AGBFN
3

3

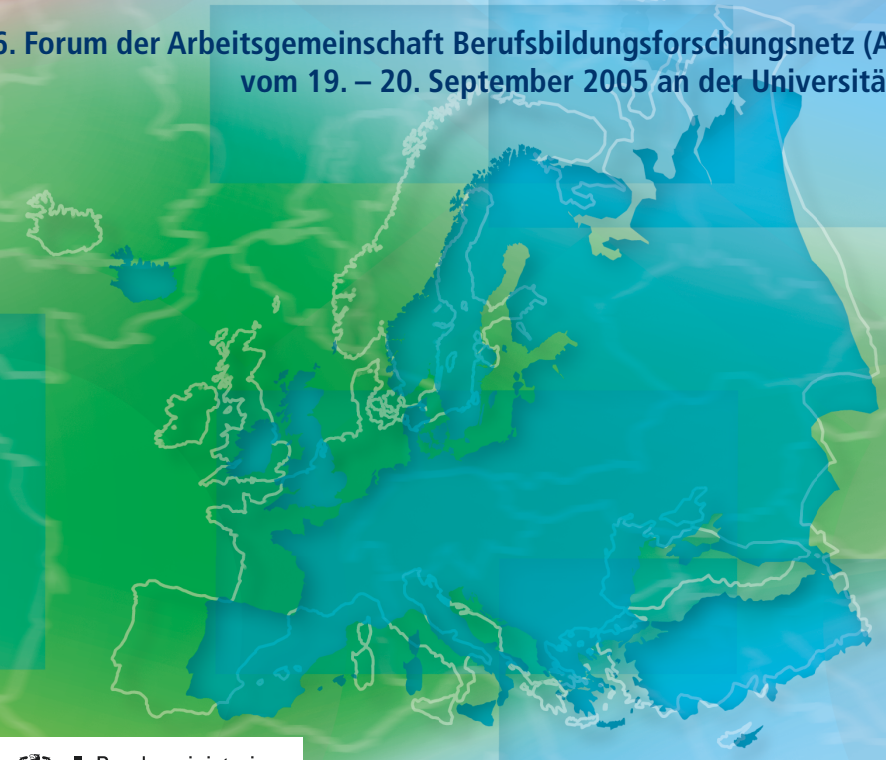
AGBFN

Manfred Eckert, Arnulf Zöller (Hrsg.)

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung

6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)
vom 19. – 20. September 2005 an der Universität Erfurt

Beiträge der Berufsbildungsforschung



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

AGBFN Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschungsnetz

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB

Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

BIBB

Manfred Eckert, Arnulf Zöller (Hrsg.)

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung

6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vom 19. – 20. September 2005 an der Universität Erfurt

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB

▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 3-7639-1081-6

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Internet: www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Bestell-Nr.: 117.003

© 2006 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung,
Gründungsmitglied der AG BFN in
Zusammenarbeit mit der AG BFN
53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlaggestaltung: MIC GmbH, Köln
Satz: Hoch Drei GmbH, Berlin
Druck und Weiterverarbeitung: in puncto druck + medien gmbh, Bonn
Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 3-7639-1081-6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

Plenumsvorträge

Veronika Pahl
Europäischer Bildungsraum und Kopenhagen-Prozess 17

Martin Baethge
Der europäische Berufsbildungsraum –
Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung 23

Vortragsband Ia: Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens – Auswirkungen auf das nationale Berufsbildungssystem

Georg Hanf
Die Blaupause für den europäischen Qualifikationsrahmen –
Konstruktion und Konsultation 33

Peter-Werner Kloas
Der europäische Qualifikationsrahmen:
Eine erste Einschätzung aus nationaler Perspektive 45

Rainer Bremer
Das EADS–Vorhaben „Move Pro Europe".
Eine Methode zur Erfassung kompetenzförderlicher Effekte
durch Systeme der Berufsbildung 61

Vortragsband Ib: Stand und Perspektiven eines europäischen Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung: Konsequenzen für die nationale Berufsbildung?

Kerstin Mucke
Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf weiterführende
(hochschulische) Bildungsangebote 71

Eckart Severing
Europäisierung der Berufsbildung –
Wirkungen auf die duale Ausbildung 79

Vortragsband IIa: Duales System und schulische Berufsbildung in Europa

Thomas Deißinger
Schulische Berufsausbildung in Deutschland –
Überlegungen zu einer (möglichen) Neubestimmung
ihrer Funktion im Zeichen der Lehrstellenkrise 99

Lorna Unwin
Creating knowledge and skills: the troubled relationship
between company, college and apprentice in UK apprenticeships 113

Josef Aff
Berufliche Bildung in Vollzeitschulen –
konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder
eigenständige bildungspolitische Option? 125

Vortragsband IIb: Entwicklung von „sector qualifications" und Berufsforschung – ein Beitrag zur Fortentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland?

Peter Kupka, Wolfgang Biersack
Berufsstruktur und Beschäftigung im Wandel –
Entwicklungen von 1994 bis 2004 139

Lothar Abicht, Susanne Liane Buck, Helmut Kuwan
Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen –
ein prioritäres Forschungsfeld in Deutschland und Europa 151

Uwe Lauterbach
Sektorale Qualifikation aus der Sicht der vergleichenden
Berufsbildungsforschung 161

Plenumsvortrag

Ulrich Hillenkamp
Erwartungen der neuen EU-Mitgliedsstaaten an die Schaffung
eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes 171

Vortragsband IIIa: Qualitätssicherung und nationale Standards – europäische und nationale Reforminitiativen

Hermann G. Ebner
Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements
im Bildungsbereich 179

Irmgard Frank
Gemeinsamer europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – Common Quality Assurance Framework – CQAF 189

Vortragsband IIIb: Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – Handlungsbedarf auf nationaler und europäischer Ebene?

Michael Schopf
Nach ECTS und ECVET jetzt ELC für informelles Lernen? 199

Gerald Straka
Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – neu für die bundesdeutsche Berufsbildung? 205

Christiane Koch
Betriebliche Anforderungen an die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Ergebnisse aus zwei Betriebsbefragungen im Modellversuch „TbQ-Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU“ 217

Vortragsband IV: Ausbildung des Ausbildungspersonals und der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen

Tade Tramm
Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption 227

Gerald Sailmann
Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder – Standards in Europa? 243

Klaus Beck
Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett? 253

Vortragsband V: Vergleich und Wettbewerb europäischer Berufsbildungssysteme – der Beitrag des europäischen Berufsbildungsberichts

Friederike Behringer
Zur Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme: Indikatoren, Datenlage, Desiderate 263

Plenumsvorträge

Franz Schapfel-Kaiser
Förderung des Wissensmanagements der deutschen Berufsbildungsforschung. Aspekte des Kommunikations- und Informationssystems Berufliche Bildung (KIBB) und seiner Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) anhand eines Wissensmanagementmodells 275

Frank Achtenhagen
Europäischer Bildungsraum als Auftrag der Berufsbildungsforschung – Prioritäten und Konsequenzen 287

Manfred Eckert, Bettina Siecke
Der europäische Bildungsraum – Fazit zu den „Beiträgen der Berufsbildungsforschung“ 315

Abstracts 323

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 333

Vorwort

Die vorliegende Publikation greift zentrale Themenfelder der Berufsbildungsforschung auf, die mit der Entwicklung eines europäischen Berufsbildungsraumes im Zusammenhang stehen. Diese Themenfelder wurden im Rahmen des 6. Forums der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) am 19. und 20. September 2005 an der Universität Erfurt in Vorträgen und Diskussionen präsentiert. In acht Themenbereichen sind insgesamt 19 Einzelbeiträge vertieft worden. Weiter wurden drei einführende und drei abschließende Beiträge vorgestellt.

Einleitend stellt Veronika Pahl für das BMBF die hohen politischen Erwartungen an den europäischen Bildungsraum dar. Durch die freiwillige Annäherung im „Kopenhagen-Prozess" soll die europäische Dimension der beruflichen Bildung und Mobilität, interkulturelle Kompetenz, Transparenz und Zusammenarbeit gestärkt werden. Daraus ergeben sich die Themenstellungen, die im Folgenden auch die Vortragsbänder kennzeichnen.

Die Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung, die sich aus dem Programm eines europäischen Berufsbildungsraumes ergeben, werden einführend auch von Martin Baethge thematisiert. Er verweist auf die großen Unsicherheiten, die im Hinblick auf berufsbildungs- und arbeitsmarktpolitische Entwicklungen in den europäischen Staaten bestehen. Hier sind große Aufgaben zu bewältigen, insbesondere wenn es um die Herstellung besserer Lebensverhältnisse und größerer Chancengleichheit gehen soll.

Im Vortragsband I a wird mit dem Thema „Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens – Auswirkungen auf das nationale Berufsbildungssystem" ein System zur vergleichenden Kategorisierung von Bildungsabschlüssen und die spezifischen Perspektiven unterschiedlicher Akteure vorgestellt.

Zunächst zeigt Georg Hanf unterschiedliche Sichtweisen auf den europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework, EQF) auf, von dem man eine Förderung der Mobilität von Arbeitskräften, von Bildungsmobilität und von lebenslangem Lernen erwartet. Die dem EQF zugrunde liegende Orientierung an Lernergebnissen, die als Kompetenzen beschrieben werden, könnten von den Protagonisten nationaler Qualifikationstandards als drohende „Enteignung" wahrgenommen werden. Georg Hanf macht darauf aufmerksam, dass der EQF auch integrative Impulse für bereits bestehende Reformideen beinhaltet.

Im Anschluss an diesen Beitrag stellt Peter-Werner Kloas den europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) im Spannungsfeld einer nationalen Perspektive vor. Nach Peter-Werner Kloas wird der europäische Qualifikationsrahmen von der Handwerksorganisation und den übrigen im Kuratorium der deutschen Wirtschaft für

Berufsbildung (KWB) zusammengeschlossenen Spitzenverbänden der Wirtschaft grundsätzlich unterstützt. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein europäischer Qualifikationsrahmen und insbesondere ein nationaler Qualifikationsrahmen (NQF – National Qualification Framework) bestimmte Anforderungen erfüllen muss, um in der Wirtschaft akzeptiert zu werden.

In einem weiteren Beitrag thematisiert RAINER BREMER anhand von zwei Entwicklungsvorhaben im Sektor der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie/ziviler Flugzeugbau beispielhaft europäische Qualifikationsanforderungen im je spezifischen nationalen Rahmen. Die Entwicklungsvorhaben werden von vier Ländern durchgeführt, die sehr unterschiedliche Traditionen der (industriellen) Berufsbildung aufweisen. Rainer Bremer zeigt, dass in den Entwicklungsvorhaben trotz wesentlicher nationaler Unterschiede in der Berufsbildung die Aufgabe der Qualifizierung erfüllt und Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung bei Auszubildenden gefördert werden können.

Der Vortragsband 1 b mit dem Thema „Stand und Perspektiven eines europäischen Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung: Konsequenzen für die nationale Berufsbildung?“ werden zwei unterschiedliche Sichtweisen auf ein europäisches Leistungspunktesystem aufgezeigt.

Zunächst beschreibt KERSTIN MUCKE die Bedeutung der Anrechung beruflicher Kompetenzen auf weiterführende (hochschulische) Bildungsangebote. Dafür greift sie Stand und Perspektiven eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf und weist auf Möglichkeiten einer Ausweitung der Anrechenbarkeit über die Grenzen des beruflichen Bildungsbereiches hin. Die europäischen Ausgangspunkte für die Entwicklung eines den Bildungsbereich übergreifenden Leistungspunktesystems und die damit verfolgten Ziele und Voraussetzungen werden dargestellt und der Stand der Entwicklungen und mögliche weitere Forschungs- und Entwicklungsfelder beschrieben.

ECKARD SEVERING betrachtet die Europäisierung der Berufsbildung und ihre Wirkungen auf die duale Ausbildung mit Blick auf das europäische Leistungspunktesystem. Die EU-Mitgliedsstaaten sollen im Rahmen der Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens und eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) in kurzer Zeit nationale Qualifikationsrahmen und modulare Bildungsabschnitte definieren. Allerdings ist vieles von den Prinzipien europäischer Qualifikationsrahmen und Bewertungsverfahren der dualen Berufsausbildung zunächst fremd (beispielsweise eine vertikale Durchlässigkeit dualer Berufsausbildungen zur Hochschule oder die Standards zur Bewertung von informell erworbenen Kompetenzen). Nach Severing sollte die Diskussion über europäische Zertifizierungsstandards für eine Modernisierung nationaler Zertifizierungssysteme der Berufsbildung genutzt werden.

Der Vortragsband II a thematisiert das duale System und die schulische Berufsbildung in Europa. Die Unterschiede in der europäischen Berufsbildung werden in jeweils einem Beitrag für Deutschland, das Vereinigte Königreich und Österreich thematisiert.

Zunächst stellt Thomas Deißinger die vollzeitschulische Berufsausbildung in Deutschland vor und berichtet in diesem Zusammenhang von Überlegungen zu einer (möglichen) Neubestimmung ihrer Funktion im Zeichen der Lehrstellenkrise. Die vollzeitschulische Berufsausbildung könnte durch die Zulassung zur Kammerprüfung und durch die prinzipielle Eröffnung neuer Akkreditierungsmöglichkeiten einen exponierteren Stellenwert gegenüber dem dualen System erhalten. Als ein Beispiel für aktuelle Weiterentwicklungen der schulischen Berufsausbildung werden die Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts vorgestellt. Die Ergebnisse zeigen die Bedeutung von Praxisorientierung und „externer" Funktionalität durch den Einbezug von Übungsfirmen auf, wobei insbesondere die marktseitige Akzeptanz der dort erworbenen Abschlüsse thematisiert wird.

Im nächsten Beitrag stellt Lorna Unwin die schwierige Beziehung von Betrieb, Hochschule (College) und Berufsausbildung bei der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten im Vereinigten Königreich vor. Die Berufsausbildungsprogramme im Vereinigten Königreich sind seit Beginn des 21. Jahrhunderts aufgrund historischer und kultureller Ursachen beträchtlichen ökonomischen und politischen Herausforderungen ausgesetzt. Auf der Basis der Beziehung zwischen Staat, Arbeitgebern, Ausbildungseinrichtungen (training providers) und Auszubildenden fokussiert der Beitrag die strukturellen Probleme, die Ausbildungsprogramme im Vereinigten Königreich in Bezug auf Qualität und Leistung haben. Anzustrebende Verbesserungen liegen darin, junge Menschen zu ermutigen, gut qualifizierende Ausbildungsplätze als Alternative zu Vollzeitschulen anzunehmen und gleichzeitig die Bedeutung von Berufsausbildung sicherzustellen.

Die berufliche Bildung in den Vollzeitschulen in Österreich und die Frage, ob deren Bedeutung als konjunkturabhängig oder als eigenständige bildungspolitische Option beschrieben werden kann, wird von Joseph Aff thematisiert. In diesem Beitrag werden zunächst die zentralen Unterschiede zwischen den beruflichen Vollzeitschulen in Deutschland und Österreich und anschließend der (im Gegensatz zu Deutschland) höhere Stellenwert der berufsbildenden mittleren und höheren Vollzeitschulen in Österreich herausgestellt. Anschließend wird anhand von drei Kriterien (einer curricular-didaktischen, einer wirtschaftlichen und einer bildungspolitisch/internationalen Perspektive) eine verstärkte Gewichtung von beruflichen Vollzeitschulen vorgenommen, die auch für Deutschland eine zukunftsorientierte bildungspolitische Option und attraktive Alternative zum dualen System darstellen könnte.

Der Vortragsband II b beschäftigt sich mit dem Thema „Entwicklung von „sector qualifications“ und Berufsforschung – ein Beitrag zur Fortentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland?“ und wird durch drei Beträge genauer ausgeführt.

Zunächst stellen PETER KUPKA und WOLFGANG BIERSACK in ihrem Beitrag die Berufsstruktur und die Beschäftigung und ihre Entwicklungen von 1994 bis 2004 vor. Zunächst wird deutlich, dass sich die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung in diesem Zeitraum deutlich verändert hat. Dabei wird besonders ein Wandel von der Produktion hin zu eher anspruchsvollen Dienstleistungen sichtbar. Diese Entwicklung ist mit einem starken Rückgang der Beschäftigung im Bereich der nicht formal Qualifizierten verbunden, sie zeigt sich aber auch bei den Fachkräften des dualen Systems. Weiter zeigt der Beitrag, dass die Beschäftigung von Frauen im Bereich der Teilzeitarbeit in Dienstleistungsberufen deutlich zunimmt, während die Vollzeitarbeit von Männern in Produktionsberufen stark zurückgeht.

Die Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen, die in Deutschland und Europa als ein prioritäres Forschungsfeld einzuschätzen ist, wird von LOTHAR ABICHT, SUSANNE LIANE BUCK und HELMUT KUWAN beschrieben. Die Aktivitäten zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen zielen darauf ab, einen Beitrag zur Modernisierung der Berufsbildung zu leisten. Auf der Basis unterschiedlicher Verfahren werden zukünftige Trends ermittelt und daraus neue Anforderungen für Betriebe und Beschäftigte abgeleitet. Auf diese Weise sind bisher eine Vielzahl umsetzungsrelevanter Ergebnisse erarbeitet worden. Der frühzeitige Informationsaustausch über neue Ergebnisse ermöglicht eine Abschätzung zukünftiger Entwicklungen, wobei die Berücksichtigung europäischer Früherkennungsaktivitäten es ermöglicht, von anderen Ländern zu lernen und eigene Erfahrungen weiterzugeben.

Abschließend stellt UWE LAUTERBACH die Bedeutung der sektoralen Qualifikation aus der Sicht der vergleichenden Berufsbildungsforschung vor. Mit dem European Qualifications Framework wird für die EU ein Instrument zur Förderung von Mobilität auf dem Arbeitsmarkt und in der beruflichen Bildung entwickelt. Zu berücksichtigen sind dabei auch die Aktivitäten einzelner Branchen (Sektoren) und ihre nationalen Aus- und Weiterbildungsstrukturen, da sie Arbeitsprozesse beinhalten, die wiederum mit den jeweiligen nationalen Bildungsstandards verknüpft werden können. Der Beitrag weist darauf hin, dass die Aktivitäten einzelner Branchen so aufeinander abgestimmt werden könnten, dass transnationale Kompetenzprofile entstehen. Mit diesen wäre es möglich, nationale Abschlüsse in den europäischen Kontext einzustellen, was in einem ersten Schritt durch ein europaweit akzeptiertes Sektormodell geschehen könnte.

Einleitend zu den nachfolgenden Vortragsbänden III, IV und V stellt Ulrich Hillenkamp die Erwartungen der neuen EU-Mitgliedsstaaten an die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes vor. Ausgangslage ist die etwa zehnjährige enge Zusammenarbeit der Europäischen Stiftung für Berufsbildung mit den zehn neuen Mitgliedsstaaten vor ihrem Beitritt zur EU. Dabei ging es um die grundsätzlichen Reformen dieser Länder in Bezug auf die Berufsbildung und die veränderten Wirtschafts- und Arbeitsmarktstrukturen. Von Bedeutung waren auch die zunehmende Akzeptanz des Prinzips des lebenslangen Lernens und der damit verbundene Einfluss auf Fragen des Bildungsbereichs. Hier führte die EU-Zusammenarbeit zu einer frühzeitigen Einbindung der Beitrittsländer in diesen Prozess. Die Vielfalt der Reformbestrebungen in den zehn Ländern, der Einfluss des Beitrittsprozesses auf die Bildungsreformen, der „policy learning approach" sowie der Handlungs- und Forschungsbedarf der neuen Mitgliedsländer wird dargestellt.

Im Vortragsband III a zum Thema „Qualitätssicherung und nationale Standards – europäische und nationale Reforminitiativen" werden in zwei Beiträgen unterschiedliche Sichtweisen auf die Qualitätssicherung in europäischer und nationaler Sicht vorgestellt.

Zunächst stellt Hermann Ebner die Bedeutung von Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich vor. Die Entwicklung von Standards und die Einführung eines Qualitätsmanagements stellen für das Bildungswesen in Deutschland neue Herausforderungen dar, die von den Instanzen der Bildungspolitik und der Schuladministration sowie der Schulen und wissenschaftlichen Einrichtungen aufgenommen werden sollten. Der aktuelle Stand der Diskussion und die ersten Entwicklungsbemühungen weisen auf differente Zugänge und Interessen, eine unterschiedliche Expertise der Beteiligten und auf nur geringe Berücksichtigung der in anderen Staaten gewonnenen Erfahrungen hin. Hermann Ebner stellt in seinem Beitrag die Beziehung zwischen Standards und Qualitätsmanagement ins Zentrum der Analyse, um damit eine konzeptionelle Klarheit zu erzeugen. In einem weiteren Beitrag zur Qualitätssicherung stellt Irmgard Frank mit dem Common Quality Assurance Framework – CQAF einen gemeinsamen europäischen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung vor. Da gegenwärtig keine systematischen Ansätze zur Qualitätssicherung im berufsbildenden Bereich vorhanden sind, wurde auf der europäischen Ebene mit der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung, dem sogenannten Common Quality Assurance Framework (CQAF), begonnen. Damit ist ein erster wichtiger Schritt hin zu einer umfassenden Qualitätssicherung in den Mitgliedsländern der EU auf breiter Ebene vorgenommen worden. In ihrem Beitrag stellt Irmgard Frank die wesentlichen Merkmale des CQAF und die damit verbundenen Herausforderungen für die berufliche Bildung in Deutschland vor.

Der Vortragsband III b mit dem Thema „Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – Handlungsbedarf auf nationaler und europäischer Ebene?“ beschäftigt sich in drei Beiträgen mit unterschiedlichen Formen und Sichtweisen auf die Anforderung der Zertifizierung.

Zunächst fragt MICHAEL SCHOPF danach, ob nach ECTS und ECVET nun sogenannte ELC für informelles Lernen einzuführen sind. Dabei verweist er darauf, dass die Unterscheidung zwischen informellem Lernen und non-formellem oder kontextuellem Lernen im europäischen Kontext eher unterschiedlich vorgenommen wird. In Staaten, in denen das Bildungssystem traditionell stark auf formale Berechtigungen abhebt (wie dies in Deutschland der Fall ist), ist das informelle Lernen im Bewusstsein der Fachöffentlichkeit bisher nur in geringer Weise vorhanden. Andere Staaten dagegen haben schon erhebliche Anstrengungen zur Validierung des informellen Lernens unternommen. Michael Schopf verweist darauf, dass der europäische Bildungsraum nach heutigem Erkenntnisstand kompetenzbezogen definiert ist, sodass Art, Ort und Zeitpunkt des Kompetenzerwerbs an Bedeutung verlieren werden, während das informelle Lernen z. B. über Weiterbildungskurse und berufliche Erfahrungen deutlich an Gewicht gewinnen wird.

GERALD A. STRAKA wirft die Frage auf, ob die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen für die bundesdeutsche duale Ausbildung als neu einzuschätzen ist. Die Begriffe „learning“ und „learning outcome“ bzw. „Lernen“ und „Lernergebnisse“ des europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) werden von GERALD A. STRAKA auf der Grundlage eines Rahmenmodells für Handeln und Lernen analysiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass sich diese Definitionen nur bedingt mit einschlägigen Konzepten aus der Lernforschung decken. Die Analysen der EU-Definitionen zu informellem, nicht-formalem und formalem Lernen erfolgen in ihrer Abgrenzung ausschließlich über Merkmale der sozial-kulturellen Umgebung und nicht über Lernarten. Dies bedeutet für die duale Berufsausbildung in Deutschland, dass Lernen unter informellen und nicht-formalen Bedingungen als Bestandteil der beruflichen Abschlussprüfung zu sehen ist.

Im Beitrag von CHRISTIANE KOCH wird die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen anhand der Ergebnisse aus zwei Betriebsbefragungen eines Modellversuchs thematisiert. Zunächst wird anhand der Befunde des Modellversuchs die Frage geklärt, welche Anforderungen Unternehmen an Zertifikate stellen, die Kompetenzen dokumentieren, die außerhalb der formalisierten, d. h. anerkannten Berufsbildung, erworben wurden. Die online befragten Personalentscheider/-innen beschreiben bei der Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen die Notwendigkeit ihrer aktiven Beteiligung an der Zertifizierung arbeitsplatzrelevanter Lernprozesse. Dabei werden Verfahren der Selbstevaluation, in denen die Kompetenzträger/-innen selbst beurteilen, was sie können, immer bedeutsamer.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Zertifikatserstellung einen hohen fachlichen Abstraktionsaufwand erfordert und dadurch erhebliche Schwierigkeiten bereitet.

Im Vortragsband IV mit dem Thema „Ausbildung des Ausbildungspersonals und der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen" werden Fragen der Qualifizierung von Ausbildungskräften in drei unterschiedlichen Sichtweisen dargestellt.

Zunächst greift Tade Tramm die Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption auf. Die Orientierung an kompetenzbezogenen Standards stellt in der Diskussion um die Reorganisation der Lehrerbildung einen festen Bezugspunkt dar. Damit verbunden ist die Abkehr von einer materialen Standarddefinition und die Klärung der inhaltlichen Grundlage der angestrebten Kompetenzen. In diesem Beitrag wird ein Modell inhaltlich unterscheidbarer Kompetenzdimensionen und eine darauf bezogene Entwicklungssequenz von Lehrerkompetenzen vorgestellt. Auf der Grundlage dieses Modells beschreibt Tade Tramm, wie in Hamburg ein phasenübergreifendes integratives Lehrerbildungscurriculum im berufsbildenden Bereich zu entwickeln versucht wird.

In einem weiteren Beitrag fragt Gerald Sailmann nach der Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder und den Standards in Europa. Dies beinhaltet die Frage, ob die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder von dem Standardisierungsdruck in Europa betroffen ist. Europaweit sind sehr unterschiedliche Vorstellungen über Funktion und Rolle eines „Ausbilders" vorhanden. Sie beruhen auf der Verschiedenheit der Ausbildungssysteme und beinhalten unterschiedliche landesspezifische Qualifizierungskonzepte. Eine Standardisierung der Ausbilderqualifizierung wird als „gesamteuropäische Strategie" mit einer Verbesserung von Ausbildungsqualität in Verbindung gebracht, die auch einen grenzüberschreitenden Vergleich von Berufsabschlüssen ermöglichen soll. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass mittelbar eine Angleichung der Ausbilderqualifizierung über die Ländergrenzen hinweg stattfinden wird.

Mit den Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa beschäftigt sich Klaus Beck. Diese Standards verknüpft er mit der Frage danach, ob sich die Professionalisierung in einem „Kompetenzkorsett" befinden könnte. Ausgehend von der Verpflichtung der EU, nicht harmonisierend in das Bildungswesen der Mitgliedsländer einzugreifen, lässt sich indirekt auf vielfältige Weise ein Angleichungsprozess feststellen, der auch die Lehrerbildung umfasst. Dies zeigt sich in Deutschland insbesondere an den Aktivitäten der KMK, die u. a. durch Standardisierung der Ausbildungsgänge (BA/MA-Struktur, Kompetenzkataloge) aktiv eine Vereinheitlichung des „Europäischen Hochschulraums" vorantreibt. Der vorliegende Beitrag betrachtet kritisch die Rationalität dieses Prozesses und die Legitimationsbasis seiner Agenten.

Der Vortragsband V behandelt das Thema „Vergleich und Wettbewerb europäischer Berufsbildungssysteme – der Beitrag des europäischen Berufsbildungsberichts".

Darin stellt FRIEDERIKE BEHRINGER die Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme vor, wobei sie besonders auf Indikatoren, Datenlage und Desiderate eingeht. Mit dem Lissabon-Abkommen erhielt die Europäische Gemeinschaft den Auftrag, einen hoch dynamischen und wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraum zu schaffen. Dabei kommt der Strategie des lebenslangen Lernens, das auch in der beruflichen Bildung zu berücksichtigen ist, eine besondere Rolle zu. In diesem Zusammenhang soll eine regelmäßige Prüfung der Fortschritte in der beruflichen Bildung auf der Grundlage vereinbarter Strukturindikatoren vorgenommen werden. Allerdings sind die Daten und Indikatoren bisher nur begrenzt aussagekräftig, adäquat und kohärent und auch die Voraussetzungen für eine kontinuierliche Berichterstattung über die Berufsbildungssysteme sind derzeit nur unzureichend gegeben. Der Beitrag weist darauf hin, dass eine europaweit verbesserte Datenlage notwendig ist, um die Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme und die Wirksamkeit bildungspolitischer Maßnahmen angemessener beurteilen zu können.

Abschließend stellen drei Beiträge unterschiedliche Themen des europäischen Berufsbildungsraums und der Berufsbildungsforschung in einer zusammenfassenden Sichtweise vor.

Zunächst beschreibt FRANZ SCHAPFEL-KAISER die Förderung des Wissensmanagements der deutschen Berufsbildungsforschung am Beispiel des Projekts „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB)" und seiner Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dies geschieht anhand eines Wissensmanagementmodells. Im Rahmen des Modells werden Dokumentations-, Transfer-, und Kommunikationsaktivitäten im Rahmen der Forschungsinstitute der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz beschrieben. Weiter werden exemplarisch Produkte, die im Rahmen des Wissensmanagementmodells entstanden sind, vorgestellt.

In einem zweiten Beitrag beschreibt FRANK ACHTENHAGEN den europäischen Bildungsraum als einen Auftrag der Berufsbildungsforschung, wobei er besonders die Prioritäten und Konsequenzen dieses Auftrags betont. Über verschiedene Maßnahmen versucht die EU, in Bezug auf die Berufsbildung in Europa und insbesondere die Gleichstellung von beruflichen Abschlüssen, mehr Transparenz zu schaffen. Vor diesem Hintergrund stellen sich die Fragen, welche Ziele die Berufsbildung verfolgen und welche Kompetenzen aufzubauen und zu fördern sind. Dafür stellt Frank Achtenhagen auf der Grundlage einer internationalen Vergleichsstudie zur beruflichen Bildung ein neu entwickeltes Kompetenzkonzept vor. Auf diese Weise wer-

den konstruktive Vorschläge vorgestellt und mikro- und makrostrukturelle Sichtweisen berücksichtigt.

In einem letzen Beitrag formulieren Manfred Eckert und Bettina Siecke eine Bilanz der Tagungsergebnisse. Zusammenfassend zeigt sich in den Beiträgen der acht Themenfelder, dass die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes aktuell in sehr unterschiedlichen Bereichen stattfindet, die große Herausforderungen beinhalten und unter großem Zeitdruck zu bewältigen sind. Diese umfassen die Herausbildung nationaler und europäischer Qualifikationsrahmen, die sehr unterschiedliche Berufsbildungssysteme berücksichtigen müssen, die Beschreibung von Qualifikationsentwicklungen und „sektor qualifications", neue Formen der Qualitätssicherung, europäische Standards des Lehr- und Ausbildungspersonals und die Aufgaben eines europäischen Berufsbildungsberichts. Der Beitrag fasst die Vielfalt der bisherigen Ergebnisse zusammen.

Abschließend soll an dieser Stelle allen an der Herausgabe dieses Tagungsbandes beteiligten Personen ganz herzlich gedankt werden. Der Dank gilt insbesondere Frau Dr. Christiane Herzog vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) für ihre fortlaufende Unterstützung bei der Erstellung des Tagungsbandes und Frau Dr. Bettina Siecke für die umfangreiche Lektoratsarbeit sowie allen übrigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Fachgebiets Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung der Universität Erfurt, die aktiv an der Mitgestaltung dieses Tagungsbandes beteiligt waren.

Prof. Dr. Manfred Eckert
(Universität Erfurt)

Arnulf Zöller
(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), München)

Veronika Pahl

Europäischer Bildungsraum und Kopenhagenprozess

Die europäische Bildungszusammenarbeit hat in den letzten Jahrzehnten deutliche Fortschritte erzielt und seit der Vereinbarung der Zielsetzungen des Europäischen Rates in Lissabon erhebliche Dynamik erhalten. Grenzübergreifende Aus- und Weiterbildung, gemeinsame Bildungsprogramme, ein massiver Ausbau der europäischen Mobilitätsförderung und die Verbesserung von Transparenz und Anerkennung von Bildungsabschlüssen sind Zeichen dieser Entwicklung. Und dennoch gibt es in der Bildungszusammenarbeit noch viel zu tun, um einen grenzenlosen Bildungsraum Europa zu verwirklichen. Der Spannungsbogen zwischen den fortbestehenden uneingeschränkten Zuständigkeiten der Mitgliedsstaaten für ihre Bildungspolitiken einerseits und der politischen und ökonomischen Notwendigkeit andererseits, angesichts gemeinsamer Herausforderungen und Probleme zur freiwilligen europäischen Annäherung im Bildungsbereich zu kommen, wird zunehmend besser bewältigt, wenn auch in kleinen Schritten. Das Zusammenwachsen Europas in die internationale Verflechtung der Wirtschaft und der schnelle technologische Wandel auf den nationalen und internationalen Arbeitsmärkten haben zu neuen Qualifikationsanforderungen geführt. Europa und seine Mitgliedsstaaten stehen in einem wachsenden globalen Wettbewerb. Durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien werden geografische Entfernungen zunehmend bedeutungslos.

Europa mit seinen im internationalen Vergleich hohen Lebens- und Sozialstandards, seinen geringen Bodenschätzen und seiner hohen Exportabhängigkeit hat neben seiner guten Infrastruktur und seiner demokratischen und sozialen Kultur einen wesentlichen Wettbewerbsvorteil, den es zu sichern und auszubauen gilt, ebenso den hohen Bildungs- und Ausbildungsstand unserer Bürger sowie die Kraft und Fähigkeit, Innovationen zu entwickeln und umzusetzen und sich auf neue Lebens- und Arbeitsanforderungen einzustellen. Zugleich brauchen unsere Unternehmen in Europa aber verstärkt Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die neben ihrer beruflichen Fachkompetenz die Fähigkeit besitzen, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten. Die weitere Verbesserung der Qualifikation unserer Bürgerinnen und Bürger ist damit ebenso wie die Schaffung eines europäischen Bildungsraums eine gemeinsame Aufgabe und Verpflichtung im Wirtschaftsraum Europa.

Freiwillige Annäherung im „Kopenhagen-Prozess“

Mit der Erklärung von Kopenhagen der für Berufsbildung zuständigen europäischen Minister und der Europäischen Kommission vom 30. November 2002 über die verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung wurde ein entscheidender Durchbruch erzielt, der der beruflichen Bildung innerhalb der europäischen Bildungskooperation eine neue Stellung, um nicht zu sagen Priorität, verliehen hat. Die Erklärung von Kopenhagen formuliert konkrete Ziele und Instrumente für die berufliche Bildung bis 2010 und sie eröffnet damit die einzigartige Chance, einen für die Bürger greifbaren europäischen Bildungsraum zu schaffen und zugleich mit der beruflichen Bildung einen wesentlichen Beitrag zu leisten, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen. Die Kopenhagen-Erklärung stellt bis zum Jahr 2010 einen wichtigen Aktionsrahmen für gemeinsame Anstrengungen und Aktivitäten dar.

Zentrale Handlungsfelder der Europäischen Union sind:

- Die Stärkung der europäischen Dimension in der beruflichen Bildung durch Förderung von Mobilität, Erwerb interkultureller Kompetenzen sowie verstärkte Zusammenarbeit und europäische Öffnung bei Lehrplänen und Ausbildungsordnungen;
- die Förderung der Transparenz von Qualifikationen, Information und Beratung;
- die Anrechenbarkeit und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen und die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssäulen sowie die Entwicklung von Grundsätzen zur Validierung informellen Lernens;
- die Erarbeitung gemeinsamer Instrumente zur Qualitätssicherung in der Berufsbildung.

Der jetzt anstehende Zwischenbericht zum Arbeitsprogramm der Bildungsminister bis 2010 macht deutlich, in welchen Bereichen bereits sichtbare und nutzbare Ergebnisse erzielt wurden und in welchen Bereichen noch gemeinsame Anstrengungen erforderlich sind. Zahlreiche Studien belegen, dass die berufliche Mobilität in Europa noch nicht sehr stark ausgeprägt ist – sieht man einmal von den Grenzregionen ab. Es ist jedoch zu erwarten, dass sich vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung sowie im Hinblick auf die Erweiterung der EU, die allen Staaten neue Chancen bietet, Veränderungen ergeben. Wir müssen diese Chancen stärker nutzen und europäisch wie national dafür Sorge tragen, dass unsere Bürgerinnen und Bürger „fit“ für diesen gemeinsamen Arbeitsmarkt werden. Hier kommt vor allem der beruflichen Aus- und Fortbildung eine besondere Bedeutung zu. Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, das längere Auslandsaufenthalte als integralen Bestandteil der beruflichen Bildung ermöglicht, wurde ein deutlicher Fortschritt erzielt. Um diese Option in vollem Maße nutzen

zu können, ist flankierend die Steigerung der Mittel zur Finanzierung europäischer Mobilität im Rahmen der neuen EU-Programmgeneration erforderlich.

Auf europäischer Ebene wurde mit der Entwicklung und Einführung des neuen EUROPASS-Rahmenkonzepts ein für alle Interessenten leicht zugängliches und benutzerfreundliches Instrument geschaffen, das maßgeblich zur Mobilität in Europa beitragen kann. Durch die Zusammenführung bisher isoliert von einander entwickelter Einzelinstrumente zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen in einem Dokument kann die Akzeptanz europäischer Qualifikationen auf den nationalen Arbeitsmärkten verbessert werden. Jetzt gilt es, den EUROPASS in allen Mitgliedsstaaten umzusetzen. In Deutschland findet am 28. September 2005 die nationale Auftaktveranstaltung für den EUROPASS in Frankfurt statt.

Im Vergleich zur Zielsetzung der Schaffung von Transparenz ist die Zielsetzung der Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen und Abschlüssen vielfach komplexer und komplizierter. Dies hat sich vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion um die EU-Richtlinie zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise für reglementierte Berufe gezeigt. Auch bezüglich der Entwicklung von gemeinsamen Kriterien und Grundsätzen zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung gestaltet sich die Zusammenarbeit aufgrund der Heterogenität der Systeme schwierig. Auf diesen Themengebieten liegen noch erhebliche Anstrengungen vor uns, wenn wir zu praxistauglichen und wirklich europaweit Vertrauen schaffenden Konzepten und Maßnahmen gelangen wollen.

Von Kopenhagen nach Maastricht

Mit der am 14. Dezember 2004 angenommenen Maastricht-Erklärung zur beruflichen Bildung werden einerseits die bisherigen guten Fortschritte im Kopenhagen-Prozess bilanziert und gleichzeitig der Startschuss für neue europäische Initiativen gegeben. Neben den „klassischen", weiter auszubauenden Arbeitsfeldern enthält sie auch einige neue thematische Aktionsschwerpunkte. Dazu zählen die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens, die Schaffung eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung sowie die Förderung sektorieller Qualifikationen. Der „motivierende Druck" auf die Mitgliedsstaaten zur freiwilligen Annäherung ihrer Bildungssysteme und zum „Brückenbau" zwischen verschiedenen Systemen ist für diesen Prozess kennzeichnend.

Zur Umsetzung der in der Maastricht-Erklärung bekräftigten Zielsetzungen wurden auf EU-Ebene Ende 2003 Expertenarbeitsgruppen und eine Brügge/Kopenhagen-Koordinierungsgruppe unter Beteiligung von Mitgliedsstaaten, Beitrittsstaaten und Sozialpartnern eingerichtet. Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen sind – entspre-

chend der Komplexität und Schwierigkeit der Themen – bisher unterschiedlich weit fortgeschritten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als federführendes Ressort gestaltet diesen Prozess in Europa aktiv mit. Unser Ziel ist es dabei auch, die europäische Öffnung des deutschen Bildungssystems nicht nur rechtlich zu ermöglichen (siehe Hochschulrahmengesetz, neues Berufsbildungsgesetz und andere Maßnahmen zur europäischen Öffnung und Zusammenarbeit), sondern auch faktisch zu verbessern und mit Leben zu erfüllen und für die Bürgerinnen und Bürger erkennbar und nutzbar zu machen.

Ich möchte jetzt auf die aktuell wichtigsten europäischen Initiativen eingehen, nämlich die Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens (abgekürzt EQF) und eines europäischen Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (abgekürzt ECVET). Der europäische Qualifikationsrahmen zielt darauf, sowohl die vertikale wie die horizontale Mobilität in und zwischen den europäischen Bildungssystemen zu erleichtern, zugleich aber auch auf dem europäischen Arbeitsmarkt eine schnelle und effiziente Einstufung des Qualifikationsprofils der Bürger zu ermöglichen. Er soll dazu dienen, im Rahmen eines hierarchischen, von der Allgemeinbildung bis zum Hochschulbereich reichenden Systems, die erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen in der EU qualitativ vergleichbar zu machen und einstufen zu können. Die Zuordnung erfolgt durch die Mitgliedsstaaten selbst, der EQF ist dabei ausdrücklich kein Rechtsmittel, sondern fungiert als „Übersetzungshilfe“ und Transparenzinstrument.

Dies ist für Deutschland und nicht zuletzt für die adäquate und kompetenzgerechte Bewertung deutscher Bildungsabschlüsse – und damit auch einer angemessenen Einstufung dualer beruflicher Abschlüsse und Fortbildungsabschlüsse im EU-Vergleich – von besonderer Bedeutung. Dies gilt auch für weitergehende politische Zielsetzungen, insbesondere die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen, insbesondere zwischen beruflicher Weiterbildung und Hochschulbildung.

Die Arbeiten zum europäischen Qualifikationsrahmen stehen unter großem Zeitdruck durch die Erwartung der Kommission, den breiten Konsultationsprozess mit der Fachöffentlichkeit zum Ende des Jahres 2005 abzuschließen. In Deutschland haben wir die Diskussion über einen europäischen Qualifikationsrahmen mit zwei Workshops im März und Juni 2005 mit jeweils über 100 Teilnehmenden bereits sehr frühzeitig gestartet und führen diese jetzt mit den Ländern und den Sozialpartnern intensiv weiter.

In enger Verbindung dazu – als weitere Priorität der Maastricht-Erklärung – steht auch die Schaffung eines europäischen Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung, das parallel und in Abstimmung mit dem europäischen Qualifikationsrahmen entwickelt wird. Ziel ist es, ein Modell zu entwickeln, das die Zuordnung von

Kreditpunkten auf Lernleistungen und Lernergebnisse ermöglicht. In einem ersten Schritt soll sich dieses Grundmodell auf Mobilitätsmaßnahmen im Rahmen formaler Bildungsgänge beziehen. In einem weiteren Schritt kann dieses auch auf andere Bildungsbereiche oder die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen erweitert werden. Das Leistungspunktesystem soll damit sowohl zur Stärkung und Qualitätsverbesserung der Mobilität in der Berufsbildung als auch zur höheren Wertigkeit und Anrechenbarkeit transnationaler Qualifikationen beitragen. Erwartungsgemäß erweist sich die Entwicklung eines solchen Systems schwieriger als im Hochschulsystem, das sich europaweit auf gemeinsame Abschlüsse verständigt hat. Trotz der Besonderheiten der beruflichen Bildung, die im Rahmen dieses Leistungspunktesystems zu berücksichtigen sind, ist es Konsens, dieses mittelfristig mit dem Leistungspunktesystem im Hochschulbereich zusammenzuführen und aus beiden ein kohärentes Gesamtsystem zu machen. Auch für das Leistungspunktesystem besteht erheblicher Zeitdruck. Ein europäischer Konsultationsprozess soll noch vor Jahresende gestartet werden.

Die Arbeiten zum europäischen Qualifikationsrahmen und zum europäischen Leistungspunktesystem wurden vom BMBF in den europäischen Arbeitsgruppen aktiv mitgesteuert. Begleitend dazu erfolgt eine nationale Abstimmung mit Bund, Ländern, Sozialpartnern sowie Programmstellen. Daneben führen Deutschland und Österreich in enger Abstimmung bereits branchenbezogene Pilotprojekte im Rahmen des LEONARDO-Programms zur Kooperation und Anwendung von europäischen Leistungspunkten durch. Die praktischen Erfahrungen sind eine wertvolle Unterstützung für die Entwicklungsarbeiten auf europäischer Ebene. Zudem plant das BMBF, zur Implementierung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung, ab 2006 ein nationales Modellprogramm zu initiieren, das auch auf wiederholte Interessenbekundungen seitens der Wirtschaft gestoßen ist.

Die Rolle und Bedeutung der Berufsbildungsforschung

Die angesprochenen Entwicklungen können sicher nicht alleine durch die Politik gestaltet und zu praktikablen Maßnahmen und Instrumenten weiterentwickelt werden. Bei diesem Prozess kommt der Berufsbildungsforschung eine entscheidende Rolle zu. Konsequenter Weise wurde in dem mit dem BMBF abgestimmten mittelfristigen Forschungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung der „Internationalität der Berufsbildung“ ein eigener Forschungskorridor eingeräumt. Demnach ergeben sich mittel- und langfristig unter anderem folgende zentrale Aufgaben:

a) *Durchführung von internationaler Vergleichsforschung in der Berufsbildung:* Insbesondere im Vergleich mit Berufsbildungssystemen derjenigen Länder, in denen in jüngster Zeit beträchtliche strukturelle Veränderungsprozesse durchgeführt wurden, sind durch Analyse der Erfolge und Wirkungen dieser Verän-

derungen wichtige Rückschlüsse zu erwarten, wie in Deutschland mögliche Strukturreformen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung gestaltet werden können.

b) *Analyse des europäischen Integrationsprozesses und seiner Wirkungen auf die nationale Berufsbildung:*
Der Europäisierungsprozess in der beruflichen Bildung bedarf einer auch wissenschaftlichen Flankierung und Begleitung. Die systematische Beobachtung und Analyse von Initiativen der Mitgliedsstaaten, der EU-Kommission, des EU-Parlaments und anderer Institutionen der EU sowie die Abschätzung ihrer möglichen Rückwirkungen auf das deutsche Berufsbildungssystem stellen eine wichtige Grundlage zur Formulierung europapolitischer Positionen in der beruflichen Bildung dar.

c) *Europäische und internationale Ausrichtung der deutschen Berufsbildung:*
Bereits in einer Reihe von Industrieländern ist eine verstärkte Internationalisierung der Bildungssysteme eingeleitet worden. Unter dem Druck fortschreitender internationaler wirtschaftlicher Verflechtung und politischer Vorgaben können auch wir uns – schon vor dem Hintergrund unserer bevorzugten geopolitischen Lage – dieser Ausrichtung nicht entziehen. Um unser Berufsbildungssystem mit den anderen Systemen „anschlussfähig" zu gestalten, müssen Optionen und Auswirkungen durch Forschungsvorhaben und Modellprojekte eruiert und auf Praxistauglichkeit erprobt werden.

Ich freue mich daher besonders, dass wir mit der 1991 auf Initiative des BMBF gegründeten Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) das heutige Forum zur Berufsbildung in Europa durchführen können und danke insbesondere dem Gastgeber und den Organisatoren der Tagung. Bei dieser Gelegenheit möchte ich auch auf das vom BMBF geförderte und im Bundesinstitut für Berufsbildung angesiedelte Projekt „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung, KIBB", hinweisen, das den Informationsfluss über aktuelle Aktivitäten in der Berufsbildungsforschung entscheidend verbessern hilft und sich Ihnen im Rahmen dieses Forums vorstellen wird, um Sie zur Mitwirkung und Nutzung einzuladen.

Während dieser Veranstaltung haben Sie die Möglichkeit, sich ausführlich im Rahmen unterschiedlicher Schwerpunktthemen über europäische Berufsbildungsentwicklungen zu informieren und Handlungsfelder für die deutsche Berufsbildungsforschung zu diskutieren. Ich erwarte von diesem Forum wichtige Impulse auch für die Arbeit des Bundesbildungsministeriums – auch im Hinblick auf die geplante Schaffung eines neuen Berufsbildungsforschungsprogramms des BMBF ab 2006, das europäische Aspekte einbeziehen soll. Ich wünsche Ihnen einen konstruktiven und nachhaltigen Meinungsaustausch.

Martin Baethge

Der europäische Berufsbildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung

1. Berufsbildung im Zeichen der „Lissabon"-Strategie

Die strategische Zielperspektive, die der Europäische Rat in Lissabon und Nizza 2000 formulierte, die EU „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen", ist deswegen ehrgeizig zu nennen, weil das in diesem Ziel avisierte wirtschaftliche Wachstum nicht durch ein Unterbieten bei Arbeitsbedingungen und sozialen Sicherungsstandards erreicht werden soll, sondern mit besseren Formen der Arbeit und größerem sozialen Zusammenhalt. Im Zentrum der sozialen Ziele der Wachstumsstrategie sieht die europäische Sozialagenda die verstärkte Beteiligung am Arbeitsmarkt – insbesondere der dort unterrepräsentierten und benachteiligten Gruppen – und eine verbesserte Partizipation an Bildung und Wissen.

Auch wenn die EU ihre hochgesteckten Ziele der Lissabon-Strategie inzwischen ein wenig revidiert hat und „vereinfachen und straffen" will, steht außer Frage, dass die arbeitsmarktpolitischen Perspektiven und die Wissens- und Innovationsfundierung des Wachstums den Bildungs- und Ausbildungssystemen eine herausragende Bedeutung zuweisen. Ich gehe jetzt nicht darauf ein, wie viel an den Zielvorstellungen des Europäischen Rats politischer Rhetorik geschuldet ist. Nehmen wir sie als politische Willenserklärung ernst, dann ist bezogen auf unser Thema, die Berufsbildungsforschung, zunächst zu fragen, welche Implikationen sich daraus für die Gestaltung dessen, was das Tagungsthema „europäischen Berufsbildungsraum" nennt, ergeben. Die politisch relevanten Bezugspunkte in der EU sind hierfür das, was unter „Bologna-Prozess" für die Hochschulebene und unter „Kopenhagen-Prozess" für die berufliche Bildung firmiert.[1]

Die Weiterentwicklung beider Prozesse ist vor dem Hintergrund dieser wissensbasierten Ökonomie in einer kohärenten Gesellschaft zu sehen. Der Weg aber in eine solche Wirtschaft und Gesellschaft ist alles andere als ein Selbstläufer und widerspruchsfrei. Gegenwärtig sind einige Länder Europas, nicht zuletzt Deutschland, eher von Wachstumsschwäche und hoher Arbeitslosigkeit betroffen und von sozialer Ausgrenzung und Spaltung bedroht. In dieser Situation ist eine Neugestaltung des europäischen Berufsbildungsraumes im Sinne der Lissabon-Strategie mit wenigstens vier recht grundlegenden Problemen und Herausforderungen konfrontiert:

1 Eine Zusammenfassung der EU-Aktivitäten für die berufliche Bildung ist in dem Dokument SEK (2005) 957 vom 8. 7. 05 vorgelegt: Kommission der Europäischen Gemeinschaft. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen Brüssel).

2. Vier Herausforderungen für Berufsbildung und Berufsbildungspolitik

1. „Wissensbasierte Ökonomie" bedeutet qualifikations- und beschäftigungsstrukturell eine Anhebung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus und Erhöhung des Anteils hochqualifizierter Arbeitskräfte an der Gesamtheit der Beschäftigten. Sie führt aber nicht zu einem generellen „upgrading" der Qualifikationen. Die widersprüchliche Dynamik von einerseits Anhebung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus und andererseits Fortbestehen beträchtlicher Anteile geringqualifizierter Tätigkeiten, die zumeist auch mit hoher Unsicherheit am Arbeitsmarkt verbunden sind, verschärft individuell wie bei den Unternehmen den Qualifikationswettbewerb. Dies kann zur Vertiefung sozialstruktureller Polarisierung führen und die gesellschaftliche Kohäsion langfristig bedrohen. Berufsbildungspolitik steht vor der Frage, was sie dazu beitragen kann, qualifikationsbedingte soziale Ausgrenzung zu vermeiden und Durchlässigkeit und Mobilität zwischen den Stufen und Institutionen der Berufsbildung sicherzustellen.

2. Beschleunigte Innovationsdynamik und Verstärkung des internationalen/globalen Wettbewerbs lassen die Unsicherheit auf den Arbeitsmärkten steigen und machen die Kalkulierbarkeit des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarfs immer schwieriger. Wie Berufsbildung das strukturelle Dilemma zwischen zunehmender Unbestimmtheit der fachlichen Anforderungen und möglichst passgenauer Qualifizierung, die ihr ein wenig realitätsfern in Politik und Wirtschaft immer wieder abverlangt wird, lösen kann, ist eines der großen Probleme der Gestaltung des Berufsbildungsraums. Seine für Individuen und Unternehmen gleichermaßen angemessene Lösungsperspektive könnte in einer neuen Balance zwischen fachspezifischen Kern- und fachübergreifenden methodischen und sozialen Komplementärkompetenzen liegen. Den Neuordnungskonzepten im deutschen dualen Berufsbildungssystem scheint mir seit längerem die Vorstellung einer solchen Balance zugrunde zu liegen. Ob sie tatsächlich zu der beruflichen Handlungskompetenz führt, die für die notwendige Flexibilität und Mobilität in einem offenen europäischen Arbeitsmarkt erforderlich ist, muss vorerst als ebenso offen gelten wie die Frage, wie das Problem in den anderen europäischen Berufsbildungssystemen verarbeitet wird und ob es eine gemeinsame europäische Strategie gegenüber diesem Unsicherheits- und Unbestimmtheitsproblem geben wird.

3. In unseren internationalen Workshops mit Experten aus 13 Ländern im Rahmen der Machbarkeitsstudie für ein Berufsbildungs-PISA (vgl. Baethge/Achtenhagen 2005) war eine der auffälligsten Erfahrungen, dass in allen einbezogenen Ländern die Heterogenisierung der institutionalisierten Ausbildungsformen stark zugenommen hatte und sich die Schwierigkeiten des Übergangs von Schule in Ausbildung extrem erhöht hatten. Allein in Deutschland ist im letzten Jahrzehnt (1995–2003) der Anteil der Jugendlichen an den Neuzugängen zur Berufsbildung, die in irgendeine Maßnahme eintraten, die sie weder zu einem Berufsbildungs- noch zu einem weiteren allgemeinbildenden Abschluss führt, von unter 30 % auf über 40 % gestiegen, darunter gut ein Sechstel Realschulabsolventen. Ob der Anstieg eher auf die Anhebung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus, das vor allem Jugendlichen ohne weiterführenden Allgemeinbildungsabschluss den Start in eine Berufsbildung erschwert, oder auf Unsicherheiten über den Qualifikationsbedarf, der Unternehmen bei Investitionen in Ausbildung zurückhaltend sein lässt, zurückzuführen ist, muss vorerst offen bleiben. Man kann das Problem, das P. Bourdieu bereits Anfang der 90er-Jahre mit dem Begriff der „internen Ausgrenzung" kritisch beschrieben hat, unter ökonomischen, sozialen und politischen Gesichtspunkten überhaupt nicht ernst genug nehmen. Auf jeden Fall sind Bildungs- und Berufsbildungspolitik in Europa durch diesen Sachverhalt in gleicher Weise herausgefordert.

4. Das schnelle Veralten beruflichen Wissens wie auch die demografische Entwicklung haben dem lebenslangen Lernen eine erhöhte Aktualität verliehen. Dabei setzt sich zunehmend die Einsicht durch, dass sich dieses – angesichts der bereits erwähnten Prognoseunsicherheiten gegenüber künftigen Qualifikationsanforderungen – am besten über selbstorganisiertes Lernen in Arbeits- und anderen sozialen Kontexten vollzieht, mithin informelles Lernen einen hohen Stellenwert erlangt. Im „Europäischen Qualifikationsrahmen" (EQF) wird ihm entsprechend große Aufmerksamkeit gewidmet. Selbstorganisiertes Lernen setzt sowohl individuelle Kompetenzen als auch lernförderliche Arbeitskontexte voraus, die man bei traditionellen Berufsbildungsformen nicht einfach unterstellen kann. Neue Verknüpfungen zwischen Arbeiten und Lernen in einer langen biografischen Perspektive – nicht nur in der Jugend – geben gerade für berufliche Aus- und Weiterbildung eine Gestaltungsperspektive ab.

3. Die schwierige Balance zwischen Vielfalt und Standardisierung

Bis hierher habe ich von den Problemen und Herausforderungen gesprochen, mit denen eine Neugestaltung des europäischen Berufsbildungsraums konfrontiert ist. Der Raum selbst bzw. das, was wir über ihn wissen, ist noch nicht in den Blick geraten. In unseren internationalen Workshops ist allen Beteiligten unter dem Gesichts-

punkt komparatistischer Forschung klar geworden, von welcher Vielfalt der Ausbildungsformen dieser Raum gekennzeichnet ist. Seine Strukturen und Morphologie sind dank der Arbeiten des CEDEFOP (vgl. DESCY/TESSARING 2002) ziemlich genau – zumindest in Ländermonografien – verkartet. Wieweit die Vielfalt der Formen als Gestaltungsressource genutzt werden kann, lässt sich erst entscheiden, wenn wir mehr darüber wissen, welche Prozesse sich in dem Berufsbildungsraum abspielen und welche Leistungen in den unterschiedlichen Berufsbildungsformen erbracht werden. Erst dann wird sich zeigen, ob und wie die Vielfalt der Ausbildungswege zu den gemeinsamen Zielen führen. Um die Vielfalt zu erhalten, zugleich aber die berufliche Mobilität in Europa zu erhöhen, hat sich die EU seit Jahrzehnten bemüht, die Vergleichbarkeit von Abschlüssen und deren wechselseitige Anerkennung zwischen den Ländern herzustellen und die Vereinbarungen sicherzustellen. Hierzu gehören der „Bologna-Prozess" zur Gleichstellung von Hochschulabschlüssen und die im Rahmen des „Kopenhagen-Prozesses", entwickelten Konzepte für einen europäischen Qualifizierungsrahmen (EQF) und ein europäisches Leistungspunktesystem (ECVET), die mehr Transparenz schaffen und die Vergleichbarkeit von Ausbildungsprozessen und die Gleichstellung von beruflichen Abschlüssen regeln sollen.

Gleichstellungsregelungen sind eine wichtige administrative Voraussetzung für die Lösung des Mobilitätsproblems, nicht aber schon die Lösung selbst. Sie stellen notwendige normative Definitionen zur Klassifizierung von Ausbildungsgängen und -abschlüssen dar, durchaus gestützt auf curriculare Ziele. Als solche normativen Definitionen, die in der politischen Realität aber oft nur an mehr oder weniger formalen Kriterien von Ausbildungszeiten und Abschlusszertifikaten orientiert sind, besitzen sie nur eine begrenzte Signalwirkung für Allokationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt. Von prozessbezogenen inhaltlichen Kompetenzstandards sind wir sowohl auf je nationaler Ebene als erst recht auch auf europäischer Ebene weit entfernt. Wie schwierig es ist, hier zu trag- und konsensfähigen Lösungen zu kommen, eine Balance zwischen Vereinheitlichung von Standards und Bewahrung der Vielfalt zu finden, haben wir für die Berufsbildung im letzten Jahr auf den erwähnten internationalen Workshops erkennen können.

Die Härte der Kontroversen darüber in der Berufsbildung resultiert nicht allein aus kulturellen oder politischen Traditionen der Länder; z. B., wie stark politische Partizipation als ein zentraler Wert verankert ist (wie etwa in den skandinavischen Ländern). Hier spielen auch ökonomische Muster der Arbeitsteilung in Gesellschaft und Betrieb eine Rolle, und zwar in einem Ausmaß, wie wir es uns bei Beginn unserer Arbeit am Berufsbildungs-PISA nicht im Entferntesten haben vorstellen können. Ob in einem Land eher eine dezidierte Low-cost-Strategie bei den Personalausgaben verfolgt oder eher auf fachliche Qualifikation gesetzt wird, die zugleich immer teurer ist, schlägt ebenso unmittelbar auf die politisch präferierten Berufs-

bildungskonzepte und die Definition von Kompetenzstandards durch wie die Muster der betrieblichen Arbeitsorganisation – ob man eher einem tayloristischen oder eher einem innovativen Arbeitspolitik-Muster in den Betrieben folgt.

Es sind diese Einbettungen in die je nationalen Kulturen und ökonomischen Entwicklungspfade, die dagegen sprechen, dass der interne Wettbewerb der unterschiedlich strukturierten Ökonomien in Europa und der in ihnen verfolgten Muster von Ausbildung und Arbeitsorganisation oder auch formale Gleichstellungsregeln über kurz oder lang ein tragfähiges europäisches Berufsbildungssystem gleichsam automatisch hervorbringen würden, das den eingangs referierten wirtschaftlichen und sozialen Zielen gerecht würde. Um bessere Lebensverhältnisse für alle und Chancengleichheit im Zugang zum Arbeitsmarkt herzustellen, bedarf es der bewussten Gestaltung der Ausbildungsprozesse im europäischen Berufsbildungsraum. Hierzu fehlt es gegenwärtig an gesichertem Wissen, zu dem nur Berufsbildungsforschung verhelfen kann.

4. Berufsbildungsforschung und europäischer Berufsbildungsraum

Damit bin ich beim zweiten Teil des Themas: Wie kann Berufsbildungsforschung zu solchem Wissen beitragen? Zur Beantwortung dieser Frage sind aus dem bisher Gesagten zwei Prämissen zu ziehen:

1. Die tatsächlichen Allokationsprozesse am Arbeitsmarkt und die Selektionsprozesse im Beschäftigungssystem verlaufen heute nicht oder nur begrenzt – und in Zukunft vermutlich noch weniger – in erster Linie nach den in formalisierten Gleichstellungsregeln rangierten Ausbildungsabschlüssen. Sie basieren viel mehr auf den Erfahrungen, die Unternehmen mit den aktivierten Kompetenzen von Arbeitskräften mit unterschiedlichen Ausbildungsverläufen – bei möglicherweise gleich gewichteten Abschlüssen – gemacht haben, d. h. auf den Signalzuschreibungen, die sie aufgrund dieser Erfahrungen den Ausbildungsgängen zuweisen. Man kann unterstellen, dass diese Erfahrungen wiederum nicht unabhängig davon sind, welche Kompetenzen Jugendliche und Erwachsene in ihren je spezifischen Ausbildungsprozessen erworben haben.

   Genau darüber aber wissen wir wenig. Welche Kompetenzen sich unter welchen Abschlüssen verbergen, ist allenfalls rudimentär bekannt. Für das deutsche Ausbildungssystem könnte die Lage im berufsfachlichen Bereich aufgrund standardisierter Prüfungsaufgaben etwas besser aussehen. Bei fachübergreifenden Wissens-, Methoden- und Sozialkompetenzen stochern auch wir in Deutschland ziemlich im Nebel.

2. Wegen der Einbettung der Berufsbildungssysteme in die jeweilige nationale Kultur, die politischen Traditionen und die ökonomischen Entwicklungspfade eines Landes sind institutionelle Arrangements der Berufsbildung auch nicht von heute auf morgen umzustrukturieren. Sie werden sich weder als imperiale Übertragung eines bestimmten Ausbildungssystems auf alle anderen, noch als ein Satz von Bauelementen im Sinne von Best-practice-Beispielen aus allen Systemen umgestalten lassen. Gleichwohl wird sich der europäische Berufsbildungsraum langsam, aber stetig verändern. Im besten Fall vollziehen sich Veränderungen als wechselseitige Lernprozesse, in denen die Länder, die ja eine hohe nationale Kompetenz in Berufsbildungsfragen behalten, voneinander lernen, ohne ihre Eigenheiten aufgeben, sie aber transformieren zu müssen. Wenn man wie ich davon ausgeht, dass die Vielfalt von Berufsbildungssystemen in Europa vielleicht die entscheidende Ressource für die Neugestaltung des europäischen Berufsbildungsraums darstellt, wird die Frage nach dem Leistungsvermögen der jeweiligen Berufsbildungssysteme unabweisbar.

Kann man diese Frage einfacher als durch systematische Berufsbildungsforschung beantworten? Ich denke „nein". Die nahe liegende Vermutung, dass Markterfolge und ökonomische Produktivität das entscheidende Kriterium für die Leistungsfähigkeit und Qualität von Ausbildungssystemen abgäben, entstammt nicht allein dem ökonomischen Common Sense. Auf unseren internationalen Workshops zum Berufsbildungs-PISA haben wir ökonomische Evidenz als Ausweis für Leistungsstärke oder -schwäche von Berufsbildungssystemen durchaus ernsthaft diskutiert (Beispiel deutsche Wirtschaft im letzten Jahrzehnt). Bei genauerem Hinsehen freilich zeigt sich, dass ökonomische Effizienz – wie sie auch von Bildungsproduktivitäts-Forschungsansätzen zu operationalisieren versucht wird – einzel- wie gesamtwirtschaftlich von so vielen unkalkulierbaren Markt- und anderen situativen Bedingungen abhängig ist, dass Berufsbildung allenfalls als ein Einflussfaktor gelten kann. Auf keinen Fall ist umgekehrt von der aktuellen ökonomischen Produktivität eines Landes oder Unternehmens auf die Qualität der Berufsbildung zu schließen. Neben dem genannten Argument auch schon deshalb nicht, weil die je individuelle berufliche Handlungsfähigkeit, die das Ziel von Berufsbildungsprozessen ist, nicht in ökonomischen Effizienzparametern von Betrieben oder Volkswirtschaften angemessen abgebildet werden kann.

Die Frage nach der Qualität und Leistungsfähigkeit von Ausbildungssystemen bleibt also der Berufsbildungsforschung aufgegeben. Aber wie ist sie zu beantworten? Es wäre unbescheiden und würde meine Kompetenz auch überschreiten, auf diese Frage eine programmatische Antwort geben zu wollen. Ich möchte nur ein paar Überlegungen anstellen und Aspekte benennen, die mir zum einen bei der Erarbeitung der „Konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht" für den Bereich „Berufliche Bildung und Weiterbildung/lebenslanges Lernen", zum anderen in der Arbeit an der Machbarkeitsstudie für ein „Berufsbil-

dungs-PISA" aufgefallen sind, gleichsam als Desiderate der Forschung, ohne dass ich damit irgendeine Kritik an der bisherigen Berufsbildungsforschung verbinde oder verkennen würde, dass es viele wertvolle Forschungsarbeiten gibt, auf die zurückgegriffen werden kann.

5. International vergleichende Berufsbildungsforschung

Ich stelle meine Überlegungen unter die Generalperspektive: International vergleichende Berufsbildungsforschung. Aus dem bisher Gesagten kann man den Schluss ziehen: In dem Maße, in dem Arbeits- und Güter-/Dienstleistungsmärkte, zu denen auch der Ausbildungsmarkt zu zählen ist, europäisiert und tendenziell global werden, gewinnt internationale Komparatistik an Bedeutung. Komparatistik in systemischer Perspektive öffnet ein ungemein breites Themenfeld, aus dem ich nur drei in meinen Augen besonders aktuelle Aspekte hervorheben will:

1. Im Anschluss an die PISA-Studien der OECD, welche die Sinnmäßigkeit der Bildungskomparatistik auch zur Standortbestimmung der je nationalen Bildungssysteme sichtbar gemacht haben, wären Large scale assessment-Studien in der beruflichen Bildung – sagen wir als Kürzel „Berufsbildungs-PISA" – der Weg, um sich Einblick in die Leistungsfähigkeit der unterschiedlichen Ausbildungssysteme oder – vielleicht weniger komplex aggregiert – der vielfältigen Ausbildungsformen in Europa in der Vermittlung von Kompetenzen zu verschaffen (ich habe berechtigte Zweifel, ob man bei der Vielfalt der Formen überhaupt je noch von nationalen Berufsbildungssystemen sprechen sollte). Gegenüber dem Schul-PISA sind zwei wesentliche Erweiterungen, die zugleich schwer zu bewältigende methodische Komplikationen bedeuten, zu beachten:

   Zum einen sind anders als beim PISA für die allgemeinbildenden Schulen, das bei den wenigen erfassten Kompetenzen auf ein gewissermaßen „weltweites" Basis-Curriculum zurückgreifen konnte, in der Berufsbildung höchst heterogene Fachkenntnisse und -fertigkeiten neben allgemeinen fachübergreifenden Kompetenzen zu messen. Wer Berufsbildung sagt, sagt fachliche Differenzierung. An ihr haben sich die Ausbildungsprozesse zu bewähren (ein Kfz-Mechaniker, der Goethe liest, muss nicht gleichzeitig ein Auto optimal reparieren können). Die fachliche Heterogenität erschwert bzw. versperrt die Durchführung flächendeckender Repräsentativ-Studien, ganz abgesehen von der Erfassung der Ausbildungslosen.

   Zum anderen wären, um die Leistungsfähigkeit von Ausbildungsformen(-systemen) vergleichen zu können, nicht allein Kompetenzen, sondern Kompetenzzuwächse im Laufe der Ausbildung zu messen, was bei den bisherigen PISA-Studien in keiner Weise geschehen ist.

2. Komparative Ausbildungssystemforschung erschöpft sich nicht in Kompetenzmessung, so wichtig sie im Augenblick auch erscheint. Kompetenzen sind kognitive, motivationale und andere qualifikatorische Outcomes von Ausbildung. Die Probe aufs Exempel, sprich der Wert und die Nachhaltigkeit erworbener Kompetenzen, entscheidet sich erst in der Praxis von Weiterbildung, Beschäftigung und Arbeitsmarkt. Erforschung von Verbleib und Übergangsprozessen wäre das Stichwort. In humankapitaltheoretischer Perspektive geht es hier auf der Systemebene um die Frage, ob bzw. wieweit es den Berufsbildungssystemen gelingt, die quantitativen und qualitativen Passungsprobleme zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Arbeitskräften zu lösen. Bezogen auf die individuelle Berufsbiografie interessiert, wieweit die Berufsbildung mit den Kompetenzen, die über sie erworben worden sind, die kognitiven, motivationalen und sozialen Fähigkeiten vermittelt hat, die dem Einzelnen eine eigenständige und selbst organisierte Gestaltung seiner Bildungs- und Berufsbiografie und seines Verhältnisses zur Umwelt ermöglichen.

   Zu all diesen Fragen ist im internationalen Vergleich das Nichtwissen größer als das Wissen. Dem relativen Reichtum an Strukturinformationen über Berufsbildungssysteme steht ein eklatanter Mangel an Verlaufsdaten gegenüber, und zwar sowohl innerhalb des Berufsbildungssystems – man denke nur an die langen und oft verschlungenen Wege von der Schule, Übergangsmaßnahmen in Ausbildung oder Arbeit – als auch zwischen Ausbildung, Arbeitsmarkt und Berufsverläufen. Hier wartet ein weites Feld von Arbeit für eine komparative Berufsbildungsforschung.

   Wir waren uns mit unseren internationalen Kooperationspartnern bei der Berufsbildungs-PISA-Studie darin einig, dass nur ein weites Konzept von Berufsbildung, für das die Zielperspektiven „Sicherstellung von Humanressourcen, individuelle berufliche Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe" zentral stehen, den gesellschaftlichen Anforderungen, denen Berufsbildung in einer modernen Gesellschaft Rechnung zu tragen hat, gerecht wird. Die Uneinigkeit, die einen latenten, aber unmissverständlich spürbaren, tiefen berufsbildungspolitischen Kern hatte, begann dort, wo es um die methodische Operationalisierung dieser Zieldimensionen in Messindikatoren für internationale Vergleichsstudien wie auch einer erweiterten Berufsbildungsstatistik geht. Allein methodischen und politischen Konsens über die Indikatoren eines Leistungsvergleichs in der Berufsbildung herzustellen, dürfte noch ein hartes Stück Arbeit für die Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsstatistik – allerdings auch für die Politik – abgeben.

3. Neben Kompetenzmessung und Analyse der Arbeitsmarkt- und berufsbiografischen Verläufe und Wirkungen ist als dritter Komplex internationaler Komparatistik die Erforschung des Zusammenhangs von Qualität der Ausbildungspro-

zesse und institutionellen Steuerungsformen der Berufsbildung zu nennen. Wir merken gegenwärtig bei der Vorbereitung des ersten deutschen Bildungsberichts, wie wenig Indikatoren für die Messung der Ausbildungsqualität zur Verfügung stehen, die einen Vergleich der Qualität von Lernprozessen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen – z. B. zwischen Hauptschulen, Gymnasien und der Berufsbildung – gestatten. Zumeist muss man sich mit Input-Indikatoren wie Schüler-Lehrer-Relationen, Qualität des Lehrpersonals nach formalen Ausbildungsabschlüssen oder Ausstattungsgrößen als „Praxis" für Qualität behelfen. Näher heran an Prozessqualität käme man schon mit Leistungsbewertungs- und Förderverfahren, (z. B. Klassenwiederholung vs. individueller Förderung); sie gehören mehr in den Bereich der Systemregulation, und entscheidend ist der Umgang mit ihnen in den einzelnen Ausbildungsinstitutionen, für dessen Messung bisher Differenzierungskriterien fehlen.

Die Entwicklung von Indikatoren für einen internationalen Vergleich der Qualität unterschiedlicher Ausbildungsformen harrt der weiteren Bearbeitung und stellt eine genuine Aufgabe der Berufsbildungsforschung dar, deren Lösung intensive Grundlagenforschung erforderlich macht.

Es geht aber nicht allein um die Ausbildungsprozessqualität, sondern auch um ihren Zusammenhang mit den Steuerungsformen der Ausbildungssysteme. Hier kann man – in Anlehnung an John Zysman oder an Wolf-Dietrich Greinert (2005) – zwischen eher staatlich gesteuerten, eher markt- oder eher korporatistisch regulierten Systemen unterscheiden. Man kann in dieser Kategorisierung unschwer die Systeme der großen europäischen Länder Frankreich, Großbritannien und Deutschland wieder erkennen.

Es gibt Annahmen zu Zusammenhängen zwischen Governanceformen und Ausbildungsqualität, die alle bisher nicht systematisch untersucht worden sind. So etwa die Annahme, dass in Systemen mit einer starken staatlichen Steuerung neue technik- oder marktinduzierte Qualifikationsanforderungen langsamer in Ausbildungsstrategien umgesetzt werden können als in markt- oder korporatistisch gesteuerten Systemen. Oder dass umgekehrt in staatlichen Systemen Ausbildungsstandards besser gesichert werden können als in Marktsystemen. Schließlich spricht einiges für die Wahrscheinlichkeit, dass politische und soziale Interessen und mit ihnen auch die Vermittlung sozialer Kompetenzen in eher korporatistischen Systemen nachhaltiger eingebracht werden können als in eher staatlich gesteuerten.

Insgesamt wissen wir weder über solche Zusammenhänge noch überhaupt über die Bedeutung politischer Steuerungsformen in der Berufsbildung genug. Für das deutsche Berufsbildungssystem, dessen korporatistische Hauptakteure, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften, mit Nachdruck auf einen starken Einfluss der Kor-

porationen bei der Gestaltung des europäischen Berufsbildungsraums drängen, hat die Klärung dieser Zusammenhänge ein besonderes Gewicht.

Zum Fazit: Die Berufsbildungsforschung hat bei der Neugestaltung des europäischen Berufsbildungsraums viel Arbeit vor sich, die sowohl Grundlagenforschung als auch angewandte Forschung angeht, welche beide die schwierigen politischen Aushandlungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Akteuren mit mehr gesichertem Wissen stützen können. Wenn die in den EU-Dokumenten immer wieder auftauchende Reklamation von besserer Wissensbasierung und mehr Transparenz ernst gemeint ist, dann sind von politischer Seite auch die personellen und materiellen Ressourcen für die Berufsbildungsforschung in vergleichender Perspektive zu verbessern.

Literatur:

BAETHGE, M./ACHTENHAGEN, F. u. a. (2005): „Wie könnte eine internationale Vergleichsstudie zur beruflichen Bildung aussehen?" Göttingen, Ms.

DESCY, P./TESSARING, M. (2002): Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht. Reihe Cedefop reference series, Bd. 5., Luxemburg.

GREINERT, W.-D. (2005): Berufliche Breitenausbildung in Europa. Luxemburg, Hrsg. CEDEFOP.

Georg Hanf

Die Blaupause für den europäischen Qualifikationsrahmen – Konstruktion und Konsultation

1. Kontext: Europäische Berufsbildungspolitik

Am 8. Juli 2005 hat die Europäische Kommission ein Dokument vorgelegt, das Grundzüge der Gestaltung eines EQF[1] beinhaltet (Kommission 2005). In den Monaten bis Ende des Jahres können Organisationen, Einrichtungen und interessierte Bürger hierzu Stellungnahmen einreichen, auf deren Grundlage die europäische Kommission einen offiziellen Vorschlag für den EQF vorlegt, der dann durch verschiedene Ausschüsse, den Rat und das Parlament beraten und voraussichtlich 2007 (unter deutscher Präsidentschaft?) verabschiedet wird.

Mit dem EQF werden verschiedene europäische Aktionslinien zusammengeführt: Förderung der Freizügigkeit von Arbeitskräften durch Transparenz von Qualifikationen, Förderung der Bildungsmobilität durch lernortübergreifende Anrechnung von Lernleistungen und Förderung des lebenslangen Lernens durch offene Zu- und Übergänge im Bildungssystem zum Qualifikations- und Kompetenzerwerb. Um die divergierenden Bildungssysteme zusammenzufügen, werden allenthalben Rahmenwerke geschaffen. Der EQF soll nun viele Fragen an den Schnittstellen der Bildungs- und Beschäftigungssysteme auf einmal lösen. Mit der darin angelegten Entkopplung von Bildungsgang und Qualifikation könnte er auch dazu dienen, neue Anbieter ins Spiel zu bringen; davon ist in den EU-Dokumenten nicht die Rede. Ein Bildungsmarkt als „Hidden Agenda"?

2. Grundbegriffe und theoretische Annahmen des Konstrukts EQF

Grundbegriffe
Einen europäischen Qualifikationsrahmen zu schaffen, erfordert zunächst das Einüben in eine gemeinsame Sprache. Deshalb stehen am Beginn des Konsultationsdokuments eine Reihe von Definitionen (KOMMISSION 2005, S. 12 f.):

„Lernergebnisse" (learning outcomes) sind Aussagen über das, was ein Lernender am Ende einer Lernperiode wissen, verstehen, können soll bzw. weiß, versteht, kann. Sie werden als Kompetenzen formuliert.

„Kompetenz" umfasst: I) kognitive Kompetenz, II) funktionale Kompetenz, III) personale Kompetenz, IV) ethische Kompetenz. Überraschenderweise wird diese Definition bei der Konstruktion des Rahmens später nicht verwendet.

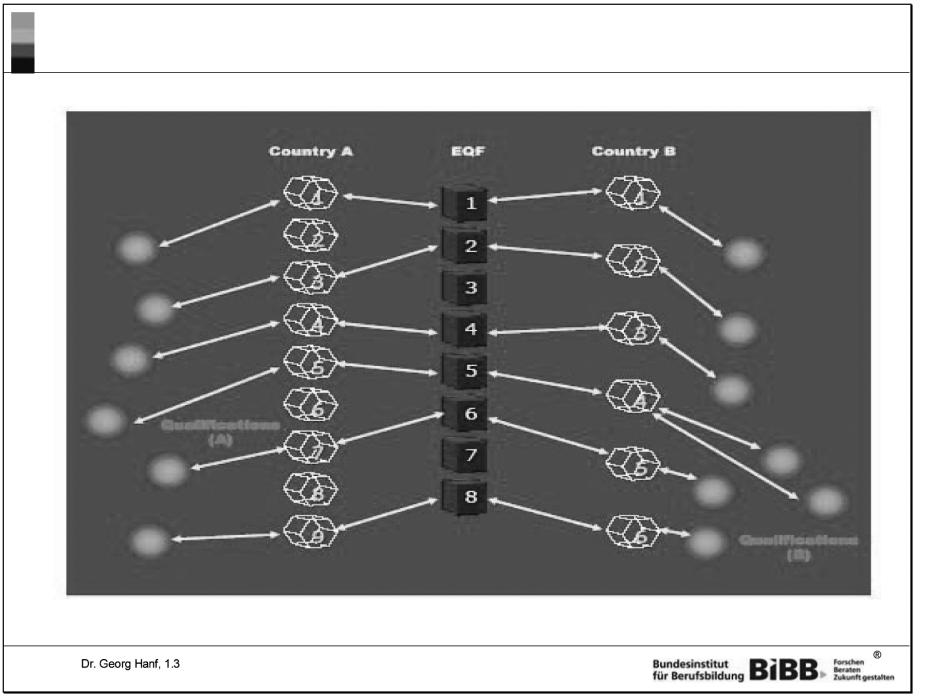
1 EQF: European Qualifications Framework.

Eine „Qualifikation" ist erreicht, wenn eine zuständige Stelle aufgrund eines Evaluierungsprozesses entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht.

Ein „Qualifikationsrahmen" ist ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus. Das Niveau wird durch eine Reihe von Deskriptoren explizit gemacht.

Ein „Meta-Rahmen" kann als Mittel zur Herstellung einer Verbindung zwischen verschiedenen Qualifikationsrahmen dienen und auf diese Weise einen Bezug zwischen Qualifikationen eines Rahmenwerks und anderen Rahmenwerken mit den darin klassifizierten Qualifikationen herstellen.

Abbildung 1: **EQF – Ein Übersetzungsinstrument**



Theoretische Annahmen

Dem von der Kommission vorgelegten Entwurf für einen europäischen Qualifikationsrahmen liegen zwei vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufs-

bildung vergebene Gutachten zugrunde, eines zu europäischen Bezugsebenen für Bildung und Ausbildung (Coles/Oates 2005), ein anderes zu Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Winterton et al. 2005). Das erste Gutachten liefert die Begründung für die Anzahl und den Zuschnitt der Niveaus, das zweite die Begründung für die Unterscheidung von Kompetenzdimensionen.

Zur Begründung von Niveaus

Es sind vor allem zwei theoretische Arbeiten, auf die sich die Autoren des ersten Gutachtens beziehen: Elliot Jacques „Requisite Organisation" (1973/1996) und Dreyfus/Dreyfus „Mind over Machine" (1986). Elliot Jacques hat ein Stufen-Modell der Komplexität von Handlungen im Zusammenhang mit einer Theorie der Organisationsentwicklung konstruiert. Im Zentrum steht die Annahme, dass die Anforderungen, die Komplexität, das erforderliche Wissen und die Bedeutung von Aufgaben mit der Zeitspanne korrelieren, innerhalb derer sie erwartungsgemäß normalerweise erledigt werden. Er unterscheidet sieben Niveaus von Aufgaben, die zunehmend komplexere Operationen (mit zunehmend längerer Zeitspanne) erfordern (vgl. Coles/Oates 2005, S. 76).

Dreyfus/Dreyfus (vgl. Coles/Oates 2005, S. 78) haben ihre Sequenzierung von Expertentum im Kontext ihrer Forschungen zur künstlichen Intelligenz entwickelt. Sie unterscheiden folgende Stufen von Expertise:

1. Novice (jede Handlung wird durch Anweisungen bestimmt).
2. Advanced beginner (Regeln werden gezielt angewendet).
3. Professional (kann ohne Aufsicht routinemäßig handeln).
4. Proficient professional (kann problemlos mit komplexen Situationen umgehen; hat beachtliche Erfahrung in einem weiten Praxisspektrum).
5. Expert (kann schwierige, komplexe Probleme lösen; kann Teams anleiten).
6. Master (kann strategisch denken; kann innovative eigene Wege gehen; kann andere zu Experten bilden).
7. Legend (hat hohe öffentliche Anerkennung für weitreichende originäre Leistungen).

Expertise bezieht sich immer auf eine konkrete „Domäne": Man ist mehr oder weniger Experte in einem ganz bestimmten Feld. Als ein Beispiel für ein domänenbezogenes Rahmenwerk wird der vom Europa-Rat entwickelte Rahmen für Fremdsprachen angeführt (Council of Europe 2001). Dieser Rahmen enthält drei Hauptniveaus mit je zwei Sub-Niveaus. Diese sind mit „Deskriptoren" belegt, die den Grad der Beherrschung der Sprache, bezogen auf die Komplexität des Verwendungszusammenhangs beschreiben.

Um die Bestimmung der Niveauzahl auch praktisch zu untermauern, wurden verschiedene in Gebrauch befindliche nationale Qualifikationsrahmen, insbesondere

in der angelsächsischen Welt, betrachtet. Um allen Systemen gerecht zu werden, so das Gutachten, müsste ein EQF eine hohe Zahl von Niveaus enthalten; damit würde aber das Grundanliegen einer höheren Transparenz konterkariert. Die Entscheidung über die Zahl der Niveaus wurde zugunsten größtmöglicher Einfachheit getroffen. Letztlich werden in dem Gutachten acht Niveaus vorgeschlagen, die auch in den EQF-Vorschlag übernommen wurden. Es handelt sich dabei um eine Variation des Dreyfus-Modells, ergänzt um ein allgemeines Niveau am „unteren" Ende der Skala. Dies wird nicht weiter begründet; es soll aber offensichtlich dazu dienen, auch nicht berufsspezifische Kompetenzen/Qualifikationen einzubeziehen. Um trotz der relativ geringen Zahl von Niveaus eine möglichst genaue Zuordnung nationaler Qualifikationen zu ermöglichen, wird die Verwendung von jeweils drei Sub-Niveaus vorgeschlagen, die den Grad der Übereinstimmung der zuzuordnenden Qualifikation mit der Niveaubeschreibung ausdrücken: teilweise, voll, über der Norm (aber unter dem nächsten Niveau). Diese Anregung wurde von der Kommission nicht übernommen.

Die von der Kommission vorgeschlagenen Niveaus basieren also auf einer domänenbezogenen Perspektive. Das Gutachten zu den „Bezugsebenen" reflektiert damit nicht weiter das damit verbundene Problem, dass der EQF ja ein Meta-Rahmen sein soll, der alle Domänen integrativ umfasst. Domänen können aber unterschiedliche Reichweiten haben; deshalb müsste die Logik für einen Meta-Rahmen eine andere sein. Die Frage des Domänenbezugs von Kompetenzstufen (KLIEME u. a. 2004, S. 75) wird sowohl im Gutachten wie im Kommissionsvorschlag ausgeblendet.

Zur Begründung von Kompetenzdimensionen

Um Vergleichbarkeit, Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen zu unterstützen, müssen Lernergebnisse differenziert beschrieben werden. Deshalb wurde vom CEDEFOP die Entwicklung einer Typologie von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (knowledge, skills and competences) in Auftrag gegeben (WINTERTON et al. 2005), die dem EQF zugrunde gelegt werden sollte. Die für die Typologie zentralen Begriffe werden auf der Grundlage umfassender Literaturstudien erörtert (über 700 Quellen!).

Der Begriff Wissen wird u. a. anhand der Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen (COLLIN 1997; KLIEME et al 2004, S. 78) eingeführt. Da mit seiner Prozeduralisierung Wissen in Fertigkeiten übergeht, wird die Trennung von Wissen und Fertigkeiten infrage gestellt. Für den Begriff der Fertigkeiten gelten PROCTOR/DUTTA (1995) als maßgeblich: Fertigkeiten werden von diesen definiert als zielgerichtetes, organisiertes Verhalten, das durch Praxis erworben und mit ökonomischem Aufwand eingesetzt wird. Unterschieden werden die Fertigkeiten Wahrnehmung, Auswahl von Mitteln, Motorik, Problemlösen. Den Autoren der Studie erscheint es unmöglich, angesichts konfuser Debatten eine konsistente Definition von Kompetenz zu destillieren. Als – in Variationen – verbreiteter Konsens (WHITE

1959; Chomsky 1980; Sternberg/Kolligan 1990) gilt die Unterscheidung von persönlichen Dispositionen (subjektive Kompetenz, Wissen im umfassenden Sinn) und effektiver Auseinandersetzung mit der Umgebung (objektive Kompetenz, Performanz). Bemerkenswert ist die Einführung des Begriffs „Meta-Kompetenzen" (Nelson/ Narens 1990) als Wissen des Individuums über seine Stärken und Schwächen; dazu gehört das damit verbundene Lernen des Lernens.

Mit diesen Kernbegriffen wird eine Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten entwickelt. Als „the first and most influential generic typology of knowledge, skills and competences" wird die Bloom'sche Taxonomie von Lernzielen angeführt (Bloom 1956; Krathwohl/Bloom/Masia 1964). BLOOM unterscheidet, nach Schwierigkeit sequenziert, kognitive, affektive und psychomotorische Lernergebnisse (1972, S. 20/21) – ein „Qualifikationsrahmen" in nuce. Auf dieser Folie wird eine „Proto-Typologie" präsentiert, die versucht, verschiedene Varianten von Kompetenzunterscheidungen zu integrieren. Die Autoren plädieren für einen facettenreichen, ganzheitlichen, integrativen Ansatz von Kompetenz. Vier Dimensionen werden unterschieden:

Integrierte Typologie von Kompetenzen[2]

Tabelle 1: **Integrierte Typologie von Kompetenzen**

	occupational	**personal**
conceptional	cognitive competence (knowledge)	meta-competence (facilitating learning)
operational	functional competence	social competence

Diese Typologie geht über die Vorgabe der europäischen Arbeitsgruppe zum EQF hinaus, insofern sie den Begriff Kompetenz generalisiert und außerdem eine vierte Kategorie einführt (meta-competence). Der Vorschlag der Kommission fällt hinter das Gutachten zurück, insofern er doch wieder mit Kenntnissen, Fertigkeiten sowie „Kompetenzen im weiteren Sinne" operiert; andererseits wird Lernkompetenz in letztere aufgenommen – neben sozialer/kommunikativer Kompetenz, Verantwortung/Autonomie und fachlicher/beruflicher Kompetenz. Mit den beiden zuletzt genannten Kategorien wird versucht, berufliche Handlungskompetenz in das Schema aufzunehmen – allerdings als eine Dimension neben anderen und nicht als übergreifendes Prinzip wie in Deutschland.

Abgesehen von dieser gravierenden Differenz lassen sich durchaus Übereinstimmungen zwischen der deutschen Begrifflichkeit und der des EQF feststellen: „Knowledge and Skills" sind in „Fachkompetenz" enthalten. „Communication and

2 Vgl. WINTERTON et al (2005, S. 40).

social competences“ stimmen weitgehend überein mit „Sozialkompetenz“; „professional and vocational competence“ lässt sich mit „Methodenkompetenz“ im Sinne von „Problemlösen“ zur Deckung bringen. „Learning competence“ kann gesehen werden als Teil von „Selbst-Kompetenz“; dazu gehört allerdings auch Selbsteinschätzung im weiteren Sinn sowie die Bereitschaft zu Gestaltung und Entwicklung. Im Übrigen bedürfen die Dimensionen an vielen Stellen einer Bereinigung und Schärfung; dabei könnte „Autonomie/Verantwortung“ entfallen, da es sich nicht um eine Kompetenzdimension handelt.

Eingedenk der konzeptionellen Festlegungen seitens der KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1999) und im neuen BBiG (BMBF 2005) sowie neuerer Expertisen zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (KLIEME u. a. 2003) wird vom BIBB eine Unterscheidung zwischen Fach- (Wissen und Können), Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz für sinnvoll gehalten, die auch in den EQF übernommen werden sollte.

Abbildung 2: **Matrix-Tabelle**

Kompetenzdimensionen/Niveaus

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Verantwortung Autonomie	Soziale/ Kommunik. Kompetenz	Lernkompetenz	Fachl./ Berufliche kompetenz
Niveau 1						
Niveau 2						
Niveau 3						
Niveau 4						
Niveau 5						
Niveau 6						
Niveau 7						
Niveau 8						

Dr. Georg Hanf, 1.3

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB Forschen Beraten Zukunft gestalten

3. EQF – Implikationen, Herausforderungen

Leitkonzept und Begrifflichkeiten
Die zentrale Herausforderung des europäischen Qualifikationsrahmens für Deutschland besteht in seiner prinzipiellen Orientierung an Lernergebnissen/Kompetenzen. Diese ist eher charakteristisch für anglofone Länder. Deutschland gehört traditionell zu den Ländern mit einem institutionen- oder prozessorientierten Ansatz, d. h. es kommt darauf an, wo und wie etwas gelernt wird. Die Bildungsabschlüsse (Qualifikationen) sind dabei stark verankert in Gemeinschaften, die darüber wachen (Reuling/Hanf 2004; Clement 2003). Die Formel: „Es geht um Ergebnisse (outcomes), egal wo und wie erworben", kündigt im deutschen Zusammenhang eine radikale Dekontextualisierung von Qualifikationen an und kann als drohende Enteignung wahrgenommen werden.

Zum anderen impliziert die Orientierung an Lernergebnissen, die in einer Matrix von +/- 6 Kompetenzdimensionen und +/- 8 Niveaus differenziert ausformuliert werden, die Aufforderung zur Dekonstruktion einzelner Qualifikationen und des Qualifikationsgefüges eines Landes. Das holistische Konzept der Handlungskompetenz wird in Arten von Kompetenzen aufgefächert, die im Detail zu beschreiben sind.

Theoretisch besteht die Möglichkeit, von der Präzisierung von Kompetenzstandards fortzuschreiten zu einer Zertifizierung einzelner Kompetenzen. Somit würde aus der mentalen Dekonstruktion die Destruktion von Qualifikationen. Dies ist jedoch mit dem EQF in keiner Weise intendiert und auf keinen Fall zwingend: Die kompetenzorientierte Beschreibung von Qualifikationen ist eine Sache, die Norm für die Vergabe einer Gesamt-Qualifikation (in Form von Prüfungsvorschriften) eine andere.[3]

Allerdings entsteht mit einem Qualifikationsrahmen ein Zwang zur Präzisierung der Kompetenzdimensionen, die Handlungskompetenz konstituieren: Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, wie im BBiG codifiziert, oder Fachkompetenz (Wissen und Können), Humankompetenz (Personalkompetenz) und Sozialkompetenz, wie in den Rahmenlehrplänen gemäß der Definition der KMK (Kultusministerkonferenz 1999). Gegenwärtig werden vom BMBF und auch vom BIBB Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne daraufhin überprüft, inwieweit sie ausreichend präzise die berufliche Handlungskompetenz adäquat, differenziert, kohärent und konsistent beschreiben. Das Ergebnis könnte sein: Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne müssen umgeschrieben werden.

3 Etwas anderes ist die Verpunktung von Lerneinheiten im Rahmen von ECVET.

Abbildung 3: **Als Orientierung dienende Zusammenfassung der EQF-Stufen**

EQF-Stufe	Kurze Zusammenfassung der Qualifikationsniveaus
1	Qualifikationen der Stufe 1 umfassen grundlegende allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Fähigkeit, in einem strukturierten Kontext einfache Aufgaben unter direkter Anleitung auszuführen. Die Entwicklung von Lernkompetenz erfordert eine strukturierte Unterstützung. Diese Qualifikationen sind nicht berufsspezifisch und werden oft von Personen angestrebt, die noch keine Qualifikation besitzen.
2	Qualifikationen der Stufe 2 umfassen ein begrenztes Spektrum an im Wesentlichen konkreten und allgemeinen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Kompetenzen werden in einem angeleiteten Kontext angewandt. Lernende lernen bis zu einem gewissen Grad eigenverantwortlich. Einige dieser Qualifikationen sind berufsspezifisch, die meisten umfassen jedoch eine allgemeine Vorbereitung auf Arbeit und Lernen.
3	Qualifikationen der Stufe 3 umfassen eine breite Allgemeinbildung und fachspezifische praktische sowie grundlegende theoretische Kenntnisse; außerdem umfassen sie die Fähigkeit, Aufgaben nach Anweisung auszuführen. Lernende lernen eigenverantwortlich und verfügen über gewisse praktische Erfahrungen in einem spezifischen Arbeits- oder Lernbereich.
4	Qualifikationen der Stufe 4 umfassen signifikante fachspezifische praktische und theoretische Kenntnisse und Fertigkeiten. Darüber hinaus umfassen sie die Fähigkeit, fachspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen anzuwenden, Probleme selbständig zu lösen und andere zu beaufsichtigen. Lernende lernen selbstgesteuert und verfügen über praktische Arbeits- und Lernerfahrungen in üblichen oder neuen Zusammenhängen.
5	Qualifikationen der Stufe 5 umfassen breit angelegte theoretische und praktische Kenntnisse einschließlich Kenntnisse, die für einen spezifischen Arbeits- oder Lernbereich relevant sind. Darüber hinaus umfassen sie die Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Entwicklung strategischer Lösungen für genau definierte abstrakte und konkrete Probleme anzuwenden. Die Lernkompetenz auf dieser Stufe ist Grundlage für autonomes Lernen, und die Qualifikationen stützen sich auf operative Interaktionen in Arbeits- und Lernsituationen einschließlich Personenführung und Projektleitung.
6	Qualifikationen der Stufe 6 umfassen detaillierte theoretische und praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Zusammenhang mit einem Lern- oder Arbeitsbereich, die teilweise an die neuesten Erkenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpfen. Diese Qualifikationen umfassen außerdem die Anwendung von Kenntnissen in den Bereichen Formulieren und Vertreten von Argumenten, Problemlösung und Urteilsfindung unter Einbeziehung sozialer und ethischer Aspekte. Qualifikationen auf dieser Stufe umfassen Lernergebnisse, die für einen professionellen Ansatz bei Tätigkeiten in einem komplexen Umfeld geeignet sind.
7	Qualifikationen der Stufe 7 umfassen selbstgesteuertes theoretisches und praktisches Lernen, das teilweise an die neuesten Erkenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpft und die Grundlage für eine eigenständige Entwicklung und Anwendung von Ideen – häufig in einem Forschungszusammenhang – darstellt. Diese Qualifikationen umfassen außerdem die Fähigkeit, Wissen zu integrieren und Urteile zu formulieren, die soziale und ethische Fragestellungen und Verantwortlichkeiten berücksichtigen und Erfahrungen mit der Bewältigung des Wandels in einem komplexen Umfeld widerspiegeln.
8	Qualifikationen der Stufe 8 umfassen die systematische Beherrschung eines hoch spezialisierten Wissensgebiets und die Fähigkeit zur kritischen Analyse und Synthese neuer und komplexer Ideen. Außerdem umfassen sie die Fähigkeit, substanzielle Forschungsprozesse zu konzipieren, zu gestalten, zu implementieren und zu adaptieren. Darüber hinaus umfassen diese Qualifikationen Führungserfahrung im Bereich der Entwicklung neuer und kreativer Ansätze, die vorhandenes Wissen und die professionelle Praxis erweitern und erneuern.

Quelle: KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2005, S. 51).

Eine besondere Herausforderung an die Berufsbildungsforschung besteht nun darin, Kompetenzen so zu beschreiben, dass sie empirisch auch erfasst und bewertet werden können. Auf damit verbundene gravierende methodische Probleme hat unter anderem REINHOLD WEIß hingewiesen: Je enger und spezifischer Kompetenzen definiert sind, desto besser können sie erfasst und bewertet werden. Gleichzeitig gerät das Spezifische der deutschen Berufsbildung aus dem Blick (das integrale Handlungsvermögen, G. H.). Je allgemeiner und unspezifischer Kompetenzen definiert werden, desto weniger können sie empirisch erfasst werden (WEIß 1999).

Neue Akteure, veränderte Rollen
Mit dem Aufbau eines Qualifikationsrahmens gewinnen (teilweise) neue Beteiligte Einfluss auf die Entwicklung, das Angebot und die Qualität der Qualifikationen. In der Perspektive eines umfassenden Rahmens bedarf es einer intensiven Kooperation auch neuer Partner. Dies betrifft insbesondere auch die abgestimmte Einordnung von schulischen, hochschulischen und beruflichen Qualifikationen/Kompetenzen in den Rahmen. Zu prüfen sind neue Formen der Zusammenarbeit über den einzelnen Beruf, die Berufsgruppe, die Branche, den Bildungsbereich hinaus. Für Deutschland ist der IT-Bereich, der als Pionier eines branchenbezogenen Teil-Qualifikationsrahmens gelten kann, ein Beispiel für neue Kooperationen von Firmen, Bildungsanbietern, Sozialpartnern, Bundesagentur und Experten aus privaten F&E-Instituten und aus Universitäten. Dazu kommen Zertifizierungszentren, die durch eine Trägergemeinschaft für Akkreditierung anerkannt sein müssen, die dem Deutschen Akkreditierungsrat untersteht.

Kompetenzorientierung und Tarifsystem
In Deutschland sind Qualifikationen (vor allem Aus- und Fortbildungsberufe, aber auch Hochschulabschlüsse) stark verankert im Tarifsystem, wobei die Ausbildungsdauer relevant für die Zuordnung ist. Die Vereinbarungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern über von beiden Seiten anerkannte Abschlüsse als Grundlage für tarifliche Einstufungen könnten mit der Fokussierung auf Kompetenzen tendenziell ersetzt werden durch die Bewertung unternehmensspezifischer oder gar individueller Kompetenzprofile (Theunissen 1994). Ebenso ist denkbar, dass bislang als homogene Gruppen behandelte Qualifikationen (z. B. Facharbeiter) anhand präzisierter Kompetenzstandards unterschiedlichen Anspruchsniveaus und damit Tarifgruppen zugeordnet werden. Qualifikationsbezogene Veränderungen im Tarifsystem würden aber nicht völlig neu durch einen EQF ausgelöst; sie sind Gegenstand anhängiger nationaler Auseinandersetzungen und durch reale Entwicklungen in der Arbeitsorganisation vorbereitet. Diese sind ursächlich für die Nachfrage nach individuellen Kompetenzprofilen (Voß 1998).

Qualitätssicherung
Qualitätssicherung wird zum zentralen Thema nationaler und europäischer Berufsbildungspolitik. Offene Zugänge und Durchlässigkeit von Qualifikationssystemen, die durch einen EQF, aber auch durch neue nationale Bildungswege ermöglicht werden sollen[4], bedeuten zunächst eine größere Unübersichtlichkeit. Und deshalb ist die Kehrseite einer konsequenten Orientierung an Lernergebnissen (outcomes) eine umfassende Qualitätssicherung. Qualitätssicherung wird insbesondere akut angesichts einer Zunahme privater Akteure eines wachsenden Bildungsmarkts. Die Normierung von Kompetenzstandards, die Eingang in nationale Qualifikationsrahmen finden, ihre Bündelung in Qualifikationen (Abschlüssen) muss auch künf-

4 Siehe dazu das Schwerpunktheft „Durchlässigkeit" in: BWP 6/2004.

tig durch öffentlich-rechtlich legitimierte Stellen erfolgen. Bei der Vergabe von Qualifikationen gilt: Qualität kann durch öffentlich-rechtlich anerkannte Stellen oder durch Akkreditierung, Zertifizierung und Qualitätsmanagement privater Stellen gesichert werden (BALLI/KREKEL 2004).

4. Ausblick

Mit ihrem engen Zeitrahmen für die Entwicklung eines EQF hat die Kommission die Mitgliedsstaaten, insbesondere auch Deutschland unter Druck gesetzt. Der EQF ist jedoch nicht etwas völlig Systemfremdes. Vielmehr enthält er vieles, was national bereits seit längerem Gegenstand von Reformen ist: Neue Strukturmodelle für Aus- und Fortbildungsordnungen, Einstiegsqualifikationen, Zusatzqualifikationen, Anrechnung schulischer Leistungen auf einen dualen Abschluss, Hochschulkompatibilität beruflicher Qualifikationen etc. Nimmt man diese Entwicklungen in den Blick, wird deutlich: Wir sind auf dem besten Wege zu einem nationalen Qualifikations-Rahmen. Es ist an der Zeit, die Arbeiten an den verschiedenen Aspekten zusammenzuführen. Die Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens bedeutet nicht das Ende des nationalen Qualifikationssystems. Er gibt vielmehr nationalen Entwicklungen einen zusätzlichen Schub.

Literatur:

BALLI, CH./KREKEL, E. M. (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld: W. Bertelsmann.

BLOOM, B. S. (ed.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. NewYork: David McKay Company, Inc.

KRATHWOHL, D. R./BLOOM, B. S./MASIA, B. B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II, Affective Domain, NewYork: David McKay Company, Inc.

BLOOM, B. S. u. a. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz.

BMBF (Hrsg.) (2005): Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Bonn/Berlin.

CHOMSKY, N. (1980): Rules and representations. The Behavioral and Brain Sciences, 3, pp. 1–61.

Coles, M./Oates, T. (2005): European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust. Cedefop Panorama series 109; Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Colin, A. (1997): Learning and Development. In: Beardwell, I./Holden, L. (Eds.): Human Resource Management: A Contemporary Perspective. 2nd ed., London: Pitman, pp. 282–344.

Council of Europe (2001): Common European Framework of reference for languages, learning, teaching, assessment. Cambridge: University Press.

Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E. (1986): Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: Free Press.

Jaques, E. (1973/1996): Requisite Organisation. 2nd ed., Glocester, MA: Cason Hall.
Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen – Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.

Kultusministerkonferenz – Sekretariat der KMK (Hrsg.) (1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

Nelson, T. D./Narens, L. (1990): Metamemory: A theoretical framework and new findings. The Psychology of Learning and Motivation, 26, pp. 125–173.

Proctor, R.W./Dutta, A. (1995): Skill Acquisition and Human Performance, London: Sage.

Reuling, J./Hanf, G. (2004): OECD-Projekt „The role of qualifications systems in promoting lifelong learning". Länderbericht Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Sternberg, R. J./Kolligian, J. (1990): Competence considered. New Haven: Yale University Press.

Theunissen, A. F. (1994): Interview. In: Berufsbildung, europäische Zeitschrift, 1, S. 75.

Voß, G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. In: MittAB 3/98, S. 473–487.

WEIß, R. (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Hrsg. Arbeitsgemeinschaft QUEM, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 433–493.

WHITE, R. H. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66; pp. 279–333.

WINTERTON, J./DELAMARE-LE DEIST, F./STRINGFELLOW, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. CEDEFOP Panorama series; Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Forthcoming.

Peter-Werner Kloas

Der europäische Qualifikationsrahmen: Eine erste Einschätzung aus nationaler Perspektive

Die Europäische Kommission hat vor wenigen Wochen das Konsultationsverfahren zum europäischen Qualifikationsrahmen in Gang gesetzt. Von der Handwerksorganisation und den übrigen im Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) zusammengeschlossenen Spitzenverbänden der Wirtschaft wird die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF – European Qualification Framework) grundsätzlich mitgetragen. Wenn ein solcher Qualifikationsrahmen in der Wirtschaft Akzeptanz finden soll, muss er jedoch – dies gilt erst recht für einen nationalen Qualifikationsrahmen (NQF – National Qualification Framework) folgende Anforderungen erfüllen: Voraussetzung ist insbesondere, dass er

- alle Bildungsbereiche umfasst;
- allgemeine und berufliche Bildung gleichwertig behandelt und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen in Deutschland fördert;
- die duale Ausbildung und praxisnahe Weiterbildung in einem von schulischen Systemen dominierten Europa stärkt und „richtig" verortet;
- einfach zu handhaben ist;
- auch den Betrieben (Personalverantwortlichen) einen Mehrwert bietet;
- das Berufsprinzip wahrt;
- die Regelungsbefugnisse der Wirtschaft beibehält.

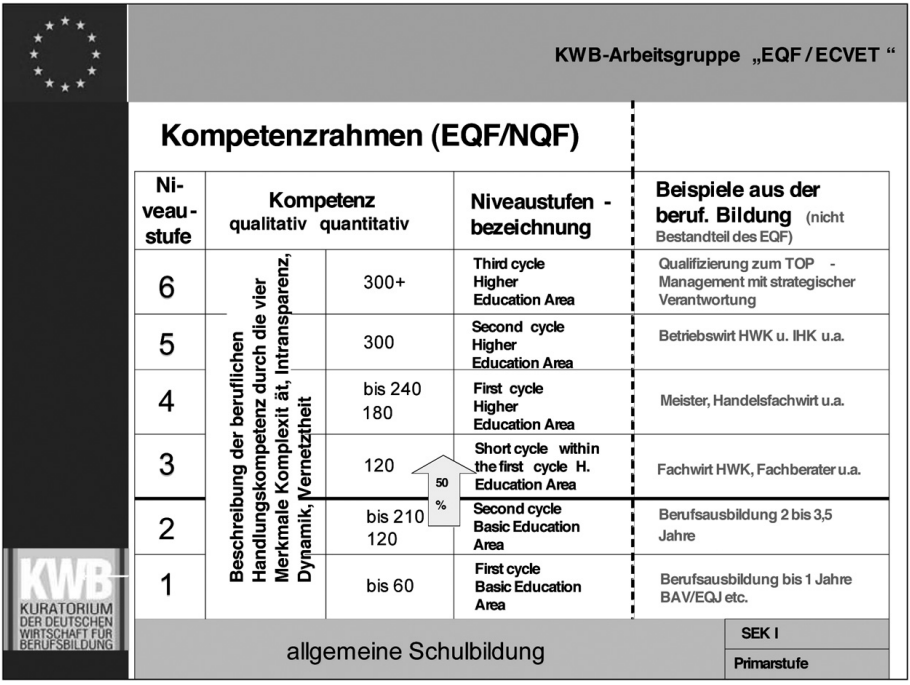
Das EQF-Modell des KWB

Unter Federführung des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks hat das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) im März dieses Jahres selbst ein Modell für einen europäischen Qualifikationsrahmen vorgelegt. Die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft wollten damit einen aktiven Beitrag in der sich intensivierenden politischen Diskussion zu den Themen Qualifikationsrahmen, Leistungspunktesystem sowie Durchlässigkeit leisten und sich selbst durch die Konstruktion des Modells eine „Bewertungskompetenz" für das angekündigte Konsultationsverfahren zum EQF-Vorschlag der EU-Kommission schaffen.

Der Modellbildung lag und liegt der Leitgedanke zugrunde, dass künftig nicht der absolvierte Bildungsweg, sondern die Kompetenz vorrangig bewertet wird: Es darf nicht länger entscheidend sein, wo und wie jemand etwas gelernt hat, sondern was er oder sie kann.

Vorgeschlagen wird ein sechsstufiger Qualifikationsrahmen zur Einordnung von Kompetenzen, der sowohl die berufliche als auch die hochschulische Bildung umspannt[1]. Über vier qualitative Deskriptoren (Komplexität / Intransparenz / Dynamik / Vernetztheit der Handlungssituation) werden die Kompetenzen, die zur Bewältigung beruflicher Handlungssituationen erforderlich sind, beschrieben. Ein fünfter – quantitativ fassbarer – Hilfsdeskriptor kennzeichnet den durchschnittlichen zeitlichen Lernaufwand (Workload), der zur Herausbildung der Kompetenzen erforderlich ist. Das EQF-Modell der Wirtschaft integriert damit eine Leistungspunktesystematik, die beim Vorschlag der EU-Kommission unverbunden neben dem Qualifikationsrahmen steht.

Abbildung 1: **Der Kompetenzrahmen des EQF / NQF (Modell des KWB)**



Im EQF-Modell der Wirtschaft werden Kompetenzen als prinzipielle Verhaltensmöglichkeiten definiert, die erforderlich sind, um bestimmte Handlungssituationen zu bewältigen. Die Verhaltensmöglichkeit einer Person, die notwendig ist, um berufliche Handlungssituationen zu beherrschen, drückt den Grad der Expertise aus. Kompetenzen sind die Grundvoraussetzung für die Lösung von Problemen

1 Einzelheiten zu den Modellvoraussetzungen und -grundlagen: Siehe www.kwb-berufsbildung.de

in spezifischen Domänen. Als Domänen kommen hier solche gesellschaftlichen Felder (z. B. Berufe) in Betracht, in denen nachhaltige Erwerbstätigkeit möglich ist und berufliche Handlungskompetenzen für die entsprechende individuelle Erwerbsfähigkeit eine notwendige Voraussetzung sind. Domänen können wiederum in Kompetenzfelder ausdifferenziert werden. Je komplexer, je weniger transparent, je vernetzter und je dynamischer Handlungssituationen sind, die durch eine Person bewältigt werden können, desto höher ist die Handlungskompetenz dieser Person zu bewerten und den entsprechend höheren Stufen des Qualifikationsrahmens zuzuordnen.

In der Praxis würde ein Qualifikationsrahmen nach dem Modell des KWB bedeuten, dass Kompetenzen gekennzeichnet werden durch

1. Qualitative Beschreibung der Handlungskompetenz nach den Deskriptoren „Komplexität/Intransparenz/Vernetztheit/Dynamik“,
2. Nennung der Domäne und
3. Nennung des Kompetenzfeldes, in dem Kompetenzen aufgebaut und Leistungspunkte akkumuliert werden können,
4. Feststellung der Leistungspunkte (bei bestandener Prüfung) unter Berücksichtigung von Lernzeiten („workload“),
5. Zuordnung zu der entsprechenden Niveaustufe des nationalen/europäischen Qualifikationsrahmens.

Beispiel für das Modul „Privat- und Handelsrecht“ aus dem Bildungsgang Betriebswirt (HWK):

1. Qualitative Kompetenzbeschreibung	nach vier Deskriptoren (hier nicht ausgeführt)
2. Domäne	Betriebswirtschaft
3. Kompetenzfeld	Rechtliche Expertise
4. Erworbene Leistungspunkte:	5
5. EQF/NQF-Niveaustufe:	5

Bewertung des Vorschlags der EU-Kommission

Wie erwähnt, diente die Entwicklung eines eigenen Vorschlags der Wirtschaft für einen europäischen Qualifikationsrahmen auch dem Ziel, durch die Konstruktion des Modells Erfahrungen zu gewinnen und sich so mehr Klarheit über Standards und Beurteilungsmaßstäbe zu verschaffen, die im jetzt angelaufenen Konsultationsprozess als Grundlagen zur Bewertung des Vorschlags der EU-Kommission herangezogen werden können.

Orientiert man sich an den Standards des EQF-Modells der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (KWB), so zeigt sich, dass der EU-Kommissionsvorschlag in mehreren Punkten äußerst kritisch einzuschätzen ist, vor allem dann, wenn wir uns – hypothetisch – vorstellen, dass die mit dem EQF-Vorschlag der EU-Kommission gesetzten Standards auch für einen nationalen Qualifikationsrahmen in Deutschland gelten würden. Dies ist natürlich ein noch offener Prozess. Ob überhaupt, in welcher Ausprägung und mit welcher Verbindlichkeit ein NQF entwickelt wird, lässt sich heute nicht präzise vorhersehen.

Als Fazit sei festgehalten, dass der Vorschlag der EU-Kommission besonders folgende zentrale Anforderungen nicht erfüllt:

- Er hält den Kompetenzansatz (bzw. den Ansatz, Lernergebnisse zu beschreiben) nicht konsequent durch, sondern greift immer wieder auf Lernortbezeichnungen und formale Abschlüsse zurück. Massiv abgelehnt wird insbesondere der direkte Bezug des EQF-Kommissionsvorschlages zur EU-Anerkennungsrichtlinie, die mit der alleinigen Zuordnung von Abschlüssen keinen Kompetenzansatz verfolgt.
- Mit den Hinweisen auf formale Abschlüsse werden schulisch geprägte Bildungssysteme unangemessen bevorzugt, z. B. enthält die Niveaustufe 4 den Hinweis auf die Sekundarstufe II. In Stufe 4 müsste aber auch die deutsche duale Ausbildung eingeordnet werden.
- Der EU-Kommissionsvorschlag benötigt bis zu 13 Deskriptoren, um Kompetenzen zu beschreiben. Wenn Kurse, Bildungsgänge, Zeugniserläuterungen etc. mit den im EU-Papier vorgeschlagenen Deskriptoren hinterlegt und beschrieben werden müssten, wäre der Aufwand immens und damit der Mehrwert mehr als zweifelhaft.
- Die Trennung in „knowledge, skills und competences“ ist künstlich und öffnet Tür und Tor für „beliebige“ Kompetenzbeschreibungen.
- Die unteren Niveaustufen sind im Verhältnis zu den Niveaustufen der „höheren Bildung“ zu kleinteilig.
- Die Leistungspunktesystematik wird in einem vom EQF separierten Prozess entwickelt.
- Nationale und übernationale Qualifikationsrahmen einzelner Wirtschaftssektoren (Branchen) können in Konkurrenz zu nationalen (staatlichen) Qualifikationsrahmen geraten.
- Der EU-Kommissionsvorschlag präjudiziert unter dem (richtigen) Anspruch der Qualitätssicherung möglicherweise die Einrichtung einer zentralisierten Institution auf EU- oder nationaler Ebene. Das deutsche Bildungssystem darf nicht zusätzlich bürokratisiert werden. Die Selbstverwaltung der Wirtschaft ist maßgeblich, ebenso die Regelungen der Sozialpartner und die unterschiedlichen Zuständigkeiten von Bund und Ländern.

Die angeführten Kritikpunkte geben die Richtung vor, in der Änderungen am EQF-Vorschlag der Kommission vorgenommen werden müssen. Es wäre aber illusorisch zu erwarten, dass bei den unterschiedlichen Interessen aller am europäischen Konsultationsverfahren beteiligten Staaten nun genau das herauskäme, was den Vorstellungen der deutschen Wirtschaft entspricht. Was dann? Wir könnten uns auf die Position zurückziehen, dass der EQF nur eine Empfehlung sei, die – weil freiwillig anwendbar – in diesem Fall eben nur als abstraktes Gebilde ohne Bedeutung für die Berufsbildungspraxis anzusehen wäre. Es gibt aber auch eine andere Perspektive, um doch noch zu einem Qualifikationsrahmen mit „Mehrwert" zu kommen: Wir müssen uns mit dem Prozess der Entwicklung eines nationalen (deutschen) Qualifikationsrahmens auseinandersetzen, der quasi als „zweite Chance" betrachtet werden kann, um doch noch wichtige Verbesserungen am Qualifikationsrahmen, die europäisch nicht durchsetzbar sind, national abzusichern.

Tabellarische Übersicht: **Vergleich des EQF-Vorschlags der EU-Kommission mit den Vorstellungen der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (EQF-Modell des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung / KWB)**

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
Ziele	• Förderung des Zugangs zu Bildung und lebenslangem Lernen • Effiziente Nutzung erworbener Kompetenzen (einschließlich informell und non-formal erworbener Kompetenzen) • Lesbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen in Europa verbessern • Mobilität v. a. durch Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen fördern • umfasst alle Bildungsbereiche • Vergleichbarkeit von Qualifikationen soll durch die Darstellung von Lernergebnissen erzielt werden, unabhängig von Ort und Dauer des Bildungsgangs	Wie EU, zusätzlich: • Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, Durchlässigkeit zwischen den nationalen Bildungsbereichen • bessere Verortung und Stärkung der dualen, praxisnahen Aus- und Weiterbildung in einem von schulischen Systemen dominierten Europa • Beibehaltung des Berufsprinzips • Mehrwert für Personen und für Betriebe • Beibehaltung der Regelungsbefugnisse der Wirtschaft
Begriffsdefinitionen	• Learning Outcome ist die Gesamtheit von Kenntnissen, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen im Sinne vorgegebener Anforderungen von dem, was ein Individuum am Ende eines Lernprozesses wissen, können und verstehen soll.	• Learning Outcome ist die in Lernprozessen erworbene „handlungsorientierte Problemlösungskompetenz“ • Ein wesentlicher, konzeptioneller Unterschied an dieser Stelle ist, dass das KWB der europäischen Trennung von Lernen in Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen (Knowledge, skills, competences) nicht folgt.

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
	• Kompetenz wird hier durch Einzelbestandteile Wissen, Fertigkeiten, „personale“ (Methoden-) und „ethische“ (Sozial-)Kompetenz ausgedrückt. Ein Kompetenzniveau ergibt sich durch die Fähigkeit einer Person, die Komplexität, Unvorhersehbarkeit und Veränderung je nach Kontext, Situation oder Problemstellung bewältigen zu können.	• Kompetenz ist die Gesamtheit von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen (einschließlich Sozial- und Methodenkompetenz), die benötigt wird, um berufliche Handlungssituationen bewältigen zu können. Ein Kompetenzniveau ergibt sich durch die Fähigkeit einer Person, Komplexität, Unvorhersehbarkeit („Intransparenz“), Veränderung („Dynamik“) und Vernetztheit einer beruflichen Handlungssituation bewältigen zu können. • Das EU-Papier greift an der Stelle der Kompetenzbeschreibung drei der vom KWB vorgeschlagenen vier Deskriptoren zur Beschreibung einer beruflichen Handlungssituation auf, bezieht diese allerdings auf allgemeine Lernsituationen (Kontext, Situation, Problem) und nicht explizit auf berufliches Handeln. • An der Stelle der Deskriptoren ist das EU-Papier sehr viel komplexer (s. Punkt Deskriptoren).
	• Qualifikationen sind durch die zuständige Stelle festgestellte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (= nach vorgegebenen Anforderungen festgestellte Lernergebnisse, somit ein formaler Abschluss).	• Das KWB-Modell liefert keine eigene Definition von „Qualifikation“. • Eine Qualifikation wird im EU-Papier mit „formalem Abschluss“ gleichgesetzt. Das EU-Konzept birgt folglich die Gefahr, wieder ein abschlussorientiertes Einstufungsschema zu werden. Diese kann nur ausgeschlossen werden, wenn alle Qualifikationen (= formale Bildungsgänge) nach Learning Outcomes

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
	• Qualifikationsrahmen: „Ein Qualifikationsrahmen kann alle Lernergebnisse und Lernwege erfassen oder auf einen bestimmten Bildungs-/ Berufsbereich bezogen sein“.	beschrieben und im Qualifikationsrahmen eingestuft werden. • Folgt man den EU-Definitionen, ist das KWB-Modell ein Vorschlag für einen „Europäischen Kompetenzrahmen“, also ein Raster zur Einordnung erworbener Kompetenzen. Es folgt einer „Hierarchisierung“ erworbener Kompetenzen, nämlich der konsequenten, stufenweisen Generierung von „Expertise“. • Die Definition des EU-Papiers ist auf seine Logik nochmals genau zu überprüfen.
	• Meta-Rahmen („Mehrzweckrahmen“) ist Übersetzungs- und Übertragungsinstrument zwischen den jeweiligen nationalen und sektoralen Qualifikationen, „Lesehilfe“ für die einzelnen Bürger • ... ist EU-Referenz für Qualitätssicherung und -entwicklung, • ... richtet sich an Bildungsverantwortliche und politische Entscheidungsträger, die Qualifikationen zuschneiden und anerkennen mit dem Ziel, Reformen auf nationaler und sektoraler Ebene zu initiieren.	• dito, aber • aus deutscher Sicht problematisch ist der von der EU-KOM verfolgte (forcierte) Sektoransatz; der neben den nationalen Qualifikationsrahmen auch ggf. widersprechende sektorale QF zu lässt. Darin liegt die Gefahr, dass von Sektoren über die nationalen Zuständigkeiten hinweg agiert wird (siehe auch Sektorale Qualifikationen’).

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
Niveaustufen	• Es werden acht hierarchisch gegliederte Niveaustufen vorgeschlagen. Dabei sind allein drei Stufen im ungelernten und Anlernbereich angesiedelt. Die KOM will damit den ca. 32 Mio. un- und angelernten EU-Bürgern Rechnung tragen bzw. im Sinne des lebenslangen Lernens alle Bildungsbereiche, d. h. auch die Pflichtschule einbeziehen. • Der EU-Vorschlag zielt auf das lebenslange Lernen, nicht ausschließlich auf die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt.	• Das KWB-Modell schlägt – im Vergleich zum Vorschlag der EU-Kommission sechs Stufen (plus Eingangsstufe) vor. Die allgemeinbildende Pflichtschule (Eingangsstufe) mit den damit verbundenen Grund- und Schlüsselqualifikationen (Rechnen, Lesen, Schreiben ...) wird in diesem Modell als Voraussetzung für den Aufbau beruflicher Expertise vorausgesetzt. • Das KWB-Modell ist auf Qualifikationen ausgerichtet, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbar/für das Erwerbsleben relevant sind. Abgeleitet aus Modellen der Lerntheorie, bedient sich das KWB-Modell einer taxonomischen Hierarchisierung von sechs Kompetenzstufen, die den Aufbau beruflicher Expertise beschreiben. Die sechs Stufen des KWB-Modells ordnen möglichst präzise die einzelnen, noch abgrenzbaren Stufen messbarer beruflicher Handlungskompetenz. Diese orientiert sich v. a. auch am Berufsprinzip bzw. dem Zuschnitt von „Domänen" und „Kompetenzfeldern". • Am EU-KOM-Vorschlag nicht sinnvoll erscheint die zu große Ausdifferenzierung von Stufen am Anfang der Skala (z. B. für einfache, Un- und Anlernqualifikationen). Die unteren drei Stufen des Kommissionsvorschlags sind mit Blick auf eine spezifische

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
		Erwerbstätigengruppe (An- und Ungelernte) eingerichtet worden. Diese Herangehensweise ist weniger konzeptionell als die Generierung von Expertise (KWB-Modell). Sie orientiert sich allein an der (unbefriedigenden) Realität von Nicht- bzw. Teilabschlüssen. • Ungewichtig ist insgesamt, dass derzeit 4 kleinteilige Stufen bis zur abgeschlossenen Erstausbildung definiert werden, genauso viele wie für den komplexeren Fortbildungs- und Hochschulbereich. • Die unteren Stufen repräsentieren in erster Linie schulisch geprägte Bildungssysteme, z. B. der Hinweis auf die Sekundarstufe II in Stufe 4. In Stufe 4 müsste aber auch die deutsche duale Ausbildung fallen, die i. d. R. nach der 10. Klasse beginnt. • Mit dem neu entstehenden EQF muss es gelingen, einen echten Paradigmenwechsel herbeizuführen und den Ansatz der Learning outcomes konsequent umzusetzen. Nur auf diese Weise kann eine echte (und gerechte) Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen in Europa erreicht werden. Der EU-KOM-Vorschlag verwässert durch Vermischung verschiedener Ansätze (Klassifizierung von Abschlüssen und Lernergebnissen) dieses Ziel.

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
	• Die „Tabelle 2" liefert sog. „ergänzende Informationen zu den Stufen im EQF. Sie soll als „Orientierungshilfe" dienen, wofür die einzelnen Niveaustufen stehen und wozu sie führen bzw. berechtigen.	• Die Systematik des Vorschlags (speziell die Erläuterungen) weicht den kompetenzbasierten Ansatz insoweit auf, als hier wiederum auf Lernorte und formale Qualifikationen Bezug genommen wird. Die deutsche Wirtschaft ist der Auffassung, dies sollte den Mitgliedsstaaten überlassen werden. • Die deutsche Wirtschaft plädiert daher für die Streichung der Tabelle 2 aus dem EU-KOM-Vorschlag.
Diskriptoren	• Sind ausreichend allgemein angelegt, um der Vielfalt der nationalen und sektoralen Qualifikationen Rechnung zu tragen. • Die Beschreibung von „Learning outcomes" auf je der Stufe geschieht durch 7 Deskriptoren (Kenntnisse, Fertigkeiten, Selbstständigkeit und Verantwortung, Lernkompetenz, Kommunikations- und soziale Kompetenz, fachliche und berufliche Kompetenz). Die Deskriptoren werden durch weitere Unterdeskriptoren gegliedert, sodass bis zu 13 Deskriptoren (z. B. bei Stufe 6) zur Outcome-Beschreibung herangezogen werden müssen.	• Das KWB-Modell geht von beruflicher Handlungskompetenz (also auf dem Arbeitsmarkt verwertbarer bzw. für das Erwerbsleben relevanter Kompetenzen) aus; die EU-KOM ist weniger Arbeitsmarkt- und Erwerbsleben-fokussiert. • Das KWB-Modell kommt mit vier Deskriptoren aus (Dynamik, Intransparenz, Vernetztheit, Komplexität). Damit können (kontextbezogene) Lernergebnisse ausreichend detailliert und aussagekräftig beschrieben werden, halten den Aufwand der Beschreibung aber in Grenzen. • Wenn Kurse, Bildungsgänge, Zeugniserläuterungen etc. mit den im EU-Papier vorgeschlagenen Deskriptoren hinterlegt und beschrieben werden müssten, wäre der Aufwand immens, zumal Kenntnisse, Fertigkeiten und

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
		Kompetenzen kaum getrennt voneinander beschrieben und festgestellt werden können. • Als weiteren „Hilfsdeskriptor" wurden im KWB-Modell als integraler Bestandteil des Niveaustufenkonzepts bzw. zur Beschreibung der Lernergebnisse die Leistungspunkte vorgesehen, nämlich als fünfter, quantitativer Deskriptor. Er steht für die durchschnittliche Lernzeit, die für das Erreichen eines Lernergebnisses erforderlich sind („Workload-Gedanke" aus dem Hochschulbereich).
Sektorale Qualifikationen	• Der Kommissionsvorschlag stellt nationale und sektorale Initiativen bzw. Qualifikationsrahmen nebeneinander und will die Entwicklung dieser fördern. Eine Anbindung sektoraler Standards an NQFs wird nur empfohlen.	• Der EU-Vorschlag stellt die Entwicklung von NQF und sektoralen QF nebeneinander. Damit würden letztlich neben einem EQF verschiedene länderspezifische NQF und verschiedenen national übergreifende sektorale Qualifikationsrahmen existieren. Demgegenüber geht der KWB-Vorschlag von einem anderen Zusammenhang aus: Er betrachtet Sektorinitiativen als Weg zur Ausfüllung bzw. Umsetzung des NQF, d. h. die Sektoren (Wirtschaftszweige, Branchen) sind verantwortlich beispielsweise für die Festlegung von Bildungsgängen, für die Festlegung von Units, für die Bewertung der Niveaustufen und des Workload (Leistungspunkte).

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
	• Der EU-Vorschlag gibt keine Definition von Sektoren (erwähnt nur grobe Zuschnitte wie primärer, sekundärer, tertiärer Sektor), meint aber wohl „Branchen“.	• Der EU-KOM-Vorschlag enthält keine weitere Differenzierung innerhalb der Sektorebene, während der KWB-Vorschlag nach „Domänen“ und darunter nach „Kompetenzfeldern“ unterscheidet. Zu einer Domäne gehören alle Qualifizierungsgänge (= Berufe), die innerhalb eines „Berufebaukastens“ verknüpfbar sind. Beispiel: Sektor = Nahrungsmittelhandwerk/ Domänen = Bäcker, Konditoren, Fleischer, Fachverkäuferinnen, jeweils mit Ausbildungs- und Fortbildungsgängen). Jede Domäne ist in Kompetenzfelder gegliedert (z. B. Rechtsexpertise, betriebswirtschaftliche Expertise ....).
EU-Anerkennungsrichtlinie	• EQF ist kein Instrument zur Entscheidung über Gleichwertigkeit, Anerkennung von Qualifikationen oder für sonstige rechtliche, lohnpolitische Aufgaben. • Entscheidungen über Ankerkennung sind von den nationalen Behörden zu treffen. • Die zuständigen Stellen sind an die Richtlinie gebunden, die auf Kriterien wie Art und Dauer der Ausbildung oder der Berufserfahrung gründen. • Die Richtlinie ist das einzige, verbindliche Rechtsdokument. Der EQF wirkt sich weder auf die Umsetzung der Richtlinientatbestände aus, noch können Rechte auf Anerkennung aus dem EQF abgeleitet werden.	• Die deutsche Wirtschaft lehnt einen direkten Bezug des EQF zur Anerkennungsrichtlinie konsequent ab, da diese einen konzeptionell anderen Ansatz verfolgt, nämlich die alleinige Zuordnung von Abschlüssen, nicht von Lernergebnissen. • Eine entsprechende Änderung der Richtlinie ist derzeit nicht mehr möglich. Die beiden Initiativen EQF und Richtlinie werden zunächst parallel nebeneinander stehen. • Wenn der EQF sich bewährt, könnte die Möglichkeit eines Änderungsantrags der Richtlinie erwägt werden.

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
Leistungspunkte	• Der Kommissionsvorschlag nennt einige Prinzipien für die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden „Leistungspunktesystems für das Lebenslange Lernen". Die Wertigkeit eines Leistungspunktes ist nicht definiert.	• Das KWB-Modell sieht Leistungspunkte als integralen Bestandteil des Kompetenz- bzw. Qualifikationsrahmens, nämlich als fünften, quantitativen Deskriptor (siehe Deskriptoren). 1800 Stunden entsprechen 60 Leistungspunkten. Die Kommission hat diesen Gedanken vollständig aus der Entwicklung eines EQF herausgenommen und einen separaten Prozess dazu initiiert. Die deutsche Wirtschaft fordert hier eine Zusammenführung der Entwicklungen, da sie aufeinander bezogen sein müssen.
Qualitätssicherung	• Der Kommissionsvorschlag befürwortet eine Reihe von Qualitätssicherungsmaßnahmen, darunter auch gemeinsame Ziele und Standards, externe Prüforgane. • Es könnte sein, dass hieraus zukünftig zusätzliche Aufgaben auf EU-Ebene abgeleitet werden. Dies widerspräche dem im EU-Papier betonten Grundsatz des gegenseitigen Vertrauens und könnte den bürokratischen Aufwand erhöhen.	• Die deutsche Wirtschaft betont die Notwendigkeit von Qualitätssicherungsmechanismen. • Zur QS müssen die national „Zuständigen Stellen"herangezogen werden, die je nach Bildungsbereich andere sind. • Zu vermeiden ist die Einrichtung einer zentralisierten Institution auf EU- oder nationaler Ebene, die die omnipotente Aufgabe der Akkreditierung übernimmt.
Informelles, non-formales Lernen	• Der EQF soll dazu dienen, auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen. Nähere Ausführungen dazu gibt es nicht.	• Das KWB-Modell bezieht informell und non-formal erworbene Kompetenzen ein. Diese müssen aber validiert werden, z. B. über die sog. Externenprüfung, durch die informell und non-formale Kompetenzen in formale Qualifikationen überführt werden.

Gegenstand	Vorschlag der EU-Kommission	KWB-Modell
	• Der Kommissionsvorschlag spricht vom Anspruch des Individuums auf Kompetenzfeststellung. • Ferner werden Beratungs-, Orientierungs- und Informationsleistungen vorausgesetzt.	• Dies könnte einen unermesslichen Prüfaufwand nach sich ziehen oder u. U. in die Zulassungsautonomie der zuständigen Stellen eingreifen. • Es muss national geklärt werden, wer diese Arbeit leisten soll und wer die Ressourcen dafür bereithält.
Verhältnis EQF/NQF	• Die Mitgliedstaaten werden zur Entwicklung eigener, nationaler Qualifikationsrahmen aufgefordert.	• Die von der Wirtschaft mit Blick auf den EQF entwickelten Elemente und Kriterien gelten prinzipiell auch für einen deutschen NQF.

Rainer Bremer

Das EADS-Vorhaben „Move Pro Europe". Eine Methode zur Erfassung kompetenzförderlicher Effekte durch Systeme der Berufsbildung

1. Problemhintergrund

Zum Verständnis dieses Beitrags bedarf es einer Einführung, die den Problemhintergrund beleuchtet. Das EADS[1]-Projekt, um das es im Folgenden geht, steht mit dem internen Titel „Move Pro Europe" in einem europapolitisch – und darüber hinaus – relevanten Zusammenhang, der aus Erklärungen vom Inhalt der in Lissabon, Kopenhagen und Maastricht verkündeten Botschaften entstanden ist. Der diese Botschaften prägende Geist von subjektiver Ökonomie und Monetarismus entstammt der Realität europaweit operierender Unternehmen und setzt vor allem die duale Berufsausbildung unter Legitimationszwang. Aktuell gehen das Benchmarking und die Furcht davor um. Defensiver ist die Rede von Standards in Bildungssystemen – auch für die Berufsbildung – und virulent die Diskussion um eine PISA-ähnliche und damit vergleichende Untersuchung der europäischen Berufsbildungssysteme.

Diese auch wissenschaftlich interessanten Fragen stellen sich in einem Unternehmen ungleich handfester, das wie AIRBUS bzw. EADS (die militärische Sparte in der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie) in Struktur und Funktion selbst transnational ist (a), wobei es kraft solchen Merkmals auch seinem primären Produkt entspricht (b):

a) Am Beispiel des zivilen Sektors: AIRBUS produziert in vier EU-Ländern (in alphabetischer Reihenfolge: Deutschland, Frankreich, Spanien, Vereinigtes Königreich). Ein Abteilungsleiter an einem spanischen Produktionsstandort kann Engländer sein, eine deutsche Sekretärin haben und einen französischen Assistenten einarbeiten. Die Konzernsprache ist bei alldem Englisch.
b) Ein Linienflugzeug ist ein von Haus aus globales Produkt, es wurde gebaut, um überall hinfliegen zu können.

In äußerst kompakter Konstellation findet sich neben diesen beiden hervorstechenden Aspekten – der transnationalen Unternehmensstruktur und des im Kern bereits einem weltweiten Einsatz gewidmeten Produkts – ein weiteres Merkmal, das sich wie eine reale Basis zum europapolitischen Überbau von Kopenhagen, Lissabon und Maastricht verhält: Die vier an AIRBUS beteiligten Länder stehen jeweils für eine der vier Idealtypen beruflicher Bildungssysteme auf dem Niveau

1 EADS: European Aeronautic Defence and Space Company, der Hersteller des AIRBUS-Flugzeugs.

von Handwerks- und Facharbeiterberufen: Dual verfasst (Deutschland), schulisch organisiert (Frankreich), im relevanten Sektor inexistent (Spanien) und modularisiert (Vereinigtes Königreich mit Einschränkungen für Schottland und Wales, gültig also hauptsächlich für England).

Dies zusammenfassend im Blick behaltend, kann man argumentieren: Wenn es in Europa ein ernsthaftes Problem werden sollte, jenseits des Harmonisierungsverbots systemisch zusammenhängende Entscheidungen über allgemein- und berufsbildende Strukturen in funktional optimierter Segregation in berufliche, semi-akademische und akademische Bereiche zu treffen, die nicht bloß mit normativer bzw. imperativer Geltung ausgestattet werden sollen, dann läge mit dem Sektor der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie ein privilegierter Zugang denen offen, die für ihre Entscheidungen überhaupt noch meinen, die Empirie zu konsultieren: Diese Industrie existiert erstens bereits als europäische, sie ist zweitens weltmarktfähig, und sie erbringt drittens kraft eines mehr oder weniger tragfähigen Unterbaus an systemisch organisierter Berufsausbildung bereits alle benötigten Qualifizierungsleistungen. Das jedenfalls ergäbe die konkludente Schlussfolgerung aus der Tatsache, dass die arbeitsteilig zwischen den Partnerländern und logistisch kompliziert erbrachten Leistungen in Entwicklung und Produktion keine qualifikationsbedingten Mängel dergestalt aufweisen, dass in einem der Länder von der national vorgegebenen, systemisch differenzierter Tradition beruflicher Bildung abgewichen werden müsste.

Solch ein Bild bietet sich durch einen Blick von außen auf einen Konzern dar, der in nuce alle vier europäischen Berufsbildungstraditionen alltäglich in praktischem Gebrauch hat. Von innen ergeben sich jedoch genau jene Legitimationsprobleme, die a) aus der konkreten Verschiedenheit der beteiligten Berufsbildungssysteme und b) aus der abstrakt europapolitischen Integrationsabsicht entstehen.

2. „Move Pro Europe“ und AERONET

Mit dem nationalen Projekt Move Pro Europe (MPE) und dem europäischen Extender AERONET (Projekt zur Einrichtung von Best-Practice-Standards durch Ermittlung ähnlicher Qualifikationen als Beitrag zur erhöhten Transparenz der Berufsbildung und Kompetenz der Beschäftigten im europäischen Luft- und Raumfahrtsektor) haben wir in Form der Bildung von im Prinzip zu a) und b) (siehe oben) kommensurablen Hypothesen versucht, die relevanten europäischen Fragestellungen auf einer empirischen Untersuchungsebene aufzugreifen und in zwei mehrjährigen Begleitprojekten zu bearbeiten.

Mit Blick auf AIRBUS (MPE) gehen wir in Formulierung einer Art Generalhypothese (A) davon aus, dass die Kompetenzen, die von qualifizierten Fachkräften verlangt werden, in Beziehung zu konkreten Arbeitsprozessen stehen und dadurch wichtige Standards für die Berufsbildungssysteme setzen. Diese Arbeitsplätze und die respektiven Kernaufgaben sind entweder europäisch ubiquitär-repräsentativ oder zwar singulär, aber logistisch eng mit jenen ubiquitär-repräsentativen Prozessen verknüpft. Damit bieten sie eine empirische Betrachtungsebene für jene Anforderungen, deren Vorzug es ist, vom Produkt und seiner Herstellungsweise gesetzt zu sein und daher die Norm von Qualifizierung und Berufsausbildung abzugeben, nicht jedoch die Inhalte, die Dauer und die Methoden derselben. Aus europäischer Sicht hat diese Herangehensweise den maßgeblichen Vorteil, dass Untersuchungen dazu unabhängig von den Besonderheiten der nationalen Qualifizierungssysteme durchgeführt werden können. Dies ist Aufgabe des LEONARDO DA VINCI-Projekts AERONET. Diesem liegen die beiden folgenden, zwar auf A konsekutiv folgenden, aber antagonistisch formulierten Hypothesen (Aa und Ab) zugrunde:

Aa) Rohstoffe, Technologien und Verfahren sind auf der ganzen Welt verfügbar – sie tendieren zu wachsender Ähnlichkeit. Die Qualität der Produkte unterliegt ebenfalls einer Standardisierung. Folglich entwickeln sich die Qualität der Produkte und die der zugehörigen Arbeitsprozesse, determiniert von Technologie und Organisation, ihrerseits zur Kongruenz. Dies hat bedeutende Konsequenzen für die Qualifizierung, die moderne Arbeitsprozesse erfordern (Hypothese der universalisierungsbedingten Konvergenz).

Ab) Die Universalisierungstendenz muss von den jeweiligen nationalen Bildungssystemen bewältigt werden. Jede denkbare Art von Übernahme basiert auf der kulturellen Tradition. Sie drückt sich in der Verschiedenheit der nationalen Systeme der Berufs- und Allgemeinbildung aus (Hypothese der adaptationsbedingten Divergenz).

Es ist forschungspragmatisch nahe liegend, aus A unter Einbeziehung von Aa und Ab eine weitere Hypothese (B) zu formulieren:

B) Obwohl es viele Unterschiede zwischen den nationalen Wegen der Qualifizierung für moderne Arbeitsprozesse gibt, werden die darin sich bemerkbar machenden großen Ähnlichkeiten der Anforderungen zu einer Ähnlichkeit der Ausbildungsziele und -zwecke führen (Hypothese einer strukturellen Referenz zwischen beruflichen Aufgaben und Kompetenzen und damit ihrer Entwicklung).

Daraus ergibt sich ein aussichtsreicher forschungslogischer Zugang zu relevanten Kompetenzen über diejenigen Aufgaben, in denen ein nichttriviales Niveau beruflicher Arbeit definiert ist und das lernende Individuen in allen Ländern erreichen müssen, um Kompetenzen auszubilden, die sie zu Beginn ihres beruflichen Lernens beschäftigungsfähig und zum Ende berufsfähig machen.

Im Anschluss an europäische Kernfragen wie den EQF und ECVET schiene nun nichts leichter, als von diesen Ausgangsüberlegungen zur Bestimmung von Kompetenzen fortzuschreiten. Dies kann aber nur sinnvoll unter der Voraussetzung sein, dass es eine Methode zu Erfassung dieser Kompetenzen gibt. Zwar liegen diese in der konkreten Leistungsfähigkeit von Beschäftigten (wie hier in der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie) vor, aber der Weg des Kompetenzerwerbs, der individuell dorthin führte, ist sozusagen Teil der Bildungsgeschichte dieser Individuen geworden und damit eben nicht für die administrative und curriculare Organisation von Bildungsprozessen erschlossen. Insofern ist vor allen Versuchen zu warnen, leichtfertig berufliche Kompetenzen gegen die Empirie ihrer Entstehung zu definieren. Der methodologisch probate Weg, die bildungsrelevanten Elemente vollständig entwickelter beruflicher Kompetenzen zu entschlüsseln, liegt bei der Beobachtung ihrer Entstehung und deren Analyse.

3. Forschungsfragen und -implikationen

Verläufe beruflicher Kompetenzentwicklung zu analysieren heißt, dass Auszubildende mit kompetenzförderlichen Anforderungen bereits dann konfrontiert werden, wenn sie ihre Entwicklung erst durchlaufen und noch nicht abgeschlossen haben. Dies geschieht durch Aufgaben, die sich ihnen im Rahmen ihres Lehrberufs stellen. In diesem Sinne gehen die in den Projekten MPE und AERONET angewandten Forschungs- und Entwicklungsmethoden vom lernenden Subjekt aus. Im Verlauf der national jeweils zugebilligten oder dem Aufgabensetting zugerechneten Lernzeiten messen wir an mehreren, systemisch jeweils markanten Punkten das aktuell erzielte Niveau der fachlichen Kompetenzen und der beruflichen Identitätsbildung im Vergleich mit dem Niveau der professionellen Berufsarbeit anhand von Evaluationsaufgaben. Gegenstand der Messung sind dabei drei Konzepte (vgl. BREMER 2000, 2001, 2002; BREMER/HAASLER 2004), die im Rahmen einer erfolgreichen beruflichen Entwicklung aufgebaut werden müssen. Die Untersuchungsfragen sind hierbei:

Welches Lernkonzept wird aufgebaut?

Erwartung: Wechsel vom schulischen zum beruflichen Lernkonzept.

Welches Arbeitskonzept wird aufgebaut?

Erwartung: Wechsel der Lernstandards zu Berufsstandards.

Welches Konzept der sozialen Integration wird entwickelt?

Erwartung: Wechsel der Peer-to-peer-Orientierung zu Regeln der beruflichen Praxisgemeinschaft.

Die drei Konzepte berühren jeweils spezifische Entwicklungsprobleme im Sinne von Herausforderungen, wie sie HAVIGHURST (1972) z. B. in der Absicht formuliert

hat, die europäische Tradition des Bildungsdenkens mit der amerikanischen des Behaviorismus zu vereinbaren.

Wir gehen im Rückgriff darauf davon aus, dass Jugendliche Erfahrung mit den schulischen Anforderungen und Methoden der Allgemeinbildung haben. Allgemeinbildung vermittelt Wissen über Natur und Kultur im Sinne einer (scientific) literacy. Sie hilft den Jugendlichen, allgemeine Kompetenzen und Haltungen sowie ihre Intelligenz zu entwickeln. Und sie erzieht zu einer Rolle des Lernenden, in der er Anweisungen und Instruktionen befolgt, und damit zu einem Lernkonzept, das in Studium und Beruf zum Scheitern führen muss, wenn es nicht überwunden wird. Die Basis zu dieser Überwindung als Entwicklungsaufgabe legt die Allgemeinbildung. Sie definiert jenes Potenzial an Wissen, das zunächst in den Institutionen der Allgemeinbildung vermittelt werden soll, um dann auf den weiteren Bildungswegen entbunden zu werden. Aus Sicht unserer Untersuchungssystematik lässt sich daher fordern: Das Berufsbildungssystem sollte als Schwelle fungieren, deren Überwindung zu einem Konzeptwechsel im Lernen führt. Mit Blick auf die berufliche Identitätsbildung bedeutet dies die Nachweisbarkeit eines individuell vollzogenen Entwicklungsschritts mit dem Ergebnis, dass ein Lernender (Auszubildender oder Trainee) die ihm gestellten Aufgaben als die eigenen akzeptiert, also als solche ansieht, bei denen er an sich selbst die Erwartung stellt, sich ihnen gewachsen zu zeigen. Damit wird zugleich ein Reifevorgang unterstellt, der sich entwicklungspsychologisch in sozial wahrnehmbaren Graden der Dezentrierung und diagnostisch im Niveau des formal-operationalen Denkens in Anbindung an spezifische, üblicherweise dem Beruf und seinen Aufgaben zuzurechnenden lösbaren Problemen manifestiert. Dies leitet über zur nächsten Entwicklungsaufgabe, die in der Elaboration eines tragfähigen Arbeitskonzepts besteht.

Anwendung des durch die Allgemeinbildung erworbenen Könnens kann im Anschluss an PIAGET (pass.) als Aufgabe der Selbstoperationalisierung bezeichnet werden. Aus Sicht der berufsbildungstypischen Anforderungen, denen ein sich entwickelndes Arbeitskonzept zu genügen hat, heißt dies, nützliche Dinge zu erzeugen oder daran in typischen Arbeitskontexten mitzuwirken. Ein erfolgreiches Arbeitskonzept zu entwickeln bedeutet auch die Trennung zwischen (monetär erzeugtem) Wollen und (individuell elaboriertem) Können. Das Ziel der Berufsbildung ist logischerweise, eine hohe Selbstständigkeit in der Identifizierung, Definition und Realisierung beruflicher Arbeitsaufgaben zu erzeugen. Die hier vorgenommene Trennung von Arbeitsmoral und -vermögen gilt in Bezug auf zwei Fälle. Einmal den, dass jemand zwar könnte, aber nicht will, und den, dass jemand zwar will, aber nicht kann. Bei der Entstehung des Arbeitsvermögens zählt, ob jemand, der lernen soll, arbeiten zu können, das auch will – sonst lernt er nicht. Mit Blick auf den schon erwähnten HAVIGHURST ist hier einzuräumen, dass zwar das Lernen monetär befördert werden kann. Aber: Ohne die Identifikation mit der Aufgabe, die zu bewältigen einen Lernprozess erfordert, kann auch ein monetärer Anreiz

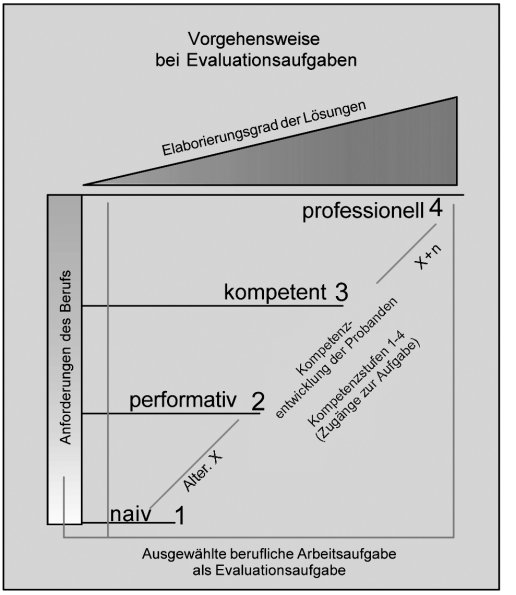
nichts ausrichten. Trivialerweise zeigt sich dies an der Gegenreaktion: Jemand, der unbedingt das Geld – mit dem ihn ein employer anlockt – haben will, wird es solange nicht bekommen, wie er nur über die Fähigkeit verfügt zu imaginieren, das Geld stehe ihm bereits vermöge seines starken Wollens zu. Vielmehr muss er in oder aus sich einen Gebrauchswert erzeugen, der ihn für den employer zum employee qualifiziert. In der Wirklichkeit Europas entsteht darüber hinaus durch die signifikante Arbeitslosigkeit ein Triebmittel der Motivation, das Not heißt und ebenfalls Arbeits- und Lernbereitschaft erzeugt.

Dem dritten Konzept, das Jugendliche im Rahmen ihres beruflichen Lernens entwickeln müssen, korrespondiert die abgeleitete, daher sekundär zu nennende Funktion der Berufsbildung, nämlich die Jugendlichen so zu befähigen, dass sie als Mitglieder der jeweiligen beruflichen Praxisgemeinschaft akzeptiert werden. Berufliche Praxisgemeinschaften existieren in Domänen (wie z. B. Metalltechnik), Branchen (wie z. B. die Luftfahrtindustrie) und auch in einzelnen Großbetrieben (z. B. Fertigung von Tragwerken und Montage von Baugruppen zu flugfähigem Gerät auf der einen Seite und die Instandhaltung von Produktionsanlagen oder Fluggerät auf der anderen). Solche Praxisgemeinschaften operationalisieren die technologisch-administrativ festgelegten Standards der qualifizierten Facharbeit zum Machbaren hin. Effiziente Facharbeit ist in ihrer Konkretion immer eine Resultante aus drei potenziell konfligierenden Faktoren als Quantität, Qualität und Rentabilität. Die aktuelle Resultante gibt an, was in welcher Zeit in welcher Qualität und Quantität möglich ist. Die geltenden, freilich ihrem Wesen nach dynamischen Standards definieren sozusagen eine Balance, die im individuellen Entwicklungsprozess als Norm fungiert, unterhalb derer man allenfalls als Anfänger, oberhalb hingegen als fähiger bzw. erfahrener Kollege akzeptiert wird. Daher müssen sich alle Individuen, die in eine Praxisgemeinschaft aufgenommen werden wollen, an solchen Standards messen lassen. Berufsbildungssysteme, die die Anerkennung der Auszubildenden am Ende ihres Lernwegs bewirken, scheinen gut zu funktionieren. Damit wäre ein sinnvolles empirisches Kriterium im Sinne einer Schwelle gewonnen, zu der ein Entwicklungsprozess hinführt und deren Erreichen diagnostisch festgestellt werden kann.

4. Vorgehensweise und Instrumente

Berufliche Arbeitsaufgaben enthalten diese Standards als Anforderungen der Facharbeit.

Abbildung 1: **Das Merkmal generativer Aufgabenstellungen anhand anforderungsreicher beruflicher Arbeitsaufgaben mit dem Schema zur Qualifizierung der kompetenz- und identitätsbasierten Zugänge**



Geht man weiter davon aus, dass alle qualifikationsrelevanten Berufe, d. h. Tätigkeiten an Arbeitsplätzen, die einen Lern- und Entwicklungsprozess voraussetzen, aus einem empirisch sistierbaren Set von Aufgaben bestehen, dann ergibt sich eine verhältnismäßig große Zahl an berufstypischen bzw. -affinen Aufgabenstellungen, deren Lösungen zuverlässig über das erreichte Kompetenzniveau informieren. In diesen Lösungen spiegeln sich die Entwicklungsstände jener drei Konzepte, die die Auszubildenden bzw. Trainees im Verlauf ihrer Ausbildung aufbauen müssen. Man kann daher auch sagen, dass die Lösungen der Evaluationsaufgaben die aktuell entwickelten Konzepte der Auszubildenden angesichts von vier prinzipiellen Elaborationsmöglichkeiten zeigen.

Es gibt vier Stufen des Zugangs zu beruflichen Arbeitsaufgaben. Die Anwendung der basalen CHOMSKYschen Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz (1965) führt zur Annahme, dass die Zugänge zu beruflichen Aufgaben, die

von Laien nicht mehr beherrscht werden, grundsätzlich zu unterscheiden sind nach dem

- performativen oder Regeln anwendenden und dem
- kompetenten oder Regeln auswählenden oder generierenden Zugang.

Dies stellt einen Bezug zu elementaren linguistischen Annahmen über Stufen des Spracherwerbs her. Diese zwei Zugänge sind im Kontext beruflichen – also eben nicht elementaren – Lernens um zwei weitere, denknotwendige zu ergänzen. Sozusagen präperformativ gibt es den

- naiven oder ahnungslosen Zugang.

Der naive, an sich durch Ahnungslosigkeit geprägte Zugang, entspricht dem des Laien. Er kann sehr wohl von Ahnungen und Einstellungen geprägt sein, allerdings von falschen, häufig auch ideologischen. Sie sind ein altes Problem der Didaktik und des Lehrens, weil die Schüler z. B. nicht wissen, dass sie nichts wissen, oder das Falsche über eine Sache denken. In PLATONS (1999) Menon, der in die Sokratische eironeia als Instrument der Didaktik einführt, werden solche Vorstellungen doxa genannt und alles Lehren beginnt damit, diese zu überwinden. Die entwicklungstheoretische Relevanz des ersten Zugangsniveaus »naiv« oder »dogmatisch« oder »ideologisch« ergibt sich daraus, dass Vorurteile und Voreingenommenheit jede Entwicklung blockieren können. Bei der empirischen Untersuchung von Entwicklungen kommt dem logisch ersten Zugang besondere Aufmerksamkeit zu.

Das vierte Niveau des Zugangs zu beruflichen Aufgaben heißt

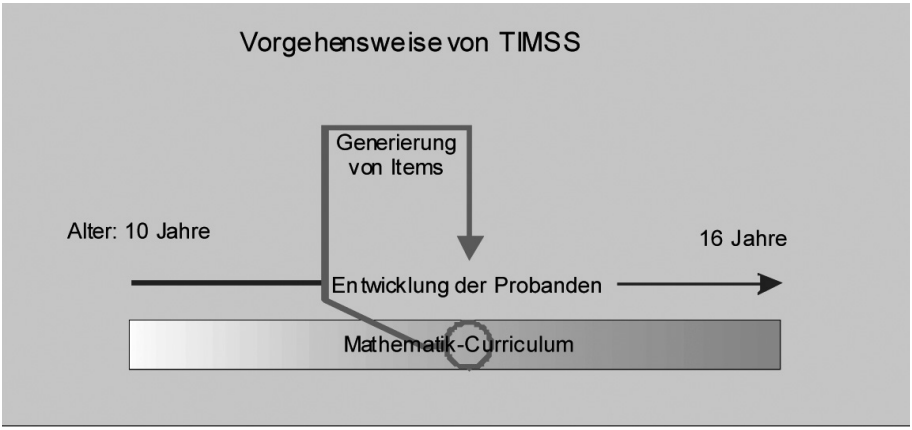
- professionell

und basiert auf einer entwicklungstheoretisch bedeutsamen Unterscheidung zum dritten Zugangsniveau „kompetent". Dieses vierte Niveau ist von außerordentlicher Bedeutung und kann in seiner logischen Begründung knapp an einem Beispiel illustriert werden. Ein Handwerksbetrieb kann nicht immer die beste Qualität liefern, obwohl die Kompetenzen dazu zur Verfügung stünden: Kunden, die einen bestimmten Preis nicht zahlen wollen, erhalten eben auch eine mindere Qualität. Zur Professionalität zählt daher, die Kompetenzen relativ zu anderen Zwecken auswählen und einsetzen können. Dazu müssen sie verfügbar sein, weshalb Professionalität logisch eine höhere Stufe des Zugangs zu beruflichen Aufgaben als die des kompetenten darstellt. Man könnte auch sagen, es handele sich um einen multikompetenten Zugang, aber die Bezeichnung von professionell ist besser geeignet, den ökonomischen Kontext fachlicher Kompetenzausübung als souveräne Kompetenzausübung – die professionelle eben – einzubeziehen. Die konkrete Gestalt der hier skizzierten vier Zugänge zu beruflichen Arbeitsaufgaben als Basis des auf deren Beherrschung gerichteten Lernens wird von den objektiven Anforderungen bewirkt, die sich mit den Aufgaben stellen – sie zwingen sich

dem Subjekt als das auf, dem es mit seiner Entwicklung genügen muss. Insofern stellen sich mit neuen Aufgaben immer auch Entwicklungsaufgaben.

Methodologisch haben solche Aufgaben als Testinstrumente einen grundsätzlich anderen Aufbau und damit auch eine andere Funktion, als sie aus den komparativ ansetzenden Schulleistungsuntersuchungen bekannt wurden.

Abbildung 2: **Das Merkmal generischer Aufgabenstellungen bei TIMSS**



TIMSS-Aufgaben operieren lösungsgenerisch – sie sind verlaufsindikativ in Bezug auf Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung, weil die Konstruktion der TIMMS-Aufgaben nicht von einem professionellen, sondern von einem im Lerner selbst vorliegenden Niveau ausgeht. Die Test-Items gehören dem gleichen „Stamm" von Aufgaben an, mit denen das Curriculum durch fachdidaktisch angeleiteten Unterricht implementiert wird. Dies ist für die Frage, woher die Kompetenzen des Lerners stammen, von entscheidender Bedeutung, wenn die Forschungsfrage auf die Unterrichtsqualität zielt. Lösungsgenerische Aufgabenstellungen diagnostizieren nach einem Verfahren, das den „Output" von Unterricht als Realisierung des „Input" betrachtet, mit dem „Literacy" erzeugt werden soll. Man kann diese Verfahren deshalb als potenzialorientiert bezeichnen. Sie überprüfen die Entstehung von Allgemeinbildung als möglichst weitreichende Assimilation von einem insofern besonderen Lernstoff, als dieser nach Regeln der Fachdidaktik auch – curricular wie methodisch – außerordentlich assimilationsförderlich gestaltet wurde.

Im Gegensatz dazu verfahren professionsorientierte Untersuchungsansätze wie die der Evaluationsaufgaben lösungsgenerativ. Die Probandenlösungen fallen dadurch niveauindikativ in Bezug auf Kompetenzentwicklung und Identitätsbil-

dung aus und lassen sich entsprechend interpretieren. Damit ist dieses Verfahren den eingangs dargelegten Hypothesen kommensurabel. Es folgt der Annahme, dass jede bis zur Expertise entwickelte berufliche Kompetenz aus der erfolgreichen individuellen Elaboration der drei Konzepte zum beruflichen Lernen, Arbeiten und zur professionellen Zusammenarbeit besteht. Lösungen typischer beruflicher Aufgaben lassen sich somit als Ausdruck dieser Konzepte interpretieren. Dies zeigt sich bei Lernern vor allem am Elaborierungsgrad, der erst langsam im Verlauf der Ausbildung ein professionelles Niveau erreicht.

Literatur:

BREMER, RAINER (2000): Wandel der Facharbeit im Beruf des Werkzeugmechanikers. In: EICKER, FRIEDHELM/PETERSEN, WILLI (Hrsg.): „Mensch-Maschine-Interaktion". Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung. Baden-Baden, S. 233–241.

BREMER, RAINER (2001): Entwicklungslinien beruflicher Identität und Kompetenz vom Anfänger zum Experten. In: PETERSEN, WILLI A./RAUNER, FELIX/STUBER, FRANZ (Hrsg.): IT-gestütze Facharbeit – gestaltungsorientierte Berufsbildung. Baden-Baden, S. 269–282.

BREMER, RAINER (2002): Berufliche Kompetenz und Identität als forschungslogischer Ausgangspunkt einer berufswissenschaftlichen Entwicklungshermeneutik. In: Arbeitsprozess, FISCHER, MARTIN/RAUNER, FELIX (Hrsg.): Lernfeld. Baden-Baden, S. 488–518.

Bremer, Rainer/Haasler, Bernd (2004): Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 162–181.

CHOMSKY, NOAM (1965): Aspekte der Syntax–Theorie. Frankfurt 1973.

HAVIGHURST, ROBERT J. (1972): Developmental Tasks and Education, New York.

HEURSEN, GERD (1995): Kompetenz – Performanz. In: LENZEN, DIETER/MOLLENHAUER, KLAUS (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart, Dresden, S. 472–477.

PLATON (1999): Menon. In: KRANZ, MARGARITA (Hrsg.): Menon. Stuttgart.

Kerstin Mucke

Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf weiterführende (hochschulische) Bildungsangebote

Vorbemerkung

Durch die Kopenhagen-Erklärung der europäischen Bildungsminister im November 2002 ist die Entwicklung eines europäischen Leistungspunktsystems in der beruflichen Bildung angestoßen worden. Vereinbart wurde hier eine verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, indem

- Transparenz, Information und Beratung verbessert,
- eine Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen durch ein Leistungspunktsystem für die berufliche Aus- und Weiterbildung ermöglicht sowie
- die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung gewährleistet

werden sollen. Die Umsetzung dieser Ziele steht noch am Anfang und sollte unter Berücksichtigung der Entwicklung des europäischen Qualifikationsrahmens über die Bildungsbereichsgrenzen hinweg (vgl. Vortragsband I a) und der Weiterentwicklung des Leistungspunktsystems ECTS im hochschulischen Bereich erfolgen. Nur dann wird es auch gelingen, praktikable Möglichkeiten der Anrechnung von Kompetenzen zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich zu schaffen.

Ausgangslage

In Europa entwickelt sich seit 1989 das European Credit Transfer und Akkumulation System (ECTS) für den hochschulischen Bildungsbereich. Die Einführung dieses Leistungspunktsystems in allen Mitgliedsstaaten wurde in der Bologna-Erklärung vom Juni 1999 als ein zentrales Element zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010 benannt. Ebenso sollte ein Rahmen für hochschulische Qualifikationen (im Sinne von Abschlüssen) geschaffen werden, der die Anforderungen an einen Bachelor- bzw. Masterabschluss sowie die Doktoratsebene beschreibt. Besonders herauszustellen ist zudem, dass in der Bologna-Erklärung die Schnittstelle zur beruflichen Bildung Berücksichtigung fand. Die Hochschulen wurden aufgerufen, auch außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikationen und Kompetenzen durch Leistungspunkte anrechenbar zu machen. Damit war der Grundstein gelegt für die Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf weiterführende hochschulische Bildungsangebote und umgekehrt, was insbesondere für Studienabbrecher, die ihre Qualifizierung im beruflichen Bildungsbereich nahtlos fortsetzen wollen, relevant wäre.

In Anlehnung an die Entwicklungen im Hochschulbereich wird – seit der oben erwähnten Kopenhagen-Erklärung – nunmehr auch in der beruflichen Bildung an einem Leistungspunktmodell gearbeitet – dem ECVET (European Credit System in Vocational Education and Training). Grundlage dafür ist die Entwicklung und Etablierung eines Instruments, mit dem berufliche Kompetenzen bewertet werden können – ein beruflicher „Qualifikations"rahmen. Dieser müsste konsequenterweise Kompetenzrahmen heißen, denn dann würde auch der entscheidende Unterschied zum hochschulischen Qualifikationsrahmen deutlich. Hier werden vordergründig die Anforderungen an einen Abschluss betrachtet, im beruflichen Bereich liegt dagegen der Fokus auf den vorhandenen beruflichen Kompetenzen/Kompetenzbündeln (learning outcomes; Lern-/Arbeitsergebnisse): also darauf, wozu eine Person befähigt sein soll (Soll-Zustand) bzw. was sie tatsächlich kann (Ist-Zustand).

Eine Verbindung zwischen dem hochschulischen und beruflichen Bildungsbereich herzustellen wurde schließlich im Maastricht-Kommuniqué vom Dezember 2004 empfohlen. Die Minister betonten die Notwendigkeit einer Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung in Europa, eine stärkere Verknüpfung von beruflicher Bildung mit dem Arbeitsmarkt und die Förderung einer stärkeren Durchlässigkeit zum Hochschulbereich. Wiederum stehen zwei Instrumente im Mittelpunkt des Entwicklungsinteresses. Der europäische Qualifikationsrahmen (EQF), der zur Bewertung von beruflich und hochschulisch erworbenen Kompetenzen geeignet sein soll, und ein dazu gehöriges europäisches Leistungspunktsystem für die Berufsbildung (ECVET), was konsequenter Weise mit den Bewertungsmodalitäten des ECTS kompatibel sein muss. Es existieren also gegenwärtig drei Diskussionsfelder, die es zu differenzieren gilt, wenn von der „Entwicklung von Leistungspunktsystemen" die Rede ist: Innerhalb des hochschulischen Bildungsbereiches, innerhalb des beruflichen Aus- und Weiterbildungsbereiches sowie zwischen beiden Bildungsbereichen.

Ziele

Alle drei Diskussionsfelder haben jedoch gemeinsame Ziele. In erster Linie geht es um die Schaffung von Mobilität von Studierenden und Auszubildenden, und zwar innerhalb des jeweiligen Bildungsbereiches, und von Möglichkeiten lebenslangen Lernens innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen und unterschiedlichen Wirtschaftszweigen. Zum anderen soll eine wechselseitige Lesbarkeit der in den EU-Staaten erworbenen Qualifikationen (Abschlüsse, Zertifikate) erleichtert werden. Das bislang zähe Ringen um Vergleichbarkeiten auf der Abschlussebene wird durch die Fokussierung auf erworbene Kompetenzen/Kompetenzbündel, die letztlich einen Abschluss/ein Zertifikat ausmachen, substantiell erleichtert. Ebenso könnten unangemessene „Einordnungen" von Abschlüssen (wie etwa in der europäischen Anerkennungsrichtlinie von 2005) korrigiert werden. Ein drittes Ziel, welches mit der Ent-

wicklung von Leistungspunktsystemen verfolgt wird, ist die Belegbarkeit von Äquivalenzen und damit der Vergleichbarkeit von erworbenen Kompetenzen innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen – eine Grundvoraussetzung für gegenseitige Anrechenbarkeit. Nicht zuletzt würde die Forderung nach Schaffung von Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich, in dem flexible Übergänge möglich sind, den Status der Willensbekundung verlassen und in die überfällige Umsetzung eintreten.

Voraussetzungen

Um die Ziele, die Leistungspunktsysteme verfolgen, zu erreichen und Grundlagen für gegenseitige Anrechenbarkeit von Kompetenzen (nicht Abschlüssen!) zu schaffen, ist die Entwicklung und Etablierung eines Leistungspunktsystems mit einheitlichen Kriterien und zumindest umrechenbaren Bemessungsgrundlagen Voraussetzung. Das bedeutet eine generelle Verständigung aller Akteure im beruflichen und hochschulischen Bereich auf:

- die Beschreibung von Kompetenzen (Lernergebnisse/learning outcomes),
- ein Bewertungsinstrument mit
- Niveaustufen und Deskriptoren (EQF/NQF) sowie
- Bewertungsmodalitäten (ECVET/ECTS),
- praktikable Verfahren für die Anwendung.

Dabei wird zunächst die Erfassung von beruflichen und hochschulischen Kompetenzen (Soll-Zustand) eine grundlegende Rolle spielen. Zu klären wäre, wie der Begriff „Lernergebnis" definiert wird und wie letztlich die einzelnen Kompetenzen beschrieben werden. In der beruflichen Bildung können dafür Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen herangezogen werden. Dabei wird zu prüfen sein, inwieweit Konkretisierungen in Bezug auf die Beschreibung von Lernergebnissen notwendig sind. Im hochschulischen Bereich stellt sich diese Frage ähnlich. Studien- und Prüfungsordnungen sind eher input-orientiert und auch die Modulhandbücher, die im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor- und Masterangeboten vorliegen sollten, weisen nicht deutlich genug aus, was ein Absolvent des jeweiligen Studienangebotes können soll.

Die ermittelten Kompetenzen (Lernergebnisse) zu bewerten wäre ein zweiter Schritt[1]. Dazu bietet sich ein Instrument an, bei dem allgemeine Bewertungskrite-

1 Erste Erfahrungen liegen vor. Siehe dazu beispielhaft die Bewertungen im IT-Weiterbildungsbereich auf der operativen Professionalebene in: MUCKE, K./GRUNWALD, St. (2005): Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Grundsteinlegung in der IT-Weiterbildung. Bielefeld, Bertelsmann. Hier wurden entsprechende Kompetenzen an einem Instrument, bestehend aus Deskriptoren und Levels, gespiegelt und damit bewertet.

rien (Deskriptoren) auf unterschiedlichen Niveaus beschrieben sind (wie gegenwärtig beim EQF diskutiert sowie bei einem damit kompatiblen und noch zu entwickelnden nationalen „Kompetenz"rahmen – NQF sinnvoll). Unter Zuhilfenahme von festgelegten Bewertungsmodalitäten, die für beide Bildungsbereiche relevant sein sollten, könnten so Leistungspunkte zugeordnet werden, die den „Wert" jeder einzelnen Kompetenz ausdrücken und Anrechnungen von vorhandenen Kompetenzen des Einzelnen (Ist-Zustand) auf das sich anschließende Bildungsangebot, sei es im beruflichen oder hochschulischen Bildungsbereich, ermöglichen.

In einem dritten Schritt wären praktikable Verfahren der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen zu etablieren und Anrechnungsmodelle (Mechanismen/Vereinbarungen/Prozeduren zum Transfer und/oder zur Akkumulation von Kompetenzen) innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen zu entwickeln sowie im Bildungssystem zu etablieren. Diese Verfahren wären dann auch für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen, insbesondere bei der Auswahl von geeignetem Personal und für die innerbetriebliche Personalentwicklung.

Stand der Entwicklungen

Derzeit wird in allen drei angesprochenen Diskussionsfeldern an der Umsetzung der Ziele gearbeitet. Der Stand bei der Schaffung von entsprechenden nationalen Grundlagen und der Entwicklungen ist dabei recht unterschiedlich.

Innerhalb des hochschulischen Bildungsbereiches:
Bereits mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 wurde die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Verbindung mit Leistungspunkten an nationalen Hochschulen (§15, Absatz 3) vorgesehen. Eine gegenseitige Anrechnung von Studienleistungen der Studierenden im Rahmen von Vereinbarungen zwischen zwei oder mehreren Hochschulen/Universitäten wurde damit möglich. Zwei Jahre später beschloss die Kultusministerkonferenz (November 2000) die Ziele der Bologna-Erklärung auch in Deutschland zu realisieren. Im Januar 2002 gab der Wissenschaftsrat die Empfehlung, die Fachhochschulen in diese Entwicklung einzubeziehen und im Oktober 2004 erweiterte die Kultusministerkonferenz die Einführung von Leistungspunkten auch an staatlichen Berufsakademien. Im Zuge dessen gibt es im hochschulischen Bereich gegenwärtig bereits etwa 2900 Studienangebote mit Bachelor- und Masterabschluss, was rund 26 % der Studiengänge im Sommersemester 2005 ausmacht. Allerdings, und das ist für die allgemeine gegenseitige Anrechenbarkeit nicht förderlich, mit unterschiedlichen Leistungspunktsystemen und Bemessungsgrundlagen (SCHWARZ-HAHN/REHBURG 2003).

Abhilfe könnte hier die nationale Anwendung des auf europäischer Ebene weiterentwickelten ECTS schaffen. In den 90er-Jahren im Rahmen europäischer Bildungs-

programme als quantitatives System entwickelt, berücksichtigt es nunmehr qualitative Elemente wie learning outcomes (Lernergebnisse), workloads (den studentischen Gesamtaufwand) und levels (Lernstufen). Wenn das weiterentwickelte ECTS nicht nur eine Grundlage jüngster Projekte im nationalen Hochschulbereich („Bologna-Hochschulen"; BLK-Programm „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich" 2005–2008) bleibt, sondern auch in den Kriterien von Akkreditierungsagenturen Niederschlag findet, dann ist der hochschulische Bildungsbereich den Überlegungen zu einem Leistungspunktsystem über die Bildungsbereichsgrenzen hinweg ein Stück näher gerückt. Ähnliches gilt für die Umsetzung des nationalen hochschulischen Qualifikationsrahmens. Der in der Bologna-Erklärung vorgesehene nationale Rahmen für Qualifikationen im Sinne von Abschlüssen ist inzwischen ebenfalls entwickelt und durch die Kultusministerkonferenz beschlossen (April 2005). Darin findet auch die Schnittstelle zur beruflichen Bildung Berücksichtigung. Eine Ausgestaltung wird jedoch offen gehalten, was gegenwärtig durch die unterschiedliche Fokussierung auf Abschlüsse im Hochschulbereich einerseits und Kompetenzen im beruflichen Bildungsbereich andererseits nicht überrascht.

Innerhalb des beruflichen Aus- und Weiterbildungsbereiches:
Die neuesten Entwicklungen zeigen sich innerhalb des beruflichen Bildungsbereiches. Einen Beschluss bzw. eine Empfehlung zur Entwicklung eines nationalen Leistungspunktsystems durch die bildungspolitischen Akteure gibt es derzeit noch nicht. Jedoch unterbreitete die deutsche Wirtschaft (Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung) im März 2005 einen Vorschlag für einen europäischen Qualifikationsrahmen und ein Leistungspunktsystem (ECVET), welcher von Gesamtmetall, BITKOM, VDMA, ZVEI[2] im Juli 2005 weiterentwickelt wurde. Diese Vorschläge gehen in die Diskussion des gegenwärtig laufenden Konsultationsprozesses zum (bildungsbereichsübergreifenden) EQF ein und können auch Grundlage sein für die nachfolgende Entwicklung eines nationalen „Qualifikations" rahmens oder besser Kompetenzrahmens (NQF). In der Konsultation stehen insbesondere das Grundprinzip des EQF, die zur Bewertung von Kompetenzen vorgeschlagenen allgemeinen Kriterien (Deskriptoren-knowledge, skills and competences) und Niveaus sowie die Bezugnahme zu den nationalen Rahmen zur Diskussion. Bis Ende 2005 soll dieser Prozess abgeschlossen sein. Zeitverzögert wird auf europäischer Ebene an einem Basiskonzept für ein Credit Transfer System Berufsbildung (ECVET) gearbeitet, welches die Elemente des EQF einschließt und diese um Bewertungsmodalitäten erweitert. Zudem wird eine Kompatibilität zum weiterentwickelten hochschulischen ECTS angestrebt, um beide Systeme später konsequenterweise zusammenführen zu können. Hierzu wird es ebenso einen

2 Gesamtmetall: Gesamtverband der Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektroindustrie e. V.; BITKOM: Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.; VDMA: Verband deutscher Maschinen und Anlagenbau e. V.; ZVEI: Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie e. V.

Konsultationsprozess in den Mitgliedsstaaten geben, der voraussichtlich Anfang 2006 beginnt.

Zwischen den Bildungsbereichen:
Wie in der Ausgangslage bereits erwähnt, fand in der Bologna-Erklärung ebenso die Schnittstelle zur beruflichen Bildung Berücksichtigung und wurde damit auch national durch die Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und den Wissenschaftsrat (siehe Abschnitt innerhalb des Hochschulbereiches) aufgegriffen. Das Ziel, die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen auf Hochschulausbildungen zu ermöglichen und durch die gemeinsame Umsetzung eines Leistungspunktsystems in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung zu erleichtern, wurde im März 2002 durch die Spitzenorganisationen der Sozialpartner, das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie für Wirtschaft und Technologie ergänzend erklärt. Für die Umsetzung der Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und deren Anrechnung auf ein Hochschulstudium waren im Übergangsbereich jedoch letztlich die Empfehlungen des Bundesministerium für Bildung und Forschung, der KMK und der HRK vom September 2003 eine notwendige Voraussetzung. Nunmehr gilt es, der Möglichkeit der Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und der Anrechnung auf ein Hochschulstudium in einer Höhe, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht, Rechnung zu tragen.

Während im europäischen Programm LEONARDO DA VINCI an ersten Ansätzen von vergleichenden Kompetenzbeschreibungen und der Entwicklung von Bewertungsmodalitäten insbesondere im Bereich der Informationstechnologie, Chemie und Automobilindustrie gearbeitet wird, nutzen einzelne Unternehmen mit europäischer Ausrichtung Vergleiche von Tätigkeitsprofilen (u. a. Airbus; Hewlett Packard), um Transparenz zwischen unterschiedlichen Qualifizierungsebenen herzustellen. Diese unterschiedlichen Ansätze abzugleichen wird künftig eine wichtige Aufgabe sein. Auf ausschließlich nationaler Ebene werden gegenwärtig erste Ansätze aus dem IT-Weiterbildungsbereich (siehe Fußnote 1) weiterentwickelt. Hier wurde seinerzeit ein Instrument/Verfahren für die Bewertung von beruflichen IT-Kompetenzen auf der operativen Professionalebene im Hinblick auf Anrechenbarkeit im hochschulischen Billdungsbereich entwickelt und getestet. Die dabei verwendeten allgemeinen Kriterien und Niveaus sowie Prinzipien ähnelten im Allgemeinen dem gegenwärtig diskutierten Konzept des die Bildungsbereiche übergreifenden Instruments „EQF". Unter Berücksichtigung dessen beschäftigt sich seit September 2005 das BMBF-Programm „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" mit Fragen der Beschreibung/Erfassung beruflicher und hochschulischer Kompetenzen anhand von Lernergebnissen (learning outcomes), der Bewertung/Messung dieser Kompetenzen sowie mit Verfahren des Vergleichs von Äquivalenzen zwischen den Kompetenzen und deren Evaluation. Dafür wer-

den 11 Regionalprojekte und eine wissenschaftliche Begleitung (HIS/VDE/VDI) in den Bereichen Informations- und Telekommunikation sowie Soziales und Gesundheit und im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich gefördert. Daneben wird in einem BLK-Programm seit April diesen Jahres an der „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich" gearbeitet. In einem zweiten Förderschwerpunkt werden hochschulübergreifende Verfahren zur Anrechnung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung und der beruflichen Erfahrung bei Beachtung des internationalen Kontextes einschließlich der Qualitätssicherung entwickelt und erprobt.

Forschungs- und Entwicklungsfelder

Bis zur Umsetzung eines Leistungspunktsystems über die Bildungsbereiche hinweg und der Realisierung von Anrechnungen beruflicher Kompetenzen/Kompetenzbündel auf sich anschließende (auch hochschulische) Bildungsangebote sind noch einige offene Fragen zu beantworten. Die sich daraus ergebenden Forschungs- und Entwicklungsfelder sind wie folgt zusammenzufassen:

1. Instrumente und Verfahren hinsichtlich der Ermittlung von Kompetenzen/Kompetenzbündeln (learning outcomes), der dafür durchschnittlich benötigten Lern- und Arbeitszeit (workloads) als Hilfsgröße für die Ermittlung von Leistungspunkten sowie für die Bewertung des Niveaus einzelner Kompetenzen/Kompetenzbündel sind zu entwickeln und zu testen.
2. Es sind Fragen der Kooperation und Vernetzung zwischen abgebenden und aufnehmenden Institutionen/Bildungsbereichen zu klären, um eine vertrauensvolle Kooperation zu gewährleisten.
3. Insbesondere ist der umfangreiche Bereich der Qualitätsbestimmung und -sicherung zu betrachten. Dazu gehört einerseits das System der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei Beibehaltung des Berufsprinzips mit einem noch zu entwickelnden nationalen „Kompetenz"rahmen (NQF) bewertbar zu machen. Das bedeutet unter anderem Aus- und Weiterbildungs- sowie Prüfungsverordnungen auf Lernergebnisse hin auszurichten. Zudem ist die Prüfungspraxis (Prüfungsformen; Aus- und Weiterbildung von Prüfungsmitgliedern) zu modifizieren, um auch hier eine outcome-Orientierung sicherzustellen. Ein weiteres Feld ist die Dokumentation der Kompetenzen/Kompetenzbündel und deren Bewertung (Niveau und Leistungspunkte) innerhalb und zwischen den Bildungsangeboten (Datenbanken) sowie für den Einzelnen (z. B. Umsetzung und Weiterentwicklung des Europasses). In diesem Zusammenhang werden auch die Frage nach einer Akkreditierung von beruflichen und hochschulischen Kompetenzen/Kompetenzbündeln sowie den dazu benötigten Kriterien aufzuwerfen sein. Und schließlich sind es die Äquivalenzverfahren selbst, die einzelne Institutionen/Bildungsanbieter anwenden sollten, um gegenseitige Anrechnungen möglich zu machen. Auch hier gibt es umfangreichen Klärungsbedarf.

Die Zusammenstellung dieser Forschungs- und Entwicklungsfelder erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie scheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch vordringlich zu sein. Wenn es gelingt, Antworten und Lösungsvorschläge zu finden, die sowohl im beruflichen als auch im hochschulischen Bildungsbereich implementierbar sind, werden auch die angestrebten gegenseitigen Anrechnungen von Kompetenzen/Kompetenzbündeln möglich und die eingangs genannten Ziele erreichbarer.

Literatur:

SCHWARZ-HAHN, S./REHBURG, M. (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Universität Kassel.

Eckart Severing

Europäisierung der Berufsbildung – Wirkungen auf die duale Ausbildung[1]

Mit hoher Intensität wird derzeit die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens als auch eines europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) für die berufliche Bildung vorbereitet. Aufseiten der EU-Mitgliedsstaaten sollen innerhalb eines knappen Zeitraums entsprechende nationale Qualifikationsrahmen und modulare Bildungsabschnitte definiert werden. Der Beitrag bezieht diese Entwicklung auf den Bedarf der Unternehmen an europäisch standardisierten Zertifikaten zu beruflichen Qualifikationen und diskutiert Fragen der Kompatibilität zwischen der Zertifizierung im deutschen dualen System der Berufsausbildung und den Prinzipien des ECVET. Die Integration von Subsystemen der Berufsbildung (also eine vertikale Durchlässigkeit dualer Berufsausbildungen zur Hochschule und zu anderen Bildungsgängen oder systematische Übergänge von Aus- und Weiterbildung), Standards der Bewertung von informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen, standardisierte Module und Niveaustufungen innerhalb der Ausbildungsgänge: all das ist der dualen Berufsausbildung fremd, aber all das gehört zu den Prinzipien europäischer Qualifikationsrahmen und Bewertungsverfahren. Der Beitrag regt an, die Diskussion über europäische Zertifizierungsstandards zu einer Modernisierung nationaler Zertifizierungssysteme der Berufsbildung zu nutzen, statt sie durch nur formelle Zuordnungsverfahren von Qualifikationsniveaus oberflächlich abzuarbeiten.

1. Die bildungspolitische Diskussion über die Europäisierung der beruflichen Bildung

Der Europäische Rat hat im März 2000 bei Verabschiedung der Lissabon-Strategie, die Europa bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Erde machen sollte (und die Anfang 2005 dahin modifiziert wurde, dass nun vorrangiges Ziel die Schaffung von mehr und qualifizierterer Beschäftigung ist), erklärt, dass den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Realisierung dieses Ziels eine Schlüsselrolle zukommt. Neben einer Reihe von Leistungsdefiziten der nationalen Bildungssysteme für sich – etwa einer zu geringen Zahl an Hochschulabsolventen, zu geringen privaten Investitionen in die Humanressourcen, einer alternden Lehrerschaft und einer zu großen Zahl an Schulabbrechern – steht die wechselseitige Abschottung der nationalen Bildungssysteme und die damit einhergehende Intransparenz der beruflichen Bil-

1 Der vorliegende Beitrag lag dem aus Zeitknappheit stark verkürzten Vortrag des Autors auf dem 6. Forum der AG BFN zugrunde. Er beruht auf einem Artikel für die ZBW und ist an einigen Stellen um aktuelle Hinweise ergänzt.

dungsabschlüsse in Europa im Mittelpunkt der Diskussion (BEHRINGER/HANF 2005). Sie gilt als Wachstumshindernis. Eine Entwicklung, die im Bereich der Hochschulen mit europäisch kompatiblen Leistungspunktesystemen und mit der weitgehenden Vereinheitlichung auf Master- und Bachelorabschlüsse (in Deutschland ist bereits mehr als ein Viertel der Studiengänge darauf umgestellt) weit vorangeschritten ist, steht im Bereich der Berufsbildung erst am Anfang.

Mit hoher Intensität wird daher derzeit die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens als auch eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung vorbereitet. Die Kommission wünscht, dass aufseiten der Mitgliedsstaaten innerhalb eines knappen Zeitrahmens entsprechende nationale Qualifikationsrahmen und modulare Bildungsabschnitte definiert werden.

Zwar steht der EU-Kommission durch das Harmonisierungsverbot (Art. 149 EGV) und den Auftrag zur Förderung der Berufsbildung bei gleichzeitigem Verbot zentraler Eingriffe in die nationalen Berufsbildungssysteme (Art. 150 und 151 EGV) eine nur subsidiäre Rolle in Bezug auf Regelungen der beruflichen Bildung zu: Sie hat unterstützende und ergänzende Kompetenzen. Aus der Lissabon-Strategie leitet die Kommission jedoch das Ziel der „Schaffung eines europäischen Raumes der Berufsbildung" und ein Mandat auf die Förderung der „unverzüglichen Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für Qualifikationen" (EU-KOMMISSION 2003) und auf die Entwicklung von flankierenden Instrumenten ab. Das gemeinsame bildungspolitische Arbeitsprogramm der EU vom November 2002 in Kopenhagen gibt unter anderem die Themen (1) Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen, (2) Qualitätssicherung der Berufsbildung und (3) Referenzen zur Einordnung von Berufsbildungsabschlüssen vor. Im Einzelnen:

- Europass: Am 15. Dezember 2004 wurde der neue Europass vom Europäischen Rat und vom Europäischen Parlament beschlossen. Mit dem bisherigen Europass-Berufsbildung konnte seit 2000 Praxiserfahrung im europäischen Ausland einheitlich dokumentiert werden. Um in Zukunft auch andere Formen von Lernabschnitten in Europa nachweisen zu können, wurde der bisherige Europass-Berufsbildung erweitert. Der neu gestaltete Europass dient der Mobilität von Auszubildenden, Studierenden und Beschäftigten und wird ab Anfang 2006 einsetzbar sein. Er besteht aus unterschiedlichen Bausteinen, mit denen im In- und Ausland gemachte Erfahrungen dokumentiert werden können. Der Zweck des Instruments ist, ein umfassendes Gesamtbild der Qualifikationen und Kompetenzen einzelner Personen zu vermitteln und die Vergleichbarkeit im europäischen Kontext zu erleichtern. Der Sprachenpass stellt Sprachkompetenzen dar. Der Europass-Mobilität tritt an die Stelle des bisherigen Europass-Berufsbildung, während der Europass-Diplomzusatz und der Europass-Zeugniserläuterung zu einer besseren Vergleichbarkeit von Abschlüssen aus Studium und Beruf beitragen sollen.

- EQF – European Qualifications Framework: Bereits bis Ende 2005 sollen gemeinsame Referenzniveaus für die Berufsbildung geschaffen werden (van der Pas 2004), um kohärente Formen des Lebenslangen Lernens in ganz Europa zu fördern, um die Qualität und Attraktivität beruflicher Bildung zu steigern und um die Mobilität der Erwerbstätigen zu verbessern. Der EQF soll dabei bestehende nationale Referenzsysteme nicht ersetzen, sondern soll vor allem auf bereits bestehenden nationalen Qualifikationsrahmen aufbauen, die kompetenzbasiert sind und die sich sowohl auf die Hochschulbildung als auch auf die berufliche Bildung erstrecken. EQF integriert kompatible nationale Qualifikationsrahmen (NQF), welche in der Mehrzahl der europäischen Staaten noch zu entwickeln sind. Ihr wesentliches Merkmal ist, dass sie alle formal anerkannten Abschlüsse eines Staates in Beziehung zueinander setzen – diese werden vertikal einer Abfolge von acht Niveaus zugeordnet und horizontal nach Qualifikationstypen sortiert. Unter Qualifikationen werden dabei nachgewiesene Kenntnisse und Kompetenzen verstanden; der Lernweg, auf dem sie erworben wurden, soll nicht von Belang sein (EU-KOMMISSION 2005). Die obersten drei Niveaus des EQF orientieren sich eng an den Bologna-Vorgaben der Hochschulen („Dublin Descriptors"); sie sollen damit zur Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung beitragen.
- ECVET – European Credit Transfer System for Vocational Education and Training: Dies ist ein Leistungspunktesystem schulischer Lernleistungen und – in längerfristiger Perspektive – auch beruflicher Erfahrungen. Das Ziel ist, Transparenz, Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und wechselseitige Anerkennung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus zu fördern. Dazu sollen Grundsätze für Prüfungen und ein Leistungspunkte-Transfersystem für die berufliche Bildung entwickelt werden. Qualifikationen sollen dabei – anders als im ECTS der Hochschulen[2] – letztendlich nicht durch den für ihren Erwerb notwendigen Aufwand, sondern durch die erzielten Lernergebnisse und Kompetenzen beschrieben werden. Wohl um eine Überdeckung mit möglichst vielen auf nationaler Ebene etablierten Bewertungsverfahren zu erreichen, können in die Definition der ECVET-Niveaus ganz disparate Bewertungskriterien eingehen wie (1) die Dauer der Ausbildung, (2) die Art der Ausbildung, (3) die Ziele und/oder Ergebnisse der Ausbildung, (4) die erforderlichen Kompetenzen, um bestimmte Tätigkeiten ausüben zu können, (5) die Position einer Qualifikation in der Berufshierarchie und (6) die Einordnung von bestehenden Niveaus aufgrund von Entsprechungsnachweisen. Die Disparität der Bewertungskrite-

2 Zur Förderung der Mobilität der Studierenden und der Transparenz der Hochschulabschlüsse in Europa wurde seit Anfang der 90er-Jahre mit Unterstützung europäischer Programme das European Credit Transfer System (ECTS) geschaffen, das einer national und europäisch standardisierten Anrechnung von Studienleistungen dient. Zunächst waren die im Rahmen des ECTS vergebenen Credits eine Maßeinheit für den erbrachten Studienaufwand (Lehrveranstaltungen, Selbststudium, Prüfungen). Inzwischen öffnet sich das ECTS auch der Anrechnung von Ergebnissen des Lernens außerhalb des formalisierten Studiums (MUCKE 2005, S. 21).

rien führt allerdings dazu, dass gleiche Berufsqualifikationen als Kompetenzen ganz unterschiedlichen Niveaus zugeordnet werden können. Die Entwicklung von ECVET setzt insofern einen europäischen Konsens zu Überprüfungsverfahren erworbener Kompetenzen und zur Qualitätssicherung des Systems voraus.

Die deutsche Diskussion über eine Europäisierung der Berufsbildung befasst sich heute vor allem mit bildungspolitischen Aspekten. Im Vordergrund stehen Fragen danach, wie europäische Regelungen nationale Verfahren der Transparenzsicherung, Qualitätssicherung und Zertifizierung überformen können, welche ordnungspolitischen und institutionellen Belange berührt sein könnten und ob die EU-Kommission einen ausreichenden Zeitrahmen für die nationale Umsetzung vorgibt. Manchmal wird bereits en detail an der Anfertigung von möglichen Kompetenz- und Qualifikationsrahmen aus dem Modellbaukasten gearbeitet (ESSER et al. 2005).

Diese bildungspolitische Diskussion folgt eigenen Regeln: Sie begleitet einen Aushandlungsprozess zwischen europäischen und nationalen Gremien, der mit dem tatsächlichen Bedarf der Unternehmen und ihrer Beschäftigten bestenfalls in der Erinnerung an den Ausgangspunkt – die Qualität der Berufsbildung ist eine Grundlage der Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsraumes – etwas zu tun hat. Wie die Bildungspraxis in Unternehmen sich tatsächlich zur Frage der Europäisierung der beruflichen Bildung verhält, welcher Bedarf an Instrumenten der Verbesserung der Transparenz von Abschlüssen, welches Interesse am europäischen Austausch von Auszubildenden, welche Notwendigkeiten an der standardisierten Bewertung von Kompetenzen dort vorliegt, kommt in dieser Gremiendiskussion nur am Rande vor. Die Entwicklung eines europäischen Meta-Qualifikationsrahmens ebenso wie die seiner nationalen Pendants und die entsprechende Zuordnung von vorhandenen Berufsabschlüssen ergeben sich aus Verhandlungen, die weit entfernt von empirischer Bedarfsanalyse in der Bildungspraxis und ihrem Verwendungskontext stattfinden.

Die lange Geschichte erfolgloser Harmonisierungsversuche der Abschlüsse beruflicher Bildung in Europa zeigt jedoch, dass eine Europäisierung der Berufsbildung nicht allein bildungspolitisch umgesetzt werden kann: Die Einrichtung des CEDEFOP vor 30 Jahren begründete sich aus dem Versuch, zunächst direkte Anerkennungsverfahren von Berufsabschlüssen und in den 80er-Jahren detaillierte Entsprechungsverfahren von Abschlüssen zu etablieren (SELLIN 1991). Diese mit großem Aufwand betriebenen Bemühungen sind daran gescheitert, dass sie die ordnungspolitische Ebene nie verlassen haben; Fragen nach dem damaligen Bedarf der Beschäftigungssysteme und nach Standardisierung und Transparenz der Berufsbildung spielten keine wesentliche Rolle. Das Ideal der Planbarkeit, das sich die Institutionen der Bildungspolitik bewahren, lässt vergessen, dass Systeme der Gliederung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen nicht am Konferenztisch

entwickelt werden können. Die Berufsbildungspolitik verfügt anders als andere Bereiche der Bildungspolitik kaum über direkte Durchsetzungsmöglichkeiten in der Bildungspraxis. In der beruflichen Bildung agieren nicht im Wesentlichen staatliche Einrichtungen, die durch Gesetze und Verordnungen gesteuert werden können, sondern viele Akteure: In Deutschland Kammern, Innungen, Sozialpartner, Bildungsträger und vor allem die Unternehmen selbst. Die Wirkungsmacht strukturbildender Vorgaben hängt davon ab, ob diese auf einen tatsächlichen Bedarf in der Berufsbildungspraxis treffen.

2. Die Perspektive von Unternehmen: Europäisierung von Qualifikationen

Betriebliche Anforderungen an die Berufsbildung in einer globalisierten Wirtschaft werden in der berufspädagogischen Literatur vorwiegend unter dem Aspekt der notwendigen Erweiterung des zu vermittelnden Kanons an Wissen und Kompetenzen behandelt. Mit Recht wird betont, dass Fremdsprachenkenntnisse, spezifisches Fachwissen zur Berufspraxis im internationalen Kontext und interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung einen höheren Stellenwert werden einnehmen müssen (vgl. z. B. Mlean 1993; Borch et al. 2003, S. 17), und dass dies in besonderem Maße für Branchen gilt, die grenzübergreifend agieren. Dieser Aspekt ist von großer Bedeutung, aber er erfasst die strukturellen Konsequenzen einer stärkeren Internationalisierung der Berufsbildung nicht.

Wirtschaftsunternehmen in einer globalisierten Wirtschaft sind nicht mehr unlösbar mit Heimatregionen und -staaten verbunden. Nicht mehr nur „multinationale Unternehmen“, sondern auch mittelständische Unternehmen wählen ihre Standorte nach deren Bedingungen für ihren ökonomischen Erfolg aus. Je mehr Wettbewerbsvorteile auf Wissensvorsprüngen beruhen und nicht mehr vorrangig auf materiellen Produktionsfaktoren, desto mehr werden dabei die jeweiligen nationalen und regionalen Bildungssysteme zu Standortfaktoren, die Investitionsentscheidungen von Unternehmen mit bestimmen. Dies gilt in besonderem Maße für die berufliche Aus- und Weiterbildung und die Hochschulbildung, deren Absolventen unmittelbar in die Arbeitswelt münden. Besonderheiten der Systeme der beruflichen Bildung, die sich aus historischen Entwicklungen, kulturellen Eigenheiten, bildungs- und sozialpolitischen Zielsetzungen und tradierten institutionellen Arbeitsteilungen ableiten, beurteilen Unternehmen vorurteilsfrei nach ihrer Zweckmäßigkeit für die rechtzeitige, adäquate und kostengünstige Bereitstellung der von ihnen jeweils angeforderten Qualifikationen und Kompetenzen.

Diese Anforderungen an Qualifikationen und Kompetenzen haben sich noch vor wenigen Jahrzehnten von Land zu Land unterschieden, weil eine starke Differenzierung nationaler Produktivitätsniveaus vorlag – und weil auf Grundlage geringe-

rer Mobilität des Kapitals die Organisation der betrieblichen Arbeitsteilung fast selbstverständlich von jeweils national vorliegenden Qualifikationsgliederungen ausging. Diese Verhältnisse haben sich – auch auf Grundlage der Fortschritte der europäischen Integration – grundlegend geändert.

In volatilen, offenen Märkten werden von den Unternehmen Rationalisierungspotenziale darin gesehen, im Prinzip gleichartige „Plants" nach einem Wettbewerb potenzieller Standorte kurzfristig errichten zu können. Kriterien des Standortwettbewerbs sind: absolute Lohnkosten, staatliche Förderungen, Kundennähe, Infrastruktur, Rechtssicherheit etc.. Pioniere dieser Entwicklung sind große Unternehmen, die den Standortvergleich perfektioniert haben: In diesen Unternehmen geht die Fabrikplanung oft sogar der tatsächlichen Standortentscheidung zeitlich voraus. Spätestens seit der Erweiterung der EU nach Osten verlieren aber auch viele mittelständische Produktionsunternehmen ihre Heimatbindung. Wenn aber heute gleichartige und gleichermaßen produktive Produktionsstätten in vielen Ländern der Erde errichtet werden können, wenn selbst Wissensarbeit und viele Dienstleistungen durch universelle Kommunikationsmittel an viele Orte verlagert werden können, dann ergibt sich daraus eine Vereinheitlichung der Anforderungen der Unternehmen an die Qualifikationen ihrer Beschäftigten. Von einfachen Montagetätigkeiten in Automobilwerken bis zur komplexen Softwareentwicklung in IT-Unternehmen unterscheiden sich Tätigkeiten nicht mehr nach dem am jeweiligen Standort vorgefundenen Reservoir an beruflich Qualifizierten. Die betriebliche Arbeitsteilung orientiert sich nicht an der Gliederung und am Niveau der jeweiligen nationalen beruflichen Abschlüsse. Die Nachfrage nach beruflichen Qualifikationen egalisiert sich, und sie egalisiert sich in der Tendenz nicht auf hohem Niveau.[3] Das würde die Freiheit der Standortwahl einschränken, die heute gegeben ist: Nicht zuletzt der erfolgreiche Aufbau von industrieorientierten Berufsbildungssystemen im Rahmen der europäischen Regionalentwicklungspolitik auch in den peripheren europäischen Staaten und die Lage auf den Arbeitsmärkten haben dazu beigetragen, dass ausreichend qualifiziertes Fachkräftepotenzial in fast ganz Europa bereitsteht. Auch der Trend zur weltweiten Standardisierung von Produkten und Verfahren wirkt vereinheitlichend auf die Qualifikationsanforderungen der Unternehmen. Nicht nur die Industriestandards der IT-Produzenten sind hier zu nennen; auch betriebswirtschaftliche Regeln, auch

3 Dies muss nicht zu verringerter Produktivität führen: Insbesondere die deutsche Automobilindustrie meint aus ihren Auslandsengagements in Ländern mit geringerem Niveau formalisierter beruflicher Bildung gelernt zu haben, dass es produktive Alternativen zum Konzept einer partizipativen Arbeitsorganisation mit einer hohen Quote qualifizierter Facharbeit auch an einfachen Arbeitsplätzen gibt, und kehrt an vielen Standorten zur Linienfertigung und zu kurzen Arbeitszyklen zurück (SPRINGER 1998, S. 159). Produktivitätsgewinne sollen über die Wiedereinführung von Hierarchie, Kontrolle und Exklusion erzielt werden (SCHUMANN 2003).

Qualitätssicherungsverfahren, auch Produktionsnormen gleichen sich in einer Weltwirtschaft so an, dass eine Prägung von Bildungsinhalten durch nationale Traditionen in vielen Bereichen obsolet wird (Hering/Pfötsch/Wordelmann 2001). Es kommt zu einer Nachfrage nach beruflicher Bildung, deren Inhalte und Zertifikate sich aus Sicht der Unternehmen nicht mehr von Land zu Land unterscheiden sollen; nationale Unterschiede der Bildungsinhalte und -abschlüsse gelten nicht als Ausweis sozialer und kultureller Vielfalt, sondern als Beschränkung der Vergleichbarkeit der Arbeitskosten und der Transparenz transnationaler Arbeitsmärkte.

Dabei geht es der Wirtschaft nicht in erster Linie um das im politischen Raum formulierte Ziel der Förderung der Ausbildungsmobilität und der beruflichen Mobilität der Beschäftigten in Europa: Der Anteil der Auszubildenden, die Teile ihrer Ausbildung im Ausland absolvieren, liegt in Deutschland bei unter 2 %. Selbst diese geringe Quote wird nur von wenigen, in der Regel größeren oder grenznahen Unternehmen erbracht, und sie kommt nur mittels einer Subventionierung durch Fördermittel aus europäischen Programmen zu Stande. Die Förderung der Mobilität kann aber durchaus als Metapher für weitergehende Ansprüche gelten: Durch neue Instrumente soll eine Vergleichbarkeit und Transparenz der beruflichen Abschlüsse und eine Nachvollziehbarkeit der Dokumentation der Bildungsinhalte über alle Mitgliedsstaaten der EU hinweg erreicht werden, die nicht nur die Möglichkeit der physischen Mobilität von Arbeitnehmern verbessern soll, sondern auch den Unternehmen einen europäischen Vergleich von Qualifikationen und Lohnniveaus erleichtern und damit auf die Schaffung eines europäischen Arbeitsmarktes zielen wird.

Einschränkend zu all dem muss allerdings angemerkt werden, dass keineswegs alle Unternehmen bzw. Branchenverbände eine Öffnung der Arbeitsmärkte und eine einfache Vergleichbarkeit von Qualifikationen anstreben. Bestimmte Sektoren der nationalen Wirtschaft – in Deutschland etwa Teile des Handwerks und kleinere Dienstleistungsunternehmen – profitieren von einer Funktionalisierung der nationalen Prägung von Berufsqualifikationen, die mit der Qualität der Berufsbildung an sich wenig zu schaffen hat: In einem Europa des freien Kapitalverkehrs und der grundsätzlichen unternehmerischen Niederlassungsfreiheit kann sie dem Schutz von Teilmärkten dienen. Wenn die Ausübung von Tätigkeiten an national definierte und nur national zu erwerbende Berufsqualifikationen gebunden wird, wird ausländischen Wettbewerbern der Marktzugang erschwert.

Die Europäisierung der beruflichen Bildung hat aus Sicht eines besonderen Sektors, des Bildungssektors selbst, eine weitere Dimension: Die verwertungsnahe berufliche Bildung, die bereits im Binnenbereich vieler europäischer Staaten von privaten Anbietern organisiert wird (fast überall in der beruflichen Weiterbildung und bei sozialintegrativen Berufsbildungsmaßnahmen, teilweise auch in der be-

ruflichen Ausbildung), ist zu einer weltmarktfähigen Dienstleistung geworden (ANDERSEN 2001).[4] Insbesondere die Nutzung des Internet für die Distribution von Bildung hat die Entgrenzung der Bildungsmärkte befördert.[5] Die Europäisierung der Berufsbildung zielt insofern auch auf die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Bildungsanbieter – zumal dieser Sektor in einer Wissensökonomie kaum isoliert zu betrachten ist. Nachhaltige Exporterfolge komplexer Produkte und Dienstleistungen hängen zunehmend davon ab, dass entsprechende Qualifikationskonzepte im package mit angeboten werden können (SEVERING/FIETZ 2002). Die Zersplitterung der europäischen Berufsbildungslandschaft und die schwer aus nationalen Entstehungskontexten zu isolierenden Berufsbildungskonzepte erschweren eine erfolgreiche globale Positionierung der europäischen Bildungsanbieter. Nicht nur der „Export des dualen Systems" ist nicht gelungen; insgesamt ist Berufsbildung in Europa zu kleinteilig aufgestellt, um in globalem Maßstab ausstrahlen zu können. Auch dies soll durch europäische Standards in der Berufsbildung behoben werden.

4 Bereits heute werden in Europa wesentliche und sich ausweitende Marktanteile der Führungskräfteweiterbildung der IT-Qualifikation und der Sprachenbildung von transnationalen Konsortien und multinationalen Anbietern gehalten. Für die US-amerikanischen Universitäten, die seit jeher in der kommerziellen Berufsbildung stark engagiert sind, ist Europa einer der interessantesten Zielmärkte. Die USA sind mit einem Volumen von 9 Milliarden USD der weltweit größte Exporteur von Bildungsdienstleistungen; der US-Bildungssektor erreicht damit den fünften Rang innerhalb der US-Exportwirtschaft und drängt auf weitere Expansion. Im Vorfeld der 2005 abzuschließenden Verhandlungen des WTO-Dienstleistungsabkommens GATS hat die US-Regierung eine umfassende Liste von Handelshemmnissen vorgelegt, die der weltweit starken Nachfrage nach US-Bildungsprodukten im Wege stünden und verboten werden sollten: Insbesondere werden staatliche Zuwendungen und Subventionen im Bildungsbereich als Handelhemmnisse aufgefasst. Der Bereich „Training" wird dabei besonders hervorgehoben. Deutschland hatte sich seinerseits bereits in der Uruguay-Runde zu weitgehenden Liberalisierungen des Bildungsmarktes verpflichtet.

5 Durch das Internet ist Bildung bei sich stets verringerndem Aufwand weltweit transportabel geworden. Vor allem in der betrieblichen Weiterbildung und der berufsorientierten Hochschulbildung weiten sich der Umfang und die Themenbereiche der elektronischen Lernmedien aus. Dieser Markt ist per se kein nationaler Markt mehr. Neue Lernmedien lassen sich nicht nur leichter verbreiten, lokalisieren und ggf. übersetzen als Präsenzangebote. Die mediale Aufbereitung der Bildungsangebote führt auch in anderer Weise zur Internationalisierung der Bildung: Eine technisierte Berufsbildung benötigt höheren Kapitaleinsatz und längere Vorlaufzeiten als die bloße Durchführung von Kursen. Die hohen Entwicklungskosten von E-Learning und Bildungsfernsehen verlangen nach häufigem Umschlag, d. h. bei der Kurzlebigkeit vieler Inhalte der beruflichen Bildung nach vielfachem Einsatz. Der Übergang zu internationalen Kooperationen liegt nahe: Nationale Märkte in Europa werden für die Platzierung professioneller Entwicklungen und für die Erzielung von Skaleneffekten zu eng.

3. Rückwirkungen europäischer Zertifizierungsstandards auf die duale Berufsausbildung

Zertifikate über Ausbildungsgänge der beruflichen Bildung sind Rechtstitel. Sie verleihen ihren Inhabern unbedingte Rechte auf bestimmte weiterführende Qualifikationen im Bildungssystem selbst und bedingte Rechte im Beschäftigungssystem: Sie sind Voraussetzungen der Bewerbung um entsprechende Positionen. Die Ausbildung führt zu einem Beruf, der die Eignung von Zertifikatsinhabern für bestimmte Arbeitstätigkeiten ausweist und andere von diesen Tätigkeiten ausschließt. Eine enge Bindung von Berufsqualifikation und Arbeitstätigkeit ist in Deutschland bislang selbstverständlich gewesen – eine Notwendigkeit ist sie jedoch nicht. Anders als in den USA und in vielen anderen europäischen Ländern, in denen die Industrialisierung zur Auflösung ständischer Berufsabgrenzungen führte, hat sich das Berufskonzept in Deutschland ausgehend vom Handwerk auch für die Ordnung der industriellen Lehrberufe etabliert. Die umfassende Universalisierung der Berufe als „betriebsübergreifend standardisierte und institutionalisierte Bündelungen komplexer und am Arbeitsmarkt verwertbarer Arbeitsfähigkeiten von Personen" (Beck/Brater/Daheim 1980) galt als Mittel der Regulierung des deutschen (Fach-)arbeitsmarktes. Sie führte dazu, dass ein System der Zertifizierung beruflicher Ausbildung durch staatliche und öffentliche Institutionen verbindlich geregelt wird.

Mit europäischen Verfahren der Leistungspunktebewertung sollen zwar die nationalen Zertifikate, also in Deutschland die Abschlüsse der dualen Ausbildung, nicht obsolet werden; im Zusammenhang mit dem ECVET-System ist von einer „Parallelwährung" die Rede, die neben die nationalen Zertifizierungssysteme treten und diese nicht substituieren soll. Die Credits des ECVET beziehen sich stets auf nationale Ausbildungsgänge bzw. auf deren Zertifizierung. Es ist aber zu bezweifeln, dass diese Vorstellung eines bloßen Ergänzungsverhältnisses trägt: Weil Bildungszertifikate Rechte im Bildungs- und im Beschäftigungssystem verleihen, werden sie von staatlichen und öffentlichen Monopolinstanzen nach möglichst einheitlichen Kriterien vergeben. Soweit nun die nationalen Zertifikate nicht einfach – etwa in Bildungspässen – in andere Sprachen übersetzt werden, sondern europäische Zertifizierungssysteme mit eigenen Beschreibungen und Bewertungskriterien von Berufsqualifikationen hinzutreten, werden die nationalen Vergabesysteme relativiert. Diese Relativierung bedeutet in verschieden europäischen Staaten Verschiedenes. Nationale Zertifizierungssysteme werden umso weniger tangiert, je mehr sie ohnehin der ECVET-Systematik entsprechen – etwa dadurch, dass sie Lernergebnisse statt Ausbildungsgänge zertifizieren, dadurch, dass sie informelles Lernen einbeziehen, dadurch, dass sich auch einzelne Module zertifizieren lassen und dadurch, dass sie kohärente Bewertungen verschiedener Bildungsbereiche (Aus- und Weiterbildung, berufliche Bildung und Hochschule) erlauben.

Viele europäische Staaten haben die Berufsausbildung in nur geringem Maße verbindlich geregelt. Auf Kosten der Qualität und Verlässlichkeit der Ausbildung verfügen sie daher über größere Flexibilitätsspielräume, wenn es um die Adaption an europäische Standards geht. Andere Staaten haben in den vergangenen Jahrzehnten modulare Systeme der Berufsbildung eingeführt, die an einen europäischen Qualifikationsrahmen und Bewertungssysteme wie ECVET von vornherein leichter anschließbar sind und die teilweise sogar die berufliche Weiterbildung integrieren. Hier sind vor allem Dänemark, Frankreich (PEREZ/ANT 2005), Großbritannien und Irland (MERNAGH 2004) zu nennen. In einigen Staaten bestehen auch rechtliche Regelungen zur Zertifizierung informellen beruflichen Lernens, die sich auf die zukünftig geplante Fortentwicklung des ECVET beziehen lassen: Mit den „Bilan de compétences" in Frankreich, aber auch in den Niederlanden, in Irland und Großbritannien, sowie außerhalb der EU in Norwegen und in der Schweiz („Schweizerisches Qualifikationshandbuch/CH-Q").

In all diesen Punkten ist das deutsche duale System der Berufausbildung wenig kompatibel zu den europäischen Verfahren. Insbesondere die mangelnde innere Differenzierung der Eingangsvoraussetzungen und der Abschlüsse der deutschen dualen Ausbildung führt zu Adaptionsproblemen. Durch die formelle Festlegung der Eingangsvoraussetzungen auf das Hauptschulniveau, durch monolithische Ausbildungsgänge und das formell einheitliche Niveau der Berufsabschlüsse bleibt die deutsche duale Ausbildung der Zertifizierung einzelner Module verschlossen. Deswegen werden duale Ausbildungsabschlüsse bei europäischen Entsprechungsverfahren möglicherweise im unteren Bereich zu liegen kommen.[6] Die Mehrzahl der westeuropäischen Länder, darunter auch Österreich mit ebenfalls einer dualen Berufsausbildung und alle neuen Mitgliedsstaaten im Osten haben solche Probleme deshalb nicht, weil sie schon lange verschiedene Niveaus der Berufsausbildung definiert haben. Die Einführung von EQF und ECVET würde die deutsche Berufsausbildung daher auf lange Sicht isolieren, wenn nicht eine innere Differenzierung

6 Die Unterscheidung von Berufsbildungsabschlüssen in Niveaugruppen wird von der EU-Kommission bereits seit Mitte der 80er-Jahre vorangetrieben. In den EU-Mitgliedsstaaten findet ein 5-Stufen-Schema (1. Stufe: Qualifikation für einfache Hilfstätigkeiten, 2 Stufe: Abgeschlossene Ausbildung für ausführende Tätigkeiten, 3 Stufe: Abgeschlossene Ausbildung mit Theorieanteilen, die auch dispositive und selbstständige Arbeiten ermöglichen, 4 Stufe: Fachausbildung auf Hochschulniveau, 5 Stufe: Abgeschlossene höhere Ausbildung und Beherrschung wissenschaftlicher Grundlagen) zunehmend Anwendung, das auf eine Entscheidung der Kommission von 1985 zurückgeht (85/368 EWG) und das auch bei der wechselseitigen Anerkennung von Berufsqualifikationen Anwendung findet, die Anfang 2004 vom EU-Parlament verabschiedet worden ist. In diesem Schema wird die deutsche duale Ausbildung trotz Einwänden der deutschen Bildungspolitik regelmäßig der Stufe 2 und nicht der Stufe 3 zugeordnet, ohne dass die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Absolventen der dualen Ausbildung geprüft wird (FULST-BLEI/EBNER 2005, S. 177). Die Modularisierung der Berufsausbildung in vielen anderen Staaten erlaubt hingegen eine deutlich flexiblere Zuordnung von bestimmten Abschlüssen im 5-Stufen-Schema bzw. im 8-Stufen-Schema des EQF.

der Berufsbildungsniveaus und eine Modularisierung von Ausbildungsgängen eingeleitet werden.

Auch wenn die bildungspolitische Diskussion das gelegentlich mit ihren Verweisen auf enge Zeittakte des Brügge-Kopenhagen-Prozesses und aktuelle europäische Beschlusslagen suggeriert, entsteht Veränderungsdruck auf die Zertifizierungsverfahren des dualen Systems nicht durch Aktionen der europäischen Bildungspolitik. Das Scheitern vergangener Bemühungen um europäische Transparenz von Berufsbildungsabschlüssen zeigt, wie begrenzt die Wirkungsmacht europäischer Berufsbildungspolitik letztlich ist – wenn sie nicht auf einen entsprechenden Reformbedarf in den Mitgliedsstaaten trifft (vgl. auch Green 1997, S. 39). Genau dies unterscheidet aber die Situation heute von der, mit der das CEDEFOP vor zehn oder zwanzig Jahren zu schaffen hatte. Am Beispiel Deutschlands gezeigt: Die strikte Berufsförmigkeit, der sich die monolithische deutsche Ausbildung verdankt, steht im Gegensatz zur Deregulierung der Arbeitsmärkte, die in Europa zum wesentlichen Instrument der Standortkonkurrenz geworden ist. Die Paradigmen beruflicher Bildung verändern sich grundlegend, weil der Beruf seine Schutzfunktion verliert.[7] Früher erfolgte der Erwerb beruflicher Kompetenzen entlang beruflicher Orientierungsmuster. Die am System der Berufe und am konkreten Berufsfeld orientierte Ausbildung führte zu relativ klaren beruflichen Karrieren (Fuchs/Reuter 2000, S. 147). Während die berufliche Organisation auf Bedarfsplanung, Kontinuität und langfristige Sicherstellung von Qualifikationen setzte, steht heute das Interesse an der Erhöhung des Flexibilitätspotenzials durch eine Just-in-time-Verfügbarkeit von quantitativen und qualitativen Arbeitskraftressourcen im Vordergrund (Baethge 1999, S. 31). Berufsbilder strukturieren die Weiterbildung und auch die zunehmend betriebsspezifische Ausprägung der Erstausbildung kaum noch.

7 Noch 1996 konnte Günter KUTSCHA schreiben: „Im Beruf sind materielle Reproduktionsinteressen und soziale Ansprüche der Erwerbspersonen auf „gute Arbeit" manifestiert. Die Zuordnung zu einem Beruf entscheidet maßgeblich darüber, welche mehr oder weniger privilegierten Aufgaben der Berufsinhaber relativ dauerhaft ausübt und unter welchen Bedingungen (Anforderungen, Belastungen u. a.) er arbeitet. […] Über seinen Beruf ist der einzelne eingebunden in das Netz sozialer Absicherung. […] Mit der Anerkennung und Förderung der Beruflichkeit des Arbeitsvermögens gingen Politik und Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland einen „dritten Weg" der sozialen Integration verhandlungsschwacher Marktteilnehmer: einen Weg, der Kollektivismus und marktwirtschaftlichen Liberalismus verwirft und mit der Beruflichkeit der Ware Arbeitskraft ein fixes, den sozialen Status sicherndes Moment in den Arbeitsmarkt implementiert." (KUTSCHA 1996, S. 8). Die Gesetze „für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt", die Öffnung der Arbeitsmärkte nach Osten, die nur aufgeschobene „europäische Dienstleistungsnovelle", die Reformen der Handwerksordnung etc. zeigen, dass dem Beruf solche „latenten Funktionen" (DEUTSCHMANN 2005). bestenfalls in einer historischen Phase der deutschen Wirtschaftsgeschichte zugeschrieben werden konnten. Anderswo galten sie noch nie und in Deutschland gelten sie nicht mehr.

Nur in diesem Kontext ist die Intensität der deutschen Diskussion über die Europäisierung der Berufsbildung zu verstehen: Es findet ohnehin eine Debatte über strukturelle Mängel der institutionalisierten dualen Berufsausbildung statt, die den Boden für Reformimpulse aus der europäischen Bildungsdiskussion bereitet. Die Integration von Subsystemen der Berufsbildung (also eine vertikale Durchlässigkeit dualer Berufsausbildungen zur Hochschule und zu anderen Bildungsgängen oder systematische Übergänge von Aus- und Weiterbildung), Standards der Bewertung von informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen, standardisierte Module und Niveaustufungen innerhalb der Ausbildungsgänge: all das ist der dualen Berufsausbildung fremd, aber all dies gehört zu den Prinzipien europäischer Qualifikationsrahmen und Bewertungsverfahren (HANF/HIPPACH-SCHNEIDER 2005, S. 10).

Jüngst sind eine Reihe von Stellungnahmen publiziert worden, die eine Eliminierung der dualen Ausbildung in Deutschland vorhersagen, wenn nicht unverzüglich auf bildungspolitischer Ebene eine Standardisierung von Berufsbildungszertifikaten in Europa unterbunden würde (DREXEL 2005; RAUNER 2005). Es wird argumentiert, dass unter ökonomischem Druck über eine Europäisierung die Berufsbildung auf niedrigstem Niveau mit kurzen Modulen vereinheitlicht würde. Das duale System habe überhaupt nur in einer Phase hohen Fachkräftebedarfs und starken gewerkschaftlichen Einflusses entstehen können (DREXEL 2005, S. 9). Die EU-Kommission ziele auf seine Aushebelung.

Solche Prognosen beschädigen argumentativ, was sie erhalten wollen: Wenn die duale Ausbildung in Deutschland tatsächlich ökonomisch unvorteilhaft wäre und nur durch gesetzliche Regelungen wie etwa das Berufsbildungsgesetz (BBiG) gegen die Interessen der Wirtschaft aufrechterhalten werden könnte, wäre in der Tat eine mögliche Konsequenz, das deutsche Berufsbildungssystem einzumauern und gegen europäische Einflüsse zu verteidigen. Aber abgesehen von der Frage, ob eine solche Strategie in einem Europa erfolgreich sein kann, das auf die Integration der nationalen Arbeitsmärkte zielt, stellt sich zuerst die Frage, ob die Diagnose richtig ist. Bei allen krisenbedingten Rückgängen der Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen wird noch immer der überwiegende Teil der Jugendlichen im dualen System ausgebildet; darunter ein großer Teil von über 18-Jährigen, für deren Ausbildung das BBiG ohnehin keine Verbindlichkeit hat. Herausforderungen für die duale Ausbildung ergeben sich weniger aus der Bildungspolitik der EU-Kommission als aus Entwicklungen, denen durch eine Renationalisierung der Ausbildung nicht begegnet werden kann: etwa aus dem Wettbewerb mit einer zukünftig stark verberuflichten Hochschulausbildung oder aus zunehmenden Problemen der Integration leistungsschwächerer Jugendlicher. Wenn solche Probleme auch durch den Vergleich mit Berufsbildungssystemen anderer Länder deutlich werden, die in Bezug auf Durchlässigkeit und Eingangsschwellen der Ausbildung andere Lösungen gefunden haben, dann sollte die Konsequenz nicht sein, den Vergleich zu unterbinden.

Die deutsche Diskussion über europäische Standards der Zertifizierung beruflicher Qualifikationen mag ihre Anlässe und manche Terminvorgaben aus dem berufsbildungspolitischen Fahrplan der EU-Kommission ableiten. Ihre bewegende Kraft liegt aber darin, dass berufsständische Verregelungen zu mangelhafter Transparenz und Durchlässigkeit der dualen Berufsausbildung in Deutschland geführt haben und europäische Standards die Rolle des Katalysators spielen, wenn es darum geht, nationale Blockaden an dieser Stelle aufzubrechen. Dazu aber darf die Diskussion nicht nur auf der bildungspolitischen Ebene geführt werden. Formelle Inkompatibilitäten zwischen der Zertifizierung im dualen System und den ECVET-Prinzipien sind auf der formellen Ebene nicht behebbar. Daher greifen auch Modelle zu kurz, die – fast in Kopie alter „Entsprechungsverfahren" – unveränderte nationale Abschlüsse von Bildungsgängen europäischen Zertifizierungen von Lernergebnissen nachträglich zuordnen (z. B. Esser et al. 2005).

4. Forschungsdesiderata

Der Vergleich der europäischen Berufsbildungssysteme ist nicht mehr nur eine akademische Leistung der entsprechenden Abteilung der Berufsbildungsforschung. Die vergleichende Bildungsforschung hat Länderstudien erstellt, sie hat Entwicklungen der Bildungssysteme anhand standardisierter Indikatoren dokumentiert und sie versucht, die Effizienz von Bildungssystemen mit vergleichender Wirkungsforschung zu erfassen und zu bewerten. Heute ist der Vergleich der Berufsbildungssysteme aber zu einer ganz praktischen Angelegenheit geworden: Sie vergleichen sich, und dies weniger an einschlägigen Kriterien der Berufspädagogik, als an ihrer Leistungsfähigkeit für die adäquate, schnelle und kostengünstige Bereitstellung nachgefragter Qualifikationen.

Daraus ergeben sich eine Reihe von neuen Aufgaben der Berufsbildungsforschung, die bislang nur lückenhaft angegangen worden sind. Im Mittelpunkt steht dabei nicht mehr der nachträgliche Vergleich von Merkmalen von Berufsbildungssystemen, sondern der Prozess der Europäisierung der Berufsbildung selbst. Einige mögliche Fragestellungen seien skizziert:

- Es wird zu untersuchen sein, wie sich ein Meta-Zertifizierungssystem auf die jeweiligen nationalen Zertifizierungssysteme auswirken wird: Wird es sich nur um eine Art Konversionsmittel handeln, das verschiedene nationale Qualifikationen – z. B. bei grenzüberschreitender Mobilität von Auszubildenden und Arbeitenden oder beim Vergleich von Qualifizierungsaufwendungen – aufeinander bezieht, diese selbst aber nicht affiziert, oder wird es zu einer Zweitwährung von Qualifikationen kommen, die zur Erosion inkompatibler nationaler Bewertungsschemata beitragen kann?

- Die Handhabbarkeit von Leistungspunktesystemen in der beruflichen Bildung, wie sie im Rahmen der ECVET-Arbeitsgruppe erstellt werden, ist noch keineswegs erwiesen. Prüfungen und Leistungsdokumentationen in der Berufsbildung sind der doppelten Anforderung der Validität und der einfachen, unaufwändigen Anwendbarkeit im betrieblichen Umfeld unterworfen. Stresstests von Leistungspunktesystemen in Betrieben und Berufsschulen stehen noch aus. Erfahrungen aus dem Bereich des ECTS sind hier nicht übertragbar, da an der Leistungsmessung anders als an Hochschulen eine große Zahl von Akteuren beteiligt sind und da Leistungsbewertungen – anders als bislang in weiten Bereichen der dualen Ausbildung vorgesehen – verstetigt würden. Zur Untersuchung der Handhabbarkeit gehören auch Erhebungen zur Verständlichkeit und Akzeptanz von Leistungspunktesystemen bei Auszubildenden sowie bei großen und auch bei kleinen und mittleren Unternehmen, denen eine Doppelrolle als Produzenten und Adressaten von Zertifikaten zukommt.
- Zumindest am Endpunkt der ECVET-Entwicklung soll nicht nur der Zeitaufwand für Lernleistungen gemessen werden, sondern das Lernergebnis selbst, unabhängig von dem Lernweg, auf dem es erzielt worden ist. Eine Neuorientierung der Bewertung auf die Messung von outcome statt workload der Ausbildungsleistungen könnte zwar geeignet sein, die in Deutschland bestehende Lücke an gesellschaftlich anerkannten und geregelten Verfahren zur Zertifizierung von Erfahrungswissen zu schließen, sie würde aber grundsätzliche Maximen der bisherigen nationalen Bewertungspraxis infrage stellen. Es wäre zu untersuchen, ob ein ECVET-kompatibles Leistungspunktesystem solche Funktionen erfüllen kann und wie es sich gegebenenfalls auf das bestehende Zertifizierungsmonopol der Träger der Ausbildung auswirken würde.
- Branchenbezogene Ansätze der Untersuchung europäischer Zertifizierungsstandards bieten sich an, weil in einer Reihe international agierender Schlüsselindustrien (z. B. Aviation, Automotive, Tourismus) bereits länderübergreifende Zertifizierungsstandards vorliegen: teilweise auf Ebene einzelner Konzerne, teilweise branchenübergreifend. Es wäre zu klären, ob solche Branchenstandards die Basis für eine Entwicklung hin zu allgemeinen Standards wie ECVET sein können.
- Die Zuordnung von Abstufungen nationaler Qualifizierungsrahmen zu bestehenden Ausbildungsabschlüssen einerseits und zum 8-Stufen-Schema des EQF erfolgt bislang formell. Eine empirische Überprüfung der Zuschreibung verschiedener Bildungsleistungen in ein gemeinsames Bezugssystem ist bisher nur sehr punktuell vorgenommen worden.[8] Die heute diskutierten Verfahren – bürokratische Zuordnung oder eine Art Marktmodell: Jeder Mitgliedsstaat trifft seine

8 So verglichen zum Beispiel FULST-BLEIL/EBNER (2005) durch einheitliche Tests Absolventen des deutschen Berufs des Industriekaufmanns/-kauffrau mit solchen des englischen-walisischen NVQ-Abschluss „Advanced Business" [N=56] und kommen zum Ergebnis, dass beide Ausbildungsgänge gemessen an vermittelten Kenntnissen und Fertigkeiten einem gemeinsamen Niveau zugeordnet sein sollten – was sie nach derzeitigem Diskussionsstand nicht sind, weil die betrieblichen Ausbildungsteile der deutschen Ausbildung gering

Zuordnung ad libitum und wird gegebenenfalls durch die Nachfrage nach seinen Qualifikationen auf dem europäischen Arbeitsmarkt korrigiert – ersetzen nicht europäisch vergleichende Untersuchungen über die tatsächlichen Niveaus von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in verschiedenen Ländern durch eine Berufsausbildung einer gleichen EQF-Niveaustufe erzielt werden. Nur durch solche Benchmarks lassen sich in Zukunft die Potenziale eines europäischen Qualifikationsrahmens zur Qualitäts- und Effizienzsteigerung nationaler Berufsbildungssysteme nutzen. Nur so lässt sich auch der Beitrag der betriebspraktischen Ausbildungsteile zur beruflichen Handlungskompetenz nachweisen, von dem die Mitgliedsstaaten mit dualer Ausbildung ausgehen, der aber in den bisherigen Zuordnungsvorschlägen der EU-Kommission vernachlässigt wird.

- In einer Reihe von europäischen Staaten wird im Rahmen der Tätigkeit der staatlichen Berufsbildungsinstitutionen durch ordnungspolitisch begründete Mandate der Sozialpartner oder durch besondere Projekte der Versuch unternommen, frühzeitig Aus- und Weiterbildungsbedarfe der Wirtschaft zu ermitteln und der Berufsbildungspolitik entsprechende Handlungsempfehlungen zu geben. Diese Aktivitäten zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf sind in der Regel auf die jeweils nationalen Verhältnisse fokussiert.[9] Der Bedarf nach einer Verstärkung europäischer Früherkennungsinitiativen und ihrer wissenschaftlichen Vorbereitung und Begleitung im weiten Vorfeld einer europäisch standardisierten Zertifizierung von Abschlüssen ist bildungspolitisch erkannt.[10] Er ergibt sich daraus, dass der nachträgliche Abgleich nationaler Berufsabschlüsse ungleich schwieriger ist als eine europäisch abgestimmte Vorausschau auf Curricula und Abschlüsse einschließlich neu entstehender Qualifikationsbedarfe, soweit diese auf transnational wirksamen Entwicklungen der Technik und der Arbeitsorganisation beruhen (Gocke 2005). Die bestehende Zersplitterung der Früherkennungsaktivitäten in Europa ist daher zu überwinden. Diese Zersplitterung beruht auch darauf, dass die Methoden und Instrumente der Früh-

Weiter zur Fußnote 8:
bewertet werden. Zugleich macht diese Untersuchung deutlich, welcher Aufwand betrieben werden müsste, wenn die faktische Leistungsfähigkeit von Auszubildenden repräsentativ und nicht nur in einem schmalen Segment der Ausbildung in nur zwei Mitgliedsstaaten erhoben werden soll.

9 In Deutschland sind solche nationalen Initiativen im Netzwerk „Frequenz" (www.frequenz.de) versammelt. Nur vereinzelt werden in Projekten – v. a. des Programms LEONARDO – auf der Ebene von Branchen grenzübergreifende Früherkennungsverfahren und entsprechende transnationale Abschlüsse entwickelt wie beispielsweise für die Ausbildung eines „EU-Kaufmanns/-frau für Verkehrsservice" durch sechs europäische Bahnen (Projekt Edit-Project; www.editproject.com) oder für die EU-Ausbildung im Handel (Projekt BeQuaWe – Berufsbildende Qualifizierung für den Wertschöpfungsprozess des Handels in Europa; www.bequawe.de).

10 Im Maastricht-Kommunique der europäischen Bildungsminister vom Dezember 2004 heißt es: „Besonderes Augenmerk ist auf die frühzeitige Ermittlung nachgefragter Kompetenzen und die Planung des Berufsbildungsangebots zu legen, wobei den Schlüsselpartnern, einschließlich der Sozialpartner, eine wichtige Rolle zukommt."

erkennung im jeweils nationalen Kontext entstanden sind. Eine erste Aufgabe einer europäisch ausgerichteten Berufsbildungsforschung besteht an diesem Punkt darin, Vorschläge für gemeinsame Analyseverfahren und Berichtsstandards zu machen, damit die Vergleichbarkeit von Ergebnissen gesichert werden kann.

Die Diskussion über die europäischen Zertifizierungsverfahren der Berufsbildung bietet die Chance, fällige Modernisierungen der nationalen Zertifizierungsverfahren vorzubereiten (wie dies mit der ECTS-Entwicklung im Bereich der Hochschulen gelingt). Sie bietet diese Chance aber nur dann, wenn es gelingt, spezifische Vorteile der Ausbildung in Deutschland, allen voran die Dualität der Lernorte und den Kompetenzerwerb in der betrieblichen Praxis in den Zertifizierungsverfahren abbildbar zu machen. Dazu darf die Diskussion nicht im bildungspolitischen Raum verbleiben. Sie muss auf den Bedarf der Nutzer von Bildungszertifikaten eingehen. Hier gibt es Nachholbedarf: Das Interesse der Auszubildenden und der in der Weiterbildung Lernenden an einer in ganz Europa akzeptierten Dokumentation und Zertifizierung ihrer Kompetenzen und ihres Wissen und das Interesse der Unternehmen an einer europäischen Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Qualifikationsaufwendungen sollte im Vordergrund stehen.

Literatur:

ANDERSEN A. (Hrsg.) (2001): Studie zum europäischen und internationalen Bildungsmarkt – Studienergebnisse und Handlungsempfehlungen zur „Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung" für deutsche Akteure – Teil 1. Bonn: BMBF.

BAETHGE, M. (1999): Subjektivität als Ideologie. Von der Entfremdung in der Arbeit zur Entfremdung auf dem (Arbeits-)Markt? In: SCHMIDT, G. (Hrsg.): Keine Ende der Arbeitsgesellschaft. Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Gestaltungsprozess. Berlin: Ed. Sigma, S. 29–44.

BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe – Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt.

BEHRINGER, F./HANF, G. (2005): Der Beitrag der beruflichen Bildung zur Agenda 2010. In: BWP 1.05. S. 26–29.

BLOSSFELD, H.-P. (1993): Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich. In: DIEPOLD, P./KELL, A. (Hrsg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration. Beiheft 11 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart: Steiner, S. 23–40.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Europäischer Bildungsraum – Grenzenlos Lernen und Arbeiten. Bonn: BMBF.

Borch H. et al. (2003): Internationalisierung der Berufsbildung – Strategien, Konzepte, Erfahrungen, Handlungsvorschläge. BiBB: Berichte zur beruflichen Bildung 257. Bielefeld: Bertelsmann.

Deutschmann, C. (2005): Latente Funktionen der Institution des Berufes. Referat beim Kontaktseminar deutschsprachiger Institute für Berufsbildungsforschung vom 9. bis zum 11. März am IAB in Nürnberg. Typoscript.

Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Bonn: BMBF.

Drexel, I. (2005): Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin, Frankfurt a. M.: Eigenverlag.

Dybowski, G./Walter, M. (2001): Strengthening international co-operation in vocational training. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Offprint from Ed. 04; S. 3–4.

Edelson, P. J. (2000): Weiterbildung in den USA. München, Mering: Rainer Hampp Verlag.

Esser, F. H. et al.(2005): Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF–ECVET-Modells. Papier der Abteilung Berufliche Bildung des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH). o. O.

Fuchs, H.-W./Reuter, L. R. (2000): Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklung, Probleme, Reformbedarf. Opladen: Leske+Budrich.

Fulst-Bleil, S./Ebner, H. G. (2005): duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 1001, 2, Stuttgart: Steiner, S.176–185.

Gocke, J. (2005): Europäische Dimension in der Früherkennung. Berichterstattung zur Tagung „Früherkennung von Qualifikationsbedarf", BMBF, Berlin, [unveröffentlicht].

Green, A. (1997): Education, Globalization and the National State. London: McMillan.

Hanf, G./Hippach-Schneider U. (2005): Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? – ein Blick in andere Länder. In: BWP 1.05, S. 9–14.

HARNEY, K./KISSMANN, G. (2001): Maßstabsbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn – Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland. Reihe: Arbeitspapiere Berufs- und Weiterbildungsforschung Nr. 7. Bochum: Ruhr-Universität 2001, Internet: http://www.ruhr-uni-bochum.de/berufspaed/Download/Arbeitspapier_7.pdf.

HERING, E./PFÖRTSCH, W./WORDELMANN, P. (2001): Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bielelefeld: W. Bertelsmann.

HORNBERG, S. (Hrsg.) (2000): Neue Bildungsherausforderungen in Europa zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Münster: Waxmann.

EU-KOMMISSION (Hrsg.) (2003): Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. November 2003. Kom(2003)685.

EU-KOMMISSION , GD Bildung und Kultur (Hrsg.) (2004): Entwicklung gemeinsamer Bezugsebenen, um den europäischen Qualifikationsrahmen zu unterstreichen. Brüssel: EU.

EU-KOMMISSION , GD Bildung und Kultur (Hrsg.) (2005): Information über den Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) für lebenslanges Lernen. Brüssel, 27.06.2005 [DG EAC A/1/JBJD(2005)].

KUTSCHA, G. (1996): The Dual System of Education in the Federal Republic of Germany. An Obsolescent Model? In: European Education, Vol. 28, No. 2, S. 49.

MCLEAN, M. (1993): Das europäische Curriculum. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 261–278.

MERNAGH, E. (2004): ECVET and Framework of Qualifications: the Irish Experience. [Internet: www.nfq.ie]. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland.

MUCKE, K./GRUNWALD, S. (2005): Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung – Grundsteinlegung in der IT-Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

PEREZ, N./ANT, M. (2005): Validierung der Berufserfahrung als Qualifikation – Neuere Entwicklungen im französischen System. In: GdWZ 2.2005, S. 29–31.

RAUNER, F. (2005): Rettet den Facharbeiter! In: Die Zeit vom 01.12.2005, S. 49.

Schumann, M. (2003): Metamorphosen von Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Kritische Industriesoziologie zwischen Taylorismusanalyse und Mitgestaltung innovativer Arbeitspolitik, Hamburg.

Sellin, B. (1991): Das EG-Projekt „Entsprechungen von beruflichen Befähigungsnachweisen" – Ziele, Arbeitsverfahren, Bewertungen. Luxemburg: Cedefop; Amt für Amtl. Veröffentl. d. Europ. Gemeinschaften.

Severing, E./Fietz, G. (2002): „weiterbildung worldwide" – deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6/2002.

Springer, R. (1998): Rückkehr zum Taylorismus? Arbeitspolitik in der Automobilindustrie am Scheideweg. Frankfurt, New York: Campus.

van der Pas, N. G. (2004): HR and VET in Europe. Rede auf der Konferenz der irischen Ratspräsidentschaft am 08.03.2004. Dublin.

Woortmann, G. (2005): Berufsausbildung – Fit für den globalen Wettbewerb. In: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Fit für den globalen Wettbewerb. Die Zukunft der Berufsausbildung sichern. Bonn: KWB, S. 14–19.

Thomas Deißinger

Schulische Berufsausbildung in Deutschland – Überlegungen zu einer (möglichen) Neubestimmung ihrer Funktion im Zeichen der Lehrstellenkrise

1. Problemstellung

Die Spezifik und Komplexität der Bildungsangebote im deutschen Berufsbildungswesen, die außerhalb des dualen Systems der Berufsausbildung zu lokalisieren sind, hat Gründe, die zum einen mit der „Kulturhoheit", d. h. der Zuständigkeit der Bundesländer für die schulische Bildung, zu tun haben. Zum anderen überlagern sich aber gerade in den schulischen Einrichtungen des Berufsbildungssektors die unterschiedlichsten Zielsetzungen. Dies bedeutet, dass sich hier strukturelle und landesspezifische Besonderheiten mit ambivalenten Funktionszuweisungen im Spannungsfeld zwischen Berufs- und Berechtigungsorientierung verbinden (Zabeck 1985; Feller 2002, S. 140; Feller 2005, S. 17 f.). Während die Lehrausbildung im dualen System auf eine lange Tradition zurück blicken kann und historisch-kulturell verankert erscheint – vor allem im Vergleich mit anderen Ländern (Harris / Deißinger 2003) – und hier mit dem „Berufsprinzip" eine auf die Verwertbarkeit von Einstiegsqualifikationen ausgerichtete Zweckbindung (Deißinger 1998; Deißinger 2001) vorherrscht, überlagern sich in der schulischen Berufsbildung mehrere Funktionen, die wie folgt charakterisiert werden können (Hahn 1998, S. 147):

- Bei der Berufsqualifizierungsfunktion handelt es sich um die konkrete Ausbildung in einem marktgängigen Beruf („Ausbildungsberuf", „Schulberuf");
- die Berufsvorbereitungs- oder Berufsorientierungsfunktion beinhaltet das Ziel der Erleichterung des Eintritts in ein Lehrverhältnis, evtl. unter Einschluss von Anrechnungsmodalitäten;
- im Falle der Berechtigungsfunktion richtet sich schulische Berufsbildung auf den Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses (bspw. der Fachhochschulreife) aus;
- und die Park- oder Aufbewahrungsfunktion bezieht sich darauf, dass schulische Berufsbildung als (gewünschte oder erzwungene) „Warteschleife" bzw. „Notmaßnahme" aufgrund externer restriktiver Rahmenbedingungen auf dem Ausbildungsmarkt fungiert.

Von besonderem Interesse ist hierbei die Assistentenqualifikation, wie sie i. d. R. an Berufsfachschulen vergeben wird. Hier tritt offensichtlich der mit einer Berufsausbildung in einem sog. „Schulberuf" vorgezeichnete Qualifizierungsauftrag gegenüber der individuellen Aspiration, eine schulische Berechtigung (bspw. die Fachhochschulreife) erwerben zu können, aber auch gegenüber der Zielsetzung, im Anschluss eine duale Ausbildung aufzunehmen, in den Hintergrund (Feller 2002; Komm / Pilz 2005). Diese Nachrangigkeit der Berufsqualifizierungsfunktion

lässt sich statistisch auch dadurch untermauern, dass gegenwärtig nur 9 % (alte Bundesländer) bzw. 21 % (neue Bundesländer) aller vollqualifizierenden Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung durchgeführt werden (BMBF 2005a, S. 137). Für die anderen Ausbildungsgänge (vor allem für die klassischen Schulberufe) gilt, dass durch die „Vormachtstellung" der dualen Ausbildung bis heute ihr Qualifizierungsergebnis an dem der Berufslehre gemessen wird (REINISCH 2001, S. 173). Besondere Brisanz erhält dieses Problem allerdings seit geraumer Zeit durch die Lehrstellenknappheit (ULRICH et al. 2005; DEIßINGER/HELLWIG 2004), was sich statistisch in einem Zuwachs der Schülerzahlen an Vollzeitschulen bei gleichzeitigem Rückgang bei den Berufsschülern mit Ausbildungsvertrag ausdrückt (BMBF 2005a, S. 138).

Die staatliche Bildungspolitik hat vor diesem Hintergrund zwar mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (April 2005) keine radikale strukturelle Neuorientierung im Zusammenhang mit schulischen Berufsausbildungsgängen im Sekundarbereich vorgenommen, allerdings ist es zu juristischen Modifikationen gekommen, die das notorische Anrechnungsproblem schulischer Berufsbildung regeln sollen. Zu diesem Zweck hat das neue Gesetz mit Blick auf andere als duale Ausbildungsgänge „in für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung maßgeblichen Bereichen die Zuständigkeit für das Ob und Wie von Umsetzungsregelungen auf die Länder übertragen" (LORENZ/EBERT/KRÜGER 2005, S. 168). Einer der „Schlüsselparagrafen" ist hierbei § 7 BBiG (neu), der die Anrechnung von Zeiten schulischer beruflicher Ausbildung auf eine duale Ausbildung regelt. Ferner heißt es in § 43, Abs. 2 BBiG (neu), dass zur Abschlussprüfung zuzulassen sei, „wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht" (BMBF 2005b, S. 28).

In diesen Zusammenhang gehört auch der nachfolgend thematisierte Schulversuch, mit dem ein vollzeitschulischer Ausbildungsweg (das Kaufmännische Berufskolleg) durch curriculare Modifizierungen und verstärkte Praxisorientierung an die Wertigkeit des dualen Systems herangeführt werden soll. Eines der zentralen bildungspolitischen Ziele ist hierbei in der Herbeiführung einer besseren Akzeptanz bei Betrieben und Kammern zu sehen. Den Hintergrund bildet die Lehrstellenkrise, die Schulabgänger zwingt, eine schulische Alternativqualifizierung in Anspruch zu nehmen. Das auf den Schulversuch am Kaufmännischen Berufskolleg bezogene Forschungsprojekt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Konstanz (DEIßINGER/RUF 2006) wird im Folgenden herangezogen, um diese Akzeptanzfrage empirisch zu erhellen.

2. Der baden-württembergische Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“

In Baden-Württemberg fungiert das Berufskolleg (BK) als Typus einer (Höheren) Berufsfachschule, die den mittleren Bildungsabschluss voraussetzt. Laut KMK-Beschluss vom 8.12.1975 sind Berufsfachschulen „Schulen mit Vollzeitunterricht von mindestens einjähriger Dauer, für deren Besuch keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt wird. Sie haben die Aufgaben, allgemeine und fachliche Lerninhalte zu vermitteln und den Schüler zu befähigen, den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einem Teil der Berufsausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu erlangen oder ihn zu einem Berufsbildungsabschluss zu führen, der nur in Schulen erworben werden kann“[1]. Zur letztgenannten Untergruppe gehört der Assistentenabschluss. Daneben werden am Berufskolleg grundsätzlich zwei weitere Optionen für Jugendliche angeboten, die die Realschule, die Hauptschule, die zweijährige Berufsfachschule oder einen gymnasialen Bildungsgang mit der mittleren Reife verlassen:

- eine berufliche Grundbildung mit lehrvorbereitendem Charakter (BK I);
- sowie unter bestimmten Voraussetzungen der Erwerb der Fachhochschulreife (BK II).

Der von der baden-württembergischen Landesregierung initiierte Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ (seit 1998) kann in engem Zusammenhang mit den berufsbildungspolitischen Absichten gesehen werden, wie sie auf Bundesebene in der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes zum Ausdruck kommen[2]. Den konkreten Hintergrund für Überlegungen, dem Berufskolleg eine mehr oder weniger substitutive Rolle für das duale System zuzuweisen, liegt und lag jedoch zuallererst in der Situation auf dem Ausbildungsmarkt begründet. Zwar rangierte in Baden-Württemberg das Lehrstellenangebot bis 2003 nach wie vor über der Nachfrage vonseiten der Jugendlichen. Jedoch kann die Lehrstellensituation auch in diesem Bundesland keineswegs als befriedigend bezeichnet werden, nachdem 2004 die „Angebots-Nachfrage-Relation“ auf dem Ausbildungsmarkt auf 98 % sank[3]. Die Forcierung und Ausweitung des Übungsfirmenunterrichts zielt nun darauf ab, die Qualifizierungsfunktion des Berufskollegs (Assistentenqualifikation) über ein spezifisches didaktisch-methodisches Programm nachhaltig zu

1 Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens. KMK-Beschluss vom 8.12.1975, zit. in: FELLER 2002, S. 139.

2 Das neue Gesetz wurde am 27. Januar 2005 vom Bundestag verabschiedet und erhielt am 18. Februar 2005 die Zustimmung des Bundesrates. Es ist am 1. April 2005 in Kraft getreten (vgl. BMBF 2005b; LORENZ/EBERT/KRÜGER 2005; SONDERMANN 2005).

3 Das Ausbildungsstellenangebot war in Baden-Württemberg bereits im Jahr 2003 (2002) im Vergleich zu 2002 (2001) um 3,6 % (7,1 %) zurückgegangen. 2004 war dann die Zunahme der Ausbildungsplatznachfrage mit 6,5 % deutlich stärker als das Wachstum beim Angebot (2,6 %) (vgl. BMBF 2005a; BMBF 2004, S. 576; BMBF 2003, S. 265).

stärken. In diesem Verständnis kommt der Übungsfirma eine „Praxisersatzfunktion" zu, mit der vor allem erreicht werden soll, dass sich Betriebe für Absolventen des Berufskollegs interessieren und auch entscheiden und hierbei sowohl eine generelle Akzeptanz des Assistentenabschlusses als auch Lehrzeitverkürzungen zur Realisierung kommen.

Curricular wie auch im Hinblick auf die Prüfungsrelevanz tritt der Übungsfirmenunterricht teilweise an die Stelle des klassischen berufsfeldbezogenen Fachunterrichts. Unter einer didaktisch-methodischen Perspektive handelt es sich hierbei um ein pädagogisches Simulationsmodell eines Betriebes. Nach BUDDENSIEK kann dieses definiert werden als „modellhafte, d. h. intentional konstruierte, inhaltlich und zeitlich begrenzte, perspektivische Scheinwelt, die von Schülern dynamisiert und ausgestaltet wird, indem diese eine vorgegebene Problemsituation in übernommenen Rollen innerhalb eines mehr oder weniger vorstrukturierten Aktions- und Reaktionsrahmens durch Spielhandeln zu einer Lösung bringen" (BUDDENSIEK 1979, S. 188). Hierbei zielt der didaktische Anspruch darauf, Schülerinnen und Schülern im „Schonraum der Schule Erfahrungen im Umgang mit relativ komplexen ökonomischen Systemen" sowie mit den daraus resultierenden Handlungskonsequenzen zu ermöglichen (TRAMM/ACHTENHAGEN 1994, S. 214). Berufsfeldtypische Arbeitsaufgaben, Arbeitsobjekte, Arbeitsmittel und Arbeitsnormen aus dem kaufmännischen Bereich werden zu diesem Zweck in „realitätsanaloger Weise" zum Gegenstand des Wirtschaftslehreunterrichts gemacht (TRAMM 1996, S. 1; REETZ 1986)[4].

3. Ausgangspunkt und Fragestellung des Konstanzer Forschungsprojekts „Evaluation des Übungsfirmenkonzepts in Baden-Württemberg"

Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz (BMBF 2005b) hat die Bundesregierung dem Handlungsdruck entsprochen, der sich aus der schleichenden Pluralisierung des Berufsbildungssystems und dem Problem der Lehrstellenversorgung ergibt. Über neue Formen der Akkreditierung bis hin zu „strukturfremden" Zulassungen zur Berufsabschlussprüfung sollen sowohl die Berufsvorbereitung als auch die vermeintlich praxisfremde, schulische Berufsbildung an das duale System herangeführt und somit ihre Marktrelevanz gesteigert werden (EULER/PÄTZOLD 2004).

4 Die Ausbildung am Kaufmännischen Berufskolleg mit Übungsfirma in Baden-Württemberg ist grundsätzlich als zweijährige Einheit zu sehen. Im BK I mit Übungsfirma wurde das Fach Sport aus dem Pflichtbereich in den Wahlbereich verschoben, daneben wurde die Kombination Rechnungswesen mit DV-Anwendungen um eine Stunde reduziert. Außerdem wurden die Fächer Betriebswirtschaftslehre um eine und das Fach Datenverarbeitung um zwei Stunden vermindert. Im Gegenzug wurde in den Pflichtbereich das Fach Übungsfirma mit fünf Stunden eingegliedert. Im BK II beträgt der Umfang des Übungsfirmenunterrichts sieben Wochenstunden.

Zu diesem Zweck hat das neue Berufsbildungsgesetz in einem der bereits erwähnten „Schlüsselparagrafen" (§ 43, Abs. 2 BBiG) Kriterien definiert, nach denen künftig Absolventen schulischer Berufsbildung zur Kammerprüfung zugelassen werden sollen:

- die Gleichwertigkeit von Ausbildungsinhalt, Anforderungsniveau und zeitlichem Umfang der Ausbildung,
- eine vergleichbare Systematik der Ausbildung, d. h. ihrer sachlichen und zeitlichen Ordnung,
- einen angemessenen Anteil an fachpraktischer Ausbildung durch Lernortkooperation.

Mit der Praxisorientierung, wie sie der Übungsfirmenunterricht verkörpert, hat die baden-württembergische Schulpolitik bereits im Vorgriff des neuen Berufsbildungsgesetzes das letztgenannte dieser Kriterien aufgegriffen (Deißinger/Ruf 2003; Niephaus 1999). Das hier referierte Forschungsprojekt (Deißinger/Ruf2006) greift jedoch keineswegs nur diese bildungspolitische Perspektive auf, sondern fokussiert in pädagogisch-didaktischer Sicht sowohl die „interne" als auch die „externe" Funktionalität des Übungsfirmenkonzepts am Kaufmännischen Berufskolleg:

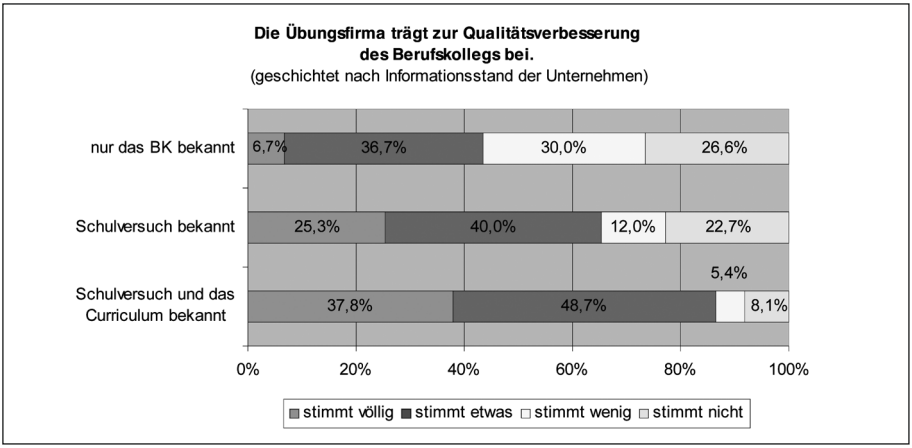
- Unter dem erstgenannten Aspekt geht es um die Frage, ob mit dem Berufskolleg mit Übungsfirma eine Form der Qualifizierung realisiert wird, die den Ansprüchen moderner Didaktik genügt und die ein Kompetenzprofil erzeugt, das in besonderer Weise Selbstständigkeit und Eigeninitiative ermöglicht, realistische Lernerfahrungen offeriert und adäquat auf berufliche Praxis vorbereitet.
- Unter dem zweiten Aspekt geht es um die Frage, ob diese Qualifizierung den Ansprüchen der Unternehmen genügt, die die Abnehmer von Berufsqualifikationen sind, d. h. ob sie zum Direkteinstieg in eine Berufstätigkeit bzw. zumindest zu einer Lehrzeitverkürzung oder zum erleichterten Zugang zur Kammerprüfung führt und somit am Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt akzeptiert wird.

Nachfolgend werden ausgewählte empirische Befunde zur „externen Funktionalität" des Kaufmännischen Berufskollegs präsentiert (Deißinger/Ruf 2006, S. 120 ff.). Es handelt sich um Häufigkeitsverteilungen spezifischer Variablen auf der Basis einer Schülerbefragung (insgesamt 1.022 Schüler) sowie einer Unternehmensbefragung (insgesamt 224 Betriebe aus Industrie, Handel und Handwerk). Letztere bildet den Schwerpunkt der Betrachtung.

4. Zur Akzeptanz des Berufskollegs mit Übungsfirma in der Wirtschaft: ausgewählte Ergebnisse der empirischen Untersuchung

In der Wirtschaft ist das Konzept der Übungsfirma durchaus bekannt, jedoch gilt dies nicht für seine konkrete Realisierung im Kaufmännischen Berufskolleg und die damit verbundenen Zielsetzungen. Die qualitative Aufwertung der BK-Ausbildung durch die Übungsfirma wird von Unternehmen, die über die diesbezügliche curriculare Ausgestaltung informiert sind, höher eingeschätzt als von jenen, die Informationsdefizite angeben (siehe Abbildung 1).

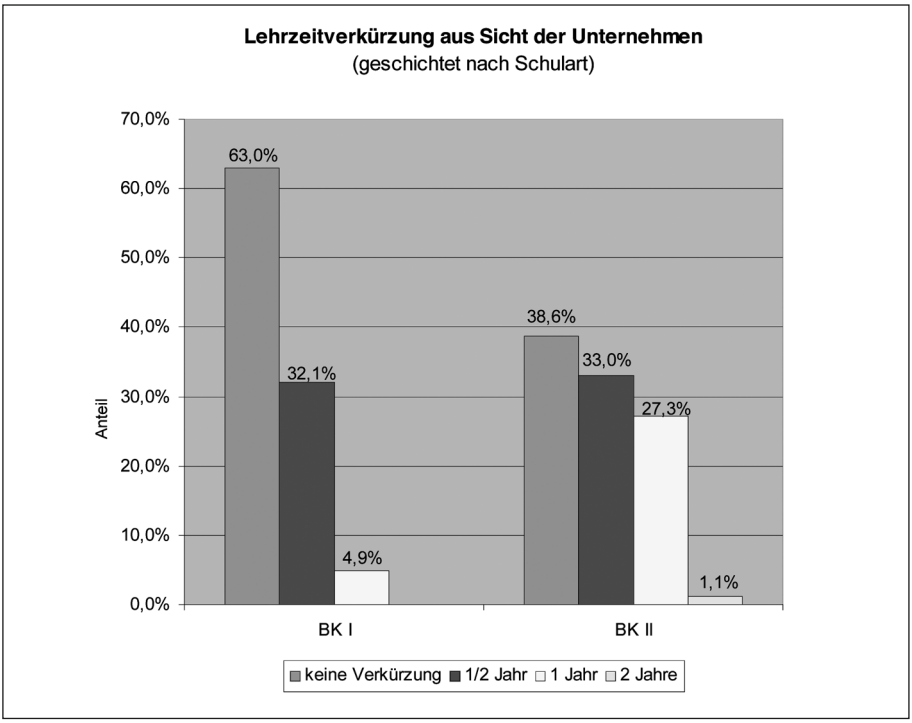
Abbildung 1: **Einschätzung der qualitativen Relevanz des Übungsfirmenunterrichts**



Vor allem die wirtschaftliche Grundbildung und die vertiefte Allgemeinbildung sind es, die als Vorteile einer BK-Ausbildung im Hinblick auf eine verbesserte Ausgangsposition auf dem Ausbildungsmarkt gesehen werden. Damit erhält der berufsvorbereitende Charakter des Berufskollegs bei den Betrieben eine zentrale Bedeutung.

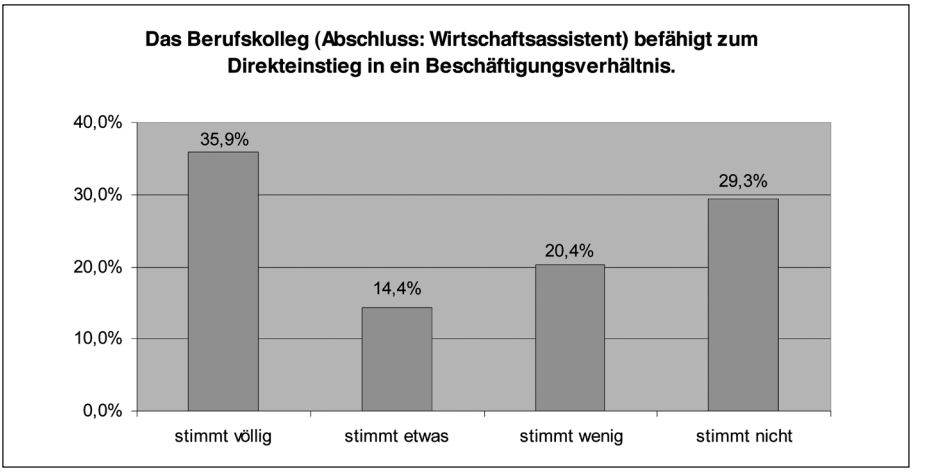
Eine weitere Dimension unserer Studie bezog sich auf das Problem der Lehrzeitverkürzung, also der Akkreditierung schulischer Bildungsmaßnahmen. Es zeigt sich hier, dass die befragten Unternehmen eher eine Lehrzeitverkürzung (siehe Abbildung 2) nach dem Besuch des BK II gewähren (61,4 %) als nach absolviertem BK I (37 %).

Abbildung 2: **Einräumung von Lehrzeitverkürzungen nach dem Berufskolleg**



In diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass die Bereitschaft, einen Direkteinstieg von Wirtschaftsassistenten zu akzeptieren, bei den Unternehmen weniger stark ausgeprägt ist als die Haltung, eine Lehrzeitverkürzung für ausgebildete Wirtschaftsassistenten einzuräumen. Die Akzeptanz vollzeitschulisch erworbener Berufsabschlüsse ist hierbei im Dienstleistungsbereich, im Handel und im Handwerk wesentlich höher als in der Industrie. Vor allem bei Kleinst- und Kleinunternehmen, denen strukturelle Voraussetzungen zur eigenen Ausbildung oft fehlen, stößt dieser Abschluss im Hinblick auf einen Direkteinstieg durchaus auf Resonanz. Insgesamt beurteilt immerhin rund die Hälfte aller befragten Betriebe einen Direkteinstieg mehr oder weniger positiv (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: **Beurteilung des Direkteinstiegs nach dem Berufskolleg**



Obwohl es sich hier um eine recht ambivalente Einschätzung handelt, geben die Ergebnisse unserer Studie insgesamt doch Anlass zu der Vermutung, dass sich bei der Außenwahrnehmung und Bewertung des Berufskollegs durch die „Qualifikationsnachfrager" auch mit der Implementation der Übungsfirma keine grundlegenden Veränderungen ergeben dürften: Immerhin 90 % der Betriebe, die einen Direkteinstieg von Wirtschaftsassistenten bislang ablehnen, bringen zum Ausdruck, dass auch eine neuartige didaktische Ausrichtung vollzeitschulischer Berufsbildung diesen nicht wünschenswert mache. Vor allem Großunternehmen kritisieren die fehlende betriebliche Sozialisation sowie den fehlenden Ernstcharakter einer vollzeitschulischen Berufsbildung. Das Bild ändert sich jedoch dort, wo es um die (berufsbildungspolitisch hochrelevante) Frage von Lehrzeitverkürzungen geht. Immerhin 70 % der Betriebe, die der Lehrzeitverkürzung bislang skeptisch gegenüber stehen, halten die Kompetenzen der Schüler, die eine Übungsfirma absolvieren, prinzipiell für ausreichend, um einer Lehrzeitverkürzung zustimmen zu können.

Was die vor dem Hintergrund des neuen Berufsbildungsgesetzes wichtige Frage der erleichterten Kammerprüfungszulassung (DEIßINGER/RUF 2006, S. 160 ff.) betrifft, so ergeben die Ergebnisse unserer Unternehmensbefragung ein wiederum eher negatives Bild; dieses verweist auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Bewertung der Möglichkeit des Direkteinstiegs (d. h. der Bejahung einer Gleichwertigkeit dualer und vollschulischer Ausbildung) und der Bewertung der Aussage, die Akzeptanz der Ausbildung am Berufskolleg könne durch die Zulassung zur Kammerprüfung verbessert werden. Dieser Zusammenhang kann dahingehend interpretiert werden, dass einer Zulassung zur Kammerprüfung größtenteils jene Unternehmen aufgeschlossen gegenüber stehen, die den Direkteinstieg von Wirtschaftsassistenten ohnehin positiv bewerten.

Aufseiten der Kultusverwaltung dürfte jedenfalls wenig befriedigen, dass bei der Frage der Akzeptanz vollzeitschulisch erworbener Berufsabschlüsse quer durch alle Unternehmensgrößen und Branchen lediglich rund die Hälfte der Unternehmen Zustimmung signalisiert. Etwas höher – bei 60 % – liegt die Akzeptanzquote im Hinblick auf Lehrzeitverkürzungen, obwohl sich hier viele Unternehmen, was eine substantielle Lehrzeitverkürzung (mit Blick auf § 7 BBiG neu) anbelangt, eher skeptisch zeigen. Dieser ambivalenten Haltung der Betriebe steht ein Ergebnis bei den Bildungsgangentscheidungen der Schüler gegenüber, bei dem wir es mit einer ausgeprägten „meritokratischen Logik" zu tun haben: Die Offenhaltung „mehrseitiger Optionen" durch den Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses tritt gegenüber der Qualifizierungsfunktion des Berufskollegs eindeutig in den Vordergrund.

Die Ergebnisse der Schülerbefragung (Deißinger/Ruf 2006, S. 121) zeigen nämlich, dass die Entscheidung für einen Besuch des Berufskollegs maßgeblich in der Hoffnung getroffen wird, dadurch die Erfolgschancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen. Einen weiteren wichtigen Grund stellt der Erwerb der Fachhochschulreife dar, der insbesondere bei den Schülern des Berufskollegs II eine hohe subjektive Bedeutung besitzt. Im mittleren Ergebnisbereich liegen die Motivation einer kaufmännischen Grundbildung sowie das Ziel, mit einer vollzeitschulischen Berufsausbildung Zeit für die Berufswahl zu gewinnen. Die Daten der Studie geben zudem Anlass zur Vermutung, dass viele der Schüler das Berufskolleg nicht primär deshalb wählen, weil sie auf dem Ausbildungsmarkt unversorgt geblieben sind, sondern dass sie bewusst konkrete Bildungsziele damit verknüpfen.

5. Zusammenfassung und Perspektiven

Die Unternehmensbefragung im Rahmen des Konstanzer Forschungsprojekts zeigt, dass die Abnehmer beruflicher Qualifikationen – sowohl an der 1. als auch an der 2. Schwelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem – durchaus Vorzüge mit der Einräumung von erweiterten Spielräumen für das in Übungsfirmen praktizierte „handlungsorientierte Lernen" bzw. diesbezügliche „komplexe Lehr-Lern-Arrangements" verbinden. Hierbei wird die Möglichkeit der Gewährung von Lehrzeitverkürzungen nach dem (voll absolvierten) Berufskolleg, vor allem im Zusammenhang mit einer Übungsfirma, positiver gesehen als ein Direkteinstieg oder eine erleichterte Zulassung zur Kammerprüfung. Hier zeigt sich das Traditionsbewusstsein der Akteure im Kontext des dualen Systems sehr deutlich, insbesondere die dort vorherrschende Zertifizierungskultur[5]. Mit Sicherheit rekurriert diese nach wie vor vorhandene Skepsis auch auf das deutsche „Berufsprinzip" (Deißinger 1998), das auf der ausbildungsstrukturellen Ebene mit dem Lern- und Organisationsmo-

5 In diesem Kontext ist auch das aktuelle Positionspapier der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) zu sehen (vgl. BDA 2005).

dell der Lehre, nicht jedoch mit vollzeitschulischer Ausbildung assoziiert wird und das aus subjektiver Sicht als „Bezugspunkt für den Aufbau einer Erwerbsbiografie" wahrgenommen wird (GEORG/SATTEL 1995, S. 139).

Obwohl um das duale System der Berufsbildung in den vergangenen Jahren ein regelrechter „Krisenfetischismus" inszeniert wurde (DEIßINGER 1998, S. 52 ff.; GREINERT 2004), der sich aktuell vor allem an der Lehrstellensituation festmacht, kann kein Zweifel darüber bestehen, dass die Berufslehre traditioneller Prägung nach wie vor als „Hauptstrang beruflicher Ausbildung" (FELLER 2002, S. 139) wahrgenommen wird. Vor allem dort, wo die konkret politisch entscheidenden Akteure involviert sind, sowie im aktuellen Diskurs zur Reform der beruflichen Bildung scheint Einigkeit darin zu bestehen, dass das duale System grundsätzlich erhalten bleiben, jedoch modernisiert und weiterentwickelt werden sollte (vgl. bspw. BMBF 2004, S. 16). Gerade vor diesem Hintergrund jedoch dürfte es nach wie vor schwierig sein, Brücken zwischen der teilzeitschulischen und der vollzeitschulischen Berufsausbildung zu errichten. Der bildungspolitische Erfolg curricularer Reformbestrebungen, wie sie die Übungsfirmen verkörpern, steht noch aus. Nach Erkenntnissen unserer Evaluationsstudie zum baden-württembergischen Berufskolleg ergibt sich ein ambivalentes Bild: Während der pädagogisch-didaktische Nutzen des Übungsfirmenunterrichts aus Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften durchaus gesehen wird (DEIßINGER/RUF 2006, S. 71 ff.), erscheint die Einschätzung der „externen Funktionalität", vor allem der ausbildungsmarkt- und arbeitsmarktseitigen Effekte, gemessen an den allgemeinen Erwartungen der Kultusverwaltung, eher „dürftig".

Was die politischen Gestaltungsmöglichkeiten betrifft, dürfte vor diesem Hintergrund lediglich punktuell mit einer verbesserten Marktgängigkeit schulischer Berufsbildungszertifikate in der Zukunft zu rechnen sein. Die beiden anderen in der Diskussion befindlichen Strukturveränderungen betreffen wiederum nicht das „System" als solches, sondern zielen auf Verlagerungen bzw. Ankoppelungen im Verhältnis der beiden bislang getrennten Teilbereiche des beruflichen Bildungswesens. Ob sich jedoch strukturierte Praktika – im Sinne von „Verzahnungsmodellen" – oder aber die „Auslagerung" von Ausbildungsberufen in die Vollzeitschulen hinein mittel- bis langfristig durchsetzen werden (FELLER2005; EULER 2000), hängt nicht nur von der Flexibilität der Schulpolitik ab, sondern rührt natürlich an den Grundfesten fest verwurzelter Interessen auf der betrieblichen Seite des dualen Systems. Man darf gespannt darauf sein, ob sich Deutschland diesbezüglich weiterhin nur an seiner – für sich genommen funktionalen – Ausbildungstradition orientiert, oder ob es zu einer Pluralisierung der Strukturen des Berufsbildungswesens kommt, die auch die beruflichen Vollzeitschulen in angemessener Weise zu integrieren vermag.

Literatur:

Buddensiek, W. (1979): Pädagogische Simulationsspiele im sozioökonomischen Unterricht der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005a): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung – Berufsbildungsgesetz 2005. Bonn.

BDA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2005): Bildung schafft Zukunft – Bildungsbiografien und Berufskarrieren neu entwickeln – Für ein durchlässiges Bildungssystem. Berlin.

Deißinger, Th. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben.

Deißinger, Th. (2001): Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, S. 71–87.

Deißinger, Th./Hellwig, S. (2004): Initiatives and Strategies to Secure Training Opportunities in the German Vocational Education and Training System. In: Journal of Adult and Continuing Education, Vol. 10., No. 2, S. 160–174.

Deißinger, Th./Ruf, M. (2003): Wissenschaftliche Evaluation des Übungsfirmenkonzepts in Baden-Württemberg – Skizzierung des Forschungsvorhabens. In: Wirtschaft Plus – Magazin für Wirtschaft und Bildung, Heft 1, S. 5–8.

Deißinger, Th./Ruf, M. (2006): Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg in Baden- Württemberg. Praxisorientierte vollzeitschulische Berufsausbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Paderborn.

Euler, D. (2000): Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung in schulischer Trägerschaft. In: Zimmer, G. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen. Bielefeld, S. 71–87.

EULER D./PÄTZOLD, G. (2004): Gelingt mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes der Sprung von der Krisenverwaltung zur Reformgestaltung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg., Heft 1, S. 1–6.

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, S. 139–157.

FELLER, G. (2005): Stellenwert der Berufsfachschulen im neuen Gesetz. Initiale für eine Reform des Bildungssystems?. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., Heft 2, S. 17–22.

GEORG, W./SATTEL, U. (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 123–141.

GREINERT, W.-D. (2004): Das „deutsche System" der Berufsausbildung am Ende seiner Entwicklung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg., Heft 1, S. 106–115.

HAHN A. (1998): Aktuelles Stichwort: Vollzeitschulische Berufsausbildung. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik, 13. Jg., Heft 25, S. 145–170.

HARRIS, R./DEIßINGER, TH. (2003): Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia. In: Searle, J./Yashin-Shaw, I./Roebuck, D. (Eds.): Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Volume Two, Brisbane: Australian Academic Press, S. 23–33.

KOMM, H./PILZ, M. (2005): Teilqualifizierende Berufsfachschulen: Für Jugendliche eine Warteschleife oder eine Hilfe beim Einstieg in den Beruf? In: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., Heft 4, S. 128–138.

LORENZ, K./EBERT, F./KRÜGER, M. (2005): Das neue Berufsbildungsgesetz – Chancen und Grenzen für die berufsbildenden Schulen in Deutschland. In: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., Heft 5, S. 167–174.

NIEPHAUS, H.-T. (1999): Die Übungsfirma als didaktisches Konzept zur Weiterentwicklung des kaufmännischen Berufskollegs. In: Schulverwaltung. Ausgabe Baden-Württemberg, 12. Jg., Heft 8, S. 267–269.

Reetz, L. (1986): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsausbildung. Didaktische Möglichkeiten und Grenzen einer Organisationsform wirtschaftsberuflichen Lernens. In: Kutt, K./Selka, R. (Hrsg.): Simulation und Realität der kaufmännischen Berufsausbildung, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 64, Berlin, S. 219–240.

Reinisch, H. (2001): Formen und Funktionen beruflicher Vollzeitschulen in Deutschland – aufgezeigt am Beispiel des Bundeslandes Niedersachsen. In: Frommberger, D./Reinisch, H./Santema, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland, Wirtschaftspädagogisches Forum Bd. 12, Markt Schwaben, S. 155–176.

Sondermann, Th. (2005): Das Berufsbildungsreformgesetz: Was ist neu und anders? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., Heft 2, S. 5–8.

Tramm, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift der Universität Göttingen.

Tramm, T./Achtenhagen, F. (1994): Perspektiven der Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit. In: Kell, A./Schanz, H. (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Informations- und Kommunikationstechniken in der kaufmännischen Berufsbildung. Stuttgart, S. 210–229.

Ulrich, J. G. et al. (2005): Trotz Zuwachs bei den Ausbildungsverträgen noch keine Entlastung auf dem Ausbildungsstellenmarkt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., Heft 1, S. 49–50.

Zabeck, J. (1985): Berufliche Bildung. In: Staatslexikon Recht – Wirtschaft – Gesellschaft. Hrsg. von der Görres-Gesellschaft, Bd. 1, 7. Aufl., Freiburg, Sp. 669–683.

Lorna Unwin

Creating knowledge and skills: the troubled relationship between company, college and apprentice in UK apprenticeships

Introduction

Apprenticeship as a model of formation training faces considerable challenges in the United Kingdom (UK) at the start of the 21st century. As such, apprenticeship can also be used as a lens through which we can examine the state of vocational education more widely. It is important to note that the UK's approach to vocational education has always differed from that taken by many of its European neighbours, and, the continued problematic status of vocational education in the UK has deep historical and cultural roots.

This paper examines the health and sustainability of apprenticeship within the context of immense and continuing economic change, and gives particular focus to the relationship between the state, employers, training providers, and apprentices. The paper is divided into three sections: the first section provides an overview of the apprenticeship system in the UK[1] ; the second section considers the influence of workplace context on the apprentices' experience; and the third offers some concluding remarks. It should be noted here that this paper draws on statistical and research evidence related to the government-funded apprenticeship programme. The extent to which some UK employers are running apprenticeships without government funding is unknown as there is no requirement for them to register this activity with any government agency (see RYAN/UNWIN 2001).

All countries with advanced industrial economies share the same challenge in terms of how they might best adapt the apprenticeship model of formation training to suit the workplaces of the 21st century. Longstanding definitions and shared understandings of the meaning of the concept of 'skill' are being tested and reinterpreted. As the service sectors have expanded, the language of skills has shifted from notions of manual activity to includes terms such as 'transferable', interpersonal, 'soft', and

1 The UK is divided into England, Wales, Scotland and Northern Ireland. Whilst Scotland has always had its own education system, separate from that of England, its government-funded training programmes (including apprenticeship) were, until devolution in x, under the control of Whitehall. Following devolution, Scotland has been developing vocational education and training policies, but essentially, it runs an 'advanced' apprenticeship programme along the same lines as in England (see GALLACHER/MILLS 2004). Where Scotland differs from the other parts of the UK, is that it still runs a youth training programme, called 'Skillseekers', which equates to the English 'foundation' apprenticeship. Wales and Northern Ireland run the same apprenticeship system as England but with much smaller numbers. For the purposes of this paper, the statistical evidence is taken from England.

'generic', some of which embrace concepts such as personality, attributes, qualities, and behaviours (see RYAN 2000; KEEP/MAYHEW 1999). In addition, sectors such as retailing, hospitality, hairdressing, financial services and the media look for what NICKSON et al. (2003) call 'aesthetic labour':

…'looking good' or 'sounding right' are the most overt manifestations of aesthetic labour. In essence, with aesthetic labour, employers are seeking employees who can portray the firm's image through their work, and at the same time appeal to the sense of the customer for those firms' commercial benefit (ibid: 185-186).

Alongside the shift towards a service-dominated economy, the UK is also experiencing what Nolan has called the creation of an 'hourglass economy'. This means that so-called knowledge worker jobs are expanding in the top half of the economy, whilst low status, low-paid jobs expand in the bottom half, leaving a much reduced and waning middle section where once sat the skilled jobs in manufacturing. The current Labour government's target of getting 50 % of 18-30 year olds into higher education is predicated on the belief that more graduates are required for the expanding 'knowledge economy' and that the collapse of manufacturing will clear the way for a new economic landscape. There isn't space in this paper to discuss the problems with this policy (see UNWIN 2004), but it is important to stress that part of the current government's view of manufacturing is rooted in the age-old English belief that working with one's hands is inferior to using one's brain (as if the two could be separated).

21st Apprenticeship in the UK

The UK has taken a voluntarist approach to labour market and training policies since the early industrial revolution of the 18th century. Until as late as 1964, UK governments had not had any statutory involvement in the provision or regulation of industrial training. Apprenticeship was a private matter between employer, apprentice, and, in some circumstances, a relevant guild or trade association. The introduction of Industrial Training Boards in 1964 resulted in some attempts to improve the quality and consistency of apprenticeship training, but these were abolished soon after Margaret Thatcher came to power in 1979. Due to a range of factors, (including a steady decline in manufacturing industry, and a rise in the late 1980s of the numbers of 16 year olds staying in full-time education after the end of compulsory schooling), apprentice numbers fell steadily from 243,700 in 1966 to 53,000 by 1990 (see RYAN/UNWIN 2001). It must also be remembered that school leavers in the UK can enter the labour market without having to have had any vocational training and, so the decline in apprenticeship did not mean that young people were not entering jobs.

The voluntarist approach of UK governments to labour market regulation has meant that skills-related policies have been focused on the supply-side, rather than attempts to improve the demand for skills (see, inter alia, Keep/Mayhew 1996; Piu 2001). In December, 2001, a report from the Cabinet Office's Performance and Innovation Unit (PIU) broke with history and report announced that the demand for what it called 'workforce development' must come from employers as well as individuals (Piu 2001). This was a considerable policy breakthrough. Building on the work of the National Skills Task Force (NSTF), which had reported in 2000, the PIU pronounced work and enhanced workforce development to be the keys to a more prosperous and socially inclusive society. The report also broke new ground by moving away from the simplistic rhetoric of some government documents and, instead, set out the complex cultural and structural problems lying behind the reluctance of both employers and individuals to engage and invest in learning. In 2005, a White Paper on skills continued this theme, but, importantly, still appeared largely on the employers' side by reassuring them that the providers of vocational and education and training would be required to meet their 'demands':

The Government is committed to using the funds and powers at our disposal to ensure a much more demand-led approach to training, driven directly by customer needs. To that end, we will invest public funds, focused on the main market failures at national, regional and sectoral levels. We will set the strategic framework and will secure quality assurance and necessary infrastructure. Above all we will provide leadership for the alliance of partners that is needed to change our national culture in valuing skills. Employers will have new powers to shape the design, content and delivery of training to meet their needs. In return, we look to employers to invest more in training, where there is a clear return to the employer and the learner. We look to them to engage more actively in developing and deploying skills to meet business priorities, and to articulate their needs in a way that schools, colleges, universities and training providers can understand and act on (DFES 2005, p. 9).

The language of this paragraph from the White Paper is particularly illuminating. Whilst the government is giving 'powers' to employers to 'shape' the design, content, and delivery of training courses, it simply 'looks' to employers to invest more in training. In other words, the emphasis is still on the supply-side, and there is no suggestion of any regulation to change employer behaviour.

In 1994, as a reaction to the decline in apprenticeship, the then Conservative government introduced a publicly funded programme called Modern Apprenticeship (MA), open to 16-25 year olds, as an attempt to increase the stocks of intermediate skills (see Unwin/Wellington 2001). The use of the term 'Modern' was a deliberate attempt to show the government was trying to reinvent the apprenticeship model for the contemporary economy. This meant that: a) apprenticeships would lead to a level 3 qualification in order to build stocks of intermediate skills;

b) apprenticeships would no longer be 'time-served', but would last as long as was necessary for apprentices to complete the prescribed qualifications[2]; c) apprenticeships would be available in a much wider range of occupational sectors; and d) apprenticeships should be open equally to women and ethnic minorities as well as white men. Whilst (a) and (b) have been achieved, and there are nearly as many female apprentices as male, the sectors are segregated both in terms of gender and ethnicity (for more detail see FULLER et al. 2005). In 2004, the term 'Modern' was dropped and the government-funded programme is now called 'Apprenticeships'.

There are currently some 260,000 young people aged between 16 and 24 on the government-funded 'Apprenticeships' programme. This is divided into two streams: 'advanced apprenticeship' which leads to a level 3 qualification; and 'Apprenticeships' which lead to a level 2 qualification[3]. The government pays for all the training required to enable apprentices to gain the prescribed qualifications for their apprenticeship framework. Employers are required to pay the apprentice a wage and to cover the costs of any training over and above that needed to meet the requirements of the framework. In the case of the level 2 apprenticeships, some apprentices do not have employed-status and so are paid a training allowance (funded by the government) by the training provider (college or private training company) who oversees their apprenticeship. Apprenticeship frameworks are available in 92 occupational sectors, though the vast majority of apprentices are located within 12 frameworks:

2 Historically, the length of apprenticeships was determined by the craft guilds, and then later by negotiation between employers and the trade unions. The concept of 'time-served' related to the belief that apprentices needed time to mature, to become socialised into the occupation, and to practise their skills.

3 In the UK's National Qualifications Framework, level 3 equates to intermediate (or technician) skills, whilst level 2 is classified as the basic level for entry to employment.

Table One: **Apprentice numbers by sector**

Sector framework	Total number of apprentices	Advanced (Level 3)	Level 2
Engineering	28,303	18,060	8,906
Construction	24,637	3,904	20,732
Hairdressing	22,529	3,166	18,363
Automotive industry	21,902	14,187	7,714
Business Administration	19,732	4,760	14,972
Hospitality	19,268	5,083	14,185
Early years care & education	15,558	6,769	8,790
Electrotechnical	14,280	11,770	2,510
Customer Service	14,245	4,459	9,786
Health & Social Care	11,261	3,705	7,556
Retail	9,211	1,318	7,893
Plumping	8,598	3,045	5,553

Source: Learning and Skills Council, Reports 2004/05, Cummulative Starts to April 2005 (www.apprenticeships.org).

This table shows that seven of the twelve most populated sectors cover the service industries, many of which would not have had a history of running apprenticeships prior to 1994. It also reveals that the service industries recruit the vast majority of their apprentices onto the level 2 programme, unlike the more traditional apprenticeship sectors (such as engineering) where the focus is on level 3 skills. We can see, therefore, that the original aim of the apprenticeship programme introduced in 1994 to boost the UK's stock of intermediate skills has been abandoned (see Fuller/Unwin 2003a).

Costs are shared between the employer, who pays the apprentice's wages, and the State which funds training towards the attainment of mandatory qualifications (NVQs, Technical Certificates, and Key Skill units) and any other vocational awards which have been approved as part of the sectoral 'frameworks' which employers and training providers have to abide by[4]. The funding mechanism for apprenticeship reflects the way in which youth training programmes have been funded in the UK since the late 1970s when a series of 'schemes' were introduced, initially in response to a rapid increase in youth unemployment following the world oil crisis. In order to run the youth training schemes, colleges of further education and private training providers were funded by the state (via local agencies such as Training and

4 When the MA was introduced in 1994, 'frameworks' were designed by the National Training Organisation (NTO) responsible for each sector. NTOs were abolished in 2002 and responsibility for MA 'frameworks' has passed to the emergent Sector Skills Councils (SSCs).

Enterprise Councils in the 1990s) to find work placements for unemployed teenagers and, where possible, to create an apprenticeship model whereby the trainees would receive both on and off-the-job training. This intermediary (and powerful) role of training providers continues today and has resulted in a curious situation in which the majority of employers play an overly passive role in the apprenticeship programme. This can best be explained as follows:

- The national Learning and Skills Council (LSC) has a budget from government to fund apprenticeships in England.
- The LSC divides this budget between its 47 local LSCs who are given targets for achieving apprenticeship numbers in specific sectors in their area.
- A local LSC (e. g. Greater Manchester or Leicestershire) funds a number of training providers (in both the public and private sectors) to recruit and organise the training for a number of apprentices in specific sectors. For example, a training provider may specialise in a sector (e. g. hairdressing or engineering) or may be an 'umbrella' provider for a number of sectors.
- A training provi der will then seek out employers willing to take apprentices. In some cases, the provider will look after all the training and assessment associated with the prescribed qualifications for the apprenticeship and will tell the employer to simply concentrate on giving the apprentice work experience. In other cases, the employer may be involved in some of the on-the-job assessment.
- Only around 5 % of employers involved in apprenticeships have a direct contract with the national LSC or their local LSC and the vast majority of these are very big (sometimes multi-national) companies.

These arrangements reflect the underlying key problem with the UK's approach to apprenticeships: government still conceptualises youth training in terms of providing work experience placements for young people who choose to leave school at 16. Hence, the national LSC and local LSCs have a contractual relationship with training providers and very little, if any, direct contact with employers. As a consequence, not enough is known about what happens to apprentices in the workplace, as it is very difficult for researchers to gain access to those employers who have apprentices due to the gate-keeping role of the training providers (see FULLER/UNWIN 2003a). In addition, the local LSCs' approach to apprenticeship is target-driven. Their focus is on achieving the targets set for them by the national LSC, rather than on creating an apprenticeship programme geared to raising skill levels and meeting business needs.

The influence of the workplace

Apprenticeship frameworks differ in terms of the specified qualifications to be achieved, and the amount (if any) of off-the-job training. In traditional sectors such as engineering, an apprentice would typically spend the first year in a college of

further education learning the basic theoretical knowledge and practical skills to then move into the workplace in their second year. They would then spend one day per week attending the college and/or other off-the-job training workshops and four days a week on their employer's premises. Over a period of 3 to 4 years, they would acquire an NVQ level 3, a Technical Certificate (knowledge-based vocational qualification at level 3), and Key Skills in Application of Number, Communication and Information Technology. In direct contrast, an apprentice in the retail sector would receive virtually all of their training on the employer's premises, apart from the odd day here and there to attend a specialist course on health and safety, or perhaps to acquire knowledge about new products. They might complete their apprenticeship in a few months.

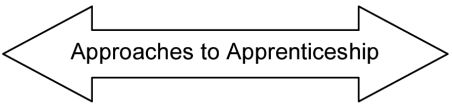
It is important to remember that, although the apprenticeships are governed by a minimum requirement that either level 2 or level 3 qualifications should be achieved, there are considerable differences in terms of the type and quality of content across the sectors. An NVQ level 2 in engineering, for example, demands far more from the learner in terms of literacy, numeracy and analytical thinking, than an NVQ level 2 in retail. This is a serious problem for the UK's vocational education and training system for three reasons. Firstly, the impoverished content of some vocational qualifications means that apprentices and other learners find it difficult to progress beyond level 2 (both within their sector, and also across sectors). Secondly, UK apprenticeships do not provide any consistency in terms of the experience a young person can expect to have, as there is no 'core' of general education common to all programmes. Thirdly, the gendered nature of apprenticeships means that young women are more likely to get trapped in low-status, low-paid jobs in service sector occupations, which deliver mainly level 2 apprenticeships.

My research colleague, Alison Fuller, and I have conceptualised the very different types of learning environments which UK apprentices encounter as an 'expansive-restrictive' continuum (see Fuller/Unwin 2003b). Apprentices who find themselves in organisations that create learning environments closer to the expansive end of the continuum will find their apprenticeship is underpinned by a number of key features not found in organisations closer to the restrictive end. These features include:

- Apprenticeship embedded within the broader business plan of the organisation,
- Embedding apprenticeship within the broader workforce development plans of the organisation,
- Protecting the dual identity of the apprentice as learner and worker throughout the apprenticeship,
- Providing opportunities to learn in different settings (on and off-the-job),
- Ensuring qualifications are achieved within the period of the apprenticeship.

As Figure One shows, our model draws on the theoretical concepts developed by Lave/Wenger (1991) and Engestrom (see, inter alia, 2001).

Figure One: **The expansive / restrictive continuum**



EXPANSIVE	RESTRICTIVE
Participation in multiple communities of practice inside and outside the workplace	Participation restricted to one or two communities of practice
Primary community of practice has shared cultural inheritance of apprenticeship	Primary community of practice has no or little tradition of apprenticeship
Breadth: access to learning fostered by cross-company experiences built in to programme	Narrow: access to learning restricted in terms of tasks/knowledge/location
Access to range of qualifications including knowledge-based VQ	Access to competence-based qualification only
Planned time off-the-job including for college attendance and for reflection	Virtually all-on-job: limited opportunities for reflection
Gradual transition to full participation	Fast – transition as quick as possible
Apprenticeship aim: rounded expert/full participant	Apprenticeship aim: partial expert/full participant
Post-apprenticeship vision: progression for career	Post-apprenticeship vision: static for job
Explicit institutional recognition of, and support for, apprentices' status as learner	Ambivalent institutional recognition of, and support for, apprentice's status as learner
Apprenticeship is used as a vehicle for aligning the goals of developing the individual and organisational capability	Apprenticeship is used to tailor individual capability to organisational need
Apprenticeship design fosters opportunities to extend identity through boundary crossing	Apprenticeship design limits opportunity to extend identity: little boundary crossing experienced
Reification of apprenticeship highly developed (e.g. through documents, symbols, language, tools) and accessible to apprentices	Limited reification of apprenticeship, patchy access to reificatory aspects of practice

Given that some organisations, particularly small enterprises with less than 10 employees, may find it difficult to provide an apprentice with the variety of learning opportunities available in a much larger workplace site, the government needs to find ways to deliver an 'expansive' apprenticeship programme for all young people. This would mean, therefore, a much stronger commitment to a core entitlement for each apprenticeship, around which the sectoral specific components would sit. Thus, every apprentice would be entitled to spend one day a week (or in a block period) off-the-job engaging in vocational education, including time in a simulated working environment (e. g. a college restaurant or engineering workshop) to acquire skills not covered by their employer.

Concluding comments

There are some splendid examples of 'expansive' apprenticeships in the UK in all sectors of the economy. The abiding problem, however, is that too many apprenticeships lie towards the restrictive end of the continuum, and too many are merely masquerading as apprenticeships when in reality they are no more than short-term work experience placements. The completion figures reveal that even in the sectors with long traditions of running apprenticeships, less than 50 % of apprentices achieve the prescribed qualifications, and in some of the service sectors, achievement rates are abysmal, as Figure Two shows:

Table Two: **Apprentice completions by sector**

Sector framework	Advanced (Level 3)	Level 2
Engineering	45 %	35%
Construction	26 %	31%
Hairdressing	22 %	34%
Automotive industry	30 %	30%
Business Administration	34 %	44%
Hospitality	15 %	31%
Early years care & education	19 %	27%
Electrotechnical	50 %	20%
Customer Service	39 %	41%
Health & Social Care	19%	16%
Retail	18 %	31%
Plumbing	21%	22%

Source: Learning and Skills Council, Reports 2004/05, Completion and Attainment to January 2005 (www.apprenticeships.org).

There are a number of reasons for this poor performance: a) employers can, without any penalty, remove young people from their apprenticeships before they have attained the prescribed qualifications and employ them as part of the normal workforce; b) some apprentices enter the programme with low levels of general education and struggle with the qualification requirements; c) some providers offer a poor service and fail to monitor apprentice progress, and some local LSCs perform better than others in managing providers; and d) in some sectors, the prescribed qualifications have minimal relevance to actual workplace activity. There exists, however, a much bigger problem and that is the lack of commitment to apprenticeship (and vocational education more generally) on the part of the UK government. When this lack of commitment is put alongside the continuing failure of many employers to invest in workforce development, then the future does not look promising. Apart from being a serious issue for the UK economy, this inability to take radical and sustained action to improve the apprenticeship system is disastrous for the large numbers of young people who need, want and deserve the option of a high quality work-based route as an alternative to remaining in full-time education.

References

DFES (2005): Skills: Getting on in business, getting on at work, Cm 6483-1, London: The Stationery Office.

ENGESTROM, Y. (2001): Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical conceptualisation. Journal of Education and Work, 14 (1), pp. 133-156.

FULLER, A./UNWIN, L. (2003a): Creating a 'Modern Apprenticeship': a critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach. Journal of Education and Work, 16:1, pp. 5-25.

FULLER, A./UNWIN, L. (2003b): Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. Journal of Education and Work, 16:4, pp.406-427.

FULLER, A./BECK, V./UNWIN, L. (2005): The gendered nature of apprenticeship: employers' and young people's perspectives. Education and Training, 47(4/5), pp. 298-311.

GALLACHER, J./WHITTAKER, S./CROSSAN, B. (2004): Modern Apprenticeships: Improving Completion Rates. Edinburgh: The Stationery Office.

Keep, E./Mayhew, K. (1996): Evaluating the assumptions that underlie training policy. In: Booth, A./Snower, D. (Eds.): Acquiring Skills: Market Failures, Their Symptons and Policy Responses. Cambridge: Cambridge University Press.

Keep, E./Mayhew, K. (1999): The assessment: knowledge, skills and competitiveness. Oxford Review of Economic Policy, 15 (1), pp. 1-15.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Nickson, D./Warhurst, C./Cullen, A.M./Watt, A. (2003): Bringing in the Excluded? Aesthetic labour, skills and training in the 'new' economy. Journal of Education and Work, 16 (2), pp. 185-203.

Nolan, P. (2001): Shaping things to come, People Management, 27th December, pp. 30-31.

Payne, J. (2000): The unbearable lightness of skill: the changing meaning of skill in UK policy discourses and some implications for education and training, Journal of Education Policy, 15 (3), pp. 353-369.

Piu (2001): In Demand: Adult Skills for the 21st Century, London.

Ryan, P./Unwin, L. (2001): Apprenticeship in the British 'Training Market'. National Institute Economic Review, No.178, pp. 99-114.

Unwin, L. (2004): Growing Beans with Thoreau: rescuing skills and vocational education from the UK's deficit approach. Oxford Review of Education, 30:1, pp.147-160.

Unwin, L./Wellington, J. (2001): Young People's Experiences of Education. Training and Employment, London: Kogan Page.

Josef Aff

Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option?

Ich werde in meinem Beitrag im ersten Abschnitt die Bildungsarchitektur vor allem von Österreich im Vergleich zu Deutschland beleuchten – als Österreicher erlebte ich das berufsbildende Vollzeitschulsystem mehr als 13 Jahre aus der Lehrerperspektive. Bevor ich vor kurzem nach Wien, also an die Donau, zurückkehrte, verbrachte ich rund sieben Jahre in Köln am Rhein und anschließend drei Jahre in der nordbayrischen Metropole Nürnberg, die vom Rhein-Main-Donaukanal tangiert wird – aufgrund dieser kurz angedeuteten Biografie gerinnt mein Beitrag – metaphorisch gesprochen – zu einem programmatischen „Rhein-Main-Donaukanal". Meine Ausführungen stützen sich daher neben bildungspolitischen Reflexionen, Literaturstudien und empirischen Befunden ergänzend auf diese spezifischen „bilateralen" Erfahrungen.

Im zweiten Abschnitt diskutiere ich anhand von vier Kriterien einige Vorteile der beruflichen Vollzeitschulen im Vergleich zum dualen System, um abschließend meine Überlegungen im dritten Abschnitt in Thesenform zusammenzufassen.

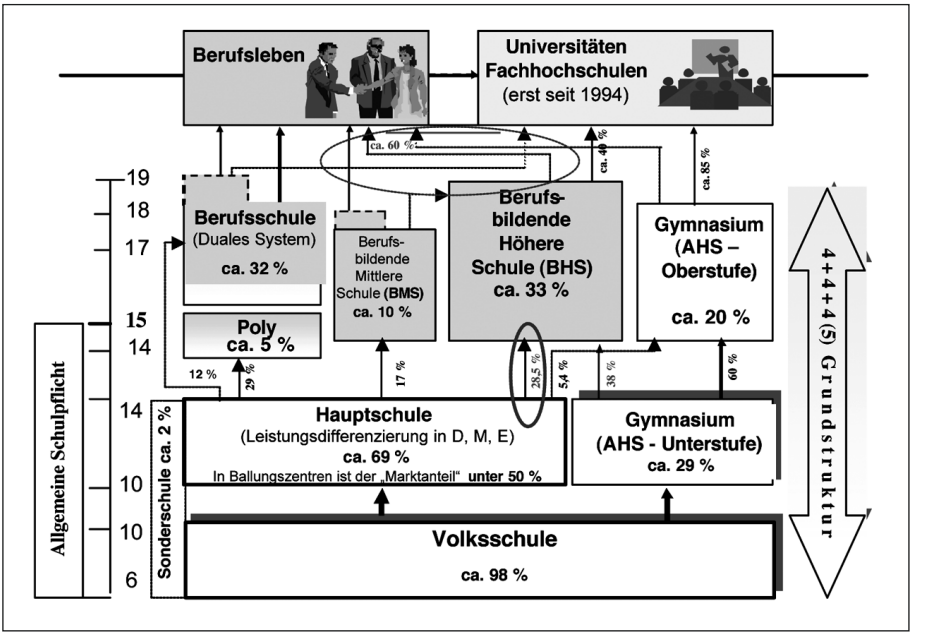
I. Abschnitt: Berufsbildung in Österreich und Deutschland

1. Die Bildungsarchitektur in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Berufsbildung

Wie die Abbildung 1 verdeutlicht, weist das österreichische Bildungssystem eine „4 + 4 + 4 (5) – Grundstruktur" auf, d. h., vier Jahren Volksschule (Primarbereich) folgen vier Jahre Hauptschule bzw. Gymnasium-Unterstufe (Sekundarbereich I). Anschließend wird mit dem Besuch der Oberstufe des Gymnasiums (AHS) in weiteren vier Jahren die Sekundarstufe II mit dem Abitur (18. Lebensjahr), abgeschlossen. Entscheidet man sich für einen doppelqualifizierenden Abschluss (Abitur und Berufsabschluss), der durch den Besuch von beruflichen höheren Schulen (BHS) erworben wird, dann verlängert sich die Ausbildung im Sekundarbereich II um ein Jahr auf insgesamt fünf Jahre (19. Lebensjahr).

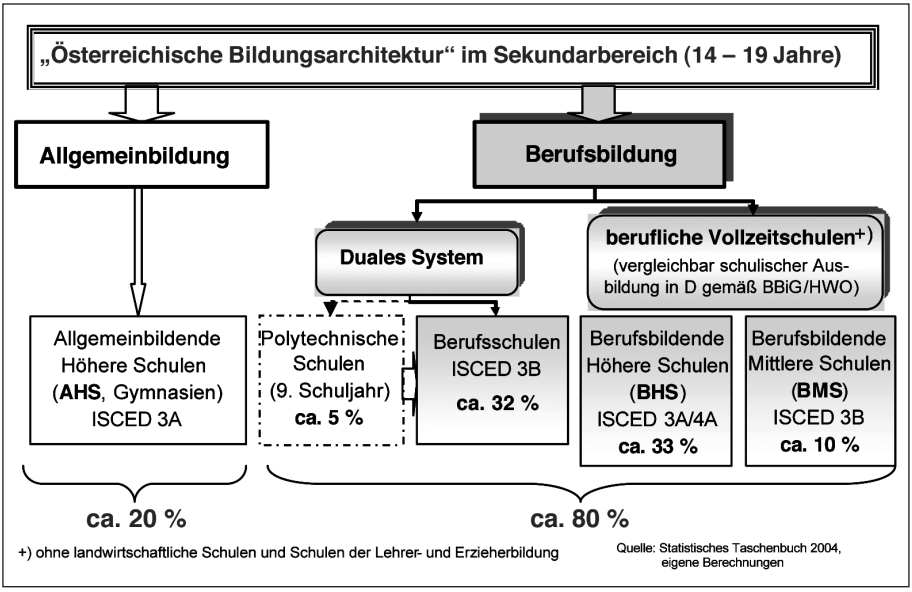
Diese Bildungsarchitektur unterscheidet sich erheblich von der Deutschlands; beispielsweise gibt es in Österreich keine Realschulen mit dem Abschluss „mittlere Reife". Die zentralen Gemeinsamkeiten mit Deutschland sehe ich im hohen Stellenwert der beruflichen Sekundarausbildung (blaue Felder) sowie in einer gegliederten Sekundarstufe I, während bekanntlich in den meisten europäischen Ländern eine gemeinsame Ausbildung bis zum 16. Lebensjahr erfolgt.

Abbildung 1: **Überblick über die Bildungsarchitektur Österreichs**



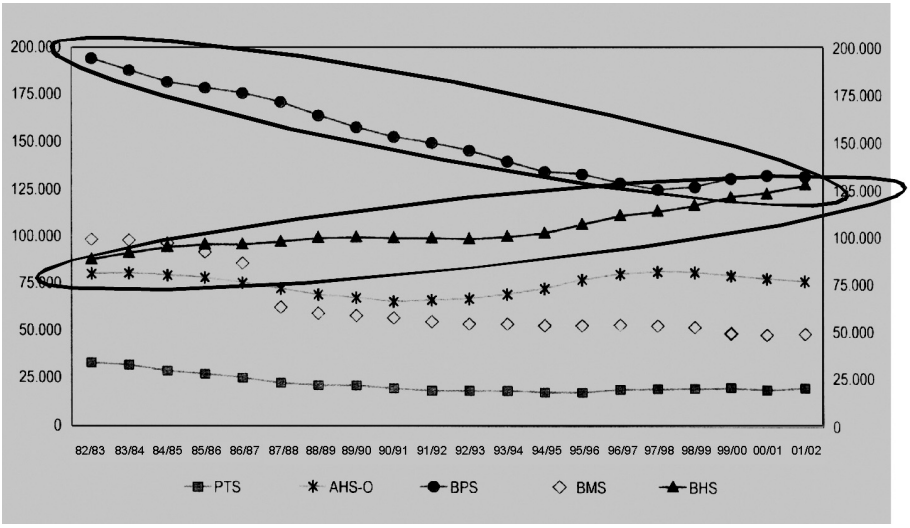
In Abbildung 2 wird nicht nur der überragende Stellenwert der beruflichen Sekundarausbildung mit rund 80 % sichtbar – damit nimmt Österreich den Spitzenplatz unter allen OECD- Staaten ein – sondern ebenso der hohe Stellenwert der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen innerhalb der Berufsbildung. Die Vollzeitschulen mit zusammen rund 43 % „Marktanteil" aller Jugendlichen der Sekundarstufe II übertreffen bereits die duale Ausbildungsschiene mit zusammen rund 37 % deutlich. Man kann daher in Österreich von einem berufsbildenden „Zwei-Säulen-Modell auf gleicher Augenhöhe" zwischen Vollzeitschulen und dem dualen System sprechen. Innerhalb der berufsbildenden Vollzeitschulen qualifizieren rund 60 % für wirtschaftliche Berufe, rund 40 % für technisch-gewerbliche Berufe. Ebenso ist die – im Vergleich zu Gymnasien – höhere Einstufung der berufsbildenden Vollzeitschulen innerhalb der internationalen Standardklassifikation (ISCED) mit 3A/4A zu beachten.

Abbildung 2: **Berufliche Sekundarbildung in Österreich: „Wettbewerbsmodell" zwischen den beiden Säulen „duales System" und „Vollzeitschulen"**



Die Entwicklung der Schülerzahlen (vgl. Abbildung 3) im unmittelbaren Vergleich zwischen Berufsschulen des dualen Systems und berufsbildenden Vollzeitschulen mit Doppelqualifikation zwischen 1982/83 bis 2001/02 spricht ebenfalls eine deutliche Sprache. In den letzten Jahren haben bereits die berufsbildenden höheren Schulen in ihrer Bedeutung mit den Berufsschulen des dualen Systems gleichgezogen – wie die Abbildung 3 verdeutlicht. Diese Entwicklung unterscheidet sich wesentlich von jener in Deutschland, wo Vollzeitschulen als berufsqualifizierende echte Alternative zum dualen System eine marginale Größe darstellen.

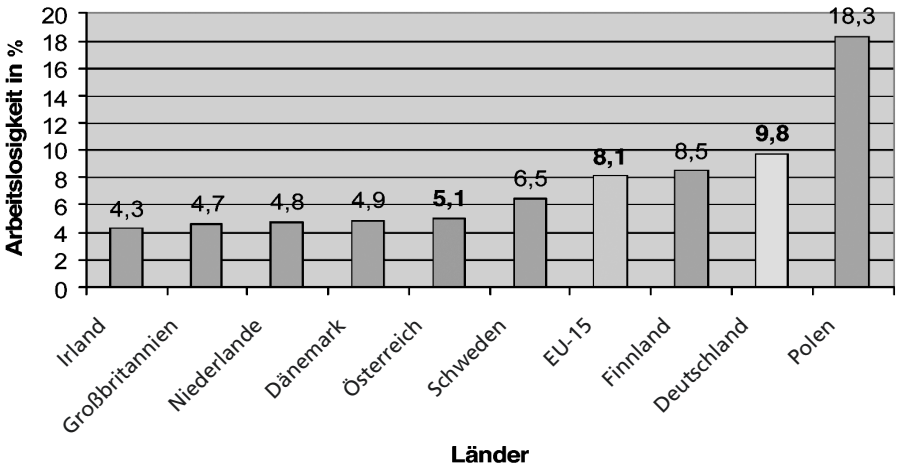
Abbildung 3: **Zahl der Schüler/-innen in der Sekundarstufe II – Entwicklung der Schultypen zwischen 1982/83 – 2001/02**



Quelle: Österreichische Schulstatistik

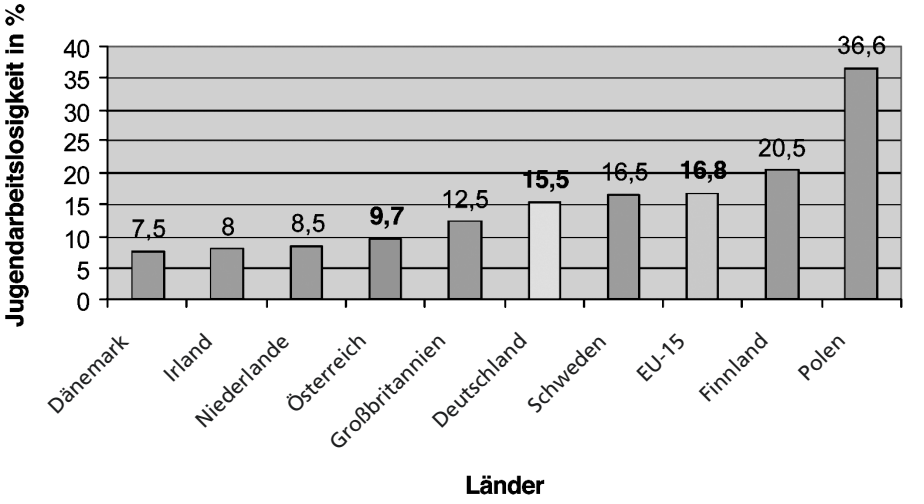
Misst man die Güte eines Bildungssystems an der Kategorie „employability", dann erweist sich das „Zwei-Säulen-Modell" der Berufsbildung als effizient, weil Österreich im internationalen Vergleich nicht nur eine relativ niedrige Arbeitslosenrate aufweist – vgl. Abbildung 4 – sondern ebenso im Spitzenfeld der Staaten mit der niedrigsten Jugendarbeitslosigkeit liegt – vgl. Abbildung 5. In diesem Kontext ist anzumerken, dass Österreich im letzten PISA-Test 2003 nur durchschnittliche Werte erreichte, jedoch im Gegensatz zu PISA-Sieger Finnland sowohl bei der Gesamtarbeitslosenrate wie auch bei der Jugendarbeitslosenrate deutlich besser – mit 9,7 zu 20,5% – positioniert ist. Die hohe Arbeitsmarktorientierung der österreichischen Berufsbildung zwischen Vollzeitschulen und dualem System wird sowohl im Cometitiveness Yearbook 2002 wie auch durch Befragungen österreichischer Unternehmen bestätigt (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 4: **Arbeitslosigkeit in Europa 2004**



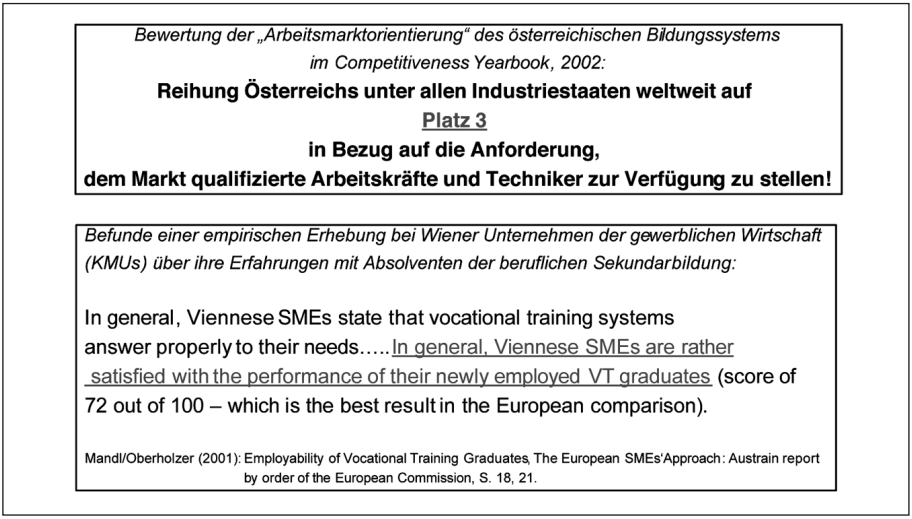
Quelle: EUROSTAT, http://epp.eurostat.cec.eu.int

Abbildung 5: **Jugendarbeitslosigkeit in Europa 2004**



Quelle: EUROSTAT, http://epp.eurostat.cec.eu.int.

Abbildung 6: **Akzeptanz des „Zwei-Säulen-Modells" der beruflichen Sekundarausbildung in Österreich**
(berufliche Vollzeitschulen und duales System)

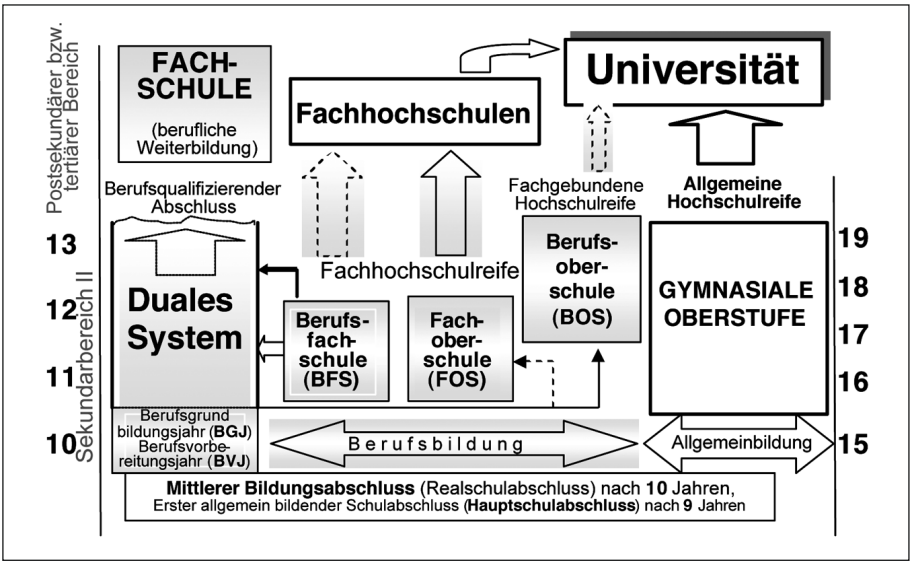


2. Berufliche Erstausbildung in Deutschland

In der folgenden Grafik (vgl. Abbildung 7) wird deutlich, dass sich das deutsche Berufsbildungssystem durch eine große Heterogenität auszeichnet, wobei neben der deutlichen Vormachtstellung des dualen Systems eine Vielzahl von beruflichen Vollzeitschulen mit unterschiedlichen Zielgruppen, Zielsetzungen und zeitlichem Umfang für eine hohe Komplexität sorgen. Diese wird noch dadurch erhöht, dass aufgrund der föderalen Bildungsstruktur Deutschlands und der damit verbundenen Bildungshoheit der einzelnen Länder das Profil einzelner Vollzeitschulen je nach Bundesland sehr unterschiedlich gestaltet sein kann. Dazu kommt, dass in Deutschland die Berufsausbildung sowohl auf der Sekundarstufe II wie auch auf der postsekundären Ebene stattfindet, weil beispielsweise lt. Berufsbildungsbericht 2005 mehr als 14 % der Abiturienten eine duale ergänzende Berufsausbildung wählen. In typischen Abiturientenlehrberufen wie z. B. Industriekauffrau/-kaufmann ist ein erheblicher Teil der Auszubildenden (AZUBIS) demnach älter als 19 Jahre. So gesehen befinden sich diese AZUBIS während der Lehre in einer postsekundären Ausbildung. Bedenkt man, dass rund 40 % der Abiturienten-AZUBIS nach Abschluss der Lehre weiterstudieren, dann ergibt sich nicht nur ein problematischer Verdrängungswettbewerb im dualen System zulasten der Realschüler, sondern ebenso eine Relativierung des ökonomischen Arguments, wonach die duale Ausbildung volkswirtschaftlich am kostengünstigsten ist.

In Abbildung 7 wird ebenso deutlich, dass in Deutschland Gymnasien das „de-facto-Monopol" für die allgemeine Hochschulreife besitzen. Die Berufsbildung in Deutschland bietet keinen direkten Zugang zur allgemeinen Hochschulreife an, sie überlässt demnach die Abiturientenausbildung weitgehend den Gymnasien, also der Allgemeinbildung. Vor diesem Hintergrund entpuppt sich für Jugendliche – wie noch später präzisiert wird – die in Deutschland so viel beschworene Formel der Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung als Mythos.

Abbildung 7: **Die Grundstruktur des Bildungswesens in Deutschland** (im Sekundarbereich II sowie im postsekundären und tertiären Bereich)

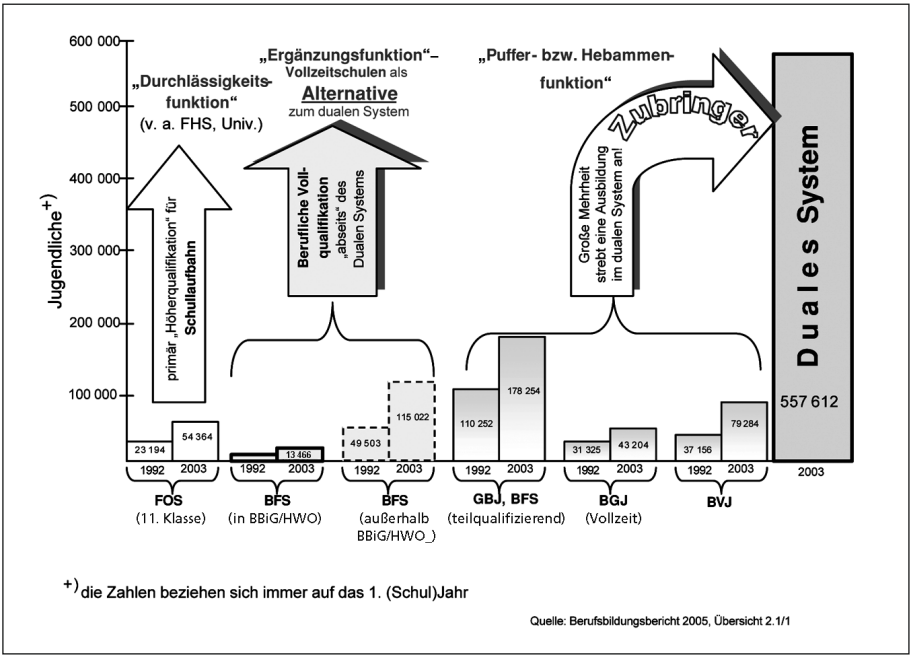


In Abbildung 8 wird deutlich, dass die beruflichen Vollzeitschulen in Deutschland zwischen 1992 und 2003 durchaus die Schülerzahlen erheblich steigern konnten, jedoch keine echte Alternative zum dualen System darstellen – zumindest in den Berufen lt. Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HWO), für die das duale System qualifiziert. Die beruflichen Vollzeitschulen können in Anlehnung an Hahn (1997, S. 34 ff.) in drei Gruppen gegliedert werden:

- Zur ersten Gruppe zählen jene Vollzeitschulen, die vor allem von Jugendlichen gewählt werden, die eine Höherqualifikation, zum Beispiel die Fachhochschulreife, anstreben. Diese Schultypen erhöhen vor allem die Durchlässigkeit der beruflichen Bildung für höhere Schulabschlüsse, sie vermitteln jedoch keine berufliche Vollqualifikation. Die Fachoberschule (FOS) stellt in dieser Gruppe die wichtigste Schulform dar (vgl. farblich nicht markierte Säulendiagramme).

- Die Schultypen der zweiten Gruppe vermitteln eine berufliche Vollqualifikation als Alternative zum dualen System, sind also für die Thematik des Vortrages von zentraler Bedeutung. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass nur jene Berufsfachschulen (BFS) von quantitativer Relevanz sind, die für Berufe außerhalb des dualen Systems ausbilden. Die voll qualifizierenden Berufsfachschulen als Alternative zum dualen System konnten zwar im Zeitraum 1992 bis 2003 ihre Schülerzahl prozentuell um rund 300% steigern, jedoch auf Basis einer extrem bescheidenen Ausgangsschülerzahl von rund 3 700 im Jahr 1992. Die geradezu erdrückende Dominanz der dualen Ausbildung im Vergleich zu Vollzeitschulen wird durch die Wucht der empirischen Wirklichkeit drastisch vor Augen geführt: Im Jahr 2003 begannen rund 560 000 Jugendliche eine duale Ausbildung, wogegen nur rund 13 500 die Alternative einer vollzeitschulischen Ausbildung im Rahmen einer voll qualifizierenden Berufsfachschule wählten!
- Der marginale Stellenwert von voll qualifizierenden Vollzeitschulen als Alternative zum dualen System wird noch dadurch potenziert, dass die dritte Gruppe von Vollzeitschulen primär eine „Puffer- bzw. Wartesaalfunktion" für das duale System übernimmt. Schüler dieser Schultypen streben mehrheitlich einen späteren Wechsel in das duale System an.

Abbildung 8: **Berufliche Vollzeitschulen in Deutschland – trotz wachsender Bedeutung primär „Hebammen / Zubringer" für das duale System**



Als Österreicher, der so wie Sie einen hohen Stellenwert der beruflichen Bildung auf der Sekundarstufe II befürwortet, erachte ich diese Marginalisierung der beruflichen Vollzeitschulen als großen bildungspolitischen Fehler. Es ist bedauerlich, dass trotz aller Bemühungen – beispielsweise seitens des Bundesverbandes der Lehrer/-innen an Wirtschaftsschulen – berufsqualifizierende Vollzeitschulen in Deutschland nur in „homöopathischen Dosen" zur beruflichen Qualifikation als Alternative zum dualen System beitragen.

II. Abschnitt: Argumente für eine Neubewertung beruflicher Vollzeitschulen mit Doppelqualifikation

Nach Darstellung der sehr positiven empirischen Befunde Österreichs mit einem „Zwei-Säulen-Modell" beruflicher Erstausbildung, erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit doppelqualifizierenden Vollzeitschulen (Abitur und berufliche Qualifikation) anhand der drei folgenden Kriterien:

- *curricular/didaktische Perspektive*
  Ein zentraler Vorwurf gegen Vollzeitschulen besteht darin, dass sich diese durch Praxisferne auszeichnen und dadurch eine nicht angemessene Berufsqualifikation zu leisten vermögen, weil u. a. Erfahrungslernen nicht angemessen möglich ist. Ohne Zweifel sind Vollzeitschulen – auch wenn sie durch verpflichtende Betriebspraktika, praxisorientierte Projektarbeiten oder Realitätssimulationen, zum Beispiel im Rahmen von Übungsfirmen, Unterrichtsprojekten oder Fallbeispielen, Praxisorientierung im schulischen Kontext betonen – nicht in der Lage, ein ähnlich hohes Maß an betrieblicher Praxiserfahrung zu gewährleisten, wie im dualen System. Empirische Befunde in Österreich belegen jedoch, dass seitens der Unternehmen auch Vollzeitschulen ein hohes Maß an Vernetzung mit der betrieblichen Praxis attestiert wird. So betonen beispielsweise in einer empirischen Studie Mandl/Oberholzer, dass sich die Kontakte zwischen den beruflichen Vollzeitschulen und den Unternehmen durch eine hohe Intensität und Qualität auszeichnen (vgl. Mandl/Oberholzer 2001, S. 71). In einer anderen empirischen Studie des Instituts für Berufsbildungsforschung der Wirtschaft dokumentieren Stampfl/Schneeberger u. a. (2002), dass rund 90 % der berufsbildenden höheren Schulen im Rahmen von Diplom- und Reifeprüfungen mit Unternehmen kooperieren. Absolventen höherer berufsbildender Schulen verfügen in der Wirtschaft über die Reputation einer raschen und weitgehend friktionsfreien Integration in den Arbeitsprozess ohne langwierige und kostspielige innerbetriebliche Ausbildung (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: **Empirische Befunde zur Akzeptanz und arbeitsmarktpolitisch curricularen Relevanz beruflicher Vollzeitschulen in Österreich**

> The general Impression of a **rather high level of satisfaction with the TV system and ist graduates amongst the Austrian companies** that was found in the quantitative Part of this report could be clearly corroborated by the expert interviews, whereby clear distinctions between the various VT types have to be made.
>
> Initial Vocational Training is seen to provide graduates with a sound level of occupational skills that are highly valued at the labour market and lead t a high level of employability of young Austrians. **The imparted contents reflect the knowledge required at the labour market**....
>
> **The secondary technical and vocational schools also enjoy very good public standing.**
>
> Mandl/Oberholzer (2001): Employability of Vocational Training Graduates, The European SMEs'Approach: Austrian report by order of the European Commission, S. 42, 67.

Angesichts der zunehmenden Abstraktheit von Arbeitsabläufen aufgrund der neuen Technologien kann man sogar die stärkere Betonung systematischen Wissens in Vollzeitschulen als Wettbewerbsvorteil gegenüber den oft praktizistisch verkürzten dualen Ausbildungen sehen – vor allem in Berufsfeldern, die nicht bloß instrumentelles Wissen und Fertigkeiten erfordern. Beispielsweise erweist sich angesichts der Dominanz von EDV-gestützten Buchhaltungsprogrammen in der Praxis die duale Strategie des „Vormachens und Nachmachens" als brüchig und wenig hilfreich. Zum Verständnis ist ein „Mehr" an schulischer Ausbildung erforderlich, um Schülerinnen das System der doppelten Buchhaltung zu erklären, um ihnen einen Durchblick zu ermöglichen. Diese Überlegungen kann man pointiert in der These zusammenfassen, dass zukunftsorientierte „employability" vielfach erst durch eine umfassendere schulische Ausbildung ermöglicht wird. Der Vorwurf der Praxisferne erweist sich demnach in vielen Berufsfeldern nicht als Nachteil, sondern vielmehr als curricularer Wettbewerbsvorteil gegenüber dem dualen System. Jedenfalls haben in Österreich im Bereich der neuen EDV-Berufe die Absolventen der höheren berufsbildenden technischen Schulen am Arbeitsmarkt eine hohe Akzeptanz und geradezu Monopolstellung erworben und die einschlägigen dualen Lehrausbildungen in diesem Zukunftssegment des Arbeitsmarktes quantitativ und qualitativ marginalisiert.

- *wirtschaftliche Perspektive*

  Da im Rahmen der dualen Ausbildung die Unternehmen die betrieblichen Ausbildungskosten tragen und nur der quantitativ kleinere schulische Ausbildungsanteil von Kommunen und Ländern finanziert wird, stellt aus volkswirtschaft-

licher Perspektive das privatwirtschaftlich-öffentliche Finanzierungsmodell des dualen Systems gegenüber dem Konzept von staatlich finanzierten beruflichen Vollzeitschulen das attraktivere Konzept der beruflichen Erstausbildung dar.

Beurteilt man Berufsbildungssysteme nicht nur nach ökonomischen Gesichtspunkten sondern ebenso nach ihrer Fähigkeit, optimal für den Arbeitsmarkt vorzubereiten, dann weist das duale System qualitativ – wie bereits ausgeführt – für anspruchsvollere berufliche Tätigkeiten Defizite auf. Ebenso ist es zunehmend aufgrund struktureller Veränderungen (Stichwort „abnehmende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe") weniger in der Lage, quantitativ den Anforderungen der Ausbildungswilligen gerecht zu werden. Gerade diese Entwicklung führt zu einer sich verstärkenden Relativierung des Arguments des Kostenvorteils des dualen Systems, weil von Jahr zu Jahr der Staat über neue vollschulische Angebote (z. B. Berufsvorbereitungsjahr) bzw. über die Arbeitsmarktverwaltung (Bundesagentur für Arbeit) mit immer mehr Steuergeldern das duale System stützt. In Österreich erhalten Ausbildungsbetriebe zusätzlich pro Lehrling und Ausbildungsjahr 1 000 € Subvention zur Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft sowie zusätzliche Anreize zulasten öffentlicher Kassen wie z. B. den Erlass des Arbeitgeberbeitrages für die Krankenversicherung von Lehrlingen. Wenngleich die deutsche Variante einer weitgehenden Realisierung beruflicher Erstausbildung über das duale System per Saldo (noch) die kostengünstigere Variante darstellt, so sind Erosionstendenzen dieses ökonomischen Vorteils unübersehbar.

- *gesellschaftlich/bildungspolitische sowie internationale Perspektive*

  Der österreichische Qualifikationsforscher Lassing stellte in einer kürzlich erschienenen Buchpublikation (vgl. Lassing 2005, S. 209) fest: Gegenwärtig kann man zumindest zwei breite unterschiedliche Lösungsansätze für die Probleme des Zusammenspiels von Angebot und Nachfrage im Bereich der Berufsbildung unterscheiden: den „Flexibilitätsansatz" und den „Spezialisierungsansatz". Bildungspolitisch orientiert sich das Konzept beruflicher Vollzeitschulen am Flexibilitätsansatz, indem durch eine breite Basis aus fundierter Allgemeinbildung und systematischer, theoriegeleiteter Berufsqualifikation – ergänzt um fachpraktische Ausbildungssequenzen eine möglichst große berufliche Flexibilität der Absolventen/-innen angestrebt wird. In Abbildung 10 ist die Stundentafel der fünfjährigen höheren wirtschaftsberuflichen Vollzeitschule (Handelsakademie) dargestellt, die diese Ausbildungsphilosophie dokumentiert.

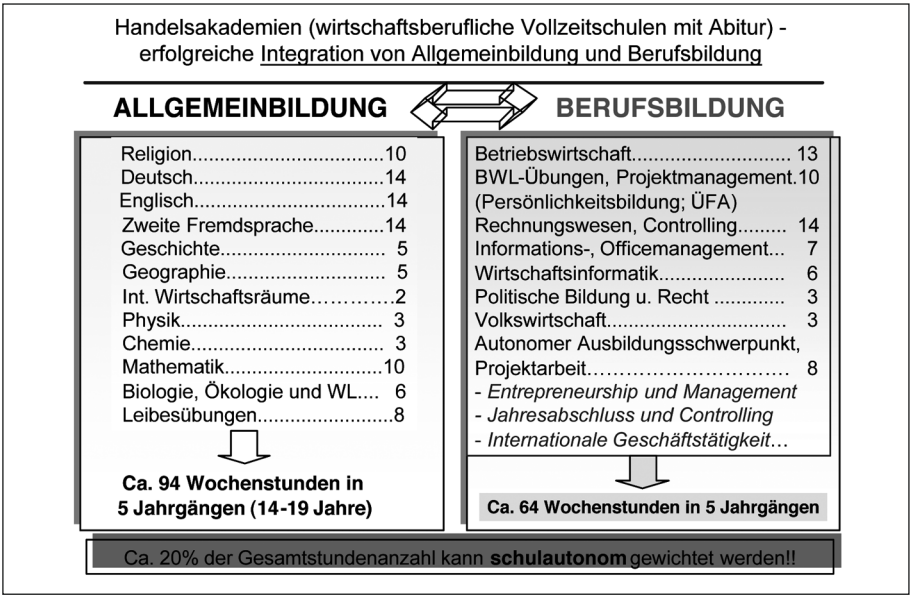
  Berufsbildende höhere Schulen eröffnen aus meiner Sicht eine bildungspolitische Option, die gerade unter dem Aspekt der Chancengleichheit, der Erschließung von eher bildungsfernen sozialen Schichten für eine höhere Bildung einen im Vergleich zum dualen System entscheidenden Vorteil generiert. Die Erfahrung zeigt, dass gerade bildungsfernere Schichten, deren Kinder primär die Hauptschule besuchen, durch die Berufsbildenden Höheren Schulen die bildungspolitische Perspektive erhalten, ihren Kindern eine Doppelqualifikation – also volle Hochschulreife und Berufsqualifikation – zu ermöglichen ohne, wie beim gymnasialen Abschluss,

mit schwer kalkulierbaren Kosten eines wahrscheinlichen Studiums belastet zu werden. Während nur rund 5 % der österreichischen Hauptschüler eine gymnasiale Oberstufe besuchen, besuchen knapp 30 % eine Berufsbildende Höhere Schule. Rund 40 % der Absolventen entscheiden sich nach dem Abitur für ein Studium, während 60 % eine berufliche Tätigkeit in der Wirtschaft wählen.

Vertritt man so wie ich die Auffassung, dass für eine umfassende Berufsbildung die Erziehung zur Mündigkeit durch Vermittlung einer fundierten Allgemeinbildung unverzichtbar ist, dann sind Vollzeitschulen um vieles attraktiver als das duale System, wo in den Stundentafeln der Berufsschulen allgemeinbildende Fächer von peripherer Bedeutung sind. Dazu kommt verschärfend, dass in vielen bildungspolitischen Diskussionen zur Reform des dualen Systems – vor allem von Arbeitgeberseite – selbst diese minimale Verankerung der Allgemeinbildung in Berufsschulen noch infrage gestellt wird.

Aus internationaler Perspektive der Europäischen Union ist anzumerken, dass die in Deutschland realisierte, extrem starke Gewichtung des dualen Systems singulär ist. In allen anderen EU-Staaten, die eine berufliche Sekundarausbildung befürworten, stellen berufliche Vollzeitschulen als Ergänzung oder Ersatz des dualen Systems eine zentrale Säule der Ausbildung dar.

Abbildung 10: **Stundentafel der fünfjährigen höheren wirtschaftsberuflichen Vollzeitschule** (Handelsakademie)



III. Abschnitt: Zusammenfassung

Wenngleich ich mir bewusst bin, dass Bildungssysteme historisch gewachsen und nur unter Beachtung des jeweiligen kulturell/religiösen, sozioökonomischen und gesellschaftspolitischen Rahmens angemessen beurteilt werden können, befürworte ich auch in Deutschland eine evolutionäre Strategie der flächendeckenden und systematischen Implementierung von doppelqualifizierenden beruflichen Vollzeitschulen – nicht als Ersatz, jedoch als eigenständige bildungspolitische Option zum dualen System der beruflichen Erstausbildung.

Ich bin mir bewusst, dass allein eine Neubewertung der beruflichen Vollzeitschulen kein Patentrezept zur Lösung der vielfältigen offenen Fragen in der Berufsbildungspolitik darstellt. Ich bin jedoch sehr wohl der Meinung, dass berufliche Vollzeitschulen mit Doppelqualifikation zur Erhöhung und Gewährleistung der Attraktivität der beruflichen Sekundarbildung beitragen können.

Vor mehr als 2000 Jahren vertrat Platon die Auffassung: „Bildung ist die beste Ausrüstung für die Reise ins Alter". Ich denke, dass dieser Satz bis heute nichts an Aktualität verloren hat. Mir erscheint jedoch die folgende Ergänzung zu Platon – vor dem Hintergrund meines Vortrages – notwendig: „Die berufliche Erstausbildung durch berufliche Vollzeitschulen ist eine zumindest so attraktive Ausrüstung für die Reise in die Arbeitswelt, wie jene im dualen System".

Literatur:

Archen, S. (2005): Thematic Overview of the Austrian VET System. http://www.ibw.at.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufsbildungsbericht 2005. http://www.bmbf.de.

Hahn, A. (1997): Vollzeitschulen und duales System – alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen? In: Euler, D./Sloane, P. (Hrsg.): duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag, S. 27–51.

Lassing, L./Markowitsch, J. (Hrsg.) (2005): Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung. Wien: Studien Verlag.

Mandl, I./Oberholzer, Th. (2001): Employability of Vocational Graduates. Eine Studie der KMU Forschung Austria im Auftrag der Europäischen Kommission. http://www.ams.or.at/bis/forschungsnetzwerk/material.htm.

ROTHE, G. (2002): Dualsystem und berufsqualifizierende Vollzeitschulen im deutschen Bildungswesen. In: Die berufsbildende Schule (BbSch), 54. Jg., Heft 10, S. 291–304.

STAMPEL, CH./SCHNEEBERGER, A. (2002): Kooperationen Unternehmen – Bildung. Online-Befragung zum Status quo. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Schriftenreihe Nr. 122, Wien.

STENDER J. (2004): Lehrbuch Grund- und Erstausbildung. Vorlesungsmaterialien an der Universität Erlangen-Nürnberg, S. 1–299.

Peter Kupka, Wolfgang Biersack

Berufsstruktur und Beschäftigung im Wandel – Entwicklungen von 1994 bis 2004

1. Einführung und Datengrundlagen

Der hier vorgelegte Text[1] beruht auf Auswertungen der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA), die es zum ersten Mal ermöglichen, die Entwicklung der Berufs- und Beschäftigtenstruktur in Gesamtdeutschland über einen Zehnjahreszeitraum hinweg darzustellen. Der entscheidende Vorteil dieser Datengrundlage besteht darin, dass es sich um eine Vollerhebung der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung (SVB) handelt, die über die Betriebe an die Sozialversicherungsträger und von dort an die BA gemeldet werden. Darin liegt zugleich auch eine gravierende Schwäche: Sie erfasst eben nur die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung; andere Beschäftigungsarten wie Beamte, Selbstständige oder mithelfende Familienangehörige bleiben unberücksichtigt. Damit kann der Arbeitsmarkt, z. B. in der Landwirtschaft (Selbstständige, mithelfende Familienangehörige), im Erziehungsbereich (verbeamtete Lehrer) oder im Bereich der Rechtspflege (viele Beamte und Selbstständige), nur unvollständig abgebildet werden. Andererseits sind nach den Daten des Mikrozensus für 2004 nach wie vor fast 80 % der Erwerbstätigen sozialversicherungspflichtig beschäftigt, sodass auf die Beschäftigtenstatistik bei der Analyse struktureller Veränderungen des Arbeitsmarktes nicht verzichtet werden kann.

Welches Berufskonzept liegt diesen Analysen zugrunde? Die statistisch erfasste Beschäftigung bezieht sich auf die ausgeübten Tätigkeiten, d. h. es findet kein Rekurs auf die erlernten Berufe statt. Darüber hinaus handelt es sich bei den Berufsangaben nicht um Einzelberufe, sondern um statistische Aggregate, die der Klassifikation der Berufe (BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1988) entnommen bzw. daraus abgeleitet sind. Im Meldeverfahren der Beschäftigung werden 334 sogenannte Berufsordnungen (BO) erfasst. Dieser „Dreisteller" der Berufssystematik bietet die größtmögliche berufliche Differenzierung der Beschäftigung; lediglich in der Arbeitslosenstatistik wird der „Viersteller" mit fast 2.000 Berufsklassen verwendet.[2] Aus Gründen der Überschaubarkeit ist es nicht möglich, die vorliegenden Analysen auf der Ebene der Berufsordnungen darzustellen. Für wesentliche Ten-

1 Der Beitrag basiert auf dem Aufsatz von KUPKA/BIERSACK (2005) im Sammelband von JACOB/KUPKA (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt, BeitrAB 297.

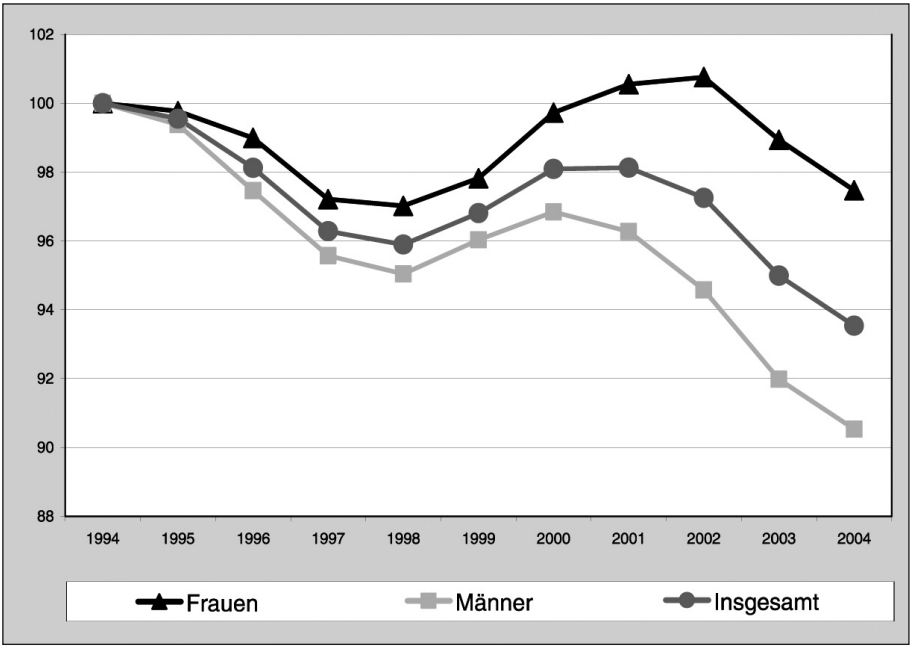
2 An der Berufsklassifikation der BA ist vielfach Kritik geübt worden (vgl. z. B. DOSTAL 2002). Es lässt sich nicht leugnen, dass die Klassifikation, die auf BO-Ebene seit 1970 unverändert ist, die Berufsstruktur der Fünfziger- und Sechzigerjahre abbildet. Dies hat zur Folge, dass technische und handwerkliche Berufe sehr viel differenzierter abgebildet werden als Dienstleistungen, womit auch die Beschäftigung von Männern ungleich genauer erfasst wird als die von Frauen.

denzaussagen genügt jedoch eine Analyse der aus der Klassifikation abgeleiteten drei Berufsbereiche und zwanzig Berufsfelder. Zunächst einmal sollen jedoch einige allgemeine Daten der Entwicklung der Beschäftigung dargestellt werden, um die nachfolgenden Analysen einordnen zu können.

2. Entwicklung der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung

Die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (ohne Auszubildende) hat sich zwischen 1994 und 2004 von 26,7 auf 25 Millionen, also um 1,7 Millionen verringert. Dies stellt einen Rückgang von 6,5 % dar. Von diesem Rückgang sind Männer mit 1,4 Millionen deutlich stärker betroffen als Frauen mit knapp 300.000 Arbeitsplätzen. Der Gesamtanteil der Frauen an der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung stieg damit auf 45,1 % (von 43,3 % im Jahr 1994), wobei zu berücksichtigen ist, dass ein erheblich größerer Anteil an Teilzeitbeschäftigung auf Frauen entfällt, sodass dieser Anstieg nicht gleichbedeutend mit einer Steigerung des Arbeitsvolumens ist (vgl. BECKMANN 2003).

Abbildung 1: **Entwicklung der Beschäftigung 1994–2004 nach Geschlecht**



Insgesamt stieg die Zahl der Teilzeitbeschäftigten um fast eine Million von gut 3,3 auf 4,3 Millionen. Dies bedeutet eine Steigerung um fast 30 %. Die Zahl der Vollzeitbeschäftigten ging gleichzeitig um 2,7 Millionen oder 11,5 % zurück. Damit steigt der Anteil der Teilzeitarbeit an der SVB von 12,5 % auf 17,3 % in 2004. Dabei ist Teilzeitarbeit nach wie vor überwiegend Frauensache.

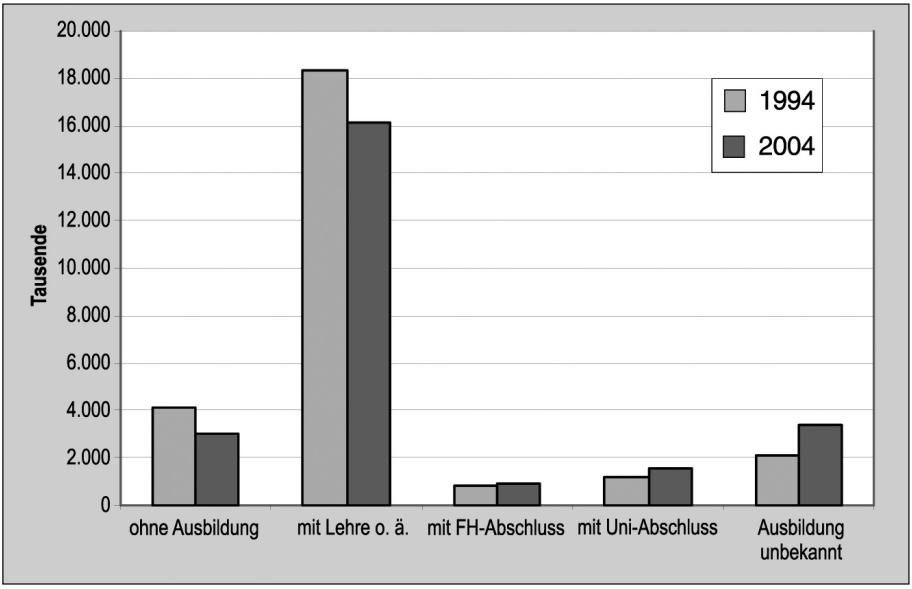
Tabelle 1: **Vollzeit/Teilzeit nach Geschlecht 2004**

	Männer	**Frauen**
Vollzeit	13.041.842	7.601.349
Teilzeit	657.797	3.653.523

Ein wesentlicher Aspekt der Zusammensetzung der Erwerbstätigen ist die Verteilung von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen. Die BA-Statistik zeigt für den hier vorliegenden Zeitraum einen Rückgang von Beschäftigten ohne Ausbildungsabschluss um über 25 %, das ist absolut ein Verlust von etwa 1,1 Millionen Arbeitsplätzen. Überraschend ist hingegen, dass auch der Anteil und die Zahl derjenigen zurückgeht, die über eine berufliche Ausbildung (d. h. überwiegend im dualen System, aber auch in beruflichen Schulen erworben) verfügen, und zwar um über 12 %. Absolut bedeutet dies einen Rückgang um mehr als 2,2 Millionen Arbeitsplätze. Der Anteil dieses Arbeitsmarktsegments, das für den deutschen Arbeitsmarkt immer besonders prägend war (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998), schrumpft somit im beobachteten Zeitraum um über vier Prozentpunkte von 68,7 auf 64,5 %. Dies sind zwar immer noch fast zwei Drittel der Beschäftigten, aber Tendenzen einer Erosion des bislang dominierenden Qualifikationsmusters sind damit unübersehbar.

Dem gegenüber steht der Anstieg der Beschäftigung in den höher qualifizierten Segmenten. Die Zahl der Beschäftigten mit Fachhochschulabschluss stieg leicht um etwa 55.000, die derjenigen mit Universitätsabschluss um fast 300.000. Im Jahr 2004 hatten fast 2,5 Millionen Erwerbstätige oder annähernd 10 % einen Hochschulabschluss. Damit zeigt sich die Tendenz stabil, dass in den hoch qualifizierten Bereichen die Beschäftigung steigt, während sie in den anderen Segmenten zurückgeht. Allerdings ist die Zunahme bei den Hochschulabsolventen bei weitem nicht ausreichend, um den Rückgang in den anderen Bereichen auszugleichen.

Abbildung 2: **Beschäftigung nach Bildung 1994/2004**



3. Berufsbereiche

Eine der entscheidenden Fragen für die Zukunft des deutschen Arbeitsmarktes lautet, wie der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsökonomie bewältigt wird. Auf der Basis der IAB/Prognos-Projektion „Arbeitslandschaft 2010" (WEIDIG/HOFER/WOLFF 1999) bezeichnet SCHNUR (1999) Deutschland als „Dienstleistungsgesellschaft auf industriellem Nährboden". In der branchenbezogenen Analyse belief sich der Dienstleistungsanteil 1995 auf 61,1 % und sollte laut Projektion bis 2010 auf 68,7 % steigen. In der hier vorliegenden berufsbezogenen Analyse lag der Anteil an Dienstleistungen in der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung bereits 1995 über 67 % und stieg bis 2004 auf 72,5 %. Die Tendenz der Projektion wird damit bestätigt.

Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Einteilung der Berufe in folgende drei im IAB in dieser Form schon lange eingeführten Berufsbereiche: produktionsorientierte Berufe, primäre Dienstleistungen und sekundäre Dienstleistungen.

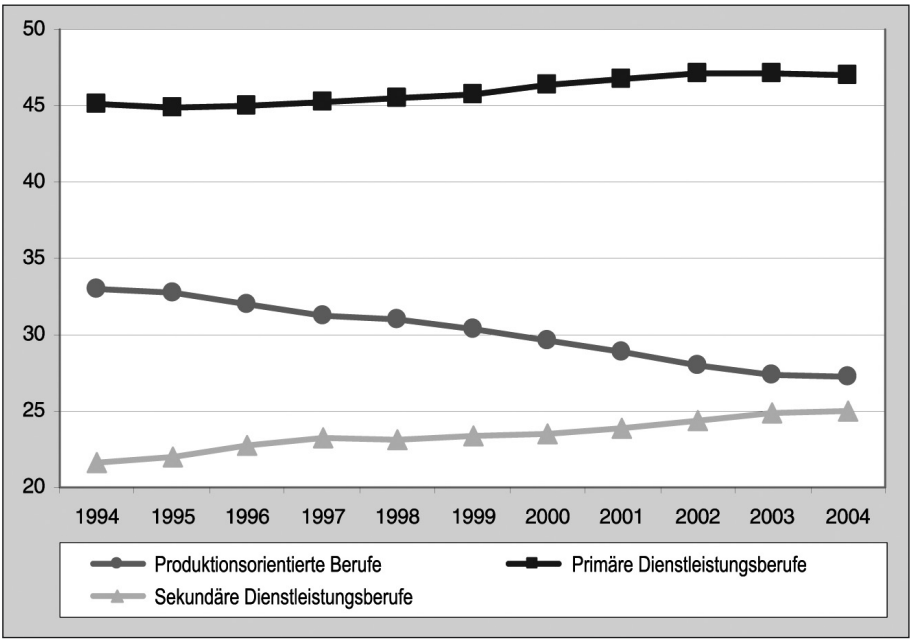
Tabelle 2: **Berufsbereiche**

Berufsbereich	Tätigkeitsschwerpunkte
Produktion	Gewinnen/Herstellen, Maschinen einrichten/warten, Reparieren
Primäre Dienstleistungen	Handels-, Bürotätigkeiten, allgemeine Dienste wie Reinigen, Bewirten, Lagern, Transportieren
Sekundäre Dienstleistungen	Forschen, Entwickeln, Organisieren, Managen, Betreuen, Pflegen, Beraten, Lehren, Publizieren

Im Einzelnen: Die produktionsorientierten Berufe verlieren von 1994 bis 2004 fast 2 Millionen Arbeitsplätze. Ihr Anteil an der SVB sinkt damit von einem Drittel auf nunmehr gut ein Viertel. Schaut man sich die Bildungsentwicklung in diesem Berufsbereich an, so verlieren Personen ohne Ausbildung (0,67 Millionen) und solche mit beruflichem Abschluss (1,46 Millionen) zusammen über zwei Millionen Arbeitsplätze, die durch Zugewinne in den anderen Kategorien nur geringfügig ausgeglichen werden. In nur zehn Jahren geht damit die Beschäftigung für gering Qualifizierte um ein Drittel zurück, für beruflich qualifizierte Erwerbspersonen im Kernbereich des dualen Systems um fast ein Viertel.

Im Bereich der primären Dienstleistungsberufe geht die Beschäftigung leicht zurück (-300.000). Von diesem Rückgang sind ausschließlich Frauen betroffen (-400.000), während die Beschäftigung von Männern um 100.000 zunimmt. Der Frauenanteil in den primären Dienstleistungsberufen geht daher leicht von 58,5 % im Jahr 1994 auf 56,5 % im Jahr 2004 zurück. Wegen des Rückgangs in den Produktionsberufen steigt der Anteil dieser Berufe an der Beschäftigung von 45 % im Jahr 1994 auf 47 % in 2004. Der einzige Berufsbereich, der in den vergangenen 10 Jahren Zuwächse zu verzeichnen hat, sind die – überwiegend – hoch qualifizierten sekundären Dienstleistungen. Dieser Zuwachs beläuft sich auf knapp eine halbe Million Arbeitsplätze (477.000), die fast alle auf das Konto der weiblichen Beschäftigten gehen. Bei den Männern gibt es lediglich einen Zuwachs von ca. 15.000. Damit bilden Angehörige dieser Berufsgruppen im Jahr 2004 exakt 25 % der SVB (1994: 21,6 %). Der Frauenanteil steigt im selben Zeitraum um 3,5 Prozentpunkte auf 54,8 %.

Abbildung 3: **Anteile der Berufsbereiche 1994–2004 (in %)**



Die Tendenz zur Dienstleistungsökonomie (Tertiarisierung) ist damit von 1994 bis 2004 mit einer hohen Dynamik vorangeschritten. Der Anteil der produktionsorientierten Berufe, der anfangs noch bei einem Drittel lag, sinkt fast auf die 25 %-Marke. Damit sind fast drei Viertel der versicherungspflichtig Beschäftigten im Dienstleistungsbereich tätig, davon wiederum fast zwei Drittel in den primären Dienstleistungen. Analog zu dieser Entwicklung steigt der Frauenanteil der Beschäftigten, allerdings wegen der gleichzeitigen Zunahme der Teilzeitarbeit nur bezogen auf die Anzahl, nicht bezogen auf das Arbeitsvolumen.

Damit sind wir bei der nächsten Tendenz, die die Entwicklung des Arbeitsmarktes in den vergangenen zehn Jahren geprägt hat, dem deutlichen Trend zur Teilzeitbeschäftigung. In diesem Zeitraum ging die Zahl der sozialversicherungspflichtigen Vollzeit-Beschäftigungsverhältnisse um knapp 2,7 Millionen Stellen zurück, während die Teilzeitbeschäftigung um gut 960.000 Stellen zunahm. Etwa 75 % der abgebauten Vollzeitstellen gingen in den produktionsorientierten Berufen verloren; hier gab es nahezu keinen Zuwachs von Teilzeitstellen. In den primären Dienstleistungen stand einem Verlust von fast 700.000 Vollzeitstellen ein Zugewinn von ca. 400.000 Teilzeitstellen gegenüber. Auch in den sekundären Dienstleistungen gab es gegenläufige Entwicklungen: einen geringen Verlust von 43.000 Vollzeitstellen und einen deutlichen Gewinn von einer halben Million Teilzeitstellen. Tabelle 3 zeigt, dass bei den Männern mehr als doppelt so viele Vollzeitstellen verloren

gehen wie bei den Frauen, während Frauen vom Zuwachs bei den Teilzeitstellen ungleich stärker profitieren als Männer.

Tabelle 3: **Veränderung der Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigung 1994–2004 nach Berufsbereich und Geschlecht**

Berufsbereiche	Männer			Frauen		
	Vollzeit	Teilzeit	Insgesamt	Vollzeit	Teilzeit	Insgesamt
Produktion	-1.654.230	47.849	-1.606.381	-365.031	-18.382	-383.413
Primäre DL	-89.659	199.504	109.845	-601.965	194.581	-407.384
Sekundäre DL	-85.353	100.716	15.363	41.970	419.926	461.896
Summe BB	-1.829.242	348.069	-1.481.173	-925.026	596.125	-328.901

4. Berufsfelder

Berufsfelder (Tabelle 4) sind nicht Teil des Klassifikationssystems der BA, aber sie werden nach inhaltlichen Kriterien aus den Berufsordnungen erzeugt (vgl. Berufe im Spiegel der Statistik unter http://www.pallas.iab.de/bisds/erlaeuterungen.htm#blick). Wir wollen uns darauf beschränken darzustellen, welches im Hinblick auf die Beschäftigungsentwicklung die relativ und absolut dynamischsten Felder sind.

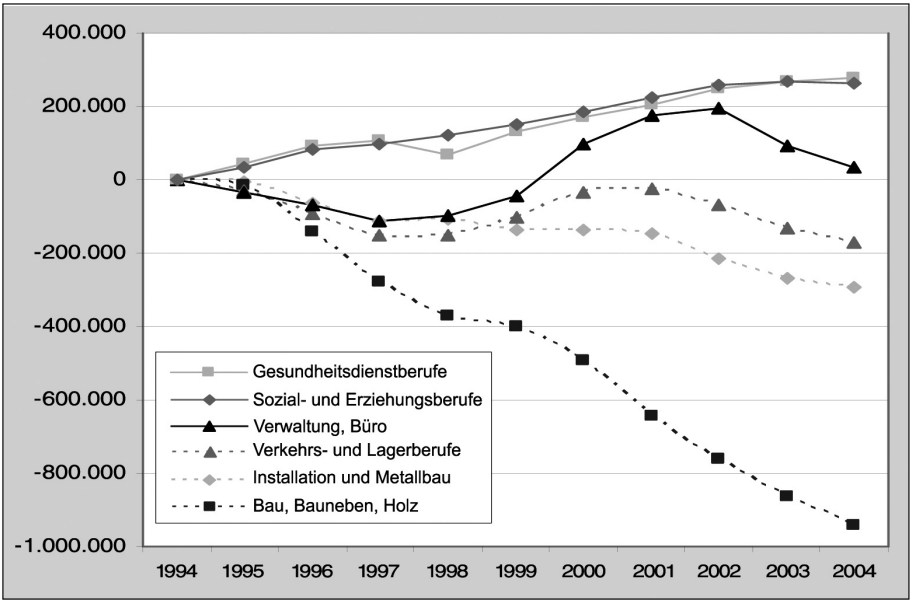
Tabelle 4: **Berufsfelder**

Agrarberufe, grüne Berufe	Bau-, Bauneben- und Holzberufe
Bergbauberufe	Technisch-naturwissenschaftliche Berufe
Stein-, Keramik-, Glashersteller/-bearbeiter/-innen	Waren- und Dienstleistungskaufleute
Chemiearbeiter/-innen, Kunststoffverarbeiter/-innen	Verkehrs- und Lagerberufe
Papierhersteller, -verarbeiter/-innen, Drucker/-innen	Verwaltungs-, Büroberufe, Wirtschafts-/ Sozialwissenschaftliche Berufe
Metallberufe: Metallerzeugung, -bearbeitung	Ordnungs- und Sicherheitsberufe
Metallberufe: Installations- und Metallbautechnik	Medien-, geisteswissenschaftliche und künstlerische Berufe
Elektroberufe	Gesundheitsdienstberufe
Textil-, Leder- und Bekleidungsberufe	Sozial- und Erziehungsberufe, Seelsorger/-innen
Ernährungsberufe	Friseure/Friseurinnen, Gästebetreuer/-innen, Hauswirtschafter/-innen, Reiniger/-innen

Zunächst einmal muss festgestellt werden, dass auch auf der Ebene der Berufsfelder die produktionsorientierten Bereiche in der Mehrheit sind (11 von 20), während sich annähernd drei Viertel der Beschäftigten auf neun (Dienstleistungs-)

Berufsfelder aufteilen. In allen produktionsorientierten Berufsfeldern waren Beschäftigungsverluste zu verzeichnen. Bei den Dienstleistungen ist die Lage gemischt; vier Berufsfeldern mit Verlusten stehen fünf mit Gewinnen gegenüber. Schauen wir uns zunächst die Bereiche mit den größten absoluten Verlusten bzw. Gewinnen an. Der Bezugspunkt ist die Beschäftigung im Jahr 1994.

Abbildung 4: **Gewinne / Verluste Berufsfelder absolut**



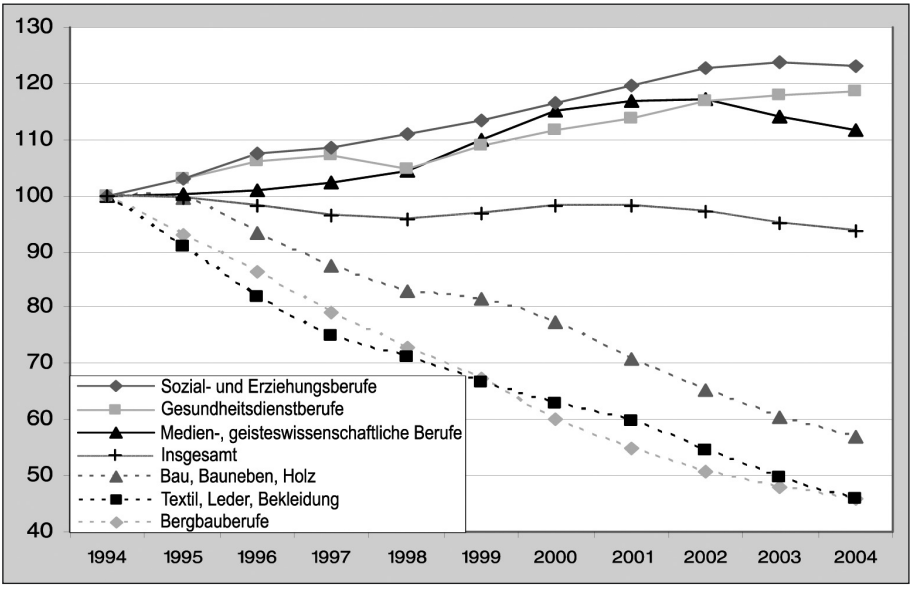
Auf dem dritten Platz bei den Verlusten – und damit mit den größten Verlusten in einem Dienstleistungs-Berufsfeld – finden wir die Verkehrs- und Lagerberufe, bei denen nach einer leichten Erholung zwischen 1998 und 2001 insgesamt etwa 170.000 Arbeitsplätze verloren gingen. Das Berufsfeld Installation und Metallbau verliert – im Zeitverlauf ziemlich konstant – knapp 300.000 Arbeitsplätze. Am stärksten betroffen vom Strukturwandel sind jedoch die Bau-, Bauneben- und Holzberufe, die nach vereinigungsbedingten Zugewinnen in der ersten Hälfte der Neunzigerjahre mit Beginn unseres Erfassungszeitraums – ebenfalls nahezu linear – rapide Arbeitsplätze verlieren – bis 2004 fast eine Million. Die konjunkturelle Erholung Ende der neunziger Jahre wirkt sich nur als leichte Verlangsamung des Rückgangs aus. Mehr als zwei Drittel dieses Verlustes, nahezu 700.000 Arbeitsplätze, gehen auf das Konto von Beschäftigten mit Berufsausbildung, d. h. in diesen Berufen ganz überwiegend Absolventen des dualen Systems.

Leichte Zugewinne verzeichnen die Verwaltungs- und Büroberufe, die mit über 22 % der SVB das absolut größte Berufsfeld bilden. Ähnlich wie bei den Verkehrs-

und Lagerberufen ist dies eines unserer Berufsfelder, bei dem wirklich ein Einfluss von konjunkturellen Entwicklungen (im Sinne eines Richtungswechsels) zu sehen ist: Beschäftigungsverlusten in der Größenordnung von 100.000 Arbeitsplätzen – bezogen auf 1994 – in der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre folgt ein Aufbau zwischen 1998 und 2002 auf nahezu 200.000 über den Wert von 1994, danach ein Abbau von fast 150.000 Arbeitsplätzen in nur zwei Jahren, sodass 2004 ein bescheidener Zugewinn von 35.000 Beschäftigungsverhältnissen bleibt. Einen nahezu linearen Aufbau zumindest bis 2002 finden wir dagegen bei den Sozial- und Erziehungsberufen (plus 260.000 Beschäftigungsverhältnisse) sowie bei den Gesundheitsdienstberufen (plus 275.000).

Will man wissen, welches die dynamischsten Berufsfelder sind, ist eher die relative Entwicklung (Indexwerte bezogen auf das Jahr 1994) interessant, und es kommen andere Berufsfelder in den Blick. Neben den Bau- und Baunebenberufen, die absolut und relativ dramatische Verluste erleiden, sind es hier die Bergbauberufe sowie die Berufe im Feld Leder, Textil und Bekleidung, die relativ die größten Einbußen von deutlich mehr als 50 % der SVB erleiden. Wegen der geringen Größe dieser Felder fallen diese Verluste jedoch gesamtwirtschaftlich kaum ins Gewicht.

Abbildung 5: **Gewinne / Verluste Berufsfelder relativ (Index 1994 = 100)**



Auf der Seite der Gewinne fällt bei der Betrachtung der relativen Entwicklung das Berufsfeld Verwaltung, Büro heraus, da sich dessen Zugewinne aufgrund seiner Größe prozentual kaum niederschlagen. Dafür haben wir bei den Medien- und

geisteswissenschaftlichen Berufen einen Zugewinn von über 11 %, der allerdings mit einem Saldo von knapp 30.000 Arbeitsplätzen quantitativ eher bescheiden ausfällt. Die Gesundheitsdienstberufe sowie die Sozial- und Erziehungsberufe gehören damit absolut und relativ zu den Gewinnern der Beschäftigungsentwicklung.

Die Veränderung der Geschlechteranteile in der SVB lässt sich gut anhand der Berufsfelder illustrieren: Die „Verlierer" im Sinne absoluter Beschäftigung sind allesamt männlich dominiert: Die Verkehrs- und Lagerberufe haben einen Frauenanteil von ca. 21 %, Installation und Metallbau um die 9 % und die Bau- und Baunebenberufe sogar nur um die 4 %. Lediglich bei den relativen Verlusten kommt mit den Textil-, Leder- und Bekleidungsberufen ein Berufsfeld hinzu, bei dem die Frauen mit 62 % (2004) in der Überzahl sind. Bei den Berufsfeldern mit einer absoluten Zunahme dominieren hingegen die Frauen mit etwa zwei Drittel (Büro, Verwaltung), drei Viertel (Soziales, Erziehung) oder sogar fast 85 % (Gesundheit). Zumeist handelt es sich bei den Beschäftigungsgewinnen um Teilzeitarbeit. In den Gesundheitsdienstberufen steht einer Zunahme der Vollzeitbeschäftigung von ca. 80.000 ein Anwachsen der Teilzeitbeschäftigung um nahezu 200.000 gegenüber, bei den Sozial- und Erziehungsberufen ändert sich die Zahl der Vollzeitbeschäftigten kaum (plus 16.000), während die Teilzeitarbeit um fast eine Viertelmillion Arbeitsplätze zunimmt. Im Feld der Verwaltungs- und Büroberufe nehmen sogar die Vollzeitstellen um knapp 120.000 ab, während die Teilzeitstellen um gut 150.000 zunehmen. In allen Fällen handelt es sich bei den Zunahmen der Teilzeitarbeitsplätze fast ausschließlich um weibliche Beschäftigte.

5. Fazit und Ausblick

Die Betrachtung eines längeren Zeitraums im Zusammenhang mit der Entwicklung der Altersstruktur in verschiedenen beruflichen Aggregaten eröffnet die Möglichkeit vorsichtiger Prognosen, die im Zusammenhang mit der immer wieder gestellten Frage nach der Entwicklung des Qualifikationsbedarfs von Bedeutung sein können. Die hier vorgestellten Analysen der Beschäftigung im Hinblick auf Geschlecht, Qualifikation, Vollzeit/Teilzeit, sektoralem Wandel sowie – mit Einschränkungen – Qualifikation bestätigen und übersteigen z. T. die prognostizierte Entwicklung der Arbeitslandschaft durch IAB und Prognos AG (WEIDIG/HOFER/WOLFF 1999). Sie beziehen sich auf die Gesamtbeschäftigung, die Berufsbereiche und Berufsfelder.

Es gibt jedoch Begrenzungen, die in der Datenstruktur liegen. Hierzu gehört die Beschränkung auf die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, die etwa ein Fünftel der Gesamtbeschäftigung ausblendet. Auch die überholte Berufsklassifikation schränkt die Aussagekraft ein. Sie erfasst die einige hundert Beschäftigten in aussterbenden Berufen ebenso in einer Berufsordnung wie mehrere Millionen in expandierenden Dienstleistungsberufen. Weil neue Berufe alten Kategorien

zugeschlagen werden, ist es auch nicht möglich, die Entwicklung neuer (Ausbildungs-)Berufe auf dem Arbeitsmarkt zu verfolgen.

An der Beseitigung dieser Defizite wird gearbeitet: So soll in Zukunft die Ausbildung getrennt von der Allgemeinbildung erhoben und die Arbeitszeit stundengenau erfasst werden, was eine deutliche Verbesserung der Datenqualität mit sich bringen würde. Zur Modernisierung und Angleichung der Berufsklassifikationen gibt es eine Initiative des zuständigen Ministeriums. Bereits jetzt gilt, dass die Beschäftigtenstatistik für die Analyse von Arbeitsmarktentwicklungen unverzichtbar ist, allerdings bei vielen Fragen durch andere Datenquellen, insbesondere den Mikrozensus, ergänzt werden muss.

Literatur:

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 31, H. 3, S. 461–472.

Beckmann, P. (2003): EU-Beschäftigungsquote: Auch richtige Zahlen können in die Irre führen. Nürnberg, IAB-Kurzbericht Nr. 11/2003.

Bundesanstalt für Arbeit (1988): Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen.

Dostal, W. (2002): Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 250, Nürnberg, S. 463–474.

Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.) (2005): Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. BeitrAB 297, Nürnberg.

Kupka, P./Biersack, W. (2005): Berufsstruktur im Wandel – Veränderungen zwischen 1994 und 2004. In: Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. BeitrAB 297, Nürnberg, S. 75–90.

Schnur, P. (1999): Arbeitslandschaft 2010 – Teil 1: Dienstleistungsgesellschaft auf industriellem Nährboden. Gesamtwirtschaftliche und sektorale Entwicklung. Nürnberg, IAB-Kurzbericht Nr. 09/1999.

Weidig, I./Hofer, P./Wolff, H. (1999): Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveau. Nürnberg, BeitrAB 227.

Lothar Abicht, Susanne Liane Buck, Helmut Kuwan

Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen – ein prioritäres Forschungsfeld in Deutschland und Europa

1. Das Forschungsnetz FreQueNz

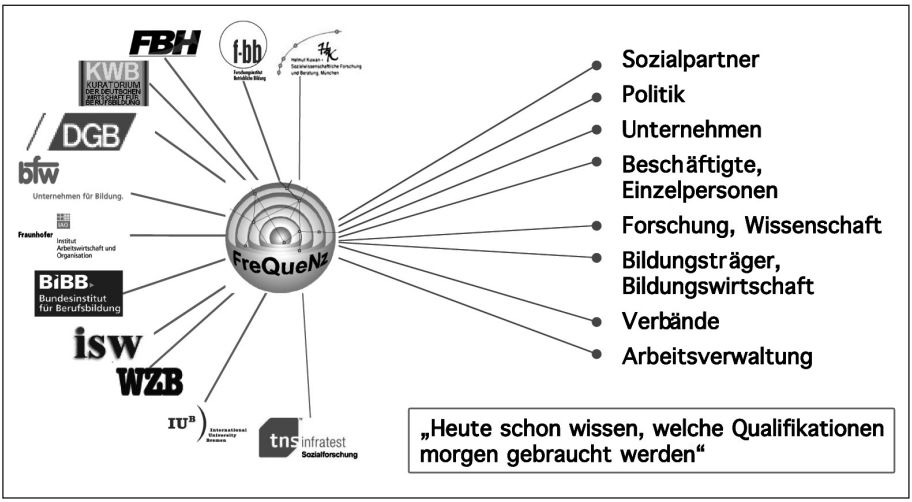
Qualifikationsfrüherkennung kann einen wichtigen Beitrag zur Verringerung von Ungleichgewichten am Arbeitsmarkt und zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit aufgrund struktureller Verzerrungen zwischen Qualifikationsangebot und -bedarf leisten. Ferner bietet die Qualifikationsfrüherkennung als methodischer Ansatz die Grundlage dafür, sowohl zur besseren Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern als auch zu einer Stärkung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und der gesamten Wirtschaft beizutragen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert seit 1999 die Initiative zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen. Das Entstehen der Initiative steht im Zusammenhang mit den Beschlüssen im „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit", welche zu der Forderung der Entwicklung eines Instrumentariums zur „Früherkennung neuen Qualifikationsbedarfs" geführt haben.[1] Im Rahmen der Initiative werden verschiedene Projekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten vom BMBF gefördert. Die Verknüpfung der einzelnen Projekte erfolgt durch das Netzwerk „FreQueNz" (Früherkennung von Qualifikationserfordernissen im Netz), dessen Aufgabe die Zusammenführung der Früherkennungsresultate und die Unterstützung des Ergebnistransfers ist.

Der Früherkennungsinitiative des BMBF gehören die folgenden Institute und Institutionen an, die überwiegend auf qualitativen Methoden beruhende Projekte bearbeiten (siehe Abbildung 1):

1 Vgl. Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit 1999.

Abbildung 1: **Projektpartner und Zielgruppen der Früherkennungsinitiative**



- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Bundesvorstand, gemeinsam mit dem bfw- Unternehmen für Bildung, Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB GmbH (bfw), Zweigniederlassung Hamburg (bfw) und Fraunhofer IAO,
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb, ehemals bfz Nürnberg),
- Helmut Kuwan - Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München (HK),
- Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (Fraunhofer IAO),
- Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gemeinnützige Gesellschaft mbH (isw),
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) gemeinsam mit dem Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH),
- TNS Infratest Sozialforschung (Infratest) sowie
- Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) gemeinsam mit der International University Bremen (IUB).

Neben den Aktivitäten auf nationaler Ebene hat im Verlauf der Projektarbeit die europäische Perspektive einen höheren Stellenwert erlangt. Das Engagement der BMBF-Initiative hat z. B. zum Aufbau eines europäischen Früherkennungsnetzwerks Skillsnet beim Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) beigetragen. Zur Förderung des europäischen Austauschs hat FreQueNz bereits frühzeitig gemeinsam mit CEDEFOP verschiedene Konferenzen zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa organisiert (Berlin 2002, Thes-

saloniki/Griechenland 2003, Dublin/Irland 2004). Die Ergebnisse der Tagungen wurden in gemeinsamen Publikationen mit CEDEFOP dokumentiert. Weitere Aktivitäten der europaweiten Vernetzung und des Erfahrungsaustausches sind internationale Workshops (z. B. Tourismus 2004 mit Experten aus 13 Ländern sowie Nanotechnologie 2005 mit Experten aus 14 Ländern). Bei den Veranstaltungen, an denen Projektpartner der Früherkennungsinitiative aktiv beteiligt waren, wurde deutlich, dass die deutsche Initiative im europäischen Früherkennungskontext als eine innovative, richtungweisende Aktivität anerkannt ist.

Die Ergebnisse des Forschungsnetzwerks FreQueNz werden in Form von Büchern[2], Newslettern sowie im Rahmen von Veranstaltungen, Diskussionsrunden und der FreQueNz-Internetplattform „www.frequenz.net – Projektergebnisse" bereitgestellt.

2. Warum in die Zukunft schauen?

Hauptziel der Aktivitäten zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen ist es, einen Beitrag zur Modernisierung der Berufsbildung zu leisten. Offizielle Statistiken und Projektionen sind zwar für die Politik nützlich, um Entwicklungen darzustellen, jedoch für die Ermittlung neuer Qualifikationserfordernisse am Arbeitsplatz kaum geeignet. Sie müssen durch Bottom up-Ansätze ergänzt werden, die sich auf bestimmte Sektoren, Regionen, Tätigkeitsfelder und Zielgruppen konzentrieren (Tessaring 2005). Ohne Bezug zu aktuellen Entwicklungen in der Arbeitswirklichkeit ist die Ermittlung neuer Qualifikationserfordernisse nicht möglich.

Für die zukünftige Weiterführung und Weiterentwicklung der Früherkennungsaktivitäten in Deutschland sprechen vor allem folgende Argumente:

Reduktion von Fehlallokationen:

Der soziale und wirtschaftliche Wandel erfordert den zielgerichteten Einsatz von Bildungsinvestitionen. Ziel der Früherkennung von Qualifikationserfordernissen ist es, allen Beteiligten – Unternehmen, Einzelpersonen und Bildungsanbietern – Informationen an die Hand zu geben, die ihnen die Entscheidung über Bildungsinvestitionen erleichtern. Diese Informationen leisten einen Beitrag zur Reduktion von Fehlallokationen.

Bildungspolitische Maßnahmen fördern und unterstützen:

Forschungsergebnisse zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen können bildungspolitische Maßnahmen fördern und unterstützen. Einen wesentlichen Beitrag leisten Untersuchungen sowohl zur Entwicklung neuer Qualifikationspro-

2 Bücher der FreQueNz-Buchreihe (mittlerweile 11 Bände) sowie Newsletter können online unter www.frequenz.net bestellt werden.

file als auch zur Neu- bzw. Umgestaltung bestehender Profile in der Aus- und Weiterbildung. Früherkennung unterstützt nicht nur die rechtzeitige Entwicklung neuer Qualifikationsinhalte, sondern liefert auch wichtige Impulse für die zukunftsfähige Gestaltung des Systems der Aus- und Weiterbildung. Auch die Qualitätsentwicklung und die Gestaltung von Übergängen im beruflichen Bildungssystem können von Ergebnissen aus der Früherkennung profitieren.

Neue Qualifikationen für die Arbeit in einem wissensbasierten Wirtschaftsraum:

Um die Ziele des Europäischen Rates zu erreichen, die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen, sind gezielte Anstrengungen notwendig. Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen verstärkt auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und einen gemeinsamen europäischen Wirtschaftsraum eingestellt werden. Dabei sind ein hoher Qualitätsstandard und ein hohes Qualifikationsniveau sicherzustellen. Ferner führt die zunehmende Orientierung der Berufsbildung in Deutschland an internationalen Entwicklungen zu neuen Fragen nach zukünftigen Qualifikationserfordernissen und Umsetzungsstrategien. Auch aus diesen Gründen sind eine frühzeitige Erfassung der Qualifikationsentwicklung und die Analyse geeigneter Transferwege als gesamtstaatliche Aufgabe unerlässlich.

Förderung beschäftigungspolitischer Maßnahmen:

Die Leitlinien des Europäischen Rates für beschäftigungspolitische Maßnahmen[3] haben u. a. das Ziel, Qualifizierung, Ausbildung und Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmer/-innen zu fördern und darauf hinzuarbeiten, dass Arbeitsmärkte der Mitgliedsstaaten befähigt werden, auf die Erfordernisse des wirtschaftlichen Wandels zu reagieren. Eine geeignete Maßnahme, um dieses Ziel zu erreichen, besteht darin, Qualifikationsanforderungen, Defizite und Engpässe auf dem Arbeitsmarkt besser zu antizipieren. Dazu leisten die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Qualifikationsentwicklungsforschung einen wichtigen Beitrag.

Europäische Vernetzung:

In Europa und den OECD-Ländern bestehen bereits zahlreiche Initiativen und Aktivitäten zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf. Die Analyse der Aktivitäten in Europa verdeutlicht, dass die Früherkennung an Bedeutung gewinnt und sich nicht mehr im Anfangsstadium befindet. Nunmehr gilt es, bestehende Aktivitäten zu bündeln, miteinander zu vernetzen und Ergebnisse auszutauschen, denn ähnliche bzw. identische Ergebnisse, die in verschiedenen Ländern gewonnen wurden, können als relativ gesichert gelten. Eine europäische Vernetzung (zu der die Früherkennungsinitiative des BMBF auch bisher schon einen wesentlichen Beitrag geleistet hat) erleichtert es, globale Qualifikationsentwicklungen zu erkennen und diese auf nationaler bzw. regionaler Ebene einzubringen.

3 Vgl. Amtsblatt der europäischen Union 2005.

Innovationen und technologische Leistungsfähigkeit sind Grundlagen für Wirtschaftswachstum und zukunftsfähige Arbeitsplätze. Der strukturelle Wandel hin zu einer wissens- und dienstleistungsbasierten Wirtschaft erfordert Qualifikationen, die von herkömmlichen Mustern abweichen und die zudem aufgrund des gesellschaftlichen und technologischen Wandels sowie der laufenden Innovationen kontinuierlich aktualisiert werden müssen.

3. Ausgewählte Vorgehensweisen und Methoden des Netzwerks zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen

Die Ergebnisse der Qualifikationsfrüherkennung ergänzen bestehende Informationssysteme um empirisch abgesicherte Befunde der Qualifikationsentwicklung. Um zukünftige Trends zu ermitteln und daraus neue Anforderungen für Betriebe und Beschäftigte abzuleiten, werden verschiedene Verfahren genutzt. Dabei werden die Methoden und Verfahren der Qualifikationsfrüherkennung klar von den Vorgehensweisen der Prognoseforschung abgegrenzt. Während die Prognoseforschung auf eine Verbesserung der Berufsbildungsplanung abzielt und auch für die Konstruktion von Ausbildungsordnungen und Curricula genutzt wird (Grollmann 2005), beabsichtigt die Qualifikationsfrüherkennung, neue und zukünftige Qualifikationen zu veranschaulichen und zu konkretisieren. Von besonderem Interesse sind dabei Qualifikationen in Berufen, Branchen oder Arbeitsfeldern mit einer hohen Entwicklungsdynamik, denn sie liefern Hinweise auf neu entstehenden Berufsbildungsbedarf. Aber auch spezielle Zielgruppen des Arbeitsmarktes werden in den Blick genommen, um Hinweise auf die Entwicklung ihrer speziellen Arbeitsbereiche zu erhalten.

Im FreQueNz-Netzwerk werden multiperspektivische, wissenschaftsplurale Ansätze genutzt, um der vielschichtigen, komplexen Materie der Qualifikationsfrüherkennung gerecht zu werden. Erkenntnisleitende Fragen und Teilergebnisse zur zukünftigen Qualifikationsentwicklung werden bereits während der laufenden Bearbeitungsphase von FreQueNz zusammengeführt und vernetzt. Zukünftig wird es erforderlich sein, die einzelnen Instrumente noch stärker miteinander zu verzahnen. Notwendig sind integrierte Formen der Bearbeitung einzelner Erkenntnisfelder unter Zusammenführung der verschiedenen Analysemethoden. Dabei wird der Blick auf ein multiperspektivisches Instrumentarium geworfen, welches aufeinander aufbaut und aus ganz unterschiedlichen Perspektiven heraus gewonnene Informationen sinnvoll miteinander verbindet. Das System reflektiert den gegenwärtigen Stand der Arbeiten im Forschungsnetz FreQueNz und ist offen für weitere Verfahren. Mit der Vernetzung wird ein Hinweis von Sauter (2005) aufgegriffen, der feststellt, dass Qualität und Erfolg der zwischen Forschung und Dialog angesiedelten Ordnungsarbeit u. a. davon abhängen, dass Methoden und Instrumentarien weiterentwickelt werden, um bisher nicht hinreichend wahrgenommene Qualifikationen und Kompetenzen zu identifizieren.

Für die Früherkennung von Qualifikationserfordernissen stehen u. a. folgende Ansätze, Methoden und Vorgehensweisen zur Verfügung:

a) *Ermittlung von Trendqualifikationen*

Die Ermittlung von Trendqualifikationen zielt darauf ab, neue Qualifikationsentwicklungen bereits in der Frühphase ihrer Entstehung zu erfassen und zu beschreiben. Trendqualifikationen treten in einzelnen sogenannten Trendsetterunternehmen auf, wo sie an konkrete Tätigkeiten gebunden sind. Ihre Erkennung ermöglicht es, frühzeitig Signale für Veränderungen in den Qualifikationserfordernissen aufzunehmen, die möglicherweise in einen breiten Bedarfstrend einmünden können. Die Ermittlung von Trendqualifikationen erfolgt durch sogenanntes Branchenscouting. Die Forschungsergebnisse sind qualitativer Natur und ermöglichen nur bedingt Aussagen, wieweit ein solcher Bedarfstrend zukünftig an Breite gewinnt (BÄRWALD/FREIKAMP 2003). Die Suche nach Trendqualifikationen kann Anregungen zu Suchrichtungen (z. B. Trendsetterunternehmen) für die nachfolgend beschriebenen Untersuchungsmethoden vorgeben und wegen des weiten zeitlichen Vorlaufs als Basis für verschiedenste Nachfolgeuntersuchungen dienen.

b) *Beobachtung von Qualifikationsanforderungen in der Arbeit*

Neue Qualifikationserfordernisse lassen sich durch Beobachtung konkreter Arbeitsaufgaben in Form von Fallstudien in der Arbeit zuverlässig nachweisen. Eine frühzeitige Begegnung mit neuen Arbeits- und Qualifikationsanforderungen ist schon während der Gestaltung neuartiger Arbeitsinhalte und Arbeitssysteme möglich. Durch Fallstudien kann der Zusammenhang zwischen den Veränderungen der Arbeitsinhalte, der Arbeitsorganisation und den neuen erforderlichen Qualifikationen konkret nachgewiesen werden (GIDION u. a. 2000). Die Beobachtung von Qualifikationsanforderungen in der Arbeit kann Ergebnisse der Ermittlung von Trendqualifikationen nutzen, um konkrete Untersuchungsziele in Trendsetterunternehmen zu definieren.

c) *Quantifizierende Betriebsbefragungen im jeweiligen Untersuchungsfeld*

Die Ergebnisse des Branchenscouting und der vertiefenden Betriebsfallstudien lassen noch keine gesicherten Aussagen darüber zu, inwieweit es sich bei den dort beobachteten Entwicklungen um einzelfallbezogene Besonderheiten oder um weiter verbreitete Trends handelt. Um dies abschätzen zu können, sind quantifizierende Betriebsbefragungen im jeweiligen Untersuchungsfeld erforderlich. Zusätzlich liefern sie Input für quantifizierende Bedarfsschätzungen. Für die Forschungsarbeiten zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen können neben Querschnittsuntersuchungen auch Verlaufsuntersuchungen von Bedeutung sein. Längsschnittuntersuchungen in bereits untersuchten Feldern würden es ermöglichen, ausgewählte Fragestellungen der Ersterhebungen zu replizieren und auf dieser Basis Trendanalysen vorzunehmen und Verlaufsaspekte abzubilden.

d) *Analyse von Stellenanzeigen*

Die Analyse von Stellenanzeigen ermöglicht die Erfassung von Qualifikationsanforderungen innerhalb bestehender Berufe und die Erkennung neuer Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsfelder im Zeitverlauf (Längsschnitt). Das Verfahren nutzt einen multimethodischen Ansatz (Bott/Schade 2002). Für die Analyse von Stellenanzeigen können Ergebnisse der Erforschung von Trendqualifikationen, der Beobachtung von Qualifikationsanforderungen in der Arbeit und der Analyse internationaler Entwicklungen als Suchkriterien genutzt werden. Werden solche Begriffe in den Anzeigen gefunden, so kann das als wichtiges Indiz für die quantitative Verbreitung einzelner bis dahin nur qualitativ beschriebener Trends genutzt werden.

e) *Erforschung der Entwicklung von Tätigkeiten mit geringem formalem Qualifikationsniveau*

Die oben beschriebenen Instrumente liefern i. d. R. Aussagen zu qualifizierten Tätigkeiten einschließlich der dazu benötigten beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es ist aber davon auszugehen, dass selbst in Hochtechnologiefeldern Tätigkeiten für gering qualifizierte Mitarbeiter (einschließlich Quereinsteigern) verbleiben, für die spezifische Qualifikationen unterhalb des Facharbeiterniveaus notwendig sind. Diese Tätigkeiten und Qualifikationen können in erster Linie durch arbeitsplatznahe betriebliche Untersuchungen ermittelt werden (Zeller u. a. 2004). Die gezielte Suche nach solchen Tätigkeiten und Qualifikationen ermöglicht es, auch in den dynamischen Feldern der wirtschaftlichen Entwicklung Einsatzfelder für eine Gruppe von Erwerbspersonen zu identifizieren, die zunehmend aus dem Beschäftigungssystem verdrängt werden.

Forschungen zu gering qualifizierten Tätigkeiten können einzelne Ergebnisse aus den Forschungsmethoden a) und b) aufgreifen.

f) *Untersuchungen zu Bildungsangeboten von Bildungsträgern*

Betriebs- bzw. arbeitsplatznahe Untersuchungen zu neuen Qualifikationsbedarfen liefern in erster Linie Informationen über die Bedarfsseite. Diese Untersuchungen können ergänzt werden durch die Analyse der Angebote an Bildungsmaßnahmen in den Untersuchungsfeldern, wobei innovativen Angeboten besondere Bedeutung zukommt.

g) *Ermittlung des Wissens zu neuem Qualifikationsbedarf aus den Netzwerken der Wirtschaft*

Die Vertreter der Netzwerke der Wirtschaft in Kammern und Arbeitgeberverbänden verfügen über umfangreiches Wissen zur Herausbildung neuer Qualifikationsbedarfe in einzelnen Forschungsfeldern und Branchen, welches über ein entwickeltes System qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden erhoben und zusammengeführt wird (Esser/Bromberger 2002). Die Vernetzung dieses Systems mit den anderen beschriebenen Forschungsmethoden ermöglicht eine Weiterent-

wicklung des Beobachtungssystems der Wirtschaft durch Nutzung von Untersuchungsergebnissen als Input für die Befragung von Vertretern von Verbänden und Kammern. Forschungsergebnisse können mittels des Netzwerkes der Wirtschaft in die Praxis transferiert werden.

h) *Analyse internationaler Trends bei der Entstehung neuer Qualifikationsbedarfe*

Die Konzentration der Früherkennung auf einzelne Untersuchungsfelder unter Berücksichtigung spezifischer BMBF-Programme erhöht den Stellenwert der internationalen Untersuchungen erheblich. Durch Suche nach neuen Qualifikationen in OECD-Ländern, die auf dem jeweiligen Gebiet führend sind, können Hinweise auf den internationalen Stand ermittelt werden (GÜLKER u. a. 2000). Unter dem Aspekt der europäischen Integration können Vergleiche vorgenommen werden, die helfen, deutsche Ansätze für neue Berufe und Qualifikationen von vornherein kompatibel mit europäischen Entwicklungen zu gestalten. Konkrete Aspekte der internationalen Entwicklung können außerdem als Suchrichtung in verschiedene im Netzwerk praktizierte qualitative Suchverfahren einfließen.

i) *Zusammenführung der Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungsverfahren zu Grundlagen neuer Berufe und Qualifikationen*

Die miteinander vernetzten Forschungsansätze werden es ermöglichen, konsistente Grundlagen für die Entwicklung neuer Berufe und Weiterbildungsangebote in Form von Qualifikationsbündeln oder Vorstufen von Berufen zu schaffen. Dafür ist ein abgestimmtes Zusammenwirken aller beteiligten Einrichtungen notwendig, welches sich an einer einheitlichen Grundstruktur der zu schaffenden Qualifikationsbilder orientiert. Zu beachten ist, dass diese Qualifikationsbilder Vorstufen von Berufen und Weiterbildungsangeboten sind und in keiner Weise eine Vorwegnahme der Ordnungsarbeit der Sozialpartner und des BIBB darstellen.

j) *Quantifizierende Untersuchungen zum Bedarf an neuen Qualifikationen und Berufen und Szenarien zum zukünftigen Bedarf*

Mit der Entwicklung konsistenter Qualifikationsbilder bestehen die notwendigen Voraussetzungen, um die Unternehmen des jeweiligen Untersuchungsfeldes zu befragen, wieweit die potenziellen Angebote auf einen echten Bedarf treffen und wie sich dieser Bedarf voraussichtlich entwickeln wird. Trotz der eingeschränkten Aussagefähigkeit der Unternehmen zu zukünftigen Bedarfen ermöglichen solche Befragungen eine quantifizierende Absicherung der qualitativen Forschungsergebnisse. Darüber hinaus können Szenarien zur Bedarfsentwicklung Hinweise für Handlungsnotwendigkeiten bei der Schaffung neuer Berufe und Qualifikationsangebote liefern.

4. Ausblick

Die Notwendigkeit, neu entstehende Qualifikationen am Arbeitsplatz, in Organisationen oder am Arbeitsmarkt zu erkennen, ergibt sich aus dem Bestreben, Unternehmen Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen, die für neue Aufgaben qualifiziert sind. Zudem wird so eine kontinuierliche Qualifizierung von Beschäftigten möglich, damit sie beschäftigungsfähig bleiben bzw. werden. Um diese Zielstellungen zu erreichen, ist eine stärkere Verbindung zwischen technologischen Entwicklungen, Innovationspolitik und der Früherkennungsforschung anzustreben. Nur mit gut ausgebildeten Menschen können Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit und damit Arbeitsplätze gesichert werden und neue Arbeitsplätze entstehen.

Es ist mittlerweile deutlich geworden, dass durch eine enge Verzahnung der unterschiedlichen Vorgehensweisen der Qualifikationsfrüherkennung eine Vielzahl umsetzungsrelevanter Ergebnisse erarbeitet worden ist. Eine Vernetzung der Forschungsvorhaben eröffnet im Gegensatz zu isoliert stehenden Einzelergebnissen die Sicht auf ein umfassenderes und ausgewogeneres Gesamtbild der Qualifikationsentwicklung. Durch den Informationsaustausch und die frühzeitige Zusammenführung von Ergebnissen wird außerdem ein vollständigerer Blick auf zukünftige Entwicklungen möglich, der die Voraussagesicherheit bezüglich der beobachteten Trends erhöht und die Gefahren einer Fehleinschätzung minimiert. Eine noch stärkere Beteiligung an europäischen Früherkennungsaktivitäten ermöglicht es darüber hinaus, einerseits von anderen Ländern zu lernen und andererseits Erfahrungen weiterzugeben.

Literatur:

Amtsblatt der Europäischen Union: Entscheidung des Europäischen Rates über Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedsstaaten. Veröffentlicht unter http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/de/oj/2005/l_205/l_20520050806de00210027.pdf.

Bärwald, H./Freikamp, H. (2003): Früherkennung von Qualifikationserfordernissen. Mit dem Branchenscouting den Qualifikationen der Zukunft auf der Spur. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB), Jg. 26, Nr. 4/03, S. 381–392.

Bott, P./Schade, H.-J. (2002): IT-Qualifikationen auf dem Stellenmarkt in der Weiterbildung. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Qualifizierungsoffensive. Bedarf frühzeitig erkennen – zukunftsorientiert handeln. Bielefeld, S. 156–167.

Bündnis für Arbeit (1999): Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Ergebnisse der Arbeitsgruppe `Aus- und Weiterbildung´. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.

ESSER, F. H./BROMBERGER, N. (2002): Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklung mit System: Erfahrungen aus dem KWB-Projekt. In: BULLINGER, H.-J. (Hrsg.): Qualifizierungsoffensive. Bedarf frühzeitig erkennen – zukunftsorientiert handeln. Bielefeld, S. 60–84.

GIDION, G./KUWAN, H./SCHNALZER, K./WASCHBÜSCH, E. (2000): Spurensuche in der Arbeit. Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten. Band 2, Bielefeld.

GROLLMANN, P. (2005): Prognose- und prospektive Berufsbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 123–124.

GÜLKER, S./HILBERT, C./SCHÖMANN, K. (2000): Lernen von den Nachbarn. Qualifikationsbedarf in den Ländern der OECD. In: BULLINGER, H.-J. (Hrsg.): Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten, Bd. 3, Bielefeld.

SAUTER, E. (2005): Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 66–67.

TESSARING, M. (2005): Früherkennung von Qualifikationserfordernissen: europäische Aktivitäten und Perspektiven. In: SCHMIDT, S. L. u. a. (Hrsg.): Ermittlung künftiger Qualifikationserfordernisse – Forschungstransfer in Politik und Praxis. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, S. 263–274.

ZELLER, B./RICHTER, R./DAUSER, D. (2004): Kompetent für einfache Tätigkeiten? Der Wandel der Kompetenzanforderungen an „einfache Arbeit". In: BULLINGER, H.-J./MYTZEK, R./ZELLER, B. (Hrsg.): Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse. Bielefeld, S. 43–90.

Diverse Ergebnisberichte unter www.frequenz.net.

Uwe Lauterbach

Sektorale Qualifikation aus der Sicht der vergleichenden Berufsbildungsforschung

1. Vergleichende Berufsbildungsforschung als eigene Disziplin?

Ist die Sicht der Berufsbildungsforschung (BBF) auf sektorale Qualifikationen eine andere als die der „vergleichenden" Berufsbildungsforschung (VBBF), oder worin unterscheidet sich die BBF gegenüber der VBBF? Ist es das Forschungsfeld oder ist es die Forschungsmethode?

„Berufsbildungsforschung untersucht die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen." (Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland 1990, S. 1)

Diese Definition des Forschungsfelds der BBF in der Denkschrift der DFG Berufsbildungsforschung schließt „sektorale Qualifikationen" mit ein. Eine Beschränkung der BBF auf Deutschland bzw. eine exklusive Nutzung von internationalen Vergleichen durch die VBBF lässt sich mit dieser Denkschrift nicht begründen, obwohl unumstritten ist, dass sich die VBBF international (Nationalstaaten, internationale Einrichtungen etc.) und supranational (Europäische Union) orientiert. Warum die supranationale und internationale Berufsbildung mehr und mehr in den Fokus der BBF geraten ist und sich so die VBBF etablieren konnte, hängt nicht mit der Vorliebe für das „Fremde" sondern mit den momentanen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen zusammen, die sich mit Schlagworten wie Globalisierung, Internationalisierung, internationale Berufsbildungszusammenarbeit grob umschreiben lassen. Das Beispiel aus dem Ausland als Vorbild für das eigene nationale Berufsbildungssystem gehört dazu. Best practice wurde zu einer meist missverstandenen Vokabel in der Diskussion über Reformen der nationalen Berufsbildungssysteme (vgl. Lauterbach 2003a). Dazu kommt die in den letzten Jahren mehr und mehr an Dynamik gewinnende Berufsbildungspolitik der EU, deren Auswirkungen auf die Gestaltung der nationalen Berufsbildungssysteme in den Mitgliedsstaaten der EU stärker werden. In diesem Kontext werden meist auch die Forschungsfelder der VBBF bearbeitet. Dabei werden die mehr auf das gesamte Berufsbildungssystem (system approach) konzentrierten internationalen und interkulturellen Vergleiche (zu Nationalstaaten, Regionen, Schulen, Studenten/Schülern, Ethnien, Gender, Unternehmen, Kulturen, Berufen etc.) ergänzt und teilweise abgelöst durch den problem approach. Dieser konzentriert sich auf Sektoren wie den Arbeitsmarkt, auf die Funktion von beruflicher Bildung im gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext, auf berufliche Bildungsprozesse, auf die nationalen Standards oder die Qualität von beruflicher Bildung.

Die zentrale Forschungsmethode „Vergleich" wird auch als Legitimation für die eigenständige VBBF herangezogen. Dagegen wird argumentiert, dass die vergleichende Methode ein Grundprinzip der Erkenntnisgewinnung darstelle und nicht exklusiv für die VBBF einzuvernehmen sei (LAUTERBACH 2003b, S. 83 ff.). Diese Methode ist für Forschungsprozesse relevant, bei denen das „Vergleichen" zum Erlangen von Wissen und zum Voranschreiten des Erkenntnisstandes verwandt wird[1]. Diese Strategie stellen schon die „Väter" der „vergleichenden" Bildungsforschung heraus.

„The study of foreign systems of education means a critical approach and a challenge to one's own philosophy and, therefore, a clearer analysis of the background and basis underlying the educational system of one's own nation. […] Beyond this, the study of other systems helps to bring out into relief the meaning and significance the strength and weakness of our own." (KANDEL 1933)

Meist wird das Forschungsthema aus einem nationalen Kontext generiert. Der Blick über die Staatsgrenzen ergibt sich dann daraus. Deshalb ist BBF meist auch VBBF. Die VBBF konzentriert sich heute auf die folgenden Forschungsfelder:

- Verstehen und Auseinandersetzen mit dem Fremden (bezogen auf die berufliche Aus- und Weiterbildung anderer nationaler und regionaler Systeme);
- Entwicklung von Modellen für interne Strukturreformen der beruflichen Bildung (funktional und grundsätzlich) mit best practice Bezügen als Anregungen für die Konstruktionen im relevanten nationalen Kontext;
- methodische Konzepte für internationale Vergleiche (besonders bezogen auf Systemleistungen und -qualität);
- supranationale Verfahren der gegenseitigen Anerkennung nationaler Abschlüsse (auch bezogen auf nationale Arbeitsmärkte und die „Mobilität" in Europa) und von Teilleistungen. Hier haben Sektorkonzepte eine hohe Relevanz.

2. Europäische Berufsbildungspolitik, europäische Mobilität und sektorale Qualifikationen

Mit den Römischen Verträgen von 1957 wurde die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt in den sechs Vertragsstaaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), heute Europäische Union mit 25 Mitgliedsstaaten, ein wichtiges politisches Anliegen. Im Vertrag über die EWG (1957) wird die Kommission in Artikel 118, Abs. 1 aufgefordert, auf dem Gebiet der Berufsbildung die enge Kooperation zwischen den Mitgliedsstaaten zu fördern. 1963 lagen die „Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsbildung" vor. Hier bedeutete „Harmoni-

1 „It is only in comparison with others that it is possible to understand itself." (TEDESCO 1994, S. 1).

sierung der beruflichen Abschlüsse" auch Angleichen der Ausbildungssysteme (Abel 1968, S. 45). Von dieser Einschätzung ausgehend wurde auf die Konvergenz der nationalen Berufsbildungssysteme gesetzt. Die seit den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts durchgeführten Untersuchungen bestätigten diese Theorie nicht. Als Grund werden die wenig kongruenten Systemstrukturen der Berufsbildung in den Mitgliedsstaaten und die jeweiligen nationalen Kulturen genannt (vgl. u. a. Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl 1954; Abraham 1963; Koch/Reuling 1997). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde diese Theorie aufgegeben.

Heute steht im „Brügge-Kopenhagen-Maastricht-Prozess" die Transparenz der nationalen Berufsbildungssysteme im Mittelpunkt (Frommberger 2006). Mit dem European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (ECVET) und dem European Qualifications Framework (EQF) werden Instrumente entwickelt, mit denen die seit fünf Jahrzehnten angestrebte transnationale Mobilität auf dem Arbeitsmarkt und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erreicht werden soll. Der Entwurf zum EQF[2] befindet sich momentan im Konsultationsprozess in den Mitgliedsstaaten. Ein wesentlicher Kritikpunkt an diesem top down-Konzept ist die direkte Verbindung jeder der acht Stufen des outputorientierten EQF mit jeweils einem definierten Kompetenzniveau aus den Kompetenzbereichen Kenntnisse, Fähigkeiten sowie persönliche und fachliche Kompetenzen und einem definierten Abschlussniveau (z. B. Stufe 1: ohne Pflichtschulabschluss, Stufe 2: Pflichtschulabschluss etc.) des formalen Bildungssystems.

Da der Erfolg dieses abstrakten Werkzeugs mit der Akzeptanz durch die Betroffenen (Arbeitgeber, Arbeitnehmer sowie Lernende und Lehrende in Aus- und Weiterbildung) verbunden ist, wird in der Kopenhagener Erklärung von 2003 auf die europäische sektorale Ebene mit deren Akteuren, den Sozialpartnern, die im Kopenhagen-Prozess im Advisory Committee on Vocational Training (ACVT) organisiert sind, verwiesen. Das Ziel ist

„die Verbesserung der Fähigkeiten und Qualifikationen auf sektoraler Ebene durch verstärkte Zusammenarbeit und Koordinierung insbesondere unter Einbeziehung der Sozialpartner. Mehrere Initiativen, die auf gemeinschaftlicher, bi- oder multilateraler Grundlage ergriffen wurden, [...] deren Ziel die Entwicklung von gegenseitig anerkannten Qualifikationen ist."[3]

2 KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005), Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen „Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen", 08. 07. 2005 SEK (2005) 957, http://europa.eu.int/comm/education/index_de.html.

3 KOMMISSION DER EG (2003); Generaldir. Bildung u. Kultur, Berufliche Bildung, Entwicklung der Berufsbildungspolitik: Informationsvermerk für die Mitglieder des Beratenden Ausschusses für Berufsbildung, GD EAC B/1/JBJ D.

Mit diesem Ansatz wird an die vielen Initiativen angeschlossen, die in Europa auch außerhalb der EU-Berufsbildungspolitik bereits Realität sind. Hier sind die klassischen Handwerksberufe mit Austauschen zwischen Nationalstaaten während der Ausbildung und der Anerkennung von Abschlüssen zu nennen, sowie die Abkommen zwischen Ländern (wie zwischen Deutschland, Frankreich und Österreich) oder die europäischen Branchenverbände mit Aktivitäten zur Abstimmung der Aus- und Weiterbildungsstrukturen (wie im Automobilbereich). Innerhalb der EU finden diese buttom up-Initiativen in beträchtlichem Umfang innerhalb des LEONARDO DA VINCI-Programms statt. Allen gemeinsam ist, dass sie sich aus der Realität der beruflichen Bildung und der beruflichen Tätigkeiten in den europäischen Staaten entwickeln. Durch diesen Bezug müssen „erfolgreiche" Projekte mit den Strukturen in den beteiligten Ländern abgestimmt sein.

Auch in Branchen wie Kraftfahrzeugwesen, Hotel- und Gaststätten, ICT[4] oder Bankwesen, wo man beim ersten Blick bei ähnlichen beruflichen Strukturen auf grundsätzlich gleiche Ausbildungsgänge in den einzelnen Ländern hofft, wird schon bei ersten Analysen klar, dass diese Annahme auf diese Sektoren nicht zutrifft. Hier sei nur an die ICT-Ausbildung an den Berufsoberschulen in Österreich oder an die ICT-Berufe im deutschen dualen System verwiesen. Noch gravierender sind die Unterschiede in der Ausbildung im Bankwesen, wenn Deutschland, Frankreich und Italien verglichen werden. Hier erfolgt eine andere Schneidung der Arbeitsprozesse. In der Ausbildung des Personals reicht die Spannweite vom deutschen dualen System bis zum tertiären Abschluss im Hochschulwesen.

Offensichtlich ist trotz dieser Verschiedenheit, dass in den einzelnen Branchen (Sektoren) Arbeitsprozesse stattfinden, die in jeweiligen nationalen Wirtschaftsräumen relevant sind und dort mit definierten Aus- oder Weiterbildungsstandards verbunden sind. Der Erwerb der für die Bewältigung der Arbeitsprozesse wesentlichen Kompetenzen in den einzelnen Ländern richtet sich jeweils nach einem Mindeststandard (vgl. Beispiel Bankwesen), der sich auf die gestuften Qualifikationen des jeweiligen Systems allgemeiner und beruflicher Bildung (wie in Deutschland) oder einen nationalen Qualifikationsrahmen (wie in England) bezieht. Um diese Bildungsgänge vergleichen zu können, sollten die Arbeitsprozesse analysiert und verglichen sowie mit dem methodischen Instrument der funktionalen Äquivalenzen operiert werden (REGINI/BAHNMÜLLER 1997). Für Untersuchungen dazu sind Sektoren, die transnational verbreitet sind und internationale Konzerne, die ein bestimmtes Produkt (z. B. Airbus durch EADS, European Aeronautic Defence and Space Company) in verschiedenen Ländern fertigen, besonders geeignet (vgl. dazu INSTITUT TECHNIK UND BILDUNG 2004, S. 67 ff. und S. 139 ff.). Die Ergebnisse dieses Projekts zeigen, dass in jedem beteiligten Land (England, Spanien, Frankreich,

4 Informations- und Computer Technologie (eigentlich: Information and Computer Technology).

Deutschland) zwar die Kompetenzen für die Fertigung eines bestimmten Bauteils gleich sind, dass aber das Personal jeweils bezogen auf das nationale Qualifikationssystem rekrutiert wurde. Während in Deutschland ein Facharbeiter mit einem breiten Qualifikationsprofil vorhanden ist, steht in Spanien eine angelernte Kraft bereit. Aber alle verfügen über die Kompetenzen, die zur Bewältigung der Arbeitsprozesse erforderlich sind.

Diese Beispiele zeigen, dass über Sektoren überschaubare, transnationale Kompetenzprofile identifiziert werden können, die quer zu den jeweiligen traditionellen nationalen Qualifikationen liegen. In den nationalen Qualifikationssystemen finden sie sich in Kompetenzmodulen, die unterschiedlichen Bildungsgängen zuzuordnen sind, wieder.

3. Welche Sektormodelle sind zweckmäßig?

Über das Konzept von transnationalen Kompetenzprofilen können national erworbene Abschlüsse in einen europäischen Kontext gestellt werden. Dabei sind in einem ersten Schritt die transnationalen sektoralen Kompetenzprofile in arbeitsprozessbezogene Module zu differenzieren und in einem zweiten Schritt die jeweiligen nationalen Qualifikationen daraufhin zu untersuchen, welche supranational identifizierten Kompetenzmodule sich in welchen Bildungsgängen wiederfinden. Bezogen auf diese Basis sind für die transnationalen Anerkennungsverfahren nur noch die Modalitäten der technischen Umsetzung festzulegen. Dieses Modell hat außerdem den Vorteil eines buttom up-Ansatzes. Es wird sicherlich ordnungspolitisch auf heftigen Widerstand treffen, hat aber zusätzlich die Potenz als Basis für ein large scale assessment („Berufsbildungs-PISA") in der beruflichen Bildung dienen zu können.

Vor diesen berufs- und arbeitswissenschaftlichen Analysen ist in einem ersten Schritt ein europaweit akzeptiertes bzw. gültiges Sektormodell zu bestimmen, das als Basis für die Identifikation von transnational gültigen Arbeitsprozessen dienen könnte. Es bietet sich eine Reihe von Konzepten an, aber letztlich erst, wenn Einvernehmen über die Sektormodelle und die darin enthaltenen Kompetenzprofile gefunden wurde.

Bei den Sektormodellen herrscht eine große Vielfalt. Das bekannteste Sektormodell hat eine makroökonomische Differenzierung in einen primären, sekundären und tertiären Produktionssektor. Dieses Modell ist für unseren Zweck zu grob. Eine Verwendung des in der deutschen BBF beliebten Konzepts der Berufsfelder verbietet sich, weil ihre nationalen Schneidungen wegen der bekannten Zusammenhänge mit den nationalen Berufsbildungskulturen wenig Kongruenz aufweisen. Eine pragmatisch „einfache Lösung" wäre die Orientierung an den Sektoren der

europaweit agierenden Branchenverbände. Diese Sektoren sind historisch gewachsen und unterschiedlich differenziert. Eine Rückkopplung zu den nationalen Qualifikationsstandards bereitet Probleme, weil die Branchenverbände auch Lobbyarbeit der Sozialpartner, verbunden mit bestimmten Ausbildungskonzepten, betreiben.

Im Sinn unserer Aufgabe „brauchbare" transnationale Sektoren haben vergleichbare Arbeitsaufgaben und ähnliche Produktions-, Service- und Dienstleistungsstrukturen, wie Auseinandersetzung mit Produkten, Kunden-know how, Serviceanliegen und Fachaufgaben, die sich strukturell nicht voneinander unterscheiden (vgl. SPÖTTL 2005, S. 114). Bezogen auf diesen Anspruch findet sich in der europäischen Statistik mit NACE[5] ein brauchbares Konzept der Klassifikation der wirtschaftlichen Aktivitäten nach 17 Wirtschaftsbereichen: (A)-Agriculture, hunting and forestry, (B) Fishing, (C) Mining and quarrying, (D) Manufacturing, (E) Electricity, gas and water supply, (F) Construction, (G) Wholesale and retail trade; repair of motor vehicles, motorcycles and personal and household goods, (H) Hotels and restaurants, (I) Transport, storage and communication, (J) Financial intermediation, (K) Real estate, renting and business activities, (L) Public administration and defence; compulsory social security, (M) Education, (N) Health and social work, (O) Other community, social and personal service activities, (P) Activities of households, (Q) Extra-territorial organizations and bodies. Diese Wirtschaftsbereiche enthalten eine innere Differenzierung in homogene Produktionsbereiche mit mehreren hundert Tätigkeiten bzw. Berufen. NACE hat den wesentlichen Vorteil, dass es in allen europäischen Ländern eingesetzt wird.

4. Forschungsstand und Forschungsbedarf

Ein Vorschlag des CEDEFOP zur Unterstützung der Arbeit des Beratenden Ausschusses für Berufsbildung (ACVT) mündet in einer Datenbank zur Erfassung von „Initiativen [...], die sich der Entwicklung von neuen Kompetenzen, Qualifikations- u. Kompetenzstandards, Lehrplänen, Befähigungsnachweisen und/oder Zeugnissen, Bewertungskriterien [...] auf europäischer sektoraler Ebene widmen".[6] Hier wird ausdrücklich auf NACE als Thesaurus zur Erfassung dieser Initiativen verwiesen und die Bedeutung des ACVT bei der Entwicklung der sektoralen Dimension im Kopenhagener Prozess herausgestellt.[7] Hier wäre es möglich, sektorale Qualifikationen

5 NACE (Nomenclature statistique des Activités économiques dans la Communauté Européenne), http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon.

6 CEDEFOP (2003): Vorschlag Kriterien für eine Datenbank. http://communities.trainingvillage.gr/sq.

7 Kommission der EG (2003) Generaldir. Bildung u. Kultur, Berufliche Bildung, Entwicklung der Berufsbildungspolitik, Informationsvermerk für die Mitglieder des Beratenden Ausschusses für Berufsbildung, GD EAC B/1/JBJ D.

als Cluster von Arbeitsprozessen (die durch Kompetenzen beschrieben werden) zu erfassen. In der Realität ist das nicht so, weil immer ein Bezug zu den nationalen Referenzsystemen der formalen Bildungsabschlüsse hergestellt wird. Beispiele „innovativer" Initiativen wie „einfache Qualifikationen in der Bauindustrie", „EU Hairdressing certificate" oder „Operator in the chemical industry" sind so konzipiert. Im Mittelpunkt steht ein Berufsbild, von dem angenommen wird, dass es über die Sozialpartner, die das ACVT darstellen, auf den jeweiligen nationalen Ebenen konsensfähig ist. Diese Quasi-Qualifizierungsstandards sind der kleinste gemeinsame Nenner auf europäischer Ebene. Damit besteht weiterhin die Dichotomie zwischen einer genormten, auf eine bestimmte Ebene des formalen Bildungssystems bezogenen, sektoralen Qualifikation (horizontale Mobilität) und mehreren Cluster von Arbeitsprozessen, die sich auf verschiedene Niveaus dieser nationalen Abschlüsse beziehen. Im Zwischenbericht zur Erreichung der Lissabon-Ziele kommt das Konsortium aus unabhängigen Forschungsinstituten zu einer ähnlichen Einschätzung und betont, dass der Erfolg dieser sektoralen Initiativen von deren Verbindung mit den nationalen Systemen abhängt und neben der Mobilität innerhalb eines Sektors ebenfalls die intersektorale Mobilität mit aufgenommen werden müsse (Leney u. a. 2004, S. 207).

Zu der berufswissenschaftlichen Analyse dieser Arbeitsprozesse, die durch eine Kompetenzdiagnostik (vgl. Merki 2005; Klieme u. a. 2005) zu arrondieren ist, liegen kaum Forschungsergebnisse vor (Spöttl 2005, S. 144 ff.). Parallel dazu sind auf nationaler Ebene die formalen Bildungsabschlüsse zu analysieren und dazu die adäquaten Kompetenzstandards zu beschreiben, um so vertikale Mobilität formal möglich zu machen.

Im Bereich der informellen Bildung gibt es eine Reihe europäischer Initiativen, die sich mit der Kompetenzerfassung auseinandersetzen. Nationale Sektorstudien zu diesem Forschungskomplex liegen bisher kaum vor. Insbesondere wird das Problem der Differenzierung in vertikale Kompetenzbereiche und horizontale Kompetenzstufen bisher kaum beachtet. Das wäre aber eine Voraussetzung für die Verbindung mit nationalen Bildungsstandards.

Die „offizielle" europäische Forschungspolitik hat mehr die wissenschaftliche Unterstützung von normativen systemischen Lösungen auf der Agenda, wie das European Qualifications Framework (ECT) oder das European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (ECVET). Auch die Forschung über die Qualität von beruflicher Bildung, wenn möglich, ausgedrückt durch Bildungsindikatoren und Benchmarking, findet mehr und mehr Beachtung. Diese Aktivitäten entsprechen den Zielsetzungen des aktuellen LEONARDO DA VINCI-Programms. Im Entwurf des Rates zu den künftigen Prioritäten einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung[8] werden diese Themen aufgenom-

8 Siehe CCFP_05-3bis_2004_Point 5_13832_DE.doc vom 27. 10. 2004.

men und spezifiziert sowie die Rolle der Sozialpartner auf europäischer, nationaler, regionaler und sektoraler Ebene bei diesem Prozess betont. Damit ist eine Priorität für den zukünftigen Aktionsrahmen für die lebenslange Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen gegeben.[9] Die daran anschließende Forschung kann funktional sein, also im von der Politik der Kommission vorgegebenen Rahmen (EQF, ETVET) Pilotprojekte u. Ä. generieren oder weiterführend Konzepte, wie das hier vorgestellte verfolgen, die nicht die bildungsmeritokratische Logik, sondern die Arbeitsprozesse in den Vordergrund stellen.

Literatur:

ABEL, H. (1968): Vergleichende Berufspädagogik. In: Abel, H.: Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Braunschweig: Westermann, S. 42–48.

ABRAHAM, K. (1963): Die betriebliche Berufsausbildung des Nachwuchses der gewerblichen Wirtschaft in den Ländern der EWG. Studien. Reihe Sozialpolitik, 1, Brüssel: Europäische Wirtschaftsgemeinschaft.

BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG AN DEN HOCHSCHULEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1990): Situation, Hauptaufgabe, Förderungsbedarf. Hrsg. von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Weinheim u. a.: VCH Acta Humanoria.

EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFT FÜR KOHLE UND STAHL, Hohe Behörde (1954): Die Berufsausbildung in der Eisen- und Stahlindustrie der Länder der Gemeinschaft. Luxemburg.

FROMMBERGER D. (2006): Europäische Union: Berufsbildungspolitik I. In: LAUTERBACH u. a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

INSTITUT TECHNIK UND BILDUNG (2004): Bericht über die Forschungsarbeit 2002–2003. Universität Bremen.

KANDEL, I. L. (1933): Comparative Education. Boston/Mass. u. a.: Houghton Mifflin 1933, XXVI, Reprint: London: HARRAP 1939. XXVI.

9 Vorschlag der Kommission für einen Beschluss des Europäischen Parlaments u. des Rates über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des Lebenslangen Lernens, 14. 07. 2004 (Kom(2004) 474 endgültig, SEK (2004) 971).

Klieme, E./Leutner, D. (2005): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Antrag an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Manuskript, Essen: Universität Duisburg-Essen.

Koch, R./Reuling, J. (1997): Institutional framework conditions of initial vocational training using Germany, France and Great Britain as examples. In: Tessaring, M. (1998): Report on current vocational education and training – the European research field. Background report 1998. Volume I. Thessaloniki: CEDEFOP, pp. 1-32.

Lauterbach, U. (2003a): Exportschlager duale Ausbildung? Erfahrungen aus dem Internationalen Fachkräfteaustausch (IFKA) der Carl Duisberg Gesellschaft und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. In: Cramer, Günter (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003: Erfolgreiches Ausbildungsmanagement. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 54–57.

Lauterbach, U. (2003b): Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/ Vergleichende Erziehungswissenschaft. (Bildung und Arbeitswelt, Band 8), Baden-Baden: Nomos.

Leney, T./Ammermann P./Brandsma, J./Behringer, F./Coles, M./Feenstra, A., B./Grollmann, P./Green, A./Shapiro, H./Westerhuis, A. (2004): Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Final report to the European Commission, 1, 11. The Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium.

Maag-Merki, K. (2005): Überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 361–368.

Regini, M./Bahnmüller, R. (1997): Best Practice oder funktionale Äquivalenzen? Die soziale Produktion von Humanressourcen in Baden-Württemberg, Katalonien, Rhône-Alpes und der Lombardei im Vergleich. München u. a.: Hampp.

Spöttl, J. (2005): Sektoranalysen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 112–118.

Tedesco, J. C. (1994): Research on Comparative Education. In: International Bureau of Education (ed.): Education Innovation and Information, No 80, Sept. 1994, S. 1.

Ulrich Hillenkamp

Erwartungen der neuen EU-Mitgliedsstaaten an die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes

Gestatten Sie mir zu Beginn eine kurze einführende Bemerkung zum Erfahrungshintergrund der Einrichtung, der ich über 10 Jahre – in der Tat bis Ende Mai dieses Jahres – als stellvertretender Direktor angehört habe, und auf denen meine dann folgenden Ausführungen fußen.

Die Europäische Stiftung für Berufsbildung in Turin ist eine Agentur der Europäischen Union. Sie wurde gegründet mit dem Ziel, im Rahmen der Europäischen Außen- und Entwicklungshilfepolitik Länder im Umbruch und in der Reform ihrer Arbeitsmarkt- und Bildungssysteme – letztendlich ihrer Gesellschaftssysteme – zu unterstützen und sie an entsprechenden Erfahrungen auf europäischer Ebene und auf der Ebene der Mitgliedsstaaten der EU teilhaben zu lassen. Die Stiftung nahm ihre Arbeit im Spätherbst des Jahres 1994 auf. Sie arbeitet zurzeit eng mit den sogenannten Kandidatenländern Rumänien, Bulgarien, Kroatien und der Türkei, mit allen Ländern des westlichen Balkans – sie alle haben eine Beitrittsperspektive -, mit allen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjet-Union sowie mit allen Anrainerstaaten des Mittelmeers, die nicht Mitglied der EU sind, zusammen. Die Stiftung nimmt darüber hinaus zusammen mit CEDEFOP aktiv an den Reformprozessen auf europäischer Ebene im Bereich der Berufsbildungsreform, der darauf bezogenen Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik sowie der Prozesse zur Umsetzung der Strategie des lebenslangen Lernens teil.

Es versteht sich von selbst, dass von Beginn der Arbeit der Stiftung im Jahre 1994 bis zum 1. Mai 2004, dem Tag des Beitritts, die zehn neuen EU-Mitgliedsstaaten ein wesentlicher Schwerpunkt, wenn nicht sogar die Priorität Nr. 1 der Arbeit der Stiftung waren. Die Zusammenarbeit war von solcher Intensität, dass nicht nur einzelne dieser Länder den Wunsch zum Ausdruck brachten, die Zusammenarbeit auch nach dem Beitritt fortzusetzen (was aber nach dem Mandat der Stiftung nicht zulässig ist). Es wäre daher vielleicht auch legitimer gewesen, einen Vertreter der neuen Mitgliedsländer um diesen Beitrag zu bitten. Auf der anderen Seite weiß ich aus meiner langen und vertrauensvollen Zusammenarbeit mit allen diesen Ländern, dass man die systematisierende und analytisch übergreifende Arbeit der Stiftung immer geschätzt hat. Aus diesem Grunde habe ich denn auch die Einladung nach Erfurt gerne angenommen.

Wenn der Titel meines Beitrags von den „Erwartungen der neuen EU-Mitgliedsstaaten an einen gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraum“ spricht, muss man, bevor man hierzu Stellung nehmen kann, zunächst die Ausgangslage dieser

Länder, den Beitrittsprozess selbst sowie als Bezugspunkt die Inhalte eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraums in Augenschein nehmen (zu letzterem möchte ich mich allerdings weitgehend auf die vorhergehenden sowie die noch folgenden Darlegungen beziehen):

1. Es versteht sich von selbst, dass – wie die alten so auch die neuen – Mitgliedsstaaten der EU durch Vielfalt, nicht durch Einheitlichkeit gekennzeichnet sind. Allein Malta und Zypern unterscheiden sich ganz wesentlich von den acht ehemaligen sozialistisch/kommunistischen Ländern. Aber auch diese acht sind abgesehen von ihrem gemeinsamen politischen Ziel, das sozialistische/kommunistische Erbe hinter sich zu lassen, durch unterschiedliche gesellschaftspolitische Zielsetzungen geprägt, die in ganz erheblichem Maße ihre Wurzeln in ihrer „präkommunistischen" Vergangenheit, aber auch in ihrer Kultur, ihren Traditionen und ihren eigenen Reformerfahrungen haben.
2. Vielfalt ist im europäischen Kontext, insbesondere im Bildungsbereich, immer als ein unschätzbarer Vorteil, als ein europäischer Mehrwert angesehen worden. Daher stellen nicht nur die Erfahrungen, die die 10 neuen Mitgliedsstaaten im fundamentalen Umbau ihrer Bildungssysteme gewonnen haben, sondern auch die von ihnen angestrebten strategischen Ziele eine nicht zu unterschätzende Bereicherung des europäischen Bildungs- und damit selbstverständlich auch des europäischen Berufsbildungsraums dar.
3. Der Beitrittsprozess, der sich über weit mehr als ein Jahrzehnt erstreckte, hat gerade auch im Bildungs- und Berufsbildungsbereich zu wesentlichen, europäisch bestimmten Weichenstellungen in den zehn Beitrittsländern geführt. Dies war zu Beginn alles andere als selbstverständlich. Hierzu muss man sich in Erinnerung rufen, dass die Beitrittsphilosophie in allen Politikbereichen von der Meßlatte des sogenannten „aquis communautaire", d. h. des europäischen Besitzstandes bestimmt war, den es mehr oder weniger wörtlich zu übernehmen galt. Während der „acquis" für den Bildungsbereich zu Beginn des Beitrittsprozesses noch sehr eng ausgelegt wurde, im Sinne rein rechtlicher Normen, etwa zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen im Hochschulbereich, erweiterte er sich schnell zu einem Instrument, um die Beitrittsländer an allen strategisch-politischen Prozessen von Beginn an, und damit noch vor ihrem Beitritt teilnehmen zu lassen. Dies betrifft den sogenannten Lissabon-Prozess (Ziel: Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen) oder – unserem Thema näher – den sogenannten Kopenhagen-Prozess in der Berufsbildung, der in Maastricht seine Fortsetzung fand. Politisches Ziel war es, schon vor dem Beitritt einen Raum zu schaffen, in dem alle 25 Länder die Überzeugung teilten, dass die wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes – und damit die an Lissabon ausgerichtete Entwicklung Europas – in ganz entscheidendem Maße davon abhing, dass alle Länder in angemessener und inhaltlich-strategisch „richtiger" Weise in Bildung und Ausbildung investierten, was immer dies im Einzelnen bedeuten mochte.

4. Gestatten Sie mir eine Zwischenbemerkung, die zugegebener Weise über das mir gestellte Thema hinausreicht, aber doch auch für dieses gilt. Bei aller Überzeugtheit von der Idee eines starken Europas und der Sinnhaftigkeit gemeinsamer europäischer Zielsetzungen habe ich immer den Wettstreit der Ideen und Erfahrungen und das „Voneinander Lernen" als einen „Europäischen Mehrwert" par excellence angesehen. Dies ist mir im gesamten Beitrittsprozess – nicht nur im Bildungs- und Berufsbildungsbereich – ein wenig zu kurz gekommen. Die Abkehr der acht ehemals kommunistischen Länder von dem ihnen aufgezwungenen Politsystem und ihr Wunsch, endlich nach Europa zurückkehren zu können, hätte nicht zwangsläufig bedeuten müssen, dass alles, was „das Europa der 15" sich über die Jahre aufgebaut hatte, von einer Wertigkeit war, dass es zwingend einer Übernahme bedurft hätte, um Mitglied dieser Gemeinschaft zu werden. Aber Beispiele in der Geschichte sind rar, in denen „Stärkere" bereit und in der Lage waren, auch ihre Lösungen und Erfahrungen auf den Prüfstand zu stellen. Wenn somit etwas in Brüssel als „acquis" klassifiziert worden war, musste es von den neuen Mitgliedsländern ohne jede Diskussion und nachweisbar übernommen werden.
5. Die Europäische Stiftung für Berufsbildung hat sich stets bemüht, den Ländern in ihrem Entscheidungsprozess ein fairer Partner zu sein, ein Partner, der Zugang zu – vielfältiger – Erfahrung und zu Beispielen guter Praxis vermittelt und der zugleich zu einer Entscheidungsfindung beiträgt, die den nationalen Gegebenheiten, der Kultur, Geschichte und Tradition eines jeden Landes in gutem Maße Rechnung trägt und zu Identifizierung (ownership) und Einbettung der Reformschritte in das jeweilige Land führt. Wir nannten dies unseren „policy learning approach". Dabei kann nicht oft genug wiederholt werden, dass Reformen im Bildungsbereich einen langen Atem brauchen, sodass konsolidierte Ergebnisse bzw. Erfolge hier eher im Zeitrahmen einer Generation als in kürzer bemessenen Zeiträumen erwartet werden können.
6. Lassen Sie mich jetzt zu einer eher übergreifenden – damit zwar notwendigerweise pauschalisierenden, aber wie ich hoffe doch informativen – Übersicht über die Situation der zehn neuen Mitgliedsländer in Bezug auf Europa kommen, die – so denke ich – auch Auskunft darüber geben kann, was diese Länder von der weiteren Entwicklung, gerade auch eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraums, erwarten. Die Europäische Stiftung hat hierzu vieles veröffentlicht. Einen guten Überblick, den auch ich benutze, bietet ein Artikel von Jean Raymond Masson, einem führenden wissenschaftlichen Mitarbeiter der Stiftung, der in der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung des CEDEFOP erschienen ist:[1]

1 „Der Stand der Umsetzung der Lissabonner Ziele in den neuen Mitgliedsstaaten und den Kandidatenländern: eine Bewertung der aktuellen Lage und der Strategien für das lebenslange Lernen", Nr. 33, 2004.

Die neuen Mitgliedsländer sind seit längerer Zeit und nicht erst seit ihrem Beitritt voll in die europäischen Politiken im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, einschließlich der Strategien zum lebenslangen Lernen, eingebunden. Legt man die auf europäischer Ebene entwickelten, sogenannten fünf europäischen Durchschnittsbezugswerte (benchmarks) für die allgemeine und berufliche Bildung sowie die Vielzahl der darüber hinaus entwickelten sogenannten Indikatoren zugrunde, so ergibt sich ein vielschichtiges Bild, das neben einer Reihe ermutigender Leistungen auch erhebliche Defizite aufweist. Die Defizite verstärken sich, bezieht man auch die beiden Kandidatenländer Bulgarien und Rumänien mit ein; beide bleiben deutlich hinter den Leistungen der neuen Mitgliedsstaaten zurück.

Beispielhaft kann festgestellt werden, dass die neuen Mitgliedsländer im Schnitt bessere Leistungen aufweisen, wenn es um vorzeitige Abgänge aus dem Bildungswesen geht – die Schulabbrecherquote liegt erheblich niedriger – oder wenn es um die Zahl der Menschen im Alter von 22 Jahren geht, die mindestens die Sekundarstufe II abgeschlossen haben – diese liegt erheblich höher. Deutliche Defizite zeigen sich dagegen beispielsweise beim Prozentsatz der Hochschulabsolventen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, dem Niveau der Lesekompetenz oder der Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen – hier sind die Werte durchgehend niedriger.

In quantitativer Hinsicht verfügen die neuen Mitgliedsstaaten über leistungsfähige Bildungssysteme, die in der Lage sind, die Beschulung der großen Bevölkerungsmehrheit sicherzustellen und Schulversagen zu verhindern, die jedoch vor allem theoretisch-fachlichen Unterricht anbieten und bezüglich der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen immer noch schlecht auf die Wissenswirtschaft und -gesellschaft vorbereitet sind, auch wenn in den Ländern mit den höchsten Investitionen in das Bildungswesen, wie beispielsweise Slowenien, positive Entwicklungstendenzen erkennbar sind.

Die Bildungsinvestitionen sind in den meisten Ländern insgesamt nicht ausreichend und fließen vorwiegend in den Hochschulbereich, was auf Kosten des Sekundarbereichs und vor allem des technologisch-fachlichen und des berufsbildenden Schulwesens sowie der Lehrerausbildung geht. Die Investitionen der Unternehmen in Aus- und Weiterbildung sind unzureichend.

Die beruflichen Weiterbildungssysteme sind nur wenig und vor allem – je nach Unternehmensgröße, Branche und Qualifikationsniveau der Erwerbstätigen – sehr ungleich entwickelt und daher kaum dazu in der Lage, das Qualifikationsdefizit der Bevölkerung insgesamt zu beheben. Es herrscht ein besonders schwerwiegender Mangel an zusätzlichen Qualifizierungsmaßnahmen. Die Beschäftigungsquote der Jugendlichen ist besorgniserregend niedrig und liegt weit unter dem europäischen Durchschnitt, wobei der Trend in fast allen Ländern weiter nach unten zeigt. Die Aufteilung der Arbeitsplätze auf die verschiedenen Wirtschaftssektoren wie Landwirtschaft, Industrie und Dienstleistung,

auf die ich hier nicht im Einzelnen eingehen will, sowie das noch nicht sehr tragfähige Netz von Kleinunternehmen weisen auf erhebliche Defizite hin. Das gilt ebenfalls hinsichtlich der Mobilität der Arbeitnehmer, aber auch in Bezug auf die Unfähigkeit der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme, dem Bedarf des Arbeitsmarktes Rechnung zu tragen.

Die Reform der Berufsbildungscurricula, zu der die EU mit erheblichem Mitteleinsatz und Zur-Verfügung-Stellung von Sachverstand beigetragen hat, hat zu einer Vielzahl unterschiedlicher Ansätze geführt, die die Länder nun mittels Einführung von nationalen Bezugswerten, aber auch durch Gewährung gewisser Autonomie auf lokaler Ebene zu systematisieren versuchen. Die im sozialistischen System vorhandenen Verbindungen zwischen Unternehmen und Schulen waren vorher zerbrochen, die berufliche Bildung hatte sich überwiegend in den schulischen Bereich verlagert und einen stärker theoretischen Charakter gewonnen.

Die meisten Länder haben Initiativen zu einem System der Anerkennung und Validierung nicht-formaler und informell erworbener beruflicher Kenntnisse ergriffen, dabei aber sehr häufig die Trennung zwischen formal erworbenem Wissen und beruflichem Erfahrungswissen beibehalten. Daher gelten nach wie vor dieselben Zertifizierungskriterien wie im formalen Bildungssystem.

Qualität ist zu einem der wichtigsten Anliegen geworden, sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch hinsichtlich der Ausbildungseinrichtungen. Die Ausbildungseinrichtungen haben in fast allen Ländern die Zuständigkeit für die Einstellung von Lehrpersonal. Ebenso haben sie die Möglichkeit zur Entwicklung eigener Ausbildungsinhalte, die die zentral festgelegten Curricula ergänzen.

Obwohl die Einbeziehung der Sozialpartner als wichtiger Faktor für den Wandel und die Fortentwicklung der Berufsbildung angesehen und entsprechende gesetzliche Vorkehrungen getroffen wurden, kann von einer effektiven Beteiligung an der Politikgestaltung noch keine Rede sein. Große Probleme gibt es auch im Lehrerbereich, insbesondere im technologisch-fachlichen und berufsbildenden Bereich, wo ein beträchtlicher Teil der sogenannten Fachlehrer als unqualifiziert gilt.

Obwohl die meisten der neuen Mitgliedsländer ein beachtliches Wirtschaftswachstum verzeichnen, gibt es mehrere Anzeichen, dass der Wandel der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme schneller vorangetrieben werden muss und dass insbesondere erhebliche Anstrengungen zur Umqualifizierung der Erwachsenen in den Unternehmen und auf dem Arbeitsmarkt zu unternehmen sind. Es gilt, die in der Mitteilung zum lebenslangen Lernen beschlossenen Prioritäten zu berücksichtigen und dabei besonders auf die systembezogenen Aspekte dieses Aktionsrahmens, auf die Notwendigkeit von Partnerschaften, auf die vorrangige Förderung des Einzelnen, auf das nicht-formale und informelle Lernen, auf die Anerkennung von Erfahrungswissen und auf Orientierungs- und Beratungsverfahren zu achten. Ich muss, glaube ich, nicht näher begründen, dass viele dieser Felder auch in den alten Mitgliedsstaaten noch vielerlei Handlungsbedarf begründen.

Lassen Sie mich nun zu den Erwartungen der neuen Mitgliedsländer an die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes zurückkommen. Europa hat sich entschlossen, mehr als jemals zuvor, seine Zukunft auf seine Menschen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihr Erfahrungswissen und ihr Innovationspotenzial zu gründen. Die Strategie des lebenslangen Lernens bildet den Rahmen, in dem berufliche Aus- und Weiterbildung ihren unbestreitbaren und unverzichtbaren Platz erhält. In Fortsetzung der in Kopenhagen gelegten Grundlagen hat Maastricht im letzten Jahr die strategischen Herausforderungen weiter präzisiert, denen sich die Berufsbildung auf nationaler wie europäischer Ebene gegenübergestellt sieht. Dabei liegt es in der Logik der historischen Entwicklung, der Dynamik der Erweiterung der Europäischen Union, und an den weltweiten Herausforderungen, wie etwa der Globalisierung, dass die Aktionsfelder Bildung und Ausbildung, in denen die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union – und jetzt möchte ich ausdrücklich sagen: der erweiterten Europäischen Union – gemeinsame Anstrengungen auf europäischer Ebene für geboten halten, in beeindruckender Weise zugenommen haben. Ein Blick auf das Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten einer erweiterten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung zeigt dies in aller Deutlichkeit. Anders ausgedrückt: Spätestens seit Maastricht, aber eigentlich schon seit Kopenhagen, ist die Zweiteilung zwischen den neuen Mitgliedsstaaten und dem „Europa der 15" aufgehoben, die Beschlussfassung schließt selbst die vier Kandidatenländer sowie die drei EFTA/EEA-Länder mit ein.

Auf der anderen Seite ist nicht zu verkennen – und dies habe ich mit meinen Eingangsbemerkungen deutlich zu machen versucht – dass in vielen der neuen Mitgliedsländer der Handlungsbedarf in der Berufsbildung – national wie auf die gemeinsamen europäischen Zielsetzungen bezogen – erheblich größer ist als in den alten Mitgliedsländern. Auch kämpft die Berufsbildung hier oftmals noch ganz fundamental um ihre Bedeutung in einem noch nicht ausgereiften und ausreichend auf künftige Qualifikationsbedürfnisse der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes bezogenen Qualifizierungssystem. Es ist daher nicht zu verwundern, dass in den neuen Mitgliedsländern im Rahmen eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraums ein besonderes Interesse besteht an Forschungen zur

- (Früh-)Erkennung von Qualifikationsbedarf,
- Transparenz formeller wie informeller Qualifikationen für Arbeitnehmer wie Arbeitgeber,
- Rolle der Sozialpartner,
- Bedeutung von Teilqualifikationen, Modulen und Bausteinen,
- Weiterentwicklung von Formen schulischer Berufsbildung (die in diesen Ländern dominiert),
- Qualitätssicherung und zu Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern und Ausbildern.

Eigene Berufsbildungsforschung ist vielerorts noch defizitär, bedarf nationaler Anstrengung und verstärkter – nationaler wie europäischer – Netzwerkbildung. Die Europäische Stiftung für Berufsbildung ist, wie ich meine zu Recht, ein wenig stolz darauf, dass das von ihr in all diesen Ländern ins Leben gerufene Netzwerk „Nationaler Beobachtungsstellen" (National Observatories) inzwischen nahezu vollständig Mitglied des entsprechenden CEDEFOP Netzwerkes von nationalen Berufsbildungsforschungseinrichtungen ist.

Ich möchte in diesem Zusammenhang noch darauf hinweisen, dass mir persönlich auch an einem „mehr" an sogenannter Transformationsforschung, sowohl in den neuen wie in den alten Mitgliedsländern gelegen wäre. Auch Deutschland, das aufgrund seiner besonderen Geschichte (Deutsche Einheit) einiges in dieser Beziehung aufzuweisen hat, könnte, so bin ich überzeugt, noch einiges mehr an Forschung in diesen wichtigen Bereich investieren.

Gestatten Sie mir am Ende eine mehr politische Bemerkung, die aber nichtsdestotrotz eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für unser Thema hat. Viel von dem, was einen „europäischen Berufsbildungsraum" ausmacht, hat etwas mit gegenseitigem Vertrauen in Qualität und Leistungsfähigkeit zu tun. Dabei steht außer Frage, dass die nationalen wie europäischen Anstrengungen in der Berufsbildung um Transparenz bzw. spezifischer um Qualität, Kompetenz, Attraktivität oder Einbeziehung informeller und nicht formeller Lernprozesse auch zum Ziel haben, auf dem europäischen Arbeitsmarkt gewürdigt und anerkannt zu werden. Bleiben hier die Grenzen für die Menschen noch für einen langen Übergangszeitraum geschlossen, so wie dies von einigen alten Mitgliedsstaaten, unter ihnen Deutschland, gegenüber einigen neuen Mitgliedsstaaten gehandhabt wird, ist dies für diese integrativen Prozesse, wie ich finde, nicht gerade hilfreich, geschweige denn überzeugend.

Hermann G. Ebner

Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich

„Gute Qualität" ist ein den angebotenen Waren schon immer beigefügtes und mit der industriellen Produktion von Anfang an verbundenes Versprechen. Ebenso ursprünglich wird von der Abnehmerseite erwartet, im gegebenen Fall ein Qualitätserzeugnis zu erwerben. Was sich in Bezug auf den Unternehmensbereich – über die genannten Traditionen hinweg – in den letzten fünf Jahrzehnten in diesem Punkt verändert hat, sind die Entwicklung und der systematische Einsatz von Steuerungsinstrumenten, die unter der Bezeichnung „Qualitätsmanagement" zusammengefasst werden.

Auch für den Bildungsbereich gilt, dass sich die Beteiligten nicht erst neuerdings um eine Vorstellung davon bemühen, welche Merkmale Bildungsprozesse und -ergebnisse von minderer bzw. höherer Güte kennzeichnen. Neu sind allerdings die Anstrengungen, vage Beschreibungen durch messbare Indikatoren zu ersetzen, deren Ausprägung zu ermitteln und dabei die Erfahrungen aus dem Qualitätsmanagement von Wirtschaftsunternehmen zu nutzen. Diese Form der Beschäftigung mit Qualität hat im Bildungsbereich der Bundesrepublik Deutschland eben erst begonnen – dementsprechend groß ist der Bedarf an konzeptuell strukturierenden und präzisierenden Orientierungspunkten. Mit den nachfolgenden Ausführungen ist die Zielsetzung verbunden, hierzu einen Beitrag zu leisten. Der Text umfasst fünf Abschnitte:

- Wozu die Beschäftigung mit Standards und mit Qualitätsmanagement im Bildungsbereich?
- Welche Bereiche werden hier mit Standards in Verbindung gebracht?
- Was wird hier unter Qualitätsmanagement verstanden?
- Die Beziehung zwischen Standards und Qualitätsmanagement.
- Die Beziehung zwischen Standards, Qualitätsmanagement und Qualitätsmanagementkonzept.

1. Wozu die Beschäftigung mit Standards und mit Qualitätsmanagement im Bildungsbereich?

Unter „Standards" verstehe ich im vorliegenden Kontext Beschreibungen der Güte, die für ein Ergebnis oder für einen Prozess akzeptiert werden. Im Bildungsbereich werden sie als Instrumente zur inhaltlichen Steuerung der Aktivitäten auf allen Ebenen eingesetzt. Sie sind Richtmaße für Sollgrößen.[1]

1 Eine ausführliche Erörterung von Standards im Bildungsbereich findet sich in HORN (2004).

Unter „Qualitätsmanagement" verstehe ich ein Bündel von Maßnahmen, das der Generierung und Auswertung von Informationen über die Effektivität und die Effizienz dieser Aktivitäten dienen sowie zu deren Sicherung und weiteren Steigerung beitragen soll. Die Beschäftigung mit Standards und mit Qualitätsmanagement macht dementsprechend nur Sinn, wenn angenommen wird, dass (a) die im Bildungsbereich hervorgebrachten Ergebnisse nicht unabhängig sind von den aufgewendeten immateriellen und materiellen Ressourcen und (b), dieser Zusammenhang identifiziert sowie die jeweiligen Größen bestimmt werden können.

Bedauerlicherweise muss eingeräumt werden, dass – nicht zuletzt – die seit vielen Jahrzehnten kolportierten Behauptungen, Lehren bedeute ein Arbeiten unter nicht eingrenzbarer Unsicherheit, und aufgrund der Einzigartigkeit der jeweiligen Bedingungskonstellation (Region, Schule, Klasse) könnten eben ausschließlich entsprechend speziell abgestimmte und (ad hoc) situativ angepasste Maßnahmen zielführend sein, mit dazu beigetragen haben, dass hierzulande der betreffende Bestand an wissenschaftlichem Wissen nicht in gleicher Weise vorhanden ist, wie in vielen anderen hoch entwickelten Ländern.

Anhand der in anderen Ländern oder auf der internationalen Ebene durchgeführten Studien lässt sich zeigen, dass es sinnvoll ist, auf der Grundlage der beiden eingangs formulierten Annahmen zu arbeiten, denn den Befunden ist zu entnehmen, dass sowohl Bildungssysteme, als auch die Schulen innerhalb eines Landes oder auch Lehrpersonen unterschiedlich erfolgreich sein können. Soweit erfolgskritische Faktoren identifiziert sind, können diese in bereichs- oder aufgabenspezifische Standards übersetzt werden bzw. die Grundlage bilden für die Entwicklung solcher Standards. Damit lägen zum einen begründbare Steuerungsinstrumente vor, und zum andern wird dem Qualitätsmanagement vorgegeben, welche Informationen primär zu generieren sind.

2. Welche Bereiche werden hier mit Standards in Verbindung gebracht?

Im Folgenden werden vier Bereiche, für die Standards entwickelt werden, unterschieden, wobei drei (curricularer Standard, instruktionaler Standard und organisationaler Standard) die Ebene der Leistungserstellung betreffen und einer (Evaluationsstandard) die Ebene des Prüfens und Bewertens dieser Leistungen.

(a) Unter einem „Curricularen Standard" wird hier die Beschreibung dessen verstanden, was Lernende nach einem bestimmten (Lern-) Abschnitt können. Dabei handelt es sich nicht – wie inadäquate Umsetzungen und skeptische Kommentierungen suggerieren mögen – um eine Neuauflage oder Fortschreibung des vor rund 35 Jahren in Deutschland zögernd und wenig produktiv rezipierten Lernzielansatzes. In Curricularen Standards, die dem kompetenz-basierten Konzept folgen, werden domänenspezifische Aufgabentypen fixiert, deren Beherr-

schung von einer lernenden Person zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet wird. Ein Beispiel für Curriculare Standards stellen die Standards in der Volkswirtschaftslehre dar, die 1996 vom National Council on Economic Education (NCEE) der Vereinigten Staaten von Amerika veröffentlicht worden sind (vgl. den Auszug in der unten stehenden Tabelle).

Tabelle 1: **Content Standards in Economics**

Content Standards in Economics The National Council on Economic Education (NCEE) (1996)		
Content Standard (Beispiel)	*Students will understand that:* Effective decision making requires comparing the additional costs of alternatives with the additional benefits. Most choices involve doing a little more or a little less of something; few choices are all-or-nothing decisions.	*Students will be able to use this knowledge to:* Make effective decisions as consumers,producers, savers, investors,and citizens.
Benchmarks (Beispiel)	*At the completion of Grade 12, students will know that:* 4. To determine the optimal level of a public policy program, voters and government officials must compare the marginal benefits and marginal costs of providing a little more or a little less of the program´s services.	*At the completion of Grade 12, students will use this knowledge to:* 4. Use the concepts of marginal cost and marginal benefit to evaluateproposals for a pollution-control ordinance aimed at maximizing economic efficiency; then select the best proposal and explain why it seems best.

(b) Als „Instruktionale Standards" bezeichne ich Beschreibungen dessen, was professionell arbeitende Lehrpersonen kennzeichnet. Dabei werden die einzelnen Aufgabengebiete für die Tätigkeit von Lehrpersonen festgelegt (Ebner 2002), und es werden jene Ausprägungen definiert, die verschiedene Expertisegrade oder den geforderten Expertisegrad von Lehrpersonen markieren. Ein Beispiel für die schwerpunktmäßig seit 1990 vor allem in den USA entwickelten Instrumente ist der Katalog des National Board for Professional Teaching Standards (2001), in dem die Standards für Lehrpersonen in den Fächern Geschichte bzw. Gemeinschaftskunde dargestellt werden.[2]

2 Die Bedeutung von Standards im Zusammenhang mit dem Qualifizierungsprozess von Lehrpersonen wird von DARLING-HAMMOND (2001) dargestellt.

Tabelle 2: **Standard IX: Assessment**

Standard IX: Assessment Accomplished teachers employ a variety of assessment methods to obtain useful information about student learning and development and assist students in reflecting on their own progress.	
Beschreibung (Auszüge)	• Teachers assess students on an ongoing basis and are adept at using multiple evaluation methods to read and interpret student performance and work. The information they gather on the progress of individuals and on the class as a whole allows them to evaluate the relative success of their instructional strategies and serves as a guide for improving practice in order to improve student learning.
	• Teachers establish clear criteria, which they use to assess student achievement. Assessments are used to gain perspective on each student's ability to apply knowledge to real situations and to make connections among various forms of knowledge. Teachers monitor each student's ability to evaluate evidence; readiness to grasp new ideas, theories, and concepts; ability to connect and accept various forms of knowledge.
	• They assess classroom climate by monitoring interactions of various kinds or through observation, discussion, and the use of such tools as surveys or inventories.

(c) Mit „Organisationalen Standards" sind hier jene Beschreibungen gemeint, anhand derer effektive und effiziente Schulen gekennzeichnet werden. Darüber hinaus werden in Organisationalen Standards häufig auch programmatische Festlegungen in Indikatoren übersetzt. Insbesondere im Zusammenhang mit der Promotion von Professional Development Schools (PDS)[3] sind solche Standards vom NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (NCATE) (2001) entwickelt worden (vgl. nachfolgendes Beispiel).

Beispiel: **Standard I: Learning Community**

Standard I: Learning Community The PDS is a learning-centered community that supports the integrated learning and development of P–12 students, candidates, and PDS partners through inquiry-based practice. PDS partners share a common vision of teaching and learning grounded in research and practitioner knowledge.	
Elements	1. Support Multiple Learners. 2. Work and Practice are Inquiry-Based and Focused on Learning. 3. Develop a Common Shared Professional Vision of Teaching & Learning Grounded in Research and Practitioner Knowledge. 4. Serve as Instrument of Change. 5. Extended Learning Community

3 Professional development schools are innovative institutions formed through partnerships between professional education programs and P–12 schools. Their mission is professional preparation of candidates, faculty development, inquiry directed at the improvement of practice, and enhanced student learning (NCATE 2001).

In diesem Katalog wird jedes Element eines Standards noch weiter präzisiert. So erläutert der NCATE das zweite Element „Work and practice are inquiry based and focused on learning' des oben angeführten ersten Standards wie folgt:

- Practice in the PDS and partnering university is inquiry-based and an inquiry orientation weaves together learning, accountability, and faculty development.
- Inquiry is used routinely at an individual classroom, departmental, and school-wide level (at school and university) to inform decisions about which approaches to teaching and learning work best.

Darüber hinaus sind zur Einschätzung, in welchem Maß eine PDS diese Standards erfüllt, vier Niveaustufen vorgesehen (Beginning, Developing, At Standard, Leading), die jeweils beschrieben sind. Die Formulierung des Elements eines Standards repräsentiert dabei die Erfüllung dieses Elements (At Standard), die weiteren Beschreibungen kennzeichnen Abweichungen nach unten bzw. nach oben.

(d) In „Evaluationsstandards" sind Richtlinien für die Durchführung einer Evaluation fixiert. Das Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation hat 1981 ein Handbuch über Evaluationsstandards herausgegeben (Joint Commitee 1981), dessen 1994 publizierte Fassung in deutscher Sprache vorliegt (Joint Commitee 2000). Dort werden insgesamt 30 Standards formuliert, die nach den folgenden vier Kategorien (auch als „Qualitätsthemen" bezeichnet) geordnet sind:

- Nützlichkeitsstandards – sie sollen sicherstellen, dass sich eine Evaluation an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Nutzer ausrichtet.
- Durchführbarkeitsstandards – sie sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst ausgeführt wird.
- Korrektheitsstandards – sie sollen sicherstellen, dass eine Evaluation rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt wird.
- Genauigkeitsstandards – sie sollen sicherstellen, dass eine Evaluation über die Güte und/oder die Verwendbarkeit des evaluierten Programms fachlich angemessene Informationen hervorbringt und vermittelt.

3. Was wird hier unter Qualitätsmanagement verstanden?

Gemäß dem oben dargelegten Verständnis kommt dem Qualitätsmanagement die Aufgabe zu, Informationen über die Effektivität und die Effizienz der Leistungserstellung zu generieren und auszuwerten sowie zu deren Sicherung und weiteren Steigerung beizutragen. Zur Erfüllung dieser Aufgabe wird ein Bündel von Maßnahmen eingesetzt, das sich – folgt man dem Vorschlag von Doherty (1994) – aus folgenden Komponenten zusammensetzt:

- Qualitätssicherung – hier geht es um Maßnahmen, über die versucht wird sicherzustellen, dass Prozesse und Ergebnisse in der intendierten Weise realisiert bzw. erreicht werden („feedforward"/Inputsteuerung).
- Qualitätskontrolle – meint ein permanentes, den Prozess der Leistungserstellung begleitendes Monitoring, das erfordert, dass ständig die für etwaige Korrekturen notwendige Information beschafft wird („feedback").
- Qualitätsaudit – steht für die Ermittlung/Prüfung, ob die Organisation dokumentiert und hinreichend belegen kann, dass sie die Maßnahmen durchführt, zu denen sie sich aufgrund des von ihr vertretenen oder ihr vorgegebenen Qualitätsmanagementkonzepts verpflichtet hat bzw. ist.
- Qualitätsprüfung - hiermit ist die kriteriumsbasierte Beurteilung der erzielten Ergebnisse gemeint.
- Qualitätsverbesserung – umfasst alle Maßnahmen, die auf die zielgerichtete und ständige Verbesserung sämtlicher Prozesse der Leistungserstellung ausgerichtet sind.

4. Die Beziehung zwischen Standards und Qualitätsmanagement

Während mit Standards inhaltlich festgelegt wird, welche Qualität akzeptiert wird, sind die oben angeführten Maßnahmen des Qualitätsmanagements als Vorgaben zu verstehen, was zu tun ist, bzw. worum sich eine Organisation zu kümmern hat, wenn sie wissen möchte, welche Güte sie aktuell bei den Ressourcen, Prozessen und Ergebnissen der Leistungserstellung erreicht, und wenn sie daran interessiert ist, dieses Niveau kontinuierlich zu steigern. Das Maßnahmenbündel des Qualitätsmanagements ist inhaltsneutral und frei von Bewertungsmaßstäben. Standards – in dem oben dargelegten Verständnis – liefern diese beiden Komponenten. Dabei sind die verschiedenen Standardbereiche und die Maßnahmen des Qualitätsmanagements – vereinfacht [4] – wie folgt aufeinander bezogen:

- Curriculare, Instruktionale und Organisationale Standards sind die Bezugsgrößen bei der Qualitätssicherung, bei der Qualitätsprüfung und bei der Qualitätsverbesserung;
- Evaluationsstandards dienen zur Orientierung der Qualitätskontrolle und des Qualitätsaudits.

4 Standards in den hier erörterten vier Bereichen sind selbst Ergebnisse von Arbeitsprozessen und damit ebenso hinsichtlich der erreichten Güte zu prüfen. Damit diesen Standards die Funktion der steuernden Größen im Rahmen der Qualitätssicherung und der weiteren Maßnahmen des Qualitätsmanagement zugewiesen werden kann, müssen sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen: Hierzu gehört, dass die Entwicklung und die Implementierung dieser Standards selbst wiederum definierten Standards entsprechen.

Standards repräsentieren Kriterien, was in dem betreffenden Kontext als „gute Qualität" gilt. Im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung bedeutet dies nicht nur, dass die jeweiligen Standardkataloge zur Verfügung stehen, sondern darüber hinaus, dass sie in einer Weise implementiert sind, mit der sie von den Organisationsmitgliedern tatsächlich als Richtmaße wahrgenommen werden. Bei der Qualitätsprüfung repräsentieren die Standards die Kriterien, für die geprüft wird, in welchem Umfang sie erreicht werden. In welcher Weise diese Prüfung durchgeführt wird, hängt von dem jeweiligen Standardbereich, den einzelnen Standards und dem implementierten Konzept des Qualitätsmanagements (siehe unten) ab. Auf der Basis der Ergebnisse der Qualitätsprüfung können Überlegungen angestellt und Initiativen entwickelt werden, die zur weiteren Verbesserung der Qualität, d.h. zur Erhöhung der Wirksamkeit oder der günstigeren Gestaltung der Aufwand-Ertrag-Relation in Bezug auf die Erfüllung der Standards führen.

Mit Curricularen, Instruktionalen und Organisationalen Standards werden Ressourcen, Prozesse und Ergebnisse beschrieben, deren Realisierung erreicht werden soll. Diese Richtmaße sind der inhaltliche Bezugspunkt aller Maßnahmen des Qualitätsmanagements. Ebenso, wie für die curricularen, instruktionalen organisationalen Bereiche Richtmaße formuliert werden können, lassen sich auch für die Maßnahmen des Qualitätsmanagements Standards definieren. Da wesentliche Aufgaben des Qualitätsmanagements darin bestehen, Informationen über die Effektivität und die Effizienz der Leistungserstellung zu generieren und auszuwerten, ist es insbesondere die Ausgestaltung dieser Maßnahmen, die über den Beitrag des Qualitätsmanagements zur weiteren Verbesserung der Güte der Leistungserstellung entscheidet. Damit sind es insbesondere die Qualitätskontrolle und das Qualitätsaudit, auf die die Evaluationsstandards anzuwenden sind. Darüber hinaus haben die Evaluationsstandards auch für die Qualitätsprüfung Bedeutung. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass dieser Bereich des Qualitätsmanagements, aufgrund der engen Bindung an vorgegebene Kriterien, für Fehlentwicklungen weniger anfällig ist.

5. Die Beziehung zwischen Standards, Qualitätsmanagement und Qualitätsmanagementkonzept

In den voranstehenden Ausführungen ist skizziert worden, was der Verfasser unter „Standards" und unter „Qualitätsmanagement"versteht, und es ist dargelegt worden, wie die Beziehung von Standards und Qualitätsmanagement gesehen wird. In Bezug auf das Qualitätsmanagement ist ausgeführt worden, welche Maßnahmenbereiche dieses umfasst. Es blieb bislang jedoch offen, wonach sich die Ausgestaltung dieser Maßnahmen richtet. Diese notwendige Konkretisierung wird hier als spezifischer Beitrag des gewählten Qualitätsmanagementkonzepts gesehen. Mit anderen Worten: Die fünf Maßnahmenbereiche des Qualitätsmanagements

werden als Platzhalter verstanden, die je nach präferiertem Qualitätsmanagementkonzept „gefüllt" werden. Zu solchen Qualitätsmanagementkonzepten zählen u. a. die DIN ISO 9000:2000 Familie, EDUQUA (Schweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen), EFQM-Modell für „Education Excellence" [5], Qualitätsevaluation und -entwicklung (Q2E).

Abschließende Bemerkungen

Eine systematische Entwicklungsarbeit in Bezug auf ein schulisches Qualitätsmanagement setzt voraus, dass – zumindest in wesentlichen Eckpunkten – gemeinsame Grundverständnisse für die hier erörterten drei Komponenten „Standards", „Qualitätsmanagement" und „Qualitätsmanagementkonzept" erzielt werden. Hinsichtlich der Instruktionalen Standards und der Organisationalen Standards liegen vor allem außerhalb Deutschlands Forschungsarbeiten, Standardkataloge und Erfahrungen vor, die m. E. eine sehr hilfreiche Grundlage bieten und daher genutzt werden sollten – hingewiesen sei z. B. auf die Ergebnisse der Schul-Effektivität-Forschung (MORTIMORE 1993).

Bei den curricularen Standards ist die Entwicklungsarbeit insbesondere damit belastet, dass die gegenwärtige Diskussion im Zusammenhang mit der Formulierung von Bildungsstandards eher vom Aspekt der Vereinheitlichung der Lehrplaninhalte dominiert wird und dabei die qualitative Differenz zwischen den überkommenen Prinzipien der Lehrplankonstruktion und jener der Standards nicht hinreichend Beachtung findet.

Literatur:

DARLING-HAMMOND, L. (2001): Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In: RICHARDSON, V. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition, Washington, D.C. pp., 751-776.

DOHERTY, G. D. (1994): The concern for quality. In: DOHERTY, GEOFFREY D. (Eds.): Developing quality systems in education. London, New York. pp. 3-34.

EBNER, H. G. (2002): Neue Aufgabenfelder für berufliche Schulen. In: BADER, R./ SLOANE, P.F.E. (Hrsg.), Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 77–88.

5 Erfahrungen im Zusammenhang mit der Implementierung dieses Konzepts im Rahmen eines Pilotprojekts beschreiben EBNER/HAGMANN (2003).

Ebner, H. G./Hagmann, S. (2003): Berufliche Schulen wollen hoch hinaus. Pilotstudie zur Einführung des EFQM-Modells. Qualität und Zuverlässigkeit (QZ), 48, 8, S. 784–788.

Horn, R.A., Jr. (2004): Standards Primer. New York.

Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation (1981): Standards for evaluation of educational programs, projects, and materials. New York.

Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation (2000): Handbuch der Evaluationsstandards. 2. Auflage, Opladen.

Mortimore, P. (1993): School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. School Effectiveness and School Improvement, 4, 4, pp. 290-310.

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2001): NBPTS Social Studies-History Standards. 3rd Printing. http://www.nbpts.org/pdf/ mcya_ssh.pdf.

National Council for Accreditation of Teaching Education (NCATE) (2001): Standards for Professional Development Schools. http://www.ncate.org/documents/pdsStandards.pdf.

National Council on Economic Education (NCEE) (1996): National Council on Economic Education's Voluntary National Content Standards in Economics. http://www.ncate.org/documents/pdsStandards.pdf.

Irmgard Frank

Gemeinsamer europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – Common Quality Assurance Framework – CQAF

Vorbemerkung

Während in den Unternehmen Verfahren zur Qualitätskontrolle, -sicherung und -entwicklung eine lange Tradition haben, die sowohl die Qualität der Produkte und Dienstleistungen, aber auch das Unternehmen in seiner Gesamtheit in den Blick nehmen, sind im berufsbildenden Bereich gegenwärtig keine systematischen Ansätze zur Entwicklung umfassender Qualitätssicherungsverfahren zu erkennen. Die Zurückhaltung, die erst mit den internationalen Vergleichsuntersuchungen im allgemeinbildenden Bereich (z. B. PISA) langsam aufbricht, hat auch mit der weitverbreiteten Auffassung zu tun, wonach Bildung durch die personelle Einzigartigkeit der Beteiligten gekennzeichnet ist und sich damit einer systematischen und umfassenden Kontrolle bzw. Kontrollierbarkeit entzieht. Die Bemühungen, auf europäischer Ebene einen gemeinsamen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung für die berufliche Bildung zu schaffen und den Mitgliedsländern mit der Maßgabe an die Hand zu geben und diesen bezogen auf die nationalen Gegebenheiten auszufüllen und umzusetzen, ist ein entscheidender Schritt, um den Gedanken der Qualitätssicherung systematisch zu verankern. Im Nachfolgenden wird ausgehend von grundsätzlichen Gedanken zur Bedeutung von Qualität und den international gültigen Qualitätsstandards der europäische Rahmen für die Qualitätssicherung vorgestellt.

1. Zur Bedeutung von Qualität – von der Qualitätssicherung zum Qualitätsmanagement

Der Begriff der Qualität ist seit dem Altertum bekannt. In der lateinischen Sprache wird „qualitas“ z. B. mit der Beschaffenheit (eines Gegenstandes) übersetzt. So alt wie der Begriff ist, so vielfältig sind die Diskussionen um Inhalte und Begrifflichkeiten. Qualität wird häufig als Gegensatz zum Begriff Quantität benutzt. Dabei gilt systemisch: Jede quantitativ (mengenmäßig) ausreichend vorhandene Eigenschaft kann zu einer Qualität werden. Umgangssprachlich und in Redewendungen spricht man von „ausgezeichneter Qualität“ oder von „schlechter Qualität“. In dieser Hinsicht ist Qualität ein mit Wertungen verbundener Begriff, der die Zweckangemessenheit eines Ergebnisses menschlicher Arbeitstätigkeit bzw. der Beschaffenheit eines Produktes oder einer Dienstleistung zum Ausdruck bringt. Kauft ein Kunde ein Produkt oder eine Dienstleistung, und erfüllen diese ihre

Zwecke für den Kunden, so haben Produkt oder Dienstleistung im allgemeinen Sprachgebrauch eine „gute Qualität". Qualität beinhaltet deshalb immer subjektive Faktoren, Erwartungen, Vorstellungen und Einschätzungen des Kunden und definiert sich über den Gebrauch und den Nutzen. Ein Produkt oder eine Leistung hat eine exzellente Qualität, wenn die Ansprüche des Kunden mit der Leistung möglichst genau übereinstimmen.

Die grundsätzliche Bedeutung der Qualität ist unbestritten, da davon auszugehen ist, dass auf lange Sicht der Erfolg eines Unternehmens oder einer Institution aus der überlegenen Qualität der Produkte und Dienstleistungen gegenüber den Wettbewerbern resultiert.

Die Prüfung und Sicherung der Qualität hat deshalb in den letzten 20 Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen, wobei die Impulse vornehmlich von der Produktionswirtschaft ausgingen. Lag der Fokus in der Vergangenheit auf der Entwicklung und Implementierung von Verfahren zur Sicherung und Prüfung der Qualität von Produkten und Dienstleistungen, so stehen jetzt zunehmend gesamte Systeme und Prozesse (Organisationen, Institutionen) in ihren wechselseitigen Verflechtungen im Hinblick auf eine verstärkte Kundenorientierung im Mittelpunkt.

Im Zuge der Normungsbestrebungen von nationalen und internationalen Organisationen wurde der Qualitätsbegriff in einer international gültigen ISO-Norm (International Organization for Standardization) folgendermaßen definiert: „Qualität umfasst die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgesetzte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen. Erfordernisse können Aspekte der Leistung, Brauchbarkeit, Zuverlässigkeit, Sicherheit, Umweltverträglichkeit, Wirtschaftlichkeit und der Ästhetik mit einbeziehen".[1]

Das geltende international normierte ISO-Regelwerk (ISO-Normen 9000:2000–9004:2000) kann in einem breiten Anwendungsgebiet im Sinne einer umfassenden Qualitätssicherung sowohl für Produkte als auch für Dienstleistungen, Prozesse und Ergebnisse angewendet werden. Der Fokus dieser Regelwerke wurde schon in der vorangegangenen Ausgabe der ISO 9000 (1994) von der „Qualitätssicherung" auf das „Qualitätsmanagement" gelegt. Damit wurde die Qualitätssicherung zu einem integralen Bestandteil eines Qualitätsmanagementsystems erhoben.

1 Vgl. DIN EN ISO Norm 8402 (International Organization for Standardization). Aus der Sicht des Kunden, der bei der Formulierung der Normen ein immer stärkeres Gewicht erhält, ist Qualität insbesondere durch die von ihm wahrgenommenen Eigenschaften im weitesten Sinne bestimmt. Entsprechend ist Qualitätssicherung in umfassenderen Qualitätssicherungssystemen ein Bestandteil von Qualitätsmanagementsystemen. Obwohl diese Definition seit dem Jahr 2000 durch die Definition der ISO 9000:2000 ersetzt wurde als der „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt", sind die weiteren Ausführungen an dieser Definition orientiert.

Diesem Vorgehen lag die Erkenntnis zugrunde, dass die Erfüllung von Kundenerwartungen eine umfassende Vernetzung in der Planung und Produkt- und Dienstleistungserbringung im gesamten Unternehmen und seinen Organisationsbereichen und Prozessen erfordert. Bei der „Qualitätssicherung" stand dagegen die Tätigkeit des „Prüfens" von Sachverhalten (Qualitätsmerkmalen) im Vordergrund. Das zentrale Anliegen war, Qualitätsmängel nicht erst am Ende auszubessern, sondern durch ein prozessbegleitendes Qualitätsmanagement mögliche Fehler bereits bei der Planung von Produkten und Dienstleistungen und bei den Prozessen der Produkt- und Dienstleistungserbringung zu verhindern. Seit der ISO 9001:2000 betont das Qualitätsmanagement-Modell die „Bedeutung

a) des Verstehens und der Erfüllung von Anforderungen,
b) der Notwendigkeit, Prozesse aus der Sicht der Wertschöpfung zu betrachten,
c) der Erzielung von Ergebnissen bezüglich Prozessleistung und -wirksamkeit und
d) der ständigen Verbesserung von Prozessen auf der Grundlage objektiver Messungen."[2]

Eine kontinuierliche Verbesserung der Prozesse und Verfahren ist damit ein weiteres wesentliches Merkmal.

Aufbau und Umfang eines Qualitätsmanagementsystems hängen von den spezifischen Gegebenheiten in den Unternehmen und Institutionen ab. Unterschiedliche Produkte und Dienstleistungen, verschiedene Organisations- und Produktionsstrukturen sowie Unternehmensgrößen haben zur Folge, dass es kein einheitliches Qualitätsmanagementsystem geben kann. Inzwischen gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher und zugleich umfassender Qualitätsmanagementmodelle. Zu den umfassenden Qualitätsmanagement-Modellen zählt Total Quality Management (TQM). Die DIN EN ISO Norm 8402 definierte den Begriff wie folgt:

„TQM ist eine auf Mitwirkung aller Mitglieder beruhende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenheit der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt. Wesentlich für den Erfolg der Methode sind die überzeugende und nachhaltige Führung durch die Leitung, sowie die Ausbildung und Schulung aller Mitglieder der Organisationen."[3]

Damit wird die Gesamtheit der aufbau- und ablauforganisatorischen Gestaltung und nicht nur die Produktion bzw. Dienstleistungserbringung mit den vor- bzw. nachgelagerten Bereichen in den Blick genommen, sondern das gesamte Unternehmen einschließlich der Beziehungen zu seinem Umfeld. Dadurch entsteht ein

2 Vgl. DIN EN ISO 9001:2000.

3 Vgl. DIN EN ISO Norm 8402.

System vernetzter Prozesse und Regelkreise auf allen betrieblichen Ebenen und diese werden als kontinuierliche und fortwährende Prozesse verstanden.

Ausgehend von diesem Modell gründeten 1988 14 führende europäische Unternehmen die European Foundation for Quality Management (EFQM), mit der versucht wird, durch ein umfassendes Modell den Qualitätsgedanken des TQM–Modells umzusetzen und u. a. durch die Verleihung des jährlich zu vergebenden European Quality Award voranzutreiben.[4] Zu den wesentlichen Merkmalen dieses umfassenden Qualitätsmanagementmodells zählen

- Ergebnisorientierung;
- Ausrichtung auf den Kunden;
- konsequente Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung;
- kontinuierliches Lernen, Innovation und Verbesserung;
- Entwicklung von Partnerschaften;
- soziale Verantwortung.

Alle Qualitätsmanagementsysteme können dabei durch die Organisation selbst, durch den Kunden oder von unabhängigen Dritten bewertet werden. Die Bewertung durch die Organisation selbst ist eine Selbstbewertung, während die Bewertung durch den Kunden oder unabhängige Dritte als Fremdbewertung gilt. „Unabhängige Dritte" sollten dabei in ihrer Kompetenz anerkannt (akkreditiert) sein. Jede Selbst- oder Fremdbewertung unterliegt dabei klar definierten Prozessen einschließlich Methoden der Messung bzw. Bewertung.

2. Modell für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung in Europa – handlungsleitende Prinzipien

Im Zusammenhang mit der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes[5] wurde die Entwicklung eines gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung mit dem Ziel beschlossen, „eine Zusammenarbeit der Mitgliedsländer bei der Qualitätssicherung zu fördern, um die Transparenz, Wirksamkeit und Kohärenz der Bildungssysteme und das gegenseitige Vertrauen in die Berufsbildungssysteme, sowohl innerhalb der Länder als auch zwischen verschiedenen

4 Streng genommen ist das EFQM-Modell kein „Qualitätsmanagementsystem", sondern ein Unternehmensmodell der Excellence. Im Gegensatz zu zertifizierbaren „Qualitätsmanagement-Modellen", bei denen es um die Bewertung der Erfüllung von Anforderungen geht, steht bei dem EFQM-Modell exzellente Unternehmensleistung im Vergleich zu den Wettbewerbern im Vordergrund (Benchmarking-Ansatz).

5 Vgl. dazu die Schlussfolgerungen des Vorsitzes des Europäischen Rates am 15. und 16. März 2002 in Barcelona (http://www.bundesregierung.de/Anlage258837/Schlussfolgerungen+des+Vorsitzes+des+Europäischen+Rates.pdf).

Ländern zu verbessern. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem Austausch von Modellen und Methoden sowie auf gemeinsamen Qualitätskriterien und -grundsätzen für die berufliche Bildung".[6]

Zur Entwicklung des Rahmenwerkes wurde 2003 von der Europäischen Kommission eine Facharbeitsgruppe „Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung" eingerichtet. Diese legte bei ihren konzeptionellen Überlegungen die in der Erklärung der Kommission formulierten allgemeinen Grundsätze zugrunde, wonach:

- die Zusammenarbeit auf der Basis des Arbeitsprogramms des Europäischen Rates und der Zielperspektive für 2010 erfolgt,
- sämtliche Maßnahmen unter dem Primat der Freiwilligkeit der beteiligten Länder und unter Einbeziehung sämtlicher relevanter Zielgruppen (Bottom-up-Ansatz) durchgeführt werden,
- im Zentrum der Bemühungen die Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger und weiterer beteiligter Nutzergruppen bzw. -organisationen stehen und
- eine Kooperation neben den Mitgliedsländern der EU auch beitrittswillige Staaten und die EWR/EFTA-Länder umfassen sollte.

Die Arbeitsgruppe dokumentierte und analysierte die in den Mitgliedsländern und länderübergreifend vorliegenden Qualitätssicherungsmodelle und -verfahren und die in der Umsetzung gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse. Auf der Basis von „bewährten Verfahrensweisen" wurden 2004 die Grundlagen eines gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung vorgelegt und vom Rat der Bildungsminister am 28. Mai gebilligt.[7] In den Schlussfolgerungen fordert der Rat die Mitgliedsstaaten und die Kommission im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeiten dazu auf,

- die Anwendung eines gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung auf freiwilliger Basis zu fördern und dabei die bestehenden und künftigen nationalen und gemeinschaftlichen Politikinstrumente zu nutzen,
- zusammen mit den jeweiligen Akteuren praktische Initiativen zu entwickeln, um den Zusatznutzen bei der Verbesserung nationaler und regionaler Systeme zu bewerten,
- die Maßnahmen auf nationaler und regionaler Ebene zwischen den für die berufliche Bildung zuständigen Hauptakteuren zu koordinieren, um die Kohärenz mit der Erklärung von Kopenhagen und dem gemeinsamen Zwischenbericht zu fördern,

6 Vgl. dazu die Grundlagen eines gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung der beruflichen Bildung in Europa (Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung" (2004), Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission – Sektion Berufliche Bildung – Entwicklung der Berufsbildungspolitik, 24. 06. 2004, S. 1 ff.).

7 Vgl. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_de.html.

- die als Versuch konzipierte Errichtung von kooperativen und freiwilligen Netzen zu fördern. Dies ermöglicht den grenzüberschreitenden Austausch bewährter Praktiken auf der Grundlage derzeitiger und zukünftiger Generationen von Programmen zur allgemeinen und beruflichen Bildung,
- gegebenenfalls die Verwendung von gemeinsamen Bewertungsmaßstäben zu prüfen, um so die Mitgliedsstaaten bei der Überwachung und Bewertung ihrer eigenen Systeme zu unterstützen".[8]

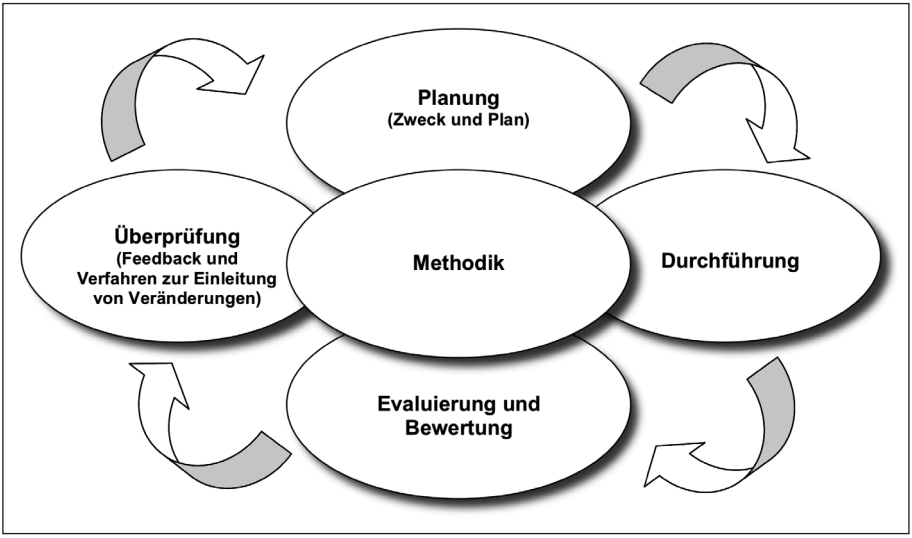
3. Merkmale des Bezugsrahmens für Qualitätssicherung

Der Bezugsrahmen umfasst:

- ein Modell zur Planung, Durchführung, Evaluierung und Überprüfung der Systeme auf den entsprechenden Ebenen in den Mitgliedsstaaten;
- eine Methodik zur Bewertung und Überprüfung von Systemen mit dem besonderen Schwerpunkt auf Selbstbewertung im Kontext externer Evaluierung;
- ein Überwachungssystem, ggf. in Verbindung mit freiwilligen Peer-Reviews;
- Instrumente zur Qualitätsmessung und einen Katalog von Bezugsindikatoren.

Qualitätssicherung wird verstanden als ein kontinuierlicher und fortwährender Prozess, der die fünf in der Abbildung 1 miteinander verzahnten Elemente umfasst:

Abbildung 1: **Modell der Qualitätssicherung**



8 Ebd. (siehe dazu Fußnote 6).

Das Modell basiert auf dem Plan-Do-Check-Act-Modell des amerikanischen Qualitätswissenschaftlers Edward Deming, dessen Modell der kontinuierlichen Verbesserung in der Industrie (beginnend in Japan) mit großem Erfolg umgesetzt wurde. Sämtliche Qualitätsmanagement-Modelle (z. B. ISO, EFQM) haben dieses Modell aufgegriffen.

Hier wird deutlich, dass es sich nicht nur um „Qualitätssicherung" handelt, sondern um eine ganzheitliche Vorgehensweise für das Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung. Das Modell soll sowohl auf die nationalen Berufsbildungssysteme als auch auf die Berufsbildungsanbieter in den beteiligten europäischen Ländern angewendet werden. Für jedes der fünf Elemente wurden zentrale Qualitätskriterien ermittelt und in den Vorschlag aufgenommen. Um eine möglichst hohe Akzeptanz in den beteiligten Ländern, auf den länderspezifisch relevanten Ebenen und unter den beteiligten Gruppen und Einzelpersonen zu erreichen, wird eine frühzeitige und kontinuierliche Einbeziehung sämtlicher Gruppen, Sozialpartner und Entscheidungsträger in allen Institutionen und auf allen Ebenen in den gesamten Gestaltungs- und Umsetzungsprozess für unerlässlich erachtet.

3.1. Merkmale des Elements „Planung"

In diesem Schritt geht es um die Festlegung des Zwecks, der mit der Qualitätssicherung erreicht werden soll, und um die Formulierung klarer und eindeutig messbarer Ziele, die angestrebt werden. Dazu gehört auch die Festlegung von Verfahren, wie die Ziele gemessen werden sollen und eine Entscheidung darüber, welche Institutionen mit der Bewertung und Zertifizierung betraut werden sollen. Gleichzeitig ist hier – nach Möglichkeit im Konsens mit den Beteiligten – eine Entscheidung über die Verfahren zur Selbst- und Fremdbewertung zu treffen und festzulegen, welche Maßnahmen auf institutioneller und personeller Ebene zu ergreifen sind, damit eine Bewertung bzw. Zertifizierung erfolgreich durchgeführt werden kann.

Ziele auf der Systemebene können z. B. sein:

- Verbesserung der Abstimmung des Berufsbildungsangebotes und der -nachfrage,
- Förderung des Zugangs zur Berufsbildung,
- Erfüllung von Berufsbildungsbedürfnissen für benachteiligte Gruppen.

3.2. Merkmale des Elements „Durchführung"

Auf der Durchführungsebene sind die wesentlichen Grundsätze zu bestimmen, mit deren Hilfe die Erreichung der Ziele gewährleistet werden soll. Ebenso ist die Umsetzung, z. B. durch Verordnungen, Finanzierungsregelungen, Leitlinien etc. festzulegen. Darüber hinaus ist die Frage zu klären, welche Maßnahmen entwickelt und umgesetzt werden sollen, damit auf breiter Ebene ein Interesse an einer langfristigen Mitwirkung möglichst aller Beteiligten im Sinne einer „Eigentümergemeinschaft" angestoßen werden kann. Transparenz während des gesamten Pro-

zesses, bei der Vorgehensweise und eine kontinuierliche, enge Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und Partnern ist dabei eine zwingende Voraussetzung.

3.3. Merkmale des Elements „Evaluierung und Bewertung"

In diesem Schritt geht es um die Festlegung von Kriterien, die geeignet sind, sowohl

- den Input,
- die Prozesse,
- den Output und
- die erzielten Ergebnisse

innerhalb des gesamten Zielsystems, sowohl auf der Systemebene als auch bei den Beteiligten Individuen (z. B. Auszubildende, Absolventen, Lehrer/-innen, Ausbilder/-innen, Betriebe etc.) zu messen, zu bewerten und zu zertifizieren. Dabei untergliedert sich die Bewertungs- und Evaluierungsphase in zwei Abschnitte: einmal die Erfassung und Bewertung der Daten und zweitens die Diskussion der erzielten Ergebnisse.

Gleichzeitig sind Regelungen zu treffen, die eine systematische Evaluierung und Bewertung und ggf. eine Reformulierung der Rahmenbedingungen und der zum Einsatz kommenden Verfahren und Methoden, der Zeitpunkte (z. B. ex-post, ex-itinere, bzw. ex-ante Evaluierungen) zur Selbst- und Fremdbewertung bzw. deren Kombination im Hinblick auf die Ziele und Zwecke sicherstellen.

3.4. Merkmale des Elements „Überprüfung und Verfahren zur Einleitung von Veränderungen"

Ausgehend von dem Qualitätsmanagementverständnis als einem kontinuierlichen, fortwährenden Prozess geht es in diesem Schritt darum, Vereinbarungen darüber zu treffen, wie das Feedback sichergestellt werden soll, welche Wege dazu beschritten und welche Methoden dabei zum Einsatz kommen sollen. Darüber hinaus muss entschieden werden, wie die Ergebnisse zur Verbesserung des Gesamtsystems eingebracht werden können und was getan werden soll, damit die erforderlichen Veränderungen eingeleitet und deren Umsetzung begleitet werden kann. Ein zentraler Bestandteil besteht darin, die Ergebnisse des Qualitätsbewertungsverfahrens öffentlich zugänglich zu machen und darüber auf einer breiten Ebene – nach Möglichkeit mit allen Beteiligten – zu diskutieren, um damit den Qualitätsgedanken bei den Beteiligten zu fördern. Den Vergleichen mit anderen Anbietern im Rahmen von Benchmarking-Verfahren soll dabei eine besondere Bedeutung zukommen.

3.5. Merkmale des Elements „Methodik"

Neben den vier Prozesselementen ist die in allen Stufen zum Einsatz kommende Methodik von entscheidender Bedeutung für eine angemessene Gestaltung und

Umsetzung des Qualitätssicherungssystems. Während es bei den Einzelelementen, etwas umgangssprachlich ausgedrückt, darauf ankommt, „die richtigen Dinge zu tun", geht es bei der angemessenen Auswahl der in den einzelnen Elementen zum Einsatz kommenden Methoden eher darum, festzulegen, „die Dinge richtig zu tun". Dazu zählen die Entscheidungen über Beteilungsmechanismen, Messverfahren und Indikatoren ebenso wie die Konzeption der Bewertungs- und Evaluierungsinstrumente und der Planungs-, Durchführungs- und Feedbackverfahren sowie die Vorgehensweise zur Zusammenführung sämtlicher Elemente im Sinne eines prozessorientierten Regelsystems. Bei den Überlegungen zur Ausgestaltung des Qualitätsmanagementsystems wird der Selbstbewertung eine besondere Bedeutung zugemessen und zugleich auf die elaborierten Qualitätsansätze nach den standardisierten Qualitätssystemen – die im Wesentlichen auf einer Mischung aus Selbst- und Fremdbewertungsansätzen (Audits) beruhen, z. B. ISO-Normen bzw. EFQM – verwiesen.

Schlussbemerkungen

Die Anwendung des gemeinsamen Bezugsrahmens ist freiwillig und kann nur im Kontext der nationalen Berufsbildungssysteme erfolgen. Eine breite Anwendung soll dazu beitragen, den Erfahrungsaustausch in der Berufsbildung länderübergreifend zu fördern und den wechselseitigen Lernprozess zu unterstützen. Gleichzeitig soll damit die Transparenz der Bildungssysteme innerhalb der Länder und auf der zwischenstaatlichen Ebene verbessert werden, um in einem weiteren Schritt die Voraussetzungen für durchlässigere Bildungssysteme zu schaffen. Von entscheidender Bedeutung für die Akzeptanz, Anwendung und den nachhaltigen Erfolg eines Qualitätsmanagementsystems in der Berufsbildung wird sein, allen Beteiligten den Mehrwert, der mit der Entwicklung und Implementation eines entsprechenden Systems verbunden sein kann, zu verdeutlichen und einen unmittelbaren Nutzen für alle Beteiligten aufzuzeigen. Insbesondere in Deutschland befindet sich diese Diskussion erst in den Anfängen.

Michael Schopf

Nach ECTS und ECVET jetzt ELC für informelles Lernen?

1. Der Europäische Bildungsraum

Verbunden mit den Namen der europäischen Städte, in denen die einschlägigen Beschlüsse gefasst wurden, also LISSABON, BOLOGNA, KOPENHAGEN und MAASTRICHT, arbeitet die Europäische Kommission (KOM) am „Europäischen Bildungsraum". Rechtlich handelt es sich aufgrund der geltenden Rechtslage im Wesentlichen um Empfehlungen[1], denen die Staaten der Europäischen Union (EU) freiwillig folgen können oder nicht, faktisch werden aber gestaltende Normen gesetzt.[2]

Der Europäische Bildungsraum ruht auf vier Säulen, deren Aufbau unterschiedlich weit vorangeschritten ist.

- Der EUROPASS gilt seit Januar 2005. Er ist ein umfassendes Transparenzinstrument für berufliche Bildung mit den Elementen Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätsnachweis, Diploma Supplement und Zeugniserläuterung. Für Deutschland wurde InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH mit der Aufgabe als National Europass Centre (NEC) betraut.
- Der Europäische Referenzrahmen (EQF – European Qualification Framework) liegt als Vorschlag der KOM vor und befindet sich bis Ende Dezember 2005 in der Konsultationsphase. Er dürfte mit seinem System von Niveaus und Deskriptoren wohl kaum noch signifikant verändert werden und als kompetenzorientiertes Raster künftig die europaweite Eingruppierung von arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen ermöglichen.
- Die Fertigstellung des Allgemeinen Qualitätssicherungsrahmens (CQAF – Common Quality Assurance Framework) stockt, weil aus Geldmangel die Arbeit der Expertengruppe nicht fortgesetzt werden konnte. Derzeit wird versucht, durch vernetzte Aktivitäten einzelner EU-Mitglieder die Arbeit zu einem Abschluss zu bringen. Da der Europäische Bildungsraum auf umfassende Kontrollgremien verzichten und auf einer Kultur gegenseitigen Vertrauens basieren soll, ist ein allgemein verbindlicher Qualitätssicherungs-Rahmen unverzichtbar.
- Kreditpunkte-Systeme bilden die vierte Säule. Für den Hochschulbereich ist das Europäische Kredit-Transfer-System (ECTS – European Credit Transfer System) fertiggestellt und findet bei gestuften Studiengängen zunehmend Anwendung. Für den Bereich der Berufsbildung befindet sich ein Kreditpunkte-System (ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training) in einem so

1 Anders z. B. die Anerkennungs-Richtlinie, die als geltendes Recht für alle Mitgliedsstaaten bindend ist.

2 Deutlich wurde dies z. B. beim Bologna-Prozess, der inzwischen zu einer vollständigen Umgestaltung der deutschen Hochschullandschaft führt.

fortgeschrittenen Erarbeitungsstadium, dass demnächst mit der Konsultationsphase begonnen wird. Um eine Verbindung von ECVET und ECTS voranzutreiben und die Bedeutung lebenslangen Lernens besonders herauszuheben, hat die KOM Mitte 2005 das Europäische Anrechnungssystem für das lebenslange Lernen (ELC – European Learning Credit) vorgelegt, es dann aber zunächst wieder zurückgezogen.

Europäische und nationale Qualifizierungsraster sollen künftig nicht mehr abheben auf Abschlüsse[3] und quantitativen Lerninput[4], sondern auf Kompetenzen – unabhängig von Art und Umfang ihres Erwerbs.[5] Damit steht informeller Kompetenzerwerb[6] gleichrangig neben Kompetenzerwerb als Ergebnis formalisierter Bildungsprozesse, wie z. B. der zweiten Stufe eines Hochschulstudiums oder einer Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG).

2. Zum Stand der Anerkennung informellen Lernens

Die Anerkennung informellen Lernens in den Staaten der EU ist stark davon abhängig, in welchem Umfang das Beschäftigungssystem bisher auf Personen zurückgreifen konnte, die in einem formalisierten Berufsbildungs- oder Hochschulsystem die erforderlichen Kompetenzen erworben hatten. Da z. B. in Deutschland der Anteil „Ungelernter" im Beschäftigungssystem traditionell niedrig ist, spielt die Anerkennung informellen Lernens hier bisher nur eine geringe Rolle.[7]

3 ISCED97 ist das wohl bekannteste abschlussbezogene Raster.

4 Die „workloads" im ECTS-System sind ein Beispiel.

5 Man spricht von outcome- oder output-Orientierung.

6 Die in manchen Veröffentlichungen zu findende Unterscheidung zwischen nonformellem und informellem Lernen wird als kaum vermittelbar nicht übernommen. Alles außerhalb von formalisierten Bildungsprozessen stattfindende Lernen wird im Folgenden als informell bezeichnet, also z. B. Erfahrungslernen am Arbeitsplatz oder Kompetenzerwerb durch Weiterbildungskurse.

7 Siehe auch:
- BIBB (2005): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Nr. 3.4.101. Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit – Pilotstudie.
- BJØRNÅVOLD, Jens: Assessment of non-formal learning: the quality and limitatios of methodologies. In: CEDEFOP, European Journal Vocational Training, Nr. 12, S. 52–67.
- CEDEFOP (2002): AGORA V – Identification, evaluation and recognition of non-formal learning. Cedefop Panorama series, Nr. 45.
- STRAKA, Gerald (2004): Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. ITB Forschungsberichte 15, Bremen.
- COLARDYN, Danielle u. a. (2005): The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. Cedefop Panorama series 117.

2.1. Ausland

Das Gesamtkonzept „Europäischer Bildungsraum" ist deutlich angelsächsisch beeinflusst. Stellvertretend sei hier nur das NVQ-System genannt, das wegen seines gestuften und modularen Charakters sowie der Zertifizierungen durch akkreditierte Institutionen nicht auf Ort und Dauer des Kompetenzerwerbs fixiert ist und deshalb auch relativ leicht informell erworbene Kompetenzen anerkennen kann. In England gilt dafür das Verfahren „AP(E)L – Accreditation of Prior (Experiental) Learning", welches in ähnlicher Form auch in Irland praktiziert wird. Die Niederlande haben mit CINOP vergleichbare Anerkennungsverfahren entwickelt.

Die skandinavischen Länder haben in den letzten Jahren viel Energie auf die Entwicklung eines Systems zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen verwendet. Stellvertretend sei der PISA-Musterknabe Finnland genannt. Hier wurde ein kompetenzorientiertes, arbeitsbasiertes, modulares berufliches Curriculumsystem entwickelt. Etwa 250 Prüfungskommissionen stellen die Zertifizierungsmöglichkeiten fest. Mit dem Projekt ALVAR wurde ein Förderinstrument vor allem zur Feststellung informell erworbener Kompetenzen zur Verfügung gestellt.

Sehr lange Erfahrungen hat auch das zertifikatsfixierte Frankreich. Die beiden beruflichen Abschlüsse „CAP" und „BTS" lassen sich auch durch das Prüfen informell erworbener Kompetenzen erreichen. Die Anzahl derartiger Prüfungen ist allerdings gering.

2.2. Deutschland

Auch in Deutschland gibt es heute schon eine Reihe von Möglichkeiten, informell erworbene Kompetenzen bescheinigen zu lassen oder diese als Zugangsmöglichkeiten für weitere Bildungsmaßnahmen zu nutzen. Beispiele:

- Bei fast allen Berufsausbildungen (sowohl bei dualen Ausbildungen nach Berufsbildungsgesetz als auch bei Assistenzausbildungen nach Landesgesetz) gibt es die Möglichkeit zur Ablegung einer Externenprüfung. Im Wesentlichen muss der Bewerber plausibel machen, dass er aufgrund seiner Berufsbiografie eine ernsthafte Chance zum Bestehen der Prüfung hat. Der Ermessensspielraum der zulassenden Stelle ist dabei recht groß.
- Grundsätzlich ist es in den Berufen nach dem Berufsbildungsgesetz möglich, aufgrund glaubhaft gemachter Kompetenzen, einen zeitlich verkürzten Ausbildungsvertrag abzuschließen oder vorzeitig zur Prüfung zugelassen zu werden.
- Mit dem Instrument der Zusatzqualifikation ist es möglich, sich schon während der Erstausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz Elemente von Weiterbildungsberufen zertifizieren zu lassen.
- Fast alle Bundesländer akzeptieren die Weiterbildungsberufe Meister, Techniker oder vergleichbare als Zugangsmöglichkeit für den Besuch einer Hochschule. Wenn sich der Studienwunsch im bisher praktizierten Berufsbereich bewegt,

genügt meist ein Beratungsgespräch; ansonsten müssen sich die Interessenten meist einem Bewerbungsgespräch stellen.

- Für Umschüler wird wegen der in der Erstausbildung und in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen die Ausbildungsdauer deutlich (oft auf die Hälfte) verkürzt.
- Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Europäische Sozialfonds fördern die „Kultur" des lebensbegleitenden Lernens, z. B. über das Projekt „Lernkultur Lernkompetenz – Lernen am Arbeitsplatz", das von 2001–2007 mit einem Fördervolumen von 18 Millionen € ausgestattet ist.

Allerdings gibt es in Deutschland trotz aller Appelle, die mitunter als „Sonntagsreden" verdächtigt werden, noch große Schwachstellen oder „weiße Flecken".

- Das Fehlen eines nationalen Qualifikationsrahmens sowie modularisierter Erstausbildungen und Weiterbildungen erschwert die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (im Fremdsprachenlernen allerdings sind bei Anwendung der sechs Stufen und der Inventare des Europäischen Referenzrahmens erste Standardisierungserfolge zu verzeichnen; auch das KMK-Fremdsprachenzertifikat basiert auf diesem Rahmen).
- In Unternehmen gibt es keine „Kultur" zur Förderung des nachträglichen Erwerbs formaler Abschlüsse (z. B. des Berufsabschlusses Servicekaufleute im Luftverkehr durch berufserfahrene Flugbegleiter).
- Das betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildungssystem kann man wegen fehlender curricularer, lerndidaktischer und diagnostischer Standards nur als chaotisch bezeichnen (die ersten Ansätze der Arbeitsagentur zur Akkreditierung von Trägern sind immerhin ein Hoffnungsschimmer.)
- Bei der Teilnehmer-Auswahl für Weiterbildungsmaßnahmen gilt durchweg das Mattäus-Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben".
- Soweit Kammern gleichzeitig Anbieter von Qualifizierungsmaßnahmen für Weiterbildungsberufe und Zertifizierer („Zuständige Stelle") sind, lassen sich Interessenskollisionen nicht immer ausschließen.
- Individualisierte Selbstlernsysteme befinden sich trotz der bei E-Learning gegebenen Möglichkeiten seit Jahrzehnten immer noch im Entwicklungsstadium.

3. Die nächsten Schritte

Die Europäische Kommission verbindet den im Rahmen des Lissabon-Prozesses zu schaffenden Europäischen Bildungsraum mit der Mega-Thematik „Lebensbegleitendes Lernen". Für viele Staaten hat dabei die Form „informelles Lernen" einen hohen Stellenwert. Für Deutschland tut man wohl gut daran, erst einmal beim formellen Lernen, also bei beruflicher Erstausbildung, beruflicher Weiterbildung und Hochschulbildung seine europäischen Hausaufgaben zu machen.

Die mit der Erarbeitung einer Vorlage für ECVET beauftragte Expertengruppe („technical working group") hatte darauf bestanden, zunächst einmal dieses Papier als Pendant der Berufsbildung zu ECTS für Hochschulbildung fertigzustellen und den Konsultationsprozess einzuleiten. Das von der Europäischen Kommission überraschend vorgelegte übergreifende Papier „Europäisches Anrechnungssystem für lebenslanges Lernen – ELC"[8] sollte demnach zunächst zurückgezogen werden.

Wenn erst einmal deutsche Berufe (in der EU-Diktion „Qualifikationen") kompetenzorientiert national und europaweit Niveaus zugeordnet, in Einheiten („units", Module) strukturiert und jeweils mit einem Kreditsystem aufgefächert sind, kann später ein Anrechnungssystem für informell erworbene Kompetenzen relativ leicht entwickelt werden.

Zu klären bleibt allerdings auch dann noch vieles, z. B. wer zertifizieren darf (z. B. die Kammern), ob die Einheiten abstrakt oder kontextbezogen zu formulieren sind, ob die Gültigkeit zertifizierter Einheiten zeitlich begrenzt wird und ob die Verwendung des künftigen „Allgemeinen Rahmens zur Qualitätssicherung (CQAF)" eine derart vertrauensstiftende Maßnahme ist, dass der eigentliche Prüfungsaufwand gering gehalten werden kann.

8 European Learning Credit.

Gerald A. Straka

Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – neu für die bundesdeutsche Berufsbildung?

Prolog

Housekeeper eines großen Hotels in den USA (Beispiel 1)
In einem Zimmer einer in den USA verbreiteten Hotelkette ging im Badezimmer weder das Licht an noch konnte das Fernsehgerät in Gang gebracht werden. Zur Beseitigung der Mängel kam, wie es dort heißt, ein Housekeeper. Er prüfte und reparierte einige elektrische Schaltungen in des Wortes ursprünglicher Bedeutung – d. h., es wurden keine Module ausgetauscht. Als Berufspädagoge fragte ich, wo und wie er diese Skills erworben habe. Seine Antwort war, durch Probieren, Zuschauen, Fragen im Laufe seiner inzwischen zweijährigen Tätigkeit in diesem Hotel. Im Verlauf des Gesprächs ergab sich auch, dass er für diese Skills keine Nachweise besaß.

Ein englischer Human Resource Developer auf dem Weg zum Südafrika-Einsatz (Beispiel 2)
Am Rande einer Arbeitssitzung im Rahmen des Forums für Transparenz in der Berufsbildung der EU erwähnte ein UK-Vertreter, dass er anschließend nach Südafrika reise, um dort Leute zur Zertifizierung von Beschäftigten in der Bauindustrie zu qualifizieren. In diesem Sektor seien Menschen zehn und mehr Jahre tätig, meisterten die Arbeitsanforderungen, hätten aber keine formalen Nachweise für jene Skills und Kenntnisse.

Reparatur einer Geschirrspülmaschine in Deutschland (Beispiel 3)
In unserer Geschirrspülmaschine füllte sich die Bodenwanne, während der sich über Tage erstreckenden Bestückung, langsam mit Wasser. Einem Betrieb für Haushaltsgerätereparaturen wurde ein entsprechender Auftrag erteilt. Ein gelernter Haushaltsgerätetechniker kam, prüfte und tauschte ein defektes Zulaufventil aus. Nach Abschluss dieser Arbeiten machte er darauf aufmerksam, dass weiterhin Wasser einlaufen könnte, da sich das Ablaufrohr durch Ablagerungen stark verengt habe.

Auf meinen Hinweis, ich besäße eine flexible und lange Rohrreinigungsbürste, und ob er diese schnell mal einsetzen könne, antwortete er: „Das ist Sache eines Klempners".

Meine Frage: „Wenn bei Ihnen zu Hause die gleiche Situation einträte – würden Sie dann das Abflussrohr reinigen?", wurde mit „Ja, natürlich" beantwortet.

Beispiele 1 und 2 entsprechen dem, was mit dem Thema „Zertifizieren informell erworbener Kompetenzen" verbunden werden kann. Der Housekeeper hatte sich mittels „Training on the Job" erforderliche Kompetenzen angeeignet, die jedoch nicht zertifiziert waren. Ähnlich ist die Situation bei den südafrikanischen Bauarbeitern, weshalb Maßnahmen zur Zertifikation eingeleitet werden. Beispiel 3 ist prototypisch für die bundesdeutsche Kultur der Gewerke, der anerkannten Ausbildungsberufe und dem damit verbundenen Freud und Leid für die Privatpersonen. Es zeigt sich aber auch, dass ein Erlernen bereichsspezifischen Wissens und Könnens nicht an der Grenze eines Berufs aufhört. Mit der Schneidung von Berufen scheinen viel mehr andere als auf Lernen bezogene Kriterien eine Rolle zu spielen.

Informell und nicht formal erworbene Kompetenzen im Fokus europäischer Bildungspolitik

Wir brauchen jedoch nicht in die Ferne nach Südafrika zu schweifen – diese Form des Qualifikationserwerbs ist auch in der EU verbreitet (BJØRNÅVOLD 2001). Insofern überrascht es nicht, dass Brüssel auf diesem Gebiet aktiv wurde. Seit dem Memorandum der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (2000) wird der Zertifikation informell und nicht formal erworbener Kompetenzen hohe Priorität eingeräumt. In dem im November 2001 veröffentlichten Memorandum mit dem Titel „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen" wird ein umfassendes neues Konzept der Lernbewertung für notwendig erachtet (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001, S. 16). Des Weiteren werden die Mitgliedsstaaten gebeten, „angemessene rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen, damit die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens sich möglichst breit durchsetzen kann. Ferner sollen sie „einen Rechtsanspruch auf Bewertung prüfen" (Europäische Kommission 2001, S. 17). Seitdem geht in der Bundesrepublik Deutschland das Gespenst umher, unsere regulierte duale Berufsausbildung könnte durch die Hintertür, durch die Zertifizierung von informell erworbenen beruflichen Kompetenzen, ausgehebelt werden.

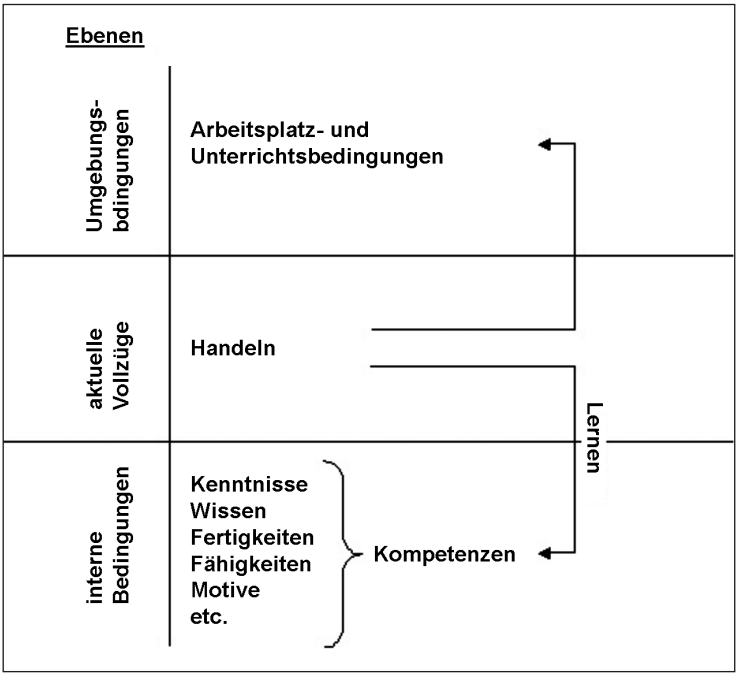
Ein Rahmenmodell für Handeln und Lernen

Der Terminus Lernen und seine Facetten wurden bislang nicht näher bestimmt. Das soll mit einem allgemeinen Rahmenmodell nachgeholt werden. Mit ihm wird Handeln und Lernen als eine individuelle Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner historisch geformten Welt betrachtet. Das Modell hat drei Ebenen: Die Ebene des Aktuellen bzw. des Handelns, die Ebene der internen Bedingungen, z. B. Wissen oder Fähigkeiten (= Kompetenzen), welche dieses Handeln ermöglichen, und die der Umgebungsbedingungen, z. B. Arbeitsplatz- und Unterrichtsbedingungen, die Handeln fördern, aber auch beeinträchtigen können.

Die Folgen des je individuellen und nicht mehr rückholbaren Handelns können umgebungsbezogen sein (beispielsweise eine Dienstleistung ist erbracht oder das Werkstück ist bearbeitet). Folgen des Handelns können auch individuumsbezogen

sein (z. B. meine Haare sind gekämmt). Besteht die Folge des Handelns darin, dass eine überdauernde Veränderung der internen Bedingungen erfolgt ist (z. B. die Kenntnis davon, dass Handeln und Lernen nicht das gleiche sind), dann – und nur dann – hat Lernen stattgefunden (Straka/Macke 2005) (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: **Allgemeiner Rahmen für Handeln und Lernen**



Analysieren wir mittels dieses allgemeinen Rahmens den dem europäischen Qualifikationsrahmen vom 8. Juli 2005 zugrunde liegenden Lernbegriff (Europäische Kommission 2005). Dort heißt es in Englisch und Deutsch wie folgt:

Tabelle 1: **Lernbegriff Englisch-Deutsch**

English	Deutsch
Learning and Learning outcomes Learning is a cumulative process where individuals gradually assimilate increasingly complex and abstract entities (concepts, categories, and patterns of behaviour or models) and/or acquire skills and wider competences. This process takes place informally, for example through leisure activities, and in formal learning settings which include the workplace. (S. 10)	Lernen und Lernergebnisse Der Begriff „Lernen" bezeichnet einen kumulativen Prozess, in dessen Rahmen sich der Einzelne Kenntnisse von wachsendem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad (Begriffe, Kategorien, Verhaltensmuster oder Modelle) und/oder Kompetenzen sukzessive aneignet. Dieser Prozess erfolgt informell, zum Beispiel in der Freizeit, und in formalen Arrangements, einschließlich des Arbeitsplatzes. (S. 12)

Ohne die enthaltenen Attribute lautet die deutsche Version der EU-Kernaussage: Lernen ist ein Prozess, in dem Einzelne sich Kenntnisse aneignen. Dieses Verständnis steht in zweierlei Hinsicht im Einklang mit der Lerndefinition des Rahmenmodells. Zum einen wird mit Lernen eine überdauernde Veränderung interner Bedingungen – dazu gehören beispielsweise auch Kenntnisse – in Beziehung gebracht. Zum anderen wird Lernen dem „Einzelnen' zugewiesen.

Die im Anschluss an „Kenntnisse ..." in der Klammer vorgenommene Umschreibung – „Begriffe, Kategorien, Verhaltensmuster oder Modelle" – deckt sich bedingt mit dem verbreiteten Verständnis interner Bedingungen. Zutreffender wären hier die in der Lernforschung gebräuchlichen Termini „Wissen" oder allgemeiner „Disposition" gewesen. Einen Begriff zu „kennen" greift zu kurz, insbesondere dann, wenn dieser auch noch „komplex und abstrakt" sein soll. Diese Merkmale verweisen in Richtung „Verstehen". Sobald aber diese Stufe erreicht wird, ist der Terminus „Wissen" zutreffender. Zudem würde auf diese Weise weder die nicht angemessene Übersetzung von „entities" in „Kenntnisse" noch die Anschlussfähigkeit zur Bezugsdisziplin „Lernforschung" beeinträchtigt werden.

Mit den Attributen „kumulativ", „wachsender" Komplexitäts- und Abstraktionsgrad, gleichgültig, ob es sich dabei um Kenntnisse oder Kompetenzen bzw. „entities", „skills" oder „wider competences" handelt, wird die Domäne des Lernens verlassen. Lerntheorien befassen sich mit Aktivitäten und ihrer Regelhaftigkeit, die jenseits von Phasen der psychischen Entwicklung des Menschen in der Lebensspanne auftreten. Sie haben generelle Gültigkeit: Beispielsweise das Prinzip der Verstärkung, oder sie gelten für den Aufbau von Verhaltens- oder Handlungsstrukturen unterschiedlichster Art, wie ein Auto zu starten, einen Lagenwechsel auf der Geige zu perfektionieren, konkrete oder abstrakte Begriffe zu bilden sowie Lösungsstrategien für verschiedene Problemarten zu entwickeln. Demgegenüber wird mit den Adjektiven „kumulativ" und „wachsend" und den mit ihnen in Verbindung gebrachten Termen – wie Begriffe, Fertigkeiten – das angesprochen, was

Gegenstand psychologischer Entwicklungstheorien ist. Sie haben zudem Verläufe ermittelt, die weit über „kumulativ", „wachsend" oder „wider" hinausgehen. Insofern scheint die EU-Definition mit „Lernen" und „Lernergebnissen" das zu meinen, was in den Bereich psychischer Entwicklung gehört.[1]

Mit dem zweiten Satz der Definition wird versucht, die Merkmale „informell" und „formal" zu bestimmen. „Informell" wird mit „Freizeit" und „formal" mit „Arrangements", „einschließlich des ‚Arbeitsplatzes" in Beziehung gesetzt. Könnte daraus gefolgert werden, in der Freizeit gehe es „nicht formal" und im Betrieb „nicht informell" zu? Die Antwort lautet nein, denn beispielsweise wird in der Organisationstheorie die formelle und informelle Organisation ausdrücklich unterschieden.

Zusammenfassend ist festzuhalten bzw. zu fragen:

- Die Merkmale formal bis informell verweisen auf Eigenschaften der Umgebung.
- Lernen ist ein individueller Prozess der Aneignung von „entities" und „skills", die als eine Veränderung interner Bedingungen ausgelegt werden können.
- Wie verständigen sich die Kommissionsmitglieder angesichts unzutreffender Begriffswahl und fehlerhafter Übersetzungen?

Analyse der EU-Definition informellen Lernens, nicht formalen Lernens und formalen Lernens

Im deutschen Glossar der Arbeitsunterlagen zum europäischen Qualifikationsrahmen (2005) wird informelles Lernen definiert als „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung) nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen nichtintentional und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung" (Europäische Kommission 2005, S. 56).

Demgegenüber ist nicht formales Lernen „in planvolle Tätigkeiten eingebettet (...), die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement" beinhalten. Nicht formales Lernen ist im Allgemeinen intentional aus Sicht der Lernenden und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung" (ebd., S. 57).

Das formale Lernen wird als Lernen definiert, „das in einem organisierten und strukturierten Kontext (Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung, am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung" (ebd., S. 56).

1 Ein Rekurs auf GAGNÉs (1977) Ansatz des kumulativen Lernens, da dieses überwiegend „skills" und weniger „abilities" thematisiert..

Das formale Lernen findet demnach im organisierten und strukturierten Kontext (Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz) statt. Zu fragen bleibt, ob die Kriterien, nach denen „organisiert und strukturiert" wird, am Arbeitsplatz dieselben sind wie in einer Bildungseinrichtung. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob angesichts des Individuumsbezugs der EU-Lerndefinition statt expliziten Lernens oder Lernzielen nicht explizites Lehren, Lehrziele etc. zutreffender sind. Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Das sind Merkmale der Umgebungsbedingungen. Ob allerdings die Unterscheidung nach „Alltag" und „Familienkreis" das Verständnis erhöht, ist fraglich. Als erstes Ergebnis der Begriffsanalyse kann festgehalten werden, dass die Merkmale der Umgebungsbedingungen mächtige Abgrenzungskriterien darstellen.

Mit den zweiten Sätzen der EU-Definitionen des „formalen und informellen Lernens" wird mit „zielgerichtet bzw. nichtintentional aus der Sicht des Lernenden" die Perspektive des Individuums ins Spiel gebracht. Dieser Einschub unterstützt die zuvor gemachte Behauptung, dass „Lernziel und Lernzeit" durch „Lehrziel und Lehrzeit" zu ersetzen sind. „Lernförderung" könnte beibehalten werden, wobei zutreffender „potenzielle Lernförderung" wäre. Der Grund liegt darin, dass wie eingangs erarbeitet ein Lernergebnis immer erst im Nachhinein festgestellt werden kann und den individuellen Aktivitäten erst nachträglich eine Lernfunktion zugewiesen werden kann.[2]

Bislang erfolgte keine Analyse der Definition des „nicht formalen Lernens". Das war Absicht, denn diese Definition lässt sich nicht als Kontinuum zwischen den Polen „formales und informelles Lernen" einordnen. Statt von Umgebungsbedingungen – wie Bildungseinrichtung oder Arbeitsplatz – wird beim nicht-formalen Lernen von „planvoller Tätigkeit" gesprochen, die der Ebene der individuellen Aktivitäten im allgemeinen Rahmenmodell zuzuordnen ist. Insofern sollte bei einer Revision der Begrifflichkeiten – es ist ja nicht die erste, denn die Definitionen unterscheiden sich von denen aus dem Glossar des Jahres 2001 (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001) – überlegt werden, auf diese Zwischenform zu verzichten, wie das übrigens auch andere fordern (ERAUT 2000).

Bei allen drei EU-Definitionen wird das Kriterium „Zertifizierung" zur Abgrenzung einbezogen, die wie folgt definiert wird: „Zertifizierung (von Kompetenzen): Formelle Validierung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen des Einzelnen im Gefolge eines standardisierten Bewertungsverfahrens. Die Zertifizierung schließt mit der Verleihung einer (anerkannten) formalen Qualifikation (Befähigungsnachweis, Bescheinigung, Diplom, Zertifikat oder Zeugnis) durch eine akkreditierte ausstellende Stelle oder Behörde" (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, S. 55). Festzuhalten ist, dass vorhandene interne Bedingungen erfasst und bewertet

2 Auf das Kriterium „intentional" wird später eingegangen.

werden und eine Bescheinigung von einer akkreditierten Einrichtung ausgestellt wird.

Kriterien für „formell/formal" im Zusammenhang mit Lernen
Auf der Grundlage der Analyseergebnisse sollen im Folgenden drei abgestufte Kriterien für das „Formelle" bzw. „Formale" von Umgebungsbedingungen unter Bezug auf Lernen erarbeitet werden.

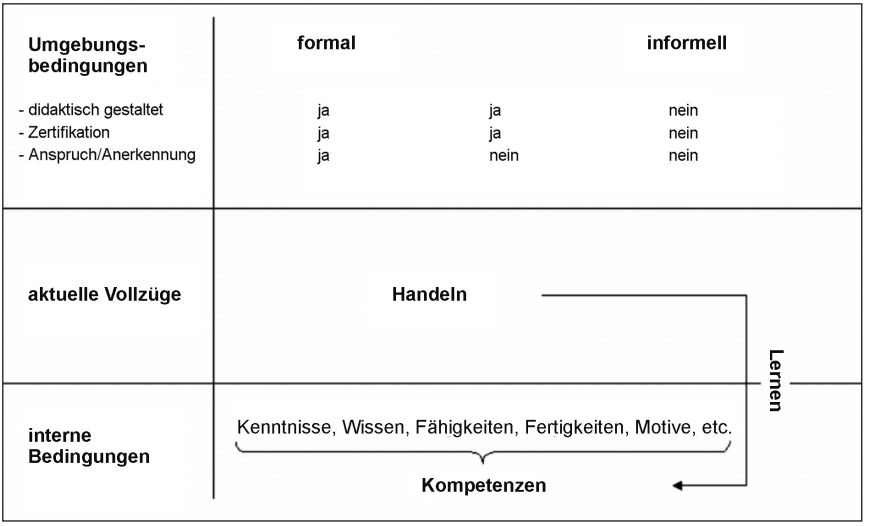
Kriterium 1: Ausmaß didaktischer Gestaltung
Mit „Strukturieren" und „Systematisieren" von Lehrzielen und Lehrzeit werden Aspekte angesprochen, die Gegenstand der Didaktik als der Wissenschaft von Lehren und Lernen sind. Es ist davon auszugehen, dass in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen didaktische Arrangements ausgeprägter sind als beispielsweise am Arbeitsplatz. Insofern bietet sich als Kriterium das „Ausmaß didaktischer Gestaltung" an.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass sowohl am Arbeitsplatz als auch in der Freizeit didaktische Komponenten zum Tragen kommen können. Das ist dann der Fall, wenn beispielsweise Lehrsoftware oder ein Sachbuch herangezogen werden. Insofern reicht das Kriterium „didaktische Gestaltung" allein nicht aus, um formale von informellen Umgebungsbedingungen abzugrenzen.

Kriterium 2: Zertifizierung
Auch wenn in der privaten Lebens- und in der Arbeitswelt brauchbare Kompetenzen erworben werden, haftet ihnen ein grundlegender Mangel an: Für die dort erworbenen Kompetenzen werden in der Regel weder Zeugnisse noch Bescheinigungen ausgestellt (vgl. Beispiele 1 und 2 im Prolog). Damit haben wir ein weiteres Kriterium, das Lernen unter formalen und informellen Bedingungen unterscheidet: die Zertifikation erworbener Kompetenzen.

Kriterium 3: Anspruch und Anerkennung
Zertifikate werden auch jenseits des formalen Bildungswesens ausgestellt. Zertifikate bekannter Unternehmen – beispielsweise SAP – haben durchaus ihren Marktwert. Ihnen haftet jedoch ein Nachteil an: Sie garantieren keinen gesetzlichen Anspruch und/oder gesellschaftliche Anerkennung, wie das beispielsweise beim Lehrabschlusszeugnis der Kammern in Deutschland der Fall ist.

Abbildung 2: **Lernen unter formalen und informellen Umgebungsbedingungen**



Die formalen und informellen Umgebungsbedingungen lassen sich wie folgt stufen: Die formale Umgebungsbedingung ist didaktisch gestaltet mit dem Ziel, Lernen zu initiieren, zu fördern und zu bewerten. Die in diesem Kontext erworbenen Kompetenzen werden zertifiziert. Die so erworbenen Zertifikate garantieren öffentlich-rechtliche Ansprüche bis hin zur gesellschaftlichen Anerkennung. So ist m. E. ein Hauptschulabschluss die Voraussetzung für die Zulassung zur Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf, der Lehrabschluss seinerseits für den Erwerb eines Meisterbriefs.

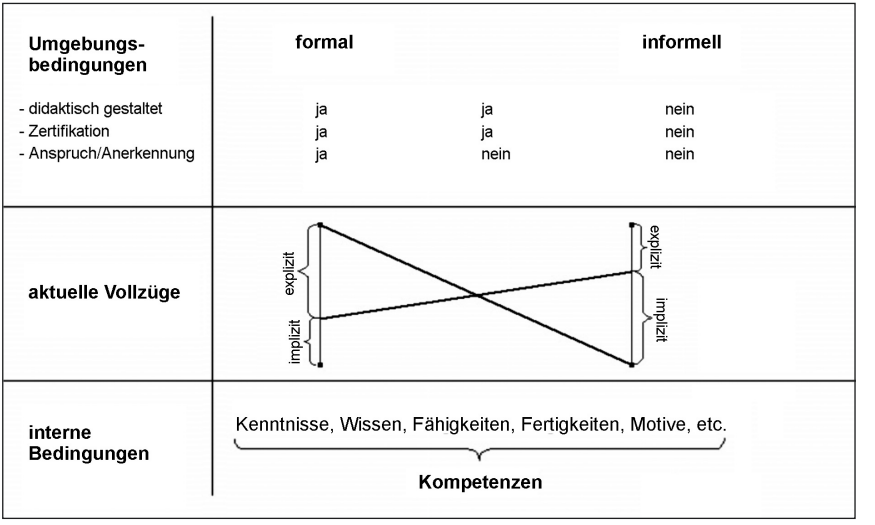
Beim Lernen unter informellen Umgebungsbedingungen sind abgesehen vom didaktischen Arrangement – ein Sachbuch kann explizit oder zumindest implizit didaktisch arrangiert sein – die Kriterien „Zertifizierung" und garantierter Anspruch auf Anerkennung nicht erfüllt.

Explizites und implizites Lernen

Angeregt durch die Kriterien „zielgerichtet" und „nichtintentional" der EU-Definitionen soll nun geprüft werden, ob sich mit dem Gegensatzpaar explizites und implizites Lernen ein weiteres Merkmal für die Abgrenzung des Lernens in formalen bis informellen Umgebungsbedingungen eröffnet. Kann demnach behauptet werden, dass explizites Lernen ausschließlich in formalen, implizites entsprechend in informellen Kontexten stattfindet? Die These soll am Beispiel der peer group untersucht werden. Sie zeichnet sich durch die Besonderheit aus, dass sie zum einen ohne das formale System Schule nicht zustande kommt und zum anderen, dass in ihr so manches gelernt wird, was allerdings mit den offiziellen Zielen der jeweili-

gen Einrichtung nicht unbedingt im Einklang stehen muss. Andererseits kann in informellen Umgebungen auch explizites Lernen stattfinden: Beispielsweise kann es darum gehen, gemeinsam einem Idol von der Kleidung bis zum Verhalten nachzueifern oder bestimmte Fertigkeiten wie Surfen im Internet zu erlernen.

Abbildung 3: **Lernen unter formalen und informellen Umgebungsbedingungen sowie implizites und explizites Lernen**



Explizites und implizites und damit zielgerichtetes und nicht-intentionales Lernen sind bedingt ein brauchbares Kriterium für die Klassifikation von Kompetenzerwerb. Wenn also unterschiedliche Ausmaße an Formellem mit berücksichtigt werden sollen, so können diese sich nur auf die Merkmale der Umgebung beziehen, in der die Kompetenzen erlernt wurden (Straka 2003).

Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – neu für die bundesdeutsche Berufsbildung?

Die Beispiele des Prologs und einige wenige empirische Erhebungen deuten darauf hin, dass jenseits formaler Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen gelernt wird. In vielen Regionen der Welt und auch in der EU scheint diese Form der Kompetenzentwicklung nicht unüblich zu sein. Insofern ist es nur konsequent, wenn angesichts von Mobilität, Transparenz und lebenslangen Lernens Brüssel den „Schatz" an jenseits von Bildungseinrichtungen kumulierten Kompetenzen heben und individuell verwertbar machen möchte (Straka 2002a, 2004).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob ein solches Ansinnen für die bundesdeutsche duale Berufsausbildung neu ist. Wenden wir uns dem konstitutiven Merkmal dieser Ausbildungsform – der Dualität – zu. Sie besteht darin, dass in der Schule gebildet und im Betrieb gelernt werden soll. Der Kompetenzerwerb in der Schule erfolgt unter formalen Umgebungsbedingungen – sie sind didaktisch arrangiert oder sollten das sein – es werden Zeugnisse ausgestellt, die zumindest im Schulsystem anerkannt sind.

Wie sieht es für den Ausbildungsort Betrieb aus, in dem mehr Ausbildungszeit als in der Schule verbracht wird? Lehrwerkstätten oder überbetriebliche Ausbildungsstätten sollte es nach der „reinen Lehre" eigentlich nicht geben, konstitutives Merkmal des Betriebs ist, dass an „realen" Arbeitsplätzen, d. h. authentischen Umgebungsbedingungen gelernt werden soll. Arbeitsplätze werden allerdings primär zur Erfüllung von Betriebszwecken eingerichtet und weniger nach didaktischen Gesichtspunkten. Vor dem Hintergrund der zuvor entfalteten Modellierung handelt es sich damit um ein tendenziell informelles Arrangement von Umgebungsbedingungen.

Gegenstand der Abschlussprüfung sind „die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten", die „notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten" unter „Zugrundelegungen der Ausbildungsordnung" (BBiG 2005 § 38). Insofern werden in der dualen Ausbildung immer schon im Betrieb informell erworbene berufliche Kompetenzen zertifiziert, verbunden mit der Verpflichtung, diese während des Ausbildungsverhältnisses auch einzulösen. Bei diesem Zertifizierungsprozedere werden quasi mit einem Doppelschlag auch noch die in der Schule erworbenen Kompetenzen auf die Waagschale gelegt. Heißt es doch in demselben Paragrafen im Vergleich zu den zu prüfenden beruflichen Kompetenzen abgeschwächt, dass der Prüfling nachzuweisen hat, „mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut zu sein". Als weitere Abschwächung könnte interpretiert werden, dass der Rahmenlehrplan explizit nicht angeführt ist, wohl aber die Ausbildungsordnung.

Mit der Regelung zur Externenprüfung sah das BBiG schon immer eine Möglichkeit vor, unter informell erworbenen Umgebungsbedingungen sich erworbene Kompetenzen anerkannt zertifizieren zu lassen. Im Vergleich zum BBiG 1969 wurden im BBiG 2005 diese Möglichkeiten erweitert. So muss man beispielsweise nicht mehr die doppelte, sondern nur die 1,5-fache Zeit der vorgeschriebenen Ausbildungszeit in dem Handlungsfeld des Berufs tätig gewesen sein. Der entsprechende Passus lautet verkürzt: „wer in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll". Sollte mit diesem Passus ein aus anderen Sektoren bekanntes „nicht-tarifäres" Zertifizierungshindernis in den Weg gestellt werden? Denn wie kann eine Person in einem Beruf tätig sein, für den sie noch nicht befähigt ist? Oder sollte damit vorsorglich schon die Brücke zum „competence based measurement" (WOLF 1995) der „National Vocational Qualifications" geschlagen werden, das sich an dem

Prinzip orientiert: Keine festgelegte Ausbildungszeit, durch Arbeiten bereichsspezifische Kompetenzen erwerben, die irgendwann zertifiziert werden können?[3]

Literatur:

BBiG (2005): Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931, nicht-amtliche Veröffentlichung). http://www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf.

Bjørnåvold, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Thessaloniki: Cedefop.

Eraut, M. (2000): Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In: F. Cofield (Eds.): The necessity of informal learning. Bristol/UK: Policy Press.

Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Kommission (2005): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DE) bzw. Towards a European Qualification Framework for lifelong learning (EN). Brüssel, 8. Juli 2005: Kommission der Europäischen Gemeinschaften/Commission of the European Communities.

Fulst-Blei, S./Ebner, H. G. (2005): Niveaubestimmung von Berufsbildungsabschlüssen in der Europäischen Union – Empirische Indizien zur Positionierung der deutschen Ausbildungsabschlüsse. Wirtschaft und Erziehung, 9, S. 303–307.

Gagné, R. M. (1977): The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Straka, G. A. (2002a): Valuing learning outcomes acquired in non-formal settings. In: Nijhof, W. J./Heikkinen, A./Nieuwenhuis, L. F. M. (Eds.): Shaping Flexibility in Vocational Education and Training. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 149–165.

Straka, G. A.(2002b): Empirical comparisons between the English National Vocational Qualifications and the educational and training goals of the German dual

3 Eigene (STRAKA 2002b) wie auch Studien anderer (FULST-BLEI/EBNER 2005) zeigen, dass durchaus Schnittmengen gegeben sind.

system – an analysis for the banking sector. In: Achtenhagen, F./Thang, P.-O. (Eds.): Transferability, Flexibility and Mobility as Targets of Vocational Education and Training. Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik, S. 227-240.

STRAKA, G. A. (Hrsg.) (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster: Waxmann.

STRAKA, G. A.(2004): Measurement and evaluation of competence. In: P. DESCY/M. TESSARING (Eds.): The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series, 3040), pp. 263-311.

STRAKA, G. A./MACKE, G. (20053): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster: Waxmann.

WOLF, A. (1995): Competence-based assessment. Buckingham: Open University Press.

Christiane Koch

Betriebliche Anforderungen an die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Ergebnisse aus zwei Betriebsbefragungen im Modellversuch „TbQ-Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU“

Die Frage, wie informell erworbene Kompetenzen, die ja im Rahmen eines aktiven Berufslebens zwar stets erworben, aber nur selten dokumentiert werden, glaubwürdig und verwertbar zertifiziert werden können, ist ein für den europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum zentrales Thema. Hierbei stellen sich sowohl bildungspolitische als auch wissenschaftliche und umsetzungspraktische Fragestellungen, die in verschiedenen Kontexten bearbeitet, aber noch längst nicht zufriedenstellend beantwortet werden können.

Die vorhergehenden Beiträge haben sich damit befasst, welche europäischen Transfer- und Kompatibilitätsverfahren (ECTS, ECVET, EQF etc.) es gibt bzw. welche in Planung sind, um informell erworbene Kompetenzen bescheinigen und EU-weit anerkennen zu können. Die aktuelle Bildungspraxis zeigt, wie wichtig das Thema ist, denn informell erworbene Kompetenzen spielen auch in der formalisierten und regulierten Berufsbildung bereits eine beachtenswerte Rolle (Straka 2000).

Das solche bildungspolitischen und -praktischen Prozesse fundierende wissenschaftliche System – und seine begrifflich-definitorischen Probleme – wurden in den Beiträgen und Diskussionen des Forums nur angerissen. Die entscheidende Frage, was das überhaupt sei, was da zertifiziert werden soll – informell erworbene Kompetenzen – und wie es möglich ist, dieses nebulöse Gebilde überhaupt glaubhaft und dingfest zu machen, kann auch an dieser Stelle nicht beantwortet werden (vgl. z. B. Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Das würde den Rahmen dieses Beitrags bei weitem sprengen und den Fokus, um den es hier gehen soll, verzerren.

Ich will mich an dieser Stelle mit einem anderen Fundament des Themas befassen, nämlich mit einem wichtigen „User“ von informell erworbenen Kompetenzen: Den Unternehmen, die ja – neben den Trägern dieser Kompetenzen, den Arbeitnehmern/Arbeitnehmerinnen, – diejenigen sind, die informell erworbene Kompetenzen zum Einsatz bringen, indem sie sie im Arbeitsprozess abrufen. Welche Anforderungen stellen Unternehmen an Zertifikate, die Kompetenzen dokumentieren, die außerhalb der formalisierten d. h. anerkannten Berufsbildung erworben wurden?

Der Modellversuch TbQ und die Betriebsbefragung

Das folgende Datenmaterial wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „TbQ – Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU“ durch das Büro für Qualifikationsforschung (BFQ) gewonnen. Durchführungsträger des Modellversuchs ist das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (f-bb).[1]

Der Modellversuch entwickelt ein Instrumentarium, das sowohl nonformal als auch informell im Berufsleben erworbene Qualifikationen dokumentiert und für Personalentscheider nutzbar machen will. Ausgangspunkt für diese Aufgabenstellung ist der Umstand, dass im Rahmen des heute erforderlichen lebenslangen Lernens der Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen sich längst abgetrennt hat von den Prozessen des formalen Qualifizierungssystems (BJØRNÅVOLD 2000). Formale Qualifikationen fungieren zwar als Eintrittsbillet ins Erwerbsleben, der Arbeitsprozess selbst aber erfordert weit darüber hinausgehende und immer neue Kompetenzen. Diese werden zum Teil informell, also beispielsweise im Arbeitsvollzug und durch Erfahrungstransfer gewonnen, zum anderen Teil aber auch durch betrieblich veranlasste, organisierte Weiterbildung, deren Transferresultate in die Praxis nicht dokumentiert werden.

Arbeitnehmer/-innen beherrschen also in der Praxis häufig weitaus größere Tätigkeitsbündel, als die klassischen Zeugnisse auszusagen vermögen. Diesen Bildungsmehrwert, der sich im Laufe des Arbeits- (und Privat-)Lebens angesammelt hat, können sie aber – weil er nicht dokumentiert ist – ohne eine aussagefähige Dokumentation ebensowenig nutzen wie die Arbeitgeberseite. Es ist also für beide Seiten wichtig, Verfahren der Identifizierung und Dokumentation solcher außerhalb des formalisierten Bildungssystems gewonnenen Kompetenzen zu finden und zu installieren. Der Modellversuch TbQ geht dabei nicht von abstrakten Fähigkeiten aus, sondern fokussiert auf Qualifikationen, die sich aus konkreter Tätigkeit am Arbeitsplatz ableiten lassen.[2]

Um das Instrument bedarfsgerecht für die Nachfragerseite zu entwickeln, wurden die Erfahrungen der Betriebe mit Zertifikaten aus nichtformalisierten Bildungsprozessen erhoben und ihre Anforderungen an solche Zertifikate untersucht. Die Betriebsuntersuchung bestand aus zwei Teilen:

1 Die Betreuung erfolgte durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

2 Aus diesem Grund arbeitet der Modellversuch auch zentral nicht mit dem Kompetenzbegriff, sondern im Rahmen des konkreten Tätigkeitsbezuges mit dem Begriff der Qualifikation, hinter der sich allerdings jeweils diverse Kompetenzen verbergen.

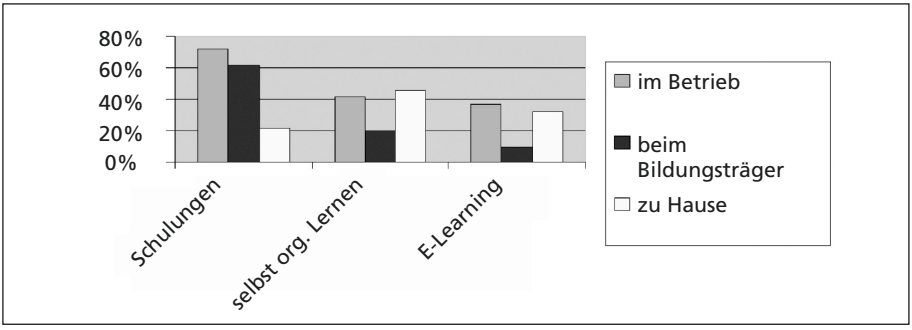
- einer kleinen Vorstudie im Rahmen einer qualitativen Betriebsbefragung und
- einer Online-Befragung von betrieblichen Personalentscheidern bzw. von für die Berufsbildung Zuständigen.[3]

Auf Basis dieser beiden Erhebungsbestandteile wurde dann ein Verfahren der Dokumentation und (Selbst-) Evaluation von informell oder nonformal erworbenen Kompetenzen entwickelt und in einem Dialogverfahren mit Bildungsträgern und Betrieben erprobt und optimiert (vgl. dazu Fietz/Koch/Krings 2005). Im Folgenden werden die wichtigsten Befragungsergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungs- und Zertifizierungspraxis sowie den betrieblichen Anforderungen an die entsprechenden Zertifikate zusammengefasst.

Die betriebliche Weiterbildungspraxis

In fast allen befragten Betrieben findet informelle wie organisierte Weiterbildung statt; nur 5 % betreiben keine Weiterbildung. Dabei überwiegt heutzutage das betriebliche Lernen am Arbeitsplatz (72 %). Dieses kann informell stattfinden, wobei aber auch organisierte Schulungen/Trainings am Arbeitsplatz nach wie vor wichtige Instrumente betrieblicher Qualifizierung sind (72 %). 62 % der Befragten nehmen auch die Unterstützung externer Bildungsanbieter in Anspruch. Selbst organisiertes Lernen spielt in der betrieblich veranlassten Weiterbildung eine große Rolle: 42 % der online Befragten lernen auf diese Weise im Betrieb, etwas mehr (46 %) im privaten Kontext. Beides, Lernen am Arbeitsplatz und selbst organisiertes Lernen, sind wichtige Elemente informeller Lernprozesse.

Abbildung 1: **Weiterbildungsformen**

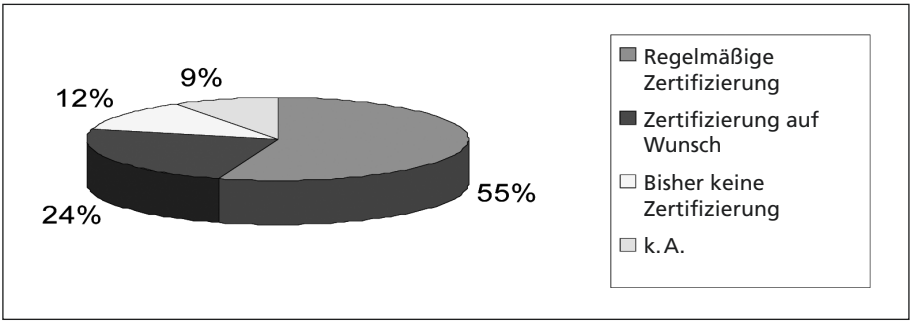


3 Diese Befragung wurde in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt. In der qualitativen Erhebung wurden 19 Unternehmen, überwiegend Klein- und Mittelbetriebe, in einem Branchenmix aus Dienstleistungs- und industriell-handwerklichen Unternehmen befragt. An der Online-Befragung haben sich 130 Unternehmen beteiligt. Die Untersuchungsanlage und das -verfahren sollen aus Platzgründen hier nicht weiter erläutert werden; sie werden im Rahmen der Modellversuchsdokumentation veröffentlicht.

Die betriebliche Zertifizierungspraxis

Von alldem, was im Arbeitsleben informell oder nonformal erlernt wird, wird sehr wenig dokumentiert: Nur 55 % der befragten Betriebe zertifizieren ihre Weiterbildungsaktivitäten regelmäßig, 12 % tun dies bislang überhaupt nicht.

Abbildung 2: **Betriebliche Zertifizierungspraxis**



Auch die qualitative Befragung bestätigt, dass Resultate informellen Lernens von Zertifikaten nicht abgedeckt werden. Dies geschieht auch nicht in Branchen, in denen es auf einen Fundus an Schlüsselqualifikationen ankommt. Die Hotellerie beispielsweise fordert in nahezu allen Stellenanzeigen im Arbeitsprozess erworbene Schlüsselqualifikationen ein. Diese sind allerdings nur implizit, nämlich durch vergangene Arbeitstätigkeit „belegbar", aber nicht nachzuweisen.[4] Komplexe soziale und personale Qualifikationen bleiben demnach weitgehend unsichtbar und können – etwa beim Stellenwechsel – nicht gezielt genutzt werden. Dies gilt sowohl für die Arbeitgeberseite, die sich damit ein rasches und präzises Bild von den Kompetenzen potenzieller Mitarbeiter/-innen machen könnte, als auch für die Arbeitnehmer/-innen, die mit einem nachweisbaren Kompetenzzertifikat ihren beruflichen Aktionsradius vergrößern könnten. Das ist eine gravierende Lücke im heutigen System berufsbegleitender Zertifizierung.

Ähnliches gilt für den Transfer von organisierter Weiterbildung in die Arbeitsrealität. Erst aus diesem Transferprozess entsteht Qualifikation und – im komplexen Umgang damit – schließlich abrufbare Kompetenz. Es ist gerade dieser entscheidende Schritt – die Umsetzung von Theorie in Praxis, von allenfalls kurzfristig Geübtem in Arbeitsroutine – der im Gefolge einer organisierten Weiterbildung i. d. R. nicht überprüft und dann auch an keiner Stelle festgehalten wird.

4 Vgl. die Modellversuchs-Untersuchung zur Zertifizierungspraxis im Hotelgewerbe von EBBRECHT (2003, S. 79).

Allerdings archivieren der Untersuchung zufolge die meisten Unternehmen (80 %) Weiterbildungsaktivitäten in den Personalakten. Dies geschieht aber weniger, um die Kompetenzen der Beschäftigten zu dokumentieren, sondern zum Zwecke des unternehmensinternen Wissensmanagements. Eine Beurkundung vorhandener beruflicher Fähigkeiten wird bei Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses daher kaum vorgenommen. Bei sorgfältiger Handhabung fließen diese Informationen allenfalls implizit und meist unsystematisch in das Arbeitszeugnis ein.

Resultate informellen Lernens, einschließlich des Transfers aus organisierter Weiterbildung, werden in Zertifikaten nicht niedergelegt, selbst wenn sie branchenbedingt gefordert werden. Arbeitnehmer/-innen verfügen also über keine Dokumentation ihrer im Arbeitsprozess erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen – und damit fehlt auch dem nächsten potenziellen Arbeitgeber jedwede zuverlässige Information über das Kompetenzportfolio eines Bewerbers/einer Bewerberin.

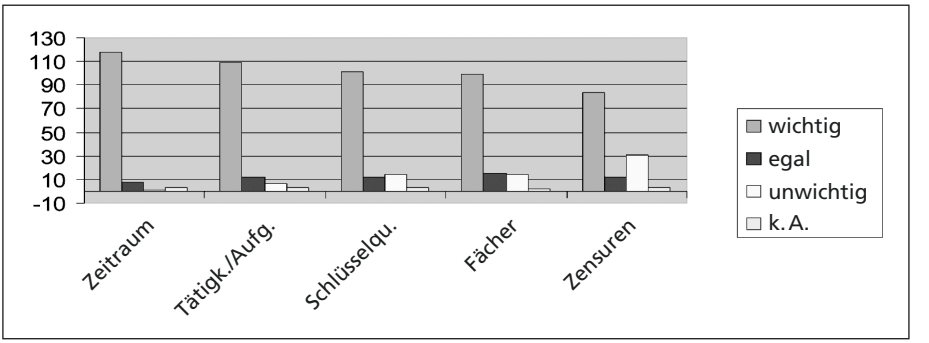
Betriebliche Anforderung an Zertifikate

Beide Befragungen haben gezeigt, dass bei allen Defiziten in der Zertifizierungspraxis Unternehmen doch sehr genaue Vorstellungen davon haben, wie brauchbare Zertifikate auszusehen hätten. Am wichtigsten erscheint den online befragten Personalentscheidern/Personalentscheiderinnen, dass die Dauer der Weiterbildung dokumentiert ist (91 % fanden dies wichtig bis sehr wichtig). Die zeitliche Intensität einer Weiterbildung spielt also im betrieblichen Kontext eine erhebliche Rolle. Hinter einer längeren Zeitdauer wird offenbar ein größerer Transfereffekt vermutet, was einen gewissen Widerspruch zur betrieblichen Weiterbildungspraxis darstellt, die auf relativ kurze Zeiträume, meist unter einer Woche, orientiert ist. Das Zertifizierungsinstrument des Modellversuchs greift dies auf, indem der Dokumentationszeitraum um die Dauer des Praxistransfers erweitert wird.

Als ebenfalls äußerst wichtig für ein aussagefähiges Zertifikat schätzten die Befragten eine Auflistung der betrieblichen Tätigkeiten ein, die am Arbeitsplatz nach Ablauf einer Qualifizierung leistbar sind. Dies festzuhalten hielten 84 % für wichtig bis sehr wichtig und nur 1 % für gänzlich unwichtig. Auch diese Forderung entspricht nicht der aktuell gängigen Handhabung, denn der Bezug zur Arbeitspraxis ist in den aktuell benutzten Zertifikaten deutlich unterrepräsentiert: Nur 45 % der von den Betrieben rezipierten ausgestellten Zertifikate enthalten entsprechende Hinweise. Unsere qualitative Befragung hat den Anwendungsbezug von Qualifikation und Kompetenz noch deutlicher in den Mittelpunkt gerückt; die Dokumentation der Umsetzung von Kompetenz in routinemäßig ablieferbare Arbeitsleistung war für die Interviewpartner/-innen das wichtigste Indiz für die Nützlichkeit eines Zertifikats. Der Tätigkeitsbezug steht folgerichtig im Zentrum des Zertifizierungskonzepts des Modellversuchs, wobei die Dokumentation der

informell oder nonformal erworbenen Kompetenzen zentral auf das zielt, was tatsächlich in Arbeitspraxis transferiert werden kann.

Abbildung 3: **Zertifikatsgestaltung** (n=130)



Als ebenfalls hochgradig relevant schätzten die Umfrageteilnehmer/-innen das Festhalten von Schlüsselqualifikationen ein. 78 % waren der Auffassung, dass dies unbedingt in einem Zertifikat niedergelegt sein sollte, 17 % fanden dies wenig wichtig und nur 3 % hielten dies für unwichtig. Auch hier hinkt die gängige Praxis dem realen Bedarf hinterher. Schlüsselqualifikationen werden in heutigen Zertifikaten i. d. R. nicht festgehalten. Auch die interviewten Untersuchungsteilnehmer/-innen legten zwar großen Wert auf das Festhalten von Schlüsselqualifikation, konnten aber nicht angeben, wie dies konkret aussehen könnte.

Dass die betriebliche Praxis hier keine Lösungen parat hat, ist übrigens keine Nachlässigkeit, sondern einem spezifischen Problem geschuldet: In beiden Fällen handelt es sich um eine spezifische Übersetzungsleistung, die in den Betrieben nicht professionalisiert ist. Beim Arbeitspraxistransfer muss theoriebezogene resp. generalisierte Weiterbildung in konkrete Arbeitstätigkeit übersetzt werden, im Falle der Schlüsselqualifikation muss umgekehrt aus konkreter Arbeits- und Bildungspraxis auf breitere überfachliche Qualifikationen geschlossen werden. Dies zu identifizieren und nachvollziehbar in einem Dokument zu formulieren, ist nicht einfach. Daher ist der Modellversuch derzeit dabei, diesen Übersetzungsprozess zu erleichtern und zu formalisieren, indem Ansätze für ein Kompetenzraster entwickelt werden, das konkrete Arbeitspraxis darzustellen vermag.

Zwei weitere als zertifikatsrelevant erachtete Kriterien, die Dokumentation von Unterrichtsfächern in Zertifikaten sowie die Beurteilung der Transferleistung nach Notenwertung, sollen an dieser Stelle erwähnt, aber nicht genauer beleuchtet werden, da sie uns auf einen anderen Schauplatz führen: Sie resultieren aus dem nach wie vor engen schulischen Gedankenbezug, in dem Zertifikate mit dem Begriff

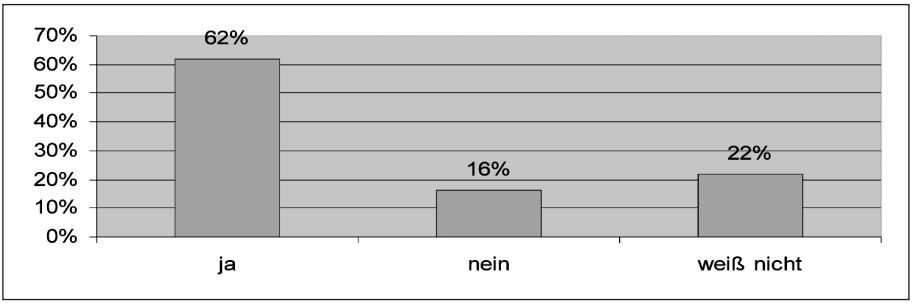
„Zeugnisse" verbunden werden. Ohne Fach und ohne Note scheint in unserem schulisch orientierten Bildungsideengebäude keine Leistungsbeurteilung möglich. Dieser Teil fällt aus der sonstigen Praxisorientierung der betrieblichen Realität heraus und repräsentiert deutlich tradiertes Schuldenken.

Der qualitative Befragungsteil hat ein weiteres äußerst wichtiges Gestaltungskriterium für Zertifikate zutage gefördert: nämlich ihre Kompaktheit. Zertifikate müssen, so wurde von fast allen Interviewten betont, kurz sein, maximal eine Seite lang! Das weist auf eine deutliche Kritik an ausführlichen Profilpass- und Portfolioansätzen hin, zu deren Rezeption verantwortliche Betriebspraktiker/-innen offenbar nicht imstande sind. Allerdings muss dabei festgehalten werden, dass die geforderte Kürze der Dokumentation in einem gewissen Widerspruch zu der erstrangigen Forderung nach Auflistung möglichst konkreter Tätigkeiten steht. Aber: Zeit ist eben knapp - auch und gerade in der betrieblichen Rekrutierungspraxis – und spielt daher auch bei der Beteiligung von Unternehmen am Zertifizierungsprozess eine Rolle.

Wie stellen sich Betriebe ihre Rolle im Zertifizierungsprozess vor?

Betriebe sehen ihre aktive Beteiligung an der Zertifizierung arbeitsplatzrelevanter Lernprozesse als notwendig an. Das Arbeitsumfeld wird als die entscheidende Instanz betrachtet, die imstande ist, informell erworbene Kompetenzen zu bestätigen. Nur der Betrieb verfügt über den notwendigen Einblick in die Handlungsfähigkeit seiner Mitarbeiter/-innen. Und die Kompetenzträger/-innen selbst sind es (meist), die am besten wissen, was sie können. Daher sind heutzutage Verfahren der Selbstevaluation immer mehr üblich. Betriebe sind durchaus bereit, sich an einem solchen Dokumentations- und Zertifizierungsprozess zu beteiligen! Die Mehrzahl der Befragten (62 %) hält es für sinnvoll, in irgendeiner Form an einer Zertifizierung arbeitplatznaher Qualifizierung mitzuwirken. Nur 16 % haben daran keinerlei Interesse. 55 % möchten dagegen sogar selbst Zertifikate ausstellen. Die betriebliche Beteiligung an der Zertifizierung betrieblich unterstützter Weiterbildung erhöht natürlich in jedem Fall die Glaubwürdigkeit eines Zertifikats und ist insofern auch für die Dokumentation informell erworbener Qualifikationen von großer Bedeutung.

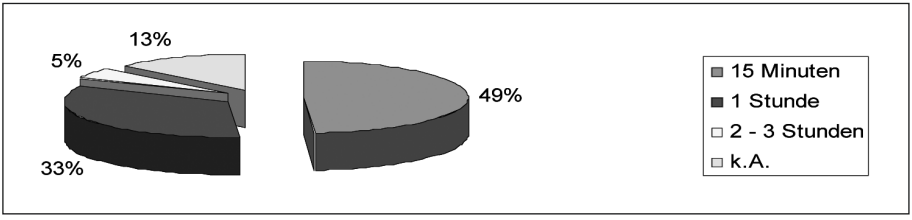
Abbildung 4: **Betriebliche Beteiligung an Weiterbildungszertifizierung**



Die hohe Mitwirkungsbereitschaft der Betriebe schlägt sich durchaus praktisch nieder. Etwa ein Drittel der Befragten gibt an, bis zu einer Stunde auf das Ausstellen eines betriebsinternen Zertifikates verwenden zu können, 5 % sogar zwei bis drei Stunden. Im Rahmen eines solchen Zeitbudgets ließen sich mithilfe eines standardisierten Verfahrens auf Basis beispielsweise eines Kompetenzrasters auch informell erworbene Qualifikationen durchaus zuverlässig festhalten.

Die Zertifizierungsbereitschaft der meisten Betriebsverantwortlichen hält sich allerdings in deutlich engeren zeitlichen Grenzen. Die Hälfte der Befragten (49 %) wäre bereit und imstande, ca. 15 Minuten aufzuwenden. Das reicht allenfalls für das mehr oder weniger sorgfältige Ausfüllen eines vorgefertigten Formulars. Ohne professionelle Unterstützung von außen wäre also kaum ein zuverlässiges Resultat zu erzielen.

Abbildung 5: **Zeitaufbringung Zertifikatsausstellung**



Daher halten auch zwei Drittel der online Befragten (65 %) es für sinnvoll, wenn sie mit vorgefertigten, anpassbaren Zertifikatsvorlagen arbeiten könnten, die eine zuverlässige Kompetenzdokumentation bei minimalem Zeitaufwand ermöglichen. Für die Hotellerie, die eines der Erprobungsfelder des Modellversuchs ist, wurde dies bereits exemplarisch entwickelt.

Schlussfolgerungen für eine betrieblich praktikable Zertifizierung

Betriebe wollen wissen, was ein Bewerber/eine Bewerberin kann, welche Tätigkeiten – ggf. noch auf welchem Niveau – er/sie ausüben kann. Je präziser dieser Tätigkeitsbezug, umso effektiver und passgenauer lässt sich der Personaleinsatz gestalten. Das abstrakte Thema Schlüsselqualifikationen verbindet sich mit diesem sehr konkreten Auskunftsbedürfnis insofern, als darin die Frage nach dem Leistungspotenzial einer Person steckt, dem also, was jemand über das konkret Geleistete hinaus potenziell abrufen kann. Schlüsselqualifikationen geben somit Auskunft über Entwicklungspotenziale.

ECVET und andere Creditpoint-Systeme, die Qualifikationen und Kompetenzen meist auf einer sehr abstrakten Ebene darstellen, sind für diesen betrieblichen Kontext nicht unbedingt geeignet. Sie sind nicht praxistransferierbar und berücksichtigen nicht die für Unternehmen relevante tätigkeitsbezogene Ebene. Um sie für die Praxis „lesbar" zu machen, ist stets noch ein weiterer Schritt, nämlich die Rückübersetzung in konkretes Arbeitshandeln, vonnöten.

Für den Zertifizierungsprozess selbst, um den es in dem Modellversuch TBQ geht, ergeben sich gerade daraus spezifische Probleme und zugleich auch neue, kooperative Lösungsoptionen. Die Zertifikatserstellung selbst erfordert, wie beschrieben, einen hohen fachlichen Abstraktionsaufwand und bereitet häufig erhebliche Schwierigkeiten. Im Rahmen der bisherigen Praxiserprobung war festzustellen, dass große Probleme mit der verallgemeinernden, abstrahierenden Beschreibung von Kompetenzen auftreten, gleichgültig, ob sie informell oder formal erworben wurden. Der Übersetzungsaufwand, der damit verbunden ist, ist so hoch, dass er ohne professionelle Hilfe kaum leistbar ist. Diese Hilfe könnte entweder in der Professionalisierung des betrieblichen Zertifizierungspersonals münden – einer ausgiebigen Fortbildung in der Instrumentenhandhabung etwa – sie könnte aber auch in direkter – vielleicht externer – Unterstützung bei der Identifizierung von Kompetenzen und bei der Zertifizierung selbst bestehen. Damit gäbe es ein neues, wichtiges Aufgabenfeld für Bildungsprofis, Bildungseinrichtungen, das mittlerweile vielleicht längst überfällig ist. Dafür bedarf es bildungspolitischer Neuerungen, wie sie in anderen europäischen Ländern wie Frankreich, England und der Schweiz bereits üblich sind: Der Bereitstellung entsprechender Mittel, mit deren Hilfe ein solches Zertifizierungsverfahren, gleich ob es dann Creditpunkte vergibt oder andere Standards setzt, flächendeckend und damit zuverlässig einführbar wäre. Das wäre der nächste zu diskutierende Schritt. Die Einrichtung von Unterstützungsstrukturen in diesem neuen Bedarfsgebäude ist angesichts notorisch knapper Kassen im Bildungsbereich kein einfaches Unterfangen, aber unumgänglich, wenn man ein brauchbares Dokumentationssystem arbeitsbegleitend erworbener Kompetenzen installieren will. Und dass man eines braucht, dürfte außer Zweifel stehen.

Literatur:

BJØRNÅVOLD, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Thessaloniki, Cedefop.

EBBRECHT, S. (2003): Zertifizierungsbedarf und Zertifizierungsansätze zur Erhöhung der Transparenz betriebsbezogener Weiterbildung am Beispiel der Hotellerie. Eine empirische Untersuchung. Dortmund.

ERPENBECK, J./HEYSE, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Edition QUEM, Bd. 10, Münster, New York, München, Berlin.

ERPENBECK, J./VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.

ERPENBECK, J./VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

FAULSTICH, P./VESPERMANN, P. (2001): Zertifikate in der Weiterbildung, Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen. Berlin.

KRINGS, U./KOCH, CH. (2004): Dokumentation und Zertifizierung nicht-formaler Lernprozesse – wie geht das in der Praxis? In: Durchblick, H. 4, S. 34–36.

FIETZ, G./KOCH, CH./KRINGS, U. (2005): Zertifikate als innovative Dienstleistung – wie kann die Bildungspraxis den betrieblichen Anforderungen gerecht werden? In: www.bwpat.de bwp@ Nr. 8.

STRAKA, G. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster, S. 15–70.

Tade Tramm

Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption

1. Berufsschullehrerbildung zwischen Lehrerbildungs- und Hochschulreform

Die Reform der universitären Ausbildung von Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich ist nur im Spannungsfeld bildungspolitischer und hochschulpolitischer Reformbestrebungen und Zielsetzungen angemessen zu diskutieren. Spätestens mit den Beschlüssen zur Umstellung aller Studiengänge auf Bachelor- und Masterstrukturen ist zunehmend bewusst geworden, dass die akademische Lehrerbildung sich den Herausforderungen der allgemeinen Hochschulreform stellen muss, will sie nicht schon auf mittlere Sicht Gefahr laufen, aus den Universitäten herausgedrängt zu werden. Die hochschulpolitische Motivlage, die sich mit dem Begriff „Bologna-Prozess" verknüpft, ist vielfach dargestellt worden und soll hier nur kursorisch umrissen werden. Zentral ist in dieser Agenda die Einführung gestufter und modularisierter Studiengänge in der Bachelor-Master-Struktur mit den folgenden Eckpunkten:

- Konsekutive Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschluss und der Intention, dass der Bachelor als Regelabschluss nach einem drei- bis vierjährigen Studium zu einer Einmündung in das Beschäftigungssystem führt und dass nur ca. 1/3 bis 1/4 der Studierenden ein anschließendes Masterstudium mit stärker theoretisch-akademischem Profil aufnimmt;
- Modularisierung der Studiengänge, verbunden mit der Einführung eines Leistungspunktesystems auf der Grundlage von „workloads"; Kompetenzorientierung des Studiums, die über die modulbezogene Definition von Fähigkeiten operationalisiert wird;
- Verlagerung der Prüfungs- und Zertifizierungshoheit auf die Universitäten, verbunden mit der Pflicht zur Akkreditierung von Studiengängen.

Die zentralen Problemfelder im Hinblick auf die Gestaltung der Lehrerbildung liegen dabei nach meiner Einschätzung

- im Konflikt zwischen Grundständigkeit des Lehramtsbezugs und der Konsekutivität des Studiums;
- im Spannungsfeld von Polyvalenz und Professionalisierung;
- in der Fiktion der „Arbeitsmarktbefähigung" der Bachelorabsolventen vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es nur sehr konstruierte Tätigkeitsfelder für Bachelor eines Lehramtsstudienganges zu geben scheint (pädagogische Assistenten, betriebliche Ausbilder, Schulbuchvertreter u. a. m.);
- in der Selektivität der Schwelle zum Masterstudiengang im Widerspruch zur Idee einer einheitlichen Lehrerbildung auf Masterniveau für alle.

Für die meisten dieser Probleme deuten sich „pragmatische" Lösungen an, die im Endeffekt darauf hinauslaufen dürften, Lehramtsstudiengängen unter dem Etikett der Bachelor- und Masterstruktur einen Sonderstatus zuzugestehen. Ob und inwieweit dies tatsächlich tragfähig ist, wird sich zeigen müssen.

Unter dem thematischen Schwerpunkt meines Beitrages sollen im Folgenden zwei Problemfelder thematisiert werden, die mir für alle Studiengänge virulent zu sein scheinen, die jedoch im erziehungswissenschaftlichen Bereich von besonderer Brisanz sind. Es geht zunächst um den Zusammenhang von Inhalten und Kompetenzen bei der Definition von Standards und Kerncurricula für Studiengänge und im zweiten Schwerpunkt dann um den Modus des Kompetenzerwerbs zwischen Produktionsmodell und Entwicklungsmodell.

2. Standards zwischen Inhalten und Kompetenzen

Auch wenn mittlerweile weithin Einigkeit über die Notwendigkeit von Standards der Lehrerbildung in Form eines verbindlichen Kerncurriculums[1] zu bestehen scheint, dürfte dieser umfassende Konsens schon in dem Moment einer erheblichen Belastungsprobe ausgesetzt sein, in dem die Frage nach dem Modus eines solchen Kerncurriculums beantwortet werden soll.

Ganz überwiegend scheint mit der Forderung nach Kerncurricula die Idee einer gemeinsamen professionellen Wissensgrundlage verbunden. So formuliert etwa der Vorstand der DGfE in seinen Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (2001), dass es gelte, „Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens zu umreißen, die von allen Ausgebildeten gewusst werden sollten". Es geht mithin um disziplinäres Wissen der Erziehungswissenschaft, über welches professionelle Kompetenz gesichert und Kommunikation „über erziehungswissenschaftliche Fragen und pädagogisches Handeln" gewährleistet werden kann (ebd.). Konkret können Kerncurricula in diesem Sinne in durchaus unterschiedlicher Weise ausgeprägt sein, so etwa

- über Mengen oder Sequenzen von Lehrveranstaltungstiteln mit Hinweisen auf Semesterwochenstundenzahl und Platzierung im Studienverlauf; in der Regel wird dabei schlicht auf ein gemeinsames Vorverständnis bezüglich der genannten Kategorien rekurriert („Einführung in die Didaktik", „Forschungsmethoden");

1 Was unter „Kerncurriculum" zu verstehen ist, ist keineswegs geklärt. Meinen Überlegungen liegt die folgende Arbeitsdefinition zugrunde: „Kerncurriculum" bezeichnet den planvollen Ablauf eines Qualifizierungsprozesses, in dem Studierende ein Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, auf die man sich während des Studiums und nach Abschluss des Studiums bei der gemeinsamen Arbeit beziehen kann.

- über eine weitergehende Benennung relevanter Inhalte in Bezug auf verbindliche Lehrveranstaltungen;
- über die Definition von Pflichtlektüre bzw. examensrelevanter Literatur, unabhängig von konkreten Lehrveranstaltungen;
- über die Definition von Prüfungsaufgaben, die z. B. in einer Datenbank hinterlegt werden könnten, aus der bei Bedarf Stichproben zu Prüfungszwecken gezogen werden.

Mit den Prüfungsaufgaben wird im Grunde bereits eine zweite Kategorie von Standards angesprochen, mit der auf Kompetenzen abgehoben wird, die über die Ausbildung verlässlich aufgebaut werden sollen. In bildungstheoretischen Kategorien gedacht, wäre hiermit der Übergang von einer materialen Lehrerbildungskonzeption zu einer formalen bzw. kategorialen Konzeption markiert. Aus curriculumtheoretischer Sicht würde die pragmatisch-utilitäre Seite der Lehrerbildung betont, die Befähigung also, eine bestimmte Praxis auf der Grundlage reflektierenden Handelns kompetent und verantwortlich gestalten zu können. Inhalte wären dann nicht allein oder primär im Hinblick auf ihre Stellung im Gefüge der Wissenschaft zu legitimieren, sondern vor allem über ihren Beitrag zum Aufbau einer solchen Orientierungs- und Handlungskompetenz in pädagogischen Feldern. Vogel (1999) weist in einem Beitrag zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft eine solche Sicht u. a. mit dem Argument zurück, dass das Professionswissen als Basis beruflicher Kompetenz nicht mit dem Wissenschaftswissen identisch sei, um das es jedoch bei einem universitären Kerncurriculum gehen müsse (ebd., S. 733 f.; vgl. auch Beck 2002). Dieses Argument macht auf drei Aspekte aufmerksam:

- Es kann keinen logischen Ableitungszusammenhang von abstrakt formulierten Kompetenzen auf konkrete Inhalte geben und auch unser psychologisches Wissen erlaubt es nicht, die Wissensbasis selbst spezifischerer Kompetenzen eindeutig zu bestimmen (vgl. dazu Neuweg 1999). Dennoch können differenzierter benannte berufliche Kompetenzen einen heuristischen Suchprozess nach verbindlichen Inhalten strukturieren und in umgekehrter Blickrichtung als Auswahlkriterien in einem diskursiven curricularen Argumentationsprozess dienen. Ich werde dies an späterer Stelle zu zeigen versuchen.
- zu Professionswissen und zu professioneller Kompetenz hat die Universität einen zu definierenden, begrenzten Beitrag zu leisten. Die Differenz zwischen Wissenschafts- und Professionswissen ist damit für das System geradezu konstitutiv. Dies sollte die Universität aber doch nicht daran hindern, Letzteres als Zielpunkt ihres Curriculums zu akzeptieren und dabei freilich auch den Beitrag der zweiten Phase mit ins Kalkül zu ziehen.
- Ein universitäres Kerncurriculum, das im geschilderten Sinne kompetenzorientiert angelegt ist, darf sich nicht einseitig nur auf das Praxisfeld Schule fixieren, sondern hat im Sinne von Polyvalenz auch die Befähigung für andere Aufgaben und Tätigkeitsbereiche mit in den Blick zu nehmen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen präferiere ich ein Kerncurriculum, das sich weder mit der Auflistung von Veranstaltungen oder Themen begnügt, noch nur auf abstrakter Ebene Leitideen formuliert. Notwendig scheint mir vielmehr ein transparentes und konsistentes Begründungssystem, in dem spezifische professionelle Kompetenzen identifiziert und darauf bezogen relevante Wissensbestände als materialer Aspekt des Kerncurriculums benannt werden. Es handelt sich hierbei wohlgemerkt um einen Argumentationsrahmen, nicht um eine Ableitungsprozedur. Eine wesentliche Funktion kommt in diesem Argumentationssystem der Frage nach der pädagogisch-wissenschaftlichen Prägung der angestrebten Professionalität zu: Worin erweist sich der spezifisch wissenschaftliche, worin der spezifisch pädagogische Gehalt der professionellen Kompetenz und schließlich: Was kann der Beitrag der Universität zu deren Aufbau sein, und wie schließt sich der individuelle Entwicklungsprozess in der zweiten Phase hieran an?

3. Standards zwischen Produktions- und Entwicklungsmodell

Im Hintergrund der bisherigen Diskussion steht die Frage nach dem jeweils unterlegten Verständnis des Konzepts „Kompetenz" und nach der leitenden Vorstellung davon, wie sich individueller Kompetenzerwerb vollzieht und wie er pädagogisch gefördert werden kann und soll.

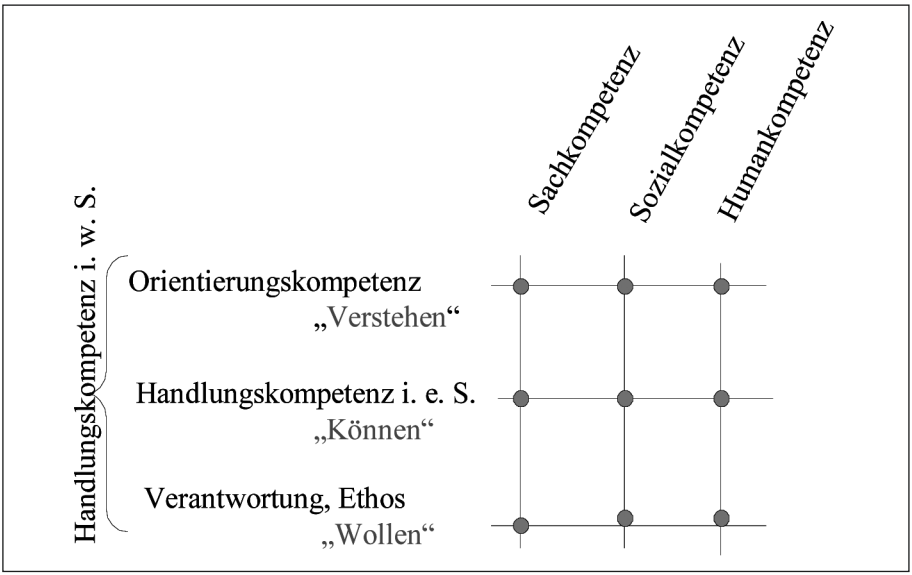
Der Kompetenzbegriff hat seine Wurzeln in der Linguistik und Psycholinguistik, wird in der Arbeitspsychologie sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit langem verwendet und hat über die internationalen Schulvergleichsuntersuchungen und die Diskussion um Bildungsstandards auch Eingang in die allgemein erziehungswissenschaftliche Diskussion gefunden (vgl. WEINERT 1999; ERPENBECK/VON ROSENSTIEL 2003).

Handlungskompetenz wird überwiegend – analog zur Sprachkompetenz im Sinne der Generativen Transformationsgrammatik CHOMSKYS (1970) – als die Fähigkeit verstanden, aus einem begrenzten Elementen- und Regelsystem (Wissensbasis) heraus eine prinzipiell unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen generieren zu können.[2] Analytisch lassen sich dabei zwei Teilleistungen unterscheiden: Einerseits die Fähigkeit zur Orientierung, d. h. zur Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von Situationen, zur angemessenen kognitiven Modellierung von Handlungssituationen. Dies ist z. B. gefordert im Zuge der Wahrnehmung einer Ausgangssituation, der Modellierung des Zielzustandes, des Abwägens alternativer Handlungswege und der Wahrnehmung und Beurteilung von Zwischenzu-

2 Analog gilt dies auch für Wahrnehmungsleistungen, Interpretationsleistungen (Deutungen) oder Urteilsleistungen (Wertungen), die im Begriff der Orientierungsleistung zusammengefasst werden können.

ständen. Hacker (1998) spricht in diesem Zusammenhang vom „Operativen Abbildsystem". In diese Leistung fließen sowohl kognitive als auch affektive und volitionale Aspekte mit ein. Andererseits impliziert der Begriff der Handlungskompetenz die Fähigkeit, Situationen gedanklich und real schrittweise zu verändern, einen Ist-Zustand also in einen Soll-Zustand zu transformieren. Diese operative Kompetenz wird im Problemlösen wie in der Regulation der praktischen Handlung wirksam. Sie kann mit unterschiedlichen Medien vollzogen werden, von hochabstrakten Symbolen über Sprache bis hin zu physischen Objekten (vgl. ausführlicher Tramm 1996). Diesem Verständnis entspricht die folgende zweidimensionale Strukturierung des Kompetenzkonzepts, das die soeben eingeführten pragmatischen Dimensionen in der Horizontalen auf die pädagogisch-anthropologischen Aspekte der individuellen Weltbegegnung nach Heinrich Roth (1971) in der Vertikalen bezieht.

Abbildung 1: **Zweidimensionales Kompetenzverständnis**

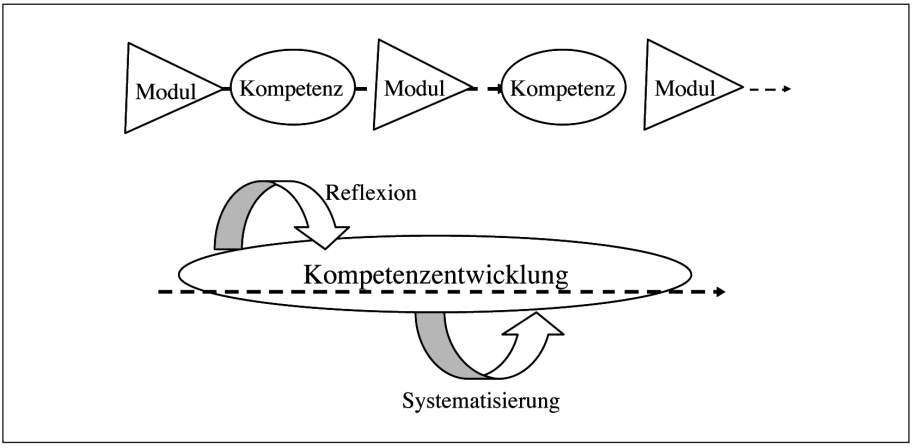


In Bezug auf den Prozess des Kompetenzerwerbs lassen sich pointiert zwei Grundmodelle unterscheiden, die man als „Produktionsmodell" einerseits und „Entwicklungsmodell" andererseits kennzeichnen kann.

Eine Produktionslogik tritt vor allem im Kontext der Modularisierungsdiskussion deutlich zutage. So etwa dann, wenn Module durch eine definierte Eingangskompetenz und eine normierte „Outputgröße" beschrieben werden sollen oder wenn die zeitlichen und personellen Ressourcen des (Produktions-)Prozesses fixiert werden (vgl. BLK 2002). Es geht um modulare Passgenauigkeit, um Gleichförmigkeit im Ergebnis und um standardisierte Abläufe mit geplanten Freiheitsgraden. Für

den Ökonomen ist dies vertrautes Terrain, freilich mit dem Selbstverständnis pädagogischen Denkens im Grunde unvereinbar. Aus pädagogischer Sicht ist der Prozess des Kompetenzerwerbs nur als individueller Entwicklungsprozess angemessen zu erfassen; als ein autonomiefördernder und -erfordernder reflexiver Prozess im Spannungsfeld von Praxiserfahrung und begrifflicher Reflexion und Systematisierung (vgl. z. B. TERHART 2001, S. 27 ff.). Dieser aber verlangt nicht additiv aneinander gereihte Module, sondern allenfalls den individuellen Entwicklungsprozess konturierende thematische Pfade und entwicklungsförderliche soziale Strukturen.

Abbildung 2: **Produktionsmodell versus Entwicklungsmodell der Kompetenz**



In der Logik des Produktionsmodells wäre nach abgrenzbaren Tätigkeitsbereichen oder gar nach abgegrenzten Themenfeldern zu suchen, auf die bezogen Module zu formulieren wären. Entsprechende Module könnten lauten: „Sachanalyse durchführen", „Lernziele formulieren", „ein Sokratisches Lehrgespräch führen" etc. In der Logik des Entwicklungsmodells hingegen wären solche Anforderungskomplexe im Sinne eines Spiralcurriculums auf verschiedenen Phasen des Entwicklungsweges im Hinblick auf wachsende Niveaustufen der Kompetenz zu durchlaufen.

Wer Curricula entwicklungsorientiert anlegen will, benötigt ein Modell der Kompetenzentwicklung, an dem er sich orientieren kann. In Ermangelung empirisch gesicherten Wissens über den Verlauf der Kompetenzentwicklung im pädagogisch-didaktischen Feld können solche Modellvorstellungen vorerst nur den Charakter technologischer Hypothesen[3] besitzen, die in Sequenzierungskonzepte zu überführen und auf ihre praktische Bewährung hin zu überprüfen sind.

3 Dies sind Hypothesen aus wissenschaftlich-technologischen Theorien. Sie enthalten Sätze darüber, welche Mittel zum Erreichen bestimmter Zwecke eingesetzt werden können und basieren auf einer Kombination wissenschaftlich-theoretischen Wissens und praktischen Handlungswissens. Ihr Geltungskriterium ist die Bewährung in der praktischen Umsetzung (BUNGE 1967; ACHTENHAGEN 1984).

Einen Entwurf für ein solches Niveaustufenmodell, mit dem wir in Hamburg in der Abstimmung von 1. und 2. Phase zu arbeiten versuchen, zeigt Abbildung 3. Dieses Modell, das stark von der Programmatik „Subjektive Theorien" (Groeben et al. 1988; Dann 1989) beeinflusst ist, gliedert den Professionalisierungsprozess in drei Hauptphasen: Die erste Phase setzt sehr bewusst bei den subjektiven Annahmen und Theorien an, mit denen die in einer langjährigen Schülerkarriere sozialisierten Studierenden ihr Studium aufnehmen. Sie intendiert über die Auseinandersetzung mit pädagogisch gehaltvollen Situationen, dieses subjektive Überzeugungswissen herauszufordern, für seine Begrenztheit zu sensibilisieren und andere, theoriegeleitete Zugänge zu öffnen. Erst auf dieser Grundlage haben Prozesse der kategorialen Ordnung, der begrifflichen Elaboration und der theoretischen Deutung und Erklärung auf Basis des wissenschaftlichen Professionswissens einen sinnvollen subjektiven Bezugspunkt.

In einer zweiten Hauptphase scheint es uns möglich und notwendig, die Lernenden in die Handlungsperspektive der Lehrer zu versetzen und es ihnen zu ermöglichen, diese Praxis aktiv teilnehmend zu erkunden und zu erfahren. Wesentlich wäre es in dieser Phase, das unterrichtliche Handlungsrepertoire und die Handlungsstrategien von Lehrern kennenzulernen, auf dieser Grundlage eigene Unterrichtsversuche durchzuführen und diese unter Rückgriff auf das in der ersten Phase erworbene Wissen bewusst zu reflektieren. Der Gegenstand des Lehrerstudiums (und damit auch der Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung) soll auf diese Weise erfahren und für weitere Studien als Erfahrungshintergrund verfügbar gemacht werden.

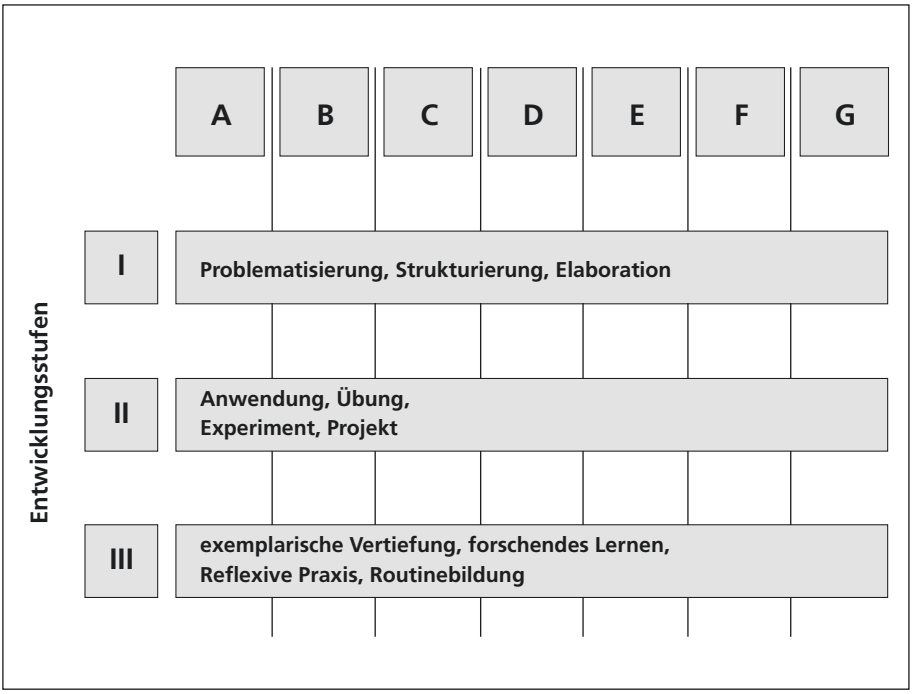
Die dritte Phase schließlich differenziert dieses theoretisch reflektierte Handlungswissen in zweifacher Richtung aus und führt zugleich aus den Etappen der Rezeption, der Anwendung und der kritischen Reflexion professionellen Wissens und Könnens, wie sie für die Phasen 1 und 2 prägend waren, in die Bereiche der Produktion und der eigenverantwortlichen Ausweitung und Ausdifferenzierung dieses „herkömmlichen" Wissens. Unter dem Anspruch „forschenden Lernens" sollte dies über die exemplarisch vertiefte Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen erfolgen (was inhaltlich technologische Theorien ebenso einschließt, wie es methodisch im Wesentlichen empirisch ausgerichtete Forschung sein wird). Im Referendariat – oder einer Funktionen des Referendariats integrierenden Masterphase – sollen schließlich Möglichkeiten zur „reflexiven Routinebildung" eröffnet werden. Das Gewinnen von Handlungssicherheit und Routine sollte hier mit dem Anspruch verknüpft werden, das eigene Handlungsrepertoire zu flexibilisieren, zu differenzieren und zu erweitern.

Abbildung 3: **Ein Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung**

Ia	Das pädagogische Handlungs- und Problemfeld phänomenal wahrnehmen, sensibilisiert sein, subjektive Wahrnehmungs- oder Handlungsmuster aufbrechen, das Vorliegen einer Problematik erkennen;
Ib	Problemraum kognitiv strukturieren, aus einer pragmatischen Perspektive begrifflich elaborieren, ordnen, modellieren, Dimensionen der Problematik verstehen;
II	Kennenlernen, Aneignen und Erproben konventioneller Problemlösungen und Handlungsoptionen; Reflektieren der Effekte und Nebeneffekte; Erarbeiten von Standards und Ansprüchen;
IIIa	exemplarisch vertiefen, systematisch elaborieren, theoriegeleitet rekonstruieren, erklären und verstehen. Theoretische Probleme bearbeiten und Technologien entwickeln und evaluieren; Mitwirkung an Forschung – **forschendes Lernen**;
IIIb	Stabilisierung, Flexibilisierung, Differenzierung und Weiterentwicklung konventioneller Handlungsstrategien im Praxisfeld – **reflexive Routinebildung;**

Zur Umsetzung eines solchen Modells wäre es erforderlich, orthogonal zu diesen Kompetenzstufen inhaltlich zu definierende Dimensionen der Kompetenzentwicklung zu identifizieren, also Problem- oder Handlungsfelder, für die die Lehrerausbildung qualifizieren will und in denen sich Kompetenz entwickeln und erweisen muss. Bezogen auf diese Problem- oder Handlungsfelder müssten kompetenzbezogene Standards als Ergebnisse der Lehrerbildung formuliert werden. Diese wären nicht in einzelnen Modulen zu erreichen, sondern nur modulübergreifend zu verfolgen. Module wären demnach jeweils (auch) über ihren Beitrag zu einem längerfristig angelegten und bis in die Berufseingangsphase und die Weiterbildung hineinreichenden, thematisch eingegrenzten Kompetenzentwicklungsprozess zu definieren (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: **Curriculare Kompetenzdimensionen und Entwicklungsstufen**

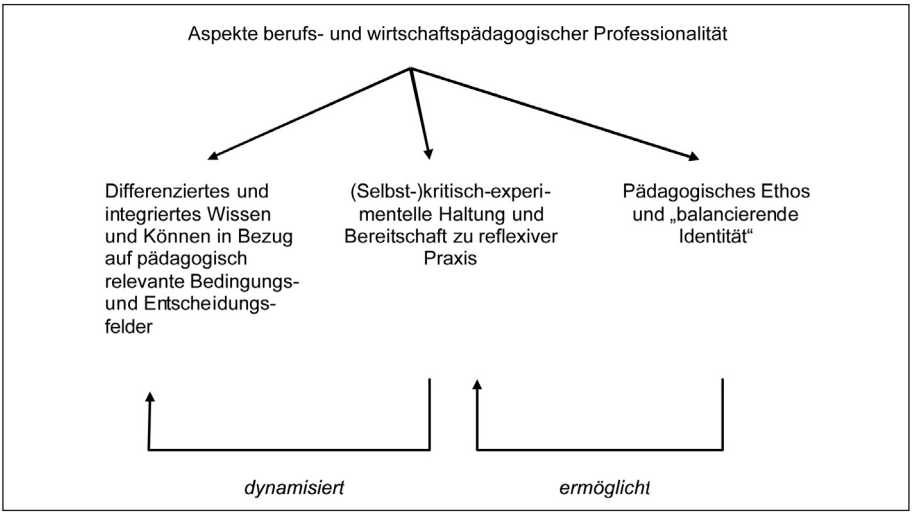


4. Ziel- und Inhaltsdimension der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Die Identifikation relevanter Handlungs- und Reflexionsfelder des Lehrerberufs als inhaltlicher Bezugspunkt eines Lehrerbildungscurriculums muss im Horizont eines normativen Leitbildes professionellen, wissenschaftlich fundierten Lehrerhandelns stehen.

In Übereinstimmung mit dem Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (BWP 2003) sehen wir als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung. In analytischer Sicht setzt dies die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus, wie dies in Abbildung 5 illustriert wird.

Abbildung 5: **Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität**



Mit diesem kompetenzorientierten Leitbild, auf dessen systematische Fundierung und Ausdifferenzierung an dieser Stelle nicht näher einzugehen ist (vgl. BRAND/TRAMM 2002; TRAMM 2000; 2005), werden im Sinne des WEINERTschen Kompetenzverständnisses kognitive, pragmatische, motivationale und volitionale Aspekte aufeinander bezogen. In diesem Sinne handelt es sich hierbei um eine normative Leitvorstellung für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifizierungsprozess über alle Phasen und Institutionen hinweg.

Auf dieser Grundlage ist mit Blick auf die inhaltliche Dimension des Lehrerbildungscurriculums danach zu fragen, mit welchen Aspekten (Anforderungen, Problemen, Konflikten) des Lehrerberufes und seiner wissenschaftlichen Grundlagen sich Studierende praxisbezogen, reflexiv und theoriegeleitet auseinandersetzen sollen. Relevante Kriterien für diesen Suchprozess sind

- die Relevanz potenzieller Gegenstände im prospektiven beruflichen Handlungsfeld;
- ihre Relevanz für die reflexive Auseinandersetzung mit dem Prozess der eigenen Kompetenzentwicklung und professionellen Sozialisation;
- ihre Relevanz im Gefüge der einschlägigen Wissenschaften, d. h. insbesondere zur Erschließung ihrer zentralen Probleme, Denkfiguren und Kategorien.

Abbildung 6 gibt den Versuch einer solchermaßen inhaltlich strukturierten Definition von Kompetenzdimensionen wieder, der am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg aus der Analyse von Kernproblemen

berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität, bezogen auf den Handlungsraum Schule, hervorgegangen ist.

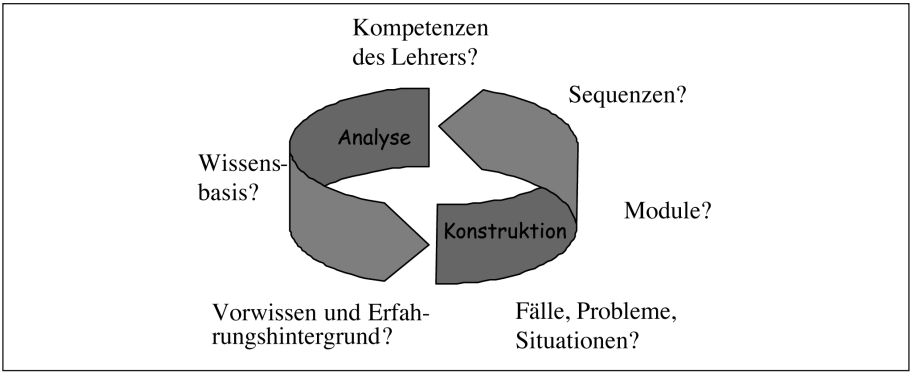
Abbildung 6: **Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität**

Kompetenzdimensionen von Berufs- und Wirtschaftspädagogen
Eine pädagogisch-professionelle **Einstellung** zum Lehrerberuf ausbilden, berufliche Identität entwickeln, eine realistisch-selbstbewusste Entwicklungsperspektive im Beruf entwickeln und verfolgen, Strategien zum Umgang mit Belastung und Stress kennen und nutzen.
Individuelle **Lern- und Entwicklungsprozesse** sowie ihre Voraussetzungen und Ergebnisse aus einer pädagogischen Perspektive analysieren, verstehen und begleiten; Störungen in Lernprozessen erkennen, Ursachen dafür diagnostizieren, Strategien zur Behebung von Lernschwierigkeiten auswählen und anwenden.
Berufs- und wirtschaftspädagogische **Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen** analysieren, verstehen und gestalten, Kommunikations- und Beziehungsprobleme im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten.
Unterricht auf der mikrodidaktischen Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen in Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Lerngegenständen analysieren, planen, durchführen und evaluieren.
Kompetenzorientierte **Curricula** konzipieren und Kurse entwickeln; auf einer makrodidaktischen Ebene den curricularen Referenzrahmen aus Bildungsplan, Wissenschaft und Berufsanforderungen analysieren, Lerngegenstände modellieren und sequenzieren; Curricula implementieren und evaluieren.
Handlungs- und Gestaltungsspielräume in pädagogischen Institutionen erkennen, nutzen und erweitern; institutionelle, normative und soziale Rahmungen pädagogischen Handelns analysieren, verstehen und an ihrer Gestaltung im Rahmen der Organisations- und Teamentwicklung teilhaben.
Berufspädagogische **Systemstrukturen** in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und Funktionalität analysieren und verstehen; Gestaltungsoptionen und -alternativen kennen und beurteilen.

Aus ursprünglich 16 „Kernproblemen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität“ in den Horizonten „individuelle Professionalisierung“, „Lernen und Lehren“, „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Bildung und Gesellschaft“ (vgl. das Kerncurriculum des IBW-Hamburg, IBW 2003; vgl. Tramm 2000; Brand/Tramm 2002) wurden sieben Kompetenzdimensionen gebündelt, die in der Anordnung vom lernenden Subjekt ausgehend zum historisch-gesellschaftlichen Rahmen des Bildungssystems führen. Im Zentrum stehen dabei die für den Lehrerberuf prägenden unterrichtlich-curricularen Gestaltungsaufgaben und kommunikativen Herausforderungen. Deckungsanalysen haben einen hohen Grad an Übereinstimmung dieser Dimensionen mit den 88 Standards der Lehrerbildung nach Oser/Oelkers (2001) und auch den KMK-Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) gezeigt. Bezogen auf jede dieser Kompetenzdimensionen wären in curricularkonstruktiver Hinsicht jeweils vier Schritte der Konkretisierung zu leisten (vgl. Abbildung 7):

1. Die Ausdifferenzierung dieser komplex formulierten Kompetenzen in Richtung auf die darin enthaltenen thematischen Aspekte und Dimensionen.
2. Die Identifikation der mit diesen Kompetenzen verbundenen Wissensbasis und damit die Aufdeckung der relevanten Theoriebezüge und der grundlegenden (empirischen, normativen) Informationen über den Gegenstandsbereich.
3. Die Identifikation prototypischer Fälle und Situationen, über die dieser Problembereich situierbar ist und über die er auch den Studierenden zugänglich gemacht werden kann.
4. Die Bestimmung einer Sequenz von Gegenstandserfahrungen und systematischen Reflexionen, über die sich die Lehrerstudenten im Verlauf ihres Professionalisierungsprozesses über die Phasen der Lehrerbildung hinweg diesen Bereich erschließen können (Sequenz von Modulen).

Abbildung 7: **Konstruktionszusammenhang kompetenzorientierter Module in der Lehrerbildung**



5. Schlussbemerkung

Mit der politischen Durchsetzung outcome-orientierter Standards der Lehrerbildung verbindet sich aus meiner Sicht die ausgesprochen produktive Herausforderung an das Lehrerbildungssystem, jenseits technologisch-kurzschlüssiger Produktionsmodelle, die Substanz des Professionalisierungsprozesses von Lehrern im Hinblick auf die Leistungsanforderungen pädagogisch-didaktischen Handelns, auf deren Wissensbasis und auf die Gestaltung erfahrungsbasiert-reflexiver Pfade der Kompetenzentwicklung in konstruktiver Absicht in den Blick zu nehmen. Diese originär curriculare Entwicklungsaufgabe verbindet sich angesichts des defizitären theoretischen und empirischen Kenntnisstandes über die Grundlagen und die Entwicklung von Lehrerkompetenz zugleich mit der Notwendigkeit intensiver (Modellversuchs-)Forschung in diesem Bereich.

Der im Rahmen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik verfolgte Ansatz einer inhaltsorientierten Verständigung über das Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellt einen wichtigen Beitrag im curricularen Diskurs dar, indem er den Korpus disziplinärer Erkenntnisse umreißt, auf den auch kompetenzorientierte Curricula Bezug nehmen müssen. Zugleich zeigt ein Blick auf das Basiscurriculum, dass dieses einerseits einen Kanon definiert, der weit über das hinausweist, was im Rahmen eines Studiums durchdrungen und angeeignet werden kann und dass dieses zugleich im Hinblick auf die Aneignungsqualität wie auch das Wissensniveau völlig offen bleibt. Die Entscheidungen über notwendige inhaltliche Schwerpunktsetzungen und hochschuldidaktischen Vermittlungsformen werden nur unter Berücksichtigung weiterer Kriterien zu treffen sein. Hierbei dürfte die Perspektive der professionellen Handlungs- und Orientierungskompetenz ein unverzichtbarer argumentativer Bezugspunkt sein.

Literatur:

Achtenhagen, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.

Beck, K. (2002): Plädoyer für ein Kern-Curriculum zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, Heft 1, S. 124–130.

Brand, W./Tramm, T. (2003): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Baabe, S./Haarmann, E. M./Spiess, I. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Paderborn, S. 266–277.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Bonn: BLK.

Bunge, M. (1967): Scientific Research II. The Surch for Truth. Berlin et al.

BWP, Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hrsg. BWP der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Universität Jena.

Chomsky, N. (1970): Aspekte der Syntaxtheorie. Berlin.

Dann, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7. Jg., H. 2, S. 247–254.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 12, Heft 23, S. 20–31.

ERPENBECK, J./VON ROSENSTIEL, L. (2003): Einführung. In: dieselben (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, S. IX–XL.

GROEBEN, N./WAHL, D./SCHLEE, J./SCHEELE, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.

HACKER, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern.

IBW, INSTITUT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (2003): Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg.

KMK, KONFERENZ DER KULTUSMININSTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004.

NEUWEG, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Polanyis. Münster.

OSER, F./OELKERS, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur, Zürich.

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

TERHART, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim, Basel.

TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim, Basel.

TRAMM, T. (2000): Probleme und Perspektiven der Handelslehrerausbildung. In: MATTHÄUS, S./SEEBER, S. (Hrsg.): Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik. Befunde und aktuelle Entwicklungen (Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin), Berlin, S. 123–145.

TRAMM, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/ tramm/texte_tt/Habil.pdf.

Tramm, T. (2005): Lernfeldkonzeption in der Lehrerbildung. Anmerkungen zum Lernfeldansatz im Modellversuch FIT. In: Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung: Fit für die Schule. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. Frankfurt a. M.

Vogel, P. (1999): Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, S. 733–740.

Weinert, F. E.(1999): Concepts of competence. Neuchatel.

Gerald Sailmann

Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder – Standards in Europa?

„… da doch ein guter Meister in der Arbeit nicht gleich ein guter Lehrmeister ist. Das sollte das Vorzugsrecht für in dieser Absicht geprüffte und gut befundene Meister seyn …" (1752, GEORG HEINRICH ZINCKE. Herausgeber des Teutschen Real-, Manufactur- und Handwercks-Lexicons)

Die Frage, ob Standards für die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder notwendig sind, ist in Deutschland seit langem bekannt. Mittlerweile wird sie auch auf europäischer Ebene diskutiert. Der folgende Beitrag liefert eine Annäherung an das Thema in Form einer Bestandsaufnahme. Zunächst wird die Ausbildung der Ausbilder in Deutschland dargestellt. Daran anknüpfend wird die Problematik skizziert, die mit der „Idee eines europäischen Ausbilders" verbunden ist. Danach werden auf europäischer Bildungspolitik beruhende Entwicklungen vorgestellt, die die Ausbilderqualifizierung betreffen. Abschließend werden politische und ökonomische Prozesse beschrieben, die für eine Angleichung in Europa sprechen und ein kurzes Resümee gezogen.

1. Ausbildungssystem und Ausbilderqualifizierung in Deutschland

In Deutschland ist für die berufliche Ausbildung das duale System von überragender Bedeutung[1]. Jährlich beginnen ca. 2/3 eines Schülerjahrgangs eine duale Berufsausbildung, d. h. über sie findet der überwiegende Teil der Jugendlichen den Einstieg in das Berufs- und Arbeitsleben. Im Jahre 2004 wurden ca. 519.000 betriebliche Ausbildungsverträge neu abgeschlossen. Dual bedeutet, die Ausbildung findet hauptsächlich an zwei Lernorten statt: dem Betrieb und der Berufsschule. Der Betrieb ermöglicht, berufsrelevante Fertigkeiten praxisnah zu erwerben und entsprechende Erfahrungen zu sammeln. Aufgabe der Berufsschule ist es, die Berufspraxis theoretisch zu untermauern und allgemeinbildende Lerninhalte zu vermitteln. Ergänzt werden die beiden Lernorte – Betrieb und Berufsschule – um die überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Die Stärke der dualen Berufsausbildung ist es, junge Menschen dauerhaft in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Erwerbstätigenquoten bei den 15- bis 24-Jährigen sind in den Ländern mit dualer Ausbildung am höchsten. Die Schwächen dieses Systems liegen darin, dass es Ausbildungsplätze konjunkturabhängig bereitstellt und auf Strukturveränderungen, z. B. dem Bedeutungszuwachs des Dienstleistungssektors, zeitlich verzögert reagiert.

1 Daneben existieren auch Formen vollzeitschulischer Ausbildung, z. B. Berufsfachschulen.

Der Begriff Ausbilder ist in Deutschland reserviert für betriebliches Personal, das sich hauptamtlich der Erstausbildung von Auszubildenden widmet und dafür – bis 2003 – auch eine Prüfung ablegen musste. Daneben gibt es in Deutschland eine zweite Form von betrieblichem Ausbildungspersonal: die ausbildenden Fachkräfte[2]. Hierbei handelt es sich um Facharbeiter, die im Rahmen ihrer betrieblichen Tätigkeiten auch Ausbildungsaufgaben übernehmen. Nach Schätzung des Bundesinstituts für Berufsbildung sind 2005[3] in Deutschland rund 94 % des Ausbildungspersonals nebenberuflich mit der Ausbildung beschäftigt[4]. Für die Ausbildung der Ausbilder gibt es derzeit kein festes Raster, da der betriebliche Ausbilder nicht als grundständiger Beruf gilt. Ausbilden darf nur, wer persönlich[5] und fachlich geeignet ist. Die fachliche Eignung umfasst die für den jeweiligen Beruf erforderlichen berufsfachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse. In der Regel muss der Ausbilder über eine Abschlussprüfung in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung verfügen und mindestens 24 Jahre alt sein. Zur fachlichen Eignung zählen auch berufs- und arbeitspädagogische Kompetenzen. Hierzu gehören z. B. Kenntnisse über einschlägige Vorschriften des BBiG, über das Berufsausbildungsverhältnis, die Planung von Berufsausbildungen und die Möglichkeiten zur Förderung von Lernprozessen. Nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) von 1972 müssen Ausbilder einen gesonderten Qualifizierungsnachweis vorlegen. Dieser wird meist im Rahmen eines AdA-Lehrgangs der Kammern (Ausbildung der Ausbilder) erworben. Die Lehrgänge sind auch Bestandteil von Fortbildungen, z. B. zum Industriemeister oder Personalfachkaufmann. Über die fachliche Eignung verfügt allerdings auch, wer eine Hochschul- oder Fachhochschulausbildung in der jeweiligen Fachrichtung absolviert hat. Die Nachweispflicht der berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse wurde im August 2003 für zunächst fünf Jahre ausgesetzt[6]. Die Bestimmungen nach dem Berufsbildungsgesetz, wonach Ausbilder persönlich und fachlich geeignet sein müssen, gelten jedoch unverändert weiter. Insgesamt ist der Stand der deutschen Ausbilderqualifizierung als sehr hoch zu beurteilen, es werden explizit drei Eignungsbestandteile gefordert:

2 In der betrieblichen Praxis werden oftmals auch andere Bezeichnungen verwendet, z. B. nebenberufliche Ausbilder, Lehrgesellen oder Ausbildungsbeauftragte.

3 In der betrieblichen Praxis werden oftmals auch andere Bezeichnungen verwendet, z. B. nebenberufliche Ausbilder, Lehrgesellen oder Ausbildungsbeauftragte.
Vgl. Berufsbildungsbericht 2005 (BMBF 2005b, S. 173).

4 Zu unterscheiden von den betrieblichen Ausbildern sind die schulischen Lehrpersonen. Hierzu gehören in Deutschland – neben der Schulleitung und den Fachbetreuern – hauptamtliche und nebenamtliche Lehrkräfte.

5 Persönlich geeignet sind alle Personen, die innerhalb der letzen fünf Jahre nicht wegen eines Verbrechens zu einer Freiheitsstrafe von mindestens zwei Jahren oder wegen eines Sittendeliktes verurteilt worden sind. Darüber hinaus ist persönlich nicht geeignet, wer wiederholt gegen das Berufsbildungsgesetz, die Handwerksordnung oder sonstige Vorschriften der Ausbildungsordnungen verstoßen hat (BBiG § 76).

6 Die Rechtsänderung wurde durch Neufassung des § 7 der Ausbilder-Eignungsverordnung vollzogen.

- persönliche Eignung;
- fachliche Eignung;
- berufs- und arbeitspädagogische Eignung.

2. Ausbilder in Europa und Bestandteile ihrer Qualifizierung

Alternierende Formen der Erstausbildung gibt es in vielen europäischen Ländern. Dem dualen System ähnlich sind vor allem die Ausbildungssysteme in Österreich[7], der Schweiz und Luxemburg[8]. Daneben gibt es die apprentissage (Frankreich)[9], das Leerlingwezen (Niederlande), apprendisti (Italien), modern apprenticeship (England und Wales), Mittelstandsausbildung und industrielles Lehrlingswesen in Belgien oder die Lehrlingsausbildung in Dänemark und Polen. Auch Finnland öffnet sich mittlerweile für alternierende Ausbildungsformen.

Dem deutschen Begriff Ausbilder entspricht im Englischen in etwa der Trainer im Bereich der Berufsausbildung – (initial) vocational education and training – und im Französischen der Tuteur. Die Anwendung des Begriffs Ausbilder ist aber dennoch für andere europäische Länder schwierig, da die Aus- und Weiterbildungssysteme in Europa unterschiedlich strukturiert sind. Auf die EU als Ganzes angewandt wird der Begriff noch unpräziser. Aus Sicht der EU-Kommission gehören hierzu (vgl. Draxler 2000):

- betriebliche Lehrpersonen in der (dualen) Berufsausbildung;
- berufsorientiert unterrichtende Lehrer und auch Hochschullehrer;
- Weiterbildner in einer betriebsinternen oder -externen Weiterbildungsmaßnahme.

Die Merkmale der Lehrperson Ausbilder – ihre Qualifikation, ihre betriebliche Position und ihre Tätigkeiten – lassen sich nur vor dem Hintergrund des jeweiligen Berufsbildungssystems bestimmen. Die folgende Zusammenschau zeigt formale Bestandteile der Ausbilderqualifizierung, die sich nach Zusammensetzung und Ausprägung in den verschiedenen Ländern Europas unterscheiden.

7 Deutschland und Österreich haben am 31. 08. 2005 in Wien die Vergleichbarkeit der Berufsabschlüsse erklärt. Diese gemeinsame Erklärung wird als wichtiges Signal für die duale Berufsausbildung in Europa betrachtet.

8 Das CATP (certificat d'aptitude technique et professionnelle) bietet die Möglichkeit, einen von über hundert Berufen im Landwirtschafts-, Handwerks-, Handels-, Hotelfach- oder Industriebereich zu erlernen. Die berufliche Ausbildung ist, ähnlich wie in Deutschland, sowohl schulisch als auch praktisch orientiert, wobei sich die Gewichtung von Schule und Betrieb je nach Berufswahl unterscheidet.

9 In Frankreich dominiert die schulische Ausbildung; sie wird ergänzt durch betriebliche Ausbildungsphasen (alternance scolaire). Die Ausbildung im Rahmen einer Aprentissage erfolgt sowohl im Betrieb als auch in einem Lehrlingsausbildungszentrum CFA (centre de formation de apprentis).

Abbildung 1: **Zusammenschau der in den Ländern Europas unterschiedlichen Bestandteile der Ausbilderqualifizierung**

Mindestalter	qualifizierter Mitarbeiter	im Ausbildungsberuf qualifizierter Mitarbeiter
mehrjährige Betriebszugehörigkeit	mehrjährige Berufserfahrung	innerbetriebliche Regelungen
pädagogische Kenntnisse	(verbindliche) externe berufspädagogische Prüfung	regelmäßige Erneuerung der ausbildungsrelevanten Zertifikate

3. Ausbilderrelevante Entwicklungen in der europäischen Bildungspolitik

3.1. Förderung der Mobilität der Ausbilder

Die europäische Bühne betrat der Ausbilder 1992[10] mit dem EG-Vertrag von Maastricht und dem darin enthaltenen Artikel 127 zur beruflichen Bildung. Dieser Artikel ist die Rechtsgrundlage für die europäische Berufsbildungspolitik. Erstmals wurden der Europäischen Kommission Zuständigkeiten für den beruflichen (sowie in Artikel 126 für den allgemeinen) Bildungssektor eingeräumt. Zugleich wurde aber auch eindeutig formuliert, dass an der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für die Gestaltung ihres Bildungssystems festgehalten wird. Eine europaweite Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften im Bildungssektor wurde ausgeschlossen[11]. Der Maastricht-Vertrag enthält eine Beschreibung der Ziele der europäischen Berufsbildungspolitik. Der Ausbilder wird unter Punkt 3 dieser Zielbeschreibung erwähnt und zwar in Zusammenhang mit der Förderung der Mobilität. Die Mobilitätsförderung stand auch im Blickfeld späterer ausbilderrelevanter Stellungnahmen auf europäischer Ebene. Hierzu gehören:

- 1995: Weißbuch[12] zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft;

10 Bereits 1969 wurde in Deutschland mit internationalem Facharbeiteraustausch begonnen. 1978 wurde daraus das Programm IFKA: Internationaler Fachkräfteaustausch für die Berufsbildung. Es ist das älteste Austauschprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) – damals Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) – und wird von der Carl Duisberg Gesellschaft (CDG) im Auftrag des BMBF organisiert. Die Teilnehmer erhalten Informationen über das ausländische Berufsbildungssystem durch Besichtigungen von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, von Unternehmen und Schulen sowie durch Diskussionen mit Verbandsvertretern und Entscheidungsträgern aus der Bildungsverwaltung.

11 Vgl. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (1992, S. 102 f.).

12 Weißbücher enthalten Vorschläge für ein Tätigwerden der Gemeinschaft in einem bestimmten Bereich. Sie folgen oftmals auf Grünbücher, die veröffentlicht werden, um einen Konsultationsprozess auf europäischer Ebene einzuleiten. Während in Grünbüchern eine breite Palette an Ideen präsentiert und zur öffentlichen Diskussion gestellt wird, enthalten Weißbücher förmliche Vorschläge für bestimmte Politikbereiche und dienen dazu, diese Bereiche zu entwickeln.

- 1996: Grünbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität.

1995 war auch der Start des Austauschprogramms LEONARDO DA VINCI[13]. Das Programm fördert in erheblichem Umfang Mobilitätsmaßnahmen, um Ausbildern das Kennenlernen anderer Berufsbildungssysteme und innovativer Berufsbildungsansätze in Europa zu ermöglichen. Mobilität von Ausbildern wird dabei nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern soll zu einer Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Europa beitragen. Hierfür ist der Aufbau persönlicher Kontakte und ein grenzüberschreitender Wissens- und Erfahrungsaustausch, z. B. über neue Lehr- und Lernkonzepte oder neuer Bildungsmedien, unerlässlich. Das Programm LEONARDO stieß nach Anlaufschwierigkeiten auf immer breitere Akzeptanz, so dass 2000 das Nachfolgeprogramm Leonardo II eingerichtet wurde. 2002 installierte das europäische Berufsbildungszentrum CEDEFOP auch die elektronische Plattform Trainingsvillage[14]. Sie dient dem Erfahrungsaustausch zwischen Ausbildern und fördert den Innovationstransfer zwischen den europäischen Ländern.

3.2. Länderübergreifend bedeutsame Ausbildungsziele

Die Mobilität von Ausbildern in Europa und Maßnahmen zu deren Förderung waren zunächst der Schwerpunkt der europäischen Aktivitäten im Bereich der Ausbilderqualifizierung. Daneben lassen sich folgende europaweit als bedeutsam erachtete Ausbildungsziele identifizieren, die ihren Niederschlag in den landeseigenen Konzepten zur Ausbilderqualifizierung finden:

- Vermittlung von überfachlichen Qualifikationen: Die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen (z. B. selbst gesteuertes Lernen, Teamfähigkeit) gehört in vielen europäischen Ländern zu den Curricula der Berufsbildung.
- Vermittlung von IKT-Kenntnissen[15]: Die Bedeutung von IKT-Kenntnissen kommt in den Programmen Leonardo da Vinci, Sokrates, dem Aktionsplan E-Learning und in weiteren europäischen Initiativen zum Ausdruck. Sie schlägt sich in nahezu allen nationalen Innovationsstrategien im Bereich Lehren und Lernen nieder.[16]
- Ausrichtung der Ausbildung auf Internationalität: Die Ausrichtung der Ausbildung auf Internationalität findet sich ebenfalls in mehreren nationalen Bildungsplänen. Sie sieht im Wesentlichen die Bestandteile erweiterten Fachwissens, Sprachkenntnisse (oftmals Englisch als Verkehrssprache), Europakenntnisse und interkulturelle Kompetenzen vor.

13 Nachfolgeprogramm von Erasmus.

14 URL: www.trainingvillage.gr.

15 Informations- und Kommunikationstechnologie.

16 Die Vermittlung von IKT-Kenntnissen und die Gestaltung des IKT-Curriculums unterscheiden sich von Land zu Land. Einige Länder konzentrieren sich auf die allgemeine digitale Kompetenz, andere behandeln sie im Zusammenhang mit Arbeitsprozessen. Deutschland und Österreich haben eigene Bildungswege für IT-Berufe eingeführt.

- Förderung unternehmerischen Denkens: Zur Förderung unternehmerischen Denkens und auch zur Vermittlung entsprechender Fähigkeiten gibt es in den Ländern Europas zahlreiche Initiativen und Programme. Sie sind zwar größtenteils im Bereich der akademischen Bildung angesiedelt, dennoch gewinnen die Themen Selbstständigkeit und Unternehmensgründung auch im Bereich der beruflichen Ausbildung an Bedeutung[17].
- Vermittlung von Kenntnissen aus dem Bereich Organisations- und Regionalentwicklung: Auch Themen aus der Organisationsentwicklung, wie z. B. Kooperation zwischen Betrieben, finden sich landesübergreifend als Ausbildungsinhalte.

3.3. Ausbilderqualifizierung als Bedingung für Ausbildungsqualität

Seit dem Jahre 2000 rücken der Europäische Rat und die Europäische Kommission das Thema Ausbilderqualifizierung immer mehr ins Blickfeld der europäischen Bildungspolitik. Betont wird vor allem der Stellenwert, den das Lehrpersonal für die Qualität der Ausbildung hat. Die wichtigsten Stationen dieser Entwicklung und die jeweiligen Bezüge zur Ausbilderqualifizierung werden im Folgenden skizziert:

- 2000 Lissabon – Strategisches Papier des Europäischen Rates: Europa soll bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt werden. Der in Lissabon initiierte Prozess wurde 2002 in Barcelona und Kopenhagen bildungspolitisch präzisiert.
- 2002 Barcelona – Europäischer Rat: Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa sollen bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz werden. Berufsbildung ist ein Schlüsselelement. Etappenziele bis 2006 sind die Verbesserung der Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung. Hierzu gehören auch die Aufwertung des Status und der Rolle der Lehrer und Ausbilder und die Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen.
- 2002 Kopenhagener Erklärung der Europäischen Kommission[18]. Sie bildet einen Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildung in Europa. Den Lernbedürfnissen von Lehrern und Ausbildern in allen Bereichen der beruflichen Ausbildung wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. EU-Programme können entsprechende Maßnahmen aber nur fördern und unterstützen; sie müssen deshalb auf nationaler Ebene stärker in den Vordergrund rücken.
- 2004 Maastricht Studie und Kommuniqué – Europäische Kommission. Noch fehlen in vielen europäischen Ländern die grundlegenden Voraussetzungen für eine hochwertige Ausbildung. Dazu gehören der verbesserte Status des Lehr-

17 Einen Ansatz für den Ausbildungsbereich bietet der österreichische Modellversuch Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen (vgl. AFF/MAGYAR/MATERNE/SAILMANN 2005).

18 31 Minister der EU-Mitgliedsstaaten, der EWR-/EFTA-Mitgliedsstaaten und der Beitrittsländer, die europäischen Sozialpartner und die Europäische Kommission.

personals, Systeme zur Qualitätssicherung, intensive Beratung und Unterstützung der Lernenden und Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungswegen.

4. Standardisierung trotz Harmonisierungsverbot?

Es gibt auf europäischer Ebene bislang keine Versuche, die Ausbildung der Ausbilder zu vereinheitlichen. Dies ist weder politisch erwünscht - denn die Mitgliedsländer der EU haben jeweils eigene Ausbildungstraditionen, die sie nicht grundsätzlich infrage stellen – noch war es bislang aus Sicht der Wirtschaft notwendig. Die Unternehmen formulierten vom jeweiligen Land aus ihre Ansprüche an das nationale System der Berufsbildung. Dass andere europäische Länder auch andere Leistungen in der Ausbildung hervorbrachten, wurde als Sachverhalt registriert, ohne ihm allerdings allzu große Bedeutung beizumessen. Sowohl auf bildungspolitischer als auch auf ökonomischer Ebene finden aber derzeit Veränderungen statt, die darauf schließen lassen, dass ein – wenn auch gemäßigter – „Standardisierungsdruck" auf die nationalen Bildungssysteme und damit auch auf die Ausbilderqualifizierung entsteht.

4.1. Bildungspolitische Prozesse

Eingriffe in die nationalen Berufsbildungssysteme sind der EU-Kommission durch das Harmonisierungsverbot untersagt; sie hat nur unterstützende und ergänzende Kompetenzen. In der Kopenhagener Erklärung 2002 wurde allerdings ein für alle Mitgliedsländer relevantes Arbeitsprogramm verabschiedet. Es gibt u. a. folgende Themen vor: Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen, Einordnung von Berufsbildungsabschlüssen und Qualitätssicherung der Berufsbildung. Bereits bis Ende 2005 sollen gemeinsame Referenzniveaus für die Berufsbildung geschaffen werden, um kohärente Formen des lebenslangen Lernens in ganz Europa zu fördern, die Qualität und Attraktivität beruflicher Bildung zu steigern und die Mobilität der Absolventen zu verbessern. Zentrales Instrument hierfür ist ein zu entwickelnder European Qualifications Framework – EQF. Er soll sich auf Nationale Qualifikationsrahmen – NQF – stützen und diese integrieren, sie aber keinesfalls ersetzen. Diese NQF sind in der Mehrzahl der europäischen Staaten aber erst noch zu entwickeln. Ihr wesentliches Merkmal ist, dass sie alle formal anerkannten Abschlüsse eines Staates in Beziehung zueinander setzen; diese werden vertikal einer Abfolge von Niveaus zugeordnet und horizontal nach Qualifikationstypen sortiert. Unter Qualifikationen werden dabei nachgewiesene Kenntnisse und Kompetenzen verstanden; der Lernweg, auf dem sie erworben wurden, ist nicht von Belang (vgl. Hanf/Hippach-Schneider 2005). Das European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET – ist ein Leistungspunktesystem schulischer Lernleistungen und auch beruflicher Erfahrungen. Ziel dieses Bewertungssystems ist es, Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und wechselseitige Aner-

kennung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus zu fördern. Die Anwendung von ECVET setzt jedoch voraus, dass Konsens darüber besteht, mit welchen Verfahren die erworbenen Kompetenzen überprüft werden können.

4.2. Ökonomische Prozesse

Unternehmen sind im Zeitalter der Globalisierung nicht mehr unlösbar mit einem Land oder gar einer Region verbunden. Dies gilt nicht nur für große Konzerne. Spätestens seit der Erweiterung der EU nach Osten verliert die Heimatbindung auch für mittelständische Unternehmen ihr ausschlaggebendes Gewicht bei der Standortwahl. Für Investitionsentscheidungen werden die Bedingungen in anderen Ländern, z. B. Lohnkosten, Fiskalpolitik, Infrastruktur oder Rechtssicherheit, analysiert und verglichen. Ein Bewertungskriterium ist auch, inwieweit das jeweilige System der beruflichen Bildung in der Lage ist, genügend ausreichend qualifizierte und motivierte Fachkräfte bereitzustellen. Während bei den anderen Standortfaktoren Unterschiede zwischen den Ländern durchaus begrüßt werden, sehen die Unternehmen bei dem Faktor „qualifiziertes Personal" jedoch Vorteile in einer Angleichung. Gewünscht wird ein transparenter europäischer Arbeitsmarkt, wobei nationale Unterschiede bei Bildungsinhalten und -abschlüssen als Beschränkung der Vergleichbarkeit der Arbeitskosten gelten. Die Standortwahlfreiheit erzeugt im Übrigen auch mittelbar einen Vereinheitlichungsprozess im Bereich der Bildung. Sie führt zu einer Standardisierung von Produktionsnormen oder Qualitätssicherungsverfahren; darauf abzielende Bildungsprozesse können kaum mehr national ausgerichtet sein (vgl. SEVERING 2005).

5. Resümee

In vielen europäischen Staaten ist die Ausbildung der Ausbilder nur geringfügig geregelt. Ob verbindliche öffentliche Vorschriften hierzu existieren, hängt von der Struktur der Berufsausbildung ab. Entwickelte Qualifizierungskonzepte, z. B. eine Einbindung in eine Fortbildung (Meisterausbildung) – finden sich vor allem in Ländern mit durchorganisiertem Lehrlingswesen. In den meisten Ländern jedoch sind innerbetriebliche Vorgaben maßgeblich. Gegenwärtig wird seitens der EU-Kommission auch nicht an eine Vorgabe von Mindeststandards für Ausbilder gedacht. Diskutiert wird das Thema im Gefolge von Stellungnahmen europäischer Gremien mit dem Ziel, die Qualität der Ausbildung europaweit zu verbessern. Daran anknüpfende bildungspolitische Initiativen – insbesondere EQF und ECVET – beschäftigen sich mit der Transparenz von Lernergebnissen. Die länderübergreifende Vergleichbarkeit von Kompetenzen liegt auch im Interesse der Unternehmen, da sie Standortüberlegungen erleichtert. Diese Prozesse beschreiben eine Tendenz zur Vereinheitlichung, die sich auch auf die Ausbilderqualifizierung in ganz Europa übertragen kann.

Literatur:

Aff, J./Magyar, Th./Materne, J./Sailmann, G. (2005): Ausgewählte empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Aff, J./Hahn, A. (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. Wien.

Bmbf, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005a): Materialien zur Reform der beruflichen Bildung. Die Reform der beruflichen Bildung – Gegenüberstellung des Berufsbildungsgesetzes 2005 und des Berufsbildungsgesetzes 1969. Bonn.

Bmbf, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005b): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn, Berlin.

Bundesinstitut für Berufsbildung (1998): Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder. Neue Empfehlungen und Rechtsverordnungen mit Rahmenstoffplan, Ausbilder-Eignungsverordnung, Musterprüfungsordnung. Bielefeld.

Bundeszentrale für politische Bildung (1992): Europäische Gemeinschaft, Union. Die Vertragstexte von Maastricht. Bonn.

Draxler, K. (2000): Der Ausbilder in Europa aus Sicht der Europäischen Kommission. In: Bös, G./Neß, G. (Hrsg.): Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bielefeld, S. 15–20.

Hanf, G./Hippach-Schneider, U. (2005): Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? Ein Blick in andere Länder. In: BWP 1.05, S. 9–14.

Severing, E. (2005): Europäisierung der beruflichen Bildung. In: Dokumentation der Konferenz deutschsprachiger Berufsbildungsforschungsinstitute 2005. Nürnberg.

Tessaring, M./Wannman J. (2004): Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010. Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Klaus Beck

Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett?[1]

1. Die Problemlage

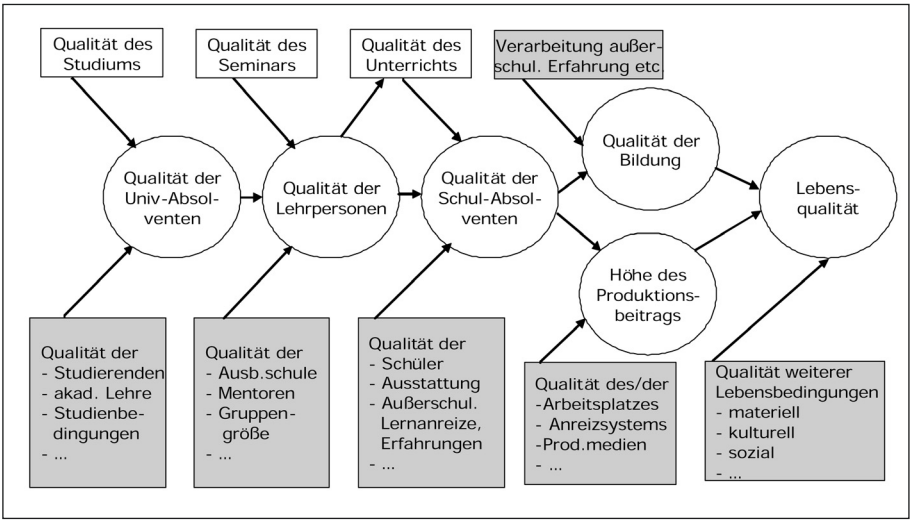
Im Zuge der bildungspolitischen Entwicklungen, wie sie mit den Namen der Städte Lissabon, Kopenhagen und Bologna assoziiert werden, ist auch die Frage nach der Qualität der Lehrerausbildung ins „europäische Bewusstsein" aufgestiegen. Die zuständigen Politiker – mit ganz besonderer Verve die deutschen – betreiben eine konsequente Europäisierung des gesamten Bildungswesens. Motiviert wird der Veränderungsbedarf hierzulande vor allem mit den ungünstigen Resultaten der zurückliegenden internationalen large scale assessments, die in der Tat wenig schmeichelhaft ausgefallen sind. Reformmaßnahmen, die sich auf die Lehrerausbildung richten, werden unter Rekurs auf eine Zusammenhangsvermutung gefordert, die im Stile einer Kausalkette etwa folgendermaßen lautet (Abbildung 1: weiße Felder): „Bessere Lehrerausbildung führt zu besserer Lehrerqualität – führt zu besserem Unterricht – führt zu besserer Schülerleistung – führt zu besserer Produktivität (i. S. ökonomischen Wohlstandes) und höherer Bildung – führt zu höherer Lebensqualität."

Diese Zusammenhänge, die in der Tendenz sicherlich durchaus so bestehen, verlaufen in der Ausbildungswirklichkeit aber keineswegs linear, sondern sind vielfach mit weiteren relevanten Faktoren vernetzt und können in Wechselbeziehungen unterschiedlicher Art gebrochen werden. Jede Station dieser Kausalkette wird in ihrer Ausprägung von weiteren Faktoren beeinflusst (Abbildung 1: graue Felder). Jeder dieser Faktoren kann seinerseits Qualitätsveränderungen der anderen kompensieren, konterkarieren oder auch potenzieren. Ein bildungspolitischer Eingriff an einer bestimmten Stelle dieser langen Wirkungskette wird daher nicht unvermittelt auf das gewünschte Ergebnis durchschlagen (ähnlich Wilbers 2004, S. 3 und 6).

Um die Möglichkeiten, die sich der Lehrerausbildung in diesem Wirkungsgeflecht eröffnen, zu sondieren, ist es m. E. erforderlich, zunächst den Begriff des Lehrerbildungsstandards ein wenig zu schärfen und zu zeigen, dass er so, wie er gegenwärtig meist verwendet wird, allzu unterbestimmt ist (Abschnitt 2). Dann möchte ich das Standardisierungskonzept mit dem Professionalisierungskonzept kontrastieren und eine m. E. wesentliche Differenz zwischen beiden herausstellen, die für ein Überdenken der aktuellen bildungspolitischen Reformaktivitäten bedeutsam sein könnte (Abschnitt 3). Schließlich gehe ich auf die Lage ein, in die wir infolge der zunehmenden Europäisierung der Bildungspolitik geraten sind, und versuche, die ihr innewohnenden Tendenzen kritisch zu würdigen (Abschnitt 4).

1 Gekürzte Vortragsfassung; vollständiger Text zum download unter http://www.wipaed.uni-mainz.de/ beck/publicat/Frame_Publikationen.htm, Heft Nr. 52.

Abbildung 1: **Hypothetische „Wertschöpfungskette" für Bildung, Produktionsleistung und Lebensqualität**



2. Begriff und Ansatzpunkte der Standardisierung in der Lehrerausbildung

Der Begriff „Standard" bezeichnet zunächst ganz unspezifisch ein Muster, das der Erzeugung, Nachbildung oder Taxonomierung von „Objekten" als Norm vorgegeben wird (vgl. auch HEID 2003, S. 177 f.). Prinzipiell hat ein normierender Standard nur Sinn, wenn seine Erfüllung überprüft werden kann. Wo von Standards für die Lehrerbildung die Rede ist, bleibt zunächst noch offen, worauf sich die Normierungsvorstellung richtet. Infrage kommt prinzipiell alles, was in einem kausalen Zusammenhang mit der Lehrerbildung steht. Die folgende Liste (Abbildung 2) zählt die Hauptstationen des Lehrerbildungsgeschehens auf, an denen Standardisierungsbemühungen ansetzen können.

Abbildung 2: **Ansatzpunkte für Standardisierungsbestrebungen in der Lehrerausbildung**

- **... an der Selektion der zur Ausbildung zugelassenen Personen**
  z.B. nach Extraversion, moralischer Urteilskompetenz („recruitment“)
- **... an den zum Einsatz gelangenden Mitteln**
  z.B. Curriculum, Medien („*input*“)
- **... an den Ausbildungsprozessen**
  z.B. forschendes/selbst organisiertes Lernen („*throughput*“)
- **... an den zu erreichenden internen psychischen Dispositionen**
  z.B. Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten („*output*, Stufe I“)
- **... an den intendierten Lehrerhandlungen**
  z.B. Gruppenunterricht organisieren, Widerspruch herausfordern („*output*, Stufe II“)
- **... an den hervorbringbaren Produkten**
  z.B. Lernfortschritte von Schülern („*effect*“)

Gegenwärtig sind es die erwünschten Kompetenzen von Lehrpersonen (Stufe I-Output), die sich eines außerordentlich hohen Standardisierungsinteresses erfreuen, obwohl eine auf sie bezogene Diagnostik in absehbarer Zeit nicht verfügbar sein wird. Überall entstehen wortreiche und nicht enden wollende Kataloge von Lehrerhaupt- und -unterkompetenzen. So zählt das KMK-Papier zu „Standards für die Lehrerbildung“ allein für die sog. Bildungswissenschaften (auf die ja nur der kleinere Teil der gesamten Lehrerausbildung entfällt) 84 Teilkompetenzen auf (KMK 2004) und der Ausbildungsplan der rheinland-pfälzischen Studienseminare für Lehrer an berufsbildenden Schulen, die „Architektur“, kommt auf deutlich mehr als hundert zu vermittelnde Kompetenzen. Für das Lehrerbildungscurriculum „Wirtschaft und Arbeit“ dieses Bundeslandes sieht der noch nicht publizierte Kommissionsentwurf ca. 45 Einzelkompetenzen vor.[2] Es ist nicht zu übersehen, dass wir uns wieder einmal in einer Phase der inflationären Zielproduktion befinden, diesmal in Gestalt von Kompetenzen für Lehrer, das letzte Mal in Gestalt von Schlüsselqualifikationen für Schüler.

In einem neueren Forschungs- und Entwicklungsprojekt wird in Abgrenzung von der Kompetenzproduktion versucht, Output-Standards der Stufe II zu entwickeln.[3] Diese Standards normieren berufliches Handeln von Lehrpersonen für bestimmte schulische oder betriebliche Kontextkonstellationen. Das Charakteristische dieses Standardisierungskonzepts ist, dass es auf den beobachtbaren Ausbildungsoutput fokussiert und nicht die „dahinter stehenden“ latenten Fähigkeiten zum Thema

2 Endfassung unter: http://www.mwwfk.rlp.de

3 Es ist die Gruppe um Fritz OSER und Ursula RENOLD, Fribourg, die mit bereits erkennbaren Resultaten an der Identifikation und Elaboration von immerhin 88 solcher Standards für Lehrer an berufsbildenden Schulen arbeitet (vgl. OSER/OELKERS 2001).

macht. Weil es bis heute noch nicht gelungen ist, das Amalgam interner Wissens- und Fähigkeitskomponenten zu dekomponieren, das die Emission einer pädagogisch adäquaten Handlung ermöglicht, zieht sich dieses Konzept auf das zurück, was der Beobachtung besser zugänglich ist.

3. Output-Standards aus Sicht des Professionalisierungskonzepts

Das Konzept der Output-Stufe II-Standardisierung ist nach meinem Urteil der am Stufe I-Output ansetzenden Kompetenzenstandardisierung unter einer pragmatischen Erfolgsperspektive deutlich überlegen, weil es eine vergleichsweise realistische Chance auf die Entwicklung einer qualitativ hinreichenden Diagnostik eröffnet. Allerdings darf man nicht aus dem Blick verlieren, dass alle output- und erst recht alle effektbezogenen Standards ein programmatisches Defizit aufweisen: Sie sagen nichts über den Input und den Throughput aus. Dazu wird vielmehr die metaphorische Behauptung geäußert, „viele Wege führten nach Rom“[4] und es sei Ausdruck eines neuen Zugewinns an Autonomie der Ausbildungsinstitutionen, dass sie in der Wahl und im Arrangement des Inputs und des Throughputs frei seien.[5] Genau dieser Umstand mache sie allererst wettbewerbsfähig und sorge durch den damit verbundenen Marktdruck für Effizienzsteigerung und Optimierung in der Lehrerausbildung (vgl. MECHTENBERG 2005).

Von systematischem Interesse ist die These von der multikausalen Erzeugbarkeit ein und desselben Ausbildungsergebnisses (die „Alle-Wege-führen-nach-Rom-These“). Sie erscheint umso weniger plausibel, je präziser der zu erzielende Output vorgeschrieben wird. Lautet – wie etwa im KMK-Beschluss – die Stufe I-Output-Vorgabe folgendermaßen: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen Lerntheorien und Formen des Lernens“ (KMK 2004, S. 8, Sp. 1), so ist zumindest der inhaltliche Input weitestgehend fixiert. Natürlich gilt auch das Umgekehrte, dass nämlich bei offener Output-Beschreibung auch die Input-Frage offen bleibt. Dies macht das folgende Beispiel aus der Kompetenzenliste der KMK deutlich: „Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln“ (ebd.). Wenn es so wäre, könnte man den „Absolventinnen und Absolventen“ nur gratulieren. Sie befänden sich mit ihrem Wissen schon deutlich jenseits des aktuellen Forschungsstan-

4 Diese Auffassung vertritt – mit erheblichen Folgen – vor allem auch die KMK. In ihren Papieren zur Akkreditierung von Studiengängen geht sie davon aus, dass die „Verstärkung des Wettbewerbsgedankens durch betonte Differenzierung der Studieninhalte bei gleichlautender Bezeichnung der Studiengänge“ eine wichtige Aufgabe der BA/MA-Reform sei, deren Erfolg durch die Vorgabe von Output-Standards gesichert zu werden vermöge (z.B. KMK 2002, S. 3 f.).

5 Rheinland-Pfalz schreibt allerdings ganz im Gegenteil nicht nur die Output-Stufe I vor, sondern auch Struktur und Inhalt des gesamten Arrangements (vgl. SATERDAG 2004). Es lässt keinerlei Spielräume für lokale Profilbildungen offen.

des. Genau von diesem letzteren, ambitioniert offeneren Typ sind aber die meisten KMK-Kompetenzvorgaben (vgl. ebd.).

Der erwähnte systematische Punkt lässt sich an diesem Beispiel gut verdeutlichen: Output- und effektorientierte Standards kodifizieren Ausbildungsergebnisse, die man zwar als wünschbar ansehen kann, für deren Herbeiführung uns aber – vorsichtig gesagt – viele Kenntnisse fehlen. Die gewährte Autonomie in der Gestaltung des Inputs und des Throughputs unter Vorgabe dieses Outputs erweist sich daher eher als „Schwarzer Peter": Die Lehrerausbildungsstätten sollen selber zusehen, wie sie die Standardvorgaben erreichen. Damit werden sie unter einen weitgehend uneinlösbaren Anspruch gestellt, an dem sie letztlich nur scheitern können. Nicht, dass hier behauptet werden soll, die Lehrerausbildung sei bereits jetzt schon an ihre objektiven Leistungsgrenzen gestoßen. Aber mit der Vorgabe der neu gefassten langen Kompetenzlisten, die Ideale zum Alltagsstandard erheben, setzt man die Beteiligten und insbesondere die Aspiranten unter einen frustrationsgenerierenden, weil unerfüllbaren Erwartungsdruck.

Obwohl die Dinge in der Literatur und in amtlichen Verlautbarungen selten klar voneinander geschieden werden[6], kann man das Professionalisierungskonzept als eine Alternative zur Output-effect-Standardisierung betrachten. Es beruht, so ist schon bei Hesse (1968) nachzulesen, darauf, dass in den neuzeitlichen Gesellschaften Probleme entstehen, deren Lösung nicht durch die Anwendung spielraumfreier Verhaltensregeln erfolgen kann (vgl. auch Oevermann 1997). Zu diesen Problemen gehört auch die Berufserziehung. Angesichts der fehlenden Lösungsalgorhythmen sind den Erziehungsprofessionals breite Handlungsspielräume eingeräumt. Diese sollen es ihnen erlauben, in Anpassung auf die je besondere Problem- und Bedarfslage geeignete Maßnahmen aus einem weiten Spektrum von Handlungsmöglichkeiten zu wählen. Dieses Spektrum ist jedoch nicht völlig offen. Es wird vielmehr eingegrenzt durch wissenschaftliches Erklärungs- und Begründungswissen, in unserem Falle durch berufs- und wirtschaftspädagogische Theorien (vgl. Kurtz 1997). Auf ihrem jeweils aktuellen Stand liefern diese Theorien den Rahmen für die Begründung professionellen Handelns. So gesehen erweist sich das Professionalisierungskonzept der Lehrerausbildung als ein Rationales, das auf Input-Standardisierung baut. Mit der curricularen Vorgabe des zu erwerbenden Wissens, insbesondere des Theoriewissens, schafft es die notwendigen, wenngleich nicht hinreichenden Bedingungen für Lehrerprofessionalität. Die Erfüllung dieser notwendigen Bedingungen des vollzogenen Wissenserwerbs lässt sich diagnostisch kontrollieren, und zwar nicht nur im engeren Sinne des Vorliegens von vernetztem Wissen, sondern durchaus auch im Sinne von dessen exemplarischer Anwendung in virtuellen und dimensionsreduzierten Problemsituationen.

6 Vgl. z. B. GARM/KARLSEN (2004), BUCHBERGER/BUCHBERGER (2002), SATERDAG (2004), THIERACK (2002) und EUROPEAN COMMISSION (2005).

Aus professionstheoretischer Sicht hängen Output-Standards der Stufe I hoffnungslos in der Luft. Sie sind nach allen Seiten hin durch tiefe Gräben des Nichtwissens von der Ausbildungswirklichkeit abgetrennt: Weder weiß man, wie die Output-Standards qua Input und Throughput zu erreichen wären, noch hat man einen blassen Schimmer davon, wie sie sich intern mit welchen Erziehungswirkungen (Effect) zu einer Lehrerhandlung (Output, Stufe II) verbinden, noch schließlich liegen wenigstens in Umrissen erkennbare Konzeptualisierungsvorstellungen für ihre zuverlässige Diagnose vor. Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik war, so gesehen, gut beraten, mit dem Beschluss eines Basiscurriculums[7] auf das Professionalisierungsprogramm zu setzen. So kann wenigstens sichergestellt werden, dass die notwendigen Voraussetzungen für die Entwicklung berufspädagogischer Expertise und Professionalität im Prinzip erworben werden. Das Erreichen dieser Expertise und Professionalität selbst hat freilich nur eine Chance, wenn die Kasuistik des Referendariats und der ihr folgenden ersten Berufserfahrung konsequent auf dieses theoretische Fundament zurückbezogen wird. Dass dies insbesondere in den Studienseminaren nicht funktioniert, ist nach meinem Urteil die entscheidende Schwäche des deutschen Lehrerbildungssystems.

4. Berufsschullehrerausbildung im Würgegriff der „Europäer"

Nimmt man vor dem Hintergrund dieser Überlegungen die Verhältnisse in den Blick, unter denen in den Ländern Europas die Ausbildung und Rekrutierung von Berufsschullehrern erfolgt, so kann man zunächst feststellen, dass zwischen und innerhalb der einzelnen Länder ganz erhebliche Differenzen bestehen. Das ist natürlich nicht überraschend, weil Strukturen und Funktionen der Berufsschullehrerausbildung in je unterschiedlichen systemischen Umgebungen unterschiedlich ausfallen müssen, wenn sie nicht dysfunktional sein sollen. Sie sind in ihren nationalen Kulturen verwurzelt, ja in sie eingewachsen. Dass ein einheitliches europäisches System der Berufsschullehrerausbildung erfolgreich implementiert werden könne, erscheint im Lichte dieser Überlegung eher unsinnig. Selbst dort, wo die Verhältnisse gut übereinzustimmen scheinen, wie etwa in den 16 deutschen Bundesländern, stoßen wir bekanntlich auf unterschiedliche Rekrutierungs-, Input- und Throughput-Konstellationen.

Man könnte nun erwarten, dass angesichts der viel zitierten Megatrends deutlich sichtbare Konvergenzentwicklungen nicht zuletzt seitens der EU-Institutionen in Gang gesetzt werden. Allerdings zieht der EU-Vertrag solchen Bestrebungen enge Grenzen und verbietet sogar ausdrücklich Maßnamen zur Harmonisierung von Gesetzen und Verordnungen der Mitgliedsstaaten (vgl. Art. 126 Nr. 1 und 4). Das heißt freilich nicht, dass die Mitgliedsstaaten nicht aus eigenem Entschluss ihre

7 Nachzulesen unter http://www.bwp-dgfe.de/sektion/beschluesse.html

Strukturen vereinheitlichen dürften, wie sie es u. a. in der Bologna-Erklärung vom Mai 1999 angekündigt haben. Darüber hinaus geht aber auch von der EU-Kommission trotz des Verbots faktisch doch ein beachtlicher Konvergenzdruck aus, der durch die Vergabe von Mitteln „dezent" verstärkt wird und den die KMK offensiv weitergibt. So hat sie am 2. 6. 05 „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen" beschlossen. Dort heißt es in Ziff. 2, die KMK „erwartet, dass die Länder alle (Lehramts-)Studiengänge [...] an den ländergemeinsamen Standards ausrichten" (KMK 2005); die zwingende Akkreditierung habe auf die Erfüllung der Standards als Zulassungskriterium zu achten (ebd.).

Mit derartigen Regelungen, die europaweit eingefordert werden (vgl. Buchberger/Buchberger 2002, S. 212), wird die Output-Orientierung der Lehrerausbildung allgemeinverbindlich.[8] Das bedeutet zugleich, dass sich die gesamte curriculare Studienplanung in ein kompetenzfixiertes Modulkorsett einzwängen lassen muss. Dabei hat sie verordneterweise eine Aufgabe zu lösen, die, wie wir gesehen haben, gar nicht lösbar ist, weil das dazu vorausgesetzte Wissen nicht vorliegt. Die Aufgabe bestünde ja „schlicht" darin anzugeben, welche Studieninhalte und Studienformen die Erreichung jener anspruchsvollen KMK-Output-I-Vorgaben herbeiführen, also wie bspw. zu erreichen wäre, dass die „Absolventinnen und Absolventen [...] bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft (wecken und stärken)" (KMK 2004, S. 8; Sp. 2). Wer dürfte sich anmaßen, einen solchen Anspruch erfüllen zu können? Und wer dürfte behaupten, das Vorliegen solcher Kompetenzen zuverlässig diagnostizieren zu können? Öffnen sich hier nicht gerade im Zusammenhang mit der Lehrerbeurteilung Schleusen für neue Ungerechtigkeiten, weil Defizitbehauptungen nicht widerlegbar sind?[9]

Es steht zu befürchten, dass unter dem Vorzeichen einer rigiden praktizistischen Output-Ausrichtung der Berufsschullehrerausbildung wesentliche Dimensionen der akademischen Fachsozialisation verloren gehen oder gar aktiv ausgegrenzt werden. So dürften essenzielle Teile des Basiscurriculums, wie etwa „Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Hauptströmungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik" oder „Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte der Berufsbildung" oder „Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung" kaum eine Chance haben, sich unter solchen Vorgaben als Studieninhalte zu legitimieren. Aus professionstheoretischer Sicht rechnen aber gerade auch sie zu den profil- und stilbildenden Fundamenten fachlicher Expertise, die zur Ent-

8 Ohne irgend eine Legitimation dafür zu haben, agieren einige Mitglieder der sog. GTW, die vom ITB Bremen gesteuert wird, in Gremien der UNESCO ebenfalls in dieser Richtung, als ob die Welt am deutschen (Un-) Wesen in der Lehrerbildung genesen solle (vgl. Jeneweins 2005). Sie forcieren dort Beschlüsse, wie z. B. ein nahezu theorieloses kompetenzorientiertes Lehrerbildungscurriculum (Gerds 2004; Rauner/Lei 2004), das qua Akkreditierungszwang weltweit durchgesetzt werden soll.

9 Den Hinweis auf dieses Problem verdanke ich Professor Dr. A. Kell, Universität Siegen.

wicklung eines akademischen Habitus und einer politik- und wissenskritischen Haltung im beruflichen Handeln beitragen sollen.

SLOAN (2003, S. 491) schlägt in Anlehnung an OSER/OELKERS (2001) als Brückenschlag zwischen Input und Output vor, in einer Matrix die Inhalte des Basiscurriculums auf die zu Standards erhobenen Kompetenzen zu beziehen (analog auch WILBERS 2004, S. 11). Man kann aber leicht absehen, was bei Anwendung eines solchen Verfahrens geschieht. Zum einen werden, wie soeben angedeutet, „bedauerlicherweise" einige Inhalte des Basiscurriculums mangels Zuordenbarkeit als „Kompetenzwaisen" durch den Lattenrost der Matrix fallen und zum anderen wird die Herstellung aller matrixfähigen Output-Input-Zuordnungen auf schierer Spekulation beruhen.

Man könnte über dieses zweite Manko hinwegsehen und hoffen, dass die zu Standardrelevanzehren gelangten Inhalte wie in einem Input-orientierten Konzept zulänglich vermittelt werden, wäre da nicht mit einer fatalen Konsequenz der Argumentationsumkehrung zu rechnen. Unter der Output-Verwertungsperspektive drohen die wissenschaftlichen Inhalte pragmatisch verkürzt und damit in ihrem Geltungsanspruch unter- oder überschätzt zu werden (vgl. auch GRUSCHKA u. a. 2005, S. 481, Sp. 1, Nr. 4). Was das für die Entwicklung von Professionalität bedeutete, ist leicht abzusehen: Sie würde im Kompetenzkorsett verkümmern.

Literatur:

ARCHITEKTUR DER AUSBILDUNG FÜR DAS LEHRAMT AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN. Rheinland-Pfalz (o. J.), http://64.233.183.104/search?q=cache:J5ifwuZAUt0J: www.sembbs-trier.de%/sem bbstr/homepage/architektur.pdf+Architektur+Lehramt+Rheinland-Pfalz&hl=de.

BUCHBERGER, F./BUCHBERGER, I. (2002): Europa – eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerausbildung? In: HILLIGUS, A. H./RINKENS, H.-D./FRIEDRICH, C. (Hrsg): Europa in Schule und Lehrerausbildung. Münster: Lit, S. 101–127.

EUROPEAN COMMISSION (2005): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Directorate-General for Education and Culture. Version 15. 03. 05, http:// europa.eu.int/comm/dgs/education_culture.

GARM, N./KARLSEN, G. E. (2004): Teacher education reform in Europe: the case of Norway. Teaching and Teacher Education, 20, S. 731–744.

GERDS, P. (2004): Standards for occupation-directed education, training and development practitioners (ETDPs). Input paper for group session A, http://www.unipnet.org/modules/UpDownload/store_folder/UNIP__International/Conference_Documents/20041028_input_group_B.pdf.

Gruschka, A. u. a. (2005): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. Forschung & Lehre, Heft 9, S. 480–481.

Heid, H. (2003): Standardsetzung. Zeitschrift für Pädagogik, 49, Beiheft Nr. 47, S. 176–193.

Hesse, A. (1968): Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart: Enke.

Jenewein, K. (2005): Berufspädagogen auf dem Weg zu einem Internationalen Master-Standard. Die berufsbildende Schule, 57, S. 118–119.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004, http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf.

KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005, http://www. hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/KMK__Eckpunkte_Lehramt_02062005.pdf.

Kurtz, T. (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske + Budrich.

Oevermann, U. (1997): Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. Vorwort zu Wernet, A.: Professioneller Habitus im Recht. Frankfurt: Suhrkamp, S. 9–19.

Oser, F./Oelkers, J. (2001) (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.
Rauner, F./Lei, S. (2004): Proposal for an international standard framework curriculum for a Master Degree in TVET. Input paper for group session B, http://www.unipnet.org/modules/UpDownload/store_folder/UNIP__International/Conference_Documents/20041028_input_group_B.pdf.

Saterdag, H. (2004): Professionalität als Ziel der Lehrerbildung. Journal für LehrerInnenbildung, Heft 1.

Sloane, P. F. E. (2003): Bakkalaureaten und Magister für die (berufsbildenden) Schulen – Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik? ZBW; 99, S. 481–493.

THIERACK, A. (2002): BA/MA im Lehramtsstudium?! – Die bundesdeutsche Diskussion im Visier. In: HILLIGUS, A. H./RINKENS, H.-D./FRIEDRICH, C. (Hrsg): Europa in Schule und Lehrerausbildung. Entwicklungen – Beispiele – Perspektiven, Münster: Lit, S. 129–148.

WILBERTS K. (2004): Standards für die Bildung von Lehrkräften. Arbeitsbericht. Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.

Friederike Behringer

Zur Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme: Indikatoren, Datenlage, Desiderate

Mit der Berufsbildung auf dem Weg nach Lissabon?

Der Europäische Rat von Lissabon hat im Jahr 2000 eine Agenda 2010 verabschiedet, deren Ziel es ist, in der Europäischen Union einen hoch dynamischen und wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraum zu schaffen, der durch nachhaltiges Wachstum, mehr und bessere Arbeitsplätze sowie größeren sozialen Zusammenhalt gekennzeichnet ist. Das Ziel soll durch einen integrierten Politikansatz in den Ländern der Union und auf Gemeinschaftsebene erreicht werden.

Von zentraler Bedeutung ist dabei eine Strategie lebenslangen Lernens, wobei der beruflichen Bildung neben der allgemeinen und höheren Bildung eine besondere Rolle zukommt. Die Fortschritte auf dem Weg zum Ziel von Lissabon werden regelmäßig auf der Grundlage vereinbarter Strukturindikatoren bewertet. Der Europäische Rat von Barcelona (2002) hat ein Arbeitsprogramm zur Verbesserung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa verabschiedet, und mit der Kopenhagener Erklärung (2002) wurde der Vergleich bildungspolitischer Maßnahmen, die Entwicklung gemeinsamer Grundsätze und Maßstäbe sowie die alle zwei Jahre erfolgende Überprüfung des Prozesses und der Maßnahmen vereinbart. Der erste dieser Berichte wurde in Vorbereitung der Berufsbildungs-Konferenz der niederländischen Präsidentschaft (Maastricht 2004) Anfang 2004 von der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben. Die Studie wurde von einem Konsortium unter Leitung der britischen QCA durchgeführt. Zu diesem Konsortium gehörten neben dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) noch weitere neun Berufsbildungsinstitutionen. Die „Maastricht-Studie" (Leney et al. 2004[1]) beleuchtet die wichtigsten Herausforderungen auf dem Gebiet der Berufsbildung und untersucht die Fortschritte in den nationalen Berufsbildungssystemen in 31 europäischen Ländern im Hinblick auf die in Lissabon gesetzten Vorgaben. Sie vergleicht den Stand der Berufsbildung in Europa mit dem von Wettbewerberländern wie den USA, Kanada und Australien. Die Ergebnisse der Studie wurden in Maastricht präsentiert und diskutiert und fanden in das abschließende Communiqué Eingang[2].

1 Siehe auch http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_lisbon_goals_final_1-11-04_en.pdf.

2 Für eine Kurzfassung der Maastricht-Studie vgl. BEHRINGER/HANF (2005).

Vom Systemvergleich zum Benchmarking

Berufliche Bildung in Europa ist durch große Unterschiedlichkeit und Traditionsvielfalt gekennzeichnet. Die nationalspezifischen Besonderheiten der institutionellen Arrangements von Bildung und Beschäftigung schlagen sich nieder im ordnungspolitischen und organisatorischen Rahmen des Qualifizierungsprozesses (Wer organisiert, koordiniert, kontrolliert, finanziert? Welche Kooperationsbeziehungen bestehen zwischen den Akteuren innerhalb des Systems?). Besonderheiten zeigen sich auch in der didaktischen und curricularen Ausrichtung, in der Interrelation von Bildung und Arbeit, in den Übergangsmustern, in der Arbeitsorganisation usw. Schon die präzise Abgrenzung der beruflichen Bildung wird durch die unterschiedliche, aber enge Verkoppelung mit Arbeitsmarkt und Beschäftigung erschwert. In den einzelnen Staaten sind die Bildungsformen und -wege im Laufe der Zeit deutlich heterogener geworden. Das macht es auch schwer, Berufsbildungs-„systeme" zu definieren und abzugrenzen – bis hin zur Frage, „... ob man bei der Vielfalt der Formen überhaupt von je nationalen Berufsbildungssystemen noch sprechen sollte" (BAETHGE 2005, S. 135).

In der Vergangenheit hat es vielfältige Bemühungen gegeben, die Berufsbildungspolitik und die berufliche Bildung in den einzelnen Ländern der europäischen Union zu beschreiben und miteinander zu vergleichen. Standen zunächst eher Systembeschreibungen der einzelnen Länder im Vordergrund (hier sind vor allem die Ländermonografien des CEDEFOP zu nennen[3]), so gibt es mittlerweile verstärkt Bemühungen der vergleichenden Analyse und des Benchmarking. Allerdings stoßen solche Ansätze auf erhebliche Schwierigkeiten, die von der Wahl angemessener Indikatoren über die adäquate Typisierung von Berufsbildungssystemen bis hin zum Geflecht der Einflussfaktoren reichen, die zusammen mit der Berufsbildung Effekte auf den jeweils ausgewählten Indikator ausüben.

Das Thema dieses Beitrags sind die Indikatoren und die Datenlage. Ziel ist es im Folgenden, auf der Grundlage einiger ausgewählter Indikatoren der Frage nachzugehen, welche Hinweise es in Bezug auf den Beitrag der beruflichen Bildung zur Erreichung des Ziels von Lissabon gibt. Auf eine Typisierung der Berufsbildungssysteme wird dabei verzichtet. Zwar gibt es solche Typologien und Cluster in der Literatur, sie widersprechen sich jedoch in der Zuordnung einzelner Länder auch dann, wenn die typenbildenden Merkmale (z. B. vorrangiger Lernort) vergleichbar sind (vgl. Übersicht bei WERNER et al. 2003, S. 348). Darüber hinaus kann eine Fülle von Merkmalen zur Typenbildung herangezogen werden, beispielsweise die Steuerungsformen (staatlich gesteuert, markt- oder korporatistisch reguliert; GREINERT 2005) oder die Qualifizierungsstile (DEIßINGER 1995). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Unterschiede in den Indikatoren zur Messung der Leistung von Berufsbil-

3 Siehe auch http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet.

dungssystemen nicht nur auf die nationalen Besonderheiten der institutionellen Arrangements von Bildung und Beschäftigung und die Qualität der beruflichen Bildung zurückzuführen sind, sondern auf eine Vielzahl weiterer Faktoren, u. a. auf die ökonomischen Rahmenbedingungen.

Messlatten im Lissabon-Prozess

Für den Lissabon-Prozess gilt das Prinzip der gemeinsamen Festlegung von Prioritäten, der Verständigung auf Indikatoren und der Zustimmung zu Benchmarks, die zumeist als Durchschnitt aller Staaten in der EU definiert sind. Strukturindikatoren sind das Ergebnis von Verhandlungen, wobei die Gesamtliste mit über 100 Indikatoren nicht leicht überschaubar ist. Die Indikatoren wurden zu sechs Gruppen zusammengefasst[4]. Um den Überblick zu verbessern, wurde eine kurze Liste von insgesamt 14 Indikatoren abgestimmt, die für einen Zeitraum von drei Jahren (2004–2006) stabil gehalten werden soll. In der Gesamtliste der Strukturindikatoren finden sich insgesamt fünf Indikatoren mit Bezug zur Bildung[5]:

- Bildungsstand der Jugendlichen (20-24 Jahre);
- frühe Schulabgänger;
- lebenslanges Lernen;
- Hochschulabsolventen in Naturwissenschaften und Technik;
- öffentliche Ausgaben für Bildung.

Die Shortlist der Indikatoren enthält nur den ersten hier aufgelisteten Indikator.

Die Bildungsminister der Staaten der Europäischen Union haben sich auf 13 konkrete Ziele für die Bildung, 33 Indikatoren und 5 Benchmarks geeinigt. Sie stimmen weitgehend mit den Strukturindikatoren überein[6]; für die öffentlichen Bildungsausgaben wurde kein Benchmark festgelegt und für die Schlüsselqualifikation wurde ergänzend „Lesefähigkeit" als ein Zielwert festgelegt.

Was ist nun der Beitrag der beruflichen Bildung zur Erreichung des Ziels von Lissabon? Die folgende Darstellung soll anhand der Strukturindikatoren Hinweise darauf geben. Berufsbildung bezeichnet nach einer gängigen Definition alle mehr

4 Diese sechs Gruppen sind: Allgemeiner wirtschaftlicher Hintergrund, Beschäftigung, Innovation und Forschung, Wirtschaftsreform, sozialer Zusammenhalt, Umwelt.

5 Die genauen Definitionen der Indikatoren finden sich in den folgenden Abschnitten.

6 Allerdings ist der „Bildungsstand der Jugendlichen" beim Strukturindikator auf die Bevölkerung im Alter von 20 bis unter 25 Jahren beim Benchmark nur auf einen Geburtsjahrgang bezogen. Jedoch ist im letztgenannten Fall der Stichprobenumfang teilweise für verlässliche Aussagen zu gering (Warnhinweis von Eurostat). Im Folgenden wird daher der Strukturindikator verwendet.

oder weniger organisierten oder strukturierten Aktivitäten, die darauf zielen, dem Einzelnen solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit oder einer Reihe beruflicher Tätigkeiten notwendig sind – unabhängig davon, ob sie zu einem formalen Befähigungsnachweis führen. Die Inhalte der beruflichen Bildung können berufsspezifisch sein oder sich auf ein breites Spektrum von Tätigkeiten oder Berufen richten. Sie können auch Elemente der allgemeinen Bildung umfassen. Der Lernort, das Alter und andere Merkmale der Teilnehmenden sind kein Element der Definition. Trotz dieser weiten Definition beruflicher Bildung werden die Bildungsgänge des Tertiärbereichs generell nicht als berufliche Bildung betrachtet und entsprechend wird der Indikator zu den Hochschulabsolventen in mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fächern in diesem Beitrag ausgeklammert.

Bildungsstand der Jugendlichen

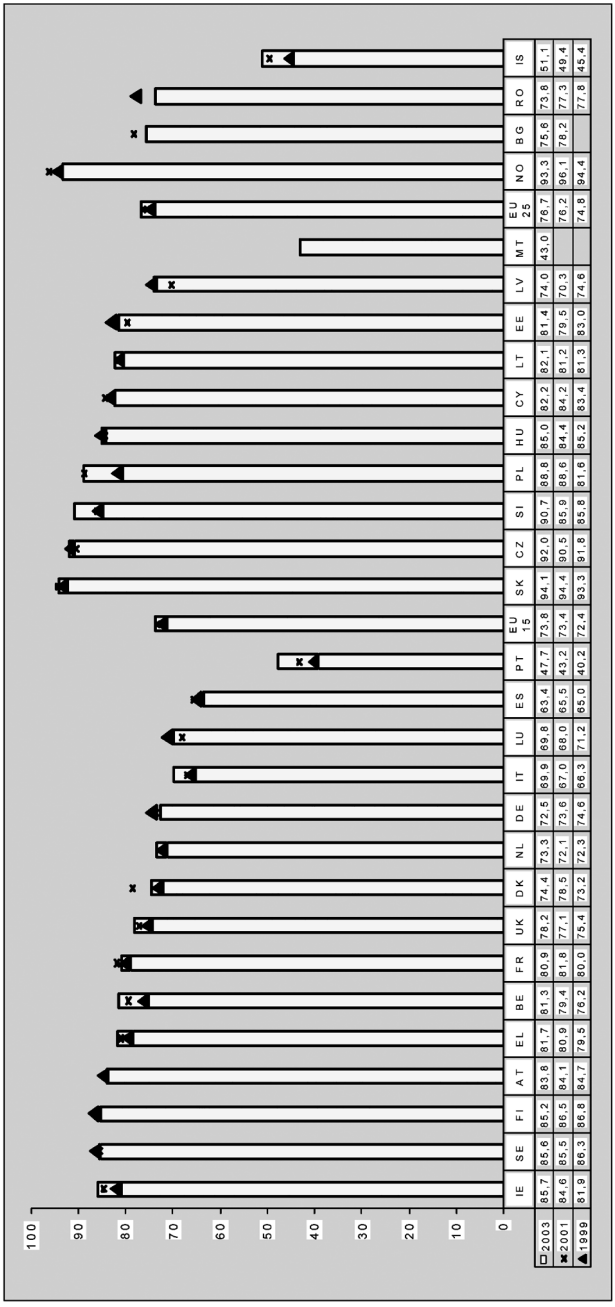
Der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die mindestens den Abschluss der Sekundarstufe II erreicht haben[7], lag im EU-Durchschnitt im Jahr 2003 bei 76,7 % (EU 25), in den „alten" Mitgliedsstaaten bei 73,8 % und in Deutschland bei 72,5 % (vgl. Abbildung 1). In Deutschland ist bei diesem Indikator im letzten Jahrzehnt ein Rückgang um etwa zehn Prozentpunkte zu verzeichnen; dies hängt mit einem höheren Alter beim Erreichen des Abschlusses (durch Wartezeiten und Bildungsschleifen) zusammen. Im Europa der 15 Mitgliedsstaaten ist dagegen seit 1995 ein Anstieg zu verzeichnen; durch den Beitritt der neuen Mitgliedsstaaten mit ihrem durchschnittlich höheren Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II hat sich der europäische Durchschnitt weiter erhöht.

Die Grafik stützt sich auf die EU-Arbeitskräfteerhebung (Labour Force Survey). Leider werden für diese Erhebung die Daten nicht getrennt nach allgemeiner und beruflicher Bildung ausgewiesen. Zwar gibt es eine alternative Quelle, die gemeinsame Datenbasis von Unesco, OECD und Eurostat (UOE), aber diese Daten, die beispielsweise für die OECD-Publikation „Bildung auf einen Blick" genutzt werden, basieren auf Verwaltungsdaten. Sie liegen differenziert nach allgemeiner und beruflicher Orientierung der Bildungsgänge bzw. der Prüfungen vor, sind jedoch nur unzureichend auf Geburtsjahrgänge beziehbar. Zwischen beiden Datenquellen gibt es erhebliche Abweichungen (in beide Richtungen), wobei die Abweichung für Deutschland mehr als 18 Prozentpunkte beträgt.

Insgesamt kann bei dieser Zielgröße im Lissabon-Prozess keine Aussage getroffen werden, welchen Beitrag die berufliche Bildung leistet.

7 Zum Sekundarbereich II gehören in Deutschland vor allem die Ausbildung im dualen System, die gymnasiale Oberstufe an verschiedenen Schularten, die Berufsfachschulen, die Fachoberschulen und das Berufsgrundbildungsjahr.

Abbildung 1: **Anteil der 20- bis 24-Jährigen mit Abschluss der Sekundarstufe II** (2003, 2001, 1999)



Quelle: Eurostat, Strukturindikatoren, Innovation und Forschung, ir091 (29.09.2004). Vorläufige Daten für EU25, EU15, UK (alle Jahre), für LU, NL, IS (2003). Bruch in der Reihe für BE, LV, LU (1999), für LT, FI (2000), für LV, SE, BG (2001), für LV, LT (2002) sowie für DK und HU (2003).

Frühe Schulabgänger

Im Jahr 2003 legte der Rat der Bildungsminister als Richtwert fest, dass der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss der Sekundarstufe II an den 18- bis 24-Jährigen auf 10 % gesenkt werden soll[8]. Abbildung 2 zeigt:

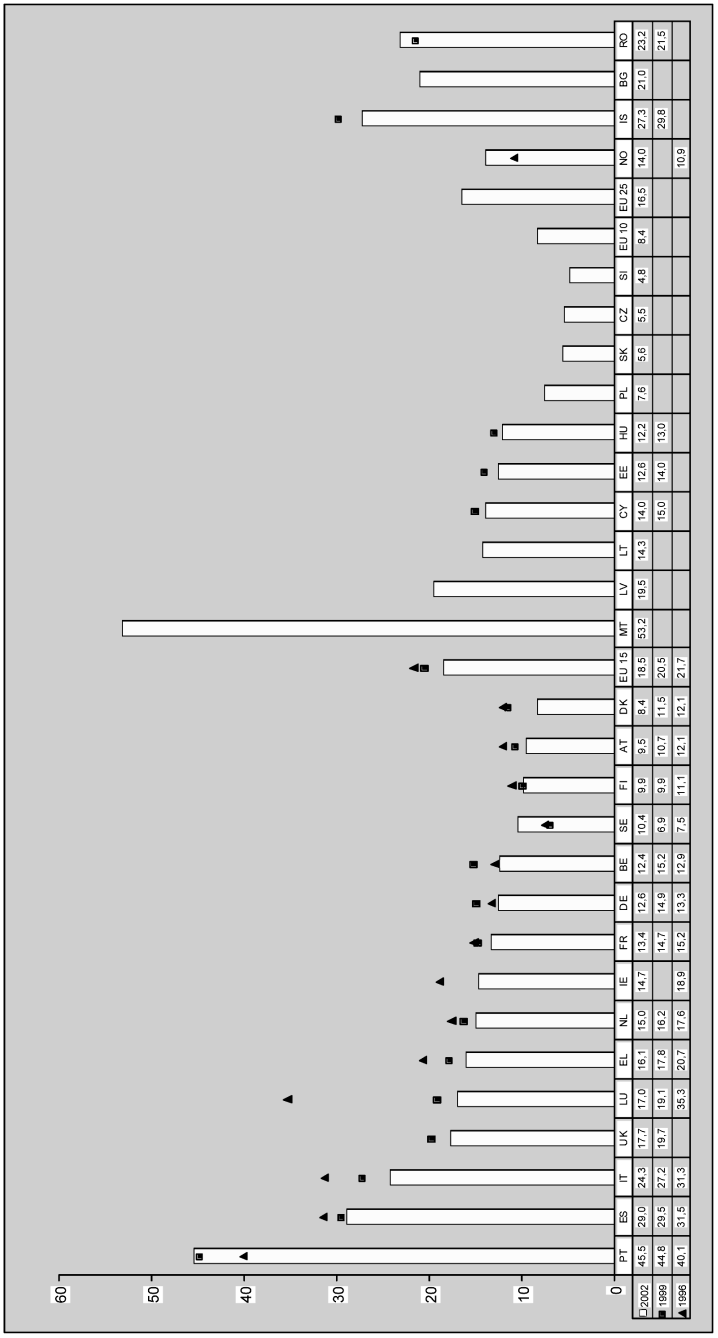
- In einigen Ländern ist der Benchmark bereits erreicht oder sogar übertroffen (dies gilt in einigen neuen EU-Staaten), andere – vor allem südeuropäische – Staaten haben sehr hohe Schulabbrecherquoten.
- In einigen Ländern (z. B. Italien) konnte eine starke Senkung des vorzeitigen Schulabgangs erreicht werden und auch in Deutschland ist eine leichte Senkung des ohnehin schon vergleichsweise guten Wertes zu verzeichnen. Im Gegensatz dazu hat sich in den letzten Jahren der vorzeitige Schulabgang in Portugal, Schweden, Norwegen und Rumänien erhöht.
- Insgesamt ist der Anteil der Schulabbrecher in der EU zwar leicht zurückgegangen, aber mit 16,5 % noch weit von der Zielgröße entfernt.

Es stellt sich die Frage, wie der vorzeitige Schulabgang verringert und, wo nötig, eine Trendumkehr erreicht werden kann, und welche Rolle berufliche Bildung dabei spielen könnte. Die genauere Analyse zeigt, dass ein gut ausgebautes Angebot an beruflicher Bildung im Sekundarbereich II offensichtlich dazu beiträgt, frühzeitigen Schulabgang zu verhindern. Abbildung 3 zeigt den Zusammenhang des Gewichts beruflicher Bildungsgänge im Sekundarbereich II mit dem frühzeitigen Schulabgang. In 16 von 19 Ländern mit großer Bedeutung beruflicher Bildung sind die Anteile der frühzeitigen Schulabgänger vergleichsweise gut. Dies trifft sowohl auf Länder mit dualer Ausbildung/Lehre als auch auf Länder mit vorrangig schulischer Berufsbildung zu. Ausnahmen sind Italien (mit einem besonders hohen Anteil berufsvorbereitender, nicht berufsqualifizierender Bildungsgänge), Bulgarien und Rumänien. In Ländern mit geringer Bedeutung beruflicher Bildung im Sekundarbereich II gibt es große Unterschiede im Anteil der frühzeitigen Schulabgänger und damit keinen eindeutigen Befund. Gestützt auf die Analyse der Absolventendaten (UOE) lassen sich Hinweise[9] darauf finden, dass der (inverse) Zusammenhang des Anteils beruflicher Bildungsgänge mit dem Schulabbruch in den letzten Jahren stärker geworden ist.

8 Frühe Schulabgänger sind definiert als 18- bis 24-Jährige, die höchstens einen Abschluss des Sekundarbereichs I haben und sich im Zeitraum von vier Wochen vor dem Interview nicht in Aus- oder Weiterbildung befunden haben. Es besteht ein starker Zusammenhang mit dem gerade diskutierten Indikator; tendenziell ist bei hohem Bildungsstand der 20- bis 24-Jährigen der Anteil der frühen Schulabgänger niedrig.

9 Dies gilt trotz aller Probleme mit den UOE-Daten. Vgl. dazu ausführlicher BEHRINGER/PFEIFER (2004).

Abbildung 2: **Frühe Schulabgänger** (2002, 1999, 1996)



Quelle: Eurostat, Strukturindikatoren, Sozialer Zusammenhalt IV.5.1 (30.07.2004); Unzuverlässige / unsichere Daten für SI 2002, Schätzung für EU15 1996, vorläufige Daten für UK (1999/2002) , EU15 (1999/2002) und EU25 2002. Für BE in 1999, für LU in 1999, für NL in 1999, für PT in 1998 und 2000, für FI in 2000 und für SE in 2001 Bruch in der Reihe.

Berufliche Erstausbildung auszubauen und attraktiver zu gestalten, könnte folglich ein Weg sein, frühzeitigen Schulabgang zu reduzieren und den Anteil derjenigen zu steigern, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben; damit würde eine Annäherung an einen der Benchmarks im Lissabon-Prozess erreicht.

Lebenslanges Lernen

Während bisher der Fokus bei Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen lag, soll nun die berufliche Bildung der Erwachsenen in den Blick genommen werden. Auch hier ist im Lissabon-Prozess ein Benchmark festgelegt: Unabhängig von ihrem Erwerbsstatus sollen 12,5 % der Erwachsenen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren an Weiterbildung teilnehmen – bezogen auf die recht kurze Referenzperiode von vier Wochen vor der Erhebung. Davon ist der Durchschnitt in der EU weit entfernt (vgl. Abbildung 4). Fünf Mitgliedsstaaten fallen mit Teilnahmequoten weit über der Richtgröße auf – das Vereinigte Königreich, die skandinavischen Staaten und die Niederlande. In Staaten mit geringer Beteiligung an lebenslangem Lernen hat sich seit 1996 auch nur wenig verbessert – mit Ausnahme von Luxemburg und Irland.[10]

2003 ist ein kräftiger Anstieg des Indikators zu verzeichnen, der aber – das zeigen detaillierte Analysen – darauf zurückzuführen ist, dass einige Länder eine erweiterte Definition von lebenslangem Lernen implementiert haben (BEHRINGER/PFEIFER 2004). Dieser Anstieg spiegelt somit keine reale Verbesserung der Situation wider, sondern ist auf die veränderte Abgrenzung und Messung zurückzuführen. Zugleich werden Vergleiche zwischen Ländern erschwert, solange diese veränderte Definition nicht in allen Ländern gleichermaßen verwendet wird.

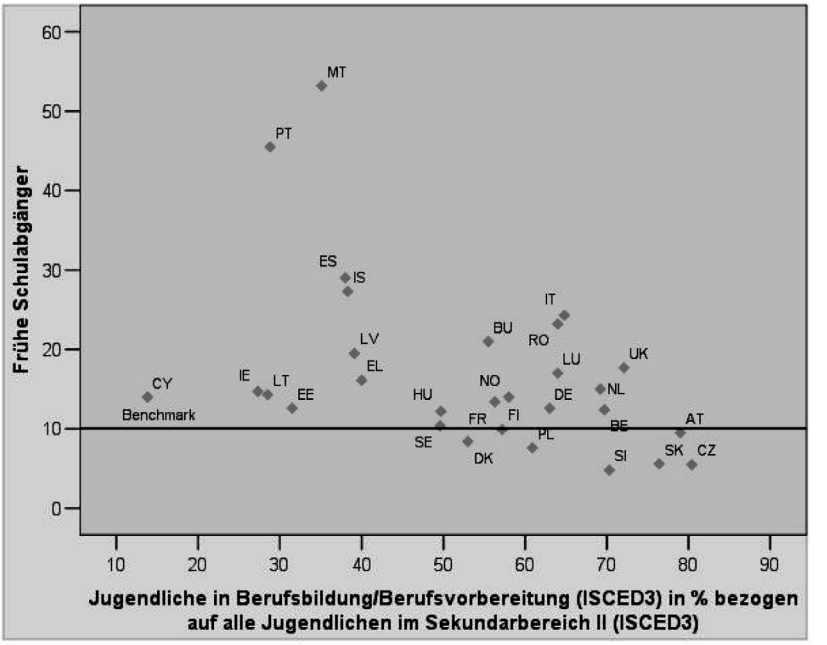
Mit dem Indikator sind weitere Probleme verbunden. So bezieht er sich ausschließlich auf die Beteiligung an Weiterbildung und berücksichtigt nicht die Intensität. Angaben zur Dauer sind allerdings wesentlich schwieriger zu gewinnen und auch nicht unproblematisch[11]. Auch ist die Referenzperiode mit nur vier Wochen recht kurz und führt zu einer Überschätzung der langen Weiterbildungsaktivitäten[12].

10 Die Daten für Belgien lassen sich wegen eines Bruchs in der Zeitreihe nicht im Zeitverlauf interpretieren.

11 Die OECD hat kürzlich einen neuen Indikator – „Adjusted participation rate" (APR) – vorgestellt (OECD 2005). Dieser Indikator soll über die Berücksichtigung der Dauer der „Lerneinheiten" einen besseren internationalen Vergleich ermöglichen. Problematisch erscheint hierbei vor allem die Standardisierung an maximalen Lernzeiten, die mit 35 Wochenstunden angesetzt werden. Der Indikator liefert dann verzerrte Vergleiche, wenn die Anteile derjenigen mit kürzerer oder längerer Wochenarbeitszeit in den zu vergleichenden Gruppen bzw. Ländern unterschiedlich hoch sind.

12 Sofern – wie bislang in Deutschland – Personen mit geringem Bildungsstand Weiterbildungsmaßnahmen mit überdurchschnittlicher Dauer besuchen, wird ein Indikator mit kurzer Referenzperiode die Teilnahmequote der gering Qualifizierten überschätzen und mithin die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung in den verschiedenen Qualifikationsgruppen unterschätzen. Allerdings dürfte dieser Effekt zurückgehen, da es sich bei den langen Maßnahmen zu einem erheblichen Anteil um Weiterbildung mit Förderung durch die Bundesanstalt für Arbeit handelte.

Abbildung 3: **Jugendliche in Berufsbildung / Berufsvorbereitung (Sekundarstufe II) und frühe Schulabgänger, 2002**



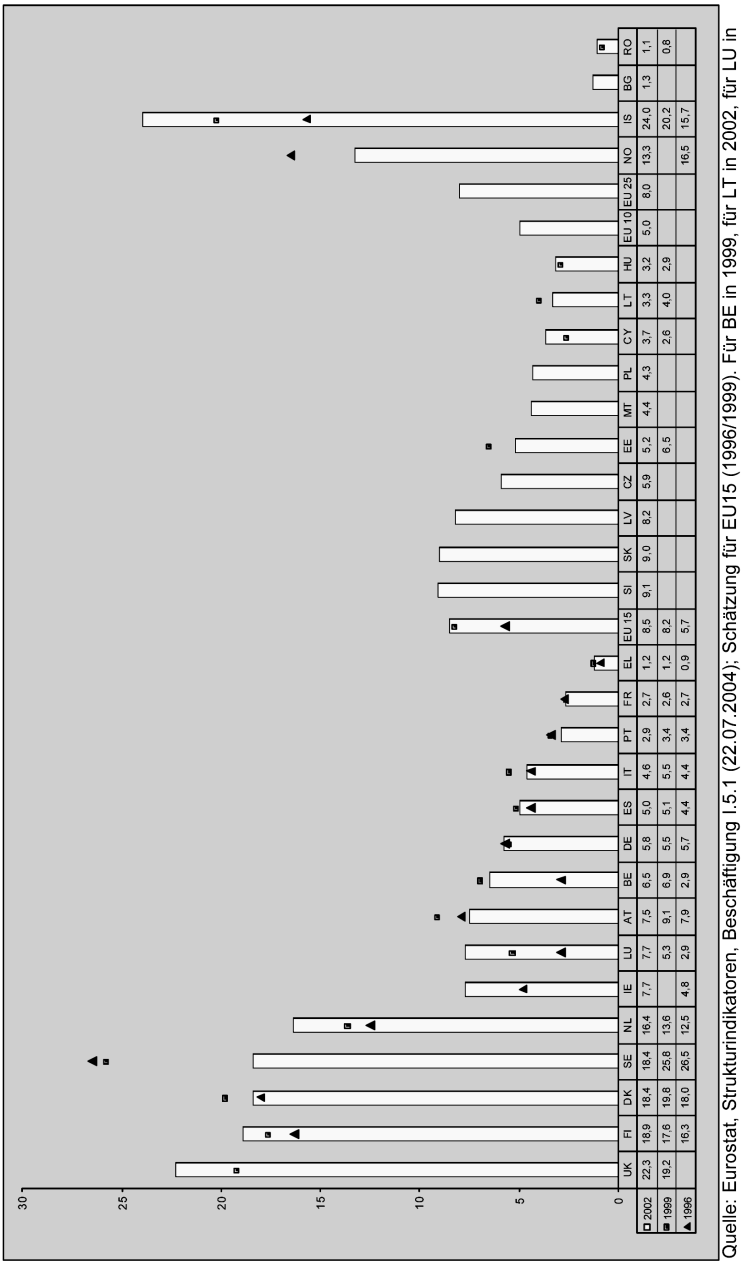
Quelle: Frühe Schulabgänger: Eurostat, Strukturindikatoren, Sozialer Zusammenhalt IV.5.1 (30.07.2004); Unzuverlässige / unsichere Daten für SI 2002. Vorläufige Daten für UK. Jugendliche in Berufsbildung/ Berufsvorbereitung: Eigene Berechnungen basierend auf Eurostatdaten (theme3-educ-educat-enrol1a_t-isced3, isced3pv, isced3voc).

Öffentliche Ausgaben für Bildung

Zu den Zielen im Lissabon-Prozess gehört auch eine Steigerung der Investitionen in das Humankapital. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung (als Anteil am BIP) waren zwischen 1995 und 2000 in den meisten Staaten der EU rückläufig. 2001 hat es einen leichten Wiederanstieg gegeben, der sich in einigen Ländern fortgesetzt hat. Allerdings ist eine Steigerung der Ausgaben noch keine Garantie für eine Verbesserung der Ergebnisse[13]. Da auch bei den Ausgaben auf europäischer Ebene die Differenzierung nach allgemeiner oder beruflicher Bildung fehlt, sind auch keine Analysen zur Allokation und zu den Möglichkeiten der Erhöhung der Erträge der Bildungsausgaben durch veränderte Allokation möglich.

13 Seit langem wird darüber diskutiert, welche Beziehung zwischen der Höhe der Bildungsausgaben pro Lernendem und den Leistungen besteht – mit durchaus unterschiedlichen Resultaten (vgl. z. B. HANUSHEK 2005; KRUEGER 2002; WÖßMANN 2000).

Abbildung 4: **Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die in den letzten vier Wochen vor der Befragung an Aus- oder Weiterbildung teilgenommen haben** (2002, 1999, 1996)



	UK	FI	DK	SE	NL	IE	LU	AT	BE	DE	ES	IT	PT	FR	EL	EU 15	SI	SK	LV	CZ	EE	MT	PL	CY	LT	HU	EU 10	EU 25	NO	IS	BG	RO
2002	22,3	18,9	18,4	18,4	16,4	7,7	7,7	7,5	6,5	5,8	5,0	4,6	2,9	2,7	1,2	8,5	9,1	9,0	8,2	5,9	5,2	4,4	4,3	3,7	3,3	3,2	5,0	8,0	13,3	24,0	1,3	1,1
1999	19,2	17,6	19,8	25,8	13,6		5,3	9,1	6,9	5,5	5,1	5,5	3,4	2,6	1,2	8,2					6,5			2,6	4,0	2,9				20,2		0,8
1996		16,3	18,0	26,5	12,5	4,8	2,9	7,9	2,9	5,7	4,4	4,4	3,4	2,7	0,9	5,7													16,5	15,7		

Quelle: Eurostat, Strukturindikatoren, Beschäftigung I.5.1 (22.07.2004); Schätzung für EU15 (1996/1999). Für BE in 1999, für LT in 2002, für LU in 1998, für NL in 1999, für PT in 1998 und 2000, für FI in 2000 und für SE in 2001 Bruch in der Reihe. Für FR (alle Jahre), NL (bis 1999) und PT (bis 2000) beträgt der Berichtszeitraum nur eine Woche.

Schlussbemerkungen

Bestandteil des Lissabon-Prozesses ist die regelmäßige Überprüfung der Fortschritte (oder auch Rückschläge). Dafür sind aussagekräftige Daten erforderlich. Tatsächlich aber fehlen viele Indikatoren, und sie sind oft nicht hinreichend gut aufeinander bezogen. Insbesondere fehlt oft die Differenzierung nach allgemeiner und beruflicher Bildung. Im Fokus der Indikatoren stehen die Beteiligung an Bildungsangeboten und die erzielten Abschlüsse. Die Qualität der Bildungsprozesse, die Inhalte der Bildungsangebote, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und die erworbenen Kompetenzen der Bildungsteilnehmer werden jedoch zu wenig in den Blick genommen.

Für die Bildung gilt das Subsidiaritätsprinzip, d. h. sie ist den Regelungen auf europäischer Ebene entzogen. Allerdings wird die offene Methode der Koordinierung (OMC) mit dem Ziel der Harmonisierung und der Konvergenz mit Blick auf das Ziel von Lissabon eingesetzt. Der Erfolg hängt von der Bereitschaft der Länder zur Kooperation ab, andererseits kann OMC nicht zuletzt durch peer pressure recht einflussreich sein. Bei der beruflichen Bildung ist eine Konvergenz der nationalen Systeme aber nicht zu erwarten, zumindest nicht kurzfristig: Dies ist einerseits das wahrscheinliche Resultat des Modernisierungsprozesses auf nationaler Ebene, der tendenziell die Vielfalt erhöht. Auch die für die Maastricht-Studie (Leney et al. 2004) durchgeführte Befragung der Generaldirektoren für Berufliche Bildung in 31 Staaten deutet auf eine anhaltende Heterogenität von Aspekten der Berufsbildungssysteme hin. Dies zeigt sich beispielsweise hinsichtlich der Rolle der Schule und des Lernens am Arbeitsplatz, der Einbeziehung der Sozialpartner in die Berufsbildungspolitik oder der relativen Bedeutung des Lernens Erwachsener. Berufliche Bildung wird in einigen Ländern auch künftig eher auf die konkreten und spezifischen Anforderungen am Arbeitsmarkt, in anderen eher auf breitere gesellschaftliche und persönliche Entwicklungsziele ausgerichtet. Trotz unterschiedlicher Ausprägungen der Berufsbildungssysteme und unterschiedlicher bildungspolitischer Maßnahmen können diese zur Erreichung des gemeinsamen Ziels von Lissabon beitragen.

Literatur:

BAETHGE, M. (2005): Der europäische Berufsbildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 33, S. 131–137.

BEHRINGER, F./HANF, G. (2005): Der Beitrag der beruflichen Bildung zur europäischen Agenda 2010 – Erkenntnisse aus der „Maastricht-Studie". In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34 (1), S. 26–29.

BEHRINGER, F./PFEIFER, H. (2004): Indicators and Data for VET. In: Leney et al., Annex 1.6, S. 65–79.

DEIßINGER, TH. (1995): Das Konzept der „Qualifizierungsstile" als kategoriale Basis idelatypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91 (4), S. 367–387.

EUROPEAN COMMISSION (2005): Commission staff working paper: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2005 Report, SEC (2005) 419.

GREINERT, W.- D. (2005): Berufliche Breitenausbildung in Europa. Cedefop Panorama series 114, Luxemburg.

HANUSHEK, E. A. (2005): The Economics of School Quality. In: German Economic Review, 6:3, S. 269–286.

KRUEGER, A. B. (2002): Economic considerations and class size. NBER Working Paper 8875.

LENEY, T./AMMERMAN, P./BRANDSMA, J./BEHRINGER, F./COLES, M./FEENSTRA, B./GROLLMANN, P./GREEN, A./SHAPIRO, H./WESTERHUIS, A. (2004): Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Report to the European Commission. The Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium Partners. QCA, London.

OECD (2005): Promoting Adult Learning. Paris.

WERNER D./FLÜTER-HOFFMANN, CH./ZEDLER, R. (2003): Berufsbildung: Bedarfsorientierung und Modernisierung. In: KLÖS, H.-P./WEIß, R.: Bildungs-Benchmarking Deutschland – Was macht ein effizientes Bildungssystem aus? Köln, S. 287–381.

WÖßMANN, L. (2000): Schooling and the quality of human capital. Kiel Studies, 319.

Franz Schapfel-Kaiser

Förderung des Wissensmanagements der deutschen Berufsbildungsforschung. Aspekte des Kommunikations- und Informationssystems Berufliche Bildung (KIBB) und seiner Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) anhand eines Wissensmanagementmodells

Berufsbildungsforschung basiert wie jede Forschung auf der Weiterentwicklung vorhandener Forschungsinstrumente und -verfahren sowie der Rezeption und Neuverknüpfung ihrer Ergebnisse. Ein offener Zugang zu ihren umfassenden Forschungsansätzen und -ergebnissen wirkt somit qualitäts- und effektivitätsfördernd[1].

Im Folgenden soll skizzenhaft auf die Zielsetzungen und Aktivitäten des Projekts „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung – KIBB“[2] im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – orientiert an einem Wissensmanagementmodell – eingegangen werden[3]. Die Gewinnung und Unterstützung der Forschungsinstitute der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz in ihren Dokumentations-, Transfer-, und Kommunikationsaktivitäten für ein Wissensmanagementsystem ist hierbei Voraussetzung für eine umfassende Repräsentation des institutionenübergreifenden Wissens der deutschen Berufsbildungsforschung. Exemplarische Produkte, die bereits in dieser Zusammenarbeit entstanden sind, werden hierbei vorgestellt.

1 „Universitäten, Forschungseinrichtungen und Fachgesellschaften müssen sich gemeinsam um die Schaffung von Strukturen und Organisationen bemühen, die den Wissenschaftlern bei der elektronischen Verwendung und Verbreitung ihrer Arbeitsergebnisse behilflich sind“ (DFG 2004, S. 12).

2 Das Projekt KIBB wird seit Ende des Jahres 2002 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) aufgebaut (vgl. SCHAPFEL-KAISER/THALEMANN 2005 und http://www.kibb.de/rd/wlk8012.htm).

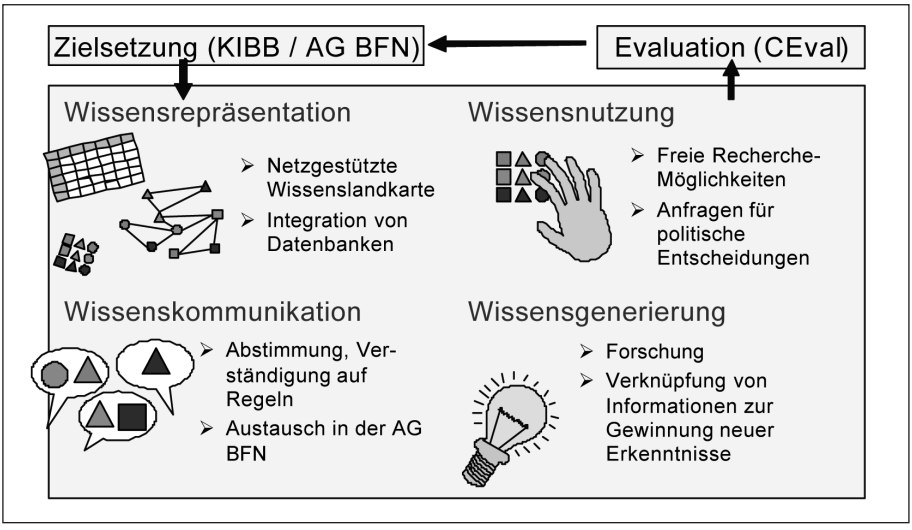
3 Eine systematische Befassung mit den in primär klassischen Medien wie Fachzeitschriften, Monografien und Handbüchern zur Verfügung gestellten Zugängen zum Wissen der Berufsbildungsforschung kann hier nicht vollzogen werden. Hingewiesen sei lediglich auf die Onlinezeitschrift bwpat. (http://www.bwpat.de/), die einen Zugang zu onlinegestellten Beiträgen ermöglicht und darauf bezogene Diskussionsforen anbietet. Hingewiesen sei auch auf die Beschränkung in der Beschreibung des Projektes KIBB auf Teilausschnitte des Projekts. Umfassende Informationen liegen im KIBB-Portal unter http://www.kibb.de/rd/wlk8012.htm vor.

1. Wissensmanagement einer Forschungscommunity

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem sogenannten „Münchener Modell" des Wissensmanagements von REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (1999)[4]. Es weist deutlich die Kreislaufprozesse des Wissensmanagements aus und soll im vorliegenden Beitrag helfen, die unterschiedlichen Prozesse, die mit dem Wissensmanagement im KIBB-Projekt verbunden sind, systematisch aufzuzeigen.

Ausgangspunkt: Zielsetzung
Ziel des Wissensmanagements ist die Sammlung, Strukturierung und Darstellung von Wissensressourcen zur Verbesserung des Austauschs und der daran anschließenden Nutzung des Wissens in Entscheidungssituationen und Handlungsvollzügen. Dabei lassen sich vier Kernprozesse unterscheiden, die einen Kreislauf bilden.

Abbildung 1: **Wissensmanagement KIBB**[5]



4 Es handelt sich hier um ein pragmatisches Modell, dass Informations- und Kompetenzmanagement miteinander verbindet. „Wissensmanagement umschreibt im Münchener Modell den Versuch, Wissensbewegungen zwischen Information und Handeln so zu gestalten, dass konkrete Probleme und Situationen zielbezogen bewältigt werden können; es verkörpert eine neue Einstellung gegenüber Wissen und Wissensträgern sowie eine neue Kultur im Umgang mit diesen und ermöglicht eine Integration des technisch orientierten Informationsmanagements mit dem Human Ressource-orientierten Kompetenzmanagement" (REINMANN-ROTHMEIER 2001, S. 2).

5 Die Abbildung entstammt einer überarbeiteten Präsentation des Vortrags von Dr. Uta WEIS und Heike ZINNEN „Lernen durch Wissensmanagement" gehalten auf den Hochschultagen berufliche Bildung 2004 in Darmstadt. (vgl. auch WEIS/ZINNEN 2004). Sie orientieren sich an dem Wissensmanagement Modell von REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (1999).

Erster Prozess: Wissensrepräsentation

Im Projekt KIBB mündet der Prozess der Dokumentation von Informationen in der sogenannten Wissenslandkarte des KIBB-Portals, in der Forschungsergebnisse mit aktuellen Präsentationen und Daten, sowie die Expertinnen und Experten zu den beschriebenen Projekten und Themen aufgeführt sind[6]. Dieser Prozess wurde im Jahr 2003, ausgehend von den Wissensbeständen des BIBB, begonnen (Kühn/Schapfel-Kaiser/Dücker 2003) und mit bereits aufbereiteten Informationen in Datenbanken angereichert. Damit wurde erstmals ein thematisch strukturierter Zugang zu den Forschungs- und Dokumentationsaktivitäten des BIBB und später auch der AG BFN geschaffen.[7]

Produktbeispiel: Projektinformation in der Wissenslandkarte

Die Wissenslandkarte im KIBB-Portal erlaubt dem Nutzer eine Navigation durch die Themen in einer katalogartig aufbereiteten Repräsentation und führt nach maximal zwei „Klicks" auf die sogenannte Blattseite.[8] Dort ist ein Forschungsprojekt oder ein Thema in einem kurzen Abstract beschrieben. Hinzu kommen die Namen der Expertinnen und Experten, aktuelle Präsentationen, Tabellen, Hinweise auf Veröffentlichungen, verwandte Forschungsaktivitäten und automatisiert bereitgestellte Informationen aus den verknüpften Datenbanken. In der folgenden Abbildung 2 ist ein Beispiel einer Blattseite mit den unterschiedlichen Informationen dargestellt[9].

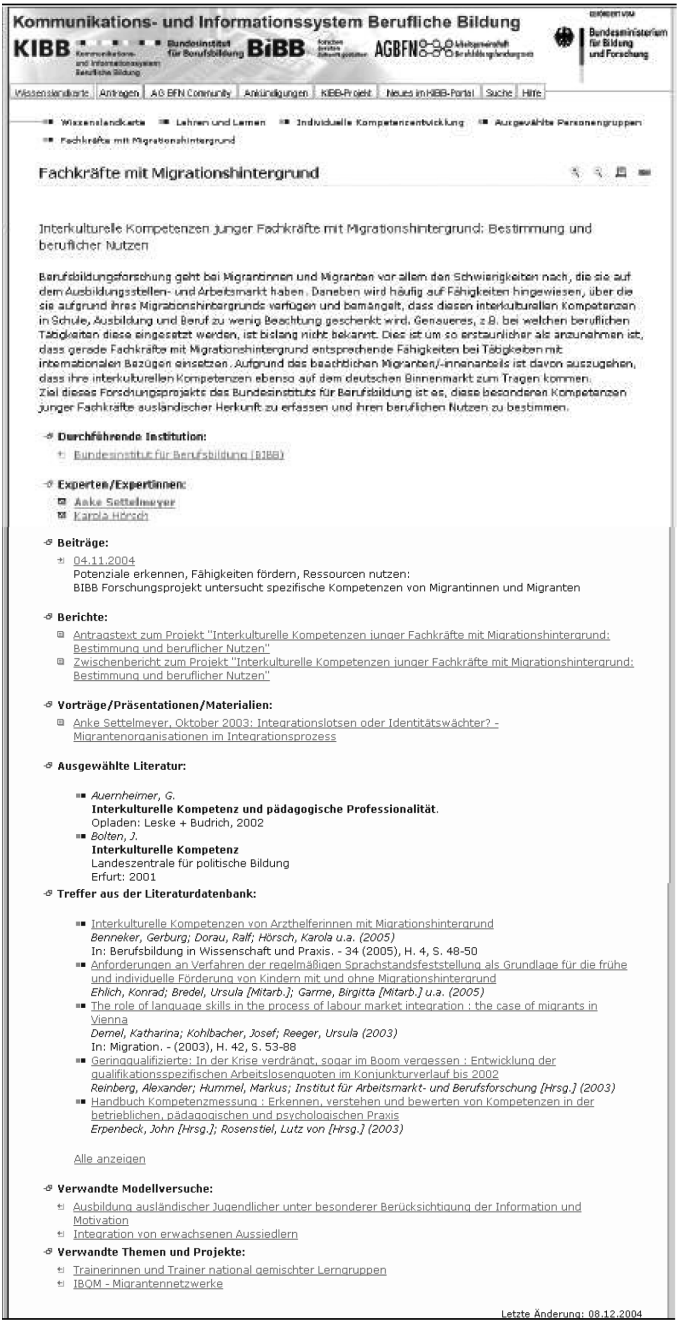
6 Auf eine Beschreibung des Gesamtportals und seiner Funktionalitäten und Neuerungen wird an dieser Stelle verzichtet. Verwiesen sei hier auf THALEMANN (2005).

7 Um einen schnellen Überblick auf die vielfältigen Subportale und speziellen Informationssysteme des Bundesinstituts zu ermöglichen, wurden diese auch in der Wissenslandkarte thematisch strukturiert aufgenommen (http://www.kibb.de/rd/wlk7982.htm).

8 Vgl. hierzu Folie 11 ff. der Vortragspräsentation auf dem 6. Forum der AG BFN in Erfurt (http://www.kibb.de/cps/documents/kibb/pdf/6.Forum_AGBFN_050922_fsk.ppt).

9 Die am Rand zur Erläuterung fett dargestellten Felder bezeichnen die von den Verantwortlichen gestaltbaren Informationen. Werden bei der Dateneingabe hier keine Informationen angegeben, weil z. B. noch keine Materialien vorliegen, so erscheinen die Rubriken auf der Blattseite auch nicht als leere Felder (im hier gezeigten Beispiel werden z. B. keine „Informationssysteme" auf der Blattseite angezeigt, um auf eine Möglichkeit auf Subportale, Datenbanken oder Websites zu Projekten zu verweisen).

Abbildung 2: **Aufbau einer Blattseite am Beispiel eines Forschungsprojekts**



Portalrahmen

Portalmodule

Navigationspfad

Projektkurztitel

Langtitel

Abstract

Institution

Kontakt

Onlineartikel

Berichte (pdf)

Vortragsfolien, Tabellen

Vom Projekt ausgewählte Literatur

Literatur aus der Literaturdaten-bank Berufliche Bildung (LDBB)

BIBB-Modellversuche

Verwandte Themen

Aktualisierung

Die automatisierte Verknüpfung von Informationen in den Blattseiten (Daten aus der LDBB und der Modellversuchsdatenbank des BIBB) erfolgt über ein Klassifizierungssystem[10], das im KIBB-Portal und in den Datenbanken gleichermaßen angewendet wird (SCHAPFEL-KAISER 2005). Seit Herbst 2005 sind auch die ersten 200 Blattseiten zu Forschungsprojekten aus dem Bestand der AG BFN integriert. Weitere 300 werden bis zum Jahresende folgen und so die Wissenslandkarte auch thematisch bspw. um das Feld der schulischen Berufsbildung erweitern.[11]

Zweiter Prozess: Wissenskommunikation

Der zweite Prozess der Wissenskommunikation umfasst alle Aktivitäten zur Vermittlung, Verbreitung und Weitergabe von implizitem Wissen.[12] Er umfasst das einzelne Gespräch, die technisch gestützte Kommunikation sowie die Diskussion in Gruppen und Institutionen. In dieser interaktiven Form werden Wissensbestände weitergegeben und transformiert, um neue Erkenntnisse ergänzt, abgewandelt und in neue Bezugssysteme gestellt und betrachtet. Dieser Prozess ist verwoben mit dem Prozess der Wissensrepräsentation, geht ihr voraus und greift auf die bereits repräsentierten Wissensbestände zurück.[13] Zu diesem Prozess gehört auch die Verständigung über Regelwerke und Kommunikationskonventionen, die auch bei den Mitarbeitenden Lernprozesse und Veränderungsbereitschaft voraussetzen und die Anwendung neuer Kommunikationsregeln zum selbstverständlichen Bestandteil arbeitsalltäglichen Handelns werden lässt.[14]

---

10 Die Entwicklung des Klassifizierungssystems erfolgte mit Unterstützung einer Arbeitsgruppe am Lehrstuhl von Prof. Dr. RÜTZEL an der TU-Darmstadt und wurde von weiteren Mitgliedern der AG BFN konstruktiv begleitet.

11 Der Import von Wissensbeständen der AG BFN in die Wissenslandkarte erfolgte in einem ersten Schritt durch eine Kooperation mit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik und deren Informationssystem Net*U*BBF. Ein weiterer Import aus dem Forschungsinstitut betriebliche Bildung in Nürnberg (fbb) und des IAB ist in Vorbereitung.

12 Implizites Wissen umfasst hierbei alle Formen des Wissens, die noch nicht repräsentiert sind und auch solche, die den Wissensträgern selbst nicht bewusst sind. Zwar ist es kein explizites Ziel von KIBB, letztere zu heben und zugänglich zu machen. Dennoch erfolgt häufig im Prozess der Aufbereitung von Wissensbeständen und im gemeinsamen Diskurs um mögliche Darstellungsformen auch das Bewusstwerden von unbewussten Zusammenhängen und Wissensbeständen (vgl. auch folgende Fußnote).

13 So war die strukturelle Entwicklung der Wissenslandkarte mit über 50 Sondierungs- und Abstimmungsgesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BIBB verbunden und erfuhr auf diese Weise ihre differenzierte Gestalt und Einbettung in den Verständnishorizont der Mitarbeitenden. Eine nachhaltige Pflege der Wissensbestände setzt neben der Akzeptanz der thematischen Struktur auch die Beschreibung und Etablierung der realen Arbeitsablaufprozesse voraus. Weitere Gespräche und Abstimmungen fanden bei der Erweiterung der Wissenslandkarte um die Forschungsaktivitäten der Mitglieder der AG BFN statt (vgl. SCHAPFEL-KAISER/WEIS/ZÖLLER 2005).

14 „Je geringer die Vorkenntnisse (die „computer literacy") der beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und je höher die Vorbehalte gegen ein solches technisches System sind, desto intensiver sollten die zeitlichen und auch psychologischen Investitionen in die Heranführung der Handelnden an das System sein und desto weniger sollte man ausschließlich auf selbst gesteuertes, beziehungsweise autodidaktisches Lernen der Betroffenen

Fußnote 14: Weiter auf Seite 280

Diese Prozesse decken sich mit den Zielen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN), die ihren Gründungsimpuls in der Verbesserung des Austauschs von Daten unter den Berufsbildungsforschenden hat.[15] Die Gründung bewirkte durch regelmäßig durchgeführte AG BFN-Foren zu unterschiedlichen Schwerpunktthemen und deren Dokumentation in Buchveröffentlichungen seit den 90er-Jahren eine Verstärkung der Kommunikation zwischen den Berufsbildungsforschenden. Die Nutzung der neuen Kommunikationsmedien ist erst in jüngster Zeit in Verbindung mit dem Projekt KIBB verstärkt worden.[16]

Produktbeispiel: AG BFN-Community

Die Unterstützung der Kommunikation innerhalb der AG BFN erfolgte, neben der Einbindung ihrer Projekte in die Wissenslandkarte, die dort wie das oben gezeigte Beispiel dargestellt werden, vor allem durch die Integration ihres Internetauftritts in das KIBB-Portal als „AG BFN-Community" (siehe Abbildung 3). Hier sind neben den Zugangsdaten zu den Mitgliedsinstitutionen (hinterlegt in der Netzwerkabbildung) auch Fachtagungen der Arbeitsgemeinschaft (Ankündigungen) und Vortragspräsentationen aus vergangenen Veranstaltungen (Materialien) zugänglich. Daneben findet sich ein Zugang zur selbstständigen Suche in der Literaturdatenbank, die Möglichkeit, formulargestützt neue Literatur in die Datenbank einzugeben[17] und neue Wissensblätter in der Wissenslandkarte anzulegen und zu aktualisieren.[18]

Fortsetzung zu Fußnote 14:
setzen. […] Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen erkennen, dass der Lernprozess beim Aufbau eines Wissensmanagement-Systems ein kontinuierlicher Prozess ist, dessen Inhalte fortlaufend bei der täglichen Arbeit Anwendung finden, das heißt automatisiert werden müssen" (WEIS/ZINNEN 2004, S. 7).

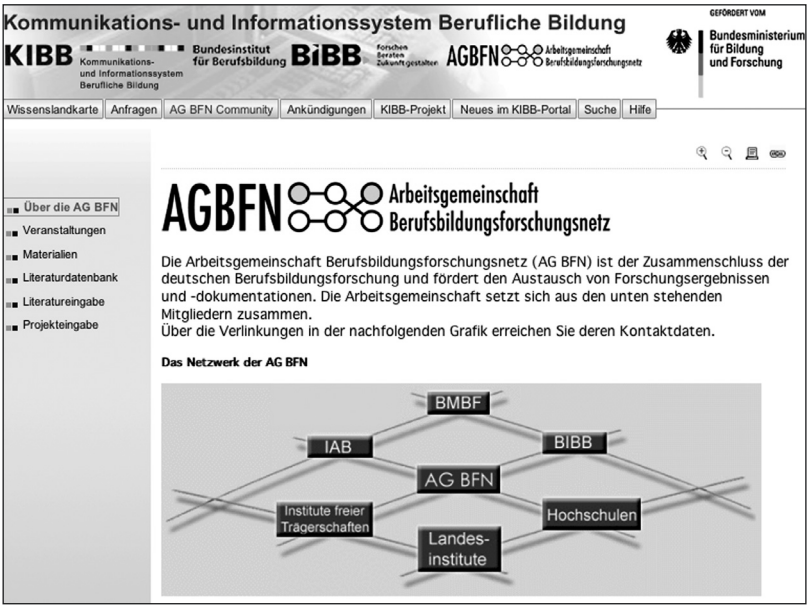
15 „Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die informationelle Infrastruktur für freiwillige wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern und die Berufsbildungsforschung auf dieser Grundlage durch Austausch von Daten, Dokumentationen und Forschungsergebnissen zu fördern" (aus der Selbstdarstellung der AG BFN, vgl. www.agbfn.de).

16 So werden die Präsentationen der Tagungen jetzt zeitnah im Internet zur Verfügung gestellt. Gleichzeitig wurde die Möglichkeit geschaffen, im Ankündigungsbereich des Portals auf aktuelle Tagungen zu verweisen (http://www.kibb.de/rd/37.htm). Die Mitgliedsinstitute sind mit ihren jeweiligen Ansprechpartnern und Kommunikationsdaten zugänglich.

17 Der Zugang befindet sich unter: http://ldbb.bibb.de/kd/egb2.html.

18 Die Schnittstelle zur individuellen Eingabe von Daten befindet sich aktuell noch in der Testphase und ist deshalb noch nicht in der Abbildung 3 zu sehen. Hier erhalten alle Mitgliedsinstitutionen ein eigenes Passwort, sodass sie Zugang zu den von Ihnen verantworteten Wissensblätter für Aktualisierungen haben.

Abbildung 3: **Die AG BFN im KIBB-Portal**



Dritter Prozess: Wissensgenerierung

Die Wissensgenerierung, Kernprozess jeder Forschungstätigkeit durch die Anwendung standardisierter Methoden in der Betrachtung eines Gegenstandes, beschreibt die Quelle neuen Wissens. Die damit einhergehende Wissenserweiterung erfolgt in Organisationen häufig in gesonderten Abteilungen der Forschung und Entwicklung oder der Personalentwicklung, Aus- und Weiterbildung. Die Forschungsinstitute der Berufsbildung übernehmen hier gesamtgesellschaftlich betrachtet eine ähnliche Funktion für den Bereich des Berufsbildungssystems. Dieses Wissen wird zugänglich, sei es durch die Externalisierung impliziter Wissensbestände in Form von Publikationen, Vorträgen oder Lehrveranstaltungen und Fortbildungen, oder auch zunehmend durch die Verfügbarkeit im Medium Internet. Neben der Generierung „neuen Wissens" durch den Forschungsprozess wird auch die Neuverknüpfung von bekannten Wissensbeständen (Hermeneutik) zur Wissensgenerierung gezählt. Insofern zählen auch Elemente der Wissensrepräsentation, die sich auf die Neuverknüpfung von Wissen beziehen, zur Wissensgenerierung. Bezogen auf das Projekt KIBB spielt die Wissensgenerierung im engeren Sinne eine geringe Rolle. Sie wird hier „lediglich" in Form der Verknüpfung von Wissensbeständen praktiziert.

Vierter Prozess: Wissensnutzung

Die Wissensnutzung im Kontext von KIBB erfolgt primär durch den Abruf der im Internet zur Verfügung gestellten Informationsbestände und/oder durch die gezielte Ansprache von Expertinnen und Experten. Während der Abruf von Informationen bei Recherchen allen Berufsbildungsforschenden unter www.kibb.de möglich ist, besteht für Mitarbeitende in den Bundesministerien die Möglichkeit, sich direkt an das KIBB-Team zu wenden und Anfragen zu stellen. Die damit verbundene Entwicklung eines standardisierten und professionalisierten Verfahrens schafft einen verbesserten Zugang zu Wissensbeständen für politische Entscheidungen.[19] Die Anfragen setzen für ihre Beantwortung eine Recherche in den Wissensbeständen von KIBB und dem BIBB in Gang, erfordern einen Rückgriff auf vorhandene Daten, erzeugen neue Berechnungen oder führen zu Gesprächen mit spezialisierten Fachleuten im BIBB, die in die Beantwortung der Fragen einbezogen werden.[20] Die für die Anfragen erstellten Antwortdokumente gehen in den dokumentierten Wissensbestand ein und stehen so der interessierten Fachöffentlichkeit zur Verfügung. Sie bleiben damit nicht – wie bislang – verborgenes Wissen. Sie werden in eine Datenbank eingespeist und den Wissensblättern genauso zugeordnet, wie die Datenbestände aus der Literatur- und Modellversuchsdatenbank. Bereits jetzt sind einige Anfragen bzw. Antwortdokumente exemplarisch einsehbar unter: http://www.kibb.de/rd/anfrage.html. Hier zeigt sich die Übertragung des Kreislaufmodells des Wissensmanagements ins KIBB-System, in dem neu generiertes Wissen in die vorhandene Wissensrepräsentation integriert, mit vorhandenen Wissensbeständen verknüpft und neuer Wissensgenerierung zur Verfügung gestellt wird.

Externer Prozess: Evaluation

Kritisch begleitet werden die Wissensmanagementprozesse bei KIBB durch eine externe Wirkungsforschung des Centrums für Evaluation an der Universität des Saarlandes (CEval).[21] Der dort zugrunde gelegte theoretische Evaluationsansatz wurde in einem partizipativen Evaluationsvorgehen[22] in ein Erhebungsinstrumentarium überführt, das die KIBB-Ziele der Evaluation zugrunde legt und die Zieler-

19 So bezog sich beispielsweise die Auswahl der Förderregionen im Rahmen des StaRegio-Programms auf Berechnungen der Ausbildungsplatznachfragerelation, die als Anfragen an KIBB gestellt wurden.

20 Vgl. hierzu auch EHRENTHAL, B. (2003): Anfragen – ein Beispiel. In: KIBB-RELATIONS 2/2003 und ZINNEN, H. (2003): Anfragenbearbeitung – standardisiert und doch hoch individuell. In: KIBB-RELATIONS 2/2003.

21 Vgl. KRAPP, S. (2005): Theoretischer Rahmen der KIBB-Evaluation. In: KIBB-RELATIONS 1/2005, S. 6 f.

22 Der partizipative Evaluationsansatz macht die Ziele, die sich ein Projekt selbst setzt, zum Ausgangspunkt und speist die Ergebnisse in die laufende Projektentwicklung ein. Dies unterscheidet eine solche Evaluationsform entscheidend von der summativen Evaluation, die am Ende die Projektergebnisse bewertet.

reichung, Effizienz und die Organisationsstruktur des KIBB-Projekts bezogen auf die Ziele hin evaluiert. In diese Evaluation sind neben dem KIBB-Team auch Mitarbeitende des BIBB, Mitglieder der AG BFN und Anfragende aus den Ministerien sowie der Mittelgeber selbst einbezogen.[23]

Neben den Evaluatoren verfügt das Projekt noch über weitere „Steuerungsgremien", die auf den Projektverlauf Einfluss nehmen. Hierzu gehört der Beratende Ausschuss, in dem die zuständigen Bundesministerien, die KMK und der Vorsitzende der AG BFN vertreten sind, eine Implementierungsarbeitsgruppe des BIBB, die sich vor allem auf die BIBB-internen Arbeitsprozesse im Kontext der Implementierung des Projekts bezieht und der Vorstand der AG BFN, der die Belange derselben gegenüber KIBB vertritt.

Rückbindung in die Zielformulierung
Die Ergebnisse und Anregungen der Evaluation und der Gremien fließen in die Steuerung und Zielbildung des Projektes ein und erzeugen neue Schwerpunktsetzungen und Aufgabenkorrekturen, die sich im Verlauf des Projekts ergeben. Diese werden wiederum in den regelmäßigen Teamsitzungen erörtert, konzeptionell diskutiert, in bearbeitbare Teilziele heruntergebrochen und in der Zielerreichung bewertet. Als zusätzlich hilfreiches Steuerungsinstrument führt KIBB einmal im Jahr eine Klausurtagung durch, die sich mit strategischen Zielen und Planungen befasst.

2. Ausblick und Begrenzung

An dieser Stelle sind die Aktivitäten von KIBB für ein Wissensmanagement der Berufsbildungsforschung nur skizzenhaft dargestellt. Es zeigt sich im Projektverlauf, dass der Zuspruch zu diesen Aktivitäten bei allen Beteiligten hoch ist.[24] Die Fortschritte der vergangenen zwei Jahre sind ermutigend, wenn man sie auf die integrierten Datenbestände, die Beantwortung der Anfragen aus der politischen Administration und die Nutzung des Internet-Angebots bezieht. Allerdings zeigt sich bereits jetzt, dass allein der Zuwachs an expliziten Wissensbeständen und der Anspruch, das Wissen der deutschen Berufsbildungsforschung zu erschließen und von einem zentralen Ort aus zugänglich zu machen, eine gewaltige Herausforderung darstellt, die nur in einem schrittweisen Vorgehen nachhaltige Erfolge erzielen kann. So muss der Entwicklungsprozess des technischen Systems permanent begleitet werden, von der Beratung und Begleitung der Forschenden in der An-

23 Zusätzlich ist eine usability-Studie in Auftrag gegeben worden, die Anregungen für eine verbesserte Repräsentation der vorhandenen Informationen im KIBB-Portal gibt.

24 Dies bezieht sich sowohl auf die Unterstützungsbereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIBB und der AG BFN-Mitglieder, als auch auf die Zufriedenheit der Ministerien (ebenso zeigen die Evaluationsergebnisse eine positive Entwicklung).

wendung des Systems bis zur Information der an der Programmierung der Schnittstellen Beteiligten[25]. Viele wünschenswerte Erweiterungen (Aufbau eines Austauschforums, einer Experten- und Institutionendatenbank, Internationalisierung des Angebots etc.) werden deshalb erst in Zukunft von KIBB realisiert werden können.

Das Wissensmanagement von KIBB basiert auf vielen Gesprächen und konstruktivkritischen Diskussionen. Sie bleiben notwendige Elemente einer lebendigen Forschungsgemeinschaft im Ringen um die gute Entwicklung der gemeinsamen Sache. KIBB versteht sich hierbei als Hilfsinstrument zur Verbindung von Wissensbeständen und den damit verbundenen Menschen[26].

Literatur:

DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (2005): DFG Positionspapier: Elektronisches Publizieren, download unter: http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/wissenschaftliche_infrastruktur/lis/download/pos_papier_elektron_publizieren_0504.pdf.

ECKERT, M./TRAMM, T. (2004): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: CZYCHOLL, R./ZEDLER, R. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Nürnberg.

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (Hrsg.) (2001): Machbarkeitsstudie Dokumentation Berufsbildungsforschung. Abschlussbericht. Peters, G./Gaworek, M./Paulsen, P., verviel. Manuskript, Nürnberg.

KIBB-RELATIONS (2003–2005), Newsletter des Projekts KIBB im Bundesinstitut. Download unter: http://www.kibb.de/rd/wlk8012.htm.

25 An dieser Stelle sei besonders allen technischen Unterstützern innerhalb und außerhalb der AG BFN gedankt.

26 „Wenn die Wissensproduktion über viele Plätze weit verstreut stattfindet, wenn sie auf verschiedene Akteure, die alle daran beteiligt sind, aufgeteilt ist und wenn sie in unterschiedliche kognitive Perspektiven aufgespalten ist, dann erscheint auf den ersten Blick eine Politik der Sammlung, Vereinheitlichung, Standardisierung und Modularisierung rational zu sein. Aber sie riskiert die Zerstörung gerade derjenigen Eigenschaften, die dem Wissen seinen besonderen Wert verleihen: Das sind der Reichtum der Aspekte und Assoziationen, der beschnitten würde, und der interaktive Charakter des Wissens, der verloren ginge, wenn es grenzenlos explizit gemacht und formalisiert würde“ (RAMMERT 2003, S. 502).

Kühn, B./Schapfel-Kaiser, F./Dücker, S. (2003): Von der Information zum Wissen – Eine Wissenslandkarte im BIBB entsteht. Leitartikel auf www.bibb.de, download unter: http://www.bibb.de/de/8167.htm.

Rammert, W. (2003): Zwei Paradoxien einer innovationsorientierten Wissenspolitik: Die Verknüpfung heterogenen und die Verwertung impliziten Wissens. In: Soziale Welt, 4, S. 483 – 508.

Reinmann-Rothmeier, G. (2001): Wissen managen: Das Münchener Modell. In: Wissensmanagement. Download unter: http://www.wissensmanagement.net/download/muenchener_modell.pdf.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.(1999): Wissensmanagement – Modewort oder Elemente der lernenden Organisation. In: Personalführung, 12, S. 18–23.

Schapfel-Kaiser, F./Kühn, B. (2004): Kooperative Gestaltung von Wissenstransfer in der Berufsbildungsforschung. In: LIMPACT, Heft 8, S. 38–48.

Schapfel-Kaiser, F. (2005): Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Schriftenreihe der AG BFN, Band 1, Bonn.

Schapfel-Kaiser, F./Thalemann, S. (2005): Zugänge zum Wissen der Berufsbildung öffnen – das Projekt KIBB im Bundesinstitut. In: berufsbildung, Heft 93, S. 40 f.

Schapfel-Kaiser, F./Weis, U./Zöller, A. (2005): Wissensmanagement in der Berufsbildungsforschung – KIBB und AG BFN. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 5, S. 37–41.

Thalemann, S. (2005): Ein Jahr KIBB-Portal. In: KIBB-RELATIONS 1/2005. Download unter: http://www.kibb.de/cps/documents/kibb/pdf/newsletter_kibb_01_2005.pdf.

Weis, U./Zinnen, H. (2004): Lernen durch Wissensmanagement – Chancen und Barrieren. In: LIMPACT, Heft 8, S. 3–8.

Frank Achtenhagen

Europäischer Bildungsraum als Auftrag der Berufsbildungsforschung – Prioritäten und Konsequenzen

Vorbemerkungen

Die Thematik wird in sechs Schritten behandelt: In einer Einleitung (1) spreche ich Zielsetzungen beruflicher Bildung sowie der Berufsbildungsforschung an, wie sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt als angemessen angesehen werden. Zu diesem Zweck werden (2) Indikatorenfelder für einen internationalen Vergleich von Maßnahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung vorgestellt. Diese Überlegungen sind auf den Vorschlag eines European Qualification Frame bezogen, mit dem versucht werden soll, berufliche Kompetenzen festzulegen, zu erfassen und einzuordnen (3). Eine Kritik an diesem Projekt (4) mündet in den Entwurf eines alternativ hierzu verstandenen Kompetenzkonzepts (5). Ich schließe, indem mögliche und notwendige Perspektiven einer international vergleichenden Berufsbildungsforschung vorgestellt werden (6).

Dieser Beitrag beruht auf Arbeiten im Zusammenhang der Erstellung einer Machbarkeitsstudie „Wie könnte eine internationale Vergleichsstudie zur beruflichen Bildung aussehen?“, die im November 2005 dem Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit überreicht wurde. Als Autoren zeichnen Martin Baehge, Frank Achterhagen, Lena Arends, Edvin Babic, Volker Baethge-Kinsky und Susanne Weber verantwortlich.

1. Einleitung: Zielsetzungen der beruflichen Bildung und der Berufsbildungsforschung

Die Notwendigkeit einer international vergleichenden Berufsbildungsforschung liegt auf der Hand: Die fortschreitende Internationalisierung der ökonomischen Austauschbeziehungen auf den Güter- und Arbeitsmärkten sowie das ökonomische, politische und soziale Zusammenwachsen Europas unter der Bedingung steigender Wissensintensität der Arbeitsprozesse weisen den Bildungs- und dabei besonders den Berufsbildungssystemen eine erhöhte Bedeutung sowohl für die internationale Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen als auch für die Sicherung der Kompetenzen für (internationale) berufliche Mobilität und eigenständige Lebensführung zu. Die Europäische Union hat sich in der „Lissabon-Strategie“ (2000) ehrgeizige ökonomische und soziale Ziele gesetzt: Unter der strategischen Zielperspektive, die Europäische Union „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“, spielt die verbesserte Partizipation an Bildung und Wissen und die verstärkte Beteiligung

am Arbeitsmarkt eine entscheidende Rolle (vgl. EUROPÄISCHE SOZIALAGENDA 2001). Sollen diese Ziele erreicht werden, dann müssen die Berufsbildungssysteme den Arbeitskräften neben hohen fachlichen Qualifikationen jene Kompetenzen vermitteln, die sie zu grenzüberschreitender beruflicher Mobilität und internationaler Kooperation befähigen.

Die Europäische Union hat in den letzten Jahren ihre Bemühungen intensiviert, mit der Entwicklung eines europäischen Qualifizierungsrahmens (EQF) und eines europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) mehr Transparenz bezüglich der Berufsbildung in Europa zu schaffen und die Gleichstellung von beruflichen Abschlüssen zu regeln. Die Erklärung von Kopenhagen vom 30. November 2002 und das Kommuniqué von Maastricht vom 14. Dezember 2004 stehen für diese forcierten Bemühungen, die ihren elaborierten Ausdruck z. B. in den acht Referenzniveaus des EQF gefunden haben (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005; SELLIN 2005).

Die Schwierigkeiten einer international vergleichenden Berufsbildungsforschung – z. B. im Vergleich zu den bisherigen PISA-Studien – liegen vor allem darin, dass für die berufliche Aus– und Weiterbildung zum einen immer domänenspezifische Fachkompetenzen und nicht nur allgemeine Kompetenzen (wie literacy oder numeracy) zu messen sind und zum anderen die verschiedenen Ausbildungssysteme sowohl in Bezug auf das Alter der Auszubildenden als auch im Hinblick auf die Dauer der Ausbildung erheblich differieren; hinzu tritt die Verschiedenartigkeit der Lernorte. Für die Berufsbildungsforschung folgt daraus, dass makrostrukturelle (d. h. organisatorische und institutionelle) Aspekte und mikrostrukturelle Aspekte (d. h. die entsprechenden Lehr-/Unterweisungs- sowie Lern-/Arbeitsprozesse) in Kombination zu erfassen sind.

Eine weitere Bemerkung ist nötig: Bei der Lektüre der von der EU veröffentlichten Papiere und Stellungnahmen gewinnt man den Eindruck, dass sie in hohem Maße Berufsbildung als Vorbereitung auf spezifische Arbeitsplätze und dabei als Anpassung an gegebene Arbeitsbedingungen verstehen. Dieser Aspekt ist sicher wichtig, greift aber zu kurz. In den folgenden Ausführungen werden für die berufliche Aus- und Weiterbildung drei Zieldimensionen definiert, an denen sich die Bestimmung von Kompetenzen ausrichten sollte und die in der Berufsbildung zu vermitteln sind. Diese Definitionen stehen in der deutschen Tradition der Diskussionen um Ziele und Aufgaben beruflicher Bildung; auf einem hochrangig besetzten Workshop zu Fragen der international vergleichenden Berufsbildungsforschung mit Teilnehmern aus 16 europäischen Ländern, den USA und Australien, der im April 2005 in Göttingen stattgefunden hat, wurden diese Zielsetzungen einhellig als sinnvolle und notwendige Kriterien für eine erfolgreiche und demokratisch legitimierbare berufliche Aus- und Weiterbildung akzeptiert.

Diese Kriterien lassen sich zusammenfassen als

a) die Entwicklung der individuellen beruflichen Regulationsfähigkeit - unter einer individuellen Nutzerperspektive und dem zentralen Aspekt der personalen Autonomie;
b) die Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft und
c) die Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit.

Um diese Zieldimensionen angemessen diskutieren, kritisieren und weiterentwickeln zu können, werden sie im Folgenden weiter ausdifferenziert und operationalisiert:

Ad a): Die individuelle Regulationsfähigkeit (persönliche und biografische Nutzerperspektive) zielt auf das Vermögen des Individuums, sein Verhalten und Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten; individuelle Regulationsfähigkeit meint neben den rein fachlichen auch solche Kompetenzen, die auf Selbstorganisationsfähigkeit, Problemlösungsverhalten, Kommunikativität und Reflexivität (Metakognition) zielen. Wichtig ist, dass das Individuum stets in dem Zusammenhang von individueller Zielsetzung und Anstrengung einerseits sowie förderlichen und hindernden Umweltbedingungen andererseits gesehen wird, über welche die Spielräume zum Aufbau und zur Stabilisierung von personaler und beruflicher Identität definiert werden.

Ad b): Die Sicherstellung der Humanressourcen (sowohl gesellschaftliche Bedarfs- als auch individuelle ökonomische Nutzerperspektive); hier sind alle Aspekte des Ausbildungssystems angesprochen, welche die individuelle Handlungsfähigkeit in der Erwerbsarbeit und auf dem Arbeitsmarkt fördern sowie den quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarf sichern helfen. Angesprochen ist die Angemessenheit der Berufsbildungsprozesse im Hinblick auf die Entwicklung im Beschäftigungssystem – wie sie auch im Konzept der Megatrends gefasst werden (vgl. Achtenhagen/Nijhof/Raffe 1995; Achtenhagen/Grubb 2001; Baethge/Lanfer/Buß 2003). Man kann bei dieser Betrachtung einen eher quantitativen sowie einen eher qualitativen Aspekt unterscheiden: Unter einer eher quantitativen Perspektive geht es vor allem um die Verringerung von Disproportionalitäten zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem; hierzu gehören zum Beispiel die Vermeidung zu geringer Ausbildungsangebote in stark nachgefragten oder einer Überausbildung in wenig nachgefragten oder wenig zukunftsträchtigen Berufsfeldern. Unter einer eher qualitativen Perspektive geht es vor allem um eine angemessene Vorbereitung auf jeweilig fachlich definierte Tätigkeitsfelder bis hin zur Ausbildung von Wissen und Fähigkeiten, die eine flexible Aufnahme von Tätigkeiten in unterschiedlichen Arbeitsmarktsektoren erlauben. In der einschlägigen Diskussion wird diese Thematik unter den Aspekten der „Spezialisierung" vs. „Generalisierung" behandelt; hier liegen auch Schwerpunkte für die Bereiche der beruflichen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens.

Ad c): Die Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit (Integrations-bzw. Inklusionsperspektive); hierunter fallen alle Aspekte, welche das Verhältnis von Ausbildung und sozialer Strukturierung kennzeichnen; sie beziehen sich auf den Beitrag, den berufliche Ausbildung zum einen zur Verringerung der Herkunftsabhängigkeit von Erwerbs-, Bildungs- und Lebenschancen, zum anderen zur gesellschaftlichen Integration und dazu leistet, dass junge Menschen an der Gestaltung der sozialen und politischen Gemeinschaft teilnehmen können.

Diese umfassende Bestimmung der Ziele beruflicher Bildung erschwert auf der einen Seite ihre Operationalisierung und die entsprechenden Erhebungen; auf der anderen Seite wird es aber erst dadurch möglich, den umfassenden Zielsetzungen der EU zu entsprechen.

2. Indikatorenfelder für einen internationalen Vergleich beruflicher Aus- und Weiterbildung

In der Einleitung wurde die Notwendigkeit einer kombinierten makro- und mikrostrukturellen Erfassung von Bedingungen hervorgehoben, die für die berufliche Aus- und Weiterbildung entscheidend sind. Des Weiteren wurde verdeutlicht, unter welchen Zielsetzungen berufliche Bildung zu erfolgen hätte. Kreuzt man diese Aspekte, so lässt sich eine Matrix zur Identifizierung von Indikatorenfeldern für einen internationalen Vergleich erstellen (Abbildung 1). In Anlehnung an die OECD (EDUCATION AT A GLANCE 2003) haben wir die Dimensionen der Input-, Prozess- und Outcome-Qualität übernommen, zugleich aber eine weitere Dimension „System-Interdependenzen" eingeführt; denn für alle Bildungssysteme ist von Bedeutung, wie die Schnittstellen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen organisiert sind – sowohl im Sinne von Durchlässigkeit als auch im Sinne von Abschottung. Die zwölf Zellen in Abbildung 1 enthalten aus Platzgründen lediglich Hinweise auf notwendige weitere Operationalisierungsschritte.

Abbildung 1: **Matrix zur Identifizierung von Indikatorenfeldern für einen internationalen Vergleich**

Systemdimensionen / **Allgemeine Zielfunktionen / Nutzerperspektiven**	**Input-Dimensionen**	**Prozess-Dimensionen**	**Outcome-Dimensionen**	**System-Interdependenzen**
Regulationsfähigkeit / Individuelle Nutzerperspektive	1) Qualität der Ausbildungsangebote, Bedingungen und Bestimmungsgründe ihrer Entwicklung	2) Ausbildungsqualität nach fachlichen, motivationalen und partizipativen Aspekten (z. B. Selbstorganisation)	3) Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Verhaltens- und Reflexionsdimensionen von Regulationsfähigkeit	4) Systematischer Aufbau des Kompetenzerwerbs; Abstimmung zwischen den Teilsystemen
Humanressourcen / Ökonomische Nutzerperspektiven	5) Verhältnis Ausbildungsangebote zu qualitativen und quantitativen Anforderungen des Beschäftigungssystems	6) Ausbildungsprozessqualität nach fachlichen und anderen arbeitsbezogenen (Verhaltens-) Dimensionen (z. B. Förderung von Teamfähigkeit)	7) Entwicklungs- und innovationsfähiges Arbeitskräftepotenzial	8) Abstimmung zwischen Allgemein-, Berufs- und Weiterbildung nach Maßgabe qualitativen Qualifikationsbedarfs
Soziale Teilhabe, Chancengleichheit / Gesellschaftliche Inklusion-Exklusion	9) Offene Aus-/ Bildungsangebote, zielgruppenspezifische Förderangebote	10) Ausbildungsprozessqualität nach Aspekten sozialer Inklusion oder Exklusion (z. B. Öffnung zu den Lebenswelten der Kinder)	11) Herkunftsunabhängigkeit von Bildungskarrieren und Kompetenzerwerb auf unterschiedlichen Ebenen	12) Durchlässigkeit zwischen Teilsystemen für alle sozialen Gruppen

Diese mehr idealtypische Zuordnung ist im Forschungsprozess weiter auszudifferenzieren. So kann man beispielsweise die Outcome-Dimensionen nach Ausbildungserfolg, nach der kurz- und langfristigen Bildungs- und Arbeitsmarktverwertbarkeit, nach Bildungsrenditen, vor allem aber auch nach den erworbenen Kompetenzen aufspalten. Abbildung 2 zeigt exemplarisch eine Ausdifferenzierung von Indikatoren im Hinblick auf makro- und mikrostrukturelle Aspekte sowie Hinweise, in welcher Differenziertheit diese Indikatoren bisher empirisch erhoben wurden bzw. zu erheben sind.

Abbildung 2: **Dimensionen und Indikatoren für die Outcome-Qualität sowie Hinweise auf forschungsmethodische Probleme**

Dimensionen	Indikatoren	Methodische Probleme
Ausbildungserfolg	Abschluss und Abbrecherquoten Niveau erreichter Abschlüsse Zugangsberechtigung für weiterführende Bildungsgänge, differenziert nach sozialstrukturellen Kategorien	begrenzte Erfassung in den Ländern
Bildungs- und Arbeitsmarktverwertbarkeit (kurz- und langfristig)	Übergang in Bildungsgänge des tertiären Bereichs, Friktionsfreiheit des Übergangs in (ausbildungsentsprechende) Beschäftigung, horizontale und vertikale berufliche Mobilität (Arbeitsplatzsicherheit, -qualität und berufliche Positionen im Erwerbsverlauf)	z. T. unregelmäßige Erhebungen Stichprobengröße regelmäßiger Erhebungen (Arbeitskräfte- und Haushaltserhebungen) Fehlen „echter" Panels
Bildungsrenditen	Einkommensentwicklung nach Berufs-/Qualifikationsabschlüssen	unvollständige Berechnungsmodelle hohes Aggregationsniveau
Kompetenz	Kompetenzniveaus in unterschiedlichen Wissensarten	Probleme der Definition und Messung

3. EU-Projekt zur Festlegung, Erfassung und Einordnung beruflicher Kompetenzen: European Qualification Frame (EQF)

Die Europäische Kommission hat einen Vorschlag für einen European Qualification Frame vorgelegt, der der transparenten Darstellung und Lesbarkeit von Qualifikationen bzw. Qualifikationsangeboten, der Zugänglichkeit und Durchlässigkeit von Bildungs(sub)systemen, der Steuerung dieser Systeme und der Kompetenzentwicklung im Sinne eines lebenslangen Lernens dienen soll. Zugrunde liegt eine Expertise von WINTERTON/DELAMARE-LE DEIST/STRINGFELLOW (2005) mit der Zielsetzung „to establish a typology of qualitative outcomes of VET (vocational education and training) in terms of knowledge, skills and competences (KSCs) that will serve as conceptual underpinning for the horizontal dimension in developing a European Credit System for VET – the so-called ECVET".

Dieser Vorschlag stützt sich vornehmlich auf die US-amerikanische Managementliteratur, auf die Debatte um National Vocational Qualifications (NVQ) sowie auf das französische Konzept „Savoir – Savoir faire – Savoir être". Anregungen aus der entsprechenden deutschen Diskussion sind so gut wie nicht zu erkennen. Abbildung 3 zeigt das vorgeschlagene Schema.

Abbildung 3: **Vorschlag für einen European Qualification Frame (EQF)**

Level	Cognitive competence (knowledge)	Functional competence (skills)	Social and meta-competence (behaviours and attitudes)
Level 8			
Level 7			
Level 6			
Level 5			
Level 4			
Level 3			
Level 2			
Level 1			

Mit diesem Vorschlag soll versucht werden, Leistungen, die im beruflichen Bereich – in einem weiten Sinn – erbracht werden, zu klassifizieren. Die Levels reichen dabei von Stufe 1: einfache Anlerntätigkeiten, bis zu den Stufen 6–8, die dem Hochschulsektor vorbehalten bleiben sollen. Dieser Vorschlag folgt irischen Erfahrungen. Wissen, Fähigkeiten und Kompetenz (im Englischen: KSC) sollen die inhaltliche Abbildung leisten. Noch nicht abgebildet ist die dritte Dimension: Über jeder Zelle dieser Matrix soll die erbrachte Leistung – der Outcome – gemäß einer jeweils erreichten Punktezahl darstellbar sein.

Eine wichtige Überlegung bezieht sich auf die Abgrenzung bzw. Integration von allgemeinen und beruflichen Leistungen. Für Neuseeland liegt ein Schema mit zehn Levels vor, anhand derer dieser Zusammenhang verdeutlicht werden kann (Abbildung 4).

Abbildung 4: **Das neuseeländische Levelsystem**

Level 10	Doctorates
Level 9	Masters
Level 8	Postgraduate Diplomas and Certificates, Bachelors with Honours
Level 7	Bachelors Degrees, Graduate Diplomas
Level 6	Diplomas
Level 5	
Level 4	
Level 3	Certificates
Level 2	
Level 1	

So liegen Certificates und Diplomas als Bescheinigungen über berufliche Qualifikationen vor, die prinzipiell mit Bachelor Degrees gleichgesetzt werden können. Diese Durchmischung verschiedener Abschlüsse und akademischer Grade ist zurzeit in Deutschland zu beobachten: Berufsakademien und Fachhochschulen, selbst Fachschulen, aber auch private Bildungsträger versuchen, die von ihnen vergebenen – oder neu zu vergebenden – BA- und MA-Abschlüsse neu im Berechtigungswesen zu positionieren. Ziel ist es, die Laufbahnebenen zu erreichen, die bisher den Universitätsabschlüssen vorbehalten waren.

4. Kritik am EQF-Vorschlag

Der vorgelegte Vorschlag lässt sich in vielerlei Hinsicht kritisieren. Hier werden aus makro- und mikrostruktureller Sicht (bildungspolitisch bzw. lehr-lerntheoretisch) vor allem die Operationalisierungen für die Zeilen (Levels) und die Spalten (K-S-C) angesprochen.

Bildungspolitisch steht hinter dem Vorschlag die Vision eines europaweiten Austauschs von Arbeitskräften, den es über adäquate Qualifikationsfeststellungen zu unterstützen gilt. Dagegen ist zu sagen, dass nachhaltige Arbeitsmigrationen zurzeit in Europa nicht stattfinden – und für die nächsten Jahre auch nicht als wahrscheinlich angesehen werden. Daneben finden sich – durchaus hierher passend – Hinweise oder Anspielungen auf gleiche Löhne und Sozialleistungen, d. h. auf das

Einebnen von Unterschieden oder das Beseitigen komparativer Vorteile. Zugleich wird mit der Betonung des Modulkonzepts auch eine Auflösung der Berufsidee und – damit einhergehend – eine Überbetonung der Anpassung an definierte Arbeitsplatzanforderungen deutlich. Die Einlösung der drei genannten Zielsetzungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung scheint mit dem EQF kaum möglich.

Unter einer bildungspolitischen Sicht kann auch die Level-Einteilung kritisiert werden: Acht Stufen sind pragmatisch gesetzt; dabei scheint immer wieder durch, dass die Gliederung unter Input-Gesichtspunkten erfolgt ist (Stufen 1 und 2: Un- und Angelernte; Stufen 6–8: Hochschulbereich). Diese Widersprüchlichkeit wird auch durch die Versuche nicht geheilt, die Levels lerntheoretisch zu begründen (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: **Definition von Lernkompetenz – nach Lernergebnissen**

Level 1:	Lernberatung annehmen
Level 2:	Lernberatung nachfragen
Level 3:	Eigenverantwortlich lernen
Level 4:	Selbststeuerung des Lernens demonstrieren
Level 5:	Das eigene Lernen bewerten und den Lernbedarf für eine Weiterqualifizierung ermitteln
Level 6:	Eigenes Lernen durchgängig bewerten und Lernbedarf feststellen
Level 7:	Eigenständigkeit in der Steuerung des Lernens und ein gutes Verständnis der Lernprozesse demonstrieren
Level 8:	Die Fähigkeit zum nachhaltigen Engagement für die Entwicklung neuer Ideen oder Prozesse und ein gutes Verständnis der Lernprozesse demonstrieren

Bereits ein erster Blick zeigt, dass die Levels nicht angemessen operationalisiert unterschieden werden. Sieht man sich die Verben für die ersten beiden Levels an, so müssten „annehmen" und „nachfragen" für lernkompetenzrelevante Konzepte stehen, die eine solche Differenzierung zu begründen helfen würden. Das ist nicht der Fall! Wir finden, dass bezüglich einer differenzierenden Wirkung von Verben und Adjektiven dieselben Fehleinschätzungen vorliegen, wie das vor einigen Jahrzehnten bei der unreflektierten Anwendung der Bloomschen Lernzieltaxonomie der Fall war.

Betrachtet man die Spaltenabgrenzung, so ist ebenfalls sehr schnell zu erkennen, dass die Abgrenzungen wenig Sinn machen. Kenntnisse lassen sich nicht trennscharf von Fähigkeiten abgrenzen, die zu ihrer erfolgreichen Anwendung immer Wissen voraussetzen. Diese Sachverwendung wird dadurch etwas verdeckt, dass der EQF ohne jeden expliziten Inhaltsbezug vorgestellt wird. Mit diesen Kategorien jedenfalls kann er die intendierte Funktion nicht erfüllen.

In den Ausführungen zum EQF wird die Notwendigkeit betont, nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Da hierfür Akkreditierungen notwendig wären, bräuchte man auf der EU-Ebene noch ein spezielles Institut, das dann seinerseits die Akkreditierungen auf nationaler Basis auf das europäische Niveau (bei 32 oder 45 beteiligten Ländern) anhöbe. Dass hier Hypertrophie vorliegt, ist klar. Mit den folgenden Überlegungen sollen Anregungen vorgestellt werden, wie sich eine Vergleichbarkeit beruflicher Aus- und Weiterbildung unserer Auffassung nach reliabler und valider erfassen ließe.

5. Entwurf eines alternativen Kompetenzkonzepts

Im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie, die die drei einleitend beschriebenen übergeordneten Ziele der Berufsbildung – Entwicklung individueller beruflicher Regulationsfähigkeit (personale Autonomie); Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft; Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit – zugrunde legt, ist eine der größten Herausforderungen die Konkretisierung ausgewählter Kompetenzelemente im Hinblick auf diese Ziele. Dabei kommt es darauf an, sich auf eine Auswahl von Elementen zu konzentrieren, die man in Relation zu den drei Zielen der Berufsbildung setzen kann.

Anhand der Unterscheidung zwischen nicht-beobachtbaren individuellen Voraussetzungen und beobachtbarem Verhalten in verschiedenen Situationen wird deutlich, dass zwei entgegengesetzte Betrachtungsweisen oder Ansätze der Kompetenzmessung unterschieden werden können. Kompetenz als Potenzial für das Verhalten in verschiedenen Situationen bezieht sich auf interne Bedingungen (z. B. Wissen, Können, Motivation, Werte, Metakognition), die für Außenstehende nicht beobachtbar sind, während kompetentes Verhalten in einer Situation der Beobachtung durch Dritte zugänglich ist. Zur Operationalisierung und Messung von beruflichen Kompetenzen kann daher zwischen den beiden folgenden Alternativen unterschieden werden:

- Bestimmung externer Tätigkeiten: Situationen bzw. Aufgaben und Anforderungen, die im derzeitigen und vermutlich zukünftigen Beruf/Berufsfeld international charakteristisch sind;
- Bestimmung interner Bedingungen: z. B. Wissen, Können, Motivation, Werte, Metakognition etc., die für die Expertise in einem bestimmten Beruf/Berufsfeld kennzeichnend sind.

Diese Alternativen sollen im Hinblick auf ihre jeweiligen Vor- und Nachteile erörtert werden. LANG-VON WINS (2004, S. 587) hat darauf aufmerksam gemacht, dass sich bei dieser Betrachtungsweise der „wissenschaftlich-theoretische Anspruch einer hohen Abstraktion und der anwendungsorientierte Aspekt eines möglichst hohen Pragmatismus“ gegenüberstünden.

Bei der Kompetenzerfassung über externe Tätigkeiten sind typische, international vergleichbare berufliche Tätigkeiten und Aufgaben zu ermitteln, die für bestimmte Berufsfelder kennzeichnend sind. Eine Möglichkeit wäre, Schnittmengen für ausgewählte Berufsbilder anhand formaler Beschreibungen von Situationen und Anforderungen zu bestimmen. Beispielsweise ließen sich kompetenzorientierte Anforderungsbeschreibungen von angestrebten Outputs wie bei den National Vocational Qualifications (NVQs) in England zugrunde legen. Preiß (2004) hat einen Vergleich der Strukturen zur Beschreibung von Kompetenzen im kaufmännischen Bereich für Deutschland, England und Frankreich durchgeführt, Fulst-Blei/Ebner (2005) für Deutschland und Wales. Dieses Vorgehen, das man als ersten Schritt für das Verfahren der Ermittlung von Kompetenzen auf der Basis externer Tätigkeiten betrachten kann, ist allerdings mit erheblichen Problemen verbunden: Zum einen existieren linguistische Unterschiede hinsichtlich bestimmter Begriffe (woher gewinnt man die Sicherheit, dass mit einer bestimmten Tätigkeitsbeschreibung in den verglichenen Ländern tatsächlich Identisches gemeint ist?). Darüber hinaus ist es möglich, dass erlernte Inhalte später auf dem Arbeitsmarkt gar nicht benötigt werden, und schließlich könnten verschiedene Abschnitte der Ausbildung (Erstausbildung, Weiterbildung) betroffen sein. Entscheidend ist auch, ob ein eher modulares oder ein eher ganzheitliches Verständnis der Berufsausbildung zugrunde gelegt wird. Dieser Punkt betrifft vor allem die Ganzheitlichkeit des Verstehens beruflicher Arbeitszusammenhänge.

Die Probleme verschärfen sich, je mehr Länder in einen Vergleich einbezogen werden. Selbst wenn man von weltweit gültigen gemeinsamen Anforderungskernen für bestimmte Berufsbilder (z. B. IT, Hotelberufe, Kfz-Mechatroniker) ausginge, wäre im Einzelfall genau zu prüfen, ob dabei nicht zu sehr von nationalen Besonderheiten in der Definition des jeweiligen Tätigkeitszuschnittes abgesehen würde. Selbst für den Kfz-Bereich lassen sich auf der jeweiligen nationalen Ebene erhebliche Unterschiede ausmachen.

Der Vorteil des Verfahrens der Kompetenzbestimmung über externe Tätigkeiten liegt im Vergleich zur Entwicklung von Konzepten zur Bestimmung interner Bedingungen, z. B. „Technical Literacy“, in der kürzeren Entwicklungsdauer. Um eine zeitintensive Entwicklungsarbeit zu vermeiden, könnte man zunächst von typischen, international vergleichbaren beruflichen Tätigkeiten ausgehen und diese anschließend in den einzelnen Ländern empirisch überprüfen.

Eine konkretere Variante des externen Verfahrens im Vergleich zu Berufs- und Tätigkeitsprofilen liegt in Arbeits- und Anforderungsanalysen, für die allerdings hervorzuheben ist, dass sie relativ zeit- und arbeitsaufwändig sind. Im Allgemeinen wird ein dreistufiges Vorgehen gewählt (Lang-von Wins 2004, S. 591):

- „Analyse der Auftrags- und Erfüllungsbedingungen einer Arbeitstätigkeit,
- Identifikation und Beschreibung von Tätigkeitsdimensionen,
- Analyse der Tätigkeit anhand dieser Dimensionen, mit dem Ziel, leistungs- und qualifizierungsdifferenzierende Variablen zu finden".

Mit diesem Vorgehen hängt auch das Verfahren der Arbeitsproben zusammen, die „der Logik einer kontrollierten Nachbildung erfolgskritischer Situationen" folgen, „innerhalb derer das Verhalten der zu beurteilenden Person beobachtet und bewertet werden kann" (ebd., S. 597). Hervorgehoben wird dabei der hohe Anspruch an eine angemessene Konstruktion solcher Arbeitsproben - woraus auch eine Befürwortung von simulationsorientierten Prognosekonzepten in Kombination mit biografischen Methoden resultiert (ebd., S. 613; vgl. auch die Messverfahren in ERPENBECK/VON ROSENSTIEL 2003a, die Beispiele in ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG 2005 sowie der Bericht zu PISA-Deutschland von WIRTH/KLIEME 2003).

Die am weitesten elaborierte und konkreteste Variante zur Ermittlung von Kompetenzen, die auf die Zusammenfassung ähnlicher Arbeitstätigkeiten bzw. Verhaltensweisen, die der Erfüllung der wichtigsten Arbeitsaufgaben zugrunde liegen, hin ausgerichtet ist, stammt aus dem Kontext einer arbeitsmarktbezogenen Datenbank aus den USA (JEANNERT/BORMAN 2002). Zentraler Bestandteil dieser O*NET-Datenbank sind Zusammenfassungen vergleichbarer Aktivitäten bzw. Verhaltensweisen, die der Erfüllung der wichtigsten Arbeitsaufgaben zugrunde liegen und als „Generalized Work Activities (GWA)" bezeichnet werden. Eine Taxonomie mit 42 Konstrukten stellt die Grundlage zur Beurteilung der Anforderungen an Arbeitsaktivitäten für die Mehrheit der Berufsfelder (weltweit) dar. Die Datenbasis beruht auf der Annahme, dass Arbeitsverhalten nicht notwendigerweise mit spezifischen Aufgaben und Techniken verbunden sein muss und auf einer abstrakten Ebene zu „GWA" zusammengefasst werden kann. Das bedeutet nicht, dass sich alle „GWA" auf der gleichen Abstraktionsebene befinden müssen; es kann auch Abstufungen geben, die aber niemals so speziell sind, dass sie nur mit bestimmten einzelnen Berufen verbunden werden können. „GWA" sind definiert als eine Zusammenfassung von ähnlichen Arbeitstätigkeiten/Verhaltensformen („Activities"), die der Erfüllung bestimmter Hauptarbeitsfunktionen zugrunde liegen. Sie basieren auf drei Prinzipien: Sie müssen erstens breit genug sein, um für möglichst viele Jobs angewendet werden zu können. Sie müssen zweitens auf analytischen Arbeitsforschungen beruhen und drittens charakteristisch für die unterliegende Arbeitsstruktur sein.

Der Vorteil dieses Ansatzes wird darin gesehen, dass über die Bestimmung von externen Situationen anhand von Arbeitstätigkeiten Kompetenzen auf einem berufsübergreifenden Abstraktionsniveau („Working Activities") für ausgewählte Berufsfelder abgeleitet werden können. Dem entspricht das forschungspragma-

tische Argument, dass Individuen am Arbeitsplatz nicht alle Kompetenzen benötigen, die sie in formellen Lernprozessen gelernt haben, weswegen es auch nicht notwendig sei, die Gesamtheit der angestrebten Kompetenzen zu erfassen. Im Hinblick auf die Komplexitätsreduktion einer internationalen Vergleichsstudie könnte daraus folgen, sich auf diejenigen Kompetenzen zu konzentrieren, die am Arbeitsplatz wirklich benötigt würden. Gegen ein solches Vorgehen lassen sich zwei Einwände vorbringen: Zum einen besteht die Gefahr einer zu eng an konkreten Arbeitsverrichtungen ausgerichteten Definition von beruflicher Kompetenz. Zum anderen ist forschungsmethodisch ein Zirkularitätsproblem gegeben: Wie sollen ohne Arbeits- und Anforderungsanalysen die „wirklich benötigten" Kompetenzen, die dann als Maßstab gelten würden, zuvor erhoben werden. Es ist daher zu fragen, ob ein solcher Ansatz nicht auch sorgfältige – und zusätzlich zeitaufwändige – Beobachtungen erfordert, mit deren Hilfe direkt Performanz erfasst wird – oder ob die Messung über Simulationen und Tests, ergänzt durch biografische Auskünfte, eher indirekt erfolgen sollte.

Kompetenzmessung auf der Grundlage der jeweils individuellen Potenziale bzw. internen Handlungsvoraussetzungen verläuft im large-scale assessment über Testverfahren. Für eine internationale Vergleichsstudie auf dem Gebiet der Berufsbildung sind, vergleichbar mit den Konzeptualisierungen in den internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA und TIMSS (z. B. „Literacy", „Numeracy"), ebenfalls international akzeptierte Konzeptualisierungen zur Struktur und Entwicklung beruflichen Wissens und Könnens in den verschiedenen Wissens- und Anwendungsdomänen notwendig. Bisherige Konzepte müssten daher zunächst daraufhin überprüft werden, ob sie für die Erfassung von Expertise in der Berufsbildung geeignet bzw. zu modifizieren oder weiterzuentwickeln sind. Des Weiteren muss entschieden werden, welche Kompetenzbereiche erfasst und wie Niveaustufen der Kompetenz bestimmt werden können. Dazu soll die Struktur von bestehenden Konzepten am Beispiel der in den USA entwickelten und in Deutschland übernommenen und modifizierten Standards für technische Bildung („Standards for Technological Literacy") dargestellt werden (vgl. hierzu auch die Stellungnahme des VDI (Verein Deutscher Ingenieure) in den vorgelegten „Bildungsstandards im Fach Technik für den mittleren Schulabschluss" (vgl. Verein Deutscher Ingenieure 2004).

Die amerikanischen Standards sind für die allgemeine technische Bildung vom 2. bis zum 12. Schuljahr konzipiert. Insgesamt gibt es 20 Standards, denen jeweils grundlegende Lerninhalte zugeordnet werden. Es werden zwei Klassen von Standards unterschieden, die Schüler beherrschen sollten:

- Kognitive Standards: Wie funktioniert Technik? Welchen Stellenwert nimmt sie in der heutigen Welt ein?
- Prozess-Standards: Welche Fähigkeiten sollten Schüler erlangen, um sich in technisch geprägten Umwelten bewegen zu können?

Im Hinblick auf diese Standards werden fünf Hauptkategorien hervorgehoben: Charakter der Technik; Technik und Gesellschaft; Konstruktion und Gestaltung technischer Produkte; Fähigkeiten für das Leben in einer technischen Welt; die technische Welt. Die Standards sind folgendermaßen strukturiert: Zunächst wird der jeweilige Standard in einem Satz formuliert: Daraufhin wird die Intention des Standards erläutert. Anschließend werden Materialien für die jeweilige Schulstufe vorgestellt, anhand derer die Standards erläutert sowie Vorschläge gemacht werden, wie sie sich im Technikraum umsetzen lassen. Die Ausführungen zu jeder Schulstufe werden ergänzt durch eine Reihe von Leistungskriterien, welche zugleich die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten zu ihrer Erfüllung auflisten. Jedes Kriterium wird weiter spezifiziert.

Für den kaufmännischen Bereich sind als vergleichbares Konzept die in den USA entwickelten Standards für wirtschaftliche Bildung („National Content Standards in Economics") für die Jahrgangsstufen 4–12 zu nennen (vgl. NATIONAL COUNCIL ON ECONOMIC EDUCATION 1997). Insgesamt gibt es 20 inhaltsbezogene Standards, mit denen einerseits Schlüsselkompetenzen („Key Skills") und andererseits Wissenskompetenz erreicht werden sollen. Für das Ende des 12. Schuljahrs werden fünf Schlüsselkompetenzen angestrebt: Wirtschaftliche Probleme, Alternativen, Gewinne und Kosten erkennen; Anreize der Arbeit in einer wirtschaftlichen Situation analysieren; Konsequenzen von Veränderungen wirtschaftlicher und politischer Bedingungen untersuchen; Sammeln und Ordnen wirtschaftlicher Hinweise; Gewinne mit Verlusten vergleichen.

An der Auflistung der amerikanischen Standards für zwei – freilich sehr umfangreiche – berufliche Wissensbereiche mag deutlich geworden sein, wie viel Arbeit und Aufwand zum einen in die internationale Konsensbildung über Standards, zum anderen in die Entwicklung von Indikatoren und Verfahren zur Messung der entsprechenden Kompetenzen zu investieren ist.

Im Bereich der Berufsbildung erhöht sich die Komplexität durch die Berücksichtigung von funktionalen Kompetenzaspekten und durch die Komponente des Arbeitsmarktes. Im Hinblick auf die spätere Bewährung auf dem Arbeitsmarkt und die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens kommen Probleme der Veränderung und Relevanz von den in Ausbildungsprozessen erlernten Wissens- und Fähigkeitsstrukturen hinzu. Bei Eintritt in das Arbeitsleben und der Entwicklung beruflicher Expertise verändert sich die Struktur der erlernten Ausbildungsinhalte. Eine entscheidende Rolle spielen ebenfalls der informelle Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, aber auch Einstellungen und Motive.

Neben den Möglichkeiten zur Ermittlung von Kompetenzen ist auch die Problematik des Spannungsfeldes einer internationalen Vergleichsstudie zwischen den Polen berufsspezifisch und berufsübergreifend darzustellen.

Die Schwierigkeit, einen Konsens über die Aggregationsebene einer Vergleichsstudie zu finden, ist mehrfach deutlich: Je spezifischer bestimmte berufliche Tätigkeiten definiert sind, desto schwieriger ist die internationale Vergleichbarkeit. Daraus folgt, dass ein geeigneter Ansatz einerseits in der Lage sein muss, unterschiedliche berufliche Domänen voneinander abzugrenzen, und andererseits internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten: Während der Erfolg eines Verkäufers z. B. maßgeblich von seinen Fähigkeiten des Anpreisens seiner Ware abhängen mag, erklärt sich der Erfolg der Kindergärtnerin möglicherweise vor allem über die eigene Durchsetzungsfähigkeit (Kanning 2003, S. 18). Da es zudem auch noch national unterschiedliche Ausprägungen von Kompetenzfacetten und Situationsanforderungen gibt, müsste ein Abstraktionsniveau oberhalb der jeweiligen nationalen Ebene gewährleistet sein.

Auf der Basis von verschiedenen Techniken von Arbeitsanalysen macht Oates (2004) die Vielfältigkeit der Aggregationsebenen bei berufsbezogenen Kompetenzbeschreibungen deutlich, indem er fünf verschiedene Beschreibungsebenen unterscheidet:

- „Generic" beschreibt transferfähige Kompetenzen auf einer allgemeinen Ebene („Key Skills"), die nicht auf das Verhalten in speziellen beruflichen Kontexten bezogen sind;
- „Occupational" bezieht sich auf Beschreibungen auf der Berufsebene auf einem hohen Abstraktionsniveau mit der Intention, für möglichst viele Arbeitskontexte anwendbar zu sein;
- „Task-specific but independent of specific jobs" bezieht sich auf Beschreibungen von bestimmten Aufgaben (z.B. Dachdecken), ohne die Art und Weise, wie die Aufgabe speziell organisiert werden könnte, näher zu beschreiben. Bei der Entwicklung von nationalen Standards (wie z. B. die NVQs in England) wird dieses Level häufig zugrunde gelegt;
- „Job-specific, enterprise-specific" bezieht sich auf Beschreibungen der Art und Weise, wie eine bestimmte Aufgabe in einem bestimmten System der Arbeitsorganisation ausgeführt wird. Häufig fallen in diese Kategorie Arbeitsplatzbeschreibungen, Arbeitsprozessanalysen etc.;
- „Person-specific" bezieht sich auf Beschreibungen der Art und Weise, wie Aufgaben/Arbeitstätigkeiten von Individuen in einem bestimmten System ausgeführt werden. Diese Beschreibungen beruhen auf Selbstbeurteilungsverfahren und eignen sich für die Beurteilung und Messung von Ausbildungsprozessen in der Wahrnehmung von Personen (vgl. Oates 2004, S. 62).

Die Vielschichtigkeit von möglichen Beschreibungen macht deutlich, wie wichtig eine grundlegende Klärung der Ebenen im Hinblick auf die beabsichtigte Zielsetzung ist. Würde man beispielsweise arbeitsplatzspezifische („job-specific") Beschreibungen für den Zweck der Entwicklung nationaler Standards einsetzen,

hätte man partielle Beschreibungen, die in den einzelnen Branchen nicht übergreifend einsetzbar wären. Hinsichtlich einer internationalen Vergleichsstudie muss eine Ebene gefunden werden, die handhabbar und aussagefähig ist.

Die Vielfalt der Kompetenz-Dimensionen und -ebenen versuchen wir unter Rückgriff auf den anthropologisch-pädagogischen Ansatz von ROTH (1971) und REETZ (1999) in einem eigenen Ansatz zu ordnen. Nach ROTH und REETZ lassen sich vier Kompetenzbereiche wie folgt differenzieren:

- Selbstkompetenz;
- Sachkompetenz;
- Methodenkompetenz;
- Sozialkompetenz.

Dieses Schema, dessen Komponenten und hierarchische Struktur weiter unten im Detail diskutiert werden, hat sich in der deutschen Diskussion weitgehend als Rahmen durchgesetzt. Seine Bereiche erlauben eine idealtypische Behandlung. Allerdings ist ein Problem gegeben: Die Bereiche lassen sich nicht eindeutig gegeneinander abgrenzen. Nimmt man beispielsweise die Sachkompetenz und dabei die Wissenskomponente, so ist klar, dass Wissen für die Bewältigung von berufsspezifischen Aufgaben erforderlich ist, aber auch für die angemessene Durchführung von Prozeduren, wie das für den Bereich der Methodenkompetenz zu erfassen wäre; Wissen ist ebenfalls notwendig, um sich sozial angemessen verhalten zu können. Der Erwerb und der Einsatz von Wissen werden über Motive und Einstellungen gesteuert; die Reflexion über den Einsatz des Wissens und dessen Erfolg ist als Metakognition (in einem weiten Sinn) erforderlich (Abbildung 6).

Abbildung 6: **Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz in verschiedenen Performanzbereichen**

Individuelle Fähigkeiten (in Anspruch genommen und interpretiert in verschiedenen Kontexten)	Kompetenzbereiche (Performanz in verschiedenen berufsspezifischen Kontexten)		
	Selbstkompetenz		
	Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz
	(theoretische, analytische Anforderungen) „Umgang mit Konzepten“	(technische, funktionale Anforderungen) „Umgang mit technischer Ausstattung“	(interpersonale Anforderungen) „Umgang mit anderen“
Einstellungen Werte Wahrnehmungen			
Antriebe Motivation			
Metakognitive Strategien			
Deklaratives Wissen			
Prozedurales Wissen			
Strategisches Wissen			

Diese Darstellung veranschaulicht das Ineinandergreifen und das Wechselspiel der verschiedenen Kompetenzbereiche und der erforderlichen bzw. zu berücksichtigenden individuellen Fähigkeiten. So haben wir den Kompetenzbereich „Selbstkompetenz“ über den Zeilen der Matrix abgebildet, um die entsprechenden Ausprägungen (Einstellungen; Werte, Wahrnehmung; Antrieb, Motivation; Metakognitive Strategien) sowie den Bezug zu Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu verdeutlichen.

Die verschiedenen Aspekte dieses umfassenden Konzepts sollen unter der Perspektive der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit ihren möglichen und gewünschten Verknüpfungen und Handlungsformen unter Hinweis auf prinzipielle Forschungs- und Interventionszugriffe in einen Zusammenhang gebracht werden.

Mit diesem Ansatz werden die Auszubildenden bzw. die Arbeiter und Angestellten nicht nur als Träger und Ausführende betrieblicher Tätigkeiten gesehen, sondern auch und besonders mit ihrer Persönlichkeit betrachtet. Von daher ist Selbstkompetenz über die jeweiligen Ausprägungen von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz bestimmt; wesentliche Bestimmungsmerkmale sind aber auch Einstellungen, Motive, Metakognition sowie eine professionsethische Handlungsorientierung (vgl. hierzu auch BECK 1995). Die Bedeutung dieser Aspekte zeigt sich insbesondere dann, wenn berufliche Tätigkeiten mit einem hohen Anteil komplexer und systemischer Anforderungen ausgeübt werden, wie sie sich beispielsweise dem Berufsfeld eines „Symbolanalytikers" (vgl. hierzu BAETHGE/BUSS/LANFER 2003) zuordnen lassen.

Vor diesem Hintergrund sehen wir es als sinnvoll an, die berufliche Handlungskompetenz vor allem unter der Perspektive der Wissensentwicklung zu betrachten; denn Expertise in einer Wissensdomäne bzw. in einem Tätigkeitsbereich ist zugleich eine entscheidende Bedingung für den Erwerb von transferfähigen Fertigkeiten, aber auch für die Entwicklung von Leistungsmotivation, Interesse und Metakognition - wie diese ihrerseits wiederum den Wissenserwerb fördern. Diese Sichtweise entspricht auch modernen Managementinstrumenten, wie zum Beispiel dem „organisationalen Lernen" oder dem „Wissensmanagement", die gerade eine aktive, gestaltende Arbeitnehmerrolle voraussetzen (vgl. z. B. TUOMI 1999). In der deutschsprachigen psychologischen Literatur haben ERPENBECK/VON ROSENSTIEL (2003b) hierfür den Kompetenzbegriff über das Moment des divergent-organisativen Handelns charakterisiert.

Wieweit man im Hinblick auf eine Managementsicht, über die „gerade in führenden Unternehmen die Bedeutung von Lernprozessen hervorgehoben" wird, „die zu einem qualitativ hochstehenden und individuell mit dem Blick auf die Ganzheitlichkeit betrieblicher Leistungsprozesse ausgezeichneten Arbeitsverhalten führen", von einer Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft sprechen sollte (ACHTENHAGEN 1990, S. VII), kann an dieser Stelle offen bleiben. Eine solche Annahme zur Grundlage von Forschungsprojekten zu machen (vgl. HEID/HARTEIS 2005), erscheint indes sinnvoll.

Im Folgenden diskutieren wir die Kompetenzbereiche etwas mehr im Detail, um unsere Überlegungen zu dem vorgeschlagenen Messverfahren zu verdeutlichen.

Im Rahmen des Kompetenzkonzepts steht Selbstkompetenz für alles, was als Persönlichkeitsentwicklung in einem engeren Sinn gefasst wird. Dabei geht es nicht nur um Kognition, sondern auch um emotionale, motivationale und moralische Entwicklungsprozesse (Achtenhagen 1996, S. 27). Nach Reetz (1999, S. 42) betrifft Selbstkompetenz „die Fähigkeit zu moralisch selbst bestimmtem humanem Handeln. Dazu gehört neben der Behauptung eines positiven Selbstkonzepts (Selbstbildes) vor allem die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit". Für eine internationale Vergleichsstudie muss es darum gehen, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen, denen ein Einfluss auf die berufliche Leistung zugesprochen werden kann. Hierzu gehören vor allem Einstellungen, Werte, Wahrnehmungen, Antriebe, Motivation und metakognitive Strategien.

Erhebungen von Motivation und Metakognition sind relevant, wenn man Aufschlüsse über die integrierte Kompetenzentwicklung zusammen mit Kognitionen und Prozeduren gewinnen will. Die PISA-Studien für den allgemeinen Bereich haben gezeigt, dass es sinnvoll und notwendig ist, Informationen zu Einstellungen, Werten, Wahrnehmungen und Antrieben zu erheben. Die entsprechenden Instrumente sollten daher in einer internationalen Vergleichsstudie eingesetzt werden. Sofern Kurzfassungen zu den „Big Five" des Persönlichkeitsinventars angemessene Reliabilitäten aufweisen (vgl. Rammstedt et al. 2004), sollte überlegt werden, auch diese mit einzusetzen. Gerade wegen der zu erwartenden großen Heterogenität der Stichproben sind Maße wichtig, mit deren Hilfe valide Einordnungen möglich werden.

Für den Bereich der Sachkompetenz belegen neuere empirische Studien, dass die Berücksichtigung des Wissensbegriffs und dabei die Differenzierung nach Wissensarten in deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen plausibel und zugleich praktikabel sind (vgl. Bransford/Brown/Cocking 2000). Für den Bereich des deklarativen Wissens, d. h. vor allem Faktenwissen, geht es um neue Muster, die in höherem Maße betrieblichen Anforderungen entsprechen. Angesichts der Komplexität und Vernetztheit betrieblicher Prozesse sollten deklarative Wissensbestände gerade nicht mehr linearisiert, mechanisch-abstrakt und zerstückelt, sondern vielmehr vernetzt aufgebaut sein.

Für den Bereich des prozeduralen Wissens geht es dann um die Anwendung von Wissen, d. h. vor allem darum, wie mit solchen Wissensnetzen und ihren Elementen umzugehen ist.

Ein zentrales Ziel beruflicher Bildung stellt der Auf- und Ausbau strategischen Wissens dar. Hierbei sind Verhaltensbedingungen und Problemlösungen angesprochen, die sich auf ein reichhaltiges deklaratives und prozedurales Wissen stützen und dabei insbesondere die gewünschten Haupteffekte und die unerwünschten Nebeneffekte versuchen, gegeneinander abzuwägen. Entscheidungen sind dann in Kenntnis ihrer möglichen negativen Konsequenzen zu treffen.

In der Neufassung der Bloomschen Taxonomie von Lernzielen durch ANDERSON/KRATHWOHL (2001), die sich dadurch auszeichnet, dass die Wissensdimension mit berücksichtigt wird, findet sich diese Aufteilung ebenfalls. Zugleich wird als zusätzliche Kategorie noch metakognitives Wissen eingeführt. Ein Vorteil dieser Neufassung des Wissensbegriffs liegt darin, dass sich deklaratives und prozedurales Wissen integrieren lassen, sodass beide Wissensarten in spezifischen Situationen zielgerichtet Anwendung finden können. Damit werden Prozesse eines einseitigen Lernens und eines vertieften Verständnisses sowie zugleich effektiver Handlungen in eine Balance gebracht. Hier haben Kompetenzerhebungen anzusetzen. Dabei wäre zu prüfen, inwieweit der Umgang mit Konzepten, mit einer technischen Ausrichtung oder mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kompetent erfolgt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für eine internationale Vergleichsstudie domänenspezifisch Sach-, aber auch Methodenkompetenz eine ausschlaggebende Rolle spielen. Damit ergeben sich erhebliche Anforderungen sowohl an die fachdidaktische Abklärung der Ziel- und Inhaltsbereiche als auch an die Angemessenheit der Itementwicklung.

Um im Hinblick auf die Methodenkompetenz zu klären, was für die einzubeziehenden Ausbildungsgänge und die beruflichen Tätigkeitsprofile, auf die sie vorbereiten sollen, zentrale fachliche Kompetenzen sind, von denen man erwarten kann, dass sie in den unterschiedlichen Ausbildungssystemen zur Grundlage der Unterweisung gemacht werden, kann man (in Anlehnung an die Methode der „Task-Analysis-Inventories") Ergebnisse aus am SOFI Göttingen durchgeführten Arbeitsplatzstudien (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY im Druck) mit Informationen über Ausbildungsprofile bedeutender Berufe/Tätigkeiten in Deutschland koppeln und auf dieser Basis Skill-Listen erstellen.

Dabei lässt sich festhalten:

1. In allen Tätigkeitsfeldern gibt es ein domänenspezifisches, fachliches Wissen. Dieses Wissen unterscheidet nicht allein und in erster Linie gewerblich-technische Tätigkeiten von kaufmännischen oder anderen Dienstleistungstätigkeiten, sondern markiert auf den Ebenen des deklarativen und prozeduralen Wissens Unterschiede auch innerhalb gewerblicher bzw. kaufmännischer Tätigkeiten.
2. Für alle Tätigkeitsfelder gilt, dass die verschiedenen Wissensarten im Hinblick auf soziale Prozesse, auf Analyse- und Abstraktionsvermögen, auf Methoden- und Lernkompetenzen wie auch im Hinblick auf organisatorische Strukturen und die eigene Einbindung in den Betrieb eine zentrale Rolle spielen. Dies hat etwas damit zu tun, dass eigenverantwortliches Arbeiten unter Zeitdruck, Wissensverschleiß, intensiver arbeitsbezogener Kontakt (mit Kollegen, Kunden oder Patienten), aber auch die Störanfälligkeit integrierter betrieblicher Prozesse Phänomene darstellen, die man in allen Branchen und dort auf allen Ebenen beobachten kann. Entscheidend ist, dass alle Wissenskompetenzen auch eine fach-

spezifische Einfärbung erhalten und insofern nicht allgemeine arbeitsbezogene Fähigkeiten darstellen. Das gilt auch für Verknüpfungen mit der Sozialkompetenz. So unterscheidet sich zum Beispiel die sozial-kommunikative Kompetenz im Rahmen industrieller Gruppenarbeit u. E. erheblich von derjenigen, die eine Krankenschwester im Umgang mit Patienten oder – noch einmal anders – ein Kundenberater in einer Bank beim Umgang mit Kunden aufbringen muss.

3. Bei unterschiedlichen beruflichen Funktionen (Produktion/Instandhaltung, Distribution, persönliche Pflege) spielen je spezifische Wahrnehmungsfähigkeiten und Sensibilitäten eine Rolle, die mit der Entwicklung von beruflicher Expertise zusammenhängen.
4. Sensu-motorische Fähigkeiten im Sinne manuellen Geschicks spielen zumindest bei den industriellen Fachkräften (beim Montieren oder Reparieren) und bei den Krankenpflegeberufen (beim Versorgen von Wunden, bei Injektionen und beim Umbetten von Patienten) eine wichtige Rolle (vgl. hierzu auch Achtenhagen/Grubb 2001).

Die Frage der Arbeitsproben, d. h. der externalen Erhebung, stellt sich für den Bereich der Methodenkompetenz (wie auch folgend für den der Sozialkompetenz) in besonderem Maße. Hier werden Maßnahmen der Datenerhebung, die sich auf das Konzept der „vollständigen Handlung" beziehen oder auf Simulationen zurückgreifen, eine bedeutende Rolle spielen.

Sozialkompetenz umfasst die Gesamtheit der Fähigkeiten eines Individuums, die in kooperativen Situationen erforderlich sind, um im Umgang mit anderen sich bewegen und erfolgreich handeln zu können. Wie beim Kompetenzbegriff allgemein kann man mit Kanning (2003) bei der Sozialkompetenz zwei Aspekte unterscheiden: Einerseits bezieht er sich auf das Potenzial eines Individuums, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können (sozial kompetentes Verhalten), was die nicht-beobachtbaren individuellen Fähigkeiten bzw. internen Voraussetzungen einer Person umfasst. Andererseits bezieht er sich auf das Verhalten von Individuen in konkreten, beobachtbaren Situationen (soziale Kompetenz). Soziale Kompetenz ist kontextabhängig und äußert sich unterschiedlich in Abhängigkeit von den Berufsfeldern.

Darüber hinaus können allgemeine soziale Kompetenzen, d. h. ohne Spezifizierung auf bestimmte Situationen, wie beispielsweise Perspektivenübernahme, und spezifische soziale Kompetenzen, über die nur Personen mit entsprechenden Lernerfahrungen (z. B. Altenpfleger, Verkäufer) verfügen, unterschieden werden. Dabei können spezifische Kompetenzen auch als eine auf Erfahrung basierende Ausdifferenzierung allgemeiner sozialer Kompetenzen verstanden werden, da diese sich nur selten völlig unabhängig voneinander entwickelt haben dürften. Sowohl die allgemeinen als auch die spezifischen sozialen Kompetenzen können entscheidend zur Generierung eines sozial kompetenten Verhaltens in einer konkreten Situation beitragen.

KANNING (2003, S. 21) unterscheidet drei Gruppen sozialer Kompetenzen:

a) Perzeptiv-kognitiver Bereich
   Selbstaufmerksamkeit (direkt, indirekt); Personenwahrnehmung; Perspektivenübernahme; Kontrollüberzeugung (internal, external); Entscheidungsfreudigkeit; Wissen.
b) Motivational-emotionaler Bereich
   Emotionale Stabilität; Prosozialität; Wertepluralismus.
c) Behavioraler Bereich
   Extraversion; Durchsetzungsfähigkeit; Handlungsflexibilität; Kommunikationsstil (Unterstützung fordern und gewähren, Bewertung, Einflussnahme, Expressivität, Zuhören); Konfliktverhalten (Verwirklichen eigener Interessen, Berücksichtigung der Interessen anderer); Selbststeuerung (Verhaltenskontrolle im sozialen Kontext, Selbstdarstellung).

WEBER (2005) hat ein integriertes Instrument zur Messung einer „mindful identity negotiation" auf der Grundlage der kulturell-historischen sozialen Lerntheorie und eines integrierenden Kommunikationsmodells entwickelt, das mit 17 hoch reliablen Items interkulturelle „communication skills" abbildet (S. 251 f.): „Presenting", „Evoking", „Facework", „Supporting Others` Personal Identity Needs", „Self-Reflection: Awareness", „Self-Reflection: Questioning", „Personal Identity", „Relational Identity". Dieses Instrument wurde für die Evaluation interkulturellen Lernens entwickelt. Dabei betrifft „interkulturell" nicht nur „verschiedene Nationen", sondern in Betrieben auch unterschiedliche Hierarchien oder das Zusammenwirken unterschiedlicher Berufsgruppen. An diese Vorarbeiten lässt sich anschließen.

6. Perspektiven einer international vergleichenden Berufsbildungsforschung

Den beiden grundlegenden Ansätzen zur Erfassung von Kompetenzen – zum einen auf der Grundlage von externen Tätigkeiten, zum anderen auf der Grundlage von internen Bedingungen – entsprechen zwei Vorgehensweisen der Kompetenzmessung:

1) die Erfassung von Verhalten während der Arbeit (Performanz);
2) die Erfassung von Kompetenzen über die Durchführung von Tests (die Arbeitsproben einschließen können).

Ad 1): Gegen die Erfassung von Verhaltensleistungen während der Arbeit sind drei gravierende Einwände im Hinblick auf die Durchführung einer internationalen Vergleichsstudie zu erheben, die für die Messung berufsfachlicher Kompetenz ein hohes Maß an Bedeutung besitzen:

- Die Erbringung spezifischer Arbeitsaufgaben setzt eine Einigung über den Stellenwert der zu erbringenden Leistung für die untersuchten Berufe bzw. das untersuchte Aufgabenbündel voraus. Zugleich muss sichergestellt werden, dass die zu untersuchenden Aufgaben in den verschiedenen Ländern in vergleichbarer Weise als relevant angesehen werden. Unsere Ausführungen haben deutlich gemacht, dass es sehr schwierig ist, solche länderübergreifend gleichermaßen berufstypischen Aufgaben zu definieren.
- Ein zweiter Einwand betrifft die zeitliche Erstreckung der Erhebung. Will man die Erbringung von Arbeitsproben valide, reliabel und objektiv für die Vergleichsstudie vorsehen, so muss mit einem erheblichen Zeitaufwand für die Durchführung gerechnet werden. Zieht man als Beispiel die sogenannten Berufsolympiaden heran, so sieht man, dass die dort zu erbringenden Arbeitsproben einen Zeitaufwand von bis zu 20 Stunden erfordern. Dieses Vorgehen lässt sich dort angesichts der geringen Teilnehmerzahl mit weitgehend identischen Arbeitsbedingungen realisieren.
- Der dritte Einwand betrifft die Begrenztheit des Ansatzes im Hinblick auf die Erhebung der von uns für die Berufsbildung für notwendig gehaltenen und hervorgehobenen Zielsetzungen: Sicher ließen sich so die Qualifizierungsaspekte abbilden, nicht aber die Aspekte der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung oder der gesellschaftlichen Teilhabe.

Von daher scheidet für unseren Vorschlag diese Variante aus theoretischen und methodischen Gründen aus, auch wenn sie für die Messung berufsfachlicher Kompetenzen eine hohe Validität haben könnte.

Unsere Einschätzung deckt sich mit den Nachteilen, die in vielen Einzelbeiträgen und resümierenden Stellungnahmen in den beiden zusammenfassenden, gerade erschienenen Kompendien von Erpenbeck/von Rosenstiel (2003a) und ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG (2005) hervorgehoben werden, die zugleich auch auf Lehrbücher zur Arbeitspsychologie verweisen. Übereinstimmend wird herausgestellt, dass Leistungserhebungen in den Arbeitsprozessen selbst zu aufwändig und zeitraubend wären. Zudem wäre unter dem Aspekt der Repräsentativität das Arbeits- und Tätigkeitsbündel sehr umfassend zu ermitteln. Vor allem das Problem selten im Arbeitsprozess abgefragter, aber äußerst wichtiger Tätigkeiten spielt hier hinein wie auch der Sachverhalt, dass eine Versuchsperson zwar über die notwendigen Kompetenzen verfügt, diese sich aber in der Analyse nicht zeigen bzw. zeigen müssen. Von daher wird für die Kompetenzerfassung durchgängig von Messungen während der Arbeitsprozesse selbst abgeraten und auf Simulationen, komplexe Erhebungsverfahren sowie biografische Aufzeichnungen verwiesen.

Ad 2): Auch dieser Vorschlag weist Vor- wie Nachteile auf:

- Für die angemessene Erfassung von Kompetenzen sind - wie im Falle des authentischen Prüfens im Arbeitsprozess – die Tätigkeiten bzw. Situationen zu identifizieren, die für berufliche Tätigkeiten in einem Berufsfeld als ausschlaggebend anzusehen sind. Dabei muss auch hier die internationale Abstimmung gegeben sein. Die Beispiele, die über die verschiedenen National Vocational Qualifications-Modelle erzeugt werden, können bei diesem Vorgehen hilfreich sein. Es ist auch auf Bemühungen zu verweisen, die Abschlussprüfungen für anerkannte Ausbildungsberufe situationsspezifischer zu gestalten. Von daher scheint es möglich zu sein, über angemessene Tests die Performanz für Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu erfassen, wobei die letztere am wenigsten leicht zugänglich ist.
- Ein Vorteil, sich der Kompetenzerfassung über entsprechende Tests zu nähern, kann darin gesehen werden, dass das von uns vorgeschlagene Modell in seinen Bereichen in einer umfassenden, integrierenden Weise zum Einsatz gelangen kann: So lassen sich mit entsprechend komplexen Aufgaben die Zellen in Abbildung 6 abdecken. Es kann festgestellt werden, ob angemessenes Wissen vorhanden ist und auch angewendet wird.
- Zugleich kann über die Erhebung z. B. von Motivation oder Metakognition erfasst werden, wie Selbstkompetenz mit Sach- oder Methodenkompetenz korreliert. Das würde auch erlauben, Rückschlüsse auf die inneren Bedingungen für erfolgreiches lebenslanges Lernen zu schließen.

Der Umfang der entsprechenden Testaufgaben lässt sich der ins Auge gefassten Erhebungsdauer anpassen. Bei einer entsprechenden Konstruktion können bei mehrfacher Messung sowohl quantitative als auch qualitative Veränderungen erfasst werden. Die Testaufgaben können auch dann eingesetzt werden, wenn ein retrospektives Vorgehen zum Einsatz kommt. Für alle „Zellen" gilt, dass alternativ oder ergänzend zu Testvorgaben auch biografische Berichte zum Einsatz kommen könnten. Hier ist insbesondere zu prüfen, wie auch übergreifende Zielsetzungen für die Berufsbildung mit erfasst werden. Die endgültige Auswahl und Zusammenstellung der Erhebungsinstrumente hat sich auch an der vorzugebenden Durchführungsdauer zu orientieren.

Fazit

Wir schlagen vor, interne Bedingungen beruflicher Performanz zu erheben. Entsprechende Testitems sind berufsfeldspezifisch national und international zu entwickeln. Es bietet sich an, zur Kontrolle und möglichen Triangulation zusätzlich eine „GWA"-Analyse durchzuführen.

Literatur:

Achtenhagen, F. (1996): Entwicklung und Evaluation ökonomischer Kompetenz mit Hilfe handlungsorientierter Verfahren – am Beispiel der Ausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau (Skizze eines Forschungsprojekts). In: Seyd, W./Witt, R. (Hrsg.): Situation – Handlung – Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz. Hamburg: Feldhaus, S. 137–147.

Achtenhagen, F. (1990): Vorwort. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft, Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim, Basel: VCH, S. VI–VII.

Achtenhagen, F./Grubb, W. N. (2001): Vocational and Occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Diversity. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition, Washington, D. C.: American Educational Research Association, pp. 604-639.

Achtenhagen, F. in Cooperation with Nijhof, J. W./Raffe, D. (1995): Feasibility Study: Research Scope for Vocational Education in the Framework of COST Social Sciences. European Commission, Directorate-General Science, Research and Development, COST Technical Committee Social Sciences, Vol. 3. Brussels, Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.

Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. (with Airasian, P. W./Cruikshank, K. A./Mayer, R. E./Pintrich, P. R. et al.) (Eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (2005): Kompetenzmessung im Unternehmen: Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Band 18, Münster et al.: Waxmann.

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (im Druck): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl., Opladen: Leske+Budrich.

Baethge, M./Buss, K. P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn: BMBF.

BECK, K. (1995): Die Äquivalenz von Ausbildungsabschlüssen in Europa als Voraussetzung transnationaler beruflicher Mobilität? Ein erziehungswissenschaftlicher Ansatz zur Lösung des Vergleichsproblems. In: Schachtschneider, K. A. (Hrsg.): Wirtschaft, Gesellschaft und Staat im Umbruch. Festschrift der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg 75 Jahre nach Errichtung der Handelshochschule Nürnberg. Berlin: Duncker & Humblodt, S. 1–16.

BRANSFORD, J. D./BROWN, A. L./COCKING, R. R. (2000): How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. WASHINGTON, D. C.: National Academy Press.

EUROPÄISCHE SOZIALAGENDA (2001): Rat der Europäischen Union (Hrsg.). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

ERPENBECK, J./VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2003a): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: SCHÄFFER-POESCHEL.

ERPENBECK, J./VON ROSENSTIEL, L. (2003b): Einführung. In: ERPENBECK, J./VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX–XL.

FULST-BLEI, S./EBNER, H. G. (2005): duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich.

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, S. 176–185.

HEID, H./HARTEIS, C. (2005): Verwertbarkeit – Ein Qualitätskriterium (erziehungs)wissenschaftlichen Wissens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

JEANNERET, P. R./BORMAN, W. C./KUBISIAK, U. C./HANSON, M. A. (2002): Generalized Work Activities. In: Peterson, N. G./MUMFORD, M. D./BORMAN, W. C. / JEANNERET, P. R./ FLEISHMAN, E. A. (Eds.): An Occupational Information System For The 21st Century: The Development of O*NET. Washington, D. C.: American Psychological Association, pp. 105-125.

KANNING, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.

LANG-VON WINS, T. (2004): Der Unternehmer: arbeits- und organisationpsychologische Grundlagen. Berlin et al.: Springer.

NATIONAL COUNCIL ON ECONOMIC EDUCATION (1997): Voluntary National Content Standards in Economics. http://www.ncee.net/ea/program.php?pid=19.

Oates, T. (2004): The Role of outcome-based National Qualifications in the Development of an Effective Vocational Education and Training System: The Case of England and Wales. Policy Futures in Education, Volume 2 (1).

OECD (2003): Education at a glance. Paris.

Preiß, P. (2004): Strukturen der Beschreibung von Kompetenzen in England, Frankreich und Deutschland. Vortrag auf der Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Siegen.

Rammstedt, B./Koch, K./Borg, I./Reitz, T. (2004): Entwicklung und Validierung einer Kurzskala für die Messung der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen in Umfragen. http://www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/55/05_rammstedt.pdf.

Reetz, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T./Sembill, D./Klauser, F./John, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a. M.: Lang, S. 32–51.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.

Sellin, B. (1999): Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung. Band III, Thessaloniki: CEDEFOP.

Tuomi, I. (1999): Corporate Learning. Helsinki: Metaxis.

Verein Deutscher Ingenieure e. V. (2004): Bildungsstandards im Fach Technik für den mittleren Schulabschluss. Arbeitspapier zum Politikdialog „Kompetent durch Technikunterricht". Tagung in Berlin, http://www.vdi-jutec.de/medienarchiv/ablage/original/ tagungsunterlage.pdf.

Weber, S. (2005): Intercultural learning as identity negotiation. Frankfurt am Main: Lang.

Winterton, J./Delamare-le Deist, F./Stringfellow, E. (2005): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept prototype: Final draft. Thessaloniki: CEDEFOP.

Wirth, J./Klieme, E. (2003): Computer-based assessment of problem solving competence. Assessment in Education, 10, S. 329–345.

Manfred Eckert, Bettina Siecke

Der europäische Bildungsraum – Fazit zu den „Beiträgen der Berufsbildungsforschung"

Mit der Vision, Europa bis 2010 zur dynamischsten Wirtschaftsregion der Welt zu entwickeln, hat sich die Europäische Gemeinschaft hohe Ziele gesteckt. In der Kopenhagener Erklärung vom 30. 11. 2002 und im Maastricht-Kommuniqué vom 14. 12. 2004 haben die Bildungsminister der Union entsprechende Konsequenzen für die berufliche Bildung in Europa gezogen, die derzeit auch in Deutschland sehr umfangreich diskutiert werden. Damit kommt Bewegung in die Berufsbildungsdiskussion, in das Berufsbildungssystem und in die Berufsbildungspolitik (vgl. dazu einleitend den Beitrag von PAHL). So neu die europäische Ebene in der Berufsbildungspolitik ist, so traditionsreich ist die grundlegende Argumentationsfigur: Es geht um Wirtschafts- oder um Gewerbeförderung, und damit ist ein Begriff gebraucht, der an eine lange Traditionslinie zur Förderung der beruflichen Bildung anknüpft. Die Verbesserung der Qualifikationspotenziale gehört neben einer facettenreichen Strukturpolitik zu den zentralen Bausteinen eines gut 200 Jahre alten politischen Programms, das Bildung und Rationalität, wirtschaftlichen Wohlstand und bürgerschaftlich-demokratische Politik einschließlich ihrer sozialen Komponenten in einem großen Zusammenhang gesehen hat. Im Wesentlichen war auch die Berufsbildungspolitik in Deutschland an diesem Ziel orientiert. Heute ist dieses Ziel aber nicht mehr ein nationales, sondern ein europäisches geworden. Das Zusammenwachsen der Länder der Europäischen Gemeinschaft ist ein politisches Programm, und es wird auch die Bildungssysteme einbeziehen müssen. Für die berufliche Bildung ist das schwierig. Zu unterschiedlich sind die Berufsbildungssysteme, als dass eine schnelle Harmonisierung denkbar oder wünschenswert wäre. Andererseits wird aber auch deutlich, dass wirtschaftlich hoch entwickelte Länder mit sehr unterschiedlichen Berufsbildungssystemen zurechtkommen können. Das führt zu erheblichen Zweifeln an der überkommenen Vorstellung von der Überlegenheit des dualen Systems, wie es in Deutschland Tradition hat. Die verschiedenen Systeme zu vergleichen, Leistungs- und Entwicklungspotenziale aufzuzeigen, Perspektiven für einen europäischen Qualifikationsrahmen und für Qualitätsstandards zu entwickeln, das sind die Erwartungen, die an die Berufsbildungsforschung gestellt sind. Die Aufgabe gestaltet sich schwierig. Berufliche Lernprozesse können an verschiedenen Lernorten, insbesondere in Schulen oder in Betrieben, aber auch im Rahmen von informellem Lernen in Arbeitsprozessen stattfinden. Weitaus komplexer wird das hier aufgespannte Feld, wenn die Bezugspunkte für vergleichende Untersuchungen (vgl. den Beitrag von BEHRINGER) dargelegt werden: Geht es um die unmittelbare betriebliche Funktionalität von qualifizierten Arbeitskräften, um langfristige Qualifikationsentwicklung, um die Befähigung zu lebenslangem Lernen, um Mobilität und um berufliche Autonomie? Die EU hat mit dem Maastricht-Kommuniqué Schwerpunkte gesetzt, die den Zielen der deutschen

Berufsbildungspolitik weit entgegen kommen. Es geht um Steigerung der Attraktivität, der Qualität und des Innovationspotenzials der Berufsbildung, Orientierung an der Arbeitsmarktnachfrage, Durchlässigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme, Zusammenwirken der Sozialpartner bei der Steuerung, Berücksichtigung der älteren, der gering qualifizierten und der benachteiligten Personengruppen, Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lehrkräfte und des Ausbildungspersonals und Verbesserung des Umfangs, der Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Berufsbildungsstatistiken. Diese Festlegungen sind richtungsweisend, aber sie bieten allenfalls einen Rahmen zur Klärung der anstehenden Fragen.

Diese Ziele zur Entwicklung eines europäischen Berufsbildungsraums setzen neue Impulse und enthalten große, auch zeitlich äußerst knapp terminierte, konkrete Herausforderungen. Die neuen Anforderungen zeigen sich in einer Förderung einer Anschlussfähigkeit des deutschen Systems an europäische Rahmensetzungen durch eine freiwillige Annäherung (Kopenhagen-Prozess), durch die Förderung einer europaweiten Mobilität, den Erwerb interkultureller Kompetenzen und die verstärkte Zusammenarbeit in Bezug auf eine europäische Öffnung bei Lehrplänen und Ausbildungsordnungen. Sie zeigen sich aber auch in Bezug auf die Förderung der Transparenz von Qualifikationen, Information und Beratung, die Anrechenbarkeit und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen und die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen sowie die Entwicklung und die Erarbeitung gemeinsamer Instrumente zur Qualitätssicherung.

Alle diese Ziele und Aktionsprogramme sind auf den ersten Blick einleuchtend und überzeugend. Die genauere Betrachtung zeigt indes große Widersprüche. Einerseits geht es um pragmatisch orientierte Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung durch Verbesserung und Modernisierung der Qualifizierungsprozesse, andererseits ist jede Berufsbildungspolitik auch in sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Spannungsfelder eingebunden, die darauf verweisen, dass diese Form der „Modernisierung" alles andere als eindeutig ist. In dem uns in Deutschland vertrauten berufsbildungspolitischen und berufsbildungstheoretischen Diskurs ist die Vorstellung tief verankert, dass eine möglichst hohe und umfassende berufliche Qualifizierung sowohl die betriebliche Verwertung als auch die individuellen Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die persönliche Entwicklung im späten Jugendalter sicher stellt. Dieser Konsens wird sowohl durch die Sozialpartner als auch durch die Regierungspolitik getragen. Die Vermittlung umfassender beruflicher Qualifikationen, verbunden mit anspruchsvoller „Berufstheorie", ist der Bezugspunkt der Didaktik des beruflichen Lernens. Folglich oszillierte die Diskussion immer zwischen zwei unterschiedlichen Bezugspunkten: den akademischen Bezugswissenschaften auf der einen und den beruflichen Handlungsfeldern auf der anderen Seite. Zwischen diesen beiden Polen zu vermitteln und darüber berufliche Autonomie und lebenslange Beschäftigungssicherheit zu erreichen, war jahrzehntelanges Anliegen der Didaktik des beruflichen Lernens. Freilich war man sich

dessen nie wirklich sicher. Sonst hätte es weder die umfangreiche Debatte um die Schlüsselqualifikationen und um das lebenslange Lernen noch um die modernen Formen der Kompetenzen einschließlich ihrer sozialen und personalen Dimensionen gegeben.

Eine stärkere Orientierung an den Anforderungen der Arbeitsmärkte und der betrieblichen Arbeitsplätze würde andere Akzente setzen, und sie birgt kaum kalkulierbare Risiken. So zeigen sich große Unsicherheiten, wie die Entwicklung der Arbeitsmärkte und der Qualifikationsanforderungen verlaufen werden. Hier spielen nicht zuletzt auch betriebliche Produktions- und Rationalisierungsstrategien eine erhebliche Rolle, die jedoch derzeit kaum eindeutig prognostizierbar sind. Diese Fragen sind in den Beiträgen von Baethge, Bremer, Severing, Kupka/Biersack, und Abicht/Buck/Kuwan unter verschiedenen Aspekten angesprochen worden.

Ein anderer Zugang zu den Vorgaben der Europäisierung zielt auf die Herstellung formaler Vergleichbarkeit von Berufsbildungsabschlüssen und deren Niveaus. Hier geht es um den europäischen „Qualifikationsrahmen", in den Abschlüsse und Zertifikate so eingeordnet werden können, dass eine europäische Vergleichbarkeit entsteht. Auch bisher werden Bildungsabschlüsse (fast) immer in gestuften Bildungssystemen erworben, die auch einen „Qualifikationsrahmen" beinhalten. Wenn aber nicht mehr die von Bildungseinrichtungen vergebenen Abschlüsse, sondern erworbene Kompetenzen den Rahmen definieren sollen, dann tauchen neue Fragen auf: Wie können Kompetenzen auf nationaler bzw. europäischer Ebene hierarchisiert werden (vgl. die Beiträge von Hanf und Kloas), und welche „Bedarfe" können seitens der Wirtschaft geltend gemacht werden, um einen solchen Rahmen auch ökonomisch sinnvoll zu definieren? Das gilt ganz besonders, wenn die bereits vorhandenen Erfahrungen international operierender Unternehmen berücksichtigt werden sollen (vgl. die Beiträge von Bremer und Severing).

Mit einer klaren Kompetenzorientierung taucht sofort die Frage auf, in wieweit über formale Bildungsabschlüsse hinaus auch informell und non-formell erworbene Kompetenzen hier einfließen sollen. Dazu müsste das Problem der Erfassung und Zertifizierung solcher Kompetenzen gelöst werden. In den Beiträgen zeigt sich, dass das informelle Lernen im europäischen Kontext auf sehr unterschiedliche Art und Weise Beachtung findet, wobei erkennbar wird, dass informelles Lernen zukünftig eine stärkere Bedeutung haben wird (vgl. den Beitrag von Schopf). Dabei lassen sich die Analysen der EU-Definitionen zum informellen Lernen auch kritisch mit den Definitionen in einschlägigen Konzepten der Lernforschung abgleichen (vgl. den Beitrag von Straka). Eine Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen im Rahmen betrieblicher Arbeitsplätze ist allerdings mit beträchtlichen Problemen verbunden, wobei diese Bestrebungen bei den Personalverantwortlichen der Betriebe aber bereits mit Interesse wahrgenommen werden (vgl. den Beitrag von Koch). Insgesamt könnte über eine neue Zertifizierungspraxis eine Vielfalt neuer

Qualifizierungswege entstehen. Das wiederum wirft viele Fragen auf. An Arbeitsplätzen Kompetenzen erwerben zu können setzt voraus, an solchen lernfördernden Arbeitsplätzen beschäftigt zu sein – was das durch Arbeitslosigkeit erzeugte Inklusionsproblem noch weiter verschärfen könnte. Schließlich bleibt auch die Frage offen, in welchem Umfang solche Qualifizierungswege institutionalisierte Ausbildungsgänge substituieren können – was bildungspolitisch keineswegs immer gewollt sein kann.

Mit der Vielfalt von Qualifizierungswegen könnte auch eine Vielfalt von Bildungsanbietern entstehen. Dann würden Bildungsstandards als Instrumente der Qualitätssicherung im Bildungswesen besondere Bedeutung erlangen (vgl. den Beitrag von EBNER). Für Deutschland lassen sich erste Entwicklungsbemühungen feststellen, die sehr heterogen und wenig miteinander verknüpft sind und die eine europäische Perspektive bisher weitergehend noch nicht in den Blick genommen haben. Der Common Quality Assurance Framework – CQFA stellt als ein auf europäischer Ebene entwickeltes Instrument der Qualitätssicherung einen wichtigen Schritt dar, um einen zukünftigen Beitrag hin zu einer umfassenden Qualitätsentwicklung in den Mitgliedsstaaten der EU auf breiter Ebene zu leisten (vgl. den Beitrag von FRANK).

Insgesamt geht es also um die Schaffung von vergleichbaren Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystemen, um die Vergleichbarkeit und Zertifizierung von Kompetenzen und Qualifikationen, um die Messung von Bildungserfolg an erworbenen Kompetenzen und an „learning outcomes" anstelle von Lernorten und Lernzeiten. In diesem Prozess könnte eine Form der Deregulierung enthalten sein, die vielleicht (!) die soziale Selektivität der Bildungssysteme reduziert. Bildungsbarrieren, die aufgrund formaler Zertifikate aufrechterhalten werden, könnten zugunsten der realen Leistungsfähigkeit der Systeme und ihrer Absolventen abgebaut werden (vgl. den Beitrag von MUCKE). Ob das gelingt, ist derzeit nicht absehbar. Ohne großen Lärm tritt hier indes ein Bildungspragmatismus in den Vordergrund, der dazu tendiert, die Bewertung von Bildungsinhalten im Funktionskreis wirtschaftlich-technischen Handelns vorzunehmen. Verwertbarkeit von Kompetenzen und „employability" der Arbeitnehmer sind zentrale Kriterien. Trotz aller Plausibilität dieses Ansatzes – gerade wenn das Motiv der Beseitigung von Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung im Zentrum steht – kann doch auch die Sorge aufkommen, dass hier neue Formen von Bildungsbenachteiligung und Bildungsarmut entstehen, wenn unmittelbare Verwertbarkeit jenseits aller staatlich-regulierenden Eingriffe den alleinigen Planungsmaßstab abgibt. Eine solche Entwicklung hängt unmittelbar von der selektiven Wirkung der Zugangswege und -barrieren zu beruflichen Bildungsangeboten ab. Hier sind im EU-Rahmen keine normierenden Vorgaben zu erwarten, der Pluralismus der Bildungswege und -anbieter wird eher noch vergrößert.

Der europäische Vergleich zeigt, dass berufliche Bildung im Rahmen einer großen Vielfalt von Lernorten, Lernprozessen und Lernformen ablaufen kann. Diese Vielfalt wird mit Blick auf unterschiedliche nationale Ausprägungen sehr viel differenzierter, indem unterschiedliche Sichtweisen, Problemverläufe und Entwicklungen zutage treten, die von der vergleichenden Berufsbildungsforschung analysiert werden. Mit der Aufgabe der Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraums wird es notwendig, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Berufsbildungssystemen in Europa noch viel genauer zu bestimmen. Die Diskussion dazu wird für Deutschland, das Vereinigte Königreich und Österreich in drei Beiträgen aufgenommen. Die Beiträge von Deißinger und Aff machen deutlich, dass der für Deutschland typische, monopolartig fixierte Zugang zu beruflicher Bildung über das duale System weder schul- und lernorttheoretisch (vgl. den Beitrag von Deißinger) noch schulpolitisch zu begründen ist. Für Österreich zeigt sich, dass Berufsausbildung in großem Umfang auch in Vollzeitschulen möglich und sinnvoll ist und in Zeiten knapper Ausbildungsplätze auch für Deutschland eine bisher viel zu wenig beachtete Perspektive darstellt (vgl. den Beitrag von Aff). Die Berufsausbildung im Vereinigten Königreich verweist auf spezifische nationale Besonderheiten und Problemlagen und macht in besonderer Weise deutlich, dass Berufsbildungssysteme mit großen betrieblichen Ausbildungsanteilen immer mit der kritischen Frage nach der Ausbildungsqualität verbunden sind (vgl. den Beitrag von Unwin). Im Gegensatz zu Betrieben sind berufliche Vollzeitschulen staatliche Einrichtungen, die in der Lage sind, Engpässe auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu kompensieren. Im neuen deutschen Berufsbildungsgesetz ist diese Funktion klarer definiert worden, wobei es sicher sinnvoll wäre, hier ein größeres Regelangebot vorzuhalten und zu dauerhaften, leistungsfähigen Schulen auszubauen.

Ein weiterer wesentlicher Bereich im Rahmen der Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraumes ist die „Europäisierung" der Ausbildung von Ausbildern und Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Gerade im Bereich der Lehrerausbildung sind durch den Bologna-Prozess ähnliche Entwicklungen eingetreten, wie sie auch die Diskussion um die berufliche Bildung prägen. Die BA-/MA-Studiengänge und die damit verbundene Modularisierung und Kompetenzorientierung könnte zu einem Qualitätsfortschritt führen, wenn es gelingt, den Kompetenzerwerb im Bereich der Lehrerbildung im berufsbildenden Bereich mit Erfahrungssequenzen zu verbinden (vgl. den Beitrag von Tramm). Andererseits besteht aber auch die Forderung nach weiterer Professionalisierung des Lehrerberufs, die – so die Gegenposition – eine entsprechende, systematische Wissensbasis erfordert und nicht in einem verkürzten Kompetenzansatz stecken bleiben darf (vgl. den Beitrag von Beck). Die hier entwickelte Kontroverse hat eine fast exemplarische Bedeutung für die gesamte Diskussion um kompetenzorientierte Berufsbildungspolitik. Einerseits droht der Kompetenzbegriff alle Qualifizierungsprozesse auf Verwertbarkeit in (beruflichen) Handlungssituationen einzuengen, andererseits ist aber gerade dieser Begriff darauf gerichtet, subjektive Handlungspotenziale zu beschreiben, die weit über den

Horizont aktueller Verwertbarkeit hinausweisen (vgl. den Beitrag von ACHTENHAGEN). In diesem Spannungsfeld des Kompetenzbegriffs – zwischen Befähigung zur Bewältigung vorfindlicher Anforderungen („employability") und umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit – bewegt sich die europäische Berufsbildungsdiskussion.

Vollends unübersichtlich wird die Lage, wenn die bildungstechnokratische Vorstellung einer nur an sachlichen, wirtschaftlichen und technischen Anforderungen orientierten und optimierten Berufsbildungspolitik zum Leitbild wird. Alle angesprochenen Bezugspunkte für eine Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung lassen sich nicht nur als sachliche Anforderungen, sondern auch als soziale, kulturelle und bildungspolitische Konstrukte ausweisen. Dass sie auch von Interessengegensätzen zwischen Kapital und Arbeit geprägt sein können, verdeckte eine ganz selbstverständlich unterstellte Synthese, nach der eine gute Qualifizierung der Arbeitnehmer zum allgemeinen Vorteil ist. Diese „Basistheorie" muss indes heute keineswegs mehr universal gültig sein. Die Realität international operierender Unternehmen zeigt, dass mit völlig unterschiedlich qualifizierten Arbeitnehmern eine international organisierte Produktion durchaus realisierbar, vielleicht sogar preisgünstiger ist (vgl. die Beiträge von BAETHGE, BREMER und SEVERING). Somit erweist sich als gestaltbar, was lange als selbstverständlich galt. Auch an Qualifizierung lässt sich sparen – und damit noch ein wirtschaftlicher Vorteil erzielen. Ob das politisch gewollt sein kann, steht infrage – und damit eröffnet sich eine neue Dimension der Berufsbildungspolitik.

Selbst die quasi-naturwüchsige Schneidung der Berufe ist ein solches soziales und politisches Konstrukt – wie die Berufspädagogik spätestens aus den berufssoziologischen Untersuchungen gelernt hat. Professionalisierungstheoretisch lässt sich zeigen, dass es gerade die Interessen der Inhaber der entsprechend höheren Berufspositionen sind, die im Rahmen der akademischen Berufe Standards gesetzt haben. Sie legen jene Wissensbestände fest, die soziale Zugehörigkeit und Abgrenzung definieren, verankern ihre Vermittlung in den entsprechenden Bildungseinrichtungen und forcieren die Einrichtung inferiorer Bildungsgänge. Damit folgen sie einem Muster sozialer Steuerung und Reproduktion, das aus der Zeit der Zünfte und deren korporatistischen Strukturen überkommen ist. Aus dieser Perspektive betrachtet ist das Bildungssystem nicht nur ein Reproduktionssystem für beruflich verwertbare Qualifikationen, sondern auch ein System der Reproduktion sozialer Differenzierungen – was die aktuellen Ergebnisse der PISA-Studie erneut und überdeutlich bewiesen haben. Nun wäre die Überwindung dieser Selektionsmechanismen – auch im Rahmen der beruflichen Bildung - ein bildungspolitisch höchst wünschenswerter Vorgang. Die Frage ist aber, ob die jetzt angestoßenen europäischen Reformüberlegungen in diese Richtung weisen. Die in Deutschland übliche Praxis, Bildungszertifikate an „abgeschlossene" Ausbildungs- oder Bildungsgänge und an Prüfungen zu koppeln, wird durch die neuen europäischen Entwicklungen grundlegend infrage gestellt.

Ordnungspolitisch ist die Differenzierung des deutschen Berufsbildungssystems bislang ein Tabu. Ausbildung sollte nur in anerkannten Ausbildungsberufen möglich sein – das ist eine Position, die aus gewerkschaftlicher Sicht unverzichtbar ist. Neue Entwicklungen, die über sogenannte Qualifizierungs-Bausteine auch eine Einmündung in Beschäftigung ohne berufliche Ausbildung vorbereiten sollen, weichen diese Vorgaben schrittweise auf. Eine Orientierung der Berufsbildung allein an beruflichen Handlungssituationen oder an Arbeits- und Geschäftsprozessen greift jedoch immer dann zu kurz, wenn hier nur einzelne, konkrete Arbeitsplätze angezielt werden. Schließlich geht es nicht nur darum, Produktionsprozesse zu organisieren, sondern jungen Menschen einen qualifizierten Start in das Berufsleben und eine solide Basis für lebenslanges Weiterlernen zu vermitteln. Hinzu kommen immer wichtigere Fähigkeiten, die erforderlich sind, um zukünftige, derzeit in ihren Dimensionen noch gar nicht absehbaren Veränderungen des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft bewältigen zu können (vgl. die Beiträge von Achtenhagen und Baethge). Baethge hat diese Problematik in dem hier veröffentlichten Vortrag zusammengefasst:

„Wegen der Einbettung der Berufsbildungssysteme in die jeweilige nationale Kultur, die politischen Traditionen und die ökonomischen Entwicklungspfade eines Landes sind institutionelle Arrangements der Berufsbildung auch nicht von heute auf morgen umzustrukturieren. Sie werden sich weder als imperiale Übertragung eines bestimmten Ausbildungssystems auf alle anderen, noch als ein Satz von Bauelementen im Sinne von best practice-Beispielen aus allen Systemen umgestalten lassen. Gleichwohl wird sich der europäische Berufsbildungsraum langsam aber stetig verändern. Im besten Fall vollziehen sich Veränderungen als wechselseitige Lernprozesse, in denen die Länder, die ja eine hohe nationale Kompetenz in Berufsbildungsfragen behalten, voneinander lernen, ohne ihre Eigenheiten aufgeben, sie aber transformieren zu müssen. Wenn man wie ich davon ausgeht, dass die Vielfalt von Berufsbildungssystemen in Europa vielleicht die entscheidende Ressource für die Neugestaltung des europäischen Berufsbildungsraums darstellt, wird die Frage nach dem Leistungsvermögen der jeweiligen Berufsbildungssysteme unabweisbar.“

Abstracts

Prof. Dr. Dr. H. C. Mult. Frank Achtenhagen

Europäischer Bildungsraum als Auftrag der Berufsbildungsforschung – Prioritäten und Konsequenzen.

Die EU versucht, über verschiedene Maßnahmen mehr Transparenz bezüglich der Berufsbildung in Europa zu schaffen und dabei insbesondere die Gleichstellung von beruflichen Abschlüssen zu regeln. Vor diesem Hintergrund werden die Fragen behandelt, welche Ziele Berufsbildung verfolgen sollte und welche Kompetenzen es aufzubauen und zu fördern gilt. Anhand eines neu entwickelten Kompetenzkonzepts als Grundlage einer internationalen Vergleichsstudie zur beruflichen Bildung werden konstruktive Vorschläge zur Bearbeitung dieser Probleme vorgestellt, wobei sowohl mikro- als auch makrostrukturelle Fragestellungen zu berücksichtigen sind.

Prof. Dr. Josef Aff

Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option?

Ausgehend von einer gestrafften Darstellung der Struktur der beruflichen Erstausbildung in Österreich, wo im Gegensatz zu Deutschland berufliche Vollzeitschulen einen höheren Stellenwert besitzen als das duale System, wird auf die Bedeutung der beruflichen Vollzeitschulen in Deutschland Bezug genommen und zentrale Unterschiede zu den beruflichen Vollzeitschulen in Österreich skizziert. Im zweiten Abschnitt werden anhand von drei Kriterien, der curricular-didaktischen, der wirtschaftlichen und der bildungspolitisch/internationalen Perspektive begründet, warum auch in Deutschland eine verstärkte Gewichtung von beruflichen Vollzeitschulen eine zukunftsorientierte bildungspolitische Option darstellt – nicht als Ersatz des dualen Systems sondern als attraktive Alternative.

Prof. Dr. Martin Baethge

Der europäische Berufsbildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung

Die Lissabon-Strategie der EU weist den Berufsbildungssystemen der Länder einen zentralen Stellenwert zu. Der „europäische Berufsbildungsraum" steht den Herausforderungen einer Wissensökonomie gegenüber, in der sich schneller Verschleiß von Wissen mit erhöhter Unsicherheit über Marktentwicklungen und Qualifikationsanforderungen paart. Die Gestaltung des europäischen Berufsbildungsraums geht über die normative Definition eines europäischen Qualifikationsrahmens hinaus. Sie hat die Vereinheitlichung von Standards mit Bewährung und Weiterentwicklung der regionalen Vielfalt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen zu verbinden und europaweite berufliche Mobilität und soziale Chancengleichheit zu gewährleisten. Hierbei kommt der Verstärkung einer komparatistischen Berufsbildungsforschung, die nicht nur Strukturen und Veränderungsprozesse von Arbeitsmarkt und Ausbildung erfasst, eine wichtige Rolle zu.

Prof. Dr. Klaus Beck

Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett?

Obwohl sich die EU darauf verpflichtet hat, in das Bildungswesen der Mitgliedsländer nicht harmonisierend einzugreifen, forciert sie indirekt auf vielfältige Weise einen Angleichungsprozess, der auch vor der Lehrerbildung nicht haltmacht. In Deutschland ist es insbesondere die KMK, die u. a. durch Standardisierung der Ausbildungsgänge (BA/MA-Struktur, Kompetenzkataloge) aktiv auf die Vereinheitlichung des „Europäischen Hochschulraums" drängt. Der vorliegende Text setzt sich kritisch mit der Rationalität dieses Prozesses und der Legitimationsbasis seiner Agenten auseinander.

Dr. Friederike Behringer

Zur Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme: Indikatoren, Datenlage, Desiderate

Der Europäische Rat von Lissabon hat der Europäischen Gemeinschaft das Ziel gesetzt, einen hoch dynamischen und wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraum zu schaffen, der durch nachhaltiges Wachstum, mehr und bessere Arbeitsplätze sowie größeren sozialen Zusammenhalt gekennzeichnet ist. Von zentraler Bedeutung ist dabei eine Strategie lebenslangen Lernens, wobei der beruflichen Bildung, neben der allgemeinen und höheren Bildung, eine besondere Rolle zugewiesen wurde.

Bestandteil des Lissabon-Prozesses ist die regelmäßige Prüfung der Fortschritte auf der Grundlage vereinbarter Strukturindikatoren. Allerdings sind die Daten und Indikatoren zum Bereich der beruflichen Bildung nur begrenzt aussagekräftig, adäquat und kohärent. Die Voraussetzungen für eine integrierte, kontinuierliche Berichterstattung über die Berufsbildungssysteme und ihren Beitrag zur Erreichung des Ziels von Lissabon sind derzeit nur unzureichend gegeben. Mit europaweit verbesserter Datenlage könnten die Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme und die Wirksamkeit bildungspolitischer Maßnahmen angemessener beurteilt werden.

PD Dr. Rainer Bremer

Zur Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme: Indikatoren, Datenlage, Desiderate

Der Beitrag stellt zwei aufeinander aufbauende Entwicklungsvorhaben vor, von denen das eine im nationalen Rahmen der Modellversuchsförderung im Bereich der außerschulischen Bildung stattfindet und das andere eine Art von europäischem Extender darstellt. Gegenstand in beiden Vorhaben ist die (gelingende) Kompetenzentwicklung im Sektor der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie, deren Kerngeschäft der zivile Flugzeugbau ausmacht. Daran sind jene vier Länder beteiligt, die jeweils für sich geradezu idealtypisch die vier europäischen Traditio-

nen der (industriellen) Berufsbildung repräsentieren. So inkommensurabel sich deren Grundzüge zueinander verhalten, so effektiv scheinen sie ihre Aufgabe der Qualifizierung zu erfüllen. In den Vorhaben werden Methoden entwickelt und Instrumente angewandt, die es gestatten, Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung bei den Auszubildenden und Trainees in den vier Ländern zu untersuchen.

Prof. Dr. Thomas Deißinger

Schulische Berufsausbildung in Deutschland – Überlegungen zu einer (möglichen) Neubestimmung ihrer Funktion im Zeichen der Lehrstellenkrise

Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz reagierte die Politik u. a. auf den Handlungsdruck, der sich aus der schleichenden Pluralisierung des Berufsbildungssystems und dem Problem der Lehrstellenversorgung ergibt. Hierbei erhielten sowohl die vollzeitschulische Berufsbildung als auch die Berufsausbildungsvorbereitung einen gegenüber der Vergangenheit exponierteren Stellenwert gegenüber dem dualen System durch die prinzipielle Eröffnung neuer Akkreditierungsmöglichkeiten, was Anrechnungen und Zulassungen zur Kammerprüfung betrifft. Mit der Praxisorientierung, wie sie der Übungsfirmenunterricht verkörpert, hat die baden-württembergische Schulpolitik bereits im Vorgriff des neuen Berufsbildungsgesetzes neue Zielsetzungen definiert, die vor allem die Vollzeitschulen betreffen. Der Beitrag fokussiert vor diesem Hintergrund und unter Rückgriff auf ein empirisches Forschungsprojekt die „externe" Funktionalität des Übungsfirmenkonzepts am Kaufmännischen Berufskolleg, insbesondere unter der Frage nach der marktseitigen Relevanz und Akzeptanz der dort erworbenen Abschlüsse.

Prof. Dr. Hermann G. Ebner

Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich

Die Entwicklung von Standards und die Einführung eines Qualitätsmanagements sind die neuen Herausforderungen für das Bildungswesen in Deutschland. Involviert in diese Entwicklungsaufgaben sind Instanzen der Bildungspolitik und der Schuladministration sowie Schulen und wissenschaftliche Einrichtungen. Der aktuelle Stand der Diskussion und die in Gang gesetzten Implementierungsbemühungen spiegeln die differenten Zugänge und Interessen sowie die unterschiedliche Expertise der Beteiligten und nicht zuletzt die wenig systematisch erfolgende Rezeption der in anderen Staaten gewonnenen Erfahrungen. Bezogen auf diese Situation ist der Text darauf orientiert, einen Beitrag zur konzeptionellen Klarheit zu leisten. Im Zentrum steht dabei die Beziehung zwischen Standards und Qualitätsmanagement.

Prof. Dr. Manfred Eckert, Dr. Bettina Siecke

Der europäische Bildungsraum – Fazit zu den Beiträgen der Berufsbildungsforschung

Die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes findet aktuell in sehr unterschiedlichen Bereichen statt. Diese beinhalten jeweils Herausforderungen, die unter großem Zeitdruck zu bewältigen sind. Sie umfassen die Herausbildung nationaler und europäischer Qualifikationsrahmen, die verschiedene Berufsbildungssysteme berücksichtigen müssen, die Beschreibung von Qualifikationsentwicklungen und „sektor qualifications", neue Formen der Qualitätssicherung, europäische Standards des Lehr- und Ausbildungspersonals und die Aufgaben eines europäischen Berufsbildungsberichts. Der Beitrag fasst die Vielfalt der bisherigen Ergebnisse zusammen.

Irmgard Frank

Gemeinsamer europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – Common Quality Assurance Framework – CQAF

Gegenwärtig gibt es im berufsbildenden Bereich keine systematischen Ansätze zur Qualitätssicherung. Auf der europäischen Ebene wurde mit der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung, dem sogenannten Common Quality Assurance Framework (CQAF), ein wichtiger Schritt getan, die Auseinandersetzung einer umfassenden Qualitätssicherung in den Mitgliedsländern auf breiter Ebene anzustoßen. Im Beitrag werden ausgehend von grundsätzlichen Überlegungen zur wachsenden Bedeutung von Qualität und den international gültigen Qualitätsstandards die wesentlichen Merkmale des CQAF vorgestellt und die damit verbundenen Herausforderungen für die berufliche Bildung in Deutschland aufgezeigt.

Dr. Georg Hanf

Die Blaupause für den europäischen Qualifikationsrahmen – Konstruktion und Konsultation

Mit dem EQF werden verschiedene europäische Aktionslinien zusammengeführt: Förderung der Freizügigkeit von Arbeitskräften durch Transparenz von Qualifikationen; Förderung der Bildungsmobilität durch lernortübergreifende Anrechnung von Lernleistungen; Förderung des lebenslangen Lernens durch offene Zu- und Übergänge im Bildungssystem zum Qualifikations- und Kompetenzerwerb. Die dem EQF zugrunde liegende Orientierung an Lernergebnissen, die als Kompetenzen beschrieben werden, kündigt eine Dekontextualisierung von Qualifikationen an und könnte von den Wächtern nationaler Qualifikationen als drohende Enteignung wahrgenommen werden. Zum anderen könnte man die Ausdifferenzierung von sechs Kompetenzdimensionen auf acht Niveaus als Aufforderung zur Dekonstruktion des nationalen Qualifikationsgefüges verstehen. Der EQF ist jedoch nicht etwas völlig Systemfremdes; vielmehr enthält er vieles, was national bereits seit längerem Gegenstand von Reformen ist.

Dr. Ulrich Hillenkamp

Erwartungen der neuen EU-Mitgliedsstaaten an die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes

Der Artikel fußt auf der gut zehnjährigen engen Zusammenarbeit der Europäischen Stiftung für Berufsbildung mit den zehn neuen Mitgliedsstaaten vor ihrem Beitritt zur EU. Gegenstand der Zusammenarbeit waren die grundsätzlichen Reformen dieser Länder in der Berufsbildung mit Blick auf veränderte Wirtschafts- und Arbeitsmarktstrukturen. Durch die zunehmende Akzeptanz des Leitprinzips des Lebenslangen Lernens erweiterte sich die Zusammenarbeit auf übergreifende Fragen des Bildungsbereichs. Die Fortschritte der EU-Zusammenarbeit auf diesem Gebiet führten zur frühzeitigen Einbindung der Beitrittsländer in diesen Prozess. Der Artikel stellt die Vielfalt in den zehn Ländern, den Einfluss des Beitrittsprozesses auf die Bildungsreformen, den „policy learning approach" sowie den Handlungs- und Forschungsbedarf der neuen Mitgliedsländer dar.

Dr. Peter-Werner Kloas

Der europäische Qualifikationsrahmen: Eine erste Einschätzung aus nationaler Perspektive

Von der Handwerksorganisation und den übrigen im Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) zusammengeschlossenen Spitzenverbänden der Wirtschaft wird die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF – European Qualification Framework) grundsätzlich mitgetragen. Wenn ein solcher Qualifikationsrahmen in der Wirtschaft Akzeptanz finden soll, muss er jedoch – dies gilt erst recht für einen nationalen Qualifikationsrahmen (NQF-National Qualification Framework) bestimmte Anforderungen erfüllen. Diese werden in dem Beitrag genauer beschrieben.

Dr. Christiane Koch

Betriebliche Anforderungen an die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen

Ergebnisse aus zwei Betriebsbefragungen im Modellversuch „TbQ-Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU"

Das heutige Arbeitsleben ist so schnelllebig, dass die realen Qualifikationen und Kompetenzen der Arbeitnehmer/-innen sich immer weniger in den Dokumenten des formalen Bildungssystems widerspiegeln. Zertifizierungsweisen werden benötigt, die die Resultate eines transferorientierten Kompetenzerwerbs für den betrieblichen Rekrutierungsprozess aussagefähig machen. Betriebe haben hier, der Untersuchung des Modellversuchs TbQ zufolge, einen klaren Bedarf, aber keine passenden Instrumente an der Hand. Sie benötigen kurze, knappe Zertifikate informell erworbener Qualifikationen, die insbesondere die Dauer, die tatsächlich leistbaren konkreten Tätigkeiten und die abrufbaren Schlüsselqualifikationen zuverlässig dokumentieren. Um die tatsächliche Qualifikation ihrer Mitarbeiter/-innen zu dokumentieren, sind Betriebe bereit, selbst ein begrenztes Zeitbudget zu investie-

ren. Allerdings benötigen sie dafür externe Unterstützung, etwa durch Zertifizierungsprofis in Form von Bildungseinrichtungen.

Dr. Peter Kupka, Wolfgang Biersack
Berufsstruktur und Beschäftigung im Wandel – Entwicklungen von 1994 bis 2004
Die hier vorgestellten Analysen basieren auf Daten der BA-Beschäftigtenstatistik von 1994 bis 2004. Sie zeigen, dass sich die Landschaft der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung zwischen 1994 und 2004 deutlich verändert hat. Insbesondere der Strukturwandel von der Produktion hin zu überwiegend anspruchsvollen Dienstleistungen lässt sich in der beruflichen Gliederung, die hier verwendet wird, eindrucksvoll belegen. Die Bildungsentwicklung zeigt einen starken Rückgang von Beschäftigung im Bereich der nicht formal Qualifizierten, aber auch bei den Fachkräften, der Domäne des dualen Systems. Die Beschäftigung von Frauen nimmt deutlich zu, allerdings hauptsächlich auf der Basis von Teilzeitarbeit in Dienstleistungsberufen. Männliche Vollzeitarbeit in Produktionsberufen geht dagegen massiv zurück.

Dr. Lothar Abicht, Susanne Liane Buck, Helmut Kuwan
Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen – ein prioritäres Forschungsfeld in Deutschland und Europa
Das Hauptziel der Aktivitäten zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen ist es, einen Beitrag zur Modernisierung der Berufsbildung zu leisten. Um zukünftige Trends zu ermitteln und daraus neue Anforderungen für Betriebe und Beschäftigte abzuleiten, werden verschiedene Verfahren genutzt. Durch eine enge Verzahnung der unterschiedlichen Vorgehensweisen der Qualifikationsfrüherkennung ist eine Vielzahl umsetzungsrelevanter Ergebnisse erarbeitet worden. Der Informationsaustausch und die frühzeitige Zusammenführung von Ergebnissen eröffnet einen vollständigeren Blick auf zukünftige Entwicklungen. Die Beteiligung an europäischen Früherkennungsaktivitäten ermöglicht es darüber hinaus, einerseits von anderen Ländern zu lernen und andererseits eigene Erfahrungen weiterzugeben.

Dr. Uwe Lauterbach
Sektorale Qualifikation aus der Sicht der vergleichenden Berufsbildungsforschung
In der EU wird mit dem European Qualifications Framework ein Instrument zur Förderung der transnationalen Mobilität auf dem Arbeitsmarkt und in der beruflichen Bildung entwickelt. Innerhalb dieses Prozesses wird den Aktivitäten der Branchen zur Abstimmung der nationalen Aus- und Weiterbildungsstrukturen eine große Bedeutung beigemessen. In den einzelnen Branchen (Sektoren) finden Arbeitsprozesse statt, die in den jeweiligen nationalen Wirtschaftsräumen mit Bildungsstandards verbunden sind. So können transnationale Kompetenzprofile identifiziert werden, die quer zu den jeweiligen nationalen Qualifikationen liegen können. In den nationalen Qualifikationssystemen finden sie sich in Kompetenz-

modulen, die unterschiedlichen Bildungsgängen zuzuordnen sind, wieder. Über diese transnationalen Kompetenzprofile könnten nationale Abschlüsse in den europäischen Kontext gestellt werden. In einem ersten Schritt ist ein europaweit akzeptiertes Sektormodell zu bestimmen, das als Basis für die Identifikation von transnational gültigen Arbeitsprozessen dient.

Kerstin Mucke
Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf weiterführende (hochschulische) Bildungsangebote
In diesem Beitrag wird ein Bezug zwischen der Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens über die Bildungsbereichsgrenzen hinweg und dem Stand sowie den Perspektiven eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen hergestellt sowie eine Ausweitung der Thematik über die Grenzen des beruflichen Bildungsbereiches vorgenommen. Benannt werden die europäischen Ausgangspunkte für die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Leistungspunktesystems, die damit verfolgten Ziele und notwendigen Voraussetzungen. Auf der Grundlage der wichtigsten nationalen Beschlüsse und Empfehlungen sind zudem der Stand der Entwicklungen sowie mögliche weitere Forschungs- und Entwicklungsfelder Gegenstand des Beitrages.

Veronika Pahl
Europäischer Bildungsraum und Kopenhagenprozess
Für die Verwirklichung eines grenzenlosen europäischen Bildungsraums sind noch umfassende Arbeiten in Bezug auf eine Bildungszusammenarbeit zu leisten. Dabei wird im Spannungsfeld zwischen der uneingeschränkten Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten für ihre Bildungspolitiken und dem motivationalen Druck auf die gemeinsame Herausforderung zur freiwilligen europäischen Annäherung der Bildungssysteme deutlich. Die Förderung des europäischen Prozesses beinhaltet eine Vielzahl von Faktoren, die bereits bestehende klassische Arbeitsfelder und neue thematische Aktionsschwerpunkte umfasst.

Dr. Gerald Sailmann
Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder – Standards in Europa?
Der vorliegende Text geht der Frage nach, ob auch die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder von dem Standardisierungsdruck betroffen ist, der von Europa erzeugt wird. Ausgehend vom deutschen Begriffsverständnis wird dargelegt, dass es europaweit sehr unterschiedliche Vorstellungen über Funktion und Rolle eines „Ausbilders" gibt. Diese Vielfalt beruht auf der Verschiedenheit der Ausbildungssysteme, mit ihr gehen konsequenterweise auch landesspezifische Qualifizierungskonzepte einher. Eine Standardisierung der Ausbilderqualifizierung wird – jenseits des Harmonisierungsverbots – als „gesamteuropäische Strategie" zur Verbesserung der Ausbildungsqualität diskutiert, vor allem in Verbindung mit dem Aufbau von Systemen zum grenzüberschreitenden Vergleich von Berufsabschlüssen. Aber auch

ökonomische Faktoren, insbesondere die Bedeutung der Transparenz von Bildungsinhalten für die Standortwahl, fördern eine Vereinheitlichung. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass durch diese Prozesse mittelbar eine Angleichung der Ausbilderqualifizierung über Ländergrenzen hinweg stattfinden wird.

Franz Schapfel-Kaiser
Förderung des Wissensmanagements der deutschen Berufsbildungsforschung
Aspekte des Kommunikations- und Informationssystems Berufliche Bildung (KIBB) und seiner Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) anhand eines Wissensmanagementmodells. Auf der Grundlage eines Wissensmanagementmodells werden die Zielsetzungen und Aktivitäten des Projekts „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung – KIBB" vorgestellt. Die Gewinnung und Unterstützung der Forschungsinstitute der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz in ihren Dokumentations-, Transfer-, und Kommunikationsaktivitäten wird beschrieben. Dabei werden exemplarische Produkte, die bereits in dieser Zusammenarbeit für eine umfassende Repräsentation des institutionenübergreifenden Wissens der deutschen Berufsbildungsforschung entstanden sind, vorgestellt.

Michael Schopf
Nach ECTS und ECVET jetzt ELC für informelles Lernen?
„Lebenslanges Lernen ist der Grundpfeiler der Wissensgesellschaft" – derartige Sätze sind nicht falsch, aber ziemlich inhaltsleer. Erhebliche Anstrengungen auf nationaler und europäischer Ebene werden deshalb seit einigen Jahren übernommen, vor allem die Phasen nach herkömmlichen Berufsausbildungen in Betrieben, Schulen und Hochschulen im Hinblick auf ihre potenziellen Lerngehalte und die Möglichkeiten ihrer Validierung zu untersuchen. Die mitunter gemachte Unterscheidung zwischen informellem Lernen (Erfahrungslernen in einem nicht geplanten Prozess und einem nicht nach Lernaspekten strukturierten Kontext) und nonformellem oder kontextuellem Lernen (geplantes Lernen in einem nicht nach Lernaspekten strukturierten Kontext) wird als wenig ergiebig nicht aufrechterhalten. Während informellem Lernen in Staaten mit einem traditionell stark auf formale Berechtigungen abhebendem Bildungssystem wie Deutschland derzeit im Bewusstsein der Fachöffentlichkeit nur geringes Gewicht zukommt, haben andere Staaten schon erhebliche Anstrengungen zur Validierung informellen Lernens unternommen. Da der Europäische Bildungsraum nach heutigem Erkenntnisstand kompetenzbezogen definiert sein wird, verlieren Art, Ort und Zeitpunkt des Kompetenzerwerbs an Bedeutung. Informelles Lernen, z. B. über Weiterbildungskurse und berufliche Erfahrungen werden dagegen deutlich an Gewicht gewinnen.

Prof. Dr. Eckart Severing

Europäisierung der Berufsbildung – Wirkungen auf die duale Ausbildung

Derzeit wird die Entwicklung sowohl eines europäischen Qualifikationsrahmens als auch eines europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) für die berufliche Bildung vorbereitet. In den EU-Mitgliedsstaaten sollen innerhalb eines knappen Zeitrahmens entsprechende nationale Qualifikationsrahmen und modulare Bildungsabschnitte definiert werden. Der Beitrag bezieht diese Entwicklung auf den Bedarf der Unternehmen an europäisch standardisierten Zertifikaten über berufliche Qualifikationen und diskutiert Fragen der Kompatibilität zwischen der Zertifizierung im deutschen dualen System der Berufsausbildung und den Prinzipien des ECVET. Die Integration von Subsystemen der Berufsbildung (also eine vertikale Durchlässigkeit dualer Berufsausbildungen zur Hochschule und zu anderen Bildungsgängen oder systematische Übergänge von Aus- und Weiterbildung), Standards der Bewertung von informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen, standardisierte Module und Niveaustufungen innerhalb der Ausbildungsgänge: all das ist der dualen Berufsausbildung fremd, aber all das gehört zu den Prinzipien europäischer Qualifikationsrahmen und Bewertungsverfahren. Der Beitrag regt an, die Diskussion über europäische Zertifizierungsstandards zu einer Modernisierung nationaler Zertifizierungssysteme der Berufsbildung zu nutzen.

Prof. Dr. Gerald A. Straka

Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – neu für die bundesdeutsche Berufsbildung?

Auf Grundlage eines Rahmenmodells für Handeln und Lernen werden die Begriffe „learning" und „learning outcome" bzw. „Lernen" und „Lernergebnisse" des europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) analysiert. Das Ergebnis ist, dass sich diese Definitionen mit einschlägigen Konzepten aus der Lernforschung bedingt decken. Die Analysen der EU-Definitionen informellen, nicht-formalen und formalen Lernens ergeben, dass eine Abgrenzung nicht über Lernarten erfolgt, sondern sich ausschließlich über Merkmale der sozial-kulturellen Umgebung ergeben. Mit der Folge, dass in der dualen bundesdeutschen Berufsausbildung seit jeher Lernen unter informellen und nicht-formalen Bedingungen Bestandteil der beruflichen Abschlussprüfung bildet.

Prof. Dr. Tade Tramm

Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption

In der Diskussion um die Reorganisation der Lehrerbildung stellt die Orientierung an kompetenzbezogenen Standards einen festen Bezugspunkt dar. Hiermit verbindet sich die Abkehr von einer materialen Standarddefinition und zugleich die Aufgabe, die Frage nach der inhaltlichen Grundlage der angestrebten Kompetenzen zu klären. Der Beitrag stellt auf dieser Grundlage ein Modell inhaltlich unterscheidbarer Kompetenzdimensionen und einer darauf bezogenen Entwicklungssequenz von Lehrerkompetenzen vor, auf dessen Grundlage in Hamburg versucht

wird, ein phasenübergreifendes integratives Lehrerbildungscurriculum im berufsbildenden Bereich zu entwickeln.

Prof. Dr. Lorna Unwin

Creating knowledge and skills: the troubled relationship between company, college and apprentice in UK apprenticeships

This paper argues that apprenticeship programmes in the United Kingdom (UK) at the start of the 21st century face considerable economic and political challenges. The continued problematic status of vocational education in the UK has deep historical and cultural roots and, hence, the paper pays particular attention to the contemporary relationship between the state, employers, training providers and apprentices. The paper provides an analysis of the structural problems underpinning the way in which apprenticeship programmes are organised and funded in the UK and the subsequent impact on quality and achievement rates. The paper concludes by arguing that improvements must be made to enable young people to have access to a high quality work-based pathway as an alternative to full-time education and to ensure that apprenticeship plays a meaningful role in the nation's economic prosperity.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Lothar Abicht
Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gGmbH (isw)
Geschäftsführer und Bereichsleiter Bildungs-, Personal und Organisationsforschung
Heinrich-Heine-Str. 10
06114 Halle (Saale)
Tel.: (0345) 5213623
Fax: (0345) 5170706
E-Mail: Abicht@isw-institut.de

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Frank Achtenhagen
Geschäftsführender Direktor
Seminar für Wirtschaftspädagogik
Georg-August-Universität
Platz der Göttinger Sieben 5
37073 Göttingen
Tel.: (0551) 39-4421 und 39-4422
Fax: (0551) 39-4417
E-Mail: fachten@wipaed.wiso.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Josef Aff
Leiter der Abteilung für Wirtschaftspädagogik
Wirtschaftsuniversität Wien
Vienna University of Economics and Business Administration
Augasse 2-6
A-1090 Wien
Tel.: +43-1-31336-DW 4633
E-Mail: Josef.Aff@wu-wien.ac.at

Prof. Dr. Martin Baethge
Direktor des Soziologischen Forschungsinstituts
an der Georg-August-Universität Göttingen
Friedländer Weg 31
37085 Göttingen
Tel.: (0551) 52205-0
Fax: (0551) 52205-88
E-Mail: mbaethg@gwdg.de

Prof. Dr. Klaus Beck
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Universität Mainz
Jakob-Welder-Weg 9
55099 Mainz
Tel.: (06131) 39-22009
E-Mail: beck@mail.uni-mainz.de

Dr. Friederike Behringer
Leiterin des Arbeitsbereichs „Kosten, Nutzen, Finanzierung"
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel.: (0228) 107-1334
Fax: (0228) 107-2960
E-Mail: behringer@bibb.de
Web: www.bibb.de

Wolfgang Biersack
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
der Bundesagentur für Arbeit
Koordination der Evaluationsforschung
Regensburger Straße 104
90478 Nürnberg
Tel.: (0911) 179-3121
Fax: (0911) 179-8418
E-Mail: Wolfgang.Biersack@iab.de

PD Dr. Rainer Bremer
Stellv. Abteilungsleiter Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung
ITB – Universität Bremen
Am Fallturm 1
28359 Bremen
Tel.: (0421) 218-4629
E-Mail: rainer.bremer@nord-com.net

Fraunhofer IAO
Dipl.-Soz.wiss. Susanne Liane Buck
Susanne Liane Buck
CC Personalmanagement
Nobelstraße 12
70569 Stuttgart
Tel.: (0711) 970-2123
Fax: (0711) 970-2299
E-Mail: susanne.schmidt@iao.fraunhofer.de

Prof. Dr. Thomas Deißinger
Lehrstuhl Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Universität Konstanz
Postfach 127
78457 Konstanz
Tel.: (07531) 884404
E-Mail: Thomas.Deißinger@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Hermann G. Ebner
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Universität Mannheim
68131 Mannheim
Tel.: (0621) 181-2197
Fax: (0621) 181-2195
E-Mail: ebner@bwl.uni-mannheim.de

Prof. Dr. Manfred Eckert
Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung
Universität Erfurt
Nordhäuser Straße 63
99094 Erfurt
Tel.: (0361) 737-1175
Fax: (0361) 737-1946
E-Mail: manfred.eckert@uni-erfurt.de

Irmgard Frank
Leiterin der Abteilung Struktur und Ordnung der beruflichen Bildung
BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel.: (0228) 107-1624
Fax: (0228) 107-2965
E-Mail: frank@bibb.de

Dr. Georg Hanf
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel.: (0228) 107-1602
Fax: (0228) 107-2971
E-Mail: hanf@bibb.de

Dr. Ulrich Hillenkamp
Stellvertretender Direktor i.R.
der Europäischen Stiftung für Berufsbildung, Turin
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin
Italien
Tel.: (0228) 2618054
E-Mail: d.hillenkamp@web.de

Dr. Peter-Werner Kloas
Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)
Abteilung Berufliche Bildung
Mohrenstraße 20/21
10117 Berlin
Telefon: (030) 20619-307

Dr. Christiane Koch
Büro für Qualifikationsforschung (BFQ)
Bulthauptstraße 11a
28209 Bremen
Tel.: (0421) 34 99 359
Fax: (0421) 34 50 98
E-Mail: christiane.koch.bfq@t-online.de
E-Mail: christiane.koch@fh-dortmund.de

Dr. Peter Kupka
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
der Bundesagentur für Arbeit
Koordination der Evaluationsforschung
Regensburger Straße 104
90478 Nürnberg
Tel.: (0911) 179-3121
Fax: (0911) 179-8418
E-Mail: Peter.Kupka@iab.de

Helmut Kuwan
Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München
Clemensstraße 26
80803 München
Tel.: (089) 5600-1361
E-Mail: Helmut.Kuwan@hk-forschung.de.

Dr. Uwe Lauterbach
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main
Tel.: (069) 24708-230
Mobil: (0171) 170 68 03
Fax: (069) 24708-444 oder (069) 708 228
E-Mail: lauterbach@dipf.de

Kerstin Mucke
BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung
Postfach 201264
53142 Bonn
Tel.: (0228) 107-1325
E-Mail: mucke@bibb.de

Veronika Pahl
Leiterin der Abteilung Ausbildung, Bildungsreform
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Tel.: (01888) 57-0

Dr. Gerald Sailmann
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
Bereich Ausbildung und Bildungsplanung
Obere Turnstraße 8
90429 Nürnberg
Tel.: (0911) 27779-16
E-Mail: sailmann.gerald@f-bb.de
Web: www.f-bb.de

Franz Schapfel-Kaiser, MA
Bundesinstitut für Berufsbildung,
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel.: (0228) 107-1329
E-Mail: schapfel-kaiser@bibb.de

Michael Schopf
Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Bildung und Sport
Tel.: (040) 428 63-20 90
E-Mail: Michael.Schopf@bbs.hamburg.de

Prof. Dr. Eckart Severing
Forschungsinstitut betriebliche Bildung (f-bb)
Obere Turnstraße 8
90429 Nürnberg
Tel.: (0911) 27779-0
Fax: (0911) 27779-60
E-Mail: severing.eckart@f-bb.de
Web: www.f-bb.de

Dr. Bettina Siecke
Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung
Universität Erfurt
Nordhäuser Straße 63
99094 Erfurt
Tel.: (0361) 737-1174
Fax: (0361) 737-1946
E-Mail: bettina.siecke@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Gerald A. Straka
Universität Bremen
Forschungsgruppe LOS
Institut Technik und Bildung
Postfach 33 04 40
28334 Bremen
Tel.: (0421) 218-9066
Fax: (0421) 218-7372
E-Mail: straka@uni-bremen.de
Web: www.los-forschung.de

Prof. Dr. Tade Tramm
Universität Hamburg
Professor für Erziehungswissenschaft
unter bes. Berücksichtigung der Wirtschaftspädagogik
Sedanstraße 19
20146 Hamburg
Tel.: (040) 42838-3728
Fax: (040) 42838-5941
E-Mail: tramm@ibw.uni-hamburg.de

Prof. Lorna Unwin
School of Lifelong Education and International Development
Institute of Education / University of London
20 Bedford Way
London WC1H OAL
E-Mail: l.unwin@ioe.ac.uk

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Die Gründungsmitglieder waren die Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)

Hinzu kamen inzwischen ein Vertreter der Landesinstitute sowie ein Vertreterder einschlägigen Forschungsinstitute in privater Trägerschaft. Voraussetzung fürdie Aufnahme als Mitglied ist der Nachweis, dass

- die Tätigkeit in der Berufsbildung und Berufsforschung längerfristig angelegt ist,
- Erfahrungen und veröffentlichte Ergebnisse in der Berufs- und Bildungsforschung einschließlich der Medien- und Lehrplanforschung für berufliche Schulen gegeben sind.

Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die informationelle Infrastruktur für freiwillige wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern und die Berufsbildungsforschung auf dieser Grundlage durch Austausch von Daten, Dokumentationen undForschungsergebnissen zu fördern. In dieser Zielsetzung wird die Arbeitsgemeinschaft vom, durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)geförderten Kommunikations- und Informationssystem (KIBB) im Bundesinstitutfür Berufsbildung unterstützt und gefördert. So findet sich die Selbstdarstellungder AG BFN unter www.agbfn.de im KIBB-Portal und deren Forschungsaktivitäten in der Wissenslandkarte unter www.kibb.de.

Die Arbeitsgemeinschaft führt in regelmäßigen Abständen ein „Forum Berufsbildungsforschung“ und in unregelmäßigen Abständen themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden in der Schriftenreihe der AG BFN dokumentiert. Zu den Foren und Workshops können auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen werden.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit direkt und vor allem indirekt etwa 700 Berufsbildungsforscher/-innen. Eine Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt.

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz setzt sich aus folgenden Gruppen und Mitgliedern zusammen:

- **Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE**
- **Landesinstitute**
- **Private Forschungsinstitute**
- **Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB)**
- **Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)**

Bisher vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebene Veröffentlichungen der AG BFN:

Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen. Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen. Ergebnisse des AG BFN-Workshops vom 23. und 24. April 2002 in Bonn
Download unter:
http:/www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_veraenderte_arbeitswelt.pdf

Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des AG BFN-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn
Download unter:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf

Schapfel-Kaiser, Franz: Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung-Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen (AG BFN, Heft 1). Bundesinstitut für Berufsbildung, Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2005

Zöller, Arnulf (Hrsg.) Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? (AG BFN, Heft 2). Bundesinstitut für Berufsbildung, Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2006

The development of a European Education Area is an enormous challenge – for vocational training research too. The 6th Forum of the AG BFN vocational education and training research network in Erfurt discussed this subject from various angles. These ranged from the European qualifications framework with its implications for national vocational training systems and the development of a European credit point system for vocational training, all the way to sector-specific qualifications in the individual sectors. Questions concerning quality assurance in the form of national and European standards and the certification of informally acquired skills were also dealt with at the forum. Another topic of discussion was the mobility factor in the training provided in-house instruction personnel and vocational school teachers. All these aspects have to be taken into account in a European vocational training reporting system.

Berufsbildungsforschung mit System

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Die Veröffentlichung erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 05 21/9 11 01-11
Telefax: 05 21/9 11 01-19
www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de

Franz Schapfel-Kaiser

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung

Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen

AG BFN – Heft 1

ISBN: 3-7639-1061-1
Bestell-Nr.: 117.001
96 Seiten, Preis 18,50 €

Wissenstransfer und effektive Informationsverarbeitung haben sich zu einer wichtigen Aufgabe der Forschung entwickelt. Forschungsergebnisse entfalten nur dann ihr volles Potenzial, wenn sie den unmittelbaren Verwendungszusammenhang überschreiten und in einer verarbeitbaren Form öffentlich zugänglich gemacht werden.

Aus diesen Überlegungen heraus und im praktischen Entwicklungszusammenhang des Kommunikations- und Informationssystems Berufliche Bildung (KIBB) im Bundesinstitut für Berufsbildung wurde mit der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) erstmalig ein Klassifizierungssystem berufliche Bildung entwickelt. Ziel war die Systematisierung der Handlungsfelder und Strukturen der Berufsbildungsforschung in Kernthemen und -begriffe, um die Voraussetzung zur systematischen Verknüpfung bereits vorhandener Informationssysteme und Datenbanken zu schaffen. Das Klassifizierungssystem wird bereits angewendet in der Literaturdatenbank Berufliche Bildung, der Modellversuchsdatenbank der außerschulischen Modellversuche und der Wissenslandkarte des KIBB-Portals. Dadurch ist es möglich, automatisch thematisch passende Literatur und verwandte Modellversuche zu den Ergebnissen aus Forschungsprojekten des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Mitgliedsinstitute der AG BFN anzuzeigen.

Alternativen sind nicht tabu!

Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung, Bonn
www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Die Veröffentlichung
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 05 21/9 11 01-11
Telefax: 05 21/9 11 01-19
www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de

Arnulf Zöller (Hrsg.)

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?

AG BFN – Heft 2

ISBN: 3-7639-1080-8
Bestell-Nr.: 117.002
144 Seiten, Preis 18,90 €

Das reformierte Berufsbildungsgesetz hat die Chancen für eine Weiterentwicklung unseres Berufsausbildungssystems deutlich erhöht. Gibt es erfolgversprechende Alternativen zu unserem traditionellen dualen System und wie wären diese finanzierbar? Die Möglichkeiten einer flexiblen Kooperation unterschiedlicher Lernorte sollte vor dem Hintergrund ihrer didaktischen Potenziale stärker genutzt werden. Dabei gilt es sowohl regionale Strukturmerkmale stärker zu berücksichtigen als auch branchenbezogene Besonderheiten zu bedenken.

Die vorliegende Publikation der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) erörtert aus unterschiedlichen Perspektiven neue Wege der Fortentwicklung unseres Berufsausbildungssystems.

Europa braucht eigene Standards

Ute Clement, Isabelle Le Mouillour,
Matthias Walter (Hrsg.)

Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa

ISBN: 3-7639-1075-1
Bestell-Nr.: 110.473
197 Seiten, Preis 16,90 €

Die Veröffentlichung „Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa“ will einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen leisten, ein Thema, das gegenwärtig innerhalb der Europäischen Union, aber auch weit über die Grenzen Europas hinaus, intensiv diskutiert wird.

Insofern kommt die vorliegende Veröffentlichung zur richtigen Zeit und liefert umfangreiches und aufschlussreiches Material, um die aktuelle Diskussion weiter zu befruchten und zu fundieren. Der erste Teil der Veröffentlichung enthält Aufsätze zu zentralen Fragen, die mit der Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen verbunden sind. Im zweiten Teil werden Konzepte und Modelle der Standardisierung und Zertifizierung vorgestellt und diskutiert, die in ausgewählten Staaten der europäischen Union bereits entwickelt und erprobt werden.

Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung, Bonn
www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Die Veröffentlichung
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 05 21/9 11 01-11
Telefax: 05 21/9 11 01-19
www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de

Die Entwicklung eines europäischen Bildungsraums ist eine große Herausforderung – auch für die Berufsbildungsforschung. Das 6. Forum der AG BFN in Erfurt hat dieses Thema unter verschiedenen Aspekten diskutiert. Diese reichen von einem europäischen Qualifikationsrahmen mit seinen Auswirkungen auf nationale Berufsbildungssysteme, der Entwicklung eines europäischen Leistungspunktesystems in der Berufsbildung oder den Besonderheiten der nationalen Berufsbildungssysteme bis zu spezifischen Qualifizierungsansätzen in einzelnen Sektoren („sector qualifications"). Auch Fragen der Qualitätssicherung als nationale und europäische Standards und die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen wurden behandelt. Ein weiteres Thema war die Qualifizierung des Ausbildungspersonals und der Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen in Bezug auf eine europäische Perspektive. Alle diese Aspekte müssen in eine europäische Berufsbildungsberichterstattung einfließen.

ISBN 3-7639-1081-6
9 783763 910816

W. Bertelsmann Verlag
Bielefeld

Schriftenreihe
des Bundesinstituts für
Berufsbildung, Bonn

Der europäische Berufsbildungsraum –