

Handlungsorientierung in der Berufsschule – eine erfolgversprechende Unterrichtsmethode?

KURZFASSUNG: Am Beispiel einer Titelseite der Bildzeitung „Steinzeitmenschen entdeckt – Auf den Hubschrauber schießen sie mit Pfeilen“ wird auf der Grundlage eines Rahmens für Handeln und Lernen sowie an ausgewählten Lernfeldern herausgearbeitet, dass vollständiges Handeln nicht Ziel von Ausbildung und Handlungsorientierung nur bedingt eine erfolgversprechende Unterrichtsmethode sein können. Vielmehr müssen Handlungsmöglichkeiten verknüpft werden mit begrifflichem Wissen über berufliche Sachverhalte und Prozesse, das geeignet ist, Handeln in beruflichen Kontexten zu leiten und zu bewerten.

Einstieg

Die Titelseite der Bildzeitung vom 31.5.2008 trug die Hauptschlagzeile „Steinzeitmenschen entdeckt“. Sie wurde ergänzt durch folgende Hinweise: „Sie leben wie vor 10000 Jahren. Auf den Hubschrauber schießen sie mit Pfeilen“. Diese Angaben wurden mit einer Aufnahme illustriert. Sie zeigt zwei Eingeborene, die ihren Bogen auf einen Hubschrauber richten und vermutlich auch schießen.

Was sagen uns diese illustrierten Ausführungen unter dem Aspekt des Handelns? Die Eingeborenen handeln, und gleichgültig, ob sie ihre eigenen Bögen benutzen oder man High-tech-Bögen einsetzt, die Handlungsstruktur des Bogenschießens ist seit der Erfindung des Bogens vor Jahrtausenden bis heute unverändert geblieben. Vor diesem Hintergrund überrascht, wenn die Rahmenvereinbarung für die Berufsschule von 1991 in Verbindung mit Kompetenzorientierung eine „spezifische Pädagogik“ einfordert, die eine nicht weiter ausgeführte „Handlungsorientierung betont“ (KMK 1991, S. 4).

In den Handreichungen der KMK von 1996 und in der neuesten Fassung von 2007 wird unter Bezug auf die oben genannte Rahmenvereinbarung festgestellt, dass Handlungsorientierung „junge Menschen zu selbständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben“ (KMK 2007, S. 12) befähigen soll; auch werden „Orientierungspunkte“ für handlungsorientierten Unterricht „genannt“. Da diese „auf der Grundlage [wenig spezifizierter (STRAKA / MACKE 2010)] lerntheoretischer und didaktischer Erkenntnisse“ (ebenda, Einfügung die Autoren) erfolgen, skizzieren wir einen Rahmen für Handeln und Lernen, um die Konzepte der Handlungsorientierung und der vollständigen Handlung analysieren und bewerten zu können.

Ein allgemeiner Rahmen für Handeln und Lernen

Ein Rahmen für Handeln als Auseinandersetzung einer Person mit ihrer gesellschaftlich-historisch geprägten Handlungssituation hat drei kategorial unterscheidbare Ebenen zu berücksichtigen: Die der ‚internen Handlungsvoraussetzungen‘, die der ‚externen Handlungsvoraussetzungen‘ (GAGNÉ 1980) und die des ‚aktuellen Handelns‘ der Person. Zu den *internen* Handlungsvoraussetzungen gehört die relativ dauerhafte Ausstattung der handelnde Person mit Kenntnissen, Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Motiven, Emotionen, Einstellungen und Werten, die sie in eine Handlungssituation einbringt. *Externe* Handlungsvoraussetzungen existieren außerhalb und unabhängig von der handelnden Person, etwa eine zu bearbeitende Aufgabe, das konkrete Verhalten Anderer oder eingesetzte Werkzeuge. Im Kontext dualer Berufsausbildung sind die externen Handlungsvoraussetzungen auf Lehr-, Ausbildungs- und

Bildungsziele ausgerichtet. Wirksam werden interne und externe Handlungsvoraussetzungen im aktuellen Handeln der Person. In unserem Beispiel bringen die Eingeborenen in die beschriebene Handlungssituation als interne Handlungsvoraussetzung die Fertigkeit ein, mit Pfeil und Bogen schießen zu können, die sie angesichts ‚des über ihnen kreisenden Hubschraubers‘ (= externe Handlungsvoraussetzung) aktivieren.

Das Handeln einer Person kann externe Handlungsvoraussetzungen verändern, aber auch die eigenen internen Handlungsvoraussetzungen. Bleiben interne Veränderungen dauerhaft – dann und nur dann – spricht man von *Lernen*. So könnten die Eingeborenen gelernt haben, dass Bogenschießen bei Hubschraubern nutzlos ist. Ob sie gelernt haben, kann immer nur im Nachhinein festgestellt werden, wenn sie also beim Wiederauftauchen eines Hubschraubers nicht den Bogen auf ihn richten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass eine Handlung mit ihrem Vollzug abgeschlossen und vergangen ist. Die flüchtige Handlung kann aber Folgen haben, die im Unterschied zu ihr dauerhaft sind; *Lernen vollzieht sich nicht auf der Ebene des aktuellen Handelns, sondern ausschließlich auf der Ebene der dauerhaften internen Handlungsvoraussetzungen* (STRAKA / MACKE 2006). Geändertes Handeln ist immer nur ein Indikator dafür, dass sich auf der Ebene der nicht direkt beobachtbaren internen Handlungsvoraussetzungen etwas geändert hat – bei den Eingeborenen möglicherweise ihre Kenntnis darüber, wann ‚Bogenschießen‘ angemessen ist und wann nicht; ihre interne Handlungsstruktur für ‚Bogenschießen‘ dagegen ändert sich nicht.

„Vollständige Handlungen“

Die bisherige Darstellung lässt erkennen, dass die Handlung der Eingeborenen vermutlich keine ‚vollständige Handlung‘ ist (mit den Schritten Informieren – Planen – Entscheiden – Ausführen – Kontrollieren – Bewerten; vgl. BOCKELBRINK / JUNGNIKEL / KOCH 1988). Auf den unvermittelt auftretenden, vermutlich als potentielle Gefahr wahrgenommenen Hubschrauber, haben die Eingeborenen unverzüglich mit der ihnen vertrauten Handlungsroutine reagiert; planen konnten sie dies nicht. Könnte eine derartige Handlungssituation strukturell nicht auch im heutigen betrieblichen Alltag auftreten? Da wir annehmen, dass es sich um gelungene Beispiele handelt, erörtern wir diese Frage am Beispiel der in den Handreichungen der KMK (2007, S. 22f) aufgeführten Lernfelder „Fertigen von Einzelteilen mit Werkzeugmaschinen“ für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/in und „Das Einzelhandelsunternehmen präsentieren“¹ für Ausbildungsberufe im Einzelhandel.

Stellen wir uns als Handlungssituation im Bereich der Industriemechaniker eine Störung bei einer Werkzeugmaschine vor; die Maschine wird unverzüglich zum Stillstand gebracht. Erst danach könnte man planen, die Fehlerursache ermitteln und beheben. Eine Handlungssituation im Einzelhandel könnte sein: ein Kunde ruft an und möchte von einer Verkäuferin beraten werden, wie ein bestimmtes Kleidungsstücks zu behandeln ist; das Gespräch dauert einige Zeit. Auch hier war es wohl nicht möglich, die Handlung zu planen. Die Beispiele zeigen, dass im betrieblichen Alltag durchaus unvollständige Handlungen vorkommen.

Handeln und Handlungsrahmen

In unserem Beispiel sind der Hubschrauber, der Pfeil und der Bogen der beobachtbare Rahmen des Handelns der Eingeborenen. Diese externen Handlungsvoraussetzungen werden allerdings nicht unmittelbar handlungsrelevant, sondern nur in der Weise, wie sie auf der Grundlage der individuellen internen Handlungsvoraussetzungen interpretiert und intern als

1 Im Original heißt es „repräsentieren“, wir vermuten, es müsste „präsentiert“ heißen.

aktuelle Information rekonstruiert werden. Information wird also einerseits im individuellen Handeln erzeugt, andererseits ermöglicht sie Handeln (Macke / Hanke / Viehmann 2008). Dieser Sachverhalt wird möglicherweise auch in den beiden Lernfeldbeispielen der KMK angesprochen. Dort heißt es beispielsweise: „Sie entnehmen [= Handeln] aus² Gruppenzeichnungen (...) [= externe Handlungsvoraussetzungen] Informationen“ oder „Sie informieren sich [= nicht – beobachtbares Handeln] eigenständig im Ausbildungsunternehmen [= externe Handlungsvoraussetzungen bzw. ‚potentielle‘ (Ausbubel 1963) Information darüber“ (KMK 2007, S. 22f; Einlassungen die Autoren). Die Beispiele zeigen auch, dass Handeln und Information mit zwei untrennbaren Seiten einer Münze vergleichbar sind; sie können und müssen analytisch aber als verschieden betrachtet werden. *Information ist Ergebnis und Voraussetzung von Handeln; Information leitet und bewertet Handeln.*

Das Zusammenspiel von Handeln und Information – ein Ziel von Ausbildung?

Jedes Zusammenspiel von Handeln und Information hängt von den jeweils verfügbaren individuellen internen und den vorliegenden externen Handlungsvoraussetzungen ab. Externe Handlungsvoraussetzung ist bei den Eingeborenen ‚der über ihnen kreisende Hubschrauber‘, die verfügbaren Bögen und Pfeile, beim Industriemechaniker sind es ‚die Gruppenzeichnungen‘ und beim Auszubildenden im Einzelhandel ist es ‚das Unternehmen‘. Der Handelnde interpretiert sie auf der Grundlage seiner individuell vorhandenen internen Handlungsvoraussetzungen, also seiner Kenntnisse, seines Wissens, seiner Motive, Emotionen, Werte usw. Das Ergebnis ist aktuelle Information, die ihrerseits das sich anschließende Handeln leitet: Die Eingeborenen schießen ihre Pfeile auf den Hubschrauber, ‚der Schüler fertigt gemäß Auftrag unter Berücksichtigung des diesbezüglichen Arbeits- und Umweltschutzes ein Werkstück aus einem bestimmten Werkstoff X auf der Werkzeugmaschine Y‘ und ‚der Schüler präsentiert den Ausbildungsbetrieb‘ (KMK 2007, S. 22f). Dieses Zusammenspiel von Handeln und Information ist einerseits notwendig und unverzichtbar; andererseits ist es im Augenblick des Vollzugs vergangen. Daher kann das *Ziel beruflicher Bildung nicht vergängliches Handeln und Information sondern der Aufbau überdauernder sowie durch Lernen veränderbarer Handlungsmöglichkeiten und Wissen sein.*

Dauerhafte Handlungsmöglichkeiten – ein realistisches Ziel von Ausbildung?

Das skizzierte Zusammenspiel von Handeln und Information legt es nahe, sich auf die nachhaltigen Folgen dieses Zusammenspiels, also den Aufbau dauerhafter Handlungsmöglichkeiten zu konzentrieren. Sie haben sich - wie das Beispiel der Eingeborenen veranschaulicht - teilweise über Jahrtausende nicht verändert; exponentiell verändert haben sich dagegen in der heutigen ‚Informations- bzw. Wissensgesellschaft‘ die Bezugspunkte des Handelns. Will man also in der beruflichen Bildung gemäß KMK (2007) zum vollständigen Handeln befähigen, liegt es nahe, sich auf den Erwerb von internen Handlungsmöglichkeiten zu konzentrieren, da sie ermöglichen, sich die unterschiedlichsten Sachbereiche zu erschließen.

In den Lernfeldbeispielen der KMK 2007 (S. 22f) findet man Formulierungen wie fertigen, entnehmen, erstellen, ändern, beurteilen, präsentieren, erläutern, informieren, beschreiben, erkennen, reflektieren oder verinnerlichen. Solche Handlungen können in den unterschiedlichsten Bereichen zum Tragen kommen. Wird zudem berücksichtigt, dass die Inhaltsangaben zu den beiden Lernfeldern wenig systematisiert sind (Straka & Macke 2010) kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass über die Handlungsorientierung die Idee der Schlüsselqualifikationen eine Renaissance erfahren sollen; Felix Grigat (2010, S. 251) formuliert

2 Dieses Wort fehlt in den Handreichungen.

die damit verbundene Problematik pointiert so: „Es ist beliebig, ob man Kompetenzen an Goethe-Texten oder Youtube erprobt“. Was sagen empirische Forschungsbefunde zum Konzept der Schlüsselqualifikationen bzw. allgemeiner Handlungsmöglichkeiten?

Spätestens seit 1975 ist bekannt, dass mit zunehmender Schuldauer der Effekt allgemeiner Handlungsmöglichkeiten im Vergleich zu bereichsspezifischen Wissen und Können abnimmt (SIMONS / WEINERT / AHRENS 1975). Diese Befunde wurden in zahlreichen weiteren Untersuchungen in verschiedenen Sachgebieten, Schulstufen, Ausbildungsformen und auch für die Berufsbildung bestätigt (NICKOLAUS 2010).

Können oder Wissen – worauf kommt es an?

Die im Jahr 2008 entdeckten ‚Steinzeit-Menschen‘ haben beim Versuch, auf den Hubschrauber zu schießen, möglicherweise ihre Kenntnis darüber erweitert, wann ‚Bogenschießen‘ angemessen ist und wann nicht. Würden die Eingeborenen zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr auf einen sie überfliegenden Hubschrauber schießen, könnte man daraus schließen, dass sie sich neue Kenntnisse über den Umgang mit dieser externen Handlungsvoraussetzung angeeignet haben. Sollte der Hubschrauber sich zudem vom ersten Hubschrauber etwa in Farbe, Lärm und Größe unterscheiden und sie trotzdem nicht auf ihn schießen, kann man daraus schließen, dass sie ihre bisherige Kenntnis über den externe Handlungsvoraussetzung ‚der sie zuvor überfliegende Hubschrauber‘ generalisiert haben. Dies ist eine notwendige, aber nicht hinreichende³ Bedingung, die den Eingeborenen einen sogenannten Nahtransfer ermöglicht.

Stellen wir uns weiter vor, statt eines Hubschraubers hätte sie später ein kleineres Flugzeug umkreist, auf das sie ebenfalls nicht mit Pfeil und Bogen schießen; dann hätten die Eingeborenen „Begriffsbildung durch Verknüpfung“ (AEBLI, 1987, S. 250) oder den konkreten Begriff ‚Flugobjekt‘ für den Hubschrauber und das kleinere Flugzeug als externe Handlungsvoraussetzung gebildet. Solch konkretes begriffliches Zustandswissen über Objekte, die sich in ihrer äußeren Form unterscheiden, ermöglicht den Handelnden, auf die begrifflich zusammengefassten Objekte mit identischem Handeln zu antworten. In diesem Fall ermöglicht die skizzierte Begriffsbildung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung, sogenannten Ferntransfer.

Die für Objekte beschriebene Begriffsbildung gilt auch für „Ereignisse“ sowie die in der Berufsbildung diskutierten „Arbeits- und Geschäftsprozesse“ sowie die „Handlungsfelder“, die eine Grundlage des Lernfeld-Konzepts der KMK (2007) sind. Wenn die Eingeborenen ihre Handlungsstruktur ‚Pfeil mit Bogen abschießen‘ erweitern, indem sie in den beschriebenen Situationen nicht schießen, bauen sie Wissen über Abläufe, Prozesse, Bedingungen sowie deren wesentliche Elemente (Pfeil auf Ziel ausrichten, Bogen spannen und schnellen lassen) und die Beziehungen zwischen diesen Elementen auf. Dieses Wissen ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für ein der Situation angemessenes ‚Bogenschießen‘ (vgl. AEBLI, 1987, S. 245f.).

Wir fassen zusammen und verallgemeinern: In der handelnden Auseinandersetzung mit und/oder bei der Veränderung der physischen und sozialen Welt werden Kenntnisse, die nicht verstanden werden müssen (etwa das eigene Geburtsdatum, zulässige Toleranzen in den Maßen des erstellten Werkstücks) und/oder Wissen als Verstandenes aufgebaut, sei es en passant, zufällig, explizit – etwa selbstgesteuert oder selbstreguliert – oder unter formalen und/oder informellen externen Handlungsvoraussetzungen.

In Frage zu stellen ist, ob eine nicht strukturierte und nicht durchgearbeitete Anhäufung von Kenntnissen und Wissen mittels „kumulativem Lernen“, wie dies in den „Bildungsstan-

3 „Notwendig“ und „hinreichend“ ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass Verständnis nicht zwangsläufig zum Anwenden des Verstandenen führt.

dards für Mittlere Schulabschlüsse“ (KMK 2004, S. 7) angesprochen wird, zu handlungswirksamen Wissen führt. Aus der Expertiseforschung ist jedenfalls bekannt, dass sich Experten von Novizen innerhalb eines bestimmten Wissenschafts-, Berufs- oder spielerischen Tätigkeitsfeldes vor allem durch die Qualität und Quantität ihres Zustands- und Prozesswissens und durch ihre bis ins Detail gehenden Kenntnissen unterscheiden, nicht aber durch ihre intellektuellen Handlungsmöglichkeiten, ihre Gedächtniskapazität, ihre Lernfähigkeit oder ihr Interesse (WEINERT 1998, der sich auf GRUBER bezieht). Sie verfügen über eine wohl geordnete Struktur von Wissen, die sich durch klare, stabile, unterscheidbare, eng miteinander verknüpfte konkrete und abstrakte Begriffe, Prinzipien, Fakten über Zustände und Prozesse sowie Detailkenntnis auszeichnet.

Solche Begriffe „sind nicht einfach *Inhalte* des geistigen Lebens. Begriffe sind seine Instrumente. Mit ihrer Hilfe arbeiten wir. Indem wir sie auf neue Erscheinungen anwenden, werden diese gefasst, und sie ordnen sich in unserem Geiste“ (AEBLI, 1987, S. 245, im Original teilweise kursiv). „Begriffe sind die Instrumente, die uns die Welt sehen und verstehen lassen. Sie sind die Werkzeuge, mit deren Hilfe wir sie analysieren“ (ebenda, S. 246), Handlungspläne erstellen, sie umsetzen und bewerten. Für den Aufbau von klarem, stabilem sowie wohl geordnetem begrifflichen Wissens über Sachverhalte (Was) und Wissen über Prozesse (Wie) trägt allerdings eher systematischer Instruktionsunterricht bei (NICKOLAUS / BICKMANN 2002) als eine einseitige Handlungsorientierung, die „weder ein realistisches Unterrichtsziel noch eine erfolversprechende Unterrichtsmethode“ (Weinert 1999, S. 30) darstellt. Das im Beruf zu beherrschende Wechselspiel von Handeln und Information erfordert also eine Ausbildung, die sich nicht nur am Handeln orientiert, sondern vor allem am Wissen, das Handeln steuert und bewertet. Pointiert: Wissen, was man tut– darauf kommt es an!

Literatur

- AEBLI, H. (1987): Zwölf Grundformen des Lernens. Stuttgart.
- AUSUBEL, D. P. (1963): The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune & Stratton.
- BOCKELBRINK, K.-H. / JUNGnickel, H. / KOCH, J. (1988). Leittexte in der betrieblichen Berufsausbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Leittexte in der Ausbildungspraxis. Berlin, S. 31-78.
- GAGNÉ, R. M. (1980): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover.
- GRIGAT, F. (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sein. In: Forschung & Lehre 17, 4, S.248-252.
- KMK Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (15.3.1991) http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_03_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf (Zugriff 31.1.2011).
- KMK (2004) Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss KMK 16.12.2004) http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs_ms_kmk_physik.pdf (Zugriff 19.12.2010)
- KMK (2007/1996). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (Zugriff 31.1.2011)
- MACKE, G. / HANKE, U. / VIEHMANN, P. (2008): Hochschuldidaktik – Lehren, Vortragen, Prüfen. Weinheim und Basel.
- MACKE, G. / STRAKA, G. A. (2009): Beiträge der Didaktik zum Erwerb von Expertise. In. Personalführung. 42, 3, S. 20-29.
- NICKOLAUS, R. (2010): Erklärungsmodelle für die Entwicklung der Fachkompetenz. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 106, S. 481-490.
- NICKOLAUS, R. / BICKMANN, J. (2002): Kompetenz- und Motivationsentwicklung durch Unterrichtskonzeptionsformen. In: Die berufsbildende Schule, 54, 7-8, S. 236-243.
- SIMONS, H. / WEINERT, F. E. / AHRENS, H. J. (1975): Untersuchungen zur differentialdiagnostischen Analyse von Rechenleistungen. Zeitschrift Entwicklungspsychologie und

- Pädagogische Psychologie, 7, S. 611-615.
- STRAKA, G. A. / MACKE, G. (2010): Sachstruktur oder Lernfeldstruktur? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (106), S. 611-615.
- STRAKA, G. A. / MACKE, G. (2006⁴): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster.
- WEINERT, F. E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: MATALIK, Silvia; SCHADE, Diethard (Hrsg.): Entwicklung in Aus- und Weiterbildung. Baden-Baden, S.23-43.
- WEINERT, F. E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: Psychologie Heute 29, 7, S. 29-34.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Gerald A. Straka, Research Fellow am Institut Technik + Bildung (ITB) der Universität Bremen, Neideggweg 16, 88214 Ravensburg, E-Mail: straka@uni-bremen.de, Homepage: www.los-forschung.de
Dr. Gerd Macke, Kaiserstuhlstr. 17, 79211 Denzlingen, Email: gerd.macke@gmx.de

Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur „European Taxonomy of Skills, Competences and Occupations“ (ESCO)

Ausgehend von der Initiative „New Skills for new Jobs“ will die Europäische Kommission mit der programmatischen Aktivität ESCO eine „gemeinsame Sprache zwischen dem Arbeitsmarkt und dem Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsbereich“ schaffen. Die nationalen Klassifizierungssysteme für Berufe, Qualifikationen und Kompetenzen sollen (weiter)entwickelt und miteinander verlinkt werden. Bei diesem sehr breiten, multifunktionalen Ansatz verfolgt ESCO verschiedene Ziele und will eine breite Vielfalt an Akteuren einbeziehen. So sollen mithilfe von ESCO

- Arbeitssuchende ihre Qualifikationen und Kompetenzen zur Verbesserung des Vermittlungsprozesses am Arbeitsmarkt beschreiben,
- Arbeitgeber Qualifikationsanforderungen für zu besetzende Arbeitsplätze formulieren,
- Lernende ihre persönlichen Qualifikationsprofile und Lernergebnisse aufbauen,
- Lernergebnisse besser operationalisiert werden können,
- Bildungsinstitutionen ihre Qualifizierungsprogramme besser mit den Qualifika-

- tionsanforderungen abstimmen können,
- Human Resource Manager, Betreiber von Stellensuchmaschinen und Bildungsberater ihre Aktivitäten besser fundieren und weiterentwickeln,
- europäisch ausgerichtete Initiativen wie der „Europäische Qualifikations-Pass“ gestützt werden.

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) nimmt hierzu wie folgt Stellung:

Der Hauptausschuss begrüßt grundsätzlich den Versuch, die nationalen Bildungssysteme und die Vermittlungsprozesse auf dem europäischen Arbeitsmarkt besser miteinander zu verknüpfen. Dies setzt nach Auffassung des Hauptausschusses vor allem mehr Transparenz über die Qualifikationen und ihre Qualifikationsniveaus voraus, die innerhalb der nationalen Bildungssysteme erreicht werden. Dafür werden derzeit Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) entwickelt und über den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) aufeinander bezogen.

Auf der Grundlage der bisher von der Europäischen Kommission veröffentlichten Papiere kann der Hauptausschuss zum jetzigen Zeitpunkt allerdings nur eine erste Einschätzung zu ESCO geben. Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung von ESCO betont er nachdrücklich die Notwendigkeit, bildungspolitische und beschäftigungspolitische Interessen ausgewogen zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang bedauert er, dass

die Europäische Kommission – anders als beim EQR – zu ESCO keine breit angelegte und offen formulierte fachliche Konsultation einschließlich einer angemessenen Frist vorgeschaltet hat. Die von der Generaldirektion Beschäftigung und Soziales von Mitte August bis Anfang Oktober 2010 durchgeführte, stark auf technische Fragen ausgerichtete Online-Konsultation zu ESCO war nach Auffassung des Hauptausschusses inhaltlich nicht ausreichend. Für die künftige Ausgestaltung von ESCO stellt sie deshalb keine ausreichend fundierte Basis dar.

Nach Auffassung des Hauptausschusses genügt es weder den Anforderungen an eine moderne Arbeitsvermittlung noch an ein modernes, auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtetes Bildungssystem, Qualifikationen vorrangig auf punktuelle Arbeitsmarktanforderungen ausgerichtete Detailqualifikationen zu stützen.

Dies würde auch den Zielen widersprechen, die mit der Entwicklung des EQR, der NQR und eines europäischen, bildungsbereichsübergreifenden Leistungspunktesystems (ECVET) verfolgt werden. Bei diesen ist die Beschreibung von Qualifikationsniveaus und Qualifikationen ausdrücklich als Synthese von Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) und personaler Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit im Sinne von Selbstkompetenz) angelegt.

Nach Auffassung des Hauptausschusses ist eine Verbesserung von Matching-Prozessen für eine moderne Arbeitsvermittlung in Europa zwar notwendig. Eine Arbeitsvermittlung mithilfe eines – meistens computergestützten – Matching-Verfahrens steht aber grundsätzlich vor dem Problem, dass

- konkrete Arbeitsplatzanforderungen nur schwer genau genug beschrieben werden können,
- künftige, nicht vorhersehbare Anforderungen mit Detailqualifikationen nicht abgebildet werden können,
- nur in Ausnahmefällen Identitäten zwischen Arbeitsmarktanforderungen und Detailqualifikationen ermittelt werden können,
- die notwendige regelmäßige Aktualisierung bei allein in Deutschland über 30.000 verschiedenen Erwerbsprofilen

nicht oder nur unzureichend geleistet werden kann.

Die Einstellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bleibt deshalb für ein Unternehmen stets eine Entscheidung unter Unsicherheit. Diese Unsicherheit kann wesentlich reduziert werden, wenn sich Arbeitgeber auf transparente, aussagefähige und bewährte Berufsbezeichnungen, Zeugnisse und Leistungsnachweise verlassen können. Die Identifizierung von Detailqualifikationen kann deshalb nur als weiterer Anhaltspunkt angesehen werden, der nicht nur mit den aktuellen betrieblichen Anforderungen, sondern auch mit der perspektivischen Entwicklung des Betriebes in Einklang gebracht werden muss.

ESCO darf nach Meinung des Hauptausschusses auf europäischer Ebene nicht übereilt und kurzfristig, sondern nur als langfristiges Projekt angegangen werden. Der Hauptausschuss empfiehlt der Bundesregierung deshalb darauf hinzuwirken, dass sich ESCO zunächst auf das Ziel der Auslotung von Möglichkeiten und Grenzen der Verbesserung von Matching-Prozessen für die Modernisierung der Arbeitsvermittlung in Europa beispielsweise im Rahmen eines Pilotprojekts (in ausgewählten Staaten und Berufen) konzentriert. Es sollte dabei gewährleistet sein, dass ESCO mit den nationalen/internationalen Klassifikationen der Berufe kompatibel ist. Erst in einem zweiten Schritt sollen die bis dahin entwickelten Beschreibungen der Qualifikationsniveaus im EQR und in den NQR mit den Zuordnungen der jeweiligen nationalen Qualifikationen einbezogen werden. Hierbei ist zu untersuchen, inwieweit ESCO und EQR/NQR tatsächlich miteinander harmonisieren können und welche Konfliktpotenziale es zwischen diesen Instrumentarien gibt.

Der Hauptausschuss weist mit Nachdruck darauf hin, dass die hohen Flexibilitätspotenziale ganzheitlicher, am Berufskonzept ausgerichteter Berufsbildungssysteme die Arbeitsvermittlung in stärkerem Maße erleichtern können als die Beschränkung auf Matching-Verfahren. Qualifikationen sind in Deutschland folgerichtig Qualifikationsbündel, mit denen unterschiedliche Arbeitsplätze in unterschiedlichen Betrieben

mit unterschiedlichen Schwerpunkten relativ schnell ausgeübt werden können. Die Einarbeitungszeiten sind daher viel kürzer als in Arbeitsmärkten, die sich nicht auf Berufsfachlichkeit stützen können.

Der Hauptausschuss verweist ferner auf die unklaren Folgen für das deutsche System der beruflichen Bildung, wenn Kompetenzen und Qualifikationen kleinteilig differenziert beschrieben und in der Konsequenz auch über Bildungsprogramme und Einzelmaßnahmen angeboten und ausgebildet werden. Was aus Sicht der Arbeitsvermittlung auf den ersten Blick hilfreich erscheinen mag, kann für duale Berufsbildungssysteme, die umfassende berufliche Handlungsfähigkeit zum Ziel haben, negative Rückwirkungen haben. Eine europaweit einheitliche Beschreibung von Teilkompetenzen und Teilqualifikationen darf keine Rückwirkungen auf das nationale System und seine Qualifikationsbeschreibungen haben.

Der Hauptausschuss hält es deshalb für erforderlich, mögliche Auswirkungen der EU-standardisierten Taxonomie von Detailqualifikationen auf moderne Beruflichkeit genauer zu analysieren. Der Hauptausschuss hält es aus bildungspolitischer Sicht für eine falsche Weichenstellung, wenn moderne Beruflichkeit durch ein europaweit geltendes Verständnis von „Detailqualifikationen“ ersetzt würde.

Der Hauptausschuss sieht ferner die Notwendigkeit, bei der Entwicklung von ESCO ein angemessenes Kosten-Nutzen-Verhältnis herzustellen. Dies gilt insbesondere bei der Schaffung der verschiedenen geplanten Gremien wie des strategischen ESCO-Boards, des ESCO-Sekretariats und des ESCO-Steuerungsausschusses. Die Besetzung der ESCO-Gremien soll über die Mitgliedstaaten erfolgen. Auf eine angemessene Vertretung der Bereiche Arbeitsmarkt und Berufsbildung ist besonderer Wert zu legen.

Angesichts der Bedeutung beziehungsweise der Ausstrahlungswirkung von ESCO für die deutsche Berufsbildung fordert der Hauptausschuss die Bundesregierung auf, ESCO aktiv mitzugestalten und eine enge Koordinierung zwischen den Bundesministerien für Bildung und Forschung (BMBF),

Wirtschaft und Technologie (BMWi) und Arbeit und Soziales (BMAS) auf nationaler und europäischer Ebene sicherzustellen.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zum weiteren Vorgehen bei der Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

1. Vorbemerkung

Der BIBB-Hauptausschuss begrüßt, dass die Arbeiten an der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) im Jahr 2011 auf der Grundlage der Ergebnisse des Arbeitskreises DQR vom 10. November 2010 fortgesetzt werden. Die Akteure der Berufsbildung werden sich weiterhin aktiv an dem Erarbeitungsprozess beteiligen. Ziel ist es, ab 2012 das jeweilige EQR/DQR-Niveau auf allen neuen Qualifikationsnachweisen zu dokumentieren.

Mit Blick auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und die Zuordnungsvorschläge anderer EU-Mitgliedstaaten darf es nicht dazu kommen, dass Qualifikationen aus dem deutschen Berufsbildungssystem niedriger eingeordnet werden als vergleichbare, in anderen Ländern erworbene Qualifikationen. Dies gilt besonders dann, wenn vergleichbare Qualifikationen in anderen Mitgliedstaaten im Hochschulbereich erworben werden. Es gilt, die Gleichwertigkeit der Handlungskompetenzen zum Ausdruck zu bringen.

Nur wenn die anstehenden Arbeiten im Arbeitskreis DQR im Konsens der relevanten Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsbeiräte fortgesetzt und deren Arbeitsergebnisse bei den politischen Entscheidungen anerkannt werden, können der EQR und der DQR in der Breite akzeptiert werden.

2. Erarbeitungsphase

Die im letzten Jahr in vier Arbeitsgruppen durchgeführte Erarbeitungsphase diente insbesondere dem Ziel, die Eignung des DQR zu überprüfen. Dies beinhaltete auch Vorschläge für eine beispielhafte Zuordnung einzelner Qualifikationen.

Dabei hat sich insbesondere gezeigt:

- Qualifikationen des formalen Bildungssystems können grundsätzlich anhand der DQR-Matrix einzelnen Niveaus zugeordnet werden;
- die Orientierung an Lernergebnissen/Kompetenzen ist vielfach noch ungewohnt und in den Ordnungsmitteln, Studiengängen, Curricula, Lehrplänen usw. noch nicht hinreichend vorhanden;
- die probeweise Einordnung von Qualifikationen wurde auch anhand von politischen und institutionellen Interessen sowie rein inputorientierten Kriterien beeinflusst (zum Beispiel Zugangsberechtigungen, Dauer der Ausbildung).

Zuordnungsvorschläge aus den Arbeitsgruppen beinhalteten:

- für den berufsvorbereitenden Bereich je nach Ausgestaltung der berufsvorbereitenden Maßnahmen DQR-Niveaus 1 – 2;
- anerkannte Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung (BBiG/HwO) DQR-Niveaus 3 – 5. Die überwiegende Mehrzahl der Ausbildungsberufe wurde dem DQR-Niveau 4 zugeordnet;
- berufsschulische Grundbildungs- und Ausbildungsqualifikationen DQR-Niveaus 2 – 4;
- fachschulische Weiterbildungsqualifikationen: DQR-Niveaus 5 – 7;
- berufliche Fortbildung nach BBiG/HwO DQR-Niveaus 5 – 7 (Fachberater, Spezialisten, Fachwirte nach HwO dem Niveau 5; Fachwirte nach BBiG, Fachkaufleute, Meister, Techniker, operative Professionals dem Niveau 6; Betriebswirte, strategische Professionals dem Niveau 7);
- hochschulische Qualifikationen DQR-Niveaus 6 – 8 (Bachelor dem Niveau 6 und Master dem Niveau 7).

Hauptaufgabe der probeweisen Zuordnungen in der Erarbeitungsphase im Jahr 2010 war es zunächst, die innere Konsistenz der Matrix zu überprüfen. Entsprechend sind daraus resultierende Zuordnungsvorschläge nur als Indiz für eine zukünftige Einordnung zu bewerten. Entscheidend wird das – noch abzustimmende – endgültige und damit verbindliche Verfahren sein.

3. Funktionsweise des DQR, Instrumentarium, Zuordnung von Qualifikationen

Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im deutschen Bildungssystem kann nur befördert und Vertrauen der Bildungsbereiche untereinander nur gestärkt werden, wenn Betriebe, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Lehrende und Lernende sowie bildungspolitische Akteure als potenzielle Anwender den DQR akzeptieren und Vorteile erkennen.

Die Implementierung des DQR zielt auf Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit. Dabei ist der DQR wichtiger Impulsgeber für mögliche Reformen. Eine Veränderung tarif- und besoldungsrechtlicher Regelungen ist nicht intendiert. Der DQR verleiht unmittelbar auch keine Rechte und Pflichten. Der Prozess der DQR-Einführung und die Auswirkungen auf das Bildungssystem müssen durch eine umfängliche Evaluation und ein Monitoring begleitet werden. Es muss geprüft werden, inwieweit rechtliche Anpassungen notwendig und sinnvoll sind, um die Umsetzung des DQR zu befördern.

Der DQR kann nur Vorteile entfalten, wenn Qualifikationen in den verschiedenen Bildungsbereichen nach einheitlichen Prinzipien, Kriterien und Methoden auf der Basis der DQR-Deskriptoren zugeordnet werden. Dies erfolgt losgelöst von Berechtigungssystemen jeglicher Art.

4. Evaluation, Monitoring und Kommunikation

Die Bewertung und Zuordnung von Qualifikationen ist die Aufgabe von zuständigen Institutionen und Organisationen in den ein-

zelenen Bildungsbereichen. Die zuständigen Einrichtungen in den jeweiligen Bildungsbereichen ordnen Qualifikationen anhand konsensual erarbeiteter Leitlinien den einzelnen Niveaus des DQR zu. Dies erfolgt ebenfalls auf der Grundlage der DQR-Deskriptoren.

Ein Gremium wacht über konsensual entwickelte Standards. Es muss bildungsbereichsübergreifend zusammengesetzt sein und hat darauf hinzuwirken, dass im Rahmen der Umsetzung auftretende Fragen und Probleme ebenfalls konsensual gelöst werden. Dies gilt insbesondere für Leitlinien, auf deren Basis der DQR-Prozess organisiert und administriert wird.

Gegenstand von Leitlinien kann zum Beispiel sein:

- Zuordnung von Qualifikationen,
- Zuordnung von non-formalem und informellem Lernen,
- Qualitätssicherung,
- Verbindung zum EQR,
- Lösung von Konflikten bei der Zuordnung,
- Anpassung des DQR infolge des Umsetzungsprozesses.

Darüber hinaus hat das bildungsbereichsübergreifend zusammengesetzte Gremium die Aufgabe, Vorschläge für erforderliche wissenschaftliche Begleitung zu erarbeiten.

5. Einführung des DQR

Für die Einführung des DQR wird folgendes Vorgehen vorgeschlagen:

Es gilt der Grundsatz: Der DQR ist bildungsbereichsübergreifend angelegt. Alle Niveaus sind auf unterschiedlichen Bildungswegen erreichbar. Eine Differenzierung innerhalb einzelner Niveaus würde dem Anspruch eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens widersprechen.

Die allgemeine Hochschulreife darf nicht über drei- und dreieinhalbjährigen BBiG/HwO-Berufen zugeordnet werden. Bei der endgültigen Zuordnung müssen die in anderen Mitgliedstaaten erzielten Zuordnungsergebnisse berücksichtigt werden. Dabei darf die berufliche Bildung in Deutschland nicht unterbewertet werden. Vor dem Hintergrund der DQR-Deskriptoren ist es sinnvoll, die

allgemeine Hochschulreife dem DQR-Niveau 4 zuzuordnen.

Um die Einführung des DQR praktikabel zu gestalten und den Aufwand der erstmaligen Zuordnung aller Qualifikationen zu verringern, erfolgt die Zuordnung nach pauschalen Kriterien, das heißt nach Qualifikationstypen.

Für den Bereich der beruflichen Bildung nach BBiG/HwO ergibt sich – unter der Voraussetzung, dass die allgemeine Hochschulreife dem Niveau 4 zugeordnet wird – folgende Symmetrie:

- zweijährige Ausbildungsberufe: DQR-Niveau 3;
- drei- beziehungsweise dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe: DQR-Niveau 4;
- erste Ebene der Aufstiegsfortbildung (zum Beispiel Fachberater, Fremdsprachenkorrespondenten, Servicetechniker, Spezialisten, Fachwirte nach HwO): DQR-Niveau 5;
- zweite Ebene der Aufstiegsfortbildung (zum Beispiel Meister, Fachwirte – mittlere Führungsebene, operative Professionals): DQR-Niveau 6;
- dritte Ebene der Aufstiegsfortbildung (zum Beispiel Geprüfte Betriebswirte nach BBiG/HwO, Geprüfte Technische Betriebswirte, strategische Professionals): DQR Niveau 7;
- weiterführende berufliche Fortbildung: DQR-Niveau 8.

6. Zur weiteren Entwicklung des DQR

Eine outcomeorientierte Zuordnung erfolgt im Rahmen der Verfahren zur Modernisierung beziehungsweise Neugestaltung von Bildungsgängen. Da sich die erste Phase der Zuordnung stark an formalen Abschlüssen und nicht an der DQR-Systematik orientiert, kann davon ausgegangen werden, dass sich bei einer konsequent outcomeorientierten Betrachtung aller Qualifikationen in Zukunft weitere Differenzierungen beziehungsweise Veränderungen der Zuordnung ergeben. Das gilt für alle Qualifikationstypen.

Wenn das Verhältnis vergleichbarer Abschlüsse es erfordert, besteht im Einzelfall die Möglichkeit, die vorgenommene

Einordnung auf Antrag von den jeweils für die Zuordnung der Qualifikation zuständigen Einrichtungen überprüfen zu lassen, sofern nach Einführung des DQR in absehbarer Zeit keine Verfahren zur Modernisierung beziehungsweise Neugestaltung von Bildungsgängen stattfinden. Der Antrag und die Überprüfung müssen sich auf die DQR-Deskriptoren und die konsensual erarbeiteten Leitlinien stützen.

Handlungsbedarf besteht darüber hinaus insbesondere in folgenden Punkten: Die Ordnungsmittel, Studienmodulbeschreibungen und Lehrpläne sollen kompetenzorientierter auf der Grundlage der DQR-Deskriptoren gestaltet werden. Das Denken in den Kategorien von Lernergebnissen muss vermittelt und gefördert werden. Der DQR bildet keine individuellen Bildungsbiografien und keine Karriereleiter ab, sondern ausschließlich Qualifikationen. Da die Qualifikationen unabhängig voneinander dem DQR zugeordnet werden, ist es jederzeit möglich, mit einer entsprechenden Qualifizierung im Vergleich zu der Ausgangsqualifikation DQR-Niveau zu überspringen. Das gilt auch für den Bereich des non-formalen und informellen Lernens. Verfahren zur Einordnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen müssen zügig entwickelt werden. Eine öffentlich zugängliche Datenbank über alle EQR- und NQR-Zuordnungen ist erforderlich.

ITB

Projekte

USA-Reise einer ITB-Delegation zur Anbahnung von Kooperationsvorhaben

Eine ITB-Delegation reiste vom 1. bis 9. März 2011 nach Detroit (Michigan) sowie nach Lexington und Georgetown (Kentucky). Die Reise fand im Rahmen der Bildungskooperation Deutschland/USA des BMBF/BIBB statt und diente zur Anbahnung von Kooperationsvorhaben zwischen dem ITB, AMTEC (Automotive Manufacturing Technical Education Collaborative) sowie dem Macomb Community College in Detroit.

Im Mittelpunkt der Konsultationen mit der Leitung des Macomb Community Colleges und Verantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung standen die Programme zur Qualifizierung von Mechatroniker/innen und die interdisziplinäre Entwicklung und der Bau eines Elektrofahrzeuges unter Beteiligung von Studierenden. Die Gespräche mit der Führungsebene von AMTEC konzentrierten sich auf eine binationale Vergleichsstudie der Ausbildung zum/zur Mechatroniker/in. Hier wurde unter anderem die transnationale Kompatibilität von Qualifikationsprofilen und Curricula für Mechatroniker/innen sowie der Bedarf an Qualifikationen hinsichtlich der weiteren technischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklung diskutiert. Einen gemeinsamen Interessenschwerpunkt stellt die Entwicklung transnationaler Qualifikations- und Kompetenzstandards dar.

Aufschlussreiche Besuche des Endmontagewerks von Ford in Detroit und des Schulungszentrums von Toyota in Georgetown gaben weitere Impulse für eine zukünftige deutsch-amerikanische Zusammenarbeit in der Produktion von Automobilen.

Nach weiteren Gesprächen zwischen den Partnern im Mai in Köln werden nun Fördermöglichkeiten für binationale Forschungsarbeiten in folgenden Kooperations-schwerpunkten geprüft:

Transnationale Kompatibilität von Qualifikationsprofilen und Curricula in der Automobilproduktion.

Ein binationales Benchmark der Mechatroniker-Ausbildung.

Qualifikationsanforderungen in Folge von technischen und arbeitsorganisatorischen Neuerungen in der Produktion sowie neuen Anforderungen an die Wettbewerbsfähigkeit im Einklang mit Nachhaltigkeit.

Entwicklung binationaler Kompetenzstandards für die Automobilindustrie.

Vergleich arbeitsprozessbezogener Curriculumentwicklungsansätze aus der Perspektive von DACUM und Arbeitsprozessanalysen.

Kontakt: Dr. Jessica Blings
E-Mail: blings@uni-bremen.de

Die zu entwickelnden Methoden und Instrumente sollen von den Länderpartnern unter Einbeziehung jeweils nationaler Stakeholdernetzwerke implementiert und getestet werden. Das Projektkonsortium agiert damit als eine „Vernetzung der Qualifikationsrahmen“ mit dem Ziel der Verbesserung gegenseitiger Transparenz zwischen den beteiligten Ländern.

Kontakt:
Prof. Georg Spöttl
E-Mail: spoettl@uni-bremen.de
Dr. Klaus Ruth
E-Mail: kruth@uni-bremen.de
<http://www.matchingframes.uni-bremen.de/>

MatchingFrames – Weiterentwicklung und Transfer sektoraler Qualifikationsrahmen

Eine der bedeutendsten Herausforderungen bei der Implementierung des europäischen und der nationalen Qualifikationsrahmen liegt darin, Qualifikationsprofile europaweit nach vergleichbaren Prinzipien den verschiedenen Niveaus zuzuordnen. Solche Zuordnungen haben sich angesichts der unterschiedlich strukturierten Qualifikationsprofile sowie der Verschiedenheit der Qualifikationssysteme in den europäischen Ländern als äußerst schwieriges Unterfangen herausgestellt.

Das seit Oktober 2010 durch das ITB koordinierte und im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen finanzierte Projekt MatchingFrames verfolgt das Ziel, die Transparenz und Vergleichbarkeit der verschiedenen europäischen Qualifikationsprofile zu verbessern, indem Methoden, Hilfsmittel und Werkzeuge entwickelt und erprobt werden, die praxistauglich sind und von den betroffenen Einrichtungen (Betriebe, Trainingsinstitute, Sozialpartner etc.) eingesetzt werden können. Mit Schwerpunkt auf den Elektro- und Metallsektor (letzter schließt den Fahrzeugservicebereich ein) werden in 7 europäischen Ländern Qualifikationen und Ordnungsmittel analysiert und auf ihre Brauchbarkeit für die Zuordnung bewertet. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung sektoraler Qualifikationsrahmen für die Zuordnungen geprüft.