



Sieben Fragen zur betrieblichen Ausbildung

ERKENNTNISSE AUS INTERNATIONALEN
ERFAHRUNGEN



Sieben Fragen zur betrieblichen Ausbildung

ERKENNTNISSE AUS INTERNATIONALEN
ERFAHRUNGEN

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der OECD-Mitgliedstaaten wider.

Dieses Dokument sowie die darin enthaltenen Daten und Karten berühren weder den völkerrechtlichen Status von Territorien noch die Souveränität über Territorien, den Verlauf internationaler Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten oder Gebieten.

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:

OECD (2019), *Sieben Fragen zur betrieblichen Ausbildung: Erkenntnisse aus internationalen Erfahrungen*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/91b219e2-de>.

ISBN 978-92-64-93374-3 (Print)
ISBN 978-92-64-84244-1 (PDF)

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Originaltitel: *Seven Questions about Apprenticeships*

Übersetzung durch den Deutschen Übersetzungsdienst der OECD.

Foto(s): Deckblatt © Designer things.

Korrigenda zu OECD-Veröffentlichungen sind verfügbar unter: www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.

© OECD 2019

Die OECD gestattet das Kopieren, Herunterladen und Abdrucken von OECD-Inhalten für den eigenen Gebrauch sowie das Einfügen von Auszügen aus OECD-Veröffentlichungen, -Datenbanken und -Multimediaprodukten in eigene Dokumente, Präsentationen, Blogs, Websites und Lehrmaterialien, vorausgesetzt die Quelle und der Urheberrechtsinhaber werden in geeigneter Weise genannt. Sämtliche Anfragen bezüglich Verwendung für öffentliche oder kommerzielle Zwecke bzw. Übersetzungsrechte sind zu richten an: rights@oecd.org. Die Genehmigung zur Kopie von Teilen dieser Publikation für den öffentlichen oder kommerziellen Gebrauch ist direkt einzuholen beim Copyright Clearance Center (CCC) unter info@copyright.com oder beim Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) unter contact@cfcopies.com.

Vorwort

Wir leben in einer Welt, in der die berufliche Bildung zu lange und in zu vielen Ländern das Stiefkind nationaler Strategien war, um jungen Menschen und Erwachsenen die Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die sie brauchen – und die die Arbeitgeber verlangen. Die berufliche Bildung wurde oft als Bildungsweg gesehen, der nur für die „Kinder der anderen“ geeignet ist, im Vergleich zu akademischen Bildungsgängen, die zu einem Hochschulstudium führen und daher als Goldstandard galten. Daten aus Ländern mit leistungsstarken berufsbildenden Systemen deuten allerdings darauf hin, dass die berufliche Bildung ein sehr wirksames Instrument für die Arbeitsmarktintegration von Lernenden ist und Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung und persönlichen Entwicklung eröffnet. Nun scheint sich etwas zu tun.

Die wachsenden Sorgen über die hartnäckig hohe Jugendarbeitslosigkeit und die Unvorhersehbarkeit der modernen Arbeitswelt haben eine Welle des Interesses an Berufsbildung ausgelöst. Zunehmend heterogene und vernetzte Bevölkerungsgruppen, der rasante technologische Wandel im Betrieb und Alltag und die sofortige Verfügbarkeit großer Informationsmengen bedeuten, dass Arbeitsschritte, die sich automatisieren oder digitalisieren lassen, nun von den wettbewerbsfähigsten Personen oder Unternehmen durchgeführt werden können, unabhängig davon, wo sie sich auf der Welt befinden. Wissen und Kompetenzen sind die globale Währung des 21. Jahrhunderts, wobei jene sozialen und emotionalen Kompetenzen besonders gefragt sind, die am besten am Arbeitsplatz erlernt werden. Daher wenden sich die Politikverantwortlichen weltweit nunmehr wieder der beruflichen Bildung zu. Sie haben Ausbildungsgänge eingerichtet, die die Attraktivität der beruflichen Bildung steigern sollen. Diese haben zum Ziel, den Übergang von der beruflichen Bildung in eine qualifizierte Beschäftigung oder in einen höheren Bildungsgang zu erleichtern, und setzen dabei auf die einzigartige Möglichkeit, wertvolle Kompetenzen durch betriebliche Arbeitserfahrung zu erwerben.

Dieser neue Bericht baut auf den wegweisenden OECD-Studien zur Berufsbildung des Sekundarbereichs II (*Lernen für die Arbeitswelt, 2010*) und zum postsekundären Berufsbildungsangebot (*Postsekundäre Berufsbildung, 2014*) auf und lenkt die Aufmerksamkeit auf die betriebliche Ausbildung als herausragende Form des arbeitsplatzbasierten Lernens. Da die betriebliche Ausbildung in einem echten Arbeitsumfeld stattfindet, sind die Arbeitgeber aktiv in die Kompetenzentwicklung eingebunden. Es muss allerdings mehr getan werden, um hochwertige Praxiserfahrung zu gewährleisten. Ziel dieses Berichts ist es, das Geheimnis um die Ausgestaltung effektiver Ausbildungsgänge zu lüften. Er behandelt grundlegende Fragen, wie die Dauer einer betrieblichen Ausbildung oder die Höhe der Ausbildungsvergütung, und bietet damit Politikverantwortlichen und Fachleuten auf der ganzen Welt ein Rahmenkonzept. Dieser Synthesebericht beruht auf sechs thematischen Untersuchungen, die von Australien, Deutschland, Kanada, Norwegen, Schottland (Vereinigtes Königreich), der Schweiz, dem Vereinigten Königreich (Department for Education, England/UKCES, UK Commission for Employment and Skills) und den Vereinigten Staaten sowie der Europäischen Kommission großzügig unterstützt wurden.

Die berufliche Bildung durchläuft eine entscheidende Phase. Es wird nun gemeinhin anerkannt, dass die Routinekompetenzen, die sich am einfachsten vermitteln und überprüfen lassen, zugleich auch jene sind, die sich am einfachsten digitalisieren, automatisieren und auslagern lassen. Die Berufsbildungssysteme müssen an diese sich wandelnden Rahmenbedingungen angepasst werden, wenn sie für die Bedürfnisse der Lernenden und der Unternehmen relevant bleiben sollen. Diese Studie soll uns dabei helfen, die anstehenden Veränderungen besser zu verstehen und zu erklären. So können wir selbstbewusste Antworten auf neue Herausforderungen geben. Demnächst werden neue Daten, u.a. weitere Ergebnisse aus der *OECD-Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)* und der *Internationalen Schulleistungsstudie der OECD (PISA)*, den Ländern Hinweise darauf liefern, inwieweit es ihnen gelungen ist, die berufliche Bildung als Option für alle Lernenden attraktiv zu machen.



Andreas Schleicher,
Leiter der OECD-Direktion Bildung und Kompetenzen,
Berater des Generalsekretärs im Bereich Bildungspolitik

Dank

Im gesamten Verlauf dieser Studie erhielt das OECD-Sekretariat wertvolle Orientierung und Unterstützung von der Gruppe nationaler Experten für Berufs- und Erwachsenenbildung und insbesondere von deren Vorsitzenden Stefan Wolter und stellvertretenden Vorsitzenden Johan Uvin und Katalin Zoltán.

Die Analysearbeiten zu den einzelnen Modulen des Berichts wurden durch freiwillige Beiträge von Australien, Deutschland, Kanada, Norwegen, Schottland, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich (Department for Education, England/UKCES, UK Commission for Employment and Skills), den Vereinigten Staaten und der Europäischen Kommission finanziert. Schottland, die Schweiz, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten veranstalteten Workshops, die wertvolle Impulse für die Arbeiten lieferten.

Besonderer Dank gebührt den nationalen Koordinatoren, die die Entwürfe der Arbeitsdokumente kommentierten und Hintergrundinformationen bereitstellten: Rochelle Ball, Pat Donaldson und Juliet Zeiler (Australien), Oliver Diehl (Deutschland), Sigve BJORSTAD und Mantas Sekmokas (Europäische Kommission), Geneviève Babin, Marie Lavallée und Marie-France Chouinard (Kanada), Benedicte Bergseng (Norwegen), Tony Coultas (Schottland), Laura Antonelli, Paolo Bernasconi, Sarah Daep, Marie-Laure Favre und Marlene Furrer (Schweiz), Alison Morris (Vereinigtes Königreich) und Johan Uvin und Sharon Lee Miller (Vereinigte Staaten).

Innerhalb der OECD unterstützte Anthony Mann als Leiter des Teams für Berufs- und Erwachsenenbildung die Erstellung dieses Berichts, zusammen mit dem OECD-Zentrum für Kompetenzen prüfte er den endgültigen Entwurf. Unterstützung kam von Montserrat Gomendio in ihrer Funktion als Leiterin des OECD-Zentrums für Kompetenzen sowie von Deborah Roseveare und anschließend von Dirk van Damme in der Funktion als Leiterin bzw. Leiter der Abteilung Nachschulische Bildung.

Dieser Bericht stützt sich in besonderem Maße auf Arbeitsdokumente von Viktória Kis, Małgorzata Kuczera, Lucia Mýtna Kureková, Samuel Mühlemann, Pauline Musset und Hendrickje Windisch. Viktória Kis verfasste Kapitel 1-6 und Pauline Musset Kapitel 7. Anthony Mann erstellte die Zusammenfassung und den Überblick. Tanja Bastianić lieferte statistische Daten und Liz Zachary leistete redaktionelle Unterstützung. Jennifer Cannon und Elisa Larrakoetxea bereiteten den Bericht für die Veröffentlichung vor.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Dank.....	5
Zusammenfassung	11
Wichtigste Ergebnisse.....	11
Wichtigste Erkenntnisse	12
Anmerkungen.....	14
Überblick: Betriebliche Ausbildungen erfolgreich gestalten.....	15
Warum sollte der Blick auf die betriebliche Ausbildung gerichtet werden?	15
Hintergrund des Berichts	15
Aufbau des Berichts.....	16
Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen	17
Literaturverzeichnis	25
Kapitel 1 Können betriebliche Ausbildungen in jedem Land einen sinnvollen Beitrag leisten? .	27
Fragen und Herausforderungen.....	28
Die Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung betrieblicher Ausbildungen sind von Kontextfaktoren abhängig.....	31
Die Ausgestaltung von Ausbildungsgängen kann an unterschiedliche Kontextbedingungen angepasst werden	36
Schlussbetrachtungen.....	41
Anmerkungen.....	42
Literaturverzeichnis	42
Kapitel 2 Sollten Unternehmen finanzielle Ausbildungsanreize erhalten?	45
Fragen und Herausforderungen.....	46
Bei finanziellen Anreizen, die Unternehmen ermutigen sollen, Ausbildungsplätze anzubieten, ist Vorsicht geboten	49
Um den Unternehmen Anreize zu bieten, sollten die Länder versuchen, die Kosten-Nutzen- Bilanz betrieblicher Ausbildungen zu verbessern, indem sie das System anpassen, Unterstützung anbieten und Kapazitäten aufbauen	54
Schlussbetrachtungen.....	58
Literaturverzeichnis	58
Kapitel 3 Wie sieht eine angemessene Ausbildungsvergütung aus?	61
Fragen und Herausforderungen.....	62
Die Ausbildungsvergütung sollte der Kosten-Nutzen-Bilanz der jeweiligen Ausbildung Rechnung tragen	64
Die Ausbildungsvergütung sollte auch die Merkmale der Auszubildenden und die Prioritäten der Politik widerspiegeln	66
Schlussbetrachtungen.....	72
Literaturverzeichnis	72

Kapitel 4 Wie lange sollte eine betriebliche Ausbildung dauern?.....	75
Fragen und Herausforderungen.....	76
Die Dauer der betrieblichen Ausbildung sollte auf den angestrebten Beruf abgestimmt sein.....	77
Bei der Festlegung der Ausbildungsdauer sollte eine gewisse Flexibilität zugelassen werden, um unterschiedliche Ausgangsprofile und Lerngeschwindigkeiten von Auszubildenden zu berücksichtigen	83
Direkte Zulassung zur Abschlussprüfung ermöglichen	87
Schlussbetrachtungen.....	90
Anmerkungen.....	91
Literaturverzeichnis	91
Kapitel 5 Wie lassen sich gute Lernerfahrungen im Betrieb gewährleisten?	95
Fragen und Herausforderungen.....	96
Die Ausbildungskapazitäten der Unternehmen müssen ausgebaut und gefördert werden	98
Ausbildungsprüfungen müssen anspruchsvoll sein	103
Schlussbetrachtungen.....	109
Literaturverzeichnis	109
Kapitel 6 Wie kann betriebliche Ausbildung förderungsbedürftigen jungen Menschen helfen?113	
Fragen und Herausforderungen.....	114
Die betriebliche Ausbildung muss so gestaltet sein, dass sie die Bedürfnisse förderungsbedürftiger junger Menschen berücksichtigt und gleichzeitig für die Ausbildungsbetriebe attraktiv bleibt	116
Förderungsbedürftige junge Menschen benötigen häufig berufsvorbereitende Maßnahmen, um sie für die Berufsausbildung fit zu machen.....	120
Förderungsbedürftige junge Menschen benötigen häufig ausbildungsbegleitende Hilfen	123
Schlussbetrachtungen.....	126
Literaturverzeichnis	126
Kapitel 7 Wie kann das Interesse potenzieller Auszubildender geweckt werden?	129
Fragen und Herausforderungen.....	130
Qualität ist wichtig, um die Attraktivität betrieblicher Ausbildungen zu erhöhen	133
Bildungs- und Berufsberatung ist ein zentrales Element der Ausbildungspolitik	134
Ein strategischer Einsatz von Bildungs- und Berufsberatung erweitert die beruflichen Perspektiven und wirkt Stereotypen entgegen	135
Wirksame Bildungs- und Berufsberatungsstrategien erfordern eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitswelt	139
Schlussbetrachtungen.....	141
Anmerkungen.....	142
Literaturverzeichnis	142
Anhang A Auszubildende und Ausbildungsabsolventen in der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)	145
Auszubildende	145
Ausbildungsabsolventen	145
Literaturverzeichnis	145

Tabellen

Tabelle 1 Veröffentlichte Grundsatzpapiere, die in diesen Bericht eingeflossen sind	17
Tabelle 1.1 Kosten und Nutzen für Ausbildungsbetriebe.....	37
Tabelle 2.1 Finanzielle Ausbildungsanreize für Unternehmen	48
Tabelle 3.1 Ausbildungsvergütungen in ausgewählten OECD-Ländern.....	62
Tabelle 3.2 Festlegung der Mindestvergütung für Auszubildende.....	63
Tabelle 4.1 Ausbildungsdauer	82
Tabelle 5.1 Wie verbringen die Auszubildenden ihre Zeit?	96
Tabelle 6.1 Berufsvorbereitende Maßnahmen in ausgewählten OECD-Ländern	121

Abbildungen

Abbildung 1.1 Die Verbreitung betrieblicher Ausbildungen ist sehr unterschiedlich.....	28
Abbildung 2.1 In der Schweiz fällt der Nettonutzen betrieblicher Ausbildungen für die Ausbildungsbetriebe je nach Beruf sehr unterschiedlich aus	50
Abbildung 2.2 Übernahmequoten von Auszubildenden (nach Zahl der Beschäftigten)	57
Abbildung 3.1 Kosten und Nutzen im Durchschnitt je Auszubildender während einer Ausbildung in Deutschland (EUR)	65
Abbildung 3.2 Einkommensvorteil von Ausbildungsabsolventen	68
Abbildung 4.1 Wie produktiv sind Auszubildende am Anfang und am Ende ihrer Berufsausbildung?	80
Abbildung 5.1 Tätigkeiten der Auszubildenden im Betrieb.....	102
Abbildung 6.1 NEETs haben schwächere Grundkompetenzen.....	115
Abbildung 7.1 Die zehn in PISA 2015 am häufigsten genannten Berufsvorstellungen 15-Jähriger..	131
Abbildung 7.2 Begünstigte Schüler streben mit höherer Wahrscheinlichkeit akademische Berufe an als stärker benachteiligte Schüler	132

Kästen

Kasten 1 OECD-Projekt Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung	16
Kasten 1.1 Beteiligung der Sozialpartner an der Entwicklung der Ausbildungspolitik	32
Kasten 1.2 Ansatz der Europäischen Union für eine hochwertige Lehrlingsausbildung	34
Kasten 1.3 Kosten-Nutzen-Erhebungen betrieblicher Ausbildungen.....	40
Kasten 2.1 Branchenspezifische Ausbildungsabgaben in der Schweiz.....	53
Kasten 2.2 Externe Einrichtungen zur Unterstützung der betrieblichen Ausbildung.....	55
Kasten 3.1 Spezifische Maßnahmen für erwachsene Auszubildende	71
Kasten 4.1 Verkürzung der Ausbildungsdauer.....	85
Kasten 4.2 Kompetenzbasierter Abschluss	86
Kasten 4.3 Direktzulassung zu Ausbildungsabschlussprüfungen	88
Kasten 5.1 Ausbildung der Ausbilder	100
Kasten 5.2 Technologiebasierte Kompetenzmessung in Deutschland	105
Kasten 5.3 Mündliche Prüfung für Immobilienbewirtschafter in der Schweiz	106
Kasten 5.4 Die Reform der Meisterprüfungen in Deutschland	107
Kasten 5.5 Training für Lehrabschlussprüfer	108
Kasten 6.1 Betriebliche Ausbildung für förderungsbedürftige junge Menschen	119
Kasten 6.2 Staatlich finanzierte Leistungen zur Ausbildungsförderung	124

Folgen Sie OECD-Veröffentlichungen auf:



http://twitter.com/OECD_Pubs



<http://www.facebook.com/OECDPublications>



<http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871>



<http://www.youtube.com/oecdlibrary>



<http://www.oecd.org/oecddirect/>

Dieser Bericht enthält...

StatLinks 

Ein Service für OECD-Veröffentlichungen, der es ermöglicht, Dateien im Excel-Format herunterzuladen

Suchen Sie die StatLinks rechts unter den in diesem Bericht wiedergegebenen Tabellen oder Abbildungen. Um die entsprechende Datei im Excel-Format herunterzuladen, genügt es, den jeweiligen Link, beginnend mit <http://dx.doi.org>, in den Internetbrowser einzugeben.

Zusammenfassung

Nachdem betriebliche Ausbildungen und andere Formen des arbeitsplatzbasierten Lernens in vielen Ländern eine gewisse Zeit relativ vernachlässigt worden sind, gewinnen sie nun wieder an Bedeutung. Dabei wird gewürdigt, dass sie nicht nur den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben erleichtern, sondern auch der Wirtschaft von Nutzen sind.¹ Es stellt allerdings nach wie vor eine große Herausforderung dar, Auszubildende, Ausbildungsbetriebe, Sozialpartner sowie Bildungs- und Ausbildungssysteme in das arbeitsplatzbasierte Lernen einzubinden. Dieser Synthesebericht enthält Anregungen zur Ausgestaltung und Umsetzung hochwertiger betrieblicher Ausbildungen unter Verwendung von Material aus dem OECD-Projekt Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung. Er stützt sich auf Analysen, die im Rahmen dieses Projekts durchgeführt wurden, ebenso wie auf Empfehlungen aus sechs veröffentlichten Grundsatzpapieren. Er basiert auf sieben Fragen, die sich die einzelnen Länder in der Regel stellen, wenn es darum geht, Ausbildungssysteme für junge Menschen und/oder ältere Arbeitskräfte einzuführen oder zu reformieren: 1. Können betriebliche Ausbildungen in jedem Land einen sinnvollen Beitrag leisten? 2. Sollten Unternehmen finanzielle Ausbildungsanreize erhalten? 3. Wie sieht eine angemessene Ausbildungsvergütung aus? 4. Wie lange sollte eine betriebliche Ausbildung dauern? 5. Wie lassen sich gute Lernerfahrungen im Betrieb gewährleisten? 6. Wie kann betriebliche Ausbildung auf förderungsbedürftige junge Menschen ausgerichtet werden? 7. Wie kann das Interesse potenzieller Auszubildender geweckt werden?

Wichtigste Ergebnisse

Aus den Analysen der Ausbildungssysteme weltweit geht ein zentrales – jedoch ganz einfaches – Erfolgsrezept hervor: Eine betriebliche Ausbildung kann nur funktionieren, wenn sie sowohl für den Auszubildenden als auch den Ausbildungsbetrieb attraktiv ist. Ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis für beide Seiten ist für eine wirksame Politik von entscheidender Bedeutung. Wenngleich die einzelnen Länder versucht sein könnten, Unternehmen zu subventionieren, um Ausbildungsplätze anzubieten, sind erfolgreichere Ansätze auf einen Ausgleich der unterschiedlichen Interessen bei der Ausgestaltung betrieblicher Ausbildungen ausgerichtet. Es gibt keine Universallösung, die überall passt. Eine ausgewogene Ausgestaltung sollte deshalb der Art der Ausbildung und dem Profil des Auszubildenden Rechnung tragen. Ausbildungsdauer und -vergütung sollten den jeweiligen Kosten und dem jeweiligen Nutzen angepasst werden. Eine attraktive betriebliche Ausbildung bietet jungen Menschen und Erwachsenen die Aussicht auf eine langfristige, qualifizierte Tätigkeit. Potenzielle Auszubildende wissen aber oftmals nur wenig darüber, was eine betriebliche Ausbildung zu bieten hat. Für die Bildungs- und Berufsberatungsdienste ist es daher eine Herausforderung, zu gewährleisten, dass junge Menschen ausreichend Gelegenheit haben, sich umfassend über die betriebliche Ausbildung zu informieren, bevor sie eine Entscheidung treffen.

Wichtigste Erkenntnisse

Können betriebliche Ausbildungen in jedem Land einen sinnvollen Beitrag leisten?

In den einzelnen OECD-Ländern besteht ein wachsendes Interesse an betrieblichen Ausbildungen. Während die betriebliche Ausbildung einst als Weg für einen nur kleinen Teil der Lernenden in technischen oder handwerklichen Berufen (wie Klempner oder Kfz-Mechatroniker) galt, stellt sie heute in mehreren Ländern auch einen Weg zu administrativen, leitenden oder gewerblichen Tätigkeiten im öffentlichen und privaten Sektor ebenso wie im Non-Profit-Sektor dar. Die Attraktivität der betrieblichen Ausbildung besteht darin, dass sie zuverlässig Kompetenzen vermittelt, die auf dem Arbeitsmarkt mit Sicherheit gefragt sind. Im besten Fall ist eine betriebliche Ausbildung ein klares Zeichen für Relevanz auf dem Arbeitsmarkt, weil sie mit den Arbeitgebern und anderen Sozialpartnern ausgestaltet wird und in erster Linie in echten Betrieben mit echten Arbeitgebern erfolgt. Eine gute betriebliche Ausbildung ist eine Lernform, die für die einzelnen Länder und Volkswirtschaften von Bedeutung ist. Damit sie zunehmend in Anspruch genommen wird, muss es jedoch einen fairen Wettbewerb zwischen der betrieblichen Ausbildung und alternativen Bildungs- und Ausbildungsformen geben. Die relative Attraktivität der betrieblichen Ausbildung sollte nicht durch künstliche Anreize geschmälert werden. Dergleichen gibt es keine Universallösung, wie das betriebliche Ausbildungsplatzangebot aussehen sollte. Es ist davon auszugehen, dass betriebliche Ausbildungen in Abhängigkeit vom nationalen und sektoralen Kontext unterschiedlich ausgestaltet werden müssen (z.B. im Hinblick auf Vergütung und Dauer), damit sie sowohl für die Betriebe als auch die potenziellen Auszubildenden attraktiv sind. Diese Varianz erklärt sich aus unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Verhältnissen betrieblicher Ausbildungen. Das Geheimnis bei der Ausgestaltung betrieblicher Ausbildungen besteht darin, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Kosten und dem Nutzen für die Betriebe wie auch die Auszubildenden zu schaffen. Die heute existierenden Erhebungsinstrumente können den Politikverantwortlichen helfen, für ein solch ausgewogenes Verhältnis zu sorgen.

Sollten Unternehmen finanzielle Ausbildungsanreize erhalten?

Besonders relevant ist die Kosten-Nutzen-Bilanz bei Diskussionen darüber, ob Unternehmen finanzielle Ausbildungsanreize erhalten sollten. Es spricht sicherlich viel für die Förderung betrieblicher Ausbildungen mit öffentlichen Mitteln, vor allem wenn sie den Einstieg ins Berufsleben ermöglichen sollen. Vorsicht ist allerdings bei universellen Steuererleichterungen oder Subventionen für Betriebe geboten. Lässt man gut konzipierte und bewährte arbeitgeberorientierte Abgabesysteme einmal außer Acht, wären die Länder besser beraten, die Mittel gezielt für Maßnahmen einzusetzen, die den Kompetenzerwerb der Auszubildenden beschleunigen und ihre Einsatzfähigkeit fördern. Mit anderen Worten, wenn es seitens der Unternehmen Widerstand gegenüber betrieblichen Ausbildungen gibt, können die Länder eingreifen, um die Kosten-Nutzen-Bilanz stärker zu deren Gunsten zu beeinflussen. Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der innerbetrieblichen Ausbildung und zur Senkung der Verwaltungskosten können etwas bewirken und sind für kleinere Unternehmen besonders wichtig.

Wie hoch sollte die Ausbildungsvergütung sein?

Der größte Teil der zu tragenden Kosten stellt für ausbildende Unternehmen die Ausbildungsvergütung dar. Es liegt in der Verantwortung der einzelnen Länder, den Arbeitsmarkt

so zu steuern, dass die Vergütung hoch genug ist, um potenzielle Auszubildende zu gewinnen, aber niedrig genug, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass ein beträchtlicher Teil der Ausbildung auf unproduktive Aufgaben entfällt. Eine angemessene Vergütung fällt daher je nach Ausbildungsart unterschiedlich hoch aus und wird am besten je nach Branche oder Beruf z.B. durch Tarifverträge festgesetzt. Die Länder sollten die Festlegung eines Mindestlohns in Betracht ziehen, um Einzelne vor Ausbeutung zu schützen. Zudem gilt es, zusätzliche finanzielle Hindernisse zu überwinden, die ältere Arbeitskräfte von betrieblichen Ausbildungen abhalten können.

Wie lange sollte eine betriebliche Ausbildung dauern?

Die Ausbildungsdauer sollte sowohl dem Schwierigkeitsgrad der angestrebten Kompetenzen als auch den Merkmalen der Auszubildenden Rechnung tragen. Bei einer niedrigen Ausbildungsvergütung (unterhalb der Grenzproduktivität des Auszubildenden) ist eine angemessene Ausbildungsdauer wichtig, um sicherzustellen, dass die betriebliche Ausbildung attraktiv ist. Eine zu kurze Ausbildung wirkt sich negativ auf die Kosten-Nutzen-Bilanz der Unternehmen aus, eine zu lange Ausbildung führt zur Ausbeutung der Auszubildenden. Deshalb hat die Einbindung der Sozialpartner in die Ausgestaltung von Ausbildungen einen so positiven Effekt: Auf diese Weise können sich die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen auf die optimale Dauer eines Ausbildungsgangs einigen. Eine attraktive betriebliche Ausbildung berücksichtigt darüber hinaus das höhere Kompetenzniveau und die Erfahrung, die ältere Arbeitskräfte vermutlich mitbringen. Einige Länder haben Ansätze entwickelt, die es ermöglichen, die Ausbildungsdauer für diese Lernenden zu verkürzen. Sofern diese Ansätze auf soliden Prüfungssystemen beruhen, sorgen sie für mehr Gerechtigkeit und Effizienz in den Ausbildungssystemen.

Wie lassen sich gute Lernerfahrungen im Betrieb gewährleisten?

Das Lernen am Arbeitsplatz ist ein entscheidendes Element der betrieblichen Ausbildung. Es ist aber nicht selbstverständlich, dass Arbeitgeber in der Lage sind, eine gute Ausbildung zu vermitteln. Die staatlichen Stellen bzw. die Sozialpartner können vorschreiben bzw. anregen, dass die Ausbilder sich selbst fortbilden. Sie können außerdem den Führungskräften bei der Gestaltung betrieblicher Verfahren helfen, um möglichst viele Lernerfahrungen der Auszubildenden in die produktive Arbeit zu integrieren. In den Abschlussprüfungen sollte anerkannt werden, wie wichtig das Lernen am Arbeitsplatz ist, indem nicht nur Theorie- und Fachwissen sowie entsprechende Kompetenzen geprüft werden, sondern auch auf die darüber hinausgehenden Anforderungen des jeweiligen Berufs eingegangen wird, beispielsweise auf den persönlichen Umgang oder soziale Kompetenzen. Simulationen und Rollenspiele mit den Prüfern stellen innovative Mittel dar, um das volle Wissens- und Kompetenzspektrum zu prüfen, das von der jeweiligen Berufsausbildung gefordert wird.

Wie kann die betriebliche Ausbildung auf förderungsbedürftige junge Menschen ausgerichtet werden?

In vielen Ländern gilt die betriebliche Ausbildung als Instrument zur Verbesserung der Ergebnisse junger Menschen, die nach Abschluss der Pflichtschulzeit Schwierigkeiten haben, eine Beschäftigung zu finden oder ihren Bildungsweg fortzusetzen. Es gibt internationale Befunde dafür, dass die betriebliche Ausbildung diesen jungen Menschen den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben erleichtern kann. Viele Länder subventionieren Ausbildungsbetriebe, die Auszubildende mit Lernschwächen oder aus benachteiligten Verhältnissen einstellen. Die Datenbasis für die Wirksamkeit derartiger finanzieller

Anreize ist jedoch wenig überzeugend. Maßnahmen, die darauf abzielen, junge förderungsbedürftige Auszubildende schneller zu produktiven Fachkräften zu qualifizieren und so die Kosten zu decken, die den Ausbildungsbetrieben durch die Ausbildung entstehen, sind effektiver. Dazu gehören Veränderungen bei der Regelausbildungsdauer, berufsvorbereitende Maßnahmen, um junge Menschen für Ausbildungsbetriebe attraktiver zu machen, sowie individuelle Förderung zur Überwindung von Problemen, mit denen Auszubildende während der Ausbildung konfrontiert sind.

Wie kann das Interesse potenzieller Auszubildender geweckt werden?

Damit Ausbildungen erfolgreich sind, müssen viele junge Menschen erreicht werden. Attraktive betriebliche Ausbildungen vermitteln die von den Arbeitgebern geforderten Kenntnisse und Kompetenzen und führen tatsächlich zu qualifizierter Beschäftigung. Von qualitativ schlechten Ausbildungen wenden sich Jugendliche ab. Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Familien sind häufig unzureichend darüber informiert, was berufliche Ausbildungen tatsächlich zu bieten haben. Dies ist insbesondere dort der Fall, wo mittlerweile für unterschiedliche Kompetenzniveaus und eine Vielzahl von Berufen Ausbildungen angeboten werden. Die Bildungs- und Berufsberatungsdienste müssen sicherstellen, dass junge Menschen zum gegebenen Zeitpunkt informierte Entscheidungen treffen. Die Daten der *Internationalen Schulleistungsstudie (PISA)* zeigen, dass Berufsziele durch Einflussfaktoren wie Geschlecht, sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund geprägt sind. Mit der Arbeitsmarktnachfrage stehen sie nur selten in Zusammenhang. Schulen müssen bei der Bildungs- und Berufsberatung einen proaktiven und strategischen Ansatz verfolgen, der früh ansetzt, für eine Perspektivenerweiterung sorgt und sicherstellt, dass regelmäßige Gespräche mit unabhängigen und gut ausgebildeten Beratungsfachkräften die Norm sind. Entscheidend für eine effektive Beratung ist, dass die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen, sich im Rahmen von Aktivitäten wie Career-Talks und Hospitationen selbst ein Bild von verschiedenen Bildungs- und Berufswegen, einschließlich betrieblicher Ausbildungen, zu machen.

Anmerkungen

¹. Eine betriebliche Ausbildung setzt sich in der Regel wie folgt zusammen: 1. aus der im Betrieb verbrachten Zeit, in der sich die Auszubildenden Kompetenzen aneignen und produktive Arbeit leisten, und 2. aus der außerbetrieblichen Ausbildung, die üblicherweise in der Verantwortung staatlicher Einrichtungen liegt. In den meisten Ländern verbringen die Auszubildenden mehr als 50% ihrer Zeit im Betrieb. Eine betriebliche Ausbildung führt zu einer formalen, landesweit anerkannten Qualifikation.

Überblick: Betriebliche Ausbildungen erfolgreich gestalten

Warum sollte der Blick auf die betriebliche Ausbildung gerichtet werden?

Eine der größten Herausforderungen bei der Entwicklung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt ist es, zu gewährleisten, dass die abgeschlossene Ausbildung den betrieblichen Anforderungen entspricht. Dies kann am besten dadurch geschehen, wenn der Betrieb so weit wie möglich als leistungsstarkes Lernumfeld genutzt wird und effektive Mechanismen eingesetzt werden, um die Interessen der Arbeitgeber mit den Inhalten des Ausbildungsangebots zu verknüpfen. Nachdem betriebliche Ausbildungen und andere Formen des arbeitsplatzbasierten Lernens in vielen Ländern eine gewisse Zeit relativ vernachlässigt worden sind, gewinnen sie nun wieder an Bedeutung, denn es wird anerkannt, dass sie den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben effizient erleichtern. Ein weiterer Grund ist zunehmend aber auch, dass sie in besonderem Maße gut auf den Arbeitsmarktbedarf abgestimmte Kompetenzen vermitteln. Im ganzen OECD-Raum wird zudem immer stärker zur Kenntnis genommen, dass das Lernen am Arbeitsplatz nicht nur für manuelle oder geringqualifizierte Berufe relevant ist, sondern dass es auch im Umgang mit neu entstehenden mittel- und hochqualifizierten Beschäftigungen eine wichtige Rolle spielt. Die betriebliche Ausbildung ist im Wandel begriffen. Während früher in einer Lehrlingsausbildung lediglich begrenzte Fachkenntnisse vermittelt wurden, müssen heutzutage umfassendere Kompetenzen, vor allem Grundkompetenzen, vermittelt werden, um resiliente Lernende auszubilden, die in der dynamischen neuen Wirtschaft zurechtkommen. Es stellt jedoch nach wie vor eine große Herausforderung dar, Auszubildende, Tarifpartner sowie Bildungs- und Ausbildungssysteme in das arbeitsplatzbasierte Lernen einzubinden.

Hintergrund des Berichts

Dieser Bericht enthält Anregungen für die Ausgestaltung und Umsetzung hochwertiger betrieblicher Ausbildungen. Verwendet wurde hierfür Material aus dem OECD-Projekt Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung (Kasten 1). Er stützt sich auf Analysen, die im Rahmen dieses Projekts durchgeführt wurden, ebenso wie auf Empfehlungen aus sechs veröffentlichten Grundsatzpapieren.

Das arbeitsplatzbasierte Lernen umfasst eine Reihe formaler und informeller Lernformen, u.a. betriebliche Ausbildungen, informelles Lernen am Arbeitsplatz und verschiedene Arten von Praktika, die Bestandteil schulbasierter Berufsbildungsqualifikationen sind. Vor allem betriebliche Ausbildungen stehen in vielen OECD-Ländern im Vordergrund, nicht nur in Folge der Großen Rezession, sondern auch über die anschließende Erholung hinaus. Viele nationale und internationale Initiativen veranschaulichen das große Interesse seitens der Politik an diesem Thema, wie beispielsweise der Start der Europäischen Ausbildungsallianz und die Schaffung des Global Apprenticeship Network 2013.

Der Rahmen der einzelnen Module des Projekts Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung wurde entsprechend der Schwerpunkte der finanzierenden Länder und den verfügbaren Forschungsergebnissen abgesteckt. Dies hatte zur Folge, dass die meisten Module

auf die betriebliche Ausbildung ausgerichtet wurden, wenngleich manche Module breiter angelegt waren (indem z.B. kürzere Aufenthalte im Betrieb und andere Formen des Kennenlernens der Arbeitswelt als Instrumente für die berufliche Orientierung berücksichtigt wurden). Der Bericht fasst die Erkenntnisse aus den sechs Modulen zusammen und präsentiert einen kohärenten Katalog an Anregungen, die durch relevante Beispiele für Maßnahmen und innovative Praktiken aus den Ländern ergänzt werden. Zu diesem Zweck wurde ein bewusst selektiver Ansatz gewählt. Der Bericht konzentriert sich daher auf die betriebliche Ausbildung, für die alle sechs Module Erkenntnisse und Länderbeispiele lieferten.

Kasten 1 OECD-Projekt Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung

Das Projekt wurde 2015 als Reaktion auf das gemeinsame Interesse der Länder gestartet, Politikmaßnahmen zu ermitteln, um auf die Herausforderungen zu reagieren, die mit der flächendeckenden Einführung von hochwertigem Lernen am Arbeitsplatz in Berufsbildungsgängen verbunden sind.

Das Projekt setzte sich aus sechs Modulen zusammen, von denen jedes eine eingehende Analyse zu einem bestimmten Thema sowie einen internationalen Workshop umfasste. Die Erkenntnisse und weitere unterstützende Analysen wurden in sechs Grundsatzpapieren veröffentlicht:

- Striking the Right Balance: The Costs and Benefits of Apprenticeships
- Incentives for Apprenticeship
- Work, Train, Win: Work-based Learning Design and Management for Productivity Gains
- Work-based Learning for Youth at Risk: Getting Employers on Board
- Making Skills Transparent: Recognising Skills Acquired Through Work-based Learning
- Working it Out: Career Guidance and Employer Engagement

Australien, Deutschland, Kanada, Norwegen, Schottland (Vereinigtes Königreich), die Schweiz, das Vereinigte Königreich (Department for Education, England/UKCES, UK Commission for Employment and Skills), die Vereinigten Staaten und die Europäische Kommission leisteten zur Finanzierung bestimmter Module oder zum Gesamtprojekt freiwillige Beiträge.

Alle Grundsatzpapiere sind verfügbar unter www.oecd-ilibrary.org.

Aufbau des Berichts

Dieser Bericht bietet einen vergleichenden Blick auf die strategischen und praktischen Reaktionen auf die Herausforderungen, die sich bei der Gestaltung und Umsetzung betrieblicher Ausbildungen stellen. Er stützt sich auf das Vergleichswissen über die berufsbildenden Systeme der OECD-Länder, das in mehr als vierzig seit 2007 durchgeführten Länderstudien zur beruflichen Bildung entstanden ist. Folglich stellt der Bericht die

Ausbildungspolitik und die damit einhergehenden Praktiken der Länder in den Kontext ihrer eigenen Berufsbildungssysteme. Im Ländervergleich sind dabei erhebliche Unterschiede in Bezug auf Alter und Bildungshintergrund der Auszubildenden, die erfassten Berufe sowie die Zugangs- und Beschäftigungsmöglichkeiten im Rahmen der betrieblichen Ausbildung festzustellen.

Dieser Bericht befasst sich mit sieben wesentlichen Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Gestaltung von Ausbildungsgängen und ihrer effektiven Umsetzung stellen. Auswahlkriterium für diese Fragen waren Schwerpunktbereiche, in denen eine vergleichende Analyse das größte Potenzial besitzt, einen Mehrwert zu schaffen. Die einzelnen Länder hatten angegeben, dass diese Bereiche von großem Interesse seien. Einschlägiges internationales Datenmaterial stand in Form bereits vorhandener Daten sowie der Erkenntnisse aus den Arbeiten zur Verfügung, die im Rahmen der sechs Module des Projekts Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung durchgeführt wurden. Der Bericht gliedert sich daher in folgende sieben Fragen und Antworten aus internationalem Datenmaterial:

1. Können betriebliche Ausbildungen in jedem Land einen sinnvollen Beitrag leisten?
2. Sollten Unternehmen finanzielle Ausbildungsanreize erhalten?
3. Wie sieht eine angemessene Ausbildungsvergütung aus?
4. Wie lange sollte eine betriebliche Ausbildung dauern?
5. Wie lassen sich gute Lernerfahrungen im Betrieb gewährleisten?
6. Wie kann die betriebliche Ausbildung auf förderungsbedürftige junge Menschen ausgerichtet werden?
7. Wie kann das Interesse potenzieller Auszubildender geweckt werden?

Tabelle 1 Veröffentlichte Grundsatzpapiere, die in diesen Bericht eingeflossen sind

Einschlägige Grundsatzpapiere
Kis, V. (2016 ^[1]), "Work, train, win: Work-based learning design and management for productivity gains", <i>OECD Education Working Papers</i> , No. 135, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlz6rbns1q1-en .
Kis, V. (2016 ^[2]), "Work-based Learning for Youth at Risk: Getting Employers on Board", <i>OECD Education Working Papers</i> , No. 150, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en .
Kis, V. und H. Windisch (2018 ^[3]), "Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning", <i>OECD Education Working Papers</i> , No. 180, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5830c400-en .
Kuczera, M. (2017 ^[4]), "Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship", <i>OECD Education Working Papers</i> , No. 153, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en .
Kuczera, M. (2017 ^[5]), "Incentives for apprenticeship", <i>OECD Education Working Papers</i> , No. 152, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/55bb556d-en .
Musset, P. und L. Mytina Kurekova (2018 ^[6]), "Working it out: Career Guidance and Employer Engagement", <i>OECD Education Working Papers</i> , No. 175, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en .

Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen

Kapitel 1: Können betriebliche Ausbildungen in jedem Land einen sinnvollen Beitrag leisten?

Die Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung betrieblicher Ausbildungen sind von Kontextfaktoren abhängig

Die Verbreitung betrieblicher Ausbildungen ist von Land zu Land sehr unterschiedlich. Viele Länder fördern betriebliche Ausbildungen, um den Übergang von der Schule ins Berufsleben zu erleichtern oder Umschulungs- und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für Erwachsene zu bieten. Der Ausbau der betrieblichen Ausbildung in Ländern, in denen diese

Form der Ausbildung unüblich ist, oder die Schaffung neuer Ausbildungsgänge in Wirtschaftszweigen, die in der Regel auf andere Arten der Aus- und Weiterbildung setzen, ist mit Herausforderungen verbunden. Einige einfache Grundregeln können jedoch zum Gelingen beitragen:

- Sozialpartner, insbesondere Berufsverbände, sollten in die Konzeption und Umsetzung betrieblicher Ausbildungsgänge eingebunden werden. Dies ist entscheidend, um ihr Engagement für die betriebliche Ausbildung zu fördern und sicherzustellen, dass die Bildungsgänge ihrem Bedarf und den Kapazitäten der Ausbildungsbetriebe zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen entsprechen.
- Zwischen betrieblichen Ausbildungen und anderen Bildungsoptionen (z.B. schulische Ausbildungen, postsekundäre Bildungsgänge oder Tertiärbildung) muss ein fairer Wettbewerb gewährleistet sein.
- Die praktische Umsetzung betrieblicher Ausbildungen ist einfacher, wenn formale Qualifikationen mit wesentlichen Vorteilen für die Auszubildenden verbunden sind.

Die Gestaltung von Ausbildungsgängen kann an unterschiedliche Kontextbedingungen angepasst werden

Es gibt viele Möglichkeiten, Ausbildungssysteme zu organisieren. Die Herausforderung besteht darin, einen Ansatz zu finden, der sowohl für die Ausbildungsbetriebe als auch für die Auszubildenden geeignet ist. Hierfür sind sowohl der länderspezifische Kontext als auch sektor- und unternehmensspezifische Gesichtspunkte, insbesondere die Betriebsgröße, ausschlaggebend. Die optimale Gestaltung betrieblicher Ausbildungen (z.B. im Hinblick auf die Vergütung, Dauer und Finanzierung) hängt oft von diesen Faktoren ab.

- Die Gestaltungsparameter können so justiert werden, dass die Ausbildungen sowohl für die Arbeitgeber als auch für potenzielle Auszubildende attraktiv sind.
- Kosten-Nutzen-Analysen können als Entscheidungsgrundlage für die Konzeption neuer Ausbildungsgänge und die Reform bestehender Programme dienen. Erhebungen zur Messung der Kosten und des Nutzens betrieblicher Ausbildungen für die Betriebe können empirische Befunde für eine fundierte Politikgestaltung liefern.

Kapitel 2: Sollten Unternehmen finanzielle Ausbildungsanreize erhalten?

Bei finanziellen Anreizen, die Unternehmen ermutigen sollen, Ausbildungsplätze anzubieten, ist Vorsicht geboten

Es gibt starke Argumente, die für die Förderung betrieblicher Ausbildungen mit öffentlichen Mitteln sprechen: Betriebliche Ausbildungen bereiten Menschen auf einen Beruf bzw. eine Berufslaufbahn vor und sie haben einen darüber hinausgehenden gesellschaftlichen Nutzen. Viele Länder stehen vor der Herausforderung, genügend betriebliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Daher wurde häufig auf finanzielle Anreize zurückgegriffen, um Unternehmen zu ermutigen, mehr Ausbildungsplätze anzubieten. Ob ein Einsatz finanzieller Anreize wünschenswert ist, hängt u.a. vom Politikziel ab, das damit erreicht werden soll.

Finanzielle Anreize können Unternehmen geboten werden, die Auszubildende einstellen, um anzuerkennen, dass sie damit eine Aufgabe übernehmen, die sonst dem Staat zufallen würde, nämlich junge Menschen auf eine Berufslaufbahn vorzubereiten. Mit diesem Argument lässt sich die Förderung aller Ausbildungsbetriebe rechtfertigen, unabhängig davon, welche Auswirkungen dies auf das Ausbildungsplatzangebot hat.

Internationale Erfahrungen zeigen jedoch, dass bei finanziellen Anreizen Vorsicht geboten ist und dass sie sorgfältig evaluiert werden sollten.

- Allgemeine Anreize in Form eines Pauschalbetrags für alle Ausbildungsbetriebe haben geringe Auswirkungen auf das betriebliche Ausbildungsplatzangebot.
- Gezielte Anreize dienen dazu, die Ressourcen auf Ausbildungsplätze zu konzentrieren, die andernfalls nicht geschaffen worden wären: Damit können Unternehmen belohnt werden, die Auszubildende mit bestimmten Merkmalen (z.B. sozio-ökonomisch benachteiligte Jugendliche oder Menschen mit Behinderungen) einstellen, oder sie werden lediglich für bestimmte Sektoren oder Arten von Unternehmen (z.B. kleine Unternehmen) angeboten. Solche Anreize können theoretisch wirksamer sein, die Umsetzung ist jedoch kostspieliger. Ob sie effektiv sind, hängt davon ab, wie zielgenau sie konzipiert wurden. Werden gezielte Anreize genutzt, sollte ihre Wirkung sorgfältig evaluiert und mit alternativen Instrumenten (z.B. Förderung der Ausbildungskapazitäten in Unternehmen) verglichen werden.
- Bei angespannter Arbeitsmarktlage und Fachkräftemangel am externen Arbeitsmarkt ist es u.U. im Interesse der Unternehmen, eine Abgabe einzuführen, um die Ausbildungskosten gemeinsam zu tragen. Die Ausbildungsbetriebe sehen sich zudem u.U. einem erhöhten Risiko einer Abwerbung der intern ausgebildeten Arbeitskräfte durch andere Arbeitgeber gegenüber. Die über eine Abgabe aufgebrauchten Mittel können dann genutzt werden, um Unternehmen Ausbildungsanreize zu bieten.

Um den Unternehmen Anreize zu bieten, sollten die Länder versuchen, die Kosten-Nutzen-Bilanz betrieblicher Ausbildungen zu verbessern, indem sie das System anpassen, Unterstützung anbieten und Kapazitäten aufbauen

Das Hauptaugenmerk sollte dabei auf nichtfinanziellen Anreizen liegen, die die Kosten-Nutzen-Bilanz für die Ausbildungsbetriebe verbessern. Hierzu zählen etwa Anpassungen in der Gestaltung der Ausbildungsgänge und eine Stärkung der betrieblichen Ausbildungskapazitäten. Regierungen und Sozialpartner können kleinere Ausbildungsbetriebe unterstützen, indem sie:

- Unternehmen ermutigen, Wege zu finden, die Verantwortung und die Risiken im Zusammenhang mit betrieblichen Ausbildungen gemeinsam zu tragen,
- Einrichtungen fördern, die mit Gruppen kleiner Unternehmen zusammenarbeiten, um die Ausbildung zu koordinieren,
- kleine Ausbildungsbetriebe bei der Verwaltung und beim Angebot betrieblicher Ausbildungen unterstützen.

Internationale Befunde sprechen kaum für finanzielle Anreize. Es gibt aber eine Vielzahl anderer Möglichkeiten, die Attraktivität betrieblicher Ausbildungen für Unternehmen zu erhöhen. Die Ausbildungsgänge können (wie in Kapitel 1 erörtert) unternehmensfreundlicher gestaltet und mithilfe von Kapazitätsaufbaumaßnahmen verbessert werden, die der Unterstützung der Betriebe und der Optimierung der Ausbildungsergebnisse dienen.

Kapitel 3: Wie sieht eine angemessene Ausbildungsvergütung aus?

Die Ausbildungsvergütung sollte der Kosten-Nutzen-Bilanz der jeweiligen Ausbildung Rechnung tragen

Die Ausbildungsvergütung stellt den größten Teil der Ausbildungskosten für die Betriebe dar, sodass sich die Höhe der Vergütung auf die Bereitschaft der Unternehmen auswirkt, Auszubildende einzustellen. Die Ausbildungsvergütung muss auf einem Niveau festgesetzt werden, das es den Ausbildungsbetrieben nach Berücksichtigung sämtlicher anderer Kosten (z.B. Löhne der Ausbilder, Ausbildungsmaterial und Verwaltungskosten) gestattet, durch die produktiven Leistungen der Auszubildenden und die Aussicht auf Übernahme

der besten Auszubildenden als Fachkräfte die Gesamtkosten für die Ausbildung zu amortisieren.

Die variable Gestaltung der Ausbildungsvergütung je nach Beruf ist wünschenswert, da das Kosten-Nutzen-Verhältnis von Ausbildungen für die Ausbildungsbetriebe von Beruf zu Beruf unterschiedlich ist und das Angebot dank der Variationsmöglichkeiten auf die Nachfrage abgestimmt werden kann.

- Von staatlicher Seite sollte keine allgemeine Ausbildungsvergütung vorgeschrieben werden (wobei der Staat allerdings u.U. eine Mindestvergütung zum Schutz vor Ausbeutung festsetzen kann). Stattdessen sollten die Regelungen zur Vergütungsfestsetzung mögliche Anpassungen je nach Branche und Beruf vorsehen.
- Die Vergütung sollte während der Ausbildung in dem Maße allmählich steigen, wie die Auszubildenden Kompetenzen erwerben und an Produktivität gewinnen.

Die Ausbildungsvergütung sollte auch die Merkmale der Auszubildenden und die Prioritäten der Politik widerspiegeln

Die Ausbildungsvergütung muss niedrig genug sein, um Unternehmen dazu zu veranlassen, Ausbildungsplätze anzubieten, aber hoch genug, um Auszubildende zu gewinnen. Aus der Sicht potenzieller Auszubildender hängt die Attraktivität der Ausbildungsvergütung von ihren Bedürfnissen und davon ab, wie die betriebliche Ausbildung im Vergleich zu alternativen beruflichen Möglichkeiten, die sich ihnen bieten, abschneidet.

- Wenn die Ausbildungsvergütung für junge Menschen niedrig ist, sollten die staatlichen Stellen gewährleisten, dass die jungen Auszubildenden im Gegenzug umfangreiche Vorteile in Form hochwertiger Lernmöglichkeiten im Ausbildungsbetrieb erhalten.
- Wenn die Anstrengungen der Politik darauf abzielen, dass mehr Erwachsene berufliche Ausbildungen wahrnehmen, sollten Maßnahmen konzipiert werden, die sicherstellen, dass das Ausbildungseinkommen ausreicht, damit sich Erwachsene eine betriebliche Ausbildung leisten können. Diese sollten auf einer Analyse der relevanten Kosten und Nutzeffekte für bestimmte Zielgruppen (z.B. nach Beschäftigungsstatus oder Alter) basieren und können neben der Vergütung finanzielle Unterstützung für erwachsene Auszubildende umfassen.

Kapitel 4: Wie lange sollte eine betriebliche Ausbildung dauern?

Die Dauer der betrieblichen Ausbildung sollte auf den angestrebten Beruf abgestimmt sein

Eine betriebliche Ausbildung muss lang genug dauern, damit die Auszubildenden Zeit haben, die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Haben sie diese Kompetenzen aber einmal erworben, ist es in ihrem Interesse, so rasch wie möglich den Abschluss zur Fachkraft zu machen. Die Arbeitgeber brauchen ihrerseits Zeit, um die Lehrlinge im Betrieb auszubilden und deren neu erworbene Kompetenzen einzusetzen, indem sie sie in die produktive Arbeit einbeziehen. Diese produktive Arbeit, vor allem in den letzten Ausbildungsphasen, gleicht in der Regel die Anfangsinvestition des Ausbildungsbetriebs aus. Die erforderliche Dauer, bis berufliche Kompetenzen erworben sind, und die Art der produktiven Nutzung dieser Kompetenzen sind je nach Beruf unterschiedlich.

- Die Dauer der betrieblichen Ausbildung sollte an den jeweils angestrebten Beruf angepasst werden, insbesondere an die Entwicklung der Produktivität des Auszubildenden während seiner Ausbildung.

- Für Berufe, die komplexere Kompetenzen voraussetzen, deren Erwerb mehr Zeit in Anspruch nimmt, ist eine längere Ausbildungsdauer angezeigt.

Bei der Festlegung der Ausbildungsdauer sollte eine gewisse Flexibilität zugelassen werden, um den unterschiedlichen Ausgangsprofilen und Lerngeschwindigkeiten der Auszubildenden Rechnung zu tragen

Betriebliche Ausbildungsgänge sind in der Regel auf die Bedürfnisse der größten Zielpopulation zugeschnitten. Manche Auszubildende haben aber einen anderen Werdegang. Es kann sich beispielsweise um Erwachsene handeln, die eine betriebliche Ausbildung in einem Land beginnen, in dem die Auszubildenden größtenteils Jugendliche sind. Auch innerhalb eines Landes kann sich das Profil der Auszubildendenpopulation verändern, beispielsweise durch Migrationsbewegungen, die eine Anpassung der Ausbildungsgänge an die Lernbedürfnisse der betreffenden Auszubildenden erforderlich machen.

Personen, die bereits einige der im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung angestrebten Kompetenzen besitzen, profitieren u.U. von einer Anpassung der Ausbildungsdauer, die berufliche Vorkenntnisse berücksichtigt. Folgende Politikoptionen bieten sich an:

- die Möglichkeit einer beschleunigten Ausbildung fördern, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass einige erwachsene Auszubildende bereits über zahlreiche allgemeine und berufsspezifische Kompetenzen verfügen. Erreicht werden kann dies durch Rahmenvorgaben für Auszubildende mit einschlägiger Berufserfahrung zur Vermeidung von Einzelfallregelungen.
- sicherstellen, dass das kürzere Ausbildungsmodell sowohl für die Ausbildungsbetriebe als auch die Auszubildenden attraktiv ist.

Direkte Zulassung zur Abschlussprüfung ermöglichen

Manche Personen, insbesondere Erwachsene mit einschlägiger Berufserfahrung oder Ausbildungsabbrecher, verfügen über die meisten der in einem betrieblichen Ausbildungsgang angestrebten Kompetenzen und wirksame Systeme tragen diesem höheren Kompetenzniveau Rechnung. Für diesen Personenkreis kann selbst eine verkürzte Ausbildung zu lang erscheinen. Für sie wäre es sinnvoller, gezielte Vorbereitungskurse zu besuchen, um ihre Kompetenzen zu vertiefen oder etwaige Lücken zu schließen, bevor sie sich der Abschlussprüfung unterziehen. Länder, die eine direkte Zulassung zur Abschlussprüfung gestatten, ohne dass das gesamte Ausbildungsprogramm absolviert werden muss, verzeichnen hohe Teilnahmequoten.

Kapitel 5: Wie lassen sich gute Lernerfahrungen im Betrieb gewährleisten?

Die Ausbildungskapazitäten der Unternehmen müssen ausgebaut und gefördert werden

Die Qualität der Lernerfahrung im Betrieb hat große Auswirkungen auf die Gesamtqualität der Berufsausbildung, da die Auszubildenden einen großen (und tatsächlich häufig sogar den überwiegenden) Teil ihrer Zeit in ihrem Ausbildungsbetrieb verbringen. Doch während Schulen auf den Unterricht ausgelegt sind, dienen Betriebe in erster Linie der Produktion. Auszubildende einzustellen und sie neben den täglichen Produktionsaktivitäten auszubilden, fordert den Unternehmen einiges ab.

- Die Ausbildungskapazitäten sollten gefördert werden, um den Arbeitgebern zu helfen, den Auszubildenden eine hochwertige Ausbildung zu bieten. Diese Förderung kann durch die staatliche Politik, durch konzertiertes Handeln der Unternehmen (z.B. branchenspezifische Einrichtungen, Arbeitgeberverbände oder Gewerkschaften) oder durch eine Kombination von beiden erfolgen. Die Ausbilder sollten gezielt geschult werden.

- Bessere Ausbildungskapazitäten in den Betrieben kommen den Auszubildenden zugute. So wird sichergestellt, dass die Lernerfahrungen in den Betrieben für alle von hoher Qualität sind. Damit können die Auszubildenden die fachlichen und sozialen Kompetenzen erwerben, auf die die Ausbildung abzielt und die sie für eine erfolgreiche Berufslaufbahn rüsten.
- Für die Arbeitgeber kann die Stärkung ihrer Ausbildungskapazitäten von Vorteil sein, da so eine bessere Einbindung der Auszubildenden in den Produktionsprozess ermöglicht wird. In Unternehmen mit besseren Ausbildungskapazitäten erwerben die Auszubildenden rascher die erforderlichen Kompetenzen. Wenn das Lernen stärker in die produktive Arbeit eingebettet ist, können die Auszubildenden ihre Kompetenzen trainieren und vertiefen und gleichzeitig einen produktiven Beitrag leisten.

Ausbildungsprüfungen müssen anspruchsvoll sein

Wenn ein Arbeitgeber einen neuen Auszubildenden oder eine neue Auszubildende einstellt, verpflichtet er sich, die im Rahmen des Ausbildungsgangs angestrebten Kompetenzen auszubilden. Es steht den Ausbildungsbetrieben dabei in gewissem Umfang frei, wie sie die Arbeitszeit ihrer Auszubildenden organisieren, solange sie die betreffenden Kompetenzen vermitteln. Dieser Freiheit müssen strenge Bewertungsverfahren gegenübergestellt werden, um zu prüfen, ob alle Auszubildenden am Ende der Ausbildung die angestrebten Kompetenzen erworben haben.

Eine Herausforderung ist, dass Ausbildungsberufe ein breites Spektrum von Kompetenzen voraussetzen, z.B. praktische Fachkenntnisse, deren unmittelbare Prüfung oftmals teuer ist, und soziale Kompetenzen (z.B. im Hinblick auf den richtigen Umgang mit schwierigen Kunden), die sich nur unzureichend anhand herkömmlicher Papier- und Bleistift-Tests überprüfen lassen. In der Folge wird dieser Teil der angestrebten Kompetenzen in den Prüfungen oftmals nicht angemessen bewertet.

- Um eindeutige und verlässliche Qualifikationen zu fördern, sollten Prüfungsstandards und -verfahren eingeführt werden. Diese sollten Vorgaben darüber enthalten, welche Kompetenzen geprüft werden, wie die Prüfung durchgeführt wird und durch wen. Um sicherzustellen, dass die Standards und Prüfungsverfahren in verschiedenen Landesteilen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten einheitlich angewendet bzw. durchgeführt werden, bedarf es geeigneter Mechanismen.
- In Anbetracht der vielfältigen Kompetenzanforderungen vieler Ausbildungsberufe sollte im Rahmen der Prüfungen soweit möglich das gesamte Spektrum der für den jeweiligen angestrebten Beruf erforderlichen Kompetenzen getestet werden. Dies sollte auch Kompetenzen umfassen, die durch die herkömmlichen schriftlichen und mündlichen Prüfungen nicht angemessen beurteilt werden können, z.B. praktische Fachkenntnisse und soziale Kompetenzen.

Kapitel 6: Wie kann betriebliche Ausbildung auf förderungsbedürftige junge Menschen ausgerichtet werden?

Die betriebliche Ausbildung muss so gestaltet sein, dass sie den Bedürfnissen von förderungsbedürftigen jungen Menschen Rechnung trägt und gleichzeitig für die Ausbildungsbetriebe attraktiv bleibt

Um das Potenzial der betrieblichen Ausbildung für förderungsbedürftige junge Menschen voll auszuschöpfen, muss sichergestellt werden, dass sie mit den Geschäftsinteressen der Ausbildungsbetriebe im Einklang steht. Deshalb muss das Kosten-Nutzen-Verhältnis für die Ausbildungsbetriebe verbessert werden, damit es für sie attraktiver wird, dieser Gruppe

Chancen zu eröffnen. Internationale Befunde lassen darauf schließen, dass dies am besten durch nichtfinanzielle Maßnahmen erreicht wird.

Eine Veränderung der Ausbildungsparameter (z.B. Ausbildungsvergütung, -dauer und -inhalt) kann dazu beitragen, die Ausbildung förderungsbedürftiger junger Menschen für die Ausbildungsbetriebe attraktiver zu gestalten. Dazu gibt es folgende Möglichkeiten:

- Entwicklung einer zielgenauen Berufsausbildung, die auf die spezifischen Bedürfnisse dieser jungen Menschen zugeschnitten ist und für die Ausbildungsbetriebe attraktiv ist, wie beispielsweise eine verkürzte Ausbildung
- Einführung von berufsvorbereitenden Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen für förderungsbedürftige junge Menschen vor Beginn einer regulären Ausbildung

Diese jungen Menschen benötigen häufig berufsvorbereitende Maßnahmen, um sie für die Berufsausbildung fit zu machen

Wenn die Auszubildenden gut vorbereitet sind – wenn sie etwa Schwächen in Lesekompetenz und alltagsmathematischer Kompetenz behoben haben, ihren künftigen Beruf sorgfältig ausgewählt haben und dazu bereit sind, in einem realen Arbeitsumfeld aktiv zu werden und zu lernen –, sind sie in den Augen potenzieller Arbeitgeber attraktiver und haben bessere Chancen, ihre Ausbildung abzuschließen. Viele Länder bieten deshalb umfangreiche berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen an.

- Diese Programme ermutigen förderungsbedürftige junge Menschen und bieten ihnen finanzielle Unterstützung zur Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung.
- Angesichts der vielfältigen Ansätze in diesem Bereich und der begrenzten Evidenzbasis sollten neue Initiativen zunächst erprobt und evaluiert werden, bevor die effektivsten Programme eingeführt werden.

Förderungsbedürftige junge Menschen benötigen häufig ausbildungsbegleitende Unterstützung

Förderungsbedürftige junge Menschen brechen mit größerer Wahrscheinlichkeit ihre Ausbildung ab. Dies dürfte für sie selbst wie auch für ihren Arbeitgeber nachteilige Folgen haben. Ein Abbruch kann sowohl durch schulische als auch durch persönliche Schwierigkeiten bedingt sein. Daher sollten förderungsbedürftige junge Menschen zusätzliche Unterstützung erhalten, u.a. Förder- und Stützkurse (z.B. in Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz), Mentorbetreuung und Coaching. Ausbildungsbetriebe, die bereit sind, förderungsbedürftige Auszubildende einzustellen, sollten ebenfalls unterstützt werden. Dazu gehört Unterstützung (d.h. durch Mediation) beim Umgang mit Schwierigkeiten, die mit den Auszubildenden auftreten können, sowie beim Angebot wirksamer Schulungen für Ausbilder.

Kapitel 7: Wie kann das Interesse potenzieller Auszubildender geweckt werden?

Qualität ist wichtig, um die Attraktivität von Ausbildungen zu erhöhen

Für hochwertige Ausbildungen, die hohes Ansehen genießen, muss ein positiver Kreislauf in Gang gesetzt werden, bei dem Investitionen in die Qualität der Ausbildungen zu besseren Beschäftigungsaussichten und Vergütungen für die Lernenden führen, wodurch wiederum mehr leistungsfähige Auszubildende angezogen werden. Durch deren Zustrom gewinnt die Ausbildung weiter an Ansehen und wird für Arbeitgeber attraktiver, die darin dann nicht nur eine hochwertige Ausbildung sehen, sondern auch eine Möglichkeit, kompetente junge Absolventen zu gewinnen. Dadurch werden sich wiederum deren Arbeitsmarktergebnisse weiter verbessern.

Bildungs- und Berufsberatung ist ein zentrales Element der Ausbildungspolitik

Bildungs- und Berufsberatung wirkt sich sowohl auf individueller als auch auf sozialer Ebene positiv aus: Sie hilft Menschen, bei Bildung und Arbeit voranzukommen, trägt aber auch dazu bei, dass die Arbeits- und Bildungsmärkte effektiv funktionieren und diverse sozialpolitische Ziele, darunter soziale Mobilität und Chancengerechtigkeit, verwirklicht werden. Insofern sind öffentliche Investitionen in Bildungs- und Berufsberatungsmaßnahmen gerechtfertigt.

Ein strategischer Einsatz von Bildungs- und Berufsberatung erweitert die beruflichen Perspektiven und wirkt Stereotypen entgegen

Eine effektive Bildungs- und Berufsberatung wirkt sich positiv auf die Bildungs- und Beschäftigungsergebnisse junger Menschen aus (Hughes et al., 2016^[7]). Mit der Frage, was eine effektive Bildungs- und Berufsberatung auszeichnet, haben sich die OECD und andere Wissenschaftler in den letzten zehn Jahren eingehend befasst (Musset und Mytna Kurekova, 2018^[6]). Die Herausforderungen, denen sich die Länder im Allgemeinen gegenübersehen, betreffen u.a. die Risiken, dass Bildungs- und Berufsberatung im Schulalltag lediglich eine marginale Rolle spielt, dass ihr zu wenig Ressourcen zur Verfügung stehen und/oder dass sie von unzureichend ausgebildeten Beratern angeboten wird, denen es möglicherweise an Objektivität und/oder Wissen über den Arbeitsmarkt fehlt (OECD, 2010^[8]). Daten aus der *Internationalen Schulleistungsstudie (PISA)* zeigen, dass offenbar häufig gerade die Schülerinnen und Schüler mit dem größten Bedarf in geringstem Maße Zugang zu Bildungs- und Berufsberatung haben. So werden solche Dienste etwa von Mädchen und Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status seltener in Anspruch genommen (Musset und Mytna Kurekova, 2018^[6]).

Eine effektive Bildungs- und Berufsberatung sollte sich auf den immer umfangreicheren Korpus an Forschungsarbeiten stützen und

- jungen Menschen ab dem Grundschulalter regelmäßig die Möglichkeit bieten, über den Zusammenhang zwischen ihrem Bildungsweg und ihrer Zukunft nachzudenken,
- Schülern ermöglichen, den Arbeitsmarkt in seiner ganzen Bandbreite zu betrachten, insbesondere Berufe von strategischer wirtschaftlicher Bedeutung sowie Berufe, die neu sind und/oder wahrscheinlich verzerrt wahrgenommen werden (wie Handwerksberufe),
- Ansätze auf Schulebene nutzen, die Bildungs- und Berufsberater, Lehrkräfte und Schulleitungen sowie Eltern einbinden,
- systematisch Vertreter aus der Arbeitswelt und den Betrieben einbeziehen,
- im Vorfeld von Schlüsselentscheidungen einen einfachen Zugang zu zuverlässigen Arbeitsmarktinformationen und eine Beratung durch gut ausgebildete, unabhängige und unvoreingenommene Fachkräfte gewährleisten,
- geschlechtsspezifischen und ethnischen Stereotypen entgegenwirken,
- die umfassendsten Maßnahmen für Jugendliche aus besonders benachteiligten Verhältnissen vorsehen.

Wirksame Bildungs- und Berufsberatungsstrategien erfordern eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitswelt

Um fundierte Entscheidungen zu treffen, müssen die Schülerinnen und Schüler Einblick in die Arbeitswelt erhalten und wissen, welche Bildungsanstrengungen nötig sind, damit sie

ihre Träume verwirklichen können. Schulen sollten daher bereits von den ersten Schuljahren an direkte Kontakte mit der Arbeitswelt fördern.

Bei der Bildungs- und Berufsberatung sollte eine Vielzahl von Wirtschaftsvertretern umfassend eingebunden werden, um frühzeitig einen vielfältigen und authentischen Austausch mit den jungen Menschen zu gewährleisten. Es sollten Maßnahmen ergriffen werden, um Hindernisse, die einem solchen Engagement im Weg stehen könnten, zu erkennen und auszuräumen. Wenn Länder bei der Einbindung der Arbeitgeber noch am Anfang stehen, empfiehlt es sich, dort anzusetzen, wo dies logistisch gesehen am einfachsten ist. Dabei sollten Länder und Schulen Folgendes berücksichtigen:

- Gespräche mit Arbeitgebern/Arbeitnehmern bzw. Bildungs- und Berufsberatungsmessen sind Instrumente, die vergleichsweise einfach umzusetzen und effektiv sind.
- Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) bieten eine Vielzahl neuer Möglichkeiten, den Austausch zwischen Schulen und Arbeitgebern zu erleichtern.

Literaturverzeichnis

- Hughes, D. et al. (2016), *Careers education: International literature review*, Education Endowment Foundation, London, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/careers-education/>. [7]
- Kis, V. (2016), “Work-based Learning for Youth at Risk: Getting Employers on Board”, *OECD Education Working Papers*, No. 150, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en>. [2]
- Kis, V. (2016), “Work, train, win: Work-based learning design and management for productivity gains”, *OECD Education Working Papers*, No. 135, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jlz6rbns1g1-en>. [1]
- Kis, V. und H. Windisch (2018), “Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through work-based learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 180, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5830c400-en>. [3]
- Kuczera, M. (2017), “Incentives for apprenticeship”, *OECD Education Working Papers*, No. 152, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.01787/55bb556d-en>. [5]
- Kuczera, M. (2017), “Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship”, *OECD Education Working Papers*, No. 153, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>. [4]
- Musset, P. und L. Mytna Kurekova (2018), “Working it out: Career Guidance and Employer Engagement”, *OECD Education Working Papers*, No. 175, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en>. [6]
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264087842-de>. [8]

Kapitel 1 Können betriebliche Ausbildungen in jedem Land einen sinnvollen Beitrag leisten?

In diesem Kapitel wird untersucht, welchen Stellenwert betriebliche Ausbildungen in der Berufsbildung haben. Es wird analysiert, welche generellen Vorteile der besondere arbeitssplatzbasierte Charakter betrieblicher Ausbildungen mit sich bringt. Dabei treten erhebliche Unterschiede zwischen den Berufsbildungssystemen der einzelnen Länder zutage. Das Kapitel beleuchtet Aspekte, die für den Erfolg betrieblicher Ausbildungen im Kontext eines bestimmten Landes, Sektors oder Berufszweigs entscheidend sind: die Stärke der Sozialpartnerschaften, die Konkurrenz durch andere Bildungsgänge und die Regulierung des Berufszugangs. Es wird beschrieben, wie Ausbildungsgänge angepasst werden können, um diesen unterschiedlichen Kontextbedingungen Rechnung zu tragen. Abschließend werden Kosten und Nutzen betrieblicher Ausbildungen analysiert. In diesem Zusammenhang wird erörtert, wie sich die Attraktivität betrieblicher Ausbildungen sowohl für die Betriebe als auch für die Auszubildenden steigern lässt und wie Kosten-Nutzen-Analysen zur Gestaltung der Ausbildungspolitik beitragen können.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Fragen und Herausforderungen

Betriebliche Ausbildungen bieten klare Vorteile für den Kompetenzerwerb

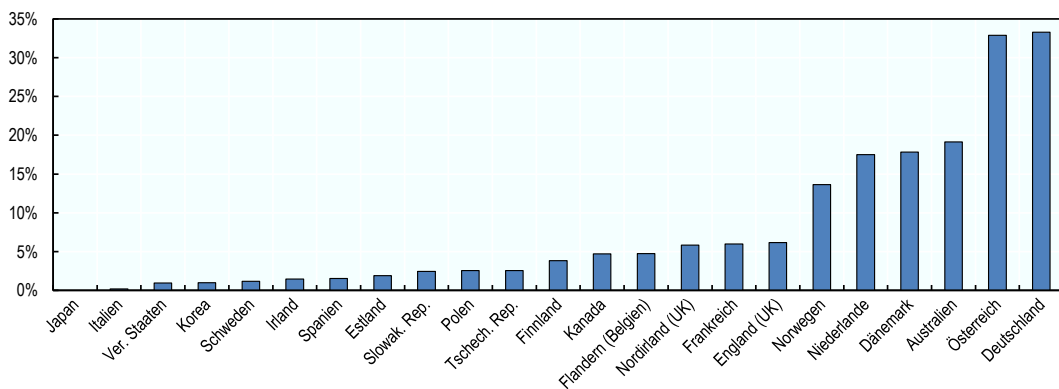
Betriebliche Ausbildungen bzw. Lehren erleichtern die Abstimmung der Berufsbildung auf die Arbeitsmarkterfordernisse, da die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen ein wesentlicher Gradmesser der Arbeitsmarktnachfrage in bestimmten Berufen ist. Zudem nutzen sie die umfangreichen Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Die Auszubildenden können dort von Beschäftigten lernen, die mit den neuesten Arbeitsgeräten und -techniken vertraut sind. In vielen Berufen sind auch soziale Kompetenzen wichtig; diese können am Arbeitsplatz besser erlernt werden als im Unterricht oder in simulierten Arbeitsumgebungen (OECD, 2010^[1]). Für die Auszubildenden stellen betriebliche Ausbildungen eine attraktive Form des Lernens dar, weil sie Kompetenzen in einem realen Arbeitsumfeld vermitteln und die Auszubildenden auf den Beruf und das Erwerbsleben vorbereiten.

Die Verbreitung betrieblicher Ausbildungen ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich

In einigen Ländern führt der Weg in eine qualifizierte Beschäftigung häufig über eine betriebliche Ausbildung. In anderen Ländern hingegen sind betriebliche Ausbildungen bzw. Lehren unüblich; hier setzen Arbeitgeber eher auf andere Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung für ihre Beschäftigten. Abbildung 1.1 zeigt, wie unterschiedlich in den einzelnen Ländern die Verbreitung betrieblicher Ausbildungen ist, die mit Qualifikationen auf der Ebene des Sekundarbereichs II oder kurzer postsekundärer Bildungsgänge abschließen.

Abbildung 1.1 Die Verbreitung betrieblicher Ausbildungen ist sehr unterschiedlich

Anteil der betrieblichen Auszubildenden an allen Teilnehmern von Bildungsgängen im Sekundarbereich II bzw. kurzen postsekundären Bildungsgängen



Anmerkung: 16- bis 25-Jährige in Bildungsgängen der ISCED-Stufe 3 und 4C.

Quelle: Kuczera, M. (2017^[2]), "Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship", *OECD Education Working Papers*, No. 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828372>

Das Potenzial betrieblicher Ausbildungen wird für Zukunftsberufe häufig nicht richtig ausgeschöpft

Eine betriebliche Ausbildung wird oft mit handwerklichen oder gewerblich-technischen Berufen, wie etwa im Bau- oder Verarbeitenden Gewerbe, assoziiert. Diese Vorstellung deckt sich mit der Realität in vielen Ländern, in denen betriebliche Ausbildungen vor allem im Verarbeitenden Gewerbe, im Bausektor und im Ingenieurwesen üblich sind. In den Vereinigten Staaten beispielsweise entfallen rd. 50% aller Auszubildenden auf den Bausektor und 25% auf die Streitkräfte (DOL, 2018^[3]). Durch diese Konzentration auf handwerkliche und gewerblich-technische Berufe beschränken sich betriebliche Ausbildungen aber auf einen kleinen Teil des Arbeitsmarkts. In den vergangenen Jahrzehnten war in den OECD-Ländern eine Beschäftigungsverlagerung vom Verarbeitenden Sektor auf den Dienstleistungssektor zu beobachten. Mittlerweile entfallen im Schnitt mehr als zwei Drittel der Beschäftigung auf den Dienstleistungssektor (OECD, 2017^[4]). Durch die Beschränkung auf „traditionelle Sektoren“ bleiben die potenziellen Vorteile betrieblicher Ausbildungen ausgerechnet in Sektoren ungenutzt, in denen ein Großteil der Beschäftigten in Zukunft arbeiten wird.

Länder mit umfangreichen Berufsbildungssystemen setzen auch jenseits handwerklicher und gewerblich-technischer Branchen auf betriebliche Ausbildungen. In Australien nehmen mittlerweile mehr junge Menschen eine betriebliche Ausbildung im Dienstleistungsbereich auf als in gewerblich-technischen Branchen. In der Schweiz sind die drei am häufigsten gewählten Ausbildungsfelder Wirtschaft und Verwaltung, Groß- und Einzelhandel sowie Baugewerbe, Hoch- und Tiefbau (BFS, 2018^[5]). In Deutschland sind Kaufmann/-frau für Büromanagement und Kaufmann/-frau im Einzelhandel die am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe (BIBB, 2017^[6]). In Österreich ist Büro/Handel/Finanzen die zweitgrößte Lehrberufsgruppe mit fast ebenso vielen Lehrlingen wie die Berufsgruppe Maschinen/Fahrzeuge/Metall (WKO, 2018^[7]). Im Vereinigten Königreich besteht die Möglichkeit, eine Lehre als Referent im *civil service*, d.h. in der Ministerialbürokratie, zu absolvieren (GOV.UK, 2016^[8]).

Die Fokussierung auf traditionelle gewerblich-technische Berufe schränkt die arbeitsplatzbasierten Lernmöglichkeiten für Frauen ein

Qualifizierte Berufe in gewerblich-technischen und handwerklichen Bereichen gelten oft als typisch „männlich“ und weisen häufig einen niedrigen Frauenanteil auf. Frauen, die eine berufliche Qualifizierung anstreben, wählen daher zumeist schulische Ausbildungsgänge und profitieren nicht von den Vorteilen betrieblicher Ausbildungen. In den Vereinigten Staaten beispielsweise ist nur ein Fünftel der Auszubildenden weiblich (DOL, 2018^[3]). In Irland wurde das Berufsbildungssystem unlängst reformiert. Davor waren betriebliche Ausbildungen ebenfalls vor allem im Baugewerbe anzutreffen. Im Jahr 2004 machten Frauen weniger als 1% der neuen Auszubildenden in betrieblichen Ausbildungsgängen, aber mehr als drei Viertel in schulischen Ausbildungsgängen aus (Watson, McCoy und Gorby, 2006^[9]). Dem Geschlechterungleichgewicht in „traditionellen“ Lehrberufen kann u.a. dadurch entgegengewirkt werden, dass Frauen bestärkt werden, traditionell männliche Berufe zu ergreifen. Es gibt bereits in mehreren Ländern entsprechende Initiativen; trotzdem sind die Unterschiede bei der Berufswahl von Männern und Frauen nach wie vor groß. Dies lässt darauf schließen, dass zur Verringerung des Geschlechterungleichgewichts auch betriebliche Ausbildungsgänge in Berufsfeldern eingeführt werden müssen, für die sich viele Frauen entscheiden.

Die Erfahrungen verschiedener Länder zeigen, dass betriebliche Ausbildungen in neuen Berufsfeldern eingeführt werden können

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich viele Länder bemüht, das Potenzial betrieblicher Ausbildungen als Weg in eine qualifizierte Tätigkeit in mehr Wirtschaftszweigen zu nutzen. Australien führte in den 1980er Jahren betriebliche Ausbildungen¹ im Dienstleistungssektor ein, auf die mittlerweile mehr Auszubildende entfallen als auf gewerblich-technische Ausbildungen (Hargreaves, Stanwick und Skujins, 2017^[10]). In England (Vereinigtes Königreich) und Irland waren betriebliche Ausbildungen früher vor allem in gewerblich-technischen Berufen üblich, in England haben aber betriebliche Ausbildungen im Dienstleistungssektor seit den 1990er Jahren stark zugenommen (Lanning, 2011^[11]), während in Irland nach der Wirtschaftskrise betriebliche Ausbildungsgänge im Dienstleistungssektor und in kaufmännischen Bereichen eingeführt wurden (Condon und McNaboe, 2016^[12]).

Es gibt viele unterschiedliche Organisationsmodelle für betriebliche Ausbildungen

Die durch Vereinbarungen mit den Arbeitgebern und z.T. Arbeitnehmervertretungen rechtlich verankerten und in der Praxis eingebürgerten Ausbildungsmodelle sind von Land zu Land unterschiedlich. So unterscheidet sich beispielsweise die Taktung der betrieblichen und schulischen Ausbildungskomponenten: In Deutschland, Österreich und der Schweiz verbringen die Auszubildenden in der Regel jede Woche abwechselnd Zeit am Arbeitsplatz und in der Schule; in Irland finden Unterrichts- und betriebliche Phasen in jeweils mehrwöchigen Blöcken statt, während in Norwegen auf eine zweijährige schulische Komponente ein zweijähriger betrieblicher Ausbildungsabschnitt folgt. Die Vergütung der Auszubildenden ist ebenfalls sehr unterschiedlich. In einigen Ländern erhalten sie nur einen Bruchteil der Vergütung für eine Fachkraft, in anderen dagegen einen wesentlich höheren Anteil einer Fachkraftvergütung (vgl. Tabelle 3.1 in Kapitel 3). Auch beim Status der Auszubildenden bestehen Unterschiede: In Deutschland, Norwegen und der Schweiz haben die Auszubildenden einen speziellen Vertrag; mit dem Ende dieses Vertrags endet zugleich das Arbeitsverhältnis des Auszubildenden. In England hingegen gelten Auszubildende als Arbeitnehmer und schließen zusätzlich zu ihrem Arbeitsvertrag einen Ausbildungsvertrag ab.

Die Ausbildungsgänge müssen auf den jeweiligen Kontext zugeschnitten werden

Die von Land zu Land unterschiedliche Ausgestaltung der Ausbildungsgänge entscheidet darüber, wie attraktiv betriebliche Ausbildungen für potenzielle Auszubildende und Arbeitgeber sind und wie sie sich auf die Staatsfinanzen auswirken. Die Herausforderung für die Politikverantwortlichen besteht darin, Ausbildungsgänge zu entwickeln, die dem jeweiligen landes-, sektor- und berufsspezifischen Kontext gerecht werden. Dazu ist eine genauere Untersuchung der Kosten und des Nutzens betrieblicher Ausbildungen erforderlich. Auf dieses Thema wird in These 1 weiter unten näher eingegangen. In Kapitel 2-6 werden verschiedene Fragen erörtert, die sich bei der Konzeption von Ausbildungsgängen stellen.

Die Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung betrieblicher Ausbildungen sind von Kontextfaktoren abhängig

Die Verbreitung betrieblicher Ausbildungen ist von Land zu Land sehr unterschiedlich. Viele Länder fördern betriebliche Ausbildungen, um den Übergang von der Schule ins Berufsleben zu erleichtern oder Umschulungs- und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für Erwachsene zu bieten. Der Ausbau der betrieblichen Ausbildung in Ländern, in denen diese Form der Ausbildung unüblich ist, oder die Schaffung neuer Ausbildungsgänge in Wirtschaftszweigen, die in der Regel auf andere Arten der Aus- und Weiterbildung setzen, ist mit Herausforderungen verbunden. Einige einfache Grundregeln können jedoch zum Gelingen beitragen:

- Sozialpartner, insbesondere Berufsverbände, sollten in die Konzeption und Umsetzung betrieblicher Ausbildungsgänge eingebunden werden. Dies ist entscheidend, um ihr Engagement für die betriebliche Ausbildung zu fördern und sicherzustellen, dass die Bildungsgänge ihren Anforderungen und den Kapazitäten der Ausbildungsbetriebe zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen entsprechen.
- Zwischen betrieblichen Ausbildungen und anderen Bildungsoptionen (z.B. schulische Ausbildungen, postsekundäre Bildungsgänge oder Tertiärbildung) muss ein fairer Wettbewerb gewährleistet sein.
- Die praktische Umsetzung betrieblicher Ausbildungen ist einfacher, wenn formale Qualifikationen mit wesentlichen Vorteilen für die Auszubildenden verbunden sind.

Die Attraktivität betrieblicher Ausbildungen für Arbeitgeber und potenzielle Auszubildende hängt von verschiedenen Kontextfaktoren ab. Diese beeinflussen auch, wie schwierig oder einfach sich die praktische Umsetzung von Ausbildungsgängen gestaltet, wie z.B. die Einigung auf einen Rahmen für die Ausbildungsinhalte und deren Vermittlung sowie die Sicherung der Ausbildungsqualität. Einige dieser Kontextfaktoren betreffen Unterschiede zwischen Ländern, andere wiederum sind sektor- oder berufsspezifisch.

These 1: Starke Sozialpartnerschaften erleichtern die praktische Umsetzung betrieblicher Ausbildungen

Die Sozialpartner können entscheidend zur Festlegung der Kerninhalte von Ausbildungsgängen beitragen

Die Arbeitgeber können besonders gut einschätzen, ob Qualifikationen und Ausbildungsinhalte den aktuellen Arbeitsmarktanforderungen entsprechen. Sie können auch helfen, diese Qualifikationen und Inhalte an Veränderungen der Arbeitsmarktnachfrage anzupassen. Betriebliche Ausbildungen unterscheiden sich von vielen Formen arbeitgeberseitiger Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, da sie die Auszubildenden sowohl auf einen bestimmten Beruf als auch auf ihre weitere berufliche Laufbahn vorbereiten. Sie müssen daher die Vermittlung grundlegender Kerninhalte mit der Entwicklung berufs- und sektorspezifischer Kompetenzen vereinen. Dies lässt sich in jenen Sektoren und Berufsfeldern leichter verwirklichen, in denen die Betriebe (und häufig auch die Gewerkschaften) gut repräsentiert und organisiert sind (vgl. Beispiele aus verschiedenen Ländern in Kasten 1.1). Bei der Festlegung der Kerninhalte für die einzelnen Ausbildungsgänge müssen die unterschiedlichen Belange der Betriebe berücksichtigt werden. Ad-hoc-Konsultationen können einigen (häufig größeren) Unternehmen einen unangemessen starken Einfluss verleihen (OECD, 2010_[1]). Zugleich haben Ausbildungsbetriebe manchmal ein Interesse daran, dass Ausbildungen auf bestimmte Nischenbereiche zugeschnitten werden. Solche Ausbildungsgänge können zwar für die Betriebe von Vorteil sein, sie behindern aber u.U.

die Arbeitskräftemobilität, weil sie nur wenige auf andere Berufe übertragbare Kompetenzen vermitteln bzw. diese zu speziell ausgestalten (Kuczera und Field, 2018_[13]). Gewerkschaften können den Einfluss der Betriebe ausgleichen und sich für die Vermittlung übertragbarer Kompetenzen einsetzen. In einigen Ausbildungssystemen wirken die Gewerkschaften federführend an der Entwicklung und Durchführung betrieblicher Ausbildungen mit (z.B. gewerkschaftliche Ausbildungen in den Vereinigten Staaten).

Kasten 1.1 Beteiligung der Sozialpartner an der Entwicklung der Ausbildungspolitik

Norwegen

Die Sozialpartner (Arbeitgeber und Gewerkschaften) spielen eine sehr aktive Rolle bei der Politikgestaltung auf nationaler, regionaler (Kreis-) und Sektorebene. Der Nationale Rat für Berufsbildung berät das Bildungsministerium in Fragen der allgemeinen Ausgestaltung des nationalen Berufsbildungssystems. Die Beiräte für Berufsbildung sind den neun beruflichen Bildungsgängen zugeordnet, die im Sekundarbereich II angeboten werden, und unterstützen die nationalen Stellen bei der Entwicklung der Bildungsinhalte und der Ermittlung des zukünftigen Kompetenzbedarfs. Die Berufsbildungsausschüsse auf Kreisebene bringen sich in Fragen der Qualität, der Bereitstellung des Bildungsangebots, der Berufsberatung und der regionalen Entwicklung ein.

Quelle: Kuczera, M. et al. (2008_[14]), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Norway 2008*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113947-en>.

Schweiz

Die Berufsbildung ist eine Gemeinschaftsaufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (Unternehmen, Berufsverbände und Gewerkschaften). Dieses Kooperationsmodell ist gesetzlich verankert. Der Bund ist für die Qualitätssicherung, die strategische Planung und die Entwicklung der Berufsbildung verantwortlich. Die Umsetzung und Aufsicht wird durch 26 kantonale Berufsbildungsämter gewährleistet. Die Organisationen der Arbeitswelt definieren die Bildungsinhalte, entwickeln Qualifikationsverfahren und Prüfungen und tragen durch ihren Einsatz für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen entscheidend zur Berufsbildung bei.

Quelle: Hoeckel, K., S. Field und W. Grubb (2009_[15]), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Switzerland 2009*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113985-en>.

Sozialpartnerschaften erleichtern die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Ausbildungsangebote

Betriebe in Sektoren mit starken Sozialpartnerschaften können auf Know-how und institutionelle Unterstützung zurückgreifen, die Unternehmen in anderen Sektoren und Berufszweigen nicht zur Verfügung stehen. In Norwegen beispielsweise sind Ausbildungsämter im Gemeinschaftsbesitz von Unternehmen. Sie helfen bei der Durchführung von Ausbildungen, indem sie neue Ausbildungsplätze einrichten, Ausbilder schulen und Theorieunterricht für Auszubildende organisieren (Kuczera et al., 2008_[14]). In Deutschland

ergänzen von den Kammern getragene überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) die schulische und betriebliche Ausbildung (BIBB, 2018^[16]). In der Schweiz ist es ähnlich. Hier organisieren die Berufsverbände, die auch Bildungsinhalte und Bildungspläne entwickeln, für die meisten Berufe Kurse in überbetrieblichen Einrichtungen (BBT, 2008^[17]).

These 2: Betriebliche Ausbildungen konkurrieren mit anderen Qualifizierungsmöglichkeiten

Betriebliche Ausbildungen stehen oft in Konkurrenz zu schulischen Ausbildungsgängen

Eine betriebliche Ausbildung ist in der Regel nur eine von mehreren Optionen, um Kompetenzen und eine qualifizierte Beschäftigung zu erlangen. Im Sekundarbereich II stehen jungen Menschen u.U. auch allgemeinbildende Bildungsgänge oder schulische Ausbildungen zur Wahl. Untersuchungen zeigen beispielsweise, dass in Österreich betriebliche Ausbildungen mit schulischen Berufsbildungsgängen konkurrieren (was die Ausbildungsvergütungen in die Höhe treibt, wie in Kapitel 3 erörtert). In der Schweiz dagegen stehen weniger schulische Ausbildungen zur Verfügung. Dadurch hat das betriebliche Ausbildungssystem nur wenig Konkurrenz (Moretti et al., 2017^[18]). Ausbildungsgänge, für die ein Abschluss des Sekundarbereichs II vorausgesetzt wird, konkurrieren mit postsekundären und tertiären Bildungsgängen.

Die Konkurrenzsituation wird durch den länderspezifischen Kontext geprägt

In einigen Bildungssystemen werden junge Menschen anhand ihrer schulischen Leistungen verschiedenen Bildungszweigen zugeteilt. Dadurch steht ihnen u.U. nur eine begrenzte Auswahl an Ausbildungsgängen zur Verfügung. Das andere Extrem bilden Systeme, in denen – wie z.B. in Israel – eine betriebliche Ausbildung faktisch eine zweite Chance für Schulabbrecher und nicht etwa eine ernsthafte Option für alle jungen Menschen darstellt (Kuczera, Bastianić und Field, 2018^[19]). In Ländern, in denen für postsekundäre und tertiäre Bildungsgänge hohe Gebühren anfallen, können betriebliche Ausbildungen finanziell attraktiv sein (z.B. in England und den Vereinigten Staaten). Manchmal ist es schwierig, fairen Wettbewerb zwischen betrieblichen Ausbildungen und anderen Alternativen zu gewährleisten. Wenn Auszubildende keinen Anspruch auf finanzielle Unterstützung haben, die Teilnehmern anderer Bildungsgänge zusteht, wird der Wettbewerb verzerrt. So hat beispielsweise eine neuere OECD-Studie für England festgestellt, dass Auszubildende als Arbeitnehmer behandelt werden und keinen Anspruch auf Sozialleistungen haben, die für Teilnehmer schulischer Bildungsgänge verfügbar sind.

Auch für die Unternehmen sind betriebliche Ausbildungen nur eine von mehreren Optionen

Auch für die Arbeitgeber stellen betriebliche Ausbildungen nur eine von mehreren Möglichkeiten dar, Fachkräfte zu schulen und zu rekrutieren. Unternehmen haben u.U. wenig Grund, Ausbildungsplätze anzubieten, wenn das Angebot an Fachkräften durch öffentlich finanzierte Berufsbildungsprogramme gesichert ist. Außerdem kann es für einige Unternehmen attraktiver sein, ungelernte Arbeitskräfte einzustellen und am Arbeitsplatz anzulernen oder Absolventen schulischer Bildungsgänge einzustellen und ihre Kompetenzen durch entsprechende Schulungsmaßnahmen weiterzuentwickeln.

Die Qualität der betrieblichen Ausbildungen ist wichtig, um mit alternativen Bildungsgängen konkurrieren zu können

Die Entscheidung junger Menschen (und ihrer Eltern) für einen bestimmten Bildungsweg hängt nicht nur von unmittelbaren finanziellen Erwägungen ab, sondern auch davon, welche Chancen die verschiedenen Bildungswege ihrer Meinung nach bieten. Ihre Präferenzen und die der Arbeitgeber können zu einem negativen – oder positiven – Wirkungskreis beitragen. Wenn die Qualität der betrieblichen Ausbildungen schlecht ist, erzielen die Absolventen schlechtere Beschäftigungsergebnisse. Dadurch werden betriebliche Ausbildungen für junge Menschen zur zweiten Wahl. Folglich werden sich diejenigen, die andere Optionen haben, gegen eine betriebliche Ausbildung entscheiden. Arbeitgeber wiederum können sich bei mangelnder Qualität der Ausbildungen nicht darauf verlassen, dass die Absolventen über solide berufliche Kompetenzen verfügen. In diesem Fall ist es für sie sinnvoller, Absolventen schulischer Bildungsgänge oder Arbeitskräfte mit postsekundären oder tertiären Abschlüssen einzustellen. Allerdings kann sich auch ein positiver Wirkungskreis einstellen: Qualitativ gute Ausbildungen, in denen die Auszubildenden nützliche berufliche Kompetenzen und verlässliche Qualifikationen erwerben, bringen gute Beschäftigungsergebnisse hervor. In diesem Fall stellt eine betriebliche Ausbildung für junge Menschen, die sich zwischen verschiedenen Bildungswegen entscheiden müssen, eine attraktive Qualifizierungsmöglichkeit dar; für die Unternehmen sind sie eine attraktive Möglichkeit, Fachkräfte zu gewinnen. Die Kapitel 2-6 beschäftigen sich mit den Herausforderungen bei der Konzeption und Durchführung guter Ausbildungen und möglichen Lösungsansätzen.

Kasten 1.2 Ansatz der Europäischen Union für eine hochwertige Lehrlingsausbildung

Der Rat der Europäischen Union hat am 15. März 2018 eine Empfehlung zu einem Europäischen Rahmen für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung abgegeben.

Übergeordnetes Ziel der Empfehlung ist es, die Beschäftigungsfähigkeit und die persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu verbessern sowie zur Entwicklung einer gut ausgebildeten und qualifizierten Arbeitnehmerschaft gemäß dem Bedarf des Arbeitsmarkts beizutragen. Das konkrete Ziel ist die Schaffung eines kohärenten Rahmens für Lehrlingsausbildungen auf der Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses von Qualität und Nachhaltigkeit bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Vielfalt und der Traditionen der Systeme der beruflichen Aus- und Weiterbildung und der politischen Prioritäten in den verschiedenen Mitgliedstaaten.

Der Rahmen umfasst 14 Kriterien für hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildungen: 7 Kriterien für Lern- und Arbeitsbedingungen und 7 Kriterien für Rahmenbedingungen.

Die Mitgliedstaaten haben drei Jahre Zeit für die Umsetzung des Rahmens.

Quelle: EUR-Lex (2018_[20]), Empfehlung des Rates vom 15. März 2018 zu einem Europäischen Rahmen für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0502%2801%29>.

These 3: Bei starker beruflicher Reglementierung und strengen Beschäftigungsschutzbestimmungen sind Qualifikationen wichtiger

Betriebliche Ausbildungen nehmen insofern eine Sonderstellung unter den vielen verschiedenen Formen des Lernens am Arbeitsplatz ein, als sie zu einer anerkannten Qualifikation führen. Wie wichtig der Erwerb einer anerkannten Qualifikation ist, hängt davon ab, um welchen Beruf es sich handelt und ob er reglementiert ist; bei reglementierten (bzw. zulassungspflichtigen) Berufen ist die Berufsausübung an den Besitz bestimmter Qualifikationen gebunden.

In reglementierten Berufen sind betriebliche Ausbildungen leichter umzusetzen

Bei reglementierten Berufen ist die Qualifikation, die mit dem Abschluss der betrieblichen Ausbildung erworben wird, sowohl für die jungen Menschen, die verschiedene Qualifizierungsmöglichkeiten gegeneinander abwägen, als auch für die Arbeitgeber, die geeignete Arbeitskräfte suchen, von entscheidender Bedeutung. Ohne diese Qualifikation wäre der Nutzen der am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen gering, da Personen, die zwar die entsprechenden Kompetenzen, nicht aber die erforderliche Qualifikation besitzen, den Beruf nicht ausüben dürfen. In nicht reglementierten Berufen hingegen könnten sowohl für die Lernenden als auch für die Arbeitgeber andere Formen des arbeitsplatzbasierten Lernens zweckmäßig sein – so könnte etwa ein zunächst ungelernter Beschäftigter am Arbeitsplatz Kompetenzen erwerben und seine einschlägige Berufserfahrung könnte u.U. ausreichen, um seine Kompetenzen nachzuweisen und beruflich voranzukommen.

Erleichtert wird die Umsetzung betrieblicher Ausbildungen auch dadurch, dass in den Qualifikationsanforderungen für Auszubildende in einem reglementierten Beruf klar vorgegeben ist, was von einer qualifizierten Person erwartet wird. Wenn am Arbeitsmarkt bereits eine explizite oder implizite Verständigung auf berufliche Standards im Hinblick auf die Bildungsinhalte stattgefunden hat, können betriebliche Ausbildungsgänge auf diesen Standards aufbauen. Dieser gemeinsame Kanon an Kernkompetenzen bildet das Herzstück betrieblicher Ausbildungsgänge – dadurch wird sichergestellt, dass beispielsweise ein angehender Logistiker, der in einem bestimmten Betrieb ausgebildet wird, dieselben Logistik-Kernkompetenzen erwirbt wie in anderen Betrieben ausgebildete Logistiker.

Der Grad der beruflichen Reglementierung ist von Land zu Land unterschiedlich

Welche Berufe für die Ausübung der Tätigkeit eine bestimmte Qualifikation erfordern, ist von Land zu Land (und manchmal sogar innerhalb eines Landes) sehr unterschiedlich (Koumenta et al., 2014_[21]). Bei gesundheits- oder sicherheitsrelevanten Berufen (z.B. Elektriker, medizinische Berufe) ist Reglementierung weitverbreitet; in einigen Ländern wird aber auch der Zugang zu Berufen wie z.B. Kfz-Mechaniker, Florist oder Manikürist reglementiert, was in anderen Ländern nicht der Fall ist.

Qualifikationsanforderungen können manchmal Bestandteil von Tarifverträgen sein

In einigen Fällen werden in den Tarifvereinbarungen zwischen den Sozialpartnern Zugangsvoraussetzungen für eine Tätigkeit definiert oder Kriterien für eine Beförderung vorgeschrieben, die eine bestimmte Qualifikation erforderlich machen, um den nächsten Schritt auf der Karriereleiter zu erreichen. Die praktischen Auswirkungen solcher Regelungen sind ähnlich wie bei reglementierten Berufen, da für eine uneingeschränkte Laufbahn in dem betreffenden Beruf eine bestimmte Qualifikation verlangt wird.

Bei hohen Hürden für eine Kündigung legen Arbeitgeber mehr Wert auf tätigkeitsrelevante Qualifikationen

Strikte Beschäftigungsschutzbestimmungen machen die Rekrutierung neuer Mitarbeiter riskanter für Arbeitgeber, da es für sie schwierig oder teuer ist, jene wieder zu entlassen, die sich als ungeeignet erweisen. Wenn die Bestimmungen für Festanstellungen besonders streng sind, stellen die Arbeitgeber u.U. bei der Einstellung besonders hohe Anforderungen. Untersuchungen lassen darauf schließen, dass die Unternehmen bei einem sehr strengen Kündigungsschutz höhere Anforderungen an Bewerber stellen (Blanchard und Landier, 2002^[22]; Kahn, 2016^[23]); häufig setzen sie eine bestimmte Qualifikation voraus (Breen, 2005^[24]). Zudem hat sich gezeigt, dass Qualifikationen vor allem in denjenigen Ländern eine wichtige Rolle für den Kompetenznachweis spielen, die über größere Berufsbildungssysteme verfügen und in denen enge Bindungen zwischen Schulen und Betrieben bestehen (Breen, 2005^[24]).

Die Ausgestaltung von Ausbildungsgängen kann an unterschiedliche Kontextbedingungen angepasst werden

Es gibt viele Möglichkeiten, Ausbildungssysteme zu organisieren. Die Herausforderung besteht darin, einen Ansatz zu finden, der sowohl für die Ausbildungsbetriebe als auch für die Auszubildenden geeignet ist. Hierfür sind sowohl der länderspezifische Kontext als auch sektor- und unternehmensspezifische Gegebenheiten, insbesondere die Betriebsgröße, ausschlaggebend. Die optimale Ausgestaltung betrieblicher Ausbildungen (z.B. im Hinblick auf die Vergütung, Dauer und Finanzierung) hängt oft von diesen Faktoren ab.

- Die Gestaltungsparameter können so justiert werden, dass die Ausbildungen sowohl für die Arbeitgeber als auch für potenzielle Auszubildende attraktiv sind.
- Kosten-Nutzen-Analysen können als Entscheidungsgrundlage für die Konzeption neuer Ausbildungsgänge und die Reform bestehender Programme dienen. Erhebungen zur Messung der Kosten und des Nutzens betrieblicher Ausbildungen für die Betriebe können empirische Befunde für eine fundierte Politikgestaltung liefern.

These 1: Betriebe werden Ausbildungsplätze anbieten, wenn der Nutzen die Kosten übersteigt

Ausbildungsbetriebe können während der Ausbildung profitieren

In der Regel sind Betriebe bereit Lehrlinge auszubilden, wenn der Nutzen ihrer Ansicht nach größer oder mindestens ebenso groß ist wie die Kosten (die wesentlichen Kosten- und Nutzenarten für Ausbildungsbetriebe sind in Tabelle 1.1 aufgeführt). Der Nutzen für die Ausbildungsbetriebe kommt auf zweierlei Weise zustande. Erstens können die Auszubildenden während der Ausbildung zur Produktion beitragen, indem sie zunächst ungelernete Tätigkeiten ausüben und nach und nach qualifiziertere Aufgaben übernehmen. Zudem profitieren die Betriebe dadurch, dass die Auszubildenden diese Aufgaben zu geringeren Kosten erledigen als reguläre Beschäftigte.

Während der Ausbildung entstehen den Betrieben verschiedene Kosten

Der größte Kostenpunkt für Ausbildungsbetriebe sind im Allgemeinen die Ausbildungsvergütungen (die in Kapitel 3 näher erörtert werden). Weitere vergütungsbezogene Kosten

umfassen beispielsweise Sozialversicherungsbeiträge und Fahrtkostenerstattungen. Zweitgrößter Kostenfaktor sind in der Regel die Kosten für die Ausbilder, d.h. Fachkräfte, die während ihrer Arbeitszeit Auszubildende schulen und betreuen. Bei einem kleineren Forschungsprojekt in Flandern (Belgien) wurde festgestellt, dass die Hauptausbilder ein Drittel ihrer Arbeitszeit auf die Betreuung von Auszubildenden verwendeten (De Rick, 2008_[25]). Die Ausbilderkosten machen in der Schweiz 38% und in Deutschland 23% der Ausbildungskosten aus (Strupler und Wolter, 2012_[26]). Darüber hinaus fallen Kosten für die von den Auszubildenden genutzten Werkzeuge und Geräte an. Außerdem entstehen den Ausbildungsbetrieben Verwaltungskosten.

Nach Abschluss der Ausbildung können die Arbeitgeber bei der Stellenbesetzung profitieren

Der zweite Nutzen, der den Ausbildungsbetrieben potenziell entsteht, ist längerfristiger Natur. Ausbildungsbetriebe können Auszubildende, mit deren Leistungen sie zufrieden sind, nach abgeschlossener Ausbildung übernehmen, anstatt Arbeitskräfte auf dem freien Markt zu rekrutieren. Durch die Übernahme ihrer früheren Auszubildenden sparen die Betriebe Personalgewinnungskosten, da sie auf Stellenanzeigen und Vorstellungsgespräche verzichten können. Zudem erübrigt sich bei den ehemaligen Auszubildenden des Betriebs ein Großteil der Einarbeitung, die bei externen Kandidaten erforderlich wäre (Mühlemann und Leiser, 2015_[27]). Die Weiterbeschäftigung ehemaliger Auszubildender als Fachkräfte verringert auch die Gefahr von Fehlbesetzungen, da der Arbeitgeber die Qualität ihrer Arbeit bereits kennt. Die Fähigkeiten externer Bewerber sind dagegen wesentlich schwieriger einzuschätzen. Darüber hinaus können die Betriebe bei Übernahme ihrer früheren Auszubildenden deren Vergütungsniveau so festlegen, dass es geringfügig unter ihrer Produktivität liegt, da sie die Leistungen ihrer ehemaligen Auszubildenden genau kennen (Acemoglu und Pischke, 1999_[28]). Diese „Rekrutierungsvorteile“ tragen in vielen Berufszweigen und Ländern entscheidend zur Ausbildungsbereitschaft der Betriebe bei.

Tabelle 1.1 Kosten und Nutzen für Ausbildungsbetriebe

Kosten	Nutzen
Ausbildungsvergütungen und sonstige Personalkosten für Auszubildende (z.B. Fahrtkosten, Verpflegung)	Produktive Leistung der Auszubildenden durch ungelesene Tätigkeiten
Personalkosten für Ausbilder	Produktive Leistung der Auszubildenden durch qualifizierte Tätigkeiten
Lehrmaterial und -infrastruktur, diverse Sachgüter (z.B. Werkzeug, Software, Bücher)	Vorteile bei der Stellenbesetzung (z.B. geringere Einstellungskosten, niedrigere Fluktuation)
Rekrutierungs- und Verwaltungskosten	Reputationsgewinn, soziale Verantwortung

Quelle: Nach Mühlemann, S. (2016_[29]), „The cost and benefits of work-based learning“, *OECD Education Working Papers*, No. 143, <https://doi.org/10.1787/51pl4s6g0zv-en>.

These 2: Die Parameter von Ausbildungsgängen können angepasst werden, um das Kosten-Nutzen-Verhältnis zu verbessern

Mehrere Determinanten der Kosten-Nutzen-Bilanz für die Ausbildungsbetriebe können durch die Politik beeinflusst werden

Kapitel 2-6 setzen sich im Detail damit auseinander, wie sich die folgenden Faktoren auf die betriebliche Ausbildung auswirken, und ziehen daraus Schlüsse für die Politik:

- **Dauer der Ausbildung:** Zu Beginn einer Ausbildung erbringen die Auszubildenden in der Regel wenig produktive Leistungen und kosten oft mehr, als sie an Erträgen einbringen. Gegen Ende ihrer Ausbildung hingegen können die Auszubildenden mit ihren Fertigkeiten zur Produktion beitragen, sind aber immer noch billiger als Fachkräfte. Dadurch können die Ausbildungsbetriebe einen Nettonutzen erzielen.
- **Organisation der Ausbildung:** In den Phasen, die die Auszubildenden nicht am Arbeitsplatz verbringen, erlernen sie Kompetenzen, die für ihre Tätigkeit relevant sind, erbringen aber keine produktive Leistung für den Betrieb. Wichtig ist auch, wie die Auszubildenden an ihrem Arbeitsplatz eingesetzt werden: Produktive Tätigkeiten sind immer vorteilhaft für den Ausbildungsbetrieb; der Nutzen von Lernaktivitäten tritt dagegen später zutage, wenn die Auszubildenden ihre neu erworbenen Kompetenzen anwenden. Häufig können Lernaktivitäten in produktive Tätigkeiten integriert werden. Wenn dies mit Bedacht geschieht, lassen sich für die Betriebe höhere Erträge erzielen.
- **Anreizmaßnahmen:** Betriebe können u.U. durch Subventionen oder Steuererleichterungen motiviert werden, Ausbildungsplätze anzubieten. Anreize können auch nichtfinanzieller Art sein; so kann die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen beispielsweise ein Vergabekriterium bei öffentlichen Aufträgen darstellen.
- **Ausbildungsvergütungen:** Da die Ausbildungsvergütungen den größten Kostenfaktor für die Ausbildungsbetriebe darstellen, hängt ihre Kosten-Nutzen-Bilanz maßgeblich davon ab, wie die Ausbildungsvergütungen festgelegt werden und wie hoch sie sind. Die Ausbildungsvergütungen werden zwar in der Regel nicht von den Politikverantwortlichen bestimmt, können aber durch Politikinstrumente beeinflusst werden.
- **Merkmale der Auszubildenden:** Auszubildende mit höheren Kompetenzen sind während der Ausbildung produktiver als jene mit schwächeren Kompetenzen und erwirtschaften höhere Erträge für den Ausbildungsbetrieb.

Die Gestaltung von Ausbildungsgängen kann auf Kontextfaktoren abgestimmt werden

Einige Faktoren werden durch den allgemeineren Kontext und nicht unmittelbar durch die Ausbildungspolitik bestimmt. Sie wirken sich ebenfalls auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis für die Ausbildungsbetriebe aus und müssen bei der Festlegung der für die Ausbildungsgänge geltenden Parameter berücksichtigt werden. Dabei handelt es sich u.a. um folgende Faktoren:

- **Lohnniveau:** Ausbildungen sind für die Ausbildungsbetriebe finanziell attraktiver, wenn die Ausbildungsvergütungen deutlich niedriger sind als die Vergütungen für Fachkräfte. Gesetzliche Mindestlöhne und Tarifverträge spielen in diesem Zusammenhang oft eine wichtige Rolle, da sie die Lohnkosten für Arbeitnehmer und Auszubildende beeinflussen.
- **Arbeitsmarktumfeld:** Die potenziellen Rekrutierungsvorteile für Ausbildungsbetriebe sind größer, wenn die Personalgewinnung am externen Arbeitsmarkt schwierig und teuer ist. Das ist der Fall, wenn die Arbeitsmarktlage angespannt ist, sodass vielen offenen Stellen relativ wenig Arbeitsuchende gegenüberstehen (Mühlemann und Leiser, 2015^[27]). Die Beschäftigungsschutzbestimmungen spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle: Wenn es kostspielig ist, Mitarbeiter wieder zu entlassen, die sich als ungeeignet erweisen, können Ausbildungen eine gute Möglichkeit darstellen, das Risiko von Fehlbesetzungen zu verringern.

- **Beruf:** Wie lange es dauert, bis ein Auszubildender eine Tätigkeit beherrscht, ist – ebenso wie die Kosten für die erforderliche Ausstattung – von Beruf zu Beruf unterschiedlich. Folglich fällt die Kosten-Nutzen-Bilanz während der Ausbildung nicht in allen Berufen gleich aus. Die potenziellen Vorteile bei der Stellenbesetzung sind ebenfalls unterschiedlich: In Berufen, die besondere fachliche Kompetenzen erfordern, sind die Einstellungskosten in der Regel höher (Mühlemann und Leiser, 2015^[27]).
- **Betriebsgröße:** Das Kosten-Nutzen-Verhältnis während der Ausbildung hängt von der Betriebsgröße ab. Größere Unternehmen können von Skaleneffekten profitieren (z.B. durch Schulung mehrerer Auszubildender an denselben Geräten oder Anlagen) und haben manchmal bessere Möglichkeiten, die Schulung der Auszubildenden in die Fertigung einzubinden. Andererseits bilden größere Betriebe in der Regel eher in technischen Berufen (mit höheren Ausbildungskosten) aus als kleinere Betriebe, die häufig die Ausbildung im Handwerk dominieren. Größere Betriebe erzielen mit höherer Wahrscheinlichkeit Rekrutierungsvorteile, da sie im Allgemeinen höhere Kosten bei der Stellenbesetzung haben und häufiger ihre Auszubildenden als Fachkräfte weiterbeschäftigen (Mühlemann, 2016^[29]).

Die Attraktivität einer betrieblichen Ausbildung für potenzielle Auszubildende hängt von verschiedenen Faktoren ab

Die Attraktivität betrieblicher Ausbildungen für junge Menschen oder Erwachsene, die verschiedene Ausbildungsoptionen gegeneinander abwägen, wird durch die Ausbildungsvergütung und die Arbeitsmarktaussichten beeinflusst. Wenn betriebliche Ausbildungen attraktiver sind, haben die Ausbildungsbetriebe mehr Bewerber zur Auswahl, die bessere Voraussetzungen und Kompetenzen mitbringen. Dadurch verringert sich auch das Risiko kostspieliger Ausbildungsabbrüche.

These 3: Empirische Befunde zu den Kosten und Erträgen betrieblicher Ausbildungen können Politikentscheidungen unterstützen

Die Daten lassen eine große Varianz beim Kosten-Nutzen-Verhältnis betrieblicher Ausbildungen für die Ausbildungsbetriebe erkennen

Empirische Befunde zeigen, dass das Kosten-Nutzen-Verhältnis von Land zu Land sowie innerhalb der einzelnen Länder zwischen verschiedenen Arten von Betrieben und Berufen unterschiedlich ausfällt. Erhebungen in Deutschland und in der Schweiz sowie in jüngerer Zeit in Österreich (vgl. Kasten 1.3) lassen bedeutende Unterschiede zwischen diesen drei Ländern erkennen, die alle über eine langjährige Tradition der betrieblichen Ausbildung verfügen. Schweizer Betriebe beispielsweise erwirtschaften im Schnitt einen Nettogewinn, während den deutschen und österreichischen Unternehmen im Durchschnitt während der Ausbildung Nettokosten entstehen (Dionisius et al., 2008^[30]; Moretti et al., 2017^[18]). Ihre Investitionen während der Ausbildungszeit zahlen sich für deutsche und österreichische Betriebe häufiger dadurch aus, dass sie ihre Auszubildenden als Fachkräfte weiterbeschäftigen und somit von Rekrutierungsvorteilen profitieren (Mühlemann, 2016^[29]; Moretti et al., 2017^[18]). Österreichische Betriebe erhalten außerdem staatliche Förderung. Innerhalb einzelner Länder fällt empirischen Befunden zufolge das Kosten-Nutzen-Verhältnis zwischen verschiedenen Arten von Betrieben und Berufen unterschiedlich aus (vgl. beispielsweise Abbildung 2.1 in Kapitel 2).

Kasten 1.3 Kosten-Nutzen-Erhebungen betrieblicher Ausbildungen

Bisher wurden nur in relativ wenigen Ländern Kosten-Nutzen-Erhebungen betrieblicher Ausbildungen durchgeführt. Die Methodik wurde erstmals in den 1970er Jahren in Deutschland vorgestellt. Die ersten Erhebungen konzentrierten sich auf die Kosten. In späteren Erhebungen wurden zunächst auch die Erträge während der Ausbildung und schließlich die Erträge nach Abschluss der Ausbildung berücksichtigt. In der Schweiz fand die erste repräsentative Erhebung im Jahr 2000 statt. Dabei wurde eine Methodik zugrunde gelegt, die der in Deutschland verwendeten sehr ähnlich war. In den Jahren 2004 und 2009 folgten weitere Erhebungen. In Österreich wurde 1997 eine Kosten-Nutzen-Studie mit einer anderen Methodik durchgeführt. In der neuesten Erhebung 2016 wurde jedoch auf die gleiche Methodik wie in Deutschland und in der Schweiz zurückgegriffen.

Schätzung des Nutzens während der Ausbildungszeit

Die Ausbilder, die täglich am Arbeitsplatz mit den Auszubildenden zusammenarbeiten, werden gebeten zu schätzen, welchen Anteil ihrer Zeit die Auszubildenden jeweils auf ungelernete Tätigkeiten und auf qualifizierte Tätigkeiten verwenden. Der Ertrag aus ungelernen Tätigkeiten entspricht dem Produkt aus der Stundenzahl, die ein Auszubildender mit der Durchführung solcher Tätigkeiten verbringt, und dem Lohn einer ungelernen Arbeitskraft im Ausbildungsbetrieb. Das gleiche Prinzip gilt für qualifizierte Tätigkeiten; dabei bemisst sich der Ertrag für das Unternehmen allerdings nach der relativen Produktivität des Auszubildenden bei qualifizierten Tätigkeiten (wenn beispielsweise ein Auszubildender zwei Stunden für eine qualifizierte Tätigkeit benötigt, die eine Fachkraft in einer Stunde erledigen würde, beträgt die relative Produktivität des Auszubildenden 50%).

Schätzung der Kosten

Der größte Kostenfaktor sind die Ausbildungsvergütungen und sonstigen Personalkosten für die Auszubildenden (z.B. Bonuszahlungen, 13. Monatsgehalt und subventioniertes Mittagessen). Der zweite maßgebliche Kostenfaktor sind die Personalkosten für die Ausbilder. Hierfür wurde von den Betrieben erfragt, wie viele Stunden die Ausbilder mit Ausbildungsleistungen beschäftigt sind, anstatt ihre regulären Aufgaben am Arbeitsplatz zu erledigen. Bei Betrieben, die zur Vermittlung bestimmter Kompetenzen am Arbeitsplatz auf externe Ausbilder zurückgreifen, wurden auch die damit verbundenen Kosten berücksichtigt. Zu den anderen Kosten, die in diese Erhebungen einfließen, zählen die Kosten für Ausstattung oder Verbrauchsmaterialien, die ausschließlich für die Ausbildung benötigt werden, sowie sonstige Kosten, wie z.B. Kosten für externe Kurse, Bücher oder Lernsoftware.

Quelle: Moretti, L. et al. (2017^[18]), "So similar and yet so different: A comparative analysis of a firm's cost and benefits of apprenticeship training in Austria and Switzerland", *IZA Discussion Paper Series*, No. 11081, <http://ftp.iza.org/dp11081.pdf>; Mühlemann, S. (2016^[29]), "The cost and benefits of work-based learning", *OECD Education Working Papers*, No. 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

Empirische Befunde können helfen, die Auswirkungen von Politikentscheidungen einzuschätzen

Empirische Befunde können zur Simulation verschiedener Szenarien genutzt werden und als Entscheidungsgrundlage dienen, um die Parameter für die Ausbildungsgänge zu justieren, wie z.B. die Höhe der Ausbildungsvergütungen, die am Arbeitsplatz verbrachte Zeit oder die von Auszubildenden erledigten Aufgaben. Beispielsweise rechnen Moretti et al. (2017^[18]) vor, dass der durchschnittliche österreichische Betrieb während der Ausbildungszeit einen Nettoertrag erwirtschaften würde, wenn die Festlegung der Ausbildungsvergütungen in Österreich so gehandhabt würde wie in der Schweiz und die österreichischen Lehrlinge so viel Zeit am Arbeitsplatz verbringen würden wie die schweizerischen.

Einige Studien kombinieren Daten zu betrieblichen Ausbildungen aus Ländern, in denen Kosten-Nutzen-Erhebungen durchgeführt wurden, mit Kontextdaten (z.B. den Löhnen von Fachkräften und ungelerten Arbeitskräften) aus einem anderen Land. Beispielsweise stellte eine Studie mit Schweizer Daten im Kontext der Berufsbildung in Spanien (Wolter und Mühlemann, 2015^[31]) fest, dass dreijährige Ausbildungsgänge für die Ausbildungsbetriebe einen höheren Nutzen bieten als kürzere Ausbildungsgänge, und dass sich die meisten Ausbildungen für die Betriebe immer noch rechnen, wenn eine hohe Ausbildungsvergütung gezahlt wird. Eine Studie von Wolter und Joho (2018^[32]) verwendete ebenfalls Daten aus der Schweiz, um im englischen Kontext Kosten und Nutzen betrieblicher Ausbildungen sowie die individuellen Bildungsrenditen in verschiedenen Szenarien zu simulieren. Die Analyse kam beispielsweise zu dem Schluss, dass Bildungsgänge von mindestens dreijähriger Dauer mit jüngeren Teilnehmern das günstigste Kosten-Nutzen-Verhältnis für die Betriebe bieten.

Schlussbetrachtungen

In diesem Kapitel ging es um die Frage, ob betriebliche Ausbildungen in jedem Land einen sinnvollen Beitrag leisten können. Die Untersuchung zeigt, dass OECD-weit das Spektrum der Berufe, in denen betriebliche Ausbildungen absolviert werden, stetig zunimmt. Die Zeiten, in denen betriebliche Ausbildungen auf gewerblich-technische oder handwerkliche Berufe und auf den privatwirtschaftlichen Sektor beschränkt waren, sind vorbei. Die entscheidenden Stärken der betrieblichen Ausbildung als Lernmethode gelten für alle Sparten: ein starkes Engagement der Betriebe, das die Arbeitsmarktnachfrage nach den vermittelten Kompetenzen widerspiegelt, und arbeitsplatzbasiertes Lernen, das gewährleistet, dass die erworbenen fachlichen und sozialen Kompetenzen den realen betrieblichen Anforderungen entsprechen. Allerdings wird die Attraktivität betrieblicher Ausbildungen von spezifischen nationalen (oder regionalen) Umständen beeinflusst und die jeweiligen Gegebenheiten in verschiedenen Ländern, Sektoren und Berufen sorgen erwartungsgemäß für Herausforderungen, denen bei der Politikgestaltung Rechnung getragen werden muss.

In einem qualitativ guten Berufsbildungssystem werden die Bedürfnisse der Arbeitgeber, der jeweiligen Sektoren und der Auszubildenden gleichermaßen berücksichtigt (was in der Regel durch Sozialpartnerschaften gewährleistet wird). Zudem wird sichergestellt, dass keine künstlichen Hemmnisse bestehen, die betriebliche Ausbildungen weniger attraktiv machen als andere Bildungswege. Länder, die betriebliche Ausbildungen einführen, sollten sich bewusst sein, dass sie sich leichter umsetzen lassen, wenn der Erwerb formeller Qualifikationen für die Auszubildenden mit eindeutigen Vorteilen verbunden ist, wie etwa in reglementierten Berufen.

Betriebliche Ausbildungen können auf unterschiedlichste Art und Weise organisiert werden. Es gibt keine Universallösung, die überall passt. Vielmehr gilt es, Lösungen zu finden, die sowohl den Betrieben als auch den Auszubildenden gerecht werden. Es ist davon auszugehen, dass betriebliche Ausbildungen in Abhängigkeit vom nationalen und sektoralen Kontext unterschiedlich ausgestaltet werden müssen (z.B. im Hinblick auf die Vergütung, Dauer und Finanzierung), damit sie sowohl für die Betriebe als auch die potenziellen Auszubildenden attraktiv sind. Zur Analyse der Kosten und des Nutzens betrieblicher Ausbildungen stehen mittlerweile bewährte Methoden zur Verfügung. Erhebungsinstrumente können den Politikverantwortlichen die nötigen empirischen Befunde für eine erfolgreiche Politikgestaltung liefern.

Anmerkungen

¹ sog. „Traineeships“.

Literaturverzeichnis

- Acemoglu, D. und J. Pischke (1999), “Beyond becker: Training in imperfect labour markets”, [28]
The Economic Journal, Vol. 109/453, S. 112-142, <http://dx.doi.org/10.1111/1468-0297.00405>.
- BBT (2008), *National Report from Switzerland Contributing to the OECD Learning for Jobs Review*, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Bern. [17]
- BIBB (2018), “Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS)”, <http://www.bibb.de/de/12303.php>. [16]
- BIBB (2017), “Die Top-10-Ausbildungsberufe 2017 – BIBB-Ranglisten der dualen Neuabschlüsse”, tabellarische Kurzübersicht, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_naa309_2017_PM_Ranglisten_20180307.pdf. [6]
- Blanchard, O. und A. Landier (2002), “The Perverse Effects of Partial Labour Market Reform: Fixed-Term Contracts in France”, *The Economic Journal*, Vol. 112/480, S. F214-F244, <http://www.jstor.org/stable/798373>. [22]
- Breen, R. (2005), “Explaining Cross-national Variation in Youth Unemployment: Market and Institutional Factors”, *European Sociological Review*, Vol. 21/2, S. 125-134, <http://www.jstor.org/stable/3559487>. [24]
- BFS (2018), “Berufliche Grundbildung – Schulen”, Bundesamt für Statistik, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.html>. [5]
- Condon, N. und J. McNaboe (2016), *Monitoring Ireland's Skills Supply. Trends in Education and Training Outputs*, SOLAS, Dublin, <http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/Monitoring%20Ireland's%20Skills%20Supply%20Report%202016.pdf>. [12]

- De Rick, K. (2008), “Costs and benefits of apprenticeships in the lowest track of VET”, in [25]
Schlögl, P. (Hrsg.), *Situated Competence Development through Innovative Apprenticeships. The Role Of Different Stakeholders, Conference Proceedings*, S. 153-157, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien, <https://www.inap.uni-bremen.de/dl/inap%20conference%20proceedings%202008.pdf>.
- Dionisius, R. et al. (2008), “Cost and benefit of apprenticeship training: A comparison of [30]
Germany and Switzerland”, *Discussion Paper Series*, No. 3465, IZA, Bonn, <http://ftp.iza.org/dp3465.pdf>.
- DOL (Department of Labor) (2018), “Training and Employment Notice 3-18”, [3]
https://wdr.doleta.gov/directives/attach/TEN/TEN_3-18.pdf.
- EUR-Lex (2018), “Empfehlung des Rates vom 15. März 2018 zu einem Europäischen Rahmen [20]
für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung”, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32018H0502(01)).
- GOV.UK (2016), “Civil Service Fast Track Apprenticeship Schemes”, [8]
<http://www.gov.uk/guidance/civil-service-fast-track-apprenticeship-fast-track-schemes> (Abruf: 1. Juli 2018).
- Hargreaves, J., J. Stanwick und P. Skujins (2017), *The changing nature of apprenticeships: [10]
1996-2016*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide, https://www.ncver.edu.au/_data/assets/pdf_file/0028/367255/The-changing-nature-of-apprenticeships-1996-2016.pdf.
- Hoeckel, K., S. Field und W. Grubb (2009), *OECD Studie zur Berufsbildung: Learning for Jobs [15]
– Schweiz 2009*, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/42837311.pdf>.
- Kahn, L. (2016), “Permanent Jobs, Employment Protection and Job Content”, [23]
IZA Discussion Paper Series, No. 9961, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA), Bonn, <http://ftp.iza.org/dp9961.pdf>.
- Koumenta, M. et al. (2014), *Occupational Regulation in the EU and UK: Prevalence and Labour [21]
Market Impacts*, Queen Mary University of London, London, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/343554/bis-14-999-occupational-regulation-in-the-EU-and-UK.pdf.
- Kuczera, M. (2017), “Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship”, [2]
OECD Education Working Papers, No. 153, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.
- Kuczera, M. et al. (2008), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for [14]
Jobs Review of Norway 2008*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113947-en>.
- Kuczera, M., T. Bastianić und S. Field (2018), *OECD Reviews of Vocational Education and [19]
Training: Apprenticeship and Vocational Education and Training in Israel*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264302051-en>.

- Kuczera, M. und S. Field (2018), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: Apprenticeship in England, United Kingdom*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298507-en>. [13]
- Lanning, T. (2011), “Why rethink apprenticeships?”, in Dolphin, T. und T. Lanning (Hrsg.), *Rethinking Apprenticeships*, Institute for Public Policy Research, London, https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2011/11/apprenticeships_Nov2011_8028.pdf. [11]
- Moretti, L. et al. (2017), “So Similar and Yet So Different: A Comparative Analysis of a Firm's Cost and Benefits of Apprenticeship Training in Austria and Switzerland”, *IZA Discussion Paper Series*, No. 11081, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA), Bonn, <http://ftp.iza.org/dp11081.pdf>. [18]
- Mühlemann, S. (2016), “The Cost and Benefits of Work-based Learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 143, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [29]
- Mühlemann, S. und M. Leiser (2015), “Ten Facts You Need To Know About Hiring”, *IZA Discussion Paper Series*, No. 9363, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA), Bonn, <http://ftp.iza.org/dp9363.pdf>. [27]
- OECD (2017), *OECD Employment Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2017-en. [4]
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264087842-de>. [1]
- Strupler, M. und S. Wolter (2012), *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für die Betriebe: Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*, Beiträge zur Bildungsökonomie, Vol. 4, Rüegger. [26]
- Watson, D., S. McCoy und S. Gorby (2006), “The Post-Leaving Certificate Sector in Ireland: A Multivariate Analysis of Educational and Employment Outcomes”, *Research Series*, No. BMI189, Economic and Social Research Institute (ESRI), <https://www.esri.ie/system/files?file=media/file-uploads/2015-07/BKMNINT189.pdf>. [9]
- WKO (2018), *Hauptergebnisse der WKO-Lehrlingstatistik*, Wirtschaftskammer Österreich, Wien, <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html> (Abruf: 19. April 2018). [7]
- Wolter, S. und E. Joho (2018), *Apprenticeship training in England – a cost-effective model for firms?*, Education Policy Institute, Bertelsmann Stiftung und JP Morgan Chase Foundation, <https://doi.org/10.11586/2018008>. [32]
- Wolter, S. und S. Mühlemann (2015), *Apprenticeship training in Spain – a cost-effective model for firms?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, <https://doi.org/10.11586/2016011>. [31]

Kapitel 2 Sollten Unternehmen finanzielle Ausbildungsanreize erhalten?

Dieses Kapitel befasst sich mit finanziellen Anreizen für Unternehmen im Rahmen der Ausbildungspolitik. Dabei wird erörtert, inwieweit betriebliche Ausbildungen im öffentlichen Interesse sind, und beschrieben, wie den Ausbildungsbetrieben in den einzelnen Ländern über Steueranreize, Subventionen und Abgabensysteme Mittel zur Verfügung gestellt werden. Das Kapitel behandelt die mit finanziellen Anreizen verbundenen Herausforderungen und Risiken und beleuchtet alternative Maßnahmen, mit denen Länder die Attraktivität betrieblicher Ausbildungen für Unternehmen erhöhen können, einschließlich Mechanismen zur Verbesserung der innerbetrieblichen Ausbildung und zur Verringerung der Verwaltungskosten. Abschließend werden die zusätzlichen Ausbildungskosten betrachtet, mit denen sich kleine Ausbildungsbetriebe in der Regel konfrontiert sehen.

Fragen und Herausforderungen

Zahlreiche Länder stehen vor der schwierigen Aufgabe, das betriebliche Ausbildungsplatzangebot zu erhöhen

Viele Länder haben Schwierigkeiten, Unternehmen für betriebliche Ausbildungen zu gewinnen. Die fehlende Unterstützung seitens der Betriebe stellt bei der Verbesserung bzw. beim Ausbau bestehender und beim Aufbau neuer Ausbildungsgänge häufig die größte Herausforderung dar. Eine entscheidende Frage besteht darin, inwieweit und in welcher Form betriebliche Ausbildungen mit öffentlichen Mitteln gefördert werden sollen, damit Unternehmen tatsächlich dazu ermutigt werden, Auszubildende aufzunehmen.

Der gesellschaftliche Nutzen betrieblicher Ausbildungen spricht für eine öffentliche Förderung

Wenn Unternehmen qualitativ hochwertige Berufsausbildungen für junge Menschen anbieten, übernehmen sie die Aufgabe, sie zu schulen und ins Erwerbsleben einzuführen. Dabei wird ein Mix aus unternehmens- bzw. berufsspezifischen und allgemeinen Kompetenzen (z.B. Teamwork, Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz) vermittelt, der den einzelnen Arbeitskräften eine Berufslaufbahn eröffnet und ihnen hilft, sich an sich verändernde Anforderungen anzupassen. Es gibt jedoch auch einen darüber hinausgehenden Nutzen für Staat und Gesellschaft, der sich in höheren Beschäftigungsquoten und einer höheren Produktivität, einer besseren Gesundheit, einer geringeren Abhängigkeit von Sozialmaßnahmen und niedrigeren Kriminalitätsraten niederschlägt. Schätzungen einer Studie aus den Vereinigten Staaten zufolge übersteigt der gesellschaftliche Nutzen die gesellschaftlichen Kosten im Lauf des Erwerbslebens eines Auszubildenden um mehr als 49 000 USD (Reed et al., 2012^[1]). Dieser weiterreichende Nutzen für Staat und Gesellschaft rechtfertigt eine finanzielle Förderung der betrieblichen Ausbildung durch die öffentliche Hand.

Für den Staat sind betriebliche Ausbildungen im Allgemeinen kostengünstiger als schulische Ausbildungsgänge

Unter dem Gesichtspunkt der öffentlichen Ausgaben betrachtet, sind betriebliche Ausbildungen eine kostengünstige Strategie zur Entwicklung arbeitsplatzrelevanter Kompetenzen. Alternative Ausbildungsgänge schließen häufig die Vermittlung praktischer Kompetenzen im Rahmen schulischer Workshops ein, die teure Spezialausrüstungen und Lehrkräfte erfordern. Selbst wenn man die Kosten für öffentliche Zuschüsse berücksichtigt, sind betriebliche Ausbildungen für den Staat u.U. kostengünstiger als schulische Berufsbildungsgänge (Westergaard-Nielsen und Rasmussen, 1999^[2]). Außerdem haben sie weitere Vorteile, die schulische Berufsbildungsgänge nur schwer bieten können (z.B. Auszubildende mit Arbeitgebern in Kontakt zu bringen bzw. sie an modernsten Geräten auszubilden) (OECD, 2010^[3]).

Eine Form der Förderung sind staatlich finanzierte schulbasierte Lernangebote im Rahmen der betrieblichen Ausbildung junger Menschen

In Ländern, in denen in erster Linie junge Menschen betriebliche Ausbildungen absolvieren, führen Letztere ebenso wie die allgemeinbildenden Schulen und schulischen Berufsbildungsgänge zu einem Abschluss im Sekundarbereich II. Wenn die schulischen Bildungsgänge mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, ist es in gewisser Hinsicht eine Frage der Gerechtigkeit, dass auch die betrieblichen Ausbildungen staatlich gefördert

werden. Die schulbasierte Komponente betrieblicher Ausbildungen auf Sekundarstufe II wird im OECD-Raum in der Regel vom Staat finanziert und ist für die Auszubildenden kostenlos. In Ländern, in denen es sich bei den Auszubildenden mehrheitlich um Erwachsene handelt (wie z.B. in Kanada und den Vereinigten Staaten) und betriebliche Berufsausbildungen eine Alternative zu innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen darstellen bzw. zu einem postsekundären Abschluss führen, stellt sich die Situation etwas anders dar.

Kann von Unternehmen fairerweise erwartet werden, dass sie einen Teil der Ausbildungskosten tragen?

Da betriebliche Ausbildungen u.a. auch den Unternehmen zugutekommen, sollte nicht erwartet werden, dass der Staat alle damit verbundenen Kosten trägt. Auch die Ausbildungsbetriebe sollten einen Beitrag leisten, zumal sie davon profitieren, wenn sie Auszubildende beschäftigen (wegen eines Überblicks über die Fachliteratur vgl. Mühlemann (2016_[4])). Ein Nutzen entsteht ihnen u.a. dadurch, dass die Auszubildenden produktive Arbeit leisten, wenn sie im Unternehmen tätig sind. Anfangs ist ihr Beitrag gering und sie verdienen im Allgemeinen sehr wenig. Doch mit zunehmender Erfahrung nähert sich ihr Produktivitätsniveau dem von Fachkräften an und sie sind immer noch billiger als diese (wegen weiterer Informationen zur Ausbildungsvergütung vgl. Kapitel 3). Nach Abschluss der Ausbildung bietet sich den Ausbildungsbetrieben zudem ein weiterer Vorteil: Sie können bei der Personalgewinnung Mittel einsparen, indem sie die besten Absolventen auswählen und weiterbeschäftigen, anstatt Arbeitskräfte vom externen Arbeitsmarkt anzuwerben (was weiter unten eingehender erörtert wird).

Die entscheidende Frage ist, wie betriebliche Ausbildungen mit öffentlichen Mitteln am besten gefördert werden können

Manchmal bieten Länder zusätzlich zur Finanzierung der schulbasierten Komponente Anreize, um die betriebliche Ausbildung zu fördern. Hierbei lassen sich zwei Grundformen unterscheiden:

- Finanzielle Anreize, d.h. direkte Subventionen oder Steuervergünstigungen (vgl. den Überblick über die finanziellen Anreize in ausgewählten OECD-Ländern in Tabelle 2.1)
- Nichtfinanzielle Anreize, d.h. Maßnahmen zur Senkung der Ausbildungskosten bzw. zur Erhöhung des Nutzens ohne finanzielle Leistungen

In Tabelle 2.1 sind Informationen über solche Anreize und ihre Wirkungsweise zusammengestellt.

Tabelle 2.1 Finanzielle Ausbildungsanreize für Unternehmen

	Steueranreize	Subventionen	Abgabensystem
Australien	Nein	Ja, im Rahmen des Programms Australian Apprenticeships Incentives erhalten anspruchsberechtigte Ausbildungsbetriebe eine Reihe von Zuschüssen.	Nein
Dänemark	Nein	Nein	Alle Unternehmen zahlen auf Basis der jeweiligen Zahl der Vollzeitmitarbeiter Beiträge in den Ausbildungsfonds Arbejdsgivernes Elevrefusion (AER) ein. Ausbildungsbetrieben werden die Ausbildungsvergütungen für die Zeit des Berufsschulbesuchs rückerstattet. Zudem zahlt der AER Zuschüsse, um die Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze zu fördern.
Deutschland	Nein	Nein	Im Bausektor; ausgehandelt von Arbeitgebern und Gewerkschaften
England (Vereinigtes Königreich)	Nein	Die Beiträge der Arbeitgeber, die die Abgabe zahlen, werden vonseiten des Staates um 10% aufgestockt. Zuschüsse für Unternehmen sowie Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen, die Ausbildungsplätze für 16- bis 18-Jährige anbieten	Allgemeine Abgabe in Höhe von 0,5% des Teils der Lohnsumme, der 3 Mio. Pfund übersteigt
Flandern (Belgien)	Lohnsummensteuerabzug	Ja, je nach Zahl der Auszubildenden und Ausbildungsdauer, einschließlich Boni für Ausbilder und Auszubildende	Nein
Niederlande	2014 abgeschafft	Ja, für Ausbildungsbetriebe (max. 2 700 EUR jährlich pro Auszubildendem), abhängig von der Ausbildungsdauer und der Zahl der Ausbildungsbetriebe, die eine Förderung beantragen	Nein
Norwegen	Nein	Ja, pro Auszubildendem, abhängig von Merkmalen des Auszubildenden (z.B. Alter, Behinderung, schulische Leistung, Migrationsstatus, Geschlecht, Vorbildung) und des Sektors	Nein
Österreich	2008 abgeschafft und durch Förderungen ersetzt	Ja, je Lehrling (mit einem vom Lehrjahr abhängigen Förderbetrag) sowie für Weiterbildung der Lehrlinge und der Ausbilder, ausgezeichnete und gute Lehrabschlussprüfungen, Maßnahmen für Lehrlinge mit Lernschwierigkeiten sowie Maßnahmen für einen gleichmäßigen Zugang von jungen Frauen und Männern zu den verschiedenen Lehrberufen	Ausbildungsfonds: bundesweit im Bausektor und in Vorarlberg in der Elektro- und Metallindustrie; ausgehandelt von Arbeitgebern und Gewerkschaft
Schweiz	Nein	Nein	In einigen Branchen sind alle Betriebe verpflichtet, Beiträge zum branchenspezifischen Berufsbildungsfonds zu leisten. Der Bund kann Berufsbildungsfonds als im Interesse aller Unternehmen einer bestimmten Branche und damit allgemeinverbindlich erklären.

Anmerkung: Durch Steueranreize wird entweder die Bemessungsgrundlage oder die Steuerschuld verringert. Hierzu zählen u.a.: 1. Steuerfreibeträge (Abzüge vom Bruttoeinkommen zur Ermittlung des steuerpflichtigen Einkommens); 2. Steuerbefreiungen (bestimmte von der Steuerbemessungsgrundlage ausgenommene Einkünfte); 3. Steuergutschriften (von der Steuerschuld abgezogene Beträge); 4. Steuererleichterungen (niedrigere Steuersätze für einige Steuerklassen und Tätigkeiten) und 5. Steuerstundung (Aufschub der Steuerzahlung).

Quelle: Kuczera, M. (2017_[1]), "Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship", *OECD Education Working Papers*, No. 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

Bei finanziellen Anreizen, die Unternehmen ermutigen sollen, Ausbildungsplätze anzubieten, ist Vorsicht geboten

Es gibt starke Argumente, die für die Förderung betrieblicher Ausbildungen mit öffentlichen Mitteln sprechen: Betriebliche Ausbildungen bereiten Menschen auf einen Beruf bzw. eine Berufslaufbahn vor und sie haben einen darüber hinausgehenden gesellschaftlichen Nutzen. Viele Länder stehen vor der Herausforderung, genügend betriebliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Daher wurde häufig auf finanzielle Anreize zurückgegriffen, um Unternehmen zu ermutigen, mehr Ausbildungsplätze anzubieten. Ob ein Einsatz finanzieller Anreize wünschenswert ist, hängt u.a. vom Politikziel ab, das damit erreicht werden soll.

Finanzielle Anreize können Unternehmen geboten werden, die Auszubildende einstellen, um zu honorieren, dass sie damit eine Aufgabe übernehmen, die sonst dem Staat zufallen würde, nämlich junge Menschen auf eine Berufslaufbahn vorzubereiten. Mit diesem Argument lässt sich eine Förderung aller Ausbildungsbetriebe rechtfertigen, unabhängig davon, welche Auswirkungen dies auf das Ausbildungsplatzangebot hat.

Internationale Erfahrungen zeigen jedoch, dass bei finanziellen Anreizen Vorsicht geboten ist und dass sie sorgfältig evaluiert werden sollten.

- Allgemeine Anreize in Form eines Pauschalbetrags für alle Ausbildungsbetriebe haben geringe Auswirkungen auf das betriebliche Ausbildungsplatzangebot.
- Gezielte Anreize dienen dazu, die Ressourcen auf Ausbildungsplätze zu konzentrieren, die andernfalls nicht geschaffen worden wären. Damit können Unternehmen belohnt werden, die Auszubildende mit bestimmten Merkmalen (z.B. sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche oder Menschen mit Behinderungen) einstellen, oder sie werden lediglich für bestimmte Sektoren oder Arten von Unternehmen (z.B. kleine Unternehmen) angeboten. Solche Anreize können theoretisch wirksamer sein, die Umsetzung ist jedoch kostspieliger. Ob sie effektiv sind, hängt davon ab, wie zielgenau sie konzipiert wurden. Werden gezielte Anreize genutzt, sollte ihre Wirkung sorgfältig evaluiert und mit alternativen Instrumenten (z.B. Förderung der Ausbildungskapazitäten in Unternehmen) verglichen werden.
- Bei angespannter Arbeitsmarktlage, Fachkräftemangel am externen Arbeitsmarkt bzw. einem erhöhten Risiko einer Abwerbung der intern ausgebildeten Arbeitskräfte durch andere Arbeitgeber ist es u.U. im Interesse der Unternehmen, eine Abgabe einzuführen, um die Ausbildungskosten gemeinsam zu tragen. Die über eine Abgabe aufgebrauchten Mittel können dann genutzt werden, um Unternehmen Ausbildungsanreize zu bieten.

These 1: Allgemeine Anreize haben wahrscheinlich einen geringen Effekt

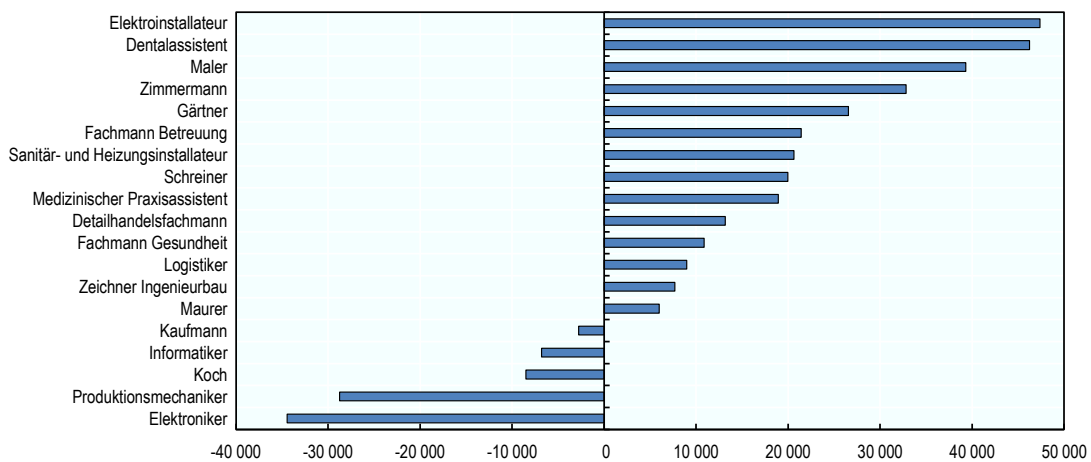
Finanzielle Anreize haben nur marginale Wirkung

Ein allgemeines Anreizsystem, bei dem allen Unternehmen für die Einstellung eines Auszubildenden ein Pauschalbetrag geboten wird, hat Vorteile: Es ist für den Staat kostengünstiger umzusetzen und für Ausbildungsbetriebe leichter nachvollziehbar. Der Gesamteffekt solcher Systeme ist jedoch zwangsläufig begrenzt, denn ein kleiner Anreiz für eine Vielzahl betrieblicher Ausbildungen wird nur bei sehr wenigen Unternehmen eine Verhaltensänderung bewirken, und zwar bei jenen, die mit einem geringen Betrag tatsächlich dazu gebracht werden können, einen oder mehrere Auszubildende(n) einzustellen.

Die Kosten-Nutzen-Bilanz am Ende der Ausbildung fällt je nach Unternehmen und Beruf unterschiedlich aus

Der geringe Effekt einer allgemeinen Förderung ist u.a. darauf zurückzuführen, dass der Nettonutzen, der sich für Unternehmen aus der betrieblichen Ausbildung ergibt, erheblich variiert. Ausschlaggebend werden finanzielle Anreize nur für die Unternehmen sein, die zunächst davon ausgehen, dass sich betriebliche Ausbildungen nicht lohnen, und bei denen durch die Fördergelder eine negative Bilanz ausgeglichen oder sogar leicht positiv wird. Dies dürfte auf einen relativ kleinen Teil der Betriebe zutreffen. Der Nettonutzen für Ausbildungsbetriebe ist je nach Beruf (vgl. Abbildung 2.1 für Daten aus der Schweiz) und Unternehmensgröße sehr unterschiedlich (Mühlemann, 2016^[4]). Die Art des Berufs spielt insofern eine Rolle, als sich z.B. Gärtner-Auszubildende im Unternehmen rasch nützlich machen können, während angehende Elektroniker eine umfassende Ausbildung an teuren Geräten benötigen, um produktiv zu sein.

Abbildung 2.1 In der Schweiz fällt der Nettonutzen betrieblicher Ausbildungen für die Ausbildungsbetriebe je nach Beruf sehr unterschiedlich aus



Anmerkung: Referenzjahr 2009.

Quelle: Mühlemann, S. (2016^[4]), "The cost and benefits of work-based learning", *OECD Education Working Papers*, No. 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828391>

Internationale Befunde sprechen kaum für allgemeine finanzielle Anreize

In Dänemark zeigten die Subventionen nur in den Sektoren Verarbeitendes Gewerbe, Büro und Einzelhandel Wirkung (Westergaard-Nielsen und Rasmussen, 1999^[2]) und in Australien und Österreich hatten sie offenbar nur geringe Auswirkungen auf das betriebliche Ausbildungsangebot (Wacker, 2007^[6]; Deloitte Access Economics, 2012^[7]). Auf Schweizer Daten beruhende Forschungsarbeiten lassen darauf schließen, dass die Kosten zwar Einfluss auf die betriebliche Ausbildungsentscheidung haben, sich danach jedoch kaum darauf auswirken, wie viele Auszubildende aufgenommen werden. Damit die Förderung einen signifikanten Effekt hat, sollte der Schwerpunkt auf Unternehmen liegen, die nicht ausbilden, während jene, die bereits Auszubildende beschäftigen, ausgenommen werden sollten. Dies mag theoretisch sinnvoll erscheinen und wurde in einigen Ländern auch versucht, unter politischen und praktischen Gesichtspunkten könnte es aber als unfair bzw. als nicht umsetzbar erachtet werden (Mühlemann et al., 2007^[8]).

These 2: Gezielte Anreize haben möglicherweise einen größeren Effekt, sind aber schwer umzusetzen

Finanzielle Anreize gezielt dort einzusetzen, wo sie etwas bewirken, ist theoretisch eine interessante Option

In einer wirtschaftswissenschaftlichen Modellwelt würden demnach nur jene Unternehmen gefördert werden, bei denen die zusätzlichen Mittel einen negativen Nettonutzen betrieblicher Ausbildungen ausgleichen oder leicht in den positiven Bereich verschieben würden. Der Förderbetrag würde dabei gerade so hoch angesetzt werden, dass die Betriebe dadurch ihre Haltung ändern und einen weiteren Auszubildenden einstellen – ein Euro mehr hieße, öffentliche Mittel an das Unternehmen zu verschenken, ein Euro weniger würde nichts bewirken.

Eine zielgenaue Ausrichtung ist allerdings schwierig

Welche Ausbildungsplätze ohne die zusätzlichen Mittel nicht angeboten worden wären, ist schwierig zu ermitteln. In einigen Systemen liegt der Fokus hierbei auf dem Kriterium der Zusätzlichkeit. Deutschland etwa führte 2008 den sogenannten Ausbildungsbonus ein, der auf junge Menschen abzielte, die keinen Ausbildungsplatz fanden. Er wurde allerdings zwei Jahre später mangels Wirkung wieder gestrichen (Bonin, 2013^[9]). Wegen der Fluktuationsrate lässt sich u.U. schwer prüfen, ob ein Ausbildungsplatz tatsächlich zusätzlich geschaffen wurde. Außerdem könnte es als unfair empfunden werden, wenn Unternehmen mit einem stetigen und langjährigen Engagement als Ausbildungsbetrieb keine Förderung erhalten. In anderen Systemen liegt der Schwerpunkt auf Auszubildenden oder Berufen, bei denen die politischen Entscheidungsträger davon ausgehen, dass ohne Förderung weniger Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen würden. In Österreich, Australien und Norwegen haben Betriebe, die benachteiligte Auszubildende beschäftigen, Anspruch auf zusätzliche Fördermittel. Frankreich wiederum gewährt solchen Unternehmen höhere Steuervergünstigungen (vgl. Kapitel 6). Zuweilen liegt das Augenmerk auch auf bestimmten Berufen, in Australien etwa auf Mangelberufen und in Norwegen auf traditionellen Handwerksberufen (Kuczera, 2017^[10]).

Bei gezielten Anreizen besteht die Gefahr, dass sich die Ausbildungsmaßnahmen von einer Gruppe auf eine andere verlagern

Wenn einer bestimmten Zielgruppe finanzielle Anreize geboten werden, wird möglicherweise ein Ausbildungsgang auf Kosten anderer ausgebaut. Manchmal sind solche Effekte beabsichtigt, denn mit den Förderkriterien sollen ja Prioritäten gesetzt werden. Zuweilen treten jedoch auch ungewollte Effekte auf. Ein niederländisches Steuergesetz aus dem Jahr 1998 etwa zielte darauf ab, Ausbildungsmaßnahmen für ältere Arbeitskräfte zu fördern, indem bei Ausbildungsangeboten für über 40-Jährige höhere Steuervergünstigungen gewährt wurden. Forschungsarbeiten zeigen aber, dass sich das Ausbildungsvolumen dadurch insgesamt kaum veränderte und sich die Ausbildungsmaßnahmen in geringem Maße von den knapp unter hin zu den knapp über 40-Jährigen verlagerten (Leuven und Oosterbeek, 2004^[11]).

These 3: In einigen Branchen kann die Berufsbildung mit sektorspezifischen Abgaben gefördert werden

Abgaben sind ein Sonderfall, bei dem die Fördermittel von Unternehmen bereitgestellt werden

Im Fall von Ausbildungsabgaben stammen die Mittel für die finanziellen Anreize im Allgemeinen von den Unternehmen und nicht von den Steuerzahlern. Die Kosten der abgabenfinanzierten Förderungen werden von den Unternehmen gemeinsam getragen, wobei einige gewinnen und andere verlieren. Gewinner sind die, die wenig Abgaben zahlen, aber vom System profitieren, indem sie z.B. viele Auszubildende beschäftigen, für die sie eine abgabenfinanzierte Förderung erhalten. Ziel von Abgabensystemen ist es, dafür zu sorgen, dass die Ausbildungsbetriebe belohnt werden und die Unternehmen, die indirekt profitieren (wenn sie die von anderen Unternehmen ausgebildeten Arbeitskräfte einstellen), die Ausbildungskosten mittragen. Dies dürfte zu einem insgesamt besseren und sozial effektiveren Ausbildungsangebot führen, da das mit dem Trittbrettfahren einhergehende Marktversagen durch diese Maßnahme korrigiert wird. Solche Systeme haben nicht nur wirtschaftliche Effekte. Abgabensysteme, die eine direkte Beteiligung der Betriebe bei der Verwaltung des Ausbildungsfonds und der Prioritätensetzung vorsehen, sollen diesen im Allgemeinen stärker das Gefühl geben, dass sie die Berufsbildung mitgestalten und mitverantwortlich sind.

Branchenspezifische Abgaben werden von Unternehmen in der Regel stärker unterstützt

Einige Länder verfügen über spezielle Abgabensysteme zur Förderung der betrieblichen Ausbildung. In Dänemark und Frankreich werden die Ausbildungskosten von allen Unternehmen gemeinsam getragen. In England (Vereinigtes Königreich) wurde kürzlich eine landesweite Ausbildungsabgabe für größere Unternehmen eingeführt. Diese Reform wird mit Interesse verfolgt. In vielen Fällen wird die Ausbildungsabgabe nicht von allen Unternehmen erhoben. Sektorspezifische Abgaben werden eingeführt, wenn die Unternehmen einer Branche davon ausgehen, dass betriebliche Ausbildungen in ihrem gemeinsamen Interesse sind. In diesem Fall entscheiden sie sich möglicherweise für eine Zusammenarbeit, um die Berufsbildung durch eine Abgabe zu fördern. Das Interesse der Unternehmen an branchenspezifischen Abgaben ist in der Regel hoch und viele europäische Länder verfügen über derartige Systeme. Kostspielige betriebliche Ausbildungen, eine angespannte Arbeitsmarktlage, ein Fachkräftemangel am externen Arbeitsmarkt und ein hohes Abwerbungsrisiko durch andere Arbeitgeber sind starke Anreize für Unternehmen, eine solche Abgabe einzuführen. Allgemeinen Abgaben, die oft als eine Art Steuer wahrgenommen werden und bei denen die Betriebe wenig Kontrolle über die Mittelverwendung haben, stehen die Unternehmen generell skeptischer gegenüber (Müller und Behringer, 2012_[12]).

Kasten 2.1 Branchenspezifische Ausbildungsabgaben in der Schweiz

Auf Antrag von Organisationen der Arbeitswelt kann der Bundesrat branchenbezogene Berufsbildungsfonds allgemeinverbindlich erklären, sodass alle Unternehmen der Branche Solidaritätsbeiträge für die betriebliche Ausbildung zahlen müssen (z.B. für die Ausarbeitung von Regelungen, die Entwicklung und Bereitstellung von Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien). Die Höhe der Beiträge richtet sich nach der Lohnsumme der Betriebe. Derzeit gibt es fast 30 Berufsbildungsfonds. Den Angaben der Unternehmen zufolge haben die Fonds die Funktion, bei der Aufteilung der Berufsbildungskosten für mehr Solidarität zu sorgen. Eine Evaluierung ergab, dass es in gut organisierten Sektoren/Branchen einfacher ist, solche Berufsbildungsfonds einzurichten, und zeigte darüber hinaus, dass die mit den Fondsbeiträgen verbundenen Verwaltungskosten für die Betriebe so gering wie möglich und die Mittelverwendung transparent sein sollten. Die Auswirkungen dieser Fonds auf das Berufsbildungsangebot bzw. dessen Ergebnisse wurden noch nicht evaluiert.

Quelle: SBFI (2009_[13]), “Evaluation Berufsbildungsfonds”, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Schweizerische Eidgenossenschaft, <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsfinanzierung/berufsbildungsfonds/evaluation-berufsbildungsfonds.html>; SBFI (2017_[14]), “Allgemeinverbindlich erklärte Berufsbildungsfonds gemäss Art. 60 BBG”, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Schweizerische Eidgenossenschaft, <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsfinanzierung/berufsbildungsfonds/allgemeinverbindlich-erklarte-berufsbildungsfonds-gemaess-art--.html>.

These 4: Finanzielle Anreize haben u.U. unerwünschte Nebeneffekte

Größere Unternehmen sind besser positioniert, um von einer finanziellen Förderung zu profitieren

Eine weitere Herausforderung in Bezug auf finanzielle Anreize besteht darin, dass sie großen Betrieben überproportional stark zugutekommen (Müller und Behringer, 2012_[12]). Um eine finanzielle Förderung zu erhalten, müssen Unternehmen über die bestehenden Systeme (z.B. Anspruchskriterien und Antragsverfahren) informiert sein, entsprechende Ausbildungspläne erarbeiten, Anträge einreichen und die erforderlichen Nachweise erbringen. Dies ist für große Unternehmen mit dafür zuständigen Abteilungen und eigenem Ausbildungspersonal oft einfacher zu bewerkstelligen, vor allem wenn sie für mehrere Auszubildende dasselbe Verfahren nutzen. Für kleine Unternehmen ist es u.U. schwierig, die bestehenden Fördermöglichkeiten zu nutzen. Werden finanzielle Anreize geboten, ist es deshalb wichtig, kleinen Unternehmen den Zugang zu diesen Mitteln zu erleichtern.

Regelungen müssen sicherstellen, dass mit den finanziellen Anreizen keine schlechten betrieblichen Ausbildungen gefördert werden

Finanzielle – insbesondere große finanzielle – Anreize können manchmal dazu führen, dass Unternehmen aus den falschen Gründen Ausbildungsplätze anbieten. Betriebliche Ausbildungen sind mit Kosten verbunden, die Unternehmen ausgleichen können, indem sie

sicherstellen, dass die Auszubildenden hoch produktiv werden, einen Beitrag zur Produktion leisten und in manchen Fällen nach Abschluss der Ausbildung weiterbeschäftigt werden. Dies erfordert ein Engagement für qualitativ hochwertige betriebliche Ausbildungen. Durch die Aussicht auf Förderung können betriebliche Ausbildungen aber auch für Unternehmen finanziell attraktiv werden, die die Auszubildenden kaum ausbilden. Dies war offenbar in Australien der Fall, wo die Abschaffung der Förderung in einigen Sektoren wie dem Dienstleistungssektor zu einem Rückgang des Ausbildungsplatzangebots führte (Pfeifer, 2016_[15]). In den betroffenen Sektoren fanden die Auszubildenden nach ihrem Abschluss selten eine Beschäftigung und diese schlechten Beschäftigungsergebnisse deuteten auf ein Qualitätsproblem hin (Mühlemann, 2016_[4]).

Um den Unternehmen Anreize zu bieten, sollten die Länder versuchen, die Kosten-Nutzen-Bilanz betrieblicher Ausbildungen zu verbessern, indem sie das System anpassen, Unterstützung anbieten und Kapazitäten aufbauen

Das Hauptaugenmerk sollte dabei auf nichtfinanziellen Anreizen liegen, die die Kosten-Nutzen-Bilanz für die Ausbildungsbetriebe verbessern. Hierzu zählen etwa Anpassungen in der Ausgestaltung der Ausbildungsgänge und eine Stärkung der betrieblichen Ausbildungskapazitäten. Regierungen und Sozialpartner können kleinere Ausbildungsbetriebe unterstützen, indem sie

- Unternehmen ermutigen, Wege zu finden, die Verantwortung und die Risiken im Zusammenhang mit betrieblichen Ausbildungen gemeinsam zu tragen,
- Einrichtungen fördern, die mit Gruppen kleiner Unternehmen zusammenarbeiten, um die Ausbildung zu koordinieren,
- kleine Ausbildungsbetriebe bei der Verwaltung und beim Angebot betrieblicher Ausbildungen unterstützen.

Internationale Befunde sprechen kaum für finanzielle Anreize. Es gibt aber eine Vielzahl anderer Möglichkeiten, die Attraktivität betrieblicher Ausbildungen für Unternehmen zu erhöhen. Die Ausbildungsgänge können (wie in Kapitel 1 erörtert) unternehmensfreundlicher gestaltet und mithilfe von Kapazitätsaufbaumaßnahmen verbessert werden, die der Unterstützung der Betriebe und der Optimierung der Ausbildungsergebnisse dienen.

These 1: Wenn Ausbildungsbetriebe unterstützt werden, können sie eine günstigere Kosten-Nutzen-Bilanz erzielen

Betriebliche Ausbildungen können gefördert werden, indem die Ausbildungskapazitäten der Unternehmen gestärkt werden

Eine Möglichkeit, Unternehmen zu helfen, mit betrieblichen Ausbildungen höhere Erträge zu erzielen, besteht darin, sie dabei zu unterstützen, eine bessere Ausbildung anzubieten. Eine bessere Ausbildung bringt Unternehmen einen größeren Nutzen: Durch eine umsichtige Führung können die Auszubildenden besser in den Produktionsprozess eingebunden werden, sie erwerben rascher Kompetenzen und tragen dadurch früher zur Produktion bei. Die Ausbildungskapazitäten eines Unternehmens hängen von der Qualität der Ausbilder, den Ausbildungsmethoden und den verwendeten Arbeitsmitteln ab. Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungskapazitäten sind bei kleinen Unternehmen, die nicht über eigenes Ausbildungspersonal verfügen, u.U. besonders effektiv und erleichtern ihnen die betriebliche Ausbildung. Kapitel 5 befasst sich eingehender mit Politikmaßnahmen zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildungskapazitäten.

Kasten 2.2 Externe Einrichtungen zur Unterstützung der betrieblichen Ausbildung

Australien

Group Training Organisations (GTO) sind großenteils Organisationen ohne Erwerbszweck, die mit öffentlichen Mitteln gefördert werden, wobei auch die Ausbildungsbetriebe einen Teil der Kosten tragen. GTO beschäftigen Auszubildende und stellen sie ausbildenden Unternehmen leihweise zur Verfügung, manchmal mit besonderer Fokussierung auf einen bestimmten Wirtschaftsbereich oder eine bestimmte Region. Zu ihren Aufgaben gehört es, Auszubildende auszuwählen, die den Erfordernissen der Ausbildungsbetriebe gerecht werden, die inner- und die außerbetriebliche Ausbildung zu organisieren und zu überwachen, Verwaltungsaufgaben wahrzunehmen und sicherzustellen, dass die Auszubildenden eine breitbasierte Ausbildung erhalten, was manchmal mit einem Einsatz in mehreren Unternehmen einhergeht.

Quelle: OECD (2010^[3]), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, <https://doi.org/10.1787/9789264087842-de>.

Norwegen

Ausbildungsbüros (*opplæringskontor*) sind im Besitz von Unternehmen und werden über staatliche Zuschüsse finanziert (wobei Unternehmen in der Regel die Hälfte der Ausbildungsförderung, die sie erhalten, an die Ausbildungsbüros weitergeben). In ihren Aufgabenbereich fallen die Schaffung neuer Ausbildungsplätze, die Überwachung von Ausbildungsbetrieben, die Schulung von Ausbildern und die Wahrnehmung von Verwaltungsaufgaben. Viele Ausbildungsbüros organisieren den theoretischen Teil der Ausbildung und unterzeichnen im Auftrag der Ausbildungsbetriebe die Ausbildungsverträge. Etwa 70-80% der ausbildenden Unternehmen arbeiten mit Ausbildungsbüros zusammen. Forschungsarbeiten belegen, dass sie maßgeblich zur Förderung betrieblicher Ausbildungen und zu deren Qualitätssicherung beitragen.

Quelle: Høst, H. (2015^[16]), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, Sluttrapport*, Fafo-rapport 2015:32, www.faf.no/index.php/zoo/publikasjoner/faforapporter/item/kvalitet-i-fag-og-yrkesopplæringen-sluttrapport-2; Høst, Skålholt und Nyen, (2012^[17]), *The OECD International Survey of VET Systems, 2007 – Norwegen* (unveröffentlicht).

Auch externe Einrichtungen können Ausbildungsbetrieben zusätzliche Unterstützung bieten

In mehreren Ländern wurden externe Einrichtungen geschaffen, die einige der Aufgaben im Zusammenhang mit betrieblichen Ausbildungen übernehmen. Hierzu zählen u.a. die Suche nach geeigneten Auszubildenden und die Erledigung administrativer Aufgaben. In manchen Ländern unterzeichnen sie sogar die Ausbildungsverträge mit den Auszubildenden, die sie Unternehmen dann für die Ausbildung leihweise zur Verfügung stellen. Solche Strukturen können Ausbildungen für Betriebe einfacher und kostengünstiger machen. Einige von ihnen haben die Aufgabe, Ausbildungsplatzsuchende an Betriebe zu vermitteln. Je nach Land werden diese Einrichtungen von den Ausbildungsbetrieben selbst oder von Dritten verwaltet.

Das Ausbildungsplatzangebot kann mithilfe von Rechtsetzungsmaßnahmen erhöht werden

Die einfachste Form solcher Maßnahmen sind personalbezogene Vorgaben. In England (Vereinigtes Königreich) zum Beispiel sollten einer neuen Zielvorgabe zufolge bei größeren Arbeitgebern des öffentlichen Sektors (mit mehr als 250 Beschäftigten) mindestens 2,3% der Belegschaft Auszubildende sein. Eine andere Möglichkeit besteht darin, Ausbildungsbetriebe bei der Vergabe öffentlicher Aufträge zu bevorzugen. Die Evaluierung einer solchen Maßnahme in der Schweiz (Leiser und Wolter, 2017^[18]) zeigte, dass sich dadurch in kleinen Betrieben und in Branchen, in denen öffentliche Aufträge einen wesentlichen Teil der Geschäftstätigkeit ausmachen, das Ausbildungsplatzangebot erhöht hat und zugleich die Ausbildungsqualität gesichert wurde. Die Bevorzugung bei der Vergabe öffentlicher Aufträge scheint ein vielversprechender Ansatz zu sein, da er relativ kostengünstig ist und einen positiven Effekt hat. Er kann allerdings auch mit Nachteilen verbunden sein: 1. In einigen hochspezialisierten Unternehmen gibt es Nischenberufe, die keinem der allgemein anerkannten berufsqualifizierenden Abschlüsse entsprechen, sodass sie bei der öffentlichen Auftragsvergabe u.U. diskriminiert werden. 2. Wenn ein begrenzter Pool qualifizierter Ausbildungsplatzbewerber von größeren Unternehmen abgeschöpft wird, kann es sein, dass kleine Unternehmen diskriminiert werden. Und 3. kann die Maßnahme in bestimmten Branchen und Berufen, in denen öffentliche Aufträge weitverbreitet sind (wie im Baugewerbe), zu einem Überangebot an Ausbildungsplätzen führen (Mühlemann, 2016^[4]; Leiser und Wolter, 2017^[18]).

These 2: Kleine Unternehmen erfordern spezielle Aufmerksamkeit

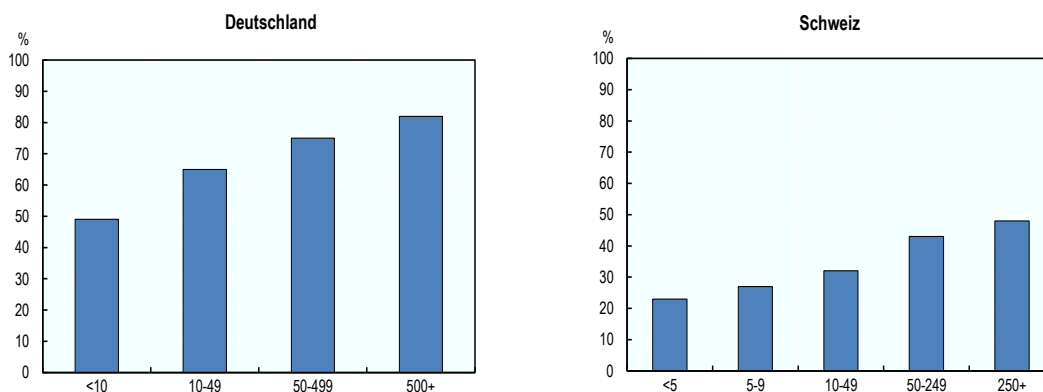
Kleine Unternehmen sehen sich mit besonderen Hemmnissen konfrontiert

Viele Länder zeigen sich besorgt, dass kleinere Unternehmen zögern könnten, Ausbildungen anzubieten. Zudem wurde ins Treffen geführt, dass die Mittel aus Ausbildungsabgaben häufig größeren Betrieben zugutekommen (Johanson, 2009^[19]; Dar und Whitehead, 2003^[20]; Cedefop, 2011^[21]; Müller und Behringer, 2012^[12]). Kleineren Unternehmen fehlt es möglicherweise an Kapazitäten für die Planung und die Ermittlung des Ausbildungsbedarfs, sodass ihre betriebliche Ausbildungspraxis weniger effizient ist. Große Unternehmen dagegen können mit einem Ausbilder mehrere Personen ausbilden und die Fixkosten, die aufgrund administrativer Anforderungen anfallen, leichter tragen. Hinzu kommt, dass kleine Firmen vielleicht nicht in der Lage sind, das gesamte Kompetenzspektrum abzudecken, das für bestimmte berufsqualifizierende Abschlüsse erforderlich ist. Internationale Daten zeigen, dass kleine Unternehmen in der Tat seltener betriebliche Ausbildungen anbieten. In der Schweiz etwa steigt die betriebliche Ausbildungsbeteiligung mit der Unternehmensgröße deutlich an (Bliem, Petanovitsch und Schmid, 2016^[22]). Während rd. 25% der Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten ausbilden, sind es bei den großen Unternehmen mit mindestens 100 Beschäftigten 80% (Mühlemann, 2016^[4]). Simulationen zu betrieblichen Ausbildungen in England ergaben, dass es Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten schwerfällt, einen Nettonutzen zu erzielen. In Branchen, in denen Auszubildende eine entscheidende Rolle spielen, bedarf es daher u.U. gezielter Maßnahmen, um das Ausbildungsplatzangebot zu fördern (Wolter und Joho, 2018^[23]).

Kleine Betriebe bauen in geringerem Maße auf den langfristig zu erwartenden Nutzen als Großbetriebe

Die kurzfristige Bilanz (d.h. die Bilanz im Verlauf der Ausbildung) fällt bei großen Unternehmen nicht besser aus als bei kleinen. Denn die betriebliche Ausbildung großer Unternehmen mag zwar effizienter sein, dieser Vorteil wird jedoch dadurch ausgeglichen, dass sie tendenziell häufiger in kostspieligen technischen Bereichen ausbilden (Mühlemann, 2016^[4]). Unterschiede gibt es beim längerfristig zu erwartenden Nutzen: Bei kleineren Unternehmen ist das Nutzenpotenzial durch eine Übernahme von Ausbildungsabsolventen geringer. Zurückzuführen ist dies u.a. darauf, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Ausbildungsabsolventen als Fachkräfte übernommen werden, mit der Unternehmensgröße steigt (für Daten aus Deutschland und der Schweiz vgl. Abbildung 2.2). Dies kann daran liegen, dass kleine Unternehmen ihren Absolventen keine Stelle als Fachkraft bieten können, oder daran, dass diese lieber für größere Unternehmen arbeiten, wo sie bessere Karriereaussichten haben. Selbst wenn kleine Unternehmen ihre Ausbildungsabsolventen als Fachkräfte übernehmen, ist dies mit geringeren Einsparungen verbunden als bei Großbetrieben. Das Einsparungspotenzial hängt nämlich von den Kosten der Alternativlösung (d.h. der Einstellung eines externen Bewerbers) ab und die Personalgewinnungskosten sind in kleineren Unternehmen in der Regel geringer. Dies hängt zum Teil mit der Art der angebotenen Stellen zusammen: Größere Unternehmen sind häufiger in technischen Branchen tätig, in denen neue Mitarbeiter anfangs kostspielige Schulungen benötigen, was die Personalgewinnungskosten erhöht. Außerdem beschäftigen kleine Unternehmen in vielen Fällen jeweils nur einen Auszubildenden, sodass es riskant wäre, auf eine mögliche Weiterbeschäftigung zu bauen, um die Ausbildungskosten auszugleichen. Sollte der Auszubildende zum Beispiel nach dem dritten oder vierten Ausbildungsjahr beschließen, ein anderes Stellenangebot anzunehmen, bräuchte das Unternehmen erneut drei oder vier Jahre, um die freie Stelle zu besetzen (Mühlemann, 2016^[4]). Ein größeres Unternehmen mit mehreren Auszubildenden geht ein geringeres Risiko ein. Wenn sich ein Auszubildender für eine andere Stelle entscheidet, kann immer noch einer der übrigen Auszubildenden übernommen werden. Da also nicht von einem langfristigen Nutzen durch eine Weiterbeschäftigung auszugehen ist, bilden viele kleine Unternehmen nur dann aus, wenn sich ihre Investition bis zum Ende der Ausbildung amortisiert.

Abbildung 2.2 Übernahmequoten von Auszubildenden (nach Zahl der Beschäftigten)



Anmerkung: 2012-2013 für Deutschland und 2009 für die Schweiz.

Quelle: Nach Mühlemann, S. (2016^[4]), "The cost and benefits of work-based learning", *OECD Education Working Papers*, No. 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828410>

Kleine Unternehmen können maßgeblich zur betrieblichen Ausbildung beitragen

Trotz dieser Hemmnisse stellen kleine Unternehmen in den OECD-Ländern einen beträchtlichen Teil der Ausbildungsbetriebe. In Ländern, für die Daten aus der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (die aus der *Internationalen Vergleichsstudie der Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)* hervorgegangen ist) zur Verfügung stehen, d.h. in Australien, Dänemark, Kanada, den Niederlanden und Österreich, sind mehr als die Hälfte aller Auszubildenden in Unternehmen mit höchstens 50 Beschäftigten tätig (Kuczera, 2017^[10]). In Deutschland arbeiten 39% der Auszubildenden in Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten (BIBB, 2017^[24]).

Dies spiegelt sowohl den großen Anteil kleiner Unternehmen in den OECD-Volkswirtschaften wider als auch die Tatsache, dass kleine Ausbildungsbetriebe in der Regel „intensiver“ ausbilden als große. In einigen Ländern mit umfassenden Ausbildungssystemen ist die Zahl der Auszubildenden im Verhältnis zur Gesamtzahl der Beschäftigten, d.h. die Ausbildungsquote, bei kleinen Ausbildungsbetrieben höher und sinkt mit der Unternehmensgröße. In der Schweiz etwa lag die Ausbildungsquote in Ausbildungsbetrieben mit weniger als 10 Beschäftigten zwischen 7,5% und 9%, in Ausbildungsbetrieben mit 50-99 Beschäftigten bei 4% und in Ausbildungsbetrieben mit mehr als 1 000 Beschäftigten bei 3%. In Österreich belief sie sich in Ausbildungsbetrieben mit weniger als 50 Beschäftigten auf 5%, während sie in Ausbildungsbetrieben mit mehr als 50 Beschäftigten bei knapp unter 4% lag (Bliem, Petanovitsch und Schmid, 2016^[22]).

Schlussbetrachtungen

In diesem Kapitel ging es darum, ob Unternehmen finanzielle Ausbildungsanreize geboten werden sollten, und legt dar, dass einiges für eine öffentliche Förderung betrieblicher Ausbildungen spricht. Es ist eine Frage der Fairness, dass alle jungen Menschen bei der Vorbereitung auf das Berufsleben ein vergleichbares Maß an Unterstützung erwarten können. Zudem führen die guten Beschäftigungsergebnisse bei betrieblichen Ausbildungen zu einer Nettoersparnis für den Staat. Die Länder sollten Anreize wie Steuervergünstigungen und Subventionen für Ausbildungsbetriebe in Betracht ziehen. Dabei ist allerdings große Vorsicht geboten, da ein erhebliches Risiko besteht, dass die Förderung nicht zum gewünschten Verhalten führt. Eine Ausnahme bilden – insbesondere in bestimmten Sektoren – Ausbildungsabgaben für Unternehmen, die so gestaltet werden können, dass sie deren Eigenverantwortung im Hinblick auf die Ausbildung stärken. Sinnvoller ist es, die Fördermittel für Maßnahmen zu nutzen, die bewirken, dass die Auszubildenden rascher Kompetenzen erwerben und somit produktiv werden. Hierzu zählen u.a. eine qualitative Verbesserung der betrieblichen Ausbildung und eine Verringerung der damit verbundenen Verwaltungskosten. Die Kosten sind für kleinere Ausbildungsbetriebe strukturell höher und erfordern besonderes Augenmerk.

Literaturverzeichnis

- BIBB (2017), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf. ^[24]
- Bliem, W., A. Petanovitsch und K. Schmid (2016), *Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz*, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien, https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/Duale-Berufsbildung-Vergleichsstudie-ibw-Final_D_Gesamtbericht.pdf. ^[22]

- Bonin, H. (2013), *Begleitforschung „Auswirkungen des Ausbildungsbonus auf den Ausbildungsmarkt und die öffentlichen Haushalte“ – Abschlussbericht*, Forschungsbericht, Nr. 438, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb438-Ausbildungsbonus-2013.pdf?__blob=publicationFile. [9]
- Cedefop (2009), *Using Tax Incentives to Promote Education and Training*, Cedefop Panorama Series, No. 5180, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg, http://www.cedefop.europa.eu/files/5180_en.pdf. [21]
- Dar, A. und T. Whitehead (2003), *Training Levies: Evidence from Evaluations*, Weltbank, Washington DC, <http://documents.worldbank.org/curated/en/705121468779070378/pdf/301290REPLACEM1iningLevies01PUBLIC1.pdf>. [20]
- Deloitte Access Economics (2012), *Econometric Analysis of the Australian Apprenticeships Incentives Program*, Deloitte Access Economics, Barton, <https://www.australianapprenticeships.gov.au/sites/ausapps/files/publication-documents/econometricanalysisaaip.pdf>. [7]
- Høst, H. (2015), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Sluttrapport*, Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), Oslo, <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/284140/NIFUrapport2015-14.pdf>. [16]
- Høst, H., A. Skålholt und A. Nyen (2012), *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger: En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen*, Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), Oslo, <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2357792/NIFUarbeidsnotat2012-10.pdf>. [17]
- Johanson, R. (2009), “A Review of National Training Funds”, *SP Discussion Paper*, Weltbank, No. 0922, Washington DC, <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Labor-Market-DP/0922.pdf>. [19]
- Kuczera, M. (2017), “Incentives for apprenticeship”, *OECD Education Working Papers*, No. 152, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/55bb556d-en>. [10]
- Kuczera, M. (2017), “Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship”, *OECD Education Working Papers*, No. 153, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>. [5]
- Leiser, M. und S. Wolter (2017), “Empirical Evidence on the Effectiveness of Social Public Procurement Policy: The Case of the Swiss Apprenticeship Training System”, *Labour*, Vol. 31/2, S. 204-222, <http://dx.doi.org/10.1111/labr.12089>. [18]
- Leuven, E. und H. Oosterbeek (2004), “Evaluating the effect of tax deductions on training”, *Journal of Labor Economics*, Vol. 22/2, S. 461-488, <http://dx.doi.org/10.1086/381257>. [11]
- Mühlemann, S. (2016), “The cost and benefits of work-based learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 143, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [4]

- Mühlemann, S. et al. (2007), “An Empirical Analysis of the Decision to Train Apprentices”, [8]
Labour, Vol. 21/3, S. 419-441, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9914.2007.00379.x>.
- Müller, N. und F. Behringer (2012), “Subsidies and levies as policy instruments to encourage [12]
 employer-provided training”, *OECD Education Working Papers*, No. 80, OECD Publishing,
 Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k97b083v1vb-en>.
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, [3]
 Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264087842-de>.
- Pfeifer, H. (2016), *Firms’ motivation for training apprentices: an Australian-German [15]
 comparison*, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide,
https://www.ncver.edu.au/data/assets/pdf_file/0018/60138/Firms-motivation-for-training-apprentices.pdf.
- Reed, D. et al. (2012), *Effectiveness Assessment and Cost-Benefit Analysis of Registered [1]
 Apprenticeship in 10 States*, U.S. Department of Labor, Employment and Training
 Administration, Washington DC, https://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/ETAOP_2012_10.pdf.
- SBFI (2017), “Allgemeinverbindlich erklärte Berufsbildungsfonds gemäss Art. 60 BBG”, [14]
 Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Schweizerische Eidgenossenschaft,
<https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und-politik/berufsbildungsfinanzierung/berufsbildungsfonds/allgemeinverbindlich-erklarte-berufsbildungsfonds-gemaess-art-.html>.
- SBFI (2009), “Evaluation Berufsbildungsfonds”, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und [13]
 Innovation, Schweizerische Eidgenossenschaft, <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und-politik/berufsbildungsfinanzierung/berufsbildungsfonds/evaluation-berufsbildungsfonds.html>.
- Wacker, K. (2007), *Teure neue Lehrstelle. Eine Untersuchung zur Effizienz des Blum-Bonus*, [6]
 Kammer für Arbeiter und Angestellte für Niederösterreich, Wien, <http://www.panorama.ch/pdf/bba4431b.pdf>.
- Westergaard-Nielsen, N. und A. Rasmussen (1999), “The Impact of Subsidies on Apprenticeship [2]
 Training”, Mimeo, Centre for Labour Market and Social Research, Aarhus,
https://www.researchgate.net/profile/Niels_Westergaard-Nielsen/publication/265272135_The_impact_of_subsidies_on_Apprenticeship_Training/links/54a1997c0cf267bdb902c346/The-impact-of-subsidies-on-Apprenticeship-Training.pdf.
- Wolter, S. und E. Joho (2018), *Apprenticeship training in England – a cost-effective model for [23]
 firms?*, Education Policy Institute, Bertelsmann Stiftung und JP Morgan Chase Foundation,
<https://doi.org/10.11586/2018008>.

Kapitel 3 Wie sieht eine angemessene Ausbildungsvergütung aus?

Dieses Kapitel geht der Frage der Ausbildungsvergütung nach. Es gibt einen Überblick darüber, wie die Vergütungen von Auszubildenden in einer Reihe von OECD-Ländern festgesetzt werden, ebenso wie über die Faktoren, u.a. Ausbildungskosten, produktive Erträge, Konkurrenz durch alternative Beschäftigungsmöglichkeiten und Bildungsangebote, mit denen sich Unterschiede bei den Vergütungen erklären lassen. Das Kapitel befasst sich mit der Kosten-Nutzen-Bilanz für die Ausbildungsbetriebe sowie für Jugendliche und Erwachsene, die eine Ausbildung in Betracht ziehen. Es stellt spezifische Maßnahmen heraus, mit denen sichergestellt werden kann, dass betriebliche Ausbildungen auch für ältere Lernende finanziell attraktiv werden.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Fragen und Herausforderungen

Die staatlichen Stellen haben nur begrenzt Einfluss auf die Ausbildungsvergütung

Die Frage der Ausbildungsvergütung unterscheidet sich von den anderen in diesem Bericht behandelten Fragen, da der staatliche Einfluss hierbei relativ begrenzt ist. Die Höhe der Ausbildungsvergütung ist im Allgemeinen nicht gesetzlich geregelt, sondern richtet sich gemeinhin nach dem relevanten Tarifvertrag oder wird auf individueller Basis zwischen Ausbildungsbetrieb und Auszubildendem vereinbart. Die staatlichen Stellen können die Ausbildungsvergütung jedoch auf verschiedene Weise beeinflussen, indem z.B. eine Mindestvergütung für Auszubildende festgeschrieben wird, finanzielle Ausbildungsanreize für Unternehmen geschaffen werden, um die Lohnbelastung zu reduzieren (vgl. Kapitel 2), oder Auszubildenden sonstige finanzielle Unterstützung geboten wird, um ihre Gehaltsvorstellungen zu senken. Die nachfolgende Analyse kann auch für tarifgebundene Betriebe sowie einzelne Arbeitgeber aufschlussreich sein.

Die Ausbildungsvergütung wirkt sich auf das Ausbildungsplatzangebot der Unternehmen aus

Für ausbildende Unternehmen stellt die Ausbildungsvergütung den größten Teil der zu tragenden Kosten dar, weshalb sie in der Kosten-Nutzen-Bilanz von Ausbildungen für die Ausbildungsbetriebe eine maßgebliche Größe ist. Selbst in Ländern, in denen die Ausbildungsvergütung relativ niedrig ist (z.B. Deutschland, Österreich und Schweiz, vgl. Tabelle 3.1), macht sie die Hälfte bis zwei Drittel der Gesamtkosten aus. In vielen anderen Ländern sind die Daten lückenhaft, der Anteil der Ausbildungsvergütung an den Gesamtkosten ist aber wahrscheinlich in jenen Ländern noch größer, in denen das Niveau der Ausbildungsvergütung relativ hoch ist. So ergab beispielsweise eine in den Vereinigten Staaten durchgeführte Fallstudie, dass auf die Ausbildungsvergütung (und sonstige Leistungen) 70% der Ausbildungskosten entfallen (Helper et al., 2016^[1]).

Tabelle 3.1 Ausbildungsvergütungen in ausgewählten OECD-Ländern

Land	Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen in % der Fachkraftentgelte	Betrieb bezahlt Vergütung während des Berufsschulbesuchs	Anteil der Kosten der Ausbildungsvergütung an den Ausbildungskosten insgesamt der Betriebe
Dänemark	30-70%	Nein ¹	n.v.
Deutschland	25-33%	Ja	rd. 62%
Norwegen	30-80%	Nein	n.v.
Österreich	Im Durchschnitt 50%	Ja	57% im ersten Lehrjahr, 72% im dritten Lehrjahr (Schlögl und Mayerl, 2016 ^[2])
Schweiz	Im Durchschnitt 20%	Ja	rd. 50% (Strupler, Wolter und Moser, 2012 ^[3])

n.v.: nicht verfügbar.

1. In Dänemark werden Auszubildende während des Berufsschulbesuchs aus einem Ausbildungsfonds bezahlt. *Quelle:* Kuczera, M. (2017^[4]), "Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship", *OECD Education Working Papers*, No. 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

Die Ausbildungsvergütung trägt dazu bei, Angebot und Nachfrage zusammenzuführen

Wie auf dem Arbeitsmarkt wirkt die Ausbildungsvergütung als Signal für potenzielle Bewerber, indem sie manche Ausbildungen attraktiver macht als andere und dazu beiträgt, Angebot und Nachfrage aufeinander abzustimmen. Forschungsarbeiten belegen, dass die Ausbildungsvergütung Einfluss darauf hat, wie der Status eines Berufs bei potenziellen Auszubildenden wahrgenommen wird (Ulrich, 2016^[5]). Wenn sich ein Unternehmen einem Fachkräftemangel gegenüber sieht oder Schwierigkeiten hat, Auszubildende zu gewinnen, wird es im Prinzip bereit sein, eine höhere Vergütung anzubieten. Solche Signale können auf Ebene einzelner Unternehmen zum Tragen kommen (z.B. in der Schweiz, wo die Ausbildungsvergütung in erster Linie durch den Markt bestimmt wird, geben manche Brancheneinrichtungen Empfehlungen für eine Mindestvergütung), Untersuchungen ergaben aber, dass die Ausbildungsvergütung größtenteils den Marktkräften unterliegt (Mühlemann, Ryan und Wolter, 2013^[6]). Die Ausbildungsvergütung kann auch auf Branchenebene ausgehandelt werden, ähnlich wie die in Tarifverträgen festgelegten Fachkraftentgelte. Dies ist in mehreren Ländern der Fall, in denen eine Mindestvergütung für Auszubildende nach Beruf und Branche gilt (vgl. Tabelle 3.2). Im Rahmen derartiger Regelungen haben einzelne Unternehmen weiterhin die Möglichkeit, mehr zu bezahlen, um leistungsstärkere Bewerber anzuziehen.

Tabelle 3.2 Festlegung der Mindestvergütung für Auszubildende

Land	Ebene, auf der die Mindestvergütung für Auszubildende festgelegt wird
Australien	Branchen auf nationaler und regionaler Ebene, und in manchen Fällen die einzelnen Unternehmen
Dänemark	Branchen
Deutschland	Branchen auf regionaler Ebene
England (Ver. Königreich)	Landesweit
Niederlande	Branchen
Norwegen	Branchen auf nationaler Ebene
Österreich	Branchen auf regionaler Ebene
Schottland (Ver. Königreich)	Landesweit
Schweiz	Nicht reguliert, manche Brancheneinrichtungen geben aber Empfehlungen, wonach sich die Ausbildungsbetriebe richten

Quelle: Kuczera, M. (2017^[4]), “Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship”, *OECD Education Working Papers*, No. 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

Eine höhere Ausbildungsvergütung kann bewirken, dass sich mehr Erwachsene für eine betriebliche Ausbildung entscheiden

Erwachsene reagieren besonders empfindlich auf Veränderungen ihres Arbeitsentgelts, da sie in der Regel ihren Lebensunterhalt bestreiten müssen und oft familiäre Pflichten haben. In Ländern, die das Ziel haben, betriebliche Ausbildungen von Erwachsenen zu fördern, hat die Vergütung einen starken Einfluss darauf, ob Erwachsene es sich leisten können, an solchen Bildungsgängen teilzunehmen. Inwieweit Erwachsene betriebliche Berufsausbildungen absolvieren, unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern und kann sich im Zeitverlauf verändern. In Deutschland und der Schweiz beispielsweise, wo betriebliche Ausbildungen traditionell auf junge Menschen ausgerichtet sind, wurden Erwachsene in den letzten Jahren zunehmend ermutigt, eine Ausbildung zu machen. In Israel werden Ausbildungsplätze in geringem Umfang genutzt. In jüngster Zeit zielen ehrgeizige Reformen jedoch darauf ab, den Adressatenkreis zu erweitern, um erwerbslose und geringqualifizierte

Erwachsene auszubilden. Eine Anpassung der Vergütung (und im weiteren Sinne des Einkommens) für erwachsene Auszubildende kann bewirken, dass Erwachsene stärker in den Fokus der Ausbildungssysteme rücken.

Die Ausbildungsvergütung sollte der Kosten-Nutzen-Bilanz der jeweiligen Ausbildung Rechnung tragen

Die Ausbildungsvergütung stellt den größten Teil der Ausbildungskosten für die Betriebe dar, sodass sich die Höhe der Vergütung auf die Bereitschaft der Unternehmen auswirkt, Auszubildende einzustellen. Die Ausbildungsvergütung muss auf einem Niveau festgesetzt werden, das es den Ausbildungsbetrieben nach Berücksichtigung sämtlicher anderer Kosten (z.B. Löhne der Ausbilder, Ausbildungsmaterial und Verwaltungskosten) gestattet, durch die produktiven Leistungen der Auszubildenden und die Aussicht auf Übernahme der besten Auszubildenden als Fachkräfte die Gesamtkosten für die Ausbildung zu amortisieren.

Die variable Gestaltung der Ausbildungsvergütung je nach Beruf ist wünschenswert, da das Kosten-Nutzen-Verhältnis von Ausbildungen für die Ausbildungsbetriebe von Beruf zu Beruf unterschiedlich ist und das Angebot dank der Variationsmöglichkeiten auf die Nachfrage abgestimmt werden kann.

- Von staatlicher Seite sollte keine allgemeine Ausbildungsvergütung vorgeschrieben werden (wobei der Staat allerdings u.U. eine Mindestvergütung zum Schutz vor Ausbeutung festsetzen kann). Stattdessen sollten die Regelungen zur Vergütungsfestsetzung mögliche Anpassungen je nach Branche und Beruf vorsehen.
- Die Vergütung sollte während der Ausbildung in dem Maße allmählich steigen, wie die Auszubildenden Kompetenzen erwerben und an Produktivität gewinnen.

These 1: Sowohl die Kosten als auch der Nutzen von Ausbildungen unterscheiden sich je nach Beruf

Die Ausbildungskosten variieren je nach Beruf

Betriebliche Ausbildung erfordert, dass Fachkräfte einen Teil ihrer Arbeitszeit nicht für produktive Tätigkeiten, sondern für die Schulung von Auszubildenden aufwenden und dafür bezahlt werden. Da sich die Löhne und Gehälter von Fachkräften je nach Beruf unterscheiden, ist dies auch bei den entsprechenden Ausbildungskosten der Fall. Die sonstigen Kosten beziehen sich auf die Betriebsmittel und Arbeitsmaterialien, die Auszubildende zum Lernen und Üben verwenden. Diese Kosten fallen in technischen Berufen höher aus als in den Berufen des Dienstleistungssektors.

Der Nutzen für die Ausbildungsbetriebe während der Ausbildung unterscheidet sich je nach Beruf

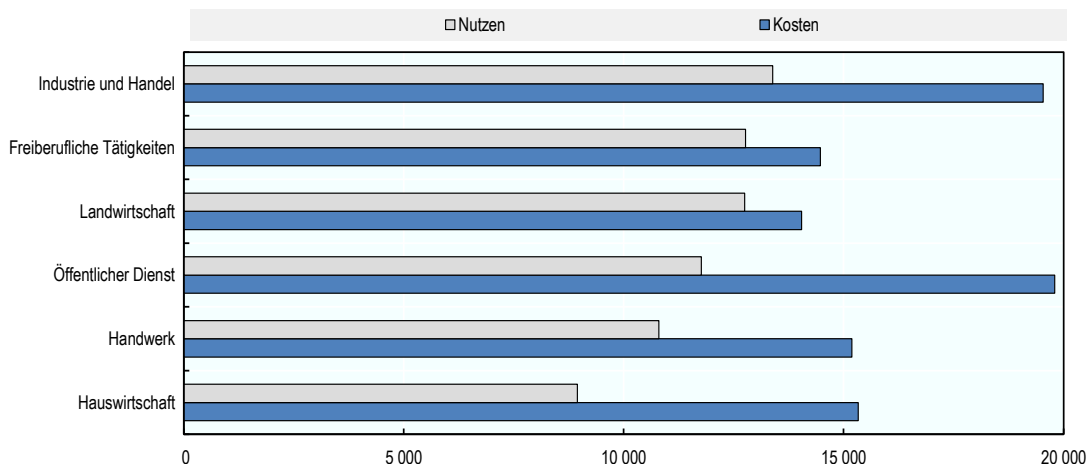
Die Ausbildungsbetriebe sind u.a. bereit, ihren Auszubildenden eine Vergütung zu zahlen, weil diese Kosten bis zu einem gewissen Grad durch die produktiven Leistungen der Auszubildenden kompensiert werden. Die Auszubildenden können ab dem ersten Tag einen Beitrag leisten, indem sie ungelernete Tätigkeiten ausüben, wie Kartoffeln schälen oder die Werkstatt putzen (vgl. Kapitel 5 über den Aufgabenmix). In dem Maße wie die Auszubildenden Fortschritte machen und immer qualifizierter werden, können die Unternehmen den Aufgabenmix nach und nach ändern und ihnen qualifiziertere Tätigkeiten übertragen.

Der von den Auszubildenden erzielte produktive Nutzen hängt von den Kosten ab, die dem Unternehmen entstehen würden, wenn ein regulärer Beschäftigter dieselbe Arbeit leistete. Das bedeutet, dass der Nutzen für die Unternehmen zum Teil von den Löhnen dieser regulären Beschäftigten abhängig ist. Wenn z.B. ein Auszubildender zum Chemikanten einen technischen Bericht erstellt (d.h. eine qualifizierte Tätigkeit ausübt), wofür ein qualifizierter Techniker eine Stunde brauchen würde, entspricht der Nutzen dem Stundenlohn eines Chemikanten. Wenn der Auszubildende hingegen eine ungelernete Tätigkeit ausführt (z.B. das Labor reinigen), entspricht der generierte Nutzen dem Entgelt einer ungelerten Arbeitskraft, d.h. in der Regel dem Mindestlohn. Da sich die Löhne und Gehälter von Fachkräften je nach Beruf unterscheiden, trifft dies auch auf den von den Auszubildenden erbrachten Nutzen zu.

Abbildung 3.1 zeigt, wie sich in Deutschland die während einer Ausbildung entstehenden Kosten und Nutzeffekte je nach Berufsfeld unterscheiden. Einer der Hauptgründe, warum Unternehmen Auszubildende aufnehmen, obwohl die Kosten den Nutzen während der Ausbildung überwiegen, ist, dass sie bei den Einstellungskosten sparen können. Diese Nutzeffekte, die das Kosten-Nutzen-Verhältnis zugunsten der Ausbildungsbetriebe verändern können, sind in Abbildung 3.1 allerdings nicht erfasst.

Abbildung 3.1 Kosten und Nutzen im Durchschnitt je Auszubildender während einer Ausbildung in Deutschland (EUR)

Nach Ausbildungsfeld, 2012/2013



Quelle: Nach Mühlemann, S. (2016^[7]), "The cost and benefits of work-based learning", *OECD Education Working Papers*, No. 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828429>

Die Produktivität von Auszubildenden entwickelt sich unterschiedlich je nach Beruf

Auszubildende arbeiten nicht so gut und so rasch wie erfahrene Arbeitskräfte, insbesondere zu Beginn ihrer Ausbildung. Ihre Produktivität nimmt aber im Vergleich zu qualifizierten Arbeitskräften während der gesamten Ausbildung nach und nach zu. Das Tempo der erzielten Fortschritte ist je nach Beruf unterschiedlich (vgl. Kapitel 4): In manchen Berufen können die Auszubildenden relativ rasch produktiv sein, wohingegen sie in anderen Berufen eine längere Ausbildungsphase durchlaufen müssen, bevor sie einen Produktionsbeitrag leisten können. Die Ausbildungsvergütung steigt in der Regel in festgelegten Stufen während der Dauer der Ausbildung, um der wachsenden Produktivität Rechnung zu tragen.

Die Ausbildungsvergütung gibt die Produktivität der Auszubildenden nicht zu jedem Zeitpunkt wieder, ihre Vergütung (und die sonstigen Kosten) und die produktiven Erträge sollten sich aber entweder über die gesamte Ausbildungsdauer in etwa ausgleichen oder aber, wenn längerfristige Rekrutierungsvorteile berücksichtigt werden. Daten aus Deutschland und der Schweiz zeigen, dass die Vergütung der Auszubildenden zunächst über ihrer Produktivität liegt. In der Anfangsphase verbringen sie viel Zeit mit dem Erlernen des Berufs und ihre produktive Arbeit besteht hauptsächlich aus ungelernten Tätigkeiten. Die Situation kehrt sich am Ende der Ausbildung um, wenn die Vergütung der Auszubildenden unterhalb ihrer Produktivität liegt. Laut Schätzungen aus der Forschung wird die Produktivität von Auszubildenden in der Schweiz im letzten Ausbildungsjahr auf 70% der Produktivität von Fachkräften beziffert, während sich ihre Vergütung auf 20-30% der Fachkraftentgelte beläuft (SKBF, 2011^[8]; Bundesamt für Statistik (BFS), 2016^[9]). Diese letzte Ausbildungsphase gleicht die Anfangsinvestition aus.

These 2: Der Nutzen für die Ausbildungsbetriebe nach einer Ausbildung variiert je nach Beruf und Unternehmensgröße

Ausbildungsbetriebe reagieren mit größerer Wahrscheinlichkeit stärker auf das Vergütungsniveau, wenn sie nicht beabsichtigen, die Ausbildungsabsolventen als qualifizierte Arbeitskräfte zu übernehmen

Wenn Unternehmen betriebliche Ausbildungen als Möglichkeit sehen, künftige Fachkräfte zu rekrutieren, können sie ihre Investition amortisieren, indem sie die besten Auszubildenden als Fachkräfte übernehmen und so Einstellungskosten sparen. In diesem Fall sind die Unternehmen u.U. dazu bereit, höhere Ausbildungsvergütungen zu bezahlen – Daten aus Deutschland und der Schweiz deuten darauf hin, dass dies tendenziell auf größere Unternehmen sowie Unternehmen mit hohen technischen Anforderungen zutrifft (Kuczera, 2017^[4]; Mühlemann, 2016^[7]). Wenn ein Unternehmen jedoch nicht die Absicht hat, die Auszubildenden nach Abschluss der Ausbildung zu übernehmen oder sich unsicher ist, dies zu tun, wird es daran interessiert sein, seine Kosten bis zum Ende der Ausbildung zu amortisieren. Daher wird es stärker auf das Vergütungsniveau reagieren.

Die Ausbildungsvergütung sollte auch die Merkmale der Auszubildenden und die Prioritäten der Politik widerspiegeln

Die Ausbildungsvergütung muss niedrig genug sein, um Unternehmen dazu zu veranlassen, Ausbildungsplätze anzubieten, aber hoch genug, um Auszubildende zu gewinnen. Aus der Sicht potenzieller Auszubildender hängt die Attraktivität der Ausbildungsvergütung von ihren Bedürfnissen und davon ab, wie die betriebliche Ausbildung im Vergleich zu alternativen beruflichen Möglichkeiten, die sich ihnen bieten, abschneidet.

- Wenn die Ausbildungsvergütung für junge Menschen niedrig ist, sollten die staatlichen Stellen gewährleisten, dass die jungen Auszubildenden im Gegenzug umfangreiche Vorteile in Form qualitativ hochwertiger Lernmöglichkeiten im Ausbildungsbetrieb erhalten.
- Wenn die Politikanstrengungen darauf abzielen, dass mehr Erwachsene berufliche Ausbildungen wahrnehmen, sollten Maßnahmen konzipiert werden, die sicherstellen, dass das Ausbildungseinkommen ausreicht, damit sich Erwachsene eine betriebliche Ausbildung leisten können. Diese sollten auf einer Analyse der rele-

vanten Kosten und Nutzeffekte für bestimmte Zielgruppen (z.B. nach Beschäftigungsstatus oder Alter) basieren und können neben der Vergütung finanzielle Unterstützung für erwachsene Auszubildende umfassen.

These 1: Die optimale Vergütung hängt von den Kosten und Ergebnissen alternativer Bildungswege ab

Auszubildende akzeptieren mit größerer Wahrscheinlichkeit eine niedrigere Vergütung, wenn sie erwarten können, dass es sich später lohnt

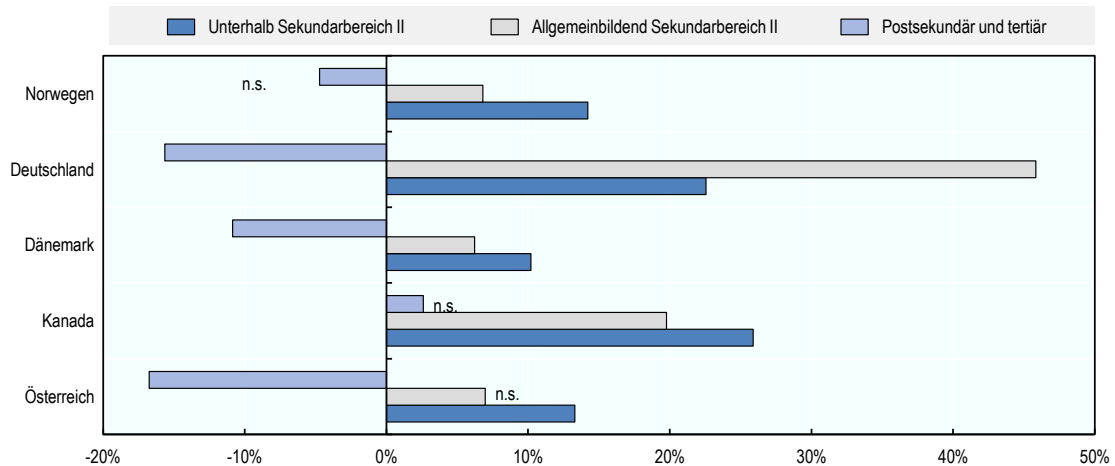
Wenn ein junger Mensch, der sich noch in der schulischen Erstausbildung befindet, oder ein Erwachsener, der nach besseren Karriereaussichten sucht, verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten in Erwägung zieht, dreht sich eine der grundlegenden Fragen darum, wie die Kosten seiner Ausbildung im Verhältnis zu den Ergebnissen hinsichtlich seiner Laufbahnentwicklung stehen. Dazu gehören die Möglichkeiten, eine Beschäftigung zu finden, die Arbeitsbedingungen und der Verdienst, oder genauer gesagt die Erwartungen und Wahrnehmungen im Hinblick auf diese Ergebnisse (Berufsberatung und Berufsinformationen werden in Kapitel 7 erörtert).

Internationale Vergleichsdaten über die Ergebnisse von Ausbildungen gegenüber alternativen Bildungswegen sind lückenhaft, die Daten aus der *Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)* geben allerdings Aufschluss über die in Dänemark, Deutschland, Kanada, Norwegen und Österreich beobachteten Ergebnisse (vgl. Abbildung 3.2). Bei diesen Resultaten wurde das Niveau der Grundkompetenzen zugrunde gelegt, sodass die ermittelten Arbeitsmarktergebnisse keine Unterschiede in den Grundkompetenzen widerspiegeln. Ausbildungsabsolventen sind in allen fünf Ländern mit geringerer Wahrscheinlichkeit arbeitslos als Personen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II, und sind mit genauso hoher Wahrscheinlichkeit erwerbstätig wie Personen mit postsekundärem Abschluss (Kuczera, 2017^[4]). Auch die Lohnrendite ist vielversprechend: In allen fünf Ländern verdienen junge Ausbildungsabsolventen mehr als vergleichbare Erwachsene mit einem allgemeinbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II (aber ohne Studium). Gleichzeitig verdienen Absolventen einer Ausbildung offenbar weniger als Personen mit postsekundärem oder tertiärem Abschluss, außer in Kanada und Norwegen, wo der Unterschied nicht statistisch signifikant ist (Kuczera, 2017^[4]).

Größere Einkommensvorteile können sich aus verschiedenen Effekten erklären, z.B. aus der Wirkung von Ausbildungsprogrammen auf arbeitsplatzrelevante Kompetenzen. Einkommensunterschiede können zum Teil aus bereits vorhandenen Unterschieden zwischen den Lernenden resultieren, die sie in unterschiedliche Bildungsgänge führen. So verfügen beispielsweise Personen, die ein Hochschulstudium absolvieren, u.U. von vornherein über bessere allgemeinbildende Kompetenzen als Personen, die sich für eine betriebliche Ausbildung entscheiden. Selbst wenn diese Kompetenzen im Rahmen ihres Studiums nicht weiter vermittelt wurden, verdienen Hochschulabsolventen letztlich höhere Löhne, denn der höhere Bildungsabschluss signalisiert den Arbeitgebern möglicherweise diese Kompetenzen. Manche Ausbildungsabsolventen setzen ihren Bildungsweg auf einer höheren Stufe fort (z.B. rd. 10% in Deutschland). Ihre Bildungsergebnisse, die in der Kategorie postsekundärer und tertiärer Abschluss erfasst sind, erklären sich z.T. aus den Ergebnissen einer Ausbildung. Diese Abweichungen machen es schwierig, die potenziellen Erträge für die entscheidenden Fälle zu bewerten, z.B. für einen Schüler mit mittleren oder schlechten Noten, der sich entscheiden muss, ob er einen allgemeinbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II oder eine Berufsausbildung absolvieren soll.

Abbildung 3.2 Einkommensvorteil von Ausbildungsabsolventen

16- bis 35-Jährige, die nicht in Bildung sind, nach dem höchsten Bildungsabschluss
(ohne ausländische Abschlüsse)



Anmerkung: Koeffizienten aus der OLS-Regression (Methode der kleinsten Quadrate) für logarithmierte Stundenlöhne. Die Koeffizienten wurden um alltagsmathematische Kompetenz, Alter, Geschlecht und Unternehmensgröße bereinigt. Lohnausreißer (Löhne oberhalb des 99. Perzentils oder unterhalb des 1. Perzentils) blieben unberücksichtigt. Postsekundäre und tertiäre Bildungsgänge umfassen Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 4 A und B, ISCED-Stufe 5 und ISCED-Stufe 6. Allgemeinbildender Abschluss des Sekundarbereichs II bezieht sich auf Bildungsgänge der ISCED-Stufe 3, die länger als zwei Jahre dauern, und auf Bildungsgänge der ISCED-Stufe 4C, die nicht berufsbildend sind. Wegen der Definition von Ausbildungsabsolventen, vgl. Anhang A. n.s.: Ergebnis ist statistisch nicht signifikant ($p > 0.05$).

Quelle: Kuczera, M. (2017^[4]), "Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship", *OECD Education Working Papers*, No. 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828448>

Aus Abbildung 3.2 geht hervor, wie viel Ausbildungsabsolventen im Vergleich zu Personen verdienen, die andere Bildungswege eingeschlagen haben. So zeigt beispielsweise der dunkelblaue Balken für Norwegen, dass Berufsbildungsabsolventen 7% mehr verdienen als Personen, deren höchster Bildungsabschluss ein allgemeinbildender Abschluss des Sekundarbereichs II ist. Der hellblaue Balken veranschaulicht, dass Ausbildungsabsolventen 14% mehr verdienen als Personen, die höchstens einen Abschluss des Sekundarbereichs I besitzen. Der durch einen mittleren Blauton gekennzeichnete Balken mit der Bezeichnung „n.s.“ zeigt, dass die Daten zu den Entgelten von Ausbildungsabsolventen und Personen mit postsekundärem oder tertiärem Abschluss keinen statistisch signifikanten Unterschied aufweisen.

Betriebliche Ausbildungen müssen den Wettbewerb mit anderen Bildungsgängen aufnehmen

Junge Menschen werden sich nur für eine betriebliche Ausbildung entscheiden, wenn die erwarteten Vorteile (z.B. bessere Beschäftigungsmöglichkeiten, höheres Entgelt, bessere Arbeitsbedingungen) die damit verbundenen Kosten rechtfertigen. Um attraktiv zu sein, müssen betriebliche Ausbildungen – gemessen an den Erträgen der Investition – mindestens so gut sein wie andere Bildungsgänge. Je nach Land und Kontext gibt es unterschiedliche Alternativen. Wenn betriebliche Ausbildungen zu den Bildungs- und Ausbildungsgängen des Sekundarbereichs II zählen (wie es in den meisten europäischen

Ländern der Fall ist), sind schulbasierte berufs- oder allgemeinbildende Bildungsgänge die wahrscheinlichste Alternative. In Ländern, in denen betriebliche Ausbildungen auf die schulische Erstausbildung aufbauen (wie in den Vereinigten Staaten), bestehen die Alternativen in postsekundären Bildungsgängen oder im Eintritt in den Arbeitsmarkt. Diese Optionen bringen verschiedene Vorteile bei unterschiedlichen Kosten.

Die Konkurrenz durch kostenlose schulische Ausbildungen kann die Ausbildungsvergütung in die Höhe treiben

In Ländern, in denen betriebliche mit schulischen Ausbildungen im Wettbewerb stehen, können höhere Vergütungen die Attraktivität von Ausbildungen für junge Menschen erhöhen. Österreich und die Schweiz verfügen z.B. über Ausbildungssysteme, die im internationalen Vergleich ziemlich ähnlich sind. Ein wichtiger Unterschied ist, dass das schulische Berufsbildungssystem in Österreich jungen Menschen eine Alternative bietet, während es in der Schweiz verhältnismäßig wenig schulische Berufsausbildungsangebote gibt. Forscher erklären die Situation in der Schweiz damit, dass berufsorientierte junge Menschen relativ niedrige Ausbildungsvergütungen akzeptieren und in einer Ausbildung die wichtigste Zugangsmöglichkeit zu einer qualifizierten Beschäftigung sehen. In Österreich steht das System der betrieblichen Ausbildung hingegen mit schulischen Berufsbildungsgängen in Konkurrenz, was die Ausbildungsvergütung in die Höhe treibt (Moretti et al., 2017^[10]).

Potenzielle Auszubildende reagieren u.U. weniger auf die Höhe der Vergütung, wenn die alternativen Optionen kostenpflichtig sind

Wenn alternative und vergleichbare Ausbildungsgänge kostenpflichtig sind, können betriebliche Ausbildungen, sogar jene, bei denen die Vergütung verhältnismäßig gering ist, finanziell attraktiv sein. So führen beispielsweise Verfechter von betrieblichen Ausbildungen in den Vereinigten Staaten häufig als Argument an, dass sie eine Alternative zu Hochschulabschlüssen bilden, da sie den Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen ohne Verschuldung ermöglichen. Während Hochschulbildung die Zahlung von Studiengebühren voraussetzt, ist der theoretische Unterricht im Rahmen von betrieblichen Ausbildungen in der Regel kostenlos, weil die Ausbildungsbetriebe den Unterricht entweder betriebsintern erteilen oder die Gebühren für die *community colleges* übernehmen (Helper et al., 2016^[11]).

These 2: Die optimale Vergütung sollte für erwachsene Auszubildende höher sein

Erwachsene Auszubildende haben höhere Gehaltsvorstellungen

Der Reservationslohn (die niedrigste Vergütung, die ein potenzieller Auszubildender bereit zu akzeptieren ist) hängt sowohl von äußeren Rahmenbedingungen (z.B. der Arbeitsmarktanspannung) als auch von Personenmerkmalen ab. Jüngere Menschen haben niedrigere Reservationslöhne, weil ihre unmittelbaren Bedürfnisse gering sind, wenn sie noch bei ihren Eltern leben, weil sie davon ausgehen, dass sich ihre Investition in eine Ausbildung über ihre Lebensarbeitszeit amortisiert, und weil die Alternative zu einer betrieblichen Ausbildung in der Regel ein schulischer Ausbildungsgang ist, der keine Vergütung bietet. Für Erwachsene hingegen ist die wahrscheinlichste Alternative zu einer Ausbildung eine Vollzeitbeschäftigung (oder die Aussicht darauf), wobei sich das Entgelt mindestens auf das einer ungelerten Arbeitskraft beläuft. Häufig müssen Erwachsene ihre Lebenshaltungskosten decken und haben familiäre Pflichten, was bedeutet, dass viele es sich nicht leisten können, mehrere Jahre lang von einer verhältnismäßig geringen Ausbildungsvergütung zu leben. Zudem haben Erwachsene im Vergleich zu Jugendlichen weniger

Erwerbsjahre vor sich, sodass weniger Zeit bleibt, damit sich ihre Investition amortisiert (Mühlemann, erscheint demnächst^[11]). Zusammengenommen bedeuten diese Faktoren, dass sich viele Erwachsene eine Ausbildung nur leisten können, wenn ihnen während der Dauer der Ausbildung eine verhältnismäßig hohe Vergütung gezahlt wird.

Erwachsene Auszubildende sind auch produktiver als jüngere Auszubildende

Die Gehaltsvorstellungen von erwachsenen Auszubildenden passen u.U. mit der Bereitschaft des Arbeitgebers zusammen, eine höhere Vergütung zu bezahlen, wenn er der Ansicht ist, dass Erwachsene während einer Ausbildung produktiver sind als jüngere Bewerber. Erwachsene Auszubildende verfügen mitunter über mehrere Jahre Berufserfahrung, teilweise in derselben Branche oder innerhalb desselben Unternehmens. Da Erwachsene Ausbildungen häufig zur Weiterqualifizierung oder Umschulung nutzen, ist die Frage zu stellen, ob sich das Ausbildungsangebot erheblich von dem unterscheiden sollte, das auf junge Menschen abzielt.

These 3: In Ländern mit einem breiten Angebot an betrieblichen Ausbildungen für junge Menschen kann es für Erwachsene, die nach einer zweiten Chance suchen, schwierig sein, einen geeigneten Ausbildungsplatz zu finden

Erwachsenen, die nach einer zweiten Chance suchen, kann es schwerfallen, mit jungen Bewerbern zu konkurrieren

Die Rolle, die betrieblichen Ausbildungen im Kompetenzsystem eines Landes zukommt, ist ein wichtiges kontextuelles Merkmal. In Ländern mit gut ausgebauten Ausbildungssystemen für junge Menschen (z.B. Deutschland und Schweiz) stehen nach einem Ausbildungsplatz suchende Erwachsene mit Jugendlichen in Konkurrenz. Unter diesen Erwachsenen sind Personen mit allgemeinbildendem Abschluss (sogar Tertiärababschluss), die in den Augen potenzieller Arbeitgeber wahrscheinlich sehr attraktiv sind. Andere hingegen haben ihre erste Chance als Jugendliche vertan und betrachten eine Ausbildung als zweite Chance, da sie ihr Arbeitsleben ohne einen qualifizierenden Berufsabschluss gestartet haben. Die schlichte Tatsache, dass Erwachsene nach einer zweiten Chance suchen, kann von potenziellen Arbeitgebern im Hinblick auf ihre Kompetenzen als negatives Signal gewertet werden und sie als Bewerber weniger attraktiv machen. Personen, die über nutzbare Berufserfahrung verfügen, können Ausbildungsbetriebe finden, die bereit sind, ihnen eine höhere Ausbildungsvergütung zu bezahlen. Für Personen mit einer problematischen Erwerbsbiografie hingegen bilden höhere Gehaltsvorstellungen eher eine Hürde, da die Ausbildungsbetriebe häufig kostengünstigere jüngere Auszubildende vorziehen, die keinen Bildungsabbruch aufweisen. Infolgedessen haben Erwachsene, die auf dem zweiten Bildungsweg einen Ausbildungsplatz suchen, in Ländern mit gut ausgebauten Ausbildungssystemen für junge Menschen wahrscheinlich Schwierigkeiten, einen Ausbildungsbetrieb zu finden, der ihren höheren Gehaltsvorstellungen entspricht. Manche Länder haben sich daher dafür entschieden, erwachsenen Auszubildenden finanzielle Unterstützung zu gewähren, damit sie ihre Lebenshaltungskosten decken können, ohne dass sie vom Ausbildungsbetrieb eine höhere Ausbildungsvergütung erwarten müssen (vgl. Kasten 3.1).

Die Situation ist in den Ländern anders, wo die betriebliche Ausbildung junger Menschen nicht die Regel ist und wo sie einer der Wege zu einer qualifizierten Beschäftigung für jüngere (oder auch ältere) Erwachsene ist. Unter solchen Rahmenbedingungen ist das Ziel der meisten erwachsenen Ausbildungsplatzsuchenden eher eine Weiterbildungsmöglichkeit als eine zweite Chance zu finden. In Ländern, in denen betriebliche Ausbildungen

hauptsächlich auf Erwachsene ausgerichtet sind (z.B. Kanada und die Vereinigten Staaten), arbeiten viele Erwachsene bereits in dem Unternehmen, das sie als Auszubildende einstellt. Für das Unternehmen werden Ausbildungen somit zu einem Instrument der innerbetrieblichen Weiterbildung. Da sie dem Auszubildenden vor Beginn der Ausbildung ein Entgelt als regulär Beschäftigter bezahlt haben, werden sie bereit sein, während der Ausbildung eine verhältnismäßig hohe Vergütung anzubieten.

Kasten 3.1 Spezifische Maßnahmen für erwachsene Auszubildende

In **Deutschland** soll die Initiative Zukunftsstarter infolge des Fachkräftemangels und des Fehlens junger Auszubildender in manchen Branchen betriebliche Ausbildungen für Erwachsene im Alter von 25-35 Jahren fördern. Erwachsene Auszubildende können im Rahmen dieser Initiative finanzielle Unterstützung für Lehrgangskosten, Fahrkosten, Kosten für die auswärtige Unterbringung und Verpflegung, Kinderbetreuungskosten und umschulungsbegleitende Hilfen erhalten. Lebensunterhaltssichernde Leistungen können sie ebenfalls weiter beziehen. Für eine Zwischenprüfung bzw. bestandene Abschlussprüfung in einem Ausbildungsberuf kann den Auszubildenden eine Weiterbildungsprämie gewährt werden.

Israel bietet Erwachsenen mit Wunsch nach Weiterqualifizierung finanzielle Anreize, u.a. Beihilfen, die den Verdienstaufschlag kompensieren sollen. Teilnehmer am Programm Class in the Workplace haben Anspruch auf eine Beihilfe in Höhe von 1 500 NIK sowie auf eine Prämie bei bestandener Zwischen- und Abschlussprüfung. Teilnehmer am Starter-Programm erhalten in der ersten Ausbildungsphase, die an einer Bildungseinrichtung erfolgt, 1 500 NIK. Die Beihilfe beläuft sich in etwa auf ein Drittel des Mindestlohns.

In der **Schweiz** wird die Vergütung von erwachsenen Auszubildenden zwischen dem Auszubildenden und dem jeweiligen Arbeitgeber gemäß dem kantonalen Recht ausgehandelt. In der Regel erhalten erwachsene Auszubildende rd. zwei Drittel des Entgelts einer ungelerneten Arbeitskraft, im Vergleich zu einem Fünftel für jüngere Auszubildende. Unter 35-Jährige können ein Stipendium von höchstens 12 000 CHF pro Jahr beantragen, was in etwa dem Zweieinhalbfachen des monatlichen Medianlohns einer ungelerneten Arbeitskraft entspricht. In manchen Fällen besteht Anspruch auf Sozialhilfeleistungen. Arbeitslosen kann zusätzliche finanzielle Unterstützung gewährt werden.

*Quelle: Ben Rabi, D. et al. (2017^[12]), *Apprenticeship and Work-Based Learning in Israel. Background Report* (unveröffentlicht); Mühlemann, S. (erscheint demnächst^[11]), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*.*

Ausbildungsbetriebe sind u.U. eher bereit, Erwachsene in Betracht zu ziehen, wenn Bewerber schwer zu finden sind

Selbst in Ländern mit gut ausgebauten Ausbildungssystemen für junge Menschen sind Ausbildungsbetriebe eher bereit, erwachsene Auszubildende einzustellen, wenn sie Schwierigkeiten haben, gut vorbereitete junge Bewerber zu finden. Dies ist in Deutschland der Fall, wo u.a. aus demografischen Gründen Ausbildungsplätze und Stellen in manchen Gegenden

mangels geeigneter Bewerber unbesetzt bleiben. Ausbildungsbetriebe in Israel, wo betriebliche Ausbildungen sehr wenig verbreitet sind, sehen sich ebenfalls einem Fachkräftemangel gegenüber und haben Schwierigkeiten, auf dem angespannten Arbeitsmarkt Auszubildende zu finden, sodass von staatlicher Seite Instrumente konzipiert wurden, die das Einkommen erwachsener Auszubildender während der Ausbildung ergänzen.

Schlussbetrachtungen

Dieses Kapitel behandelte die Frage der angemessenen Ausbildungsvergütung und kam zu dem Schluss, dass die Vergütung niedrig genug sein muss, um Unternehmen dazu zu veranlassen, Ausbildungsplätze anzubieten, aber hoch genug, um Auszubildende zu gewinnen. Ausbildungsvergütungen sollten variabel sein, um den Kosten und dem Nutzen Rechnung zu tragen, die für die einzelnen Ausbildungsbetriebe je nach Art der betrieblichen Ausbildung entstehen. Die staatlichen Stellen sollten keine allgemeine Ausbildungsvergütung vorschreiben, sondern die Festlegung eines Mindestlohns in Betracht ziehen, um junge Menschen vor Ausbeutung zu schützen. Die Vergütung sollte durch den Ausbildungsbetrieb, die Branche oder den Berufsverband im Rahmen von Tarifverträgen unter Berücksichtigung der Attraktivität alternativer Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für junge Menschen festgelegt werden. Die Politikverantwortlichen sollten anerkennen, dass finanzielle Hindernisse ältere Arbeitskräfte von betrieblichen Ausbildungen abhalten können, und daher gezielte Unterstützungsmaßnahmen, u.a. Prämien für Auszubildende, erwägen.

Literaturverzeichnis

- Ben Rabi, D. et al. (2017), *Apprenticeship and Work-Based Learning in Israel. Background Report*, unveröffentlicht. [12]
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2016), “Bruttoerwerbseinkommen pro Jahr der Erwerbstätigen nach Erwerbsstatus, Berufsgruppen, Beschäftigungsgrad und Geschlecht – Zentralwert (Median) in Franken”, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.276559.html>. [9]
- Helper, S. et al. (2016), *The Benefits and Costs of Apprenticeship: A Business Perspective, Case Western Reserve University und US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration*, <https://www.commerce.gov/sites/default/files/migrated/reports/the-benefits-and-costs-of-apprenticeships-a-business-perspective.pdf>. [1]
- Kuczera, M. (2017), “Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship”, *OECD Education Working Papers*, No. 153, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995ff01-en>. [4]
- Moretti, L. et al. (2017), “So Similar and Yet so Different: A Comparative Analysis of a Firm's Cost and Benefits of Apprenticeship Training in Austria and Switzerland”, *IZA Discussion Paper Series*, No. 11081, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA), Bonn, <http://ftp.iza.org/dp11081.pdf>. [10]
- Mühlemann, S. (erscheint demnächst), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*. [11]

- Mühlemann, S. (2016), “The cost and benefits of work-based learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 143, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [7]
- Mühlemann, S., P. Ryan und S. Wolter (2013), “Monopsony power, pay structure, and training”, *ILR Review*, Vol. 66/5, S. 1097-1114, <http://dx.doi.org/10.1177/001979391306600504>. [6]
- Schlögl, P. und M. Mayerl (2016), *Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen der Lehrausbildung in Österreich*, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien, http://www.bmwf.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/endbericht_betriebsbefragung_oeibf.pdf. [2]
- SKBF (2010), *Bildungsbericht Schweiz 2010*, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau, http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/bildungsberichte/2010/bildungsbericht_10_de.pdf. [8]
- Strupler, M. und S. Wolter (2012), *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für die Betriebe: Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*, Beiträge zur Bildungsökonomie, Vol. 4, Rüegger. [3]
- Ulrich, J. (2016), “Berufsmerkmale und ihre Bedeutung für die Besetzungsprobleme von betrieblichen Ausbildungsplatzangeboten”, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 4, S. 16-20. [5]

Kapitel 4 Wie lange sollte eine betriebliche Ausbildung dauern?

In diesem Kapitel geht es um die Frage der Ausbildungsdauer. Es wird skizziert, welche Bedeutung die Dauer einer betrieblichen Ausbildung für die Ausbildungsbetriebe, die Auszubildenden und den Staat hat und beschrieben, welcher Zusammenhang zwischen Ausbildungsdauer und Kompetenzerwerb besteht. Des Weiteren werden die Unterschiede in der Ausbildungsdauer zwischen jungen Menschen und Erwachsenen analysiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Instrumenten, die Länder entwickelt haben, um die Länge der Ausbildung je nach schulischer Vorbildung, Vorkenntnissen und Berufserfahrung – über die ältere Arbeitskräfte generell verfügen – anzupassen.

Fragen und Herausforderungen

In Bezug auf die Ausbildungsdauer bedarf es Klarheit und Flexibilität

In einigen Systemen sind die Ausbildungsprogramme jeweils identisch oder zumindest von gleicher Dauer. Dies hat den Vorteil der Klarheit, doch kann eine starre Struktur zugleich auch bedeuten, dass der Rahmen für gewisse Berufe und Personen sehr gut, für andere hingegen deutlich weniger geeignet ist. Umgekehrt dürfte die Möglichkeit, von Fall zu Fall über die Ausbildungsdauer zu entscheiden, das Konzept der betrieblichen Ausbildung an sich untergraben, da dann wenig Klarheit darüber herrscht, was genau unter einer betrieblichen Ausbildung zu verstehen ist. Der Begriff könnte sich einfach auf jede Art von Ausbildungsvertrag beziehen, der mit einem Arbeitgeber ausgehandelt wurde. Welche Kriterien sollten bei variabler Ausbildungsdauer für die Unterschiede ausschlaggebend sein? Sollte die Dauer vom angestrebten Beruf abhängen? Oder vom Qualifikationsniveau, das mit der betrieblichen Ausbildung verbunden ist? Oder von den individuellen Merkmalen und dem Werdegang des Auszubildenden? In diesem Abschnitt wird erörtert, welche Auswirkungen die Dauer auf die einzelnen Akteure hat. Anhand von Beispielen aus Politik und Praxis verschiedener Länder wird dargelegt, nach welchen Kriterien die Dauer bestimmt werden kann.

Die Dauer der betrieblichen Ausbildungen betrifft verschiedene Akteure

Die Dauer der Ausbildungsgänge ist für die Ausbildungsbetriebe, die Auszubildenden und den Staat von Bedeutung. Die Unternehmen bilden die Auszubildenden aus und profitieren während der praktischen Ausbildung im Betrieb von ihrer Arbeitskraft. Die Auszubildenden akzeptieren während der Ausbildung eine geringere Vergütung, erwarten nach dem Abschluss aber ein höheres Entgelt. Während der betrieblichen Ausbildung gibt es vom Staat verschiedene Formen der Förderung. In der Regel finanziert der Staat die schulische Komponente, und häufig bietet er Ausbildungsbetrieben finanzielle Anreize.

Das Profil der Auszubildendenpopulation ist oft uneinheitlich und verändert sich im Lauf der Zeit

Die Kompetenzen, über die Auszubildende zu Beginn ihrer betrieblichen Ausbildung verfügen, hängen von ihrem Werdegang ab. Jugendliche Auszubildende haben in der Regel einen ähnlichen schulischen Hintergrund und wenig Berufserfahrung. Erwachsene Auszubildende verfügen häufig bereits über einschlägige Berufserfahrung oder einen höheren allgemeinbildenden Abschluss. Im Allgemeinen sind die Ausbildungssysteme auf die Bedürfnisse der traditionell betroffenen Zielpopulation zugeschnitten. Allerdings verändert sich das Profil der Auszubildendenpopulation innerhalb eines Landes häufig mit der Zeit. In Australien beispielsweise ging der Anteil der Jugendlichen unter den neuen Auszubildenden in den letzten Jahren von nahezu 100% auf weniger als die Hälfte zurück (Knight und Karmel, 2011^[1]). In England (Vereinigtes Königreich) ist der Anteil der über 25-Jährigen unter den neuen Auszubildenden in den vergangenen zehn Jahren drastisch gestiegen, von 18% im Jahr 2009 auf 47% im Jahr 2016 (Powell, 2018^[2]). In Deutschland nahm der Anteil der Ausbildungsstarter mit Sekundarbereich-II-Abschluss zwischen 2006 und 2015 von 16% auf 28% zu (BMBF, 2008^[3]; BMBF, 2017^[4]). Die Herausforderung für die Politikverantwortlichen besteht nun darin, sicherzustellen, dass die Ausbildungsprogramme dem Kompetenzprofil und den Lernbedürfnissen der Auszubildenden auch weiter gerecht werden.

Das Potenzial kompetenzbasierter Ansätze wird nicht immer voll ausgeschöpft

Wie in anderen allgemeinen und beruflichen Bildungsprogrammen wird auch bei der betrieblichen Ausbildung große Sorgfalt auf die Festlegung einer klaren Ausbildungsordnung gelegt, die Dauer und Lehrinhalte umfasst. Sie soll gewährleisten, dass alle Lernenden dieselben angestrebten Kompetenzen erwerben. Allerdings eignen sich die Auszubildenden die erforderlichen Kompetenzen in unterschiedlichem Tempo an und es kommt auch vor, dass einige bereits einen Teil der Ausbildungsinhalte kennen. In vielen Bildungsgängen wurde versucht, vom Konzept einer festen „Unterrichtsstundenzahl“ zu einem Ansatz überzugehen, bei dem die Lernergebnisse im Mittelpunkt stehen, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Auszubildende die Lernziele in unterschiedlichem Tempo erreichen. Trotz großer Begeisterung für kompetenzbasierte Ansätze, stellt ihre Umsetzung jedoch eine große Herausforderung dar, und das Potenzial derartiger Ansätze bleibt häufig unausgeschöpft.

Kompetenzbasierte Ansätze können für Erwachsene besonders nützlich sein, die bereits über einen Teil der Kompetenzen verfügen

Manche Erwachsene haben berufliche Kompetenzen, es fehlen ihnen aber die entsprechenden Qualifikationsnachweise. Ein nicht vorhandener Abschluss stellt ein Hindernis für den Zugang zu Beschäftigung oder beruflicher Weiterentwicklung dar, wenn es sich um einen staatlich anerkannten Beruf oder eine tarifvertraglich geregelte Beschäftigung handelt, bei der die Lohnstufen an Qualifikationsnachweise gekoppelt sind. Selbst in anderen Berufen öffnet ein beruflicher Qualifikationsnachweis Zugang zu Arbeitsplätzen, die ohne Abschluss nicht zugänglich wären, und ermöglicht bessere Arbeitsbedingungen.

Viele Erwachsene können es sich finanziell nicht leisten, eine vollständige betriebliche Ausbildung zu absolvieren, sind aber bereit und in der Lage, Zeit in Weiterbildungsangebote zu investieren, die zu einer Qualifikation führen. In diesem Kapitel werden zwei potenziell geeignete Qualifizierungsmöglichkeiten näher beleuchtet: eine verkürzte Form der betrieblichen Ausbildung oder der direkte Zugang zur qualifizierenden Abschlussprüfung, die Auszubildende in der Regel ablegen. Die verkürzte betriebliche Ausbildung ist für all jene geeignet, die über einen Teil der erforderlichen Kompetenzen verfügen, der Direktzugang zur Abschlussprüfung für Personen, die bereits den Großteil der angestrebten Kompetenzen aufweisen. Einige haben vielleicht ein Profil, mit dem sie zwischen beiden Optionen wählen können.

Für die staatlichen Stellen und Sozialpartner sind die mit der Einführung dieser alternativen Qualifizierungsmöglichkeiten verbundenen Vorteile überall dort besonders groß, wo es teilqualifizierte Arbeitskräfte ohne anerkannten Abschluss gibt, deren Potenzial ungenutzt bleibt. Hierzu zählen Kräfte ohne formale Qualifikation, die Kompetenzen durch Berufserfahrung erworben haben, Personen mit einem Berufsabschluss, die einen Wechsel in einen verwandten Tätigkeitsbereich anstreben und Zuwanderer mit Kompetenzen, die im Aufnahmeland nicht anerkannt sind.

Die Dauer der betrieblichen Ausbildung sollte auf den angestrebten Beruf abgestimmt sein

Sie muss lang genug sein, damit die Auszubildenden Zeit haben, die erforderlichen Kompetenzen zu erlernen. Haben sie diese Kompetenzen einmal erworben, ist es in ihrem Interesse, so rasch wie möglich den Abschluss zur qualifizierten Fachkraft zu machen. Die Ausbilder brauchen ihrerseits Zeit, um die Lehrlinge am Arbeitsplatz auszubilden und

deren neu erworbene Kompetenzen einzusetzen, indem sie sie in die produktive Arbeit einbeziehen. Diese produktive Arbeit, insbesondere in den letzten Phasen einer betrieblichen Ausbildung, kompensiert in der Regel die vom Ausbildungsbetrieb zu Beginn getätigten Investitionen. Wie lange es dauert, bis berufliche Kompetenzen erworben werden und wie diese Kompetenzen in produktiver Arbeit eingesetzt werden können, ist von Beruf zu Beruf unterschiedlich.

- Die Dauer der betrieblichen Ausbildung sollte an den jeweils angestrebten Beruf angepasst werden, insbesondere an die Entwicklung der Produktivität des Auszubildenden während seiner Ausbildung.
- Für Berufe, die komplexere Kompetenzen voraussetzen, deren Erwerb mehr Zeit in Anspruch nimmt, ist eine längere Ausbildungsdauer besser geeignet.

These 1: Die Dauer einer betrieblichen Ausbildung muss für die Ausbildungsbetriebe und die potenziellen Auszubildenden attraktiv sein

Häufig tragen die Unternehmen zu Beginn der Ausbildung hohe Nettokosten und erzielen in späteren Phasen Gewinne

Zu Beginn einer betrieblichen Ausbildung investieren die Ausbildungsbetriebe, da die Auszubildenden über geringe Kenntnisse verfügen und den Großteil der Zeit mit Lernen verbringen. Mit dem Erwerb neuer Kompetenzen können die Auszubildenden zunehmend an der produktiven Arbeit mitwirken und ihrem Ausbildungsbetrieb von Nutzen sein. Die Firmen beginnen, einen Nettonutzen zu erzielen, sobald die Produktionsleistung der Auszubildenden höher ist als ihre Kosten. Diese zweite Phase der betrieblichen Ausbildung ist von entscheidender Bedeutung, da sie es Ausbildungsbetrieben ermöglicht, den Großteil ihrer anfänglichen Investitionen zu amortisieren. Ausbildungsbetriebe können am Ende einer betrieblichen Ausbildung weitere Vorteile nutzen, indem sie die besten Auszubildenden als qualifizierte Arbeitskräfte übernehmen und so Einstellungskosten sparen (vgl. Kapitel 1).

Die Ausbildungsvergütungen wirken sich auf die Kosten-Nutzen-Dynamik der Ausbildungsbetriebe aus

Sie sind im Allgemeinen der größte Kostenpunkt für Ausbildungsbetriebe (und werden in Kapitel 3 eingehender erörtert). Die Argumentation in diesem Abschnitt basiert auf dem klassischen Szenario, in dem Auszubildende schlechter bezahlt werden als reguläre Arbeitskräfte. Wenn hochqualifizierte Auszubildende nahezu genauso viel verdienen wie reguläre Arbeitskräfte, ist ihre Arbeit für den Ausbildungsbetrieb weniger rentabel. In einigen Fällen wäre es den Unternehmen wahrscheinlich sogar lieber, wenn die Auszubildenden ihre betriebliche Ausbildung rasch abschließen, damit sie – statt einen Teil ihrer Zeit in der (Berufs-)Schule zu verbringen – ihre ganze Zeit der produktiven Arbeit widmen und qualifizierte Aufgaben eigenständig erledigen dürfen.

Wichtig ist, in welchem Verhältnis sich Vergütung und Produktivität der Auszubildenden entwickeln. Steigt die Vergütung rascher als die Produktivität, sind die Nettokosten für die Ausbildungsbetriebe gegen Ende der betrieblichen Ausbildung möglicherweise noch höher. Dies ist beispielsweise in Österreich der Fall, wo ein drastischer Anstieg der Lehrlingsentschädigung im letzten Ausbildungsjahr mit einem geringen Wertzuwachs der produktiven Leistungen einhergeht. Folglich steigen die Kosten für den Ausbildungsbetrieb während der Lehrausbildung rascher als der Nutzen aus den produktiven Leistungen der Lehrlinge (Schlögl und Mayerl, 2016^[5]).

Die Interessen der Auszubildenden müssen berücksichtigt werden

Dauert eine betriebliche Ausbildung zu lange, verbringen Auszubildende am Ende des Ausbildungsgangs eine lange Zeit, ohne etwas hinzuzulernen (da sie ja bereits voll qualifiziert sind), verdienen aber einen geringeren Lohn als qualifizierte Arbeitskräfte. In diesem Stadium wäre es interessanter für sie, regulär beschäftigt zu sein. Eine lange betriebliche Ausbildung, in der der Auszubildende wenig lernt, ist daher qualitativ schlecht. Die Länge der Ausbildung muss auf die angestrebten Kompetenzen zugeschnitten sein: Ist sie zu kurz, dürfte sie für Arbeitgeber nicht von Interesse sein, ist sie zu lang, wird sie für Auszubildende unattraktiv. Was unter „zu lang“ oder „zu kurz“ zu verstehen ist, hängt davon ab, wie viel Zeit für den Erwerb der für den angestrebten Beruf erforderlichen Kompetenzen notwendig ist.

These 2: Die optimale Dauer einer betrieblichen Ausbildung ist von Beruf zu Beruf unterschiedlich

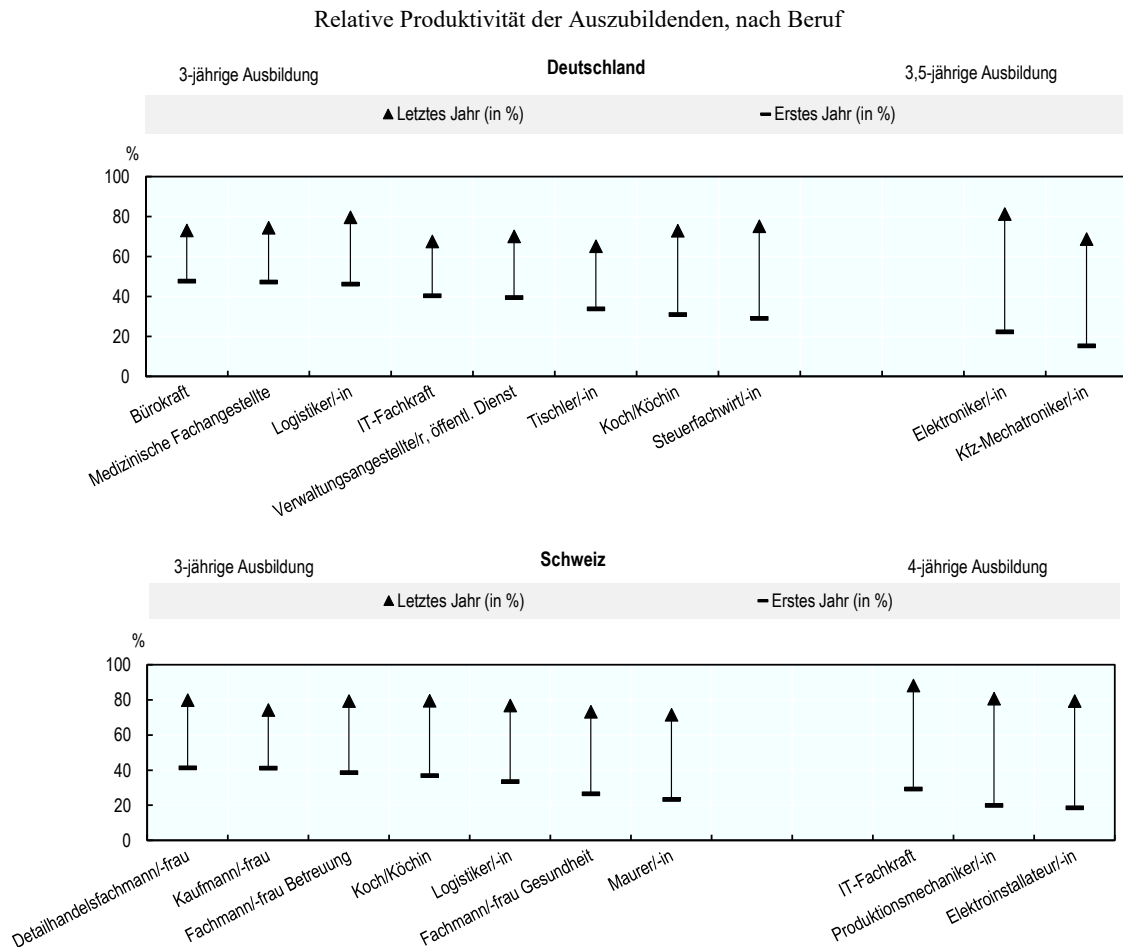
In technisch komplexeren Berufen dauert der Erwerb der erforderlichen Kompetenzen länger

Wie viel Zeit ein Auszubildender benötigt, um das Produktivitätsniveau einer erfahrenen Arbeitskraft zu erreichen, hängt von der Komplexität der erforderlichen Kompetenzen, der Ausbildungsqualität des Unternehmens und seinen persönlichen Fähigkeiten ab. Eine Möglichkeit, diese Zeit zu messen, besteht darin, die Arbeitgeber nach ihrer Einschätzung darüber zu fragen, wie Auszubildende bei der Bewältigung qualifizierter Aufgaben im Vergleich zu qualifizierten Arbeitskräften in Bezug auf Qualität und Tempo abschneiden. Diese Themen waren Teil einer Unternehmensbefragung in Deutschland und in der Schweiz, mit der Daten zur „relativen Produktivität“ von Auszubildenden erhoben wurden. Eine relative Produktivität von 50% bedeutet beispielsweise, dass ein Elektriker in Ausbildung doppelt so lange braucht, um eine Steckdose zu setzen, wie eine qualifizierte Kraft. Die Ergebnisse deuten auf große Unterschiede zwischen den Berufen hin (vgl. Abbildung 4.1). Ein Auszubildender im Einzelhandel kann beispielsweise rasch produktiv werden, wohingegen ein angehender Industriemechaniker mehr Zeit benötigt, bis er in seinem Beruf kompetent ist.

Betriebliche Ausbildungen sollten länger dauern, wenn der Weg bis zur Produktivität mehr Zeit erfordert

Die optimale Dauer einer Ausbildung ist in Berufen generell länger, in denen der Erwerb der erforderlichen Kompetenzen mehr Zeit in Anspruch nimmt. Abbildung 4.1 enthält eine Grafik, die diesen Gedanken veranschaulicht: In beiden Ländern dauert die Ausbildung drei Jahre in „einfacheren“ Berufen, in denen die relative Produktivität der Auszubildenden im ersten Jahr am höchsten ist. In „schwereren“ Berufen, in denen die relative Produktivität im ersten Ausbildungsjahr niedriger ist, dauert sie indessen in der Regel länger.

Abbildung 4.1 Wie produktiv sind Auszubildende am Anfang und am Ende ihrer Berufsausbildung?



Anmerkung: Referenzjahr 2009 für die Schweiz, 2012/2013 für Deutschland. Die relative Produktivität wird im Vergleich zur Produktivität einer Fachkraft im Unternehmen definiert, die dieselbe qualifizierte Tätigkeit ausübt.

Quelle: Nach Mühlemann, S. (2016^[6]), "The cost and benefits of work-based learning", *OECD Education Working Papers*, No. 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828467>

Nur die berufsspezifische Komponente spielt bei der je nach angestrebtem Beruf unterschiedlichen Ausbildungsdauer eine Rolle

In den in Abbildung 4.1 genannten Ländern ist der Unterschied in der Ausbildungsdauer zwischen den Berufen relativ gering (wenngleich es in der Schweiz auch zweijährige Ausbildungen gibt, die in einen anderen Abschluss münden). Ein entscheidender Faktor ist, dass die betriebliche Ausbildung in beiden Ländern eher auf junge Menschen ausgerichtet ist. Entsprechend enthalten die Ausbildungsprogramme eine umfassende allgemeinbildende Komponente (Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz, Naturwissenschaften, Sozial- und Staatsbürgerkunde). Die allgemeinbildende Komponente ist in den Ausbildungsberufen weitgehend identisch. Die Unterschiede in der Ausbildungsdauer ergeben sich nur aus dem berufsspezifischen Teil.

These 3: Die allgemeinbildende Komponente und institutionelle Hindernisse begrenzen den Spielraum für Anpassungen

Die betrieblichen Ausbildungen müssen lang genug sein, um Auszubildende auf einen qualifizierten Beruf vorzubereiten

Unter den Berufsbildungsgängen, die eine inner- und eine außerbetriebliche Komponente kombinieren, sind betriebliche Ausbildungen insofern etwas Besonderes, als sie Lernende mit den spezifischen Kompetenzen ausstatten, die für einen gegebenen Beruf erforderlich sind, und sie auf eine Berufslaufbahn vorbereiten. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von Kursen, die ein engeres Spektrum an Kompetenzen vermitteln. Hierzu zählen z.B. Kurse, in denen Mitarbeitern oder Arbeitsuchenden die Bedienung einer bestimmten Maschine oder der Ablauf spezifischer Verfahren beigebracht wird. Es gibt aber auch Länder, in denen betriebliche Ausbildungen solch einen engeren Bereich abdecken (z.B. die Ausbildung zum Installateur von Strom- und Gasverbrauchsmessern in England). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte dauern die betrieblichen Ausbildungen in den meisten OECD-Ländern mindestens zwei Jahre (vgl. Tabelle 4.1).

Die betrieblichen Ausbildungsprogramme für junge Menschen haben eine gemeinsame allgemeinbildende Komponente

In Ländern, in denen die betrieblichen Ausbildungen in erster Linie auf junge Menschen ausgerichtet und Teil der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung sind, und nicht auf ihr aufbauen, beinhalten sie eine umfassende allgemeinbildende Komponente. Dieser allgemeinbildende Unterricht vermittelt jungen Menschen Kenntnisse und Kompetenzen, die nicht unmittelbar für einen spezifischen Beruf von Bedeutung, aber in vielen Situationen im Berufsleben und im Alltag von Nutzen sind. In Deutschland erhalten Auszubildende beispielsweise wöchentlich mindestens vier Stunden allgemeinbildenden Unterricht,¹ was in einer dreijährigen betrieblichen Ausbildung etwa 480 Stunden ausmacht (Hoeckel und Schwartz, 2010^[7]). In Norwegen erhalten Auszubildende in vier Ausbildungsjahren insgesamt 588 Stunden allgemeinbildenden Unterricht (Norwegian Directorate for Education and Training, 2011^[8]).

In Ländern, in denen mehr Erwachsene in betrieblicher Ausbildung sind, nimmt der allgemeinbildende Unterricht weniger Platz ein

In Ländern mit einem großen Anteil an erwachsenen Auszubildenden nimmt der allgemeinbildende Unterricht in den Ausbildungsprogrammen einen begrenzten Platz ein. In England erhalten die Auszubildenden beispielsweise mindestens 50-100 Stunden Unterricht mit allgemeinbildenden Inhalten (die je nach angestrebtem Beruf aufgestockt werden können) (Kuczera und Field, 2018^[9]). In Australien sehen arbeitgebergeleitete Ausbildungsprogramme, an denen sich die betrieblichen Ausbildungen orientieren, einen recht begrenzten Umfang an allgemeinbildendem Unterricht vor und sind als unzureichend kritisiert worden (Knight und Karmel, 2011^[11]). In den Vereinigten Staaten müssen anerkannte betriebliche Ausbildungen Mindestanforderungen hinsichtlich der berufsspezifischen Komponente genügen. Für Bildungsinhalte, die nicht berufsspezifisch sind, gelten keine derartigen Anforderungen (DOL, 2018^[10]).

Tabelle 4.1 Ausbildungsdauer

Land	Dauer des Ausbildungsprogramms
Dänemark	3,5-4 Jahre (in der Regel)
Deutschland	2-3,5 Jahre
England (Ver. Königreich)	Im Durchschnitt 15 Monate (mindestens 12 Monate)
Irland	2-4 Jahre
Niederlande	2-4 Jahre
Norwegen	4 Jahre (in der Regel, kürzere Ausbildungsprogramme sind gezielt auf benachteiligte Schülerinnen und Schüler ausgerichtet)
Österreich	3-4 Jahre
Schweden	3 Jahre
Schweiz	3-4 Jahre (2-jährige Ausbildungsprogramme sind gezielt auf benachteiligte Schülerinnen und Schüler ausgerichtet)
Ver. Staaten	1-6 Jahre, meistens 4 Jahre

Quelle: Nach Kuczera, M. (2017^[11]), “Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship”, *OECD Education Working Papers*, No. 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>; DOL (2018^[10]), “United States Department of Labor – Frequently Asked Questions about the Apprenticeship Program”, www.dol.gov/featured/apprenticeship/faqs; Solas (2016^[12]), *Apprenticeship: Real Life Learning*, www.apprenticeship.ie.

Starre institutionelle Strukturen begrenzen den Spielraum für Anpassungen

Wenn betriebliche Ausbildungsprogramme eine allgemeinbildende Komponente enthalten (Sprachen, Mathematik, Geschichte) erfolgt dieser Unterricht in der Regel in (Berufs-)Schulen. Diese Einrichtungen organisieren ihren Unterricht wiederum in Trimestern oder Semestern. Einige allgemeinbildende Kurse können ausbildungsgangübergreifend angeboten werden. Beim Aufbau der betrieblichen Ausbildungen muss ein Gleichgewicht gefunden werden zwischen einem gewissen Grad der Anpassung an den jeweils angestrebten Beruf und der Notwendigkeit einer effizienten Vermittlung der schulbasierten Ausbildungsanteile.

Die Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildungsprogramme kann auf dem impliziten Wissen relevanter Sektorvertreter aufbauen

Zur Festlegung der Ausbildungsdauer für einen spezifischen Beruf werden verschiedene Informationsgrundlagen herangezogen. Diese betreffen die Komplexität der erforderlichen Kompetenzen, die gängigen Ausgangskompetenzen und sonstigen typischen Merkmale der Auszubildenden und die betriebliche Ausbildungsqualität. Ausbildungsbetriebe, Arbeitskräfte und Berufs- und Fachschulen verfügen über einen breiten Fundus an einschlägigen Erfahrungen und implizitem Wissen. Ein Elektriker oder ein Ausbilder weiß in der Regel, wie lange es in etwa dauert, bis ein 18-jähriger Auszubildender hinreichend kompetent ist, um als qualifizierter Elektriker zu arbeiten. Dank der aktiven Mitwirkung relevanter Sektorvertreter kann dieses implizite Wissen in die Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildungsprogramme einfließen. Es ist allgemein anerkannt, dass die Einbindung der Ausbildungsbetriebe in die Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildung für eine erfolgreiche Umsetzung von entscheidender Bedeutung ist. Gleichzeitig ist es wichtig, sicherzustellen, dass auch den Interessen der Auszubildenden bei der Gestaltung der betrieblichen Ausbildungsprogramme Rechnung getragen wird. Aus diesem Grund werden häufig Gewerkschaften mit einbezogen und Regeln zur Qualitätssicherung aufgestellt.

Bei der Festlegung der Ausbildungsdauer sollte eine gewisse Flexibilität zugelassen werden, um unterschiedliche Ausgangsprofile und Lerngeschwindigkeiten von Auszubildenden zu berücksichtigen

Betriebliche Ausbildungsgänge sind in der Regel auf die Bedürfnisse der größten Zielpopulation zugeschnitten. Manche Auszubildende haben aber einen anderen Werdegang. Es kann sich beispielsweise um Erwachsene handeln, die eine betriebliche Ausbildung in einem Land beginnen, in dem die Auszubildenden größtenteils Jugendliche sind. Auch innerhalb eines Landes kann sich das Profil der Auszubildendenpopulation verändern, beispielsweise durch Migrationsbewegungen, die eine Anpassung der Ausbildungsgänge an die Lernbedürfnisse der Auszubildenden erforderlich machen.

Die Möglichkeit, die Länge der Ausbildung anzupassen, um beruflichen Vorkenntnissen Rechnung zu tragen, kann Personen zugutekommen, die bereits einige der Kompetenzen aufweisen, die mit einer gegebenen betrieblichen Ausbildung vermittelt werden sollen. Folgende Optionen stehen offen:

- die Förderung der Ausbildungsverkürzung, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass einige erwachsene Auszubildende bereits über zahlreiche allgemeine und berufsspezifische Kompetenzen verfügen. Erreicht werden kann dies durch Rahmenvorgaben für Auszubildende mit einschlägiger Berufserfahrung zur Vermeidung von Einzelfallregelungen.
- die Garantie, dass das kürzere Ausbildungsmodell sowohl für die Ausbildungsbetriebe als auch die Auszubildenden attraktiv ist.

These 1: Ausgangsprofile und Lerntempo sind unterschiedlich

Einige Auszubildende haben einen höheren allgemeinbildenden Abschluss, während andere möglicherweise Lücken bei den Basiskompetenzen haben

In Ländern mit einem breiten Angebot an betrieblichen Ausbildungen für junge Menschen haben die meisten Ausbildungsstarter einen ähnlichen schulischen Hintergrund, da sie vor kurzer Zeit den Sekundarstufe-I-Abschluss erworben haben. Anders ist es bei erwachsenen Auszubildenden, die häufig unterschiedliche allgemeine Kompetenzen und Lernbedürfnisse aufweisen. Einige haben in ihren Jugendjahren den Sekundarstufe-II-Abschluss erworben und verfügen daher bereits über die allgemeinen Kompetenzen, die in den Ausbildungsprogrammen vermittelt werden. Andere haben die Schule mit einem niedrigeren Qualifikationsniveau verlassen und befinden sich seit Jahren außerhalb des Schulsystems. Sie müssen ihre Basiskompetenzen auffrischen oder vorhandene Lücken schließen.

Erwachsene mit einschlägiger Berufserfahrung besitzen einige der angestrebten beruflichen Kompetenzen

Ältere Neuauszubildende haben häufig bereits mehrere Jahre Berufserfahrung, darunter einige vielleicht in Bereichen, die mit ihrer Ausbildung in Verbindung stehen. Sie besitzen manchmal einige der für die Ausübung des angestrebten Berufs wichtigen Kompetenzen, aber nicht alle, und benötigen häufig weniger Zeit als der Durchschnittsauszubildende, um die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Ein Erwachsener beispielsweise, der einige Jahre Berufserfahrung in einem Restaurant mitbringt und eine Ausbildung zum Koch macht, braucht möglicherweise nur eine kürzere Ausbildung am Arbeitsplatz.

These 2: Die Möglichkeit, die Ausbildung schneller abzuschließen, kann den Auszubildenden und dem Staat zugutekommen

Eine Verkürzung der Ausbildungsdauer kann die Qualifizierungskosten für Auszubildende reduzieren

Mit der Teilnahme an einer Ausbildung sind für die Auszubildenden Kosten verbunden, insbesondere Opportunitätskosten, die der Zeit entsprechen, in der statt eines regulären Gehalts eine Ausbildungsvergütung bezogen wird. In einigen Fällen kommen zu diesen Kosten für die Lernenden noch Gebühren hinzu. Für Auszubildende, die bereits über einige der im Ausbildungsprogramm angestrebten Kompetenzen verfügen, ist die Möglichkeit der Ausbildungsverkürzung mit großen Vorteilen verbunden, da sie so die Prüfung rascher ablegen und früher das Gehalt einer qualifizierten Arbeitskraft beziehen können. Dies kann die Aufnahme einer Ausbildung für Erwachsene attraktiver machen. Für einen Erwachsenen ist die Alternative zu einer betrieblichen Ausbildung in der Regel bezahlte Beschäftigung (nicht Schulbesuch, wie für jüngere Menschen). Da das Gehalt einer ungelerten Arbeitskraft gewöhnlich höher ist als die Ausbildungsvergütung, können es sich viele Erwachsene nicht leisten, in die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen zu investieren, weil sie ihre Lebenshaltungskosten decken müssen und häufig auch familiäre Verpflichtungen haben. Die Möglichkeit einer verkürzten Ausbildung wegen beruflicher Vorkenntnisse kann Erwachsenen den Zugang zu Ausbildungsabschlüssen erleichtern.

Eine Verkürzung der Ausbildungsdauer kann auch dem Staat und der Gesellschaft ganz allgemein zugutekommen

Eine Verkürzung der Ausbildungsdauer wegen beruflicher Vorkenntnisse verhindert, dass Ressourcen dafür aufgewendet werden, einer Person etwas beizubringen, was sie bereits kann. Maßnahmen, die es Auszubildenden mit bereits vorhandener Berufserfahrung ermöglichen, ihre Ausbildung rascher abzuschließen, können auch die Chancengerechtigkeit fördern. Diese Maßnahmen können als Brücke fungieren und Personen mit guten praktischen Kompetenzen, aber begrenzter formaler Bildung zum Wiedereinstieg in die Bildung ermutigen. Die Möglichkeit, vorhandene Kompetenzen durch Abschlüsse anzuerkennen, die normalerweise eine betriebliche Ausbildung voraussetzen, kann das lebenslange Lernen fördern: Die Aussicht auf den Erwerb eines formalen Abschlusses kann Erwachsene motivieren, Zeit, Energie und Geld in das Lernen am Arbeitsplatz zu investieren. Ohne eine entsprechende Anerkennung der erworbenen Kompetenzen hätten sie diesen Ehrgeiz möglicherweise nicht.

These 3: Hindernisse, die der vollen Nutzung verkürzter Ausbildungsgänge im Wege stehen, müssen beseitigt werden

Mehrere Länder ermöglichen eine flexible Ausbildungsdauer

Verschiedene Länder haben einen Rechtsrahmen eingerichtet, der es Auszubildenden mit einschlägigen Qualifikationen oder Berufserfahrung ermöglicht, ihr Ausbildungsprogramm rascher zu absolvieren. Dieser Rahmen bestimmt die Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, und die Verkürzungen, die in verschiedenen Fällen möglich sind (vgl. Kasten 4.1).

Eine weitere Möglichkeit, die Flexibilität zu erhöhen, wäre, generell zu einem kompetenzbasierten Ansatz überzugehen. In Ausbildungssystemen dieser Art wird nur eine theoretische bzw. eine Regeldauer definiert. Der Übergang in die nächste Ausbildungsstufe erfolgt nicht nach einer vorab festgelegten Zeit, sondern sobald die Auszubildenden die

erforderlichen Kompetenzen erworben haben. Auf diese Weise wird in Australien und bei einigen Ausbildungsprogrammen in den Vereinigten Staaten vorgegangen (Kasten 4.2).

Kasten 4.1 Verkürzung der Ausbildungsdauer

Dänemark

Für Erwachsene über 25 Jahre gibt es zwei alternative Wege, eine betriebliche Ausbildung zu absolvieren. In einer individuellen Beurteilung wird entschieden, welcher der geeignetste ist. Personen mit einschlägiger Berufserfahrung oder Vorqualifikation nehmen an einem verkürzten Basisprogramm (vollzeit-schulischer Berufsbildungsgang), einem kürzeren Hauptprogramm (Kombination aus schulischer und betrieblicher Ausbildung) und einer bis zu zweijährigen Ausbildung am Arbeitsplatz teil. Personen mit mindestens zweijähriger, einschlägiger Berufserfahrung wird ein verkürztes Hauptprogramm angeboten.

Quelle: Danish Ministry of Higher Education and Science (MHES) (2017), “*Admission to Vocational Education and Training (VET)*”, <https://ufm.dk/en/education/recognition-and-transparency/recognition-guide/admission-vet>.

Deutschland

Für Erwachsene über 21 Jahre kann die Ausbildungszeit verkürzt werden. Personen mit Mittlerer Reife können eine Verkürzung um 6 Monate beantragen. Personen mit Allgemeiner Hochschulreife, Erwachsene über 21 Jahre und Personen, die bereits über einen Berufsabschluss verfügen, können ihre Ausbildung um 12 Monate verkürzen. Auszubildende können sich früher zur Abschlussprüfung anmelden, wenn sowohl der Ausbildungsbetrieb als auch die Berufsschule überdurchschnittliche Leistungen bescheinigen.

Quelle: Mühlemann, S. (erscheint demnächst^[15]), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*.

Vereinigte Staaten

Ein Auszubildender kann bis zu 1 000 Stunden pro Jahr angerechnet bekommen, wenn er über Vorkenntnisse und nachgewiesene Kompetenzen verfügt. Auszubildende müssen mindestens die Hälfte des Regelprogramms absolvieren, eine Mindestdauer von 6 Monaten wird vorausgesetzt.

Quelle: Jones, D. und R. Lerman (2017^[16]), *Starting a Registered Apprenticeship Program*, Urban Institute, https://innovativeapprenticeship.org/wp-content/uploads/2017/06/Employer-Guide_June-2017.pdf.

Ausbildungsbetriebe stimmen einer verkürzten Ausbildungsdauer möglicherweise nur zögernd zu, wenn diese mit finanziellen Nachteilen verbunden ist

In verschiedenen Ländern ist es zwar theoretisch möglich, die Ausbildungsdauer an individuelle Bedürfnisse anzupassen, in der Praxis gibt es aber manchmal Hindernisse, die einem umfassenderen Einsatz dieses Instruments im Wege stehen. Gemäß einer in Australien durch-

geführten Studie bestand eines dieser Hindernisse in der mangelnden Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe zur Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen. Geld schien dabei eine große Rolle zu spielen: Ein rascheres Vorankommen bedeutet einen rascheren Lohnanstieg. Ein früherer Abschluss bedeutet, dass anstelle der Ausbildungsvergütung ein Fachkräftelohn zu zahlen ist (Clayton et al., 2015_[13]). Bei einem kompetenzbasierten Ansatz fällt der Zeitraum, in dem die Auszubildenden hochproduktiv sind, aber nur die Ausbildungsvergütung beziehen, ganz weg oder wird verkürzt. Dieser Zeitraum ist für die Unternehmen aber von entscheidender Bedeutung, da sie gerade in dieser Zeit von den Auszubildenden profitieren und für die Kosten entschädigt werden, die ihnen zu Beginn entstehen, wenn die Auszubildenden ihre Zeit hauptsächlich mit Lernen verbringen und wenig produzieren.

Kasten 4.2 Kompetenzbasierter Abschluss

Australien

Auszubildenden werden bereits vorhandene Kompetenzen und Berufserfahrung angerechnet. Wenn ein Auszubildender nachweisen kann, dass er über das erforderliche Kompetenzniveau verfügt, kann er in die nächste Ausbildungsstufe übergehen oder das Ausbildungsprogramm abschließen. Die Kompetenzen werden zunächst von der eingetragenen Ausbildungseinrichtung (dem Ausbildungsträger) beurteilt. Danach muss der Ausbildungsbetrieb bestätigen, dass der Auszubildende in der Lage ist, diese Kompetenzen am Arbeitsplatz anzuwenden.

Quelle: Australian Government (2017_[17]), *Australian Apprenticeships*, www.australianapprenticeships.gov.au.

Vereinigte Staaten

Die anerkannten Ausbildungsprogramme sind kompetenzbasiert oder hybrid (bzw. auch zeitbasiert). In kompetenzbasierten Ausbildungsprogrammen können Auszubildende schneller zum Abschluss kommen oder sich mehr Zeit nehmen, um die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Allerdings gelten auch für diese kompetenzbasierten Programme weiterhin gewisse Auflagen, was die Dauer der Hauptausbildungsabschnitte betrifft. Hybride Ausbildungsprogramme kombinieren zeit- und kompetenzbasierte Elemente.

Quelle: DOL (2018_[10]), "United States Department of Labor – Frequently Asked Questions about the Apprenticeship Program", www.dol.gov/featured/apprenticeship/faqs.

Arbeitgeber sind u.U. für eine Verkürzung der Ausbildungsdauer, wenn dies vergütungsneutral ist

Anders ist die Situation, wenn die verkürzte Ausbildungsdauer keine Auswirkungen auf das Lohnniveau hat. Ein Auszubildender, der die Qualifikationsprüfung besteht, bezieht weiterhin die im Ausbildungsvertrag vereinbarte ursprüngliche Vergütung, die niedriger ist als das Entgelt für Fachkräfte. In diesem Fall gibt es für den Ausbildungsbetrieb keinen Grund, die verkürzte Ausbildungszeit abzulehnen. Für den Auszubildenden gehen aller-

dings auch einige Vorteile verloren (früherer Bezug eines Entgelts als Fachkraft). In manchen Fällen unterstützen Ausbildungsbetriebe eine verkürzte Ausbildungszeit trotz höherer Kosten. So zum Beispiel, wenn ein erwachsener Auszubildender schneller lernt, reifer und daher bei der Arbeit produktiver ist und somit die höheren Kosten wettmacht. Ausbildungsbetriebe sind manchmal auch daran interessiert, eine offene Fachkraftstelle zu besetzen. Ein schnellerer Abschluss der Ausbildung kann ihnen dabei helfen.

Um das Potenzial einer verkürzten Ausbildungsdauer voll auszuschöpfen, muss sie für alle Beteiligten von Vorteil sein

Eine Option besteht darin, den Ausbildungsmarkt frei walten zu lassen und es einzelnen Auszubildenden mit einschlägiger Berufserfahrung zu ermöglichen, mit Ausbildungsbetrieben direkt einen Vertrag auszuhandeln (Vergütung, Arbeitszeit usw.), der vom Standardausbildungsvertrag abweicht. In Ländern, in denen die Ausbildungsvergütung (oder der Mindestlohn in der Ausbildung) tarifvertraglich geregelt ist (nach Beruf auf regionaler oder nationaler Ebene), können alternativ Sonderkonditionen für Auszubildende definiert werden, die bereits über einschlägige Berufserfahrung verfügen. Dies könnte zur Folge haben, dass für verkürzte Ausbildungen eine andere Vergütungstabelle genutzt wird. Das Hauptziel besteht darin, sicherzustellen, dass das verkürzte Ausbildungsmodell sowohl für die Ausbildungsbetriebe als auch die Auszubildenden attraktiv ist.

Direkte Zulassung zur Abschlussprüfung ermöglichen

Einige haben den Großteil der von Auszubildenden am Ende der Ausbildung geforderten Kompetenzen durch ihre Berufserfahrung bereits erworben. Häufig haben sie einige Lücken, sodass sie ihre vorhandenen Kompetenzen durch gezielte Kurse oder Selbststudium ergänzen müssen, damit sie über die gleichen Kompetenzen verfügen wie Auszubildende, die den klassischen Weg gegangen sind.

- Mit der Teilnahme an der Abschlussprüfung, die die Auszubildenden normalerweise am Ende der Ausbildung ablegen, kann überprüft werden, ob diese Personen die angestrebten Kompetenzen erworben haben, was es ihnen ermöglichen würde, den Berufsabschluss ohne Teilnahme an einer betrieblichen Ausbildung zu erreichen.
- Zur Abschlussprüfung von Ausbildungsgängen sollten Kandidaten zugelassen werden, die die Ausbildung nicht absolviert haben, aufgrund ihrer einschlägigen Berufserfahrung die Prüfung aber wahrscheinlich bestehen werden.

These 1: Ausbildungsabschlussprüfungen können genutzt werden, um Kompetenzen zu validieren, unabhängig davon, wie sie erworben wurden

Es gibt Personen, die bereits über die meisten der in einem betrieblichen Ausbildungsgang vermittelten Kompetenzen verfügen

Erwachsenen, die den Großteil der im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung angestrebten Kompetenzen bereits erworben haben, kann selbst eine verkürzte Ausbildung zu lang erscheinen. Für diesen Personenkreis wäre es sinnvoller, gezielte Vorbereitungskurse zu besuchen, um ihre Kompetenzen zu ergänzen oder etwaige Lücken zu schließen und sich dann einer Prüfung zu unterziehen, um nachzuweisen, dass sie über die erforderlichen Kompetenzen verfügen. Potenzielle Kandidaten sind Erwachsene, die ihre Kompetenzen durch Berufserfahrung erworben haben, Ausbildungsabbrecher, ehemalige Auszubildende, die die Abschlussprüfung nicht bestanden haben und Migranten, die im Ausland im

angestrebten Beruf gearbeitet haben, deren Qualifikation aber im Aufnahmeland nicht anerkannt wird.

Mehrere Länder ermöglichen einen direkten Zugang zur Ausbildungsabschlussprüfung

Mit diesem Modell können Personen zur qualifizierenden Abschlussprüfung zugelassen werden, ohne die Standardausbildung (oder auch eine angepasste Form hiervon) absolviert zu haben. Sie sind keine Auszubildenden, sie erlangen aber die Qualifikation, zu der eine Ausbildung im Regelfall führt. Diese Möglichkeit wird am häufigsten in Ländern mit langer Tradition in der betrieblichen Ausbildung angeboten (vgl. Kasten 4.3), was u.a. daran liegen könnte, dass die Prüfungssysteme in diesen Ländern seit Langem standardisiert sind und damit die Seriosität dieser Option stärken. In Österreich erhielten 15% der Lehrabsolventen 2012 ihren Abschluss durch direkten Antritt zur Lehrabschlussprüfung (Dornmayr et al., 2013^[18]). In Norwegen wurden 36% der Ausbildungsabschlüsse (Gesellenbriefe) 2015/2016 auf Grundlage einer Prüfung erworben, in der die Berufserfahrung berücksichtigt wurde. Unter den Erwachsenen über 25 Jahre machten erfahrungsbasierte Prüfungen 47% der Qualifikationsabschlüsse aus (Bratsberg, Nyen und Raaum, 2017^[19]). Am häufigsten waren diese Prüfungen in den Bereichen Gesundheit, Kinderbetreuung und Baugewerbe, die zusammengenommen über 60% der Prüfungen ausmachten, in denen die Berufserfahrung berücksichtigt wurde (Norwegian Directorate for Education and Training, 2016^[20]). In Deutschland waren 2009 6% aller Ausbildungsabschlussprüfungen Externenprüfungen. Bei über zwei Dritteln der externen Prüfungsfälle erfolgte die Zulassung aufgrund einschlägiger berufspraktischer Erfahrung (BIBB, 2011^[21]). In der Schweiz wurden 2015 3% der eidgenössischen Fähigkeitszeugnisse nach einer Direktzulassung zur Abschlussprüfung erteilt, unter den Erwachsenen (24 Jahre und älter) machten Direktzulassungen indessen ein Viertel der Abschlüsse aus (SERI, 2017^[22]).

Kasten 4.3 Direktzulassung zu Ausbildungsabschlussprüfungen

Deutschland

Es können auch Personen zur regulären Gesellen-/Abschlussprüfung zugelassen werden, die keine betriebliche Ausbildung absolviert haben (Externenprüfung). Wer zugelassen werden möchte, muss mindestens das Eineinhalbfache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit in dem Beruf tätig gewesen sein, in dem er die Prüfung ablegen möchte und einschlägige Berufserfahrungen in dem Beruf gesammelt haben. Zeugnisse, die belegen, dass einschlägige Berufserfahrung gesammelt wurde, können die erforderliche Mindestberufserfahrung verkürzen oder ersetzen. Prüfungskandidaten können sich anhand von früheren Prüfungsaufgaben vorbereiten oder an Vorbereitungskursen teilnehmen.

Quelle: BMBF (2017^[23]), *Externenprüfung: Voraussetzungen, Beratung und Vorbereitung*, www.perspektive-berufsabschluss.de/de/501.php.

Norwegen

Kandidaten können eine auf Berufserfahrung basierende Zertifizierung (*praksiskandidat*) bekommen, indem sie die Ausbildungsabschluss- oder Gesellenprüfung ablegen, ohne in einem Ausbildungsverhältnis zu stehen.

Der Kandidat muss umfassende Kompetenzen im besagten Berufsfeld nachweisen und die Lernziele abdecken. Die Dauer der einschlägigen Berufserfahrung des Kandidaten muss der Länge der Ausbildungszeit plus 25% entsprechen und der Kandidat muss eine theoretische Prüfung ablegen. Einschlägige Vorbildung wird als praktische Ausbildung anerkannt.

Quelle: Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU) (2016^[24]), "Vocational education and training in Europe – Norway", *Cedefop ReferNet VET in Europe reports*, http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_NO.pdf; Norwegian Directorate for Education and Training (2016^[20]), *Skoleporten*, <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning/fag-og-yrkesopplaering/laeringsresultater/>.

Österreich

Personen über 18 Jahre können eine Direktzulassung zur Lehrabschlussprüfung beantragen, ohne in einem Ausbildungsverhältnis zu stehen. Hierfür müssen sie einschlägige Berufserfahrung nachweisen, was bedeutet, dass sie sehr wahrscheinlich über ähnliche Kompetenzen verfügen, wie die Auszubildenden im angestrebten Beruf. Diese Kompetenzen können durch Praktika, informelle Ausbildungen in Unternehmen, sonstige praktische Erfahrungen oder Schulbesuch erworben werden.

Quelle: Mühlemann, S. (erscheint demnächst^[15]), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*; Dormmayr, H. et al (2013^[18]), *Lehrabschlussprüfungen in Österreich*, www.bmwf.gv.at/betriebliche_Ausbildung/LehrlingsUndbetriebliche_Ausbildung/Documents/Lehrabschlusspr%C3%BCfung.ibw-%C3%B6ibf%20Zwischenbericht%202013.pdf.

Schweiz

Erwachsene mit einschlägiger Berufserfahrung können zur qualifizierenden Abschlussprüfung einer betrieblichen Ausbildung zugelassen werden. Voraussetzungen sind eine fünfjährige Berufserfahrung, wobei die im angestrebten Beruf verbrachte Mindestdauer je nach Beruf unterschiedlich ist. Obwohl es zwischen den Berufen Unterschiede gibt, wird in der Regel eine einschlägige Berufserfahrung von mindestens drei Jahren vorausgesetzt. Die Kantone beraten die Kandidaten bei den Prüfungsvorbereitungen. Für einige Berufe werden Vorbereitungskurse angeboten. Erwachsene können sich in allen Berufen zusätzlich weiterbilden, indem sie Berufsschulen oder überbetriebliche Berufsbildungsstätten besuchen.

Quelle: SERI (2017^[22]), „Berufsabschluss für Erwachsene“, www.berufsbildungplus.ch/berufsbildungplus/berufsbildung/einstieg/erwachsene.html.

Berufliche Qualifikationen ohne obligatorisches Ausbildungsprogramm erfordern ein strenges Prüfungssystem

Wird eine Qualifikation erteilt, ohne dass die Teilnahme an einem Ausbildungsprogramm gefordert wird, hängt deren Wert am Arbeitsmarkt von der Seriosität der Prüfungen ab. Die Konzipierung und Durchführung valider und verlässlicher Prüfungen stellt eine Herausforderung dar, da qualifizierte Berufe ein sehr breites Spektrum an Kompetenzen und Kenntnissen voraussetzen (vgl. Kapitel 5 zur Frage der Prüfungen in betrieblichen Ausbildungsgängen). In der Praxis kann sich die Messung aller wichtigen Lernergebnisse als sehr schwierig erweisen, sodass es sinnvoll ist, andere Instrumente heranzuziehen, anhand derer

sich die Kompetenzen einer Person nachweisen lassen (wie Dauer und Inhalt der betrieblichen Arbeitserfahrung und Teilnahme an Schulungsmaßnahmen), zumindest als Ergänzung zu einer Prüfung, die nie alle Bereiche abdecken kann.

These 2: Diese Instrumente können Erwachsenen helfen, einen Berufsabschluss zu erwerben

Die Zulassung zur Abschlussprüfung kann geringqualifizierten Erwachsenen eine zweite Chance bieten

In Norwegen hatten zwei Drittel der Personen, die aufgrund ihrer Berufserfahrung zwischen 1998 und 2015 eine berufliche Qualifikation erwarben, ursprünglich keinen Abschluss des Sekundarbereichs II. Aus Studien ging außerdem hervor, dass Personen, die Prüfungen ablegten, in denen die Berufserfahrung berücksichtigt wurde, einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund hatten wie Erwachsene ohne Abschluss des Sekundarbereichs II. Umgekehrt wiesen Erwachsene, die eine reguläre betriebliche Ausbildung absolvierten, einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund auf wie junge Menschen mit abgeschlossener Ausbildung. Aus Analysen von Register-Daten aus nahezu zwanzig Jahren geht hervor, dass erfahrungsbasierte Prüfungen daher ein Instrument zur Reduzierung der Bildungsungleichheiten darstellen (Bratsberg, Nyen und Raaum, 2017^[19]).

Mit der direkten Zulassung zu Abschlussprüfungen gibt es eine Alternative zur regulären betrieblichen Ausbildung

Die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung bietet einen sehr flexiblen Weg zu einem Ausbildungsabschluss. So kann beispielsweise eine Person in einem regulären Arbeitsverhältnis (nicht Ausbildungsverhältnis) mit dem Ausbildungsbetrieb sich durch Lernen am Arbeitsplatz und außerhalb des Arbeitsplatzes (z.B. Vorbereitungskurse) auf die Prüfung vorbereiten. Dieser Weg könnte dem Profil und den Bedürfnissen erwachsener Lernender und ihrer Arbeitgeber entsprechen. Wenn die Ausbildung eines Erwachsenen im Rahmen der betrieblichen Ausbildung für Ausbildungsbetriebe unattraktiv ist, wäre es u.U. sinnvoller, Interessenten zur Abschlussprüfung zuzulassen und ihnen parallel Vorbereitungskurse anzubieten. Dieses Prinzip könnte insbesondere den Bedürfnissen jener Erwachsenen gerecht werden, die in Ländern auf der Suche nach einer betrieblichen Ausbildung sind, in denen das Ausbildungssystem auf die Bedürfnisse junger Auszubildender zugeschnitten ist. Diese Alternative zur betrieblichen Ausbildung ist ähnlich gestaltet wie die regulären betrieblichen Ausbildungen in Ländern, in denen die meisten Auszubildenden Erwachsene sind. In diesen Ländern ist die Ausbildungsvergütung in der Regel höher oder übersteigt sogar den aktuellen Mindestlohn. Im Vereinigten Königreich liegt die Ausbildungsvergütung für Auszubildende unter 18 Jahren beispielsweise sehr viel näher an der Entlohnung einer unqualifizierten Kraft und entspricht bei den über 19-jährigen Auszubildenden dem Mindestlohn. In Kanada ist die Ausbildungsvergütung höher als der Mindestlohn (Mühlemann, erscheint demnächst^[15]).

Schlussbetrachtungen

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die Dauer einer Ausbildung dem Schwierigkeitsgrad der zu erwerbenden Kompetenzen und den Merkmalen des Lernenden Rechnung tragen sollte. Die Ausbildungsdauer ist für die Auszubildenden, die ausbildenden Unternehmen und den Staat von Bedeutung. Ein Nutzen entsteht, wenn Klarheit und Flexibilität herrschen. Die Dauer einer Ausbildung muss an die angestrebten Kompetenzen angepasst

werden und entsprechend der Kosten-Nutzen-Analyse der ausbildenden Unternehmen und der Auszubildenden festgelegt werden: Ist sie zu kurz, weckt sie nicht das Interesse des Ausbildungsbetriebs; ist sie zu lang, ist sie für die Auszubildenden nicht attraktiv. Das Engagement der Sozialpartner bei der Gestaltung des Ausbildungsprogramms kann die Ausbalancierung unterschiedlicher Interessen erleichtern. Für junge Auszubildende ist eine betriebliche Ausbildung fester Bestandteil der Erstausbildung. Allgemeinbildender Unterricht spielt neben der Vermittlung technischer Kompetenzen in der Regel eine bedeutende Rolle. Erwachsene hingegen, und insbesondere neu Zugewanderte, haben zu Beginn der Ausbildung häufig bereits einen hohen allgemeinbildenden Abschluss oder einschlägige Berufserfahrung, die anerkannt werden sollten. Einige Länder haben Ansätze entwickelt, die es ermöglichen, die Ausbildungsdauer für diese Lernenden zu verkürzen oder sie direkt zur qualifizierenden Abschlussprüfung zuzulassen. Sofern diese Ansätze auf soliden Prüfungssystemen beruhen, sorgen sie für mehr Gerechtigkeit und Effizienz in den Ausbildungssystemen.

Anmerkungen

¹ Auszubildende verbringen mindestens 12 Wochenstunden in einer Berufsschule (Eurydice, 2018^[25]), davon entfällt ungefähr ein Drittel auf allgemeinbildenden Unterricht (BMBF, 2017^[26]).

Literaturverzeichnis

- Australian Government (2017), “Australian Apprenticeships”, <http://www.australianapprenticeships.gov.au> (Abruf: 30. August 2017). [17]
- BIBB (2011), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, https://datenreport.bibb.de/media2011/Datenreport_2011.pdf. [21]
- BMBF (2017), *Berufsbildungsbericht 2017*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf. [4]
- BMBF (2017), *Duale Berufsausbildung sichtbar gemacht*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, http://www.bmbf.de/pub/Duale_Berufsausbildung_sichtbar_gemacht_Broschuere.pdf. [26]
- BMBF (2017), *Externenprüfung: Voraussetzungen, Beratung und Vorbereitung*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, <http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/501.php>. [23]
- BMBF (2008), *Berufsbildungsbericht 2008*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, <http://doku.iab.de/externe/2008/k080410f18.pdf>. [3]
- Bratsberg, B., T. Nyen und O. Raaum (2017), “Fagbrev i voksen alder”, *Søkelys på arbeidslivet*, No. 01-02, Vol. 34, S. 24-43, https://www.idunn.no/file/pdf/66954348/spa_2017_01-02_pdf.pdf. [19]

- Clayton, B. et al. (2015), *Competency progression and completion: how is the policy being enacted in three trades?*, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide, <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/competency-progression-and-completion-how-is-the-policy-being-enacted-in-three-trades>. [13]
- DOL (2018), “United States Department of Labor – Frequently Asked Questions about the Apprenticeship Program”, <http://www.dol.gov/featured/apprenticeship/faqs> (Abruf: 5. März 2018). [10]
- Dornmayr, H. et al. (2013), *Lehrabschlussprüfungen in Österreich – Zwischenbericht*, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Öibf), <https://www.ibw.at/resource/download/1064/ibw-oeibf-bericht-lehrerabschlusspruefungen-201.pdf>. [18]
- Eurydice (2018), “Deutschland – Aufbau der beruflichen Sekundarstufe II”, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-upper-secondary-education-20_de (Abruf: 12. Februar 2018). [25]
- Hoeckel, K. und R. Schwartz (2012), *OECD-Studien zur Berufsbildung – Lernen für die Arbeitswelt: Deutschland 2010*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264168121-de>. [7]
- Jones, D. und R. Lerman (2017), *Starting a Registered Apprenticeship Program*, Urban Institute, https://innovativeapprenticeship.org/wp-content/uploads/2017/06/Employer-Guide_June-2017.pdf. [16]
- Knight, B. und T. Karmel (2011), “Apprenticeships and traineeships in Australia”, in Dolphin, T. und T. Lanning (Hrsg.), *Rethinking Apprenticeships*, Institute for Public Policy Research, London, https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2011/11/apprenticeships_Nov2011_8028.pdf. [1]
- Kuczera, M. (2017), “Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship”, *OECD Education Working Papers*, No. 153, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>. [11]
- Kuczera, M. und S. Field (2018), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: Apprenticeship in England, United Kingdom*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298507-en>. [9]
- MHES (2017), “Admission to Vocational Education and Training (VET)”, Danish Ministry of Higher Education and Science, <https://ufm.dk/en/education/recognition-and-transparency/recognition-guide/admission-vet> (Abruf: 30. August 2017). [14]
- Mühlemann, S. (erscheint demnächst), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*. [15]
- Mühlemann, S. (2016), “The cost and benefits of work-based learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 143, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [6]

- Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU) (2016), *Vocational education and training in Europe – Norway*, Cedefop ReferNet VET in Europe reports, http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_NO.pdf. [24]
- Norwegian Directorate for Education and Training (2016), “Skoleporten”, <http://skoleporten.udir.no/> (Abruf: 16. September 2016). [20]
- Norwegian Directorate for Education and Training (2011), *Fag- og trefordelingen i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet*, https://www.udir.no/globalassets/upload/rundskriv/2011/udir-1-2011-fag-og-timefordeling_des2011.pdf. [8]
- Powell, A. (2018), “Apprenticeship Statistics: England”, *Briefing Paper*, No. 06113, House of Commons Library, <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06113/SN06113.pdf>. [2]
- SBFI (2017), “Berufsabschluss für Erwachsene”, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), Bern, <https://www.berufsbildungplus.ch/berufsbildungplus/berufsbildung/grundbildung/berufsabschluss-erwachsene.html>. [22]
- Schlögl, P. und M. Mayerl (2016), *Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen der Lehrausbildung in Österreich*, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien, http://www.bmwf.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/endbericht_betriebsbefragung_oeibf.pdf. [5]
- Solas (2016), “Apprenticeship: Real life Learning”, <http://www.apprenticeship.ie> (Abruf: 12. Februar 2018). [12]

Kapitel 5 Wie lassen sich gute Lernerfahrungen im Betrieb gewährleisten?

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht der Betrieb als Ort der praktischen Ausbildung. Zum einen wird beschrieben, wie Auszubildende ihre Zeit zwischen produktiven und nicht-produktiven Aufgaben aufteilen, zum anderen werden Ansätze untersucht – wie die Schulung von Ausbildern und die Steuerung von Arbeitsaufgaben –, die hilfreich sind, damit Auszubildende gleichzeitig lernen und produktiv arbeiten können. Zum Abschluss erfolgt eine Erörterung der Funktion der Abschlussprüfungen, der Ausbildung der Prüfer sowie innovativer Methoden, um das gesamte Spektrum der Kenntnisse und Kompetenzen der Auszubildenden zu messen. Zudem wird auf die Funktion summativer Abschlussprüfungen im Zusammenhang mit der Anerkennung der Kompetenzen von Arbeitskräften eingegangen, denen Leistungen angerechnet werden und die daher nicht die gesamte Ausbildung absolvieren müssen.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Fragen und Herausforderungen

Die betriebliche Ausbildung ist ein wesentliches Element einer hochwertigen Berufsausbildung

Die Ausbildung in den Betrieben bildet den Kern der Berufsausbildung. Betriebe bieten ein wichtiges Lernumfeld, das den Erwerb fachlicher Kompetenzen unter Nutzung modernster technischer Geräte und unter der Anleitung und Aufsicht von Berufspraktikern ermöglicht, die diese Geräte zu bedienen wissen. Soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Verhandlungskompetenz können von berufserfahrenen Vorbildern abgeschaut und so im Kontext erworben werden.

Die im Betrieb gemachten Lernerfahrungen sind für die Gesamtqualität der Berufsausbildung entscheidend, da Auszubildende in der Regel mindestens die Hälfte ihrer Zeit im Betrieb verbringen (Tabelle 5.1) – im Gegensatz zu schulbasierten beruflichen Bildungsgängen, bei denen das Lernen im Betrieb allenfalls eine Ergänzung zum schulischen Lernen ist, sofern es überhaupt angeboten wird.

Tabelle 5.1 Wie verbringen die Auszubildenden ihre Zeit?

	Zeitaufteilung	Anteil der produktiven Arbeit an der im Betrieb verbrachten Zeit
Deutschland	56% - Betrieb; 29% - außerbetriebliche Ausbildung; 14% - Urlaub und Krankheitstage	77% für produktive Arbeit
England (Ver. Königreich)	Bis zu 80% - Betrieb; mindestens 20% außerbetriebliche Ausbildung	
Norwegen	In der Regel zwei Jahre Schule, danach zwei Jahre Betrieb	1 Jahr Ausbildung 1 Jahr produktive Arbeit
Österreich	66% - Betrieb; 20% - außerbetriebliche Ausbildung; 14% - Urlaub und Krankheitstage	83% für produktive Arbeit
Schweiz	59% - Betrieb; 27% - außerbetriebliche Ausbildung; 14% - Urlaub und Krankheitstage	83% für produktive Arbeit

Quelle: Kuczera, M. (2017^[11]), "Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship", *OECD Education Working Papers*, No. 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

Auszubildende können bei der Arbeit unterschiedliche Arten von Aufgaben ausführen

Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit der Berufsausbildung ist, wie die von den Lehrlingen in den Betrieben verbrachte Zeit auf die verschiedenen Tätigkeiten aufgeteilt werden sollte. Der Aufgabenmix muss den Auszubildenden einerseits die Gelegenheit geben, die Kompetenzen zu erwerben, auf die die jeweilige Ausbildung abzielt, dem Ausbildungsbetrieb zugleich jedoch auch einen finanziellen Nutzen bringen. Auszubildende können ihre Zeit für drei verschiedene Arten von Tätigkeiten einsetzen:

- **Nichtproduktive Tätigkeiten:** Tätigkeiten ohne unmittelbaren produktiven Wert für das Unternehmen. Hierzu zählen einige Lernformen (z.B. Übungen durchführen oder den Ausführungen des Ausbilders zuhören) und andere Tätigkeiten (z.B. die auf dem Weg zu einem Kundenbesuch in einem Verkehrsmittel verbrachte Zeit).
- **Produktive qualifizierte Tätigkeiten:** Aufgaben, die normalerweise von einer Fachkraft ausgeführt werden. Dies kann Lernerfahrungen beinhalten (z.B. wenn eine Technik eingeübt und gleichzeitig echte Arbeit erledigt wird), muss jedoch

nicht (z.B. wenn bei der Arbeit Kompetenzen eingesetzt werden, die der bzw. die Auszubildende bereits beherrscht).

- **Produktive unqualifizierte Tätigkeiten:** Aufgaben, die von einer ungelerten Arbeitskraft erledigt werden können (z.B. eine Werkstatt putzen). Die Ausführung solcher Aufgaben führt nicht zum Erwerb von Fachkompetenzen, möglicherweise aber zum Erwerb sozialer Kompetenzen, z.B. Teamfähigkeit oder Zeitmanagement.

Die Art der von den Auszubildenden ausgeführten Arbeiten wirkt sich finanziell auf ihre Ausbildungsunternehmen aus

Was genau die Auszubildenden im Betrieb tun, wirkt sich auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis auf Arbeitgeberseite aus. So hat beispielsweise ein Restaurant einen Nutzen, wenn ein Koch-Lehrling Kartoffeln schält (produktive ungelernete Tätigkeit) oder ein Soufflé backt (produktive qualifizierte Tätigkeit), aber keinen unmittelbaren Nutzen, wenn der künftige Koch Kompetenzen trainiert, die nicht zum Produktionsprozess gehören, auch wenn er hierbei Kompetenzen erwirbt (nichtproduktive Tätigkeiten). Der mit der Ausbildung (einschließlich der Übungsaufgaben) verbundene Nutzen wird von dem Unternehmen später realisiert, wenn die Auszubildenden ihre neu erworbenen Kompetenzen praktisch einsetzen und qualifizierte Tätigkeiten ausüben. Statt reguläre Beschäftigte (zum Fachkräftelohn) zu bezahlen, um die Arbeit zu erledigen, kann der Auszubildende dieselbe Aufgabe für eine niedrigere Vergütung ausführen.

Es besteht das Risiko, dass Auszubildende als billige ungelernete Arbeitskräfte ausgebeutet werden

Arbeitgeber können zwar finanziellen Nutzen daraus ziehen, Auszubildenden neue Kompetenzen beizubringen, manchmal lohnt es sich für sie jedoch noch mehr, die Auszubildenden kaum auszubilden und sie als ungelernete Arbeitskräfte einzusetzen. Hierfür sind seitens der Unternehmen nur geringe Investitionen erforderlich, die angesichts der niedrigen Vergütung der Auszubildenden und der produktiven ungelerten Tätigkeit, die sie ausführen, jedoch durchaus Erträge abwerfen. Auf Kosten-Nutzen-Erhebungen beruhende Simulationen zeigen, dass schweizerische Arbeitgeber ihren Nettogewinn über die Dauer der Ausbildung um durchschnittlich 22 000 EUR pro Auszubildenden steigern könnten, wenn die Auszubildenden im Betrieb nur ungelernete Arbeiten verrichten würden [Wolter und Ryan (2011^[2]) in Mühlemann (2016^[3])].

Um eine hochwertige betriebliche Ausbildung für alle Auszubildenden sicherzustellen, bedarf es Vorschriften

In Ausbildungsfragen reicht es nicht aus, sich auf das Eigeninteresse der Arbeitgeber zu verlassen, um sicherzustellen, dass alle Auszubildenden eine hochwertige betriebliche Ausbildung erhalten: Es bedarf auch einschlägiger Vorschriften. In Ländern mit starken Ausbildungssystemen wird mithilfe entsprechender Vorschriften sichergestellt, dass die Arbeitgeber ihre Auszubildenden auch tatsächlich ausbilden und nicht einfach als billige ungelernete Arbeitskräfte ausbeuten. Hierfür bedarf es Normen, in denen die Kompetenzen definiert sind, die die Auszubildenden während der im Betrieb verbrachten Zeit erwerben sollten, Arbeitgeber, die in der Lage sind, eine hochwertige Ausbildung zu vermitteln, und strenge Prüfungen, um herauszufinden, ob die Auszubildenden die angestrebten Kompetenzen erworben haben.

Manchmal dienen Betriebe hauptsächlich dem praktischen Einsatz von Kompetenzen, aber nicht hinreichend als Lernumfeld

Im Zuge der historischen Entwicklung der betrieblichen Berufsausbildung in verschiedenen Ländern wurde die weit in die Vergangenheit zurückreichende Ausbildungspflicht der Arbeitgeber durch außerbetriebliche Ausbildungsangebote sowie Ausbildungsgänge an (Fach-)Schulen ergänzt. In einigen Ländern umfassen die Bildungsgänge auch von den Unternehmen finanzierte und organisierte, aber in gemeinsam betriebenen Schulungseinrichtungen angebotene Ausbildungssteile (z.B. in Deutschland und in der Schweiz). In den meisten Ländern ergibt das Lernen in unterschiedlichen Lernumgebungen eine wertvolle Kombination einander ergänzender Ausbildungserfahrungen. In manchen Ausbildungssystemen ist die Ausbildungspflicht der Arbeitgeber jedoch zurückgefahren worden; in diesem Fall sind die Erwartungen und Regeln vor allem auf die Ausbildung in (Fach-)Schulen ausgerichtet. So konzentriert sich beispielsweise in England (Vereinigtes Königreich) die Qualitätssicherung auf die von zugelassenen Ausbildungsanbietern durchgeführte außerbetriebliche Ausbildung. Sofern es sich bei dem Ausbildungsanbieter nicht um das Unternehmen handelt, bei dem die Ausbildung erfolgt, wird von den Arbeitgebern kaum erwartet, dass sie im Rahmen der Berufsausbildung Ausbildungsleistungen erbringen (Kuczera und Field, 2018^[4]).

Die Ausbildungskapazitäten der Unternehmen müssen ausgebaut und gefördert werden

Die Qualität der Lernerfahrung im Betrieb hat bedeutende Auswirkungen auf die Gesamtqualität der Berufsausbildungen, da die Auszubildenden einen großen (häufig sogar den überwiegenden) Teil ihrer Zeit in ihrem Ausbildungsbetrieb verbringen. Doch während Schulen auf den Unterricht ausgelegt sind, dienen Betriebe in erster Linie der Produktion. Auszubildende einzustellen und neben der täglichen Arbeit auszubilden fordert den Unternehmen einiges ab.

- Die Ausbildungskapazitäten sollten gefördert werden, um den Arbeitgebern zu helfen, den Auszubildenden eine hochwertige Ausbildung zu bieten. Diese Förderung kann durch die staatliche Politik, durch konzertiertes Handeln der Unternehmen (z.B. branchenspezifische Einrichtungen, Arbeitgeberverbände oder Gewerkschaften) oder durch eine Kombination von beiden erfolgen. Die Ausbilder sollten gezielt geschult werden.
- Bessere Ausbildungskapazitäten in den Betrieben kommen den Auszubildenden zugute. So wird sichergestellt, dass die Lernerfahrungen in den Betrieben für alle von hoher Qualität sind und die Auszubildenden die fachlichen und sozialen Kompetenzen erwerben können, auf die die Ausbildung abzielt und die sie für eine erfolgreiche Berufslaufbahn rüsten.
- Für die Arbeitgeber kann die Stärkung ihrer Ausbildungskapazitäten durch die bessere Einbindung der Auszubildenden in den Produktionsprozess von Vorteil sein. In Unternehmen mit besseren Ausbildungskapazitäten erwerben die Auszubildenden rascher die erforderlichen Kompetenzen. Wenn das Lernen stärker in die produktive Arbeit eingebettet ist, können die Auszubildenden ihre Kompetenzen trainieren und vertiefen und gleichzeitig einen produktiven Beitrag leisten.

These 1: Für eine hochwertige betriebliche Berufsausbildung bedarf es guter Führungs- und Schulungskapazitäten

Die betriebliche Ausbildung erfordert gute Ausbildungskapazitäten

Manche Unternehmen sehen sich möglicherweise nicht in der Lage, Lehrlinge auszubilden, und manchen gelingt die betriebliche Ausbildung besser als anderen. Die Ausbildungskapazitäten sind von der Kompetenz der Ausbilder, der Qualität der Ausbildungsmethoden und -ausstattung sowie der Fähigkeit zur Erledigung der administrativen Aufgaben im Zusammenhang mit der Berufsausbildung (z.B. Verwaltung und Prüfungen) abhängig. Diese Kapazitäten sind als Kern der „Ausbildungstradition“ in Ländern und Wirtschaftszweigen, die diesbezüglich auf eine lange Erfahrung zurückblicken, stark ausgeprägt: Die Ausbilder haben häufig selbst einst eine Berufsausbildung absolviert; zudem verfügen die Unternehmen über das nötige Wissen, um regelkonform auszubilden, und sind in der Lage, die damit zusammenhängenden Verwaltungsaufgaben zu erfüllen. Daraus folgt die wichtige Feststellung, dass eine Ausbildungstradition im Lauf der Zeit nach und nach aufgebaut (oder auch verloren) werden kann. Durch die Unterstützung der Ausbildungskapazitäten der Arbeitgeber kann die betriebliche Berufsausbildung in Ländern mit vorwiegend schulbasierten Bildungsgängen gefördert werden; sie kann in neuen Wirtschaftszweigen etabliert oder in Betrieben gefördert werden, die sich zuvor kaum in der Berufsausbildung engagiert haben.

Ausbildungskapazitäten lassen sich auf verschiedene Art und Weise fördern

Den staatlichen Stellen steht eine ganze Reihe von Instrumenten zur Verfügung, um die Ausbildungskompetenzen der Betriebe und damit ihre Ausbildungskapazitäten zu verbessern. Sie können zudem die Vernetzung der Ausbildungsbetriebe fördern, damit diese ihre Erfahrungen bezüglich der besten Möglichkeiten zur Unterstützung, zur Ausbildung und zum Einsatz von Auszubildenden sowie zur Schulung der Ausbilder austauschen (dies wird weiter unten eingehender erörtert). Durch die gemeinsame Wahrnehmung von Schulungsaufgaben können die Unternehmen ihre Ausbildungslast senken. Dies kann besonders für Kleinunternehmen hilfreich sein, die häufig nicht über das Personal und die nötige Ausstattung verfügen, um alle Ausbildungsinhalte abzudecken (vgl. die Länderbeispiele in Kapitel 2).

Die Ausbilder prägen die Lernerfahrungen der Auszubildenden in den Betrieben

Beschäftigte, die Auszubildende in den Betrieben betreuen, tragen eine große Verantwortung. Neuauszubildende müssen nicht nur Fachkenntnisse erwerben, sondern auch vielfältige soziale Kompetenzen im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit mit Kollegen, der Beziehung zum Vorgesetzten, Kundenkontakten und manchmal auch der Bewältigung von Konflikten. Junge Auszubildende lernen darüber hinaus, mit dem Arbeitsleben zurechtzukommen, und haben als Heranwachsende in der Übergangsphase zum Erwachsenendasein möglicherweise auch mit persönlichen Problemen zu kämpfen, wozu auch Drogen- und Alkoholprobleme zählen können. Wenn mit solchen Problemen nicht richtig umgegangen wird, könnten sie zum Abbruch der Ausbildung durch die betreffenden Lehrlinge führen. Junge Auszubildende mit sozioökonomisch benachteiligtem oder anderweitig problematischem Hintergrund sehen sich möglicherweise besonderen Herausforderungen gegenüber, wie in Kapitel 6 erörtert.

Durch gezielte Schulung der Ausbilder lässt sich die Qualität der Ausbildung verbessern

Die Ausbildungsregelungen in mehreren Ländern fordern von den Unternehmen, Lehrlinge auszubilden, wobei für die Ausbilder besondere Anforderungen gelten. Sofern derartige Vorschriften bestehen, müssen die Ausbilder in der Regel einschlägige Fach- und Ausbildungskompetenzen nachweisen. Die gezielte Ausbildung der Ausbilder ist in Deutschland, den Niederlanden, der kanadischen Provinz Ontario und der Schweiz obligatorisch, in Norwegen optional (vgl. Kasten 5.1). Die Befunde lassen darauf schließen, dass besser ausgebildete Ausbilder die Qualität der Berufsausbildung fördern. In Deutschland führte die vorübergehende Aussetzung der Ausbildereignungsprüfung zu höheren Abbruchquoten seitens der Auszubildenden und mehr Klagen seitens der Unternehmen bezüglich der Leistungen der Auszubildenden. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen wurde 2009 nach sechsjähriger Aussetzung die Ausbildereignungsprüfung wieder eingeführt (BIBB, 2009_[5]).

In manchen Ländern gibt es nur lockere Regelungen. In Australien beispielsweise handelt es sich bei den Auszubildenden um reguläre Arbeitskräfte und es ist eine Herausforderung sicherzustellen, dass sie zusätzlich zu den im Rahmen ihrer regulären Arbeit ausgeübten Tätigkeiten ausgebildet werden. Manche australische Staaten schreiben daher vor, dass die Ausbilder für diese Aufgabe qualifiziert sein müssen (Queensland Government, 2018_[6]). In Israel gibt es Vorgaben zu den für Ausbilder geltenden Kompetenzanforderungen, wobei diese allerdings nicht immer eingehalten werden, wenn die Unternehmen Schwierigkeiten haben, ihre Kosten zu decken (Kuczera, Bastianić und Field, 2018_[7]).

Kasten 5.1 Ausbildung der Ausbilder

Deutschland: Ausbilder mit einem Berufsabschluss des Sekundarbereichs II müssen die Ausbildereignungsprüfung ablegen, bei der ihre Fähigkeit geprüft wird, die Ausbildungsvoraussetzungen zu prüfen und die Ausbildung zu planen, die Ausbildung vorzubereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitzuwirken, die Ausbildung durchzuführen und die Auszubildenden auf die Abschlussprüfung vorzubereiten (BIBB, 2009_[10]). Die Anwärter bereiten sich in der Regel durch Lehrgänge zum Erwerb der Ausbildereignung vor, die einen Umfang von 115 Stunden haben und von den Handelskammern angeboten werden (BIBB, 2009_[5]). Die Prüfungskosten betragen durchschnittlich 180 EUR, während sich die Kosten für die Vorbereitungslehrgänge auf bis zu 420 EUR belaufen. Die Anwärter können durch ihre Arbeitgeber unterstützt werden und finanzielle Förderung durch den Staat beantragen (TA Bildungszentrum, 2015_[11]). Wer höhere berufliche Qualifikationen besitzt, hat eine Ausbildungsbefugnis, da die entsprechende Berechtigung Teil der Meisterprüfung ist.

Quelle: BIBB (2009_[10]), "Ausbilder-Eignungsverordnung" vom 21. Januar 2009, Bundesgesetzblatt 5, www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf; BIBB (2009_[5]), *Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*, BIBB, Bonn, www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf; TA Bildungszentrum (2015_[11]), *Ausbildungseignungsprüfung IHK (AEVO)*.

Kanada: In den kanadischen Provinzen müssen Ausbilder qualifizierte *journeypersons* (etwa: Gesellen) sein. Bei vielen Berufen ist in den entsprechenden Ausbildungsgängen eine bestimmte Zeit für Mentoring vorgesehen. Dies erfolgt häufig in der Abschlussphase der Berufsschulphase der Berufsausbildung. Damit besitzen die Ausbildungsteilnehmer, wenn sie ihren Gesellenbrief erhalten, eine gute Wissensbasis, um gute Mentoren zu werden.

Quelle: Government of Ontario (2017^[8]), "Hire an Apprentice", www.ontario.ca/page/hire-apprentice; Industry Training Authority (2017^[9]), "Apprenticeships Who's Who", www.itabc.ca/about-apprentices/apprenticeship-who%E2%80%99s-who.

Norwegen: Die Ausbildung der Ausbilder ist optional und für die Teilnehmer kostenfrei. Sie wird von den Regionen, Schulen oder in unternehmenseigenen Schulungsbüros angeboten. Die Regionen stellen den Lehrgang, das Lernmaterial, Aufenthalts- und Reisekosten, während die Unternehmen für die Dauer des Lehrgangs die Ausbilder bezahlen. Die Ausbildung hat in der Regel einen Umfang von zwei Tagen (oder vier halben Tagen) pro Jahr. Die Ausbilder lernen, die Ausbildungsinhalte abzuarbeiten, Evaluierungsverfahren durchzuführen und Verwaltungsformulare auszufüllen sowie einen Ausbildungsplan zu erstellen und umzusetzen. In der Zeit zwischen den verschiedenen Schulungsterminen können die Ausbilder das Gelernte praktisch anwenden. Die zusammen mit den Lehrerbildungsinstituten im Bereich der beruflichen Bildung erarbeiteten nationalen Leitlinien können online abgerufen werden.

Quelle: Norwegian Directorate for Education and Training (2009^[12]), persönliche Auskunft (22. Januar 2009).

Die Unternehmen profitieren im weiteren Sinn von einer Stärkung ihrer Führungskompetenz

Ausbildungskompetenz und allgemeine Führungskompetenz haben viel gemeinsam. Alle Arbeitskräfte sind eher teilweise als vollumfassend qualifiziert, vor allem im Hinblick auf den technologischen Wandel und Innovationen. Alle experimentieren mit neuen Ansätzen und Aufgaben. Es obliegt den Führungskräften, die Mitarbeiter anzuleiten und zu unterstützen und sicherzustellen, dass die wichtigsten unmittelbar anstehenden Aufgaben erledigt werden. Gleichzeitig müssen die vorhandenen Kompetenzen vertieft und neue erworben werden. Dies ist eine große Herausforderung, die in ähnlicher Weise für diejenigen gilt, die Lehrlinge ausbilden. Dies bedeutet, dass sich Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungskapazitäten der Unternehmen auch positiv auf ihre Kapazitäten zur Führung anderer Mitarbeiter auswirken.

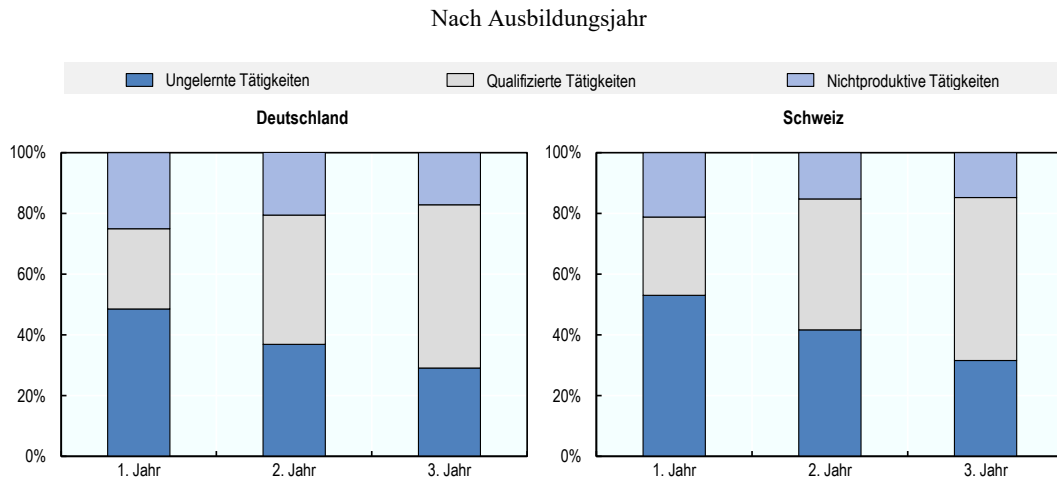
These 2: Bei umsichtiger Vorgehensweise lässt sich das Lernen zum Vorteil der Unternehmen wie der Auszubildenden in die produktive Arbeit einbetten

Mit zunehmendem Kompetenzgewinn der Auszubildenden erhöht sich in der Regel der Arbeitsanteil zulasten des Ausbildungsanteils

Bei Ausbildungssystemen, in denen sich Berufs- bzw. Fachschultage und Arbeitstage im Betrieb abwechseln, verändert sich der Aufgabenmix mit der Zeit in Richtung weniger Ausbildung und mehr produktiver Arbeit (vgl. Abbildung 5.1 mit Daten aus Deutschland

und der Schweiz). Bei einigen Ausbildungssystemen sind die Schwerpunktezeiten für Ausbildung bzw. produktive Arbeit in aufeinanderfolgende Blöcke aufgeteilt. Beispielsweise besuchen Auszubildende in Norwegen zunächst zwei Jahre lang eine Berufsschule, ehe sie zwei Jahre lang im Betrieb arbeiten, wo dann ein Jahr für Ausbildungstätigkeiten und das zweite für produktive Arbeit vorgesehen ist.

Abbildung 5.1 Tätigkeiten der Auszubildenden im Betrieb



Anmerkung: Referenzjahr 2007 für Deutschland, 2009 für die Schweiz.

Quelle: Nach Jansen, A. et al. (2015^[13]), "Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers", *European Journal of Industrial Relations*, Vol. 21/4, S. 353-368, <http://dx.doi.org/10.1177/0959680115580687>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828486>

Das Lernen kann im Rahmen produktiver oder nichtproduktiver Tätigkeiten erfolgen

Viele Lernformen können entweder im Rahmen nichtproduktiver Tätigkeiten erfolgen oder in produktive Arbeit eingebettet sein. So können Auszubildende, die zunächst ihrem Ausbilder zugesehen haben und von diesem unterwiesen wurden, die angestrebten Fertigkeiten beispielsweise anhand von Simulationen (z.B. in einer Übungswerkstatt) oder echter Arbeit üben. Beides bietet dem Auszubildenden die Gelegenheit, die Tätigkeit zu üben, um sich die Kompetenz anzueignen. Während sie Simulationen oder andere Übungen durchführen, produzieren die Auszubildenden allerdings nichts, wohingegen sie in einem realen Arbeitsumfeld beim Lernen produktiv arbeiten können. Auszubildende benötigen zwar länger für die Ausführung einer bestimmten Tätigkeit als erfahrene Arbeitskräfte, und das Ergebnis mag von geringerer Qualität sein, sie erbringen aber dennoch einen Nutzen für das Unternehmen. Wenn ein Teil der Ausbildung in Form von produktiven Tätigkeiten erfolgt, ist dies somit grundsätzlich für das Unternehmen vorteilhaft und für die Auszubildenden neutral.

Manchmal besteht Spielraum, um das Lernen stärker mit produktiver Arbeit zu verbinden

Die Befunde lassen darauf schließen, dass sich das Lernen bei umsichtiger Vorgehensweise oftmals in die produktive Arbeit einbetten lässt, was mit einem größeren Nutzen für den Betrieb verbunden ist, ohne dass die Lernqualität leidet. Forschungsarbeiten haben er-

geben, dass die ausbildenden Unternehmen in Deutschland den Anteil der nichtproduktiven Tätigkeiten zwischen 2000 und 2007 halbiert haben und den Anteil der produktiven Arbeit gesteigert haben. Wenn die Unternehmen schlicht weniger Zeit in die Ausbildung investiert hätten, hätte sich diese Veränderung negativ auf die Lernergebnisse der Auszubildenden ausgewirkt. Die Daten lassen jedoch darauf schließen, dass die Auszubildenden weiterhin ebenso viel Zeit mit ihrem Ausbilder verbrachten wie zuvor, die Unternehmen ihre Ausbildungsinvestitionen auf demselben Stand belassen haben und dass die Produktivität der Auszubildenden im Vergleich zu den Fachkräften nicht gelitten hat (Jansen et al., 2015^[13]). Kurz gesagt: Durch umsichtige Organisation der im Betrieb verbrachten Zeit konnten die Unternehmen den Nutzen der Ausbildung für sich selbst steigern, ohne die Lernergebnisse ihrer Auszubildenden zu beeinträchtigen.

Inwiefern Lernen durch produktive Arbeit möglich ist, ist vom jeweiligen Beruf abhängig

Wie gut die produktive Arbeit zum Lernen geeignet ist, hängt vom jeweiligen Beruf ab: Bei sehr technischen Berufen, bei denen in größerem Umfang teure Arbeitsgeräte zum Einsatz kommen, müssen die Auszubildenden oftmals gründlich angelernt werden, ehe sie mit produktiver Arbeit beginnen können. Bei anderen sind Simulationen, theoretische Unterweisungen und andere nichtproduktive Ausbildungsformen aus Gesundheits- und Sicherheitserwägungen erforderlich, ehe ein Auszubildender mit der Arbeit beginnen kann. Beispielsweise kann sich ein Kochlehrling gleich am ersten Tag an einem Soufflé versuchen, ein künftiger Elektriker muss jedoch umfassend eingewiesen werden, ehe er elektrische Leitungen anfasst.

Die Einbettung des Lernens in die produktive Arbeit setzt eine hohe Führungskompetenz voraus

Das Prinzip, das Lernen in die produktive Arbeit einzubetten, ist ein scheinbar leichter Weg zum Erfolg. In der Praxis ist eine umsichtige Führung erforderlich, um Auszubildenden produktive Tätigkeiten anzuvertrauen, da stets ein gewisses Risiko gegeben ist, wenn erst teilweise ausgebildete Lehrlinge mit wertvollen Geräten arbeiten oder Umgang mit geschätzten Kunden haben. Es bedarf einer umsichtigen Führung und Ausbildung, um einem jungen Auszubildenden beispielsweise zu helfen, damit sein Soufflé gelingt, und zu verhindern, dass ein geschätzter Kunde glibberige Rühreier vorgesetzt bekommt. Somit können Instrumente, die die betrieblichen Ausbildungskapazitäten verbessern (wie weiter oben erörtert), sowohl für die Arbeitgeber als auch für die Auszubildenden nützlich sein: Die Arbeitgeber erzielen ein besseres Finanzergebnis, indem sie dieselben Kompetenzen wie zuvor ausbilden, diese aber stärker ins Produktionsverfahren einbinden, und die Auszubildenden lernen kontinuierlich hinzu.

Ausbildungsprüfungen müssen anspruchsvoll sein

Wenn ein Arbeitgeber einen neuen Auszubildenden oder eine neue Auszubildende einstellt, verpflichtet er sich, die im Rahmen des Ausbildungsgangs angestrebten Kompetenzen zu vermitteln. Es steht den Ausbildungsbetrieben dabei in gewissem Umfang frei, wie sie die Arbeitszeit ihrer Auszubildenden organisieren, solange sie die betreffenden Kompetenzen abdecken. Dieser Freiheit müssen strenge Bewertungsverfahren gegenüberstehen, um zu prüfen, ob alle Auszubildenden am Ende der Ausbildung die angestrebten Kompetenzen erworben haben.

Eine Herausforderung ist, dass Ausbildungsberufe ein breites Spektrum von Kompetenzen voraussetzen, z.B. praktische Fachkenntnisse, deren unmittelbare Prüfung oftmals teuer ist, und soziale Kompetenzen (z.B. im Hinblick auf den richtigen Umgang mit schwierigen Kunden), die sich nur unzureichend anhand herkömmlicher Papier-und-Bleistift-Tests überprüfen lassen. In der Folge wird dieser Teil der angestrebten Kompetenzen in den Prüfungen oftmals nicht angemessen bewertet.

- Um eindeutige und verlässliche Qualifikationen zu fördern, sollten Prüfungsstandards und -verfahren eingeführt werden. Diese sollten Vorgaben darüber enthalten, welche Kompetenzen geprüft werden, wie die Prüfung durchgeführt wird und durch wen. Um sicherzustellen, dass die Standards und Prüfungsverfahren in verschiedenen Landesteilen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten einheitlich angewendet bzw. durchgeführt werden, bedarf es geeigneter Mechanismen.
- Vor dem Hintergrund der vielfältigen Kompetenzanforderungen vieler Ausbildungsberufe sollte im Rahmen der Prüfungen soweit möglich das gesamte Spektrum der für das jeweilige Berufsziel erforderlichen Kompetenzen getestet werden, darunter auch solche, die durch die herkömmlichen schriftlichen und mündlichen Prüfungen nicht angemessen beurteilt werden können, z.B. praktische Fachkenntnisse und soziale Kompetenzen.

These 1: Anspruchsvolle Abschlussprüfungen gewährleisten solide Qualifikationen bei flexiblen Möglichkeiten für den Kompetenzerwerb

Für eine hohe Qualität der betrieblichen Ausbildung bedarf es strenger Abschlussprüfungen

Bezüglich der betrieblichen Komponente der Berufsausbildung gelten in der Regel bestimmte Vorgaben bezüglich der Qualität der Eingangsfaktoren (z.B. der Qualifikationen der Ausbilder, des Ausbildungsplans). Gleichzeitig haben die Arbeitgeber aus gutem Grund oftmals beträchtliche Freiheiten bei der Festlegung der Aufgaben, die die Auszubildenden im Betrieb erledigen. Dadurch können sie die Ausbildung an den jeweiligen Arbeitskontext anpassen (z.B. Personaleinteilung, Produktionsorganisation), sodass die Auszubildenden optimal in das jeweilige Tagesgeschäft eingebunden werden können. Diesen Freiheiten muss eine valide und verlässliche Kompetenzmessung gegenüberstehen, um zu prüfen, ob die Auszubildenden im Betrieb effektiv lernen. Dies gilt in besonderem Maße für die Abschlussprüfungen, anhand derer festgestellt wird, ob der bzw. die Auszubildende zum Ausbildungsende alle angestrebten Kompetenzen erworben hat.

Strenge Prüfungen können auch für diejenigen von Vorteil sein, die ihre Kompetenzen auf anderem Weg erwerben

Verlässliche Prüfungen werden auch benötigt, um die in Kapitel 4 erörterten Instrumente umzusetzen: die Möglichkeit, die Ausbildungszeit bei einschlägigen Vorkenntnissen zu verkürzen, und die Option, die Abschlussprüfung des Ausbildungsgangs abzulegen, ohne die Ausbildung selbst zu absolvieren. Hierbei handelt es sich um Möglichkeiten zum Quereinstieg, bei denen entweder die Ausbildungsinhalte angepasst werden oder überhaupt keine obligatorische Ausbildung vorgesehen ist. Wird eine Qualifikation ohne oder lediglich auf der Basis einer Teilausbildung erteilt, hängt deren Wert am Arbeitsmarkt von der Seriosität der zugrunde liegenden Prüfungen ab.

These 2: Die Abschlussprüfungen müssen alle für das Berufsziel erforderlichen Kompetenzen testen

Fachliche Kompetenzen werden aufgrund der damit verbundenen Kosten oftmals nur unzureichend geprüft

Ein Teil der fachlichen Kompetenzen lässt sich anhand von Papier-und-Bleistift-Tests angemessen prüfen (z.B. theoretisches Wissen), für die Beurteilung der praktischen Fachkompetenzen sind solche Tests jedoch wenig geeignet. Die Prüfung der praktischen Fachkompetenzen in einem authentischen Arbeitsumfeld kann in Anbetracht des erforderlichen Materials und der notwendigen Geräte sehr kostspielig sein. Aufgrund dessen kann die Versuchung groß sein, auf die Prüfung einiger dieser Kompetenzen zu verzichten.

Durch den Einsatz von Technologien lassen sich die Kosten der Prüfungen senken

Der Einsatz bestimmter Technologien bietet möglicherweise neue und günstigere Möglichkeiten zur Prüfung der praktischen Kompetenzen. So könnten die Kompetenzen eines angehenden CNC-Fräasers (*computer numerical control* – CNC) beispielsweise anhand eines CNC-Simulators geprüft werden, wodurch die hohen Kosten der Nutzung einer echten Maschine und echter Materialien vermieden würden. Im Rahmen einer jüngst in Deutschland durchgeführten Forschungsinitiative wurden technologiebasierte Instrumente für die Messung beruflicher Kompetenzen entwickelt, deren Ergebnisse vielversprechend sind (Kasten 5.2).

Kasten 5.2 Technologiebasierte Kompetenzmessung in Deutschland

Die Forschungsinitiative ASCOT (Technology-based Assessment of Skills and Competences in Vocational Education and Training – technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung) wurde 2011 mit dem Ziel gestartet, Methoden für technologiebasierte Abschlussprüfungen in der beruflichen Bildung zu erarbeiten. In die Initiative wurden Projekte mit Experten aus Wissenschaft und Praxis in fünf Berufen einbezogen. Die Erhebungsinstrumente wurden auf der Grundlage realer beruflicher Gegebenheiten entwickelt. So wurden beispielsweise Auszubildende, die eine Ausbildung zur bzw. zum medizinischen Fachangestellten machten, mit einer virtuellen Arztpraxis konfrontiert, in der Patientensituationen simuliert wurden. Die Instrumente erwiesen sich als in hohem Maße geeignet für die Messung fachlicher und beruflicher Kompetenzen, berufsspezifischer sozial-kommunikativer Kompetenzen sowie berufsrelevanter Lese- und Mathematikkompetenzen. Sie steigerten zudem die Objektivität der Testverfahren sowie die Testmotivation der Prüflinge und waren effizienter als die herkömmlichen Prüfungsmethoden. Im Rahmen der Folgeinitiative ASCOT+ sollen die Instrumente in die Praxis übertragen werden, um das Lehren und Lernen zu unterstützen und als Grundlage für die Entwicklung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen und Prüfungen zu dienen.

Quelle: BMBF (2018^[14]), Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT), Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis, www.bmbf.de/pub/ASCOT.pdf.

Soziale Kompetenzen sind für viele Arbeitsstellen von entscheidender Bedeutung, einschließlich solcher, für die ein Berufsabschluss erforderlich ist. Bei den im Rahmen der Berufsausbildung (ebenso wie an den Hochschulen) stattfindenden Prüfungen liegt der Fokus traditionell auf dem theoretischen Wissen und den fachlichen Kompetenzen, die sozialen Kompetenzen werden jedoch kaum oder überhaupt nicht berücksichtigt. Dies liegt u.a. darin begründet, dass sich soziale Kompetenzen anhand der herkömmlichen Papier- und Bleistift-Tests nur schwer prüfen lassen. Die Gestaltung und Durchführung von Prüfungen, mit denen sich messen lässt, wie gut ein angehender Kraftfahrzeugmechaniker mit unangenehmen Kunden umgehen kann, ist weitaus schwieriger, als seine Mechatronikkenntnisse zu testen. Sozioemotionale Kompetenzen könnten für die Ausbildungsberufe der Zukunft jedoch von größerer Bedeutung sein, sodass es wichtig ist, sie zu messen. Daten aus den Vereinigten Staaten zeigen, dass die Nachfrage nach interpersonellen Kompetenzen, wie sie für Nichtroutineaufgaben benötigt werden, in den vergangenen Jahren stark gestiegen ist (Autor und Price, 2013_[15]).

Für die Messung berufsspezifischer sozioemotionaler Kompetenzen gibt es vielversprechende Verfahren

Für die Messung berufsspezifischer sozioemotionaler Kompetenzen gibt es einige vielversprechende Initiativen und verschiedene Länder haben Prüfungen entwickelt und eingesetzt, um soziale Kompetenzen – beispielsweise anhand von Rollenspielen – zu messen. In der Schweiz müssen in der Immobilienbranche Tätige, die die Berufsprüfung zum Immobilienbewirtschafter ablegen möchten, eine mündliche Prüfung bestehen, die Aufgaben umfasst wie z.B. ein Gespräch mit einem älteren Ehepaar über ihr schlecht instandgehaltenes Wohngebäude (Kasten 5.3).

Kasten 5.3 Mündliche Prüfung für Immobilienbewirtschafter in der Schweiz

Die Kandidaten für die Berufsprüfung in Immobilienbewirtschaftung müssen u.a. eine mündliche Prüfung bestehen, in deren Mittelpunkt in erster Linie soziale und „methodische“ Kompetenzen stehen. Teil der Prüfung ist ein Rollenspiel, bei dem die Prüfer die Rolle der Kunden spielen.

Beispiel für ein Rollenspiel

Der Kandidat trifft ein Rentnerehepaar, dem ein Gebäude gehört, dessen Bewirtschaftung einer Agentur übergeben werden soll. Das Gebäude weist verschiedene Mängel auf (z.B. rostige Schaukeln auf dem Spielplatz), sodass von dem Kandidaten Vorschläge für die Renovierung und die Instandhaltung des Gebäudes sowie Beratung bezüglich der Eigentumsübertragung an die Kinder der Eigentümer bei fortgesetzten Mieteeinnahmen erwartet werden.

Die Prüfer bewerten den Kandidaten anhand eines Bewertungsrasters

Zu den sozialen Kompetenzen zählen die Kommunikationsfähigkeit, das Verhalten und das Erscheinungsbild. Um die Bestnote in Kommunikationskompetenz zu erhalten, muss sich der Kandidat klar ausdrücken, aktiv zuhören und zielgerichtete Antworten geben. Zu den methodischen Kom-

petenzen gehören integratives Denken, Problemlösen und Verhandlungstechniken. Um die Bestnote in Verhandlungskompetenz zu erhalten, muss der Kandidat plausibel argumentieren und erfolgreich verhandeln. Während der Diskussion werden einige Aspekte des Fachwissens geprüft, z.B. indem der Kandidat aufgefordert wird, die Rechtsgrundlage für die Untervermietung von Mietobjekten darzustellen.

Auch die Prüfer werden während der Prüfung beobachtet

Ein Beobachter des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) prüft, ob die Prüfer die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen (z.B. klare Diskussionspunkte, Anweisungen und Aufgaben). Ihre Leistungen werden als sehr gut, zufriedenstellend oder nicht zufriedenstellend bewertet. Nach der Prüfung gibt der Beobachter des SBFI den Prüfern Rückmeldung. Dies ist ein besonders wichtiges Element für den Fall, dass der Kandidat Rechtsmittel einlegt, um das Prüfungsergebnis überprüfen zu lassen.

Quelle: Kis, V. und H. Windisch (2018^[16]), "Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through work-based learning", *OECD Education Working Papers*, No. 180, <https://doi.org/10.1787/5830c400-en>.

Auch die unternehmerischen Fähigkeiten müssen angemessen berücksichtigt werden

Hochwertige Qualifikationen der beruflichen Bildung, z.B. zahlreiche Berufs- und Meisterabschlüsse, zielen oftmals darauf ab, die Absolventen auf die berufliche Selbstständigkeit vorzubereiten. Bei einigen Verfahren gehört die Beurteilung der unternehmerischen Kompetenzen zu den Prüfungsinhalten. In Deutschland wurden die Meisterprüfungen 2001 überarbeitet, um die für die selbstständige Betriebsführung erforderlichen Kompetenzen stärker zu berücksichtigen. Dabei ging es nicht allein um die Erfordernisse von heute, sondern auch um eine Antwort auf die sich verändernden Arbeitsplatzanforderungen (Kasten 5.4).

Kasten 5.4 Die Reform der Meisterprüfungen in Deutschland

Seit 2001 wird nach der Reform der Meisterprüfungen in verschiedenen Berufen stärkeres Augenmerk auf die Fähigkeit der Prüflinge gelegt, ein Unternehmen zu führen, Lehrlinge auszubilden und Anpassungen vorzunehmen, wenn sich die betrieblichen Anforderungen ändern.

Teil I der Prüfung umfasst nunmehr eine fachpraktische Prüfung, ein darauf bezogenes Fachgespräch sowie eine optionale situationsspezifische Aufgabe. Die Prüflinge wählen den Schwerpunkt ihres Meisterprüfungsprojekts selbst. Der Meisterprüfungsausschuss legt die Aufgabenstellung fest, lässt jedoch Raum für Vorschläge seitens der Prüflinge. Das Projekt ist wie ein Kundenauftrag angelegt und umfasst die Aspekte Planung, Durchführung und Dokumentation sowie ein Fachgespräch mit dem Prüfungsausschuss. Anhand von fallorientierten Aufgaben werden die Kompetenzen der Prüflinge in Bereichen geprüft, die nicht durch das Meisterprojekt abgedeckt sind.

Durch die Prüfung in Teil II sollen die Prüflinge nunmehr nachweisen, dass sie berufsbezogene Probleme aufzeigen, analysieren und lösen können. Die neue Struktur orientiert sich noch stärker an den betrieblichen Anforderungen und umfasst die Handlungsfelder berufsspezifische Fachkompetenzen, Auftragsabwicklung, Betriebsführung und -organisation. In jedem der Handlungsfelder ist mindestens eine Aufgabe zu bearbeiten.

Quelle: ZWH (o.J._[17]), *Geänderte Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk*, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (ZWH), [www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews\[tt_news\]=23&tx_ttnews\[backPid\]=28&cHash=f19ac37d9e](http://www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews[tt_news]=23&tx_ttnews[backPid]=28&cHash=f19ac37d9e).

Die Ausbildung der Prüfer kann zur Gewährleistung einer validen und verlässlichen Kompetenzmessung beitragen

In manchen Ländern ist eine Ausbildung der Prüfer, die die beruflichen Prüfungen abnehmen, vorgeschrieben, um einheitliche Prüfungsmethoden zwischen den Regionen, Unternehmen und Bildungseinrichtungen sicherzustellen. In der Schweiz müssen die meisten Prüfer für Lehrabschlussprüfungen an einschlägigen Schulungen teilnehmen und eine eidgenössische Zertifizierung erwerben (Felser, 2016_[18]). In Norwegen müssen die Prüfer für Lehrabschlussprüfungen an den von den regionalen Bildungsbehörden angebotenen Schulungen teilnehmen, erhalten Unterstützung in Form von Mentoring und können an Weiterbildungsangeboten teilnehmen, die in Zusammenarbeit mit Hochschuleinrichtungen durchgeführt werden (Ure, 2015_[19]). In Deutschland und Österreich ist die Ausbildung der Prüfer optional (Kasten 5.5).

Kasten 5.5 Training für Lehrabschlussprüfer

Deutschland

Die Vorbereitung auf das Prüferamt umfasst u.a. Erfahrungsaustausch, die Konsultation der einschlägigen Regelungen, Vorbereitungsseminare und die Gastteilnahme an Prüfungen. Die überwiegende Mehrheit der Prüfer ist sich Umfrageergebnissen zufolge darin einig, dass der Erfahrungsaustausch die beste Form des Lernens darstellt. Die zuständigen Kammern bieten entsprechende Veranstaltungen an und bieten eine Plattform für Austauschmöglichkeiten. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) betreibt eine Onlineplattform, auf der Prüfer auf aktuelle Informationen über Fortbildungsseminare zugreifen und Erfahrungen austauschen können.

Quelle: Prüferportal (2016_[21]), "Prüfung", www.prueferportal.org/html/719.php; Prüferportal (2016_[22]), "Prüferin werden", www.prueferportal.org/html/146.php; Prüferportal (2016_[23]), "Meisterprüfungsausschüsse", www.prueferportal.org/html/1546.php.

Österreich

Die Mitglieder der Prüfungskommissionen für die Lehrabschlussprüfungen können sich als Prüfer für Lehrabschlussprüfungen zertifizieren lassen. Voraussetzung ist der Besuch einer eintägigen Schulung, die mindestens 8 Trainingseinheiten à 50 Minuten umfasst. Die Schulungen werden von den Lehrstellen der Bundesländer angeboten. Zu den Lehrinhalten

gehören das Prüfungsverfahren, das Rollenverständnis, Prüfungssimulationen, die Leistungsbeurteilung sowie Themen wie adäquater Umgang mit Prüfungsangst und konstruktives Feedback.

Quelle: ibw (2016^[20]), "Zertifizierte/r Prüfer/in für Lehrabschlussprüfungen", www.qualitaet-lehre.at/lehrabschlusspruefung/infos-fuer-prueferinnen/zertifizierter-prueferin-fuer-lehrabschlusspruefungen/.

Schlussbetrachtungen

In diesem Kapitel wurde untersucht, wie staatliche Stellen und Arbeitgeber sicherstellen können, dass Auszubildende im Rahmen der betrieblichen Ausbildung die bestmöglichen Lernerfahrungen machen, und anhand internationaler Befunde wird die entscheidende Bedeutung dieser praktischen Ausbildung hervorgehoben. Wirksam ist, während der von den Auszubildenden im Betrieb verbrachten Zeit ein vernünftiges Maß an Ausbildung vorzusehen. Es ist nicht selbstverständlich, dass Arbeitgeber in der Lage sind, eine gute Ausbildung zu vermitteln. Die staatlichen Stellen bzw. die Sozialpartner können vorschreiben bzw. dazu ermutigen, dass die Ausbilder sich selbst fortbilden und den Führungskräften bei der Gestaltung betrieblicher Verfahren helfen, um – je nach Art der Ausbildung – möglichst viele Lernerfahrungen der Auszubildenden in die produktive Arbeit einzubetten. Anspruchsvolle Prüfungen, die durch geeignete Prüferinnen und Prüfer abgenommen werden, sind ein wesentliches Merkmal starker Ausbildungssysteme. In den Abschlussprüfungen sollten nicht nur Theorie- und Fachwissen sowie -kompetenzen geprüft werden, sondern auch auf die darüber hinausgehenden Anforderungen des jeweiligen Berufs eingegangen werden, beispielsweise auf den persönlichen Umgang oder soziale Kompetenzen. Simulationen und Rollenspiele mit den Prüfern stellen innovative Mittel dar, um das volle Wissens- und Kompetenzspektrum zu prüfen, das im Rahmen der jeweiligen Berufsausbildung erforderlich ist.

Literaturverzeichnis

- Autor, D. und B. Price (2013), "The Changing Task Composition of the US Labor Market: An Update of Autor, Levy, and Murnane (2003)", *MIT Working Paper*, Juni, <https://economics.mit.edu/files/11600>. [15]
- BIBB (2009), *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf>. [5]
- BMBF (2018), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT) – Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, <https://www.bmbf.de/pub/ASCOT.pdf>. [14]
- BMBF (2009), "Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009", *Bundesgesetzblatt*, Jg. 2009, Teil I, Nr. 5, Bundesministerium für Bildung und Forschung, http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl109s0088.pdf. [10]
- Felser, R. (2016), Eidgenössisches Institut für Berufsbildung (EHB). [18]

- Government of Ontario (2017), “Hire an Apprentice”, <http://www.ontario.ca/page/hire-apprentice> [8]
(Abruf: 1. August 2017).
- ibw (2016), “Zertifizierte/r Prüfer/in für Lehrabschlussprüfungen”, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien, <https://www.qualitaet-lehre.at/lehrabschlusspruefung/infos-fuer-prueferinnen/zertifizierter-prueferin-fuer-lehrabschlusspruefungen/> (Abruf: 28. Juni 2016). [20]
- Industry Training Authority (2017), “Apprenticeships Who’s Who”, <http://www.itabc.ca/about-apprentices/apprenticeship-who%E2%80%99s-who> (Abruf 1. August 2017). [9]
- Jansen, A. et al. (2015), “Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers”, *European Journal of Industrial Relations*, Vol. 21/4, S. 353-368, <http://dx.doi.org/10.1177/0959680115580687>. [13]
- Kis, V. und H. Windisch (2018), “Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 180, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5830c400-en>. [16]
- Kuczera, M. (2017), “Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship”, *OECD Education Working Papers*, No. 153, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>. [1]
- Kuczera, M., T. Bastianić und S. Field (2018), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: Apprenticeship and Vocational Education and Training in Israel*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264302051-en>. [7]
- Kuczera, M. und S. Field (2018), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: Apprenticeship in England, United Kingdom*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298507-en>. [4]
- Mühlemann, S. (2016), “The Cost and Benefits of Work-based Learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 143, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [3]
- Norwegian Directorate for Education and Training (2009), persönliche Auskunft, 22. Januar 2009. [12]
- Prüferportal (2016), “Die Zusammensetzung des Prüfungsausschusses”, Bundesinstituts für Berufsbildung, https://www.prueferportal.org/de/prueferportal_73856.php (Abruf: 23. Mai 2016). [21]
- Prüferportal (2016), “Meisterprüfungsausschüsse”, Bundesinstituts für Berufsbildung, https://www.prueferportal.org/de/prueferportal_73892.php (Abruf: 23. Mai 2016). [23]
- Prüferportal (2016), “Prüfer/in werden”, Bundesinstituts für Berufsbildung, https://www.prueferportal.org/de/prueferportal_67891.php (Abruf: 1. Juni 2016). [22]
- Queensland Government (2018), “The employer resource assessment and training plan – expectations of the department”, <https://training.qld.gov.au/apprenticeshipinfo/information-resources/employer-capacity> (Abruf: 20. Juli 2018). [6]
- TA Bildungszentrum (2015), “In 6 Tagen zur Ausbildungseignungsprüfung IHK (AEVO)”, <https://www.ta.de/ausbildereignungspruefung-ihk-aevo.html>. [11]

- Ure, O. (2015), *How informal and non-formal learning is recognised in Europe. Norway – country report*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/norway-country-report-how-informal-and-non-formal-learning-is-recognised-in-europe/> (Abruf: 23. April 2018). [19]
- Wolter, S. und P. Ryan (2011), “Apprenticeship”, in *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3, Kapitel 11, S. 521-576, Elsevier, <https://ideas.repec.org/h/eee/educhp/3-11.html>. [2]
- ZWH (o.J.), *Geänderte Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk*, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V (ZWH), [http://www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews\[tt_news\]=23&tx_ttnews\[backPid\]=28&cHash=f19ae37d9e](http://www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews[tt_news]=23&tx_ttnews[backPid]=28&cHash=f19ae37d9e). [17]

Kapitel 6 Wie kann betriebliche Ausbildung förderungsbedürftigen jungen Menschen helfen?

Dieses Kapitel befasst sich mit förderungsbedürftigen jungen Menschen: junge Menschen, die arbeitslos sind (weder in Beschäftigung noch in Bildung oder Ausbildung – NEET) oder davon bedroht sind. Es werden einige der zusätzlichen Hindernisse angesprochen, mit denen diese jungen Menschen konfrontiert sind: geringere Lese- und alltagsmathematische Kompetenz und schwächere Allgemeinbildung, fehlende Berufserfahrung sowie fehlende soziale Netzwerke und Soft Skills. Das Kapitel wirft einen kritischen Blick auf die Bereiche, in denen die Politik ansetzen kann, um Arbeitgeber zu ermutigen, förderungsbedürftigen jungen Menschen einen Ausbildungsplatz anzubieten. Dazu gehören die finanzielle Förderung, die Dauer der Ausbildung, berufsvorbereitende Maßnahmen und individuell angepasste ausbildungsbegleitende Hilfen.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Fragen und Herausforderungen

Die betriebliche Ausbildung kann die Berufs- und Lebensaussichten förderungsbedürftiger junger Menschen verbessern

Die betriebliche Ausbildung gilt zunehmend als Instrument, das den Übergang von der Schule in den Beruf effektiv unterstützt und helfen kann, Jugendarbeitslosigkeit und Inaktivität zu bekämpfen. Sie ist besonders sinnvoll für förderungsbedürftige junge Menschen, die Schwierigkeiten haben, die Schule abzuschließen oder einen guten Arbeitsplatz zu finden. Förderungsbedürftige junge Menschen sind in diesem Kapitel definiert als junge Menschen, die weder in Beschäftigung noch in Bildung oder Ausbildung (NEET) sind oder Gefahr laufen, in diese Situation zu geraten. Internationale Befunde lassen darauf schließen, dass die betriebliche Ausbildung den Übergang von der Schule in den Beruf erleichtern kann: Die OECD-Länder, in denen ein hoher Anteil der Jugendlichen eine betriebliche Ausbildung absolviert, weisen einen niedrigeren Anteil von Jugendlichen auf, die beim Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis Schwierigkeiten haben (Quintini und Martin, 2014^[1]). In den Vereinigten Staaten hat eine Evaluierung der verschiedenen Ausbildungswege gezeigt, dass eine Kombination aus schulischer und betrieblicher Ausbildung die Arbeitsmarktergebnisse junger Menschen verbessern kann (Sattar, 2010^[2]). Diese Ausbildungen haben nicht nur berufsbezogene Vorteile: Sie können jungen Menschen helfen, nicht auf die schiefe Bahn zu geraten und so dazu beitragen, die Zahl der Festnahmen und Inhaftierungen zu reduzieren und die Sterberaten zu senken (Gelber, Isen und Kessler, 2014^[3]; Sattar, 2010^[2]).

Förderungsbedürftige junge Menschen haben häufig größere Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden

Für förderungsbedürftige junge Menschen kann es jedoch schwierig sein, einen Ausbildungsplatz zu finden. Junge Menschen, die in strukturschwachen Regionen leben, haben häufig weniger Beschäftigungsmöglichkeiten. Hinzu kommt, dass Familienangehörige und Freunde oft arbeitslos oder geringqualifiziert sind, was die informellen Beziehungen zu Arbeitgebern und Personalvermittlern einschränkt. Und selbst wenn Kontakte zu Ausbildungsbetrieben hergestellt werden können, bleibt ein großes Hindernis bestehen: Es muss sichergestellt werden, dass die Arbeitgeber förderungsbedürftigen jungen Menschen auch tatsächlich eine Chance bieten.

Das Potenzial der betrieblichen Ausbildung kann nur dann ausgeschöpft werden, wenn der Ausbildungsbetrieb auch davon profitiert

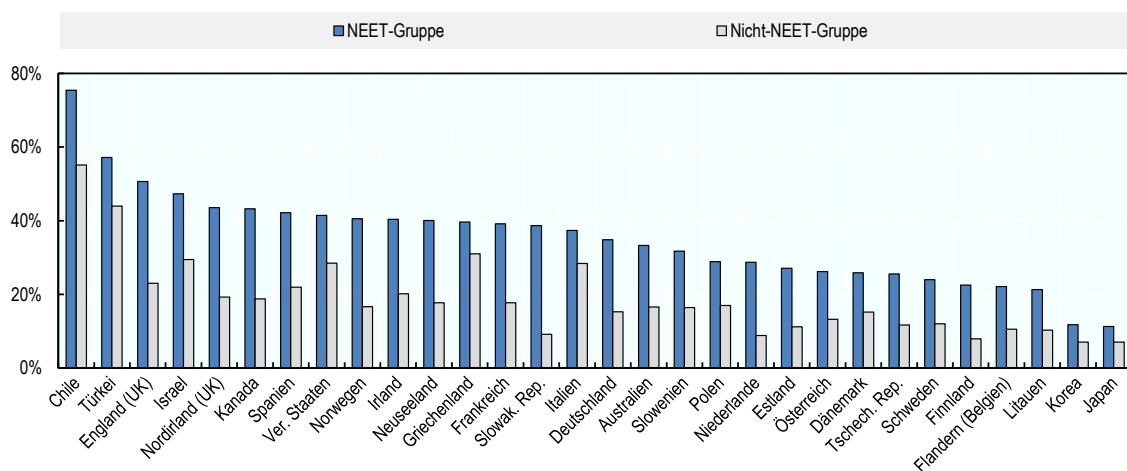
Ein Grund, förderungsbedürftige junge Menschen als Auszubildende einzustellen, besteht darin, den sozialen Zusammenhalt des Gemeinwesens zu stärken. Die Arbeitgeber müssen jedoch auch ein Unternehmen führen und Gewinne erwirtschaften und nur wenige können es sich leisten, einen Auszubildenden einzustellen, wenn dem Unternehmen dadurch Verluste entstehen. Die betriebliche Ausbildung darf also nicht nur darauf ausgerichtet sein, den Arbeitgebern die Möglichkeit zu bieten, soziale Verantwortung zu zeigen, sondern sie muss auch gut mit ihren Unternehmenszielen übereinstimmen. Dazu ist es erforderlich, die finanziellen Auswirkungen auf den Ausbildungsbetrieb zu berücksichtigen.

Eine Herausforderung besteht darin, dass förderungsbedürftige junge Menschen tendenziell schwächere Kompetenzen aufweisen

Förderungsbedürftige junge Menschen haben in der Regel relativ schwache Kompetenzen. Das ist ein Grund, weshalb Arbeitgeber häufig zögern, sie als Auszubildende einzustellen. Einige dieser Schwächen beziehen sich auf die schulischen Leistungen: NEETs haben tendenziell schwächere Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen als junge Menschen, die sich in Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung befinden (Abbildung 6.1). Manchmal betreffen die Schwächen aber auch Soft Skills und Persönlichkeitsmerkmale: In den Vereinigten Staaten wurde in einigen Studien festgestellt, dass Sekundarschulabbrecher und Schulabbrecher, die den Sekundarschulabschluss nachgeholt hatten, in einigen Bereichen schwächere nichtkognitive Kompetenzen und Soft Skills (z.B. Ausdauer und Gewissenhaftigkeit) aufwiesen als diejenigen, die die Schule nicht abgebrochen hatten (Heckman und Rubinstein, 2001^[4]; Heckman, Stixrud und Urzua, 2006^[5]). Derartige Unterschiede im Persönlichkeitsprofil sind wichtig für die Ausbildungsbetriebe, weil sich die Kompetenzen der Auszubildenden auf ihre Leistungsfähigkeit und die Erfolgsaussichten ihrer Ausbildung auswirken.

Abbildung 6.1 NEETs haben schwächere Grundkompetenzen

Prozentsatz der Erwachsenen im Alter von 16-29 Jahren mit schwacher Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz



Anmerkung: Schwache Lese- und alltagsmathematische Kompetenz ist definiert als Leistung unter Kompetenzniveau 2.

Quelle: OECD (2015), *OECD Survey of Adult Skills (PIAAC) – Public data and analysis* (Datenbank 2012, 2015), <http://www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828505>

Die Ausbildung förderungsbedürftiger junger Menschen ist für die Ausbildungsbetriebe mit höheren Kosten verbunden

Auszubildende mit schwächeren Grundkompetenzen sind bei der Arbeit weniger produktiv – ein Auszubildender zum Mechatroniker ist für eine Autowerkstatt weniger rentabel, wenn er Schwierigkeiten hat, Informationen im Technikportal des Fahrzeugherstellers zu finden. Lücken in den Soft Skills haben einen ähnlichen Effekt – es gibt Auszubildende, die Schwierigkeiten haben, pünktlich zur Arbeit zu kommen oder Konflikte mit Kollegen zu

lösen. Eines der Ziele der betrieblichen Ausbildung besteht darin, diese Defizite zu beheben. Dies erfordert jedoch Zeit und Unterstützung, denn einige Auszubildende haben Nachholbedarf und entwickeln sich langsamer als der Durchschnitt. Das bedeutet, dass viele förderungsbedürftige junge Menschen ausbildungsbegleitende Hilfen benötigen, um die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Dadurch sinkt der Nutzen für die Ausbildungsbetriebe, weil die Auszubildenden weniger produktiv einsetzbar sind und mehr Zeit für die Ausbildung benötigen.

Die betriebliche Ausbildung muss so gestaltet sein, dass sie die Bedürfnisse förderungsbedürftiger junger Menschen berücksichtigt und gleichzeitig für die Ausbildungsbetriebe attraktiv bleibt

Um das Potenzial der betrieblichen Ausbildung für förderungsbedürftige junge Menschen voll auszuschöpfen, muss sichergestellt werden, dass sie mit den Geschäftsinteressen der Ausbildungsbetriebe im Einklang steht. Deshalb muss das Kosten-Nutzen-Verhältnis für die Ausbildungsbetriebe verbessert werden, damit es für sie attraktiver wird, dieser Gruppe Chancen zu eröffnen. Internationale Befunde lassen darauf schließen, dass dies am besten durch nichtfinanzielle Maßnahmen erreicht wird.

Eine Veränderung der Ausbildungsparameter (z.B. Ausbildungsvergütung, -dauer und -inhalt) kann dazu beitragen, die Ausbildung förderungsbedürftiger junger Menschen für die Ausbildungsbetriebe attraktiver zu gestalten. Dazu gibt es folgende Möglichkeiten:

- Entwicklung einer zielgenauen Berufsausbildung, die auf die spezifischen Bedürfnisse dieser jungen Menschen abgestimmt und für die Ausbildungsbetriebe attraktiv ist, wie beispielsweise eine verkürzte Ausbildung
- Einführung von berufsvorbereitenden Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen für förderungsbedürftige junge Menschen vor Beginn einer regulären Ausbildung

These 1: Die Instrumente der Politik sind wahrscheinlich am effektivsten, wenn sie sich auf das Ausbildungssystem und Fördermaßnahmen konzentrieren

Mehrere Länder nutzen finanzielle Anreize, um die betriebliche Ausbildung benachteiligter junger Menschen zu fördern

Mehrere Länder ermutigen Unternehmen durch Subventionen oder Steuervergünstigungen, schwer vermittelbaren jungen Menschen einen Ausbildungsplatz anzubieten. In Österreich erhalten Unternehmen, die jungen Menschen eine „integrative Berufsausbildung“ (IBA) anbieten, höhere Subventionen, und der für die Auszubildenden und Ausbilder erforderliche zusätzliche Ausbildungsaufwand wird teilweise durch öffentliche Mittel finanziert (WKO, 2016^[7]). Australien subventioniert Unternehmen, die Auszubildende aus bestimmten Gruppen, beispielsweise indigene Australier und schwer vermittelbare Arbeitsuchende, einstellen (Australian Government, 2017^[8]). In Frankreich erhalten Unternehmen, die benachteiligte Auszubildende einstellen – insbesondere junge Menschen ohne Berufsabschluss und Jugendliche, die eine Eingliederungsvereinbarung (*contrat de volontariat pour l'insertion*) unterzeichnet haben – höhere Steuervergünstigungen. Die Zielgruppe sind Menschen, die den Anschluss an den Arbeitsmarkt verloren haben (Service-Public-Pro, 2016^[9]).

Zielgenaue Maßnahmen für förderungsbedürftige junge Menschen sind schwierig

Wie in Kapitel 2 verdeutlicht, lassen internationale Befunde darauf schließen, dass finanzielle Anreize nicht unbedingt ein gutes Mittel sind, um das Angebot an Ausbildungsplätzen zu erhöhen. Gegen Beihilfen für förderungsbedürftige Auszubildende können ähnliche Argumente vorgebracht werden. Es gibt Wirtschaftszweige mit Arbeitskräftemangel, in denen die Arbeitgeber dazu bereit sind, förderungsbedürftige junge Menschen als Auszubildende einzustellen. In diesen Sektoren werden die verfügbaren Subventionen wahrscheinlich in Anspruch genommen, in den meisten Fällen sind es jedoch Mitnahmeeffekte, d.h. es werden nur wenige zusätzliche Auszubildende eingestellt. Die Evaluierung einer solchen gezielten Subvention in Deutschland verdeutlicht diesen Sachverhalt. 2008 wurde in Deutschland ein Ausbildungsbonus für Unternehmen eingeführt, die betriebliche Ausbildungsplätze für junge Menschen anboten, die sich erfolglos um eine berufliche Ausbildung bemüht hatten und einen Hauptschulabschluss, einen Sonderschulabschluss oder keinen Schulabschluss hatten. Obwohl die Förderung die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze voraussetzte (d.h. der Bonus wurde nur gezahlt, wenn die Anzahl der Auszubildenden im Betrieb bei Ausbildungsbeginn höher war als im Durchschnitt der letzten drei Jahre), wurde in der Evaluierung festgestellt, dass nur in jedem zehnten Fall ein zusätzlicher Ausbildungsplatz geschaffen wurde – die anderen Auszubildenden wären sowieso eingestellt worden (Bonin, 2013_[10]). Das Programm wurde 2010 eingestellt. Der Förderbetrag war offensichtlich zu niedrig, und selbst mit dem Bonus war die Ausbildung für die Ausbildungsbetriebe mit Nettokosten verbunden, insbesondere weil die förderungsbedürftigen Teilnehmer mehr Unterrichtszeit benötigten. Da die Ausbildungsplätze letztendlich für junge Menschen vorgesehen waren, die die Unternehmen nach Abschluss der Ausbildung übernehmen wollten, wären sie in den meisten Fällen auch ohne Subventionen geschaffen worden (Mühlemann, 2016_[11]).

Die Anstrengungen der Politik sollten sich auf Maßnahmen konzentrieren, die keine finanziellen Anreize beinhalten

Internationale Erfahrungen deuten darauf hin, dass es besser ist, sich auf nichtmonetäre Instrumente zu konzentrieren, die es für Ausbildungsbetriebe attraktiv machen, förderungsbedürftigen jungen Menschen einen Ausbildungsplatz anzubieten. So vertraten die Unternehmen bei der Evaluierung des deutschen Ausbildungsbonus die Auffassung, dass eine Stärkung der Grundkompetenzen der Bewerber und bessere ausbildungsbegleitende Hilfen für die schwächeren Auszubildenden hilfreicher wären als eine Subvention (Wenzelmann, 2016_[12]). Forschungsarbeiten aus der Schweiz (Mühlemann, Braendli und Wolter, 2013_[13]) lassen darauf schließen, dass die Unternehmen dazu bereit sind, in eine verlängerte Lehrzeit von Auszubildenden mit schlechten Schulnoten zu investieren, zumindest in Berufen, bei denen sie während der Ausbildung einen Nettotonutzen erwarten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es wichtig ist, die Ausbildungsmaßnahmen für förderungsbedürftige junge Menschen so zu konzipieren, dass die Ausbildung für den Ausbildungsbetrieb am Ende mindestens kostendeckend ist.

These 2: Die betriebliche Ausbildung kann sowohl den Ausbildungsbetrieben als auch den förderungsbedürftigen jungen Menschen zugutekommen

Es ist möglich, Ausbildungsprogramme für förderungsbedürftige junge Menschen so zu konzipieren, dass es für die Ausbildungsbetriebe und die Auszubildenden von Vorteil ist

Forschungsergebnisse zeigen, dass es möglich ist, die Berufsausbildung so zu gestalten, dass sowohl die förderungsbedürftigen jungen Menschen als auch die Ausbildungsbetriebe

davon profitieren, indem die Parameter (z.B. Dauer, Ausbildungsvergütung, Verhältnis zwischen inner- und außerbetrieblicher Ausbildung) sorgfältig angepasst werden. Die Ausbildung muss für die Ausbildungsbetriebe kostendeckend sein und die förderungsbedürftigen jungen Menschen müssen gezielt Kompetenzen entwickeln. In der Schweiz beispielsweise ist die speziell auf förderungsbedürftige junge Menschen ausgerichtete zweijährige betriebliche Ausbildung für die Ausbildungsunternehmen im Durchschnitt kostendeckend. Dies wird erreicht, ohne die Qualität der Ausbildung einzuschränken: Fast die Hälfte der Absolventen schafft den Einstieg in die weiterführende Grundbildung, die zum EFZ (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) führt, und drei Viertel der übrigen Absolventen finden nach Abschluss der Ausbildung eine Stelle (Fuhrer und Schweri, 2010_[14]). Das Programm umfasst verschiedene Förderinstrumente (vgl. Kasten 6.1).

Kürzere Ausbildungen mit flexibler Dauer können für förderungsbedürftige junge Menschen besser geeignet sein

In Berufen, für die eine relativ kurze Ausbildungsdauer angemessen ist, können betriebliche Ausbildungen dazu beitragen, die Abschlussquoten zu erhöhen. In der Schweiz wurde eine zweijährige Berufsausbildung für förderungsbedürftige junge Menschen eingeführt (die meisten betrieblichen Ausbildungen dauern drei bis vier Jahre). In Österreich wurde die sogenannte integrative Berufsausbildung eingeführt, bei der die Auszubildenden eine Teilqualifikation erwerben oder eine Ausbildung in verlängerter Lehrzeit absolvieren können (BMWF, 2016_[15]). Die betriebliche Ausbildung darf keine Sackgasse sein: Nach dem Abschluss sollten die Auszubildenden Zugang zu einer weiterführenden Qualifizierung haben.

Einige Berufe sind für förderungsbedürftige junge Menschen besser geeignet als andere

Die Ausbildungsbetriebe sind eher dazu bereit, förderungsbedürftigen Auszubildenden zu helfen, wenn sie diese Auszubildenden als produktive Arbeitskräfte benötigen und sie nicht auf den Ausbildungskosten sitzen bleiben. Aus Forschungsergebnissen geht hervor, dass die Schweizer Ausbildungsbetriebe in den Berufen, in denen sie eine kostendeckende Ausbildung erwarteten, Auszubildende mit schlechten Schulnoten und Nachholbedarf besonders unterstützten. In den Berufen, in denen die Unternehmen Auszubildende einstellten, um die Besten nach Abschluss der Ausbildung zu übernehmen, war das Gegenteil der Fall. In diesen Fällen wurden die Leistungsstärksten besonders gefördert (Mühlemann, Braendli und Wolter, 2013_[13]), was nicht überraschend ist, denn wenn der Nutzen der Ausbildungsbetriebe hauptsächlich darin besteht, die Besten zu übernehmen, werden die besten Auszubildenden verstärkt gefördert. Das bedeutet, dass Berufe, bei denen die Ausbildungsbetriebe bereits während der Ausbildung einen Nutzen erzielen, möglicherweise für förderungsbedürftige Jugendliche besser geeignet sind. Wenn die Ausbildungsbetriebe Auszubildende einstellen, um sie für produktive Tätigkeiten einzusetzen, und nicht um sie zu übernehmen, muss sichergestellt werden, dass die Auszubildenden berufliche Kompetenzen erwerben und nicht nur als billige Arbeitskräfte ausgebeutet werden – Kapitel 5 befasst sich näher mit diesem Thema.

Kasten 6.1 Betriebliche Ausbildung für förderungsbedürftige junge Menschen

Zweijährige berufliche Grundbildung (Eidgenössisches Berufsattest – EBA) in der Schweiz

Diese Programme richten sich an junge Menschen ab 15 Jahren, die einen Abschluss im Sekundarbereich I besitzen, Gefahr laufen, aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem zu fallen oder Schwierigkeiten haben, eine drei- oder vierjährige Ausbildung zu finden. Sie bieten Ausbildungen in rd. 60 Berufen an, wie Einzelhandelsassistent, Assistent im Gesundheits- und Sozialwesen und Friseur (SDBB, 2016_[16]). Sie sind ähnlich strukturiert wie die längeren betrieblichen Ausbildungsgänge und kombinieren betriebliche und schulische Komponenten. Die Auszubildenden werden unterstützt, beispielsweise durch individuelle Begleitung, Stütz- und Förderkurse sowie betriebliche Ausbilder (SBFI, 2014_[17]).

Die erfolgreichen Absolventen können ihre Ausbildung in einer drei- bis vierjährigen beruflichen Grundbildung fortsetzen, wobei normalerweise das erste Jahr angerechnet wird – 41% setzen ihre Ausbildung innerhalb von zwei Jahren nach Abschluss des EBA fort. Unter den Absolventen, die ihre Ausbildung nicht fortsetzen, finden 75% innerhalb von sechs Monaten eine Stelle (SBFI, 2014_[17]).

Quelle: Fuhrer, M., und J. Scheri (2010_[14]) “Two-year apprenticeships for young people with learning difficulties: a cost-benefit analysis for training firms”, *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 2/22, www.skbf-csre.ch; SBFI (2014_[17]), *Zweijährige Berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest*, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, www.sbf.admin.ch/berufsbildung; SDBB (2016_[16]), “EBA-Beruf – 2-jährige Lehre”, www.berufsberatung.ch.

Integrative Berufsausbildung (IBA) in Österreich

Die integrative Berufsausbildung wurde 2003 eingeführt und erfasste 2014 6% der Auszubildenden (Dornmayr, 2012_[18]). Sie richtet sich an Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Behinderungen und an Personen ohne Hauptschulabschluss (BMWF, 2016_[15]). Die Teilnehmer können ihre Ausbildung um ein oder zwei Jahre verlängern oder eine Teilqualifikation erwerben. Sie werden in der betrieblichen und schulischen Ausbildung unterstützt. Die schulbasierte Komponente wird an die Bedürfnisse der Auszubildenden angepasst: Die Lehrkräfte können gezielte Fortbildungskurse besuchen, sie werden pädagogisch unterstützt und die Klassengröße wird reduziert. Die Auszubildenden, die eine Teilqualifikation erwerben, folgen einem maßgeschneiderten Lehrplan und besuchen kleinere Klassen.

Quelle: BMWF (2016_[15]), “Lehrausbildung in verlängerter Lehrzeit und in Teilqualifikation”, www.bmwf.gv.at/Berufsausbildung; Dornmayr, H. (2012_[18]), “Berufseinmündung von AbsolventInnen der Integrativen Berufsausbildung”, *ibw-Forschungsbericht*, Nr. 167, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, www.bmwf.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung.

Förderungsbedürftige junge Menschen benötigen häufig berufsvorbereitende Maßnahmen, um sie für die Berufsausbildung fit zu machen

Wenn die Auszubildenden gut vorbereitet sind – wenn sie etwa Schwächen in Lesekompetenz und alltagsmathematischer Kompetenz behoben haben, ihren Wunschberuf sorgfältig ausgewählt haben und dazu bereit sind, in einem realen Arbeitsumfeld zu arbeiten und zu lernen –, sind sie in den Augen potenzieller Arbeitgeber attraktiver und haben bessere Chancen, ihre Ausbildung abzuschließen. Viele Länder bieten deshalb umfangreiche berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen an.

- Diese Programme ermutigen förderungsbedürftige junge Menschen und bieten ihnen finanzielle Unterstützung zur Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung.
- Angesichts der vielfältigen Ansätze in diesem Bereich und der begrenzten Evidenzbasis sollten neue Initiativen zunächst erprobt und evaluiert werden, bevor die effektivsten Programme eingeführt werden.

These 1: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen können förderungsbedürftige junge Menschen beim Übergang in die betriebliche Ausbildung unterstützen

Berufsvorbereitende Maßnahmen können förderungsbedürftigen jungen Menschen helfen, sich auf die betriebliche Ausbildung vorzubereiten

Da es schwierig ist, Arbeitgeber dazu zu bringen, unzureichend vorbereiteten jungen Menschen einen Ausbildungsplatz anzubieten, besteht ein alternativer Ansatz darin, die Schwächen in den Kompetenzen der Jugendlichen vor Ausbildungsbeginn zu beheben. Das Ziel besteht darin, förderungsbedürftigen jungen Menschen zu helfen, ihre Grundkompetenzen zu verbessern und so ihre Chancen zu erhöhen, einen Ausbildungsplatz zu finden. Diese Maßnahmen können Schwächen in Lesekompetenz und alltagsmathematischer Kompetenz beheben, erste berufliche Kompetenzen vermitteln und die Soft Skills sowie die Beschäftigungsfähigkeit verbessern. Die Arbeitgeber sind eher dazu bereit, in besser vorbereitete Auszubildende zu investieren, weil diese mehr zur Produktion beitragen, schneller lernen, weniger Förderbedarf haben und mit geringerer Wahrscheinlichkeit die Ausbildung abbrechen.

Berufsvorbereitende Maßnahmen sind besonders wichtig, wenn die betriebliche Ausbildung zu einem beruflichen Abschluss des Sekundarbereichs II führen soll

In vielen OECD-Ländern gibt es berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, die einen Übergang zur betrieblichen Ausbildung ermöglichen (vgl. Tabelle 6.1). Diese Programme zielen nicht nur darauf ab, schulische, berufliche und soziale Kompetenzen zu entwickeln, sondern sie bieten häufig auch Berufsberatung, Praktika und Bewerbungstraining, um den Teilnehmern einen passenden Ausbildungsplatz zu vermitteln. In den Ländern, in denen die Berufsausbildung des Sekundarbereichs II in der Regel durch eine betriebliche Ausbildung erfolgt (z.B. mehrere Länder in Kontinentaleuropa), können Auszubildende, die keinen Ausbildungsplatz finden, vom Arbeitsmarkt und den Ausbildungsmöglichkeiten abgekoppelt werden. In diesen Ländern fungieren berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen als Brücke zwischen dem Sekundarbereich I und dem Sekundarbereich II. Manchmal werden Programme für förderungsbedürftige junge Menschen auch außerhalb der formalen Strukturen angeboten. So werden in den Vereinigten Staaten beispielsweise viele Programme von öffentlichen und privaten Anbietern entwickelt, was die Innovation fördert, die Aufrechterhaltung und Erweiterung funktionierender Ansätze jedoch erschwert.

Tabelle 6.1 Berufsvorbereitende Maßnahmen in ausgewählten OECD-Ländern

Land	Programm	Zielgruppe	Regeldauer	Inhalt
Australien	Berufsvorbereitung		6-12 Monate	Allgemeine Beschäftigungsfähigkeit, berufsspezifische Kompetenzen
	Einstiegsqualifizierung (EQ)	Junge Menschen (16-25 Jahre)	6-12 Monate	Betriebliches Langzeitpraktikum, optional mit Berufsschulbesuch
Deutschland	Berufsvorbereitungsjahr	Jugendliche unter 18 Jahren	12 Monate (Verlängerung bis auf 18 Monate)	Allgemeinbildende Fächer in einer berufsbildenden Schule, Unterricht in drei Berufsfeldern (einschl. Betriebspraktika)
	Berufsgrundbildungsjahr		12 Monate	Fachtheorie und Arbeitspraxis in einem ausgewählten Feld, Betriebspraktikum
England (Ver. Königreich)	Praktikum	Junge Menschen (16-24 Jahre), unter Kompetenzstufe 3 mit wenig Berufserfahrung und nicht erwerbstätig	6 Wochen bis 6 Monate	Betriebspraktikum, Berufsvorbereitung, ggf. Lesekompetenz und Mathematik
Schottland (Ver. Königreich)	Certificate of Work Readiness	16- bis 24-Jährige	10-12 Wochen	Außerbetriebliche Ausbildung, Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, Berufserfahrung
Schweiz	SEMO	Junge Menschen unter 25 Jahren	6 Monate (Verlängerung bis auf 9,5 Monate)	1-2 Tage pro Woche in einer berufsbildenden Schule
	Überbrückungsmaßnahmen		12 Monate	Lesekompetenz, Mathematik, Motivation und Berufsberatung
Ver. Staaten	Berufsvorbereitung			Lesekompetenz, Mathematik, Beschäftigungsfähigkeit

Anmerkung: In Kanada werden derzeit berufsvorbereitende Maßnahmen eingeführt.

Quelle: Kis, V. (2016_[19]), "Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board", *OECD Education Working Papers*, No. 150, <http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en>.

These 2: Programme, die Lernenden eine außerbetriebliche Ausbildung ermöglichen, sollten den Übergang in das reguläre Ausbildungssystem sichern

Einige Länder haben Programme aufgelegt, die jungen Menschen eine außerbetriebliche Ausbildung ermöglichen

Ein anderer Ansatz besteht darin, jungen Menschen zunächst eine außerbetriebliche Ausbildung anzubieten, bei der das Arbeitsumfeld nachgebildet wird, und ihnen anschließend den Übergang zu einer regulären betrieblichen Ausbildung zu ermöglichen. So hat Österreich beispielsweise eine überbetriebliche Ausbildung (ÜBA) für junge Menschen eingeführt, die keinen Ausbildungsplatz finden können. Die praktische Ausbildung findet in Kooperation mit Firmen aus der Wirtschaft statt. Etwa ein Viertel der Teilnehmer wird auf eine Lehrstelle am ersten Arbeitsmarkt vermittelt, der Rest erhält einen Berufsabschluss, der dem einer betrieblichen Ausbildung gleichgestellt ist (Hofbauer, Kugi-Mazza und Sinowatz, 2014_[20]). In Deutschland wird ein ähnliches

Programm (Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen – BaE) für mehrere Berufe angeboten, das sich an benachteiligte Jugendliche und an solche mit Lernschwächen richtet. Die Teilnehmer werden nach einem Jahr ermutigt, einen regulären Ausbildungsplatz zu suchen. Diejenigen, die keinen finden, können das Programm fortsetzen und einen Abschluss erwerben (Bonin et al., 2010_[21]).

Einige wichtige Vorteile der betrieblichen Ausbildung fehlen jedoch bei diesen Programmen

Junge Menschen, die nicht sofort einen regulären Ausbildungsplatz finden, profitieren von diesen Programmen, da sie eine Ausbildungsvergütung erhalten und einen Abschluss erwerben können. Einige Vorteile regulärer betrieblicher Ausbildungen fehlen jedoch. So haben die Teilnehmer beispielsweise nicht die gleichen Möglichkeiten, soziale Kompetenzen zu entwickeln wie reguläre Auszubildende (sie kommen beispielsweise nicht mit realen Vorgesetzten und Kollegen in Kontakt). Außerdem signalisieren die Ausbildungsbetriebe durch freie Ausbildungsplätze ihren Bedarf an Arbeitskräften. Das ist bei diesen Programmen nicht der Fall.

These 3: Angesichts der vielfältigen Ansätze sind mehr Evaluierungsdaten erforderlich

Evaluierungen sind wichtig um festzustellen, was funktioniert

Da berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen in der Regel kostspielig sind, ist es wichtig herauszufinden, welche Programme am besten funktionieren. Wenn eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme keine nützlichen Kompetenzen vermittelt, besteht die Gefahr, dass sie die Teilnehmer stigmatisiert, anstatt ihnen zu einem guten Arbeitsplatz zu verhelfen. Evaluierungen können dazu beitragen festzustellen, welche Programme funktionieren, sodass erfolgreiche Initiativen erweitert und erfolglose eingestellt werden können.

Es ist schwierig, eine solide Datengrundlage zu erstellen

Da die angebotenen Programme sich selbst innerhalb der Länder im Hinblick auf Inhalt, Dauer und Finanzierung unterscheiden, können die durchschnittlichen Ergebnisse ein schlechter Indikator für die Qualität der einzelnen Programme sein. Außerdem ist es schwierig zu beurteilen, was passiert wäre, wenn die Absolventen nicht an dem Programm teilgenommen hätten. In den meisten Ländern werden alle anspruchsberechtigten jungen Menschen aufgenommen. Deshalb ist ein Vergleich zwischen denjenigen, denen eine Bildungsmaßnahme angeboten wird, und denjenigen, bei denen dies nicht der Fall ist, nicht möglich. Die Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sind in der Regel stärker benachteiligt und haben geringere Kompetenzen als Gleichaltrige, die andere Bildungsgänge oder Berufe wählen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016_[22]; Karmel und Oliver, 2011_[23]). Das bedeutet, dass höhere Abbrecherquoten unter den Auszubildenden, die an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilgenommen haben (wie beispielsweise in Deutschland) möglicherweise auf schwächere Kompetenzen der Teilnehmer und nicht auf eine schlechte Qualität der berufsvorbereitenden Maßnahme zurückzuführen sind. In Australien wurde in Evaluierungen festgestellt, dass der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen und dem Abbruch der betrieblichen Ausbildung in den einzelnen Berufen unterschiedlich war (Karmel und Oliver, 2011_[23]).

Förderungsbedürftige junge Menschen benötigen häufig ausbildungsbegleitende Hilfen

Förderungsbedürftige junge Menschen haben mit größerer Wahrscheinlichkeit Schwierigkeiten, ihre Ausbildung abzuschließen als durchschnittliche Auszubildende, und der Abbruch hat normalerweise schlechte Arbeitsmarktergebnisse zur Folge. Er ist auch für die Arbeitgeber mit Kosten verbunden, da sie in die Vermittlung und Ausbildung des Auszubildenden investiert haben und die Ausbildung sich nach dem Abbruch für sie dann nicht auszahlt.

Die Schwierigkeiten, mit denen förderungsbedürftige junge Menschen während der Berufsausbildung konfrontiert sind, können auf den Lehrinhalt, Konflikte mit dem Ausbildungsbetrieb oder persönliche Probleme zurückzuführen sein. Um die Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss zu verbessern und den Auszubildenden zu helfen, einen Beitrag zu den Aktivitäten des Ausbildungsbetriebs zu leisten, werden folgende Maßnahmen empfohlen:

- Förderungsbedürftige junge Menschen, die eine betriebliche Ausbildung absolvieren, sollten ausbildungsbegleitende Hilfen erhalten. Dazu gehören Förder- und Stützkurse (z.B. in Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz), Mentorbetreuung und Coaching.
- Ausbildungsbetriebe, die förderungsbedürftige Auszubildende einstellen, sollten unterstützt werden. Dazu gehört beispielsweise Unterstützung beim Umgang mit Schwierigkeiten, die bei den Auszubildenden auftreten können, sowie bei der betrieblichen Ausbildung (z.B. Schulungen und Onlineforen für Ausbilder).

These 1: Ausbildungsbegleitende Hilfen können sowohl dem Ausbildungsbetrieb als auch den förderungsbedürftigen Auszubildenden nutzen

Ausbildungsbegleitende Hilfen können einen Abbruch der Ausbildung verhindern

Viele förderungsbedürftige junge Menschen haben Schwierigkeiten, eine Ausbildung abzuschließen. Daten aus Deutschland, England (Vereinigtes Königreich) und der Schweiz zeigen, dass Auszubildende, die einer Minderheit angehören, schwache schulische Leistungen erbringen und Lernschwierigkeiten haben, höhere Abbrecherquoten aufweisen. Soziale Kompetenzen und die Motivation der Auszubildenden sind ebenfalls wichtig: Den Ausbildungsbetrieben zufolge ist fehlende Einsatzbereitschaft ein häufiger Grund für einen Ausbildungsabbruch (Gambin und Hogarth, 2016^[24]; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016^[22]; Stalder und Schmid, 2006^[25]). Ausbildungsbegleitende Hilfen können die Auszubildenden dabei unterstützen, einen Berufsabschluss zu erwerben, und nutzen zugleich den Ausbildungsbetrieben.

Ausbildungsbegleitende Hilfen nutzen den Ausbildungsbetrieben und geben ihnen so einen Anreiz, Ausbildungsplätze bereitzustellen

Förderungsbedürftige junge Menschen benötigen in der Regel eine längere Ausbildungszeit (was für die Ausbildungsbetriebe mit höheren Kosten verbunden ist), brauchen mehr Zeit, um Kompetenzen zu entwickeln (weshalb sie für den Ausbildungsbetrieb weniger produktiv sind) und brechen die Ausbildung häufiger ab. Ausbildungsbegleitende Hilfen unterstützen die Auszubildenden dabei, schneller zu lernen und etwaige Schwierigkeiten zu überwinden, besser mit ihrem Arbeitgeber und der Schule zurechtzukommen und die

Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss zu erhöhen. Dadurch profitieren die Arbeitgeber von leistungsstärkeren Auszubildenden und können die Risiken eines kostspieligen Ausbildungsabbruchs reduzieren. Ausbildungsbegleitende Hilfen können ein Anreiz für Ausbildungsbetriebe sein, förderungsbedürftige junge Menschen als Auszubildende einzustellen. So zögert ein Schreinermeister vielleicht, einen jungen Menschen, der Schwierigkeiten in der Schule hatte, einzustellen, da er befürchtet, dass der Auszubildende nicht in der Lage sein wird, die Mathematikkenntnisse zu erwerben, die erforderlich sind, um die Höhe und Breite von Treppenstufen zu berechnen. Ausbildungsbegleitende Maßnahmen können den Schreinermeister davon überzeugen, dass der Auszubildende in den Ausbildungsbetrieb passt.

Schulen und Mentoren können helfen, Lernschwierigkeiten und persönliche Probleme zu überwinden

Die Auszubildenden können durch theoretischen oder praktischen Nachhilfeunterricht (z.B. Förder- und Stützkurse) oder Hilfe bei der Prüfungsvorbereitung unterstützt werden. Mentoren oder Coaches können den Auszubildenden bei Alltagsproblemen helfen und als Vermittler fungieren, wenn Probleme zwischen dem Auszubildenden und dem Ausbildungsbetrieb oder der Schule auftreten.

Kasten 6.2 Staatlich finanzierte Leistungen zur Ausbildungsförderung

Australien

Das Apprenticeship Support Network unterstützt einerseits Arbeitgeber, Auszubildende einzustellen, auszubilden und im Betrieb zu übernehmen, und andererseits Auszubildende, ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Elf regionale Netzwerke beraten und unterstützen Ausbildungsbetriebe und Auszubildende. Sie bieten allgemeine Leistungen wie administrative Hilfe, Zahlungsabwicklung und regelmäßige Kontakte, sowie gezielte Leistungen für diejenigen, die zusätzliche Unterstützung benötigen. Wenn das Risiko besteht, dass die Ausbildung abgebrochen wird, werden die Auszubildenden und Ausbildungsbetriebe durch zusätzliche Leistungen (z.B. Mentoring) unterstützt. Die jungen Menschen, die für eine betriebliche Ausbildung nicht geeignet sind, erhalten Hilfe, um eine alternative Ausbildung zu finden. Die Leistungen des Netzwerks werden durch die australische Regierung finanziert und von privaten Trägern durchgeführt.

Deutschland

Auszubildende und Menschen ohne Schulabschluss erhalten kostenlos öffentlich finanzierte Leistungen zur Ausbildungsförderung, um ihnen den Einstieg in eine betriebliche Berufsausbildung zu ermöglichen. Die Unterstützung umfasst Stütz- und Förderunterricht und Hilfe bei den Hausaufgaben, Betreuung und Hilfe bei Alltagsproblemen und vermittelnde Gespräche bei Konflikten mit der Schule oder dem Ausbildungsbetrieb. Der Auszubildende bekommt einen Förderplan, der normalerweise drei Stunden individuelle Unterstützung pro Woche sowie einige Gruppenveranstaltungen umfasst.

Österreich

In der integrativen Berufsausbildung werden junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Behinderungen und Personen ohne Hauptschulabschluss von öffentlich finanzierten Berufsbildungsassistenten begleitet und unterstützt. Die Bildungsassistenten kümmern sich um Verwaltungsaufgaben und bereiten den Ausbildungsbetrieb auf den angehenden Auszubildenden vor. Sie betreuen die Jugendlichen während der Ausbildung und fungieren als Vermittler, wenn Schwierigkeiten auftreten. Die meisten Berufsbildungsassistenten sind in Sonderpädagogik ausgebildet und haben Berufserfahrung mit benachteiligten Jugendlichen.

Schweiz

Auszubildende, die eine zweijährige Ausbildung absolvieren, haben Anspruch auf öffentlich geförderte individuelle Betreuung. Etwa die Hälfte der Anspruchsberechtigten nutzt die Gelegenheit, meistens um schwache Sprachkenntnisse, Lernschwierigkeiten oder psychologische Probleme zu bewältigen. Die meisten Coaches sind ehemalige Lehrer, Lerntherapeuten oder Sozialarbeiter, die zur Vorbereitung auf ihre Arbeit eine Weiterbildung absolviert haben (z.B. eine 300-Stunden-Schulung in Zürich).

Quelle: Kis, V. (2016^[19]), "Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board", *OECD Education Working Papers*, No. 150, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en>; Australian Government (2018^[26]), "Australian Apprenticeship Support Network", www.australianapprenticeships.gov.au/australian-apprenticeship-support-network.

Internationale Befunde lassen darauf schließen, dass ausbildungsbegleitende Hilfen erfolgreich sein können

Es ist schwierig, die Initiativen in diesem Bereich zu evaluieren, weil alle Personen, die Hilfe suchen, normalerweise gefördert werden. Es gibt länderübergreifend jedoch erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Umsetzung der Maßnahmen. Die verfügbaren Studien deuten darauf hin, dass die Unterstützung leistungsschwacher Auszubildender einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung fördern kann. In Studien über australische Auszubildende wurde festgestellt, dass fehlende Unterstützung ein häufiger Grund für einen Ausbildungsabbruch ist. Ein glaubwürdiger unabhängiger Ansprechpartner für Auszubildende, die persönliche Probleme oder Konflikte am Arbeitsplatz haben, kann die Abbrecherquoten reduzieren (Snell und Hart, 2008^[27]; Deloitte Access Economics, 2014^[28]). Fördermaßnahmen für Ausbildungsbetriebe können ebenfalls sehr konstruktiv sein. Eine Maßnahme könnte darin bestehen, die Führungskompetenzen in den Ausbildungsbetrieben zu verbessern, damit es den Arbeitgebern leichter fällt, die Auszubildenden in die täglichen Aktivitäten zu integrieren, sie auszubilden und entstehende Probleme zu lösen. In Deutschland führte die befristete Aussetzung der Nachweispflicht für die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse der Ausbilder beispielsweise zu einem Anstieg der Abbrecherquoten (BMBF, 2009^[29]), weshalb die Nachweispflicht nach sechs Jahren wieder eingeführt wurde.

Schlussbetrachtungen

In diesem Kapitel wurde die Frage behandelt, wie die betriebliche Ausbildung auf junge Menschen ausgerichtet werden kann, die geringe Erfolgsaussichten haben, weil sie sich weder in Beschäftigung noch in Bildung oder Ausbildung befinden oder Gefahr laufen, in eine solche Situation zu geraten. Es gibt belastbare Befunde dafür, dass die betriebliche Ausbildung diesen jungen Menschen den Übergang von der Schule in den Beruf erleichtern kann. Viele Länder subventionieren Ausbildungsbetriebe, die Auszubildende mit Lernschwächen oder aus benachteiligten Verhältnissen einstellen, die Datenbasis für die Wirksamkeit derartiger finanzieller Anreize ist jedoch nicht überzeugend. Maßnahmen, die darauf abzielen, junge förderungsbedürftige Auszubildende schneller zu produktiven Fachkräften zu entwickeln und so die Kosten zu decken, die den Ausbildungsbetrieben durch die Ausbildung entstehen, sind effektiver. Dazu gehören Veränderungen bei der Regelausbildungsdauer (entweder eine Verkürzung oder eine Verlängerung), berufsvorbereitende Maßnahmen, um die Attraktivität der jungen Menschen für die Ausbildungsbetriebe zu erhöhen, sowie individuelle Förderung zur Überwindung von Problemen, mit denen die Auszubildenden während der Ausbildung konfrontiert sind.

Literaturverzeichnis

- Australian Government (2018), "Australian Apprenticeship Support Network", <http://www.australianapprenticeships.gov.au/australian-apprenticeship-support-network> (Abruf: 5. Februar 2018). [26]
- Australian Government (2017), "Australian Apprenticeships", <http://www.australianapprenticeships.gov.au> (Abruf: 30. August 2017). [8]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), *Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>. [22]
- BMBF (2009), "Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009", *Bundesgesetzblatt*, Jg. 2009, Teil I, Nr. 5, Bundesministerium für Bildung und Forschung, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf. [29]
- BMWF (2016), "Lehrausbildung in verlängerter Lehrzeit und in Teilqualifikation", Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, Wien, <http://www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung>. [15]
- Bonin, H. (2013), *Begleitforschung „Auswirkungen des Ausbildungsbonus auf den Ausbildungsmarkt und die öffentlichen Haushalte“ – Abschlussbericht*, Forschungsbericht, Nr. 438, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb438-Ausbildungsbonus-2013.pdf?__blob=publicationFile. [10]

- Bonin, H. et al. (2010), *Vorstudie zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche im SGB II und SGB III – Endbericht*, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), Ramboll und INFAS, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/fb-fb405-evaluation-sgbII-sgbIII.pdf?__blob=publicationFile. [21]
- Deloitte Access Economics (2014), *Australian Apprenticeships Mentoring Package Interim Evaluation*, Deloitte Access Economics, Barton, https://www.australianapprenticeships.gov.au/sites/ausapps/files/publication-documents/report_-_aamp_mentoring_package_interim_evaluation.pdf. [28]
- Dornmayr, H. (2012), “Berufseinmündung von AbsolventInnen der Integrativen Berufsausbildung”, *ibw-Forschungsbericht*, Nr. 167, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien, <http://www.ibw.at/resource/download/278/ibw-forschungsbericht-167.pdf>. [18]
- Fuhrer, M. und J. Schweri (2010), “Two-year apprenticeships for young people with learning difficulties: a cost-benefit analysis for training firms”, *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 2/22, S. 107-125, http://ervet.ch/pdf/PDF_V2_Issue2/Fuhrer_Schweri.pdf. [14]
- Gambin, L. und T. Hogarth (2016), “Factors affecting completion of apprenticeship training in England”, *Journal of Education and Work*, Vol. 29/4, S. 470-493, <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2014.997679>. [24]
- Gelber, A., A. Isen und J. Kessler (2014), “The effects of youth employment: Evidence from New York City Summer Youth Employment Program Lotteries”, *NBER Working Paper*, No. 20810, <http://www.nber.org/papers/w20810>. [3]
- Heckman, J., J. Stixrud und S. Urzua (2006), “The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior”, *NBER Working Paper*, No. 12006, <http://www.nber.org/papers/w12006>. [5]
- Heckman, J. und Y. Rubinstein (2001), “The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program”, *The American Economic Review*, Vol. 91/2, S. 145-149, http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Rubinstein_AER_2001_91_2.pdf. [4]
- Hofbauer, S., E. Kugi-Mazza und L. Sinowatz (2014), “Erfolgsmo­dell ÜBA: Eine Analyse der Effekte von Investitionen in die überbetriebliche Ausbildung (ÜBA) auf Arbeitsmarkt und öffentliche Haushalte”, *WISO*, Nr. 3, S. 61-66, Linz, <https://www.isw-linz.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=293&token=6983ad79e1f948b2d220019a0e0b2dccc06bb49>. [20]
- Karmel, T. und D. Oliver (2011), *Pre-apprenticeships and their Impact on Apprenticeship Completion and Satisfaction*, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide, https://www.ncver.edu.au/_data/assets/file/0016/3454/2353.pdf. [23]
- Kis, V. (2016), “Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board”, *OECD Education Working Papers*, No. 150, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en>. [19]
- Mühlemann, S. (2016), “The cost and benefits of work-based learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 143, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [11]

- Mühlemann, S., R. Braendli und S. Wolter (2013), “Invest in the best or compensate the weak? An empirical analysis of the heterogeneity of a firm’s provision of human capital”, *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, Vol. 1/1, S. 80-95, <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/20493981311318629>. [13]
- OECD (2015), *OECD Survey of Adult Skills (PIAAC) – Public data and analysis* (Datenbank 2012, 2015), <http://www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm>. [6]
- Quintini, G. und S. Martin (2014), “Same Same but Different: School-to-work Transitions in Emerging and Advanced Economies”, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 154, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jzbb2t1rcwc-en>. [1]
- Sattar, S. (2010), “Evidence Scan of Work Experience Programs”, *Project Report*, Mathematica Policy Research, Oakland, https://www.mathematica-mpr.com/-/media/publications/pdfs/labor/work_exper_programs.pdf. [2]
- SBFI (2014), *Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest – Leitfaden*, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/leitfaden_zweijaehrigeberuflichegrundbildungmiteidgenoessischemb.pdf.download.pdf. [17]
- SDBB (2016), “EBA-Berufe – 2-jährige Lehre”, Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/2101> (Abruf: 20. Oktober 2016). [16]
- Service-Public-Pro (2016), “Crédit d’impôt apprentissage”, <https://www.service-public.fr/professionnels-entreprises/vosdroits/F31957>. [9]
- Snell, D. und A. Hart (2008), “Reasons for Non-completion and Dissatisfaction Among Apprentices and Trainees: A Regional Case Study”, *International Journal of Training Research*, Vol. 6/1, S. 44-73, <https://doi.org/10.5172/ijtr.6.1.44>. [27]
- Stalder, B. and E. Schmid (2006), *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen – Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, https://www.be.ch/portal/de/veroeffentlichungen/publikationen.assetref/dam/documents/ERZ/GS/de/BiEv/ERZ_2006_Lehrvertragsaufloesungen_ihre_Ursachen_und_Konsequenzen.pdf. [25]
- Wenzelmann, F. (2016), *Lessons from Subsidies in Germany: The Ausbildungsbonus*. [12]
- WKO (2016), “Integrative Berufsausbildung und Teilqualifizierungen”, Wirtschaftskammer Österreich, <https://www.wko.at/service/foerderungen/integrative-berufsausbildung-und-teilqualifizierungen.html>. [7]

Kapitel 7 Wie kann das Interesse potenzieller Auszubildender geweckt werden?

Dieses Kapitel befasst sich mit der Frage, inwieweit und wodurch betriebliche Ausbildungen für junge Menschen attraktiv sind. Es wird darauf eingegangen, wie wichtig es ist, dass Ausbildungsprogramme wirklich attraktive Berufsaussichten bieten, und dargestellt, dass Jugendliche in der Regel nur unzureichend über betriebliche Ausbildungen informiert sind. Das Kapitel beleuchtet, welche Rolle Bildungs- und Berufsberatung bei der Beseitigung von Informationsdefiziten, beim Abbau stereotyper Vorstellungen über Ausbildungen und bei der Erleichterung des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben spielt. Außerdem werden Erkenntnisse internationaler Forschungsarbeiten über die Merkmale einer effektiven Bildungs- und Berufsberatung und über die zentrale Bedeutung des Engagements der Arbeitgeber auf diesem Gebiet präsentiert.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Fragen und Herausforderungen

Nur wenige der vielen wichtigen Entscheidungen, die junge Menschen zu treffen haben, sind von so großer Tragweite wie ihre Bildungs- und Berufsentscheidungen. Das Geschlecht, die ethnische Zugehörigkeit und sozioökonomische Faktoren haben auf diese bedeutenden Entscheidungen jedoch oft erheblichen Einfluss. Die Jugendlichen sind in der Regel nur unzureichend darüber informiert, was betriebliche Ausbildungen zu bieten haben, und ziehen sie häufig gar nicht in Betracht. Ein strategischer Ansatz bei der Bildungs- und Berufsberatung kann für eine Perspektivenerweiterung sorgen und sicherstellen, dass auf Basis sachdienlicher und zuverlässiger Informationen bewusste Entscheidungen getroffen werden.

Die Qual der Wahl

Oft ist es schwierig, sich in Bildungs- und Ausbildungssystemen zurechtzufinden, da sich jungen Menschen immer mehr Wahlmöglichkeiten bieten, die ganz unterschiedliche berufliche Perspektiven eröffnen. Diese Entscheidungen haben jedoch langfristige Konsequenzen und Auswirkungen. Befunde zeigen, dass die Verdienstaussichten junger Menschen nach Abschluss eines Bildungs- oder Ausbildungsgangs je nach Aus-/Bildungsniveau, Fachbereich/Branche und Fach/Beruf erheblich variieren (Pfister, Sartore und Backes-Gellner, 2017^[1]; Chevalier, 2011^[2]).

In einigen Ländern sind betriebliche Ausbildungen keine attraktive Option

Viele Länder haben Probleme, potenzielle Auszubildende zu gewinnen. Wenn Berufsausbildungen als zweitklassige Optionen gelten und/oder als Sackgasse, die nach der Erstausbildung kaum Entwicklungsmöglichkeiten bietet, werden sich Schüler nicht dafür entscheiden. In manchen Fällen sind betriebliche Ausbildungen nicht von sehr hoher Qualität. Welche Arbeitsergebnisse zu erwarten sind, z.B. welche Beschäftigungswahrscheinlichkeit und welches Verdienstniveau, ist dabei von entscheidender Bedeutung. Die Qualität einer Berufsausbildung bemisst sich nämlich am Erfolg ihrer Absolventen: Wenn sie nicht dazu befähigt, am Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, und keine Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet, ist sie per definitionem schlecht. Wenn Berufsausbildungen nicht attraktiv sind, sollte es auch nicht verwundern, dass junge Menschen schwer dafür zu begeistern sind. Oft wissen Jugendliche jedoch nur sehr wenig darüber, was Berufsausbildungen zu bieten haben, sodass uninformierte Entscheidungen gang und gäbe sind. Es ist Aufgabe der Bildungs- und Berufsberatung, sicherzustellen, dass junge Menschen eine fundierte Vorstellung von betrieblichen Ausbildungen in verschiedenen Branchen haben.

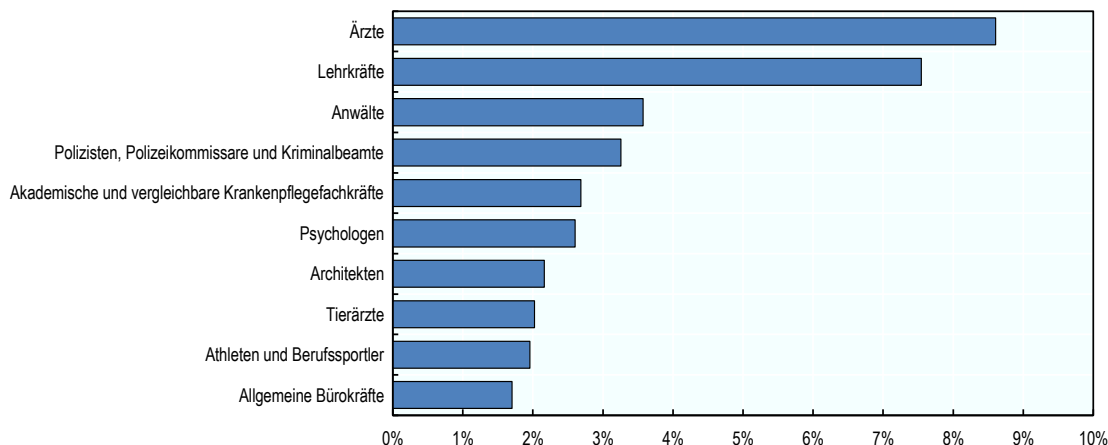
Die Berufsvorstellungen junger Menschen sind in der Regel unrealistisch und wenig fundiert

Befunde deuten darauf hin, dass die Berufsvorstellungen junger Menschen oft unrealistisch und wenig fundiert sind. Die Daten der *Internationalen Schulleistungsstudie (PISA) 2015* zeigen, dass die meisten 15-Jährigen eine klare Vorstellung davon haben, was sie später machen möchten, und dass sich viele von ihnen nur für wenige Berufe interessieren: Ein Drittel der Jugendlichen fasste nur zehn verschiedene Berufe ins Auge (für eine eingehendere Datenanalyse vgl. Musset und Mytna Kurekova, 2018^[3]).

Forschungsarbeiten belegen, dass die Berufsziele junger Menschen für gewöhnlich kaum auf die tatsächliche Arbeitsmarktnachfrage abgestimmt sind. Sie zeigen ferner, dass mit langfristigen Arbeitsmarktnachteilen zu rechnen ist, wenn Heranwachsende unrealistische Vorstellungen haben (Yates, 2011^[5]).

Abbildung 7.1 Die zehn in PISA 2015 am häufigsten genannten Berufsvorstellungen 15-Jähriger

Anteil der Schüler, die eigenen Angaben zufolge eine Tätigkeit in der jeweiligen Berufsgruppe ins Auge fassen, an der Gesamtheit der Schüler, die die Frage beantwortet haben



Anmerkung: Zur Berufsgruppe „Ärzte“ zählen Ärzte, Fachärzte und Allgemeinärzte. Die Berufsgruppe „Lehrkräfte“ umfasst sämtliche Berufe der ISCO-Berufsgruppe 23. „Polizisten, Polizeikommissare und Kriminalbeamte“ umfasst die Berufsgattungen 5412, 3355 und 3411.

Quelle: OECD (2015^[4]), *PISA 2015* (Datenbank), www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

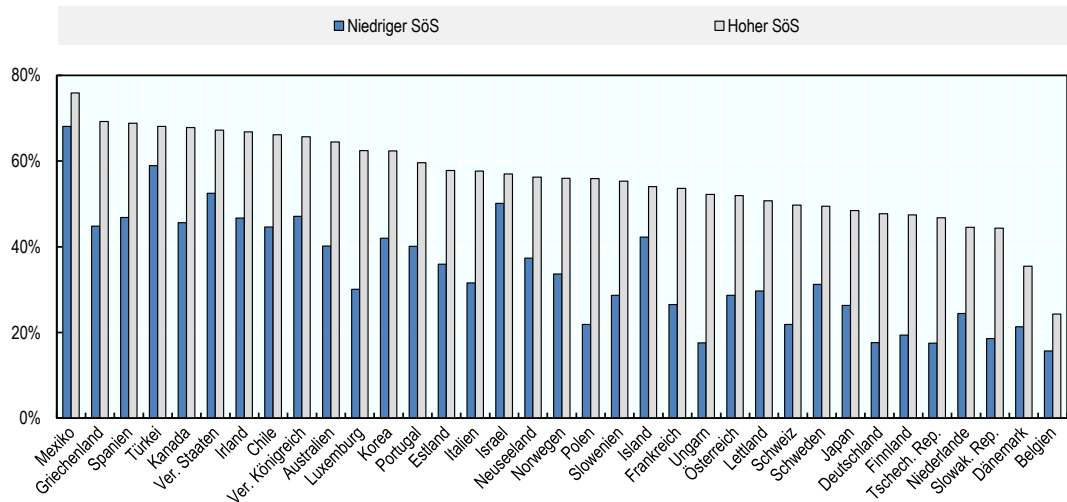
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828524>

Die beruflichen Vorstellungen sind vom familiären Hintergrund und anderen Einflussfaktoren geprägt

Merkmale wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und Migrationshintergrund sowie sozioökonomische Faktoren haben maßgeblichen Einfluss auf die Berufsvorstellungen. PISA-Analysen zeigen, dass junge Menschen aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status (SöS) wesentlich häufiger akademische Berufe ins Auge fassen, während sich Jugendliche aus Familien mit niedrigerem SöS deutlich öfter als Techniker oder in gleichrangigen nichttechnischen Berufen sehen, und zwar auch nach der statistischen Bereinigung um schulische Leistungen bzw. Kompetenzstufen (Musset und Mytna Kurekova, 2018^[3])

Abbildung 7.2 Begünstigte Schüler streben mit höherer Wahrscheinlichkeit akademische Berufe an als stärker benachteiligte Schüler

Anteil der Schüler, die eigenen Angaben zufolge einen akademischen Beruf (ISCO-Berufshauptgruppe 2) ausüben möchten, nach sozioökonomischem Status (SöS)



Anmerkung: Für die Slowakische Republik stehen keine Daten zur Verfügung. Zur Berufshauptgruppe der akademischen Berufe zählen u.a. Bauingenieure, Lehrkräfte im Sekundarbereich, Ärzte, Fachpflegekräfte im Operationsdienst und Systemanalytiker.

Quelle: OECD (2015^[4]), PISA 2015 (Datenbank), www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933828543>

Viele Jugendliche ziehen eine Berufsausbildung nicht automatisch in Betracht

Die Schülerinnen und Schüler treffen Bildungs- und Berufsentscheidungen häufig, ohne viel über den Arbeitsmarkt zu wissen. In Einklang mit der längeren Bildungsdauer stecken sich junge Menschen in den letzten Jahren höhere Bildungsziele. Das Interesse an hochqualifizierten Tätigkeiten (die einen Hochschulabschluss voraussetzen) hat deutlich zugenommen, während der Anteil junger Menschen, die eine manuelle Tätigkeit (einschließlich Handwerksberufe) anstreben oder als Techniker bzw. in einem gleichrangig nichttechnischen Beruf arbeiten möchten, in einigen Ländern auf unter 5% gesunken ist (Musset und Mytna Kurekova, 2018^[3]).

Das negative Image mancher Berufe, insbesondere im Handwerk und in technischeren Bereichen, kann Schüler davon abhalten, sich eingehender mit diesen Bereichen zu befassen. Das heißt, dass viele (und in einigen Ländern zunehmend mehr) junge Menschen Berufsausbildungen möglicherweise gar nicht erst in Betracht ziehen. (Für Daten aus England, Vereinigtes Königreich, vgl. Mann, 2016^[1].)

Jugendliche haben falsche Vorstellungen von Berufsbildung

Die Analysen der PISA-Daten lassen ebenso wie die jüngste große Umfrage des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop, 2017^[7]) darauf schließen, dass es häufig an Wissen über Berufsbildung und die Berufe, zu denen sie hinführt, fehlt. Das Cedefop führte 2017 in den EU-Mitgliedsländern eine Meinungsumfrage zum Image der Berufsbildung durch, bei der mehr als 35 000 Menschen befragt wurden. Während den Umfrageergebnissen zufolge berufsbildende Programme im Ver-

gleich zu allgemeinbildenden bei den Absolventen der Letzteren einen schlechten Ruf haben, sind neun von zehn Absolventen beruflicher Bildungsgänge mit ihren fachlichen Kompetenzen zufrieden. Die Erhebung zeigt, dass in Bezug auf die Berufsbildung von völlig falschen Vorstellungen ausgegangen wird: 70% glauben, dass die Berufsbildung nur auf manuelle Tätigkeiten vorbereitet, obwohl heute für eine Vielzahl von Berufen Ausbildungsgänge angeboten werden. Was Bildungs- und Berufsberatung angeht, gab lediglich die Hälfte der befragten Absolventen allgemeinbildender Programme an, vor der Wahl ihres Bildungsgangs Informationen über Berufsbildungsgänge erhalten zu haben (Cedefop, 2017^[7]).

Es ist durchaus möglich, dass Schüler und Eltern nicht wissen, dass in Sektoren wie dem Banken-, dem öffentlichen oder dem Informations- und Kommunikationstechnologiesektor (IKT) berufliche Ausbildungen angeboten werden. In Frankreich etwa absolviert ein Drittel der Auszubildenden eine postsekundäre Ausbildung. Mehr als 50% dieser postsekundären Ausbildungen wird im Dienstleistungssektor angeboten, insbesondere in Handel und Verwaltung¹ (OECD, 2014^[8]).

Schülern ist u.U. auch nicht bewusst, dass sich nach einer Berufsausbildung verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten bieten, die u.a. zu leitenden Positionen, Selbstständigkeit, Unternehmensführung oder Hochschulstudiengängen führen. Die Bildungs- und Berufsberatung sollte daher einen proaktiven Ansatz verfolgen und mit den Jugendlichen verschiedene Berufslaufbahnen diskutieren. Ein umfassendes Wissen über Berufsausbildungen kann bei Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden. Daher spricht viel für Sensibilisierungskampagnen, wie die Woche der beruflichen Bildung unter der Schirmherrschaft von Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier in Deutschland oder die Europäische Woche der Berufsbildung², bei denen versucht wird, die diesbezüglichen Vorstellungen junger Menschen und ihrer Einflusspersonen, insbesondere der Eltern, zu ändern. Öffentlichkeitswirksame Kompetenzwettbewerbe wie WorldSkills³ und Maßnahmen zur Förderung der internationalen Mobilität der Auszubildenden können eine ähnlich wichtige Rolle spielen.

Das Geschlecht kann ein wesentlicher Einflussfaktor sein

Auch das Geschlecht hat großen Einfluss auf die Berufsziele, wobei im Ländervergleich beträchtliche Unterschiede festzustellen sind. Betriebliche und schulische Ausbildungen sind oft stark geschlechtsspezifisch geprägt. Mädchen fassen generell höhere Berufsziele ins Auge als Jungen. Diese Ziele konzentrieren sich allerdings häufig auf wenige spezifische Bereiche wie zum Beispiel medizinische Berufe oder eine Lehrtätigkeit. Hinzu kommt, dass sich Mädchen häufig nicht für die Bereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) interessieren. Forschungsarbeiten zeigen, dass eine geschlechtsspezifische Stereotypisierung sowohl Mädchen als auch Jungen von bestimmten Berufen abhalten kann und dass dem durch eine bessere Information gegengesteuert werden kann. Allerdings scheinen manche Berufe für das jeweils unterrepräsentierte Geschlecht derart abschreckend, dass andere Ansätze erforderlich werden, die auf Praxiserfahrungen basieren (OECD, 2015^[9]).

Qualität ist wichtig, um die Attraktivität betrieblicher Ausbildungen zu erhöhen

Für hochwertige Berufsausbildungen, die ein hohes Ansehen genießen, muss ein positiver Kreislauf in Gang gesetzt werden, bei dem Investitionen in die Qualität der beruflichen Ausbildungen zu besseren Arbeitsmarktergebnissen führen, wodurch wiederum mehr leistungsfähige Auszubildende angezogen werden. Durch deren Zustrom gewinnen die

Berufsausbildungsgänge weiter an Ansehen und werden für Arbeitgeber attraktiver, die darin dann nicht nur eine hochwertige Ausbildung sehen, sondern auch eine Möglichkeit, kompetente Absolventen zu gewinnen. Dadurch werden sich wiederum deren Arbeitsergebnisse weiter verbessern.

These 1: Auszubildende brauchen ein gutes Grundkompetenzniveau

Um eine stärkere Gleichwertigkeit mit akademischen Bildungsgängen zu gewährleisten, müssen im Rahmen von beruflichen Ausbildungen ähnliche Grundkompetenzen vermittelt werden wie in stärker akademischen Bildungsgängen. Dadurch werden arbeitsplatzrelevante Kompetenzen aufgebaut, das nötige Fundament für eine Weiterbildung im postsekundären Bereich, einschließlich akademischer Bildungsgänge, geschaffen und die Gefahr gebannt, dass Ausbildungen als Sackgasse betrachtet werden. Eine Durchlässigkeit zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Programmen mit klaren Übergängen und Entwicklungsmöglichkeiten zwischen den Bildungsgängen und -stufen macht Berufsbildung attraktiv.

These 2: Attraktive berufliche Ausbildungen ziehen interessante Auszubildende an

Wie vorstehend erörtert, wirken sich die Konzeption und die Dauer der betrieblichen Ausbildung auf deren Attraktivität aus. Durch zu lange Ausbildungen mit einem zu großen Anteil an Hilfstätigkeiten wird es kaum gelingen, mehr leistungsfähige Auszubildende anzuziehen.

Bildungs- und Berufsberatung ist ein zentrales Element der Ausbildungspolitik

Bildungs- und Berufsberatung wirkt sich sowohl auf individueller als auch auf sozialer Ebene positiv aus: Sie hilft Menschen, bei Bildung und Arbeit voranzukommen, trägt aber auch dazu bei, dass die Arbeits- und Bildungsmärkte effektiv funktionieren und diverse sozialpolitische Ziele, darunter soziale Mobilität und Chancengerechtigkeit, verwirklicht werden. Insofern sind öffentliche Investitionen in Bildungs- und Berufsberatungsmaßnahmen gerechtfertigt.

These 1: Bildungs- und Berufsberatung hilft dem Einzelnen, sich weiterzuentwickeln

Empirische Befunde zeigen, dass – sowohl eine schulische als auch eine außerschulische – Bildungs- und Berufsberatung die Selbsterkenntnis von Jugendlichen und ihr Wissen über die Arbeitswelt maßgeblich fördert und in vielen Fällen zu besseren bildungsbezogenen, sozialen und wirtschaftlichen Ergebnissen führen kann (Hughes et al., 2016_[10]).

Bildungs- und Berufsberatung kann die Präferenzen von Schülern aufzeigen und ihnen Informationen über Bildungs- und Berufswege liefern, die sie möglicherweise noch nicht in Betracht gezogen haben oder gar nicht kennen. Dadurch kann sie eine Weiterbeschäftigung von Auszubildenden fördern und die Effizienz des Bildungssystems erhöhen, da Schüler, die einen Bildungsgang wählen, der sich für sie, sei es aus persönlichen oder akademischen Gründen, als ungeeignet erweist, mit geringerer Wahrscheinlichkeit Erfolg haben werden (OECD, 2012_[11]).

Die Annahmen der Jugendlichen in Bezug auf Berufswahl und Ausbildung haben maßgebliche Auswirkungen auf ihr Erwerbsleben im Erwachsenenalter. Wird die Dauer

der zur Verwirklichung des jeweiligen Berufsziels erforderlichen Ausbildung unterschätzt, zieht dies im Erwachsenenalter wirtschaftliche Nachteile nach sich. Dies kann falschen Berufsvorstellungen oder einem mangelnden Realitätssinn geschuldet sein. Falsche Vorstellungen sind weitverbreitet. Die Jugendlichen, denen es augenscheinlich am schwersten fällt, fundierte Entscheidungen zu treffen, stammen in der Regel aus besonders benachteiligten Verhältnissen. Dies wirft grundlegende Fragen in Bezug auf die Chancengerechtigkeit auf (Yates, 2011^[5]).

These 2: Bildungs- und Berufsberatung trägt zudem zu einem effizienten Arbeitsmarkt bei

Personen, die über die „richtigen“ Kompetenzen verfügen, finden mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Beschäftigung, und wenn sie beschäftigt sind, haben sie in der Regel einen besseren Arbeitsplatz. Qualifizierte Arbeitskräfte erleichtern auch die Einführung und Verbreitung neuer Technologien und Praktiken der Arbeitsorganisation, die die Produktivität und das Wachstum steigern. Um sicherzustellen, dass die im Bildungs- und Ausbildungssystem vermittelten Kompetenzen dem Arbeitsmarktbedarf entsprechen, und so beträchtliche Probleme durch Diskrepanzen zwischen Kompetenzangebot und -nachfrage zu vermeiden, ist es wichtig, die Verbindungen zwischen Bildung und Arbeitswelt zu stärken. Hierbei spielen Bildungs- und Berufsberatung sowie Partnerschaftsinitiativen eine wichtige Rolle. Wenn die Schülerinnen und Schüler informierte Entscheidungen treffen, geht davon indirekt Druck auf die Bildungseinrichtungen aus, die Qualität ihrer Bildungsgänge zu verbessern (OECD, 2004^[12]; OECD, 2012^[11]; Hooley, 2015^[13]).

Ein strategischer Einsatz von Bildungs- und Berufsberatung erweitert die beruflichen Perspektiven und wirkt Stereotypen entgegen

Eine effektive Bildungs- und Berufsberatung wirkt sich positiv auf die Bildungs- und Beschäftigungsergebnisse junger Menschen aus (Hughes et al., 2016^[10]). Mit der Frage, was eine effektive Bildungs- und Berufsberatung auszeichnet, haben sich die OECD und andere Wissenschaftler in den letzten zehn Jahren eingehend befasst (Musset und Mytna Kurekova, 2018^[3]). Die Herausforderungen, denen sich die Länder im Allgemeinen gegenübersehen, betreffen u.a. die Risiken, dass Bildungs- und Berufsberatung im Schulalltag lediglich eine marginale Rolle spielt, dass ihr zu wenig Ressourcen zur Verfügung stehen und/oder dass sie von unzureichend ausgebildeten Beratern angeboten wird, denen es möglicherweise an Objektivität und/oder Wissen über den Arbeitsmarkt fehlt (OECD, 2010^[14]). Die PISA-Daten zeigen, dass offenbar häufig gerade die Schülerinnen und Schüler mit dem größten Bedarf in geringstem Maße Zugang zu Bildungs- und Berufsberatung haben. So werden solche Dienste etwa von Mädchen und Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigerem SöS seltener in Anspruch genommen (Musset und Mytna Kurekova, 2018^[3]).

Eine effektive Bildungs- und Berufsberatung sollte dem immer umfangreicheren Korpus an Forschungsarbeiten Rechnung tragen und

- jungen Menschen ab dem Grundschulalter regelmäßig die Möglichkeit bieten, über den Zusammenhang zwischen ihrem Bildungsweg und ihrer Zukunft nachzudenken,
- Schülern ermöglichen, den Arbeitsmarkt in seiner ganzen Bandbreite in Betracht zu ziehen, insbesondere Berufe von strategischer wirtschaftlicher Bedeutung sowie

Berufe, die neu sind und/oder wahrscheinlich verzerrt wahrgenommen werden (wie Handwerksberufe),

- Ansätze auf Schulebene nutzen, die sich nicht nur auf Bildungs- und Berufsberater stützen, sondern auch die Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern einbinden,
- systematisch Vertreter aus der Arbeitswelt und den Betrieben einbeziehen,
- im Vorfeld von Schlüsselentscheidungen einen einfachen Zugang zu zuverlässigen Arbeitsmarktinformationen und eine Beratung durch gut ausgebildete, unabhängige und unvoreingenommene Fachkräfte gewährleisten,
- geschlechtsspezifischen und ethnischen Stereotypen entgegenwirken,
- die umfassendsten Maßnahmen für Jugendliche aus besonders benachteiligten Verhältnissen vorsehen.

These 1: Es bedarf einer umfassenden schulischen Bildungs- und Berufsberatung

Früh ansetzen ...

Bereits vor ihrer Einschulung wissen Kinder einiges über Berufe, die sie aus ihren Erlebnissen und durch ihren familiären Hintergrund kennen. Forschungsarbeiten zeigen, dass in der Grundschule oder sogar davor mit berufsbezogenen Aktivitäten begonnen werden sollte. Diese Aktivitäten zielen häufig einfach darauf ab, Kindern, u.a. zur Stärkung ihres schulischen Engagements, den Zusammenhang zwischen Bildung und ihrer möglichen künftigen Identität bewusst zu machen. Dabei können auch stereotype Wahrnehmungen bestimmter Bildungswege und Berufe hinterfragt werden. Primary Futures beispielsweise ist ein Projekt, das von einer gemeinnützigen Organisation im Vereinigten Königreich in Zusammenarbeit mit einer Reihe von Akteuren – Staat, Arbeitgebern, Gewerkschaften – entwickelt wurde mit dem Ziel, Vertreter der Arbeitswelt einzuladen, in Grundschulen mit Schülerinnen und Schülern über ihren Beruf und ihren Werdegang zu sprechen. Die Kinder sollen dabei insbesondere mit der Vielzahl von Funktionen konfrontiert werden, die Frauen in der Arbeitswelt offenstehen (Chambers et al., 2018^[15]).

... und an zentralen Übergangspunkten eingreifen

Den Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre Interessen und Fähigkeiten zu erkennen, ist für ihre berufliche Zukunftsplanung und ihre Bildungsentscheidungen von zentraler Bedeutung. In welchem Alter bzw. in welcher Klassenstufe diese Entscheidungen anstehen, variiert im OECD-Vergleich erheblich, je nachdem, wie und wann die erste Aufteilung auf unterschiedliche Bildungsgänge erfolgt. Durch diese Entscheidungen werden in der Regel bestimmte Bildungswege ausgeschlossen (OECD, 2012^[11]). Daher sollten zum Beispiel verpflichtende Einzelgespräche mit Beratungsfachkräften stattfinden, wenn sich die Schülerinnen und Schüler für einen Schulzweig, eine bestimmte Schule oder ein Berufsbildungsprogramm entscheiden.

Schulintegrierte Ansätze entwickeln

Bildungs- und Berufsberatungsprogramme sollten am besten in Form einer in den Lehrplan eingebundenen Bildungs- und Berufskunde und nicht in Form von Einzelmaßnahmen sowie mit Unterstützung der Schulleitung und im Rahmen vielfältiger Partnerschaften umgesetzt werden (OECD, 2004^[12]; Watts, 2009^[16]). Auf der kanadischen Prinz-Edward-Insel wurde ein umfassender Bildungs- und Berufsberatungsansatz entwickelt, der allen Aspekten und Akteuren Rechnung trägt und sich auf mehrere Programme stützt. Zu den wichtigsten Elementen dieses Ansatzes zählen: eine Berufsorientierung im Rahmen der

Gesundheitserziehung von der 1. bis zur 9. Klasse, ein verpflichtender Bildungs- und Berufskundeunterricht in der 10. Klasse, praxisbezogene Lernmöglichkeiten durch ein breites Kurs- und Programmangebot der Gemeinden in den Schulen, einschließlich außerschulischer Praxiserfahrungen, Partnerschaften mit postsekundären Einrichtungen, Arbeitsmarktexperten und Branchen, Fachschulungen für Bildungs- und Berufsberatungsowie Lehrkräfte und ein Orientierungsprogramm für Eltern (ICCDPP, 2015^[17]).

Auch die Lehrkräfte sollten eingebunden werden

In der Literatur herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass eine gute Bildungs- und Berufsberatung die Einbindung sowohl qualifizierter Fachkräfte als auch des Lehr- und Schulpersonals erfordert. Mit Berufs- und Laufbahnfragen wenden sich Jugendliche häufig an einen Erwachsenen in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld, dem sie vertrauen. Oft handelt es sich dabei um Lehrkräfte, vor allem wenn die beruflichen Ambitionen von ihrem Interesse am jeweiligen Unterrichtsfach herrühren. Die Lehrkräfte können ihre im Lehrplan vorgesehenen Themen zur Arbeitswelt in Bezug setzen, indem sie zum Beispiel darauf hinweisen, wie ein bestimmtes wissenschaftliches Verfahren in Forschung oder Industrie angewandt wird – und sie tun dies auch (Musset und Mytna Kurekova, 2018^[3]).

Sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler mit gut ausgebildeten Bildungs- und Berufsberatern sprechen können, die unabhängig und objektiv sind

Unabhängig von ihrem jeweiligen Hintergrund müssen alle Schülerinnen und Schüler

- ausreichend über berufliche Möglichkeiten informiert sein, um zum gegebenen Zeitpunkt in der Lage zu sein, fundierte Entscheidungen zu treffen,
- verstehen, dass ihnen die Wahl bestimmter Fächer und/oder Bildungsgänge Berufslaufbahnen eröffnet, die ihnen andernfalls nicht offenstehen würden,
- ein ausreichendes Verständnis der Arbeitswelt haben, um zu wissen, welche Kompetenzen, Qualifikationen und Eigenschaften nötig sind, um dort erfolgreich zu sein.

Gut ausgebildete Bildungs- und Berufsberater können dazu beitragen, dass die Jugendlichen genau diese Informationen erhalten, indem sie ihre Beratung auf die persönliche Situation der Schülerinnen und Schüler abstimmen. Bildungs- und Berufsberatung hat anspruchsvolle und wichtige Aufgaben. Eine Einbettung in die psychologische Beratung, wie dies im OECD-Raum zuweilen der Fall ist, verzerrt und marginalisiert ihre Rolle. Auch wenn es sinnvoll ist, Bildungs- und Berufsberatung in Schulen anzubieten, um zu sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler Zugang dazu haben, ist es wichtig, dass die Unabhängigkeit der Beratungsfachkräfte von der Schule gewahrt bleibt. Dies könnte z.B. bedeuten, dass ein professioneller Bildungs- und Berufsberatungsdienst außerschulisch verwaltet wird, aber in den Schulen einen „mobilen Dienst“ anbietet (OECD, 2010^[14]).

Unabhängige Bildungs- und Berufsberater – in und außerhalb der Schule – können Schüler auf unterschiedliche Art und Weise unterstützen: Sie können ihnen mithilfe von Fragebogen und Tests helfen, ein besseres Verständnis ihrer eigenen Interessen und Neigungen zu entwickeln. Sie können Informationen über Berufe bereitstellen, die ihren Neigungen und Interessen entsprechen könnten, sowie über die Wege dorthin. Und sie können den Horizont der Schüler erweitern und ihnen neue bzw. andere Möglichkeiten jenseits der wenigen bekannten Berufe vorstellen, einschließlich solche, die eine betriebliche Ausbildung voraussetzen. Eine Analyse der Daten von PISA 2012 aus Kanada zeigt, dass lediglich 8% der Schülerinnen und Schüler einen traditionellen Handwerksberuf anstreben.

Diejenigen, die sich über diese Berufe informiert haben, ein entsprechendes Praktikum absolviert haben oder von ihren Eltern dazu ermutigt wurden, fassen jedoch wesentlich häufiger traditionelle Handwerksberufe ins Auge.

These 2: Schulbasierte Dienste sollten durch IKT-gestützte Angebote und Arbeitsmarktinformationen ergänzt werden

Die Verbreitung von IKT hat neue Formen der Bildungs- und Berufsberatung ermöglicht, wie die Selbstinformation und die Nutzung von Technologien und Social Media zur Bereitstellung und Präsentation von Bildungs- und Berufsberatungsinformationen. Mit IKT kann sichergestellt werden, dass junge Menschen Zugang haben zu Informationen über:

- die Gesamtheit der verfügbaren und ihren Bedürfnissen entsprechenden Bildungsangebote und -wege, einschließlich Berufsbildungsgängen,
- die Abschlüsse, zu denen sie führen, und die Weiterqualifizierungsmöglichkeiten, die sie bieten,
- die Berufe, die mit diesen Abschlüssen ausgeübt werden können,
- die Arbeitsmarktergebnisse der Absolventen dieser Bildungsgänge, einschließlich der Art ihrer Beschäftigung, ihres Verdienstniveaus und der voraussichtlichen Nachfrage nach dem jeweiligen Beruf.

Bei den Berufen einer Sparte, auf die die jeweiligen Berufsbildungsprogramme unmittelbar bezogen sind, ist es wichtig zu wissen, inwieweit die im Rahmen der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen in der Praxis genutzt werden.

Als Beispiel hierfür sei Utdanning.no⁴ genannt, ein öffentliches Bildungs- und Berufsberatungsportale in Norwegen. Es bietet einen Überblick über die Bildungswege in Norwegen, Informationen darüber, wo Bildungsgänge angeboten werden, und Porträts von mehr als 600 Laufbahnen und Berufen. Darüber hinaus findet man auf der Website auch Interviews mit Fachkräften, einen Überblick über die jeweiligen Einsatzbereiche sowie Informationen zum jeweiligen Durchschnittsverdienst. Ein ähnliches in Kanada entwickeltes Instrument, Job Bank⁵, steht auch als mobile App zur Verfügung.

These 3: Die Jugendlichen mit dem größten Bedarf brauchen am meisten Aufmerksamkeit

Wenn alle Schülerinnen und Schüler objektive und verlässliche Bildungs- und Berufsinformationen erhalten und durch diverse Praktiken, die einen persönlichen Kontakt mit Arbeitgebern und Fachkräften ermöglichen, wie Career Talks, Hospitationen am Arbeitsplatz und Mentoring-Programme, verschiedene Berufe kennenlernen, kann der Einfluss informeller und weniger objektiver Informationsquellen (wie Eltern und Freunde) reduziert werden.

Sozioökonomisch benachteiligte Schüler benötigen in der Regel Unterstützung, um die Hindernisse, die einer Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn im Weg stehen, zu überwinden und einen erfüllenden Beruf zu finden. Spezifische Programme für benachteiligte Schülerinnen und Schüler, wie jene, bei denen die Gefahr eines Schulabbruchs besteht, funktionieren am besten, wenn sie zielgruppenspezifisch ausgerichtet und in der Gemeinde verankert werden sowie passgenau auf den individuellen Bedarf zugeschnitten sind. Um geschlechtsspezifischen Stereotypen entgegenzuwirken, die u.U. verhindern, dass Mädchen dieselben Berufe ins Auge fassen wie Jungen, können Schulen den Schülerinnen und Schülern durch Bildungs- und Berufsinformationen, regelmäßige Gespräche mit Vertretern der Arbeitswelt und den Besuch von Betrieben helfen, ein größeres Spektrum möglicher

Berufe kennenzulernen, einschließlich traditioneller Berufsbildungsbereiche. Das Programm Futures in Skilled Trades and Technology der kanadischen Provinz Neufundland und Labrador beispielsweise zielt mit Pilotmodulen für Grundschülerinnen auf einen höheren Frauenanteil in Handwerksberufen ab. Auch das Programm Ontario Youth Apprenticeship verwendet einen Teil seiner Mittel, um Handwerksberufe durch Gespräche mit Vertretern der Arbeitswelt und praxisnahe Aktivitäten für Frauen attraktiver zu machen (OECD, 2015^[9]).

Schüler mit Migrationshintergrund können mit Hindernissen faktischer (z.B. Sprachkenntnisse), kultureller (z.B. ein schlechtes Image eines Berufs oder Bildungswegs im Herkunftsland) oder sozialer Art (z.B. Mangel an direkten Kontakten in wichtigen Wirtschaftsbereichen, wie zu Ausbildungsbetrieben) konfrontiert sein. Diese Schüler bzw. ihre Eltern sind möglicherweise nur unzureichend über das Bildungssystem und die Berufe in dem für sie neuen institutionellen Kontext informiert. In einigen Ländern wurden daher spezielle Initiativen ins Leben gerufen, um Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. deren Eltern über das Berufsbildungsangebot zu informieren.

Wirksame Bildungs- und Berufsberatungsstrategien erfordern eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitswelt

Um fundierte Entscheidungen zu treffen, müssen die Schülerinnen und Schüler Einblick in die Arbeitswelt erhalten und wissen, welche Bildungsanstrengungen nötig sind, damit sie ihre Träume verwirklichen können. Schulen sollten daher bereits von den ersten Schuljahren an direkte Kontakte mit der Arbeitswelt fördern.

Bei der Bildungs- und Berufsberatung sollte eine Vielzahl von Wirtschaftsvertretern umfassend eingebunden werden, um frühzeitig einen vielfältigen und authentischen Austausch mit den jungen Menschen zu gewährleisten. Es sollten Maßnahmen ergriffen werden, um Hindernisse, die einem solchen Engagement im Weg stehen könnten, zu erkennen und auszuräumen. Wenn Länder bei der Einbindung der Arbeitgeber noch am Anfang stehen, empfiehlt es sich, dort anzusetzen, wo dies logistisch gesehen am einfachsten ist. Dabei sollten Länder und Schulen Folgendes berücksichtigen:

- Gespräche mit Arbeitgebern/Arbeitnehmern bzw. Bildungs- und Berufsberatungsmessen sind Instrumente, die vergleichsweise einfach umzusetzen und effektiv sind.
- IKT bieten eine Vielzahl neuer Möglichkeiten, den Austausch zwischen Schulen und Arbeitgebern zu erleichtern (Musset und Mytna Kurekova, 2018^[3]).

These 1: Vertreter der Arbeitswelt in die Bildungs- und Berufsberatung für junge Menschen einzubinden, hat zahlreiche Vorteile

In vielen Ländern beziehen die Schulen seit Langem Vertreter der Arbeitswelt in verschiedenen Bildungsbereichen ein, zum Beispiel im Rahmen von Bildungs- und Berufsmessen, Career Talks, Hospitationen, Praktika und Besichtigungen sowie als Rollenmodelle bzw. Förderer unternehmerischer Initiative und Mentoren. Die ehrenamtlich agierenden Arbeitgeber und Arbeitnehmer stellen für die Jugendlichen, deren eigenes Netzwerk zwangsläufig begrenzt ist, eine Informationsquelle dar. Das Engagement dieser Menschen mit Praxiswissen aus erster Hand ergänzt die Informationen der professionellen Bildungs- und Berufsberatung. Es ermöglicht den Jugendlichen verlässliche Einblicke ins Arbeitsleben, die ihnen neue und hilfreiche Informationen über die Arbeitswelt liefern können – aber auch darüber, wie diese zu ihrem eigenen Selbstbild und ihren Zukunftsvorstellungen passt.

In einer zwar nach wie vor begrenzten, aber wachsenden Zahl von Forschungsarbeiten wird der ausgeprägte Zusammenhang zwischen einem solchen Engagement und den (Bildungs- und) Beschäftigungsergebnissen junger Menschen untersucht und nachgewiesen (vgl. z.B. Kashefpakdel und Percy, 2016_[18])

Negativen Vorstellungen über bestimmte Berufe kann durch ein solches Engagement besonders wirksam begegnet werden, da ehemalige Auszubildende den Schülerinnen und Schülern kompetent über ihren jeweiligen Bildungs- und Berufsweg Auskunft geben können. In Schottland etwa wird das wichtigste Ausbildungsprogramm regelmäßig von Absolventen und ausbildenden Arbeitgebern in Schulen beworben (SDS, 2015_[19]).

Es ist wichtig, dass junge Menschen die Möglichkeit haben, mit Vertretern verschiedenster Berufe in Kontakt zu kommen, da jeder aus seiner eigenen Perspektive über die Praxis des jeweiligen Berufs berichtet.

Und inwiefern ist ein solches Engagement für Arbeitgeber von Nutzen? Auch sie haben oft aus mehreren Gründen Interesse daran, Schüler in Schulen über Berufe und ihr Unternehmen zu informieren. Sie sehen darin u.a. eine Möglichkeit, das künftige Kompetenzangebot zu verbessern (insbesondere in Bereichen mit kritischem Fachkräftemangel); die Chance, für Tätigkeiten in ihrem Unternehmen oder ihrer Branche zu werben; die Möglichkeit, die Probe aufs Exempel zu machen und potenzielle künftige Mitarbeiter kennenzulernen; und eine Möglichkeit, die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen zu verbessern, damit sie sich zu effektiveren Mitarbeitern entwickeln (Mann, Rehill und Kashefpakdel, 2018_[20]).

Zwischen den Ländern sind erhebliche Unterschiede festzustellen

Die verfügbaren PISA-Daten zeigen, dass das Ausmaß, in dem Jugendliche im Rahmen der Bildungs- und Berufsberatung mit Arbeitgebern in Kontakt kommen, im Ländervergleich erheblich variiert. Die Schüler nehmen im Schnitt seltener an Aktivitäten mit Arbeitgebern teil als an reinen Schulveranstaltungen: Insgesamt hatten weniger als 30% der PISA-Teilnehmer im Alter von 15 Jahren eine Bildungs- und Berufsmesse besucht (Musset und Mytna Kurekova, 2018_[3]).

In Ländern mit einem guten Berufsbildungsangebot sind die Teilnahmequoten tendenziell höher, u.a. weil die Berufsbildungsteilnehmer wesentlich häufiger ein Praktikum absolviert haben.

Wie können Schulen effektiv und effizient mit Vertretern der Arbeitswelt zusammenarbeiten?

Arbeitgeber und Schulen sehen sich häufig mit technischen, rechtlichen und informationsbedingten Hürden konfrontiert, die sie von einer Zusammenarbeit abhalten könnten. Die Arbeitgeber haben ein Unternehmen zu führen und sind u.U. nicht ausreichend motiviert, sich im Rahmen der Bildungs- und Berufsberatung zu engagieren. Zudem ist ihnen nicht immer klar, inwiefern sie von einem solchen Engagement profitieren können. Den Schulen wiederum stehen möglicherweise nicht genügend Ressourcen zur Verfügung, um die Kosten einer Zusammenarbeit mit Vertretern der Arbeitswelt zu tragen.

Die verschiedenen Aktivitäten sind mit unterschiedlichen Transaktionskosten verbunden. Mentoring-Programme z.B. sind sowohl für Arbeitgeber als auch für Schulen schwierig umzusetzen. Gespräche mit Vertretern der Arbeitswelt bzw. Bildungs- und Berufsmessen sind wesentlich einfacher zu organisieren und für die Jugendlichen erwiesenermaßen positiv (Mann, Rehill und Kashefpakdel, 2018_[20]). Sie sind ein guter Ansatzpunkt für

Länder und Schulen, in denen ein solches Engagement noch nicht üblich ist. Für die Behörden besteht die wichtigste Aufgabe darin, es Vertretern der Arbeitswelt leichter zu machen aktiv zu werden, etwa indem sie eventuelle Hürden beseitigen. Onlineplattformen können ein umfassendes und mit geringen Kosten verbundenes Engagement der Arbeitgeber in der Bildung ermöglichen. Für Schulen ist es wichtig, dass sie unterstützt werden, wenn sie die Schülerinnen und Schüler in die Arbeitswelt einführen.

Die Konfrontation mit der Arbeitswelt kann ebenso wie die Bildungs- und Berufsberatung, Muster sozialer Reproduktion hinterfragen oder verstärken. Laut Forschungsarbeiten sollten Schulen den Fokus auf die Quantität (Zahl der Interaktionen) und die Qualität des Angebots (Nützlichkeit in den Augen der Schüler) legen und die Maßnahmen vor allem auf Schüler ausrichten, deren Familien in Bezug auf interessante Berufe nicht gut vernetzt sind.

Andere Akteure, wie Gewerkschaften, spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, da Schulen durch sie Zugang zu Vertretern der Arbeitswelt haben, die Jugendlichen wertvolle Einblicke geben können. Ein Beispiel sind dänische Auszubildende, die im Rahmen der von der dänischen Schülerorganisation der Berufsschulen Erhvervsskolernes ElevOrganisation initiierten und geleiteten Kampagne „Der Weg zur Berufsausbildung“ als Rollenmodell auftreten und Schulen der Sekundarstufe I besuchen, um für die Berufsbildung zu werben (EEO_[21]). Dort legen sie aus ihrer Sicht dar, warum sie sich für eine Berufsausbildung entschieden haben, und sprechen über ihre Ausbildung und die Möglichkeiten, die sich ihnen am Arbeitsmarkt und in Bezug auf Weiterbildung bieten. Die Kampagne basiert auf einer Partnerschaft zwischen Berufsschulen, Arbeitgebern und Schulen der Sekundarstufe I, die darauf abzielt, Schülern mehr direkte Begegnungen mit Berufsbildungsteilnehmern zu ermöglichen, die etwas älter sind als sie und ihnen persönliche Einblicke in Berufsbildungsgänge geben können.

Schlussbetrachtungen

Dieses Kapitel befasste sich mit der Frage, wie es gelingen kann, junge Menschen für eine berufliche Ausbildung zu interessieren. In den zahlreichen Ländern, in denen Berufsbildung offenbar keine attraktive Option ist, ist diese Frage von besonderer Relevanz. Um erfolgreich zu sein, müssen betriebliche Ausbildungen fähige und ehrgeizige junge Menschen anziehen. Dies gelingt jedoch nur, wenn sie tatsächlich zu qualifizierten Tätigkeiten führen. Von qualitativ schlechten Berufsbildungsgängen wenden sich Jugendliche ab. Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Familien sind häufig unzureichend darüber informiert, was berufliche Ausbildungen tatsächlich zu bieten haben. Dies ist insbesondere dort der Fall, wo sie mittlerweile für eine Vielzahl von Berufen und unterschiedliche Kompetenzniveaus angeboten werden. Es ist Aufgabe der Bildungs- und Berufsberatung sicherzustellen, dass junge Menschen zum gegebenen Zeitpunkt informierte Entscheidungen treffen. Die PISA-Datenbank zeigt, dass die Berufsziele durch Einflussfaktoren wie Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund geprägt sind. Mit der Arbeitsmarktnachfrage stehen sie nur selten in Zusammenhang. Schulen müssen bei der Bildungs- und Berufsberatung einen proaktiven und strategischen Ansatz verfolgen, der früh ansetzt, für eine Perspektivenerweiterung sorgt und sicherstellt, dass regelmäßige Gespräche mit unabhängigen und gut ausgebildeten Beratungsfachkräften die Norm sind. Entscheidend für eine effektive Beratung ist, dass die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen, sich im Rahmen von Aktivitäten wie Career Talks und Hospitationen selbst ein Bild von verschiedenen Bildungs- und Berufswegen, einschließlich betrieblicher Ausbildungen, zu machen.

Anmerkungen

¹ Zum Vergleich: Im selben Zeitraum absolvierten drei Viertel der Auszubildenden auf Sekundarstufe II eine Ausbildung in Technik und Industrie (hauptsächlich im Bauingenieurwesen bzw. im Baugewerbe).

² Für weitere Informationen zur Europäischen Woche der Berufsbildung vgl.: https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/evsw2018_en.

³ Nähere Informationen über WorldSkills findet man unter: www.worldskills.org/.

⁴ Für nähere Informationen vgl.: www.utdanning.no.

⁵ Weitere Informationen dazu bietet die Website: www.jobbank.gc.ca.

Literaturverzeichnis

- Cedefop (2017), “Cedefop European Public Opinion Survey on Vocational Education and Training”, *Cedefop research paper*, No. 62, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, <http://dx.doi.org/10.2801/264585>. [7]
- Chambers, N. et al. (2018), *Drawing the Future: Exploring the career aspirations of primary school children from around the world*, Education and Employers, London, <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/Drawing-the-Future-FINAL-REPORT.pdf>. [15]
- Chevalier, A. (2011), “Subject choice and earnings of UK graduates”, *Economics of Education Review*, Vol. 30, S. 1187-1201, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.04.007>. [2]
- EEO (2015), “Om Kampagnen”, Erhvervsskolernes ElevOrganisation, <http://eeo.dk/vejartil/om-kampagnen>. [21]
- Hooley, T. und V. Dodd (2015), *The Economic Benefits of Career Guidance*, Careers England, <http://hdl.handle.net/10545/559030>. [13]
- Hughes, D. et al. (2016), *Careers education: International literature review*, Education Endowment Foundation, London, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/careers-education/>. [10]
- ICCDPP (2015), *ICCDPP 2015 Symposium. Promising/Best Practices: Canada*, Dokument für das 2015 International Symposium on Career Development and Public Policy, 15.-17. Juni, Des Moines, <http://www.is2015.org/wp-content/uploads/2015/06/Canada-Promising-Practices-Panel-2-2.pdf>. [17]
- Kashefpakdel, E. und C. Percy (2016), “Career education that works: an economic analysis using the British Cohort Study”, *Journal of Education and Work*, Vol. 30/3, S. 217-234, <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1177636>. [18]
- Mann, A. (2016), “Promoting apprenticeships to young people and schools”, in Way, D. (Hrsg.), *A Race to the Top: Achieving Three Million More Apprenticeships by 2020*, Winchester University Press, Winchester. [6]

- Mann, A., J. Rehill und E. Kashefpakdel (2018), *Employer engagement in education: insights from international evidence for effective practice and future research*, Education and Employers Research, London, https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/Employer_Engagement_in_Education.pdf. [20]
- Musset, P. und L. Mytna Kurekova (2018), “Working it out: Career Guidance and Employer Engagement”, *OECD Education Working Papers*, No. 175, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en>. [3]
- OECD (2015), *PISA 2015* (Datenbank), <http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>. [4]
- OECD (2015), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Postsekundäre Berufsbildung – Synthesebericht*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264227842-de>. [8]
- OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>. [9]
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. [11]
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264087842-de>. [14]
- OECD (2004), *Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264015838-de>. [12]
- Pfister, C., S. Sartore und U. Backes-Gellner (2017), “The relative importance of type of education and subject area: Empirical evidence for educational decisions”, *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, Vol. 5/1, S. 30-58, <https://doi.org/10.1108/EBHRM-05-2015-0019>. [1]
- SDS (2015), *Equalities Action Plan for Modern Apprenticeships in Scotland*, Skills Development Scotland, Glasgow, https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/40691/2869_sds_equalities_action_plan_digital_v7.pdf. [19]
- Watts, A. (2009), *The Relation of Career Guidance to VET*, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44246616.pdf>. [16]
- Yates, S. (2011), “Early Occupational Aspirations and Fractured Transitions: A Study of Entry into 'NEET' Status in the UK”, *Journal of Social Policy*, Vol. 40/3, S. 513-534, <http://doi.org/10.1017/S0047279410000656>. [5]

Anhang A Auszubildende und Ausbildungsabsolventen in der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)

Auszubildende

Auszubildende sind definiert als Personen, die einen Bildungsgang des Sekundarbereichs II oder einen kurzen postsekundären Bildungsgang (auf ISCED-Stufe 3 länger als zwei Jahre oder ISCED-Stufe 4C) besuchen und sich selbst als Auszubildende verstehen oder einen Ausbildungsvertrag haben. Die Variablen C_Q07 und D_Q09 des Hintergrundfragebogens der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener, die aus der *Internationalen Vergleichsstudie der Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)* hervorgegangen ist, wurden herangezogen, um festzulegen, welche Personen als Auszubildende gelten. Da diese Variablen keine Differenzierung zwischen Praktika und beruflichen Ausbildungen vornehmen, wurden berufliche Ausbildungen auf Programme beschränkt, die zu einem Abschluss des Sekundarbereichs II oder einem Abschluss eines kurzen postsekundären Bildungsgangs führen, wobei unterstellt wird, dass Praktika in langen postsekundären Bildungsgängen üblicher sind als auf niedrigeren Bildungs- und Ausbildungsstufen (Kuczera, 2017^[1]).

Ausbildungsabsolventen

In Deutschland, Kanada und Österreich wurden Personen als Ausbildungsabsolventen eingestuft, wenn sie als höchsten Abschluss eine berufliche Ausbildung besitzen (Frage B_Q01aDE2_REC in Deutschland, B_Q01aCA6 in Kanada und B_Q01aAT in Österreich in dem jeweiligen nationalen Hintergrundfragebogen der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener). In Norwegen ist ein Ausbildungsabsolvent eine Person, deren höchster Abschluss auf ISCED-Stufe 3C (Ausbildungsdauer mindestens zwei Jahre) liegt (Frage B_Q01a im Hintergrundfragebogen der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener). In Dänemark ist ein Ausbildungsabsolvent eine Person, deren höchster Abschluss ein Abschluss des Sekundarbereichs II (ISCED-Stufe 3, Ausbildungsdauer mindestens zwei Jahre) in einer der folgenden Fachrichtungen ist: Sozialwissenschaften, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik, Lehrerbildung und Erziehungswissenschaften, Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen (Fragen B_Q01a und B_Q01b im Hintergrundfragebogen der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener) (Kuczera, 2017^[1]).

Literaturverzeichnis

- Kuczera, M. (2017), "Incentives for apprenticeship", *OECD Education Working Papers*, No. 152, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/55bb556d-en>. ^[1]

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein in ihrer Art einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung der wirtschaftlichen, sozialen und umweltbezogenen Herausforderungen der Globalisierung arbeiten. Die OECD ist auch Vorreiterin bei den Bemühungen, neue Entwicklungen und Aufgaben besser zu verstehen und die Regierungen dabei zu unterstützen, Antworten auf diese Herausforderungen zu finden. Dazu gehören Corporate Governance, die Informationsökonomie sowie die Bevölkerungsalterung. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, Erfahrungen aus verschiedenen Politikbereichen auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, gute Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedsländer sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Korea, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, die Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Union beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

OECD Publishing sorgt für eine weite Verbreitung der Ergebnisse der statistischen Erhebungen und Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie der von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

Sieben Fragen zur betrieblichen Ausbildung

ERKENNTNISSE AUS INTERNATIONALEN ERFAHRUNGEN

Nachdem betriebliche Ausbildungen und andere Formen des arbeitsplatzbasierten Lernens in vielen Ländern eine gewisse Zeit relativ vernachlässigt worden sind, gewinnen sie nun wieder an Bedeutung. Dabei wird zunehmend gewürdigt, dass sie nicht nur den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben erleichtern, sondern auch für die Wirtschaft von Nutzen sind. Es ist allerdings nach wie vor eine große Herausforderung, Auszubildende, Ausbildungsbetriebe, Sozialpartner sowie Bildungs- und Ausbildungssysteme in das arbeitsplatzbasierte Lernen einzubinden. Vor diesem Hintergrund enthält *Sieben Fragen zur betrieblichen Ausbildung* Anregungen zur Ausgestaltung und Umsetzung hochwertiger betrieblicher Ausbildungen unter Verwendung von Material aus dem OECD-Projekt Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung.

Dieser Bericht liefert Antworten auf sieben Fragen, die sich die einzelnen Länder und Politikverantwortlichen häufig stellen, wenn es darum geht, Ausbildungssysteme für junge Menschen und/oder ältere Arbeitskräfte einzuführen oder zu reformieren. Können betriebliche Ausbildungen in jedem Land einen sinnvollen Beitrag leisten? Sollten Unternehmen finanzielle Ausbildungsanreize erhalten? Wie sieht eine angemessene Ausbildungsvergütung aus und wie lange sollte eine betriebliche Ausbildung dauern? Wie lassen sich gute Lernerfahrungen im Betrieb gewährleisten? Wie kann die betriebliche Ausbildung auf förderungsbedürftige junge Menschen ausgerichtet werden? Und wie kann das Interesse potenzieller Auszubildender geweckt werden?

Ausgehend von neuen Analysen und konkreten Beispielen aus der ganzen Welt stellt diese Studie Grundregeln für ein erfolgreiches Praxishandeln vor.

Diese Publikation kann online eingesehen werden unter: <https://doi.org/10.1787/91b219e2-de>.

Diese Studie ist in der OECD iLibrary veröffentlicht, die alle Bücher, periodisch erscheinenden Publikationen und statistischen Datenbanken der OECD enthält.

Weitere Informationen finden Sie unter: www.oecd-ilibrary.org.

