

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)

Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich

Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung
Kurzfassung



Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich

Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

Kurzfassung

Autor: Felix Rauner

Unter der Mitarbeit von

Wolfgang Wittig, Antje Barabasch, Ludger Deitmer, Bruno Clematide, Sabine Kurz, Ursula Scharnhorst, Peter Schlögl und Zhinqun Zhao

© 2008, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Clemens Wieland

Gliederung:

0	Kurzfassung: Presstext	4
1	Einleitung: Zur Bedeutung von Steuerungsfragen in der beruflichen Bildung	6
2	Handlungsempfehlungen für Deutschland: Lernen von der Schweiz.....	7
2.1	Integrierte bundesstaatliche Regelung der beruflichen Bildung	7
2.2	Realisierung einer koordinierten pluralen Steuerung beruflicher Bildung	8
2.3	Verankerung innovativer Strukturen in den Prozessen der Steuerung und Gestaltung beruflicher Bildung	11
2.4	Finanzierung der beruflichen Bildung	15
2.5	Balance zwischen Input- und Output-Orientierung	17
2.6	Europäisierung beruflicher Bildung	18
3	Länderberichte.....	20
3.1	Dänemark	20
3.2	Deutschland	21
3.3	Österreich	23
3.4	Schweiz	25
	Literatur	29

0 Kurzfassung: Presstext

Bertelsmann Stiftung fordert Modernisierung der deutschen Berufsausbildung Wichtiger Schlüssel ist die Steuerung des Berufsbildungssystems aus „einer Hand“

Die Bertelsmann Stiftung fordert eine Modernisierung der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Auf der Grundlage einer international vergleichenden Studie schlägt sie zur besseren Steuerung des Systems ein Bundesamt für berufliche Bildung sowie entsprechende Landesämter vor. Bei der Reform der Berufsausbildung sollte sich Deutschland am Vorbild der Schweiz orientieren, wo die Steuerung aus „einer Hand“ erfolgt.

„Der Nationale Bildungsbericht macht deutlich, dass der Übergang von der Schule in den Beruf für viele Jugendliche zu einer beinahe unüberwindbaren Hürde geworden ist“, sagte Vorstandsmitglied Johannes Meier bei der Vorstellung der Studie. Dieser Zustand sei aus sozialen und ökonomischen Gründen nicht hinnehmbar. Um möglichst allen jungen Menschen eine echte Chance auf Teilhabe am Arbeitsmarkt zu ermöglichen, müsse das duale Ausbildungssystem modernisiert werden.

Andere Länder mit dualen Berufsbildungssystemen hätten in den letzten Jahren umfangreiche und teilweise sehr erfolgreiche Reformen durchgesetzt. Von diesen Erfahrungen könnten wir profitieren. Daher sei es wichtig, diese Erfahrungen systematisch auszuwerten und für die deutsche Berufsbildungspolitik nutzbar zu machen, sagte Meier.

In Deutschland sei die berufliche Bildung auf unterschiedliche Ressorts verteilt und die Steuerung entsprechend stark fragmentiert, so Meier weiter. Hier könne man von der Schweiz lernen. Die Realisierung einer koordinierten Balance zwischen den verschiedenen Politikbereichen erfordere Berufsbildungsämter auf Bundes- und Länderebene, in denen die hoheitlichen Steuerungs-, Unterstützungs- und Verwaltungsfunktionen gebündelt würden.

Zu den weiteren Reformvorschlägen der Studie, die der Bremer Bildungsforscher Felix Rauner im Auftrag der Bertelsmann Stiftung vorgelegt hat, gehören einheitliche gesetzliche Rahmenbedingungen sowie die Umsetzung einer Innovationsstrategie für die berufliche Bildung. Die hervorragende Praxis im dualen Ausbildungssystem mit ihren berufsbildenden Schulen und den Ausbildungsbetrieben müsse besser als bisher mit der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungsforschung verzahnt werden. So könne die Ausbildungsqualität insgesamt verbessert werden.

Insgesamt hätten Reformen in der beruflichen Bildung jedoch nur dann eine Chance, wenn sie auch von möglichst vielen Beteiligten getragen würden. Die Bertelsmann Stiftung beschreite daher neue Wege, indem sie durch lagerübergreifende, partizipative Verfahren Räume schaffe, in denen die Verantwortlichen sich offen über mögliche Reformoptionen austauschen können.

1 Einleitung: Zur Bedeutung von Steuerungsfragen in der beruflichen Bildung

Das deutsche System der dualen Berufsausbildung gerät zunehmend unter Druck. Auf dem Weg zu einem sich immer weiter öffnenden gesamteuropäischen Bildungsraum stellt sich die Frage, wie innovativ, attraktiv, flexibel, integrationsstark und strukturell zukunftsfähig die duale Berufsausbildung in Deutschland ist. Vor dem Hintergrund dieser Dynamik sowie steigender Ansprüche im Arbeits- und Ausbildungsmarkt ist es jedoch nicht damit getan, Defizite in wahlpolitischer Manier symptomatisch zu beheben. Ein durch Prämienzahlung kurzfristig erhöhtes Lehrstellenangebot sowie in einzelnen Branchen selektiv ansetzende und zeitlich nur befristete Ausbildungsplatzprogramme führen vielleicht zu einer kurzzeitigen Verbesserung der Statistiken. Sie ändern aber weder etwas an den strukturellen Schwächen des deutschen Berufsausbildungssystems noch führen sie zu dessen nachhaltiger Entwicklung. Das duale Ausbildungssystem muss vielmehr Anpassungsleistungen erbringen, die – fernab tagespolitischer Betrachtungen oder detailorientierter Einzelfalllösungen – durch eine grundlegend verbesserte Steuerung über alle Ebenen jede Lehr- und Ausbildungsinstitution erreichen und damit in der Fläche für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung sorgen.

Wie dies aussehen kann, in welchen Bereichen hierfür Ansatzmöglichkeiten und Entwicklungspotenziale bestehen und welche Lösungen andere Länder entwickelt haben, ist Gegenstand der vorliegenden Studie, die sich schwerpunktmäßig den Steuerungs- und Unterstützungssystemen als maßgeblich qualitätsbestimmenden Faktoren für die beruflichen Bildungssysteme widmet. Darüber hinaus werden aber auch Aspekte wie Finanzierung, Zugang zur dualen beruflichen Bildung, deren Integration in nationale Bildungssysteme sowie die europäische Dimension beruflicher Bildung in die Betrachtungen einbezogen. Das dazu entwickelte Evaluationsinstrumentarium erlaubt es, die steuerungsrelevanten Merkmale der Berufsbildungssysteme vergleichend zu bewerten. Ziel der internationalen Vergleichsuntersuchung ist es, Handlungsempfehlungen für die deutsche Berufsbildungspolitik zu begründen.

2 Handlungsempfehlungen für Deutschland: Lernen von der Schweiz

2.1 Integrierte bundesstaatliche Regelung der beruflichen Bildung

Die Fragmentierung der Steuerungs- und Unterstützungsfunktionen des deutschen Berufsbildungssystems lässt sich nur überwinden, wenn es gelingt, nach dem Vorbild der anderen Länder – besonders der Schweiz – die berufliche Bildung in ihrer Gänze bundesstaatlich zu regeln und die institutionellen Voraussetzungen für ihre „Steuerung aus einer Hand“ in der Form eines Bundesamtes für berufliche Bildung so zu realisieren, dass zugleich die Kompetenzen und Verantwortlichkeiten aller Akteure nach dem Prinzip der Subsidiarität bei der Ausgestaltung und Durchführung der beruflichen Bildung gestärkt werden.

Vorbildlich ist der von der Schweiz 1999 beschrittene Weg einer Verfassungsänderung, der die Grundlage dafür gelegt hat, ein Berufsbildungsgesetz zu schaffen, mit dem der Gesamtzusammenhang beruflicher Bildung in Form *eines* Rahmengesetzes geregelt werden konnte. Damit wurde es möglich, den Dualismus zwischen „Bildung“ als einem Gegenstand unterschiedlicher Rechtssphären aufzuheben. Die Schweiz hat durch den Bundesgesetzgeber die berufliche Bildung mit ihren vielfältigen Bezügen zur Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sowie zur Wirtschafts- und Innovationspolitik im Zusammenhang geregelt, und sie hat damit die Voraussetzung für die Steuerung der beruflichen Bildung ganz entscheidend verbessert. Deutschland hat dagegen durch die Föderalismusreform einen Weg beschritten, der die Steuerung der beruflichen Bildung – vor allem der dualen Berufsausbildung – und ihre Integration in das Bildungssystem zusätzlich erschwert. Dies betrifft in besonderer Weise die Übergänge

- von der Schule in die Berufsausbildung (erste Schwelle)
- von der beruflichen Bildung zur hochschulischen Bildung
- zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung sowie
- die Lernortkooperation.

Die Zuordnung des Lernortes Schule zur Rechtssphäre Bildung (in der Zuständigkeit der Bundesländer) und des Lernortes Betrieb zur Rechtssphäre Wirtschaft sowie die daraus resultierenden Abschottungen der beiden Lernorte gegeneinander konnten auch durch eine Vielzahl von Initiativen zur Verbesserung der Lernortkooperation nicht nachhaltig überwunden werden. Der Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes als eines Gesetzes der Wirtschaftsverfassung ist die berufliche Bildung, soweit sie nicht in die Zuständigkeiten der Bundesländer fällt – und dies sind alle Formen schulischer beruflicher Bildung.

Sowohl die Schweiz als auch mit einiger Einschränkung Dänemark steuern ihr Berufsbildungssystem auf der Grundlage eines zusammenhängenden Berufsbildungsgesetzes, Dänemark ordnet alle Steuerungsaufgaben auf nationaler Ebene dem Bildungsministerium zu und definiert die berufliche Bildung als einen Gegenstand der Bildungsgesetzgebung. Die Schweiz behält, trotz der weitreichenden Reformen auf der Grundlage eines einzigen Berufsbildungsgesetzes, die Pluralität der Steuerung des beruflichen Bildungssystems bei, indem sie die berufliche Bildung als eine Gemeinschaftsaufgabe des Bundes, der Kantone sowie der Organisationen der Arbeitswelt (OdA) definiert. Während einerseits im Berufsbildungsgesetz *Bildungsziele* verankert werden (BBG, Art. 3a–e), ist andererseits das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) regierungsseitig dem Wirtschaftsressort zugeordnet. Um die plurale Steuerung in seiner Balance zwischen Bildung, Wirtschafts-, Arbeits- und Sozialpolitik zu gewährleisten, wurde als ein wichtiges Steuerungsorgan die eidgenössische Berufsbildungskommission (EBBK) eingerichtet. Insgesamt ist es sowohl Dänemark als auch der Schweiz gelungen, im Zusammenspiel zwischen den legislativen und exekutiven Steuerungsinstrumenten eine für Deutschland geradezu vorbildlich koordinierte plurale Steuerung ihrer Berufsbildungssysteme zu realisieren.

Erste Handlungsempfehlung:

Schaffung der verfassungsrechtlichen Voraussetzungen für ein Berufsbildungsgesetz oder -rahmengesetz nach dem Vorbild der Schweiz, das die Grundlagen dafür bietet, die berufliche Bildung in ihrer Gesamtheit, soweit sie nicht an Hochschulen durchgeführt wird, in einem schlanken Gesetz zu regeln.

2.2 Realisierung einer koordinierten pluralen Steuerung beruflicher Bildung

Deutschland ist weit entfernt von einem gelingenden Zusammenwirken der Akteure. Die Realisierung einer koordinierten Balance zwischen den bildungs-, wirtschafts-, arbeitsmarkt-, jugend- und sozialpolitischen Dimensionen der Berufsbildungspolitik und -verwaltung erfordert die Einrichtung von Berufsbildungsämtern auf Länder- und Bundesebene, in denen die Steuerungs-, Unterstützungs- und Verwaltungsfunktionen – soweit diese staatlich wahrzunehmen sind – gebündelt werden.

Die Ämterstruktur erlaubt es außerdem, die Aufgabenteilung bei der Wahrnehmung von hoheitlichen und nicht hoheitlichen Steuerungs- und Unterstützungsaufgaben zwischen Staat und Wirtschaft komplementär zueinander – und damit transparent – zu gestalten. Diese Aufgabenteilung sollte mit einer Ausweitung und Stärkung der Dienstleistungs- und Unterstützungsfunktion der Or-

ganisationen der Wirtschaft (einschließlich der Kammern) einhergehen. Nach dem Vorbild Dänemarks sollte dies auch für die Organisation des beruflichen Schulwesens gelten.

Dies schließt auch Steuerungsaufgaben ein, die zurzeit von Bundesministerien wahrgenommen werden. Als besonders innovativ wird in diesem Zusammenhang die Schweizer Regelung bewertet, Funktionen des Ordnungsgebers auf das Bundesamt zu übertragen. Dadurch wird die Rolle des Bundesamtes als moderierende und steuernde Instanz der Berufsentwicklung und der Entwicklung beruflicher Ordnungsmittel gestärkt. Vor allem hierin liegt das konstituierende Element einer koordinierten pluralen Steuerung der dualen Berufsbildung, die es in Deutschland zu entwickeln gilt.

Diese Form der koordinierten Steuerung der beruflichen Bildung auf nationaler Ebene „aus einer Hand“ schließt die Rückbindung der Berufsbildungssteuerung durch das Bundesamt für Berufliche Bildung an die Aufgaben der unterschiedlichen Ressorts und der durch diese repräsentierten Politikfelder ebenso ein wie die Moderation des nationalen Berufsbildungsdialoges mit den Organisationen der Arbeitswelt (zum Beispiel den Berufsfachkommissionen), des Bildungswesens, den auf Länderebene (Kantone) etablierten Institutionen der Berufsbildungsverwaltung und -steuerung sowie der Förderung und Koordination der universitären Berufsbildungsforschung auf der Grundlage nationaler Förderprogramme.

Zweite Handlungsempfehlung:

Bündelung der gesamtstaatlichen Steuerungsfunktionen in einem Bundesamt für Berufsbildung, das mit vergleichbaren Kompetenzen ausgestattet ist wie das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) der Schweiz sowie Errichtung von Landesämtern für Berufsbildung.

Die in Deutschland auf das Bildungs- und Wirtschafts- sowie das Arbeits- und das Gesundheitsressort des Bundes aufgeteilten Steuerungs- und Unterstützungsfunktionen für die berufliche Bildung setzen sich auf der Landesebene fort. Aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung wurden in einigen Bundesländern (z. B. Niedersachsen und Bremen) einige dieser Funktionen im Bildungsressort gebündelt. Beide Varianten sind problematisch. Die verteilte Steuerung hat sich ebenso wenig bewährt wie die Konzentration der Steuerungs- und Unterstützungsaufgaben in einem Ressort. Letztere führt zwangsläufig zu einer inhaltlichen Ausrichtung der Berufsbildungspolitik und -steuerung, die sich aus der übergeordneten Ressortzuständigkeit ergibt. Die berufliche Bildung erfährt dann eine Akzentuierung entweder in Richtung der Wirtschafts-, Sozial-, Arbeitsmarkt- oder Bildungspolitik. Durch eine Etablierung der Steuerungs- und Unterstützungsfunktionen in einem Landesamt für berufliche Bildung, das einerseits dem Bundesamt nachgeordnet ist und zugleich

originäre Landesaufgaben wahrnimmt, die der Landesebene bei der Ausgestaltung der intermediären Ebene zugeordnet sind, wird eine koordinierte plurale Steuerung ermöglicht.

Als Vorbilder kommen die kantonalen Berufsbildungsämter in der Schweiz in Betracht, in denen die Funktionen der Aufsicht über die Berufsbildung gemäß Art. 24 BBG gebündelt sind.¹ Diese Aufgaben umfassen die Beratung und Begleitung der Lehrvertragsparteien, die Aufsicht im Bereich der Lehrverträge, die Koordination zwischen den an der beruflichen Grundbildung Beteiligten (Betrieb, überbetrieblicher Kurse und Berufsfachschule), die Qualitätssicherung in der betrieblichen und schulischen Bildung und die Durchführung der Qualifikationsverfahren. Der letztgenannte Begriff umfasst sowohl die Abschlussprüfungen im Rahmen der beruflichen Erstausbildung als auch Verfahren der Anerkennung von Lernleistungen, die außerhalb der regulären Berufsausbildung erbracht wurden. Nicht alle Aufgaben, die in der Schweiz Teil der kantonalen Berufsbildungsaufsicht sind, sind jedoch für eine Wahrnehmung durch die für Deutschland vorgeschlagenen Landesämter geeignet, da hier der traditionelle Verantwortungsbereich der Kammern berührt wird. Die Handlungsempfehlung versteht sich daher als Initiative zu einer klaren Abgrenzung zwischen hoheitlichen Aufgaben und Dienstleistungsfunktionen auf der lokalen Ebene. Während hoheitliche Funktionen wie die Zulassung von Ausbildungsbetrieben, die Aufsicht über die Lehrverträge oder die Organisation von Prüfungsverfahren den Landesämtern vorbehalten bleiben sollten, ist für die Kammern eine Stärkung ihrer Dienstleistungsfunktionen, etwa im Bereich der Ausbildungsberatung, der Organisation von Ausbildungspartnerschaften oder der Qualitätssicherung im Bereich der betrieblichen Ausbildung, aber auch bei der Organisation und Gestaltung der beruflichen Bildung an beruflichen Schulen durch die Mitwirkung an Leitungs- oder Beratungsgremien, anzustreben.

Grundlage für die berufsschulischen Abschlussprüfungen sind die Berufsbildungspläne sowie die in den Ausbildungsordnungen ausgewiesenen Anforderungen an die berufstheoretische Prüfung. Die Prüfungsaufgaben werden auf Landesebene von einer Prüfungskommission entwickelt, um den regionalen und lokalen Besonderheiten bei der Lokalisierung der offenen Ausbildungsordnungen Rechnung zu tragen. Dänemark hat hier eine weitreichende Regelung etabliert. Unter dem Aspekt der Ausweitung der Anzahl der Berufe, die europaweit in der Form europäischer Kernberufe etabliert sind bzw. werden könnten, bedarf es der Etablierung einer Prüfungspraxis, die der Lokalisierung offener europäischer Kernberufe von vornherein Rechnung trägt. Die vom Auszubildenden zu führende Dokumentation der Ausbildung und die darauf bezogenen Bewertungen durch

¹ Konkretisiert werden diese Aufgaben in den jeweiligen kantonalen Ausführungsgesetzen zum BBG. Vgl. beispielsweise für den Kanton Bern das Gesetz über die Berufsbildung, die Weiterbildung und die Berufsberatung (BerG) vom 14. Juni 2005 (BSG 435.11), Art. 24 und 58, sowie die Verordnung über die Berufsbildung, die Weiterbildung und die Berufsberatung (BerV) vom 9. November 2005 (BSG 435.111).

die Ausbilder und Personalverantwortlichen der Unternehmen (Berichtsheft) sollten ein stärkeres Gewicht bei der Feststellung der Berufsfähigkeit erhalten. Dazu bedarf es der Aufwertung des Berichtsheftes zu einem Instrument der ausbildungsbegleitenden Dokumentation und Evaluation der Ausbildung sowie der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz. Eine praktische Prüfung ist nur dann erforderlich, wenn der Betrieb oder die Prüfer den Grad der zu erreichenden Berufsfähigkeit (das berufliche Können) als nicht ausreichend einschätzen. Das Landesamt stellt auf der Grundlage des berufsschulischen Abschlusses und der Feststellung der Berufsfähigkeit durch den Betrieb und die externe Prüfungskommission ein staatliches Abschlusszeugnis aus. Ziel ist die gleichgewichtige Mitwirkung der Lernorte Berufsschule und Betrieb an den Abschlussprüfungen.

Dritte Handlungsempfehlung:

Einführung berufsschulischer Abschlussprüfungen mit einem Berufsschulabschlusszeugnis, das in die berufliche Abschlussprüfung eingeht.

2.3 Verankerung innovativer Strukturen in den Prozessen der Steuerung und Gestaltung beruflicher Bildung

Die berufliche Bildung ist durch ihre unmittelbare Anbindung und Einbindung in/an den Arbeitsmarkt, die Prozesse der betrieblichen Organisationsentwicklung sowie den technischen Wandel und seine Bewältigung durch technologische Innovationen in besonderer Weise auf Innovationen angewiesen. Dies betrifft die Inhalte und Lernformen beruflicher Bildung, die Berufsbilder sowie die Organisation von Innovationen im Zusammenspiel zwischen Berufsbildungspolitik, Berufsbildungspraxis, Berufsbildungsplanung und Berufsbildungsforschung. Untersucht wurde daher, ob

- die Entwicklung der Ordnungsmittel (Berufsbilder, Ausbildungsordnungen und Ausbildungspläne),
- die Lernortkooperation und
- die Evaluation und das Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung)

Gegenstand von Innovationsprogrammen und -strategien sind und ob es einen gesetzlichen Auftrag für Innovationen gibt. Auch bei diesem Kriterium der Steuerung beruflicher Bildung schneidet Deutschland im Vergleich relativ schlecht ab. Es gab zwar durchaus positiv zu bewertende Ansätze als Indikatoren für eine Innovationsstrategie – wie bspw. das Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zur Lernortkooperation (2000–2005) sowie die Praxis der Evaluation von umfangreichen Neuordnungsprojekten. Durch die Auflösung der BLK und die Einstellung der BLK-Modellversuche in der Folge der im Zuge der Föderalismusreform erfolgten Abschaffung von Artikel 91b des Grundgesetzes, der die

Rechtsgrundlage für die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern gebildet hatte, haben sich allerdings die Voraussetzungen für Innovationen unter Nutzung des Instrumentariums von Modellversuchen deutlich verschlechtert.

Die gesetzlichen Regelungen für Innovationen im Bereich der dualen Berufsbildung beziehen sich vor allem auf die Aufgaben der Berufsbildungsforschung. Erstmals ist die Berufsbildungsforschung mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (2005) als eine vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unabhängige Forschung gesetzlich verankert. Diese Regelung birgt erhebliche Innovationspotenziale. Ob und in welcher Form diese Ziele bei der Förderung der Berufsbildungsforschung umgesetzt werden, ist zurzeit jedoch nicht absehbar. Insgesamt bleibt die Innovationspraxis weit hinter den Erfordernissen eines innovativen dualen Berufsbildungssystems zurück. In der Schweiz hingegen wurde mit dem neuen Berufsbildungsgesetz eine vielfältige Innovationsstrategie und -praxis implementiert. Auch Dänemark zeichnet sich durch eine innovative Berufsbildungspolitik aus, die in ihrem Kern darauf zielt, die Innovationspotenziale der lokalen Institutionen und Akteure durch Stärkung ihrer Autonomie hinsichtlich der Ausfüllung der nationalen Rahmencurricula besser auszuschöpfen. Das dänische Bildungsministerium ist Träger und Initiator für Forschungs- und Entwicklungsprogramme im Bereich der Berufsbildung. Dies gilt vor allem für die gesetzlichen Regelungen zur Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprogrammen im Bereich der Qualitätsentwicklung sowie für die wissenschaftliche Begleitung bei der Einführung neuer Bildungsprogramme und Bildungsgänge.

Für die Schweiz gelten die Gründung des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung (EHB), die Etablierung von Forschungs- und Entwicklungsprogrammen, die vom BBT als Projekt- und Programmträger gesteuert werden, sowie die Etablierung eines Netzwerks universitärer Schwerpunkte zur Berufsbildungsforschung („Leading Houses“) als eine Hinwendung zu einer entwicklungsfähigen Innovationsstrategie und -praxis. Bemerkenswert ist dabei die Aufwertung der Grundlagenforschung.

Im Gegensatz dazu wird die universitäre Berufsbildungsforschung in Deutschland, die bisher im internationalen Vergleich auf einem relativ hohen Niveau etabliert war, indirekt durch den Abbau von Professuren im Bereich der Berufspädagogik und vor allem im Bereich der beruflichen Fachrichtungen und ihrer Didaktik beeinträchtigt. Beschleunigt wird diese Entwicklung durch die Verlagerung von berufspädagogischen Studiengängen an pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen. Diese Entwicklung widerspricht dem internationalen Trend der Professionalisierung von Berufspädagogen (Hangzhou Declaration 2005).

Vierte Handlungsempfehlung:

Aufwertung der auf Bundesebene etablierten Funktionen der Berufsbildungsforschung im BIBB, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und Deutschen Jugendinstitut (DJI) in einer Berufsbildungsforschung in der Form eines oder mehrerer Max-Planck-Institute.

Die auf diese Weise etablierte außeruniversitäre Berufsbildungsforschung übernimmt zusätzlich zu ihren Forschungsaufgaben die folgenden Funktionen: Koordination der domänenspezifischen Qualifikations- und Berufsforschung und der Curriculumforschung; Projektträgerschaft für Forschungs- und Entwicklungsprogramme zur Förderung der universitären und außeruniversitären Berufsbildungsforschung; wegen der wirtschafts-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Bedeutung, die der Berufsbildungsforschung zukommt, ist es erforderlich, neben der durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gestützten Grundlagenforschung Forschungs- und Entwicklungsaufgaben zu etablieren, die stärker anwendungsorientiert ausgerichtet sind: Projektträgerschaft für die Förderung von Graduiertenprogrammen zur Entwicklung der beruflichen Wissenschaften, der Berufspädagogik und anderer human- und sozialwissenschaftlicher Schwerpunkte der Berufsbildungsforschung sowie international vergleichende Berufsbildungsforschung unter Einschluss der bildungsökonomischen Forschung; Politikberatung in Kooperation mit dem Bundesamt und den Bundesinstituten der Berufsbildungsforschung.

Fünfte Handlungsempfehlung:

Etablierung einer Innovationsstrategie für die berufliche Bildung.

Die Qualifizierung der Beschäftigten für den intermediären Sektor betrifft knapp zwei Drittel der Beschäftigten in Deutschland und gilt zu Recht als Schlüsselfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. Die Dynamik des internationalen Qualitätswettbewerbs sowie die Notwendigkeit der schlanken und zugleich effizienten Organisation staatlicher und öffentlicher Aufgaben erfordern ein hohes Innovationsniveau. Die Etablierung einer Innovationsstrategie einer beruflichen Bildung muss bereits in einem neuen Berufsbildungsgesetz verankert werden. Das bedeutet, dass alle Regelbereiche nach ihrer innovativen Funktion hin abzuschätzen sind. Innovation kann dann zu einer durchgängig zu berücksichtigenden Dimension der gesetzlichen Grundlagen für die berufliche Bildung werden. Ein so angelegtes Berufsbildungsgesetz würde auf diese Weise zu einem Berufsbildungs-*Entwicklungsgesetz*.

Beispielhaft ist auch hier das Schweizer Berufsbildungsgesetz, das bereits im ersten Kapitel vielfältige, auf Innovationen zielende Regelungen enthält.

- Anzustreben sei eine Berufsbildung in „zukunftsfähigen Berufsfeldern“ (Artikel 1).
- Artikel 4 regelt die „Entwicklung der Berufsbildung“. Dazu heißt es u. a.: „Zur Entwicklung der Berufsbildung fördert der Bund Studien, Pilotversuche, die Berufsbildungsforschung und die Schaffung tragfähiger Strukturen in neuen Berufsbildungsbereichen. „Die Qualität und die Unabhängigkeit der Berufsbildungsforschung müssen durch qualifizierte Forschungseinrichtungen gewährleistet werden“.
- Artikel 8 der Allgemeinen Bestimmungen (1. Kapitel) regelt die Qualitätsentwicklung und Artikel 9 ist die Grundlage für die „Förderung der Durchlässigkeit“ innerhalb der Berufsbildung sowie zwischen Berufsbildung und dem übrigen Bildungsbereich.

Die innovative Steuerung und Gestaltung der beruflichen Bildung erfordert das Zusammenwirken von Berufsbildungspraxis, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung. Über innovatives Potenzial verfügt in Deutschland vor allem die Berufsbildungspraxis mit ihren beruflichen Schulen und den Ausbildungsbetrieben.

Für das Erreichen und Aufrechterhalten einer hohen Qualität beruflicher Bildung – in der Perspektive des lebenslangen Lernens – muss vor allem die Berufsbildungsforschung mit ihren berufsfeldspezifischen Verzweigungen als universitäre und außeruniversitäre Forschungsinfrastruktur wettbewerbsfähig etabliert werden. Dies sollte die Reetablierung der Modellversuchstradition als eine zwischen Praxis, Forschung und Politik/Verwaltung vermittelnde Innovationspraxis einschließen.

Um die Anschlussfähigkeit an den internationalen Trend der Professionalisierung von Berufsschullehrern zu erhalten und eine Spitzenposition in der universitären Berufsbildungsforschung zu etablieren, werden die folgenden Maßnahmen vorgeschlagen:

Sechste Handlungsempfehlung:

Etablierung eines zwischen den Bundesländern abgestimmten Netzwerks berufspädagogischer Studiengänge, mit dem die beruflichen Fachrichtungen in Lehre und Forschung auf dem Niveau universitärer Fachlichkeit etabliert werden können.

Siebte Handlungsempfehlung:

Einrichtung eines Programmes zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die beruflichen Fächer und ihre Didaktiken.

Achte Handlungsempfehlung:

Einbeziehung der universitären Berufsbildungsforschung in die durch das Berufsbildungsgesetz zu etablierende Berufsbildungsforschung.

Die Aufrechterhaltung der universitären Berufsschullehrerausbildung setzt die Etablierung von Studiengängen und Institutionen in der Form eines bundesländerübergreifenden Netzwerks voraus. Erste Ansätze in diese Richtung haben die norddeutschen Kultus- und Wissenschaftsminister (NWK) mit einem Projekt zum „Refombedarf in der universitären Ausbildung von Berufspädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland“ in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre ergriffen. Soll der von der Kultusministerkonferenz (KMK) 1973 und 1995 vereinbarte Anspruch umgesetzt werden, die Professionalisierung der Berufsschullehrerausbildung auf der Grundlage einer universitären Ausbildung auch in den 12–14 beruflichen Fächern zu gewährleisten, dann ist es unumgänglich, diese Fächer und ihre Didaktik personell so auszugestalten, dass sie auf dem Niveau universitärer Fachlichkeit implementiert werden können. Die große Zahl der Fächer erfordert dann eine wissenschaftliche Infrastruktur, die einer hochschul- und länderübergreifenden Kooperation sowie einer Konzentration inhaltlich affiner Fachrichtungen an ausgewählten Hochschulstandorten bedarf. Die Ausbildung von Berufsbildungspersonal für nicht schulische Aufgaben sollte nach dem Vorbild der Schweiz den berufspädagogischen Studiengängen und Instituten ebenfalls übertragen werden. Der Bologna-Prozess legt nahe, die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals als eine europäische Aufgabe zu definieren. Der Umfang der berufspraktischen Ausbildung von Berufspädagogen bzw. ihre berufspraktische Arbeitserfahrung als Studienvoraussetzung sollte in Deutschland nach dem Beispiel zahlreicher Länder mit entwickelten Berufsbildungssystemen wieder deutlich angehoben werden.

2.4 Finanzierung der beruflichen Bildung

Die Finanzierung der beruflichen Bildung betrifft

- die beruflichen Schulen
- die berufliche Weiterbildung
- die Qualifizierungsmaßnahmen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung.

Für die Schweiz und für Deutschland liegen verlässliche Daten und Untersuchungsergebnisse zur Rentabilität der betrieblichen Berufsausbildung vor. Auf der Grundlage landesweiter bildungsökonomischer Untersuchungen für die betriebliche Ausbildung in der Schweiz wurde in zwei aufeinanderfolgenden Untersuchungen bestätigt, dass die Ausbildungserträge die Ausbildungskosten bezogen auf alle ausbildenden Betriebe überschreiten. Für die gesamte Schweiz wurde 2002 ein

Nettoertrag von 400 Schweizer Franken und 2007 ein Nettoertrag von 500 Schweizer Franken ermittelt. Für die Mehrzahl der ausbildenden Betriebe ergeben sich danach Ausbildungserträge. Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, dass die Rentabilität der Ausbildung in der Schweiz die Ausbildungsqualität beeinträchtigt. Im Gegenteil weisen der hohe Anteil der Auszubildenden, die mit der dualen Berufsbildung das Berufsabitur erwerben, und die geringe Abbrecherquote sowie nicht zuletzt das regelmäßig gute Abschneiden bei den „world skills“ auf eine eher gute Ausbildungsqualität hin.

Die Kosten-Nutzen-Untersuchung des Deutschen Kraftfahrzeuggewerbes (ZDK 1998) sowie die jüngste Untersuchung der Bremer Landesinitiative Innovative Berufsbildung 2010 (2008) zeigen, dass auch für Deutschland davon ausgegangen werden kann, dass die betriebliche Berufsausbildung so gestaltet werden kann, dass sie sich selbst finanziert und durchschnittlich ebenfalls Nettoerträge erbringt.

Ein für diesen Zusammenhang zentrales Untersuchungsergebnis zur Rentabilität und Qualität der Ausbildung besteht darin, dass eine hohe Ausbildungsqualität nicht zu einer Erhöhung der Ausbildungskosten führt (ZDK 1998: 48). In der Bremer Studie wird eine positive Korrelation zwischen Qualität und Rentabilität nachgewiesen. Zur Verbesserung der Kosten-Nutzen-Relation und der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung schlagen Cramer und Müller (1994) u. a. vor:

- Aktualität der Ausbildung sichern
- Betriebsausbildung gezielt vorbereiten
- Ausbildung am Arbeitsplatz fördern
- Ausbildungszeiten in den Lehrwerkstätten verringern
- Ausbildung in Betrieb und Berufsschule besser verzahnen (Cramer und Müller 1994: 28 ff.).

Daran zeigt sich erneut: Die betriebliche Berufsausbildung ist als ein sich selbst finanzierendes System angelegt. Kosten-Nutzen-Analysen zeigen, dass die Rentabilität der betrieblichen Ausbildung vor allem dann erreicht wird, wenn die Betriebe eine hohe Ausbildungsqualität realisieren und die Tarifpraxis beibehalten wird, die Ausbildungsvergütungen an die entsprechenden Fachkräfteecklöhne anzukoppeln. Für die Finanzierung der ergänzenden überbetrieblichen Ausbildung haben sich die Regelungen der Branchen zur Selbstfinanzierung bewährt.

In einem von Bund, Ländern und Schulträgern gemeinsam gesteuerten und verwalteten Berufsbildungssystem liegt es nahe, die beruflichen Schulen auf der Grundlage bundeseinheitlicher Qualitätsstandards für ihre räumliche, sachliche und personelle Ausstattung gemeinsam zu finanzieren. Sowohl Dänemark, Österreich als auch die Schweiz verfügen über entsprechende Finanzierungs-

modelle. Im Rahmen ihrer Selbstverwaltung sollten die beruflichen Schulen die ihnen aus öffentlichen Mitteln und eigenen Einkünften aus Bildungsangeboten auf dem Weiterbildungsmarkt zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen selbst bewirtschaften.

Neunte Handlungsempfehlung:

Die Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang von Rentabilität und Qualität beruflicher Bildung legen nahe, Innovationsprogramme zur Anhebung der Ausbildungsqualität zu etablieren. Diese haben einerseits einen niedrigschwelligen Zugang für die Berufsbildungspraxis zu gewährleisten, andererseits hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Begleitung den anerkannten Standards von Forschung und Entwicklung zu genügen.

2.5 Balance zwischen Input- und Output-Orientierung

Zwischen Input- und Output-Orientierung wird eine Balance hergestellt, nach der anhand entwicklungsöffener Berufsbilder und Ausbildungsordnungen nationale Standards definiert werden und zugleich eine differenzierte lokale Implementation der Standards unter Ausschöpfung der Ausbildungspotenziale der Unternehmen möglich ist.

Zehnte Handlungsempfehlung:

Etablierung lokaler Berufsfachkonferenzen, in denen die Lehrer und Ausbilder, die für einen bestimmten Beruf ausbilden, festlegen, wie für den jeweiligen Beruf – unter Ausschöpfung der Ausbildungspotenziale der beteiligten Betriebe – lokal ausgebildet werden soll. Die konkreten (Aus)bildungspläne werden vor Ort entwickelt. Dabei wird auch geprüft, wie gegebenenfalls durch eine Ausbildungspartnerschaft zwischen zwei oder mehr Betrieben eine umfassende Ausbildung möglich wird.

Elfte Handlungsempfehlung:

Das Prinzip der Spezialisierung bei der Ausdifferenzierung von Berufsbildern und Ausbildungsordnungen nach Fachrichtungen und Schwerpunkten wird zugunsten des Konzeptes der breitbandigen Berufe (Kernberufe) aufgegeben.

Der Dynamik der betrieblichen Organisationsentwicklung in der Folge der technisch-ökonomischen Entwicklung sowie der Herausbildung eines europäischen Arbeitsmarktes liegt die Entwicklung breitbandiger Kernberufe nahe. Kernberufe basieren auf dem Konzept einer offenen, dynamischen Beruflichkeit. Sie sind offen für

- den technologischen Wandel
- die Herausbildung neuer Geschäftsfelder und Branchen
- die differenzielle, lokale Ausgestaltung in den verschiedenen europäischen Regionen und ihren spezifischen Ausprägungen beruflicher Arbeit in denselben Wirtschaftsbranchen.

Es bedarf daher auf der obersten Steuerungsebene der Begründung offener Berufsbilder und der Etablierung einer lokalen/regionalen Berufsbildungssteuerung zur Implementation offener Kernberufe unter Ausschöpfung der Qualifizierungserfordernisse und Ausbildungspotenziale „vor Ort“. Kernberufe werden dabei nicht nur als eine abhängige Variable *gegebener* Wirtschaftsstrukturen interpretiert, sondern auch als eine innovative Größe zur Förderung der lokalen/regionalen Innovationsmilieus. Als ein Vorbild für eine solche Lokalisierung kommt das dänische Modell der lokalen Ausfüllung und Anpassung nationaler Rahmencurricula in Betracht. An Beispielen lässt sich der Unterschied zwischen einem zentralen Steuerungsansatz und einem zwischen Input- und Output-Steuerung ausbalancierten Konzept der Kernberuflichkeit zeigen.

2.6 Europäisierung beruflicher Bildung

Die Europäisierung der beruflichen Bildung schreitet voran. Ausdruck dafür ist die Richtlinie zur wechselseitigen Anerkennung von Berufsqualifikationen. Daneben kommt dem nicht verbindlichen Europäischen Qualifikationsrahmen eine gewisse normierende Funktion zu. Für die inhaltliche Ausgestaltung einer europäischen Berufsbildungsarchitektur bedarf es der Ausweitung der europaweit etablierten Berufe nach dem Konzept europäischer Kernberufe und einer Angleichung der Berufsbildungsstrukturen – vor allem im Bereich der dualen Berufsausbildung –, verbunden mit einer wechselseitigen Anerkennung der Berufsabschlüsse.

Zwölfte Handlungsempfehlung:

Von deutscher Seite sollte die Europäisierung der beruflichen Bildung engagiert durch die intensive Beteiligung von Berufsbildungsexperten in den europäischen Institutionen und Projekten unterstützt werden.

Die positiven Erfahrungen aus dem Bereich der dualen Berufsbildung und der darauf aufbauenden beruflichen Weiterbildung sollten in enger Abstimmung mit Dänemark, Österreich und der Schweiz im Projekt der Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraumes sehr viel deutlicher zur Geltung gebracht werden als bisher. Dabei kommt es jedoch darauf an, nicht die deutsche Variante der dualen Berufsbildung hervorzuheben, sondern die Stärken zu betonen, über die die duale Berufsbildung verfügt, wenn man ihre Potenziale nutzt. Dies lässt sich dann gut begründen, wenn auf

die Beispiele guter und bester Praxis dualer Berufsbildung in den untersuchten Ländern verwiesen wird.

Dreizehnte Handlungsempfehlung:

Neufassung der EU-Anerkennungsrichtlinie: Die Einordnung der dualen beruflichen Bildungsgänge sowohl in der Erstausbildung als auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung erfordert eine Überarbeitung der Anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG (s. o.), da die Abschlüsse dualer Bildungsgänge systematisch unterbewertet sind.

Vierzehnte Handlungsempfehlung:

Die Berufsfähigkeit (berufliche Handlungskompetenz) sollte als übergeordnetes Kriterium für die Einordnung beruflicher Bildungsgänge und -abschlüsse sowohl in Deutschland als auch in Europa eingeführt werden.

3 Länderberichte

3.1 Dänemark

Das dänische System der beruflichen Bildung ist nicht in einem einheitlichen Gesetzeswerk, sondern in einer Anzahl von zusammenhängenden Gesetzen, Verordnungen und Richtlinien geregelt (vgl. im Überblick Cort 2005b: 22). Die wesentlichen Regelwerke sind das Gesetz über die berufliche Bildung, die Rahmenverordnung über die berufliche Bildung, die Verordnung über die Grundbildung in der beruflichen Bildung, die Verordnung über die berufliche Erstausbildung, das Gesetz über Berufsbildungseinrichtungen und das Gesetz über Transparenz und Offenheit. Hinzu kommen Richtlinien für die Erstellung von Lehrplänen und Curricula, zum Prüfungswesen und zur Qualitätssicherung.

Seit den 1980er Jahren ist das dänische Berufsbildungssystem einem umfassenden Reformprozess unterzogen worden, der sowohl die gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen als auch die pädagogische Ebene betraf. Die wesentlichen Ziele der Reformen waren die Verbesserung der Fähigkeit des Berufsbildungssystems, auf Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem zu reagieren, die Erhöhung der Attraktivität der beruflichen Bildung im Vergleich zur höheren Schulbildung (Gymnasialbildung), die Steigerung der Flexibilität und Inklusivität des Systems im Hinblick auf heterogene Bewerbergruppen, die Verbesserung der Kooperation zwischen den beiden Lernorten Berufskolleg und Betrieb sowie eine Modernisierung der pädagogischen Methoden im Hinblick auf eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden (Cort 2005b: 34–35). Die Hauptschritte waren die Reform 1989 zur Organisation des Systems, die Reform 1996 zur Neuordnung der kaufmännischen Berufsausbildung sowie die Reform 2000 zur Neugestaltung von Ablauf und Inhalt der gewerblich-technischen Ausbildung. Mit einem neuen Berufsbildungsgesetz wurden 2007 die oben genannten sieben breitbandigen schulischen Grundausbildungsgänge auf zwölf erweitert.

Das dänische System zeichnet sich hinsichtlich seiner Steuerungslogik durch eine starke Output-Orientierung aus, die in der Autonomie der Berufskollegs bei gleichzeitigem Verzicht auf detaillierte staatliche Vorgaben ihren Ausdruck findet. Die Berufskollegs sind selbstständige öffentliche Einrichtungen mit eigener Budgetverantwortung und erfolgsabhängiger Finanzierung, die auf der Grundlage staatlicher Rahmenvorschriften eigene Berufsbildungspläne und Curricula erstellen und autonom agieren können. Die von der nationalen Ebene ausgehende Entwicklung von Curricula setzt sich daher auf den nachgeordneten Ebenen als Prozess der Ausdifferenzierung und Indivi-

dualisierung fort und führt schließlich zur Erstellung persönlicher Bildungspläne für die Auszubildenden, in denen Lernziele und das Vorgehen zu ihrer Erreichung formuliert werden.

Von den europäischen Ländern, die über eine etablierte duale Berufsbildung verfügen, zeichnet sich das dänische System durch eine sehr ausgeprägte Aufgabenteilung hinsichtlich der Wahrnehmung strategischer Aufgaben auf nationaler Ebene und einer weitgehenden Verlagerung von operativen Aufgaben auf die lokale Ebene aus. Dabei kommt den Berufskollegs (beruflichen Schulen) als selbstständigen öffentlichen Einrichtungen mit einer ausgeprägten Autonomie bei der Ausgestaltung ihrer Aufgaben eine zentrale Bedeutung zu. Sie entscheiden in enger Zusammenarbeit mit den lokalen Repräsentanten und Fachkräften der Wirtschaft (Sozialpartner) über die konkreten Berufsbildungspläne und die Angebote für die berufliche Weiterbildung. Außerdem übernehmen sie auch steuernde und koordinierende Aufgaben für die betriebliche Berufsausbildung. Diese Form der Output-Steuerung entfaltet eine beachtliche Dynamik im dänischen Berufsbildungssystem und trägt zu dessen hoher Qualität erheblich bei.

Insgesamt entsteht dadurch eine gewisse Schulzentriertheit der Ausbildung. Die Fächerstruktur der Grundausbildung überlagert in einigen Branchen die Berufsstruktur. Dies beeinträchtigt in der Tendenz die Orientierungsfunktion der Berufsbildung für die Facharbeitsmärkte und die Berufsorientierung der Schulabgänger. Die berufsfachliche Grundbildungsphase verstärkt die inhaltliche Distanz zwischen dem schulischen und betrieblichen Lernen, wie dies für eine alternierende Dualität charakteristisch ist. Die ca. 70 dänischen „Berufe“ sind daher in der Tendenz eher berufsbezogene Fächer.

3.2 Deutschland

Das Berufsbildungssystem in Deutschland stellt sich aufgrund des föderalen Staatsaufbaus und der korporatistischen Tradition der Einbeziehung organisierter gesellschaftlicher Interessen in die politische Entscheidungsfindung als komplexes und hochgradig ausdifferenziertes Konglomerat verschiedener Teilsysteme dar. Berufliche Bildung ist ein Teilbereich des Bildungswesens, in dem die ansonsten gegebene weitgehende Alleinzuständigkeit der Länder, die sich aus der verfassungsrechtlichen Grundentscheidung für die Kulturhoheit der Länder ergibt, durch die Zuständigkeiten des Bundes im Bereich des Wirtschafts- und Arbeitsrechts überlagert wird. Für die verschiedenen Formen, in denen berufliche Bildung durchgeführt werden kann (duale Berufsausbildung, vollzeitschulische Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung, berufsqualifizierende Hochschulbildung) bestehen deshalb jeweils unterschiedliche Zuständigkeiten und Rechtsgrundlagen. Für die duale Ausbildung stellen das im Jahr 2005 novellierte Berufsbildungsgesetz (Berufsbil-

dungsgesetz – BBiG, Art. 1 des Gesetzes vom 23.03.2005, BGBl. I 931) und die Handwerksordnung (HwO – Gesetz zur Ordnung des Handwerks in der Fassung der Bekanntmachung vom 24.09.1998, BGBl. I 3074, zuletzt geändert durch Art. 146 der Verordnung vom 31.10.2006, BGBl. I 2407, 2424) die grundlegenden Regelwerke dar. Sie regeln sowohl die Aufgaben der beruflichen Aus- und Fortbildung als auch die Grundzüge ihrer Organisation. Die vormals im Berufsbildungsförderungsgesetz von 1981 enthaltenen gesetzlichen Grundlagen der Berufsbildungsforschung, -planung, -berichterstattung und -statistik sind mit der Neufassung von 2005 ebenfalls in das BBiG übernommen worden (§§ 84–88). Wesentliche Neuerungen, die durch das Berufsbildungsreformgesetz von 2005 zur Novelle des BBiG vorgenommen wurden, sind die Anerkennung von im Ausland absolvierten Ausbildungsabschnitten, die Neuregelung der Stufenausbildung sowie die Neufassung der Modalitäten für die Anrechnung beruflicher Vorbildung, die nunmehr in die Verordnungskompetenz der Länder fällt (vgl. Hippach-Schneider et al. 2007: 20). Weitere Änderungen betreffen die Organisation der Berufsausbildung und besonders die Neuorganisation des BIBB.

Ergänzende bundesrechtliche Regelungen für die duale Ausbildung finden sich in der – seit 2003 ausgesetzten – Ausbildereignungsverordnung (AEVO) sowie in den Vorschriften über die betriebliche Mitbestimmung (Betriebsverfassungsgesetz, Mitbestimmungsgesetz und andere), soweit diese Vorschriften über die Stellung von Auszubildenden und die mit ihrer Beteiligung zu verfolgenden Ziele enthalten. Für den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung bilden die Schulgesetze der Länder die Rechtsgrundlage.

Die Berufsausbildung außerhalb von BBiG und HwO umfasst den Bereich der vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgänge, die teils durch Bundes-, teils durch Landesrecht geregelt sind. Während bei den Pflegeberufen bundesrechtliche Regelungen dominieren, besteht eine Vielzahl von kaufmännischen und gewerblich-technischen Assistentenberufen, die landesrechtlichen Regelungen unterliegen und in der Regel an Berufsfachschulen oder Berufskollegs ausgebildet werden.

Das System der beruflichen Bildung in Deutschland ist insgesamt von einer hochgradigen Ausdifferenzierung gekennzeichnet, die durch die Überlagerung von Bundes- und Landeskompetenzen bestimmt ist. Die den gesamten Bildungsbereich prägende Kulturhoheit der Länder ist im Bereich der beruflichen Bildung, soweit nicht in schulischer oder hochschulischer Form durchgeführt, durch die Zuständigkeiten des Bundes für das Wirtschafts- und das Arbeitsrecht durchbrochen, sodass die beiden Lernorte der dualen Berufsbildung unterschiedlichen Regelungsbereichen zugeordnet sind. Dies schlägt sich in einer mangelhaften Abstimmung der beiden Bereiche und in einer insgesamt unbefriedigenden Stellung der Berufsschulen nieder. Letztere sind der Schulverwaltung der Länder zugeordnet, was ihrer Funktion als berufsbildende Einrichtungen nicht gerecht wird und sie strukturell vom Gesamtsystem der beruflichen Bildung abkoppelt. Im Prüfungswesen führt dies zu

dem Problem, dass die schulische Komponente ausgeklammert wird, da die Prüfungen ausschließlich an den Ausbildungsordnungen, nicht aber an den theoretisch gleichwertigen Rahmenlehrplänen für den schulischen Teil der Ausbildung orientiert sind.

Gleichzeitig folgt die Steuerung des Systems überwiegend einem normenorientierten Modell. Traditionell besitzt das deutsche Modell eine starke berufsständische und korporatistische Prägung, wie sich auch an dem im Vergleich zu anderen Ländern entschiedeneren Festhalten aller relevanten Akteure am Berufsprinzip zeigt. Instrumente und Verfahren, die von dieser Norm abweichen, begegnen daher großer Skepsis; Beispiele hierfür sind die geringe Bedeutung der Externenprüfung sowie die Kritik an der mit der Novelle des BBiG eingeführten Möglichkeit, Absolventen äquivalenter schulischer Berufsausbildungen zur Kammerprüfung zuzulassen.

3.3 Österreich

Die Rahmenbedingungen der österreichischen Berufsbildung folgen historischen Wurzeln, die – vergleichbar mit Deutschland – bis in das Mittelalter zum Ausbildungsmodell der Zünfte zurückreichen (Gruber 2004). Österreich ist ebenso wie Deutschland und die Schweiz durch ein hohes Maß an föderalen Strukturen gekennzeichnet. Anders als in Deutschland liegt in Österreich jedoch die gesetzgebende Kompetenz für die berufliche Bildung traditionell auf der Ebene des Bundes. Die Ausführungskompetenzen sind auf Länderebene geregelt, wobei die Kooperationsverpflichtung über Koordinierungsstellen erfüllt wird. Die wesentlichen gesetzlichen Regelwerke sind die verschiedenen Schulgesetze², die Rahmenlehrpläne für Berufsschulen sowie die Ausbildung betreffende Sonderregelungen (welche besonders die Bereiche land- und forstwirtschaftliche Berufe, Krankenpflege und medizinisch-technische Dienste betreffen), ressortiert beim Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)³, sowie für die betriebliche Lehre das Berufsausbildungsgesetz (BAG)⁴ und die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, ressortiert beim Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA). Die Gewerbeordnung (GewO) beinhaltet eine einheitliche Liste der reglementierten Gewerbe, die an einen Befähigungsnachweis gebunden sind. Darüber hinaus sind für die Ausgestaltung der dualen Ausbildung zahlreiche weitere Gesetze gültig: Kinder- und Jugendbeschäftigungsgesetz,

² Schulorganisationsgesetz (SchOG): BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 113/2006; Schulunterrichtsgesetz (SchUG): StF: BGBl. Nr. 472/1986 (WV), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006; Schulrechtspaket 2005: BGBl. I Nr. 91/2005 v. 10. August 2005.

³ Dieses Ministerium besteht in der Neustruktur seit dem 01. März 2007, vormals Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

⁴ Berufsausbildungsgesetz (BAG): BGBl. Nr. 142/1969 mit seinen Novellierungen.

Urlaubsgesetz, Mutterschutzgesetz, Dienstnehmer-Haftpflichtgesetz u. a. Maßgeblich sind weiterhin die Kollektivverträge, welche Entgeltfragen sowie branchenspezifische Sonderregelungen enthalten.

Ogleich die Berufsbildung in Österreich einen hohen Stellenwert einnimmt, ist es entgegen den Vereinbarungen der Koalitionsverhandlungen von 1996 bisher nicht zu der als notwendig erachteten umfassenden Reform des Ausbildungssystems gekommen. Stattdessen sind mit den Ergänzungen und Novellierungen bestehender Gesetze Schwerpunktsetzungen zur Stärkung und Weiterentwicklung der beruflichen Bildung erfolgt. So wurden in den vergangenen Jahren im österreichischen Berufsbildungssystem zwar eine Reihe von Reformen implementiert, die den neuen Steuerungsprinzipien der Deregulierung und Dezentralisierung folgen, doch bleibt die vorherrschende Governance-Struktur nach einer aktuellen Studie (Schmid u. a. 2007) eine bürokratische und regelgeleitete.

Für Österreich kann insgesamt festgestellt werden, dass ein „hoher Grad an Geschlossenheit des Gesamtsystems“ (Rothe 2001: 697) gegeben ist. Die Berechtigungen für die drei Säulen des Systems sind eindeutig geregelt. Dies äußert sich darin, dass es drei bundeseinheitlich geregelte Ausbildungsvorschriften gibt: für die Lehrausbildung, die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) und die berufsbildenden höheren Schulen (BHS). Darüber hinaus ist der Grad der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit im Bereich der beruflichen Bildung hervorzuheben. Die horizontale Durchlässigkeit wird durch die klare Regelung von Anrechnungen auf Ausbildungszeiten bei verwandten Lehrberufen (Ebene Ausbildungsordnungen) erzielt, jedoch aufgrund des hohen Aufwands in der Realität selten realisiert. Die vertikale Durchlässigkeit ist durch die unterschiedlichen Möglichkeiten gegeben, nach der Ausbildung und BMS-Abschluss ein Studium im Tertiärbereich beginnen zu können.

Insgesamt verfügt Österreich über ein attraktives Berufsbildungssystem, für das sich ca. 80 Prozent eines Altersjahrgangs am Ende der Sekundarstufe I entscheiden. Dazu tragen auch die mittleren und höheren Schulen erheblich bei, für die sich ebenso viele Jugendliche entscheiden wie für eine duale Berufsausbildung, die auf einem quantitativ niedrigeren Niveau etabliert ist als in Deutschland und der Schweiz. Hervorzuheben ist, dass in Österreich der Übergang in die Berufsausbildung weitgehend ohne Warteschleifen gelingt und daher das mittlere Ausbildungsalter um ca. drei Jahre niedriger ist als in Deutschland. Die Anstrengungen der Berufsbildungspolitik und -verwaltung sowie der Sozialpartner und das nachlassende Interesse der Wirtschaft und der Schulabgänger an der dualen Berufsausbildung in den letzten Jahrzehnten sind sicher auch Ausdruck einer Innovationsschwäche des Systems, die von den Berufsbildungsexperten hervorgehoben wird. Da Berufsschullehrer in Österreich nicht in universitären Studiengängen ausgebildet

werden, fehlt weitgehend die Basis für eine Forschungsinfrastruktur für die Berufsbildungsforschung. Die bestehenden Forschungseinrichtungen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen stützen zwar den nationalen Berufsbildungsdialog, für eine innovative Berufsbildungspolitik wäre jedoch eine deutliche Ausweitung der Berufsbildungsforschung erforderlich. Die Berufsstruktur des österreichischen dualen Berufsbildungssystems stimmt weitestgehend mit der des deutschen dualen Berufsbildungssystems überein. Dies schlägt sich in einer Vereinbarung beider Länder über die wechselseitige Anerkennung der Berufsabschlüsse nieder.

3.4 Schweiz

Das 2004 in Kraft getretene neue Berufsbildungsgesetz (BBG)⁵ markiert einen Meilenstein in der Entwicklung der beruflichen Bildung in der Schweiz und den Beginn eines umfangreichen, alle Aspekte der beruflichen Bildung umfassenden Reformprojektes. Dieses ehrgeizige Reformvorhaben begann 1999 mit einer Verfassungsänderung⁶, mit der die Rechtsetzungskompetenz für alle Bereiche der Berufsbildung, soweit sie nicht an Hochschulen stattfindet, dem Bund übertragen wurde (BV, Art. 63, 1). Damit konnten im Berufsbildungsgesetz erstmals unterschiedlichste Berufsbildungstraditionen zusammengefasst werden: die Berufe in Industrie, Gewerbe und Handel⁷, die in speziellen Bundesgesetzen geregelten Berufe der Land- und Waldwirtschaft sowie die ganz unterschiedliche Berufsbildungslandschaft des Gesundheits- und Sozialwesens und der Kunst⁸, die zuvor kantonal geregelt war und von Institutionen und Personalverbänden geprägt ist (Renold und Barmettler 2007). Aus deutscher Sicht ist bemerkenswert, dass sich die Bundeszuständigkeit auf alle schulischen und dualen Formen beruflicher Bildung sowie auf die Regelungen zum Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife (Berufsmaturität) und der Zusatzprüfung zur allgemeinen Hochschulreife („Passerelle“⁹) bezieht. Die Realisierung dieses umfassenden Berufsbildungsgesetzes

⁵ Es handelt sich um das Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (AS 2003 4557; SR 412.10) mit der dazugehörigen Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) vom 19. November 2003 (AS 2003 5047; SR 412.101).

⁶ Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (AS 1999 2256; SR 101).

⁷ Bereits früher eidgenössisch geregelte Berufe (nach dem früheren Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit auch „BIGA-Berufe“ genannt).

⁸ Die Berufe des Gesundheits- und Sozialwesens und der Kunst werden auch als „GSK-Berufe“ bezeichnet.

⁹ Als „Passerelle“ wird die bestandene Ergänzungsprüfung bezeichnet, die Berufsmaturanden den Zugang zu allen Studiengängen der Universitäten und der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz verschafft. In zwei bis drei Semestern können sie sich auf die von der Schweizerischen Maturitätskommission angebotenen und vom Staatssekretariat für Bildung und Forschung organisierten Ergänzungsprüfungen vorbereiten.

ist insofern ein wegweisendes Ereignis, als die Schweiz mit ihren 26 Kantonen¹⁰ und den drei Sprachregionen (deutsch, französisch, italienisch) über eine ausgeprägte föderale Struktur verfügt.

Die Berufsbildung ist der (bisher) einzige Bildungsbereich, der der Regelungskompetenz des Bundes untersteht. Im Berufsbildungsgesetz wird aber betont (BBG, Art. 1 und BBV, Art. 1), dass die berufliche Bildung als gemeinsame Aufgabe des Bundes, der Kantone und der Organisationen der Arbeitswelt (OdA)¹¹ zu verstehen ist. Weitere für die berufliche Bildung wichtige Bestimmungen finden sich im Obligationenrecht (Lehrverträge), im Arbeitszeitgesetz sowie in den kantonalen Berufsbildungsgesetzen und -verordnungen.¹² Sollten im Bereich der beruflichen Grundbildung Ungleichgewichte auftreten, kann der Bundesrat¹³ befristete Maßnahmen zu deren Beseitigung treffen (BBG, Art. 13).

Die bundesstaatliche Gesamtzuständigkeit für die berufliche Bildung impliziert eine Steuerungsfunktion, die auf einen breiten Dialog sowie auf Subsidiarität bei der Ausgestaltung der beruflichen Bildung setzt. In Anlehnung an moderne Unternehmenskonzepte nimmt die Bundesebene vor allem die strategischen Steuerungsaufgaben wahr und schafft dafür mit dem *Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)*¹⁴ die institutionellen Voraussetzungen. Gleichzeitig werden nach dem Subsidiaritätsprinzip die intermediären und lokalen Zuständigkeiten für die Wahrnehmung der operativen Aufgaben gestärkt. Die Übertragung der Rechtsetzungskompetenz für die berufliche Bildung auf den Bund bildet die Grundlage für die Verankerung der übergeordneten Ziele beruflicher Bildung im BBG.

Mit dem neuen BBG sind die schulischen und betrieblichen Anteile in der beruflichen Grundbildung nicht mehr zwingend einheitlich festgelegt, sondern können auf die Bedürfnisse des jeweiligen Berufs oder Berufsfeldes abgestimmt werden. So können die Gestaltung der Ausbildungsgänge flexibilisiert und die ehemals starre Aufteilung (wöchentlich ein bis anderthalb Tage Schule bzw. dreieinhalb bis vier Tage Betrieb) aufgegeben werden. Auch das Verhältnis zwischen blockartiger

¹⁰ 20 Kantone und 6 Halbkantone.

¹¹ Als OdA werden Berufs- und Wirtschaftsverbände, Unternehmen, Sozialpartner sowie andere Organisationen und Anbieter der Berufsbildung bezeichnet. Der neutrale Begriff wurde im BBG eingeführt, weil die Gesundheits-, Sozial- und Kunstberufe nicht wie gewerblich-industrielle Berufe von eingeseßenen Berufs- und Wirtschaftsverbänden repräsentiert werden.

¹² <http://www.dbk.ch/sbbk/vorschriften/gesGrundlage.php>, 08.10.2007.

¹³ Beim Bundesrat handelt es sich um die schweizerische Bundesregierung.

¹⁴ Das BBT ist dem eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement (= Wirtschaftsministerium) zugeteilt.

und verteilter Ausbildungszeit kann in den neuen Bildungsverordnungen von den Verbundpartnern für jeden Beruf im Prinzip¹⁵ relativ beliebig festgelegt werden, was beispielsweise die Einrichtung so genannter degressiver Schulmodelle ermöglicht (vollschulischer Block bei Lehrbeginn, danach zunehmend mehr Ausbildungszeit im Betrieb), wobei zu beachten ist, dass die Schulzeit über die gesamte Ausbildungsdauer 20 bis 40 Prozent beträgt. Der Lehrvertrag muss jedoch immer über die gesamte Lehrzeit abgeschlossen werden. Der Vorschlag der Expertenkommission zur Erarbeitung des neuen BBG für eine neue zweigeteilte Berufslehre mit einer Grundlehrzeit von zwei bis drei Jahren und einem Aufbaujahr von einem Jahr wurde nach den parlamentarischen Beratungen zum neuen BBG nicht aufgenommen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schweiz ein hohes Maß an koordinierter pluraler Steuerung aufweist. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass sie mit ihrer ausgeprägten föderalen Struktur und mit den drei Sprachregionen über ein gut koordiniertes duales Berufsbildungssystem verfügt. Zudem sind die Zuständigkeiten zwischen der nationalen, regionalen und lokalen Ebene so verteilt, dass nach dem Grundsatz der Subsidiarität eine gute Balance in der Wahrnehmung von strategischen und operativen Aufgaben gelungen ist.

Die Schweizer Berufsausbildung ist traditionell durch eine hoch entwickelte duale Berufsausbildung (Berufslehre) geprägt; 70 Prozent eines Altersjahrgangs entscheiden sich für eine berufliche Bildung. Davon absolvieren etwa 85 Prozent eine duale Berufsausbildung (in der deutschen Schweiz).¹⁶ Vergleichbar mit der Praxis in Deutschland wird die betriebliche Ausbildung in vielen Berufen durch ergänzende Kurse in überbetrieblichen Ausbildungsstätten unterstützt (BBG, Art. 23). Damit hat die Schweiz europaweit den höchsten Anteil an Jugendlichen, die sich über den Weg einer dualen Berufsbildung auf das Erwerbsleben vorbereiten. Die Berufsbildung ist somit der mit Abstand wichtigste nachobligatorische Bildungsweg. Das Interesse an der Berufsbildung hat stetig zugenommen. So hat sich der Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die eine berufliche Grundbildung absolvieren – trotz deutlicher Zunahme der Maturitätsquote – immer leicht erhöht. Dies spricht für die hohe Integrationsfähigkeit der dualen Berufsbildung, denn der Anteil der Jugendlichen ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II konnte somit seit den 80er Jahren um mehr als die Hälfte reduziert werden (BBT 2007h). Mit der Schaffung von zweijährigen Grundbildungen

¹⁵ In den ca. 50 neu erlassenen Bildungsverordnungen wurde die zeitliche Verteilung im Vergleich zu den früheren Ausbildungsreglementen in der Regel aber nicht massiv verändert, weil diese auf der organisatorischen Ebene der Berufsfachschulen und kantonalen Verwaltungen einerseits eingespielt sind und weil die Verbundpartner in den Berufsreformkommissionen andererseits darauf achten, dass Veränderungen bei den schulischen und betrieblichen Ausbildungsanteilen im Hinblick auf die Ausbildungsziele und -kosten möglichst effizient und effektiv bleiben.

¹⁶ In der französischen und italienischen Schweiz wählen mehr Jugendliche (ca. 30 Prozent) eine schulische Form der beruflichen Grundbildung, die praktische Anteile oder Praktika beinhaltet (écoles des métiers u. Ä.).

mit Berufsattest für leistungsschwächere Schüler (ca. 5%) gelingt deren Integration in das Bildungssystem. Die Absolventen können ihre Berufsausbildung in einer regulären Berufsausbildung fortsetzen, die mit den eidgenössischen Fähigkeitszeugnis abschließt. Für diese Population bleibt es auch bei der aktuellen Stabilisierung und erwarteten Entspannung (Demographie, Wirtschaftslage) schwierig, einen Ausbildungsplatz zu finden und in die Arbeitswelt einzutreten.

Ein großer Vorteil des Schweizerischen Berufsbildungssystems ist sicher die generelle Offenheit des BBG und die darin geregelte Notwendigkeit, alles partnerschaftlich auszuhandeln, was zwar lange Verhandlungsprozesse mit sich bringt, aber auch zu nachhaltigen Lösungen führt, die von allen getragen werden. Positiv zu bewerten sind weiterhin die ausgeprägte Durchlässigkeit und Flexibilität des Systems, die die Beruflichkeit stärken. Hervorzuheben ist hier, dass ca. 90% der Fachhochschulstudenten über eine duale Berufsausbildung verfügen. Dies begründet ein für die Wirtschaft und die Studierenden außerordentlich attraktives Qualifikationsprofil. Vorteilhaft ist auch das gute Kosten-Nutzen-Verhältnis der beruflichen Ausbildung und die Tatsache, dass der Staat zusammen mit der Wirtschaft nachfrageorientierter und daher arbeitsmarktgerechter ausbildet als dies bei vollschulischen Ausbildungsformen der Fall ist. Trotz dieser Vorteile bleibt zu berücksichtigen, dass es deutliche Unterschiede in den Sprachregionen der Schweiz gibt und nicht alle Aussagen notwendigerweise für das Land generalisiert werden können.

Literatur

- Cort, Pia (2005): The Danish Vocational Education and Training System. Danish Ministry of Education, Department for Vocational Education and Training. URL: <http://pub.uvm.dk/2005/VET/87-603-2524-0.pdf> (Zugriff: 15.08.07).
- Cramer, Günter; Müller, Karlheinz (1994): Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Gruber, Elke (2004): Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: Fritz Verzetnitsch, Peter Schlögl, Alexander Prischl und Regine Wieser (Hg.): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung. Wien: ÖGB-Verlag, 17–38.
- Hangzhou Declaration (2005): UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher/Trainer Education. Jointly organised by UNESCO-UNEVOC and UNESCO Office Beijing in partnership with the Chinese National Commission for UNESCO and the Chinese Ministry of Education. Hangzhou, China, 8.–10. November 2004. Final report of the meeting (prepared by Karina Veal, Joachim Dittrich and Pekka Kämäräinen).
- Heinemann, Lars; Rauner, Felix (2008): Qualität und Rentabilität der beruflichen Bildung. Ergebnisse der QEK-Studie im Land Bremen, 2. Ausgabe.
- Hippach-Schneider, Ute; Krause, Martina; Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, Cedefop Panorama series 136, Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Renold, Ursula; Barmettler, Hugo (2007): Neue Wege der Steuerung in der Berufsbildung. In: Rolf Dubs, Hand Giger, Moritz W. Kuhn, Ursula Renold, Herbert Schambeck, Helmut F. Skala, Pierre Triponez und Hugo Tschirky (Hg.): Berufsbildung im Lichte der neuen Gesetzgebung. Liber amicorum zum 60. Geburtstag von Professor Edit Seidl. Zürich: Verlag neue Zürcher Zeitung, 109–121.
- Rothe, Georg (Hg.) (2001): Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitendes Lernen. Sonderband der Reihe Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik des Instituts für Berufspädagogik, Universität Karlsruhe (TH). Wien u.a.: öbv & hpt Verlagsgesellschaft.
- Schmid, Kurt; Hafner, Helmut; Pirolt, Richard (2007): Reform von Schulgovernance-Systemen. Eine vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern. ibw-Schriftenreihe 135. Wien: ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. URL: http://www.ibw.at/html/fb/FB_135.pdf (Zugriff 15.08.2007).
- ZDK (Zentralverband des Deutschen Kraftfahrzeuggewerbes) in Wirtschaftsgesellschaft des Kraftfahrzeuggewerbes (1998): Kosten und Erträge der Erwerbstätigen im Kraftfahrzeughandwerk. Bonn: FFG.

Adresse | Kontakt:

Bertelsmann Stiftung
Clemens Wieland
Carl-Bertelsmann-Straße 256
D-33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-81352
Fax +49 5241 81-81999

www.bertelsmann-stiftung.de