

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



### **Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe**

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

*Dieter Münk*

### ROM, LISSABON UND FOLGENDE: 50 JAHRE EUROPÄISCHE BERUFSBILDUNGSPOLITIK

*Summary:* Since the initiation of the Schumann plan the education and VET policy aim at growth and prosperity and pursues this with the four freedoms of the „aquis communautaire“. VET has been an essential element in the process of integration because of the interface function for the socio-economical development. From the very beginning, the process of integration was characterised through a huge heterogeneity of the different educational systems and antagonistic constitutional interests. Since the summit in Lisbon the process of integration has experienced a remarkable dynamic impulse in the field of VET, therefore it is now important that all member states accomplish future challenges with new instruments (EQR and ECVET).

#### 1. Die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft: Berufsbildung für Wachstum und Wohlstand

Der Ursprung der Europäischen Union geht auf die Römischen Verträge von 1958 zurück. Die Bezeichnung „Europäische Wirtschaftsgemeinschaft“ zeigt dabei den Gründungszweck in aller Deutlichkeit an: Nach der Phase des Wiederaufbaus ging es vor allem um die Beförderung des ökonomischen Wohlstands und der gesellschaftlichen Wohlfahrt. Die Gründung der EWG als supranationale Organisation aus zunächst 6 Staaten fußte auf der Vorgeschichte der Montanunion anfangs der 50er Jahre und war deshalb – neben dem aus der Kriegserfahrung erwachsenen politischen Gedanken eines politisch geeinten und friedlichen Europas – vornehmlich von den Zielen des „Schumann-Plans“ inspiriert. Der französische Außenminister Robert Schumann hatte am 9. Mai 1950 die internationale Presse in einer Regierungserklärung über den Vorschlag Frankreichs informiert, die Gesamtheit der französisch-deutschen Kohle- und Stahlproduktion unter eine gemeinsame Haute Autorité zu stellen. Diese Organisation stehe anderen Ländern zum Beitritt offen und ziele

vor allem auf die Modernisierung der Produktion und die Verbesserung der Qualität, auf die Lieferung von Kohle und Stahl auf dem französischen und deutschen Markt, auf den gemeinsamen Export und den Ausgleich in der Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeiterschaft dieser Industrien.

Die 7 Jahre später in Rom gegründete Europäische Wirtschaftsgemeinschaft verfolgte entsprechend dieser Tradition primär ökonomische Zielsetzungen, auch wenn vor dem Hintergrund der Kriegserfahrung natürlich auch der Wunsch nach Frieden und Freiheit in einem geeinten Europa eine Rolle spielte. Trotz der besonderen Bedeutung der beruflichen Bildung für Wachstum und Wohlstand besetzte die Berufsbildung im Sinne einer systematischen, an klaren Zielen und Prioritäten orientierten Berufsbildungspolitik in den ersten Jahrzehnten der EWG jedoch zunächst kein eigenständiges Politikfeld. Die Entwicklung zu einem solchen Politikfeld „Berufsbildung“ vollzog sich eher schleichend und indirekt. Das eigentliche übergeordnete Ziel der „EWG“ und – seit 1992 – der „EU“ liegt in der Durchsetzung und Wahrung der in den Römischen Verträgen so genannten vier Grundfreiheiten (Freiheit des Waren-, des Personen-, des Dienstleistungs- sowie des Kapital- und Zahlungsverkehrs).

Die Berufsbildung erhielt ihre politisch bedeutsame Position eher indirekt, da diese Grundfreiheiten und die damit verbundenen sozioökonomischen Erwartungen eng mit den Fragen der Berufsausübung und der Berufsbildung verknüpft waren. Die berufliche Bildung fand daher aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zumindest als Aufgabenfeld der Gemeinschaft bereits in den Römischen Verträgen Erwähnung (Art. 128) – wenn auch zunächst lediglich in der Weise, dass der Rat auf Vorschlag der Kommission „in Bezug auf die Berufsbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik“ aufstellen sollte (AMT FÜR AMTLICHE VERÖFFENTLICHUNGEN 1987, 223). Dieser berufsbildungspolitische Auftrag wurde durch die 1963 veröffentlichten „zehn Grundsätze für die gemeinsame Berufsausbildungspolitik der EWG“ umgesetzt. Der hierin enthaltene politische Auftrag einer Forcierung der Berufsbildungspolitik behielt seine Bedeutung auch, als anfangs der 70er Jahre zunehmend deutlich wurde, dass die noch 1963 explizit eingeforderte Harmonisierung der Strukturen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten an deren entschiedenem Widerstand scheitern würde. In der Konsequenz wurde das Harmonisierungsgebot durch das Prinzip eines Europas der „Einheit durch die Vielfalt“, d.h. genauer: durch ein Harmonisierungsverbot ersetzt (vgl. DAHRENDORF 1973). Langfristig findet sich diese schließlich in den sogenannten (Berufs-) Bildungsartikeln der Maastrichter Verträge (§§ 126 und 127) fixierte Abkehr vom

Harmonisierungsziel in dem Subsidiaritätsprinzip wieder, das eben dieses Ziel der „Einheit durch die Vielfalt“ am ehesten zu ermöglichen versprach.

Die mit dem Subsidiaritätsprinzip verbundene Neuorientierung zielte auf die Herstellung einer „europäischen Dimension im Bildungswesen“, die vor allem durch größere Transparenz der heterogenen nationalstaatlichen Bildungssysteme erreicht werden sollte. Angesichts der weitgehend unerforschten Vielfalt der Systeme war dieser Wunsch nach Transparenz ein erheblicher Forschungsauftrag, welcher 1975 dem eigens hierfür gegründeten „CEDEFOP“ (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) übertragen wurde. Seit der Gründung arbeitete das CEDEFOP als europäische Forschungsorganisation für die Berufsbildung an Verfahren der Angleichung beruflicher Ausbildungsniveaus in Europa, um die Anerkennung von Prüfungsleistungen europaweit zu ermöglichen. Bis 1995 hatten die Arbeiten des CEDEFOP immerhin 209 Berufsprofile aus 19 Sektoren erbracht (vgl. PIEHL/SELLIN 1995, S. 453), wenn auch bereits anfangs der 90er Jahre deutlich wurde, dass dieses Projekt der Anerkennungs- und der Entsprechungsverfahren schon aufgrund der Dynamik der Berufsprofile nicht zu bewältigen war (vgl. zusammenfassend PIERRET/SELLIN 1993).

Als Ausweg aus dem Konflikt der de facto nicht umsetzbaren Entsprechungsverfahren einerseits – die formalen Anerkennungsverfahren begannen bereits in den 60er Jahren, waren jedoch auf Hochschulabschlüsse und reglementierte Berufe beschränkt – und dem fortbestehenden Ziel der Transparenz andererseits fand sich schließlich der Ansatz eines europaweit einsetzbaren individuellen und mehrsprachigen Portfolios, das als eine Art individuelles Berufsdokument Qualifikationen von Individuen deskriptiv auflisten und der Information potenzieller Arbeitgeber dienen sollte; per Ratsentschluss im Jahre 2000 wurde diese Maßnahme zur Steigerung der Transparenz schließlich umgesetzt durch den so genannten „Europass“ zum Nachweis von Aus- und Weiterbildungsaktivitäten von Arbeitnehmern.

## 2. Der bildungspolitische Aufbruch in den 90er Jahren

Angesichts der in den 80er Jahren europaweit stark anwachsenden Jugenderwerbslosigkeit (vgl. MÜNK 1999a) waren die erwähnten Arbeiten des CEDEFOP zur Entsprechung und Anerkennung von einer ganzen Reihe sogenannter Aktions- und Bildungsprogramme der Kommission begleitet (vgl. MÜNK 1999). Im Vordergrund stand dabei die Entwicklung von best-

practice-Ansätzen, zunächst gezielt fokussiert auf das Problem der Jugenderwerbslosigkeit, um dann in der ersten Generation von LEONARDO deutlich ausgeweitet zu werden. Die Aktions- und Bildungsprogramme waren und sind bis heute in der aktuellen Auflage von LEONARDO ein zentrales Politikinstrument zur Förderung der beruflichen Bildung. Denn aufgrund des Harmonisierungsvorbehaltes, der zwischenzeitlich in den Bildungs- und Berufsbildungsartikeln 126 und 127 des Vertragswerks fixiert worden war, war der Kommission der Einsatz direkt interventionistischer Politikinstrumente explizit untersagt.

In dieser Befürchtung einer Einmischung der Organe der EU in die nationalstaatliche Souveränität aufseiten der Mitgliedstaaten steckte enormer Konfliktstoff, der trotz des inzwischen verankerten Subsidiaritätsprinzips deutlich wurde, als die EU zu Beginn der 1990er Jahre in ihrer berufsbildungspolitischen Strategie neue Akzentuierungen setzte. Diese bestanden vor allem in der Formulierung einer „Policy Strategie“, welche die Berufsbildungspolitik stark auf den „Humanressourcen-Ansatz“ fokussierte und in den Kontext der einsetzenden Debatte um „Lifelong Learning“ setzte. In zentralen Dokumenten (KOMMISSION 1991, 1993 und 1995) wurde das Bemühen der Organe der EU zunehmend deutlicher, Fragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung in einen umfassenden Politikprozess einzubinden, der primär beschäftigungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitisch motiviert war. In dem auf dem Vertrag von Amsterdam (1997) basierenden „Luxemburg-Prozess“ findet das Ziel einer aktiven Beschäftigungspolitik in der EU folgerichtig deutlichen Eingang in den *acquis communautaire* (vgl. PIEHL/TIMMANN 2000) und wird auf der Ebene der konzeptionellen Zieldiskussion durch den Ansatz der „Employability“ als Ziel von Bildung und Berufsbildung umgesetzt (vgl. CEDEFOP 2004). Im Endergebnis und rückblickend lässt sich insofern konstatieren, dass es der Kommission spätestens zu Beginn der 90er Jahre gelungen ist, die Berufsbildungspolitik als eigenständiges Politikfeld im Gesamtgefüge des europäischen Integrationsprozesses zu etablieren.

In Reaktion darauf machte in der (bundesdeutschen) Politik und Wissenschaft das Schlagwort der „Europäisierung der Berufsbildung“ die Runde und wurde – in Reaktion auf entsprechende Positionierungen der Kommission (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1991, 1993 und 1995) – Bestandteil eines Argumentationszusammenhangs, der unter Verweis auf eine europäische Harmonisierungsstrategie auf Umwegen, die das Subsidiaritätsprinzip unterläuft, vor Bedrohungsszenarios warnte (vgl. MÜNK 1995, HANF 1998, KOCH 1998).

Besonders aus bundesdeutscher Sicht bestand das Kernproblem darin, dass die berufsbildungspolitische Strategie der Kommission spätestens seit Mitte

1985 (vgl. MÜNK 1995) auf dem angelsächsischen Vorbild beruflicher Qualifizierung basierte. Dieses Modell, das auf konsequente ordnungspolitische Modularisierung beruflicher Qualifizierungssysteme setzt, und welches diese Teilqualifikationen („Units“) auf der Basis nationaler Bildungsstandards („GNVQ“ und „NVQ“) die modularisierten Teilqualifikationen akkreditiert, steht in der Tat quer zum bundesdeutschen Prinzip beruflich verfasster Arbeit (vgl. DEIBINGER 2009a). Erschwerend kam für die Bundesrepublik Deutschland hinzu, dass die Reformen und Öffnungen im System, wie sie etwa mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) eingeleitet wurden, zu dieser Zeit kaum denkbar schienen. Die Debatte um die Europäisierung spitzte sich infolgedessen hierzulande auf die Frage zu, ob das deutsche Modell beruflich qualifizierter Facharbeit gleichsam dem Untergang geweiht ist (vgl. DREXLER 2005, RAUNER 2006) oder ob es – im Gegenteil – durch europapolitisch inspirierte Reformen für die Herausforderungen einer globalisierten, auf Wettbewerb gegründeten Ökonomie und angesichts unzweifelhaft vorhandener Krisenerscheinungen im bundesdeutschen Berufsbildungssystem durch modifizierte und ausgewogene Rückgriffe auf europäische Ansätze der Berufsbildungspolitik sogar noch besser gerüstet sein könnte.

Die mit äußerster Heftigkeit geführte Kontroverse konzentrierte sich im Wesentlichen auf vier Teilstrategien der Europäischen Kommission, die aus bundesdeutscher Sicht ohne Ausnahme das Berufsprinzip und damit die Systemarchitektur des deutschen Berufsbildungssystems bedrohten. Die strittigen Teilstrategien der Positionierung der Kommission in dem Weißbuch von 1995 (KOMMISSION 1995) waren

- das Konzept des Lebenslangen Lernens – jedenfalls in der von der Kommission propagierten Form. Nicht ohne Grund erhob die Kommission das Jahr 1996 zum europäischen „Jahr des Lebenslangen Lernens“;
- die Anbindung dieses Konzeptes des Lebenslangen Lernens an Kompetenzorientierung und Anerkennung bzw. Akkreditierung informeller und insbesondere nicht formaler Kompetenzen;
- die Tatsache, dass non formal erworbene Lernergebnisse überhaupt als akkreditier- und damit zertifizierbare Qualifikationen gewertet werden sollten;
- daraus abgeleitet das Konzept der „Employability“ (vgl. LUTZ 2003, KRAUS 2006) das im Sinne einer Beschäftigungsfähigkeit unterschwellige Qualifizierungsziele favorisierte und damit das Prinzip beruflich qualifizierter Facharbeit auf der Basis eines auf Handlungsorientierung zielenden Ausbildungsberufes zu untergraben drohte;

- und schließlich das Prinzip der Modularisierung beruflicher Qualifizierung, an dem sich die gesamte Debatte entzündete, weil sich in dieser operativen Strategie die zuvor genannten Probleme konkret verdichteten.

Die Modularisierungsfrage wurde in der Bundesrepublik Deutschland geradezu zum Lackmustest der Europakompatibilität, weil diese seitens der Kommission (vgl. KOMMISSION 1995) nicht allein als Instrument der didaktisch-curricularen Konstruktion von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen, sondern auch als ordnungspolitisches Instrument betrachtet wurde. Völlig zu recht überschreibt PILZ (2009a) daher seinen rezeptionsgeschichtlichen Überblick zur Debatte um die Modularisierung mit den Substantiven „Modularisierung“ als „Heilsbringer“ oder als „Teufelszeug“. Was in dieser frühen Phase der Debatte häufig übersehen oder zumindest verschwiegen wurde, ist der – um mit PILZ (2009, S. 10) zu sprechen – „Facettenreichtum“ des Modularisierungsbegriffes, der u.a. für unterschiedliche Funktionen stehen kann (Supplementierung, Differenzierung, Fragmentierung), der sich auf unterschiedliche Systemebenen beziehen kann (didaktisch-methodisch, ordnungspolitisch) oder auch auf bestimmte Zielgruppen fokussiert sein kann (Lernschwache, Hochbegabte; vgl. PILZ 2009, S. 10).

Unter rein ordnungspolitischen Gesichtspunkten kann Modularisierung allerdings tatsächlich mit plausiblen Argumenten als Taylorisierungsansatz für berufliche Qualifizierungsprozesse interpretiert werden; in dieser Lesart, die etwa von RAUNER (2006) und besonders entschieden auch von DREXEL (2006) vertreten wird, bedeutet eine ordnungspolitisch intendierte Modularisierung dann in der Tat die Abschaffung des Berufsprinzips, was sich mit einiger Sicherheit auf die gesamte institutionelle, curriculare und didaktische Struktur des umgebenden Bildungssystems sehr massiv – und das heißt: systemverändernd – auswirken würde. Erst zu Beginn des neuen Jahrtausends gerieten die Fronten deutlich in Bewegung, weil sich die Mitgliedstaaten erstmals auf eine gemeinsame langfristige Strategie auf dem Politikfeld Berufsbildung einigen konnten.

### 3. Lissabon: „Einen Europäischen Berufsbildungsraum schaffen“

Mit dem im Jahr 2000 verabschiedeten sogenannten Lissabon-Prozess leitete der Europäische Rat eine erhebliche Forcierung des Integrationsprozesses im Bildungsbereich ein. Zunächst wurde dies eher im Rahmen des Programms vom Lebenslangen Lernen und damit stärker auf dem Gebiet der allgemeinen Bildung umgesetzt, seit 2002 aber auch auf dem Gebiet der Berufsbil-

dung. Die Agenda, die in Lissabon für den Zeitraum bis 2010 verabschiedet wurde, basiert erstens auf dem ökonomischen Entwicklungsziel, „Europa bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (EUROPÄISCHER RAT 2000). Zweitens einigte man sich auf ein neues Koordinierungsverfahren „OMC“ („Open Method of Coordination“), das additiv als konfliktminderndes Politikinstrument zwischen den Mitgliedstaaten die Kooperation und den Erfahrungsaustausch fördern sollte. Die in der im Auftrag der Europäischen Kommission erstellte Analyse (LENEY 2004) charakterisiert die Gesamtheit der Einzelinstrumente als „softer policy tools“ und deutet damit auf das naheliegende Ziel, mit dieser offenen Methode der Koordinierung Interessenkonflikte besser zu bewältigen. Der Kern des Ansatzes besteht in der freiwilligen Selbstverpflichtung der Mitgliedstaaten, die definierten Ziele zu erreichen, wobei die Mitgliedstaaten frei in der Wahl von Instrumenten und Methoden zur Umsetzung sein sollten.

Drittens war Lissabon ein „Bildungsgipfel“, auf dem das gemeinsame Arbeitsprogramm bis 2010 für Bildung und Ausbildung generiert wurde (vgl. HANF 2007). Dies ist von besonderer Bedeutung, weil hier erstmals alle Bildungsminister der Mitgliedstaaten in einem gemeinsamen Arbeitsprogramm ihr Einverständnis zu der in Lissabon vereinbarten Agenda erklärt hatten. Dieses Arbeitsprogramm thematisiert drei strategische Ziele, die ihrerseits in weitere 13 Teilziele ausdifferenziert wurden (vgl. HANF 2007, S. 16 ff.):

- Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU;
- Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle;
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt

Diese Agenda wurde in den Folgejahren durch die folgenden Meilensteine weiter ausgebaut und präzisiert:

- Treffen des Europäischen Rates in Barcelona (2002); hier stand die Entwicklung einer Strategie „Allgemeine und Berufliche Bildung“ im Zentrum, ferner war Barcelona der Ort der Inauguration des Konzepts „Lebenslanges Lernen“, das bis 2006 entwickelt sein sollte. Und schließlich wurde das Ziel formuliert, die Bildungssysteme Europas zur internationalen Qualitätsreferenz auszugestalten. Obwohl ein Ergebnis der bundesdeutschen Arbeiten in diesem Zusammenhang in dem von der BLK im Juli 2004

vorgelegten Papier zum Lebenslangen Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (BLK 2004) zu sehen ist, kann auch 2010 noch festgestellt werden, dass bis zum heutigen Tag ein wirklich kohärentes und – vor allem europaweit akzeptiertes – Konzept nicht vorliegt.

- Die Kopenhagen-Erklärung von Ministerrat und Kommission von 2002, welche den Rahmen und die zentralen Eckwerte für die Fortentwicklung besonders der beruflichen Bildung definierte. Der Kopenhagen-Prozess fasste für den Bereich der Berufsbildung programmatisch zusammen, wofür die Kontinuität der europäischen Berufsbildungspolitik seit Jahren stand: Förderung der Europäischen Dimension (1), Transparenz, Information und Beratung (2), Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen (ECVET) (3), Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung („C-QUAF“; Common Quality Assurance Framework) (4) (vgl. BOHLINGER/MÜNK 2009) sowie die konsequente Verbesserung der Qualität von Ausbildern und Lehrkräften in der Berufsbildung (5) (vgl. DESCY/TESSARING 2006). Damit war der Grundstein gelegt für die Debatte um (formale und non formale) Kompetenzen und deren Anerkennung, was eine Outcomeorientierung, d.h. die Orientierung nicht an Zertifikaten, sondern an „Learning-outcomes“ implizierte. Anders als bei einer inputorientierten Struktur geht es hier um Lernergebnisse, also darum, was jemand tatsächlich „kann“. Dies ist deutlich unterschieden von einem System, das in den Kategorien inputorientierter Anforderungen denkt, die formal mit einem Abschluss bescheinigt werden können.
- Das 2005 von Bildungsministern und Kommission verabschiedete „Maastricht-Kommuniqué“, in welchem für die berufliche Bildung fünf langfristige Ziele festgelegt wurden (vgl. LENEY 2004 und TESSARING/WANNAN 2004). Die hier herausgestellten Kernthemen waren die „Verringerung ... von gering Qualifizierten“ (1), die „Förderung der beruflichen Weiterbildung“ (2), die Erhöhung der Mobilität (3), die Investitionen in die Qualität der Berufsbildung (4) und die Professionalisierung des Bildungspersonals (5) in der beruflichen Bildung. Besonderes Augenmerk galt dabei auch der Steigerung der Durchlässigkeit der Systeme. Zudem ging es in der Verlängerung von Bologna um die Fortentwicklung der Verbindungen zwischen Hochschule und Berufsbildung. Dies zielte auf eine Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung, war aber zugleich mit einer explizit arbeitsmarktpolitischen Intention versehen.
- 2006 folgte die Helsinki-Erklärung, die den auf die berufliche Bildung bezogenen Reformprozess, gegossen in die Formel des „Berufsbildungsraums Europa“ (vgl. MÜNK 2005 sowie ECKERT/ZÖLLER 2006) weiter auszugestalten und zu konkretisieren versprach.

Spätestens mit dem „Maastricht-Kommuniqué“ von 2005 waren der Fahrplan und die Meilensteine für die Fortentwicklung der Agenda fixiert; deren wichtigste Elemente waren der „ECVET“ (European Credit System for Vocational Education and Training) sowie – damit direkt zusammenhängend – der Europäische Qualifikationsrahmen „EQR“ mit seinen zugehörigen nationalen Pendanten (z.B. für Deutschland: der „DQR“).

#### 4. EQR und ECVET: Ein Meta-Rahmen für die europäischen Bildungssysteme

Die beiden systematisch eng zusammenhängenden Ansätze des EQF sowie des ECVET bilden das Kernstück der europäischen Agenda. Ihre zentrale Bedeutung beruht darauf, dass der EQR und die darauf abgestimmten nationalen Qualifikationsrahmen dazu beitragen sollen, die Transparenz von Qualifikationen zu verbessern und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen und innerhalb des jeweiligen nationalen Bildungssystems zu erhöhen. Bei dem EQR geht es u.a. um die Definition von Standards, um die Definition von Referenzniveaus allgemeinbildender und beruflicher Qualifikationen und damit natürlich auch um Fragen der Feststellung, Messung und Anerkennung von Qualifikationen – und hier besonders auch von informell erworbenen Kompetenzen. Der bis 2011 zu entwickelnde ECVET ist ein für den EQR und seine nationalen Varianten unverzichtbares Instrument, weil er die Definition national kompatibler Verfahren der Erfassung, der Bewertung sowie der Anerkennung formaler und – vor allem auch – non formaler allgemeinbildender und beruflicher Qualifikationen ermöglichen soll. ECVET wurde abgeleitet aus dem seit 1989 zur Verbesserung der Mobilität im Hochschulbereich erarbeiteten „European Credit and Transfer Accumulation System“ („ECTS“). Dieses zielte auf den Hochschulbereich (Bologna 1999: „Schaffung eines „europäischen Hochschulraumes“, der bis 2010 umgesetzt sein sollte (vgl. MUCKE 2007).

Die Umsetzung von ECTS in ECVET impliziert durch die Bewertungs- und Zuordnungserfordernisse ein Problem – oder auch: eine weitere Chance. Denn die Entscheidung, auf welchem Niveau der Komplexität, Spezialisierung und Verantwortung eine berufliche Handlung oder auch die Kompetenz, die zu deren Ausführung erforderlich ist, einzuordnen ist, setzt die Existenz von definierten Standards voraus (vgl. DILGER/SLOANE 2006 und DILGER 2008). Der EQR ist also mit anderen Worten auch ein Instrument zur Formulierung und Definition von Kompetenzstandards und insofern ein Instrument der politischen Steuerung (vgl. MÜNK 2008a).

Der EQR zielt auf die konsequente Orientierung an „Kompetenzen“ (vgl. BOHLINGER 2008 und 2009) im Sinne von „learning-outcomes“ und explizit nicht auf eine prioritäre Orientierung an Lernaufwand (workload) oder an Abschlüssen, d.h. am Vorliegen formal zertifizierter Bildungsgänge, wie dies in inputorientierten Bildungssystemen typischerweise der Fall ist. Diese kompetenzbasierte Outcomeorientierung macht das System für das Problem der Frage der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen so attraktiv, aber genau hier liegt – jedenfalls aus bundesdeutscher Sicht – zugleich auch eines der Kernprobleme der europäischen Diskussion, weil eine Grundsatzfrage der Systemarchitektur und der „Systemphilosophie“ des bundesdeutschen Bildungs- und Berufsbildungssystems berührt ist (vgl. kritisch: GROLLMANN/RAUNER/SPÖTTL 2006).

Trotz unbestrittener Chancen werfen EQR und ECVET hierzulande offene Fragen auf:

- Es fehlt an geeigneten Verfahren und Instrumenten der Kompetenzmessung (vgl. MÜNK/SEVERING 2009);
- Ferner sind für Anrechnungsverfahren geeignete Äquivalenzverfahren zu entwickeln, die nur durch europäische Vernetzung und Kooperation erzielt werden können;
- in der Bundesrepublik Deutschland sind outcomeorientierte Aus- und Weiterbildungsverordnungen zu entwickeln, was im Prinzip ebenso die Prüfungsverordnungen und die Prüfungspraxis betrifft;
- Weitgehend ungeklärt ist überdies die Frage, wie Kompetenzen – z.B. in Form von Datenbanken – so dokumentiert werden können, dass sie auf allen Ebenen (europäisch, Bildungsanbieter und Subjekte) praktikabel eingesetzt werden können; dies betrifft etwa den konkreten Einsatz sowie den „praxistauglichen“ Umgang mit dem Europass.
- Schließlich ist auch im Detail zu klären, wie auf der Basis von EQR und ECVET die Akkreditierung beruflicher (und hochschulischer) Kompetenzen zu gestalten ist.

Trotz der Vielzahl offener Probleme ist auch in der Bundesrepublik Deutschland der Entwicklungsprozess weit fortgeschritten (vgl. zum aktuellen Stand: DEIßINGER 2009). Mindestens zählt hierzulande der Konsens unter den Sozialpartnern, dass DQR und ECVET umzusetzen sind. Allerdings ist nach wie vor nicht hinreichend geklärt, unter welchen Bedingungen und in welcher Form dies geschehen kann. Eine Entwicklung, welche die bildungspolitische Durchsetzung des DQR unter den Sozialpartnern zumindest deutlich erleichtert, ist

dabei die in den letzten 10 Jahren festzustellende Flexibilisierungstendenz in der bundesdeutschen Berufsbildungspolitik.

## 5. EQR, ECVT und die deutsche Berufsbildung: Chancen und Perspektiven

Mit Blick auf den Status Quo der beruflichen Bildung in Deutschland ist zunächst explizit hervorzuheben, dass die Struktur des bundesdeutschen Bildungs- und Berufsbildungssystems auf der Basis des institutionellen Gefüges, der Rechtsgrundlagen und der grundsätzlichen Orientierung am Prinzip beruflich verfasster Arbeit in zentralen Bereichen inputorientiert und insoweit auf zertifizierte Abschlüsse festgelegt ist. Insofern ist das Gesamtsystem nicht ohne weiteres auf den europäischen Ansatz der Outcomeorientierung umzustellen. Andererseits hat die berufliche Bildung im Gesamtgefüge des Bildungssystems im Vergleich zu den institutionellen Ebenen und Segmenten des allgemeinbildenden Systems sozusagen einen Wettbewerbsvorteil, weil mit dem didaktisch-methodischen Konzept der Handlungsorientierung ein Grundprinzip zur Anwendung kommt, das sich mindestens in Nachbarschaft zu dem europäischen Kompetenzverständnis befindet. Nicht zuletzt zeigt sich dies in § 1, Abs. 3 des BBiG, der explizit „berufliche Handlungsfähigkeit“ als Zielkategorie definiert (BMBF 2005).

Ferner ist spätestens seit der BBiG-Reform 2005 eine Flexibilisierung der Strukturen im Berufsbildungssystem zu verzeichnen. Zwar sind die Modifikationen nicht ‚aus einem Guss‘, d.h. es gibt kein übergreifendes Konzept, sondern es handelt sich eher um mehr oder weniger isolierte Partialmaßnahmen mit definierten Partialzielen, aber insgesamt kann man HANF mit Einschränkungen zustimmen, wenn er konstatiert, dass die „Architektur“ insgesamt „offener, durchlässiger geworden“ sei (HANF 2007, S. 28). Zu belegen ist dies mit

- den neuen Ausbildungsordnungen, die Übergänge erleichtern;
- der Einführung von Qualifizierungsbausteinen (besonders im Übergangssystem);
- den neuen Zusatzqualifikationen, welche die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung unterstützen;
- der Fertigstellung des „IT-Weiterbildungssystems“, das alle Ebenen möglicher beruflicher Qualifizierung systematisch einschließt;
- den ebenfalls im IT- Weiterbildungssystem enthaltenen Öffnungspotenzialen in den Tertiärbereich, was durch die Möglichkeiten der Anrechnung

- beruflicher Qualifikationen und durch die neuen gestuften Studiengänge potenziell unterstützt wird (vgl. hierzu: Erklärung der Spitzenorganisationen 2002 sowie MUCKE 2004);
- und den in dem reformierten BBiG enthaltenen Öffnungsklauseln für den Bereich der vollzeitschulischen Berufsbildung (vgl. DOBISCHAT/MILOLAZA/STENDER 2009 sowie DEIßINGER 2009).

Zwar kann man – besonders mit Blick auf die Öffnungen im vollzeit-schulischen Bereich – konstatieren, dass in der praktischen Umsetzung von diesen Öffnungsoptionen eher zögerlich Gebrauch gemacht wird (vgl. DOBISCHAT/MILOLAZA/STENDER 2009, S. 144 ff.), dass dies insbesondere für die Umsetzung aus der Perspektive der Länder gilt (vgl. BIBB 2006) und dass in Summe daraus auch abgelesen werden könnte, dass aus Sicht der Sozialpartner grosso modo nach wie vor das Duale System Referenzmodell bleiben soll. Gerade aus der Perspektive der europäischen Berufsbildungspolitik wäre es indes wünschenswert, dass diese Reformen weiter vorangetrieben werden und – vor allem – dass davon in der Praxis Gebrauch gemacht wird (vgl. zu diesem europäischen Aspekt: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2005).

## 6. Grenzen von EQR/ECVET aus bundesdeutscher Sicht

Neben Problemen geringerer Größenordnung (Zuordnung zu Niveaustufen, Transparenz) bleibt ein zentrales Problem die in der Systemarchitektur verankerte Orientierung am Prinzip beruflich verfasster Arbeit „als „organisierendes Prinzip der deutschen Berufsausbildung“ (DEIßINGER 1998). So betont etwa Esser für die Arbeitgeberverbände mit Blick auf das Berufsprinzip die Grenzen des Reformpotenzials (vgl. ESSER 2008), und NEHLS (2008, S. 50) erklärt mit Blick auf die Reformgrenzen ebenfalls, „die Ausrichtung an Kompetenzen und beruflicher Handlungskompetenz“ dürfe nicht dazu führen, „dass anstelle gesellschaftlich normierter und standardisierter Lernprozesse (z.B. Ausbildungsordnungen) Kombinationen von beliebigen Lernvorgaben treten“. Im Vorlagenentwurf zum DQR (Stand Februar 2009) werden diese Einschränkungen deutlich wiederholt (vgl. DEIßINGER 2009), so dass nach augenblicklichem Stand kaum davon auszugehen ist, dass sich diese sehr grundsätzliche Position im Verlauf des Diskussionsprozesses wesentlich ändern wird. Deißinger (2009) fasst den Sachstand der Diskussion aus Sicht der Sozialpartner mit der Einschätzung zusammen, dass „es primär darum zu gehen“ scheint, „die etablierten Strukturen des deutschen Berufsbildungs-

systems abzusichern und gleichzeitig sich auf die Terminologie dort einzulassen, wo diese Strukturen nicht fokussiert werden“ (DEIßINGER 2009, S. 41).

Eines der aus bundesdeutscher Sicht wichtigsten Kernprobleme ist die Fokussierung auf das Berufsprinzip – und zwar besonders in ihrer strukturell dominanten Ausprägung in Form des Dualen Systems. Daraus leiten sich eine ganze Reihe weiterer spezifisch bundesdeutscher Schwierigkeiten ab, die von einer Lösung großenteils noch weit entfernt sind: Dazu zählt die strukturell bedingte „internationale Rückständigkeit“ (DEIßINGER 2009, S. 41) Deutschlands bezüglich des non-formalen und informellen Lernens (vgl. ebenso MÜNCHHAUSEN/SCHRÖDER 2009, grundsätzlich: OVERWIEN 2009), dazu zählt auch die im Vergleich zum Schulberufssystem zu beobachtende „Nachrangigkeit der Qualifizierungsfunktion schulischer Berechtigungen“ (FELLER 2002). Gerade mit Blick auf die landesrechtlich gesteuerten und verantworteten beruflichen Vollzeitschulen zählt hierzu ferner der Flickenteppich vollzeitschulischer Bildungsgänge. Schließlich ist nur schwer vorstellbar, wie die durch die BBiG-Reform von 2005 an die Länder übertragene Frage der Anrechnung vollzeitschulischer Bildungsgänge auf duale Ausbildungsgänge durch die Länder umgesetzt werden soll, wenn es gilt, die Anforderung des DQR, einen einheitlichen, verlässlichen Rahmen zu konstruieren, der Anrechnungs- und Akkreditierungsprozesse in einer einigermaßen standardisierten Form bewältigen soll (vgl. ebenso DEIßINGER 2009).

Ungelöst und direkt mit dem EQR sowie mit dem Konzept von ECVET zusammenhängend ist das auf der Systemebene liegende Problem der Strukturierung des Gesamtsystems nach dem Prinzip von Learning-Outcomes und der zugehörigen konsequenten Umstrukturierung nach den Prinzipien kompetenzorientierter Verfahren.

Bezeichnend ist an alledem, dass die Problematik eher auf der praktischen und institutionellen Ebene des Systems und damit an den stark zementierten Grundpositionen der beteiligten Sozialpartner zu suchen ist. Seitens der Wissenschaft, bei der es bereits in den frühen 90er Jahre Stimmen gegeben hat, die sich – damals fast ausschließlich im Kontext der Modularisierungsfrage – für eine flexible Adaption des bundesdeutschen Systems an europäische Forderungen ausgesprochen hatten (vgl. LIPSMAYER/MÜNK, 1994, MÜNK 1995; vgl. zur Rezeptiongeschichte des Modularisierungsproblems im Überblick: PILZ 2009 und 2009a), liegen durchaus praktikable Vorschläge vor, die mit flexiblen modular aufgebauten Strukturen didaktisch vertretbare und – bezogen auf die Binnendifferenzierung des Systems – praktikable Lösungsansätze entwickelt haben, welche durchaus die Zuordnungs-, Mess- und Bewertungsprobleme von EQR und ECVET lösen könnten (vgl. EULER/SEVERING 2007 und EULER 2009).

Wie schon in der Debatte der 90er Jahre stehen angesichts der Herausforderungen der Agenda von Lissabon im Kern der Debatte zwei Organisationsprinzipien, die sozusagen einer intelligenten und flexiblen Lösung bedürfen: Das grundlegende Problem ist der immer noch starre Primat des Berufsprinzips im System der Bundesrepublik Deutschland. Damit direkt zusammenhängend ist ferner die einseitige Prägung der Diskussion – besonders durch die Sozialpartner, aber auch durch Stimmen aus der Wissenschaft (vgl. DREXEL 2005, ferner RAUNER 2006) – auf das Duale System. Dies ist – einmal ganz abgesehen von anderen ungelösten Strukturproblemen im System, die mindestens partiell durch das duale System bedingt sind (vgl. MÜNK 2008) – insofern außerordentlich erstaunlich, als die Absorptionsquote des Dualen Systems seit Jahren kontinuierlich sinkt und – z.B. in NRW, dem einstigen Flaggschiff des Dualen Systems – sehr deutlich unter 40% liegt (vgl. BAETGHE 2007 sowie AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008).

Das zweite Grundproblem, ebenfalls ein ordnungspolitisches Problem der Organisation der Berufsbildung und ebenfalls mit dem Berufsprinzip zusammenhängend, ist die nach wie vor dominierende Weigerung, modulare Elemente in das System zu integrieren (vgl. ESSER 2008). Immerhin zeichnen sich hier seitens der Wissenschaft inzwischen Problemlösungsansätze ab, die mit Blick auf EQR und ECVET, aber auch mit dem Blick auf die deutlicher werdenden Problemlagen des bundesdeutschen Berufsbildungssystems der Leitidee einer modifizierten Anpassung folgen (s.o., vgl. EULER/SEVERING 2009, ebenso MÜNK 2008). Auch DEIßINGER (2009, S. 43) spricht sich in diesem Zusammenhang für eine „differenzierende Modularisierung“ aus, „die keine Kopie des angelsächsischen Modularisierungsansatzes sein muss“, weil diese im Kontext des DQR die Option bieten könnte, anstatt auf formale Setzungen zu vertrauen, „didaktisch reflektierte und objektive Zuordnungen vornehmen zu können.

## Literatur

- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1987): Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

- Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 59 (1), 3–11.
- BIBB (2006): Ausbildung an Berufsfachschulen nach BBiG/HWO einschließlich der Länderaktivitäten zur Umsetzung der §en 7 und 43 Absatz 2 BBiG bzw. §27a da 36 Abs. 2 HWO. Bonn.
- BLK/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 15 der Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- BMBF (2005): Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931).
- Bohlinger, S. (2008): Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen/Farmington Hills.
- Bohlinger, S. (2009): Revealing the treasure within. Europäische und nationale Ansätze zur Lernergebnisorientierung und Anerkennung von Kompetenzen. In: *Berufsbildung*, H.116/117, 68–70.
- Bohlinger, S./Münk, D. (2009): Konvergenz oder Divergenz als Folge europäischer Integrationsbestrebungen? In: Münk, D./Weiß, R. (Hrsg.): *Qualität in der beruflichen Bildung*. Bielefeld, 18–25.
- Deißinger, Th (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben.
- Deißinger, Th. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen. In: *BWP*, 6, 40–43.
- Deißinger, Th. (2009a): Theorie UK: Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen in Großbritannien. In: Pilz, M. (Hrsg.): *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung*. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, 113–132.
- Descy, P./Tessaring, M. (Hrsg.) (2006): *Berufsbildungsforschung in Europa*. Synthesebereich. CEDEFOP.
- Dilger, B. (2008): Bildungsstandards – (k)ein Konzept für die berufliche Bildung? In: BIBB (Hrsg.): *Tagungsband zur BIBB-Fachtagung „Innovative Prüfungs- und Bewertungsverfahren in der Berufsbildung“*. Bonn.
- Dilger, B./Sloane, P. (2006): *Bildungsstandards – ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung?! Dokumentation der Hochschultage Berufliche Bildung*.
- Dobischat, R./Milolaza, A./Stender, A. (2009): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Alternative zur dualen Berufsausbildung? In: Zimmer, G./Dehnbostel, P. (Hrsg.): *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System – Schulische Ausbildung – Übergangssystem – Modularisierung – Europäisierung*. Bielefeld, 127–151.
- Drexel, I. (2005): *Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von VER.DI und IG-Metall*. Frankfurt.

- Eberhardt, Chr./Albrecht, G. (Hrsg.) (2007): *Qualifizierung und Vernetzung im Grenzraum*. Bonn
- Eckert, M./Zöller, A. (Hrsg.) (2006): *Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung*. Bonn.
- Erklärung der Spitzenorganisationen der Sozialpartner, der Bundesministerien für Bildung und Forschung sowie für Wirtschaft und Technologie zur Umsetzung von hochschulischen Leistungspunktesystemen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung. In: *Bundesanzeiger* Nr. 105a vom 12.6.2002.
- Esser, F. H. (2009): *Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau*. In: *BWP* 38 (4), 45–49.
- Euler, D. (2009): *Flexible Ausbildungswege in der dualen Berufsbildung*. In: Zimmer, G./Dehnbostel, P. (Hrsg.): *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System – Schulische Ausbildung – Übergangssystem – Modularisierung – Europäisierung*. Bielefeld, 87–98.
- Euler, D./Severing, E. (2007): *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bielefeld.
- Europäischer Rat: *Schlussfolgerungen des Vorsitzes* (2000): *Europäischer Rat* 23. und 24. März 2000 in Lissabon Nr. 100/1/00. Lissabon.
- Feller, G. (2002): *Leistungen und Defizite der Berufsfachschule als Bildungsgang mit Berufsabschluss*. In: Wingens, M./Sackmann, R. (Hrsg.): *Bildung und Beruf: Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim, 139–156.
- Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.) (2006): *Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Hamburg.
- Hanf, G. (1998): *Das deutsche System der Berufsbildung auf dem Wege seiner Europäisierung*. In: Schütte, F./Uhe, E. (Hrsg.): *Die Modernität des Unmodernen*. Berlin, 147–163.
- Hanf, G. (2007): *Lissabon – Kopenhagen – Maastricht. Wohin gehen wir?* In: Eberhardt, Chr./Albrecht, G. (Hrsg.): *Qualifizierung und Vernetzung im Grenzraum*. Bonn, 15–30.
- Koch, R. (1998): *Harmonisierung oder Wettbewerb der Berufsbildungssysteme?* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95 (4), 505–518.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995) (Hrsg.): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen*. Luxemburg.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1991): *Memorandum der Kommission der Europäischen Gemeinschaften über die Berufsausbildungspolitik für die 90er Jahre*. Brüssel
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1993): *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Weißbuch*. Luxemburg.
- Kraus, K. (2006): *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden

- Loney, T. et al. (2004): Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Final Report for the European Commission. London.
- Lipsmeier, A./Münk, D. (1994): Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission – Ein Gutachten (hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, ersch. i. d. Reihe: Studien Bildung Wissenschaft, Nr. 114). Bonn, 1994.
- Lutz, B. (2003): Employability – Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsausbildung? In: Clement, U./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation, Stuttgart, 29–38.
- Mucke, K. (2004): Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: BWP, 6, 11–16.
- Mucke, K. (2007): Durchlässigkeit durch Anrechnung! In: Eberhardt, Chr./Albrecht, G. (Hrsg.): Qualifizierung und Vernetzung im Grenzraum. Bonn, 31–4.
- Münchhausen, G./Schröder, U. (2009): Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen. In: BWP 6, 19–23.
- Münk, D. (1995): Kein Grund zur Eu(ro)phorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91 (1), 28–45.
- Münk, D. (1999): Die Aktionsprogramme der EU im Kontext der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik. In: Berufsbildung, H. 6, 3–8.
- Münk, D. (1999a): Jugenderwerbslosigkeit und Beschäftigungspolitik in Europa. In: Gegenwartskunde. Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung, 48 (1), 101–130.
- Münk, D. (2005): Europäische Bildungsräume – Deutsche Bildungsträume? In: Berufsbildung Nr. 96, Dezember 59. Jahrgang, 2–6.
- Münk, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, D./Schmidt, Chr./Rützel, J. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn, 31–52.
- Münk, D.(2008a): Standards in der beruflichen Bildung und der EQR: Anmerkungen zur bemerkenswerten Karriere eines europäischen Konzepts. In: Fasshauer, U./Münk, D./Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung: Festschrift zum 65. Geburtstag von Josef Rützel. Stuttgart, 272–293.
- Münk, D./Schmidt, Chr./Rützel, J. (Hrsg.) (2008): Labyrinth Übergangssystem. Bonn.
- Münk, D./Severing, E. (Hrsg.) (2009): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld.
- Nehls, H. (2008): Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. In: BWP, 37 (2), 48–51.
- Overwien, B. (2009): Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, M. u.a. (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, 23–34.
- Piehl, E./Sellin, B. (1995): Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 441–456.

- Piehl, E./Timmann, H.-J. (Hrsg.) (2000): Der europäische Beschäftigungspakt. Baden-Baden.
- Pierret, M./Sellin, B. (1993): Vergleichende Analyse der Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen in der Europäischen Gemeinschaft. Zusammenfassung und synoptische Tabellen. In: CEDEFOP (Hrsg.): CEDEFOP Flash 6/93.
- Pilz, M. (Hrsg.) (2009): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld.
- Pilz, M. (2009a): Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: Pilz, M. (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, 7–20.
- Rauner, F. (2006): Berufliche Bildung – die europäische Perspektive. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, 127–156.
- Tessaring, M./Wannan, J. (2004): Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie. Luxemburg.
- Zimmer, G./Dehnbostel, P. (Hrsg.) (2009): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System – Schulische Ausbildung – Übergangssystem – Modularisierung – Europäisierung. Bielefeld.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2005): Zur Funktionalität der vollzeitschulischen Bildungsgänge – Effizienz und Effektivität aus berufspädagogischer Sicht. In: van Buer, J./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung. Eine theoretische und empirische Untersuchung der Berliner Berufsbildungslandschaft. Frankfurt, 255–280.

## Kurzbiographie

Prof. Dr. phil. *Dieter Münk*, Studium an den Universitäten Bonn und Köln, von 1993 bis 2002 wiss. Assistent und Privatdozent an der TH Karlsruhe, von 2002 bis 2009 als Universitätsprofessor an der TU Darmstadt und seit WS 2009 als Universitätsprofessor für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung an der Universität Duisburg Essen. Forschungsschwerpunkte: Internationale und europäische Berufsbildungsforschung, Professionalisierung des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung, Benachteiligte in der Berufsbildung.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fachgebiet Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung, Weststadttürme A.07.05, 45115 Essen. E-Mail: [dieter.muenk@uni-due.de](mailto:dieter.muenk@uni-due.de).