

Herausgegeben von
Sabine Baabe-Meijer
Werner Kuhlmeier
Johannes Meyser

Übergänge in der beruflichen Bildung gestalten

Ergebnisse der Fachtagung
Bau, Holz, Farbe und
Raumgestaltung 2011

HT2011

16. Hochschultage Berufliche Bildung
Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten:
Potenziale erkennen – Chancen nutzen
23. - 25. März 2011
Universität Osnabrück

Übergänge in der beruflichen Bildung gestalten

Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2011

Herausgegeben von
Sabine Baabe-Meijer
Werner Kuhlmeier
Johannes Meyser

Books on Demand

Vorwort

I. Vorberufliche Kompetenzen erfassen und entwickeln: Übergang Schule - Berufsausbildung

Thomas Schröder

Die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen als Perspektive für die berufliche Aus- und Weiterbildung

Roland Falk

Eignungspraktikum für angehende Auszubildende

Manfred Fishedick

Praktische Berufsorientierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS)

Frauke Götsche und Doreen Lange

Lernen durch Lehren - Förderung von beruflichem Verantwortungsbewusstsein bei Lernenden im Übergangssystem

Roman Josten und Jens Tiedemann

Individualisierung von Lernprozessen im Rahmen von produktionsorientierten Lernvorhaben der Gewerbeschule Bautechnik Hamburg (G19) zur Förderung der Ausbildungsreife

Sabine Baabe-Meijer

Ästhetische Bildung in den Berufsfeldern Bau-Holz-Farbe - eine Chance für Jugendliche im Übergangssystem und in der beruflichen Ausbildung

Petra Gerlach

Didaktische Impulse für die Gestaltung von Übergängen in der Eingangsphase der dualen Ausbildung

II. Berufliche Kompetenzen erfassen: Übergänge zu Weiterbildung und Studium

Hans-Jürgen Lindemann

Studienqualifizierende Bildungsgänge – wie können mehr junge Menschen über die Berufsausbildung zum Studium gelangen?

Susanne Diekmann, Gerhard Lutz und Bernd Mahrin

Übergänge vereinfachen, Karriereoptionen vervielfachen – duale Studiengänge im Bausektor

Werner Kuhlmeier und Gerhard Syben

Die Feststellung und Anerkennung von Berufserfahrung im Rahmen der Fortbildung in der Bauwirtschaft

III. Berufs- und bereichsspezifische Gestaltung von Übergängen

Thomas Vogel

Potenziale handwerklicher Bildung im Übergangssystem Schule-Beruf

Holger Steinmetz

Dual und vollzeitschulisch ausgebildete Bauzeichner/innen beim Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben – eine qualitative, regionale Übergangsstudie

Johannes Meyser

Ressourcenschonung durch Wiederverwendung von Betonfertigbauteilen – Die Lehrbaustelle Plattenvereinigung

Hans-Jürgen Holle und Werner Kuhlmeier

Bauen und Klimaschutz als Gegenstand schulischer Berufsorientierung

IV. Professionelle Lehrtätigkeit an verschiedenen Lernorten

Jens Borchert, Sabine Böttcher und Marcel Schweder

Berufliche Bildungsmaßnahmen im Jugendstrafvollzug – Eine weitere Station im Übergangssystem?

Christina Keimes und Volker Rexing

Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit im Berufsfeld Bautechnik – empirische Befunde und Konsequenzen für die Lesekompetenzförderung

Klaus Jenewein und Andreas Seidel

Lehrerkompetenzen entwickeln – Eine neue Funktion der Lernorte in der Berufsschullehrerbildung

Vorwort

Der besondere Charakter der Fachtagungen im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung besteht darin, dass neben aktuellen Forschungsergebnissen immer auch zahlreiche Beispiele guter Praxis vorgestellt werden und dass übergreifende berufspädagogische Konzepte fachrichtungsspezifisch konkretisiert und diskutiert werden. Das Thema einer effektiven Gestaltung der verschiedenen Übergänge im Berufsbildungssystem hat auch in den Fachrichtungen Bau-, Holz- und Farbtechnik zahlreiche Aktivitäten hervorgerufen, von denen einige hier vorgestellt werden. Dabei ist das Spektrum der Initiativen, Projekte und Forschungsprogramme, wie die Beiträge belegen, sehr weit. Das bezieht sich nicht nur auf die Inhalte, sondern in bemerkenswerter Weise auch auf die Akteure und Institutionen. Wie die Beispiele aus den Berufsschulen, Einrichtungen der Lehrerfortbildung, Hochschulen und überbetrieblichen Bildungsstätten zeigen, werden gegenwärtig vielfältige Konzepte entwickelt und erprobt, die eine gemeinsame Zielrichtung haben: Immer geht es darum, aus Sackgassen Übergänge und aus Abschlüssen Anschlüsse entstehen zu lassen. Dabei zeigt sich, dass diese Übergänge und Anschlüsse umso besser gelingen, je intensiver die Institutionen und Lernorte der verschiedenen Ebenen und Bereiche des (Berufs-)Bildungssystems miteinander kooperieren. Dazu liefern die Beiträge der Fachtagung Anregungen in Theorie und Praxis.

Die Übergänge beruflicher Bildung sind aus mindestens drei Perspektiven zu betrachten. Als Erstes wird damit meist das so genannte Übergangssystem angesprochen. Dieser in den vergangenen Jahren stark expandierte Bereich ausbildungsvorbereitender Maßnahmen weist auf eine

tiefgreifende Krise unseres Bildungswesens an der Schnittstelle von der Allgemein- zur Berufsbildung hin. Der Blick kann aber auch auf den Übergang von der beruflichen Ausbildung zur Fort- und Weiterbildung oder auf den Übergang vom Berufsbildungssystem zum Hochschulsystem gerichtet werden. Damit werden zwei weitere bildungspolitische Ziele angesprochen: das lebensbegleitende Lernen und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen.

Wie die Übergänge im Bereich der Bautechnik, der Holztechnik sowie der Farbtechnik und Raumgestaltung nachhaltig zu gestalten sind, welche Modelle zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen erprobt werden und wie sich die Bildungslandschaft verändern kann, wird in den Beiträgen des Tagungsbandes aufgegriffen. Dabei werden strukturelle Probleme des Übergangs, die Arbeit einzelner Bildungsinstitutionen, die Tätigkeit der Lehrkräfte und Ausbilder/innen wie auch die individuellen Haltungen, Einstellungen und Motive der Teilnehmer/ innen der verschiedenen Bildungsmaßnahmen dargelegt.

Die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen als Perspektive für die berufliche Aus- und Weiterbildung

1. Die bildungspolitische Relevanz des informellen Lernens

Die bildungspolitische Forderung der Förderung des lebenslangen Lernens - auch und vielleicht gerade im Sinne einer Ermöglichung - kann über eine Erweiterung der formalen beruflichen Aus- und Weiterbildungsangebote eingelöst werden. Diese Erweiterung ist auf eine konzeptionelle Einbindung der Erfassung informell und non-formal erworbener Kompetenzen und einer Erschließung des Arbeitsplatzes als Lernort zu beziehen. Die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen sowie deren Anerkennung und Anrechnung auf berufliche Aus- und Weiterbildungsgänge eröffnet gesellschaftlich neue Bildungsmöglichkeiten, dem formalen Berufsbildungssystem neue Handlungsfelder und bildungsfernen Zielgruppen realisierbare Bildungsperspektiven.

Zielgruppen für neu zu entwickelnde konzeptionelle Ansätze stellen im Bereich der beruflichen Bildung insbesondere Ausbildungsmarktbenachteiligte und weiterbildungswillige Facharbeiter dar, für die entweder ein Verdienstausschlag über einen längeren Zeitraum nicht darstellbar ist oder die aufgrund des Facharbeitermangels infolge des

demografischen Wandels am Arbeitsplatz nicht ersetzt werden können. Im Zentrum entsprechender Leitprinzipien zur Validierung informell und non-formal entwickelter Kompetenzen und bereits entwickelter konzeptioneller Ansätze steht die Erfassung der Lernergebnisse (*learning outcome*) im Sinn einer beruflichen Handlungsfähigkeit, wie sie auch in der Lernfeldorientierung angelegt ist. Die Instrumente der Validierung können demnach gleichermaßen für die Erfassung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen verwendet werden.

Im vorliegenden Beitrag, der auf einer von der Freien und Hansestadt Hamburg in Auftrag gegebenen Studie basiert (vgl. SCHRÖDER 2011), werden die Bedeutung der Europäischen Bildungspolitik für die Berücksichtigung informell und non-formal erworbener Kompetenzen und die theoretischen Bezüge für deren Erfassung angesprochen sowie praxisrelevante Konzepte vorgestellt. Abschließend werden aus dieser Entwicklung resultierende Perspektiven für die formale Berufsbildung, Probleme der praktischen Umsetzung sowie Entwicklungs- und Forschungsdesiderate thematisiert.

2. Die Instrumente der europäischen Berufsbildungspolitik

Die Europäische Union (EU) hat zwar nicht die Hoheit über eine gemeinsame Bildungspolitik, aber sie versucht die Berufsbildungspolitik der Mitgliedsstaaten über die offene Methode der Koordinierung (OMK) zu harmonisieren. Die OMK wird von der EU in Politikfeldern angewandt, die außerhalb ihrer Gesetzgebungskompetenzen liegen, wie es in der Berufsbildung der Fall ist. In einem strukturierten Vorgehen im Berufsbildungsbereich wird ein entscheidender Beitrag gesehen, die Bürger auf zukünftige Anforderungen vorzubereiten und die Wettbewerbsfähigkeit und

Innovationskraft zu fördern, um die EU zum stärksten und mobilsten wissensbasierten Wirtschaftsraum weltweit zu gestalten (vgl. DUNKEL/JONES 2006, 43). In den vergangenen 10 Jahren hat die EU einen ganzen Strauß verschiedener Instrumente und Leitlinien entwickelt, die sich zunehmend auf die Gestaltung der beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten auswirkt. Bei diesen Instrumenten und Leitlinien handelt es sich um

- den *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)*, der als ein Übersetzungsinstrument die Qualifikationen und beruflichen Abschlüsse der verschiedenen nationalen Berufsbildungssysteme vergleichbar machen soll. Bis 2012 sollen alle neuen Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf den EQR (AK DQR 2009, 1) ausgestattet werden. Auf verschiedenen Niveaustufen wird das „learning outcome“ im Sinne einer Handlungsfähigkeit beschrieben. Zusätzlich werden sektorale Qualifikationsrahmen (SQR) entwickelt, wie z.B. der European e-Competence Framework 1.0 (vgl. CEN 2009).
- der *Europass* ermöglicht eine individuumsbezogene und europaweit einheitliche Darstellung erworbener Qualifikationen. Aktivitäten im Zusammenhang mit den fünf Europass-Transparenzdokumenten werden in Deutschland von der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung koordiniert (vgl. BIBB 2010).
- durch das *European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)* soll eine Vergleichbarkeit und Kompatibilität individueller Lernergebnisse (learning outcome) zwischen den nationalen Berufsbildungssystemen innerhalb der EU erreicht werden. Auch informell erworbene Kompetenzen können anerkannt werden (vgl. FIETZ/LE MOUILLOUR/REGLIN

2008, 22f.). ECVET soll von den Mitgliedstaaten bis zum Jahr 2012 eingeführt werden.

- der *Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET)* formuliert gemeinsame Grundsätze der Qualitätssicherung (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010). Den Mitgliedsstaaten wird empfohlen, „...bis 2011 ein nationales Konzept für die Umsetzung des Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung zu entwickeln“ (DEQA-VET 2010).
- das *Europäische Netzwerk für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (ENQA-VET)* wurde im Oktober 2005 gegründet, um den Prozess der Qualitätsentwicklung, -sicherung und -verbesserung zu fördern. Die Funktion des ENQA-VET besteht in der Verbreitung von *best practice and governance* bezüglich der Qualitätssicherung auf der System- und Anbieterebene in Europa (vgl. DEQA-VET 2010).
- die *Europäischen Leitlinien für die Validierung des nonformalen und informellen Lernens* wurden von der Cedefop in 2009 vorgelegt, wodurch die Einbeziehung des Lernens außerhalb formaler Bildungs- und Berufsbildungsangebote eine formale Anerkennung finden kann (vgl. CEDEFOP 2009, 12f.).

Aus der Zusammenschau der Instrumente der europäischen Berufsbildungspolitik wird ersichtlich, dass das lebenslange Lernen und die damit verbundene Durchlässigkeit auch über eine gleichwertige Anerkennung formaler, informeller und nonformaler Lernleistungen angestrebt werden. Dem learning outcome und der Deutung dieses Begriffs kommt für die gleichwertige Wertung und Anerkennung formal erworbener Kompetenzen einerseits und informell und non-formal erworbenen Kompetenzen andererseits eine zentrale Bedeutung zu.

3. Kompetenzbegriff und Prinzipien der Kompetenzfeststellung

Die Bedeutungszunahme informell und nonformal erworbener Kompetenzen und die bildungspolitische Zielsetzung der Anerkennung und Anrechnung auf formale berufliche Bildungsgänge machen die Entwicklung und den Einsatz geeigneter Kompetenzfeststellungsverfahren auf der Basis eines weitgehend einheitlichen Kompetenzmodells erforderlich.

3.1 Der Kompetenzbegriff im interdisziplinären Spannungsfeld

Der Kompetenzbegriff ist in den vergangenen Jahren Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen und der Psychologie geworden, ohne dass eine einheitliche, allgemeingültige Begriffsbestimmung und eine theoretische Verortung vorgenommen werden konnte. Die Relevanz dieses Forschungsgegenstandes lässt sich an der Vielzahl der entwickelten Kompetenzkonzepte festmachen (vgl. ERPENBECK/V. ROSENSTIEL 2007; INBAS 2008; BYLINSKI 2008).

Der Kompetenzbegriff aus psychologischer Perspektive geht auf kognitionspsychologische Modelle zurück. Den kognitionspsychologischen Verfahren der Kompetenzmessung liegen häufig psychometrische Testverfahren der quantitativen Sozialforschung zugrunde, deren Ziel es ist, „...quantifizierende und klassifizierende Aussagen über die interessierenden Merkmalsausprägungen von Individuen zu erhalten“ (SEEBER et al. 2010, 4).

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive ist die Orientierung am Subjekt und seine individuelle Entwicklung ein wesentliches Merkmal der verschiedenen Kompetenzmodelle, was eine entscheidende

Weiterentwicklung gegenüber dem zuvor verwendeten Qualifikationsbegriff bedeutet (vgl. GILLEN 2006, 71). Der Kompetenzbegriff folgt maßgeblich dem in den 1970er Jahren geprägten Leitbild der beruflichen Handlungsfähigkeit, die an Ganzheitlichkeit orientiert ist. Der Anspruch an die Ganzheitlichkeit lässt sich auf ROTH (1971) zurückführen, der eine Erziehung zur Handlungsfähigkeit über die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz anstrebte. Seine Ausführungen zur pädagogisch-anthropologischen Theorie der Persönlichkeitsentwicklung bilden die Fundierung für die definitorische Abgrenzung des Kompetenzbegriffs vom Qualifikationsbegriff durch den DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1974, 65). Basierend auf der Position des Bildungsrats wurde zunächst in der beruflichen Erstausbildung, aber auch in der beruflichen Weiterbildung die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz als Leitziel durchgesetzt. Sie stellt sich als Einheit aus den Hauptdimensionen - Fach-, Sozial- und Personalkompetenz - dar, die wiederum als Voraussetzung für die Entfaltung von Methoden- und Lernkompetenz gelten (vgl. KMK 2000, 9). Grafisch kann das Modell der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz wie auf der folgenden Seite abgebildet werden:

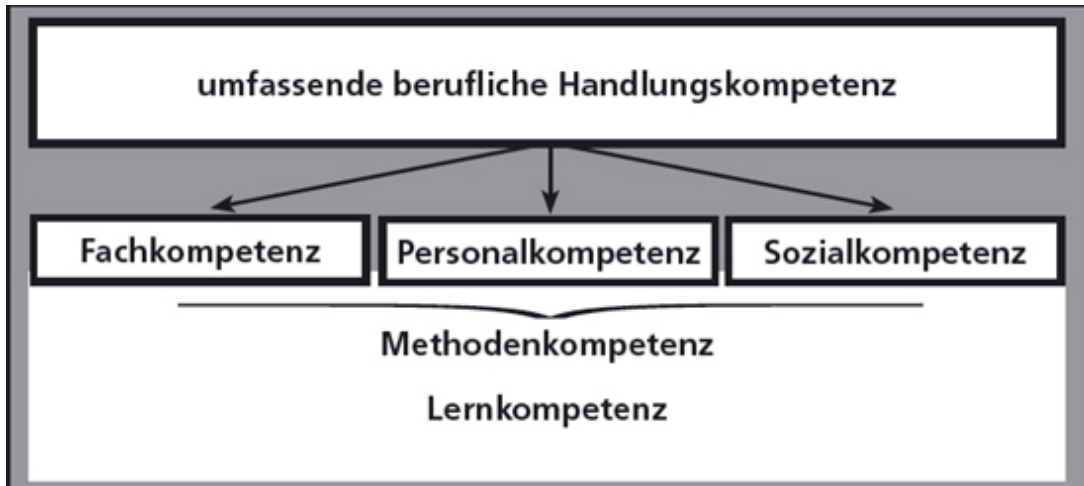


Abb. 1: Modell der umfassenden Handlungskompetenz (Quelle: SCHRÖDER 2004)

Die Hauptkompetenzen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz mit ihren jeweiligen Teilkompetenzen sind interdependent und systemisch vernetzt (vgl. KAUFFELD 2003), stehen also nicht getrennt nebeneinander.

3.2 Kompetenzmatrix des Deutschen Qualifikationsrahmens

Die Kompetenzmatrix des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) kann zukünftig die Basis einer vereinheitlichten Kompetenzdarstellung bilden. Die Kompetenzmatrix weist Merkmale aus, die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind (vgl. AK DQR 2009).

In der Kompetenzmatrix des DQR wird nach zwei Kategorien unterschieden: der Fachkompetenz (die weiter in Wissen und Fertigkeiten unterteilt ist) und der personalen Kompetenz (die in Sozial- und Selbstkompetenz unterteilt wurde). Betont wird, dass diese analytische Unterscheidung im Bewusstsein der Interdependenz unterschiedlicher Aspekte von Kompetenz vollzogen wurde. Die Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix keine eigenständige Erwähnung.

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		PersonaleKompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abb. 2: Die Kompetenzmatrix des DQR (Quelle: AK DQR 2009)

Individuelle Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen werden ebenfalls nicht in der DQR-Matrix ausgewiesen (vgl. AK DQR 2009).

Zurzeit befindet sich die Entwicklung des DQR in einer zweiten Erarbeitungsphase. Vier Arbeitsgruppen haben für eine Entwicklung sektoraler Qualifikationsrahmen für die Bereiche Metall-/Elektrotechnik, Handel, Gesundheit und Informationstechnologie Vorschläge entwickelt. Die Vorschläge enthalten exemplarische Zuordnungen ausgewählter Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zum DQR-Entwurf.

3.3 Kompetenzfeststellungsverfahren

Es existiert eine Vielzahl verschiedener Kompetenzerfassungs- und -feststellungsverfahren sowie Testverfahren der Kompetenzanalyse und -messung. Viele der entwickelten Instrumente berücksichtigen ganz oder teilweise einen Kompetenzbegriff, der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen umfasst. Für eine

Orientierung in der Vielfalt der Kompetenzfeststellungsverfahren ist eine Typisierung von Kompetenzfeststellungsverfahren nach DRUCKREY (2007, 19) hilfreich, die nach testbasierten, biografieorientierten und handlungsorientierten Verfahren unterscheidet. Die nachfolgende Tabelle führt entsprechend der Typisierung nach DRUCKREY exemplarisch einige Kompetenzfeststellungsverfahren auf.

Tabelle 1: Kompetenzfeststellungsverfahren nach Typ und Umsetzungsart (Quelle: DEHNBOSTEL et al 2010, 29)

Verfahrenstyp	Umsetzungsart	Beispiel
testbasierte Verfahren	Teil-/standardisierte Tests, die i.d.R. der quantitativen Forschungsmethodik entsprechen	Berufsinteressen-/Berufseignungstests Handwerklich-motorische Eignungstests Persönlichkeitstests Schulleistungsmessung Wissenstest Intelligenztests Beurteilung der Qualität von Werkstücken und Arbeitsproben
biografieorient. Verfahren	Biografische Interviews und (z.T. onlinegestützte) Verfahren zur Selbstevaluation, Dokumentenkontrolle, Kompetenzbilanzierung	ProfilPass Europass Schweizerisches Qualifikationsbuch ARGE-Profilerstellung Jobnavigator Kompetenzreflektor
handlungsorient. Verfahren	Assessmentverfahren, Potenzialanalysen, berufliche Aufgabenstellungen (Simulation oder im realen Arbeitsprozess)	Assessmentcenter Simulationsaufgaben Lern- und Arbeitsaufgaben Arbeits- und Lernaufgaben Kassler-Kompetenz-Raster

Ein zentrales Problemfeld stellt die Beurteilung der Kompetenzfeststellungsverfahren dar. Folgende Evaluationskriterien können entsprechend der Zielgruppe und der Zielsetzung der Kompetenzfeststellung einer Auswahl zugrunde gelegt werden (vgl. SCHRÖDER 2011, 72f.):

- Anschlussfähigkeit an das bestehende System
- Transparenz und Nachvollziehbarkeit
- Bezug auf ein konkretes Berufsprofil
- Anwendungsbreite, Outcome-Orientierung und Bildungsstandards
- Ganzheitlichkeit des Kompetenzmodells
- Einsetzbarkeit, Handhabbarkeit und Effizienz

In berufsbezogenen Kompetenzfeststellungsverfahren sind handlungsorientierte Verfahren in besonderem Maße geeignet, berufliche Handlungskompetenzen festzustellen, unabhängig davon, ob diese formal, informell oder non-formal erworben wurden. Im Zentrum dieser Verfahren stehen berufstypische oder reale Arbeitsprozesse und -aufgaben.

4. Validierungssysteme zur Erfassung informeller Kompetenzen

Systeme und Verfahren der Validierung und Anerkennung informeller und non-formaler Kompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung existieren bereits. In den folgenden Abschnitten soll auf die Grundsätze und die Richtlinien zur Validierung von informellen und non-formalen Lernprozessen, das Schweizer System der Validierung und das deutsche IT-Weiterbildungssystem eingegangen werden.

4.1 Leitlinien der EU zur Validierung informeller und non-formaler Kompetenzen

Gemäß den europäischen Leitlinien für die Validierung des informellen und non-formalen Lernens (vgl. CEDFOP 2009) weisen Validierungsprozesse Gütekriterien und Merkmale auf, die die Grundlage für die Orientierung, Bewertung und Qualitätssicherung bilden. Empfohlen wird außerdem ein dreiphasiges Vorgehen:

- *Phase 1:* Das Individuum orientiert sich und reflektiert die eigenen Lernleistungen. Diese Orientierung umfasst alle Aspekte der Bereitstellung und Verbreitung der Informationen, der Interaktion von Lernenden und Beratern und von anderen wichtigen Akteuren wie z. B. Arbeitgebern.
- *Phase 2:* In dieser Phase findet die Dokumentation und Bewertung des individuellen Lernens statt. Das Bewertungs- und Validierungsverfahren umfasst die Kenntnis der Anforderungen und Standards, die Ermittlung des Lernens, die Suche nach und Zusammenstellung von Nachweisen.
- *Phase 3:* In dieser Phase folgt die Überprüfung des Validierungsprozesses durch eine externe, unabhängige Überprüfung. Die Qualitätssicherungsprozesse sind jedoch nicht auf diese Phase beschränkt, denn sie betreffen auch schon die Orientierungs- und die Bewertungsphase.

Neben diesen Leitlinien befinden sich im Anhang umfangreiche Checklisten, in denen systemrelevante Aspekte ausgewiesen werden. Besonders unterstützend ist die Darstellung der Anforderungen an die Fachkräfte und Experten, die die Validierung durchführen (vgl. CEDEFOP 2009, 92ff.).

4.2 Validierung von non-formalen und informellen Kompetenzen in der Schweiz

In der Schweiz wurde die Möglichkeit der Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen und deren Anerkennung bereits 2005 eingeführt. Mittlerweile wurden die Voraussetzungen dafür geschaffen, insgesamt 7 Berufsbilder über Validierungsverfahren zu zertifizieren (vgl. STREBEL 2010, 8). Laut dem schweizerischen Berufsbildungsgesetz Art. 9.2 sind über den Weg der

Validierung von Bildungsleistungen als Resultat beruflicher und außerberuflicher Praxiserfahrungen dieselben Titel zu erwerben wie über betriebliche und schulische Ausbildungsgänge. Die Zulassung zur Prüfung ist nicht abhängig vom Besuch bestimmter Bildungsgänge (vgl. BBG Art. 24.2). Die durch die Praxis erworbenen beruflichen Qualifikationen können durch eine Gesamtprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch so genannte andere Qualifikationsverfahren (aQV) erfasst werden.

Das Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung ist in fünf Phasen gegliedert:

- *Phase 1: Information und Beratung:* Interessierte Personen erhalten Auskunft über ihre Möglichkeiten, über die Bescheinigung ihrer beruflich erworbenen Handlungskompetenzen einen beruflichen Abschluss der Sekundarstufe II zu erwerben. Sie erhalten die erforderlichen Informationen zum Ablauf des Verfahrens und zu begleitenden Beratungsmöglichkeiten.
- *Phase 2: Bilanzierung:* Die Bilanzierung bildet die Grundlage des gesamten Validierungsprozesses. Die Kandidaten identifizieren und analysieren ihre erworbenen Handlungskompetenzen und ihre Allgemeinbildung, die zusammen in einem Validierungsdossier dokumentiert werden. Dieses Dossier enthält Nachweise in Bezug auf ein bestimmtes berufsspezifisches Qualifikationsprofil und auf das Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung.
- *Phase 3: Beurteilung:* Ein Expertengremium begutachtet das Validierungsdossier, führt ein Gespräch mit dem Kandidaten und gibt eine Beurteilung ab. Durch diese ganzheitliche Betrachtung wird überprüft, inwieweit die beruflichen Handlungskompetenzen und die Allgemeinbildung den Anforderungen eines beruflichen Abschlusses entsprechen.

- *Phase 4: Validierung:* Das für die Validierung zuständige Organ entscheidet aufgrund der Beurteilung, welche beruflichen Handlungskompetenzen und Anforderungskriterien der Allgemeinbildung erreicht wurden und stellt eine Lernleistungsbescheinigung aus. Außerdem wird bestimmt, welche Ergänzungen noch durch die Kandidaten absolviert werden müssen, um den anvisierten Abschluss zu erhalten.
- *Phase 5: Zertifizierung:* Der offizielle Akt der Zertifizierung erfolgt in den üblichen Strukturen und Verantwortlichkeiten der jeweiligen Ausbildungsgänge der beruflichen Grundbildung. Wesentlich für den Erfolg der Validierung von non-formalen und informellen Bildungsleistungen ist, dass der Bund, die Kantone und die Sozialpartner am Gesamtsystem beteiligt sind.

Das Schweizer Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen bezieht sich auf Bildungsleistungen, ohne dass der Bildungsweg Berücksichtigung findet. Der informelle und der non-formale Kompetenzerwerb werden dem formalen gleichgesetzt. Das Verfahren erlaubt eine Berücksichtigung der Erfordernisse, die aus den gesellschaftlichen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen erwachsen sind, und ist auf alle Bildungsniveaus zu beziehen. Es erlaubt ein Höchstmaß an Selbstbestimmung des Lernenden und an Flexibilität, bleibt auf Berufsprofile bezogen und nimmt den Aspekt der Qualitätssicherung stark in den Fokus.

4.3 Das IT-Weiterbildungssystem

Eine vergleichbare Entwicklung stellt das IT-Weiterbildungssystem (vgl. BMBF 2002) dar, das hinsichtlich der Anerkennung informell und non-formal erworbener beruflicher Handlungskompetenzen als modellhaft gelten darf. Die „Verordnung über die berufliche Fortbildung im

Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung)“ bildet den rechtlichen Ordnungsrahmen. In ihr sind Entwicklungs- und Aufstiegswege für die Beschäftigten der IT-Branche geregelt. Durch eine Verzahnung mit IT-Studiengängen soll außerdem der Zugang zu akademischen Abschlüssen, d.h. zu Bachelor- und Master-Abschlüssen, ermöglicht werden. Im Jahr 2002 waren 80 Prozent von 1,6 Mio. Beschäftigten in der IT-Branche Quer- und Seiteneinsteiger (EHRKE/MÜLLER 2002, S. 9). Da das IT-Weiterbildungssystem einen Beitrag zur Lösung des vorherrschenden Fachkräftemangels leisten sollte, wurde nach innovativen Formen der Weiterbildung gesucht, die einen Großteil der Beschäftigten während der Qualifizierung weitgehend am Arbeitsplatz belassen würde.

Die inhaltliche und kompetenzbezogene Grundlage für die Qualifizierung und die Zertifizierung bildet die Beschreibung der 14 Spezialistenprofile. Die Profilbeschreibungen umfassen eine kurze Tätigkeitsbeschreibung, die Definition der Arbeitsgebiete und Aufgaben, eine Nennung profilspezifischer und prozessspezifischer Kompetenzen sowie die profiltypischen Hauptprozesse. Jedem Hauptprozess sind wiederum Tätigkeiten zugeordnet. Die Prüfungsdurchführung erfolgt durch eine akkreditierte Personalzertifizierungsstelle (www.cert-it.de) nach ISO/IEC 17024 (Personalzertifizierung). Zertifiziert werden die Kompetenzen von Einzelpersonen für bestimmte berufliche Aufgaben auf der Basis der Profilbeschreibungen.

Das Zertifizierungsverfahren folgt der Logik, dass eine selbstständige und erfolgreiche Bearbeitung eines realen betrieblichen Arbeitsprojektes durch den Prüfling nachgewiesen werden muss. Dieser Nachweis wird in einem definierten Zeitraum über ein spezielles Dokumentationsverfahren erbracht. Da in der Praxis kein Projekt alle zertifizierungsrelevanten Tätigkeiten abdeckt, können auch mehrere Projekte eingereicht werden. Die

Prüfungsordnung der Zertifizierungsstelle lässt außerdem eine Einbeziehung von Projekten, Arbeitsaufgaben und -prozessen zu, die bis zu 12 Monate zurückliegen. Insgesamt müssen alle Hauptprozesse und Tätigkeiten des zu zertifizierenden Spezialistenprofils abgedeckt werden.

Die Zertifizierungsprüfung besteht aus zwei halbstündigen Teilen. Die Prüfung beginnt mit einer Präsentation des Kandidaten zu einem profilspezifischen Thema. Der zweite Prüfungsteil besteht aus einem Fachgespräch über die durch den Kandidaten bearbeiteten Arbeitsprozesse. Ziel des Fachgesprächs ist es, die dokumentierte Handlungsfähigkeit zu hinterfragen und zu validieren. Das IT-Weiterbildungssystem nimmt durch die Zertifizierung der informell erworbenen Lernergebnisse als ein Resultat des beruflichen Arbeitshandelns eine Vorreiterrolle hinsichtlich der Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland ein.

5. Entwicklungschancen für das formale Berufsbildungssystem

Die Validierung informeller und non-formaler Lernergebnisse und deren Anrechnung auf Berufsausbildung oder berufliche Weiterbildung verbessert die Durchlässigkeit und stellt eine Weiterentwicklungsperspektive für das formale Berufsbildungssystem dar. Durch den zunehmenden Einfluss der Instrumente der europäischen Berufsbildungspolitik wird der Fokus zunehmend auf das „learning outcome“ gelegt werden, also auf die Handlungsfähigkeit des Individuums in Bezug auf spezifische Berufsbilder. Es zeichnet sich ab, dass die Kompetenzmatrix des DQR zu einer vereinheitlichten Darstellung der beruflichen Handlungskompetenz führen wird.

Für die berufsbildenden Schulen können sich aus der konzeptionellen Einbeziehung des informellen und non-formalen Lernens erweiterte Tätigkeitsfelder ergeben:

- Die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen macht die Entwicklung und den Einsatz handlungsorientierter Kompetenzerfassungsinstrumente auf der Basis berufsprofilbezogener Teilqualifikationen oder Bausteine, die die relevanten Ordnungsmittel berücksichtigen, erforderlich, um eine Anrechnung auf bestehende Ausbildungsberufe erreichen zu können. Konzepte wie Ausbildungsbausteine, Qualifizierungsbausteine oder die Teilqualifikationen der Bundesagentur für Arbeit bilden eine gute Ausgangsbasis für eine konzeptionelle Weiterentwicklung.
- Arbeitsprozessintegrierte Qualifizierungskonzepte, die das informelle Erfahrungslernen in der betrieblichen Arbeit erschließen und sichtbar machen, bilden eine zweite Perspektive. Die Beliebigkeit und Zufälligkeit des informellen Lernens wird in diesem Ansatz mit einer Zielsetzung versehen und das Lernen stärker an den Arbeitsplatz verlagert.

Sobald die bereits entwickelten und beruflich relevanten „learning outcomes“ eines Lernenden identifiziert sind, kann ein redundantes Lernen vermieden werden. Die Schwierigkeit wird dann darin bestehen, passgenaue ergänzende bzw. additive Lernangebote vorzuhalten. Besonders geeignete Zielgruppen für Validierungsverfahren sind Jugendliche ohne Berufsausbildung wie beispielsweise Studienabbrecher oder Migranten, die kein gültiges berufliches Zertifikat haben, aber über berufliche Erfahrungen verfügen. Eine zweite Gruppe bilden Facharbeiter, die sich für eine mittlere Qualifikationsebene, wie zum Beispiel für die Tätigkeit eines Technikers, weiterbilden möchten. Vorstellbar sind arbeitsprozessintegrierte Qualifizierungskonzepte, die das informelle Lernen mit einer gezielten Kompetenzentwicklung

am betrieblichen Arbeitsplatz verbinden. Im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems gelingt dieser Ansatz.

Literatur

ARBEITSKREIS DQR (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.

BIBB (2010): Nationale Europass Center. Online: <http://www.europass-info.de/de/europass-kontakt-impressum.asp> (07-03-2010).

BMBF (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. (BMBF PUBLIK). Bonn.

BYLINSKI, U. (2008): Kompetenzen feststellen – Kompetenzen entwickeln: Verfahren und Qualitätsstandards. In: BWP, Jg. 37, H. 3, 44-47.

CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

CEN (2009): A common European framework for ICT Professionals in all industry sectors. Online: <http://www.ecompetences.eu/1386,Home.html> (07-03-2010).

DEHNBOSTEL, P./ SEIDEL, S./ STAMM-RIEMER, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens und informell erworbener Kompetenzen in den DQR – eine Kurzexpertise.

DEQA-VET (2010): EQARF: Europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Online: <http://www.deqa-vet.de/de/466.php> (30-10-2010).

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen. Bonn.

DRUCKREY (2007): Qualitätsstandards für Verfahren der Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. BIBB und IMBSE (Hrsg.). Bonn und Moers.

DUNKEL, T./ JONES, S. (2006): Lissabon- Kopenhagen- Maastricht: Europäisierung nationaler Berufsbildung. In: CLEMENT et al. : Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

EHRKE, M./ MÜLLER, K.-H. (2002): Begründung, Entwicklung und Umsetzung des neuen IT-Weiterbildungssystems. In: BMBF (Hrsg.): IT-Weiterbildung mit System. Bonn, 7-18.

ERPENBECK/ V. ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

FIETZ, G./ LE MOUILLOUR, I./ REGLIN, T. (2008): ECVET - Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. Bielefeld.

GILLEN, J. (2006): Kompetenzanalyse als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld.

INBAS (2008): Arbeitshilfe. Kompetenzfeststellung in der Arbeit mit besonders benachteiligten Jugendlichen. Kriterien und Empfehlungen zur Auswahl geeigneter Verfahren der Kompetenzfeststellung für die Arbeit in den Kompetenzagenturen. Online:
http://www.kompetenzagenturen.de/_media/080930_Arbeitshilfe_KFS_Korrl_End.pdf (01-05-2010).

KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, Sekretariat der KMK, Fassung v. 15.9.2000.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Band II. Hannover.

SCHRÖDER, T. (2011): Validierung informeller und nonformaler Kompetenzen bei Jugendlichen ohne Berufsausbildung in der Freien und Hansestadt Hamburg (Arbeitstitel, in Veröffentlichung).

STREBEL, A. (2010): Validierung: Wo steht die Schweiz? Online:
http://www.valida.ch/fileadmin/twwc/redakteur/pdf/10-11-03_Validierung_Stand_in_der_Schweiz.pdf (23-02-2011).

Eignungspraktikum für angehende Auszubildende

1. Hintergrund und Zielsetzung

Das Eignungspraktikum ist eine Dienstleistung der überbetrieblichen Ausbildungszentren an die Unternehmen ihres Verbandes.

1.1 Ausgangssituation und Ziel

Handwerksbetrieben, die nicht regelmäßig ausbilden, fehlt es häufig an der notwendigen Erfahrung, um sicher entscheiden zu können, welcher Bewerber für die ausgeschriebene Ausbildungsstelle der Richtige ist.

Eine Erleichterung für die Vergabe betrieblicher Ausbildungsstellen ist vor allem durch eine Komplettierung der Entscheidungsgrundlage zu erreichen. Neben den eigenen Eindrücken des potentiellen Ausbildungsunternehmens aus dem persönlichem Bewerbungsgespräch sowie den Empfehlungen eventuell verfügbarer Mentoren wie Eltern, Schullehrer, beteiligte Vertreter von Berufsberatung und von Unternehmen früherer Schülerpraktika ist das Eignungspraktikum ein wesentliches Instrument zur Absicherung der Einstellungsentscheidung. Erfahrene überbetriebliche Ausbilder beurteilen die Ausbildungseignung der Praktikanten und geben damit den Handwerksunternehmen eine fundierte Basis für ihre Einstellungsentscheidung.

Die Herstellung von größtmöglicher Entscheidungssicherheit erfolgt durch bestmögliche Darstellung der Ausbildungsrealität im Ausbildungszentrum unter Berücksichtigung von ratio- und emotio-strukturellen Voraussetzungen bei den Teilnehmern.

Weiterhin bewirkt der Einsatz des Eignungspraktikums eine Reduzierung von Dissens-Potenzial sowie des Risikos einer vorzeitigen Trennung während der Ausbildung und dient der Wahrung von Berufsstandsinteressen.

Doch bei aller Kompetenz und Erfahrung auf Seiten der überbetrieblichen Ausbilder bleibt die Verantwortung für die Einstellungsentscheidung immer beim einstellenden Unternehmen. Es kann von den überbetrieblichen Ausbildern nicht erwartet werden, den Unternehmen diese Entscheidung abzunehmen.

1.2 Ablauf des Eignungspraktikums

Wie läuft nun das Eignungspraktikum ab? Das Praktikum geht über fünf Tage.

Tag 1: Zunächst werden die Praktikanten durch den Ausbildungsleiter begrüßt und in einem ausführlichen Gespräch mit dem Ausbildungszentrum vertraut gemacht. Die Schülerinnen und Schüler werden in die Klassen eingeführt und vom Ausbilder übernommen. Er betreut die Praktikanten und stellt ihnen erste praktische Aufgaben.

Tag 2 bis 4: Vom zweiten bis vierten Tag führen die Praktikanten dann verschiedene praktische Aufgaben aus dem Berufsbild des Stuckateurs aus.

Tag 5: Am fünften Tag endet der Praxisteil. In einer schriftlichen Dokumentation werden die bearbeiteten Aufträge festgehalten, dazu gehört u.a. die Prüfung des zeichnerischen Darstellungsvermögens. Die schriftliche Bearbeitung der Tests dienen der weitergehenden Bewertung der Sprachbeherrschung, der mathematischen Grundkenntnisse und der Allgemeinbildung. Abschließend beurteilt der Ausbilder den Praktikanten und führt ein Feedbackgespräch mit ihm durch. Die Unterlagen werden an das potenzielle Ausbildungsunternehmen weitergegeben.

1.3 Erste Erfahrungen und Anforderungen an die Beteiligten

Im Ausbildungszentrum für Stuckateure in Leonberg wurden in den vergangenen sieben Jahren etwa 430 Eignungspraktikanten betreut. Sie wurden für den Zeitraum von jeweils einer Woche in eine der fünf vorhandenen Klassen des ersten bis dritten Lehrjahres integriert, wobei möglichst nie mehr als zwei Praktikanten zeitgleich in einer Klasse anwesend waren.

Im Eignungspraktikum werden vielfältige Anforderungen an die überbetrieblichen Ausbildungsmeister gestellt, wie zum Beispiel die Gestaltungsdynamik bei der Abbildung der Ausbildungsrealität, die Offensivdynamik im Umgang mit den Praktikanten und das Verantwortungsbewusstsein hinsichtlich der möglichen Auswirkungen der ausgesprochenen Empfehlung für alle Beteiligten und bezüglich des Einsatzes des eigenen Erfahrungs- und Erkenntnisschatzes. Außerdem ist auf eine Unvoreingenommenheit bei der Prüfung der Praktikanten hinsichtlich deren persönlicher Herkunft und Vorbildung, der Gegebenheiten im potenziellen Ausbildungsbetrieb und der eigenen aktuellen Belastungssituation zu achten. Vom Ausbildungsmeister wird eine Einsicht in die Notwendigkeit menschlicher, kommunikativer, pädagogischer, fachlicher und struktureller Klarheit erwartet. Selbstverständlich sind die Eignungspraktikanten gefordert, sich bestmöglich zu präsentieren. Dazu zählen beispielsweise ein nutzenorientiertes Engagement, Aufgeschlossenheit gegenüber Unbekanntem und ein angemessenes Realitätsbewusstsein, Integrationspotenzial, Reaktionsrepertoire und Augenmaß in der Beurteilung. Die Praktikanten vermögen sich verständlich auszudrücken und besitzen die Fähigkeit,

geordnet, vollständig, sachlich, konstruktiv, wahrheitsgetreu und respektvoll zu formulieren.

2. Ausbilder-Qualifizierung zur Durchführung von Eignungspraktika

Die Inhalte zum Eignungspraktikum sind unproblematisch im Rahmen eines eintägigen Seminars vermittelbar. Die zwei wesentlichen Schwerpunkte des Seminars sind die inhaltliche und zeitliche Gestaltung der fünf Praktikumstage und die Beurteilung der Eignungspraktikanten, was jeweils etwa einen halben Tag in Anspruch nimmt. Die Kernpunkte des Seminars stellen folgende Themen dar:

- der Sinn und der Zweck des Eignungspraktikums,
- die Anforderungen an die Ausbilder und die Auszubildenden,
- die Verantwortung der Ausbilder gegenüber den Unternehmen,
- der Ablauf des Praktikums, die Auswahl der für einen Praktikanten geeigneten Tätigkeiten,
- die Inhalte der schriftlichen Tests,
- der Aufbau und die Anwendung des Beurteilungsbogens einschließlich angegliederter Textbausteine und
- die richtige Vorgehensweise bei der Erstellung einer Beurteilung.

Beispielhaft soll aufgezeigt werden, wie das Seminar für die Qualifizierung der Ausbilder, die die Eignungspraktika durchführen, abläuft.

Tabelle 1: Exemplarischer Seminarablauf für die Ausbilder-Qualifizierung zur Durchführung von Eignungspraktika

Zeit	Inhalte	Methodik	Teilnehmer aktiv	Medien, Material, Unterlagen	Anmerkungen
8.30-9.00	Begrüßung Teilnehmer/ Vorstellung Dozent Besprechung Organisatorisches Vorstellung Teilnehmer	Vortrag des Dozenten Partner-interview Teilnehmer oder Vortrag Teilnehmer	10 % 90 % 90 %	Folien o. Flipchart ohne Flipchart	Interaktion mit Nachbarn + Gedächtnisübung Steckbrief zur eigenen Person, max. 5 Punkte
9.00-10.00	Ablauf der Praktikumswoche Sinn und Zweck des Eignungspraktikums Verantwortung der Ausbildungsunternehmen Dienstleistungsfunktion der ÜBA Anforderungen an die Beteiligten	Vortrag des Dozenten moderierte Diskussion Gruppenarbeit Teilnehmer + Präsentation Teilnehmer	10 % 50 % 90 %	Folien Flipchart Kärtchen + Pinnwand	Visualisierung der Rollen der Beteiligten Personen Teilnehmer-Gruppe 1: Ausbildungsmeister der ÜBA Teilnehmer-Gruppe 2: Eignungspraktikanten
10.00-10.20	Kaffeepause				
10.20-12.00	Praktische Arbeiten: Themengebiete Praktische Arbeiten zumutbare Anforderungen Schriftliche Aufgaben: Themengebiete Schriftliche Aufgaben: Inhalte	Vortrag Dozent moderierte Diskussion Vortrag Dozent Teilnehmer-Selbsttest	10 % 50 % 10 % 90 %	Folien u. Film ohne Testmuster in Papierform Tests Mathematik und Allgemeinbildung in Papierform	Umfang der Bearbeitung richtet sich nach zur Verfügung stehender Zeit
12.00-13.00	Mittagspause				
13.00-14.25	Aufbau Beurteilungsbogen + Systematik Textbausteine Inhaltliche Erarbeitung aller Beurteilungskriterien	Vortrag Dozent moderierte Diskussion	10 % 50 %	Folien Folien	
14.25-14.45	Kaffeepause				
14.45-15.45	Vorgehensweise bei der Erstellung einer Beurteilung und typische Beurteilungsfehler	Gruppenarbeit Teilnehmer + Präsentation Teilnehmer	90 %	Kärtchen + Pinnwand	in Kleingruppen à 2-3 Teilnehmer
15.45-16.00	Abschlussrunde	offene Gesprächsrunde	50 %	keine	

3. Nutzen für den Betrieb

Gute Mitarbeiter sind der Schlüssel für den betrieblichen Erfolg, vor allem in einem Bereich mit hohem Personaleinsatz wie im Stuckateurhandwerk. Die

Suche nach Fachkräften wird immer schwieriger, so dass es für die Fachunternehmen immer wichtiger wird, ihren eigenen Facharbeiter-Nachwuchs selbst auszubilden. Doch wie finden sie die Mitarbeiter, die auch für den Beruf geeignet sind?

3.1 Bildungspartnerschaften mit Schulen

Der Fachbetrieb soll im Rahmen der Bildungspartnerschaft einen direkten Kontakt zur allgemeinbildenden Schule halten. Dies können Haupt-, Real- oder Werkrealschulen sein. Das besondere an den Bildungspartnerschaften sind verbindliche und verlässliche Zusagen vom Unternehmen aber auch von Seiten der Schule. Folgende Vorteile bietet eine Bildungspartnerschaft:

- die Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf,
- das Kennenlernen der verschiedenen Anforderungen in den unterschiedlichen Handwerksberufen,
- die Förderung einer praxisorientierten Ausbildungskultur,
- das Kennenlernen von Ausbildungsbetrieben,
- die Förderung und Sicherheit des zukünftigen Fachkräftenachwuchses,
- die Bereitstellung von Praktikumsplätzen sowie
- die Förderung des Kontakts zwischen Auszubildenden und Schülern.

Neben kleinen Unterrichtsbausteinen soll der Betrieb auch Betriebspraktika anbieten. Erst wenn der Schüler bereits erste Erfahrungen im Betrieb mit dem Beruf gemacht hat, kann das Eignungspraktikum in der überbetrieblichen Ausbildung besucht werden.

3.2 Eignungspraktikum an der überbetrieblichen Ausbildungsstätte

Das Eignungspraktikum stellt eine Art Eingangsprüfung dar, welche die Qualität der Auszubildenden und vor allem auch das Image des Berufes verbessert.

Der Betrieb erhält nach dem Eignungspraktikum einen Beurteilungsbericht (Praktikumsmappe) über die Leistungen des Praktikanten. Hier geht es nicht nur um die handwerklichen Fertigkeiten, sondern auch um schulische Kenntnisse und die persönliche Eignung.

Tabelle 2: Beurteilungskriterien für den Ausbildungsbewerber

Prüfung und Beurteilung der Ausbildungsbewerber hinsichtlich ihrer		
schulischen Kenntnisse	handwerklichen Fertigkeiten	persönlichen Eignung
Sprachbeherrschung Mathematische Grundkenntnisse Allgemeinbildung inkl. wirtschaftlichen Grundverständnisses räumliches Vorstellungs- und zeichnerisches Darstellungsvermögen	Holzbau Trockenputz Nassputz Putzgestaltung Wärmedämmung	Ausbildungsbereitschaft Ausbildungsbefähigung Arbeitsweise Sozialverhalten