oder landesrechtliche Regelungen	z. B. BGJ im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft
<i>Ebene 2</i>	Rehabilitationsberufe	Bundesrechtlich geregelt gem. BBiG, inhaltliche Ausgestaltung obliegt jedoch zuständigen Stellen/Kammern auf Landesebene	z. B. Fachpraktiker/-in Hauswirtschaft ⁶⁴
<i>Ebene 3</i>	Ausbildungsberufe auf Fachkraftniveau a) Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe (Duales System) b) Vollzeitschulische Ausbildungsberufe	Bundesrechtlich geregelt gem. BBiG Landesrechtlich geregelt auf Basis der entsprechenden Rahmenvereinbarung der KMK	z. B. Hauswirtschaftler/-in z. B. Hauswirtschaftliche/-r Assistent/-in
<i>Ebene 4</i>	Ausbildungsberufe auf Hochschulniveau	Landesrechtliche Regelungen im Rahmen bundesgesetzlicher Regelungen (HRG)	z. B. Bachelor/Master Ökotrophologe/-in
<i>Ebene 5</i>	Weiterführende Berufe auf Grundlage von Weiterbildungen	Bundesrechtlich geregelt gem. BBiG Landesrechtlich geregelt auf Basis der entsprechenden Rahmenvereinbarungen der KMK	z. B. Hauswirtschaftsmeister/-in z. B. Techniker/-in, Fachrichtung Hauswirtschaft

Quelle: vgl. Thiessen 2004, S. 144 (eigene Darstellung)

64 Berufsbezeichnung bisher: Hauswirtschaftshelfer/-in bzw. Hauswirtschaftstechnische/-r Betriebshelfer/-in.

3.2.1 Ebene 1: Vorberufliche Bildung

Der direkte Weg nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule in eine voll qualifizierende Berufsausbildung ist nicht immer selbstverständlich. In vielen Fällen gelingt jungen Menschen der Übertritt an der sogenannten ersten Schwelle nicht, sodass diese zunächst in den dritten Sektor der Berufsbildung, das Übergangssystem, einmünden. Die dort verorteten Maßnahmen führen zu keinem qualifizierten/anerkannten Berufsabschluss und dienen im Wesentlichen der Berufsvorbereitung (s. Fußnote 1). Abhängig von der Maßnahmeart und den zugrunde liegenden Verordnungen ist eine spätere Anrechnung auf eine sich anschließende Berufsausbildung ggf. möglich (s. Kapitel 2.3).

Es gibt eine Vielzahl an vorberuflichen Qualifizierungswegen, die den Weg zum Berufsabschluss Hauswirtschafter/-in vorbereiten: Das Berufsgrundbildungsjahr, die einjährige Berufsfachschule, die Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen oder die Qualifizierung mittels Qualifizierungsbausteinen (s. Abbildung 9).

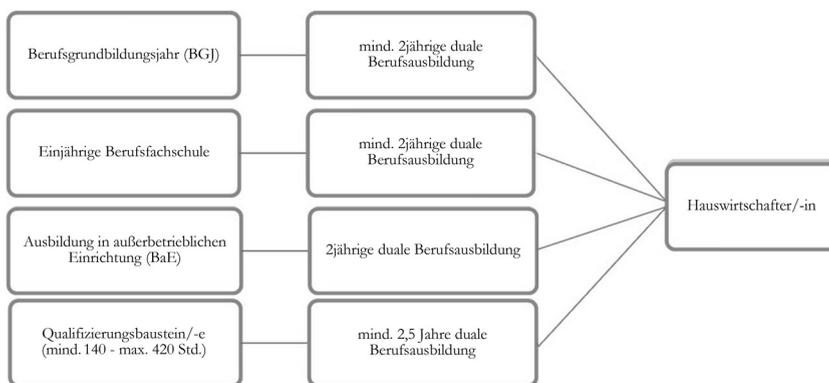


Abb. 9: Qualifizierungswege zum/zur Hauswirtschafter/-in (eigene Darstellung)

Berufsgrundbildungsjahr an Berufsschulen: Das BGJ vermittelt mittels fachtheoretischer und fachpraktischer Lerninhalte eine berufliche Grundbildung in 13 ausgewählten Berufsfeldern (hier: „Ernährung und Hauswirtschaft“). Es kann entweder in vollzeitschulischer oder in kooperativer Form (Betrieb und Teilzeitunterricht in Berufsschule) absolviert werden. Aufnahmevoraussetzung für das BGJ ist in aller Regel der Abschluss der allgemeinen Schulpflicht (vgl. BMBF 2009, S. 20).⁶⁵ Je nach Landesregelung kann es auf eine duale Berufsausbil-

⁶⁵ In Abhängigkeit von der in den Landesgesetzen geregelten Schulpflichtdauer, wird das BGJ auch zur „Vervollständigung“ der Schulpflicht genutzt (vgl. BMBF 2009, S. 20).

derung angerechnet werden (§ 7 BBiG). Im Fall einer Anrechnung schließt sich dann eine zweijährige Berufsausbildung im dualen System an (vgl. Schanz 2006, S. 73 f.; BMBF 2009, S. 20). Das BGJ ist nicht in allen Landesschulgesetzen verankert. Ausnahmen bilden hier Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen (vgl. BMBF 2009, S. 20).

Einjährige Berufsfachschule: Vergleichbar dem schulischen BGJ an Berufsschulen bereitet die einjährige Berufsfachschule auf die Ausbildung zum/zur Hauswirtschafter/-in vor (berufsvorbereitende Berufsfachschule). Darüber hinaus kann das erste Ausbildungsjahr auch an einer Berufsfachschule für Hauswirtschaft vollständig absolviert werden und somit das erste Ausbildungsjahr im dualen System ersetzen. Abhängig von den Anrechnungsverordnungen in den jeweiligen Bundesländern, schließt sich meist eine zweijährige hauswirtschaftliche Berufsausbildung im dualen System an. Zugangsvoraussetzung für die einjährige Berufsfachschule ist in der Regel der Hauptschulabschluss (vgl. Schanz 2006, S. 75 f.).

Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen: Benachteiligte junge Menschen, die im Anschluss an berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen auch mit ausbildungsbegleitenden Unterstützungsangeboten (z. B. abH) keine Ausbildung im dualen System finden, steht die Möglichkeit einer von der BA geförderten außerbetrieblichen Ausbildung (gem. SGB III § 241, Abs. 2) offen. Im Unterschied zur klassischen dualen Berufsausbildung wird der Lernort Betrieb durch eine entsprechende Ausbildungseinrichtung, z. B. Bildungsträger, ersetzt. Der Berufsschulunterricht findet analog zur dualen Ausbildung in Berufsschulen statt. Die jungen Erwachsenen erhalten neben der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildung zusätzliche Unterstützungsangebote in Form von sozialpädagogischer Begleitung oder Stützunterricht. Nach erfolgreichem Abschluss des ersten Ausbildungsjahrs soll der Übergang in eine reguläre zweijährige Berufsausbildung im dualen System erfolgen (vgl. GPC o. J.).

Qualifizierung mittels Qualifizierungsbausteinen: Abschließend ist an dieser Stelle auch die Qualifizierung mittels Qualifizierungsbausteinen zu benennen, die eine Anrechnungsoption bis zu sechs Monaten auf eine spätere, einschlägige Berufsausbildung eröffnet (s. Kapitel 2.3.6).

3.2.2 Ebene 2: Rehabilitationsberufe: Ausbildung für Menschen mit Behinderung (gem. § 66 BBiG/§ 42 m HwO)

Bei der Ausbildung gem. § 66 BBiG/§ 42 m HwO handelt es sich um eine besondere Form der beruflichen Ausbildung. Sie richtet sich vorrangig an Menschen mit einer Behinderung im Sinne des § 2 SGB IX, die aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung trotz geeigneter Maßnahmen und Hilfen eine

Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht absolvieren können.⁶⁶ Ziel dieser gesonderten Ausbildungsregelung ist, dass eine Benachteiligung von Menschen im Sinne des Art. 3 des Grundgesetzes in Ausbildung, Umschulung und Prüfung verhindert wird (BMBF 2009). Entgegen der dreijährigen Ausbildung zum/zur Hauswirtschafter/-in basiert die Ausbildung auf den jeweiligen Erlassen der vom Bundesland bestimmten zuständigen Stelle/Kammer. Die Ausbildungsregelungen orientieren sich grundsätzlich an den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (Rahmenrichtlinien). Die Ausbildungsdauer beträgt drei Jahre und findet in der Regel in überbetrieblichen Ausbildungsstätten statt (z. B. Berufsbildungswerken). Auch die Berufsbezeichnung kann in Abhängigkeit vom Bundesland differieren (vgl. BA o. J. a; Hauptausschuss des BIBB 2011; dgh 2012). Um eine Ausbildung gem. § 66 BBiG/§ 42 m HwO beginnen zu können, bedarf es einer Eignungsuntersuchung. Diese wird aktuell durch die BA durchgeführt.⁶⁷

3.2.3 Ebene 3: Ausbildungsberufe auf Fachkraftniveau

Die Ausbildung auf Fachkräftebene kann auf zwei unterschiedlichen Wegen erfolgen: entweder in Form einer dualen Berufsausbildung oder auf vollzeitschulischem Wege an einer Berufsfachschule. Abseits der beiden genannten Ausbildungswege besteht die Möglichkeit für Personen mit langjähriger Erfahrung im hauswirtschaftlichen Bereich, den Berufsabschluss mittels der Externenprüfung zu erlangen.

- a) Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe im dualen System: Der klassische Ausbildungsweg in der Hauswirtschaft führt über die dreijährige Berufsausbildung zum/zur Hauswirtschafter/-in. Grundlage für diese Ausbildung ist die entsprechende Verordnung vom 30. Juni 1999 (BGBl. I S. 1495) sowie der Rahmenlehrplan: Beschluss KMK vom 08.06.1999 (BAnz. Nr. 234a vom 10.12.1999). Eine Spezialisierung in spezifische Fachrichtungen oder Schwerpunkte, wie dies beispielsweise bei zahlreichen Berufen aus der Metall- und Elektroindustrie der Fall ist, sieht der Ausbildungsberuf nicht vor. Es handelt sich hier um einen Monoberuf.
- b) Vollzeitschulische Ausbildungsberufe: Die vollzeitschulische hauswirtschaftliche Ausbildung findet in aller Regel an Berufsfachschulen statt.

66 Hauptzielgruppe dieser Ausbildungsgänge sind Menschen mit Lernbehinderung. Hierunter fallen Menschen, „die in ihrem Lernen umfänglich und lang andauernd beeinträchtigt sind und die deutlich von der Altersnorm abweichende Leistungs- und Verhaltensnormen aufweisen, wodurch ihre berufliche Integration wesentlich und auf Dauer erschwert wird“ (Hauptausschuss des BIBB 2011, S. 7).

67 Berücksichtigung finden ebenfalls Gutachten und Stellungnahmen der abgebenden Schule, ggf. Fachvertreter/-innen aus dem Rehabilitationsbereich. Darüber hinaus finden im Vorfeld einer solchen Ausbildung Maßnahmen der Berufsfindung und Arbeitserprobung statt.

Berufsfachschulen kennzeichnen sich dadurch, dass es sich hier um Ausbildungen ohne Ausbildungsvertrag bzw. betrieblichen Partner handelt. Die während der Ausbildung erforderlichen Praxisanteile werden über die berufspraktische Ausbildung in schuleigenen Praxisräumen sowie durch Betriebspraktika abgedeckt. Während die einjährige Berufsfachschule ausschließlich eine Teilqualifikation im Bereich der Hauswirtschaft vermittelt, können im Rahmen der Option der Anrechnung auf eine sich anschließende einschlägige Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, können im Rahmen der mehrjährigen Berufsfachschule vollqualifizierende Ausbildungsabschlüsse erworben werden (s. Abbildung 10), sofern dies nicht durch andere Rahmenvereinbarungen geregelt ist. Grundlage für diese Berufsqualifikation bilden die von der KMK vereinbarten Kriterien und Bildungsstandards. Maßgeblich handelt es sich hier um die Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen vom 28.02.1997 in der Fassung vom 07.12.2007. Die Rechtsgrundlage für die Berufsabschlüsse bilden die Schulgesetze der Länder (vgl. BMJ 2008). Je nach Bundesland differieren die Bezeichnungen der Ausbildungsberufe und die Zugangsvoraussetzungen (vgl. KMK 2007) (s. Kapitel 3.4). In Abhängigkeit der jeweiligen Landesverordnung und der damit verbundenen Auflagen, kann der staatlich anerkannte Abschluss zum/zur Hauswirtschafter/-in mittels Externenprüfung erlangt werden (s. Externenprüfung). Im Rahmen der Berufsfachschule besteht darüber hinaus die Möglichkeit, schulische Abschlüsse nachzuholen (vgl. Pahl 2009).

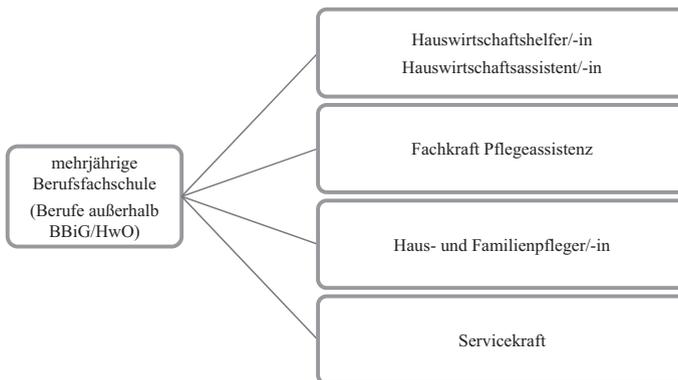


Abb. 10: Abschlussmöglichkeiten der mehrjährigen Berufsfachschule (eigene Zusammenstellung)⁶⁸

⁶⁸ Die Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich hier um eine beispielhafte Darstellung. Die Ausbildung zur Servicekraft wird derzeit nur im Rahmen eines Schulversuchs in Nordrhein-Westfalen angeboten (Stand: Februar 2010).

Externenprüfung

Eine weitere Möglichkeit, den vollwertigen Berufsabschluss zum/zur Hauswirt-schafter/-in abseits der regulären Berufsausbildung zu erlangen, ist die Externenprüfung gem. BBiG § 43 Abs. 2/HwO § 36 Abs. 2 sowie § 45 Abs. 2 BBiG/§ 37 Abs. 2 HwO. Für zwei Zielgruppen ist diese Prüfungsform von Interesse: Zum Ersten haben Absolventen vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge oder sonstiger Berufsbildungseinrichtungen einen Anspruch auf Zulassung zur Kammerprüfung (Externenprüfung gem. BBiG § 43 Abs. 2/HwO § 36 Abs. 2). Voraussetzung hierfür ist, dass der betreffende Bildungsgang mit Blick auf Inhalt, Anforderung und zeitlichem Umfang der Berufsbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht (z. B. Abschluss Hauswirtschaftsassist-ent/-in an der zweijährigen höheren Berufsfachschule). Zum Zweiten können Personen, die eine einschlägige Berufstätigkeit länger ausgeübt haben⁶⁹ oder auf anderem Wege nachweisbar die berufliche Handlungsfähigkeit erlangt haben, eine Externenprüfung ablegen. Die Mindestanforderung der Berufstätigkeit für die Zulassung zur Prüfung beträgt das Eineinhalbfache der vorge-schriebenen Zeit im betreffenden Ausbildungsberuf und umfasst damit viereinhalb Jahre (§ 45 Abs. 2 BBiG/§ 37 Abs. 2 HwO) (vgl. BMBF 2007a; dgh 2012).

3.2.4 Ebene 4: Ausbildungsberufe auf Hochschulniveau

Neben einer hauswirtschaftlichen Ausbildung im dualen oder vollzeitschuli-schen Berufsbildungssystem, besteht ebenso die Möglichkeit der Qualifizierung auf Hochschulniveau an einem der insgesamt 27 Studienstandorten in Deutschland (s. Anhang – Tabelle 7.6). Im Wesentlichen kann man die vorhan-denen Studienangebote der Fachhochschulen/Hochschulen und Universitäten entweder in Studiengängen mit einer eher ökonomisch-sozialen Ausrichtung und solche mit einer stärker naturwissenschaftlich-technischen Ausrichtung differenzieren (s. Tabelle 10). Die Studiengänge schließen mit einem Bachelor oder Master ab. Im Zuge des Bologna-Prozesses haben die Bachelor-/Master-Abschlüsse die „alten“ Diplomstudiengänge abgelöst (vgl. BMBF o. J. a; KMK o. J.). Die Bachelor-Studiengänge haben in der Regel einen Umfang von sechs Semestern und schließen mit einem ersten berufsqualifizierenden Hochschul-abschluss ab. Sie vermitteln wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompe-tenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen. Die Master-Studiengänge führen zu einem weiterführenden berufsqualifizierenden Abschluss. Im Unterschied zu den Bachelor-Studiengängen kennzeichnen sie sich über ihre meist spezifische Profilausrichtung und sind stärker forschungsorientiert. Darüber hinaus berech-

69 Dies betrifft auch Ausbildungszeiten in artverwandten Ausbildungsberufen.

tigen sie zur Promotion. Man unterscheidet bei den Master-Studiengängen zwischen:

- a) konsekutiven Master-Studiengängen, die auf einen Bachelor-Studiengang aufbauen und diesen vertiefen,
- b) nicht-konsekutiven Master-Studiengängen sowie
- c) weiterbildenden Master-Studiengängen.

Im letztgenannten Fall (c) wird eine einschlägige Berufstätigkeit vorausgesetzt (vgl. HMWK/BA 2010). Die Lehramtsausbildung nimmt in diesem gestuften Bachelor-Master-System eine Sonderstellung ein. In etwa der Hälfte der Bundesländer findet die Lehramtsausbildung⁷⁰ nach dem Bachelor-Master-System statt, während der verbleibende Teil mit dem Staatsexamen abschließt. Entsprechend der föderalen Strukturen gibt es hierfür auf Bundesebene keine einheitlichen Modelle bzw. Konzepte. Die Lehrkräfte für berufliche Schulen mit der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft werden zurzeit an neun Ausbildungsstandorten ausgebildet (s. Anhang – Tabelle 7.7). Das zuvor geschilderte Problem der fehlenden Bundeseinheitlichkeit zeigt sich hier in besonderer Weise. Dies wird sichtbar u. a. an den unterschiedlichen Bezeichnungen der beruflichen Fachrichtungen oder auch der curricularen Struktur der Studienangebote an den unterschiedlichen Studienstandorten (s. Kapitel 3.4).

Tab. 10: Hauswirtschaftliche Qualifizierung auf Hochschulniveau – Stand: September 2010

Abschlussart	Studiengänge/-fächer Fachhochschule/Hochschule	Studiengänge/-fächer Universität
B.Sc.	<ul style="list-style-type: none"> • Ökotrophologie • Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften • Clinical nutrition/Ernährungsmanagement • Ernährungs- und Versorgungsmanagement • Lebensmittelmanagement 	<ul style="list-style-type: none"> • Ernährung/Lebensmittelwissenschaft • Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften • Ernährungswissenschaft(en) • Ökotrophologie • Ernährungs- und Haushaltswissenschaft • Technical Education – Lebensmittelwissenschaft • Lebensmittelwissenschaft und Biotechnologie

70 Die Lehramtsausbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I (hier: haushaltsbezogener Unterricht, z. B. im Kontext des Unterrichtsfaches Arbeitslehre) findet hier keine Berücksichtigung.

(Fortsetzung Tab. 10)

Abschlussart	Studiengänge/-fächer Fachhochschule/Hochschule	Studiengänge/-fächer Universität
B.A.	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegung und Ernährung • Ernährungsberatung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit und Ernährung
B.Ed.		<ul style="list-style-type: none"> • Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft • Berufliche Bildung – Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft • Ernährung und Hauswirtschaft
M.Sc.	<ul style="list-style-type: none"> • Public Health Nutrition • Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften • Nachhaltige Dienstleistungs- und Ernährungswirtschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Ernährungswissenschaft(en) • Ernährungsökonomie • Sport und Ernährung • Ökotrophologie • Ernährungsmedizin • Lebensmittelwissenschaft und -technologie • Molekulare Ernährungswissenschaft
M.Ed.		<ul style="list-style-type: none"> • Ernährung/Lebensmittelwissenschaft • Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften • Ernährungs- und Haushaltswissenschaft • Lebensmittelwissenschaft (Ernährung) • Berufliche Bildung – Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft • Ernährung und Hauswirtschaft

Quelle: HMWK/BA 2010 (eigene Darstellung)⁷¹

⁷¹ Die Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich hier um eine beispielhafte Darstellung.

3.2.5 Ebene 5: Weiterführende Berufe auf Grundlage von Weiterbildungen

Um den stetigen Entwicklungen und gewandelten Anforderungen des Arbeitsmarktes bzw. des Berufsfeldes Stand halten zu können, bedarf es der kontinuierlichen Weiterbildung. Man unterscheidet dabei zwischen a) Anpassungs- und b) Aufstiegsweiterbildungen.

Zu a) Anpassungsweiterbildungen bieten auf horizontaler Ebene vielfältige Möglichkeiten, um die vorhandenen Fertigkeiten und Kenntnisse im Berufsfeld Hauswirtschaft und deren angrenzenden Bereiche weiterzuentwickeln. Einige der Angebote eignen sich auch für eine gezielte Spezialisierung in einem ausgewählten Arbeitsgebiet (vgl. Dobischat/Düsseldorf/Dikau 2006). Die Weiterbildungsangebote aus dem Bereich der Hauswirtschaft sind, wie die nachfolgende Übersicht zeigt, thematisch breit angelegt und reichen von Weiterbildungen zu zielgruppenspezifischen Anforderungen in der Hauswirtschaft bis hin zu betriebswirtschaftlichen Schulungen (s. Abbildung 11). Die Anbieterlandschaft ist dabei vielfältig. Neben privatwirtschaftlichen und öffentlichen Anbietern (z. B. Volkshochschule) bieten auch die hauswirtschaftlichen Fachverbände (Bundesverband hauswirtschaftlicher Berufe MdH e. V.⁷², Berufsverband Hauswirtschaft⁷³) Weiterbildungen in diesem Bereich an. Die Homepage der BA „KURSNET“⁷⁴ bietet beispielsweise einen ersten Überblick über das Spektrum der Angebote.

Hauswirtschaftliche Betreuung und Versorgung spezifischer Personengruppen (z. B. Senioren/-innen)	Housekeeping/Stewarding	Kochen/Küchenwesen
Ernährung/Ernährungsberatung	Hygiene (z. B. Lebensmittel- und Küchenhygiene)	EDV-Anwendungen
Betriebswirtschaftliche Kenntnisse	Umweltschutz/Ökologie	Qualitätssicherung/-management

Abb. 11: Bereiche für Anpassungsweiterbildungen in der Hauswirtschaft (eigene Darstellung)

72 Homepage des MdH e. V.: <http://www.verband-mdh.de/>

73 Homepage des Berufsverbands: <http://berufsverband-hauswirtschaft.de/>

74 Homepage der BA, Kursnet: <http://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs/index.jsp>

Zu b) Aufstiegsweiterbildungen eröffnen nach Abschluss einer grundständigen hauswirtschaftlichen Ausbildung ein breites Spektrum an Aufstiegsmöglichkeiten auf vertikaler Ebene, die hauswirtschaftliche Fachkräfte für Führungsaufgaben bzw. zur Übernahme verantwortungsvoller Tätigkeiten (berufliche Selbstständigkeit) befähigen. Mit Ausnahme der Weiterbildung zum/zur Fachhauswirtschaftler/-in sowie zum/zur Meister/-in der Hauswirtschaft (bundeseinheitlich geregelte Weiterbildung gem. BBiG) handelt es sich bei Aufstiegsweiterbildungen um Weiterbildungen, die auf landesrechtlichen Regelungen basieren und beispielsweise an Fachschulen als Teilzeit- oder Vollzeitweiterbildungen angeboten werden (s. Tabelle 11).⁷⁵ Dies hat zur Folge, dass die Weiterbildungsabschlüsse (Weiterbildungsbezeichnungen), aber auch die Ausbildungsdauer unter Umständen voneinander abweichen (s. Kapitel 3.4). Ferner sind an die Weiterbildungen auf vertikaler Ebene spezifische Zugangsvoraussetzungen geknüpft. Neben einer einschlägigen Berufsausbildung und/oder entsprechender Berufserfahrung können dies auch allgemeinbildende Abschlüsse sein (hier: Fachhochschulreife bzw. allgemeine/fachgebundene Hochschulreife). Ausnahmen sind in bestimmten Fällen dennoch möglich: Hauswirtschaftliche Fachkräfte, die beispielsweise ein Hochschulstudium anstreben, aber nicht über die allgemeine Hochschulreife verfügen, sind von dieser Weiterbildungsmöglichkeit dennoch nicht gänzlich ausgeschlossen. Sie können bei Vorhandensein der entsprechenden Zugangsberechtigung⁷⁶ (z. B. Meistertitel) sich ebenso an Fachhochschulen/Hochschulen und Universitäten ausbilden lassen.

Tab. 11: Übersicht der Aufstiegsmöglichkeiten im Anschluss an eine hauswirtschaftliche Berufsausbildung⁷⁷

Ort der Weiterbildung	Abschlussbezeichnung
<i>Fachschule</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dorfhelfer/-in • Haus- und Familienpfleger/-in • Hauswirtschaftliche/-r Betriebsleiter/-in • Betriebswirt/-in für Hauswirtschaft • Fachkraft landwirtschaftlicher Haushalt • Fachlehrer/-in für Hauswirtschaft • Betriebsleiter/-in ländlicher Hauswirtschaft

75 Bei einigen Fachschulen kann bei entsprechenden Voraussetzungen (qualifizierter Abschluss) und der Erbringung von Zusatzleistungen ein, der Fachhochschulreife gleichwertig gestellter Abschluss erlangt werden (vgl. Pahl 2008, S. 182).

76 Diese Möglichkeit der Hochschulzulassung besteht z. B. in Hessen. Die detaillierten Zugangsvoraussetzungen sind am jeweiligen Studienstandort zu erfragen.

77 Bei entsprechender Eignung, d. h. Erfüllung der Zugangsvoraussetzungen.

(Fortsetzung Tab. 11)

Ort der Weiterbildung	Abschlussbezeichnung
	<ul style="list-style-type: none"> • Techniker/-in Hauswirtschaft und Ernährung • Wirtschaftler/-in Hauswirtschaft • Fachhauswirtschaftler/-in⁷⁸ • Meister/-in der Hauswirtschaft⁷⁹
(Fach)Hochschule/Universität	s. Tabelle 10

Quelle: www.dkz.arbeitsagentur.de (eigene Darstellung)⁸⁰

3.3 Empirische Entwicklungen: Ausbildungs- und Arbeitsmarkt im Berufsfeld

Entlang der empirischen Entwicklungen im Berufsfeld Hauswirtschaft wird das im Kapitel zwei aufgezeigte Spannungsverhältnis personenbezogener Dienstleistungsberufe aufgezeigt. Ziel der vorliegenden Datenanalyse ist es, langfristige Entwicklungstendenzen im Berufsfeld Hauswirtschaft darzustellen, um sowohl Aussagen über den gegenwärtigen Stand der Hauswirtschaft in der beruflichen Bildung insgesamt, als auch Prognosen hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungen und sich daraus ergebende Handlungsbedarfe ableiten zu können. Hierfür wird die Entwicklung der Hauswirtschaft seit ihrer letzten Neuordnung im Jahr 1999 nachgezeichnet.

3.3.1 Datenzugang/-analyse

Die hier deskriptiv dargestellten Ausbildungs- und Arbeitsmarktdaten basieren im Wesentlichen auf Daten und Analysen des Statistischen Bundesamtes, der BAIAB sowie Daten des BIBB (s. Anhang – Tabelle 7.8). Die hier herangezogenen Daten wurden mittels Sekundäranalyse (vgl. Bortz/Döring 2005, S. 374; Kromrey 2009, S. 507f.) erneut ausgewertet und interpretiert. Hierfür wurden die Daten zunächst entsprechend der im Vorfeld festgelegten Auswertungsbereiche zusammengeführt, wenn erforderlich, mit Hilfe von Microsoft-Excel neu berechnet und vergleichend gegenübergestellt.

Der Datenzugang bzw. die -analyse war allerdings in einigen Fällen mit Schwierigkeiten verbunden. Zum einen standen einige Daten für den gewählten Zeit-

⁷⁸ Bundeseinheitliche Weiterbildung gem. BBiG

⁷⁹ Bundeseinheitliche Weiterbildung gem. BBiG

⁸⁰ Die Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich hier um eine beispielhafte Darstellung (Stand: Februar 2010).

raum nicht zur Verfügung⁸¹ oder waren nicht öffentlich zugänglich. Zum anderen gab es im Jahr 2007 Veränderungen bei der Erfassung und Erstellung der Berufsbildungsstatistik infolge der Novellierung des BBiG 2005. Diese Umstrukturierung hatte eine vollständige Neukonzeption der amtlichen Berufsbildungsstatistik zur Folge, wie beispielsweise veränderte Erhebungsverfahren oder Erhebungsmerkmale. Da die Umstellung der Daten im laufenden Jahr erfolgte⁸², sind die Daten aus dem Jahr 2007 mit den vorausgegangenen Jahren und den Folgejahren nur bedingt vergleichbar (vgl. StBA 2007, S. 11). In solchen Fällen findet sich bei der Analyse der Ausbildungs- und Arbeitsmarktdaten an geeigneter Stelle ein entsprechender Vermerk.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Erfassung und Zuordnung von Ausbildungs- und Arbeitsmarktdaten grundsätzlich mit Schwierigkeiten verbunden ist. Zu nennen sind beispielsweise die nicht einheitlich geregelten Zuständigkeiten oder die bislang fehlende einheitliche nationale Erfassungssystematik. Dennoch kann festgehalten werden, dass ungeachtet der hier aufgezeigten Schwierigkeiten bei der Datenerfassung und dem -zugang der Ausbildungs- und Arbeitsmarktdaten, die hier vorliegenden Daten für den Bereich der Hauswirtschaft repräsentativ sind.

Besonderheit bei der Erfassung der hauswirtschaftlichen Ausbildungszahlen

Bei der Erfassung der Ausbildungszahlen in der Hauswirtschaft stellt sich das Problem der bundesweit uneinheitlichen Zuständigkeit für die Hauswirtschaft. In den vergangenen Jahren gab es für die Hauswirtschaft neue Zuordnungen der zuständigen Stellen. So liegt in einigen Bundesländern, wie z. B. in Hessen, die Zuständigkeit bei der IHK. In diesen Fällen werden die Daten rund um die hauswirtschaftliche Ausbildung der Kategorie „Industrie und Handel“ zugeordnet und nicht separat unter „Hauswirtschaft“ ausgewiesen. Die Ausbildungszahlen einiger Statistiken, z. B. hauswirtschaftliche Daten des Berufsbildungsberichts, haben somit nur eingeschränkt Aussagekraft (vgl. BMBF 2008). In den meisten Fällen ist jedoch die Hauswirtschaft aus historischen Gründen, ordnungsrechtlich dem Zuständigkeitsbereich der Landwirtschaft bzw. den Landwirtschaftskammern zugeordnet (s. Anhang – Tabelle 7.9).

Vor dem Hintergrund der heterogenen Zuständigkeiten wird bei der Datenanalyse der hauswirtschaftlichen Ausbildungszahlen überwiegend auf die Daten des Statistischen Bundesamts (Berufliche Gliederung gem. KldB 1992, s.

81 Dies trifft im Besonderen auf die landesrechtlich geregelten hauswirtschaftlichen Ausbildungsberufe außerhalb BBiG/HwO zu.

82 Änderung zum 01. April 2007.

Anhang – Tabelle 7.10) zurückgegriffen, da hier die Daten nach Ausbildungsberufen und nicht ausschließlich nach Zuständigkeitsbereichen ausgewiesen werden.

Erfassung hauswirtschaftlicher Berufe im Rahmen der deutschen Berufs- bzw. Arbeitsmarktpolitik

Die Schwierigkeiten bei der Erfassung des Ausbildungs- und Beschäftigungsmarktes resultieren darüber hinaus aus der auf nationaler Ebene bislang fehlenden einheitlichen Erfassungssystematik amtlicher Statistiken. Die einschlägigen Institutionen, wie die BA oder das StBA, verwenden unterschiedliche Klassifizierungssysteme für die Erfassung der einzelnen Berufe: Die BA verwendet die KldB 1988, während das StBA die KldB 1992 verwendet. Eine Vergleichbarkeit der Daten untereinander sowie eine aussagekräftige Abbildung der einzelnen Ausbildungs- und Beschäftigungssegmente ist somit nur eingeschränkt möglich (vgl. BA/IAB 2010). Ferner wird die fehlende Flexibilität und die daraus resultierende eingeschränkte Aktualität der vorhandenen Kategorien kritisiert, welche die berufsstrukturellen Entwicklungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes (z.B. Entstehung neuer Berufe) nicht adäquat abbilden. Damit verbunden ist auch die Kritik an der unzureichenden Erfassung der Dienstleistungsberufe gegenüber den Produktionsberufen. Letztere sind deutlich differenzierter erfasst, obwohl die Mehrheit der Beschäftigten in Dienstleistungsberufen tätig ist (vgl. Kupka 2006, S. 629).

Exemplarisch wird diese Problematik am Beispiel des Berufsfeldes Hauswirtschaft deutlich (s. Anhang – Tabelle 7.10). So differenziert die KldB 1988 im Bereich der Berufsordnungen (3-Steller) drei Ordnungsbereiche:

- a) Hauswirtschaftsverwalter/-innen,
- b) Verbrauchsberater/-innen,
- c) Hauswirtschaftliche Betreuer/-innen.

Demgegenüber unterscheidet die KldB 1992 nur zwei Ordnungsbereiche:

- a) Haus- und Ernährungswirtschaftler/-innen,
- b) Hauswirtschaftliche Gehilfen/-innen und Helfer/-innen.

Ferner wird bei der KldB 1992 der hauswirtschaftliche Bereich um den ernährungswirtschaftlichen Bereich ergänzt. Auf der Ebene der Berufsklassen (4-Steller) setzt sich die unterschiedliche Ordnungssystematik weiter fort. So unterscheiden sich nicht nur die Anzahl der aufgelisteten Tätigkeitsbereiche und somit der Ausdifferenzierungsgrad, sondern ebenso die Bezeichnungen. Dem-

entsprechend ist davon auszugehen, dass die Zuordnung und Bündelung der einzelnen Berufe voneinander abweichen (s. Anhang – Tabelle 7.10).

Die kritisierte fehlende Flexibilität und Aktualität der Kategorien sowohl im Fall der KldB 1988 als auch bei der KldB 1992 kann ebenso am Beispiel der Hauswirtschaft nachgewiesen werden. Weder die KldB 1988 noch die KldB 1992 bilden annähernd die aktuellen wie vielfältigen Berufsprofile der Hauswirtschaft ab. So fehlen beispielsweise die Tätigkeitsbereiche der hauswirtschaftlichen Fachkraft, des/der hauswirtschaftlichen Betriebsleiters/-in oder des/der Fachhauswirtschafter/-in. Demgegenüber werden Tätigkeitsbereiche aufgeführt, wie beispielsweise Zofen, Ankleider/-innen oder Schlafwagenschaffner/-innen, die im hauswirtschaftlichen Segment nur noch nachrangige Bedeutung haben (s. Kapitel 3.2). Degenkolb merkt in diesem Zusammenhang zurecht kritisch an, dass neben der nicht einheitlichen Erfassungssystematik und der damit verbundenen Schwierigkeit das Beschäftigungssegment statistisch aussagekräftig abzubilden, die Professionalisierungs- und Standardisierungsbestrebungen des Berufsfeldes (Ordnung sowie Gliederung) konterkariert werden (vgl. Degenkolb 2000, S. 120).

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahresverlauf 2011 ein neues Klassifizierungssystem eingeführt, die KldB 2010. Mit Einführung der KldB 2010 soll die zuvor beschriebene Parallelität zweier voneinander abweichender Berufsklassifikationen beendet werden und eine verbesserte Kompatibilität zur internationalen Berufsklassifikation (ISCO) gewährleistet werden. Die neue Ordnungssystematik bildet nun das komplexe System von Beruf und Beschäftigung ab, indem die tatsächlich ausgeübten beruflichen Tätigkeiten (unabhängig von der absolvierten Ausbildung) erfasst werden. Konkret bedeutet dies, dass im Unterschied zur KldB 1988 und KldB 1992 unterhalb der Ebene der Berufsgruppen (4 Steller) noch einmal eine Differenzierung der unterschiedlichen Anforderungsniveaus nach Helfer- und Anlerntätigkeiten, fachlich ausgerichteten Tätigkeiten, komplexen Spezialisierungstätigkeiten und hoch komplexen Tätigkeiten vorgenommen wird (Berufsgattungen: 5-Steller) (vgl. BA/IAB 2010). Die Ordnungssystematik der KldB 2010 sieht für das Berufsfeld Hauswirtschaft folgende Gliederung vor:

Berufsuntergruppe (4-Steller): Berufe in der Hauswirtschaft

Berufsgattungen (5-Steller):

- Helfer- und Anlerntätigkeiten: Hauswirtschaftsgehilfe/-gehilfin, Hauswirtschaftshelfer/-in, Hauswirtschaftsassistent/-in
- Fachlich ausgerichtete Tätigkeiten: Haushaltsfachkraft, Hauswirtschaftler/-in
- Komplexe Spezialistentätigkeit: Fachhauswirtschaftler/-in, Fachwirt/-in – Organisation und Führung (Schwerpunkt Ernährung und Hauswirtschaft), Haus- und Ernährungswirtschaftler/-in, Hauswirtschaftstechniker/-in

Die KldB 2010 trägt somit den Professionalisierungsbestrebungen der hauswirtschaftlichen Berufe Rechnung. Nichtsdestotrotz bleibt kritisch zu hinterfragen, weshalb hauswirtschaftliche Berufe auf Hochschulniveau hier keine Berücksichtigung gefunden haben (s. Anhang – Tabelle 7.10).

3.3.2 Ausbildungsmarkt

Seit der Neuordnung der Hauswirtschaft im Jahre 1999 ist, bezogen auf das gesamte Berufsfeld bundesweit, ein nahezu kontinuierlicher Rückgang der Auszubildenden zu verzeichnen. 2011 wurde seit der Neuordnung mit insgesamt 11.067 jungen Menschen (1999: 14.957) der bislang niedrigste Stand an Auszubildenden in der Hauswirtschaft gemessen (s. Abbildung 12). Diese Tendenz gilt jedoch nicht gleichermaßen für die Hauswirtschaft, trennt man das Berufsfeld nach Fachpraktikern/-innen in der Hauswirtschaft und regulärer Hauswirtschaftsausbildung. Während ein deutlicher Rückgang der Auszubildenden im Ausbildungsberuf Hauswirtschaftler/-in zu verzeichnen ist, sind die Auszubildendenzahlen im Bereich des Fachpraktiker/-innenberufs (gem. § 66 BBiG/§ 42 m HwO) zweitweise angestiegen. Insbesondere im Jahr 2002 war eine Trendwende zu verzeichnen. Der Anteil der Fachpraktiker/-innen in der Hauswirtschaft stieg, gemessen an der Gesamtzahl der Auszubildenden, im Berufsfeld Hauswirtschaft bis zum Jahr 2005 deutlich an. Auch wenn seit 2006 die Anzahl der Fachpraktiker/-innen in der Hauswirtschaft rückläufig ist, dominieren sie nach wie vor das hauswirtschaftliche Ausbildungsgeschehen. 2011 waren 57 % der hauswirtschaftlichen Auszubildenden dem Ausbildungsberreich Fachpraktiker/-in zuzuordnen (s. Abbildung 12).

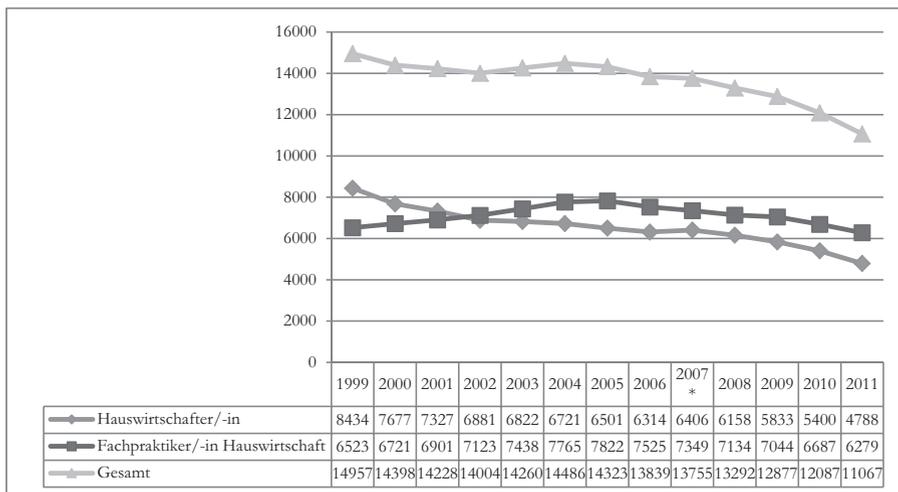


Abb. 12: Auszubildende in der Hauswirtschaft⁸³

Quelle: vgl. StBA 2012–1999 (eigene Darstellung)

* Änderungen der Berufsbildungsstatistik im Jahr 2007 (s. Kapitel 3.3.1).

Diese Entwicklung zeigt sich dementsprechend auch bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Bereich der Hauswirtschaft. Allein zwischen 2010 und 2011 wurden insgesamt 8,7 % weniger Ausbildungsverträge in der Hauswirtschaft abgeschlossen (s. Abbildung 13).

Der hier zunächst ins Auge fallende Anstieg der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2007 sowohl im Bereich der regulären hauswirtschaftlichen Ausbildung als auch der Fachpraktiker/-innen ist erstens mit der zu diesem Zeitpunkt guten gesamtwirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland zu erklären, zweitens mit verschiedenen bildungspolitischen Anstrengungen (u. a. Nationaler Pakt für Ausbildung), die sich insgesamt positiv auf den Ausbildungsstellenmarkt im Jahr 2007 niederschlugen (vgl. BIBB 2008, 2007) und drittens mit Änderungen bei der Erfassung und Erstellung der Berufsbildungsstatistik. Diese entstanden infolge der Novellierung des BBiG 2005 und führten zu einer vollständigen Neukonzeption der amtlichen Berufsbildungsstatistik,

⁸³ Angaben zum/zur Hauswirtschaftler/-in: Alle Zuständigkeitsbereiche, inkl. neu abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse im Zuständigkeitsbereich der Landwirtschaftskammern und Industrie- und Handelskammern. Angaben zum/zur Fachpraktiker/-in in der Hauswirtschaft: Ausbildung gem. § 66 BBiG/§ 42 m HwO, inkl. Hauswirtschaftstechnische/-r Betriebsshelfer/-in sowie neu abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse im Zuständigkeitsbereich der Industrie- und Handelskammern.

sodass die Daten aufgrund der Änderungen aus dem Jahr 2007 nur bedingt vergleichbar sind (vgl. StBA 2007, S. 11).

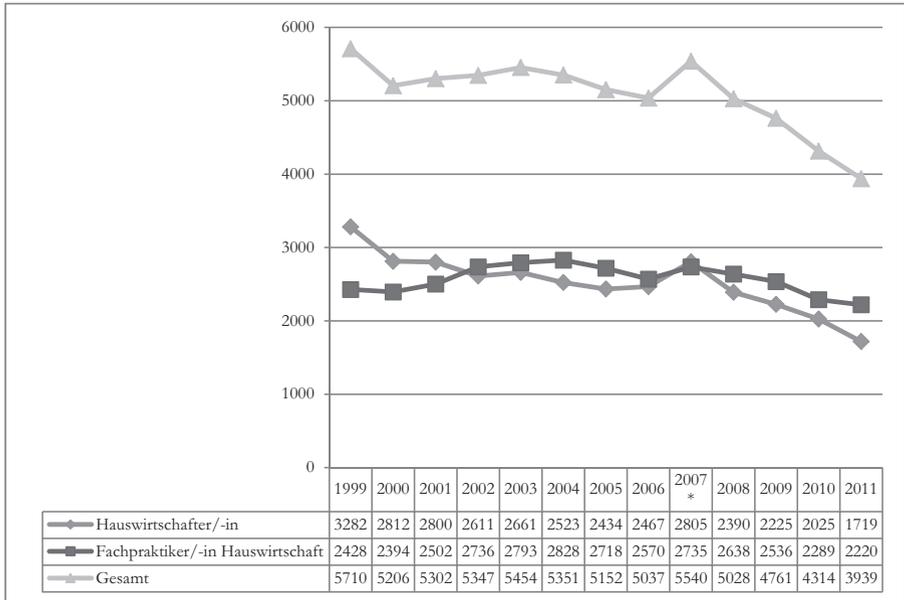


Abb. 13: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge (bundesweit)

Quelle: StBA 2012–1999 (eigene Darstellung)

* Änderungen der Berufsbildungsstatistik im Jahr 2007 (s. Kapitel 3.3.1)

Die Gründe für den Rückgang der Auszubildendenzahlen in der Hauswirtschaft sind vielfältig. So ist beispielsweise der allgemeine Trend rückläufiger Ausbildungszahlen infolge der demographischen Entwicklungen anzuführen. 2011 fiel bundesweit im Vergleich zu früheren Jahren die Zahl an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen eher unterdurchschnittlich aus (vgl. BIBB 2012, S. 15). Aber auch das in den vergangenen Jahren rückläufige Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen (u. a. durch die eingeschränkte Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, z. B. durch veränderte Betriebsstrukturen) wie auch die Förderpraxis der BA sind in diesem Zusammenhang als Ursachen zu nennen (vgl. BA 2009a,b; Ketschau 2008).

Gleichwohl ist entlang der Angebots-Nachfrage-Relation⁸⁴ ein geringes Interesse der jungen Erwachsenen am Berufsfeld der Hauswirtschaft anzunehmen. Abbildung 14 zeigt, dass ein Großteil der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze in der Berufsgruppe „Körperpflege, Gästebetreuer-, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufe“ (BKZ 90–93) in den Ausbildungsjahren 2006/2007, 2007/2008 und 2008/2009 nicht besetzt werden konnten.⁸⁵ Erstmals gab es in den genannten Ausbildungsjahren mehr Ausbildungsstellen als Ausbildungsbewerber/-innen. 2008/2009 blieben gegenüber dem Vorjahr 4,8 % der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze in dieser Berufsgruppe bundesweit unbesetzt. Im Durchschnitt blieben im Ausbildungsjahr 2008/2009 gegenüber dem Vorjahr 1,8 % der Ausbildungsplätze unbesetzt (s. Abbildung 14).⁸⁶

84 Definition Angebots-Nachfrage-Relation: „Die Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) gibt wieder, wie viele Angebote rechnerisch auf 100 Nachfrager entfallen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Statistik nicht alle Angebote und Nachfragen erfasst. So zählen zum Beispiel Jugendliche nicht zu den Nachfragern, die wegen fehlenden Bewerbungserfolgs auf Warteschleifen (z. B. Jobben, berufsvorbereitende Maßnahmen) ausweichen.“ (BIBB o. J.c)

85 Unbesetzte Berufsausbildungsstellen: „Die BA definiert die unbesetzten Berufsausbildungsstellen und unversorgten Bewerber/-innen wie folgt: Alle gemeldeten Berufsausbildungsstellen, die bis zum Stichtag am 30.09. entweder nicht besetzt oder zurückgezogen wurden, gelten als unbesetzte Berufsausbildungsstellen. Betriebliche Berufsausbildungsstellen, die im Laufe des Berichtsjahres gemeldet wurden, zwischenzeitlich aber nicht mehr zur Vermittlung zur Verfügung stehen, werden in der Zahl der unbesetzten Berufsausbildungsstellen nicht mehr berücksichtigt.“ (BIBB 2009a, S. 42)

86 Weitere Gründe für den hohen Anteil an unbesetzten Ausbildungsstellen: demographische Effekte aufgrund rückläufiger Schülerzahlen sowie hohe Anforderungen an die potenziellen Auszubildenden seitens der Unternehmen infolge dessen Ausbildungsplätze u.U. unbesetzt blieben.

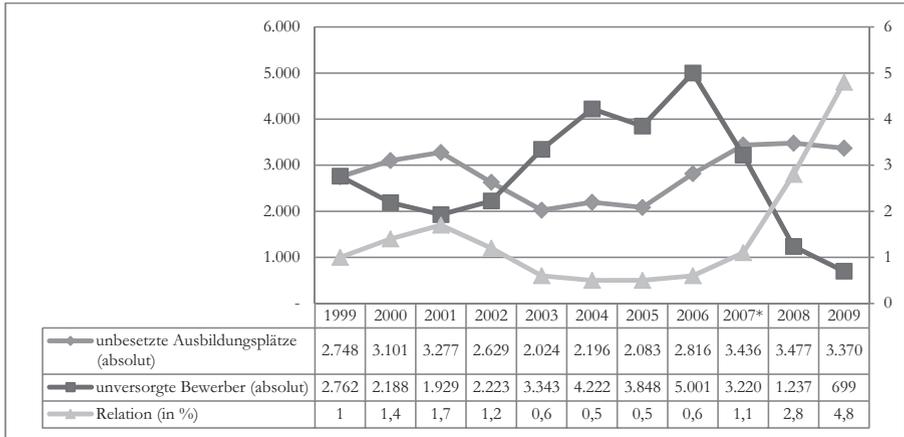


Abb. 14: Unbesetzte Ausbildungsstellen und unversorgte Bewerber/-innen⁸⁷ bundesweit in der BG „Körperpflege, Gästebetreuer-, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufe“ (BKZ 90–93)⁸⁸, 1999–2009

Quelle: vgl. BA 2009a; 2009b

* Änderungen der Berufsbildungsstatistik im Jahr 2007 (s. Kapitel 3.3.1)

Berufsfachschule

Auch bei den haus- und ernährungswirtschaftlichen Ausbildungsberufen an Berufsfachschulen sind Rückläufe zu verzeichnen. Dies spiegelt den allgemeinen Entwicklungstrend an den Berufsfachschulen wider. Stiegen die Schüler/-innenzahlen an Berufsfachschulen bis 2005 insgesamt noch stetig an, so ist seit 2006 ein Rückgang zu verzeichnen, der insbesondere auf den demogra-

87 „Zum Bestand an unversorgten Bewerbern und Bewerberinnen werden ausschließlich diejenigen gemeldeten Bewerber/-innen gerechnet, die weder in eine Berufsausbildung noch in eine Alternative eingemündet sind. Nicht zu den unversorgten Bewerbern und Bewerberinnen gehören Jugendliche, die zwar ihren Vermittlungswunsch aufrechterhalten, aber zwischenzeitlich eine Alternative (z.B. weiterer Schulbesuch, berufsvorbereitende Maßnahme) begonnen haben oder von der Berufsberatung – zuständigkeitshalber – zur Arbeitsvermittlung verwiesen wurden, selbst wenn sie dort arbeitslos gemeldet sind. Ebenfalls ausgeschlossen sind die Personen, die sich ohne Angabe eines Verbleibs nicht mehr bei der BA gemeldet haben und damit unbekannt verblieben sind.“ (BIBB 2009a, S. 43).

88 Die Statistik zum Ausbildungsstellenmarkt der BA weist die Zahlen zu den unversorgten Bewerbern/-innen erst ab 2000/2001 aus. In den Jahren zuvor wurde eine solche Differenzierung nicht vorgenommen.

Die zugrunde gelegte Zeitreihe der BA „Bewerber für Berufsausbildungsstellen“ wurde nur bis zum Jahr 2008/2009 aufgelegt. Auf Daten neueren Datums kann daher nicht zurückgegriffen werden.

phischen Wandel infolge geburtenschwacher Jahrgänge zurückgeführt wird (vgl. BIBB 2010a, S. 236 ff.).

Bezogen auf die haus- und ernährungswirtschaftlichen Berufe insgesamt, dominieren hier die Ausbildungsberufe außerhalb BBiG/HwO das Ausbildungsgeschehen (s. Abbildung 15). Im Schuljahr 2010/2011 waren fast doppelt so viele Schüler/-innen den haus- und ernährungswirtschaftlichen Berufen außerhalb BBiG/HwO zuzuordnen (4.508) gegenüber denen gem. BBiG/HwO. Zum Vergleich: Im Schuljahr 2000/2001 war das Verhältnis beider Ausbildungsbereiche noch annähernd ausgeglichen (5.244 gem. BBiG/HwO, 5.059 außerhalb BBiG/HwO).

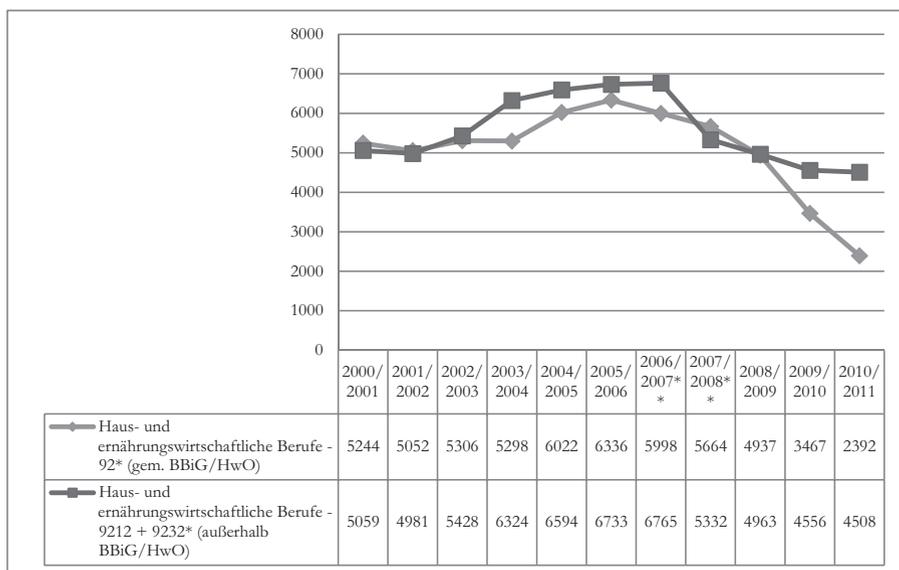


Abb. 15: Haus- und ernährungswirtschaftliche Berufe an Berufsfachschulen (bundesweit)⁸⁹

Quelle: vgl. StBA 2001a-2011a (eigene Darstellung)

* Klassifikation der Berufsgruppen/-ordnung/-klasse nach KldB 1992, inkl. Hauswirtschaftler/-in.

Quelle: StBA 2001a-2011a

** Änderungen der Berufsbildungsstatistik im Jahr 2007 (s. Kapitel 3.3.1)

Man könnte vermuten, dass dieser hohe Ausbildungsanteil der haus- und ernährungswirtschaftlichen Berufe im vollzeitschulischen System a) eine Folge der rückläufigen Ausbildungszahlen in der Hauswirtschaft im dualen System

⁸⁹ Die Daten aus dem Schuljahr 1999/2000 sind nach Auskunft des Statistischen Bundesamtes nicht digital verfügbar.

ist, b) es sich hierbei um junge Menschen handelt, die auf dem regulären Ausbildungsmarkt keinen Ausbildungsplatz gefunden haben oder c) die Entscheidung für die Berufsfachschule mangels Alternativen erfolgte. Sicherlich könnte dies aufgrund fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze in der Hauswirtschaft, insbesondere in Ostdeutschland, ein Indiz für den hohen vollzeitschulischen Ausbildungsanteil der haus- und ernährungswirtschaftlichen Berufe sein. Vergleicht man jedoch den Anteil dualer hauswirtschaftlicher Ausbildung mit dem der Berufsfachschule, so dominiert das duale System nach wie vor das Ausbildungsgeschehen (s. Abbildung 16).⁹⁰

Dobischat (2010) steht der dahinter liegenden Argumentation, dass Berufsfachschulen eine Art Aufbewahrungsfunktion aufgrund fehlender Ausbildungsplätze im dualen System übernehmen, kritisch gegenüber. Er merkt in diesem Kontext an, dass erfolglose Ausbildungsplatzbewerber/-innen im dualen System primär in das Übergangssystem einmünden. Er begründet dies erstens anhand der rückläufigen Neuzugänge im dualen System und des zeitgleichen zahlenmäßigen Anstiegs der Neuzugänge im Übergangssystem, während die Neuzugänge im vollzeitschulischen System nahezu konstant geblieben sind (vgl. Dobischat 2010, S. 106). Zum Zweiten weist er darauf hin, dass die Berufsfachschulen aufgrund ihrer vergleichsweise hohen Eingangsvoraussetzungen (in der Regel mindestens Hauptschulabschluss, meist jedoch mittlerer Bildungsabschluss) für leistungsschwache bzw. bildungsbenachteiligte junge Menschen keine Alternative zum dualen System darstellen. Vielmehr nutzen die jungen Menschen die verschiedenen Funktionen der Berufsfachschule, um sich entweder beruflich zu orientieren bzw. auf einen Beruf vorzubereiten, sich gezielt beruflich zu qualifizieren oder einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Darüber hinaus stehen zum Dritten viele der Schulberufe nicht in einer direkten Konkurrenz mit dem dualen System, „(...) denn ihre Abschlüsse fokussieren auf personen- und dienstleistungsbezogene Arbeitsmärkte, die einen wachsenden gesellschaftlichen Bedarf signalisieren, aber nicht zum Regelungsbereich des dualen Systems nach dem BBiG/HwO zählen“ (Dobischat 2010, S. 125 f.).

90 Diese Tatsache ist nach Dobischat (2010) auf die Steuerungsfunktion der Länder hinsichtlich des Ausbildungsplatzangebotes zurückzuführen. So gilt im Fall der Ausbildungsberufe, die sowohl im dualen System als auch an Berufsfachschulen (gem. BBiG/HwO) ausgebildet werden, das Nachrangigkeitsgebot (§§ 7, 43 BBiG). Das heißt, der schulischen Ausbildung wird gegenüber der betrieblichen Ausbildung nur eine Nachrangigkeit eingeräumt (vgl. Dobischat 2010, S. 112).

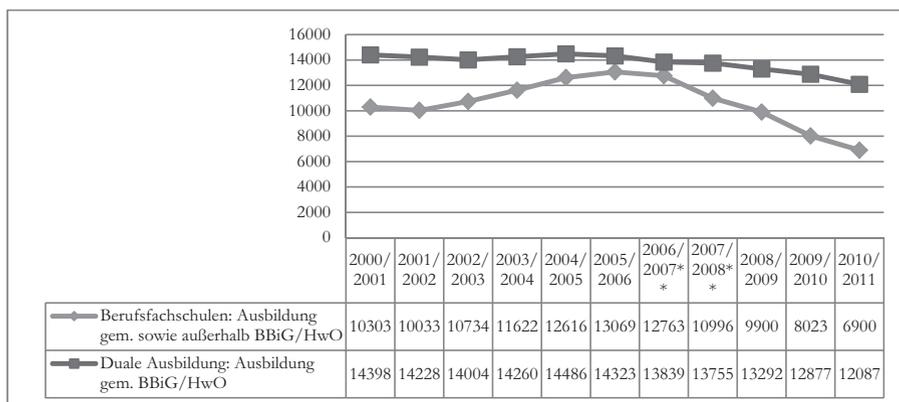


Abb. 16: Haus- und ernährungswirtschaftliche Berufe: Berufsfachschulen und duale Ausbildung im Vergleich (bundesweit)⁹¹

Quelle: vgl. StBA 2001–2011; 2001a–2011a (eigene Darstellung).

* Klassifikation der Berufsgruppen/-ordnung/-klasse nach KldB 1992, inkl. Hauswirtschaftler/-in.

** Änderungen der Berufsbildungsstatistik im Jahr 2007 (s. Kapitel 3.3.1)

Externenprüfung

Dem Weg zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss mittels Externenprüfung kommt in der Hauswirtschaft besondere Bedeutung zu. In der Hauswirtschaft findet sich im Vergleich zu den anderen Ausbildungsbereichen der höchste Anteil an Externenprüfungen, gemessen an den insgesamt in diesem Bereich abgelegten Abschlussprüfungen. 2010 waren knapp 50 % der insgesamt in der Hauswirtschaft abgeschlossenen Abschlussprüfungen Externenprüfungen (s. Tabelle 12).

Dieser hohe Anteil an Externenprüfungen begründet sich einerseits mit der hohen Zahl an Personen, die lange Jahre im Bereich der Hauswirtschaft gearbeitet haben, ohne über eine entsprechende einschlägige Berufsausbildung zu verfügen oder auch Berufsrückkehrer/-innen, die während der Familienphase das Interesse am Berufsfeld Hauswirtschaft entdeckt haben und auf diesem Weg nun den Berufsabschluss nachholen. Andererseits ist der hohe Anteil an Externenprüfungen mit der hohen Zahl an Absolventen/-innen von Vollzeitschulen zu begründen, die sich auf diesem Weg ihre schulische Ausbildung als eine bundesweit anerkannte Berufsausbildung bestätigen lassen (vgl. Kett-schau 2008, S. 7 f.).

⁹¹ Die Daten aus dem Schuljahr 1999/2000 sind nach Auskunft des Statistischen Bundesamtes nicht digital verfügbar.

Tab. 12: Teilnehmende an Externenprüfungen nach Ausbildungsbereichen (bundesweit)

Jahr	Externe insgesamt	Anteil Externe insgesamt an allen Abschlussprüfungen ⁹²	Anteil bestandener Prüfungen von Externen insgesamt	Externe in der Hauswirtschaft	Anteil der Externenprüfungen an Abschlussprüfungen in der Hauswirtschaft	Anteil bestandener Prüfungen von Externen in der Hauswirtschaft
	Anzahl	in %	in %	Anzahl	in %	in %
2010	35.949	6,3	79,7	3.333	48,4	84,3
2009	35.238	6,4	80,2	3.273	48,7	81,7
2008	28.923	5,7	79,5	4.065	k.A.	86,4
2007 ⁹³	-	-	-	-	-	-
2006	29.258	7,2	85,7	2.846	34,6	73,3
2005	29.631	7,4	85,3	3.659	47,8	81,2
2004	29.303	7,2	85,7	3.618	45,5	67,1
2003	23.649	5,8	85,4	3.166	42,4	79,2
2002	25.341	6,1	85,2	3.469	44,2	81,3
2001	20.676	5,1	86,1	2.280	29,1	82,8
2000	20.757	5,4	85,4	3.836	49,0	88,0
1999	20.577	5,5	85,2	4.117	47,8	89,5

Quelle: vgl. BIBB 2009a, S. 145 ff.; BIBB 2010a, S. 166 ff.; BIBB 2011a, S. 176 ff.; BIBB 2012, S. 183 ff. (eigene Darstellung)

Die Erfolgsquote der abgelegten Externenprüfungen in der Hauswirtschaft hat seit 2008 stark zugenommen. Während 2006 der Anteil der bestandenen Externenprüfungen in der Hauswirtschaft an Externenprüfungen insgesamt mit 73,3 % deutlich unter dem ausbildungsübergreifenden Durchschnitt (85,7 %) lag, stieg 2010 die Erfolgsquote auf 84,3 % an und lag somit deutlich über dem ausbildungsbereichübergreifenden Durchschnitt von 79,7 % (s. Tabelle 12).

Differenziert man die externen Prüfungsteilnehmenden in der Hauswirtschaft nach Art der Zulassung zur Abschlussprüfung, so ist bis 2006 festzuhalten, dass die Hauswirtschaft im Vergleich zu anderen Ausbildungsbereichen der einzige Ausbildungsbereich war, in dem die Zahl der Teilnehmenden nahezu ausgewogen war: 49,3 % der Geprüften erhielt 2006 die Prüfungszulassung

92 Ohne Handwerk: Im Bereich des Handwerks werden die Externenprüfungen nicht gesondert gemeldet. Sie sind in den Zahlen der Abschlussprüfungen enthalten.

93 Für das Berichtsjahr 2007 wurden seitens des Statistischen Bundesamts keine Angaben zu den Abschlussprüfungen veröffentlicht. Hintergrund war die Neukonzeption der Berufsbildungsstatistik infolge des novellierten BBiG von 2005 (vgl. BIBB 2010a, S. 166).

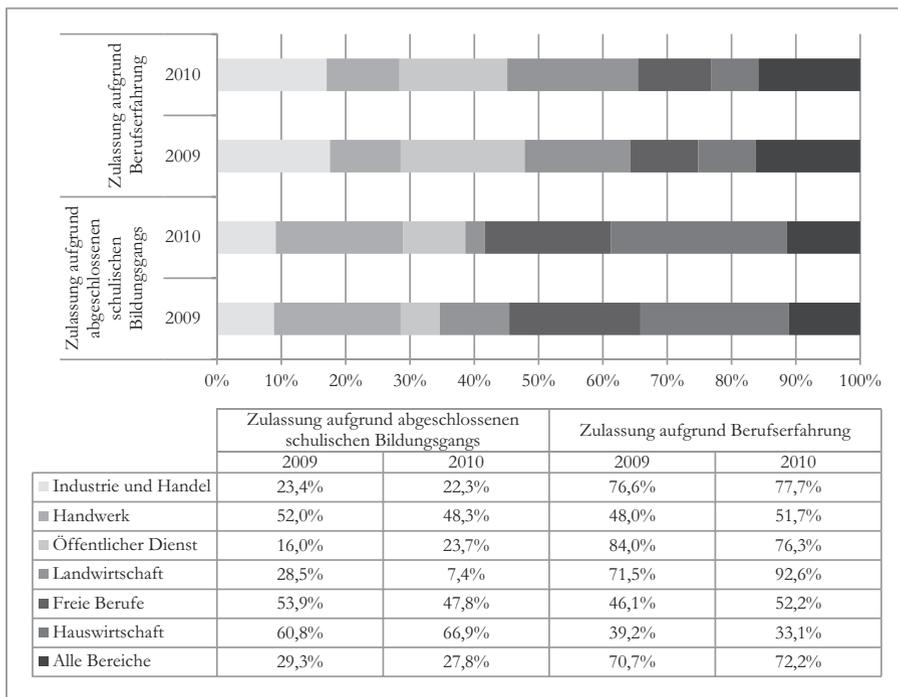


Abb. 17: Teilnahme an Externenprüfung nach Zuständigkeitsbereichen und Zulassungsgrund (bundesweit)

Quelle: BIBB 2011a, S. 178; BIBB 2012, S. 183 (eigene Darstellung)

nach Ausbildung in einer beruflichen Schule bzw. sonstigen Bildungseinrichtung⁹⁴, 50,7 % der Geprüften erhielt 2006 die Zulassung zur Prüfung aufgrund einer mehrjährigen Berufstätigkeit.⁹⁵ Seit 2009 ist hier allerdings ein Wandel zu verzeichnen.⁹⁶ Während in den anderen Ausbildungsbereichen die Zulassung zur Externenprüfung vorrangig bedingt durch eine mehrjährige Berufstätigkeit erfolgte, z. B. in der Landwirtschaft (2010: 92,6 %) oder im Bereich Industrie und Handel (2010: 77,7 %), hat der schulische Weg zur Kammerprüfung im Bereich der Hauswirtschaft deutlich an Bedeutung gewonnen. 2010 wurden 66,9 % der Geprüften aufgrund eines abgeschlossenen schulischen Bildungs-

94 BBiG § 43 Abs. 2 (alt: § 40 Abs. 3)

95 BBiG § 45 Abs. 2 (alt: § 40 Abs. 2)

96 Für das Jahr 2008 liegen hierzu keine Daten vor. Nähere Gründe sind nicht bekannt. Möglicherweise ist dies dem Umstand der Umstrukturierung der Berufsbildungsstatistik im Jahr 2007 und daraus resultierender Meldeprobleme im Folgejahr geschuldet.

ganges zur Externenprüfung zugelassen (s. Abbildung 17). Es kann für diesen Bereich demzufolge festgehalten werden, dass die im Rahmen der BBiG-Novellierung geänderte Zulassungsregelung sich an dieser Stelle ausgewirkt haben (s. Kapitel 2.3.3).

Berufliche Integrationsförderung

Die im Rahmen der Ausbildungszahlenentwicklung beschriebene Verschiebung der hauswirtschaftlichen Auszubildenden zugunsten der Fachpraktiker/-innen-ausbildung (gem. § 66 BBiG/§ 42 m HwO) ist ein Resultat bildungspolitischer wie auch arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen. Die Hauswirtschaft ist ein zentraler Akteur innerhalb der beruflichen Integrationsförderung. Ausgehend von allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen gem. § 66 BBiG/§ 42 m HwO im Jahr 2011, wurden 60,6 % im Bereich der Hauswirtschaft abgeschlossen. Die Hauswirtschaft steht somit im Vergleich zu den anderen Zuständigkeitsbereichen seit mehreren Jahren diesbezüglich an erster Stelle (vgl. BIBB 2009a, S. 24; BIBB 2010a, S. 25; BIBB 2012, S. 40). Kritiker bemängeln in diesem Kontext, dass es sich hier in erster Linie um Auszubildende handelt, die nicht langfristig behindert sind, sondern bei denen z. B. eine Lernbehinderung vorliegt, die keinen oder einen schwachen Hauptschulabschluss haben und bei denen der Übergang an der ersten Schwelle „gefährdet“ ist. Fachpraktiker/-innenberufe haben in solchen Fällen die Funktion einer „pragmatischen Problemlösestrategie“, um den betroffenen Jugendlichen eine fehlende Ausbildungsstelle zu verschaffen. Die eigentliche rehabilitative und integrative Aufgabenstellung dieser Berufe steht somit im Hintergrund (vgl. Ketschau 2007, S. 33 f.). So liegt die Vermutung nahe, dass benachteiligte junge Menschen, insbesondere junge Frauen, von den entsprechenden berufsberatenden Stellen in dieses Berufsfeld gezielt hinein beraten werden, weil einerseits angenommen wird: „Hauswirtschaft kann jeder“ und andererseits unterstellt wird, dass den jungen Erwachsenen nützliche lebensweltliche bzw. Alltagskompetenzen vermittelt werden (vgl. Friese/Thiessen 1997, S. 80 f.; Biermann 2011, S. 24).

Die Annahme, dass der hauswirtschaftliche Ausbildungsbereich strategisch zur gezielten Vermittlung junger Menschen mit besonderem Förderbedarf genutzt wird, kann auf Basis des vorliegenden statistischen Datenmaterials untermauert werden. Die drei Kriterien a) Bildungsabschluss, b) Erfahrungen im Übergangssystem und c) außerbetriebliche Ausbildungsverhältnisse stützen diese Einschätzung.

Zu a) Bildungsabschluss: Die Hauswirtschaft verzeichnet, verglichen mit anderen Ausbildungsbereichen, den höchsten Anteil an Jugendlichen ohne bzw. mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Die Abbildungen 18 und 19 zeigen, dass von

den insgesamt 4.130 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Jahr 2011 26,6 % (1.047) der Auszubildenden über keinen schulischen Abschluss und 59,7 % (2.349) über einen Hauptschulabschluss verfügen. Zum Vergleich:

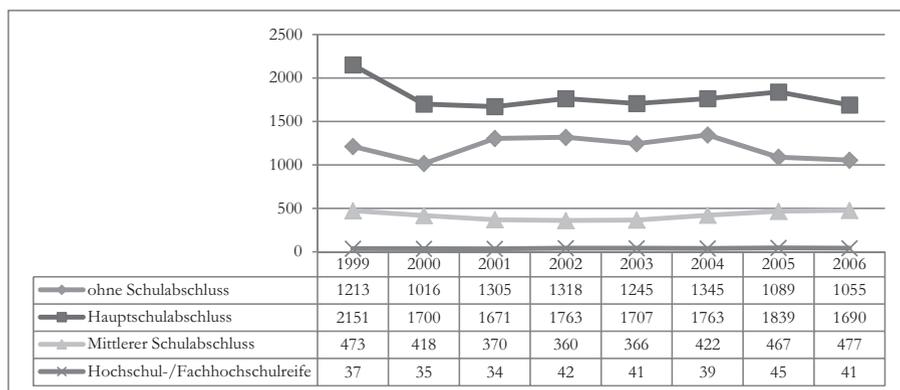


Abb. 18: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in der Hauswirtschaft nach schulischer Vorbildung/zuletzt erreichtem Abschluss (bundesweit), 1999–2006⁹⁷

Quelle: vgl. StBA 2007–1999 (eigene Darstellung)

Im Berichtsjahr 2010 stellten Auszubildende mit Haupt- (32,9 %) und Real- schulabschluss (42,9 %) den größten Anteil unter allen Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (vgl. BIBB 2012, S. 153). Dieser hohe Anteil der Abschlüsse im niedrigen allgemeinbildenden Abschlusseg- ment ist insbesondere auf den hohen Anteil der hauswirtschaftlichen Ausbil- dung gem. § 66 BBiG/§ 42 m HwO zurückzuführen (vgl. BIBB 2012, S. 156).

97 Am 01. April 2007 traten die Änderungen der Berufsbildungsstatistik infolge der Novellierung des BBiG 2005 in Kraft. Diese Umstrukturierung hatte eine vollständige Neukonzeption der amtlichen Berufsbildungsstatistik zur Folge, u. a. veränderte Erhebungsverfahren, veränderte Erhebungsmerkmale, etc. (vgl. StBA 2007, S. 11). Für die Erhebung der schulischen Vorbildung stellt sich dies wie folgt dar: In der Berufsbildungsstatistik bis einschließlich 2006 wurde als schulische Vorbildung entweder der zuletzt erreichte Abschluss einer allgemeinbildenden Schule (nicht der Schultyp) oder die zuletzt besuchte berufliche Schule erfasst. Ab 2007 werden mit der Umstellung auf eine Individualstatistik nun drei Vorbildungsarten getrennt voneinander erfasst: Höchster allgemeinbildender Schulabschluss, vorausgegangene Teilnahme an berufsvorbereitender Qualifizierung oder beruflicher Grundbildung, Vorherige Berufsausbildung (vgl. BIBB 2010a, S. 147 f.).

Aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit wird daher hier ausschließlich der zuletzt erreichte allgemeinbildende Schulabschluss berücksichtigt. Eine Vergleichbarkeit der Daten 1999–2006 mit den Daten ab 2007 ist daher nicht möglich.

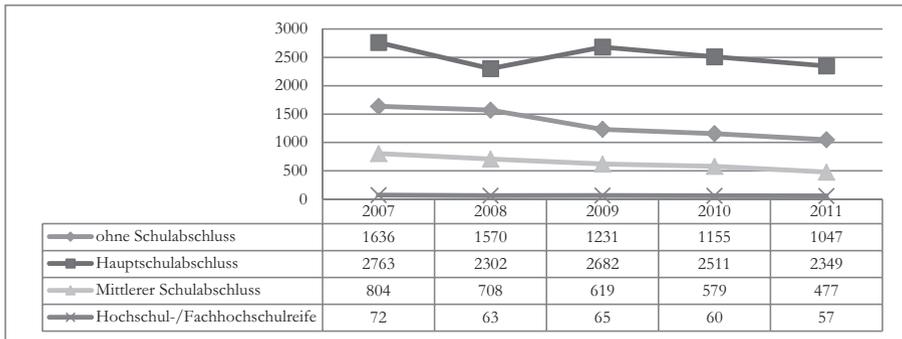


Abb. 19: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in der Hauswirtschaft nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss (bundesweit), ab 2007⁹⁸

Quelle: vgl. StBA 2012–2008 (eigene Darstellung)

Anhand dieser Zahlen wird das Spannungsverhältnis deutlich, in dem sich der hauswirtschaftliche Ausbildungsbereich befindet. Auf der einen Seite werden im Rahmen der Ausbildung hohe fachliche Anforderungen an die Auszubildenden gestellt, während auf der anderen Seite das Bildungsniveau niedrig ist. Damit einher geht in der Regel ein hohes Maß an sonder- bzw. sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgrund multipler Problemlagen (z. B. Lernschwächen, sozialer Probleme), der im Rahmen der Ausbildung nur eingeschränkt aufgefangen werden kann (vgl. Kettschau 2008).

Zu b) Erfahrungen im Übergangssystem: Ein Großteil dieser jungen Menschen, v. a. mit fehlendem bzw. niedrigem Bildungsabschluss, mündet nicht direkt im Anschluss an die allgemeinbildende Schule in eine Ausbildung. Die Jugendlichen durchlaufen in der Regel einen langen Weg durchs Übergangssystem bis zum Eintritt in eine vollqualifizierende Berufsausbildung (vgl. ebd., Friese/Brutzer 2008). Dies trifft auch für einen Großteil der Auszubildenden in der Hauswirtschaft zu. 44,1 % der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Jahr 2010 haben im Vorfeld der Ausbildung eine oder ggf. mehrere Maßnahmen des Übergangssystems besucht (s. Abbildung 20). Besonders fällt dabei der hohe Anteil der zuvor besuchten Berufsvorbereitungsmaßnahmen der BA auf (26,1 %), was wiederum eine gezielte Vermittlungspolitik der BA von jungen Menschen mit Förderbedarf in die Hauswirtschaft vermuten lässt (vgl. BIBB 2012, S. 149).

⁹⁸ Das Erhebungsjahr 2007 ist nur bedingt repräsentativ, da im ersten Quartal des Berichtsjahres noch die alten gesetzlichen Regelungen Gültigkeit hatten und es somit entsprechender Übergangsregelungen hinsichtlich der Datenerhebung und -auswertung bedurfte (vgl. StBA 2007, S. 11).

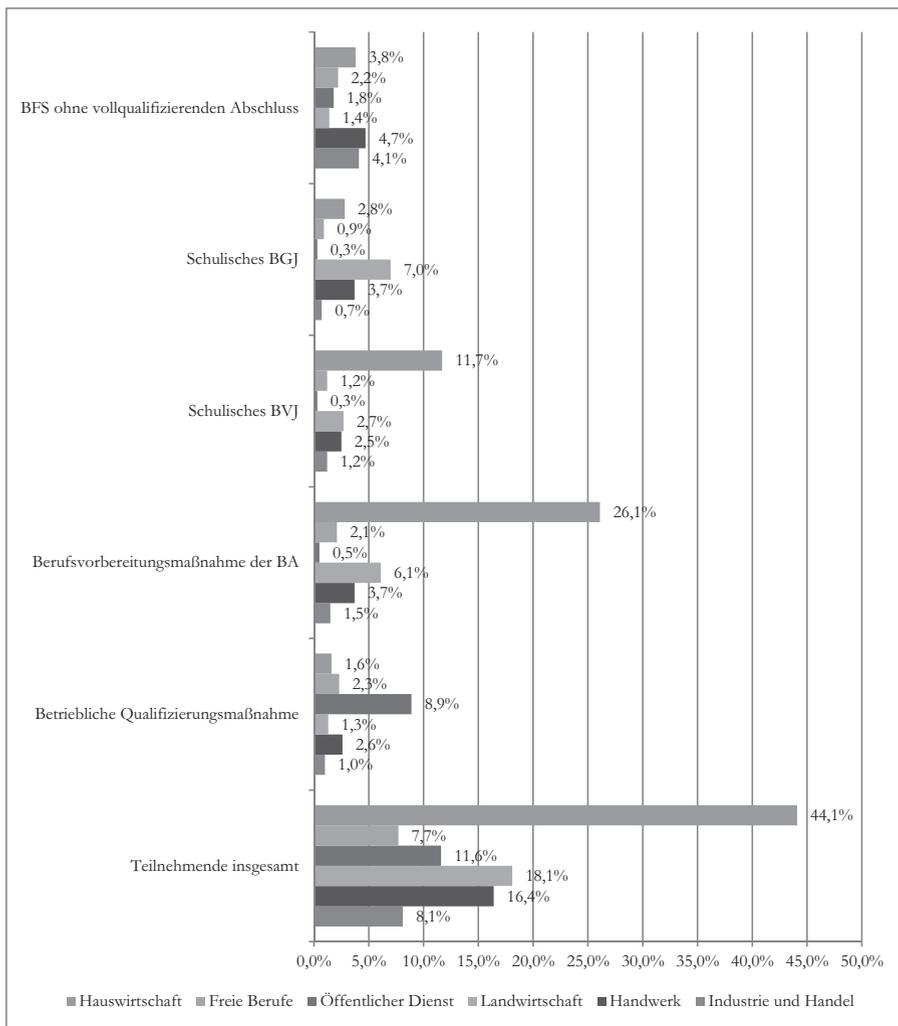


Abb. 20: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach vorausgegangener Teilnahme an berufsvorbereitender Qualifizierung oder beruflicher Grundbildung nach Zuständigkeitsbereichen 2010 (bundesweit)⁹⁹

Quelle: vgl. BIBB 2012, S. 149 (eigene Darstellung)

99 Vgl. Fußnote 97

Zu c) Außerbetriebliche Ausbildungsverhältnisse: Unterstützt wird die Vermutung der gezielten Vermittlungspolitik in die Hauswirtschaft von der hohen Anzahl an außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnissen¹⁰⁰, die sich an junge Menschen mit besonderem Förderbedarf richten (vgl. BIBB 2012, S. 40). Die Hauswirtschaft ist bundesweit das Berufsfeld, in dem sich die meisten außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnisse finden. Bundesweit traf dies auf 60 % der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in der Hauswirtschaft zu, während

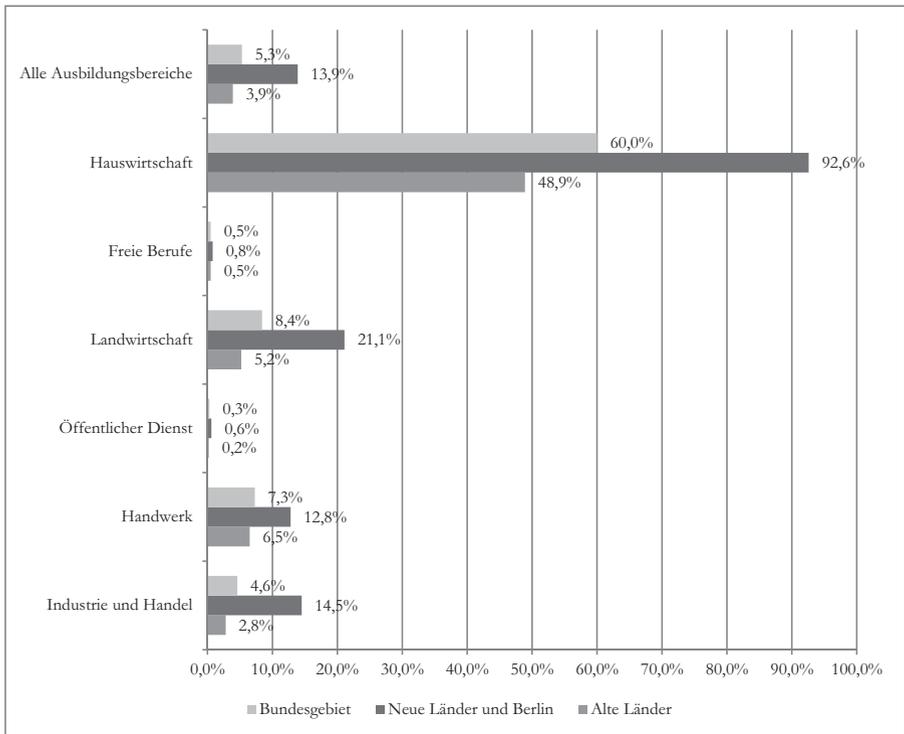


Abb. 21: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach Ausbildungsbereichen, überwiegend öffentlich finanziert 2011 (Anteil in %)

Quelle: BIBB 2012, S. 38 f. (eigene Darstellung)

¹⁰⁰ Definition „Betriebliche Ausbildungsplätze“: Ausbildungsvertrag wurde mit einem „Betrieb“ im Sinne des BBiG abgeschlossen.

Definition „Nicht betriebliche Ausbildungsplätze“ (außerbetriebliche Ausbildung): Überwiegend öffentlich geförderte Berufsausbildungsverhältnisse; ausschlaggebend ist hier die Finanzierungsform und nicht der Lernort (vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2009; BIBB 2010a, S. 27).

der ausbildungsbereichübergreifende Durchschnitt bei 5,3 % lag. Besonders ausgeprägt ist die vollqualifizierende außerbetriebliche Ausbildung in den neuen Bundesländern (inkl. Berlin) mit 92,6 %, während dies nur auf 48,9 % der Ausbildungsverhältnisse in den alten Bundesländern zutrifft (s. Abbildung 21). Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die reguläre betriebliche Ausbildung demgegenüber nahezu eine Nebenrolle einnimmt (vgl. BMBF 2008, BIBB 2012, S. 39).

Vor diesem Hintergrund könnte auch ein Zusammenhang mit den hohen Vertragslösequoten in der Hauswirtschaft bestehen. Die Hauswirtschaft ist zusammen mit dem Handwerk der Ausbildungsbereich mit der höchsten Lösungsquote von Ausbildungsverträgen. Seit 2000 liegen beide Bereiche deutlich über der allgemeinen Lösungsquote (s. Abbildung 22, Abbildung 23). Es ist anzu-

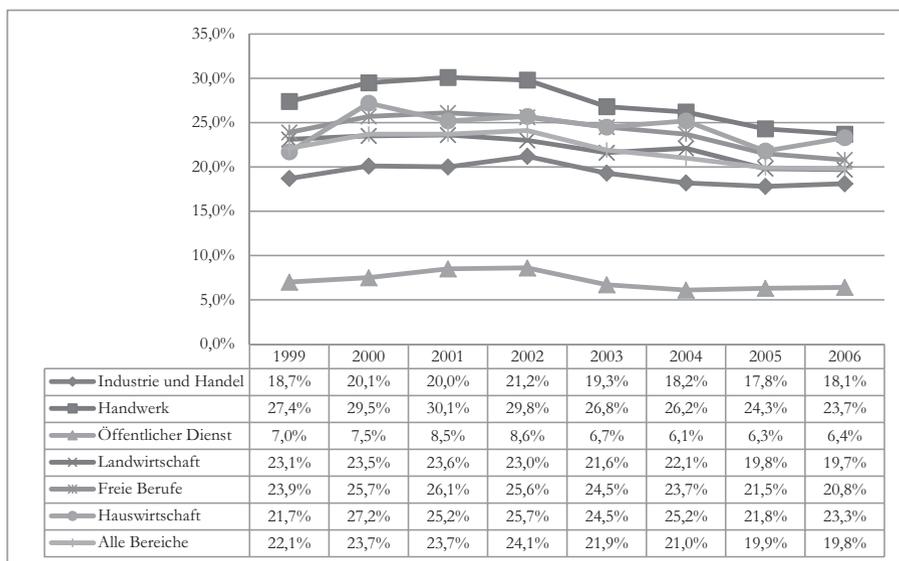


Abb. 22: Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge nach Ausbildungsbereichen (bundesweit), 1999–2006¹⁰¹

Quelle: BIBB 2010a, S. 174 (eigene Darstellung)

101 2007 waren infolge der Umstellung der Berufsbildungsstatistik seitens des Statistischen Bundesamtes keine Daten zu den vorzeitig gelösten Ausbildungsverträgen veröffentlicht worden. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass im Jahr 2008 im Zuständigkeitsbereich der Hauswirtschaft als auch der Landwirtschaft Datenfehler bzw. Meldeausfälle nicht ausgeschlossen werden können, da es laut Statistischem Bundesamt zu Unregelmäßigkeiten bei der Meldung zu den Vertragslösungen gab (vgl. BIBB 2010a, S. 174). Aus diesem Grund wurde auf die Daten aus den Jahren 2007 und 2008 in der hier abgebildeten Darstellung verzichtet.

nehmen, dass diese hohe Quote in der Hauswirtschaft vorrangig mit den nicht übereinstimmenden Erwartungen der Vertragspartner/-innen zusammenhängt, gerade vor dem Hintergrund, dass der überwiegende Teil der Auszubildenden in der Hauswirtschaft abseits der klassischen dualen Berufsausbildung, vornehmlich im Bereich der außerbetrieblichen Ausbildung, stattfindet. Gerade in diesem Kontext ist davon auszugehen, dass allzu häufig eine Ausbildung mangels Alternativen begonnen wird, obwohl diese nicht dem eigentlichen Berufswunsch entspricht. Möglicherweise wird aber auch das Anspruchsniveau der Hauswirtschaft verkannt und als viel zu gering eingeschätzt (vgl. BMBF 2008, Kettschau 2008, Bender 2008, Friese/Thiessen 1997).

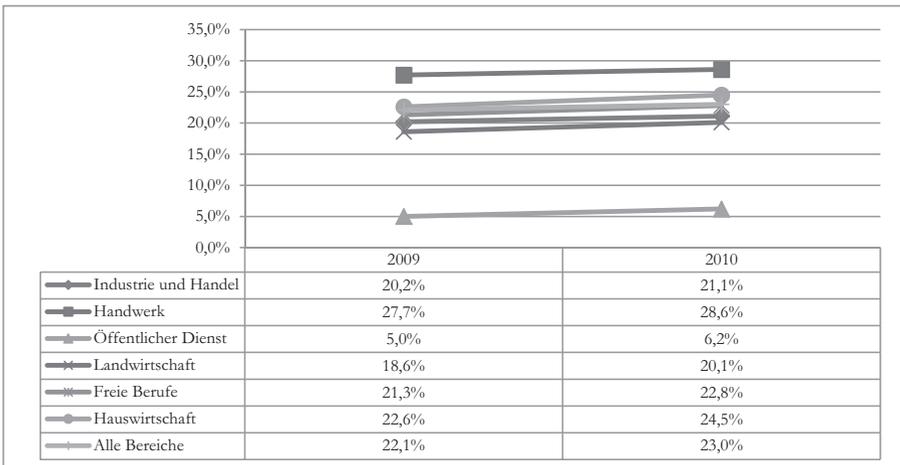


Abb. 23: Vertragslösung in % der begonnenen Ausbildungsverträge nach Zuständigkeitsbereichen und Ländern (bundesweit), 2009–2010¹⁰²

Quelle: BIBB 2012, S. 168 (eigene Darstellung)

3.3.3 Arbeitsmarkt

Gegenüber den Entwicklungen am Ausbildungsmarkt zeigt die bundesweite Beschäftigtenstatistik in der Berufsgruppe der hauswirtschaftlichen Berufe (BG 92) analog zum Arbeitsmarkt seit 2006 insgesamt ansteigende Entwicklungen. So stieg die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der BG 92 im Zeitraum zwischen 2006 und 2010 von 182.279 auf 208.391 Personen an.

102 S. Fußnote 101

Infolge der Umstellung der Berufsbildungsstatistik wurde auch die Berechnung der Vertragslösequote angepasst. Nun kann der Ausbildungsverlauf besser beobachtet werden und u. a. der Anteil der Lösequoten genauer berechnet werden (vgl. BIBB 2012, S. 168 f.).

Auf den gesamten Zeitraum seit 1999 gesehen, wurde damit der höchste Beschäftigtenstand in dieser Berufsgruppe erreicht (s. Abbildung 24, Abbildung 25). Gründe hierfür sind neben konjunkturellen Entwicklungen u.a. gesellschaftliche/gesellschaftspolitische und demographische Entwicklungen. Zu nennen sind hier einerseits die steigende Erwerbstätigkeit von Frauen und der damit einhergehende Bedarf an familienunterstützenden Dienstleistungen zur Deckung der „hauswirtschaftlichen Versorgungslücke“ (vgl. Kettschau 2003) sowie andererseits der steigende Bedarf an Versorgung und Betreuung als Konsequenz einer älter werdenden Gesellschaft (s. Kapitel 2.1).

Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Arbeitslosenquote der hauswirtschaftlichen Berufe im Vergleich zur Arbeitslosenquote insgesamt überdurchschnittlich hoch ist. 2010 lag diese bei 21,2 % und somit doppelt so hoch wie der Gesamtdurchschnitt (10 %) (s. Abbildung 26). Die Gründe für diese hohe Quote sind, wie bereits im Kapitel 2.1 dargestellt, vielschichtig: Neben dem hohen Anteil an geringfügigen Beschäftigungen und dem noch höheren Anteil an „Beschäftigungsverhältnissen“ in der Schattenwirtschaft, stehen hauswirtschaftliche Fachkräfte am Arbeitsmarkt im Wettbewerb mit formal nicht qualifizierten Arbeitnehmern/-innen bzw. Fachkräften angrenzender Berufsgruppen. Einen nicht unwesentlichen Teil zur hohen Zahl der Arbeitslosen tragen ebenso die hauswirtschaftlichen Betriebsstrukturen bei: Hauswirtschaftliche Betriebe sind entweder Kleinst-/Kleinbetriebe (z. B. Hauswirtschaftliche Dienstleistungsagenturen oder Privathaushalte) und haben von daher eine begrenzte Personalkapazität oder hauswirtschaftliche Dienstleistungen werden in Großhaushalten erbracht, die in der Vergangenheit nicht selten von Outsourcing-Prozessen¹⁰³ betroffen waren (vgl. Friese/Brutzer 2008, IDW 2009, Kalina/Weinkopf 2008).

Mit Blick auf die seit 2006 stetig fallende Zahl der Arbeitslosen im Bereich der Hauswirtschaft und den prognostizierten Beschäftigungsentwicklungen im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen (s. Kapitel 2.1) ist jedoch davon auszugehen, dass sich das Beschäftigungswachstum in der Hauswirtschaft weiter fortsetzen wird (s. Abbildung 24, Abbildung 25).

103 Vorrangig an Firmen mit fachfremden Personal

3.3 Empirische Entwicklungen: Ausbildungs- und Arbeitsmarkt im Berufsfeld

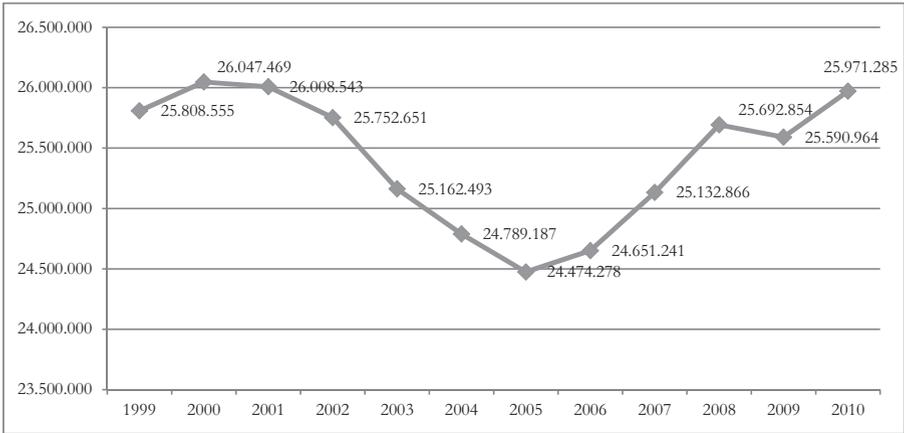


Abb. 24: Beschäftigtenstatistik insgesamt: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (bundesweit), 1999–2010

Quelle: IAB 2012 (eigene Darstellung)

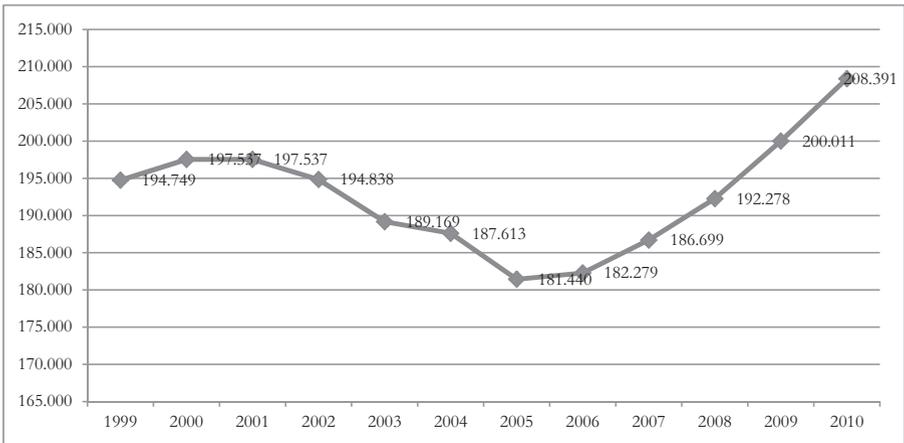


Abb. 25: Beschäftigtenstatistik der hauswirtschaftlichen Berufe (BG 92): Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (bundesweit), 1999–2010

Quelle: IAB 2012 (eigene Darstellung)

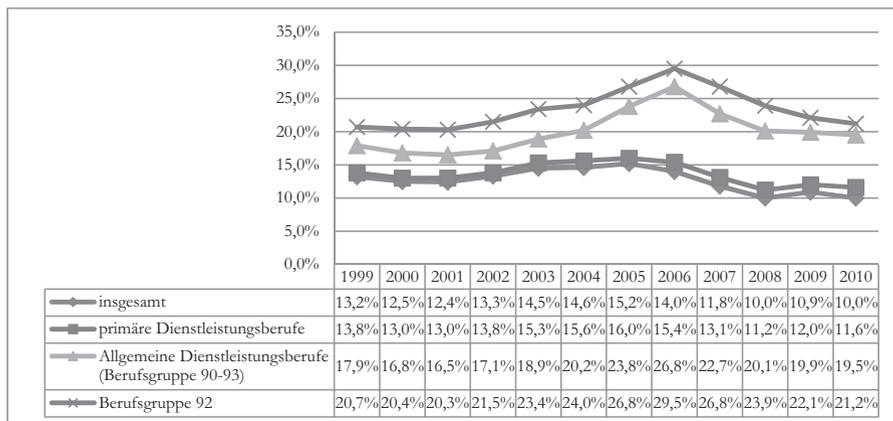


Abb. 26: Arbeitslosenstatistik: Berechnung auf Basis der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (bundesweit), 1999–2010

Quelle: IAB 2012 (eigene Darstellung)

Geschlechterverhältnis und Art des Beschäftigungsverhältnisses

Die historische Prägung der Hauswirtschaft als Frauenberuf setzt sich auch in der Gegenwart fort (vgl. Kapitel 3.1). So liegt der Anteil an jungen Frauen unter den hauswirtschaftlichen Auszubildenden seit 1999 konstant über 90 % (gem. BBiG/HwO und außerhalb BBiG/HwO). Nur noch die freien Berufe übertreffen mit ihrem Frauenanteil (95 %) die Hauswirtschaft (vgl. BIBB 2012, S. 102; StBA 2011a).

Analog zur Geschlechterverteilung im hauswirtschaftlichen Ausbildungsbereich, aber auch den personenbezogenen Dienstleistungsberufen insgesamt, ist der hauswirtschaftliche Arbeitsmarkt gleichermaßen weiblich dominiert. Dementsprechend liegt seit 1999 der Anteil weiblicher sozialversicherungspflichtig Beschäftigter in der BG 92 konstant über 90 %. Der Frauenanteil unter den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten insgesamt, liegt im Vergleich dazu bei etwas über 40 % (s. Abbildung 27).

Mit diesem überdurchschnittlich hohen Anteil an weiblichen Beschäftigten lässt sich auch der hohe Anteil an Teilzeitbeschäftigung erklären. Dieser ist mehr als doppelt so hoch wie der Durchschnitt insgesamt. Das bedeutet, dass knapp 50 % der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse in der Hauswirtschaft Teilzeitbeschäftigungen sind, mit steigender Tendenz (s. Abbildung 28, Abbildung 29). Mit Blick auf die Altersstruktur der Beschäftigten ist davon auszugehen, dass es sich überwiegend um Berufsrückkehrer/-innen

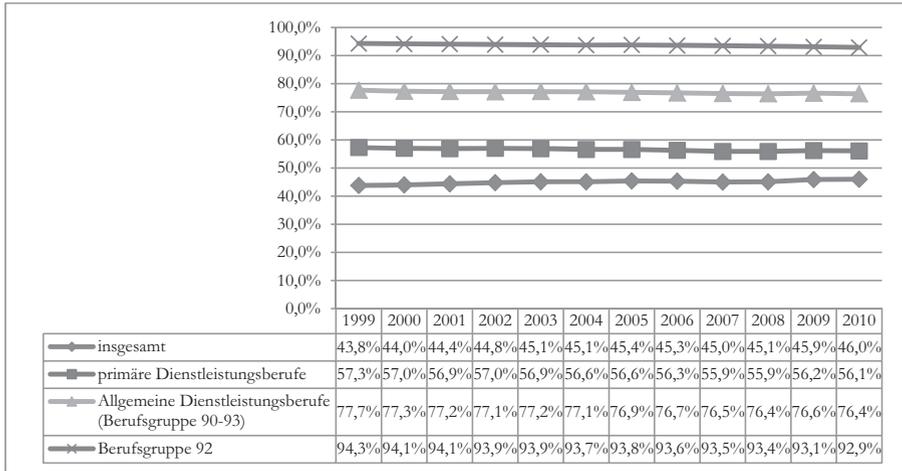


Abb. 27: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Anteil weiblicher Beschäftigter (bundesweit), 1999–2010

Quelle: IAB 2012 (eigene Darstellung)

handelt, die zugunsten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auf eine Vollzeitbeschäftigung verzichten (s. Abbildung 30). Der Umstand des überdurchschnittlich hohen Anteils an Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen ist jedoch nicht alleine auf den hohen Frauenanteil zurückzuführen. Vielmehr spiegelt sich hier die gängige Beschäftigungspraxis wider (vgl. Sachverständigenkommission 2011, S.27). Im Bereich der Hauswirtschaft zeigen sich somit in besonders deutlicher Art und Weise die typischen Strukturen des personenbezogenen Dienstleistungsbereichs (s. Kapitel 2.1).

Alter und Qualifikationsniveau

Der überwiegende Teil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Berufsgruppe Hauswirtschaft ist 35 Jahre und älter (s. Abbildung 30). Besonders auffällig ist der vergleichsweise hohe Anteil der Beschäftigten über 50 Jahren im Vergleich zu den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten insgesamt, während der Anteil der jüngeren Beschäftigten demgegenüber deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt liegt. Die Hauswirtschaft scheint demzufolge vorrangig von älteren Frauen besetzt zu sein. Dabei handelt es sich insbesondere um Wiedereinsteiger/-innen, die aufgrund ihrer Familienphase hier wieder eine gute Einstiegsmöglichkeit in das Berufsfeld sehen. Das Beschäftigungsfeld scheint für junge Menschen dagegen wenig oder nur eingeschränkt attraktiv zu sein.

3 Berufsfeld Hauswirtschaft: Strukturen und Problemfelder

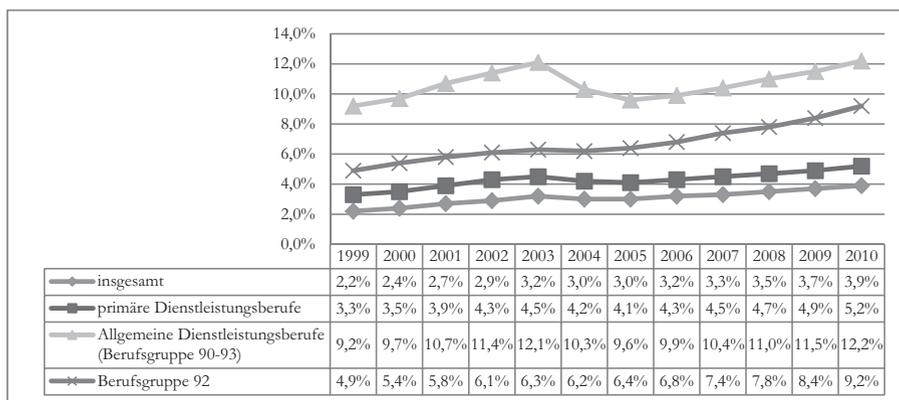


Abb. 28: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Anteil Teilzeitbeschäftigung – Teilzeit unter 18 Std. (bundesweit, 1999–2010)

Quelle: IAB 2012 (eigene Darstellung)

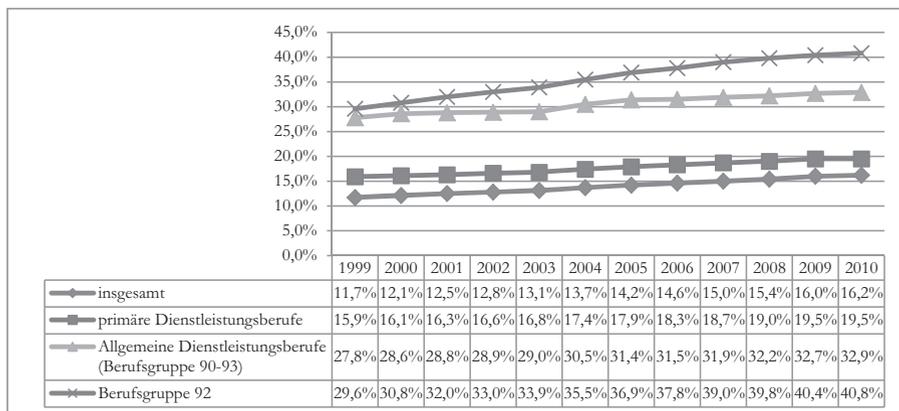


Abb. 29: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Anteil Teilzeitbeschäftigung – Teilzeit 18 Std. und mehr (bundesweit) 1999–2010

Quelle: IAB 2012 (eigene Darstellung)

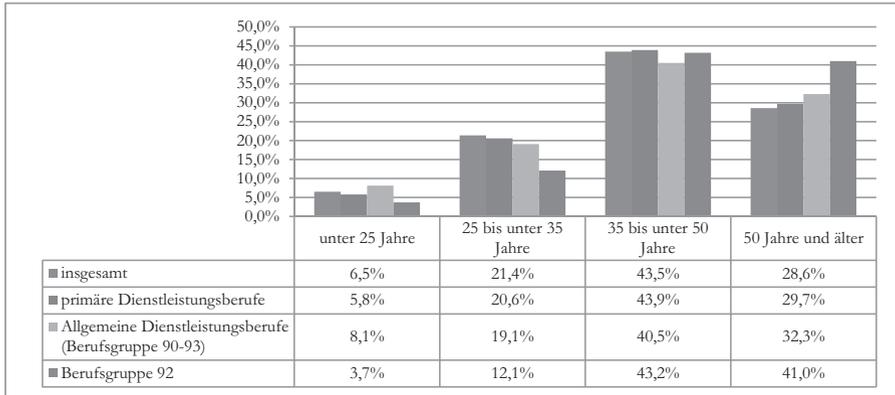


Abb. 30: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Alter (bundesweit), 2010

Quelle: IAB 2012 (eigene Darstellung)

Das Qualifikationsniveau der Beschäftigten in der Berufsgruppe 92 ist niedrig und knüpft somit nahtlos an das bereits identifizierte niedrige Bildungsniveau der hauswirtschaftlichen Auszubildenden an. Der Anteil an Beschäftigten ohne abgeschlossene Berufsausbildung in dieser Berufsgruppe ist mit 24,7 % (2010) mehr als doppelt so hoch wie der Gesamtdurchschnitt aller sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten (2010: 9,9 %) oder den primären Dienstleistungsberufen (2010: 10,1 %) (s. Abbildung 31). Circa ein Viertel aller Beschäftigten in der Hauswirtschaft ist demzufolge ohne einschlägige hauswirtschaftliche Berufsausbildung tätig und arbeitet dort als Un- oder Angelernte. Hier findet sich ein weiteres Indiz für die hohe Arbeitslosenquote in der Hauswirtschaft: Je niedriger das Qualifikationsniveau des/der Beschäftigten, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit bzw. das Risiko mangels Alternativen in ein prekäres Beschäftigungsverhältnis einzumünden bzw. von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein (vgl. Reinberg/Hummel 2007, Galiläer/Weber 2006, Kalina/Weinkopf 2008).

Betrachtet man die langfristigen Entwicklungen der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ohne abgeschlossene Berufsausbildung branchenübergreifend sowie für die hauswirtschaftlichen Berufe im Speziellen, so ist für diesen Personenkreis ein rückläufiger Beschäftigungstrend zu verzeichnen (s. Abbildung 31). Dies deckt sich mit dem gesamtwirtschaftlichen Bedarf an gering qualifizierten Arbeitskräften (vgl. Reinberg/Hummel 2007), insbesondere jedoch mit dem zukünftigen Bedarf im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungsberufe. Hier ist qualifiziertes Fachpersonal notwendig, um den kom-

plexer werdenden Anforderungen von Dienstleistungsunternehmen, Kunden sowie Mitarbeitern/-innen gerecht werden zu können (s. Kapitel 2.1).

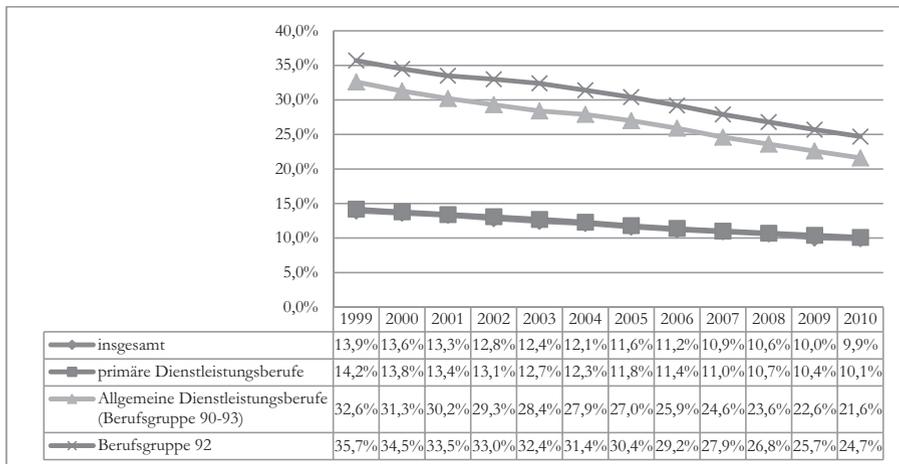


Abb. 31: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte ohne abgeschlossene Berufsausbildung (bundesweit), 1999–2010

Quelle: IAB 2012 (eigene Darstellung)

3.4 Problemfelder

Das Berufsfeld Hauswirtschaft birgt durch seine strukturelle Vielfalt sowohl Potenziale als auch vielfältige Problemlagen in sich. Potenziale bestehen zum einen darin, dass die Hauswirtschaft einem zukunftsfähigen Beschäftigungssegment zuzuordnen ist, das sowohl Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften einerseits sowie fachlich qualifiziertem Service- und Assistenzpersonal andererseits hat. Mit dem breiten Spektrum an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten bietet das Berufsfeld attraktive Anschluss- bzw. Aufstiegsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen, sodass die gegenwärtigen bildungspolitischen Forderungen nach Flexibilisierung, Differenzierung und Durchlässigkeit schon erfüllt sind. Die damit verbundenen Potenziale werden jedoch bislang aufgrund struktureller Schwächen nicht hinreichend ausgeschöpft. Zwei Aspekte sind in diesem Kontext anzuführen:

Zum Ersten ist die gegenwärtige Beschäftigungsstruktur zu benennen. Fasst man die Ergebnisse der Sekundäranalyse zusammen, steht der Bedarfsentwicklung eine Beschäftigungsstruktur gegenüber, die weder den Wachstumsentwicklungen noch den Qualitätsanforderungen entspricht. Die Hauswirtschaft

ist durch einen äußerst hohen Frauenanteil gekennzeichnet, der überwiegende Teil der Beschäftigten ist älter als 35 Jahre und verfügt über ein vergleichsweise niedriges Qualifikationsniveau. Der Anteil an sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Hauswirtschaft ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist rund zweieinhalbmal größer als in der Gesamtwirtschaft. Etwa ein Viertel aller Beschäftigten in der Hauswirtschaft sind demzufolge ohne einschlägige hauswirtschaftliche Berufsausbildung tätig und arbeiten als Un- oder Angelernte. Hier zeigt sich ein Ungleichgewicht zu Ungunsten des hauswirtschaftlichen Berufsfeldes, das u. a. zur Verdrängung qualifizierter Fachkräfte in den Niedriglohnbereich führt. Die Tatsache, dass innerhalb der Hauswirtschaft fast ein Viertel aller Beschäftigten un- bzw. angelernt sind, während gleichzeitig eine große Zahl an ausgebildeten Fachkräften arbeitslos ist, zeigt die unzureichende Passung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem.

Darüber hinaus wird anhand der vorausgegangenen Ausführungen zur Ausbildungssituation deutlich, dass die Hauswirtschaft für junge Menschen ein wenig attraktives Beschäftigungsfeld ist. Seit Jahren sinken die Ausbildungszahlen kontinuierlich. Für einen Großteil dieser Personengruppe hat die Hauswirtschaft lediglich eine Überbrückungsfunktion. Nur für einen kleineren Teil der jungen Menschen ist die Hauswirtschaft die erste Wahl (vgl. Bender 2008, S. 10 f.; Friese/Thiessen/Schweizer 1998, S. 104 f./116 f.; Friese/Brutzer 2010, S. 45 f.; Dobischat 2010, S. 126).

Neben den ungünstigen Beschäftigungsbedingungen (z. B. Vergütung), der Nähe der hauswirtschaftlichen Berufe zum antiquierten Rollenverständnis von der Frau als Dienenden und die in der Gesellschaft weit verbreitete Ansicht einer „Allerwelstätigkeit“, für die es keiner spezifischen Ausbildung bedarf (vgl. Friese/Thiessen 1997, S. 74), kann die überdurchschnittlich hohe Beteiligung der Hauswirtschaft in der beruflichen Integrationsförderung als Grund für das schlechte Image der Hauswirtschaft angeführt werden. Ein weiterer, nicht unwesentlicher Punkt für dieses schlechte Image der Hauswirtschaft rührt aus den fehlenden Informationen zum Berufsbild und den damit verbundenen weiterführenden Möglichkeiten (vgl. ebd.). Dies ist in Teilen auf eine fehlende bzw. nicht ausreichende schulische Berufsorientierung – bezogen auf das hauswirtschaftliche Berufsfeld – zurückzuführen, aber auch auf die strukturelle Unübersichtlichkeit des Berufsfeldes.

Zum Zweiten sind als Problemfelder Aspekte der Standardisierung und ordnungsrechtliche Fragen anzuführen. Es bestehen zwar flexible curriculare Zuschnitte für Fach- und Niveaudifferenzierungen sowie Optionen für Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Ausbildungs-/Weiterbildungsebenen, diese finden aber nur eingeschränkt Anwendung. Gründe hierfür sind u. a. in uneinheitlichen Aus- und Weiterbildungsstandards auf struktureller sowie curri-

cular-didaktischer Ebene zu sehen, aber auch in der Unterdifferenzierung der hauswirtschaftlichen Qualifikationsprofile, bedingt durch Länderzuständigkeiten sowie nicht voneinander abgrenzbarer Tätigkeitsprofile für die verschiedenen Berufe innerhalb des Berufsfeldes und gegenüber affinen Berufsfeldern. Im Zuge der Neuordnung im Jahre 1999 wurden in diesem Kontext drei Problembereiche identifiziert, die vor dem Hintergrund der bestehenden Strukturen heute noch immer Gültigkeit haben (vgl. Friese/Thiessen/Schweizer/Piening 2000, S. 92 f.):

- 1) Für gleiche Qualifikationsabschlüsse bestehen unterschiedliche Bezeichnungen
- 2) Verwendung gleicher Bezeichnungen für unterschiedliche Qualifikationsniveaus
- 3) Fehlende Abgrenzung der Berufe hinsichtlich ihrer Tätigkeitsprofile auf horizontaler und vertikaler Ebene

Ergänzt werden diese Problembereiche um zwei weitere Aspekte, die sich im Kontext der vorausgegangenen Analyse als problematische Punkte herausgestellt haben:

- 4) Hohe Affinität der Hauswirtschaft zu anderen Berufsfeldern
- 5) Zunehmende Zahl an Qualifizierungsmaßnahmen unterhalb der hauswirtschaftlichen Erstausbildung

Zu 1) Für gleiche Qualifikationsabschlüsse bestehen unterschiedliche Bezeichnungen: Sowohl an Berufsfachschulen als auch an den Fachschulen finden sich für gleiche Qualifikationsabschlüsse unterschiedliche Abschlussbezeichnungen. Die Abschlussbezeichnung erlaubt somit keinen unmittelbaren Rückschluss auf die zugrunde liegende Qualifikation (s. Anhang – Tabellen 7.11, 7.12). Im Fall des/der Hauswirtschaftsassistenten/-in ist beispielsweise nicht erkennbar, ob der schulische Ausbildungsabschluss mit dem Ausbildungsabschluss Hauswirtschaftler/-in im dualen System gleichzusetzen ist (s. Anhang – Tabelle 7.11). Die Vergleichbarkeit über Ländergrenzen hinweg ist somit nicht gegeben. Der Wechsel in ein anderes Bundesland und die damit verbundene Anerkennung des Ausbildungsabschlusses gestaltet sich somit unter Umständen schwierig.

Das gleiche Problem stellt sich auf Hochschulebene. Am Beispiel der Lehramtsausbildung für die berufliche Fachrichtung „Ernährung und Hauswirtschaft“ wird dies besonders deutlich. Zwar hat die KMK in ihrer Rahmenvereinbarung vom 20. September 2007 die Bezeichnungen der beruflichen Fachrichtungen festgelegt. Allerdings wird diese Rahmenvereinbarung durch eine Klausel eingeschränkt, die den einzelnen Bundesländern gestattet abweichende Fach-

richtungsbezeichnungen zu verwenden (vgl. Ketschau 2008, S. 170). So unterscheiden sich die einzelnen Hochschulstandorte nicht nur in der Fachrichtungsbezeichnung voneinander, sondern auch hinsichtlich der Rahmenbedingungen (z. B. Zugangsvoraussetzung) und der curricularen Ausgestaltung (s. Anhang – Tabelle 7.7). Bei den Zugangsvoraussetzungen zeigen sich die Unterschiede nicht nur bei den Zugangsnoten (Note 2,5 vs. 3,0), sondern ebenso beim Umfang der geforderten Betriebspraxis (11 Wochen vs. 52 Wochen) sowie der Erbringung sonstiger Voraussetzungen. In Bayern ist z. B. für die Aufnahme in den Masterstudiengang zusätzlich die Teilnahme an einer Eignungsprüfung erforderlich, während in Sachsen bislang der Teilnahmenachweis an einem Sprecherzieherkurs für die Aufnahme notwendig war. Dementsprechend kann es auch diesbezüglich bei einem Wechsel in ein anderes Bundesland während oder im Anschluss an das Studium zu Anerkennungsproblemen kommen, wenn beispielsweise die bereits erbrachten Studienleistungen nicht oder nur eingeschränkt für die Fortsetzung des Studiums anerkannt werden oder die Gleichwertigkeit des Studienabschlusses für die Bewerbung zur 2. Phase (Referendariat) nicht gegeben ist.

Zu 2) Verwendung gleicher Bezeichnungen für unterschiedliche Qualifikationsniveaus: Zwischen den einzelnen Bundesländern existieren zudem für unterschiedliche Qualifikationsniveaus gleiche Abschlussbezeichnungen (s. Anhang – Tabellen 7.11, 7.12). Hierzu drei Beispiele:

- Die Haus- und Familienpflege wird sowohl an Berufsfachschulen als auch an Fachschulen ausgebildet. Dass es sich im Fall der fachschulischen Ausbildung um einen Weiterbildungsberuf bzw. um einen fachschulischen Bildungsgang handelt, wird jedoch aus der Abschlussbezeichnung nicht ersichtlich (vgl. BIBB 2003, S. 18 f./S. 56 f.).
- Der/die Hauswirtschaftsassistent/-in ist nicht, wie man anhand der Abschlussbezeichnung vermuten könnte, mit der Qualifikation zum/zur Assistenten/-in vergleichbar, sondern ist mit der Qualifikation des/der Hauswirtschafter/-in gleichzusetzen.
- Die an einigen Berufsfachschulen verwendete Bezeichnung des/der Hauswirtschaftshelfers/-in weckt falsche Assoziationen, handelt es sich hier nicht um die Berufsausbildung für Menschen mit Behinderung gem. § 66 BBiG/§ 42 m HwO), sondern um eine klassische theoriegedinderte zweijährige Ausbildung.

Eine Unterscheidung der Qualifikationsniveaus anhand der Abschlussbezeichnungen ist somit nicht möglich. Wie bereits unter Punkt eins dargelegt (vgl. „Für gleiche Qualifikationsabschlüsse bestehen unterschiedliche Bezeichnun-

gen“), könnte auch hier die bundesweite Mobilität der Absolventen/-innen aufgrund der fehlenden Unterscheidungsmöglichkeiten erschwert werden, weil gesonderte Anerkennungsprozesse/-verfahren notwendig werden.

Zu 3) Fehlende Abgrenzung der Berufe hinsichtlich ihrer Tätigkeitsprofile auf horizontaler und vertikaler Ebene: Aufgrund der vielfältigen Abschlüsse in der Hauswirtschaft könnte man vermuten, dass das an sich vielfältige Aufgabenfeld der Hauswirtschaft hoch spezialisierte Fachkräfte benötigt. In Teilbereichen mag dies der Fall sein, beispielsweise wenn es um die Betreuung und Versorgung spezifischer Personengruppen geht. Allerdings sollte anhand der Berufsbezeichnung der spätere Aufgabenbereich erkennbar und eine Abgrenzung der Zuständigkeiten möglich sein. Beispielsweise sind die Tätigkeits- bzw. Aufgabenbereiche eines/-r Technikers/-in und eines/-r Wirtschafters/-in nahezu identisch. In anderen Fällen ist eine Abgrenzung der unterschiedlichen Abschlussbezeichnungen nur mittels des Einsatzortes oder der Zielgruppe möglich (vgl. BIBB 2003).

Zu 4) Hohe Affinität der Hauswirtschaft zu anderen Berufsfeldern: Bereits vor der Neuausrichtung der Hauswirtschaft hin zu einem modernen Dienstleistungsberuf gab es eine Reihe an Schnittstellen zu verwandten Berufsfeldern (s. Anhang – Tabelle 7.13). Mit der Öffnung der Hauswirtschaft hin zu einer stärkeren Dienstleistungsorientierung infolge gesellschaftspolitischer Veränderungsprozesse, die neben der Erbringung von Versorgungsleistungen (Nahrungszubereitung, Wäschepflege, Hausreinigung) nun ebenso umfassende Betreuungs- und Beratungsleistungen in den Blick nahm, hat sich das hauswirtschaftliche Aufgabenspektrum erweitert. Eine klare räumliche und organisatorische Trennung der Hauswirtschaft zu angrenzenden Berufsfeldern ist in vielen Fällen nicht mehr möglich (s. Abbildung 32). In Pflegeeinrichtungen für an Demenz erkrankte Menschen arbeiten beispielsweise hauswirtschaftliche Fachkräfte in interdisziplinären Teams. Neben hauswirtschaftlichen Aufgaben sind hierfür, abgesehen von fachspezifischem Wissen (z. B. gerontologisches Basiswissen, grundpflegerische Kenntnisse), Organisations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit unerlässlich. Zu den klassischen hauswirtschaftlichen Aufgaben kommen zudem sozialpflegerische Aufgaben hinzu. So werden die hauswirtschaftlichen Betreuungs- und Versorgungsleistungen gemeinsam mit den Bewohnern/-innen vor Ort in der jeweiligen Wohneinheiten erbracht (vgl. Kett-schau 2010, S. 776 f.).

Diese Vielfalt des Berufsbildes birgt einerseits Chancen, bedingt durch die vielfältigen Einsatz- bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten des/der Hauswirtschafter/-in. Gleichwohl geht mit dieser fehlenden Abgrenzung zu verwandten Berufen das Alleinstellungsmerkmal der Hauswirtschaft verloren. Die sich daraus ergebenden Abgrenzungsprobleme und Konkurrenz sind wenig förder-

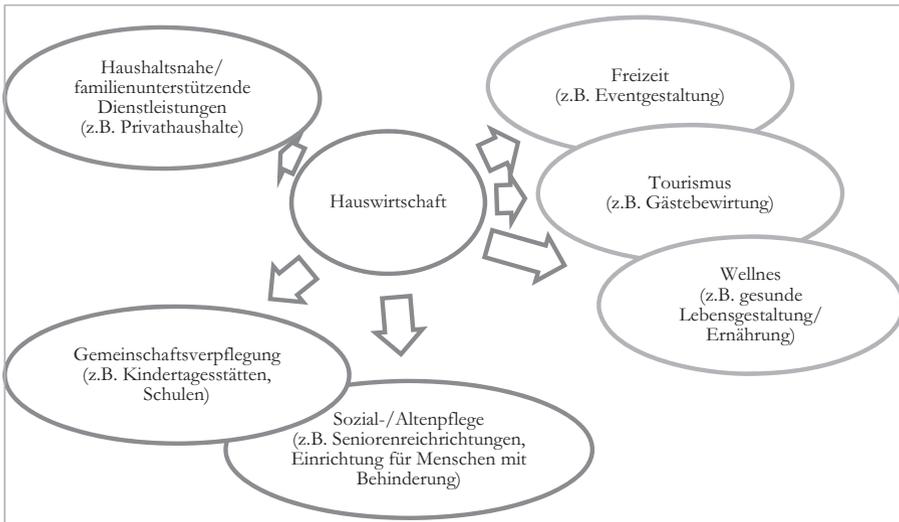


Abb. 32: Affine Berufsfelder der Hauswirtschaft (eigene Zusammenstellung)

lich für das generalistische Tätigkeitsprofil der Hauswirtschaft, v. a. in Zeiten der zunehmenden Spezialisierung und von Outsourcing-Prozessen. In der Regel genießen diese „artverwandten“ Berufsgruppen einen besseren gesellschaftlichen Stellenwert im Vergleich zur Hauswirtschaft (vgl. Bender 2008, Friese/Thiessen 1997). Dies ist zum einen mit den historisch gewachsenen Strukturen zu begründen, da die Hauswirtschaft noch immer in Verbindung mit traditionellen Dienstmädchen-Tätigkeiten gebracht wird (vgl. Friese 2010). Zum anderen ist dies mit der Nähe zur unbezahlten Hausarbeit zu begründen und der damit verbundenen Vorstellung einer „Allerweltstätigkeit“. Aus dieser Vorstellung heraus resultiert nicht zuletzt die Tatsache, dass hauswirtschaftliche Dienstleistungen häufig durch an- und ungelernete Hilfskräfte erbracht werden (vgl. BIBB 1997).

Zu 5) Zunehmende Zahl an Qualifizierungsmaßnahmen unterhalb der hauswirtschaftlichen Erstausbildung: In den vergangenen Jahren ist eine zunehmende Entwicklung hin zu niedrigschwelligen Qualifizierungsmaßnahmen unterhalb der hauswirtschaftlichen Erstausbildung zu beobachten, die sich vorrangig an Berufsrückkehrer/-innen sowie Arbeitssuchende richten.¹⁰⁴ Seitens der Fachverbände wird diese Entwicklung kritisch beurteilt. Einschlägige Studien, die diese

¹⁰⁴ Diese Entwicklung betrifft nicht ausschließlich das Berufsfeld Hauswirtschaft, sondern trifft auf das gesamte Segment personenbezogener Dienstleistungsberufe zu (vgl. Klie/Guerra 2006).

Entwicklungen bzw. das Angebotsspektrum für den Bereich der Hauswirtschaft analysieren, liegen hierzu bislang nicht vor.

Eine Recherche¹⁰⁵ entlang einschlägiger, bundesweit agierender Weiterbildungsdatenbanken (u. a. KURSNET¹⁰⁶, WIS IHK¹⁰⁷) sowie über das Onlineangebot hauswirtschaftlicher Bildungsanbieter (IN VIA Akademie¹⁰⁸, Berufsverband Hauswirtschaft¹⁰⁹) bekräftigt die zuvor beschriebenen Entwicklungen¹¹⁰:

- Inhaltlich beschränken sich diese Maßnahmen meist auf einzelne, ausgewählte Themenfelder der Hauswirtschaft und deren angrenzenden Bereiche.
- In der Regel schließen diese Qualifizierungsangebote mit einem träger-/verbandsspezifischen Zertifikat ab.
- Es fehlen einheitliche Qualitätsstandards. Dies betrifft insbesondere die Dauer, die inhaltliche Ausrichtung (Curriculum) sowie die Art des Abschlusses.

Eine umfassende Abbildung der gegenwärtig vorhandenen niedrigschwelligen Qualifizierungsangebote im Bereich Hauswirtschaft auf Bundesebene, so die Erkenntnis aus diesem ersten Datenzugang, ist jedoch nicht leistbar. Zum einen ist dies mit der Unübersichtlichkeit des Forschungsfeldes zu begründen. Die Art und Weise der eingetragenen Angebote in die Datenbanken an sich sowie deren Zuordnung zu den jeweiligen Tätigkeitsfeldern (Berufsfeldern) differieren teils stark voneinander. Beispielsweise wird die Qualifizierung zur Präsenzkraft¹¹¹ einmal ausschließlich dem Pflegesektor zugeordnet, in einem anderen

105 Recherche im Sinne einer explorativen Annäherung an den Untersuchungsgegenstand (vgl. Bortz/Döring 2005, S. 356 ff.)

106 KURSNET: www.kursnet.arbeitsagentur.de

107 WIS IHK: <http://wis.ihk.de/>

108 IN VIA Akademie: <http://www.meinwerk.de/>

109 Berufsverband Hauswirtschaft: <http://www.berufsverband-hauswirtschaft.de/>

110 Datenzugang: Eine Annäherung zum Untersuchungsgegenstand fand zunächst über den Suchbegriff „Hauswirtschaft“ in Kombination mit dem Suchkriterium „Fortbildung/Qualifizierung“ (Berufliche Weiterbildung) statt. In einem zweiten Schritt wurden dann angrenzende Qualifizierungsbereiche, wie z. B. Betreuungskraft nach § 87 b Abs. 3 SGB XI, Präsenzkraft, Alltagsbegleiter/-in, Hotel- und Gaststättengewerbe mit in die Erhebung einbezogen. Diese Vorgehensweise resultierte aus der Erkenntnis der vielfältigen Nahtstellen zu artverwandten Tätigkeitsfeldern (s. Kapitel 3.2).

111 Präsenzkräfte bzw. Alltagsbegleiter/-innen sind sowohl in stationären Einrichtungen sowie der häuslichen Versorgung (ambulanter Dienst) tätig. Dort übernehmen sie neben ausgewählten hauswirtschaftlichen und pflegerischen Tätigkeiten insbesondere alltagsgestalterische/-strukturierende Aufgaben.

Für die Qualifizierung von Präsenzkraften/Alltagsbegleitern/-innen liegen bislang keine einheitlich verbindlichen Qualifizierungsstandards vor (vgl. Klie/Guerra 2006, S. 26).

Fall wird die inhaltlich gleich ausgerichtete Qualifizierung wiederum dem Pflegesektor sowie dem Bereich Hauswirtschaft zugeordnet. Zum anderen können nur eingeschränkt Aussagen zur Konzeption der Maßnahme getroffen werden, da auch hier die zur Verfügung stehenden Informationen qualitativ teils stark voneinander abweichen.

Die dgh e.V. hat sich der Frage der Qualitätssicherung von hauswirtschaftlichen Qualifizierungsangeboten angenommen. Seit 2009 bietet die dgh die Möglichkeit einer fachkundigen Zertifizierung und verleiht in diesem Kontext das Gütesiegel „dgh-Zertifikat Hauswirtschaftliche Bildung“. Gegenüber gängigen Zertifizierungsverfahren, die auf einer rein formalen Begutachtung des Qualifizierungsangebots beruhen, hat das dgh-Verfahren den Vorteil, dass die eingereichten Qualifizierungskonzepte einer sorgfältigen inhaltlichen Begutachtung durch ausgewiesene Experten und Expertinnen aus dem Bereich der Hauswirtschaft (Praxis, Schule, Wissenschaft) unterzogen werden. Mit Abschluss des Zertifizierungsverfahrens erhält der einreichende Träger/die einreichende Institution eine gutachterliche Stellungnahme, die den Vorzug hat, dass sie durch die ausstellende Institution bundesweiten Charakter hat und sich somit von „landesspezifischen“ Kammerzertifizierungen abhebt. Das Gütesiegel wird zunächst für drei Jahre verliehen. Im Anschluss daran ist eine Rezertifizierung erforderlich (vgl. dgh 2009).

3.5 Zentrale Erkenntnisse und Entwicklungsfelder

Ausgehend von den im Kontext dieser Arbeit identifizierten Schwachpunkten des Berufsfeldes Hauswirtschaft und dem daraus resultierenden Reformbedarf im Hinblick auf die hauswirtschaftliche Professionalisierung sowie der Frage nach den Anknüpfungsmöglichkeiten niedrigschwelliger Qualifizierung ergeben sich für den Übergang von der vorberuflichen Bildung zur beruflichen Bildung folgende Entwicklungsfelder (vgl. dgh 2010, Kettschau 2008/2007, LandFrauen 2009):

Die in vielen Fällen fehlende berufliche Orientierung junger Menschen am Ende ihrer Schulzeit erschwert eine nachhaltige Einmündung in eine geeignete Berufsausbildung. Berufswunsch, individuelle Voraussetzungen sowie die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes sind dabei nicht immer deckungsgleich. Hinzu kommen fehlende Kenntnisse zu den unterschiedlichen Ausbildungsberufen oder durch Familie, Peergroup sowie Medien geprägte Berufsbilder (vgl. Rademacker 2007, S. 101 f.). Die Hauswirtschaft ist hiervon in besonderem Maß betroffen, sodass eine frühzeitige Berufsorientierung/-vorbereitung notwendig ist. In diesem Kontext ist der Einsatz geeigneter Berufserprobungs- bzw. Berufswahlinstrumente zu überdenken. Qualifizierungsbausteine könnten

hier einen wichtigen Beitrag leisten, sofern diese im Sinne der Forderung nach mehr Durchlässigkeit nahtlose Übergänge an Berufsausbildung ermöglichen, indem bereits erworbene Kompetenzen angerechnet werden. Die vorhandenen Anrechnungsoptionen, wie diese beispielsweise dem Instrument Qualifizierungsbaustein zu Grunde liegt, werden in noch nicht ausreichendem Maß genutzt (s. Kapitel 2.3.6). Die ausschließliche Akkumulation von im Rahmen der Berufsorientierung/-vorbereitung erworbenen Zertifikaten ist kontraproduktiv und verlängert unnötig die Zeit im Übergangssystem (vgl. Bildungsberichterstattung 2010, S. 96 ff.).

Einen wichtigen Beitrag zur Übergangsgestaltung könnte hier der DQR leisten. Im Zuge der Erarbeitung des DQR wurde das Berufsfeld Hauswirtschaft durch eine Projektarbeitsgruppe der dgh e. V. (Taskforce Hauswirtschaftliche Berufsbildung) entlang der Systematik des DQR kompetenzbasiert abgebildet (s. Tabelle 7, Anhang – Tabelle 7.14). Es handelt sich hier um eine systematische Darstellung des Berufsfeldes, in dem für die jeweiligen Niveaustufen die unterschiedlichen Kompetenzanforderungen abgebildet werden bzw. die unterschiedlichen Kompetenzprofile ausgewählter Berufsbilder dargestellt werden. Mit dem in diesem Zusammenhang entstandenen DQR-Entwurf wurde für die hauswirtschaftlichen Berufe eine wichtige Grundlage zur Weiterentwicklung der Professionalisierungsstrategien in der Hauswirtschaft gelegt (vgl. dgh 2012). Legt man die beiden DQR-Matrizes nebeneinander (s. Anhang – Tabelle 7.14), so fällt auf, dass der Bereich vorberuflicher Bildung im DQR-Entwurf für die hauswirtschaftlichen Berufe aus der Zuordnung bislang ausgenommen ist. Die für die vorberufliche Bildung angedachten Niveaustufen eins und zwei sind bislang nicht besetzt. Es ist daher zu prüfen, ob eine Einordnung des Instruments Qualifizierungsbaustein aufgrund seiner curricularen Ausrichtung entlang der Ausbildungsordnung auf Niveaustufe zwei möglich ist. Somit würde der Bereich der Berufsorientierung/-vorbereitung einen festen Bestandteil im hauswirtschaftlichen Qualifizierungsgefüge erhalten und Anschlussperspektiven für hauswirtschaftliche Aus- und Weiterbildung eröffnen.

Die Frage nach der Optimierung von Übergängen von der Berufsorientierung/-vorbereitung hin zu Ausbildung berührt ebenso die Frage der Berufsbezeichnung. In den Diskussionen um das Image der Hauswirtschaft gab es in der Vergangenheit immer wieder Überlegungen die Berufsbezeichnung Hauswirtschaft zu ändern, um so die damit verbundenen negativen Konnotationen aufzubrechen (vgl. BAG HW/dgh 2012a, S. 7 f.). Grundsätzlich gilt: „Die Berufsbezeichnung ist das ‚Aushängeschild‘ eines Ausbildungsganges. Es soll daher eine Bezeichnung gewählt werden, die kurz, allgemein- und unmissverständ-

lich über das Tätigkeitsfeld informiert“ (BIBB 2003, S. 56).¹¹² Eine Studie des BIBB in Kooperation mit der Universität Bonn belegt, anknüpfend an internationale Forschungserkenntnisse, dass Berufsbezeichnungen zu einem gewissen Anteil Einfluss auf den Berufswahlprozess haben können (vgl. Krewerth/Tschöpe/Ulrich/Witzki 2004). Drei wichtige Funktionen lassen sich in diesem Zusammenhang nachweisen (vgl. Krewerth/Ulrich/Eberhard 2004, S. 128 ff.):

- a) Informations- und Signalfunktion: Die Berufsbezeichnung ist das Aushängeschild eines Berufs. Insbesondere traditionelle Berufe, wie z. B. die Hauswirtschaft, haben das Problem der falschen inhaltlichen Interpretation und haben mit der modernen Ausbildungsrealität nichts gemein. Junge Menschen ziehen häufig solche Berufe von vornherein für ihre eigene berufliche Laufbahn nicht in Erwägung.
- b) Selektionsfunktion: Die Berufswahl der Jugendlichen erfolgt anhand eines engen Rasters, um die potenzielle Auswahl der in Frage kommenden Berufe möglichst überschaubar zu halten. Der erste Eindruck hat dabei eine wichtige Selektionsfunktion. Nicht interessant klingende Berufe werden dementsprechend schneller ausgeschlossen.
- c) Selbstdarstellungsfunktion: Die Berufsbezeichnung dient nicht nur als Aushängeschild eines spezifischen Berufes, sondern auch als „Visitenkarte“ der eigenen Persönlichkeit. Dementsprechend werden Berufe eher gemieden, die nach Ansicht der Jugendlichen das Ansehen nach außen nicht fördern (z. B. Gebäudereiniger/-in).

Alle drei hier dargestellten Funktionen des Berufsbegriffs dienen als ein Erklärungsmuster für die geringe Attraktivität der hauswirtschaftlichen Ausbildung und den damit verbundenen schwierigen Rekrutierungsprozess geeigneter Auszubildender. Das schlechte Image der Hauswirtschaft hat somit direkten Einfluss auf den Berufswahlprozess der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Es wäre jedoch falsch zu glauben, so der warnende Hinweis der Autoren der Studie, dass das ausschließliche Umbenennen eines Berufs zu Marketingzwecken die Imageprobleme löst, wenn das eigentliche Tätigkeitsprofil, d. h. die Arbeitsrealität vom neu geschaffenen Namen abweicht (vgl. Krewerth/Ulrich/Eberhard 2004, S. 136). Eine Änderung der bundesweit einheitlichen Berufsbezeichnung Hauswirtschafter/-in ist daher sorgfältig zu prüfen. Viel wichtiger erscheint jedoch, die im Kapitel 3.4 aufgezeigten Schwachpunkte zu bearbeiten und beispielsweise die vielfältigen Berufsbezeichnungen (Abschlussbezeich-

¹¹² Zu Zwecken der besseren Übersichtlichkeit und Transparenz sind aufgrund von Absprachen mit der KMK die Berufsbezeichnung „Assistent/-in“ den vollschulischen Bildungsgängen vorbehalten und die Berufsbezeichnung „Techniker/-in“ sowie „Betriebswirt/-in“ der Weiterbildung bzw. den fachschulischen Bildungsgängen vorbehalten (vgl. BIBB 2003, S. 18).

nungen) auf Länderebene bundeseinheitlich anzugleichen und dabei das Ziel zu verfolgen, klare und eindeutige Berufsbezeichnungen zu schaffen, welche die Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten deutlich erkennen lassen. Damit verbunden ist auch die Notwendigkeit, kritisch zu prüfen, welche der vollschulischen Ausbildungs- und Weiterbildungsgänge vor dem Hintergrund der zukünftigen Professionsanforderungen zukunftsfähig sind. Eine Verschlingung des bestehenden Aus- und Weiterbildungsangebots ist vor dem Hintergrund der Transparenz und Wettbewerbsfähigkeit unerlässlich.

Für den Bereich der beruflichen Bildung, d. h. die Gestaltung der Berufsausbildung, ergeben sich ferner Entwicklungsfelder aus dem Bereich der Qualitätsentwicklung. Dies betrifft u. a. die konzeptionell-curriculare Ebene sowie die Ebene der Professionalisierung des Ausbildungspersonals und der Ausbildungsbetriebe.

Ausgehend von den neu entstehenden Qualifikations- und Berufsprofilen an den Schnittstellen personenbezogener Segmente sind curriculare Konzepte zu entwickeln, die sowohl fachübergreifende Kompetenzen fördern als auch spezifische Kompetenzen im Hinblick auf die Alleinstellungsmerkmale des hauswirtschaftlichen Tätigkeitsfeldes beschreiben (vgl. Friese 2010). Damit verbunden ist die Frage, ob das Profil des/der breit ausgebildeten Hauswirtschafter/-in überhaupt noch zeitgemäß ist oder ob es vielmehr einer gezielten Spezialisierung in der hauswirtschaftlichen Erstausbildung bedarf.

Die Novellierung des BBiG im Jahr 2005 und die Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung im Jahr 2007 bieten Möglichkeiten dem Bedarf nach Modernisierung und Flexibilisierung in der Berufsausbildung zu begegnen. Zu nennen sind in diesem Kontext die im BBiG verankerte Stufenausbildung und die sich derzeit in der Erprobung befindlichen Ausbildungsbausteine. Beide Instrumente bieten aufgrund ihrer strukturellen Anlage die Möglichkeit, passgenau zu qualifizieren und Spezialisierung zu ermöglichen. Ziel der Spezialisierung darf jedoch nicht die Zersplitterung der Hauswirtschaft in einzelne Spezialberufe sein. Dies würde einerseits der Forderung nach mehr Transparenz innerhalb der Berufsgruppe widersprechen. Andererseits würde man der Forderung nach einer zunächst breiten fachlichen Qualifikation im Sinne einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz (gem. § 1 Abs. 3 BBiG) nicht Rechnung tragen. Der Anschluss an den Arbeitsmarkt, d. h. die Sicherung der beruflichen Flexibilität und Mobilität, wäre außerdem nur eingeschränkt gewährleistet, berücksichtigt man, dass 45 % der Arbeitnehmer/-innen nach der Berufsausbildung nicht mehr in ihrem ursprünglich erlernten oder einem ihrer Ausbildung affinen Beruf arbeiten (vgl. KMK 2007a, KMK 2010).

Vor diesem Hintergrund beschloss die deutsche Bundesregierung im Jahr 2008, bestehende duale Ausbildungsberufe in Berufsgruppen zu bündeln¹¹³, gemeinsame Kernqualifikationen zu identifizieren und darauf aufbauend Spezialisierungsmöglichkeiten bzw. -wege zu eröffnen mit dem Ziel, der Zersplitterung der Berufsbildung entgegenzuwirken. Für die Hauswirtschaft ist die von der Bundesregierung avisierte Bündelung nur eingeschränkt möglich, da sich diese zunächst ausschließlich auf duale Ausbildungsberufe bezieht. Im Fall der Hauswirtschaft handelt es sich beim überwiegenden Teil der verwandten bzw. angrenzenden Berufe um keine anerkannten Ausbildungsberufe gem. BBiG. Nichtsdestotrotz wäre im Vorfeld einer Novellierung der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung eine Analyse der in Frage kommenden Ausbildungsordnungen und/oder Rahmenlehrpläne hinsichtlich vergleichbarer Arbeitsprozesse/Tätigkeiten und der sich daraus ergebenden gemeinsame Basisqualifikationen lohnenswert (vgl. Brettschneider/Grunwald/Zinke 2010).¹¹⁴

113 Berufsgruppen können nicht an die Stelle von Ausbildungsberufen treten, da das BBiG hierfür eine standardisierte Rechtsverbindlichkeit einräumt (vgl. Brettschneider/Grunwald/Zinke 2010, S. 8).

Der Begriff der „Berufsgruppe“ wird in der gegenwärtigen Diskussion z.T. synonym für den Begriff der „Berufsfamilie“ verwendet. Brettschneider/Grunwald/Zinke (vgl. 2010, S. 9f.) ziehen ersteren dieser vor, da hier nicht auf das naturwüchsige Abstammungsverhältnis rekurriert und somit die Zusammenfassung mehrerer Erwerbs- und Ausbildungsberufe freier gestaltet werden kann.

Berufsfamilie: „Betrachtet man die unterschiedlichen Ebenen, auf denen sich Handlungskompetenz in Erwerbszusammenhängen differenzieren lässt, so kann man auf der ersten Ebene von Kompetenzen (Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten) sprechen, die Handlungen in bestimmten Zusammenhängen ermöglichen. Bündel dieser Kompetenzen lassen sich zu Berufen zusammenfassen, die zu einer Vielzahl von Tätigkeiten in unterschiedlichen Handlungssituationen befähigen. Indem artverwandte Berufe in Teilen Übereinstimmungen in ihren Kompetenzanforderungen aufweisen, lassen sich daraus für eine Gruppe von Berufen gemeinsame, für diese Gruppe typische Kernkompetenzen ableiten. Diese gemeinsame Basis der die Einzelprofile dieser Berufe miteinander verbindenden Kernkompetenzen ‚prägt den Charakter‘ dieser Gruppe von Berufen und konstruiert sie daher als Berufsfamilie.“ (Brötz/Schäpfel-Kaiser/Schwarz 2008, S. 24)

114 Verfahren zur Identifizierung von Berufsfamilien nach Brötz/Schäpfel-Kaiser/Schwarz (vgl. 2008, S. 25): In einem ersten Schritt werden Kernkompetenzen einer Berufsfamilie mittels systematischer Textanalyse bestehender Aus- und Fortbildungsordnungen herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt werden die aus der Textanalyse gewonnenen Erkenntnisse mit Hilfe von Expertengespräche überprüft und abgesichert. Ergänzend hierzu empfiehlt sich für die Validierung der Ergebnisse die Einbeziehung vorhandener Erwerbstätigenbefragungen bzw. betrieblicher Fallstudien, die Hinweise zur Struktur typischer Arbeitsprozesse und deren Aufgaben/Tätigkeiten liefern.

Abschließend ist im Zusammenhang mit der Frage nach den Erfordernissen der Neuausrichtung bestehender curricularer Konzepte ebenso die Art und Weise der Professionalisierung des Ausbildungspersonals und der Ausbildungsbetriebe zu diskutieren. Die Hauswirtschaft befindet sich in einem Spannungsverhältnis zwischen hohen fachlichen Anforderungen an die Auszubildenden einerseits und einem vorwiegend niedrigem Bildungsniveau der Auszubildenden andererseits. Der hohe Anteil an Auszubildenden im Bereich des/der Fachpraktikers/-in hat in den vergangenen Jahren zu einem Ungleichgewicht geführt, sodass die Hauswirtschaft als Hauptakteur/-in der beruflichen Integrationsförderung fungiert und infolgedessen die reguläre duale Berufsausbildung in den Hintergrund gerückt ist. Zu prüfen ist daher, wie ein Gleichgewicht zwischen beruflicher Integrationsförderung und Ausbildung hergestellt werden kann, ohne dabei die unterschiedlichen Bedürfnisse der heterogenen Zielgruppe aus den Augen zu verlieren und gleichzeitig dem Bedarf an Fachkräften auf den unterschiedlichen Qualifikationsniveaus zu entsprechen.

Dies zieht besondere Anforderungen bei der Professionalisierung des Ausbildungspersonals nach sich. Der hohe Anteil an Auszubildenden mit besonderem Förderbedarf erfordert u. a. eine gezielte Professionalisierung des Ausbildungspersonals in Richtung sozial-/sonderpädagogischer Kompetenzen, um einen kontinuierlichen Ausbildungsverlauf sicherzustellen sowie frühzeitig die Übergänge im Anschluss an die Ausbildung zu gestalten (vgl. Ketschau 2009). Der Fokus sollte jedoch nicht ausschließlich auf Personen mit Förderbedarf gerichtet werden. Auch leistungsstarke junge Menschen bedürfen im Verlauf ihrer Ausbildung Unterstützung und Beratung, beispielsweise wenn es um weiterführende Ausbildungsmöglichkeiten (Weiterbildungen) geht. Daher ist diese Personengruppe bei der Ausgestaltung von Professionalisierungskonzepten für hauswirtschaftliche Ausbilder/-innen ebenso zu berücksichtigen.

Neben dem Ausbildungspersonal sind die Ausbildungsbetriebe in den Blick zu nehmen. Gegenwärtig findet hauswirtschaftliche Ausbildung zu einem überaus hohen Anteil in außerbetrieblichen Einrichtungen statt. Der „Königsweg“ in das Erwerbsleben ist allerdings nach wie vor die betriebliche Ausbildung. Diese gilt es daher zu stärken. Hierfür könnten die Potenziale an den neu entstandenen bzw. neu entstehenden Schnittstellen personenbezogener Dienstleistungen nutzbar gemacht werden. In der Vergangenheit haben sich bereits verschiedene Akteure diesem Thema angenommen und gezielt Projekte aufgelegt. Zu nennen sind hier beispielsweise die JOBSTARTER Projekte „ReHa-

TOUR“¹¹⁵ und „HauswirtschaftsManagement Berlin“¹¹⁶. Im Sinne der Nachhaltigkeit bedürfen solche Pilotprojekte und die daraus gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse der Verstetigung bzw. eines bundesweiten Transfers.

115 „ReHaTOUR“ – Reaktivierung der betrieblichen Ausbildung von Hauswirtschafterinnen und Hauswirtschaftern in der Gesundheitswirtschaft und im Tourismus im zukünftigen Westkreis von Mecklenburg-Vorpommern:

Das Projekt ReHaTOUR ist bei der Schweriner Bildungswerkstatt e. V. angesiedelt und hat zum Ziel betriebliche Ausbildungsplätze im Berufsfeld des/der Hauswirtschafter/-in zu schaffen. Anlass für das Projekt war die Tatsache, dass in den vergangenen Jahren in der Region die hauswirtschaftliche Ausbildung fast ausschließlich in überbetrieblicher Form stattfand, einhergehend mit hohen Abbruchquoten im Verlauf der Ausbildung sowie schlechten Vermittlungschancen an der zweiten Schwelle (vgl. Schweriner Bildungswerkstatt e. V. 2009).

Das Image des Berufs soll einerseits mit der Schaffung eines tragfähigen Ausbildungsnetzwerks mit den hierfür relevanten Akteuren/-innen verbessert werden und der Gewinnung renommierter Ausbildungsbetriebe. Andererseits sollen gezielte Öffentlichkeitskampagnen bei Schülern und Schülerinnen das Berufsbild bewerben, z. B. Aktion „Grüne Schule“ auf der Bundesgartenschau in Schwerin (ebd.).

116 HauswirtschaftsManagement Berlin: Das Berliner Projekt der kiezküchen ausbildungs ggmbh hat die Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsstruktur in der Hauswirtschaft zum Ziel. Neben der Gewinnung von betrieblichen sowie außerbetrieblichen Partnern und Partnerinnen, soll die Gewinnung zusätzlicher Ausbildungsplätze, die Bildung eines Ausbildungs- bzw. Kooperationsnetzwerks sowie mittels gezielter Informationen und Aktionen zur Verbesserung der Bekanntheit und des Images der Hauswirtschaft beigetragen werden (vgl. kiezküchen ausbildungs ggmbH 2009).

4 Niedrigschwellige Qualifizierung im Berufsfeld Hauswirtschaft: Evaluationsbefunde des Modellprojektes BertHa

Anknüpfend an die Darstellung des Berufsfeldes Hauswirtschaft als ein zukunftssträchtiges aber ebenso problembehaftetes Berufsfeld, wird nun auf Basis qualitativ erhobener Daten der Frage nachgegangen, inwiefern sich Qualifizierungsbausteine als Instrument niedrigschwelliger Qualifizierung zum Einstieg in den hauswirtschaftlichen Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt eignen. Hierfür werden die Daten und Erkenntnisse der Begleitforschung zum Modellprojekt BertHa „Kompetenzentwicklung für haushaltsnahe Dienstleistungen. Berufliche Qualifizierung – Anerkannte Zertifizierung“ zugrunde gelegt, mit dem o. g. Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zusammengeführt und vertieft.¹¹⁷

Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird zunächst das Projekt BertHa entlang seiner Konzeption vorgestellt, bevor dann das methodische Vorgehen der Datenauswertung dargestellt wird. Daran anschließend folgt die Präsentation der Auswertungsergebnisse. Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Darstellung der Evaluationsbefunde und sich daraus ableitender Handlungsempfehlungen.

4.1 Das Modellprojekt BertHa

Das Modellvorhaben BertHa hatte die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines niedrigschwelligen Qualifizierungskonzeptes im Segment haushaltsnaher Dienstleistungen zum Ziel. Zielgruppe des Projektes waren junge Erwachsene, gering Qualifizierte bzw. Un- und Angelernte unter 25 Jahren mit und ohne Erfahrungen im Bereich haushaltsnaher Dienstleistungen, denen mit Hilfe des niedrigschwelligen BertHa-Konzeptes nachhaltige Integrationschancen in Ausbildung bzw. eine legale, sozialversicherungspflichtige Beschäftigung eröffnet werden sollten.

Das Projekt BertHa wurde von der kiezküchen ausbildungs ggmbH Berlin durchgeführt und von der Justus-Liebig-Universität Gießen wissenschaftlich begleitet (Laufzeit: 2006 bis 2009). Finanziert wurde BertHa durch das BMBF sowie die Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales in Berlin¹¹⁸

117 Die Autorin hat im Rahmen ihrer Beschäftigung an der Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre, JLU Gießen die Evaluation des Modellprojektes unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Friese durchgeführt (vgl. Vorbemerkung).

118 Förderkennzeichen: BNF 0004

(vgl. Friese/Brutzer 2008, S. 43 f.; Brutzer/Friese 2010, S. 43; Brutzer 2012, S. 114; Friese 2010c, S. 7).

Das BertHa-Qualifizierungskonzept war auf ein Jahr angelegt und basierte auf dem Instrument Qualifizierungsbaustein (s. Kapitel 2.3.6). In theorie- und praxisbezogenen Einheiten wurden Fertigkeiten und Kenntnisse aus den Bereichen Raumreinigung, Textilreinigung/-pflege, Speisenzubereitung/Service sowie Altenpflege/Alltagsbegleitung kompetenzorientiert vermittelt. Das Qualifizierungskonzept basierte auf dem Ansatz des kooperativen Lernmodells¹¹⁹: Die Fachtheorie und die Fachpraxis wurden beim Bildungsträger durch qualifiziertes Fachpersonal vermittelt, ergänzend dazu war ein Praktikum in einem einschlägigen Betrieb bzw. in einer einschlägigen Einrichtung des ersten Arbeitsmarktes vorgesehen (vgl. Friese/Brutzer 2008, S. 43 ff.; Brutzer/Friese 2010, S. 43 ff.; Brutzer 2012, S. 114 f.; Friese 2010c, S. 7).

Ausgehend von den Vorgaben für die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen (s. Kapitel 2.3.6) dienten neben den Ausbildungsverordnungen der Hauswirtschaft, der Gebäudereinigung und der Altenpflege, die Erfahrungen bereits erprobter Qualifizierungsbausteine sowie die Expertise einschlägiger Fachvertreter/-innen als Entwicklungsgrundlage. Im Rahmen des Modellprojektes wurden insgesamt fünf Qualifizierungsbausteine entwickelt. Die vier Bausteine „Speisenzubereitung und Service“, „Reinigung und Pflegen von Räumen“, „Reinigung und Pflegen von Textilien“ sowie „Altenpflege“ umfassten eine Qualifizierungszeit von insgesamt 420 Zeitstunden¹²⁰ (s. Tabelle 13). Abhängig vom Maßnahmenziel und der Maßnahmenkonzeption konnten die BertHa-Qualifizierungsbausteine in einzelnen Wahlbausteinen, in Kombination oder als Gesamtcurriculum vermittelt werden (vgl. Friese/Brutzer 2008, S. 43 f.; Brutzer/Friese 2010, S. 43 f.; Brutzer 2012, S. 114; Friese 2010c, S. 7).

119 Die Idee eines kooperativen Lernortmodells basiert auf dem Grundgedanken der Lernortkooperation. Bei der Lernortkooperation handelt sich um ein Gestaltungsprinzip von Lernsituationen in der beruflichen Bildung zur Verzahnung des Theorie-Praxis-Transfers (vgl. Pätzold 2003; Euler 2004). Definition Lernortkooperation: s. Fußnote 38.

120 Stundenumfang aller vier Qualifizierungsbausteine: Die 420 Zeitstunden untergliedern sich in 223,5 Std. reine Vermittlungszeit für Fachtheorie/-praxis, 10 Std. für die Leistungsfeststellung, 154 Std. Praktikumszeit sowie 32,5 Std. Bildungsbegleitung (sozialpädagogische Begleitung).

Tab. 13: BertHa-Qualifizierungsbausteine

BertHa-Qualifizierungsbausteine			
<p>„Speisenzubereitung und Service“</p> <p>Zugrunde liegender Ausbildungsberuf: Hauswirtschaftler/-in</p> <p>Bestätigt/zertifiziert durch: Zuständige Stelle für Berufsbildung in der Land- und Hauswirtschaft Berlin</p> <p>Umfang: 420 Std.</p> <p>Qualifizierungsziel: Die Teilnehmenden lernen den fachgerechten Umgang mit Lebensmitteln zur Speisen- und Getränkeherstellung. Sie sind in der Lage, den Bedarf haushaltsüblicher Lebensmittel zu planen, einzukaufen und zu lagern. Ferner können die Teilnehmenden einfache Speisen und Getränke mittels geeigneter Maschinen und Geräte zubereiten. Grundlagen des Service und der Tischgestaltung sind den Teilnehmenden vertraut.</p> <p>Die Teilnehmenden verfügen über grundlegende Kompetenzen im Bereich der saisonalen und anlassbezogenen Wohnumfeldgestaltung. Aus Papier und Textilien fertigen sie einfache Dekorationselemente an. Darüber hinaus dekorieren sie das Wohnumfeld mit Pflanzen und Schnittblumen.</p>	<p>„Reinigen und Pflegen von Textilien“</p> <p>Zugrunde liegender Ausbildungsberuf: Hauswirtschaftler/-in</p> <p>Bestätigt/zertifiziert durch: Zuständige Stelle für Berufsbildung in der Land- und Hauswirtschaft Berlin</p> <p>Umfang: 420 Std.</p> <p>Qualifizierungsziel: Die Teilnehmenden lernen im Rahmen der Qualifizierung, verschiedene Textilien zu reinigen, zu trocknen, zu glätten und schrankfertig zu machen: Die Teilnehmenden wählen Reinigungs- und Pflegemittel unter ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten aus, bereiten die Wäsche nach Arbeitsbereichen, Verschmutzungsgrad und Pflegesymbolen vor bzw. sortieren diese. Sie setzen die Haushaltswaschmaschine zur Textilverreinigung rationell und umweltschonend ein und wenden Reinigungs-, Pflege- und Glättverfahren unter Berücksichtigung der zu behandelnden Textilien fachgerecht an. Ferner führen sie einfache Ausbesserungsarbeiten aus und legen die Wäsche schrankfertig. Auftragsdetails kommunizieren die Teilnehmenden kundenorientiert.</p>	<p>„Reinigen und Pflegen von Räumen“</p> <p>Zugrunde liegender Ausbildungsberuf: Gebäudereiniger/-in</p> <p>Bestätigt/zertifiziert durch: Handwerkskammer Berlin</p> <p>Umfang: 420 Std.</p> <p>Qualifizierungsziel: Die Teilnehmenden können unter Berücksichtigung individueller Kundenwünsche verschiedene Oberflächen entsprechende Reinigungs- und Pflegemittel zuordnen und Räume einschließlich Innenausstattung reinigen und pflegen</p>	<p>„Altenpflege“</p> <p>Zugrunde liegender Ausbildungsberuf: Altenpfleger/-in</p> <p>Bestätigt/zertifiziert durch: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft u. Forschung Berlin</p> <p>Umfang: 420 Std.</p> <p>Qualifizierungsziel: Die Teilnehmenden lernen, alte Menschen unter Wertschätzung und Beachtung ihrer Selbstpflegefähigkeit, Selbstbestimmung, Wünsche und Gewohnheiten in ihrem Alltag zu unterstützen und zu begleiten. Im Mittelpunkt der Qualifizierung steht dabei die Vermittlung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten aus dem Bereich der Alltagsbegleitung und -betreuung alter Menschen mit besonderem Betreuungsbedarf. Ferner erwerben die Teilnehmenden grundpflegerische Kompetenzen unter Berücksichtigung der entsprechenden Pflege begleitenden Maßnahmen, um bei Bedarf bzw. nach Aufforderung die Pflegefachkräfte unterstützen zu können. Die Aufgaben, die die Teilnehmenden nicht abdecken können (z. B. aufgrund der Quantität oder fachlichen Kompetenz), werden durch die entsprechenden Fachkräfte (Fachpflegedienst) übernommen.</p>

Quelle: Bruter/Friese 2010, S. 49

Der fünfte Qualifizierungsbaustein „Alltagsbegleitung“ war zeitlich kürzer angelegt und umfasste 321 Zeitstunden¹²¹ (s. Abbildung 33). Der Qualifizierungsbaustein wurde zusätzlich auf Grundlage der Erfahrungen bei der Erprobung der BertHa-Maßnahmen entwickelt (s. Kapitel 4.3 und Kapitel 4.4) und vereint, basierend auf dem Ausbildungsberuf Hauswirtschafter/-in, die zentralen Inhalte der vier o. g. Bausteine. Der Baustein wurde in einer sechsmonatigen Qualifizierungsmaßnahme erprobt (vgl. Friese/Brutzer 2008, S. 43 ff.; Brutzer/Friese 2010, S. 43 ff.; Brutzer 2012, S. 114 f.; Friese 2010c, S. 7).

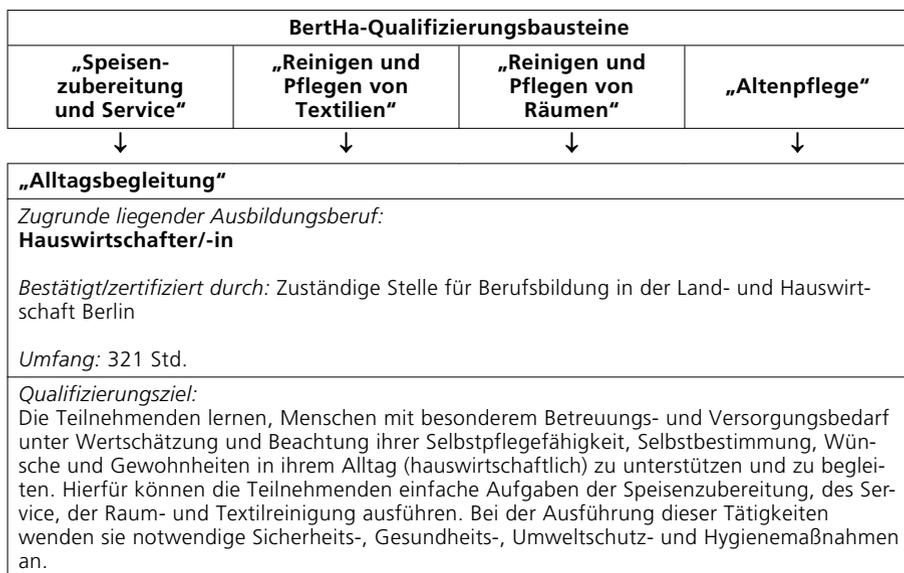


Abb. 33: Qualifizierungsbaustein Alltagsbegleitung (eigene Darstellung)

4.2 Methodischer Zugang

Die hier vorgenommene Analyse zu den Erfahrungen mit niedrigschwelligen Qualifizierungsansätzen basiert vorwiegend auf qualitativ erhobenem Datenmaterial im Modellprojekt BertHa mittels leitfadengestützter Interviews, die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet wurden. Darüber hinaus wurden Ergebnisse aus projektbezogenen Veranstaltungen, wie z. B. Experten-/Expertinnenworkshops sowie vorliegendes Projektmaterial

¹²¹ Die 321 Zeitstunden des Qualifizierungsbausteins untergliedern sich in 140 Std. reine Vermittlungszeit für Fachtheorie/-praxis, 5 Std. für die Leistungsfeststellung, 160 Std. Praktikumszeit sowie 16 Std. Bildungsbegleitung.

(z. B. Protokolle, Arbeitspapiere) in die Analyse mit einbezogen. Ziel der Analyse ist es, das im Projekt erprobte Instrument Qualifizierungsbaustein auf seine Eignung bzw. Anwendungsmöglichkeiten zur niedrigschwelligen Qualifizierung hin zu prüfen, insbesondere am Übergang von Schule zu Beruf (1. Schwelle). Dies geschieht auf zwei Ebenen:

Konzeptionelle Ebene: u. a. Lehr- und Lernerfahrungen mit den Inhalten der im Rahmen des Projektes erprobten Qualifizierungsbausteinen sowie sich daraus ergebender Weiterentwicklungs-/Modifizierungsbedarf (s. Kapitel 4.3).

Individuelle Ebene: u. a. Bildungs- und Berufserfahrungen der Teilnehmenden, v. a. am Übergang von Schule zu Beruf (1. Schwelle), Rekonstruktion der sozialen und lebensgeschichtlichen Konstellationen, die sich förderlich oder hinderlich auf deren Bildungsweg/beruflichen Entwicklungen auswirken bzw. mittel- bis langfristige Chancen der Jugendlichen auf Eingliederung in den Arbeitsmarkt, Erfassung von Bildungswünschen/-bedürfnisse der Teilnehmenden (s. Kapitel 4.4).

4.2.1 Leitfadengestützte Interviews: Sample

BertHa-Teilnehmende

Im Zeitraum zwischen 2008 und 2009 wurden insgesamt neun Teilnehmende im Alter von 17 bis 25 Jahren befragt. Die Teilnehmenden stammen aus den drei durchgeführten BertHa-Maßnahmen. Die Zuweisung der Teilnehmenden in die BertHa-Maßnahmen fand durch ausgewählte Berliner JobCenter statt. Der Zugang zu den BertHa-Teilnehmenden erfolgte in einem ersten Schritt über den Bildungsträger in Form der/des Maßnahmeleiters/-in bzw. über eine pädagogische Fachkraft. Hierfür wurden im Vorfeld mit den beim Bildungsträger zuständigen Projektmitarbeitenden die Eckpunkte der Interviews geklärt, geeignete Termine abgestimmt und das Vorgehen zur Gewinnung der Interviewpartner/-innen geklärt. In einem zweiten Schritt wurden dann durch den Bildungsträger die jeweiligen Maßnahmeteilnehmenden zunächst über Hintergrund, Ziel, Rahmenbedingungen (u. a. Dauer, Ort, Interviewerin) sowie Zeitpunkt der Interviews informiert und um deren Bereitschaft zur Teilnahme gebeten. An dieser Stelle sei angemerkt, dass trotz sorgfältiger Absprachen und Vorbereitungen mit dem Bildungsträger im Vorfeld der Interviews nur neun von insgesamt 30 BertHa-Teilnehmenden interviewt werden konnten. Das ursprüngliche Evaluationsdesign sah vor, möglichst alle zum Zeitpunkt der Erhebung gemeldeten Maßnahmeteilnehmenden zu befragen, um ein umfassendes Bild von den jeweiligen Maßnahmen nachzeichnen zu können. Dies konnte jedoch nicht realisiert werden. Es ist anzunehmen, dass diese geringe Interviewquote weniger auf das Interview selbst und damit verbundenen Vor-

behalten zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf die charakteristischen Maßnahmeverläufe der einzelnen BertHa-Qualifizierungen, die durch längerfristige Krankmeldungen, nicht entschuldigte Abwesenheiten oder vorzeitigen Maßnahmeabbrüchen gekennzeichnet waren (s. Kapitel 4.4). Eine Nacherhebung war insbesondere aus organisatorischen Gründen nicht möglich.

Am Interviewtag selbst fand der Erstkontakt zu den BertHa-Teilnehmenden wiederum zuerst über die zuständige pädagogische Fachkraft in Form einer kurzen Einführung und Vorstellungsrunde statt, um mögliche Hemmschwellen gegenüber der Interviewerin und dem Interview an sich abzubauen. Das Interview selbst fand dann in einem eigens vom Bildungsträger zur Verfügung gestellten separaten Raum am jeweiligen Maßnahmeort statt (vgl. Lamnek 2010, S. 301 ff.). Um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, erfolgte vor dem Interview eine erneute Einführung durch die Interviewerin, in der sie sich vorstellte und noch einmal über Ziel, Hintergrund, Ablauf und Dauer des Interviews informierte. Den Interviewpartnern/-innen wurde die Vertraulichkeit zugesichert. Darüber hinaus wurde die Zustimmung eingeholt, die erhobenen Daten mit einem digitalen Audioaufnahmegerät aufzuzeichnen sowie diese zu Forschungszwecken in anonymisierter Form zu verwenden.

Die insgesamt neun durchgeführten Teilnehmendeninterviews wurden, aufgrund der unterschiedlichen Zeitpunkte der Maßnahmedurchführung, zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt.

Die Interviews dauerten im Durchschnitt 45 Minuten und wurden mit einem teilstandardisierten Interviewleitfaden geführt. Der Leitfaden entstand in Anlehnung an die einschlägigen Empfehlungen der empirischen Sozialforschung zu qualitativen Befragungen (vgl. Bortz/Döring 2005, S. 313 ff.; Kromrey 2009, S. 336 ff.; Lamnek 2010, S. 301 ff.) und gliedert sich in zwei Themenbereiche auf:

- Übergang Schule und Beruf: Berufsorientierung/-wahl, Erfahrungen mit dem Übergangssystem, Ausbildungs- und Berufserfahrungen
- Projekt BertHa: Erfahrungen, Zufriedenheit und Handlungsbedarf

Im Anschluss an das Leitfadeninterview wurden mittels eines standardisierten Fragebogens die soziodemographischen Daten erhoben.

Pädagogische Fachkräfte der BertHa-Maßnahmen

Neben den Teilnehmenden der BertHa-Maßnahmen wurden insgesamt fünf pädagogische Fachkräfte des Berliner Bildungsträgers im Zeitraum zwischen 2008 und 2009 befragt. Die Akquise der pädagogischen Fachkräfte für die leit-

fadengestützten Interviews fand analog zur Gewinnung der BertHa-Teilnehmenden statt. Die Kontaktaufnahme erfolgte zunächst über die Projektleitung des Bildungsträgers, die den Erstkontakt zu den pädagogischen Fachkräften der jeweiligen BertHa-Maßnahme herstellte. In einem Vorgespräch wurden zunächst auch hier Hintergrund, Ziel, Rahmenbedingungen (u. a. Zeitpunkt, Dauer, Ort, Interviewerin) sowie Zeitpunkt erläutert und die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview abgefragt. Für die Befragung der pädagogischen Fachkräfte im Kontext der BertHa-Qualifizierungsmaßnahmen konnten alle pädagogischen Mitarbeiter/-innen gewonnen werden.

Am Tag des Interviews wurden auch bei dieser Personengruppe erneut Ziel, Anlass, Struktur sowie Dauer der Erhebung erläutert, die Zustimmung eingeholt, die erhobenen Daten mit einem digitalen Audioaufnahmegerät aufzuzeichnen und diese zu Forschungszwecken in anonymisierter Form zu verwenden. Im gleichen Zug wurde ihnen Vertraulichkeit zugesichert.

Die Interviews dauerten im Durchschnitt 60 Minuten und wurden analog zu den Teilnehmendeninterviews mit einem teilstandardisierten Interviewleitfaden geführt. Der Leitfaden gliedert sich in vier Themenkomplexe auf:

- Konzeptionelle Ebene: Erfahrungen im Kontext der BertHa-Qualifizierung
- Teilnehmenden Ebene: Erfahrungen mit den BertHa-Teilnehmenden
- Kooperative Ebene: Kooperationsbeziehungen im Zusammenhang
- Ausblick: Handlungs-/Optimierungsbedarf im Hinblick auf das Projekt

Im Anschluss an das Leitfadenterview wurden mittels eines standardisierten Fragebogens die soziodemographischen Daten erhoben.

Berliner Ausbildungs- und Arbeitsmarktexperte

Ausgehend von den Erfahrungen mit der Durchführung der BertHa-Maßnahmen, insbesondere der schwierigen Teilnehmendenakquise, wurde ergänzend zu den beteiligten Teilnehmenden und pädagogischen Mitarbeitern/-innen des BertHa-Projektes mit einem ausgewählten Vertreter eines großen Berliner Job-Centers ein leitfadengestütztes Telefoninterview (Experteninterview¹²²) geführt. Das Interview dauerte ca. 1,5 Stunden und wurde mit einem teilstandardisierten Interviewleitfaden geführt. Der Leitfaden entstand ebenfalls in Anlehnung

122 Unter dem Begriff „Experte“ wird hier eine Person verstanden, die Teil des Handlungsfeldes ist, somit über Erfahrungswissen verfügt und nicht von außen, im Sinne eines/-r Gutachters/-in, Stellung zu einem Forschungsgegenstand nimmt. Ziel des Experteninterviews war es, die während des Modellprojektes erlangten Forschungserkenntnisse zu ergänzen (vgl. Meuser/Nagel 2009; Lamnek 2010, S. 655).

an die einschlägigen Empfehlungen der empirischen Sozialforschung zu qualitativen Befragungen (vgl. Bortz/Döring 2005, S.313 ff.; Kromrey 2009, S.336 ff.; Lamnek 2010, S.301 ff.) und gliedert sich in vier Themenbereiche:

- 1) Charakterisierung der Kunden/-innenstruktur des JobCenters
- 2) Themen und Erfahrungen im Kontext der Beratung
- 3) Vermittlungssituation
- 4) Handlungsbedarf und Perspektiven aus Sicht des JobCenters

Der Kontakt zu dem o. g. Vertreter des JobCenters entstand über den Beirat des Modellvorhabens BertHa, in dem der Interviewpartner Mitglied war. Die Anfrage für das Interview erfolgte zunächst via E-Mail. In einem Telefonat wurden dann die Eckpunkte abgestimmt und anschließend der Leitfaden zur Vorbereitung des Interviews per Mail versandt.

4.2.2 Datenauswertung

Qualitative Inhaltsanalyse

Die Analyse der leitfadengestützten Interviews erfolgte in einem ersten Schritt nach der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2003, 2010). Die Interviewaufzeichnungen wurden hierfür vollständig, Wort für Wort transkribiert und ins Schriftdeutsch übertragen. Wenn nötig, wurde die Sprache leicht geglättet (z.B. bei starkem Dialekt). Die Interpunktion erfolgte nach Gehör. Namen, Orte oder weitere Angaben, die einen Rückschluss auf die interviewte Person zulassen, wurden im Anschluss an die Transkription anonymisiert. Hinweise zur Interviewsituation, Körpersprache sowie emotionale Äußerungen wurden, soweit es für den Kontext relevant war, in runden Klammern ergänzt (vgl. Kuckartz 2009, S.38 ff.; Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer 2007, S.27 f.). Die Auswertung der Interviews wurde mit Hilfe der computer-gestützten Auswertungssoftware MAXqda vorgenommen.

Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring steht die methodische Kontrollierbarkeit, die durch ein regelhaftes Vorgehen bei der Analyse gewährleistet werden soll (vgl. Kuckartz 1999, S.161). Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, durch dieses regelgeleitete Vorgehen Texte systematisch zu analysieren (vgl. ebd.). Die qualitative Inhaltsanalyse wird in drei Grundformen unterschieden:

- 1) die zusammenfassende,
- 2) die explizierende und
- 3) die strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 1999, S.163; Mayring 2010, S.92ff).

Für die vorliegende Analyse wurde auf die strukturierende Inhaltsanalyse zurückgegriffen, die sich wiederum in vier weitere Unterformen differenzieren lässt:

- 1) die formale,
- 2) die inhaltliche,
- 3) die typisierende und
- 4) die skalierende Inhaltsanalyse (vgl. ebd.).

Basierend auf dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit wurde für die Auswertung der konzeptionellen und biographischen Ebene (s. Kapitel 4.3 und Kapitel 4.4) die Technik der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse gewählt. Diese Technik ermöglicht eine systematische Analyse, um zielgerichtet die Erkenntnisse zu den in den Interviewleitfäden jeweils festgelegten Themenbereichen herauszuarbeiten und zusammenzufassen (vgl. Mayring 2010, S. 98).

Die Auswertung der Interviews erfolgte in einem ersten Schritt zunächst nach Personengruppen, bevor in einem zweiten Schritt die zuvor extrahierten Erkenntnisse zusammengeführt bzw. gegenübergestellt wurden. Die Definition der Kategorien orientierte sich bei beiden Gruppen an einer deduktiven Herangehensweise, da die theoretischen Vorüberlegungen das Auswertungsinstrument beeinflussten. Die Kategorien wurden in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt (vgl. Mayring 2003, S. 74 f.). Für den eigentlichen Vorgang des Codierens wurde ein Codierleitfaden erstellt. Mit Hilfe von Code-Memos, die in MAXqda erstellt werden können, wurden die einzelnen Kategorien definiert und wenn nötig, mit einem entsprechenden Ankerbeispiel zur Veranschaulichung versehen. Traten Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen Kategorien auf, so wurden Regeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnung möglich machen sollten (vgl. ebd., S. 82). Die Kategorien wurden zunächst entlang des Interviewleitfadens entwickelt. Für die abschließende Auswertung des durch das Kategoriensystem extrahierten Datenmaterials wurde das Material mittels des Dreischritts Paraphrasierung (Umschreibung), Generalisierung (Verallgemeinerung) und Reduktion erneut verdichtet und so die relevanten Inhalte herausgearbeitet. Dieser Prozess erfolgte in Anlehnung an die von Mayring vorgegebenen Interpretationsregeln (vgl. Mayring 2003, S. 62; 2010, S. 67 ff.). Ähnlich dem Codierleitfaden wurde auch hier von der Memo-Funktion in MAXqda Gebrauch gemacht. Alle Paraphrasen einer Kategorie wurden in einem solchen Memo festgehalten. Im Anschluss an diese erste Reduktionsphase wurden die Paraphrasen in ein Word-Dokument exportiert, um dort erneut reduziert zu werden. Darüber hinaus wurden Aussagen gleichen Inhaltes zusammengefasst und dem Inhalt entsprechend strukturiert.

Abschließend wurden diese Aussagen in einem Fließtext verschriftlicht. An geeigneter Stelle werden ausgewählte Interviewpassagen im Text als Zitat eingefügt. Sie dienen der ergänzenden bzw. vertiefenden Explikation.

Typenbildung nach Kuckartz

Das Interviewmaterial wurde in einem zweiten Schritt auf mögliche Typen hin überprüft (biographische Ebene), um einerseits Gemeinsamkeit der heterogenen Teilnehmendengruppe herauszufinden und somit die Teilnehmenden besser charakterisieren zu können sowie andererseits herauszuarbeiten, welche Funktion die niedrigschwellig angelegte BertHa-Qualifizierung für die jeweiligen Teilnehmenden hat und welche Konsequenzen sich daraus für das Maßnahmekonzept ergeben. Als geeignete Methode zur Typenbildung erwies sich die typologische Analyse nach Kuckartz (vgl. 2009, S. 99 ff.), die einen systematischen Zugang zum Interviewmaterial, auch bei sehr heterogenen Personengruppen, ermöglicht.

Der Zugang zum Datenmaterial erfolgte entlang einer vierphasigen Vorgehensweise mittels der computergestützten Auswertungssoftware MAXqda (vgl. ebd., S. 100):

Phase 1) Thematisches Kodieren und Themenanalyse

Phase 2) Dimensionalisieren und Feincodierung

Phase 3) Typenbildung und Charakterisierung der Typologie

Phase 4) Typenbasierte Fallanalyse

Nachdem in der Phase eins und zwei zunächst erneut das Material entlang der Interviewpassagen zur Biographie der Teilnehmenden und deren Erfahrungen mit dem Berufsbildungssystem gesichtet wurde, zentrale Themen herausgearbeitet und codiert wurden, wurde in der Phase drei der Merkmalsraum definiert, anhand der im Merkmalsraum definierten Merkmale die Typologie konstruiert, die in diesem Zusammenhang gebildeten Typen beschrieben und abschließend die Interviewpartner/-innen den Typen zugeordnet (vgl. Kuckartz 2009, S. 103).

Die im Kontext der Analyse herausgearbeiteten Typen wurden polythetisch gebildet, „(...) d. h. die zu einem Typ gehörenden Individuen sind bezüglich der Merkmale des Merkmalraums nicht alle völlig identisch“ (Kuckartz 2009, S. 105). Die Zuordnung der Personen zu den Typen wurde durch „systematisches geistiges Ordnen“ (Kuckartz 2009, S. 105) vorgenommen und nicht auf Basis clusteranalytischer Verfahren. Die im Kontext der vorliegenden Studie

herausgearbeiteten „Prototypen“ werden anhand ausgewählter Fallbeispiele expliziert (s. Kapitel 4.4.5).

Dokumentenanalyse

Ergänzend zur Interviewauswertung wurde im Kontext des Modellvorhabens erstelltes Projektmaterial herangezogen, welches sowohl durch die wissenschaftliche Begleitung als auch die bildungsträgerinternen Projektmitarbeiter/-innen erstellt wurde. Die Dokumentenanalyse zielt dabei auf den zusätzlichen Informations- bzw. Erkenntnisgewinn im Rahmen der Zielgruppenanalyse bzw. Typenbildung. Zu dem verwendeten Material zählen u. a. die im Rahmen der Maßnahmen erstellten Teilnehmendenprofile aus den vorgelagerten Profiling sowie die für die zuständigen Berliner JobCenter erstellten Zwischen- und Abschlussberichte. Ferner wurden Gesprächsnotizen sowie Arbeitsprotokolle aus dem Projektkontext herangezogen. Alle für die Dokumentenanalyse verwendeten Unterlagen liegen in schriftlicher/elektronischer Form vor. Die Dokumente zeichnen sich durch ihre unterschiedliche Qualität/Güte aus, da sie einerseits von unterschiedlichen Personen erstellt wurden und andererseits den Dokumenten unterschiedliche Erstellungskriterien, wie beispielsweise Dokumentenvorlagen der Berliner JobCenter, zugrunde lagen (vgl. Flick 2007, S. 321 ff.).

4.3 Ergebnisse der Evaluation auf konzeptioneller Ebene

Auf konzeptioneller Ebene konnten im Rahmen der Begleitforschung drei zentrale Erkenntnisse herausgearbeitet werden, die wesentlichen Einfluss auf die Durchführung der Qualifizierung und die zugrunde liegende Konzeption hatten (vgl. Friese/Brutzer 2008, S. 44 ff.; Brutzer/Friese 2010, S. 45 ff.; Brutzer 2012, S. 116ff; Friese 2010c, S. 7 f.):

- Rekrutierungs- und Zuweisungsprozess erschwerte die Durchführung der Qualifizierung.
- Die Modellprojektförderung schränkte den Handlungsspielraum der Qualifizierungsdurchführung ein.
- Die Lernortkooperation ist eine wichtige Basis für die bedarfsgerechte Qualifizierung.

4.3.1 Rekrutierungs- und Zuweisungsprozess

Der Rekrutierungs- und Zuweisungsprozess für die BertHa-Maßnahmen gestaltete sich insgesamt schwierig. Keine der drei im Projektzeitraum durchgeführ-

ten u25 Maßnahmen konnte vollständig mit Teilnehmenden besetzt werden. Zwei der drei Maßnahmen wiesen sogar eine Einmündungsquote von unter 50 % auf (s. Abbildung 34).

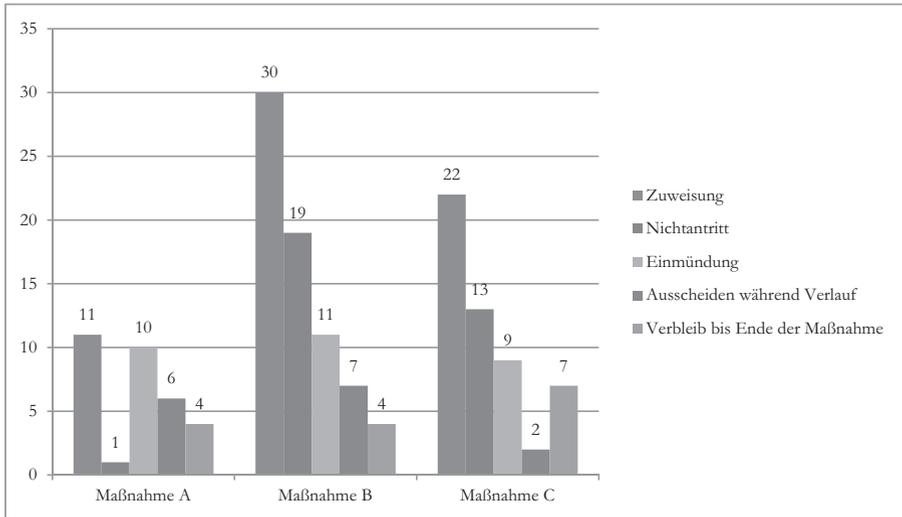


Abb. 34: Zuweisungsprozess und Teilnehmendenverlauf in den BertHa-Maßnahmen

Quelle: Friese/Brutzer 2010, S. 40

Die Ergebnisse der Begleitforschung zeigen, dass die fehlende Passung zwischen Teilnehmenden und Maßnahmeprofil eines der zentralen Probleme bei der Erprobung darstellte. Zum einen waren zu diesem Zeitpunkt nicht ausreichend interessierte junge Erwachsene für den Qualifizierungsbereich im Vermittlungssystem der JobCenter verzeichnet, während demgegenüber nach Auskunft der JobCenter ausreichend interessierte Personen über 25 Jahren, vorrangig Berufsrückkehrerinnen¹²³ im Vermittlungssystem vorhanden gewesen wären. Zum anderen erfüllten viele der zugewiesenen Personen nicht die Teilnahmevoraussetzungen der BertHa-Maßnahmen, wie

- grundlegende Motivation für den Bereich haushaltsnaher Dienstleistungen,
- körperliche Eignung,

¹²³ Personenkreis, der vornehmlich aus familiären Gründen die Ausbildungs- bzw. Erwerbsbiografie abgebrochen hat. Die während der Familienphase gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen können insbesondere für das Segment haushalts- und personenbezogener Dienstleistungen wirksam gemacht werden.

- c) Grundlagenkenntnisse der deutschen Sprache und/oder
- d) polizeiliches Führungszeugnis ohne Eintragung.

Einige der zugewiesenen Personen verfügten darüber hinaus bereits über abgeschlossene Ausbildungen aus dem (angrenzenden) Bereich der personenbezogenen Dienstleistungsberufe, hatten Ausbildungsplatzzusagen im Vorfeld des Maßnahmebeginns oder hatten zeitliche Vereinbarungsprobleme (s. Abbildung 35) (vgl. Friese/Brutzer 2008, S. 44 f.; Brutzer/Friese 2010, S. 45 f.; Brutzer 2012, S. 117 f.; Friese 2010c, S. 7 f.).

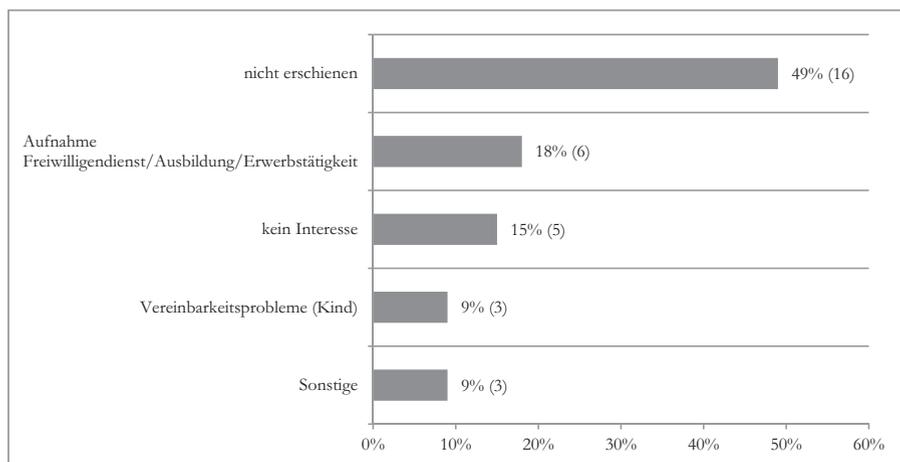


Abb. 35: Gründe für Nichteinmündung in BertHa insgesamt (eigene Darstellung)

Der Zuweisungsprozess erschwerte die Arbeit des Bildungsträgers auf drei Ebenen (vgl. Brutzer/Friese 2010, S. 46; Brutzer 2012, S. 117 f.; Friese 2010c, S. 7):

- 1) Fachliche Ebene
- 2) Methodisch-didaktische Ebene
- 3) Organisatorische Ebene

Zu 1) Durch die diskontinuierliche Zuweisung potenzieller Maßnahmeteilnehmer/-innen in die laufenden Maßnahmen musste versäumter Unterrichtsstoff nachgeholt werden, wodurch der eigentliche Qualifizierungsplan nur eingeschränkt eingehalten werden konnte.

Zu 2) Die insgesamt überschaubare Anzahl der Teilnehmenden ermöglichte zwar kleine Lerngruppen und somit ein intensives und individuelles Arbeiten, allerdings waren damit gleichermaßen Einschränkungen hinsichtlich der

methodisch-didaktischen Möglichkeiten verbunden. So war beispielsweise der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen im Unterricht (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenum) aufgrund der diskontinuierlichen Zuweisungen nicht bzw. nur bedingt möglich.

Zu3) Die Teilnehmendenzuweisung erschwerte insbesondere die Raum- und Personalplanung des Bildungsträgers aufgrund der nur schwer einschätzbaren Gruppengrößen und dem damit verbundenen Personal- wie Raumbedarf.

Die nachfolgende Grafik illustriert exemplarisch den zuvor beschriebenen Zuweisungsverlauf (s. Abbildung 36): Obwohl die Maßnahme im August mit 13 Zuweisungsvorschlägen startete, mündete der/die erste Teilnehmende erst im September ein. Die Zuweisungsdauer insgesamt erstreckte sich bis in den Januar hinein, d. h. selbst drei Monate vor Maßnahmenende wurden noch Teilnehmende zugewiesen und in die Maßnahme aufgenommen.

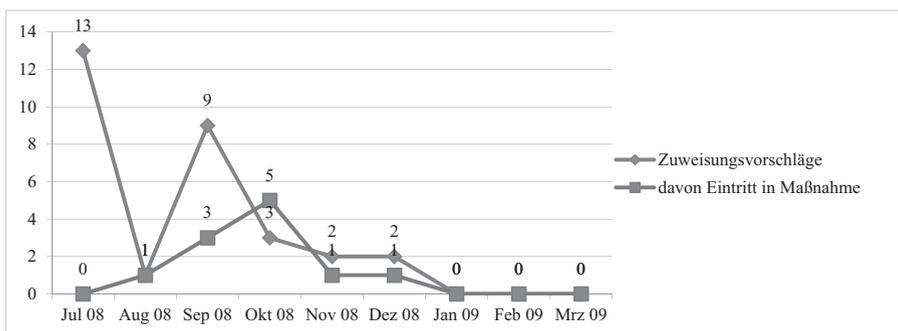


Abb. 36: Zuweisungsverlauf einer ausgewählten BertHa-Maßnahme (Maßnahme B, August 2008–2009) (eigene Darstellung)

4.3.2 Modellprojektförderung

Nicht nur der Rekrutierungs- und Zuweisungsprozess gestaltete sich schwierig, sondern auch die Förderung des Modellprojekts. Im Zuge der Neujustierung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente im Jahr 2008/2009 fiel mit der Überarbeitung der Arbeitshilfe swL eine bislang häufig genutzte Form der Modellprojektförderung weg. Die swL waren bis Ende 2008 im § 16 Abs. 2 Satz 1 SGB II verortet. Mit in Kraft treten des Gesetzes zur Neuausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente am 01.01.2009 wurden sie in das Vermittlungsbudget, die Maßnahmen zur Aktivierung und Eingliederung sowie die Möglichkeit der freien Förderung überführt. Bei den swL handelte es sich um ergänzende Einzelfallhilfen mit dem Ziel, individuelle Vermittlungshemmnisse die für die Inte-

gration in das Erwerbsleben hinderlich sind abzubauen¹²⁴ (vgl. Brutzer 2008b, S. 7; BA 2008). Ausgehend von der Neuausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente wurde die Entscheidung getroffen auf das Instrument der Arbeitsgelegenheiten¹²⁵ zurückzugreifen, so dass zwei u25 BertHa-Maßnahmen als AGH MAE und eine Maßnahme als AGH E gefördert wurden.

AGH MAE werden auch als „Ein-Euro-Jobs“ bezeichnet. Es handelt sich hierbei um sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse (inkl. beschäftigungsbegleitender Qualifizierung), die bei einem geeigneten Träger ausgeübt werden. Die Tätigkeiten müssen a) zusätzlich und im öffentlichen Interesse sein und b) nachrangig gegenüber Ausbildung, Beschäftigung und anderen Eingliederungsleistungen behandelt werden. AGH MAE zielen u. a. auf die Integration in den Ausbildungs-/Arbeitsmarkt, die Förderung der sozialen Integration sowie auf den Erhalt/Wiederherstellung der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Brutzer 2008c; BA 2007a,b; Wolff/Hohmeyer 2008). AGH E sind wie die AGH MAE sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse, die vom Träger geschaffen, vermittelt oder akquiriert wurden. Im Gegensatz zu den Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung müssen die AGH E nicht grundsätzlich zusätzlich und im öffentlichen Interesse sein. Ein erwerbswirtschaftlicher Hintergrund wird nicht ausgeschlossen, wobei Eingriffe in den privaten Wettbewerb zu vermeiden sind (vgl. BA 2009c, S. 24 ff.; Dengler/Hohmeyer 2010, S. 15).

124 Die Änderungen stießen bei Ausbildungs-/Arbeitsmarktakteuren bundesweit auf Kritik, weil man nachhaltige Auswirkungen auf die Ausbildungs-/Arbeitsmarktförderung erwartete (vgl. Brutzer 2008b, S. 7; BAG 2008). Erste Forschungserkenntnisse bestätigen nun diese kritischen Stimmen und belegen, dass die Gesetzesänderungen durchaus Auswirkungen auf die Maßnahmenförderung haben. Die anstelle von § 16 Abs. 2 Satz 1 SGB II getretene Möglichkeit der Freien Förderung nach § 16f SGB II wird in der Praxis kaum genutzt. Anstatt der „Freien Förderung“ werden Regelinstrumente, z. B. § 46 SGB III zur Umsetzung von Projektideen bevorzugt. Die Umsetzung individuell konzipierter Maßnahmen wird durch die Überführung in Regelinstrumente somit erschwert. In vielen Fällen wird daher von der Antragstellung eigener Projektideen abgesehen, da die mit der Antragstellung verbundene Kosten-Nutzen-Relation in keinem Verhältnis steht (vgl. BAG KJS 2011).

125 Zum Zeitpunkt der BertHa-Maßnahmendurchführung waren die AGHs in der Variante mit Mehraufwandsentschädigung und in der Entgeltvariante im § 16 Abs. 3 SGB II verortet. Seit 1. Januar 2009 sind diese im § 16d SGB II geregelt. Näheres regelt die von der BA bereitgestellte Arbeitshilfe zur Umsetzung von AGHs. Kritiker bezweifeln die Wirksamkeit der AGHs. Zum Zeitpunkt der Projektförderung wurde v. a. auf die zweifelhaften Integrationsfortschritte hingewiesen sowie die Missachtung der Nachrangigkeit angemahnt (vgl. Deutscher Bundestag 2008; Wolff/Hohmeyer 2008; IDW 2008).

In der Erprobungsphase zeigten sich v. a. an drei Punkten Passungsprobleme zwischen dem arbeitsmarktpolitischen Instrument und dem BertHa-Curriculum (vgl. Brutzer/Friese 2010, S.47; Friese/Brutzer 2008, S.45 f.; Friese 2010c, S.7.):

- 1) Die für die BertHa-Qualifizierung vorgesehene wöchentliche Arbeitszeit stimmte nicht mit den Vorgaben der Arbeitshilfe AGH überein. Während das BertHa-Curriculum eine wöchentliche Arbeitszeit von 38,5 Std. vorsieht, sollen AGHs die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von 30 Std. (inkl. Qualifizierung) nicht überschreiten.
- 2) Das BertHa-Curriculum sieht zunächst eine theoretische und fachpraktische Qualifizierung beim Bildungsträger vor, an die sich ein vierwöchiges Praktikum in einem einschlägigen Betrieb des ersten Arbeitsmarktes anschließt. Die Qualifizierung im Rahmen von AGH MAE sollen „on the job“ erfolgen und haben vorrangig die Funktion von Trainings-/Übungsverhältnissen.
- 3) Das auf ein Jahr angelegte BertHa-Curriculum konnte aufgrund der Maßnahmenförderung nicht vollständig erprobt werden. Vor dem Hintergrund der Förderzusagen (pro Maßnahme Förderung für max. ein halbes Jahr) konnten lediglich zwei der vier entwickelten BertHa-Qualifizierungsbausteine erprobt werden.

4.3.3 Lernortkooperation

Ein wichtiger Eckpfeiler der BertHa-Qualifizierung war das kooperative Lernortmodell, das neben der Qualifizierung beim Bildungsträger eine Praxisphase in Betrieben der freien Wirtschaft vorsah. Für die Umsetzung dieses kooperativen Modells konnten insgesamt 26 Berliner Unternehmen mit insgesamt 35 Praktikumsplätzen in unterschiedlichen Segmenten der personenbezogenen Dienstleistungen, bevorzugt im Bereich Alltagsbegleitung/Pflege, Gastronomie, Hauswirtschaft, gewonnen werden. Das Feedback der Betriebe bestätigte die bedarfsgerechte Qualifizierung der BertHa-Teilnehmenden für den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt. Gleichwohl wurde auf die Notwendigkeit der stärkeren Dienstleistungsorientierung bzw. Personenorientierung seitens der Teilnehmenden hingewiesen. Von Seiten der Pflegeeinrichtungen wurde vor dem Hintergrund der feldspezifischen Arbeitsmarktanforderungen ferner der Wunsch geäußert, den Qualifizierungsbaustein „Alltagsbegleitung“ um den 200stündigen Pflegebasiskurs zu ergänzen. Kritisch anzumerken ist in diesem Kontext die Einstellungspolitik ausgewählter Branchen. Trotz der Passung der Qualifizierungsinhalte ist eine spätere Anstellung der BertHa-Teilnehmenden mit Schwierigkeiten verbunden, weil beispielsweise Pflegeeinrichtungen bevor-

zugt ältere Personen mit Lebenserfahrung suchen und/oder bevorzugt geringfügige Beschäftigungsverhältnisse (vorwiegend Minijobs) anbieten (vgl. BA 2010). Eine existenzsichernde Beschäftigung und nachhaltige Einmündung in den ersten Arbeitsmarkt ist somit nur eingeschränkt möglich (vgl. Brutzer 2012, S. 118 f.; Friese/Brutzer 2010, S. 44 f.).

4.4 Ergebnisse der Evaluation auf individueller Ebene

Auf der individuellen Ebene konnten entlang ausgewählter Kriterien die Spezifika der Zielgruppe niedrighschwelliger Qualifizierungen herausgearbeitet werden.

Hierzu wurden entlang der fünf Analyse Kriterien:

- 1) Zielgruppencharakterisierung,
- 2) Teilnehmendenzufriedenheit,
- 3) Ausbildungsreife bzw. Berufsorientierung,
- 4) Sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf sowie
- 5) Teilnehmendentypisierung,

die Teilnehmenden des Modellvorhabens BertHa, u. a. anhand der bisherigen Bildungs- und Berufserfahrungen sowie der Rekonstruktion der sozialen und lebensgeschichtlichen Konstellationen charakterisiert.

4.4.1 Charakterisierung der Zielgruppe

An den im Rahmen des Modellvorhabens BertHa durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen haben insgesamt 30 junge Menschen im Alter von 17 bis 25 Jahren teilgenommen. Der überwiegende Teil der BertHa-Teilnehmenden verfügte bislang über keine Erfahrungen im Bereich der haushaltsnahen Dienstleistungen. In der Regel hatten die Teilnehmenden bereits Erfahrungen und Kenntnisse aus angrenzenden Bereichen gesammelt, beispielsweise der Gastronomie. Diese haben sie entweder im Rahmen von Übergangsmaßnahmen oder Berufsausbildungen erworben. Die Bildungsabschlüsse der Teilnehmenden bewegen sich auf niedrigem Niveau, wie anhand der nachfolgenden Grafik deutlich wird (s. Abbildung 37): 23 % der Teilnehmenden verfügen über keinen Schulabschluss, 47 % haben einen Hauptschulabschluss und 20 % verfügen über einen Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss¹²⁶ (vgl. Brutzer 2012, S. 116; Brutzer/Friese 2010, S. 45 ff.; Friese/Brutzer 2010, S. 38; Friese 2010c, S. 7).

126 10 % der Teilnehmenden machten keine Angabe zu den vorhandenen Bildungsabschlüssen.

4 Niedrigschwellige Qualifizierung im Berufsfeld Hauswirtschaft: Evaluationsbefunde des Modellprojektes BertHa

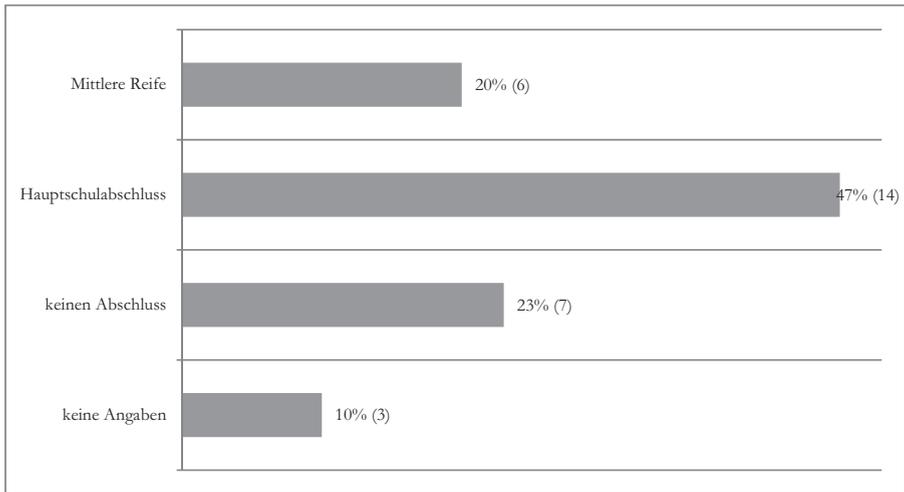


Abb. 37: Verteilung der Bildungsabschlüsse insgesamt, Teilnehmende insgesamt: 30 (eigene Darstellung)

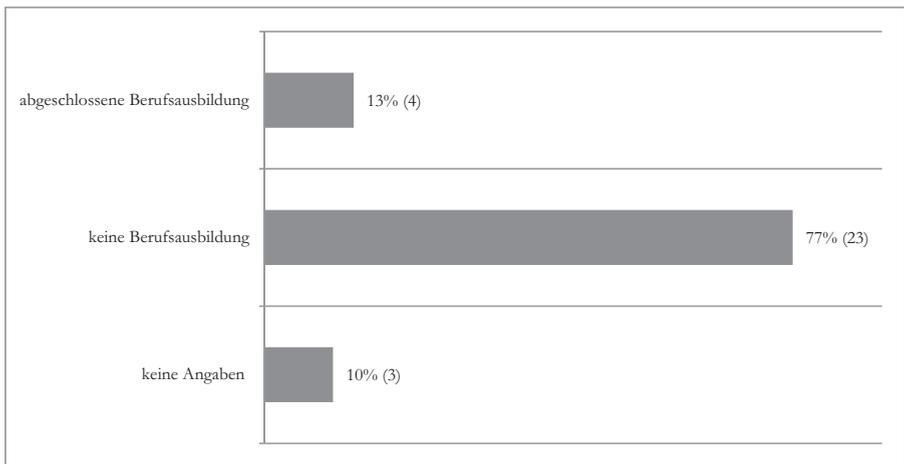


Abb. 38: Anteil Teilnehmende mit abgeschlossener Berufsausbildung insgesamt, Teilnehmende insgesamt: 30 (eigene Darstellung)

Neben den niedrigen schulischen und den überwiegend nicht vorhandenen beruflichen Qualifikationen (s. Abbildung 38) zeigten sich in der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe vielfältige familiäre, psychische oder wirtschaftliche Problemlagen, die einen hohen Bedarf an individueller sozialpädagogischer Begleitung erforderlich machten. Ungeachtet der Heterogenität und der multi-

plen Problemlagen der Teilnehmenden hatten alle das vorrangige Ziel, mittels der BertHa-Qualifizierung die eigenen Chancen auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt zu verbessern. Daran geknüpft war die Hoffnung, im Anschluss an BertHa eine geregelte Tätigkeit, bevorzugt eine Ausbildung, v. a. im Bereich der Pflege oder dem Hotel-/Gaststättengewerbe, aufnehmen zu können (vgl. Brutzer 2012, S. 116; Brutzer/Friese 2010, S. 45 ff.; Friese 2010c, S. 7 f.; Friese/Brutzer 2009, 2008).

4.4.2 Teilnehmendenzufriedenheit

Insgesamt fand die BertHa-Qualifizierung aufseiten der Teilnehmenden eine breite Zustimmung, auch wenn die Interessenslagen hinsichtlich der einzelnen Qualifizierungsbereiche auseinandergingen. Die Evaluationsergebnisse der Begleitforschung zeigen, dass sich Zufriedenheit und Motivation der Teilnehmenden unterschiedlich in Abhängigkeit von eigenen Interessenslagen, Zielen und Erfolgen bei der Durchführung der Qualifizierung entwickelten. Anhand der beiden ersten AGH MAE-Durchgänge wurde ersichtlich, dass die in BertHa eingemündeten Jugendlichen in meist nur an einem der beiden Qualifizierungsbausteine Interesse zeigten. Entweder wollten Sie sich ausschließlich im Bereich der Pflege oder ausschließlich im Bereich der Hauswirtschaft oder ausschließlich in den angrenzenden Bereichen der Gastronomie qualifizieren lassen. Die damit verbundenen Chancen, wie beispielsweise die guten Beschäftigungsaussichten an der Schnittstelle von Hauswirtschaft und Pflege wurden von Seiten der Jugendlichen nicht oder nur eingeschränkt erkannt. Die Festlegung einiger Teilnehmenden auf ausschließlich einen Qualifizierungsbereich reduzierte nicht nur die Zufriedenheit, Motivation, Lernbereitschaft und den Lernerfolg, sondern schlug sich ebenso in hohen Fehlzeiten nieder, was wiederum zu einer Vielzahl an fehlzeitbedingten Kündigungen seitens des Bildungsträgers führte. Trotz der Vorbehalte gegenüber den angebotenen Qualifizierungsbereichen, waren ebenso positive Effekte hinsichtlich Lernerfolg und Motivation zu verzeichnen. So kam ein Teil der Teilnehmenden zu dem Schluss, dass der Lern- und Qualifikationsprozess zwar arbeitsintensiv war, sie jedoch aufgrund des vorhandenen Interesses und der damit verbundenen Motivation positive Lernerfahrungen sammeln konnten (vgl. Brutzer 2012, S. 117 f.; Brutzer/Friese 2010, S. 47 f.; Friese 2010c, S. 7 f.).

4.4.3 Ausbildungsreife¹²⁷ bzw. Berufsorientierung

Abgesehen von der heterogenen Zusammensetzung der BertHa-Teilnehmendengruppe und den damit verbundenen unterschiedlichen Interessensbereichen, kommen zwei Aspekte bei der Auswertung des Projektmaterials be-

127 Ausführungen zum Begriff der Ausbildungsreife s. Kapitel 2.3.2

sonders zum Tragen: der hohe Anteil von Teilnehmenden mit fehlender Ausbildungsreife bzw. Berufsorientierung sowie der hohe Bedarf an sozialpädagogischer Unterstützung aufgrund multipler Problemlagen. Im Interviewmaterial fällt auf, dass die Berufswahlreife bzw. Berufswahlfähigkeit aufseiten der BertHa-Teilnehmenden nicht bzw. nur eingeschränkt vorhanden ist. Die Teilnehmenden benötigen grundständige Informationen zu den einzelnen Berufsfeldern, eine aktive Unterstützung beim Bewerbungsprozess sowie bei der Suche nach Praktikumsstellen (vgl. Brutzer 2012, S. 118 f.; Brutzer/Friese 2010, S. 47 f.; Friese 2010c, S. 8).

Die konkrete Auseinandersetzung mit dem Thema „Berufswahl/Berufswegeplanung“ hat entweder erst kurz vor Ende der Schulzeit begonnen, beispielsweise im Rahmen von Schulpraktika oder mit dem Eintritt ins Übergangssystem. Abgesehen von der spät einsetzenden Berufsorientierung, mangelt es in nicht wenigen Fällen auch an der fehlenden Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen und den Anforderungen/Gegebenheiten des Arbeitsmarktes, weil beispielsweise Kenntnisse zum angestrebten Berufsfeld fehlen oder die Unterstützung durch die Eltern.

Die Erkenntnisse aus der Teilnehmendenanalyse werden durch die Beratungserfahrungen eines Berliner Arbeitsmarktexperten bestätigt. Er benennt fünf Gründe, weshalb der nahtlose Übergang von Schule in Ausbildung in vielen Fällen nicht gelingt und letztlich den jungen Menschen nur der Weg ins Übergangssystem bleibt (vgl. Brutzer 2008a, S. 10 f.):

- 1) Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen/jungen Erwachsenen und den Anforderungen des Ausbildungs-/Arbeitsmarktes
- 2) Prioritäten der jungen Menschen zum Ende der Schulzeit
- 3) Fehlende bzw. nicht ausreichende Orientierung/Berufserfahrung der Eltern
- 4) Fehlende Kenntnisse zum deutschen Ausbildungs-/Beschäftigungssystem der Eltern aufgrund Migrationshintergrund
- 5) Falsche Bewerbungsstrategien

Zu 1) Nach Aussagen des Experten stimmen in vielen Fällen der Berufswunsch mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht überein, weil sich die jungen Menschen im Vorfeld entweder überhaupt nicht oder nicht ausreichend mit dem Berufsbild und den damit verbundenen Anforderungen auseinandergesetzt haben.

Zu 2) Die Erfahrungen aus der Beratungspraxis zeigen, so der Experte, dass das freiwillige Angebot der Berufsberatung während der Schulzeit nicht genutzt wird, weil gerade andere Dinge wichtig sind als das Anschlussprojekt „Berufsausbildung“. Dabei wird vielfach vergessen, dass die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz bereits ein bis eineinhalb Jahre vor Schulabschluss beginnen muss.

Zu 3) Der Experte sieht eine große Gefahr in der fehlenden Unterstützung durch das Elternhaus, weil die Eltern in vielen Fällen selbst keine Orientierung geben können. Er begründet dies mit der fehlenden Berufserfahrung der Eltern, weil diese entweder selbst Arbeitslosengeld II-Empfänger oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen im Niedriglohnbereich tätig sind.

Zu 4) Nach Auffassung des Experten misslingt in vielen Fällen der nahtlose Übergang in Ausbildung, weil die Eltern aus einem anderen Kulturkreis kommen und nur eingeschränkte Erfahrungen mit dem deutschen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem haben. Ferner vermutet er, dass in manchen Haushalten auch das Interesse an der Berufswegeplanung der Kinder fehlt.

Zu 5) Der Experte beobachtet, dass es einem Teil der jungen Menschen an geeigneten Bewerbungsstrategien fehlt. In vielen Fällen wird darauf vertraut, dass die erste und einzige Bewerbung zum Erfolg führt. Ein Alternativplan existiert meist nicht.

Der überwiegende Teil der BertHa-Teilnehmenden ist direkt im Anschluss an die Schule in das Übergangssystem eingemündet und hat dort verschiedene Maßnahmen mehr oder minder erfolgreich durchlaufen. Die Zeit im Übergangssystem wird von Seiten der Teilnehmenden als wenig gewinnbringend bewertet. Begründet wird dies u. a. mit der Überschneidung bzw. Doppelung von Maßnahmeninhalten oder mit dem Eindruck, dass es sich hierbei um eine Beschäftigungstherapie handelt, die wenig zielführend ist.

4.4.4 Sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf

Die Befunde zeigen, dass bei einem Großteil der Teilnehmenden soziale wie personale Kompetenzen nicht ausreichend vorhanden bzw. in nicht ausreichendem Maße ausgeprägt sind. Vielfältige biografisch bedingte soziale Probleme, wie z. B. negative Schulerfahrungen und/oder instabile familiäre Situationen wirken sich nachteilig auf die kontinuierliche Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme aus. Von Seiten der BertHa-Akteure wird in diesem Kontext daher die Notwendigkeit der Implementierung von ergänzenden individuellen Beratungsangeboten für die Teilnehmenden über das vorgesehene sozialpädagogische Betreuungsangebot der BertHa-Qualifizierung hinaus gesehen. Vor dem Hintergrund der Teilnehmendenbiographien ist jedoch kritisch

anzumerken, dass die Forderung nach mehr sozialpädagogischer Begleitung zwar richtig ist, allerdings nicht dazu führen darf, dass die Teilnehmenden hierdurch ihre Selbstständigkeit einbüßen und sich zu sehr auf die Unterstützung von außen verlassen, wie dies beispielsweise in der Biographie „Die Ausbildungsabbrecherin“ der Fall ist (s. Kapitel 4.4.5). Die sozialpädagogische Begleitung soll auf Basis des Case-Managements¹²⁸ professionelle „Hilfe zur Selbsthilfe“ leisten und die Teilnehmenden im Sinne des Empowerment zu mehr Eigenständigkeit aktivieren. Der hohe Unterstützungsbedarf der Teilnehmenden darf sich nicht zu Lasten der Selbstständigkeitsentwicklung auswirken (vgl. Brutzer 2012, S. 118; Brutzer/Friese 2010, S. 48 f.; Friese 2010c, S. 7 f.).

4.4.5 Typisierung der BertHa-Teilnehmenden

Die Charakterisierung der BertHa-Zielgruppe auf Grundlage der Bildungsabschlüsse, deren Interessensbereichen sowie deren multiplen psychosozialen wie wirtschaftlichen Problemlagen zeigt die Heterogenität der Teilnehmenden. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten einzelner Teilnehmendengruppen identifizieren. Wählt man zur Beschreibung der Teilnehmenden einen eher deskriptiven Zugang auf Grundlage der oben genannten Merkmale, lassen sich vier Typen herausarbeiten, anhand derer sich die BertHa-Teilnehmenden gut charakterisieren lassen (s. Tabelle 14):

Tab. 14: Zusammensetzung der BertHa-Teilnehmenden

<i>Typ I: Die Unentschlossenen</i>	<ul style="list-style-type: none">• Kein Schulabschluss• Keine Berufsausbildung• Fehlende Berufsorientierung bzw. eingeschränkte oder nicht realistische Auseinandersetzung mit beruflicher Zukunft• Erfahrungen mit Maßnahmen des Übergangssystems vorhanden
------------------------------------	--

128 „Case Management oder Fallmanagement bezeichnet einen kooperativen Prozess, in dem Versorgungsangebote und Dienstleistungen erhoben, geplant, implementiert, koordiniert, überwacht und evaluiert werden. Der individuelle Versorgungsbedarf einer Person soll dabei durch Kommunikation und das Heranziehen verfügbarer Ressourcen abgedeckt werden. Aufgabe ist es, ein zielgerichtetes System von Zusammenarbeit zu organisieren, zu kontrollieren und auszuwerten, das am konkreten Unterstützungsbedarf der einzelnen Person ausgerichtet ist und an deren Herstellung die betroffene Person konkret beteiligt wird. ‚Case Management‘ führt zwei Systeme zusammen: das individuelle System, in dem durch persönliche Interaktion die Förderung des Selbstmanagements, also ein Empowerment und die Stärkung der Selbstverantwortung des Klienten erreicht werden soll (Case) und das institutionelle System, in dem es um die Koordination von Sach- und Dienstleistungen und den Aufbau von Kooperationsbeziehungen geht (Care). [...]“ (GPC 2010)

(Fortsetzung Tab. 14)

<p><i>Typ II: Die Überbrücker</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptschul- oder mittlerer Schulabschluss • Ausbildungsplatzzusage im Vorfeld der Maßnahme – Beginn der Ausbildung im Anschluss an BertHa • Im Vorfeld von BertHa keine Erfahrungen mit Maßnahmen des Übergangssystems • BertHa ausschließlich Überbrückung, Wunsch nach schnellstmöglichem Beginn der Ausbildung
<p><i>Typ III: Die Ausbildungsabbrecher</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptschulabschluss- oder mittlerer Schulabschluss • Keine abgeschlossene Berufsausbildung, z. T. Ausbildungsabbruch wegen Problemen im Ausbildungsbetrieb oder Schwangerschaft • Erfahrungen mit Maßnahmen des Übergangssystems vorhanden und/oder Berufserfahrung durch verschiedene Beschäftigungsverhältnisse • Wunsch nach Ausbildungsstelle oder Beschäftigungsverhältnis
<p><i>Typ IV: Die Ausgebildeten</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptschul- oder höherer Schulabschluss • Abgeschlossene Berufsausbildung • Berufserfahrung durch verschiedene Beschäftigungsverhältnisse • Wunsch nach Beschäftigungsverhältnis

Quelle: Brutzer/Friese 2010, S. 46

Wählt man demgegenüber einen Zugang, der stärker die Frage fokussiert, welche Funktion die niedrigschwellig angelegte BertHa-Qualifizierung für die Teilnehmenden haben kann und greift in diesem Zusammenhang den in der Evaluation herausgearbeiteten Aspekt der nicht vollständig bzw. fehlenden ausgeprägten Ausbildungsreife auf und stellt diesem den sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf der Teilnehmenden gegenüber (s. Kapitel 4.4.3 und Kapitel 4.4.4), lassen sich zwei „Funktionstypen“ (s. Kapitel 4.2) identifizieren (s. Tabelle 15):

Tab. 15: Funktionstypen

<p>Funktionstyp A: Die Unorientierten</p>	<p>Funktionstyp B: Die Orientierten</p>
<p>Personen, bei denen die Ausbildungsreife noch nicht (vollständig) ausgeprägt ist und die Unterstützung bei der beruflichen Orientierung benötigen sowie der damit einhergehenden Ausbildungsplatzsuche.</p>	<p>Personen, die über die nötige Ausbildungsreife verfügen, demzufolge beruflich orientiert sind und Unterstützung bei der Beschäftigungssuche benötigen bzw. die Qualifizierungsmaßnahme zur Überbrückung bis zum Ausbildungsbeginn nutzen.</p>

Die Erläuterung der beiden Typen erfolgt nachfolgend anhand exemplarischer Teilnehmendenbiographien. In einem ersten Schritt wird zunächst der Werdegang nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule bis zum Eintritt in das Modellvorhaben BertHa skizziert, bevor dann auf den Aspekt der „Berufswahl/-orientierung“ und den Aspekt „Übergangssystem“ näher eingegangen wird. Das jeweilige Fallbeispiel schließt mit einer zusammenfassenden Charakterisierung des/der jeweiligen Teilnehmenden. Die für die jeweiligen Fallbeispiele gewählten Namen, stehen dabei in Bezug zu Tabelle 14.

Insgesamt gesehen, dominiert unter den Teilnehmenden Funktionstyp A (vgl. Beispiel „Der Berufsunorientierte/Unentschlossene“). Aufgrund des breiten Ausprägungsgrades der unter Funktionstyp B zusammengefassten Teilnehmenden werden hier drei Biographien dargestellt (vgl. Beispiele „Die Überbrückerin“, „Die Ausbildungsabbrecherin“ sowie „Die Ausgebildete“) (s. Abbildung 39).

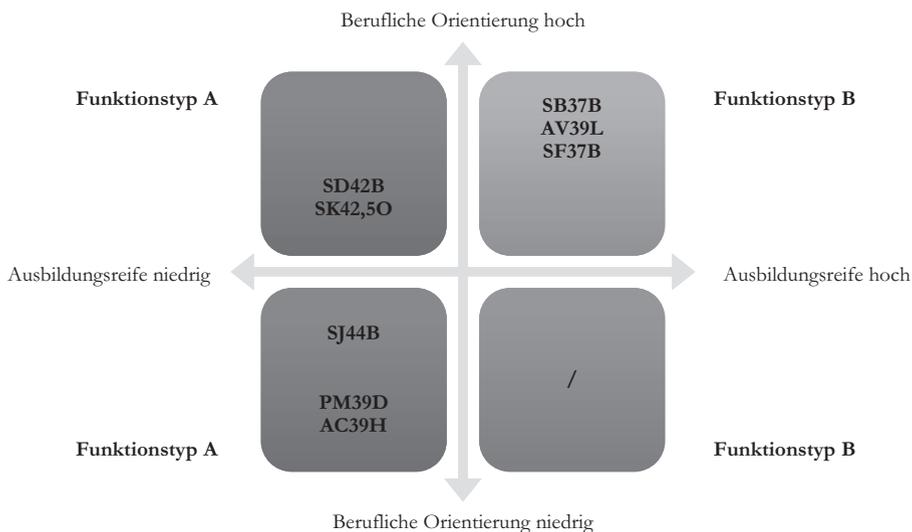


Abb. 39: Verortung der Teilnehmenden im Merkmalsraum, s. Kapitel 4.2 (eigene Darstellung)¹²⁹

¹²⁹ Die in den vier Kästen verwendeten Abkürzungen, sind die Kürzel/Codes der jeweiligen Interviews.

Beispiele für Funktionstyp A

Personen, bei denen die Ausbildungsreife noch nicht (vollständig) ausgeprägt ist und die Unterstützung bei der beruflichen Orientierung benötigen sowie der damit einhergehenden Ausbildungsplatzsuche.

1. Der Berufsunorientierte/Unentschlossene (s. Typ I, Tabelle 14)

Der Teilnehmer wurde im Jahr 1990 in Deutschland geboren. Er ist ledig und hat keine Kinder. Die Schule hat er ohne Schulabschluss verlassen: Er hat die siebte Klasse zweimal wiederholt, kam daraufhin in eine Förderklasse für verhaltensauffällige Jugendliche (Beo-Klasse) und ist dann nach einem Jahr in einen beruflichen Bildungsgang an einer Berliner berufsbildenden Schule, Schwerpunkt Gastronomie eingemündet, um dort seinen Schulabschluss nachzuholen. Infolge von Fehlzeiten wurde er dort allerdings vorzeitig entlassen. Es folgte eine zwei- bis dreimonatige Zeit der Beschäftigungslosigkeit, bevor er dann an einer dreimonatigen Trainingsmaßnahme, Schwerpunkt: Gastronomie, teilnahm. Zwischen Abschluss der Trainingsmaßnahme und dem Start von BertHa lag erneut eine einmonatige Phase, in der der Teilnehmer ohne Beschäftigung war.

Im Anschluss an die BertHa-Qualifizierung wird der Teilnehmer einer viermonatigen Saisontätigkeit in der Gastronomie, Bereich Service, in Österreich nachgehen. Diese Stelle hat ihm ein Bekannter vermittelt. Er selbst hatte bislang keinen Kontakt zum Betrieb, verfügt demzufolge auch über keinerlei Informationen über den Betrieb bzw. über seinen genauen Einsatzbereich. Im Anschluss an seine Saisontätigkeit hofft der Teilnehmer eine überbetriebliche Ausbildung als Koch beginnen zu können und diese auch bis zum Ende durchzuhalten. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte er jedoch noch keine konkreten Vorbereitungen hierfür getroffen. Er hofft, dass ihm die Agentur für Arbeit bzw. das JobCenter eine entsprechende Ausbildung vermittelt.

Berufswahl-orientierung: Sein ursprünglicher Plan für die Zeit nach der Schule war der Beginn einer Ausbildung im Bereich Service oder Küche. Als Grund für das Scheitern seines Plans benennt der Teilnehmer seinen fehlenden Schulabschluss. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl bzw. Berufsorientierung setzte erst mit Eintritt in die Beo-Klasse ein, ausgelöst durch die Berufsberatung der BA sowie die während dieser Zeit absolvierten Praktika. Insbesondere die Praktika gaben den Anstoß für sein Interesse am gastronomischen Tätigkeitsfeld, wie anhand des nachfolgenden Interviewausschnitts deutlich wird.

I: Wie bist du darauf gekommen, auf den Bereich?

B: Gute Frage. Das weiß ich gar nicht mehr. [...] Hat mir irgendwie gefallen, irgendwann. [...]

I: Wie bist du vorgegangen? Hast du Dinge dazu gelesen im Internet, in einer Broschüre? Hast du ein Praktikum gemacht?

B: Weiß ich gar nicht mehr, wie ich dazu gekommen bin. Vielleicht beim ersten Praktikum. Da hat es mir dann gefallen, denke ich mal. [...] [lacht]

I: Und dann bist du dabei geblieben, als du dein erstes Praktikum gemacht hast (B: Mh... ja). Denn irgendwie musst du ja die Entscheidung getroffen haben das Praktikum überhaupt... also du hast... im Servicebereich zu machen.

B: Naja, das wurde mir ja dann bestimmt in der Schule angeboten mit Praktikum und da habe ich das dann gemacht und dann hat es mir gefallen [lacht].

I: War aber eigentlich nicht so deine eigene Entscheidung gewesen?

B: Nein, nicht wirklich. (SJ44B, 87–94)

Die Eltern oder Peergroup hatten keinen Einfluss auf die Berufswahl.

Rückblickend bewertet der Teilnehmer seinen bisherigen Weg als nicht gut. Er begründet dies mit dem fehlenden Schulabschluss (Hauptschulabschluss) und der damit verbundenen fehlenden Ausbildung. Hätte er einen Wunsch offen, würde er die Schule fertig machen, sich eine Ausbildung suchen und arbeiten. Dies würde ihm die Möglichkeit bieten, sich eine eigene Wohnung zu suchen und ein Auto zu leisten.

Erfahrungen mit Übergangssystem: Die Zeit im Übergangssystem, insbesondere die zuletzt besuchte Trainingsmaßnahme, bewertet der Teilnehmer als wenig ertragreich aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen bzw. Doppelungen. Die damit verbundene Möglichkeit, sich in diesem Kontext auf eine Ausbildung vorzubereiten und seine Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern, nimmt er nicht wahr.

Charakterisierung des Interviewpartners: Die Auswertung des Interviewmaterials legt die Vermutung der fehlenden bzw. noch nicht ausreichend ausgeprägten persönlichen und beruflichen Reife nahe. Die bisherigen Schritte des Teilnehmers zur Gestaltung seiner beruflichen Zukunft sind durch wenig Eigeninitiative und Zielfokussierung gekennzeichnet. Wichtige Entscheidungen werden eher zufällig getroffen bzw. den für ihn zuständigen Institutionen und

deren „Ziellenkung“ überlassen. Dennoch ist sich der Teilnehmer bewusst, dass sich der fehlende Schulabschluss und der bisher eingeschlagene Weg nachteilig auf seine berufliche Zukunft auswirken wird. Dies wird anhand der nachfolgenden Interviewsequenz deutlich.

B: Naja, ist ja dann ne Überbetriebliche. Das ist ja nicht so toll aber besser als keine.

I: Okay. Warum glaubst du, dass es nicht so toll ist, die Überbetriebliche?

B: Da gibt es doch Unterschiede, oder? Weil ich weiß zwar noch nicht die Unterschiede, aber ich glaube das ist nicht so gut. [lacht]

I: Hast du davon schon einmal etwas gehört, dass es da Unterschiede gibt?

B: Nein, Unterschiede habe ich noch nicht gehört. [...] (SJ44B, 250–254)

Status nach Abschluss der BertHa-Qualifizierung: Vermittlung in einen Mini-Job, Art der Beschäftigung nicht näher bezeichnet.

Beispiele für Funktionstyp B

Personen, die über die nötige Ausbildungsreife verfügen, demzufolge beruflich orientiert sind und Unterstützung bei der Beschäftigungssuche benötigen bzw. die Qualifizierungsmaßnahme zur Überbrückung bis zum Ausbildungsbeginn nutzen.

1. Die Überbrückerin (s. Typ II, Tabelle 14)

Die Teilnehmerin wurde im Jahr 1992 in Deutschland geboren und verfügt über die türkische Staatsangehörigkeit. Sie ist ledig und hat keine Kinder. Die Realschule hat sie mit der Mittleren Reife abgeschlossen. Direkt im Anschluss wollte die Teilnehmerin eine Ausbildung zur Krankenschwester beginnen. Da sie im Jahr ihres Schulabschlusses noch nicht volljährig war, blieb ihr der nahtlose Übergang in eine Ausbildung zunächst verschlossen. Aus diesem Grund mündete sie nach einer nicht näher definierten Zeit der Ausbildungs-/Beschäftigungslosigkeit zunächst in eine zweiwöchige Qualifizierungsmaßnahme im Bereich der Altenpflege ein, inklusive Erste-Hilfe-Kurs, bevor sie dann BertHa zugewiesen wurde. Die BertHa-Qualifizierung wurde dann in Absprache mit dem zuständigen JobCenter aufgrund eines mehrwöchigen Praktikums in einem großen Berliner Krankenhaus unterbrochen, um das sich die Teilnehmerin bereits vor Maßnahmebeginn beworben hatte. Im Anschluss an BertHa

wird sie die Ausbildung zur Krankenschwester beginnen. Die Zusage für den Ausbildungsplatz hatte sie bereits im Vorfeld der BertHa-Qualifizierung.

Berufswahl-orientierung: Die Auseinandersetzung mit der Frage der späteren Berufswahl fand in der neunten Klasse statt. Den Wunsch, Krankenschwester zu werden, beschreibt die Teilnehmerin als Kindheitswunsch. Anknüpfungspunkte fand sie hier bei ihren beiden Tanten, die beide als Krankenschwestern tätig sind. Gefestigt wurde der Berufswunsch dann im Zuge eines Praktikums.

I: [...] Wann hast du dich damit auseinander gesetzt über den Beruf, den du gerne lernen möchtest? Was hat dir geholfen bei dieser Entscheidung, also Personen oder auch vielleicht Informationsmaterial?

B: Also schon... Ich weiß nicht... von klein auf war das irgendwie schon mein Wunsch. Ich habe aber auch Schulpraktikum nicht im Krankenhaus, auch nicht so... hab Einzelhandelskauffrau gemacht, um halt mal zu gucken ob ich was anderes auch mag, möge... ob es klappen würde. War nicht der Fall. War dann aber...vielleicht... es kann sein... Meine Tanten sind Krankenschwester. Es kann sein, dass ich auch davon so ein bisschen... Zwar haben die mich davon abgehalten, dass es schwer ist Dreischichtarbeit... aber im Krankenhaus war das, also die Praktikumszeit ist gut gelaufen. (I: Schön.) Doch, ist schon das, was ich will. (SF37B, 05–06)

Erfahrungen mit Übergangssystem: Ihre Erfahrungen mit dem Übergangssystem, d. h. die zweiwöchige Altenpflegemaßnahme, bewertet die Teilnehmerin als wenig ertragreich. Ihre Hoffnung, dort etwas für ihre spätere Ausbildung zu lernen, wurde nicht erfüllt. Insgesamt bewertet sie ihren bisherigen Lebensweg, d. h. seit Ende der Schulzeit als langweilig. Sie hätte sich gewünscht, direkt mit der Ausbildung zu beginnen, um keine Zeit zu verschenken.

Charakterisierung der Interviewpartnerin: Insgesamt kann die Teilnehmerin hinsichtlich der Planung ihrer beruflichen Zukunft als zielorientiert und vorausschauend charakterisiert werden. So hat sich die Teilnehmerin nicht nur bei allen Berliner Krankenpflegesschulen um eine Ausbildungsstelle beworben, sondern ebenso in angrenzenden medizinischen Bereichen, wie z. B. als Arzthelferin. Auch wenn der Bewerbungsprozess nach Aussagen der Teilnehmerin streckenweise deprimierend war aufgrund der vielen Absagen, hat sie sich dennoch nicht von ihrem Berufsziel abbringen lassen.

Die Teilnehmerin gehört nicht zur eigentlich avisierten BertHa-Zielgruppe. Für sie ist die BertHa-Qualifizierung lediglich eine „Notlösung“ zur Überbrückung der Zeit bis zum Ausbildungsbeginn. Im Idealfall dient ihr die Qualifizierung zur Vorbereitung der Ausbildung.

Status nach Abschluss der BertHa-Qualifizierung: Beginn einer Ausbildung zur Krankenschwester.

2. Die Ausbildungsabbrecherin (s. Typ III, Tabelle 14)

Die Teilnehmerin wurde im Jahr 1983 in Deutschland geboren. Sie ist ledig und hat ein schulpflichtiges Kind. Die Realschule hat sie mit der Mittleren Reife abgeschlossen. Direkt im Anschluss an die Schule hat sie eine überbetriebliche Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe begonnen, diese aber nach der Zwischenprüfung aufgrund der Geburt ihres Kindes abgebrochen. Nach Beendigung der einjährigen Elternzeit folgte u. a. ein längeres Beschäftigungsverhältnis in der Gastronomie. Das Beschäftigungsverhältnis endete mit der Kündigung der Teilnehmerin infolge ausbleibender Lohnzahlungen des Arbeitgebers. Es folgte eine längere arbeitsgerichtliche Auseinandersetzung, an deren Ende ihr der ausstehende Arbeitslohn zugesprochen wurde. Mit der Kündigung folgten zwei Monate der Erwerbslosigkeit bis die Teilnehmerin dann in BertHa einmündete. Die kurze Phase der Erwerbslosigkeit, bezeichnet sie als „schlimme Zeit“ (SB37B, 98), da sie in dieser Zeit beschäftigungslos zu Hause war.

Im Anschluss an die BertHa-Qualifizierung möchte die Teilnehmerin, bedingt durch ihre Erfahrungen während der Qualifizierung, in die Altenpflege einmünden. Gestützt wird dieser Wunsch durch ihre Erfahrungen mit der Pflege eines Angehörigen. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sie sich im Bewerbungsprozess. Sollte sie in diesem Bereich nichts finden, kann sie sich aber auch vorstellen, wieder zurück in den Service zu gehen.

Berufswahl-orientierung: Ihren ursprünglichen Wunsch, einer Tätigkeit in der Gastronomie nachzugehen, hat die Teilnehmerin im Anschluss an den Schulabschluss erfolgreich umgesetzt, auch wenn die Berufsorientierung bzw. -wahl erst spät, d. h. am Ende der Schulzeit einsetzte. Ausgangspunkt für ihren Berufswunsch war die Tätigkeit der Mutter, die sie als kleines Kind häufiger an ihren Arbeitsplatz begleitete. Eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Berufswunsch über die persönliche Erfahrung hinaus hat nicht stattgefunden, z. B. durch Beratungsangebote der Berufsberatung der BA oder Recherchen im Internet.

Zum Zeitpunkt des Übergangs von Schule in Ausbildung lebte sie in einer betreuten Wohneinrichtung.¹³⁰ Der Berufswunsch der Teilnehmerin wurde

¹³⁰ Nähere Angaben zu den Hintergründen macht die Teilnehmerin nicht. Sie merkt lediglich beiläufig an, dass sie zwischen Schulabschluss und Ausbildungsbeginn eine schwierige Zeit durchlebt hat.

durch die Sozialarbeiter der Wohneinrichtung unterstützt, indem diese ihr einen Ausbildungsplatz in der Gastronomie vermittelten.

I: Und welche Dinge haben dir geholfen bei deiner Berufswahl? Du hast schon von Personen gesprochen. Also die Sozialarbeiter, die dich unterstützt haben. Was gab es da noch? Welche Dinge gab es darüber hinaus, die dir geholfen haben?

B: Na, also bei der Berufswahl jetzt direkt. (I: Ja.). Na ja, meine Mama ja nun auch, da ich das ja kannte und ich wollte halt arbeiten. Ich wollte mit Menschen zusammen arbeiten. Ich bin nicht so ein Typ der den ganzen Tag im Büro sitzen kann oder an der Kasse sitzen oder so, das ist für mich gar nichts. Also unter Menschen, ja. Also Fachkraft im Gastgewerbe ist genau das Richtige, dachte ich. Man muss es ja natürlich erst testen aber es hat mir auch sehr gut gefallen, ja. (SB37B, 11–12)

I: [...] Hast du dir noch weitere Informationen zu diesem Beruf der Fachkraft im Gastgewerbe gesucht?

B: Also ganz ehrlich gar nicht. Internet überhaupt gar nicht, kam für mich damals gar nicht in Frage. Habe ich mich auch gar nicht mit ausgekannt. Ja, es ist halt wirklich nur meine Mama ist eigentlich der Hauptpunkt und die Sozialarbeiter, ja. Dadurch ist das halt so entstanden, ja.

I: Inwiefern haben die dich da unterstützt, die Sozialarbeiter?

B: Die haben mir den Ausbildungsplatz besorgt. Das ist ja wohl eigentlich genug, ja. Also ich war wirklich stolz, ja. Ich brauchte mich da wirklich gar nicht selbst drum kümmern. Die haben angerufen. Die haben wirklich sehr viel getan. Ich musste eine Bewerbung schreiben, den Ausbildungsvertrag unterschreiben und das war es für mich gewesen. Echt gut, ja. (I: Ja das ging...) Ja, also ich war damals echt stolz. Wenn ich so andere Mitschüler aus meiner Klasse dann noch so getroffen habe, die waren ja Jahre später noch überhaupt gar nicht im Beruf. Ja, also da war ich echt stolz. (SB37B, 17–20)

Einen Alternativplan zur Gastronomieausbildung hatte die Teilnehmerin nicht. Wäre die Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe nicht zustande gekommen, wäre sie nach eigenen Angaben tief gefallen (SB37B, 34).

Erfahrungen mit Übergangssystem: Die Teilnehmerin hat vor BertHa keine Erfahrungen im Übergangssystem gesammelt. BertHa ist ihre erste arbeitsmarktpolitische Maßnahme.

Charakterisierung der Interviewpartnerin: Die Teilnehmerin macht auf den ersten Blick einen sehr aktiven und eigenständigen Eindruck. So ist beispielsweise

die Frage der Betreuung des Kindes kein Hinderungsgrund für eine Erwerbstätigkeit. Das Kind ist nach Angaben der Teilnehmerin gut betreut. Der Vater des Kindes steht bei Bedarf ebenfalls für die Betreuung zur Verfügung. Bevor das Kind eingeschult wurde, stand ihm ein Platz in der Kindertagesstätte zur Verfügung, sodass die Teilnehmerin auch in dieser Zeit einer Erwerbstätigkeit nachgehen konnte.

Gleichwohl fällt bei der Auswertung des Interviewmaterials auf, dass sie sich stark auf Hilfe von außen verlässt. Sowohl bei der Stellensuche für ihren Ausbildungsplatz als auch bei der späteren Arbeitsstellensuche zeigt sie nur eingeschränkt Eigeninitiative. Sie greift bevorzugt auf bestehende Netzwerke bzw. Kontakte zurück und hofft auf deren Unterstützung. Ferner wird anhand des Interviewmaterials deutlich, dass die Teilnehmerin weder eine neue Ausbildung beginnen, noch ihre alte Ausbildung abschließen möchte. Sie begründet ihre Entscheidung einerseits mit ihrem Alter. Sie fühlt sich für eine Ausbildung nach eigenen Angaben zu alt. Andererseits begründet sie ihren Entschluss mit den guten Verdienstmöglichkeiten als Festangestellte ohne Abschluss:

I: Und hast du nach deiner Erziehungszeit dann noch einmal versucht, die Ausbildung nachzuholen?

B: [...] Nein. Danach bin ich dann gleich arbeiten gegangen ohne irgendetwas, halt mit meinen Erfahrungen, die ich da gesammelt habe.

I: Warum hast du nicht noch einmal überlegt die Ausbildung... daran anzuknüpfen, fertig zu machen? Welche Gründe gibt es dafür?

B: Also den einen Grund gab es eigentlich nur, es war dann doch zu wenig Geld. Für zwei Personen war das dann... Ich habe gesehen, ich kann so mehr Geld verdienen, ohne Ausbildung, richtig fest eingestellt. Also habe ich das lieber gemacht. Das war der Grund eigentlich, Geld. Also ich wollte dann auch keine Ausbildung mehr weitermachen, mh. (SB 37B, 53–56)

Die Interviewsequenz lässt ein fehlendes Bewusstsein der Teilnehmerin erkennen hinsichtlich der möglichen Konsequenzen ihrer Entscheidung in Bezug auf ihr weiteres Erwerbsleben und die damit verbundene finanzielle Absicherung. Die Gefahr prekärer Beschäftigungsverhältnisse aufgrund fehlender formaler Qualifikationen ist nachweislich ungleich höher im Vergleich mit abgeschlossener Berufsausbildung (s. Kapitel 2.1.3).

Inwiefern es sich bei dem Entschluss, keine Ausbildung mehr zu beginnen, um die wahren Beweggründe handelt oder ob es hierfür andere Gründe gibt, wie beispielsweise der Entschluss, den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen, kann aus dem vorliegenden Material nicht entnommen werden.

Status nach Abschluss der BertHa-Qualifizierung: Vermittlung in eine sozialversicherungspflichtige Vollzeitbeschäftigung, Art der Vollzeitbeschäftigung nicht näher bezeichnet.

3. Die Ausgebildete (vgl. Typ IV, Tabelle 14)

Die Teilnehmerin wurde im Jahr 1986 geboren. Sie ist ledig und hat keine Kinder. Die Schule hat sie mit dem erweiterten Hauptschulabschluss verlassen. Direkt im Anschluss an den Schulabschluss hat sie eine Ausbildung zur Frisörin begonnen, welche sie nach kurzer Zeit abbrach. Es schloss sich eine Ausbildung zur Restaurantfachfrau an, die sie erfolgreich abschloss. Daraufhin folgte eine Anstellungen im gastronomischen Bereich, bevor sie dann eine halbjährige Qualifizierungsmaßnahme im Bereich Housekeeping und Service absolvierte. Nach Abschluss der Maßnahme folgten erneut zwei Anstellungen im gastronomischen Bereich, bevor sie dann in BertHa einmündete.

Im Anschluss an BertHa möchte die Teilnehmerin wieder schnellst möglich eine längerfristige Erwerbstätigkeit im Service aufnehmen, bevorzugt in einem Restaurant. Perspektivisch könnte sie sich aber auch vorstellen, in die Selbstständigkeit zu wechseln und einen „eigenen Laden“ (AV39L, 128) zusammen mit ihrem Freund zu eröffnen. Abgesehen von ihrer beruflichen Zukunft, denkt die Teilnehmerin auch mittelfristig über die Gründung einer eigenen Familie nach.

Berufswahl-orientierung: Der ursprüngliche Berufswunsch der Teilnehmerin war die Ausbildung zur Frisörin, inklusive kosmetischer Ausbildung. Dieser Wunsch entstand in zwei Schritten: Anlass für den Berufswunsch waren Kindheitserinnerungen. Die Teilnehmerin beschreibt, dass sie in ihrer Kindheit gerne Haare gekämmt und frisiert hat (AV39L, 14). Bekräftigt wurde dieser Wunsch dann in einem Schulpraktikum, das die Teilnehmerin in der 10. Klasse in diesem Bereich absolvierte. Nach Abschluss der Schule folgten dann mehrere erfolglose Bewerbungen bei Frisörgeschäften in der näheren Umgebung des Wohnortes der Teilnehmerin. Erst durch einen Hinweis einer Freundin erhielt sie dann einen Ausbildungsplatz in einer überbetrieblichen Einrichtung. Aufgrund von für die Teilnehmerin nicht vertretbarer Rahmenbedingungen, wie u. a. der weite Anfahrtsweg zur Ausbildungsstätte, kam es zum Ausbildungsabbruch.

B: „[...] Ja und das ist halt so gewesen das ich von halt von [Ort] nach [Stadt] immer mit Bus fahren musste und da dann nochmal umsteigen musste, um überhaupt dahin zu kommen. Das ist zwar in [Stadt] gewesen, aber ich musste bis den Bahnhof fahren, also bis [Bahnhof in einer Stadt] und dann musste ich halt noch weiter. Ja und da wurde dann erst mal entschieden wer wohin kommt. Also das war eine riesen Gruppe und da mussten wir

halt Schule machen und so. Praxis hatten wir noch nicht. Ja und denn wurde halt entschieden, Gruppe A, Gruppe B, Gruppe C. Ja. Also Gruppe A waren die Leute die halt wirklich die Ausbildung als Frisörin... Und dann war noch eine Gruppe die halt mit beidem kriegen kann... Und dann halt noch eine Gruppe die etwas niedriger eingestuft ist. Ja und dann hatte ich halt. Wo war ich? Gruppe B? Ich weiß nicht ob Gruppe B oder C war ich und dann halt Schule gemacht und so was alles und dann hieß es wir sollen nach [Ort] oder irgendwie so fahren, also irgendwas mit [Anfangsbuchstabe eines/Ortes/Stadt] war das und das wäre für mich eine reine Strapa, also das wäre nicht gut gewesen.“ (AV39L, 14)

Die Entscheidung, nach dem Abbruch der Friseurinnenlehre eine Ausbildung zur Restaurantfachfrau zu beginnen, erfolgte nach Aussagen der Teilnehmerin kurzfristig, angestoßen durch den Hinweis einer Freundin. Ein vorgelagerter Prozess der Auseinandersetzung mit dem Berufsbild fand nicht statt.

I: „[...] Hast du dich dann informiert dazu nochmal, zur Restaurantfachfrau?

B: Nicht wirklich. Restaurantfachfrau das war eigentlich so, also Kellner. Da war mir klar, ja Teller transportieren und Gäste bedienen und so. Ja, und das, und das andere habe ich alles dann halt in der Ausbildung gelernt.“ (AV39L, 17–18)

Eltern, Schule oder die Berufsberatung der Agentur für Arbeit hatten im Rahmen des Berufswahlprozesses insgesamt eine periphere Rolle.

Rückblickend bewertet die Teilnehmerin ihre Ausbildungszeit als eine schöne Zeit. Ihre Entscheidung für die Ausbildung zur Restaurantfachfrau bereut sie nicht. Einzig die schriftliche Abschlussprüfung möchte sie nicht noch einmal wiederholen müssen. Hiermit verbindet sie keine guten Erfahrungen. Trotz allem bezeichnet sie das Ergebnis der Prüfung als zufriedenstellend.

Erfahrungen mit Übergangssystem: Die Teilnehmerin hat keine Erfahrungen im Übergangssystem gesammelt. Nach Abschluss der Ausbildung zur Restaurantfachfrau kam sie erstmals mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen in Berührung im Rahmen der Qualifizierung, im Bereich Housekeeping und Service. Die Maßnahme bezeichnet sie als gute Ergänzung zu ihrer Ausbildung und als Chancenverbesserung für eine Festanstellung in ihrem gelernten Beruf.

Im Anschluss an die Qualifizierungsmaßnahme folgten zwei kürzere einschlägige Beschäftigungen. Eine wurde aufgrund von nicht näher benannten Differenzen zwischen der Teilnehmerin und der Chefin in der Probezeit beendet, die andere endete nach sieben Monaten mit der Schließung des Restaurants.

Charakterisierung der Interviewpartnerin: Die Ausbildung scheint für die Teilnehmerin ein Wendepunkt gewesen zu sein. Hat sie sich zuvor eher auf die

Hilfe anderer verlassen, scheint sie nun aktiv ihre berufliche Zukunft in die Hand zu nehmen. Trotz Rückschlägen bei der Arbeitsplatzsuche resigniert die Teilnehmerin nicht und sieht beispielsweise in den beiden absolvierten Qualifizierungsmaßnahmen Chancen für die weitere Suche auf dem Arbeitsmarkt.

Die Teilnehmerin gehört im Grunde nicht zur Zielgruppe der BertHa-Qualifizierung. Sie verfügt über eine erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung als Restaurantfachfrau. Ihr klar formuliertes Ziel ist, in diesem Bereich wieder eine Beschäftigung zu finden. Eine Beschäftigung im Bereich der Altenpflege/Alltagsbegleitung stellt für die Teilnehmerin, auch nach Abschluss von BertHa, keine Alternative dar.

Status nach Abschluss der BertHa-Qualifizierung: arbeitslos

Die vier Teilnehmendenbiographien untermauern die Heterogenität der BertHa-Zielgruppe und zeigen die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Bedürfnisse mit Blick auf die Qualifizierung. Während sich bei einem Teil der Teilnehmenden ein hoher Unterstützungsbedarf aufgrund fehlender beruflicher Orientierung/Reife zeigt, hat die Qualifizierung bei dem verbleibenden Teil der Teilnehmenden eher eine Überbrückungsfunktion bzw. benötigen diese Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche. Die Breite der unterschiedlichen Teilnehmendenbedürfnisse ist dementsprechend bei der Konzeption niedrigschwelliger Qualifizierungsangebote zu berücksichtigen.

4.5 Zentrale Erkenntnisse, Entwicklungsfelder und Handlungsempfehlungen

Zusammenfassend kann auf Basis des ausgewerteten Projektmaterials festgehalten werden, dass sich das Instrument Qualifizierungsbaustein zur niedrigschwelligen Qualifizierung eignet. Den Teilnehmenden wird ein berufsqualifizierendes und arbeitsmarktorientiertes Qualifizierungsspektrum angeboten. Sie erhalten einerseits die Möglichkeit, sich im Feld der personenbezogenen Dienstleistungsberufe zu orientieren und andererseits auf Grundlage der engen Theorie-Praxis-Verzahnung erste berufsbezogene Handlungskompetenzen zu erwerben. Insbesondere lernungewohnte Teilnehmende können mit diesem Instrument an Bildungsprozesse wieder herangeführt und aufgrund der positiven Lernerfahrungen erneut motiviert werden. Dennoch wird die Frage der Chancenverbesserung unter den betreuenden pädagogischen Mitarbeitern/-innen der BertHa-Maßnahmen ambivalent diskutiert. Die Qualifizierungsbausteine ermöglichen den Teilnehmenden, einerseits ihre Chancen auf dem Ausbildungs-/Arbeitsmarkt zu verbessern und vorhandene „Defizite“ auszu-

gleichen. Andererseits können diese „Defizite“ nicht durch die Qualifizierungsbausteine vollständig ausgelöscht werden. Auch ist das erfolgreiche Durchlaufen eines Bausteins oder mehrerer Bausteine keine Garantie für die nahtlose Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzaufnahme, was unter anderem auf den nicht vorhandenen Bekanntheitsgrads des Qualifizierungsinstruments zurückgeführt wird. Hier zeigt sich u. a. die Notwendigkeit der Information und Akzeptanz von Betrieben, Kammern, Bildungsträgern und Bildungsinstitutionen. Die damit verbundene Notwendigkeit der nachhaltigen Gestaltung von Übergängen im Sinne der Durchlässigkeit kommt hier besonders zum Tragen, sollen mit den Qualifizierungsbausteinen Warteschleifen vermieden und damit einhergehende Frustration auf Seiten der Teilnehmenden verhindert werden (vgl. Brutzer 2012, S. 119 f.; Brutzer/Friese 2010, S. 49 f.).

Bei der Erstellung niedrigschwelliger Qualifizierungen sind neben den konzeptionellen Rahmenbedingungen gleichermaßen die individuellen Rahmenbedingungen mit in den Blick zu nehmen. Entlang der Zielgruppenanalyse wurde deutlich, dass die Heterogenität der Teilnehmenden hinsichtlich Bildungsabschlüssen, berufsbezogenen Interessen, individueller Problemlagen (psycho-sozialer wie wirtschaftlicher Natur) sowie Grad der Ausbildungsreife die konzeptionelle Ebene beeinflussen und entsprechend bei der Konzeption zu berücksichtigen sind. Handlungsbedarf besteht ferner im Hinblick auf die Zielgruppe. Die Evaluationserkenntnisse zeigen, dass sich auf der einen Seite die Gewinnung der jungen Menschen für den personenbezogenen Bereich schwierig darstellt, trotz vielversprechender Beschäftigungsprognosen und einem breiten Betätigungsfeld. Auf der anderen Seite bevorzugt der Arbeitsmarkt Personen mit Erfahrungen im Bereich der Haushalts-/Lebensführung. Dementsprechend sollte die Zielgruppe der Qualifizierung um den Personenkreis der Berufsrückkehrer/-innen erweitert werden. Einerseits können die in der Familienphase gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen wirksam für berufliche Kompetenzentwicklung in personenbezogenen Berufsfeldern gemacht werden. Andererseits wird so einem größeren Personenkreis eine Chance für Qualifizierung und Einmündung in den ersten Arbeitsmarkt gegeben.

Ausgehend von den Erkenntnissen aus dem Modellprojekt BertHa, ergänzt durch die Erkenntnisse einer Expertise der Universität Hildesheim (vgl. BAG ÖRT 2010), sind folgende Eckpunkte auf der Anwendungsebene (Praxis) für die Konzeption und Durchführung niedrigschwelliger Angebote zu berücksichtigen:

- 1) Die Gruppengröße der Teilnehmenden,
- 2) die Konstellation des Fachkräfte-Teams,

- 3) die Frage der Arbeitsweise/-gestaltung,
- 4) die Frage der Finanzierung,
- 5) die Einbindung von Betrieben und
- 6) die Gesamtverortung im Fördersystem.

Zu 1) Um einen individuellen Zugang zu den Teilnehmenden zu gewährleisten, bedarf es kleiner Gruppengrößen. Auf konzeptionell-struktureller Ebene kann somit ein individuelles sowie bedarfsgerechtes Arbeiten mit Teilnehmenden sichergestellt werden. Zu berücksichtigen dabei sind auch die individuellen Lernzugänge der Teilnehmenden aufgrund der unterschiedlichen biographischen und lebensweltlichen Bezüge.

Zu 2) Vor dem Hintergrund heterogener Teilnehmendengruppen bedarf es eines multiprofessionellen Teams aus Pädagogen/-innen¹³¹, Psychologen/-innen, Fachexperten/-innen aus den unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen sowie, je nach Bedarf, weiterer Fachdisziplinen. Grundlage für eine gelingende Zusammenarbeit ist eine enge Kooperation bzw. ein enger Austausch zwischen den Teammitgliedern, verbunden mit engen Absprachen unter den weiteren Beteiligten.

Die Chance eines multiprofessionellen Teams besteht darin, dass beispielsweise im Rahmen der Fachqualifizierung die Methode des Teamteaching¹³² Anwendung findet, um so den individuellen/heterogenen Bedürfnissen der Teilnehmenden besser und gezielter gerecht zu werden.

Zu 3) Das Beispiel des Modellprojektes BertHa zeigt, dass niedrigschwellige Angebote nicht immer linear und gleichförmig verlaufen. Dies ist u. a. der bereits angeführten Heterogenität der Zielgruppe geschuldet. Am Beispiel der unterschiedlichen Interessenslagen der BertHa-Teilnehmenden hinsichtlich der Qualifizierungsbereiche wurde dies in besonderer Weise deutlich. Im Kontext des Modellprojektes BertHa konnte gezeigt werden, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden, die Motivation und der Lernerfolg eng mit der Affinität der jeweils durchlaufenen Qualifizierungsbausteine zusammenhing. Eine fehlende Affinität zum Qualifizierungsbereich führte in aller Regel zu hohen Fehlzeiten, schlechten Ergebnissen in der abschließenden Leistungsfeststellung des Qualifizierungsbausteins und Unzufriedenheit auf Seiten der Teilnehmenden. Mit

131 U. a. Sozialarbeiter/-innen, Sozialpädagogen/-innen, Berufspädagogen/-innen.

132 Kooperative Lernmethode, bei der mehrere Lehrpersonen innerhalb einer Lerngruppe zum Einsatz kommen. Vorteil dieser Methode ist neben der Möglichkeit der Binnendifferenzierung, auf unterschiedliche didaktische Erfahrungen der Lehrkräfte zurückgreifen zu können und somit facettenreiches Lernen zu ermöglichen. Ferner bietet die Methode die Möglichkeit der kollegialen Supervision, um so das eigene Lehrverhalten bzw. Rollenverständnis kritisch zu reflektieren (vgl. Reich o. J.).

Blick auf die Maßnahmekonzeption einerseits und die Form der Arbeitsweise andererseits sind daher große Freiheitsgrade aufseiten des Qualifizierungs-/Maßnahmeträgers notwendig, um ein flexibles, individuelles Arbeiten möglich zu machen. Dies kann auf drei Ebenen geschehen:

- Flexibilität bei der Gestaltung interner Projektstrukturen, d. h. beispielsweise kein starres und für alle gültiges Curriculum
- Erweiterung interner Projektstrukturen, d. h. beispielsweise weitere Experten/-innen hinzuzuziehen
- Vernetzung der Projektstrukturen mit externen Partnern/-innen, z. B. Betriebe, Kammern, lokale Stadtteilakteure/-innen.

Zu 4) Die zuvor genannten Freiheitsgrade aufseiten des Trägers sind allerdings nur dann realisierbar, wenn der Qualifizierung/Maßnahme ein entsprechendes Finanzierungskonzept zu Grunde liegt. Wird die Qualifizierung/Maßnahme im Rahmen der zur Verfügung stehenden arbeitsmarktpolitischen Instrumente durchgeführt, wie dies am Beispiel von BertHa aufgezeigt werden konnte, ergeben sich aufgrund der festgelegten Rahmenbedingungen und meist engen Finanzbudgets nur geringe Handlungsspielräume für den Träger. Die Frage der Finanzierung ist daher frühzeitig, d. h. bereits bei der Konzeption der Qualifizierung/Maßnahme mit zu berücksichtigen und auf mögliche Freiheitsgrade (Flexibilität) hin zu prüfen.

Zu 5) Um nachhaltige Anschlüsse in Ausbildung bzw. Arbeit zu eröffnen, ist eine enge Verzahnung mit dem ersten Arbeitsmarkt in Form von betrieblichen Praxisphasen (Praktika) unerlässlich. Bei der Konzeption niedrigschwelliger Qualifizierungsansätze ist daher auf eine stärkere Einbindung von externen Betrieben, d. h. nicht trägereigenen bzw. überbetrieblichen Ausbildungsstätten, zu achten. Ausgehend von den Erkenntnissen im Rahmen des BertHa-Projektes sowie den Ergebnissen der Begleitforschung im Rahmen der EQ und der BvB sind hier im Vorfeld gezielte Akquisestrategien aufseiten des Trägers zur Betriebsgewinnung erforderlich.

Zu 6) Qualifizierungsbausteine bieten eine gute Grundlage für eine kleinschrittige, strukturierte Herangehensweise zur Vermittlung beruflicher Grundlagen auf Basis bestehender Ausbildungsberufe und eröffnen somit Abschlussperspektiven in Ausbildung bzw. Beschäftigung. Die Möglichkeit einer flankierenden sozialpädagogischen Begleitung bietet den Teilnehmenden neben der fachlichen Qualifizierung zusätzliche, individuelle Unterstützung und Begleitung. Je nach Voraussetzung der mit der Qualifizierung avisierten Zielgruppe ist der Anteil an sozialpädagogischer Förderung gegenüber dem Vermittlungsumfang beruflicher Handlungsfähigkeit zu bemessen. Die Erkenntnisse aus dem

Modellvorhaben BertHa zeigen, dass insbesondere Teilnehmende mit fehlender Ausbildungsreife bzw. fehlender beruflicher Orientierung (vgl. Funktionstyp A) einen erhöhten Bedarf an Förderung in Richtung Berufsorientierung, Ausbildungs-/Arbeitsmarktorientierung, Bewerbungstraining sowie Entwicklung/Festigung der personalen wie sozialen Kompetenzen haben, infolge dessen die Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen in den Hintergrund rücken.

Geht man davon aus, dass niedrigschwellige Ansätze schrittweise bzw. im Sinne eines Förderbandes an Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit heranführen sollen, ist das Instrument Qualifizierungsbaustein eher am Ende des Förderbandes zu sehen. Je nach Umfang des individuellen Förderbedarfs sind u. U. vorgelagerte Angebote erforderlich, die zunächst stärker den Beziehungsaufbau und die Stabilisierung der Teilnehmenden fokussieren (s. Abbildung 40). Für die Entscheidung, an welcher Stelle des Förderbandes die Teilnehmenden einsteigen, ist vor diesem Hintergrund ein vorgelagertes Profiling unerlässlich.

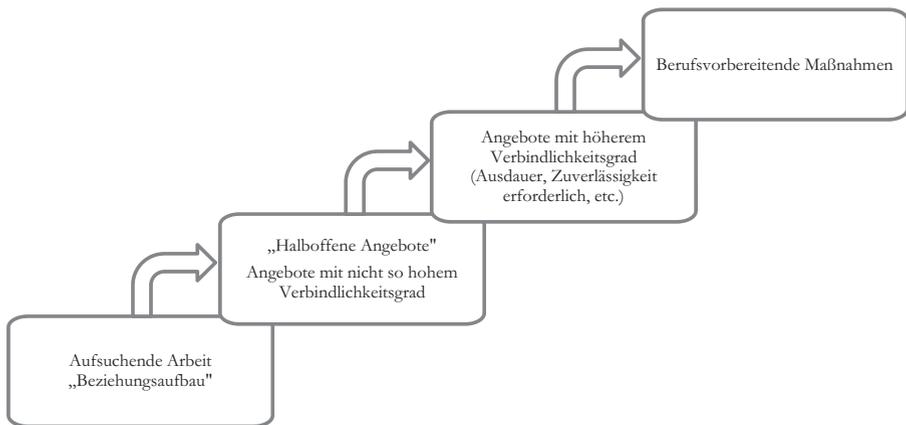


Abb. 40: Herangehensweise niedrigschwelliger Konzepte im Sinne eines Förderbandes

Quelle: vgl. Paritätischer Wohlfahrtsverband 2009, S. 19 (eigene Darstellung)

5 Zusammenfassung und Handlungsbedarf

Zielsetzung dieser Arbeit war, ausgehend von individuellen und gesellschaftlichen Bedarfen an Qualifizierung und Kompetenzentwicklung im Segment personenbezogener Dienstleistungsberufe, Konzepte sowie Implementierungs- und Anwendungsmöglichkeiten für Ansätze niedrigschwelliger Qualifizierung in der beruflichen Bildung am Beispiel des Berufsfeldes Hauswirtschaft zu identifizieren.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann entlang der drei hier in den Blick genommenen Analyseebenen Folgendes festgehalten werden:

1) Konzepte und Reformdiskurse der berufspädagogischen Integrationsförderung und niedrigschwelliger Qualifizierung

Bereits heute zeichnet sich ab, dass zukünftig dem Bedarf an Fachkräften in der Bundesrepublik in nicht ausreichendem Umfang entsprochen werden kann. Drei Gründe sind in diesem Zusammenhang anzuführen. Zum Ersten wirkt sich der Bevölkerungsrückgang zulasten des künftigen Arbeitskräfteangebots aus. Hiervon ist besonders das Segment personenbezogener Dienstleistungen betroffen infolge sich verändernder Gesellschaftsstrukturen. Zum Zweiten werden Fachkräfte auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus benötigt. Gegenwärtig ist jedoch ein Trend zur Höherqualifizierung festzustellen. Dies wirkt sich nachteilig auf die mittlere Qualifikationsebene aus. Hierdurch wird der Bedarf an Fachkräften auf mittlerem Qualifikationsniveau nicht ausreichend gedeckt. Demgegenüber geht der Bedarf an gering qualifizierten Personen auf einfachem Qualifikationsniveau zurück. Zum Dritten ist die Fachkräftegewinnung mit Schwierigkeiten verbunden. Einem nicht unerheblichen Teil an jungen Menschen gelingt der nahtlose Übergang von Schule in Ausbildung/Beschäftigung nicht, weil individuelle Voraussetzungen mit den Anforderungen des Ausbildungs-/Arbeitsmarktes nicht übereinstimmen oder geeignete Ausbildungsstellen fehlen. Mangels Alternativen steht ihnen in aller Regel nur der Weg ins Übergangssystem offen, das im Unterschied zum dualen System bislang unzureichende Qualifizierungswege in Richtung Ausbildung und Beschäftigung ermöglicht. Niedrigschwellige Qualifizierungsansätze können hier Anschlussmöglichkeiten schaffen.

Niedrigschwellige Qualifizierungskonzepte werden in der berufspädagogischen Fachdebatte aufgrund ihres Spannungsverhältnisses zwischen Nachfrage- (Employability) und Angebotsorientierung (Berufskonzept) kontrovers disku-

tiert. Einerseits bieten nachfrageorientierte Qualifizierungsansätze Chancen für flexible Einstiegsmöglichkeiten, ausgerichtet an den aktuellen Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Andererseits bergen solche Ansätze ebenso Gefahren, wie beispielsweise die kurzfristige Nutzbarmachung für den Arbeitsmarkt oder die Unterwanderung des Berufskonzeptes. Dieses Spannungsverhältnis gilt es zu überwinden, indem den Qualifizierungsansätzen ein didaktisch-curriculares Konstruktionsprinzip zugrunde liegt, das sich an den bestehenden Ordnungsmitteln (u. a. Ausbildungsordnungen) orientiert. Somit werden Handlungsräume eröffnet, um Anschlussmöglichkeiten bzw. nahtlose Übergänge in Ausbildung/Erwerbstätigkeit möglich zu machen.

Die Analyse ausgewählter bildungs- und ordnungspolitischer Reformansätze und Initiativen zeigen, dass niedrigschwellige Konzepte hier ansatzweise Berücksichtigung gefunden haben. Dies wird am Beispiel des Instrumentes Qualifizierungsbaustein deutlich. Die Qualifizierungsbausteine fanden u. a. Berücksichtigung im Neuen Fachkonzept der BA, im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs oder bei der Novellierung des BBiG im Jahr 2005. Somit ist eine wichtige Grundlage zur Schnittstellengestaltung vorhanden, weil in diesem Kontext Voraussetzungen zur Anerkennung von (modularisierten) Teilqualifikationen auf eine sich anschließende Berufsausbildung gelegt wurden. Die Analyse zeigt jedoch auch, dass die Frage der Übergangsgestaltung und die damit verbundene Anrechnung vorberuflich erworbener Kompetenzen bislang noch nicht zufriedenstellend geregelt ist.

2) Empirische und ordnungspolitische Befunde zu den Entwicklungen des Berufsfeldes Hauswirtschaft

Die Analyse des Berufsfeldes Hauswirtschaft unter empirischen und ordnungspolitischen Gesichtspunkten ergab, dass niedrigschwellige Qualifizierungsansätze zur Fachkräftegewinnung im Segment personenbezogener Dienstleistungsberufe beitragen können. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass dieses zukunftsfähige Beschäftigungssegment im Spannungsverhältnis zwischen Niedrigschwelligkeit und komplexen Anforderungen steht. Dieses Spannungsverhältnis spitzt sich am Beispiel des Berufsfeldes Hauswirtschaft in besonderer Weise zu. Die Berufsfeldanalyse zeigt einerseits ein breites Spektrum an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen, so dass den unterschiedlichen Anforderungen des Beschäftigungssegmentes begegnet werden kann. Die Analyse der gegenwärtigen Ausbildungs- und Beschäftigungsstruktur zeigt andererseits, dass diesem Bedarf nur eingeschränkt entsprochen wird und die Gewinnung zukünftiger Fachkräfte mit Schwierigkeiten verbunden ist. So kennzeichnet sich das Beschäftigungssegment durch einen hohen Anteil an an- und ungelernten Arbeitskräften sowie

prekären Rahmenbedingungen (z. B. atypische Beschäftigungsverhältnisse, niedriges Lohnniveau). Nachhaltige Existenzsicherung ist für die dort Beschäftigten nur in eingeschränktem Umfang möglich. Dies hat zur Folge, dass das eigentlich zukunftssträchtige Beschäftigungsfeld wenig Anreize schafft, in diesem Segment tätig zu werden bzw. sich hier zu qualifizieren. Hier entfaltet sich eine Art „Teufelskreis“, denn die eingeschränkte Attraktivität des Beschäftigungsfeldes führt wiederum zu Qualitätsverlusten infolge nachrangiger Bedeutung von Qualifikation und Arbeitsorganisation aufgrund fehlender Fachkräfte. Im Berufsfeld Hauswirtschaft zeigt sich diese Polarität zwischen aussichtsreichen und risikobehafteten Beschäftigungssegmenten in besonderer Weise. Mit Blick auf den hauswirtschaftlichen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind den gegenwärtig ansteigenden Zahlen unter den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Bereich der Hauswirtschaft die rückläufigen Ausbildungszahlen, die überdurchschnittlich hohe Beteiligung im Feld der beruflichen Integrationsförderung, die überaus hohe Arbeitslosenquote bei den hauswirtschaftlichen Fachkräften und das insgesamt niedrige Qualifikationsniveau in diesem Feld gegenüberzustellen, vergleicht man das hauswirtschaftliche Beschäftigungsfeld mit den berufsfeldübergreifenden Beschäftigungsstrukturen.

3) Erprobung, Implementierung und Evaluation zielgruppenspezifischer Ansätze am Beispiel des Instrumentes Qualifizierungsbaustein

Das im Rahmen verschiedener bildungspolitischer Initiativen bzw. Programmen erprobte niedrigschwellige Instrument Qualifizierungsbaustein zeigt beispielhaft wie v.a. bildungsferne junge Menschen strukturiert an Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit herangeführt werden und so zukünftige Fachkräfte gewonnen werden können. Dies bestätigen die Evaluationsbefunde aus dem Modellprojekt BertHa. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse zeigen, dass mittels Qualifizierungsbausteinen Vorurteile gegenüber hauswirtschaftlichen Tätigkeiten im Laufe der Qualifizierung abgebaut werden können. Vor dem Hintergrund der engen Theorie-Praxis-Verzahnung können vor allem lernunbewohnte/bildungsferne Teilnehmende mit diesem Instrument an Bildungsprozesse wieder herangeführt und aufgrund der (Lern)Erfahrungen erneut motiviert werden. Ferner eröffnen sie neue Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven, verbunden mit einer gezielten fachlichen Berufsvorbereitung. Positiv hervorzuheben ist neben der Fokussierung auf die Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten auch die Struktur gebende Funktion der Qualifizierungsbausteine für den Qualifizierungsprozess im Sinne der Qualitätssteigerung. Dennoch zeigt sich ein Diskussionsbedarf. Kritisch anzumerken ist die Frage der Chancenverbesserung. Die Qualifizierungsbausteine ermöglichen den Teilnehmenden einerseits ihre Chancen auf dem Ausbildungs-/Arbeits-

markt zu verbessern und vorhandene Einschränkungen (z. B. Lernschwierigkeiten) auszugleichen. Andererseits können diese Einschränkungen durch die Qualifizierungsbausteine nicht vollständig beseitigt werden. Auch ist das erfolgreiche Durchlaufen eines Bausteins oder mehrerer Bausteine keine Garantie für die nahtlose Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzaufnahme.

Niedrigschwellige Qualifizierungskonzepte erfordern darüber hinaus ein hohes Maß an Flexibilität, vielfältige didaktisch-methodische Arrangements sowie ein hohes Maß an Professionalität. Die Zusammenschau der theoretischen und empirischen Analysen hat ergeben, dass bei der Konzeption niedrigschwelliger Qualifizierungen neben konzeptionellen Rahmenbedingungen gleichermaßen die individuellen Rahmenbedingungen der avisierten Zielgruppe zu berücksichtigen sind. Zu begründen ist dies mit der heterogenen Zielgruppe niedrigschwelliger Qualifizierungen. Für die erfolgreiche Umsetzung niedrigschwelliger Qualifizierungen sind daher auf der Anwendungsebene sechs Punkte zu berücksichtigen:

Ein individueller und bedarfsgerechter Zugang erfordert:

1. kleine Qualifizierungsgruppen,
2. ein multiprofessionelles Fachkräfteteam,
3. eine flexible Arbeitsweise/-gestaltung,
4. ein Finanzierungskonzept, das Gestaltungsspielräume bei der Umsetzung des Curriculums offen lässt,
5. eine solide Kooperation mit Betrieben des ersten Arbeitsmarktes und
6. ein ausgewogenes Maß an sozialpädagogischer Begeleitung gegenüber der Vermittlung berufsbezogener Fähigkeiten/Kompetenzen.

Handlungs- und Forschungsbedarf

Mit Blick auf die Implementierungs- und Anwendungsmöglichkeiten für Ansätze niedrigschwelliger Qualifizierung in der beruflichen Bildung besteht Handlungs- und Forschungsbedarf auf zwei Ebenen.

1) Bildungs-/sozialpolitische Ebene

Auf bildungs- und sozialpolitischer Ebene gilt es die Gestaltung von Übergängen und die Anrechnung (vor)beruflicher Kompetenzen stärker in den Blick zu nehmen. Dies wird am Beispiel des Instrumentes Qualifizierungsbaustein deutlich. Der Stellenwert des Instrumentes im Berufsbildungssystem wird durchaus skeptisch beurteilt und damit auch die verbundene Verwertbarkeit der Zertifikate. Dies wird einerseits mit dem eingeschränkten Bekanntheitsgrad des

Instruments begründet und andererseits mit der nicht zufriedenstellenden Anrechnungspraxis der zertifizierten Leistungen. Zur erfolgreichen Implementierung niedrigschwelliger Qualifizierung ist daher aus wissenschaftlicher wie auch bildungspolitischer Sicht insbesondere die Frage der Schnittstellen- bzw. Übergangsgestaltung zu klären, um den gegenwärtig meist überlangen Weg bis zur Einmündung in Ausbildung/Erwerbstätigkeit zu optimieren und somit „Maßnahmekarrieren“ sowie neuerliche Demotivation der jungen Menschen zu vermeiden. Mit der Verabschiedung des EQR und der Erarbeitung des DQR sowie der DECVET-Initiative sind bereits wichtige Grundlagen zur Optimierung der Durchlässigkeit gelegt worden. Dennoch fehlen bislang bundeseinheitliche Anerkennungsmechanismen, um beispielsweise vorberuflich erworbene Kompetenzen verbindlich auf eine sich anschließende Ausbildung oder Erwerbstätigkeit anzurechnen. Das Beispiel der Qualifizierungsbausteine zeigt, dass zwar die Option der Anrechnung auf eine sich anschließende Ausbildung besteht und eine Verkürzung der Ausbildungszeit bis zu sechs Monaten möglich ist, hiervon bislang jedoch wenig Gebrauch gemacht wird. Ein Grund hierfür ist in der fehlenden Bundeseinheitlichkeit der Qualifizierungsbausteine zu sehen. Nicht nur die vorberufliche Bildung sollte hier in den Blick genommen werden, auch der Bereich der Aus- und Weiterbildung ist vor dem Hintergrund der Forderungen nach mehr Flexibilisierung und Durchlässigkeit zu prüfen. In diesem Zusammenhang sollte die Frage der Modularisierung der Aus- und Weiterbildung neu diskutiert werden.

Auch wenn niedrigschwellige Qualifizierungsansätze in der gegenwärtigen berufspädagogischen Fachdebatte durchaus skeptisch bewertet werden, sind diese ein wichtiges bildungspolitisches Instrument an der Schnittstelle von einfachen Tätigkeiten zu qualifizierten Bildungswegen. Diese kommen sowohl Jugendlichen mit schlechten Startvoraussetzungen (z. B. keinen oder niedrigen Bildungsabschlüssen) zugute als auch (jungen) Frauen mit berufsbiographischen Brüchen, die u. a. aufgrund der Unvereinbarkeit von Familien- und Berufsstrukturen entstehen. Vor diesem Hintergrund ist der Ansatz niedrigschwelliger Qualifizierung in der beruflichen Integrationsförderung weiter zu konzeptualisieren und zu implementieren. Zugleich hat die Berufspädagogik die Aufgabe, Ausbildungsqualität in personenbezogenen Dienstleistungsberufen weiter zu entwickeln und entsprechend den hohen Professionsbedarfen neu zu konturieren.

2) Professionstheoretische Ebene

Darüber hinaus besteht Handlungs-/Forschungsbedarf auf professionstheoretischer Ebene. Dies betrifft v. a. die Professionalisierung der Fachkräfte im Bereich der berufspädagogischen Integrationsförderung (niedrigschwelliger

Qualifizierungsbereich). Das Feld der berufspädagogischen Integrationsförderung stellt vor dem Hintergrund heterogener Zielgruppen komplexe Anforderungen an das dort tätige (pädagogische) Personal. Führt man die Analyseergebnisse zum Berufsfeld und dessen Problemfeldern mit den hier aufgezeigten professionsbezogenen Diskursen zusammen, so ist vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Entwicklungen festzuhalten, dass der Ansatz niedrigschwelliger Qualifizierung stärker in den Fokus des hauswirtschaftlichen Professionalisierungsdiskurses rücken sollte. Dies gilt nicht nur für die konzeptionell-curriculare Ausgestaltung niedrigschwelliger Qualifizierung, sondern ebenso für die Professionalisierung des Ausbildungspersonales sowie die Qualitätsentwicklung in den Ausbildungsbetrieben. Von besonderer Bedeutung sind hier die Stärkung der sonder- bzw. sozialpädagogischen Kompetenzen, um den damit verbundenen Anforderungen adäquat begegnen zu können und zum Gelingen des Qualifizierungsprozesses beizutragen. Gerade vor dem Hintergrund der Diskussion um die Implementierung des Inklusionskonzeptes in das deutsche Bildungssystem und des sich damit vollziehenden Paradigmenwechsels von der institutionellen Förderung hin zur personenbezogenen Förderung, sind hier in besonderer Weise die bestehenden Professionalisierungsansätze/-konzepte zu schärfen bzw. zu erweitern.

Zu begründen ist diese Argumentation mit dem rückläufigen Bedarf an gering qualifizierten Personen einerseits und der hohen Beteiligung der Hauswirtschaft im Feld der beruflichen Integrationsförderung andererseits, indem die dort verorteten Personengruppen gezielt auf mittleres Qualifikationsniveau angehoben werden und so dem Bedarf an Fachkräften entsprochen wird. Dieser Ansatz ist in doppelter Hinsicht verfolgenswert: Aus individueller Sicht würden der hier in den Blick genommenen Zielgruppe gleichwertige und langfristige Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven eröffnet und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden. Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive würde nicht nur ein Beitrag zu Fachkräftesicherung geleistet, sondern gleichermaßen die sozialen Sicherungssysteme entlastet werden, sofern arbeitsmarktpolitische Reformen mit einhergehen, die u. a. die Reduktion atypischer Beschäftigungsverhältnisse zum Ziel haben und zur nachhaltigen Existenzsicherung von Erwerbspersonen beitragen. Dem möglichen Einwand, dass mit der gezielten Implementierung niedrigschwelliger Qualifizierungsansätze in der Hauswirtschaft deren Rolle im Rahmen der beruflichen Integrationsförderung erneut stärken würde, ist entgegenzuhalten, dass durch diese Form der Qualifizierung ein fachlich fundierter Einstieg ins Berufsfeld ermöglicht wird und mittels der gezielten Unterstützung sowie Beratung durch hauswirtschaftliche Fachkräfte (Ausbildungspersonal) der Weg zur hauswirtschaftlichen Fachkraft vorbereitet wird.

6 Literaturverzeichnis

- Baethge, Martin/Laging, Jan/Philipps, Veronika/Wieck, Markus (2010):** Perspektiven von Ausbildung und Arbeit im demographischen Wandel. In: Mitteilungen aus dem SOFI, November 2010, Ausgabe 10, 4. Jahrgang, S. 1–5. Zugriff unter: http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Mitteilungen_10.pdf (09.08.2012).
- Baur, Margot (2008):** Qualifizierungsbausteine verändern Lebensläufe – Qualifizierungsbausteine als Instrument der fachbezogenen Benachteiligtenförderung. In: bwp@Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008, Fachtagung 6, hg. v. Ketschau, Irmhild. Zugriff unter: http://www.bwpat.de/ht2008/ft06/baur_ft06-ht2008_spezial4.pdf (01.07.2011).
- BBJ Consult AG (Hg.) (o. J.):** Häufig gestellte Fragen: Welcher zeitliche Ablauf ist für die DQR-Entwicklung vorgesehen? Wo stehen wir im Moment? Berlin. Zugriff unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/faq/#zeitlicherAblauf> (26.04.2012).
- Beicht, Ursula (2009):** Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB report. Heft 11, 3. Jg., Bonn, S. 1–16.
- Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim Gerd (Hg.) (2008):** Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen, Bielefeld.
- Bender, Ute (2008):** „Liebe auf den zweiten Blick“?! – Berufswahl und Berufsorientierung im Berufsfeld Hauswirtschaft an der Schwelle zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: bwp@Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008, Fachtagung 6, hg. v. Ketschau, Irmhild. Zugriff unter: http://www.bwpat.de/ht2008/ft06/ketschau_ft06-ht2008_spezial4.shtml (31.07.2009).
- Biermann, Horst (2011):** Qualifizierung von Risikogruppen. In: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (Hg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler, S. 12–35.
- Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (2011):** Risikogruppen in der Berufsbildung – zugleich eine Einführung zu diesem Band. In: dies. (Hg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler, S. 4–11.
- Bildungsberichterstattung (Autorengruppe) (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

- Bildungsberichterstattung (Autorengruppe) (2010):** Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Bildungsberichterstattung (Autorengruppe) (2008):** Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Bojanowski, Arnulf/Eckardt, Peter/Ratschinski, Günter (2005):** Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierungen. In: Bojanowski, Arnulf/Ratschinski, Günter/Strasser, Peter (Hg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, S. 10–40.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.
- Bosch, Gerhard/Weinkopf, Claudia (2011):** Arbeitsverhältnisse im Dienstleistungssektor. In: WSI Mitteilungen 09/2011, S. 439–446.
- Braun, Uta/Bremser, Felix/Schöngen, Klaus/Weller, Sabrina (2012):** Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? BIBB Report 2012/17, Bonn. Zugriff unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBBreport_17_12_def.pdf (16.06.2012).
- Bretschneider, Markus/Grunwald, Jorg-Günther/Zinke, Gert (2010):** Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen. Abschlussbericht des Entwicklungsprojektes 4.0.895. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 113. Bonn.
- Brinkmann, Eva (2004):** Hauswirtschaftliche Berufs(aus)bildung nach der Neuordnung. In: Fegebank, Barbara/Schanz, Heinrich (Hg.): Arbeit-Beruf-Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Baltmannsweiler, S. 171–186.
- Brötz, Rainer/Schapfel-Kaiser, Franz/Schwarz, Henrik (2008):** Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Heft 4, 37. Jg., Bonn, S. 23–26.
- Brötz, Rainer/Elsner, Martin/Gathmann, Christiane/Mettin, Gisela/Rütter, Lothar/Schwarz, Henrik/Weber, Bettina/Westphal, Petra/Zielke, Dietmar (2004):** Berufsausbildungsvorbereitung. Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen. Beispiele für die Praxis. Bonn.
- Brutzer, Alexandra (2012):** Qualification modules as an instrument in vocational education and training in Germany. The pilot project BertHa: „Developing skills for household occupations“. In: Dubas, Elzbieta/Friese, Marianne (Hg.): Learning in Life Stream. The Selected Aspects of Andragogy and Vocational Pedagogy in a German and Polish Perspective. Lodz, S. 109–121.

- Brutzer, Alexandra (2008):** Niedrigschwellige Qualifizierung (Karteikarte). In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 112, 62. Jg., Velber.
- Brutzer, Alexandra (2008a):** „Potenziale im Blick“ – Erfahrungen eines JobCenters aus der Beratungs- und Vermittlungsarbeit mit gering qualifizierten jungen Menschen in Berlin (u25). In: Friese, Marianne (Hg.): 3. BertHa Newsletter. Themenschwerpunkt: „Gering qualifizierte Jugendliche und junge Erwachsene u25.“ Gießen, S. 10–12. Zugriff unter: http://www.berthaonline.info//index.php/component?option=com_docman/task,cat_view/gid,27/Itemid,42/ (28.02.2010).
- Brutzer, Alexandra (2008b):** Infokasten: Sonstige weitere Leistungen (SwL). In: Friese, Marianne (Hg.): 3. BertHa Newsletter. Themenschwerpunkt: „Gering qualifizierte Jugendliche und junge Erwachsene u25.“ Gießen, S. 7. Zugriff unter: http://www.berthaonline.info//index.php/component?option=com_docman/task,cat_view/gid,27/Itemid,42/ (28.02.2010).
- Brutzer, Alexandra (2008c):** Infokasten: Arbeitsgelegenheiten in der Mehraufwandsvariante (MAE) – Ein-Euro-Jobs. In: Friese, Marianne (Hg.): 3. BertHa Newsletter. Themenschwerpunkt: „Gering qualifizierte Jugendliche und junge Erwachsene u25.“ Gießen, S. 9–10. Zugriff unter: http://www.berthaonline.info//index.php/component?option=com_docman/task,cat_view/gid,27/Itemid,42/ (28.02.2010).
- Brutzer, Alexandra (2007):** Qualifizierungsbausteine (Karteikarte). In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 105, 61. Jg., Velber.
- Brutzer, Alexandra/Friese, Marianne (2010):** Qualifizierungsbausteine in der hauswirtschaftlichen Bildung – Erfahrungen aus dem Modellvorhaben BertHa. In: Haushalt und Bildung, Heft 2, 87. Jg., Baltmannsweiler, S. 42–50.
- Brutzer, Alexandra/Küster, Christine (2011):** Hauswirtschaftliche Berufsbildung im Lebens(ver)lauf – Konsequenzen gesellschaftlicher Bedingungen und individueller Entscheidungen. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 11, hg. v. Ketschau, Irmhild/Gemballa, Kathrin. Zugriff unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/brutzer_kuester_ft11-ht2011.pdf (26.09.2011).
- Brutzer, Alexandra/Siecke, Bettina (2009):** Ausbildungsbausteine (Karteikarte). In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 118, 63. Jg., Paderborn.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (o. J.):** BERUFENET. Nürnberg. (03.09.2010).

- BA (Hg.) (o.J.a):** BERUFENET – Hauswirtschaftshelfer/Hauswirtschaftshelferin. Nürnberg. Zugriff unter: http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/resultList.do?searchString=%27+hauswirtschaftshelfer*+%27&resultListItemsValues=10187&suchweg=begriff&doNext=forwardToResultShort (24.07.2009).
- BA (Hg.) (2011):** Perspektive 2025: Fachkräfte für Deutschland. Nürnberg. Zugriff unter: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Sonstiges/Perspektive-2025.pdf> (24.07.2012).
- BA (Hg.) (2011a):** Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg.
- BA (Hg.) (2011b):** Klassifikation der Berufe 2010 – Band 2: Definitorischer und beschreibender Teil. Nürnberg.
- BA (Hg.) (2010):** Gesundheits- und Pflegeberufe in Deutschland. Arbeitsmarktberichterstattung. Nürnberg. Zugriff unter: http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/000100/html/sonder/gesundheitsbroschuere_2009.pdf (09.04.2010).
- BA (Hg.) (2009):** Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg. Zugriff unter: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (21.03.2012).
- BA (Hg.) (2009a):** Arbeitsmarkt in Zahlen – Ausbildungsstellenmarkt. Zeitreihen – Teil 1. Bewerber für Berufsausbildungsstellen Jahreszahlen 1997/98 bis 2008/09. Nürnberg. Zugriff unter: <http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/detail/c.html?call=r> (25.09.2010).
- BA (Hg.) (2009b):** Arbeitsmarkt in Zahlen – Ausbildungsstellenmarkt. Zeitreihen – Teil 2. Berufsausbildungsstellen Jahreszahlen 1997/98 bis 2008/09. Nürnberg. Zugriff unter: <http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/detail/c.html?call=r> (25.09.2010).
- BA (Hg.) (2009c):** SGB II – Arbeitshilfe Arbeitsgelegenheiten (AGH) nach § 16d SGB II (Stand: Juli 2009). Nürnberg. Zugriff unter: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A06-Schaffung/Publication/GA-SGB-2-NR-21-2009-07-14-Anlage.pdf> (29.08.2011).
- BA (Hg.) (2008):** Arbeitshilfe swL. SGB II. Nürnberg.
- BA (Hg.) (2007):** Geringqualifizierte. Nürnberg. Zugriff unter: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_280770/Statischer-Content/Grundlagen/Glossare/FST-Glossar/Geringqualifizierte.html (09.08.2012).
- BA (Hg.) (2007a):** Fragen und Antworten zum Thema Ein-Euro-Jobs. Nürnberg.
- BA (Hg.) (2007b):** SGB II. Arbeitshilfe Arbeitsgelegenheit (AGH). Nürnberg.
- BA (Hg.) (2004):** Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA). Hier: Neues Fachkonzept. Nürnberg. Zugriff unter: http://www.good-practice.de/fachkonzept_bvb4.pdf (21.03.2012).

- BA/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (Hg.) (2010):** Klassifikation der Berufe 2010 aktueller Entwicklungsstand. Nürnberg.
- BA/IAB (Hg.) (2008):** Exposé. Klassifikationen der Berufe 2010. Nürnberg.
- Bundesanstalt für Arbeit (BfA) (Hg.) (1988):** Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen. Nürnberg. Zugriff unter: [http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/interim/grundlagen/klass-berufe/kldb1988/static/pdf/kldb_88 %20_1_systematischer_teil.pdf](http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/interim/grundlagen/klass-berufe/kldb1988/static/pdf/kldb_88%20_1_systematischer_teil.pdf) (11.08.2010).
- Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (BAG ÖRT) (Hg.) (2011):** Niedrigschwellige Jugendsozialarbeit. Eine Handreichung für die Praxis zur Ausgestaltung niedrigschwelliger Projekte in der Jugendsozialarbeit. Berlin.
- BAG ÖRT (Hg.) (2010):** Niedrigschwellige Integrationsförderung. Eine explorative Studie zur Fachlichkeit niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit. Berlin.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit e. V. (BAG Arbeit) (2008):** SGB II – § 16 (2). Berlin.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Hauswirtschaft (BAG HW)/Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (dgh) (2012):** Eckpunktepapier zur Weiterentwicklung des Ausbildungsberufes Hauswirtschafter/-in. Osnabrück. Zugriff unter: http://www.dghev.de/files/BAG-HW_dgh_Eckpunktepapier_Hauswirtschaftlerin.pdf (17.09.2012).
- BAG HW/dgh (Hg.) (2012a):** Das Ziel: ein klares Profil und definierte Alleinstellungsmerkmale. Strategien der Verbände zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin. Osnabrück. Zugriff unter: http://www.dghev.de/files/BAG-HW_dgh_Strategiepapier_2012.pdf (05.10.2012).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit e. V. (BAG KJS) (2011):** Arbeitsmarktpolitik; Umsetzung ausgewählter Arbeitsmarktpolitischer Instrumente für U25. In: Jugendsozialarbeit News, Ausgabe Nr. 400, 27.06.2011.
- BAG KJS (2009):** Kompetenzen – nicht allein Abschlüsse – entscheiden. Mit Hilfe des Deutschen Qualifikationsrahmens benachteiligten Jugendlichen Bildungschancen ermöglichen. Positionspapier der BAG Katholische Jugendsozialarbeit e. V. Düsseldorf. Zugriff unter: http://www.bagkjs.de/media/raw/DQR_Kompetenzen___nicht_allein_Abschluesse_entscheiden__Mai_2009.pdf (26.04.2012).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (o.J.):** Genealogie Hauswirtschafter/in. Bonn. Zugriff unter: http://www2.bibb.de/tools/aab/aab_info.php?key=9212101 (30.03.2011).

- BIBB (Hg.) (o. J.a):** A.WE.B Aus- und Weiterbildungsberufe. Hauswirtschaft. Bonn. Zugriff unter: <http://www.bibb.de/redaktion/aweb/1999/hauwi.htm> (29.05.2009).
- BIBB (Hg.) (o. J.b):** A.WE.B Aus- und Weiterbildungsberufe. Zuständige Stellen für die Berufsbildung in der Hauswirtschaft (§ 72 BBiG). Bonn.
- BIBB (Hg.) (o. J.c):** Angebots-Nachfrage-Relationen. Bonn. Zugriff unter: <http://www.bibb.de/de/wlk8237.htm> (23.01.2010).
- BIBB (Hg.) (2012):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn.
- BIBB (Hg.) (2011):** Ausbildungsvergütung. Bonn. Zugriff unter: <http://www.bibb.de/de/783.htm#jumpdatensammlungen> (03.11.2011).
- BIBB (Hg.) (2011a):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bonn.
- BIBB (Hg.) (2010):** Entwicklung der Klassifizierung der Berufe 2010 (KLdB 2010) abgeschlossen. BWPplus. Heft 4, 39. Jg., Bonn.
- BIBB (Hg.) (2010a):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn.
- BIBB (Hg.) (2010b):** Stellungnahme des BIBB-Hauptausschusses zur laufenden Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Bonn. Zugriff unter: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Stellungnahme_DQR_final.pdf (26.04.2012).
- BIBB (Hg.) (2010c):** Öffentliche Anhörung: „Europäischer Qualifikationsrahmen/ Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“ im Bundestagsausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 7. Juli 2010. Antworten auf den Fragenkatalog. Bonn. Zugriff unter: www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_b.pdf (26.04.2012).
- BIBB (Hg.) (2009a):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn.
- BIBB (Hg.) (2009b):** Die anerkannten Ausbildungsberufe 2009. Bielefeld.
- BIBB (Hg.) (2009c):** Unterscheidung/Abgrenzung Qualifizierungsbausteine/Ausbildungsbausteine. Bonn. Zugriff unter: <http://www.bibb.de/de/50372.htm> (20.05.2009).
- BIBB (Hg.) (2008):** Berufsbildungsbericht 2008. Bonn.
- BIBB (Hg.) (2007):** Berufsbildungsbericht 2007. Bonn.
- BIBB (Hg.) (2007a):** Stufenausbildung/Anrechnungsmodell. Bonn. Zugriff unter: http://www.kibb.de/cps/uploads/494_Stufenausbildungen_Antwort_rev1_071024_df.1204119430705.pdf (28.07.2010).
- BIBB (Hg.) (2004):** Flexibilisierung der beruflichen Ausbildung bzw. Stufenausbildung und Modularisierung. Expertenanhörung zur Reform der beruflichen Bildung im Ministerium für Wirtschaft und Arbeit NRW am 05. Oktober 2004. Bonn. Zugriff unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/FlexibilStufenausbMo_dularisierung_Expertenhearing_5.10.2004.pdf (28.07.2010).

- BIBB (Hg.) (2003):** Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bonn. Zugriff unter: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitfaden-entstehung-ausbildungsberufe.pdf> (07.01.11).
- BIBB (Hg.) (1997):** Forschungsprojekt Nr.: 3.9038. Grundlagen für die Neuordnung des Ausbildungsberufes Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin. Bonn. Zugriff unter: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_39038.pdf (24.07.2009).
- Bundesministerium des Inneren (BMI) (Hg.) (2011):** Demografiebericht. Bericht der Bundesregierung zur demographischen Lage und künftigen Entwicklung des Landes. Kurzfassung. Berlin. Zugriff unter: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/DemographEntwicklung/demografiebericht_kurz.pdf?__blob=publicationFile (26.07.2012).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2011):** Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.):** Innovationskreis berufliche Bildung. Mitglieder und Arbeitsverfahren. Bonn/Berlin. Zugriff unter: http://www.bmbf.de/pub/mitglieder_arbeitsverfahren_innovationskreis.pdf (06.04.2012).
- BMBF (Hg.) (o. J.a):** Der Bologna-Prozess: eine europäische Erfolgsgeschichte. Bonn/Berlin. Zugriff unter: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (12.03.2013).
- BMBF (Hg.) (2012):** Ausbildungspakt wird mit neuen Schwerpunkten bis 2014 verlängert. Bonn/Berlin. Zugriff unter: <http://www.bmbf.de/press/2983.php?hilfe=ausbildungspakt> (16.3.2012).
- BMBF (Hg.) (2012a):** Pressemitteilung 012/2012. Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Pressemitteilung 012/2012. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hg.) (2011):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hg.) (2010):** Die Pilotinitiative DECVET. Kompetenzen anrechnen – Durchlässigkeit verbessern. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hg.) (2009):** Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Band 3 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hg.) (2008):** Berufsbildungsbericht 2008. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hg.) (2008a):** Jobstarter Connect. Einsatz von Ausbildungsbausteinen zur Ausbildungs- und Berufsintegration. Bonn.

- BMBF (Hg.) (2007):** Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und 42 m HwO für behinderte Menschen. In: ders. (Hg.): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn/Berlin. Zugriff unter: <http://www.bmbf.de/de/11016.php> (15.05.2009).
- BMBF (Hg.) (2007a):** Prüfungsteilnehmer und Prüfungsteilnehmerinnen sowie Berufsabschlüsse. In: ders. (Hg.): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn/Berlin. Zugriff unter: <http://www.bmbf.de/de/10899.php> (15.05.2009).
- BMBF (Hg.) (2007b):** 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hg.) (2005):** Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hg.) (2005a):** Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Justiz (BMJ) (Hg.) (2008):** Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 19. Juni 2008. Berlin.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) (Hg.) (2012):** Fachkräfte sichern. Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der Ausbildung. Berlin.
- BMWi (Hg.) (2012a):** Fachkräfte sichern. Jugendliche mit Altbewerber in der Ausbildung. Berlin.
- BMWi (Hg.) (2012b):** Fachkräfte sichern. Jugendliche ohne Schulabschluss in der Ausbildung. Berlin.
- BMWi (Hg.) (2012c):** Fachkräfte sichern. Sozial benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Berlin.
- BMWi (Hg.) (2012d):** Fachkräfte sichern. Lernbeeinträchtigte Jugendliche in der Ausbildung. Berlin.
- BMWi (Hg.) (2012e):** BMWi-Ausschreibungen: Neue Perspektiven für die Hauswirtschaft – Analyse des Berufsfeldes, Profilschärfung und Neupositionierung der Professionalisierung. Berlin. Zugriff unter: <http://www.bmwi.de/DE/Service/ausschreibungen.html> (27.08.2012).
- BMWi (Hg.) (2007):** Paktbilanz 2004 bis 2006. Berlin. Zugriff unter: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/A/ausbildungspakt-paktbilanz-2004-2006,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> (20.03.2012).

- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)/Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)/Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) (2004):** Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Bonn/Berlin. Zugriff unter: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/M-O/nationaler-pakt-fuer-ausbildung-und-fachkraeftenachwuchs-in-deutschland-juni-2004,property=pdf,be reich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> (20.03.2012).
- Bundesverband der Meisterinnen und Meister der Hauswirtschaft e.V. (MdH) (o. J.):** Berufsinformation – Zuständige Stellen. Hambergen. Zugriff unter: http://www.verband-mdh.de/index.php?site=Berufsinformation&sub=Zustaendige_Stellen (21.08.2009).
- Busemeyer, Marius R. (2009):** Wandel trotz Reformstau: die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt.
- Bylinski Ursula/Rützel, Josef (2011):** „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: BWP. Heft 2, 40. Jg., Bonn, S. 14–17.
- Castel, Robert/Dörre, Klaus (2009):** Einleitung. In: dies. (Hg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/New York, S. 11–18.
- Degenkolb, Alexandra (2000):** Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Bestandsaufnahme beruflicher Ausbildungsgänge und Perspektiven für Veränderungen. In: Friese, Marianne (Hg.): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, S. 116–140.
- Dehnbostel, Peter/Kretschmer, Susanne (2010):** Bildungsbenachteiligung und DQR. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für Berufsbildung. Bielefeld, S. 195–210.
- Deißinger, Thomas (2009):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chancen zur Lösung nationaler Problemlagen. In: BWP. Heft 6, 38. Jg., Bonn, S. 40–43.
- Deißinger, Thomas (1998):** Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben.
- Dengler, Katharina/Hohmeyer, Katrin (2010):** Maßnahmesequenzen im SGB II. Eine deskriptive Analyse. (IAB-Forschungsbericht, 08/2010), Nürnberg. Zugriff unter: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0810.pdf> (29.08.2011).
- Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (dgh) (Hg.) (2012):** Die hauswirtschaftlichen Berufe im Deutschen Qualifikationsrahmen. Langfassung. Osnabrück. Zugriff unter: http://www.dghev.de/files/dgh_DQR_Berufe_der_Hauswirtschaft_Langfassung.pdf (17.09.2012).

- dgh (Hg.) (2010):** Perspektiven in der hauswirtschaftlichen Ausbildung. Zusammenfassung der Workshop Ergebnisse im Rahmen der Fachtagung „10 Jahre die „neue“ Hauswirtschafter/in- und jetzt ? Strategien zur Weiterentwicklung der Ausbildung in der Hauswirtschaft“. Frankfurt. (unveröffentlichtes Arbeitspapier)
- dgh (Hg.) (2009):** Zertifizierung von Bildungsangeboten. Osnabrück. Zugriff unter: <http://www.dghev.de/index.php?arg=aG9tZV9kZXRhYWw=&id=1> (07.01.11).
- dgh (Hg.) (1998):** Hauswirtschaftliche und hausaltswissenschaftliche Berufsbildung und Berufe in den europäischen Mitgliedsländern des Internationalen Verbands für Hauswirtschaft (IVHW). Wallenhorst.
- Deutscher Bundestag (2012):** Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Kai Gehring, Brigitte Pothmer, Ekin Deligöz, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Drucksache 17/8425. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2008):** Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Klaus Ernst, Karin Binder, Dr. Lothar Bisky, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 16/9545. Berlin.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2010):** Öffentliche Anhörung des Deutschen Bundestages, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“ am 7. Juli 2010. Berlin. Zugriff unter: www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_g.pdf (26.04.2012).
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2010):** Antworten des Deutschen Industrie- und Handelskammertages auf die Fragen des Bundestagsausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung zur öffentlichen Anhörung am 7. Juli 2010 zum Thema „Europäischer/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“. Berlin. Zugriff unter: www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_d.pdf (26.04.2012).
- DIHK (Hg.) (2006):** Chancen nutzen, Hemmnisse beseitigen. Beschäftigung Geringqualifizierter in Deutschland. Berlin.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2013):** Was ist inklusive Bildung? Bonn. Zugriff unter: http://www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html (18.02.2013).
- Dietrich, Hans (2008):** Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufsvorbereitenden Bildungsangeboten der BA. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn, S. 68–92.

- Diettrich, Andreas/Köhlmann-Eckel, Christiane (2011):** Anforderungen und Konzepte der Gestaltung von Übergängen in der beruflichen Bildung. In: *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 23*, hg. Frommberger, Dietmar/Diettrich, Andreas/Reinisch, Holger, 1–16. Zugriff unter: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws23/diettrich-koehlmann-eckel/> (27.05.2012).
- Dobischat, Rolf (2010):** Schulische Berufsausbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden, S. 101–131.
- Dobischat, Rolf/Düsseldorf, Karl/Dikau, Joachim (2006):** Rechtliche und organisatorische Bedingungen der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden, S. 531–546.
- Eberhard, Verena (2006):** Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Heft 83. Bonn.
- Ehrenthal, Bettina/Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2005):** Ausbildungsreife – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. Bonn. Zugriff unter: <http://www.bibb.de/de/21840.htm> (20.03.2012).
- Ehrke, Michael/Nehls, Herrmann (2007):** „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. In: *BWP*. Heft 1, 36. Jg., Bonn, S. 38–42.
- Eichhorst, Werner/Thode, Eric (2010):** Vereinbarkeit von Familie und Beruf 2010. Benchmarking Deutschland: Steigende Erwerbsbeteiligung, aber schwierige Übergänge. IZA Research Report No. 30. Zugriff unter: http://www.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_report_30.pdf (11.03.2011).
- Erbe, Jessica (2007):** Modularisierung der Berufsausbildung. Eine Synopse der Debatte. Bonn. Zugriff unter: http://www.kibb.de/427_Modularisierung_Antwort1r2.pdf (05.04.2012).
- Esser, Friedrich (2012):** Berufsbildung 2020. Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Berufskonzepts. In: *BWP*. Heft 4, 41. Jg., Bonn, S. 6–10.
- Euler, Dieter (2011):** Führt der demografische Wandel zu einem Verschwinden des Übergangssystems? In: *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*. Heft 130, 65. Jg., Paderborn, S. 2–8.

- Euler, Dieter (2010):** Einfluss der demographischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Bielefeld. Zugriff unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32525_32526_2.pdf (13.08.2012).
- Euler, Dieter (2004):** Handbuch der Lernortkooperationen. Band 1. Bielefeld, 2004.
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter (2004):** Interview mit Frau Edelgard Bulmahn, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, über: Novellierung des Berufsbildungsgesetzes – ein Schritt der Reformgestaltung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 1, Stuttgart, S. 7–12.
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter (2004a):** Interview mit Frau Ingrid Sehrbrock, Deutscher Gewerkschaftsbund, über: Novellierung des Berufsbildungsgesetzes – ein Schritt der Reformgestaltung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 2, Stuttgart, S. 169–174.
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter (2004b):** Interview mit der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Frau Staatsministerin Doris Ahnen: Geht die Reform der Berufsbildung an den Schulen vorbei? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 3, Stuttgart, S. 321–328.
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter (2004c):** Interview mit dem Präsidenten der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Herrn Dr. Dieter Hundt: Reformen in der Berufsbildung – Abbau von Hemmnissen und Verbesserung der Rahmenbedingungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 4, Stuttgart, S. 488–491.
- Euler, Dieter/Severing, Eckart (2007):** Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung. In: BWP. Heft 1, 36. Jg., Bonn, S. 33–37.
- Euler, Dieter/Severing, Eckart (2006):** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg/St. Gallen.
- Fegebank, Barbara (2010):** Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, S. 575–587.
- Fegebank, Barbara (2004):** Berufsfeldlehre. Ernährung und Hauswirtschaft. Baltmannsweiler.
- Feulner, Martina (2009):** Hauswirtschafter/in: Fachkraft nach der Ausbildung! Fachkraft in der Praxis? Frankfurt. Zugriff unter: http://www.dghev.de/files/BAGHW_2009_Nov_FFM_Gespraechе_Vortrag_Feulner.pdf (04.01.2010).
- Flick, Uwe (2007):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.

- Frank, Irmgard/Kremer, Manfred/Paulini-Schlottau, Hannelore (2010):** Berufsprinzip und Konsensprinzip: Noch zeitgemäß? – oder „Totgesagte leben länger“. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): 40 Jahre BIBB. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn, S. 119–129.
- Frank, Irmgard/Grunwald Jorg-Günther (2008):** Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: BWP. Heft 4, 37. Jg., Bonn, S. 13–17.
- Frank, Irmgard/Hensge, Kathrin (2007):** Ausbildungsbausteine – ein Königsweg für Strukturreformen in der Berufsbildung? In: BWP. Heft 2, 36. Jg., Bonn, S. 40–44.
- Freese, Enne/Toben-Vollmer, Elsa (2005):** Hauswirtschaft nach Lernfeldern. Kommunizieren und Betreuen. Hamburg.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (Hg.) (2011):** Atypische Beschäftigung und soziale Risiken. Entwicklung, Strukturen, Regulierung. Bonn.
- FES (Hg.) (2006):** Gesetzliche Mindestlöhne auch in Deutschland? Bonn.
- Friese, Marianne (2012):** Wandel der berufspädagogischen Integrationsförderung: Strukturelle Problemlagen, Förderansätze und Professionalisierung des pädagogischen Personals. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung. Linz, S. 475–494.
- Friese, Marianne (2010):** Wandel personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Marzinzik, Kordula/Nauerth, Annette/Walkenhorst, Ursula (Hg.): Kompetenz und Kooperation im Gesundheits- und Sozialbereich. Münster, S. 47–66.
- Friese, Marianne (2010a):** Die „Arbeit am Menschen“. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hg.): Care. Wer sorgt für wen?, Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 47–68.
- Friese, Marianne (2010b):** Personenbezogene Berufsbildung im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie der Berufsbildung in Betrieb und Schule. Heft 121, 64. Jg., Paderborn, S. 33–35.
- Friese, Marianne (2010c):** Qualifizierungsbaustein als Instrument niedrigschwelliger beruflicher Qualifizierung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie der Berufsbildung in Betrieb und Schule. Heft 126, 64. Jg., Paderborn, S. 6–8.
- Friese, Marianne (Hg.) (2008):** 3. BertHa Newsletter. Themenschwerpunkt: „Gering qualifizierte Jugendliche und junge Erwachsene u25.“ Gießen. Zugriff unter: http://www.berthaonline.info//index.php/component?option=com_docman/task/cat_view/gid,27/Itemid,42/ (28.02.2010).

- Friese, Marianne (2007):** Perspektiven und Chancen der Benachteiligtenförderung für personenbezogene und haushaltsnahe Dienstleistungsberufe. In: Neue Wege in der Förderung von benachteiligten Jugendlichen durch hauswirtschaftliche Berufsbildung. Haushalt und Bildung, Heft 3, 83. Jg., Baltmannsweiler, S. 17–28.
- Friese, Marianne (2007a):** „Schwamm drüber?“ Berufspädagogische Versäumnisse und Innovationen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 105, 61. Jg., Velber, S. 3–7.
- Friese, Marianne (2007b):** Personenbezogene und soziale Dienstleistungen. Professionalisierung und Qualitätsentwicklung. 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration. Workshop 25. Bielefeld.
- Friese, Marianne/Brutzer, Alexandra (2010):** Schlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt BertHa „Kompetenzentwicklung für haushaltsnahe Dienstleistungen. Berufliche Qualifizierung – anerkannte Zertifizierung“. Gießen. (unveröffentlicht)
- Friese, Marianne/Brutzer, Alexandra (2009):** 3. Zwischenbericht des Modellvorhabens BertHa. Gießen. (unveröffentlicht)
- Friese, Marianne/Brutzer, Alexandra (2009a):** Modellprojekt BertHa – „Kompetenzentwicklung für Haushaltsnahe Dienstleistungen. Berufliche Qualifizierung – Anerkannte Zertifizierung“. In: kiezküchen (Hg.): Arbeitsmaterial zum Modellvorhaben BertHa. Berlin. (unveröffentlicht)
- Friese, Marianne/Brutzer, Alexandra (2008):** Von „niedrigen Schwellen“ zu „hohen Stufen“. Neue Qualifizierungswege in der beruflichen Benachteiligtenförderung. In: Haushalt und Bildung Heft 4, 85. Jg., Baltmannsweiler, S. 37–47.
- Friese, Marianne/Brutzer, Alexandra (2008a):** 2. Zwischenbericht des Modellvorhabens BertHa. Gießen. (unveröffentlicht)
- Friese, Marianne/Thiessen, Barbara (1997):** Erster Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung „Mobiler Haushaltsservice“ – ein innovatives Konzept für die Ausbildung und Beschäftigung von Hauswirtschaftlern/innen (MOBS) – Teil B. In: Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport, Freie Hansestadt Bremen (Hg.): Erster Zwischenbericht zum Modellversuch und zur wissenschaftlichen Begleitung „Mobiler Haushaltsservice“ – ein innovatives Konzept für die Ausbildung und Beschäftigung von Hauswirtschaftlern/innen (MOBS). Bremen, S. 63–110.

- Friese, Marianne/Thiessen, Barbara/Schweizer, Bettina (1998):** Zweiter Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung „Mobiler Haushaltsservice“ – ein innovatives Konzept für die Ausbildung und Beschäftigung von Hauswirtschaftlern/innen (MOBS) – Teil B. In: Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport, Freie Hansestadt Bremen (Hg.): Zweiter Zwischenbericht zum Modellversuch und zur wissenschaftlichen Begleitung „Mobiler Haushaltsservice“ – ein innovatives Konzept für die Ausbildung und Beschäftigung von Hauswirtschaftlern/innen (MOBS). Bremen, S. 69–179.
- Friese, Marianne/Thiessen, Barbara/Schweizer, Bettina/Piening, Dorothea (2000):** Abschlussbericht zum Modellversuch „Mobiler Haushaltsservice“ – ein innovatives Konzept für die Ausbildung und Beschäftigung von Hauswirtschaftlern/innen (MOBS) – Teil B. In: Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport, Freie Hansestadt Bremen (Hg.): Abschlussbericht zum Modellversuch „Mobiler Haushaltsservice“ – ein innovatives Konzept für die Ausbildung und Beschäftigung von Hauswirtschaftlern/innen (MOBS). Bremen, S. 79–160.
- Frommberger, Dietmar (2010):** Ausbildungsreife/Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von Allgemeinbildung in die Berufsbildung. In: ders. (Hg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Zugriff unter: http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft_1_2010.pdf (21.03.2012).
- Frommberger, Dietmar (2009):** Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Pilz, Matthias (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, S. 21–34.
- Frommberger, Dietmar/Friese, Marianne (2010):** Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung. Hintergründe, Ansätze, Herausforderungen. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 25, 64. Jg., Paderborn, S. 4–7.
- Galiläer, Lutz/Weber, Heiko (2006):** Beschäftigung für Geringqualifizierte – Einfache Arbeit im Niedriglohnsektor? In: Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold (Hg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen, S. 155–166.
- Gemballa, Kathrin/Kettschau, Irmhild (2012):** Das Studium der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft im bundesweiten Vergleich. In: Harth, Thilo/Kettschau, Irmhild/Stuber, Franz (Hg.): Beruflich. Kooperativ. Modellhaft. Zehn Jahre Institut für berufliche Lehrerbildung. Fachhochschule Münster, S. 121–142.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (o. J.):** Das ABC des TVöD. Frankfurt. Zugriff unter: http://www.gew.de/ABC_des_TVoeD.html (19.11.2010).

- Good-Practice-Center (GPC) (Hg.) (o. J.):** Glossar: Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BAE). Bonn. Zugriff unter: <http://www.good-practice.de/2759.php#glossar2844> (05.06.2009).
- GPC (2012):** Kann der Deutsche Qualifikationsrahmen die Anerkennung von Kompetenzen verbessern? Bonn. Zugriff unter: http://www.good-practice.de/strukturen_beitrag4619.php (26.04.2012).
- GPC (2011):** Glossar: Inklusion. Bonn. Zugriff unter: <http://www.good-practice.de/2782.php#glossar4362> (18.09.2011).
- GPC (2011a):** Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Bonn. Zugriff unter: http://www.good-practice.de/strukturen_beitrag3525.php (16.03.2012).
- GPC (2010):** Glossar: Case Management. Bonn. Zugriff unter: <http://www.good-practice.de/2762.php> (28.09.2011).
- GPC (2010a):** Glossar: Benachteiligtenförderung. Bonn. Zugriff unter: <http://www.good-practice.de/2759.php#glossar3352> (03.01.2014).
- GPC (2009):** Glossar: Übergangssystem. Bonn. Zugriff unter: <http://www.good-practice.de/uebergangssystem.pdf> (03.01.2012).
- GPC (2009a):** Glossar: Teilzeitberufsausbildung. Bonn. Zugriff unter: <http://www.good-practice.de/2804.php#glossar2903> (23.03.2012).
- GPC (2007):** Glossar: Lernortkooperation. Bonn. Zugriff unter: <http://www.good-practice.de/2788.php#glossar2865> (23.11.2010).
- GPC (2004):** Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA. Bonn. Zugriff unter: http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag1005.php (16.03.2012).
- Goltz, Marianne/Christe, Gerhard/Bohlen, Elise (2008):** Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalysen – Beschäftigungsfelder – Förderstrategien. Freiburg.
- Hall, Anja (2011):** Gleiche Chancen für Frauen und Männer mit Berufsausbildung? Berufswechsel, unterwertige Erwerbstätigkeit und Niedriglohn in Deutschland. Bielefeld.
- Hampel, Christian (2009):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen – eine Chance zur Inklusion benachteiligter Jugendlicher? Bonn. Zugriff unter: http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag3953.php (26.04.2012).
- Hauptausschuss des BIBB (2011):** Empfehlung für eine Ausbildungsregelung Fachpraktiker Hauswirtschaft/Fachpraktikerin Hauswirtschaft gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO. In: Bundesanzeiger Nr. 120 – Pressemitteilung Nr. 33 vom 08. Juli 2011. Zugriff unter: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA145.pdf> (02.01.2012).

- Heisler, Dietmar (2006):** Qualifizierungsbausteine als Zugangschance für benachteiligte Jugendliche zu Ausbildung und Beschäftigung?. In: Gonon, Philipp/Klausner, Fritz/Nickolaus, Reinhard (Hg.), Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen, S. 143–153.
- Helmrich, Robert/Zika, Gerd/Kalinowski, Michael/Wolter, Marc Ingo (2012):** Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. In: BIBB Report. Heft 18, 6. Jg., Bonn.
- Helmrich, Robert/Zika, Gerd (2010):** Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB Modellrechnung zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. In: dies. (Hg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bielefeld, S. 13–62.
- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Land Hessen, dieses vertreten durch: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK)/Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (2010):** Studien- und Berufswahl 2010/2011. Wiesbaden/Nürnberg.
- Hummel, Markus/Thein, Angela/Zika, Gerd (2010):** Der Arbeitskräftebedarf nach Wirtschaftszweigen, Berufen und Qualifikationen bis 2025. Modellrechnungen des IAB. In: Helmrich, Robert/Zika, Gerd (Hg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bielefeld, S. 81–102.
- Industrie- und Handelskammer Frankfurt (IHK) (Hg.) (o. J.):** Synopse neues und altes Berufsbildungsgesetz. Gegenüberstellung des neuen und alten Berufsbildungsgesetzes mit Hinweisen für IHK Unternehmen Frankfurt. Zugriff unter: http://www.frankfurt-main.ihk.de/pdf/berufsbildung/Kommentare_Berufsbildungsgesetz.pdf (03.04.2012).
- Industrie- und Handelskammer Frankfurt (IHK Frankfurt) (Hg.) (2010):** Die Ausbildungsvergütung. Frankfurt. Zugriff unter: <http://www.frankfurt-main.ihk.de/berufsbildung/ausbildung/beratung/ausbilderinfos/verguetung/index.html> (19.10.2010).
- Institut der deutschen Wirtschaft (IDW) (2011):** Qualifizierungsmonitor – Empiriegestütztes Monitoring zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. Köln.
- IDW (2009):** Arbeitsplatz Privathaushalt – Ein Weg aus der Schwarzarbeit. Köln.
- IDW (2008):** Jobcenter. Ein Teil des Problems. IW Nachrichten vom 14.07.2008. Köln.

- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (Hg.) (2012):** Berufe im Spiegel der Statistik. Nürnberg. Zugriff unter: <http://bisds.infosys.iab.de/bisds/faces/Start.jsp> (30.09.2012).
- IAB (Hg.) (2010):** Berufe im Spiegel der Statistik. Nürnberg. Zugriff unter: <http://bisds.infosys.iab.de/bisds/faces/Start.jsp> (12.10.2010).
- IAB (Hg.) (2010a):** Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. Nürnberg. Zugriff unter: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf> (10.06.2011).
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (Hg.) (2008):** Qualifizierungsbausteine im Betrieb. Abschlussbericht. Offenbach. Zugriff unter: <http://www.quib.inbas.com/ergebnisse.html> (10.06.2011).
- INBAS (Hg.) (2004):** Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung (BAVBVO). Offenbach. Zugriff unter: http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/Schwerpunkte/qualifizierungsbausteine/nf_qb_bavbvo.html (08.07.2011).
- INBAS (Hg.) (2004a):** Entwicklung und Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung. Offenbach.
- Kalina, Thorsten (2012):** Niedriglohnbeschäftigte in der Sackgasse ? – Was die Segmentationstheorie zum Verständnis des Niedriglohnsektors in Deutschland beitragen kann. Dissertation. Bochum. Zugriff unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=28473> (26.08.2012).
- Kalina, Thorsten/Weinkopf, Claudia (2012):** Niedriglohnbeschäftigung 2010: Fast jede/r Vierte arbeitet für Niedriglohn. IAQ-Report 2012–01, Duisburg-Essen.
- Kalina, Thorsten/Weinkopf, Claudia (2008):** Weitere Zunahme der Niedriglohnbeschäftigung: 2006 bereits rund 6,5 Mio. Beschäftigte betroffen. IAQ-Report 2008–01, Duisburg-Essen.
- Kalinowski, Michael/Quinke, Hermann (2010):** Projektion des Arbeitskräfteangebots bis 2025 nach Qualifikationsstufen und Berufsfeldern. In: Helmrich, Robert/Zika, Gerd (Hg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bielefeld, S. 13–62.
- Kettschau, Irmhild (2010):** Fachrichtungsbereich Hauswirtschaft. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, S. 772–780.
- Kettschau, Irmhild (2009):** Integrationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbildungskräfte in der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung. – In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, Heft 3, 57. Jg., Osnabrück, S. 128–132.

- Kettschau, Irmhild (2008):** Hauswirtschaftliche Berufsbildung – Fakten, Trends und Gestaltungsaufgaben. In: bwp@Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008, Fachtagung 6, hg. v. Kettschau, Irmhild. Zugriff unter: http://www.bwpat.de/ht2008/ft06/kettschau_ft06-ht2008_spezial4.shtml (31.07.2009).
- Kettschau, Irmhild (2007):** Strukturen und Entwicklungen hauswirtschaftlicher Berufsausbildung. Hauswirtschaft als Akteur der Benachteiligtenförderung. In: Haushalt und Bildung, Heft 3, 84. Jg., Baltmannsweiler, S. 29–39.
- Kettschau, Irmhild (2003):** Familienarbeit als Zeitkonflikt. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, Heft 4, 51. Jg., Sonderheft „50 Jahre Hauswirtschaft und Wissenschaft“, Osnabrück, S. 171–178.
- Kiezküchen ausbildungs gmbh (2009):** HauswirtschaftsManagement Berlin. Berlin. Zugriff unter: <http://www.hauswirtschaftberlin.de/index.php/das-projekt.html> (04.09.2009).
- Klein, Birgit/Kühnlein, Gertrud (2007):** Stichwort: Das neue Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA. Dortmund. Zugriff unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Stichwort_Neues_Fachkonzept.pdf (16.03.2012).
- Klie, Thomas/Guerra, Virginia (2006):** Synopse zu Service-, Assistenz- und Präsenzberufen in der Erziehung, Pflege und Betreuung (Care). Freiburg. Zugriff unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Synopse_Service_Assistenz_Praesenzberufe.pdf (27.05.2011).
- Kloas, Peter-Werner (2006):** Qualifizierungsbausteine als „deutsche Antwort“ auf Modernisierungserfordernisse in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 102, 60. Jg., Velber, S. 39–43.
- Kraemer, Beate/Pless, Carolin (2006):** Wie werden Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung umgesetzt? Evaluationsbericht. In: ZDH Zentralverband des Deutschen Handwerks/ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (Hg.): ZWH-Bericht. o.V. Berlin/Düsseldorf.
- Kraus, Katrin (2009):** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.
- Kraus, Katrin (2007):** Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 53. Jg., Weinheim/Basel, S. 382–398.
- Kremer, Manfred (2007):** Reformbedarf und Reformfähigkeit der beruflichen Bildung. In: Wieland, Clemens/Prager, Jens U. (Hg.): Duales Ausbildungssystem – Quo vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen. Bielefeld, S. 167–183.

- Kremer, Manfred (2005):** Berufsprinzip sichert Qualitätsanspruch der Ausbildung. In: BWP. Heft 4, 34. Jg., Bonn, S. 3–6.
- Krewerth, Andreas/Tschöpe, Tanja/Ulrich, Joachim Gerd/Witzki, Alexander (Hg.) (2004):** Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse, Bielefeld.
- Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd/Eberhard, Verena (2004):** Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl: Zentrale Ergebnisse, offene Fragen und Ziele zukünftiger Forschung. In: Krewerth, Andreas/Tschöpe, Tanja/Ulrich, Joachim Gerd/Witzki, Alexander (Hg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Bielefeld, S. 128–138.
- Kromrey, Helmut (2009):** Empirische Sozialforschung. Stuttgart.
- Kuckartz, Udo (2009):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (1999):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (1999):** Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken, Opladen.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2007):** Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- Küster, Christine (2000):** Haushaltsnahe Dienstleistungen. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, Heft 2, 48. Jg., Osnabrück, S. 86–88.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (o. J.):** Bologna-Prozess. Berlin/Bonn. Zugriff unter: <http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/internationale-hochschulangelegenheiten/bologna-prozess.html> (12.03.2013).
- KMK (Hg.) (2012):** Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Einigung um die Zuordnungen im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR): Durch Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wird dem deutschen Bildungssystem im europäischen Kontext angemessen Rechnung getragen. Berlin/Bonn. Zugriff unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1328090460420> (26.04.2012).
- KMK (Hg.) (2010):** Erklärung der Kultusministerkonferenz für eine zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung. Beschluss der KMK vom 09.12.2010. Bonn/Berlin. Zugriff unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_12_09-Gestaltung-der-dualen-Berufsausbildung.pdf (04.02.2011).

- KMK (Hg.) (2007):** Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der KMK vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.12.2007. Bonn/Berlin. Zugriff unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1976/1976_11_25-RV-Berufsoberschule.pdf (04.09.2009).
- KMK (Hg.) (2007a):** Erklärung der KMK gegen die Überspezialisierung in der dualen Berufsausbildung. Beschluss der KMK vom 28.02.2007. Bonn/Berlin. Zugriff unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_28-Ueberspezialisierung-duale_Berufsausbildung.pdf (04.02.2011).
- Kupka, Peter (2006):** Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, S. 628–643.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2010):** Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“ am 7. Juli 2010. Position der Deutschen Wirtschaft zur Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Bonn. Zugriff unter: www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoeerungen/eqr_dqr/ADrs_17-84.pdf (27.04.2012).
- Kursnet (o. J.):** Das Portal für berufliche Aus- und Weiterbildung. Nürnberg. Zugriff unter: <http://www.kursnet.arbeitsagentur.de> (29.07.2009).
- Lamnek, Siegfried (2010):** Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel.
- LandFrauen (2009):** HausWirtschaft fit für die Zukunft machen. In: LandFrauen aktuell 3/09, S. 8. Zugriff unter: http://www.landfrauen.info/fileadmin/user_upload/downloads/mitgliederzeitung/2009/LandFrauen_03_2009.pdf (07.01.11).
- Landwirtschaftskammer Niedersachsen (LWK) (Hg.):** Vergütung, Urlaub u. a. ab 01.05.2010 für Auszubildende Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter in hauswirtschaftlichen Betrieben. Oldenburg. Zugriff unter: <http://www.lwk-niedersachsen.de/index.cfm/portal/berufsbildung/nav/866/action/downloadcenter/dlc/122.html> (19.10.2010).
- Lippegaus-Grünau, Petra (2011):** Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung. Neue Impulse aus der Praxis. In: BWP. Heft 2, 40. Jg., Bonn, S. 18–19.
- Lohmann, Ingrid (2011):** Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz. In: Erziehungswissenschaft. Heft 22, 42. Jg., Wiesbaden, S. 41–54.
- Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.
- Mayring, Philipp (2003):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.

- Meifort, Barbara (2002):** Personenbezogene Dienstleistungen im Wandel: Neue Unternehmens- und Wirtschaftsformen – neue berufliche Anforderungen – neue Berufe. In: BWP. Heft 1, 31. Jg., Bonn, S. 34–35.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009):** Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 35–60.
- Milolaza, Anita (2011):** DECVET – Eine Pilotinitiative zur Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems an Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 23, hg. v. Frommberger, Dietmar/Dietrich, Andreas/Reinisch, Holger, 1–9. Zugriff unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws23/milolaza_ws23-ht2011.pdf (28.05.2012).
- Milolaza, Anita/Schiller, Stefanie (2010):** Die DECVET-Pilotinitiative. Ein Leistungspunktesystem zur Anrechnung erworbener Lernergebnisse in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 25, 64. Jg., Paderborn, S. 20–22.
- Mucke, Kerstin (2009):** Die Herausforderung des Europäischen Qualifikationsrahmens und Beruflichen Leistungspunktesystems an die Berufsbildung. In: Zimmer, Gerhard/Dehnhostel, Peter (Hg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Bielefeld, S. 181–196.
- Münk, Dieter (2010):** Fest gemauert in Erden? Der europäische Integrationsprozess und die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden, S. 189–220.
- Neß, Harry (2010):** EQR und DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Heft 1, 33. Jg., S. 21–38.
- Oehme, Andreas (2011):** Inklusion und Jugendsozialarbeit – inklusive Jugendsozialarbeit? In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Sonderausgabe zum 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag, Ausgabe 5, 4. Jg., S. 14–16.
- Pätzold, Günter (2003):** Lernfelder – Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum. Zugriff unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1895/pdf/Paetzold_Lernfelder_D_A.pdf (14.02.2014).
- Pahl, Jörg-Peter (2009):** Berufsfachschule. Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Bielefeld.
- Pahl, Jörg-Peter (2008):** Berufsbildende Schule: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bielefeld.

- Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hg.) (2009):** Zugänge ermöglichen – Vom Nutzen niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. Berlin.
- Pilz, Matthias (2009):** Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: ders. (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, S. 7–20.
- Plicht, Hannelore (2010):** Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. In: IAB-Forschungsbericht 07/2010. Nürnberg. Zugriff unter: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf> (22.04.2013).
- Rademacker, Herrmann (2007):** Berufsorientierung als schulischer Auftrag. In: Oberliesen, Rolf/Schulz, Heinz-Dieter (Hg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung, Baltmannsweiler, S. 90–109.
- Reich, Kersten (o. J.):** Teamteaching. Methodenpool Universität zu Köln. Köln. Zugriff unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/frame_set_team.html (06.10.2012).
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2007):** Schwierige Fortschreibung. Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. In: IAB Kurzbericht Nr. 18/26.09.2007, Nürnberg.
- Richter, Maja/Laubersheimer, Jürgen (2011):** Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung verbessern. Kompetenzfeststellung im DECVET-Projekt der Deutschen Bahn AG. In: BWP. Heft 5, 40. Jg., Bonn, S. 47–50.
- Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2013):** Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Göttingen.
- Ruhlands, Heinz (2009):** Praxis Deutschland. Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung. In: Pilz, Matthias (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, S. 35–58.
- Sachverständigenkommission zur Erstellung des Ersten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung (Hg.) (2011):** Neue Wege – gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Gutachten der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für den Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Zugriff unter: http://www.fraunhofer.de/Images/110204_Gleichstellungsbericht_final_tcm7-78851.pdf (16.02.2011).

- Schank, Thorsten/Schnabel, Claus; Stephani, Jans; Bender, Stefan (2008):** Niedriglohnbeschäftigung. Sackgasse oder Chance zum Aufstieg? IAB-Kurzbericht 8/2008. Nürnberg.
- Schanz, Heinrich (2006):** Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. Hohengehren.
- Schreier, Claudia (2010):** Modularisierung in der beruflichen Bildung. Ansätze aus der Benachteiligtenförderung in ausgewählten europäischen Ländern. Paderborn.
- Schulte, B./Ulrich, J.G. (2004):** Das Image von Berufen. Ergebnisse einer Schulabsolventenbefragung. In: Krewerth, A./Tschöpe, T./Ulrich, J.G./Witzki, A. (Hg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Bonn, S. 54–74.
- Schweriner Bildungswerkstatt e. V. (Hg.) (2009):** ReHaTOUR. Schwerin. Zugriff unter: <http://www.jobstarter-schwerin.de/rehatour.html> (04.09.2009).
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hg.) (2009):** Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn.
- Severing, Eckart (2010):** Berufsausbildung in Deutschland – Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsperspektive. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden, S. 91–100.
- Seyfried, Brigitte/Schmitt, Helmut/Keck, Brigitte (2008):** Berufsausbildungsvorbereitung in Betrieben. Bonn. Zugriff unter: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34201.pdf (10.06.2011).
- Sicking, Peter (2012):** Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels. Bedeutung und Potenzial inklusiver Bildung für die berufliche Bildung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 137, 66. Jg., S. 4–6.
- Siecke, Bettina/Brutzer, Alexandra (2008):** Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteine. Zukünftige Herausforderungen im Kontext von Modernisierung beruflicher Bildung? In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 112, 62. Jg., S. 18–19.
- Sondermann, Thomas (2005):** Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005: Was ist neu und anders? In: BWP. Heft 2, 34. Jg., Bonn, S. 5–8.
- Statistisches Bundesamt (StBA) (Hg.) (2012):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2011):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.

- StBA (Hg.) (2011a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2010):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2010a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2009):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2009a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2009b):** Klassifikation der Berufe (KldB-92) in der Signierung für den Mikrozensus – Statistisches Bundesamt, Ausgabe 1992 – in Verbindung mit dem Umsteigerschlüssel für die Internationale Standardklassifikation der Berufe zur Anwendung in der Europäischen Gemeinschaft (ISCO-88 COM). Wiesbaden. Zugriff unter: http://www.gesis.org/download/fileadmin/missy/klassifikationen/Amtliche_Klassifikationen/ISCO/kldb92_isco88com.pdf (11.08.2010).
- StBA (Hg.) (2009c):** Bevölkerung Deutschlands bis 2060. Ergebnisse der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2008):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2008a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2007):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2007a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2006):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2006a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2005):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2005a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2004):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2004a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.

- StBA (Hg.) (2003):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2003a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2002):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2002a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2001):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2001a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (2000):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- StBA (Hg.) (1999):** Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden.
- Statistisches Landesamt Berlin (Hg.) (2009):** Anteil betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildungsplätze in der Hauswirtschaft 2000–2008. Berlin. Sonderauswertung.
- Stöppler, Reinhilde/Schuck, Heiko (2011):** Berufliche Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Auf dem Weg zur beruflichen Integration/Inklusion!? In: bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02, hg. von Friese, Marianne/Benner, Ilka, S. 1–27. Zugriff unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/stoeppler_schuck_ft02-ht2011.pdf (26.09.2011).
- Thiessen, Barbara (2004):** Re-Formulierung des Privaten. Professionalisierung personenbezogener, haushaltsnaher Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden.
- Tippelt, Rudolf (2006):** Beruf und Lebenslauf. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, S. 95–111.
- Verband der Landwirtschaftskammern (VLK) (2010):** Berufsbildung im Agrarbereich. Informationen und Ansprechpartner in den Bundesländern. Berlin. Zugriff unter: <http://www.landwirtschaftskammer.de/extern/vlk/pdf/berufsausbildung.pdf> (29.03.2011).
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hg.) (2011):** Arbeitslandschaft 2030. Eine Studie der Prognos AG im Auftrag der vbw. München. Zugriff unter: http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/110930_Neuauflage_Arbeitslandschaft_2030.pdf (14.04.2013).
- Waltermann, Raimund (2010):** Abschied vom Normalarbeitsverhältnis? In: NJW, Beilage 3/2010 (zu NJW 22/2010), S. 81–85.

- Weinkopf, Claudia (2007):** Gar nicht so einfach?! Perspektiven für die Qualifizierung, Arbeitsgestaltung und Entlohnung. In: FES (Hg.): Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland. Bonn, S. 25–34.
- Weinkopf, Claudia (2007a):** Förderung der Beschäftigung von gering Qualifizierten – Kombilöhne als Dreh- und Angelpunkt? Bonn. Zugriff unter: <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/01417.pdf> (09.08.2012).
- Wirth, Karin (2011):** Durchlässigkeit des Bildungssystems durch Dreifachqualifizierung – Chancen für marktbenachteiligte Jugendliche? In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 02, hg. v. Rützel, Josef/Zöller, Arnulf, 1–12. Zugriff unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws02/wirth_ws02-ht2011.pdf (26–09–2011).
- Wolff, Joachim/Hohmeyer, Katrin (2008):** Für ein paar Euro mehr. Wirkungen von Ein-Euro-Jobs. IAB-Kurzbericht 2/2008. Nürnberg.
- Zabeck, Jürgen (2009):** Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.
- Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) (2010):** Stellungnahme des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH) zum Fragenkatalog „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“ des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 7. Juli 2010. Berlin. Zugriff unter: www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_a.pdf (26.04.2012).

7 Anhang

7.1 Zehn Leitlinien IKBB

10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge	
1	<p>Mehr Schulabschlüsse erreichen – Ausbildungsreife verbessern, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none">• Integration Jugendlicher mit schlechteren Startchancen in das System beruflicher Bildung• Förderung der Ausbildungsreife, u. a. durch Unterstützung der bestehenden Maßnahmen• Reduktion der Zahl an Schulabgänger/-innen ohne Schulabschluss• Optimierung des Übergangsmagements, v. a. auf regionaler Ebene• Frühzeitige schulische Berufsorientierung, u. a. durch stärkere Theorie-Praxis-Verschränkung• Ausbau bzw. Verstetigung der Berufsberatung
2	<p>Ausbildungsvorbereitung für Benachteiligte optimieren – Förderstrukturen neu ordnen, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none">• Bessere Abstimmung bestehender Förderinstrumente• Ausbau regionaler Förderansätze• Festhalten an der Möglichkeit ergänzender sozialpädagogischer Begleitmaßnahmen gem. SGB II und SGB III• Stärkere Integration von Menschen mit Migrationshintergrund
3	<p>Übergänge optimieren – Wege in betriebliche Ausbildung sichern, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none">• Reduktion der gemeldeten Altbewerber/-innen durch anschlussfähige und anrechenbare Qualifizierungsmaßnahmen (z. B. EQ)• Erprobung der Ausbildungsbausteine in ausgewählten Pilotregionen• Ausweitungsmöglichkeiten der Ausbildungsbausteine für weitere Zielgruppen prüfen
4	<p>Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung der beruflichen Bildung vorantreiben, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none">• Strukturierte, vertikale und horizontale Übergänge an den Schnittstellen des dualen Systems• Weiterentwicklung der Ordnungspolitik (z. B. kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen)• Zusammenführung einzelner Berufe in Berufsgruppen• Enge Verzahnung von Aus- und Weiterbildung (z. B. durch Zusatzqualifikationen)• Verstärkte Nutzung des betrieblichen Know-how im Prüfungswesen• Professionalisierung des Ausbildungspersonals

(Fortsetzung Anhang 7.1)

10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge	
5	<p>Ausbildungsbasis verbreitern – Ausbildungskapazitäten effektiv nutzen, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sicherung, Förderung und Steigerung der betrieblichen Ausbildung • Gewinnung neuer, innovativer und forschungsnaher Branchen sowie Wachstumsbranchen für Ausbildung • Initiierung von Ausbildungsstiftungen
6	<p>Durchlässigkeit verbessern – Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse sichern, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit des Teilerwerbs von anrechenbaren Fortbildungsinhalten und -abschlüssen während der Berufsausbildung • Vereinfachter Zugang zu Fortbildungsangeboten und Neustrukturierung der Fortbildungsordnungen • Stärkung der Durchlässigkeit zwischen Systemen der beruflichen Bildung und Hochschule
7	<p>„Zweite Chance“ für Qualifizierung – Nachqualifizierung junger Erwachsener vorantreiben, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesetzlicher Qualifizierungszuschuss zur Förderung junger Menschen ohne Berufsabschluss • Nutzung innovativer Instrumente zur Nachqualifizierung (z. B. Ausbildungsbausteine) • Reduktion der Ausbildungsabbrecher und -umsteiger durch verstärkte Berufsorientierung und ausbildungsbegleitende Unterstützungsmaßnahmen
8	<p>Europäische Öffnung – Mobilität und Anerkennung verbessern, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eines DQR unter Einbeziehung aller relevanten Bildungsakteuren/-innen, kompatibel zum EQR • Einführung eines nationalen Leistungspunktesystems beruflicher Bildung (DECVET) • Abgleich der Aus- und Fortbildungsordnungen in Bezug auf internationale Anforderungen • Verdoppelung der Auslandsqualifizierung in der beruflichen Bildung bis 2015
9	<p>Duale Ausbildung im europäischen Vergleich stärken – Potenzial auf dem internationalen Bildungsmarkt sichern, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verstärkung europäischer Kooperation • Positionierung Deutschlands als attraktiver (internationaler) Bildungsanbieter
10	<p>Grundlagen für zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik schaffen – Kooperation von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik stärken, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftliche Erkenntnisse als wichtige Grundlage berufsbildungspolitischer Entscheidungen (z. B. Früherkennung zukünftigen Qualifikationsbedarfs) • Berufsbildungs-PISA als Möglichkeit internationaler Vergleichsstudien

Quelle: BMBF 2007b, S. 10; 14 ff. (eigene Darstellung)

7.2 Der Arbeitsmarkt für hauswirtschaftliche Fach- und Führungskräfte

Abschluss	Beschäftigungsfelder	Vergütung ¹³³
<i>Fachpraktiker/-innen Hauswirtschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Basisdienstleistungen, Mit- und Zuarbeit in hauswirtschaftlichen Versorgungsbereichen, insbesondere in Großhaushalten (z. B. Verpflegung, Reinigung, Vorratshaltung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarifbereich öffentlicher Dienst (TVöD), Entgeltgruppe 2, Stufe 3–5: 1.834 – 2.006 € (brutto/Monat) • Tarifbereich Privathaushalte Bayern (mit beruflichen Vorkenntnissen): 1.505 € (brutto/Monat)
<i>Hauswirtschaftler/-innen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Erbringung hauswirtschaftlicher Dienstleistungen in Privat-, haushaltsergänzenden Unternehmen oder Großhaushalten, z. T. selbstständig oder in Kooperation mit anderen Dienstleistern/-innen (z. B. Pflegefachkräfte) 	<ul style="list-style-type: none"> • TVöD, Entgeltgruppe 5, Stufe 3–6: 2.167 – 2.397 € (brutto/Monat) • Tarifbereich Privathaushalte Bayern (mit Berufsausbildung): 1.601 € (brutto/Monat)
<i>Wirtschaftler/-innen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung kleiner Teilbereiche, ggf. Übernahme von Anleitungsaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • TVöD, Entgeltgruppe 6, Stufe 3–6: 2.263 – 2.504 € (brutto/Monat) • Tarifbereich Privathaushalte Bayern: 2.161 € (brutto/Monat)
<i>Fachhauswirtschaftler/-innen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Betreuung und Versorgung älterer, kranker oder pflegebedürftiger Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • TVöD: k.A. • Tarifbereich Privathaushalte Bayern: k.A. • Tarifsammlung Bayern: ca. 2.161 € (brutto/Monat)

133 Bei den hier aufgeführten Löhnen handelt es sich lediglich um Richtwerte. Der tatsächlich gezahlte Lohn ist abhängig vom/von der Arbeitnehmer/-in selbst (Alter, Qualifikation, etc.), dem Arbeitgeber/ der Branche sowie möglichen Tarifbindungen (Tarifbereichen).

Die Entgeltgruppe (E) gibt Hinweise zum Qualifikationsniveau des/der Beschäftigten. E 1–4: An- und Ungelernt, E 5–8: mind. 3-jährige Ausbildung (Lehre), E 9–12: Fachhochschulstudium oder Bachelor, E 13–15: wissenschaftliches Hochschulstudium oder Master. Die Einordnung in eine jeweilige Besoldungsstufe ist abhängig von den jeweiligen Berufszeiten, d. h. der Berufserfahrung. Je umfangreicher die Berufserfahrung desto höher die Besoldungsstufe. Die maximal erreichbare Stufe, ist Stufe 6 (vgl. GEW o.J.).

(Fortsetzung Anhang 7.2)

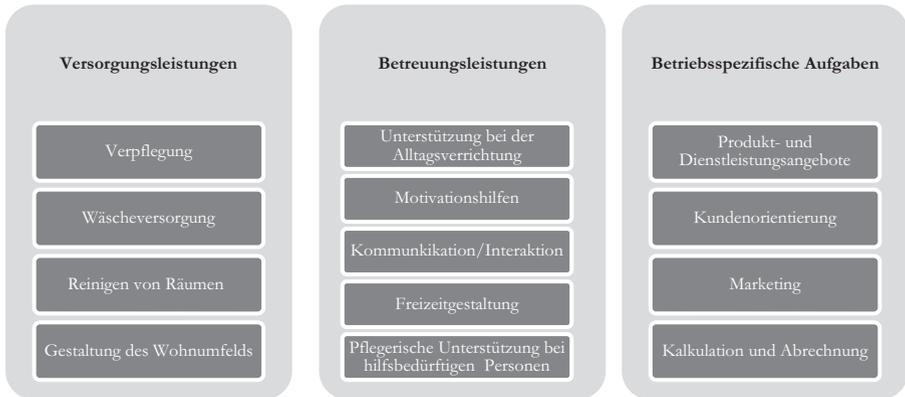
Abschluss	Beschäftigungsfelder	Vergütung ¹³³
<i>Dorfhelfer/-innen und Familienpfleger/-innen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeit direkt vor Ort in den hilfebedürftigen Familien (Hauswirtschaft, Betreuung/Erziehung und Pflege) 	<ul style="list-style-type: none"> • TVöD, Entgeltgruppe 5, Stufe 3–6: 2.167 – 2.397 € (brutto/Monat) • Tarifbereich Privathaushalte Bayern: k.A.
<i>Meister/-innen der Hauswirtschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Erwachsenenbildung, Organisation und Management (auch in eigenen Dienstleistungsunternehmen), Beratung, Marketing 	<ul style="list-style-type: none"> • TVöD, Entgeltgruppe 8, Stufe 3–6: 2.456 – 2.728 € (brutto/Monat) • Tarifbereich Privathaushalte Bayern: 2.642 € (brutto/Monat)
<i>Hauswirtschaftliche Betriebsleiter/-innen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • mittlere Führungsebene, Einsatz als Leiterin hauswirtschaftlicher (Teil-)Bereiche in Großhaushalten, Aufgaben im Bereich der Personalentwicklung, Mittelverwaltung, Tätigkeit in staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • TVöD, Entgeltgruppe 6, Stufe 3–6: 2.263 – 2.504 € (brutto/Monat) • Tarifbereich Privathaushalte Bayern: 2.642 € (brutto/Monat)
<i>Hochschulabsolventen/-innen (z. B. Dipl. Ökotrophologe/-in)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Industrie- und Marktforschung • Beratung und Erwachsenenbildung • Gemeinschaftsverpflegung und Großhaushalt • Öffentlicher Dienst, z. B. Lehre und Ausbildung, Beratung, etc. • Lehre und Forschung • Medien • Entwicklungszusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • TVöD, Entgeltgruppe 9, Stufe 4 bis Entgeltgruppe 14, Stufe 5: 2.970 – 4.721 € (brutto/Monat)

Quelle: vgl. dgh 1998, S. 13 ff.; BA o. J. – Stand: 2010 (eigene Darstellung)

133 Bei den hier aufgeführten Löhnen handelt es sich lediglich um Richtwerte. Der tatsächlich gezahlte Lohn ist abhängig vom/von der Arbeitnehmer/-in selbst (Alter, Qualifikation, etc.), dem Arbeitgeber/ der Branche sowie möglichen Tarifbindungen (Tarifbereichen).

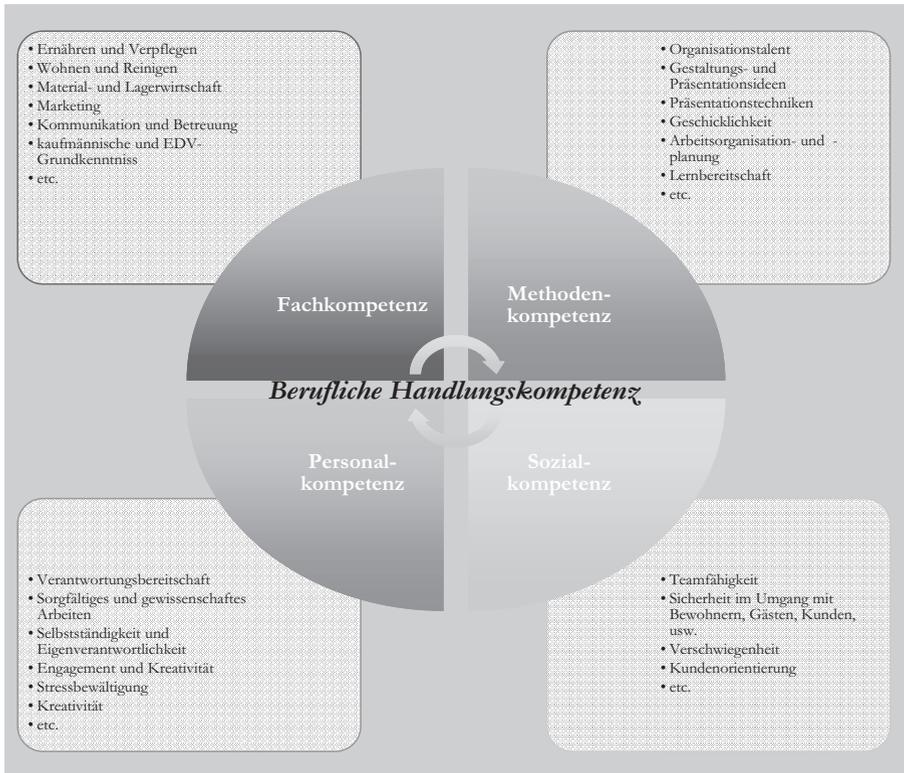
Die Entgeltgruppe (E) gibt Hinweise zum Qualifikationsniveau des/der Beschäftigten. E 1–4: An- und Ungelernt, E 5–8: mind. 3-jährige Ausbildung (Lehre), E 9–12: Fachhochschulstudium oder Bachelor, E 13–15: wissenschaftliches Hochschulstudium oder Master. Die Einordnung in eine jeweilige Besoldungsstufe ist abhängig von den jeweiligen Berufszeiten, d. h. der Berufserfahrung. Je umfangreicher die Berufserfahrung desto höher die Besoldungsstufe. Die maximal erreichbare Stufe, ist Stufe 6 (vgl. GEW o.J.).

7.3 Leistungsbereiche der Hauswirtschaft



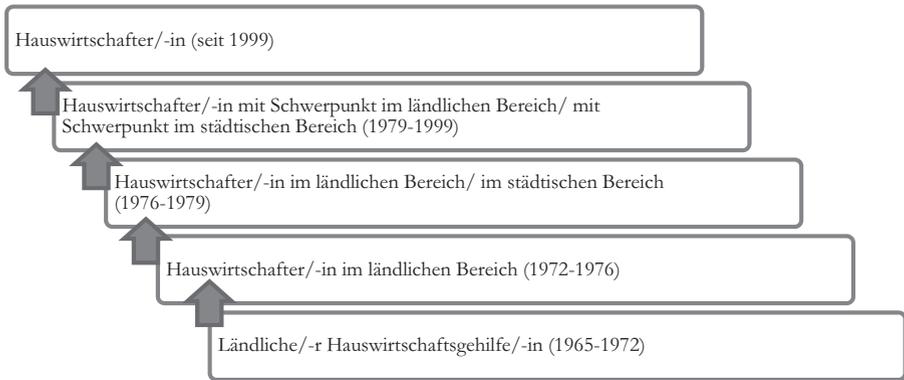
Quelle: vgl. Freese/Toben-Vollmer 2005; BAG Hwidgh 2012 (eigene Darstellung)

7.4 Kompetenzanforderungen in der Hauswirtschaft



Quelle: vgl. Freese/Toben-Vollmer 2005 (eigene Darstellung)

7.5 Genealogie Hauswirtschafter/-in



Quelle: in Anlehnung an BIBB o. J. (eigene Darstellung)

7.6 Hauswirtschaftliche Qualifizierung auf Hochschulniveau – Standorte

	Fachhochschule/Hochschule Zugangsberechtigung: Fachhochschulreife, allgemeine Hochschulreife, Meister oder eine als gleichwertig anerkannte Vorbildung	Universität Zugangsberechtigung: allgemeine Hochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, Zugang über eine Zugangsprüfung oder eine als gleichwertig anerkannte Vorbildung
<i>Standorte</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule Anhalt – Hochschule für angewandte Wissenschaften (Bernburg) • Hochschule Fulda – University of Applied Sciences • Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg – University of Applied Sciences • Hochschule Niederrhein – University of Applied Sciences (Mönchengladbach) • Fachhochschule Münster – University of Applied Sciences • Hochschule Osnabrück – University of Applied Sciences • Mathias Hochschule Rheine – University of Applied Sciences • Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement – University of Applied Sciences • Fachhochschule Weihenstephan Triesdorf – University of Applied Sciences • Pädagogische Hochschule Weingarten • Hochschule Ostwestfalen-Lippe – University of Applied Sciences 	<ul style="list-style-type: none"> • TU Berlin • Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn • TU Dresden • Universität Flensburg • TU München • Justus-Liebig-Universität Gießen • Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg • Universität Hamburg • Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover • Friedrich-Schiller-Universität Jena • Christian-Albrechts-Universität zu Kiel • Universität Potsdam • Universität Hohenheim • Universität Paderborn (Hochschule Ostwestfalen-Lippe – University of Applied Sciences) • Universität Osnabrück (in Kooperation mit Hochschule Osnabrück – University of Applied Sciences) • Westfälische Wilhelms-Universität Münster (in Kooperation mit Fachhochschule Münster – University of Applied Sciences)

Quelle: HMWK/IBA 2010 (eigene Darstellung, Stand: September 2010)¹³⁴

134 Die Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich hier um eine beispielhafte Darstellung.

7.7 Lehramt an beruflichen Schulen, Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft

Studienstandort	Bayern Technische Universität München	Berlin Technische Universität Berlin	Hamburg Universität Hamburg in Kooperation mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften	Hessen Justus-Liebig-Universität Gießen	Niedersachsen ¹⁾ Universität Osnabrück in Kooperation mit Hochschule Osna-brück	Nordrhein-Westfalen Universität Münster in Kooperation mit der Fachhochschule Münster	Nordrhein-Westfalen Universität Paderborn in Kooperation mit Hoch-westfalen-Lippe (Standort Lippe)	Nordrhein-Westfalen Universität Bonn	Sachsen Technische Universität Dresden
Bezeichnung der beruflichen Fachrichtung	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften	Ernährung/Lebensmittelwissenschaft	Ernährungs- und Haushaltswissenschaften	Ernährung und Hauswirtschaft ²⁾	Ökotrophologie (Haushalts- und Ernährungswissenschaft)	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft	Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
Zugangsvo-raussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> Einschlägiges Bachelor-Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen oder vergleichbarer Studierabschluss Zugangsnote: k.A. 48 wöchiges für die Fachrichtung einschlägiges Betriebspraktikum oder einschlägige Berufsausbildung/-tätigkeit Teilnahme am Eig- 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgreich abgeschlossen – mit den in Berlin festgelegten Studienteilen Zugangsnote: k.A. 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgreich abgeschlossen Zugangsnote von bis zu 2,5 Einschlägige Berufsausbildung im dualen System der beruflichen Fachrichtung oder mind. 12monatiges Betriebspraktikum 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgreich abgeschlossen Zugangsnote: k.A. berufspraktische Tätigkeiten im Umfang von 52 Wochen oder einschlägige Berufsausbildung/-tätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgreich abgeschlossen Zugangsnote: k.A. berufspraktische Tätigkeiten im Umfang von 11 Wochen in einem Aus-bildungsbe-trieb der beruflichen Fachrichtung (vor Studien- 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgreich abgeschlossen Zugangsnote: k.A. 2011/2012 Bachelor-Studien-gang für das Lehramt an Berufs-kollegs oder vergleichbarer Studien-gang 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgreich abgeschlossen Zugangsnote: k.A. 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgreich abgeschlossen Zugangsnote: k.A. berufsfach-bezogene Berufsausbildung oder entsprechen-des Berufs-praktikum im Umfang von mind. 12 Monaten 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgreich abgeschlossen Zugangsnote: k.A. berufsfach-bezogene Berufsausbildung oder entsprechen-des Berufs-praktikum im Umfang von mind. 12 Monaten

(Fortsetzung Anhang 7.7)

Studienstandort	Bayern Technische Universität München	Berlin Technische Universität Berlin	Hamburg Universität Hamburg in Kooperation mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften	Hessen Justus-Liebig-Universität Gießen	Niedersachsen ¹⁾ Universität Osnabrück in Kooperation mit Hochschule Osnabrück	Nordrhein-Westfalen Westfälische Universität Münster in Kooperation mit der Fachhochschule Münster	Nordrhein-Westfalen Universität Paderborn in Kooperation mit Hochschule Westfalen-Lippe (Standort Lippe)	Nordrhein-Westfalen Universität Bonn	Sachsen Technische Universität Dresden
	nunungsverfahren			beginn) oder einschlägige Berufsausbildung/-tätigkeit		• Zugangsnote: k.A.			• Nachweis eines Sprecherzieherkurses (mind. 2 SWS oder mind. 30 Unterrichtsstunden)
Dauer	4 Semester	4 Semester	4 Semester	4 Semester	4 Semester	4 Semester	4 Semester	4 Semester	4 Semester
Abschluss	M. Ed.	M. Ed.	M. Ed.	M. Ed. ³⁾	M. Ed.	M. Ed.	M. Ed.	M. Ed.	M. Ed.
Sonstiges	/	/	/	/	/	Umstellung der Lehramtsstudiengänge zum WS 2011/2012, neue Bezeichnung: Bachelor-Studiengang für das Lehramt an Berufskollegs Grund: neues Lehrerbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen	Seit WS 2011/2012 Einführung des Bachelor-Studiengangs mit o. g. Fachrichtung, Master-Studiengang ab WS 2014/2015 geplant	Seit WS 2011/2012 Einführung des Bachelor-Studiengangs mit o. g. Fachrichtung, bislang keine Angaben zum geplanten Beginn des Master-Studiengangs.	Bachelor-Studiengang läuft aus; Einschreibung zum WS 2012/2013 nur noch ins 3. Fachsemester und höher möglich. Ab WS 2012/2013 wird der bisher gestufte Lehramtsstudiengang (Bachelor/Master) durch den Staatsexamensstudiengang Lebensmittel,

(Fortsetzung Anhang 7.7)

Studienstandort	Bayern Technische Universität München	Berlin Technische Universität Berlin	Hamburg Universität Hamburg in Kooperation mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften	Hessen Justus-Liebig-Universität Gießen	Niedersachsen ¹⁾ Universität Osnabrück in Kooperation mit Hochschule Osnabrück	Nordrhein-Westfälische Universität Münster in Kooperation mit der Fachhochschule Münster	Nordrhein-Westfalen Universität Paderborn in Kooperation mit Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Standort Lippe)	Nordrhein-Westfalen Universität Bonn	Sachsen Technische Universität Dresden
									Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften ersetzt.

1) Bis zum WS 2010/2011 konnte an der Leibniz Universität Hannover der Studiengang Technical Education (B.Sc.) mit der beruflichen Fachrichtung Ökotrophologie studiert werden. Die Fachrichtung wurde zugunsten der Neueinrichtung in Osnabrück eingestellt.
 2) Änderung der Fachrichtungsbezeichnung zum WS 2014/2015; zuvor: Hauswirtschaft und Nahrungsgewerbe.
 3) Änderung der Abschlussbezeichnung zum WS 2014/2015; zuvor: M.A.

Quelle: vgl. Gemballa/Kettschau 2012, S. 122 ff.; Kettschau 2008, S. 170 (eigene Zusammenstellung – Stand: September 2012)

7.8 Datenbasis

	Datenbasis	Auswertungsbereich
<i>Ausbildungs- markt</i>	Statistisches Bundesamt <ul style="list-style-type: none"> • Fachserie 11, Reihe 2: Berufliche Schulen • Fachserie 11, Reihe 3: Berufliche Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Auszubildende (Geschlecht, schulische Vorbildung,...) • Ausbildungsverträge • Ausbildungsbereiche/-orte
	Bundesagentur für Arbeit <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmarkt in Zahlen – Ausbildungsstellenmarkt. Zeitreihen – Teil 1. Bewerber für Berufsausbildungsstellen Jahreszahlen 1997/98 bis 2008/09 • Arbeitsmarkt in Zahlen – Ausbildungsstellenmarkt. Zeitreihen – Teil 2. Berufsausbildungsstellen Jahreszahlen 1997/98 bis 2008/09 	Gemeldete Ausbildungsstellen <ul style="list-style-type: none"> • Unbesetzte Ausbildungsstellen • Unversorgte Bewerber/-innen
	Bundesinstitut für Berufsbildung <ul style="list-style-type: none"> • Datenreport zum Berufsbildungsbericht 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorerfahrungen der Auszubildenden • Ausbildungsabbrüche • Öffentlich geförderte Ausbildungen • Prüfungen
<i>Arbeitsmarkt</i>	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung <ul style="list-style-type: none"> • Berufe im Spiegel der Statistik 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigtenstatistik • Arbeitslosenstatistik

(eigene Darstellung)

7.9 Übersicht der zuständigen Stellen/Kammern für die Hauswirtschaft¹³⁵

Bundesland	Zuständige Stelle/Kammer
<i>Baden-Württemberg</i>	Regierungspräsidium Tübingen www.rp-tuebingen.de
<i>Bayern</i>	Bayrisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (Referat A5) www.stmelf.bayern.de Regierung von Mittelfranken www.regierung.mittelfranken.bayern.de
<i>Berlin</i>	IHK Berlin www.ihk-berlin.de
<i>Brandenburg</i>	Landesamt für Ländliche Entwicklung, Landwirtschaft und Flurneuordnung Brandenburg www.l elf.brandenburg.de
<i>Bremen</i>	Freie Hansestadt Bremen, Die Senatorin für Finanzen, Referat 33 www.finanzen.bremen.de/zustaendigstellen
<i>Hamburg</i>	Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) www.hamburg.de/bsg
<i>Hessen</i>	IHK Hessen: IHK Darmstadt, IHK Frankfurt am Main, IHK Fulda, IHK Gießen-Friedberg, IHK Hanau-Gelnhausen-Schlüchtern, IHK Kassel, IHK Lahn-Dill, IHK Limburg, IHK Offenbach am Main, IHK Wiesbaden www.ihk-hessen.de
<i>Mecklenburg-Vorpommern</i>	Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und Verbraucherschutz Mecklenburg-Vorpommern www.regierung-mv.de
<i>Niedersachsen</i>	Landwirtschaftskammer Niedersachsen www.lwk-niedersachsen.de
<i>Nordrhein-Westfalen</i>	Landwirtschaftskammer Nordrhein-Westfalen www.landwirtschaftskammer.de
<i>Rheinland-Pfalz</i>	Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Rheinland-Pfalz www.add.rlp.de

135 Die Zusammenstellung der zuständigen Stellen für Hauswirtschaft stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit dar. Das vorliegende Informationsmaterial (vgl. BIBB 2009b, MdH o. J., LWK 2009) wies hinsichtlich der zuständigen Stellen Unstimmigkeiten auf und erschwerte somit die Auswertung.

Auffällig ist, dass beispielsweise in Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein oder Rheinland-Pfalz die Landwirtschaftskammer als weitere zuständige Stelle für den Bereich „ländlich Hauswirtschaft“ auftritt, obwohl diese Differenzierung mit der Neuordnung 1999 nicht mehr vorgesehen ist.

7 Anhang

(Fortsetzung Anhang 7.9)

Bundesland	Zuständige Stelle/Kammer
<i>Saarland</i>	Ministerium für Bildung und Kultur Saarland www.bildung.saarland.de
<i>Sachsen</i>	Sächsisches Landesamt für Umwelt, Landwirtschaft und Geologie www.smul.sachsen.de/lfulg
<i>Sachsen-Anhalt</i>	Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt www.sachsen-anhalt.de
<i>Schleswig-Holstein</i>	IHK Schleswig-Holstein: IHK Flensburg, IHK Lübeck, IHK Kiel www.ihk.de/swh.htm
<i>Thüringen</i>	Thüringer Landesverwaltungsamt bzw. Thüringer Landesanstalt für Landwirtschaft www.thueringen.de/de/tlvwa/content.html bzw. www.tll.de
Stand: Oktober 2012	

Quelle: vgl. MdH o. J., BIBB 2009b; VLK 2010 (eigene Darstellung)

7.10 Nationale Klassifikationssysteme

Klassifikation der Berufe	KldB 1988	KldB 1992	KldB 2010
<i>Erläuterung</i>	<p>Ziel: Erfassung der tatsächlich ausgeübten beruflichen Tätigkeit, unabhängig von der Qualifikation und der Stellung im Beruf.</p> <p>Institutionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BA • IAB <p>Anwendungsfelder, u. a.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beratung und Vermittlung: z. B., Verschlüsselung von Bewerber- und Stellenangeboten • Amtliche Statistik: Verschlüsselung für die Meldung der sozialversicherungs-pflichtig Beschäftigten • Berufsfachkundliche Fragestellungen 	<p>Ziel: Erfassung der tatsächlich ausgeübten beruflichen Tätigkeit, unabhängig von der Qualifikation und der Stellung im Beruf.</p> <p>Institutionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • STBA sowie Landesämter • BIBB¹⁾ <p>Anwendungsfelder, u. a.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amtliche Statistik • (Arbeitsmarkt-)Forschung 	<p>Ziel: Auflösung der voneinander abweichenden Berufsklassifikationen (KldB 1988 und 1992) und Verbesserung der nationalen Datenanalyse auf Berufsebene (z. B. Beschäftigtenstatistik). Einführung: 2011.</p> <p>Die Ordnungssystematik bildet das komplexe System von Beruf und Beschäftigung ab, indem die tatsächlich ausgeübten beruflichen Tätigkeiten (unabhängig von der absolvierten Ausbildung) erfasst werden.</p> <p>Institutionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BA • IAB • STBA sowie Landesämter <p>Anwendungsfelder, u. a.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verschlüsselung von Bewerber- und Stellenangeboten • Arbeitsmarkt- und Ausbildungsmarktstatistiken • (Arbeitsmarkt-)Forschung
<i>Ordnungssystematik</i>	<p>Abbildung der Berufsklassen anhand eines vierstelligen Zahlensystems (4-Steller)</p> <p>Kodierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsbereiche (I-VI)²⁾: 6 • Berufsabschnitt: (Ia-VIa)³⁾: 33 	<p>Abbildung der Berufsklassen anhand eines vierstelligen Zahlensystems (4-Steller)</p> <p>Kodierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsbereiche (I-VI): 6 • Berufsabschnitt (Ia-VIa): 33 	<p>Abbildung der Berufsklassen anhand eines fünfstelligen Zahlensystems (5-Steller)</p> <p>Kodierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsbereiche: 10⁷⁾ • Berufshauptgruppen (2-Steller): 37

(Fortsetzung Anhang 7.10)

Klassifikation der Berufe	KIDB 1988	KIDB 1992	KIDB 2010
	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsgruppen (2-Steller)⁹⁾: 86 • Berufsordnungen (3-Steller)⁹⁾: 334 • Berufsklassen (4-Steller)⁹⁾: 1991 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsgruppen (2-Steller): 88 • Berufsordnungen (3-Steller): 369 • Berufsklassen (4-Steller): 2287 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsgruppen (3-Steller): 144 • Berufsuntergruppen (4-Steller): 700 • Berufsgattungen (5-Steller): 1.286 • Anforderungsniveau⁸⁾
<i>Ordnungssystematik am Beispiel der hauswirtschaftlichen Berufe⁹⁾</i>	<p>V Dienstleistungsberufe VI Allgemeine Dienstleistungsberufe</p> <ul style="list-style-type: none"> • 92 Hauswirtschaftliche Berufe <ul style="list-style-type: none"> • 9211 Hauswirtschaftsverwalter¹⁰⁾ • 9210 Hauswirtschaftsverwalter, o. n.A. • 9211 Hauswirtschaftsleiterinnen • 9212 Hauswirtschaftlerinnen • 9213 Haus- und Ernährungswirtschaftler • 9214 Beschließerinnen • 9215 Hausdame • 9219 andere Hauswirtschaftsverwalter 	<p>V Dienstleistungsberufe VI Sonstige Dienstleistungsberufe</p> <ul style="list-style-type: none"> • 92 Haus- und ernährungswissenschaftliche Berufe <ul style="list-style-type: none"> • 9210 Haus- und Ernährungswirtschaftler/-innen • 9211 Hauswirtschaftsleiter/-innen • 9212 Hauswirtschaftler/-innen • 9214 Beschließer/-innen • 9215 Hausdame • 9216 Techniker/-innen für Hauswirtschaft und Ernährung • 9218 Hauswirtschafts-, Verbraucher/-innen • 9219 andere Haus- und Ernährungswirtschaftlerinnen • 923 Hauswirtschaftliche Gehilfen/-innen und Helfer/-innen • 9230 Hausangestellte o. n.A. • 9231 Haus(wirtschafts)gehilfen/-innen • 9232 Hauswirtschaftshelfer/-innen (Reha) • 9233 Zimmermädchen 	<p>8 Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • 83 Erziehung, soziale & hauswirtschaftliche Berufe, Theologie • 832 Hauswirtschaft & Verbraucherberatung <ul style="list-style-type: none"> • 8321 Berufe in der Hauswirtschaft • 83211: Helfer- und Anlern-tätigkeiten: Hauswirtschaftsgehilfe/-in, Hauswirtschaftshelfer/-in, Hauswirtschaftsassistent/-in • 83212: Fachlich ausgerichtete Tätigkeiten: Haushaltsfachkraft, Hauswirtschaftler/-in • 83213: Komplexe Spezial-tätigkeit: Fachhauswirtschaftler/-in, Fachwirt/-in – Organisation und Führung (Schwerpunkt Ernährung und Hauswirtschaft), Haus- und Ernährungswirtschaftler/-in, Hauswirtschaftstechniker/-in • 8322 Berufe in der Verbraucherberatung

(Fortsetzung Anhang 7.10)

Klassifikation der Berufe	KIdB 1988	KIdB 1992	KIdB 2010
	<ul style="list-style-type: none"> • 922 Verbraucherberater/-innen • 9220 Verbrauchsberater, allgemein • 9221 Hauswirtschaftsberater • 9222 Energieberater • 9229 anderer Verbraucherberater • 923 Hauswirtschaftliche Betreuer/-innen • 9230 Hauswirtschaftliche Betreuer, o. n.A. • 9231 Hauswirtschaftsgehilfinnen • 9232 Hauswirtschafts-technische Helfer • 9233 Zimmermädchen • 9234 Schlafwagenschaffner • 9235 Kajtüstewards • 9236 Diener, Zofen, Ankleiderinnen • 9237 hauswirtschaftliche Helfer • 9238 Kindermädchen (nicht Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen) • 9239 andere hauswirtschaftliche Betreuer 	<ul style="list-style-type: none"> • 9234 Schlafwagenschaffner/-innen • 9235 Kabinensteward(s/-essen) • 9237 Hauswirtschaftliche Helfer/-innen, a. n.g. • 9238 Kindermädchen (nicht Erzieherinnen oder Kinderpflgerinnen) 	<ul style="list-style-type: none"> • 83223: Komplexe Spezialistentätigkeit: Verbraucherberater/-in • 8329 Aufsichtskräfte – Hauswirtschaft & Verbraucherberatung • 83293: Komplexe Spezialistentätigkeit: Hauswirtschaftliche/-r Betriebsleiter/-in, Hauswirtschaftsmeister/-in
	<p>Anmerkung: Nicht nur nationale Berufsklassifikationen verfolgen unterschiedliche Ansätze, sondern dies gilt gleichermaßen auch für die internationale Berufsklassifikation (ISCO). Die Anwendung der ISCO in Deutschland ist nach Auffassung von Experten nur eingeschränkt für das deutsche Berufsbildungs-/Beschäftigungssystem geeignet, da diese nicht die Vielfalt der deutschen Ausbildungs- und Qualifikationsformen abbildet (insbesondere die duale Ausbildung).</p>		
	<p>1) Die KIdB 1992 ist die Grundlage für die Berufsfeld-Systematik des BIBB. Aktuell gibt es 54 Berufsfelder (Stand: August 2010). Die hauswirtschaftlichen Berufe werden hier unter der Nummer 53 „Hotel-, Gaststättenberufe, Hauswirtschaft“ geführt.</p>		

(Fortsetzung Anhang 7.10)

Klassifikation der Berufe	KIdB 1988	KIdB 1992	KIdB 2010
	<p>2) Angelehnt an Wirtschaftszweige, Aufteilung nach Arbeitsaufgabe und allgemeinen Anforderungen: I: Pflanzenbauer/Tierzüchter/Fischereiberufe, II: Bergleute/Mineralgewinner, III: Fertigungsberufe, IV: Technische Berufe, V: Dienstleistungsberufe, VI: Sonstige Arbeitskräfte.</p> <p>3) Strukturierung nach Wesen der Berufsaufgabe, Tätigkeit, Art des zu verarbeitenden Materials, Objekt der Arbeit und Berufsumfeld.</p> <p>4) Fachliche Einteilung nach Wesen der Berufsaufgabe bzw. Tätigkeitsmerkmal (verarbeitendes Material als Leitprinzip).</p> <p>5) Enthalten Berufe mit gleichartigen Berufsaufgaben und Tätigkeiten, Trennung von Berufen mit abgrenzbarem, eigenständigem Charakter und formalisierter Ausbildung.</p> <p>6) Strukturierung einzelner Berufe oder Berufsarten nach Spezialisierungsformen und berufsfachlichen Helfertätigkeiten.</p> <p>7) 1) Land-, Forst- und Tierwirtschaft sowie Gartenbau, 2) Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung, 3) Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik, 4) Naturwissenschaft, Geografie und Informatik, 5) Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit, 6) Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus, 7) Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung, 8) Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung, 9) Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung, 10) Militärr.</p> <p>8) 1) Helfer- und Anlertätigkeiten: Helfer, einfacher Dienst, 2) Fachlich ausgerichtete Tätigkeiten: Fachkräfte, mittlerer Dienst (inkl. Rehabilitandenausbildung), 3) Komplexe Spezialistentätigkeiten: Meister, Techniker, kaufmännische Fortbildungsberufe, Bachelor-Berufe, gehobener Dienst, 4) Hoch komplexe Tätigkeiten: (mind. 4jährige) Studienberufe, höherer Dienst, Aufsichts- und Führungskräfte.</p> <p>9) Die Übersicht zur Ordnungssystematik am Beispiel der hauswirtschaftlichen Berufe erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Nicht aufgeführt, da sie in der Systematik an anderer Stelle aufgeführt werden, sind beispielsweise Lehrkräfte an beruflichen Schulen für das Berufsfeld „Hauswirtschaft und Ernährung“ oder hauswirtschaftliche Ausbilder/-innen.</p> <p>10) Die geschlechtliche Konnotation des Berufs wurde aus der Veröffentlichung der BfA 1988 übernommen.</p>		

Quelle: vgl. Degenkolb 2000, S. 119; BIBB 2010, S. 2; BA 2011a, b; BAI/AB 2010, 2008; BfA 1988; SIBA 2009b (eigene Darstellung)

7.11 Heterogenität der hauswirtschaftlichen Abschlüsse am Beispiel der Berufsfachschule

Kurzbezeichnung	Abschlussbezeichnungen
<i>Hauswirtschaftsassistent/-in Hauswirtschaftshelfer/-in</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte/-r Hauswirtschaftsassistent/-in (z. B. Rheinland-Pfalz, Thüringen, Berlin) • Staatlich geprüfte/-r hauswirtschaftliche/-r Assistent/-in (z. B. Sachsen-Anhalt) • Staatlich geprüfte/-r hauswirtschaftlich-technische/-r Assistent/-in (z. B. Nordrhein-Westfalen) • Assistent/-in in hauswirtschaftlichen Betrieben (z. B. Baden-Württemberg) • Staatlich geprüfte/-r Hauswirtschaftshelfer/-in (z. B. Bayern, Hinweis: Neue Bezeichnung ab Schuljahr 2012/2013: Staatlich geprüfte/r Assistent/-in für Ernährung und Versorgung)
<i>Fachkraft Pflegeassistenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte Fachkraft für Pflegeassistenz (z. B. Schleswig-Holstein) • Staatlich geprüfte/-r Pflegeassistent/-in (z. B. Niedersachsen) • Staatlich geprüfte Fachkraft für Hauswirtschaft und Familienpflege (z. B. Sachsen-Anhalt) • Staatlich geprüfte Fachkraft für Haushaltsführung und ambulante Betreuung (z. B. Saarland)
<i>Haus- und Familienpfleger/-in</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich anerkannte/-r Haus- und Familienpfleger/-in (z. B. Baden-Württemberg) • Staatlich geprüfte/-r Haus- und Familienpfleger/-in (z. B. Hamburg) • Staatlich geprüfte Fachkraft für Hauswirtschaft und Familienpflege (z. B. Saarland)
<i>Servicekraft</i> ¹³⁶	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte Servicekraft (z. B. Nordrhein-Westfalen)

Quelle: BA o. J., KMK 2007 (eigene Zusammenstellung)

136 Die Ausbildung zur Servicekraft wird derzeit nur im Rahmen eines Schulversuchs in Nordrhein-Westfalen angeboten.

7.12 Heterogenität der hauswirtschaftlichen Abschlüsse am Beispiel der Fachschule

Kurzbezeichnung	Abschlussbezeichnungen
<i>Dorfhelfer/-in</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte/-r und anerkannte/-r Dorfhelfer/-in (z. B. Baden-Württemberg) • Staatlich geprüfte/-r Dorfhelfer/-in (z. B. Bayern) • Geprüfte Fachkraft für Haushaltsführung und Familienbetreuung in Haushalten landwirtschaftlicher Betriebe (Dorfhelfer/-in) (z. B. Niedersachsen)
<i>Haus- und Familienpfleger/-in</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Haus- und Familienpfleger/-in (z. B. Berlin) • Familienpfleger/-in (z. B. Hamburg) • Staatlich anerkannte/-r Familienpfleger/-in (z. B. Nordrhein-Westfalen) • Staatlich anerkannte/-r Haus- und Familienpfleger/-in (z. B. Baden-Württemberg) • Staatlich geprüfte/-r Familienpfleger/-in (z. B. Berlin) • Staatlich geprüfte/-r Haus- und Familienpfleger/-in (z. B. Niedersachsen) • Staatlich geprüfte Fachkraft für Hauswirtschaft und Familienpflege (z. B. Sachsen-Anhalt)
<i>Betriebsleiter/-in ländliche Hauswirtschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte/-r landwirtschaftlich-hauswirtschaftliche/-r Betriebsleiter/-in (z. B. Bayern) • Staatlich geprüfte/-r ländlich-hauswirtschaftliche/-r Betriebsleiter/-in (z. B. Schleswig-Holstein) • Schwerpunkt Gesundheit und Betreuung • Schwerpunkt Vermarktung und Tourismus im ländlichen Raum
<i>Fachkraft landwirtschaftlicher Haushalt</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkraft für den landwirtschaftlichen Haushalt (z. B. Baden-Württemberg) • Staatlich geprüfte Fachkraft für den ländlichen Haushalt (z. B. Baden-Württemberg)
<i>Hauswirtschaftliche/-r Betriebsleiter/-in</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte/-r hauswirtschaftliche/-r Betriebsleiter/-in (z. B. Bremen) • Staatlich geprüfte/-r Betriebsleiter/-in – Fachrichtung Hauswirtschaft (z. B. Nordrhein-Westfalen) • Schwerpunkt ambulante hauswirtschaftliche Dienstleistungen • Schwerpunkt Familienpflege • Schwerpunkt Großhaushalt

7.12 Heterogenität der hauswirtschaftlichen Abschlüsse am Beispiel der Fachschule

(Fortsetzung Anhang 7.12)

Kurzbezeichnung	Abschlussbezeichnungen
<i>Techniker/-in Hauswirtschaft und Ernährung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte/-r Techniker/-in für Hauswirtschaft und Ernährung (z. B. Sachsen)
<i>Wirtschafter/-in Hauswirtschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte/-r Wirtschafter/-in (z. B. Nordrhein-Westfalen) • Fachrichtung Hauswirtschaft • Fachrichtung Großhaushalt • Staatlich geprüfte/-r Wirtschafter/-in (z. B. Schleswig-Holstein) • Staatlich geprüfte/-r Wirtschafter/-in der ländlichen Hauswirtschaft (z. B. Baden-Württemberg) • Staatlich geprüfte/-r Wirtschafter/-in für den landwirtschaftlichen Haushalt (z. B. Bayern)
<i>Meister/-in in der Hauswirtschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Meister der Hauswirtschaft/-Meisterin der Hauswirtschaft (bundesweit)
<i>Fachhauswirtschafter/-in</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Geprüfte/-r Fachhauswirtschafter/-in (bundesweit)
<i>Betriebswirt/-in Hauswirtschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in – Fachrichtung Hauswirtschaft (z. B. Thüringen) • Staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in – Hauswirtschaftliche Dienstleistung (z. B. Hamburg) • Staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in im Schwerpunkt Großhaushalt (z. B. Sachsen) • Staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in für Ernährungs- und Versorgungsmanagement (z. B. Bayern)

Quelle: BA o. J. (eigene Zusammenstellung)

7.13 Verwandte Berufe der Hauswirtschaft

„Hauswirtschaftliche Versorgungsleistungen“ (§ 4 Abs. 1 Nr. 4 – berufliche Grundbildung)		
<i>Ausbildungsrahmenplan – Teil des Ausbildungsberufsbilds</i>	<i>Beispiel</i>	<i>Verwandter Beruf</i>
4.1 Speisenzubereitung und Service (§ 4 Abs. 1 Nr. 4.1)	<ul style="list-style-type: none"> • Zubereitung von Speisen und Getränken • Speisen und Getränke servieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Koch/Köchin • Fachkraft im Gastgewerbe
4.2 Reinigen und Pflegen von Räumen (§ 4 Abs. 1 Nr. 4.2)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle und Vorbereitung von Gästezimmern • Reinigung und Pflege von Räumen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hotelfachmann/-frau • Gebäudereiniger/-in
4.3 Gestalten von Räumen und des Wohnumfeldes (§ 4 Abs. 1 Nr. 4.3)	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung von Räumen mit Blumenschmuck 	<ul style="list-style-type: none"> • Florist/-in
4.4 Reinigen und Pflegen von Textilien (§ 4 Abs. 1 Nr. 4.4)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbessern und Erstellen von textilen Gegenständen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schneider/-in
„Hauswirtschaftliche Betreuungsleistungen“ (§ 4 Abs. 1 Nr. 5 – Berufliche Fachbildung)		
<i>Ausbildungsrahmenplan – Teil des Ausbildungsberufsbilds</i>	<i>Beispiel</i>	<i>Verwandter Beruf</i>
4.2 Motivation und Beschäftigung (§ 4 Abs. 1 Nr. 5.2)	<ul style="list-style-type: none"> • Betreuung und Beaufsichtigung von Kindern 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzieher/-in
4.3 Hilfe leisten bei Alltagsverrichtungen (§ 4 Abs. 1 Nr. 5.3)	<ul style="list-style-type: none"> • Betreuung und Pflege von kranken Menschen • Betreuung und Pflege von älteren und alten Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Krankenpfleger/-in • Altenpfleger/-in

(eigene Zusammenstellung)

7.14 DQR-Matrix Berufsfeld Hauswirtschaft

DQR allgemein		DQR Hauswirtschaft – Ergebnis Taskforce Hauswirtschaftliche Berufsbildung	
Niveauintikator/Anforderungsstruktur		Zuordnung(en)	Anforderungsstruktur Hauswirtschaft
Niveau 1	Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.	Berufsausbildungsvorbereitung (z. B. EQ)	/
Niveau 2	Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.		
Niveau 3	Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Zweijährige berufliche Erstausbildung	Die Fachpraktiker/-innen Hauswirtschaft verfügen über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten beruflichen Tätigkeitsfeld der hauswirtschaftlichen Versorgung und Betreuung.
Niveau 4	Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Drei- und dreieinhalbjährige berufliche Erstausbildung	Der/die Hauswirtschafter/-in verfügt über Kompetenz zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in der hauswirtschaftlichen Versorgung und Betreuung verschiedener Zielgruppen im umfassenden, sich verändernden beruflichen Tätigkeitsfeld.
			Fachpraktiker/-in Hauswirtschaft
			Hauswirtschafter/-in

(Fortsetzung Anhang 7.14)

DQR allgemein		DQR Hauswirtschaft – Ergebnis Taskforce Hauswirtschaftliche Berufsbildung		
Niveauidikator/Anforderungsstruktur	Zuordnung(en)	Anforderungsstruktur Hauswirtschaft	Zuordnung(en) Hauswirtschaft	
Niveau 5	Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Fortbildungen (vgl. mit IT-Spezialisten)	Fachhauswirtschaftler/-innen verfügen über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen der hauswirtschaftlichen Versorgung und Betreuung von Personen mit Hilfebedarf in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden beruflichen Tätigkeitsfeld, insbesondere in der Alten- und Behindertenhilfe.	Geprüfte Fachhauswirtschaftler/-in
Niveau 6	Über Kompetenzen 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 verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.	Bachelor, Meister, Fachwirt, Fachschulabschlüsse (vgl. Techniker)	Der/die Meister/-in der Hauswirtschaft verfügt über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.	Meister/-in der Hauswirtschaft; Hauswirtschaftliche/-r Betriebsleiter/-in

(Fortsetzung Anhang 7.14)

DQR allgemein		DQR Hauswirtschaft – Ergebnis Taskforce Hauswirtschaftliche Berufsbildung	
Niveauindikator/Anforderungsstruktur	Zuordnung(en)	Anforderungsstruktur Hauswirtschaft	Zuordnung(en) Hauswirtschaft
Niveau 7	Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.	Die Führungskraft Hauswirtschaft verfügt über Kompetenzen zur Führung auf mittlerer Ebene in größeren Unternehmen sowie zur Führung eines eigenen Unternehmens. Bei der Einführung neuer betrieblicher Organisationsstrukturen, neuer Technologien oder der Festlegung neuer, marktabhängiger Ziele obliegt ihr die Aufgabe einer reibungslosen Realisierung im eigenen Zuständigkeitsbereich. Sie verfügt über Fremdsprachenkenntnisse zur Erfüllung betrieblicher Aufgaben in international vernetzten Unternehmen.	Führungskraft Hauswirtschaft (nicht näher benannt)
Niveau 8	Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungskennnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.	Promotion	/

Quelle: BMBF 2012a; BMBF 2011, S. 6 f.; dgh 2012 (eigene Darstellung)

Der gegenwärtige Bedarf an Fachkräften erfordert ein Umdenken bei der Gewinnung potenzieller Nachwuchskräfte. Bei der Fachkräfterekrutierung sind nicht nur junge Menschen mit guten bis sehr guten Ausgangsvoraussetzungen zu berücksichtigen, sondern ebenso Personen mit ungünstigen bzw. weniger guten Voraussetzungen. Niedrigschwellige Konzepte können hier Anschlussperspektiven eröffnen.

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des an der Professur Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre der Justus-Liebig-Universität Gießen angesiedelten Forschungsschwerpunktes „Personenbezogene/haushaltsnahe Dienstleistungen“. Die im Kontext des Forschungsschwerpunktes gewonnenen Erkenntnisse finden insbesondere in den hier präsentierten theoretischen Befunden Berücksichtigung. Die empirischen und konzeptionellen Befunde beruhen auf dem Modellprojekt BertHa „Kompetenzentwicklung für haushaltsnahe Dienstleistungen. Berufliche Qualifizierung – Anerkannte Zertifizierung“. Ziel der Arbeit ist es, Konzepte sowie Implementierungs- und Anwendungsmöglichkeiten für niedrigschwellige Qualifizierung in der beruflichen Bildung zu identifizieren. Das Berufsfeld Hauswirtschaft wird hierbei in besonderer Weise in den Blick genommen.

Alexandra Brutzer

ist seit Dezember 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Berufspädagogik/ Didaktik der Arbeitslehre der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zuvor arbeitete sie als pädagogische Mitarbeiterin beim Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft und absolvierte ein Pädagogikstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Philipps-Universität Marburg.

