

BERUFSBILDUNG IN EUROPA

Berufsbildung 2035: Drei Szenarien

- ▶ Berufsbildung 2035: Drei Szenarien für die Berufsbildung in Europa

Der e-CF – ein Sektorrahmen für IT-Fachkompetenzen

- ▶ Das neue Europass-Portal – Potenziale und Herausforderungen

Potenziale der Berufsbildung in Krisenzeiten – Impulse für Europa



FRIEDRICH HUBERT ESSER
Prof. Dr., Präsident des BIBB

Liebe Leserinnen und Leser,

die Folgen der Corona-Krise stellen alle Länder in der Europäischen Union vor große bildungs- und beschäftigungspolitische Herausforderungen. Es ist zu befürchten, dass die wirtschaftlichen Einbrüche zu einem erneuten Anstieg der – zuletzt rückläufigen – Jugendarbeitslosigkeit in Europa führen werden. Umso wichtiger ist es jetzt, die berufliche Bildung zu stärken und insbesondere das Ausbildungsengagement der Betriebe zu unterstützen.

Folgen der Krise als Chance nutzen

In Deutschland haben wir uns den Herausforderungen in unterschiedlicher Weise gestellt: Die Ausbildung fand so weit wie möglich unter Einsatz digitaler Medien statt. Sie wurde vielerorts ins Homeoffice verlagert und gibt damit der bereits laufenden Digitalisierung in der beruflichen Bildung einen erheblichen Schub. Jedoch bleibt die Sorge um Ausbildungsplätze und das Engagement der Betriebe. Die Frage, wie die Ausbildungsnachfrage und damit verbunden die Attraktivität der Aus- und Weiterbildung gestärkt werden kann, wird auch in den kommenden Wochen das Handeln aller Akteure leiten. Gleichzeitig bleiben weitere Herausforderungen bestehen: der Fachkräftemangel, die demografische Entwicklung, die Digitalisierung der Arbeitswelt oder die Förderung von Nachhaltigkeit. Es gilt, die Auswirkungen der Krise als Impuls für Innovation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu begreifen und unter Einbeziehung der Erfahrungen aus vergangenen, erfolgreich bewältigten Krisen zu nutzen.

Weichen für 2030 stellen

Unter dem Motto »Gemeinsam. Europa wieder stark machen.« hat Deutschland im zweiten Halbjahr 2020 die Präsidentschaft im Rat der Europäischen Union inne. 2020 ist ein wichtiger Meilenstein für die deutsche und europäische Berufsbildungspolitik. Vor zwei Dekaden (2000) verabschiedete die Europäische Kommission die Lissa-

bon-Strategie und vor zehn Jahren die Nachfolgestrategie »Europa 2020« sowie das Brügge-Kommuniqué für eine verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Einiges wurde damit in diesen Jahren im Bereich der Berufsbildung erreicht: Der Europäische Qualifikationsrahmen wurde eingeführt und stärkt gemeinsam mit den nationalen Qualifikationsrahmen insbesondere die Gleichwertigkeit von Berufs- und Hochschulbildung. Die Entwicklung von betriebsbasierter Ausbildung wurde in ganz Europa forciert. Das Programm Erasmus+ hat die Mobilität in der Berufsbildung selbstverständlicher gemacht und leistet damit auch einen Beitrag zur Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung für Auszubildende und Unternehmen.

Die Weichen für eine europäische Leitvorstellung zur Berufsbildung bis zum Jahr 2030 wurden mit der europäischen Initiative zur Exzellenz in der Berufsbildung und den Kriterien für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung in Europa gestellt. Das Arbeitsprogramm der neuen Kommission setzt auf die Förderung von Kompetenzen, Bildung und Inklusion zur Verwirklichung des europäischen Bildungsraums bis 2025. Dabei nimmt Europa die Herausforderungen an, denen sich auch Deutschland stellt: die Digitalisierung der Berufsbildung, die Förderung der Kompetenzen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit (EU Skills Agenda; Weiterentwicklung der Jugendgarantie) und den Ausbau der beruflichen Weiterbildung.

Durch die Corona-Pandemie ist die Krisentauglichkeit der beruflichen Bildung in Europa besonders gefordert. Dem ist bei den zurzeit noch nicht abgeschlossenen Budgetverhandlungen auf EU-Ebene unbedingt Rechnung zu tragen. Leitbild muss dabei der Ausbau von Exzellenz in der Berufsbildung sein, die ein lebensbegleitendes Lernen ermöglicht und Karrierewege attraktiv gestaltet. Dafür engagiert sich auch das BIBB.

Europa

- 23 Der e-CF – ein Sektorrahmen für IT-Fachkompetenzen**
Erkenntnisse aus der Anwendung des e-CF bei der Modernisierung der IT-Berufe
ANGELA KENNECKE, THOMAS FELKL
Um nationale Qualifikationsprofile im europäischen Vergleich besser zu verstehen, gewinnen Sektorrahmen an Bedeutung. Bei der Neuordnung der IT-Berufe wurde der e-CF als ergänzende Referenz herangezogen. Welche Erkenntnisse wurden dabei gewonnen und wo liegen Potenziale für die Anwendung und Weiterentwicklung?
- 28 Was ist ESCO?**
Funktion und aktuelle Diskussion eines neuen Transparenzinstrumentes europäischer (Berufs-)Bildungspolitik
HANNELORE MOTTWEILER
- 33 Das neue Europass-Portal**
Potenziale und Herausforderungen eines komplexen Projekts
FRANZISKA BOPP
- 36 Arbeitspraktische Ausbildung in der Erprobung**
Erfahrungen aus dem Erasmus+-Projekt ICSAS
ANDREAS SANITER, ELISABETH ROUILLER
- 40 Brücken bauen im europäischen und globalen UNESCO-UNEVOC-Netzwerk**
Das Projekt »Bridging Innovation and Learning in TVET (BILT)«
VERA HARK, MICHAEL SCHWARZ, OLIVER DIEHL

AUS FORSCHUNG & PRAXIS

- 44 Qualifizierung des Ausbildungspersonals jenseits berufsfachlicher Themen**
Wie kann die Fortbildungsbereitschaft gestärkt werden?
MONIKA BETHSCHEIDER, ANNE KNAPPE
- 48 Bedingt offen**
Verbreitung, Akzeptanz und Nutzung von Open Educational Resources an berufsbildenden Schulen
BODO RÖDEL, SUSANNE GRIMM
- 50 Ausbildung in Teilzeit**
Neue Impulse durch das Berufsbildungsmodernisierungsgesetz
JULIAN BALDUS

BERUFE

- 53 Breite Qualifizierung mit zahlreichen Spezialisierungsoptionen**
Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in Bild und Ton wurde neu geordnet
HEIKE KRÄMER

RUBRIKEN

- 3 Editorial
- 6 kurz notiert
- 42 Literaturlauswahl
- 56 **Berufe-Steckbrief:** Produktionsmechaniker/-in-Textil
- 58 Hauptausschuss
- 59 **Wiederentdeckt – neu gelesen:** Vergleichende Forschung zur Gestaltung der Berufsbildung in Europa
- 61 Rezensionen | Neuerscheinungen
- 63 Das letzte Wort
- 63 Vorschau | Impressum

Nachrichten – kurz notiert

Cedefop-Report zu Auswirkungen der Corona-Pandemie



Der Cedefop-Report »How are European countries managing apprenticeships to respond to the COVID-19 crisis?« gibt einen Überblick über ad-hoc-Maßnahmen und die Folgen für die Berufsausbildung in 22 europäischen Ländern. Fast überall in Europa wurde die Ausbildung im Betrieb zurückgefahren. Trotzdem wird versucht, an den Ausbildungsverträgen festzuhalten und die Inhalte auf andere Weise zu vermitteln, z.B. durch Online-Projekte. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung waren die meisten Berufsschulen in Europa geschlossen, der Unterricht fand online statt. Ein weiteres Thema, mit dem sich alle Staaten befassen, ist die Durchführung von Abschlussprüfungen.

Als Mitglied der »Cedefop community of apprenticeship experts« war ISABELLE LE MOUILLOUR, Leiterin des Arbeitsbereichs »Berufsbildung im internationalen Vergleich, Forschung und Monitoring« im BIBB, an der Erstellung des Berichts beteiligt.

<https://t1p.de/cedefop-report-corona>

Europäische Kompetenzagenda



Die EU-Kommission hat am 1. Juli die Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz vorgestellt. Diese enthält u.a. ehrgeizige

Ziele in den Bereichen Weiterbildung (Verbesserung bestehender Kompetenzen) und Umschulung (Erwerb neuer Kompetenzen) für die nächsten fünf Jahre.

Dabei setzt die Kommission insbesondere auch auf Kompetenzen für die grüne und digitale Wirtschaft, die für einen nachhaltigen Aufschwung nach der Corona-Pandemie eine zentrale Rolle spielen werden.

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/ip_20_1196

Lernressourcen in Corona-Zeiten: Online-Plattformen in der EU

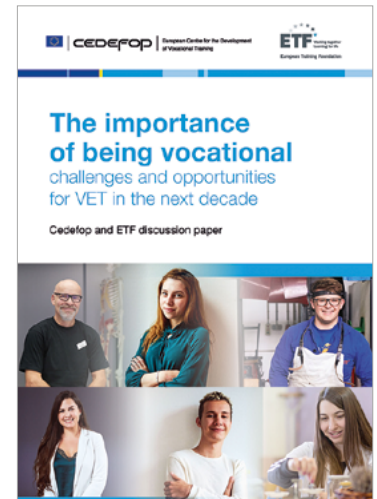


Die Ausbreitung von COVID-19 in Europa und die nationalen Maßnahmen zur Bekämpfung einer weiteren Ausbreitung des Virus beeinträchtigen das Angebot an Bildungs-, Ausbildungs- und Mobilitätsmöglichkeiten für Lernende und Lehrkräfte in der gesamten EU. Die Europäische Kommission hat eine Zusammenstellung von Online-Tools veröffentlicht, die

- Kontakte zwischen Lehrkräften und Lernenden an unterschiedlichen Orten unterstützen,
- den Zugriff auf Informationen und Lernumgebungen ermöglichen
- und eine flexible Förderung der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften unterstützen.

<https://t1p.de/online-plattformen-eu>

Diskussionspapier von Cedefop und ETF



Das Diskussionspapier, das gemeinsam von Cedefop und der European Training Foundation (ETF) erstellt wurde, informiert über die nächsten Schritte bei der Gestaltung der Berufsbildungspolitik auf EU-Ebene. Es stellt die wichtigsten Herausforderungen und Möglichkeiten für die Berufsbildung vor, die sich aus der Forschung und den Erkenntnissen ergeben haben, die im Laufe der Jahre von den beiden Agenturen gesammelt wurden.

https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-07/importance_of_being_vocational.pdf

Erasmus+ unter den Bedingungen der Corona-Krise



Auf den Seiten der Nationalen Agentur (NA) gibt es laufend aktualisierte Hinweise zu den Auswirkungen von COVID-19 auf Erasmus+-Projekte.

www.na-bibb.de/presse/news/2020/coronavirus-informationen-zu-erasmus

Akkreditierung Erasmus+-Nachfolgeprogramm

Die Europäische Kommission hat am 28. Mai 2020 den Aufruf zur Erasmus-Akkreditierung veröffentlicht. Die Akkreditierung ermöglicht es einer Einrichtung, Teil der Erasmus-Familie zu werden und für die Lernmobilität zukünftig vereinfacht Mittel abzurufen. Das nächste Programm startet 2021. Die Frist für die Erasmus-Akkreditierung ist der 29. Oktober 2020.

www.na-bibb.de/erasmus-ab-2021

EPALE wird fünf Jahre alt



Vor fünf Jahren startete die E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa (EPALE) als mehrsprachige Online-Community für die europäische Erwachsenen- und (berufliche) Weiterbildung. Für mittlerweile über 70.000 Lehrende ist sie virtueller Treffpunkt und lädt zum Vernetzen und zum Wissensaustausch ein. Ziel ist es, eine starke Community zu schaffen und einen Raum anzubieten, in dem sich Lehrkräfte direkt einbringen und vom persönlichen Austausch profitieren können. Ein breites Themenspektrum sowie Online-Diskussionen, Blogs, Ressourcen und ein Veranstaltungskalender bieten Möglichkeiten zur Information und aktiven Beteiligung.

<https://epale.ec.europa.eu/de>

Euroguidance Highlights 2019



Euroguidance ist ein europäisches Netzwerk aus Beratungs- und Informationszentren in 34 europäischen Ländern. Ziel ist, die europäische Dimension der lebenslangen Bildungs- und Berufsberatung zu fördern und die Vernetzung zu stärken. In Deutschland ist die Bundesagentur für Arbeit (BA) nationales Euroguidance-Zentrum. Euroguidance Deutschland informiert Beratungsfachkräfte und Ratsuchende aus dem Ausland über die Chancen auf dem deutschen Bildungs- und Arbeitsmarktes und arbeitet eng mit der Eu-

ropäischen Kommission und anderen europäischen Mobilitätsnetzwerken zusammen.

Die Broschüre gibt Einblick in die Aktivitäten und Veranstaltungen der nationalen Euroguidance-Center und des Netzwerks im Jahr 2019.

<https://t1p.de/euroguidance-highlights>

Unterstützungsmaßnahmen für Ausbildung und Arbeitsmarkt



Der Deutsche Bildungsserver bietet eine umfangreiche Zusammenstellung mit Unterstützungsmaßnahmen zum Thema Corona und Berufsbildung. Portale und Ratgeber für Unternehmen, Beschäftigte und Auszubildende werden ergänzt durch Infos von Einrichtungen, Ministerien und Verbänden. Außerdem gibt es direkte Verweise zu passenden Informationsseiten.

www.bildungsserver.de/Corona-und-Berufsbildung-Unterstuetzungsmassnahmen-fuer-Arbeitsmarkt-und-Ausbildung-415-de.html

Informationen des BIBB: Berufliche Bildung und Corona

Das BIBB beschäftigt sich mit den möglichen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung sowie auf die Arbeits- und Ausbildungsmarktentwicklung. Auf einer Themenseite werden dazu vielfältige Informationen bereitgestellt: von der Vorstellung systemrelevanter Ausbildungsberufe über Hilfestellung für Studierende und Auszubildende bis hin zu Veröffentlichungen.

www.bibb.de/de/121454.php

Die Corona-Pandemie und (mögliche) Folgen für Berufsbildung und Arbeitswelt – Übersicht mit Fachpublikationen, Presseartikeln, Stellungnahmen und weiteren Meldungen. Kostenloser Download unter:

www.bibb.de/dokumente/pdf/Corona_Berufsbildung_Zusammenstellung-StabPwI.pdf

»Berufliche Bildung ist ein entscheidender Hebel, um Transformationsprozesse zu meistern«

Interview mit Dr. JÜRGEN SIEBEL zu Herausforderungen der Berufsbildung in Europa

2020 ist für die Berufsbildung in Europa ein Jahr, um Bilanz zu ziehen und neue Pläne zu schmieden. Viele Strategie-papiere und Initiativen sind auf dieses Jahr hin ausgerichtet. Seit Januar liegt das Arbeitsprogramm der neuen EU-Kommission für die nächsten fünf Jahre vor. Daraus und infolge des Brexit werden sich für die Berufsbildung neue Perspektiven ergeben. Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Cedefop, beobachtet seit seiner Gründung im Jahr 1975 als Referenzzentrum der EU die Entwicklung der Berufsbildungssysteme und unterstützt Fachvertreter/-innen aus Politik, Praxis und Forschung dabei, die Berufsbildung in Europa weiterzuentwickeln.

Dr. JÜRGEN SIEBEL, geschäftsführender Direktor des Cedefop, schildert in diesem Interview seine Einschätzungen zu aktuellen und künftigen Herausforderungen und gibt dabei Einblicke in die Arbeit des Cedefop.

BWP Herr Siebel, im September 2019 sind Sie aus der Privatwirtschaft zum Cedefop gewechselt. Was hat seither Ihren Blick auf die Berufsbildung in Europa verändert?

SIEBEL Meistens wechselt man den Job ja wegen der neuen Perspektiven. So auch bei mir. Der Wechsel von der Privatwirtschaft in die öffentliche Verwaltung, vom internationalen Ausbildungsbetrieb zu einer Europäischen Berufsbildungs-Agentur, von Deutschland nach Griechenland – all das sorgt schon für ein paar Perspektivwechsel. Mein Blick auf die Berufsbildung hat sich auf jeden Fall geschärft. Die Vielfalt der Bildungssysteme und nationalen Rahmenbedingungen und die Notwendigkeit, gemeinsame Lösungen zu entwickeln, die für alle Beteiligten funktionieren, ist schon eine komplexe Aufgabe. Und neben der Breite kommt es beim Cedefop auch und gerade auf die Tiefe an: Wir sind nicht zuletzt auch eine Forschungseinrichtung, die Fragestellungen auf den Grund gehen muss, im Gegensatz zu einem Ausbildungsbetrieb, der möglichst schnell operativen Anforderungen gerecht werden muss. Gleichwohl müssen

DR. JÜRGEN SIEBEL

ist seit September 2019 geschäftsführender Direktor des Cedefop in Thessaloniki.

Zuvor war er 20 Jahre in verschiedenen leitenden Positionen im Bereich Personalmanagement und -entwicklung tätig. Zuletzt

leitete er den Bereich Strategy, Portfolio, and International Operations bei Siemens Professional Education, München.

Schwerpunkte seiner Tätigkeit waren Lernen und Bildung sowie die strategische Entwicklung und Einführung von arbeitsbasierten Berufsbildungsprogrammen in aller Welt. In diesem Zusammenhang arbeitete er auch mit institutionellen Akteuren auf nationaler, europäischer und globaler Ebene zusammen.

Jürgen Siebel hat Volkswirtschaftslehre an der Universität Hamburg studiert und promovierte in Betriebswirtschaft an der Universität Wien.



wir relevant sein und Wirkung nachweisen – das ist ein interessanter Spagat.

BWP Lassen Sie uns das an ein paar Themen konkretisieren. Der Europäische Rahmen für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung stellt das arbeitsbasierte Lernen in den Mittelpunkt und benennt Kriterien, die eine Bewertung der Reformprozesse in den einzelnen Ländern erlauben. Welche Daten liegen dem Cedefop hierzu vor und wie werden sie genutzt?

SIEBEL Wir freuen uns, dass Kriterien, die Cedefop mit einigen Ländern zur Analyse ihrer dualen Ausbildung entwickelt hat, in den europäischen Rahmen Eingang gefunden haben. Der europäische Beratenden-Ausschuss für Berufsbildung, in dem nationale Regierungen, Sozialpartner und die Europäische Kommission vertreten sind, wird die Umsetzung dieses Rahmens verfolgen. Mit unseren Datenbanken zur dualen Ausbildung und deren Finanzierung in Europa können wir entsprechende Entwicklungen erfassen.

In einem ersten Schritt haben wir die Struktur der Informationen dieser beiden Datenbanken den einzelnen Kriterien des europäischen Rahmens zugeordnet. Diese Zuordnung kann man in unserem Internetportal einsehen.* Voraussichtlich im kommenden Herbst werden wir die Daten analysieren und unseren Partnern zugänglich machen, sodass sie im Rahmen der europäischen Zusammenarbeit genutzt werden können.

BWP Können damit Reformen in den Mitgliedstaaten gefördert werden, die das Ansehen der Berufsbildung verbessern? Was kann letztlich junge Menschen und ihre Eltern davon überzeugen, dass eine berufliche Ausbildung für sie eine gute Wahl ist?

SIEBEL Wie unsere Übersicht über die berufliche Bildung in Europa zeigt, führt diese keineswegs in eine Sackgasse. Trotzdem glauben knapp die Hälfte aller befragten Bürgerinnen und Bürger, dass die berufliche Bildung im Vergleich zur akademischen weniger Aufstiegsmöglichkeiten bereithält. Die hohe Jugendarbeitslosigkeit infolge der Wirtschaftskrise vor mehr als zehn Jahren hat jedoch ein Umdenken bewirkt.

Aus meiner Zeit in der Privatwirtschaft weiß ich, dass es eine Sisyphusarbeit war, das Image der beruflichen Bildung zu bewerben, insbesondere in Ländern, die nicht über einen vergleichbaren Erfahrungsschatz verfügen wie beispielsweise Deutschland. Das hat aber funktioniert, wenn sich Politik und Sozialpartner einig waren, dass es sich lohnt, für eine duale Ausbildung Anreize zu setzen bis hin zu Anschub-

finanzierungen. Und wir mussten bereit sein, eine Klientel jenseits bildungsbürgerlicher Schichten anzusprechen. Für uns als Arbeitgeber und Ausbilder gab es dort meistens eine hinreichende Talendichte. Aber natürlich sind auch die Bildungseinrichtungen gefordert. Durchlässigkeit in der Theorie reicht nicht, sie muss gelebte Praxis werden.

»Bei unseren Länderrankings geht es auch darum, den Sportsgeist zu wecken.«

BWP Mit dem Skills Forecast und dem Skills Index hat Cedefop neue Tools entwickelt, die stärker die Beschäftigungssysteme in den Blick nehmen. Welche Idee steckt dahinter und welche Daten fließen darin ein?

SIEBEL Bei beiden Instrumenten geht es darum, fundierte Diskussions- und Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung zu stellen. Unsere Qualifikationsprognosen sind als Frühwarnsystem gedacht. Sie sollen politischen Entscheidungsträgern helfen, potenziellen Arbeitsmarktungleichgewichten oder veralteten Berufsbildungsangeboten vorzubeugen. Sie bieten auch Hilfestellungen für Bildungs- und Berufsberatung und für grenzüberschreitende Arbeitsmobilität. Viele Länder erstellen derartige Prognosen. Unsere Prognosen bieten EU-weite Vergleichsoptionen aufgrund harmonisierter Daten und einheitlicher Methodik. Wir erstellen diese Vorausschau im Auftrag des Rates der Europäischen Union.

Unser Kompetenzindex hingegen hilft zu verstehen, wie gut derzeit die Mitgliedstaaten ihre Bildungsprogramme und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen auf die Bedürfnisse ihrer Volkswirtschaften und Gesellschaften ausrichten. Der Index stellt erstmals dieses Zusammenspiel zwischen Entwicklung, Abstimmung und Aktivierung in einer Messgröße dar. Er zeigt auch, wie die Länder in den einzelnen Bereichen abschneiden, und basiert u. a. auf Datensätzen der Arbeitskräfteerhebung und der OECD-PISA-Studie. Die Darstellung der Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern fördert den politischen Lernprozess und unterstützt das Benchmarking.

BWP Wie aussagekräftig sind solche Länderrankings angesichts der unterschiedlichen Strukturen der Bildungs- und Arbeitsmarktsysteme in Europa?

SIEBEL Nun, über Länderrankings und ihre Aussagekraft kann man immer trefflich streiten. Es geht hier um den Versuch, anhand transparenter und zugänglicher Kriterien Vergleichbarkeit herzustellen – es geht aber auch darum, den Sportsgeist zu wecken. Denn am Ende wollen wir alle gemeinsam, dass sich die Berufsbildungssysteme in ganz Europa weiterentwickeln, für soziale Teilhabe und ökonomische

Cedefop: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Cedefop ist eine Einrichtung der EU und Referenz-Agentur für berufliche Bildung, Kompetenzen und Qualifikationen. Sein Auftrag ist es, durch die Zusammenarbeit mit der EU-Kommission, den Mitgliedstaaten und den Sozialpartnern die Förderung, Entwicklung und Umsetzung der europäischen Politik in diesen Bereichen zu unterstützen. Cedefop liefert Forschungsergebnisse, Politikanalysen und -beobachtungen und organisiert den Erfahrungsaustausch in drei strategischen Handlungsfeldern:

- Gestaltung der Berufsbildung zur Sicherung ihrer Relevanz und Anpassungsfähigkeit an sich rasch ändernde bildungspolitische Prioritäten;
- Wertschätzung der Aus- und Weiterbildung, die es Menschen ermöglicht, jene Kompetenzen zu erwerben und zu entwickeln, die für ihre Beschäftigungsfähigkeit und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind;
- evidenzbasierte Informationen für Bildungspolitik zum Aufbau und Erhalt einer qualifizierten Arbeitsbevölkerung, die den Herausforderungen der Arbeitswelt der Zukunft gewachsen ist.

www.cedefop.europa.eu

* www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/apprenticeships-work-based-learning/referencing-to-efqea (Stand: 09.06.2020)

mische Wettbewerbsfähigkeit. Wenn ein Ranking da noch ein paar PS mehr rausholt, umso besser.

Der Skills Index erlaubt z. B. auch Aussagen dazu, in welchen Teilbereichen möglicherweise Verbesserungsbedarf besteht. Daraus ergibt sich dann ein Dialog zwischen den Akteuren der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Beschäftigungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik. So hat z. B. in unserem Gastgeberland Griechenland eine Gruppe hochrangiger Interessenvertreter und Experten nach Analyse aller Indexbereiche Vorschläge für Reformmaßnahmen ausgearbeitet.

BWP Die Vielfalt der Bildungssysteme in Europa bietet enormes Potenzial, um voneinander zu lernen. Zu welcher Einschätzung kommen Sie mit Blick auf das wichtige Ziel, Transparenz und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen zu verbessern?

SIEBEL In der Tat herrscht heute Konsens, dass die Lernergebnisorientierung sich zu einer Art gemeinsamen Sprache entwickelt hat, die den Vergleich von Qualifikationen erleichtert. Der europäische und die nationalen Qualifikationsrahmen (EQR und NQR) finden allgemeine Akzeptanz. Die Diskussionen zur Zuordnung der Qualifikationen auf die jeweiligen Niveaustufen auf nationaler und europäischer Ebene haben sich bezahlt gemacht. Dadurch hat sich auch die Wahrnehmung der Kompetenzanforderungen in der beruflichen Bildung in den Ländern verändert. Denken Sie an die Einordnung der Meisterqualifikation im DQR auf einer Stufe mit dem Bachelor, also auf EQR-Niveau 6 – ein wichtiges Zeichen, national wie international. Nun arbeiten viele Länder daran, Qualifikationen, die z. B. in der Weiterbildung erworben werden, in ihre NQR aufzunehmen. Das ist eine wesentliche Voraussetzung für lebensbegleitende »nahtlose« Bildungswege. Die Arbeit ist deshalb aber nicht zu Ende. In unserer globalisierten und digitalisierten Welt wird es zunehmend darum gehen, internationale Qualifikationen und digitale Kompetenznachweise zu erfassen. Wir sind und bleiben am Ball.

»In unserer globalisierten und digitalisierten Welt wird es zunehmend darum gehen, internationale Qualifikationen und digitale Kompetenznachweise zu erfassen.«

BWP Sehen Sie Anzeichen dafür, dass diese gemeinsame Sprache die Lern- und Arbeitsmobilität in Europa erleichtert?

SIEBEL Die Anerkennungsrichtlinie für reglementierte Berufe und »unsere« Transparenzinstrumente tragen auf jeden Fall zur Erleichterung der Mobilität bei. Nehmen Sie z. B. die nationalen Informationszentren für Fragen zur internationalen Anerkennung von akademischen Abschlüssen. Sie greifen zunehmend auf die Qualifikationsrahmen zurück.

Auch Arbeitgebern und Bildungseinrichtungen hilft die Orientierung an Lernergebnissen dabei, die Kompetenzen von Bewerberinnen und Bewerbern besser einzuschätzen. Eine direkte Kausalität zwischen den Transparenzinstrumenten und der tatsächlichen Mobilität zu Lern- und Arbeitszwecken abzuleiten, ist allerdings nicht möglich. Dazu sind zu viele Einzelfaktoren und komplexe Wechselwirkungen im Spiel. Fest steht aber: Durch das Erasmusprogramm haben Lernende, Lehrer und Ausbilder wesentlich mehr Möglichkeiten, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren als noch vor zehn Jahren.

Die tatsächliche Mobilität ist schwer zu erfassen, vor allem jene außerhalb des Erasmus-Programms, da fundierte Daten wie die der Nationalen Agentur beim BIBB rar sind. Eine Studie, an der wir gerade arbeiten, soll hier Licht ins Dunkel bringen.

BWP England zählt bei jungen Menschen mit Abstand zum beliebtesten Ziel für einen Auslandsaufenthalt während der Ausbildung. Welche Folgen sind durch den Brexit zu erwarten?

SIEBEL Als Drittstaat ist das Vereinigte Königreich nun nicht mehr Mitglied der verschiedenen Berufsbildungsgremien auf europäischer Ebene. Es hat auch weder Sitz noch Stimme in unserem Verwaltungsrat. Ob in Zukunft eine Zusammenarbeit in der Berufsbildung möglich sein wird, beispielsweise ähnlich jener mit Norwegen oder Island, werden die Verhandlungsergebnisse zeigen. Davon hängt dann auch ab, ob britische Lernende und Lehrende an den Mobilitätsprogrammen teilnehmen können und ob das Vereinigte Königreich weiterhin Zielland für Auslandsphasen junger Deutscher oder anderer EU-Bürgerinnen und -Bürger sein wird.

BWP Ende Januar hat die neue EU-Kommission ihr Arbeitsprogramm vorgestellt. Klimawandel und digitaler Wandel sind zwei große Themen, die auch die Berufsbildung beschäftigen werden. Wie greift Cedefop diese Themen auf?

SIEBEL Vor allem positiv. Ich glaube, es sind die richtigen Themen. Und für Cedefop sind sie nicht neu. Ich glaube darüber hinaus, dass die Corona-Krise, deren Ausmaß im Januar noch nicht abschätzbar war, ein weiterer Treiber sein wird. Und die berufliche Bildung mit ihrer seismischen Nähe zum Arbeitsmarkt und Wirtschaftsgeschehen wird ein entscheidender Hebel sein, diese Transformationen zu meistern. Denn es kommt ja einiges zusammen: demografische, technologische, politische und soziale Herausforderungen, die Zukunft der Arbeit, wie sie sich organisiert, und wie und wann Menschen lernen. Es kommt ein Paradigmenwechsel auf die berufliche Bildung zu: Während die Erstausbildung wichtig bleibt und stetig weiterentwickelt werden muss, werden wir in Europa eine stärkere Hinwendung zur Fort- und Weiterbildung benötigen, um gesellschaftlich und

wirtschaftlich gestärkt aus der Krise hervorgehen zu können. Unsere Umfragen und Beobachtungen zeichnen einen steinigen Weg.

BWP In welcher Hinsicht?

SIEBEL Die Teilnahme Erwachsener an Fort- und Weiterbildungsprogrammen auch und gerade in jenen Gruppen, die es am nötigsten hätten, fällt hinter den bereits moderaten Zielen auf EU-Ebene deutlich zurück. Außerdem gibt es große Unterschiede zwischen den Mitgliedstaaten. Hier gilt es anzusetzen und gleichzeitig die Qualität und Anpassungsfähigkeit des Angebots im Bereich des reskilling/upskilling zu entwickeln.

BWP Wie arbeitet Cedefop dabei mit nationalen Forschungsinstituten zusammen?

SIEBEL Einerseits kooperieren wir mit Forschern in den Mitgliedstaaten durch Studien, die wir in Auftrag geben, und im Rahmen unserer Veranstaltungen. Andererseits haben wir Netzwerke zu verschiedenen Themenbereichen etabliert wie z. B. zu unseren Qualifikationsbedarfsanalysen oder unserer Arbeit zur dualen Ausbildung. Nicht zu vergessen ReferNet! Das sind unsere »Augen und Ohren« in den EU-Mitgliedstaaten, Island und Norwegen, und damit ein ganz wichtiges Bindeglied bei der Aggregation und Verbreitung von Informationen in alle Richtungen: nicht nur zu und von Cedefop, sondern auch untereinander.

BWP Wird hier der Brexit spürbare Folgen hinterlassen?

SIEBEL Zusammenarbeit und wissenschaftlicher Austausch finden ja auch im Rahmen von internationalen Organisationen und Netzwerken statt, die über die EU hinausgehen. Schließlich wirken sich globale Einflüsse auf all unsere Berufsbildungssysteme aus und wir beziehen in vergleichenden Studien und Analysen je nach Relevanz auch Drittstaaten ein. Gemeinsam mit UNESCO und der European Training Foundation in Turin (ETF) analysieren wir z. B. weltweit die laufenden Entwicklungen und Charakteristika nationaler und regionaler Qualifikationsrahmen. Insofern werden wir weiter von britischen Impulsen profitieren wie auch das Vereinigte Königreich von jenen der EU-27.

Was ich aber noch zur Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen ergänzen möchte: Unsere Zusammenarbeit mit dem BIBB freut mich sehr. Sie sind unser ReferNet-Partner

in Deutschland. Da fließen Informationen zu aktuellen Themen als »news items« oder in Form gezielter Berichte z. B. zu Digitalisierungsstrategien und deren Auswirkungen auf die Berufsbildung. Ein schönes aktuelles Beispiel ist auch die Zusammenarbeit auf dem »Weg nach Osnabrück« im Rahmen der Ratspräsidentschaft Deutschlands.

»Wir werden in Europa eine stärkere Hinwendung zur Fort- und Weiterbildung benötigen, um gestärkt aus der Corona-Krise hervorgehen zu können.«

BWP Kommen wir abschließend zu einem Thema, das die Welt seit Monaten bewegt: Die Folgen des Corona-Lockdowns. Was macht Sie optimistisch, dass die berufliche Bildung in Europa diese Krise meistern wird?

SIEBEL Mich macht vor allem optimistisch, dass auf lange Sicht die berufliche Bildung, vor allem ihre arbeitsbasierte Variante, besonders gut geeignet ist, Herausforderungen zu meistern, ja regelrecht zum Hebel und Ermöglicher von Transformationsprozessen taugt. Das hat man im Kontext der Digitalisierung bereits beobachten können. Man denke nur daran, wie es zum Beispiel in Deutschland gelungen ist – unter Mitwirkung des BIBB und der Sozialpartner –, die Novellierung der Metall- und Elektroberufe in weniger als sechs Monaten durchzuziehen. Welchen akademischen Studiengang könnte man in diesem Tempo akkreditieren? Das gleiche Anpassungsvermögen wird man wieder beobachten können, wenn die berufliche Bildung in Europa den Green Deal aufgreifen und seine Umsetzung unterstützen wird. Und als Bildungssystem, das dort angesiedelt ist, wo sich Angebot und Nachfrage für Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt treffen, wird die berufliche Bildung entscheidend zur Überwindung der wirtschaftlichen Folgen der Pandemie beitragen.

Um das zu unterstützen, hat Cedefop unmittelbar nach Ausbruch von Covid-19 begonnen, sein gesamtes Arbeitsprogramm einem »corona mainstreaming« zu unterziehen: Welchen Einfluss hat die Corona-Krise auf die Berufsbildung und wie kann Letztere zur Überwindung Ersterer beitragen? Um hier zeitnah zu belastbaren Ergebnissen und Empfehlungen zu gelangen, helfen unsere europaweiten Echtzeit-Analysen von Online-Stellenangeboten, die Erfassung von Trends am Arbeitsmarkt und von Veränderungen nachgefragter Kompetenzen, Qualifikationsbedarfe und -angebote sowie unsere eingespielten Experten-Netzwerke, denen ja auch das BIBB angehört.

BWP Bleibt zu hoffen, dass uns all diese Daten beim Navigieren durch die Krise helfen. Herr Siebel, vielen Dank für das Interview.

(Interview: Christiane Jäger)



Hören Sie das Interview als Podcast unter
www.bwp-zeitschrift.de/p12512

Hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung in der Europäischen Union

Meilensteine, erste Bilanz und künftige Herausforderungen



NORBERT SCHÖBEL
Teamleiter, »Berufsbildung,
Lehrlingsausbildung und
Erwachsenenbildung«,
Generaldirektion Beschäfti-
gung, Soziales und Inklusion,
Europäische Kommission,
Brüssel, Belgien

Der Beitrag beschreibt die zwei wichtigsten Meilensteine der Europäischen Union zur Förderung der Lehrlingsausbildung: die Gründung der Europäischen Ausbildungsallianz 2013 und die Schaffung eines Europäischen Rahmens für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung 2018. Nach einer ersten Bilanz des bislang Erreichten werden die künftigen Herausforderungen auch im Hinblick auf die Folgen der Covid-19-Pandemie erläutert.

Die Bedeutung der Lehrlingsausbildung für die Europäische Union

Die Jugendarbeitslosigkeit in der EU stieg infolge der 2007 einsetzenden Finanz- und Wirtschaftskrise stark an und erreichte 2013 mit durchschnittlich 23,7 Prozent ihren Höhepunkt. In vier Mitgliedstaaten (Griechenland, Italien, Portugal und Spanien) lag sie sogar über 40 Prozent. 7,5 Millionen Jugendliche unter 25 Jahren waren zu diesem Zeitpunkt weder beschäftigt noch in einer Ausbildung. Vor diesem Hintergrund verabschiedete die Europäische Kommission am 5. Dezember 2012 ein Jugendbeschäftigungspaket. Es sah neben der Jugendgarantie auch eine Initiative für Praktika vor und erwähnte darüber hinaus erstmalig die Schaffung einer Europäischen Ausbildungsallianz. Die Erfahrung hatte gezeigt, dass in Ländern mit gut entwickelten und attraktiven Lehrlingsausbildungen (wie z. B. Dänemark, Deutschland, die Niederlande, Luxemburg und Österreich; zum Begriff Lehrlingsausbildung vgl. Infokasten) junge Menschen den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben besser meistern konnten und infolgedessen die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise niedrig blieb. Diese positiven Modelle sollten mithilfe der Ausbildungsallianz europaweit diskutiert werden.

Der Netzwerkgedanke: Die Gründung der Europäischen Ausbildungsallianz

Die Allianz wurde am 2. Juli 2013 anlässlich der »Berufsweltmeisterschaft« in Leipzig ins Leben gerufen. Die Europäische Kommission wollte eine Plattform schaffen, die nicht nur die Mitgliedstaaten und die Sozialpartner, sondern auch Unternehmen und andere relevante Akteure zusammenbringt, um drei Ziele zu erreichen:

1. die Qualität der Ausbildung zu verbessern,
2. die Zahl der Lehrlingsangebote auszubauen und
3. die Attraktivität der Lehrlingsausbildung zu steigern.

Die in Leipzig verabschiedete »Gemeinsame Erklärung« bildete u. a. die Grundlage für die Erklärung des Rats vom 15. Oktober 2013 (vgl. EU-Council 2013). Diese umfasste Grundsätze zur Förderung der Wirksamkeit und Attraktivität von Ausbildungsprogrammen sowie die grundsätzliche Bereitschaft der Mitgliedstaaten, sich über Selbstverpflichtungen in die Allianz einzubringen.

Einen wichtigen Schub erhielt die Allianz durch das informelle Ministertreffen, das am 22. Juni 2015 in Riga stattfand. »Die Förderung des Lernens am Arbeitsplatz in all seinen Formen unter besonderer Berücksichtigung der Lehrlingsausbildung« stand an erster Stelle unter den für den Zeitraum 2015–2020 festgelegten fünf Prioritäten.

Lehrlingsausbildung

Im Unterschied zu dem in Deutschland üblichen Begriff der »dualen Ausbildung« wird hier der auf europäischer Ebene verbreitete Begriff der Lehrlingsausbildung verwendet. Damit sind Systeme der formalen Berufsbildung gemeint,

- die das Lernen in Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen mit solidem Lernen am Arbeitsplatz in einem Unternehmen und an anderen Arbeitsstätten kombinieren,
- die zu national anerkannten Qualifikationen führen,
- die auf einer Vereinbarung beruhen, in der die Rechte und Pflichten des Auszubildenden, des Arbeitgebers und gegebenenfalls der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung festgelegt sind, und
- bei denen der/die Auszubildende bezahlt oder auf andere Weise für die berufspraktische Komponente entschädigt wird.

(vgl. EU-Rat 2018)

Zu den drei Zielen der Ausbildungsallianz kam 2016 die Förderung der Mobilität als viertes Ziel hinzu. Anlässlich des vierjährigen Bestehens der Allianz wurde 2017 in Malta zudem das Europäische Netzwerk der Auszubildenden ins Leben gerufen (vgl. Infokasten). Es ist inzwischen zu einem festen Bestandteil der Aktivitäten der Ausbildungsallianz geworden.

Der gemeinsame Nenner: Ein europäischer Rahmen für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung

Neben der Stärkung des Netzwerkgedankens wollte die Europäische Kommission auch einen rechtlichen Rahmen für Lehrlingsausbildung auf europäischer Ebene schaffen. Dies geschah nach dem Modell des Europäischen Qualitätsrahmens für Praktika aus dem Frühjahr 2014. Die Kommission verabschiedete ihren Vorschlag am 5. Oktober 2017, nachdem sie zuvor zwei Anhörungen der europäischen Sozialpartner organisiert hatte, zu denen auch die Vertreter/-innen der Kammern eingeladen waren. Bereits am 15. März 2018 (vgl. EU-Rat 2018), also nach nur sechs Monaten, wurde der Kommissionsvorschlag vom Rat »Beschäftigung, Sozialpolitik, Gesundheit und Verbraucherschutz« nahezu unverändert angenommen. Diskussionsbedarf bestand allerdings hinsichtlich der Kompetenzen der Mitgliedstaaten und der Unterschiede in den Bildungssystemen. Die Ratsempfehlung bestätigte zum Beispiel, dass mindestens die Hälfte der Ausbildung am Arbeitsplatz erfolgen sollte. Den Mitgliedstaaten wurde es aber erlaubt, sich dieser Zielmarke schrittweise anzunähern. Im Unterschied zum Vorschlag der Kommission, Auslandsaufenthalte zum festen Bestandteil der Lehrlingsausbildung zu machen, sollen diese nun ebenfalls nur schrittweise gefördert werden. Abschließend soll hier erwähnt werden, dass in Artikel 166 des Vertrages über die Arbeitsweise der Europäischen Union »die Verbesserung der beruflichen Erstausbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung in den Arbeitsmarkt« als Ziel ausdrücklich aufgeführt ist, gleichzeitig aber darauf verwie-

Tabelle

Kriterien des Europäischen Rahmens für die Lehrlingsausbildung

Kriterien für Lern- und Arbeitsbedingungen	
1.	Schriftliche Vereinbarung
2.	Lernergebnisse
3.	Pädagogische Unterstützung
4.	Arbeitsplatz-Komponente
5.	Bezahlung und/oder Aufwandsentschädigung
6.	Sozialschutz
7.	Arbeitsbedingungen, Gesundheit und Sicherheit
Kriterien für Rahmenbedingungen	
8.	Regelungsrahmen
9.	Einbeziehung der Sozialpartner
10.	Unterstützung für Unternehmen
11.	Flexible Lernpfade und Mobilität
12.	Berufsberatung und Sensibilisierung
13.	Qualitätssicherung und Verfolgung des Werdegangs von Auszubildenden
14.	Arbeitsbedingungen, Gesundheit und Sicherheit

(vgl. EU-Rat 2018)

sen wird, dass es sich bei der Politik der Union lediglich um unterstützende und ergänzende Maßnahmen handelt und dabei die Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung strikt beachtet werden muss.

Der europäische Rahmen, auf den sich die Mitgliedstaaten geeinigt haben, enthält vierzehn Kriterien (vgl. Tab.), die für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung entscheidend sind. Bei den Kriterien handelt es sich aber nicht um eine einfache »Checkliste«, sondern um »Prüfsteine«, die als Anregung dienen sollen, das jeweilige System zu hinterfragen, zu analysieren und zu bewerten und somit auch eine regelmäßige Anpassung zu ermöglichen.

Die ersten sieben Kriterien beziehen sich auf die Lern- und Arbeitsbedingungen. An erster Stelle steht die Bedeutung einer schriftlichen Vereinbarung, die zwischen dem/der Auszubildenden und dem Arbeitgeber vor Beginn der Ausbildung geschlossen werden soll, um die Rechte und Pflichten hinsichtlich der Lern- und Arbeitsbedingungen festzulegen. Hinzu kommt die Vereinbarung von Lernergebnissen und die Gewährleistung pädagogischer Unterstützung durch Ausbilder/-innen in den Unternehmen. Darüber hinaus sollte mindestens die Hälfte der Ausbildung am Arbeitsplatz erfolgen und die Möglichkeit bestehen, einen Teil der Berufserfahrung im Ausland zu erwerben. Auszubildende sollten außerdem entsprechend den nationalen, sektoralen beziehungsweise tarifvertraglichen Regelungen bezahlt oder zumindest für ihre Arbeit entschädigt werden. Schließlich geht es um die Gewährleistung von Schutzrechten wie zum Beispiel den Abschluss einer Sozialversicherung sowie um

Europäisches Netzwerk der Auszubildenden

Das European Apprentices Network (EAN) ist ein Netzwerk von Auszubildenden für Auszubildende auf europäischer Ebene. Es wurde 2017 in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Jugendforum, OBESSU, und mit Unterstützung der Generaldirektion Beschäftigung der Europäischen Kommission gegründet. Ziel des Netzwerks ist, der Stimme der jungen Auszubildenden in Diskussionen über die Berufsbildung, insbesondere über die Lehrlingsausbildung, Gehör zu verschaffen.

Das Netzwerk wird von aktuellen und ehemaligen Auszubildenden, Vertreterinnen und Vertretern von Studentenstrukturen sowie von Jugendgewerkschaften gebildet.

www.apprenticesnetwork.eu (Stand: 04.06.2020)

Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz. Aus deutscher Sicht mögen diese Regelungen selbstverständlich erscheinen. Für viele Mitgliedstaaten handelt es sich dabei aber um einen großen Schritt nach vorn.

Sieben weitere Kriterien beziehen sich auf die Rahmenbedingungen in den Mitgliedstaaten. An erster Stelle steht hier die Schaffung eines Regelungsrahmens, der auf einer fairen und ausgewogenen Partnerschaft basiert. Außerdem sollen die Sozialpartner in Gestaltung, Verwaltung und Durchführung von Lehrlingsausbildungen einbezogen werden. Ferner geht es um die Unterstützung von Betrieben, insbesondere von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) sowie Maßnahmen zur Förderung von Qualität und Transparenz, um hier nur einige zu nennen (vgl. Tab.).

Erste Bilanz

Was konnte bislang durch diese beiden Meilensteine zur Förderung einer qualitativ hochwertigen Lehrlingsausbildung erreicht werden? Eine erste Bilanz richtet den Blick zum einen auf die Stärkung des partnerschaftlichen Ansatzes und zum anderen auf die Frage, inwiefern Reformprozesse in den Mitgliedstaaten angestoßen werden konnten.

Die Stärkung des partnerschaftlichen Ansatzes in Europa

Der partnerschaftliche Ansatz der Europäischen Ausbildungsallianz hat sich bewährt: Die Ausbildungsallianz umfasst heute nicht nur 37 nationale Selbstverpflichtungen – also alle EU-Mitgliedstaaten, Beitrittskandidatenländer und EFTA-Staaten – sondern auch über 300 Mitglieder unterschiedlichster Herkunft (vgl. Abb.).

Die größte Gruppe besteht aus Unternehmen. Besonders aktiv sind europäische und nationale Bildungsanbieter sowie die Sozialpartner, insbesondere die Gewerkschaften aus den Mitgliedstaaten. Teil der Allianz sind auch neun Selbstverpflichtungen der europäischen Sozialpartner auf sektoraler Ebene. Ebenso sind Kammern, Jugend- und Elternverbände, aber auch Stiftungen und Forschungseinrichtungen an der Allianz aktiv beteiligt. Knapp 60 Prozent dieser Organisationen kommen aus Deutschland, Italien, Spanien, dem Vereinigten Königreich und Frankreich (vgl. Abb.). Estland, Luxemburg, Ungarn und Slowenien sind hingegen nur durch ihre staatliche Selbstverpflichtung vertreten.

Bis Ende 2019 wurden immerhin 900.000 Ausbildungsmöglichkeiten unter dem Schirm der Allianz von Betrieben und öffentlichen Verwaltungen angekündigt. Außerdem zeigten die vier unter den Mitgliedern seither durchgeführten Befragungen, dass der dadurch initiierte Informationsaustausch auf europäischer Ebene als gewinnbringend angesehen wird. Die Europäische Kommission hat daher bereits Ende 2018 »unterstützende Dienste« eingerichtet

und für die Jahre 2019 und 2020 dafür zwei Millionen Euro bereitgestellt. Mit diesen Geldern werden nicht nur die Arbeitstreffen, sondern verstärkt auch Webinare, Online-Kurse und Online-Live-Expertentreffen sowie der Aufbau einer Online-Bibliothek finanziert, was sich während der Covid-19-Pandemie bereits bewährt hat. Für die Jahre 2021 und 2022 sollen erneut zwei Millionen Euro zur Verfügung stehen.

Trotz der positiven Entwicklung könnten in Zukunft einige Aspekte verbessert werden. Hierzu gehört die bessere Vernetzung der Vertreter/-innen aus den nationalen Ministerien, die an den Reformprozessen in den jeweiligen Mitgliedstaaten beteiligt sind, mit den anderen Akteuren der Allianz. Die Förderung innerstaatlicher Zusammenarbeit durch Allianzen und Koalitionen, wie sie bereits in Deutschland, Norwegen, Spanien oder Rumänien existieren, sowie grenzüberschreitende Kooperationen, beispielsweise im baltischen Raum oder auf dem Westbalkan, verdienen ebenfalls Aufmerksamkeit. In Zukunft sollten auch die lokalen und regionalen Akteure stärker in die Arbeit eingebunden werden, zum Beispiel durch ein neu zu schaffendes Netzwerk von Städten und Gemeinden. Ferner wird die internationale Dimension in der beruflichen Bildung eine größere Bedeutung gewinnen. Das Erasmus-Programm wird ab 2021 zum ersten Mal weltweit – also über die EU hinaus – Auslandsaufenthalte für Auszubildende, Berufsschullehrkräfte und Ausbilder/-innen ermöglichen. Zudem kooperiert die Europäische Kommission mit der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF) in Turin bei der Intensivierung der Kooperation mit den östlichen Nachbarländern der EU, mit der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) bei der Entwicklung weltweiter Standards für Lehrlingsausbildung sowie mit WorldSkills, um die Attraktivität beruflicher Qualifikationen weiter zu steigern. Schließlich arbeitet die Europäische Kommission gerade daran, die Bedeutung des Europäischen Netzwerks der Auszubildenden zu stärken. Hierzu bedarf es allerdings auch der Schaffung nationaler Strukturen, die in vielen Ländern bislang nicht existieren, wie eine kürzlich veröffentlichte Studie der Kommission gezeigt hat (vgl. European Commission 2019).

Unterstützung der Reformprozesse in den Mitgliedstaaten

Der »Europäische Rahmen für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung« sowie die neu entwickelte Methode »Benchlearning« bieten zusammen ein solides Fundament, um die Reformprozesse in den Mitgliedstaaten zu begleiten und duale Ausbildung und andere Formen des arbeitsweltorientierten Lernens weiter zu stärken.

Beim Benchlearning handelt es sich um eine Kombination aus benchmark und peer learning. Die Methode zielt auf eine bedarfsgerechte Unterstützung von Strukturreformen

Abbildung

Mitglieder der Ausbildungsallianz nach Organisationstyp und nationaler Zugehörigkeit

Quelle: European Alliance for Apprenticeships, Facts and Figures – URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1499&langId=en> (Stand: 04.06.2020)

durch Fachberatung und vertieftes wechselseitiges Lernen und wurde vom Netzwerk der europäischen Arbeitsverwaltungen entwickelt und umgesetzt (vgl. European Public Employment Services 2017).

Nach Ablauf von drei Jahren, also bis zum 15. März 2021, muss die Europäische Kommission einen Bericht zur Umsetzung der Ratsempfehlung vorlegen. Für eine qualitative Beurteilung der Reformbemühungen ist es allerdings derzeit noch zu früh. Aber auch eine quantitative Analyse des Angebots von Ausbildungsplätzen ist ein schwieriges Unterfangen. Zwar entwickelte das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) eine Datenbasis, die auch einen zwischenstaatlichen Vergleich ermöglicht¹, jedoch erlaubt die aktuelle Datenlage nur eine grobe Analyse. Dies liegt zum Teil an der fehlenden Vergleichbarkeit der Informationen aufgrund der unterschiedlichen Berufsbildungssysteme, aber auch daran, dass manche Mitgliedstaaten überhaupt keine Angaben machen. Was sich bislang feststellen lässt, ist, dass die Zahl der Angebote in den letzten Jahren in einigen Ländern (z. B. Dänemark, Deutschland) relativ stabil geblieben, in anderen Mitgliedstaaten (z. B. Finnland, Frankreich, Österreich, Polen, Vereinigtes Königreich) jedoch gesunken ist. In Schweden und in einigen südlichen Ländern (z. B. Griechenland, Malta, Rumänien, Spanien) sind die Angebote wiederum gestiegen, al-

lerdings ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau. Es steht zu befürchten, dass aufgrund der COVID-19-Pandemie die Zahl der Ausbildungsplätze in diesem Jahr und darüber hinaus insgesamt wieder sinken wird.

Künftige Herausforderungen

Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit wird zunehmend von dem Problem des Fachkräftemangels überlagert. Das heißt, dass die berufliche Weiterbildung einen höheren Stellenwert einnehmen muss. Gleichzeitig erleben wir weiterhin eine Spaltung Europas, da einige Mitgliedstaaten, insbesondere im Süden, nach wie vor unter einer zu hohen Jugendarbeitslosigkeit leiden und sich die Situation dort sogar noch verschärfen könnte, wenn Investitionen in die berufliche Bildung wegen der Covid-19-Krise für »dringendere« Aufgaben verwendet werden. Europäische Solidarität ist deshalb mehr denn je gefragt – vor allem bei der Entwicklung einer längerfristigen Strategie zur wirtschaftlichen Erholung. Letztlich kommt es darauf an, Unternehmen und öffentliche Betriebe davon zu überzeugen, dass es sich trotz Krise und knapper Mittel lohnt, in die Ausbildung von Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen zu investieren. Dabei sollten zukünftig vor allem KMU unterstützt werden. Die Finanzierung attraktiver Trainingszentren, die von mehreren Betrieben gemeinsam genutzt werden, ist ein vielversprechender Ansatz.

Trotz der Covid-19-Pandemie wird Europa auf die drei großen globalen Herausforderungen – demografischer Wan-

¹ Vgl. Cedefop-Website »Database on financing apprenticeships«: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-apprenticeships> (Stand: 04.06.2020)

del, Digitalisierung und Klimawandel – Antworten finden müssen:

- Der demografische Wandel verlangt nach innovativen Konzepten bei Ausbildungsprogrammen für Erwachsene. Eine kürzlich erschienene Cedefop-Studie (vgl. Cedefop 2019) liefert hierzu erste Ideen, die über die Dauer der Ausbildung und die Anerkennung von Berufserfahrungen hinausgehen. Hierbei geht es zum Beispiel um die Frage, wie es gelingen kann, in Betrieben eine Kultur des kontinuierlichen Lernens zu verankern.
- In Zukunft wird es verstärkt darauf ankommen, nicht nur attraktive Lernorte zu schaffen, sondern zusätzlich zu Schule, Betrieb und Trainingszentrum digitale Lernmethoden als festen Bestandteil in die Ausbildungskonzepte aufzunehmen. Die COVID-19-Krise bietet auch hier die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu sammeln. Es wird sich lohnen, Beispiele guter Praxis europaweit auszutauschen und wenn möglich auch konkret umzusetzen. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Weiterqualifizierung der Berufsschullehrkräfte und des betrieblichen Ausbildungspersonals sowie die Förderung von deren Zusammenarbeit, damit die Auszubildenden nach den neuesten Lehr- und Ausbildungsmethoden und entsprechend den Arbeitsmarkterfordernissen geschult werden.
- Die Europäische Ausbildungsallianz wird sich 2020 erstmals dem wohl wichtigsten Zukunftsthema widmen, nämlich der Frage, wie Unternehmen, Sozialpartner, Bildungsanbieter, Lehrkräfte, Ausbilder/-innen und Auszubildende zum »Green Deal« beitragen und bei der Bekämpfung der Klimaerwärmung mitwirken können.

Entscheidend wird sein, ob es gelingt, die Attraktivität der beruflichen Ausbildung – trotz und gerade wegen COVID-19 – zu steigern und zu zeigen, dass Exzellenz² und Inklusion kein Gegensatz sein müssen. Hierbei spielen die professionelle berufliche Beratung, die Einbeziehung von Elternverbänden und die Bekämpfung von Stereotypen eine große Rolle. Die Europäische Woche der Beruflichen Bildung³ wurde vor fünf Jahren von der Europäischen Kommission ins Leben gerufen, um genau diese Problematik, die in allen Mitgliedstaaten von ähnlich großer Bedeutung ist, zu thematisieren. Anlässlich der deutschen EU-Ratspräsidentschaft findet die Europäische Woche vom 9.–13. November 2020 in Berlin statt. Die Zusammenarbeit mit Deutschland wird sicherlich einen wichtigen Anstoß geben können.

Um die negativen Folgen der Covid-19-Pandemie abzumildern und Perspektiven für die Zukunft aufzuzeigen, verabschiedete die Europäische Kommission am 1. Juli 2020 neben der Europäischen Kompetenzagenda (vgl. EU-Kommission 2020 a) drei weitere Dokumente: Eine Mitteilung zur Förderung der Jugendbeschäftigung und zwei Ratsempfehlungen zur Stärkung der Jugendgarantie und zur beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. EU-Kommission 2020 b–d). Die vorgeschlagenen Maßnahmen beinhalten auch neue Impulse für die Lehrlingsausbildung und die Europäische Ausbildungsallianz. ◀



Infografik von S. 15 zum Download:
www.bwp-zeitschrift.de/g395

LITERATUR

CEDEFOP: Apprenticeship for adults. Results on an explorative study. Luxemburg 2019 – URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/4179_en.pdf (Stand: 01.07.2020)

EU-COUNCIL: European Alliance for Apprenticeships. Declaration of the Council of the European Union. Luxemburg 2013 – URL: www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/139011.pdf (Stand: 01.07.2020)

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Europäische Kompetenzagenda (European Skills Agenda). Brüssel 2020 a – URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=1223> (Stand: 01.07.2020)

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Förderung der Jugendbeschäftigung: Eine Brücke ins Arbeitsleben für die nächste Generation. Brüssel 2020 b – URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/ip_20_1193 (Stand: 01.07.2020)

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Vorschlag der Kommission für eine Empfehlung des Rates für eine Brücke ins Arbeitsleben – Stärkung der Jugendgarantie. Brüssel 2020 c – URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1594047695309&uri=CELEX:52020DC0277> (Stand: 01.07.2020)

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Brüssel 2020 d – URL:

<https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22780&langId=en> (Stand: 01.07.2020)

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Gut für die Jugend – gut für die Wirtschaft. Europäische Ausbildungsallianz. Luxemburg 2017 – URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&furtherPubs=yes&pubId=8005&langId=de> (Stand: 01.07.2020)

EUROPEAN COMMISSION: Study on the representation of apprentices in vocational education and training (VET) and other relevant bodies or networks of EU Member States, Candidate and EFTA Countries. Brüssel 2019 – URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6098106d-df40-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-121534880> (Stand: 01.07.2020)

RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (EU-RAT): Empfehlung des Rates vom 15. März 2018 zu einem Europäischen Rahmen für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung, (2018/C 153/01) – URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/AUTO/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)&qid=1587915280598&rid=1](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/AUTO/?uri=CELEX:32018H0502(01)&qid=1587915280598&rid=1) (Stand: 01.07.2020)

² Vgl. hierzu auch den neuen europäischen Ansatz zur Förderung von Zentren der Beruflichen Exzellenz über das Erasmus+-Programm https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/centres-of-vocational-excellence_de (Stand: 04.06.2020)

³ <https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/> (Stand: 04.06.2020)

Berufsbildung 2035: Drei Szenarien für die Berufsbildung in Europa



JÖRG MARKOWITSCH
Dr., 3s Research & Consulting,
Wien, Österreich
joerg.markowitsch@3s.co.at



PHILIPP GROLLMANN
Dr., wiss. Mitarbeiter im BIBB
grollmann@bibb.de



JENS BJØRNÅVOLD
European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), Büro Brüssel, Belgien
jens.bjornavold@cedefop.europa.eu

Wird die berufliche Bildung in Europa angesichts der Informatisierung der Gesellschaft, der Polarisierung des Arbeitsmarkts, des allgemeinen Trends zur Höherqualifizierung sowie der zunehmenden Bedeutung allgemeiner Kompetenzen immer mehr zum Randphänomen? Oder erlebt die berufliche Bildung durch die Etablierung höherer Berufsbildung sowie vereinte politische Anstrengungen gegen Jugendarbeitslosigkeit und Fachkräftemangel, wie etwa die Europäische Ausbildungsallianz, künftig eine Renaissance? Der Beitrag präsentiert derzeit in Europa diskutierte Szenarien zur Zukunft der Berufsbildung, die im Rahmen eines Cedefop-Projekts entwickelt wurden.

Rückschau zwecks Vorschau

Fragen zur Zukunft der beruflichen Bildung in Europa sind herausfordernd, weil selbst der Blick zurück nicht immer eindeutig Entwicklungen erkennen lässt, die in die Zukunft projiziert werden könnten. Trotz ähnlicher Herausforderungen und trotz des zunehmenden Einflusses europäischer Bildungs- und Beschäftigungspolitik sind divergierende Entwicklungslinien in den Berufsbildungssystemen der Mitgliedstaaten auszumachen.

Das große Ganze einzufangen und ein klareres Gesamtbild der Veränderungen in der beruflichen Bildung in Europa zu bekommen, war das Ziel eines dreijährigen Cedefop-Projekts¹ unter Leitung des Forschungs- und Beratungsunternehmens 3s und unter Beteiligung des BIBB sowie mehrerer anderer europäischer Forschungsinstitute, dessen Abschlussbericht seit Kurzem vorliegt (vgl. Cedefop 2020). Der Rückblick umfasst den Zeitraum von 1995 bis 2015, der Ausblick erfolgte in Form von drei Szenarien für das Jahr 2035 (vgl. Infokasten).

Die Analyse der Szenarien zeigte, dass frühere Projekte Berufsbildung fast ausschließlich in einseitiger Abhängigkeit zu externen Faktoren wie wirtschaftlicher oder technologischer Entwicklung modellierten und sich damit letztlich

Methodische Vorgehensweise

Für den Rückblick wurden Veränderungen der Berufsbildungssysteme und deren Einflussfaktoren analysiert: etwa anhand statistischer Analysen (z.B. der Europäischen Arbeitskräfteerhebung), Länderfallstudien nationaler Berufsbildungsexpertinnen und -experten (z.B. zur Entwicklung höherer Berufsbildung) und Auswertungen nationaler Berichtssysteme (z.B. Zeitreihenanalysen von Bildungsgängen).

Für den Ausblick wurden nationale und internationale Szenarien-Projekte im Bildungsbereich aus den letzten beiden Jahrzehnten (vgl. z.B. Cedefop 2003; OECD 2006) ausführlich analysiert und ein internationaler Szenarien-Workshop veranstaltet, in dem unter Berücksichtigung der retrospektiven Befunde Entwicklungsszenarien erarbeitet wurden.

An dem eintägigen Workshop, der im Juli 2018 in Wien stattfand, nahmen 25 Expertinnen und Experten aus der Berufsbildungsforschung und -politik aus 14 verschiedenen Ländern teil. Sie wurden gebeten, aus der Rückschau in Kleingruppen Erzählungen über die jüngere Geschichte der Berufsbildung als Rückblick aus dem Jahr 2035 zu konstruieren. Dazu dienten Leitfragen wie etwa: Wie lässt sich die Berufsbildung im Jahr 2035 charakterisieren und deren jüngste Entwicklung zusammenfassen? Was waren Meilensteine dieser Entwicklung? Welche gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen waren dafür ausschlaggebend? (zu weiteren Details der Entwicklung der Szenarien vgl. GROLLMANN/MARKOWITSCH 2019).

Überdies wurde eine nichtrepräsentative Online-Befragung unter Berufsbildungsexpertinnen und -experten durchgeführt, die unten im Detail vorgestellt wird.

¹ Projekt-Webseite: www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/changing-nature-and-role-vocational-education-and-training-vet-europe (Stand: 09.06.2020)

in der Beschreibung künftiger Umweltfaktoren erschöpften. Veränderungen *innerhalb* der beruflichen Bildung sowie das Verhältnis der beruflichen zur allgemeinen Bildung wurden dagegen nur unzureichend berücksichtigt (vgl. GROLLMANN 2018; GROLLMANN/MARKOWITSCH 2019). Diese beiden letztgenannten Aspekte stellen in unseren Szenarien hingegen zentrale Referenzpunkte dar. Allerdings spielen auch externe Faktoren wie die technologische Entwicklung oder die Struktur des Arbeitsmarkts in der Illustration der Szenarien eine wichtige Rolle.

Das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung

Die festgestellten Veränderungen des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung lassen sich grob als »Akademisierung« der Berufsbildung und »Verberuflichung« der allgemeinen Bildung charakterisieren. Für beide Entwicklungen finden sich in Europa und auch innerhalb einzelner Länder Beispiele.

In der Schul- und Hochschulbildung nehmen etwa arbeitsorientierte Elemente (z. B. Praktika, fallbasiertes Lernen) zu. Generell ist die Hochschulbildung zunehmend stärker auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet und räumt den Sozialpartnern in Bildungsfragen wachsendes Engagement und Mitspracherecht ein. Demgegenüber sind etwa in der Berufsbildung ein Rückgang der Teilnahme an beruflicher Bildung auf Sekundarebene, eine zunehmende Fokussierung auf akademisches Wissen in der Ausbildung und eine Betonung wissenschaftlicher Qualifikationen des Lehrpersonals festzustellen.

Veränderungen innerhalb der Berufsbildung

Innerhalb der beruflichen Bildung zeigen sich ebenfalls gegensätzliche Tendenzen. Auf der einen Seite ist eine zunehmende Pluralisierung beruflicher Lernformen (im Sinne von Lernorten und Lernansätzen), eine Verwischung der Grenzen zwischen beruflichen und allgemeinen Inhalten und eine Verschmelzung von Bildungssektoren erkennbar. Auf der anderen Seite zeigt sich eine Profilschärfung im Sinne einer immer stärkeren Verankerung von Dualität als einem zentralen Prinzip der beruflichen Bildung sowie ein sich langsam profilierender Sektor der höheren Berufsbildung. Außerdem mehren sich Initiativen zum Ausbau von betrieblichen Ausbildungsgängen. Einer Diversifizierung der Berufsbildung, an deren Ende eine »pluralisierte« Berufsbildung steht, steht also eine Profilschärfung der Berufsbildung gegenüber, die in eine »distinktive« Berufsbildung mündet, die sich deutlich von akademischen Traditionen abgrenzt (zu den Trends vgl. auch MARKOWITSCH/HEFLER 2019).

Drei Szenarien für die Berufsbildung in Europa 2035

Unter Berücksichtigung dieser Entwicklungen wurden auf Basis des Szenarien-Workshops (vgl. Infokasten S. 17) und der unten vorgestellten Befragung drei Szenarien² entfaltet (vgl. auch Abb. 1):

1. Eine **pluralisierte Berufsbildung** mit lebenslangem Lernen als zentralem Merkmal, bei der die Unterscheidung zwischen berufsbezogener und allgemeiner Bildung zunehmend obsolet wird.
2. Eine **distinktive Berufsbildung** mit berufsfachlicher Kompetenz als zentralem Bezugspunkt, einer klaren Abgrenzung von der allgemeinen Bildung und einer gewissen Vormachtstellung innerhalb des Bildungssystems.
3. Eine **zweckspezifische (bzw. marginalisierte) Berufsbildung**, die praktisch nur eine Reparaturfunktion und untergeordnete Rolle im Bildungssystem spielt und ausschließlich auf arbeitsplatzspezifische Qualifizierung reduziert ist.

Im Folgenden skizzieren wir zentrale Charakteristika dieser drei Szenarien (vgl. ausführlich Cedefop 2020). Eine Identifikation der Szenarien mit Berufsbildungssystemen einzelner Mitgliedstaaten sollte dabei tunlichst vermieden werden. Stattdessen ist der Anspruch der Szenarien, Entwicklungen aus verschiedenen Mitgliedstaaten zu integrieren und dadurch nationale und europäische politische Diskussionen zu befruchten.

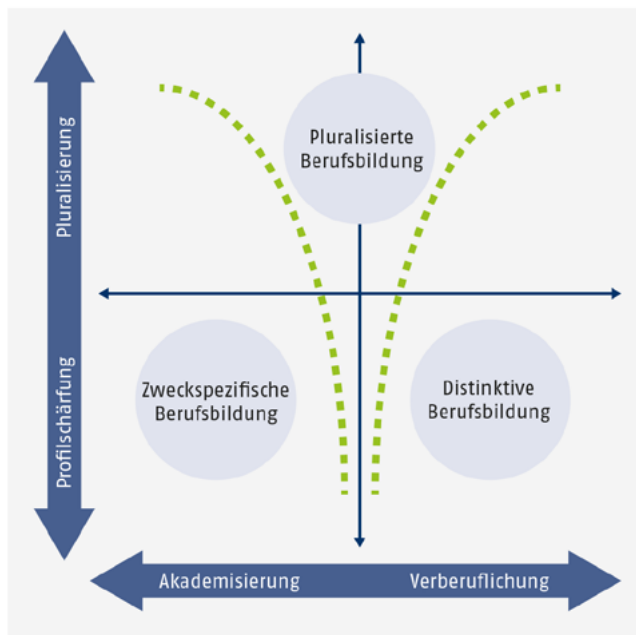
Pluralisierte Berufsbildung mit Fokus auf lebenslangem Lernen

In diesem Szenario findet berufsorientiertes Lernen auf allen Ebenen und in allen institutionellen Kontexten inklusive allgemeinbildender Schulen und Hochschulbildung statt und ist Bestandteil eines umfassenden Konzeptes von lebenslangem Lernen. Berufsbildung als separates und spezielles Teilsystem ist weitgehend verschwunden und die früheren Grenzen zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung sind verschwommen. Der bildungspolitische Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von allgemeinen Fähigkeiten und überfachlichen Kompetenzen, um dem raschen technologischen und wirtschaftlichen Wandel Rechnung zu tragen. Gleichzeitig erfährt die Fort- und Weiterbildung einen erheblichen Bedeutungszuwachs und die Zielgruppen der Berufsbildung erweitern sich massiv. Lernen findet zunehmend individuell und in Form projekt- und problemorientierten Lernens statt. Lebenslanges Lernen spielt sich vielfach in einem flexiblen System der Anerkennung von Lernleistungen ab, wobei in die Steuerung neben den

² Neben drei Basis-Szenarien wurden auch sechs Detail-Szenarien generiert (vgl. ausführlich Cedefop 2020)

Abbildung 1

Szenarien der Berufsbildung in Europa



Quelle: Cedefop (2020)

Sozialpartnern auch andere Akteure der Zivilgesellschaft eingebunden sind. Die Politik auf EU-Ebene unterstützt die Transparenz und Übertragbarkeit von Qualifikationen. Die starke Flexibilisierung der Ausbildungswege lässt jedoch Koordinierung und Regulierung zu einer ständigen Herausforderung werden, da die Gefahr der Fragmentierung und steigender Ungleichheit besteht.

Distinktive Berufsbildung mit Fokus auf berufsfachlicher Kompetenz

In diesem Szenario geht die Berufsbildung extrem gestärkt aus Reformen und Entwicklungen der 2020er-Jahre hervor. Diverse Krisen und fortschreitende Digitalisierung haben die Bedeutung der Entwicklung breiter berufsfachlicher Kompetenz unterstrichen und das Lernen im Arbeitsprozess wird rund um die Anforderungen klar definierter Berufe ein zentrales Element des Bildungssystems und als Grundlage für Erneuerung und Innovation anerkannt. Die Hauptzielgruppe der Berufsbildung sind junge Menschen in der Erstausbildung, denen berufliche Ausbildungswege auf allen Niveaus einschließlich Qualifikationen auf Niveau 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens offenstehen. Berufsbildung genießt damit die gleiche Wertschätzung wie der allgemeinbildende Weg. Hauptziel der Berufsbildungspolitik ist die Etablierung des Lernens im Arbeitsprozess als »Goldstandard«. Neben den Sozialpartnern unterstützt die EU das Modell der distinktiven Berufsbildung durch die Förderung grenzübergreifender Zusam-

menarbeit, aber auch durch europäische Vereinbarungen zu Berufen und Branchen, die einheitliche Standards vorgeben. In diesem Szenario besteht die politische Herausforderung vor allem darin, dass Berufsbildung dem rasanten technischen und arbeitsorganisatorischen Wandel nicht immer gerecht werden kann und die Stabilität von Berufen stetig infrage gestellt wird.

Zweckspezifische Berufsbildung mit Fokus auf arbeitsorientierter Ausbildung

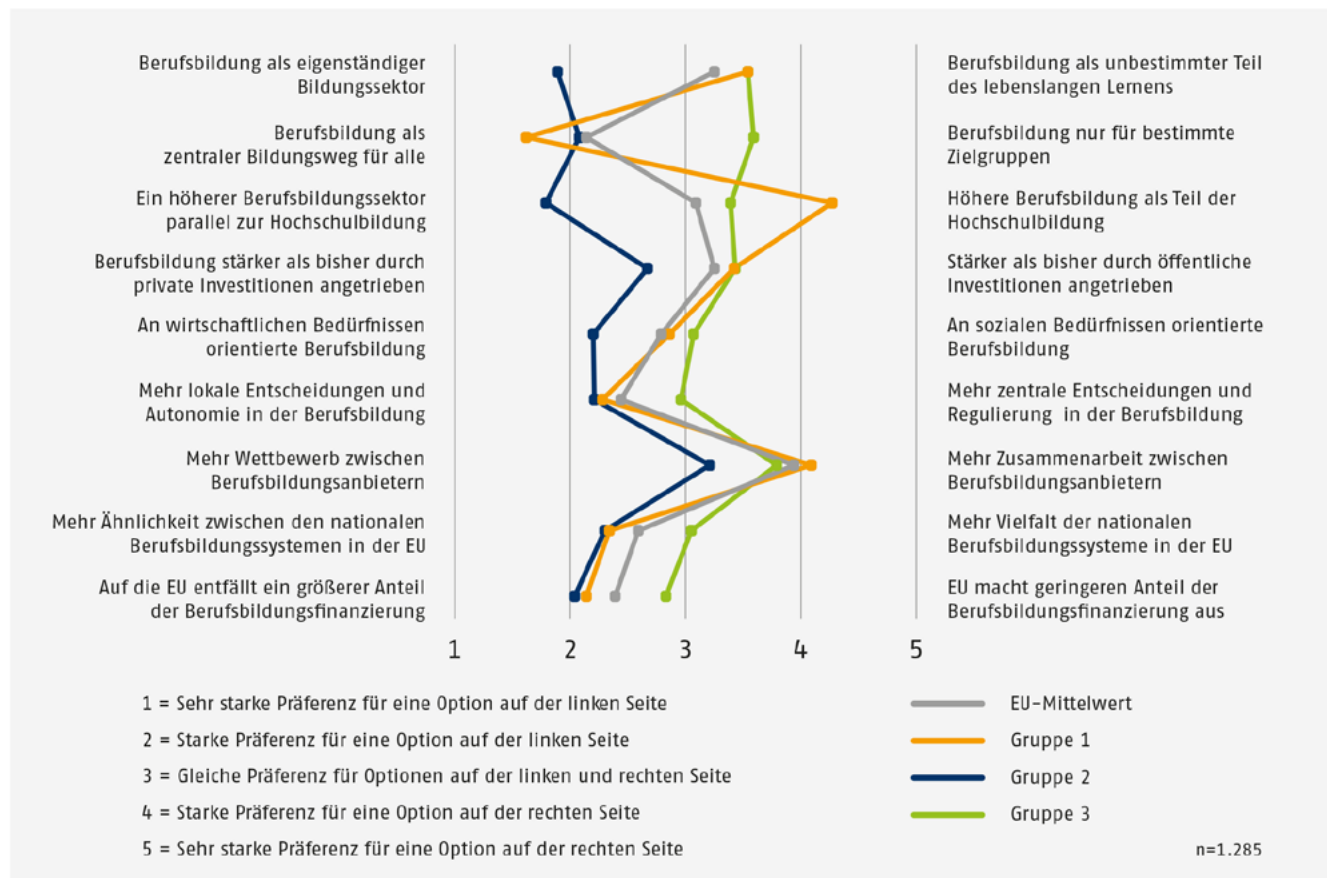
Der Schwerpunkt der Berufsbildung in diesem Szenario liegt auf öffentlich geförderter Umschulung sowie Weiter- und Fortbildung für einzelne Arbeitsplätze, häufig unter Bezugnahme auf kurz- und mittelfristig bestehende Arbeitsmarktbedürfnisse und Ungleichgewichte. Zentrales Anliegen ist dabei die Arbeitsmarktintegration bzw. der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, wodurch das Image der Berufsbildung bei jungen Leuten stark mit dieser Funktion verknüpft ist und neue Formen der Berufsbildung Schwierigkeiten haben, mit anderen Bildungs- und Ausbildungsbereichen zu konkurrieren. Die Maßnahmen in der Berufsbildung unterliegen inhaltlich einem starken Wandel, da sie sich auf schnell wandelnde Jobs und Arbeitsplätze ausrichten. Der Ausbau von Grundkompetenzen und Schlüsselqualifikationen liegt bei diesem Szenario in der Verantwortung der allgemeinen Bildung und der Hochschulbildung. Die Zielgruppe der Berufsbildung sind zunehmend Erwachsene, die eine rasche Umschulung oder einen schnellen Aufbau von Qualifikationen benötigen, insbesondere dann, wenn sie von Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung bedroht sind. Ausbildungskurse und -seminare, die von einer wachsenden Vielfalt von Bildungsanbietern durchgeführt werden, sind die vorherrschende Lernform. Die Steuerung der Angebote basiert auf Kompromissen zwischen Arbeitsmarktakteuren und der Arbeitsmarktverwaltung, während die Bildungsverwaltung eine untergeordnete Rolle spielt. Die Politik auf EU-Ebene konzentriert sich auf Transparenz und Übertragbarkeit von Qualifikationen im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. In diesem Szenario besteht die Gefahr, dass die Bedeutung der beruflichen Bildung im Aufbau von Grund- und Schlüsselkompetenzen unterschätzt wird.

Die Zukunft aus Sicht europäischer Berufsbildungsfachleute

Neben dem Szenario-Workshop wurde im Frühjahr 2018 eine Erhebung unter rund 1.500 Berufsbildungsexpertinnen und -experten in Europa durchgeführt. Der Online-Fragebogen wurde über diverse einschlägige Plattformen (z. B. VET Skills Week, Cedefop's Skillsnet oder EPALE) vertrieben und zur Hälfte von Personen aus Bildungseinrichtungen so-

Abbildung 2

Visionen zur Berufsbildung 2035



Quelle: Cedefop (2020)

wie öffentlichen Behörden ausgefüllt, die in ihrer täglichen Praxis mit Berufsbildung zu tun haben. Der Rest der Befragten kam etwa zu gleichen Teilen aus der Erwachsenen-, Hochschul- bzw. Allgemeinbildung. Die Beteiligung war europaweit relativ ausgewogen und umfasste Teilnehmende aus 30 Ländern (vgl. Cedefop 2020). Gegenstand der Befragung war das Berufsbildungssystem des Landes, das die Befragten am besten kennen. Die mehrheitlich geschlossenen Fragen bezogen sich sowohl auf vergangene Entwicklungen (1995–2015) als auch auf künftige (bis 2035), also z. B. ob die Bedeutung der höheren Berufsbildung zugenommen hat oder zunehmen wird. Erstaunlicherweise zeigten sich bezüglich Alter, Geschlecht oder beruflichem Hintergrund der Befragten kaum Einflüsse auf die Antworten. Mittels einer hierarchischen Clusteranalyse bei einer als semantisches Differenzial gestellten Frage zur Vision der Berufsbildung im Jahr 2035 ergaben sich deutliche Ähnlichkeiten zu den im Zuge des Szenarien-Workshops grob entworfenen Szenarien. Unabhängig von persönlichen Merkmalen lassen sich damit drei annähernd gleich große Gruppen mit unterschiedlichen Zukunftsvorstellungen identifizieren (vgl. Abb. 2).

Vertreter/-innen der **Gruppe 1** erwarten, dass in den nächsten 15 Jahren die Berufsbildung der zentrale Bildungsweg für alle, Teil des lebenslangen Lernens und folglich auch die höhere Berufsbildung Teil der Hochschulbildung sein wird. Diese Gruppe sieht die Ausrichtung der beruflichen Bildung auf soziale und wirtschaftliche Zwecke gleichgewichtig genau wie die Balance aus öffentlichen und privaten Investitionen. Allerdings wird erwartet, dass die EU einen größeren Anteil an der Finanzierung übernimmt. Schließlich erwartet sie eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungsanbietern und Betrieben und eine Annäherung nationaler Berufsbildungssysteme in der EU. Das Bild, das diese Gruppe zeichnet, kommt dem, was wir oben als pluralisiertes Berufsbildungsszenario beschreiben, am nächsten.

Gruppe 2 sieht am deutlichsten die berufliche Bildung als eigenständigen Bereich, aber ebenfalls als zentralen Bildungsweg für alle. Sie erwartet aber einen eigenständigen Bereich der höheren Berufsbildung, der sich deutlich von der Hochschulbildung unterscheidet. Diese Gruppe geht davon aus, dass sich in Zukunft Berufsbildung stärker an wirtschaftlichen Bedürfnissen orientieren wird, und erwartet mehr Wettbewerb zwischen verschiedenen Anbie-

tern der Berufsbildung. Insgesamt kommt diese Erwartung dem, was wir als distinktive Berufsbildung beschrieben haben, sehr nahe.

Gruppe 3 zeigt am wenigsten klare Erwartungen hinsichtlich der Entwicklung der höheren Berufsbildung oder der Ähnlichkeit bzw. Vielfalt nationaler Berufsbildungssysteme. Sie hebt sich jedoch dadurch klar von den beiden anderen Gruppen ab, als dass Personen dieser Gruppe mehrheitlich erwarten, dass die Berufsbildung in Zukunft nur für spezifische Adressatinnen und Adressaten relevant sein wird. Diese Sichtweise deckt sich am besten mit unserem dritten Szenario (zweckspezifische Berufsbildung).

Szenarien als Katalysator für Innovationen im europäischen Berufsbildungsdialog

Die Szenarien wurden im Rahmen diverser nationaler und europäischer Veranstaltungen seit Herbst 2018 mehrfach präsentiert. Der Ansatz wurde dabei stets positiv aufgenommen und inspirierte nationale Behörden sowie Interessenvertreterinnen und -vertreter zu Diskussionen jenseits der traditionellen institutionellen und nationalen Trennlinien. Überdies ermöglichten die Szenarien, Spannungen (Akademisierung vs. Verberuflichung) und Widersprüche (ein

deutlicher Schwerpunkt auf Berufsbildung gegenüber einer eher pluralisierten Ausrichtung) zu verdeutlichen und sowohl Chancen als auch Risiken zu erkennen. In diesem Sinne bieten die Szenarien einen klaren Mehrwert für den nationalen und europäischen Dialog. Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaftsvertreter/-innen haben ein besonderes Interesse an der Nutzung der Szenarien bekundet. In einem Folgeprojekt soll nun das Potenzial der Szenarien als Katalysator für Innovationen und Strategien der Berufsbildungspolitik weiter ausgelotet werden. Hierzu sind unter anderem nationale Szenarien-Workshops in einigen EU-Ländern geplant. ◀



Welches Szenario erscheint Ihnen wünschenswert? Welches der Szenarien halten Sie für realistisch?

Schreiben Sie einen Kommentar zu diesem Beitrag!
Autoren und Redaktion freuen sich auf Ihre Kommentare unter www.bwp-zeitschrift.de/16595

LITERATUR

CEDEFOP: Vocational education and training in Europe, 1995–2035. Scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Luxembourg 2020 – URL: www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3083 (Stand: 09.06.2020)

CEDEFOP: Future education: learning the future: scenarios and strategies in Europe. Luxembourg 2003 – URL: <https://op.europa.eu/s/nJaQ> (Stand: 09.06.2020)

GROLLMANN, P.: Prognose- und prospektive Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, F.; GROLLMANN, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. erw. Auflage. Bielefeld 2018, S. 161–168

GROLLMANN, P.; MARKOWITSCH, J.: Konzeptionelle Veränderungen für die Berufsbildung in Europa und Szenarien für die Zukunft. In: BÜNNING, F. u. a. (Hrsg.): Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld 2019, S. 283–298

MARKOWITSCH, J.; HEFLER, G.: Future developments in Vocational Education and Training in Europe. Report on reskilling and upskilling through Formal and Vocational Education training (JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology). Sevilla 2019

OECD: Think Scenarios, Rethink Education. Paris 2006

Internationales Handbuch der Berufsbildung



Das praxisbezogene Standardwerk der vergleichenden Berufsbildungsforschung umfasst mittlerweile **49 Länderstudien**. Sie geben einen Einblick in die sozioökonomischen Rahmenbedingungen und die bildungspolitischen Kompetenzen der jeweiligen Länder. Das Handbuch stellt die Bildungssysteme unter dem Blickwinkel der Berufsbildung vor und zeichnet die strukturellen und historischen Entwicklungslinien nach. Die Ergänzungslieferungen wurden Ende 2017 eingestellt. Neue Studien erscheinen seit 2018 als Monografien.

Das Internationale Handbuch der Berufsbildung wird herausgegeben von Philipp Grollmann, Dietmar Frommberger, Ute Clement, Thomas Deißinger, Uwe Lauterbach, Matthias Pilz und Georg Spöttl.

Zuletzt erschienen:

CHRISTIAN DORNINGER | FRANZ GRAMLINGER

Österreich

Band 52. 2019. 132 S.

Print: ISBN 978-3-8474-2997-5, 29,90 EUR

kostenloser Download unter:

www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10809

ALEXANDRA IOANNIDOU

Griechenland

Band. 51. 2019. 106 S.

Print: ISBN 978-3-8474-2996-8, 29,90 EUR

kostenloser Download unter:

www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10392

Der e-CF – ein Sektorrahmen für IT-Fachkompetenzen

Erkenntnisse aus der Anwendung des e-CF bei der Modernisierung der IT-Berufe



ANGELA KENNECKE
IT-Kompetenzmanagerin und
IG Metall-Betriebsrätin bei
Airbus in Bremen
angela.kennecke@airbus.com



THOMAS FELKL
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
thomas.felkl@bibb.de

In dem Bestreben, nationale Qualifikationsprofile im europäischen Vergleich transparenter zu machen und besser zu verstehen, gewinnen Sektorrahmen an Bedeutung. Für die IT-Branche stellt der European e-Competence Framework (e-CF) ein solches Instrument dar. Bei der Neuordnung der IT-Berufe wurde er als ergänzende Referenz zum Abgleich der in den neuen Ausbildungsrahmenplänen enthaltenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten herangezogen. Der Beitrag stellt die Entwicklung und Struktur des e-CF einleitend vor, benennt die Erkenntnisse und Ergebnisse aus dem Neuordnungsprozess und zeigt Potenziale für die Anwendung und Weiterentwicklung auf.

Der e-CF – von der Geburt bis zur erwachsenen DIN

Der Europäische Rat veröffentlichte im Jahr 2000 die Lisbon-Strategie, die das Ziel hatte, die Europäische Union zu einer stark auf Wissen basierten Wirtschaft bzw. zu einer Wissensgesellschaft weiterzuentwickeln.¹ Im Kontext der Strategie wurde eine Bedarfslücke bei Fachkräften mit entsprechenden IT-Kompetenzen wahrgenommen, die für die angestrebte Entwicklung als hinderlich angesehen wurde. Mit dem Ziel, alle relevanten Interessengruppen zum Thema IT-Kompetenzen zusammenzubringen, ihre Ansichten zu hören und einen regen Diskurs zu entfachen, initiierte die Europäische Kommission das europäische e-Skills-Forum im März 2003. Bei einem Workshop des e-Skills-Forums 2004 wurde die Idee geboren, ein Kompetenzrahmenwerk zu schaffen, das alle relevanten Kompetenzen für IT-Fachkräfte erfasst. Dieses Rahmenwerk sollte es ermöglichen,

1. Qualifikationen und Zertifikate über die nationalen Grenzen hinweg vergleichbar zu machen und ihre gegenseitige Anerkennung zu vergrößern,
2. staatlichen Stellen einen Referenzrahmen zu geben, um die Durchlässigkeit und Verzahnung der unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten zu erhöhen und
3. Schulen und Universitäten einen Kanon an beruflich relevanten e-Kompetenzen an die Hand zu geben (vgl. European e-Skills-Forum 2004, S. 16 ff.).

Diese drei Funktionen sollten dabei helfen, dem IKT-Fachkräftemangel auf europäischer Ebene gezielter zu begegnen. Für die Erstellung des Rahmenwerks fanden sich die

Gesellschaft der großen französischen IT-Unternehmen CIGREF, der SFIA-Verband e-Skills Sector UK, die italienische Stiftung für angewandte Forschung Fondazione Politecnico di Milano, Vertreter/-innen des deutschen APO-IT-Weiterbildungssystems von IG Metall und BITKOM sowie namhafte internationale Unternehmen wie Michelin und Airbus zusammen. 2008 wurde der erste europäische e-Competence Framework veröffentlicht, laufend weiterentwickelt und 2016 zur Norm erhoben. Die letzte Version wurde 2019 veröffentlicht, mit der auch der Abgleich mit den neuen deutschen IT-Ausbildungsberufen durchgeführt wurde.

Die Struktur des e-CF

Im Kern weist die Norm vier Dimensionen auf (vgl. Tab. 1, S. 24), die für IKT-Berufsprofile die Mindestkompetenzanforderungen am Arbeitsplatz beschreiben (vgl. DIN EN 16234-1:2020-02, S. 64).

Die erste Dimension benennt die fünf e-Kompetenz-Bereiche (A. Planen, B. Erstellen, C. Durchführen, D. Ermöglichen und E. Steuern), die den Hauptgeschäftsprozessen von Organisationen und Betrieben entsprechen.

Die verschiedenen Kompetenzen eines Kompetenzbereichs bilden die zweite Dimension des e-CF. In Summe verteilen sich 41 Kompetenzen auf die fünf Kompetenzbereiche. Diese beinhalten eine generische Beschreibung und sind somit auf die verschiedenen betrieblichen Kontexte anwendbar. Die dritte und vierte Dimension repräsentieren weitere Details sowie ergänzende Informationen zu jeder Kompetenz. In der dritten Dimension werden die fünf Leistungsniveaus

¹ www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (Stand: 09.06.2020)

Tabelle 1

Struktur der Norm am Beispiel der Kompetenz »Service Level Management«

Dimension 1 e-Comp. area	A. Plan				
Dimension 2 e-Competence: Title + generic description	A.2. Service Level Management Defines, validates and makes applicable service level agreements (SLAs) and underpinning contracts tailored to services offered. Negotiates service performance levels taking into account the needs and capacity of stakeholders and business.				
Dimension 3 e-Competence proficiency levels e-1 to e-5	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
	–	–	Ensures the content of the SLA	Negotiates revision of SLAs, in accordance with the overall objectives. Ensures the achievement of planned results.	–
Dimension 4 Knowledge examples <i>Knows / aware of / familiar with</i>	K1 K2 K3 K4 K5	SLA documentation how to compare and interpret management data the elements forming the metrics of service level agreements how service delivery infrastructures work impact of service level non-compliance on business performance			
Skills examples <i>Is able to</i>	S1 S2 S3 S4 S5	analyse service provision records evaluate service provision against SLA negotiate realistic service level targets use relevant quality management techniques anticipate and mitigate against potential service disruptions			

Quelle: www.ecompetences.eu/ (Stand: 09.06.2020)

pro Kompetenz beschrieben. Grundsätzlich entsprechen die fünf Kompetenz-Leistungsniveaus e1 bis e5 des e-CF ungefähr den Kompetenz-Qualifikationsniveaus 3 bis 8 des EQR (vgl. DIN EN 16234-1:2020-02, S. 64). Dabei wird das e-CF Niveau e2 den EQR-Niveaus 4 und 5 zugeordnet und das Niveau e3 dem EQR-Niveau 6.

Ergänzend werden in der vierten Dimension exemplarisch typische Fähigkeiten und Wissensinhalte dargestellt, um den Anwenderinnen und Anwendern bei der Umsetzung der allgemeinen Kompetenzbeschreibungen und Leistungsniveaus in die Praxis eine Hilfestellung zu geben.

In der aktuellen Version des e-CF sind darüber hinaus sieben querliegende Kompetenzen definiert worden. Diese umfassen die Themen Zugänglichkeit, Ethik, rechtliche IKT-Aspekte, Datenschutz, Sicherheit, Nachhaltigkeit und Gebrauchstauglichkeit. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen soll bei allen 41 zuvor beschriebenen Kompetenzen am jeweiligen Gegenstand integriert stattfinden.

Modernisiert und erweitert: die neuen IT-Berufe

Auch wenn in der IT der Satz »never change a running system« zuweilen seine Berechtigung hat, so ist es den technikoffenen Formulierungen bei den IT-Ausbildungsberufen zu verdanken, dass diese eine für die Branche doch beachtliche Zeit von 18 Jahren ohne Neuordnung überdauert haben, bis 2015 mit einer Voruntersuchung der Prozess zur Neuordnung gestartet wurde.

Neben der Gesamtentwicklung von Technik und Methoden waren es auch die Anforderungen des Wissenszeitalters und die gestiegene Komplexität von Daten, Systemen und Netzen, die eine Neuordnung erforderlich machten.

Die Neuordnung der IT-Berufe wurde in zwei Stufen umgesetzt, wobei in der ersten Stufe ausschließlich das Thema IT-Sicherheit und Datenschutz (vor dem Hintergrund der DSGVO) angepasst wurde. Die zweite Stufe wurde im Sommer 2019 fachinhaltlich abgeschlossen, sodass die neuen IT-Berufe (vgl. Infokasten) zum 01.08.2020 in Kraft treten. Die Anforderungen an die Sachverständigen waren, den

Die neuen IT-Berufe

Im Ergebnis gibt es weiterhin zwei kaufmännische IT-Berufe:

- Kaufleute für Datenmanagement (KDM) und
- Kaufleute für Systemmanagement (KSM).

Das bewährte Profil des Fachinformatikers/der Fachinformatikerin wurde um zwei weitere Fachrichtungen (*kursiv hervorgehoben*) ergänzt:

- Anwendungsentwicklung (FIAE)
- Systemintegration (FISI)
- *Digitale Vernetzung (FIDV)*
- *Daten- und Prozessanalyse (FIDPA)*

Der Beruf IT-Systemelektroniker/-in (ITSE) ist weiterhin verfügbar und erhielt eine rechtliche Klärung für die Qualifikation als Elektrofachkraft.

Beruf Informatikkaufmann/-kauffrau durch einen neuen kaufmännischen Beruf zu ersetzen, der den Fokus auf die Gestaltung von Geschäftsmodellen im Rahmen der digitalen Ökonomie legt. Prozessübergreifende IT-Aktivitäten, digitale – insbesondere cyberphysische – Systeme und Big Data sowie Aktualisierung und Optimierung der bewährten Inhalte sollten berücksichtigt werden.

Alle IT-Berufe haben weiterhin gemeinsame Kernqualifikationen und behalten in der praktischen Prüfung die berufstypische betriebliche Projektarbeit.

Neben den oben genannten Aspekten gab es zudem in der offiziellen Weisung auch noch den Hinweis, dass bei der Formulierung der Ausbildungsinhalte ein Abgleich mit dem e-CF vorzunehmen sei mit dem Ziel, das erreichte Niveau zu dokumentieren.

Vergleicht man die wesentlichen Neuerungen bei den dualen IT-Ausbildungsberufen mit den Änderungen zur jüngsten e-CF-Version, so sind interessante Parallelen festzustellen: Geschäftliche und technologische Entwicklungen, Datenwissenschaft und Analyse und die transversalen Kompetenzen im e-CF greifen wesentliche Gemeinsamkeiten aller dualen IT-Berufe auf.

Wie e-CF und die IT-Berufe zusammenfinden

Der erste Abgleich wurde 2019 vorgenommen, als die Erarbeitung der Ausbildungsrahmenpläne größtenteils abgeschlossen war und die neue Version des e-CF zur Verfügung stand. Die Dokumentation der Leistungsniveaus war dabei

kein Selbstzweck, sondern hatte zum Ziel, die Leistungsfähigkeit der deutschen IT-Ausbildungsberufe festzustellen.

Für den finalen Abgleich wurden von den jeweiligen Sachverständigen für jeden Beruf, einschließlich der vier Fachrichtungen des Ausbildungsberufs Fachinformatiker/-in, Entsprechungen zwischen den Berufsbildpositionen der Ausbildungsrahmenpläne und den einzelnen Kompetenzen des e-CF ermittelt. Zur Orientierung für die Zuordnung dienten die e-CF-Beschreibungen der Dimensionen 2 bis 4. Es wurde stets nach der größten Übereinstimmung gesucht. Hierbei war es wichtig, dass nicht ausschließlich einzelne Schlüsselwörter oder Fertigkeiten verglichen wurden, sondern jeweils der Gesamtzusammenhang in den Blick genommen wurde.

In der Tabelle weisen blaue Felder mit einem Häkchen auf eine Kompetenz hin, die der allgemeinen Kompetenzbeschreibung (Dimension 2) des e-CF entspricht. Bei dem weiteren Abgleich waren in der Regel pro Berufsbildposition mehrere Übereinstimmungen in unterschiedlichen e-Kompetenzen und deren Leistungsniveaus zu finden. Der Grund dafür liegt in einer ganzheitlichen handlungsorientierten Sicht bei den Berufsbildpositionen. Außerdem kam es häufiger vor, dass Berufsbildpositionen zwischen zwei e-Kompetenzniveaus lagen. Diese Fälle wurden mit der Ziffer des vollständig erreichten e-Kompetenzniveaus und einem Plus-Zeichen gekennzeichnet.

Die Ergebnisse wurden für jeden Beruf in eine Matrix übertragen, damit die Zuordnungen schnell erfasst werden können (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2
Auszug aus der e-CF-Kompetenzmatrix zu den deutschen IT-Berufen

	KDM	KSM	FIAE	FISI	FIDPA	FIDV	ITSE
A. PLANEN							
A.1. Ausrichtung der Informationssystem- und Geschäftsstrategie							
A.2. Dienstleistungsmanagement	3	3					
A.3. Entwicklung von Geschäftsplänen	3						
A.4. Produkt-/Serviceplanung	2+	2+	2+	2+	2+	2+	2+
A.5. Architekturspezifikation	3	3	3	3	3	3+	3
A.6. Anwendungsspezifikation		1	2+				
A.7. Trendschau Technologie und Innovation	3+	3	3	3	3	3	3
A.8. Nachhaltigkeitsmanagement	2+	2+	2+	2+	2+	2+	2+
A.9. Innovation	✓						
A.10. Benutzererlebnis			3				
B. ERSTELLEN							
B.1. Anwendungsentwicklung	1	1	3	1+	1+	1+	1
B.2. Komponentenintegration				3		3	2

* Erläuterung zur Abkürzung der Berufe vgl. Infokasten (S. 24):

Die vollständige Matrix ist online verfügbar unter www.bwp-zeitschrift.de/g398 (Stand: 09.06.2020).

Der Blick auf die IT-Berufe durch die Brille des e-CF

Bei der Betrachtung der finalen Matrix werden verschiedene Aspekte der Ausbildungsberufe deutlich, die hier im Folgenden diskutiert werden.

Jeder der hier besprochenen IT-Berufe verfügt für alle Hauptgeschäftsprozesse (Dimension 1 des e-CF) über eine Vielzahl von unterschiedlichen Kompetenzen. Durch dieses breite Spektrum an Kompetenzen wird zum einen noch einmal deutlich, dass die deutschen IT-Fachkräfte vielseitig einsetzbar sind, und zum anderen, dass die IT-Fachkräfte auf das prozessübergreifende Arbeiten vorbereitet werden. Beim Vergleich der Kompetenzspektren der Berufe untereinander fällt auf, dass die unterschiedlichen Berufe bei vielen Kompetenzen gleiche Leistungsniveaus aufweisen und sich dadurch die Frage stellt, ob die Berufe untereinander zu ähnlich sind. Dies ist zum einen dadurch erklärbar, dass die Berufe einen bedeutenden Anteil an gemeinsamen Kernqualifikationen enthalten und somit die Ähnlichkeit erwünscht ist. Zum anderen liegt es daran, dass sich die Feinheiten des beruflichen Kontextes in der Matrix nicht vollständig abbilden lassen. Um diesen Mangel zu beheben, wurden in Rücksprache mit den Sachverständigen die profilgebenden e-Kompetenzen pro IT-Beruf identifiziert und in der Matrix mit einem orangefarbenen Hintergrund markiert.

Lenkt man den Fokus auf die einzelnen Leistungsniveaus der Kompetenzen, so ist ersichtlich, dass viele der abgeglichenen Kompetenzen das Niveau e2 überschreiten und somit der Niveaustufe 6 des EQF – auf dem Bachelor, Techniker und Meister verortet sind – entsprechen. Bezogen auf die Tätigkeiten am Arbeitsplatz mag dies durchaus zutreffen, insbesondere, wenn der internationale Charakter der Norm berücksichtigt wird. So ist es aufgrund der unterschiedlichen Arbeitskulturen in den einzelnen Ländern durchaus möglich, dass ein und dieselbe Tätigkeit in einem Land von einer ausgebildeten Fachkraft besetzt wird und in einem anderen Land von einem/einer Akademiker/-in.

Der e-CF als Instrument zur europäischen Verständigung im IT-Bildungssektor?

Beim e-CF handelt es sich um ein Rahmenwerk, das dazu dienen soll, die Mindestanforderungen an Arbeitsplätze von IKT-Fach- und Führungskräften zu beschreiben und damit für Transparenz bezüglich der geforderten Kompetenzen sorgt. Demgegenüber bilden die Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnung die zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten ab, die die Qualifikation einer ausgebildeten Fachkraft beschreiben.

Im Zuge einer Ausbildung werden auch Methoden- und Sozialkompetenzen als Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz entwickelt. Es findet eine Persönlichkeits-

entwicklung hin zu einem beruflichen Selbstverständnis und einer beruflichen Identität statt. Bedingt durch die zunehmende Handlungs- und Prozesssicherheit im Laufe der Ausbildung geht damit ein Zuwachs an Selbstbestimmtheit und Verantwortung für eigenes Handeln einher. Diese implizierten Nebeneffekte sind nur zum Teil aus der Ausbildungsordnung ablesbar, sie ergeben sich auch durch den Rahmen des Berufsbildungsgesetzes und die historische Entwicklung des deutschen Berufswesens. Es sind vor allem diese Aspekte von Beruflichkeit, die bei der Abbildung mittels des e-CF nicht sichtbar werden. Eine bloße Ansammlung von IT-Kompetenzen ergibt noch keine/-n IT-Professional. Im Ergebnis lässt sich dieser Darstellungsmangel nicht auflösen, jedoch lässt sich durch das breite Kompetenzspektrum der IT-Berufe auf die solide Basis der Berufe schließen. Im Weiteren lassen sich Unschärfen in der Darstellung der Berufe erkennen, denn auch wenn die Matrix gleiche Kompetenzwerte aufweist, sind Unterschiede im Arbeitskontext gegeben. Das kann sich sowohl aus einer unterschiedlichen Komplexität der konkreten IT-Systeme ergeben als auch aus dem fachlichen Wirkungsbereich (Anwendung, System, Hardware, kaufmännische Sicht). Sobald jedoch die Berufsbezeichnung des spezifischen IT-Ausbildungsberufs mitberücksichtigt wird, lässt sich diese Unschärfe weitgehend auflösen. Eine weitere mögliche Unschärfe kann durch Übersetzungen entstehen. Hier bietet der e-CF den Vorteil, dass er in verschiedene Sprachen durch IT-Fachkräfte übersetzt wurde und damit eine große Passgenauigkeit vorliegt. Bei der Übersetzung der deutschen Berufsbezeichnungen ins Englische wurden die mit Bedacht gewählten Bezeichnungen jedoch zwangsläufig verwässert.

Darüber hinaus gibt es nicht-IT-bezogene Ausbildungsinhalte, die mit dem e-CF nicht erfasst werden können. Das sind beispielsweise die kaufmännische Steuerung und Kontrolle bei den IT-Kaufleuten, die elektrotechnischen Kompetenzen bei den IT-Systemelektroniker/-innen und insbesondere die betrieblichen und arbeitsvertraglichen Ausbildungsinhalte aus den Standardberufsbildpositionen. Diese Lücke liegt in der Natur eines rein IT-spezifischen Sektorrahmens und muss hingenommen werden.

Aufgrund der Erfahrungen beim Abgleich mit dem e-CF wird deutlich, dass dieser nicht geeignet ist, um die deutschen IT-Ausbildungsberufe vollumfänglich abzubilden. Vielmehr liefert der Abgleich eine Orientierung zur Einordnung und Diskussion.

Insgesamt war die Arbeit mit dem europäischen e-Kompetenzrahmen zum Ende des Neuordnungsverfahrens eine sinnvolle Ergänzung. Herausgekommen ist eine umfangreiche Matrix, in der die deutschen Ausbildungsberufsprofile und die erworbenen Kompetenzen auf einen Blick erfassbar sowie miteinander vergleichbar – und unterscheidbar – sind. Diese Informationen sind in einem europaweit verständlichen Referenzsystem lesbar, was allen hilft, die

mit den IT-Ausbildungsberufen wenig vertraut sind. Gleichzeitig eröffnet es die Möglichkeit, das Verständnis über die deutschen dualen IT-Ausbildungsberufe im europäischen Ausland zu verbessern.

Die Fachkräftemobilität und Fachkräftebeschaffung kann dadurch unterstützt werden – sowohl innerhalb von Unternehmen und Organisationen als auch zwischen verschiedenen Arbeitgebern, verschiedenen Regionen und Ländern. Ob dies jedoch so eintritt, bleibt abzuwarten. Auch die Anrechnung der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen auf Studieninhalte lässt sich für Universitäten durch den Abgleich vereinfachen.

Der e-CF führt im Anhang auch Verknüpfungen zu weiteren Rahmenwerken auf, sodass sich der Abgleich auch in diese Formate übertragen lässt. Neue Möglichkeiten ergeben sich darüber hinaus auch durch die gemeinsame Arbeit in den europäischen Ländern mit der DIN des e-CF (vgl. TR16234-4 e-Competence Framework): Beispielsweise arbeiten Universitäten in Frankreich daran, auf die Kompetenzen des e-CF abgestimmte digitale Lern- und Prüfungslösungen anzubieten. Diese könnten dann auch im Rahmen der deutschen Berufsausbildung ergänzend genutzt werden.

Als Fazit bleibt festzuhalten: In Summe überwiegen die Vorteile aus der Verknüpfung der deutschen IT-Berufe mit dem e-CF. Daher wird der erstellte Abgleich sowohl in Deutschland als ergänzendes Material zu den Umsetzungshilfen zur

Verfügung gestellt als auch in der Liste der Anwendungsfälle des e-CF (>Case Study E<) aufgeführt. Dadurch wird nicht nur der e-CF im deutschen Berufsbildungssystem bekannter, sondern auch die deutschen Berufe im europäischen Kontext. Letztendlich darf dabei nie außer Acht gelassen werden, dass Normen und Methoden ihre Begrenzungen haben und dass der Blick auf die Besonderheiten der Berufe nicht verloren gehen darf. ◀



Die vollständige e-CF-Kompetenzmatrix zu den neuen IT-Berufen finden Sie online unter www.bwp-zeitschrift.de/g398

LITERATUR

DIN EN 16234-1:2020-02: e-Kompetenz-Rahmen (e-CF) – Ein gemeinsamer europäischer Rahmen für IKT-Fach- und Führungskräfte in allen Branchen. Teil 1: Rahmenwerk. Berlin 2020 – URL: www.beuth.de/de/norm/din-en-16234-1/317078638 (Stand: 09.06.2020)

EUROPEAN E-SKILLS-FORUM: E-Skills for Europe: Towards 2010 and beyond. Brüssel 2004 – URL: www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects_Networks/Skillsnet/Publications/EskillForum.pdf (Stand: 09.06.2020)

TR16234-4 e-Competence Framework (e-CF) – A common European Framework for ICT Professionals in all sectors – Part 4: Case Studies. Erscheint voraussichtlich 2021

Anzeige



Antonius Lipsmeier / Dieter Münk (Hg.)

Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens

Im Gegensatz zu vielen anderen Wissenschaften, in denen längst biographische Handbücher oder Lexika vorliegen, verfügt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bislang nicht über systematische Informationen über diejenigen Personen, welche die lange Entwicklungsgeschichte der beruflichen Bildung geprägt haben. Dazu gehörten außer den Wissenschaftlern dieser Disziplin sowie einiger Nachbarwissenschaften (etwa Industrie- und Betriebssoziologie) Schulleiter beruflicher Schulen und engagierte Persönlichkeiten des betrieblichen Aus- und Weiterbildungswesens oder aus den Bildungsverwaltungen, die wichtige Entwicklungen des Fachs an ihren Standorten initiiert, organisiert, dokumentiert und disseminiert haben. Das Biographische Handbuch schließt diese Lücke.

653 Seiten
€ 68,-
978-3-515-12188-0 **GEBUNDEN**
978-3-515-12191-0 **E-BOOK**



**Franz Steiner
Verlag**

Hier bestellen:
www.steiner-verlag.de

Was ist ESCO?

Funktion und aktuelle Diskussion eines neuen Transparenzinstrumentes europäischer (Berufs-)Bildungspolitik



HANNELORE MOTTWEILER
Dr., wiss. Mitarbeiterin
im BIBB
mottweiler@bibb.de

Nach einer gut achtjährigen Entwicklungszeit präsentierte die Europäische Kommission 2018 mit ESCO (European Taxonomy of Skills, Competences, Qualifications and Occupations) eine neue Plattform zur europaweiten Vergleichbarkeit und Verknüpfung von Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Aufbau, Funktion und Ziele von ESCO als neuem Transparenzinstrument europäischer Berufsbildungspolitik und reißt Fragen zu einer möglichen Steuerungswirkung für die nationale Berufsbildung an. Abschließend gibt der Beitrag einen Ausblick auf ein neues BIBB-Projekt, das Relevanz und Funktion von ESCO für ausgewählte EU-Mitgliedstaaten vergleichend analysiert.

Neue multilinguale Klassifikation von europäischen Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen

ESCO¹ ist ein neues Klassifikationsschema von europäischen Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen. Verfügbar ist es als frei zugängliches und kostenfreies Onlineportal zum Abgleich von Berufs-, Qualifikations- und Kompetenzprofilen in 25 Sprachen in einem offenen Format.

ESCO ist eine Initiative der »Europa 2020«-Strategie² und soll insbesondere zur Förderung europäischer Arbeitnehmermobilität beitragen. Es verbindet als Erweiterung bisheriger Transparenzinstrumente bereits vorhandene Klassifikationen wie die internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO-08) sowie den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und ist mit weiteren Instrumenten der europäischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik (EURES und EUROPASS) vernetzt.

Durch die Verknüpfung mit nationalen und europäischen Jobportalen ist es – über die europäische Arbeitsvermittlung hinaus – ein weiteres Ziel von ESCO, Grundlage für die Identifikation sowohl von neuen Kompetenzerfordernissen und Qualifikationen als auch von Curriculum-Entwicklungen zu sein. Dabei stellt sich mit Blick auf die nationale Berufsbildung die Frage, inwiefern ESCO nicht nur als Steuerungsinstrument internationaler Arbeitsmarktmobilität fungiert, sondern auch indirekt steuerungs wirksame Effekte auf nationale Berufsbildungssysteme ausüben kann.

Steuerungsinstrumente europäischer Berufsbildungspolitik

Kennzeichnend für die europäische Berufsbildungspolitik ist das »Subsidiaritätsprinzip« mit einem Harmonisierungsverbot im Bereich der Berufsbildung; das bedeutet, die Zuständigkeiten zur Gestaltung der Berufsbildung werden auf nationalstaatlicher Ebene geregelt. Eine direkte Steuerung dieses Politikfeldes durch europäische Rechtsakte, z. B. durch Verordnungen oder Richtlinien, ist deshalb nicht vorgesehen (vgl. BOHLINGER 2019, S. 15). Dies bedeutet allerdings nicht, dass keine steuerungs wirksamen Mechanismen und Instrumente europäischer Berufsbildungspolitik existieren. Im Bereich der »weichen Gesetzgebung« (»Soft law«) gibt es verschiedene Steuerungsinstrumente, insbesondere Empfehlungen, Stellungnahmen, Entschlüsse, Erklärungen und Aktionsprogramme. Diese sind für die jeweiligen EU-Mitgliedstaaten nicht verbindlich; die Umsetzung erfolgt auf freiwilliger Basis.³ Steuerung erfolgt hierbei über Wettbewerbs- und insbesondere über Verhandlungssysteme, z. B. in Form von Best practice und Benchmarks.

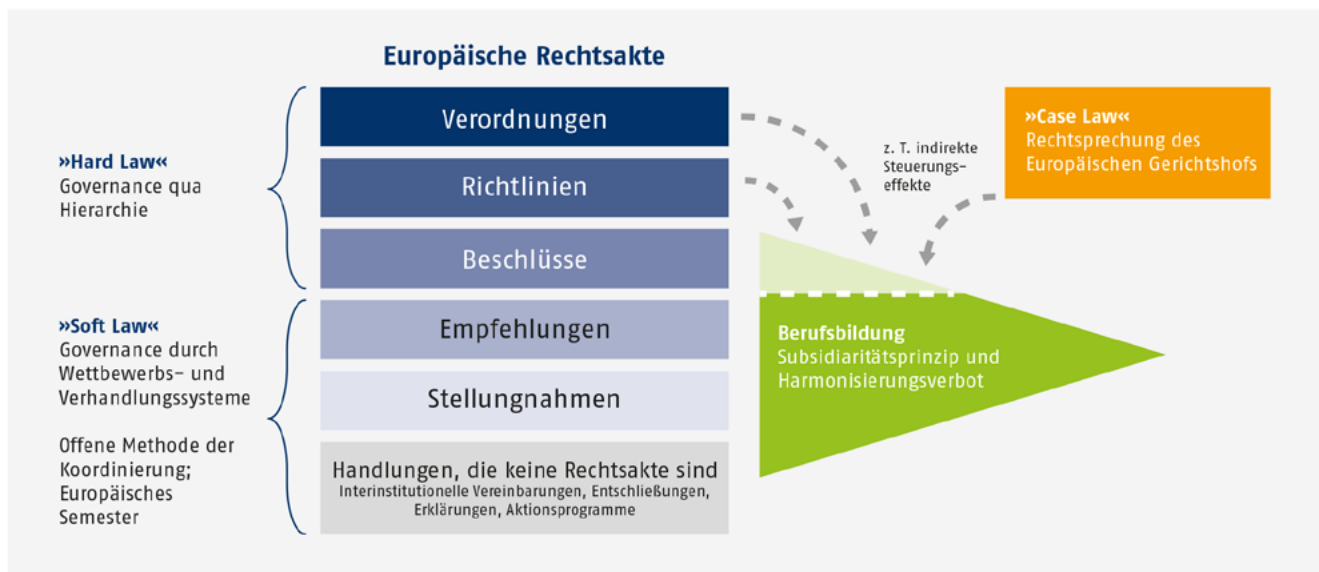
¹ Aktuelle Version: ESCO v1.0.3, die zuletzt am 26.04.2018 aktualisiert wurde.

² »Europa 2020« ist die »Agenda der EU für Wachstum und Beschäftigung« (Europäische Kommission 2020) und das Nachfolgeprogramm der sogenannten Lissabon-Strategie. Sie wurde 2010 für eine Laufzeit von zehn Jahren verabschiedet.

³ Vgl. hierzu auch: <https://op.europa.eu/webpub/com/abc-of-eu-law/de/#chap6> (Stand: 20.05.2020)

Abbildung 1

Governance europäischer Berufsbildungspolitik



Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf BOHLINGER (2019) und <https://op.europa.eu/webpub/com/abc-of-eu-law/de/#chap6> (Stand: 20.05.2020)

Als Koordinationsmechanismen dienen die »offene Methode der Koordinierung« und das »Europäische Semester« (ebd., S. 16). Hierbei verständigen sich die Mitgliedstaaten auf gemeinsame Leitziele inklusive Realisierungsplan und damit verbundene Indikatoren, Benchmarks und Maßnahmen (ebd.; vgl. hierzu auch Abb. 1).

In Bezug auf ESCO wird bei genauerem Blick auf europäische Governanceprozesse auch die indirekte Wirkung von verbindlichen Rechtsakten wie Verordnungen, Richtlinien und Beschlüssen deutlich. So steht der Konstruktions- und Implementationsprozess von ESCO auch im Zusammenhang mit der EU-Verordnung (492/2011) über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer/-innen innerhalb der Union (vgl. EU 2011). Diese Verordnung wird u. a. als Rechtsgrundlage für ESCO genannt (vgl. Deutscher Bundestag 2011).

Für die Umsetzung der Ziele, die im Rahmen von Aktionsprogrammen gemeinsam formuliert wurden, existieren verschiedene Methoden. Zur Förderung der europäischen Arbeitnehmermobilität, die bestmögliche Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen voraussetzt, sind Transparenzinstrumente ein wichtiges Instrument.

⁴ Das Europäische Semester wurde im Jahr 2011 im Zusammenhang mit der Europa-2020-Strategie insbesondere im Bereich der Wirtschaftspolitik eingeführt. Es dient der Koordinierung von Politikgehalten und dem Monitoring der Zielerreichung von Reformvorhaben.

⁵ Hauptziel der »New Skills Agenda for Europe« ist die Stärkung von Humankapital und Beschäftigungsfähigkeit in Europa.

Ziele und Aufbau eines neuen europäischen Transparenzinstruments

ESCO steht in der Tradition bildungspolitischer Kooperationen, die ihren Ausgangspunkt im Vertrag von Maastricht von 1992 und insbesondere dem Kopenhagen-Prozess von 2002 haben. Wichtige Initiativen des Kopenhagen-Prozesses sind z. B. der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF), das Europäische Leistungspunktesystem für VET (ECVET), der Europäische Quality-Assurance-Referenzrahmen (EQARF), Leitlinien zur Validierung von nicht formalem und informellem Lernen sowie ein Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung, d. h. einer Fokussierung auf Lernergebnisse. ESCO ist eine Fortführung hiervon und geht auf die »New Skills for new Jobs«-Initiative⁵ im Rahmen der »Europa 2020«-Strategie zurück. Darüber hinaus dient es der Zielverwirklichung im Rahmen der »New Skills Agenda for Europe«. Wichtige Ziele sind Maßnahmen zur Optimierung der Vergleichbarkeit, Darstellung und Datenerfassung von Kompetenzen und Qualifikationen. ESCO übernimmt zudem eine zentrale Unterstützungsfunktion für das Europäische Arbeitsvermittlungsportal EURES. Durch das ESCO zugrundeliegende Klassifikationsschema soll eine passgenauere Zusammenführung von arbeitgeberseitig benötigten und arbeitnehmerseitig angebotenen Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen möglich werden. Ein weiterer wichtiger Baustein ist diesbezüglich die Verbindung mit dem überarbeiteten Europass (vgl. BOPP in diesem Heft). Neben dem klassischen Europass-Lebenslauf und der Möglichkeit, eigene Kompetenzen und Qualifika-

tionen auf Basis der ESCO-Klassifikation einzuordnen, soll dieser Nutzerinnen und Nutzern ein digitales e-Portfolio mit Informationen zu Qualifikationen und Weiterbildungsmöglichkeiten auf europäischer Ebene liefern.⁶

Durch den wechselseitigen Informationsabgleich von arbeitgeber- und arbeitnehmerseitig gesuchten bzw. angebotenen Kompetenzen und Qualifikationen soll ESCO auch dazu dienen, notwendige Fertigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen für den europäischen Arbeitsmarkt zu identifizieren. Hiermit verbunden ist die Option, ESCO als Grundlage der Curriculum-Entwicklung zu nutzen, z. B. indem so ermittelte Kompetenzbedarfe für die Entwicklung neuer Qualifikationsangebote aufgegriffen werden.⁷

ESCO ermöglicht Arbeitgebern oder nationalen Arbeitsagenturen den IT-gestützten Datenabgleich durch Jobportale auf der Basis seiner drei Säulen: Berufe (»Occupations«), Fähigkeiten (»Skills«) und Qualifikationen (»Qualifications«). Konzeption und technische Konstruktion des Instruments sind so angelegt, dass alle drei Säulen miteinander verknüpft sind (vgl. European Commission 2018; Fraunhofer Institut 2019). Derzeit existiert eine Verknüpfung zwischen der Berufe- und der Fähigkeitsäule, aber noch keine Verlinkung zur Qualifikationssäule (vgl. Abb. 2).

Die Berufesäule ist hierarchisch gegliedert und bildet die vier verschiedenen Ebenen der internationalen Standardberufsklassifikation (ISCO 08) ab. Ergänzt werden diese vier Hierarchieebenen durch eine fünfte Ebene mit zusätzlichen Berufen, die »ESCO Occupations«. Aktuell umfasst ESCO 2.942 Berufe in der Berufesäule. Jedes Berufsprofil beinhaltet eine Definition, Beschreibung sowie eine Auflistung der profilgebenden Kompetenzen. Aufgelistet werden »Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, [...] die Sachverständige für den betreffenden Beruf auf europäischer Ebene für relevant halten«.⁸

Die zweite Säule (»Fähigkeiten«) beinhaltet eine Sammlung von derzeit 13.485 »Skills«. Unterschieden wird zwischen Kenntnissen und Fähigkeiten/Kompetenzen. Eine Unterscheidung zwischen Fähigkeiten und Kompetenzen oder eine Kongruenz zum EQR- und DQR-Kompetenzkonzept mit Kompetenzen als Oberbegriff für Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten existiert bei ESCO nicht. Die Strukturierung der in Säule 2 hinterlegten Kenntnisse und Fähigkeiten erfolgt durch eine Hierarchisierung von funktionsspezifischen Fähigkeiten durch Verlinkung mit Berufsprofilen sowie eine Verlinkung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen untereinander.

Säule 3 (Qualifikationen) beinhaltet Qualifikationsprofile auf unterschiedlichen Kompetenzstufen (gemäß EQR), die durch entsprechende Lernziele dargestellt sind. Sie speist sich aus nationalen Qualifikationsdatenbanken der EU-Mitgliedstaaten. Der Aufbau von nationalen Qualifikationsdatenbanken sowie die Verlinkung dieser Datenbanken mit dem europäischen LOQ-Portal⁹ und zur Einspeisung

in ESCO wird seit 2014 von der Europäischen Kommission finanziell unterstützt. Die Lieferung der entsprechenden Daten ist Aufgabe der jeweiligen EU-Mitgliedstaaten und erfolgt auf freiwilliger Basis. Die Beurteilungs- und Validierungsprozesse für die Einhaltung von Standards liegen im Verantwortungsbereich der dafür zuständigen Stellen auf nationaler Ebene (vgl. European Commission 2017).

ESCO verfolgt das Ziel, umfassende Informationen zu Qualifikationen zu sammeln, die für die europaweite Mobilität relevant sind – unabhängig davon, ob diese durch nationale Behörden oder private, sektorale oder internationale Institutionen bereitgestellt werden.¹⁰ Wie Qualitätsstandards bei der Einspeisung von »externen« Qualifikationen sicher gestellt werden können, ohne gleichzeitig zu hohe Hürden für die Einspeisung von Qualifikationen in die Datenbank aufzubauen, ist derzeit noch Thema von Beratungen (vgl. European Commission 2019).

Bei den bis März 2020 ins Portal eingespeisten 9.452 Qualifikationen lassen sich deutliche länderspezifische Unterschiede im Umfang und in der Art und Weise der »Füllung« der dritten Säule ausmachen. Bisher haben sich zehn Mitgliedstaaten (Belgien, Estland, Griechenland, Island, Lettland, Litauen, Polen, Portugal, Slowenien, Ungarn) daran beteiligt. Vergleichsweise viele Qualifikationen wurden durch Ungarn (3.516) und Lettland (1.874) bereitgestellt. Dies deutet auf länderspezifische Unterschiede in der Rezeption und Relevanz – und möglicherweise auch in der Akzeptanz – von ESCO hin.

Steuerungswirkung von Transparenzinstrumenten in der aktuellen Diskussion

Die Bedeutung von Transparenzinstrumenten als Steuerungsinstrumente europäischer Berufsbildungspolitik wurde bereits verschiedentlich in der Wissenschaft aufgegriffen. Thematisiert wird dabei die Verlinkung von arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Maßnahmen. Dahinter steht die Frage nach dem Einfluss europäischer Bildungspolitik auf nationale (Berufs-)Bildungssysteme. Hervorzuheben sind an dieser Stelle Beiträge, die sich explizit mit der Steuerungswirkung von Klassifikationssystemen befassen (vgl. u. a. BAUMELER/ENGELAGE 2017; BOHLINGER 2018).

⁶ Vgl. https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Europass_178_ (Stand: 20.05.2020)

⁷ https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Identify_training_needs (Stand: 20.05.2020)

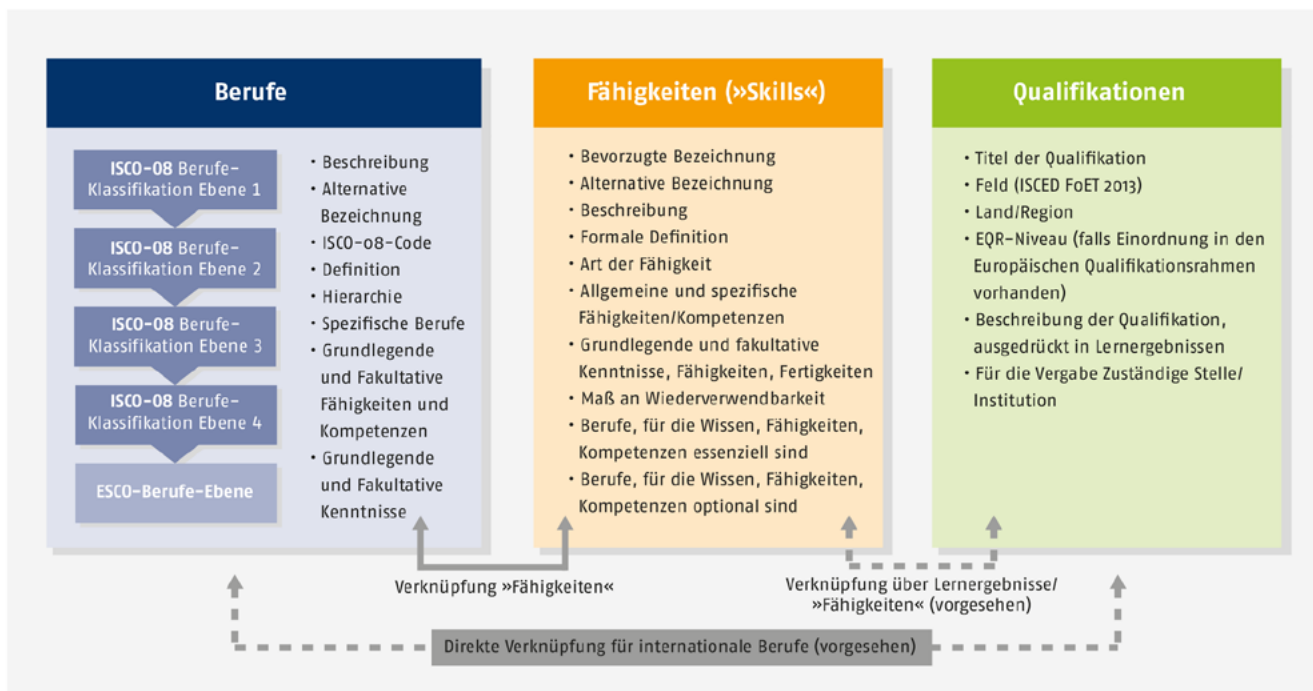
⁸ <https://ec.europa.eu/esco/portal/occupation> (Stand: 20.05.2020)

⁹ LOQ-Portal steht für »Learning Opportunities and Qualifications«-Portal (<https://ec.europa.eu/ploteus/>; Stand: 20.05.2020).

¹⁰ https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Qualifications_pillar (Stand: 20.05.2020)

Abbildung 2

Aufbau von ESCO und Verknüpfung der Säulen



Quelle: Eigene Darstellung

Diskutiert wird dabei unter anderem, wie objektiv Klassifikationen Kompetenzen und Qualifikationen erfassen können. Interessant ist dabei z. B. die Frage, nach welchen Kriterien Kategorien definiert und Informationen aufgenommen oder aber auch weggelassen werden. In Bezug auf ESCO interessiert z. B., nach welchen Kriterien verschiedene Branchen und Berufe in die Plattform aufgenommen wurden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Berufsprofile als relevant erachtet werden und in welcher Art und Weise sie beschrieben werden (vgl. Hauptausschuss des BIBB 2011). DIEKMANN (2020) problematisiert diesen Zusammenhang wie folgt: »Deutsche Berufe können in ESCO abgebildet werden, müssen aber nicht. Und somit stellt sich aus deutscher Perspektive die Frage, welche Folgen ESCO für das Modell der dualen Berufsausbildung hat.«

BIBB-Projekt zu ESCO

Mit der Funktion und Wirkung von ESCO beschäftigt sich auch das 2020 gestartete BIBB-Forschungsprojekt »Steuerungswirkung von supranationalen Klassifikationssystemen: eine vergleichende Analyse zur Bedeutung des europäischen Klassifikationssystems ESCO für curriculare

Fragen und Gestaltungsprinzipien (EUKLASS)«. Ziel des Projekts ist die Analyse von Relevanz, Rezeption, Funktion und möglichen Steuerungswirkungen für ausgewählte EU-Mitgliedstaaten durch ESCO mit einem Schwerpunkt auf Deutschland. Dies beinhaltet neben der Untersuchung der mit ESCO verfolgten Ziele auch nicht intendierte Handlungsfolgen von ESCO für nationale Steuerungsinstrumente bzw. Standards der Berufsbildung. Im Analysefokus stehen insbesondere mögliche Effekte auf curriculare Gestaltungsprinzipien und Gestaltungsprozesse.

Diese Forschungsvorhaben und Ziele werden anhand von Literatur- und Dokumentenanalysen sowie vergleichenden Länderstudien in Deutschland, Irland, Polen und Lettland untersucht. Darüber hinaus erfolgt eine vergleichende Inhaltsanalyse zu Berufs- und Tätigkeitsprofilen in ausgewählten Branchen (Bau und IT). Verglichen werden exemplarische Berufsprofile, Kompetenzen und Lernergebnisse aus typischen Sende- und Zielländern europäischer Arbeitnehmermobilität sowie die Darstellung dieser Profile in ESCO. Für eine Einschätzung zur Relevanz und Wirkung von ESCO sind leitfadengestützte Interviews mit relevanten Akteuren sowie Nutzerinnen und Nutzern in allen vier Ländern vorgesehen. ◀

LITERATUR

BAUMELER, C.; ENGELAGE, S.: Neue Steuerung durch Klassifikationssysteme: Nationale Qualifikationsrahmen in der Schweiz, Österreich und Deutschland. In: BOLDER, A.; BREMER, H.; EPPING, R. (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden 2017, S. 223–246

BOHLINGER, S.: Governance in der europäischen Berufsbildungspolitik. In: Berufsbildung (2019) 178, S. 15–17

BOHLINGER, S.: Wer bestimmt den Wert von Qualifikationen? Die Rolle von Klassifikationsschemata bei der Bestimmung der Wertigkeit von Qualifikationen. Vortrag auf der 6. BBFK in Steyr. Dresden 2018 – URL: www.bbfk.at/images/BBFK_2018/Dokumentation/P2-1-2_Bohlinger.pdf (Stand: 20.05.2020)

DEUTSCHER BUNDESTAG: Entwicklung einer europäischen Klassifizierung für Fähigkeiten, Kompetenzen und Berufe. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Willi Brase, Dr. Ernst Dieter Rossmann, Ulla Burchardt, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD. BT-Drucksache 17/6379, 2011

DIEKMANN, K.: ESCO und Europass – ist ein europäisches und erweitertes Linked in im Entstehen? In: DENK-DOCH-MAL (2020) 1 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/esco-und-europass-ist-ein-europaeisches-und-erweitertes-linked-in-im-entstehen/> (Stand: 20.05.2020)

EUROPÄISCHE UNION (EU): Verordnung (EU) Nr. 492/2011 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 5. April 2011 über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Union. In: Amtsblatt der Europäischen Union, L 141/1 (2011)

EUROPEAN COMMISSION: ESCO handbook. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. Brüssel 2017

EUROPEAN COMMISSION: ESCO Annual Report 2018. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. Brüssel 2018


EUROPEAN COMMISSION: RFS 43 – Support to the Development of the ESCO qualifications pillar. Final Report v7 – February 2019. Brüssel 2019

EUROPEAN COMMISSION: EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel 2020 – URL: <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf> (Stand: 20.05.2020)

FRAUNHOFER INSTITUT: Wissenschaftliche Unterstützung bei der Erarbeitung einer Folgenabschätzung zur Einführung und Nutzung von ESCO. Expertise im Auftrag des DIHK (unveröffentlichte Expertise). 2019

HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB: ESCO – European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations. Stellungnahme vom 10. März 2011 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA141.pdf (Stand: 20.05.2020)

Anzeige



Carmela Aprea / Viviana Sappa / Ralf Tenberg (Hg.)

Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung

Connectivity and integrative competence development in vocational and professional education and training (VET/PET)

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS-
UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK –
BEIHEFT 29
2020
251 Seiten mit 14 s/w-Abbildungen
und 18 Tabellen
€ 49,-
978-3-515-12687-8 KARTONIERT
978-3-515-12688-5 E-BOOK

Ein Spezifikum anspruchsvollen beruflichen Lernens besteht darin, mehrere Lernorte miteinander zu verknüpfen und unterschiedliche Erfahrungen zu ermöglichen. Darin liegt eine große Herausforderung, die sich den Berufsbildungssystemen stellt und von diesen unterschiedlich angegangen wird. Dieses Beiheft zielt darauf ab, den aktuellen internationalen Stand der Forschung zur Verknüpfung von Lernorten und zur integrativen Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung zu dokumentieren. Darüber hinaus wird beabsichtigt, unterschiedliche Forschungszugänge in diesem Bereich aufzuzeigen, den Austausch zwischen diesen Zugängen anzuregen und Desiderata für zukünftige Forschung zu identifizieren.



Hier bestellen:
www.steiner-verlag.de

Das neue Europass-Portal

Potenziale und Herausforderungen eines komplexen Projekts

Der Europass präsentiert sich im fünfzehnten Jahr seines Bestehens als rundum erneuertes Online-Portal mit neuem Look und neuen Funktionen. Seit 2018 arbeitet die EU-Kommission daran, das Instrument für die Anforderungen der Digitalisierung fit zu machen und Synergien zu anderen europäischen Instrumenten und Portalen zu verstärken. Der Artikel befasst sich mit den Zielen und erweiterten Angeboten der neuen Plattform und stellt diese auch in Relation zu den bisherigen Europass-Dokumenten. Zudem wird der Zusammenhang mit anderen europäischen Instrumenten und Netzwerken erläutert.

Rationale der Reform

Der Europass wurde 2005 als europäisches Instrument zur Förderung der Transparenz im Bildungssystem eingeführt und erleichtert seitdem das Verständnis von Qualifikationen und Kompetenzen innerhalb Europas. Er bestand bislang aus fünf Dokumenten, die dazu dienten, nationale Qualifikationen und Kompetenzen grenzüberschreitend besser verständlich und vergleichbar zu machen:

1. Europass-Lebenslauf
2. Europass-Sprachenpass
3. Europass-Mobilität
4. Europass-Zeugniserläuterungen
5. Europass Diploma Supplement

Auch an der Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt erfüllt er eine »Übersetzungsfunktion« – sowohl national als auch innerhalb Europas. So verzeichnete gerade der Europass-Lebenslauf mit europaweit über 150 Mio. online erstellten Lebensläufen bis Anfang 2020 beachtliche Nutzerzahlen. Während diese doppelte Übersetzungsfunktion nach wie vor relevant ist und gebraucht wird, merkt man den Dokumenten hinsichtlich ihres Designs und der digitalen Anwendbarkeit ihr Alter an. Zudem haben sich Recruiting- und

Bewerbungsverfahren verändert und erfolgen zunehmend digital. Gleichzeitig ist in den letzten Jahren eine Vielzahl an Internetseiten zu verschiedenen europäischen bildungspolitischen Instrumenten und Themen entstanden, die teils unverbunden nebeneinander existieren. Diese verschiedenen Informationsquellen sollen künftig unter einem Dach gebündelt bzw. mit Europass als Schnittstelle besser verzahnt werden. Daher wurde als Teil der 2016 von der EU-Kommission verabschiedeten europäischen Kompetenzagenda nach zwei Jahren Verhandlungen 2018 eine neue Europass-Rechtsgrundlage verabschiedet (vgl. Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2018) und auf operativer Ebene ein neues Angebot erarbeitet.



FRANZISKA BOPP
Leiterin des Nationalen
Europass Centers in der NA
beim BIBB
bopp@bibb.de

Hauptfunktionen des neuen Portals

Seit Juli 2020 ist das neue Portal als ein Bestandteil der aktualisierten europäischen Kompetenzagenda unter www.europass.eu online. Es umfasst zum Startzeitpunkt im Wesentlichen drei Elemente:

1. ein sogenanntes E-Portfolio, in dem Nutzer/-innen ein persönliches Profil mit Angaben zu Ausbildung, Berufserfahrung, Interessen und Zielen anlegen sowie relevante Dokumente (z.B. Arbeitsproben, Zeugniskopien) speichern können;
2. die Möglichkeit, auf der Basis dieses Profils Lebensläufe und Anschreiben in verschiedenen Designs zu erstellen und somit mit wenigen Klicks eine (druckbare oder papierlose) Bewerbung zusammenzustellen;
3. die Suche nach relevanten und zum Profil passenden Stellenanzeigen und Weiterbildungsmöglichkeiten in ganz Europa.

Abgerundet wird das Angebot durch Informationen über Lern- und Arbeitsmöglichkeiten in den einzelnen EU-Mitgliedsländern mit Links und Adressen von Beratungsstellen sowie Informationen über Themen wie die Validierung non-formalen und informellen Lernens oder Anerkennungspraktiken (vgl. Abb., S. 34f.).

Technischer Rahmen für digitale Fähigkeitsnachweise und weitere Verknüpfungen

Voraussichtlich ab Herbst 2020 soll dann ein technischer Rahmen für das Ausstellen und Speichern von digitalen Fähigkeitsnachweisen folgen, den Bildungseinrichtungen als europäischen Standard nutzen können (vgl.

EU-Kommission 2018). Damit greift die EU den Trend hin zu digitalisierten Abschlusszeugnissen auf und bietet eine kostenlose, fälschungssichere und vertrauenswürdige Software für interessierte Einrichtungen an. Damit steht Lernenden, Arbeitgebern, Bildungseinrichtungen und anderen autorisierten Einrichtungen eine sichere Methode zur Verfügung, um die Echtheit und Gültigkeit von digitalen Fähigkeitsnachweisen zu gewährleisten. Zukünftig sollen außerdem Ergebnisse europaweiter Echtzeit-Arbeitsmarktanalysen präsentiert werden.

Im Hintergrund erfolgt eine Verzahnung der Angebote von Europass mit anderen EU-Transparenzinstrumenten (vgl. DIEKMANN 2020). Eine Verbindung zur europäischen Klassifikation für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO) ermöglicht, dass z.B. bei der Angabe von Berufsabschlüssen im persönlichen Profil Vorschläge aus dieser Taxonomie eingeblendet werden. Das ehemalige Portal der »Learning Opportunities and Qualifications in Europe« (vormals Ploteus) wird nicht weitergeführt und im Europass-Portal als Datenbank für Weiterbildungsmöglichkeiten aufgehen. Eine Verknüpfung mit EURES, dem Netzwerk für berufliche Mobilität in Europa, zeigt auf Wunsch passende Stellenanzeigen an. Außerdem sollen nationale Qualifikationsrahmen und Einzelqualifikationen über eine eigene Datenbank mit dem Europass-Portal verknüpft werden.

Überfällige Modernisierung

Der Europass als europäisches Transparenzinstrument bedurfte – nicht zuletzt aufgrund seiner unflexiblen ursprünglichen Rechtsgrundlage – einer Modernisierung und Flexibilisierung. So wurde der Europass-Lebenslauf zwar immer wieder modernisiert, entsprach in seinem einheitlichen Design aber nicht unbedingt dem aktuellen Zeitgeist. Als Alternative zu privaten Anbietern wie LinkedIn oder Xing bietet das Europass-Portal als Instrument der

öffentlichen Hand bei der Platzierung von Online-Profilen den Vorteil der größeren Sicherheit und transparenteren Verwendung der persönlichen Daten. Andere Europass-Dokumente wie die Zeugniserläuterungen oder das Diploma Supplement haben sich in ihrer Funktion – der transparenten Darstellung formaler Qualifikationen nach europaweitem Standard – zwar bewährt und besitzen in der europäischen Bildungslandschaft gerade zur Vereinfachung von Mobilität zum Lernen und Arbeiten ein Alleinstellungsmerkmal. Ähnlich wie der Lebenslauf bedürfen sie aber einer Modernisierung im Design und in ihren digitalen Funktionen, denn sie existieren im Wesentlichen noch auf Papier oder als Sammlung von pdf-Dokumenten im Internet. Der Europass Mobilität wiederum ist ein starkes Instrument zur Dokumentation von Lernergebnissen aus Auslandsaufenthalten und transportiert ein bedeutendes Signal der Identifizierung mit Europa – nicht zuletzt dadurch, dass er in Deutschland oft im Rahmen feierlicher Zeremonien verliehen wird. Er »leidet« jedoch vor allem darunter, dass das Verfahren zur Ausstellung des Dokumentes in jedem Land unterschiedlich und oft nicht sehr nutzerfreundlich gehandhabt wird. Deutschland ist hier mit seiner nationalen Datenbank eine von wenigen Ausnahmen. Auch die Kriterien an die mit ihm bescheinigten Lernerfahrungen werden europaweit nicht einheitlich gehandhabt.

Offene Fragen

Das neue Europass-Portal hat (noch) nicht für alle Herausforderungen aus der Erfahrung mit den »alten« Europass-Dokumenten eine Antwort parat. So konzentriert sich das Angebot zum Startzeitpunkt im Juli 2020 auf den Ausbau des alten, von CEDEFOP betriebenen Lebenslauf-Editors und der Zusammenführung der Inhalte bisher getrennt voneinander existierender Internetseiten innerhalb eines einzigen, übergreifenden Portals. Wie die anderen drei Europass-Dokumente (Zeug-

Abbildung

Hauptfunktionen des Europass-Portals

Basiswissen und Orientierung

Das Portal bietet Informationen zum Lernen und Arbeiten in Europa, zum Beispiel zu den Themen Anerkennung, Qualifikationen/Qualifikationsrahmen, Validierung und Arbeitsmarkttrends.

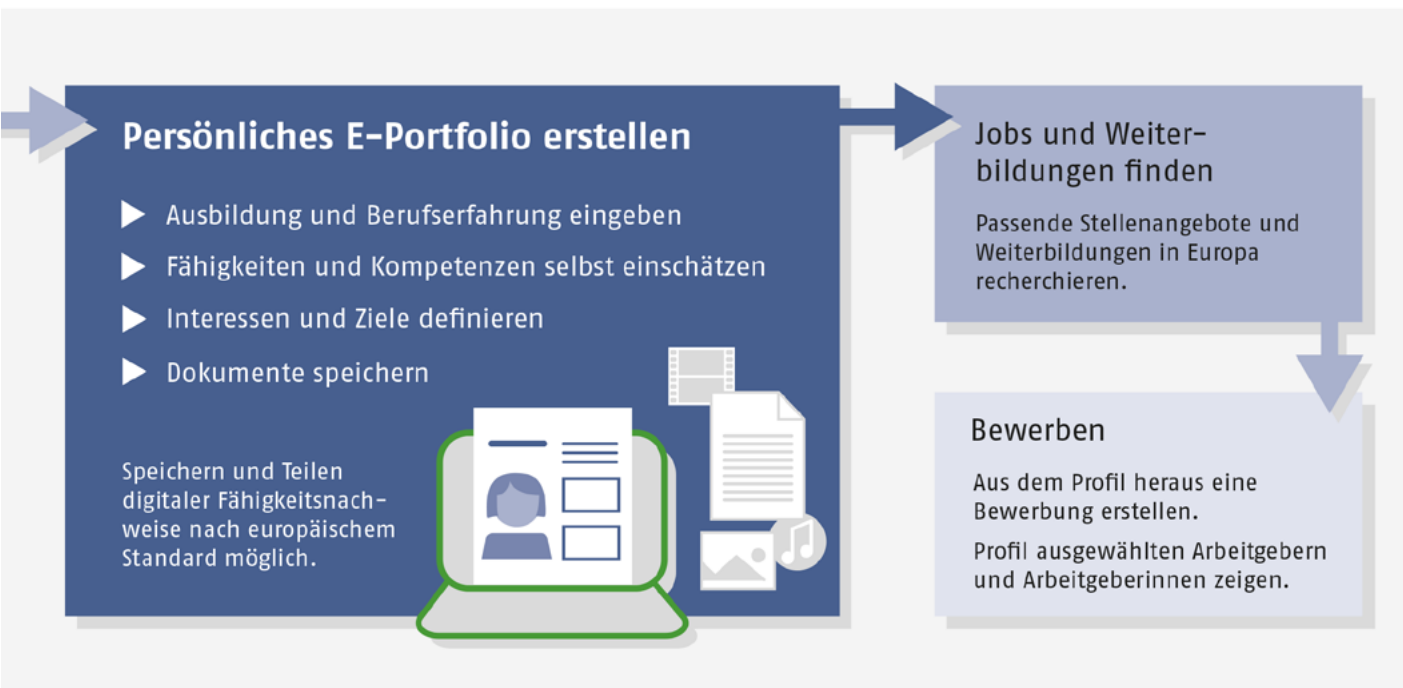


www.europass.eu

niserläuterungen, Diploma Supplement, Mobilität) in Zukunft in dem Portal verankert sein sollen und ob die EU-Kommission auch hier Modernisierungen anstrebt, ist noch offen. Insofern steht eine stringente Gesamtstrategie für die Transparenz von Qualifikationen in Europa weiterhin aus.

Es ist zu erwarten, dass nach dem Start des neuen Portals auch hierzu Antworten entwickelt werden, die einerseits den Anforderungen einer stärkeren Digitalisierung entsprechen und andererseits den Ansatz der Lernergebnisorientierung noch stärker in den Blick nehmen werden. Somit wird sich das bisherige Image von Europass als einem Set von fünf Dokumenten zu einem Set von unterschiedlichen digitalen Angeboten unter dem Themendach »Lernen und Arbeiten in Europa« entwickeln. In der europäischen Datenstrategie von Februar 2020 spricht die EU-Kommission gar von einem »europäischen Kompetenzdatenraum« (vgl. EU-Kommission 2020).

In Bezug auf den Datenschutz wird das Portal nach Aussagen der EU-Kommis-



sion allen Anforderungen der Datenschutz-Grundverordnung entsprechen. Dies ist aufgrund der Komplexität der Plattform und Sensibilität der Daten nicht trivial und gleichzeitig für das Vertrauen in dieses neue europäische Angebot immens wichtig. Im Moment noch nicht immer klar nachvollziehbar ist die Abgrenzung zum digitalen Angebot von EURES, dem Portal für berufliche Mobilität in Europa. Hier ist der – lobenswerte – Ansatz, für mehr

Synergien und Kohärenz beim Thema EU-Instrumente zu sorgen, nicht sorgfältig zu Ende gedacht.

Fazit

Die EU-Kommission hat mit der Entwicklung des neuen Europass-Portals konsequent und beharrlich ein anspruchsvolles und komplexes Projekt verfolgt, das erhebliche Potenziale für die Nutzung in der Praxis birgt. Die Bereitstellung einer

nicht-kommerziellen, mehrsprachigen und werbefreien Online-Plattform zur Dokumentation und Darstellung der eigenen Qualifikationen und Kompetenzen sowie der Formulierung von Zielen und Interessen, verknüpft mit einem Bewerbungs-Editor und Weiterbildungs- und Jobmöglichkeiten in ganz Europa, ist für Endnutzer/-innen und Beratende gleichermaßen ein interessantes Angebot. Letztendlich schließt die EU-Kommission mit dem neuen Europass-Portal eine Lücke und bietet ein vernünftiges und sicheres Tool der Lebenslaufplanung an, auf das man bei Bedarf sein Leben lang zurückgreifen kann. Auch die Initiative, beim Thema digitale Zeugnisse europaweit auf einen gemeinsamen europäischen Standard zu setzen, ist in einem europäischen Bildungsraum sinnvoll. Ob das Portal von Endnutzerinnen und -nutzern angenommen wird, hängt nicht zuletzt von drei Dingen ab: reibungsloser IT, relevantem Inhalt in den Bereichen Lernangebote, Qualifikationen, Jobs und einem präzisen Matching. ◀

LITERATUR

DIEKMANN, K.: ESCO und Europass – ist ein europäisches und erweitertes Linked in im Entstehen?, in: DENK-doch-MAL.de (2020) 1 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/esco-und-europass-ist-ein-europaeisches-und-erweitertes-linked-in-im-entstehen/> (Stand: 14.05.2020)

EU-KOMMISSION: Mitteilung an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen zum Aktionsplan für digitale Bildung, COM(2018)22 final vom 17.01.2018 – URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN> (Stand: 14.05.2020)

EU-KOMMISSION: Mitteilung an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine europäische Datenstrategie, COM(2020) 66 final vom 19.02.2020 – URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1582551099377&uri=CELEX:52020DC0066> (Stand: 14.05.2020)

EUROPÄISCHES PARLAMENT/EUROPÄISCHER RAT: Beschluss (EU) 2018/646 vom 18. April 2018 über einen gemeinsamen Rahmen für die Bereitstellung besserer Dienste für Fertigkeiten und Qualifikationen (Europass) und zur Aufhebung der Entscheidung Nr. 2241/2004/EG. 2018 – URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A2018D0646> (Stand: 14.05.2020)

Arbeitspraktische Ausbildung in der Erprobung

Erfahrungen aus dem Erasmus+-Projekt ICSAS



ANDREAS SANITER
Dr., wiss. Mitarbeiter und
International Research
Coordinator am Institut für
Technik und Bildung,
Universität Bremen
asaniter@uni-bremen.de



ELISABETH ROUILLER
Dipl.-Ing. (FH), Forscherin
und Beauftragte für Kommu-
nikation beim ISC Internatio-
nal Shoe Competence Center
Pirmasens gGmbH
elisabeth.rouiller@isc-
germany.com

Wie kann ein Kernelement der dualen Berufsausbildung, das arbeitspraktische Lernen im Betrieb, auch für europäische Länder mit bislang rein schulbasierter Ausbildung praktisch erfahrbar gemacht werden? Diese Frage erläutert der Beitrag am Beispiel des Erasmus+-Projekts ICSAS (Integrating Companies in a Sustainable Apprenticeship System). In einer einjährigen Pilotphase wurde das Konzept des arbeitspraktischen Lernens in Schuhfabriken in Portugal und Rumänien erprobt und ausgewertet. Die Projektpartner beider Länder haben die offizielle Anerkennung der dualen Methode für den Bereich der Schuhindustrie beantragt. Die rumänischen Kultusbehörden haben dies bereits umgesetzt.

Arbeitspraktisches Lernen »macht Schule«

Seit etwa zehn Jahren finden duale Ausbildungssysteme oder allgemeiner das Lernen im Arbeitsprozess (Work-based learning, WBL) auch in europäischen Ländern mit traditionell schulbasierter beruflicher Bildung mehr und mehr Anklang (vgl. z. B. EULER 2013). Dies belegt auch die mittlerweile kaum überschaubare Anzahl an Projekten, die das Lernen im Prozess der Arbeit in all seinen Spielarten fördern.¹ Die genauere Betrachtung dieser Projekte zeigt jedoch, dass die meisten Konzepte mit einem dualen Ausbildungssystem, wie es in Deutschland etabliert ist, eher wenig gemein haben: Oft handelt es sich um Kurzzeit-Praktika, Insellösungen, Simulationen oder Lernprojekte. Viele davon entpuppen sich als wenig nachhaltig; nach Ende der Projektförderung werden die Ansätze eingestellt. So konstatierte z. B. bereits EULER (2013, S. 6): »Evaluationen von Transferprojekten dokumentieren zumeist eine geringe Nachhaltigkeit.«

Das Projekt ICSAS (vgl. Infokasten) stellt ein »curriculargesteuertes Lernen im Prozess der Arbeit« als Kernelement der Ausbildung in den Vordergrund. Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er den Erwerb von Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissen nicht beliebig (wie bei Praktika), sondern auf der Grundlage von Ordnungsmitteln steuert. In der ICSAS-Partnerschaft arbeiten Ausbildungsträger sowie schuhherstellende Unternehmen aus Portugal, Spanien, Rumänien und Deutschland zusammen. Gemeinsam

entwickelten sie ein Konzept, um süd- und osteuropäischen Schuhproduktionsländern, in denen das duale Ausbildungssystem mit Hauptlernort Betrieb nicht oder kaum bekannt ist, eine erste Erfahrung zu bieten, wie Unternehmen eine qualifizierende arbeitspraktische Ausbildung als Teil eines dualen Systems umsetzen können. Neben der Analyse von Lernpotenzialen im Betrieb und dem Abgleich mit vorhandenen Ordnungsmitteln spielt dabei eine einjährige Pilotphase, in der auch dokumentiert wird, was während dieser Zeit im Betrieb gelernt wurde, eine zentrale Rolle.

Deutsches Modell als Referenz

Die deutsche duale Ausbildung genießt den Ruf, umfassend qualifizierte und qualitätsbewusste Facharbeiter/-innen hervorzubringen. Zieht man die Ausbildungsverordnung für den Beruf Schuhfertiger/-in heran und vergleicht die jeweiligen Lehrpläne für Betrieb und Berufsschule, fällt eine Tatsache ins Auge: Auszubildende in der Schuhfertigung verbringen im Lauf der dreijährigen Ausbildung rund 4.500 Stunden im Betrieb und 1.000 Schulstunden (also 750 Zeitstunden und damit nur rund 20% der Ausbildungszeit) in der Berufsschule. Damit ist klar: Der Betrieb ist mit Abstand der wichtigste Lernort.

Natürlich können in einem Forschungsprojekt nicht alle Inhalte der deutschen Schuhfertiger Ausbildung berücksichtigt werden. Eine auf ein Jahr ausgelegte Pilotphase für arbeitspraktisches Lernen stellt die maximale Zeitspanne dar, die im Rahmen eines Erasmus+-Projekts mit der nötigen Vor- und Nachbereitung möglich ist.

¹ Einen Überblick liefern z. B. die Webseiten www.bibb.de/govet/de/index.php oder www.wbl-toolkit.eu/site/home/ (Stand 08.06.2020)

Aufgabe der deutschen Projektpartner war, die Funktion der Betriebe im dualen System zu erläutern und zu zeigen, wie die Ausbildung in einem deutschen Schuhherstellungsbetrieb (am Beispiel des Gabor-Stammwerks in Rosenheim) abläuft. Ziel des Projekts ist jedoch nicht, das deutsche System per »copy & paste« zu exportieren. Vielmehr soll jedes interessierte Land das Modell an die eigenen Bedürfnisse anpassen können.

Auch wenn die Projektpartner aus Portugal, Spanien und Rumänien Befürworter des arbeitspraktischen Lernens sind, gab es dennoch berechtigte Fragen, die das ICSAS-Team zu beantworten hatte: Wie bringt man Ausbildung und Zeitdruck bei Produktionsspitzen unter einen Hut? Sind die Ergebnisse arbeitspraktischen Lernens gleichwertig mit denen aus dem Berufsschulunterricht? Wie lässt sich verhindern, dass Auszubildende als billige Arbeitskräfte missbraucht werden? Wer ist wofür verantwortlich beim Lernen im Betrieb?

Entscheidend für den Projekterfolg war, alle Beteiligten von Anfang an einzubeziehen: Auszubildende, Auszubildende, die Managementebene der Unternehmen, Berufsschulen, Gewerkschaften, Handelskammern und politische Entscheider/-innen. Zusätzliches nützliches Feedback zum Vorgehen im Projekt gaben weitere Schuhproduktionsfirmen sowie Institutionen (Vertreter/-innen von Kultusbehörden, Sozialpartner, Berufsschullehrer/-innen), die im projektbegleitenden Ausschuss vertreten sind.

Transparente Kommunikation und das Einholen der Meinung der Beteiligten zu den relevanten Schritten ermöglichen eine harmonische und ergebnisorientierte Zusammenarbeit.

Projekt ICSAS

Im Projekt ICSAS (Integrating Companies in a Sustainable Apprenticeship System – »Integration von Betrieben in ein nachhaltiges Ausbildungssystem«) arbeiten neun Partner aus vier Ländern (Deutschland, Portugal und Rumänien sowie Spanien als Beobachter) unter Koordination des Instituts Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen zusammen:

- drei industrielle Schuhhersteller, darunter die Gabor Shoes AG mit ihrem traditionell starken Ausbildungsengagement,
- vier Bildungsträger des Sektors, darunter das International Shoe Competence Center Pirmasens (ISC Germany), und
- zwei Universitäten, neben dem ITB die Technische Universität »Gheorghe Asachi« Iași, Rumänien.

ICSAS wird über das Erasmus+-Programm der Europäischen Union gefördert und endet am 31. August 2020.

Weitere Informationen: <http://icsas-project.eu/de/>
(Stand: 10.06.2020)



Forschungsfragen und methodologisches Vorgehen

ICSAS gliederte die Vorbereitung der einjährigen Pilotphase in folgende Schritte:

- Zuerst war ein »Katalog« aller Inhalte zu erstellen, die während der Pilotphase in den Betrieben vermittelt werden können.
- Auf dieser Grundlage wurden länderspezifische Curricula für Portugal und Rumänien für das arbeitspraktische Lernen in der Pilotphase sowie Unterlagen zur Vorbereitung der betrieblichen Ausbilder/-innen auf die neue Rolle entwickelt.
- Das dritte Element war die Definition einer Methode zur Feststellung des Lernerfolgs.

Diese Punkte werden im Folgenden näher beleuchtet.

Welche Lernpotenziale bieten die teilnehmenden Unternehmen?

In Schulen oder Lehrwerkstätten können die Ausbildungsinhalte von den Lehrenden bestimmt werden; die Lernpotenziale realer Arbeitsprozesse hängen jedoch von den in dem jeweiligen Unternehmen durchgeführten Arbeiten ab. Bevor also ein Curriculum gestaltet werden kann, das sich an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert, muss die Frage beantwortet werden, was in den jeweiligen Unternehmen gelernt werden kann. Dazu wurden bei den teilnehmenden schuhherstellenden Unternehmen Gabor (DE), Carité (PT) und Papucei (RO) in allen Abteilungen, in denen Ausbildung stattfindet oder potenziell stattfinden könnte, Lernstationsanalysen durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine an die Bedingungen industrieller Produktion angepasste Arbeitsprozessanalyse. Hierzu begleiteten Teams aus dem Projektkonsortium Facharbeiter/-innen in den ausbildungsrelevanten Abteilungen in ihrem Arbeitsalltag und protokollierten, welche Arbeiten an jeder einzelnen Arbeitsstation mit welchen Instruktionen, Werkzeugen und Hilfsmitteln ausgeführt werden, worauf besonders zu achten ist, welche qualitativen Aspekte relevant sind und was zu tun ist, wenn der Ist- vom Soll-Zustand abweicht. Weitere Details zur Methode finden sich unter ITB/ISC (2018).

Lassen sich mit den Ordnungsmitteln kompatible Curricula für das Lernen im Betrieb gestalten?

Lediglich betriebliche Lernpotenziale zu identifizieren, reicht nicht aus. Wichtig ist die Frage, ob damit auch die zentralen Bestandteile der jeweiligen nationalen Ordnungsmittel abgedeckt werden. Für Gabor in Deutschland braucht diese Frage nicht mehr beantwortet zu werden. Das Unternehmen bildet seit Jahrzehnten erfolgreich jun-

ge Facharbeiter/-innen nach den jeweiligen Verordnungen aus, aktuell der »Verordnung über die Berufsausbildung zum Schuhfertiger und zur Schuhfertigerin« aus dem Jahr 2017.² In Rumänien und Portugal galt es hingegen, die Frage »Was soll in den jeweiligen Betrieben gelernt werden?« zu klären. Dazu stellten die ICSAS-Partner die Anforderungen der nationalen Ordnungsmittel in Bezug auf die Lerninhalte und die durch die Lernstationsanalysen ermittelten Lernpotenziale vergleichend gegenüber.

Ist eine erfolgreiche Pilotierung möglich?

Unabhängig von Land, Sektor und Unternehmen stellt sich beim Lernen im Prozess der Arbeit grundsätzlich die Frage, ob die Lernpotenziale voll ausgeschöpft werden oder die Auszubildenden nur für Teilprozesse eingesetzt werden. Daher gilt es herauszufinden, was in einem Jahr curricular gelenkten arbeitspraktischen Lernens *tatsächlich* gelernt wird. So wurden jeweils nach Ende des Einsatzes in einer Abteilung kurze Interviews mit den Lernenden geführt, um ihre Erfahrungen abzufragen. So sollte festgestellt werden, ob sich die Lernenden gut betreut fühlten und in die Arbeiten ausreichend eingeführt fühlten. Zusätzlich füllten sie Fragebögen aus. Auch die betrieblichen Ausbilder/-innen wurden zu ihren Erfahrungen befragt und beurteilten den Lernfortschritt der Lernenden mittels vom ICSAS-Team entwickelter Matrizen. Aus den Matrizen geht detailliert hervor, welchen Selbständigkeitsgrad jede/-r Lernende in jeder Abteilung erreicht hat (»benötigt praktische Hilfestellung«/»benötigt mündliche Anweisungen«/»benötigt Beobachtung«/»völlig eigenständig«). Die gesammelten Daten wurden schließlich noch einer SWOT-Analyse unterzogen zur Ermittlung von Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken.

Ergebnisse der Vorarbeiten zur Pilotierung

Bezüglich der ersten Frage nach den jeweiligen *Lernpotenzialen* ist – im Zeitalter der Globalisierung oder der »verlängerten Werkbänke« in Ländern mit geringerem Lohnniveau als in Deutschland – folgender Befund nicht so trivial, wie er auf den ersten Blick erscheinen mag: Die Lernpotenziale der drei Unternehmen in den verschiedenen Ländern sind inhaltlich und vom Zeitrahmen her nahezu identisch. Marginale Unterschiede wurden beispielsweise in der Arbeitsorganisation festgestellt; für Details vgl. ICSAS-Team u. a. (2018).

Die zweite Frage nach möglichen *Curricula* in Portugal und Rumänien für das Lernen im Prozess der Arbeit kann eindeutig mit »ja« beantwortet werden. Der Vergleich der Er-

gebnisse der Lernstationsanalysen mit den Lernzielen, die in den nationalen Ordnungsmitteln niedergeschrieben sind, belegte klar, dass diese durch Lernen im Prozess der Arbeit erreicht werden können. Das bedeutet, dass die Ordnungsmittel schulbasierter beruflicher Bildungsgänge ausreichend Raum für curricular gesteuertes arbeitspraktisches Lernen bieten. Nichtsdestotrotz brauchen die Lernenden darüber hinaus theoretische Kenntnisse zu Schuhkonstruktion, Materialien und Prozessen, um die Zusammenhänge zu verstehen. Das bedeutete im Rahmen von ICSAS, dass die neuen betrieblichen Curricula für das arbeitspraktische Lernen mit den bestehenden Berufsschul-Curricula verzahnt wurden, beziehungsweise dass parallel zum arbeitspraktischen Lernen auch die relevanten theoretischen Inhalte aus dem Berufsschullehrplan vermittelt wurden.

In beiden Ländern konnten daher spezifische Curricula für die einjährige duale Pilotierung entwickelt werden, die vollends mit den jeweiligen gesetzlichen Rahmenbedingungen kompatibel sind und mit Phasen theoretischer Wissensvermittlung (an der Berufsschule oder in vergleichbarem Unterricht) alternieren (vgl. CTCP 2018 und TUIASI 2018). Das Haupthindernis bezüglich der dritten Frage, der erfolgreichen Umsetzbarkeit einer *Pilotierung*, trat bereits vor Beginn der Pilotphase auf. Die Pilotierung war als Machbarkeitsstudie angelegt und daher für sehr kleine Teilnehmerzahlen (drei pro Land) geplant. Eine Ausbildung im Bereich der Schuhproduktion mit einer Vergütung in Höhe von einem Drittel des Lohns eines jungen Facharbeiters/einer jungen Facharbeiterin sahen potenzielle Bewerber/-innen in Portugal (in Rumänien war das nicht der Fall) als unattraktiv an, und so gab es schlicht keine Bewerber/-innen. Deshalb nahmen im portugiesischen Unternehmen schließlich zwei festangestellte angelernte Mitarbeiterinnen an der Pilotierung teil.

Positive Bilanz der Pilotphase

Die Interviews mit den Beteiligten sowie die Auswertung der SWOT-Analyse der Pilotphase belegen, dass die Auszubildenden die Gelegenheit zu lernen mit großer Motivation wahrnahmen. Einblick in Gesamtzusammenhänge der Produktion zu erhalten und vom Unternehmen durch die Ausbildungsmaßnahme gefördert zu werden, war für sie ein großer Ansporn. Auch die Ausbilder/-innen nahmen ihre Tätigkeit als »Coach« mit viel Engagement wahr; über vermitteltes Wissen zu verfügen und dieses weiterzugeben, empfanden sie als bereichernd. Einziger Schwachpunkt war die zur Verfügung stehende Zeit; oft wären die Auszubildenden gerne länger in einer Abteilung geblieben und die Ausbilder/-innen bedauerten, vor allem bei Zeitdruck in Produktionsspitzen nicht so viel Zeit für die Auszubildenden zur Verfügung gehabt zu haben, wie sie es sich gewünscht hätten.³

² Vgl. BGBl I Nr. 9 v. 3. März 2017, S. 309–317 – URL: www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/schuhfertigerovo2017.pdf (Stand: 10.06.2020)

Die eingangs erwähnten Bedenken hinsichtlich eventueller Probleme beim arbeitspraktischen Lernen konnten durch die kollegiale Entwicklung, Durchführung und Analyse der an das deutsche duale System angelehnten einjährigen Pilotphase in Rumänien und Portugal zumindest bei den teilnehmenden Institutionen erfolgreich ausgeräumt werden. So zeigt das Projekt ICSAS eindrücklich, dass die Lernpotenziale realer Arbeitsprozesse auch in Ländern mit schulbasierter beruflicher Bildung genutzt werden können.

Weiterhin ausschlaggebend für den Erfolg des Projekts war die Erstellung von Materialien zur Vorbereitung der betrieblichen Ausbilder/-innen auf ihre neue Rolle als »Coaches« für die Lernenden. Grundlage dafür waren wiederum die Lernstationsanalysen, die den Rahmen dafür vorgeben, was beim arbeitspraktischen Lernen an jedem Arbeitsplatz kommuniziert und was manuell geübt werden sollte.

Selbst in Deutschland, wo die duale Ausbildung und somit auch die sektorunabhängige Ausbildereignung seit Jahrzehnten etabliert sind, existierte bislang kein öffentlich zugängliches sektorspezifisches Schulungsmaterial für betriebliche Ausbilder/-innen in der Schuhindustrie. Diese Lücke konnte das Projekt schließen.

Nationale Implementierung und Folgeprojekt anvisiert

Charakteristisch für das Vorgehen im Rahmen von ICSAS ist, dass die Ansätze zur Nachhaltigkeit des Projekts in Portugal und Rumänien ganz unterschiedlich ausfallen: In Portugal soll das WBL-Curriculum von ICSAS als Weiterbildung einer (nach nationalem Qualifikationsrahmen) Niveau-2- zu einer Niveau-4-Qualifikation in die Ordnungsmittel integriert werden. In Rumänien soll es zur Wiederbelebung schuhspezifischer Qualifikationen beitragen. An den dortigen Berufsschulen fehlt es an Lehrenden, die über die Lederbearbeitung im Zuschnitt und in der Schafffertigung (Schuhoberteile) hinaus unterrichten können. Die Inhalte zu den Themen Leisten (das formgebende Element für die Schuhfertigung), Schuhböden (Sohlen und Absätze), Zwickerei und Montage (Arbeitsschritte zur Verbindung von Schuhoberteilen und Schuhböden) übernehmen die Betriebe.



Arbeitspraktische Ausbildung qualifizierter Fachkräfte für die Schuhindustrie im Projekt ICSAS (Foto: ISC Germany)

ICSAS war bereits zur »Halbzeit« der Projektlaufzeit durch die deutsche Erasmus+-Agentur auf Konformität mit dem Antrag sowie auf Qualität der Zwischenergebnisse und Einhaltung des Zeitplans geprüft worden. Die Prüfer/-innen lobten die bis dahin geleistete Arbeit und ermutigten das Projektkonsortium, ein Folgeprojekt zu beantragen. Der neue Antrag wurde im April 2020 eingereicht. Thema ist die Aufstiegsqualifizierung für Fachkräfte in der Schuhproduktion. Ob das neue Projekt bewilligt wird, steht Anfang Herbst 2020 fest. ◀

LITERATUR

CTCP [Centro Tecnológico do Calçado de Portugal]: National validated WBL curriculum Portugal. 2018 – URL: http://icsas-project.eu/wp-content/uploads/2019/03/I02_Curriculum_PT_EN.pdf (Stand: 10.06.2020)

EULER, D.: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh 2013 – URL: www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-duale-system-in-deutschland/ (Stand: 10.06.2020)

ICSAS-Team u.a.: Vergleich der Lernstationsanalysen in der industriellen Schuhfertigung in Deutschland, Rumänien und Portugal. 2018 – URL: http://icsas-project.eu/wp-content/uploads/2019/06/I01_comp_design_DE.pdf (Stand: 10.06.2020)

ITB; ISC: Lernstationsanalyse Deutschland. 2018 – URL: http://icsas-project.eu/wp-content/uploads/2018/05/01_LSA_DE-version_Germany.pdf (Stand: 10.06.2020)

TUIASI: National validated WBL curriculum Romania. 2018 – URL: http://icsas-project.eu/wp-content/uploads/2019/03/I02_Curriculum_RO_EN.pdf (Stand: 10.06.2020)

³ Dies verdeutlichen die Erfahrungsvideos unter <http://icsas-project.eu/de/erfahrungsvideos/> (Stand: 10.06.2020)

Brücken bauen im europäischen und globalen UNESCO-UNEVOC-Netzwerk

Das Projekt »Bridging Innovation and Learning in TVET (BILT)«

Digitalisierung, Klimawandel, Migration und der kontinuierliche Bedarf an qualifizierten Fachkräften stellen die Berufsbildung in europäischen Ländern vor große Herausforderungen. Alle Staaten sind gefordert, attraktive Berufsbilder mit guten Perspektiven für den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu entwickeln. Ein länderübergreifender Erfahrungsaustausch in Europa ist notwendig und kann auch in andere Regionen der Welt Brücken bauen. Doch wie kann es gelingen, innovative Lösungen in diesem Sinne zu teilen und gemeinsam neue Ansätze zu entwickeln? Das BILT-Projekt leistet als Innovationsplattform für die Berufsbildung hierzu einen Beitrag.

BILT als Teil des globalen UNEVOC-Netzwerks

Mit dem BILT-Projekt geben das Internationale Zentrum für Berufsbildung der UNESCO (UNESCO-UNEVOC) und das BIBB neue Anstöße für das europäische Cluster des UNEVOC-Netzwerks. Das 1992 gegründete Netzwerk wird von der gleichnamigen UNESCO-Agentur mit Sitz in Bonn gesteuert. Es bietet eine internationale Austauschplattform für Zentren der beruflichen Bildung. Weltweit gibt es 257 UNEVOC-Zentren. Von Berufsschulen, Forschungseinrichtungen über Ministerien bis hin zu anderen nationalen Institutionen der Berufsbildung ist die Bandbreite der Mitglieder groß. Das Netzwerk ist in regionale Cluster unterteilt, darunter auch das europäische – hier übernimmt das BIBB als eines von zwei deutschen UNEVOC-Zentren die Rolle des Koordinators, der sich maßgeblich an der

Steuerung der Aktivitäten und Austauschmaßnahmen beteiligt. Zusätzlich zum Peer-Learning in Europa wird das Cluster noch in diesem Jahr in einen engen Austausch mit afrikanischen und asiatischen Partnern treten. Gefördert wird das BILT-Projekt bis Ende 2021 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Neue Qualifikationen und Kompetenzen als zentrales Thema

In einer Vorbereitungsphase auf das BILT-Projekt einigten sich die europäischen UNEVOC-Zentren auf fünf Themenschwerpunkte (vgl. Abb.), die sie im Zeitraum von 2019 bis 2021 bearbeiten. Übergeordnet ist dabei die Frage, inwiefern wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen neue Qualifikationen und Kompetenzen aufseiten der Fachkräfte erfordern und

Abbildung
Themen des BILT-Projekts



wie diese in nationalen Bildungsprogrammen und Ausbildungsstandards verankert werden können.

Entlang der fünf Themen sammeln die Mitglieder des Clusters Beispiele für erfolgreiche Lösungsansätze auf nationaler Ebene und bringen diese in den europäischen und weltweiten Diskurs ein. So fand zunächst zu jedem der fünf Themenfelder 2019 ein Auftaktworkshop statt, bei dem aktuelle Entwicklungen diskutiert und innovative Projekte und Programme vorgestellt wurden. Letztgenannte sind in Form von kurzen Steckbriefen und ergänzendem Material auf der projekteigenen Website als »BILT Innovation and Lear-



VERA HARK
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
vera.hark@bibb.de



MICHAEL SCHWARZ
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
michael.schwarz@bibb.de



OLIVER DIEHL
Dr., Referent im BMBF
oliver.diehl@bmbf.bund.de

Tabelle

Ansätze zur Integration von neuen Qualifikationen und Kompetenzen in Curricula und Ausbildungsordnungen

Ansatz	Beispiel (hier aus dem Bereich Nachhaltigkeit)
Querschnittskompetenzen	Die Bedeutung von Umweltschutz und Nachhaltigkeit in allen berufs- und alltagsbezogenen Tätigkeiten erkennen und umsetzen (vgl. neue Standardberufsbildposition »Umweltschutz und Nachhaltigkeit« im deutschen Berufsbildungssystem)
Branchenspezifische Kompetenzen	In der Logistikbranche Transportwege zur Berücksichtigung von Nachhaltigkeit optimieren (vgl. »Pro-DEENLA« Lernmodule, die in den BBNE-Modellversuchen des BIBB entwickelt wurden*)
Berufsspezifische Kompetenzen	Als Kfz-Mechaniker/-in mit einem hybriden oder elektrischen Fahrzeug umgehen können (vgl. »Green Wheels«-Projekt*)
Zusätzliche/modulare Kompetenzen	Ein zusätzliches (spezifisches oder allgemeines) Modul in »Nachhaltigen Kompetenzen« wählen (vgl. »Greening«-Lernmodul des maltesischen UNEVOC-Zentrums MCAST*)

* Informationen zu den genannten Projekten finden sich auf der BILT-Website

ning Practices« dokumentiert. Langfristig soll die Website als Wissensplattform eine breite Sammlung von Materialien und Beispielen zur Verfügung stellen. Im BILT-Auftaktworkshop »Neue Qualifikationen und Kompetenzen« ging es neben berufsspezifischen Kompetenzen auch um Soft-Skills und die allgemeine Haltung von Lernenden, Lehrkräften und Ausbildungspersonal. Angesichts von rasanten Entwicklungen in Bereichen wie Nachhaltigkeit oder Digitalisierung sind diese Veränderungen in allen Bereichen des beruflichen und privaten Lebens mitzudenken. In diesem Zusammenhang diskutierten die Teilnehmenden, wie das Bildungspersonal motiviert und kontinuierlich fortgebildet werden kann, damit es über neue fachliche und übergeordnete Kompetenzen verfügt und Lehrmethoden angemessen anwenden kann. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie sich die Anforderungen an die Lernenden im Umgang mit neuen Methoden und Lerninhalten verändern.

Zu solchen Fragen erhebt das Projektteam aktuell qualitative Daten mithilfe einer Befragung sowie einer ergänzenden Fokusgruppe. In einer Online-Konferenz diskutierten Vertreter/-innen der UNEVOC-Zentren, wie die Qualifika-

tionen und Kompetenzen aus den vier BILT-Themenbereichen in nationale Curricula und Ausbildungsordnungen integriert werden können. Die Debatte orientierte sich bisher an vier Ansätzen (vgl. Tab.), die gegebenenfalls erweitert werden.

Ergebnissicherung und weitere Vernetzung

Ab Herbst 2020 wird eine Experten-Gruppe aus verschiedenen UNEVOC-Zentren einen Leitfaden zu diesem übergeordneten Thema erarbeiten. Er soll die Zentren dabei unterstützen, neue Qualifikationen und Kompetenzen durch unterschiedliche Ansätze in ihrem institutionellen Kontext zu integrieren. Ab 2021 werden die Ergebnisse mit interessierten UNEVOC-Zentren pilotiert. Um sich auch für globale Perspektiven zu öffnen, wird der Erfahrungsaustausch innerhalb des europäischen Clusters ab 2020 über eine Bridging-Komponente zu afrikanischen und asiatischen UNEVOC-Zentren ausgeweitet. Hierzu sind digitale Formate und Workshops in Europa, Asien und Afrika geplant.

Beim finalen Learning-Summit Ende 2021 sollen dann die Aktivitäten der

Bridging-Komponente mit den sonstigen Aktivitäten zusammengeführt werden. Vertreter/-innen der UNEVOC-Zentren werden hier ihre Arbeitsergebnisse, insbesondere den Leitfaden »Neue Qualifikationen und Kompetenzen«, vorstellen. Außerdem wird der Learning-Summit Gelegenheit dazu bieten, eines der vier weiteren BILT-Themen als nächstes Schwerpunktthema zu bestimmen.

An den hier beschriebenen Aktivitäten ist eine steigende Anzahl – auch neuer – Mitglieder des europäischen Clusters beteiligt. Sie eint das Ziel, ein dicht gewebtes, proaktives europäisches Netz zu schaffen, das gemeinsam Herausforderungen und Lösungen angeht und sich dazu auch dem globalen Austausch öffnet – so können die beteiligten Institutionen Rückschlüsse für den jeweiligen nationalen Kontext ziehen.

Bereits nach einem Jahr zeigen sich erste Netzwerkeffekte durch das BILT-Projekt. So konnten drei neue Berufsbildungsinstitutionen als UNEVOC-Zentren für das europäische Cluster gewonnen werden: das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) aus der Schweiz, das Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CÉREQ) aus Frankreich und das National Centre for TVET Development (NCTVETD) aus Rumänien. ◀



Weitere Informationen:

- BILT-Wissensplattform mit Steckbriefen zu innovativen Projekten und Berichten der bisherigen Veranstaltungen: <https://unevoc.unesco.org/bilt/BILT>
- deutschsprachige BILT-Seite des BIBB: <https://www.bibb.de/de/113719.php>
- BILT-Clip: <https://www.youtube.com/watch?v=BBJtjlb0PcY>

(Alle Links: Stand 12.06.2020)

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Berufsbildung in Europa«

MONOGRAFIEN / SAMMELBÄNDE

The structure of the European Education Systems 2019/20 – Schematic diagrams

EUROPEAN COMMISSION; EACEA; EURYDICE. Publications Office of the EU, Luxemburg 2019, 38 S., ISBN 978-92-9484-101-8 – doi:10.2797/44600

Der Bericht beschreibt die Struktur der Bildungs- und Ausbildungssysteme vom Vorschul- bis zum Hochschulbereich für das Schul-/Universitätsjahr 2019/20. Er umfasst 43 Bildungssysteme in 38 Ländern, die am Erasmus+-Programm der EU teilnehmen.

Spotlight on VET – 2018 compilation

CEDEFOP (Hrsg.). Publications Office of the EU, Luxemburg 2019, 82 S. – URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/009> (Stand: 04.06.2020)



Berufsbildungssysteme sind vielfältig und durch sozioökonomische Kontexte und Traditionen geprägt. Die Publikation bietet allen an Berufsbildung Interessierten einen schnellen Überblick über die wesentlichen Merkmale der Berufsbildung in Europa und verdeutlicht den Stellenwert der Berufsbildung in den Bildungs- und Ausbildungssystemen der

Länder. Die wichtigsten Aus- und Fortbildungswege, Qualifikationen, Programme sowie die Weiterbildungsquote werden vorgestellt.

Trends in Vocational Education and Training Research – Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER)

C. NÄGELE; B. E. STALDER. VETNET, Bern 2018, 387 S. – URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319718>

Der Tagungsband versammelt die Beiträge der ECER-Konferenz 2018 in Bozen. Themen sind u. a. berufliche Aus- und Weiterbildung, institutionelle Akteure sowie politische, wirtschaftliche und sozialen Bedingungen des schulischen und betrieblichen Lernens.

Competence-based vocational and professional education

M. MULDER. Springer, Cham 2017, 1.176 S., ISBN 978-3-319-41713-4, eBook ca. 128 EUR

Das Buch fasst die vorhandene Literatur zur kompetenzbasierten beruflichen Bildung seit der Einführung des Kompetenzkonzepts in den 1950er Jahren zusammen und stellt verschiedene Ansätze für kompetenzbasierte Bildung vor. Die wichtigsten Theorien und Strategien, spezifische Komponenten der Bildungssysteme wie Anerkennung, Akkreditierung, Modellierung und Bewertung sowie Entwicklungen in disziplinentorientierten und transversalen Kompetenzbereichen werden dargestellt.

Arbeitsmarktchancen von Migranten in Europa

A. HERWIG. Springer, Wiesbaden 2017 (Dissertation Uni Mannheim 2016), 348 S., ISBN 978-3-658-17116-2, 49,99 EUR

HERWIG analysiert auf Basis der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) die Arbeitsmarktchancen von Einwanderern in 18 westeuropäischen Ländern. Er untersucht, ob eher die Herkunft der Personen oder die Herkunft ihrer Bildung relevant für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration ist, und geht der Frage nach, inwieweit landes- und gruppenspezifische Bildungsverwertungschancen durch die Stratifizierung und Berufsfachlichkeit der Bildungssysteme der Aufnahmeländer geprägt werden. Die Ergebnisse liefern Erklärungen für ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt und tragen zur Diskussion über den Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen bei.

BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDE

Jugendarbeitslosigkeit im europäischen Vergleich

V. ULBRICH; P. GROLLMANN; F. HUGO. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2020 (Vorabversion Stand 06.05.2020), S. 427–431 – URL: www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2020.php (Stand: 04.06.2020)

Die Autoren haben verschiedene Indikatoren zur Jugendarbeitslosigkeit zusammengetragen: Quote nach dem ILO-Konzept, relative Jugendarbeitslosigkeit, Anteil der erwerbslosen Jugendlichen an der gleichaltrigen Bevölke-

rung. Neu in diesem Jahr ist die NEET-Quote, die den Anteil nicht erwerbstätiger Jugendlicher darstellt, die weder an Bildung noch an Weiterbildung teilnahmen.

Indikatoren und Benchmarks im gemeinsamen Arbeitsprogramm »Allgemeine und berufliche Bildung 2020« der EU

U. HIPACH-SCHNEIDER. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2020 (Vorabversion Stand 6.5.2020), S. 423–427 – URL: www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2020.php (Stand: 04.06.2020)

Dieses Kapitel des Datenreports bündelt die aktuellen Entwicklungen zu fünf der für die Berufsbildung relevanten Indikatoren aus dem gemeinsamen Arbeitsprogramm »Education and Training 2020«. Auf dieser Basis sind vergleichende Aussagen zur Entwicklung der Bildungssysteme in Europa möglich.

Hat die EU den Schlüssel für die Beschäftigungsprofile der Zukunft?

K. DIEKMANN. In: J. SEIFRIED u. a. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit und Employability. wbv Media, Bielefeld 2019, ISBN 978-3-7639-5465-0, 49,90 EUR, S. 161–176

Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen europäischer und deutscher (Berufs-)Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik werden Entwicklung, Charakteristika und Einsatzmöglichkeiten des EU-Leitprojekts ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) vorgestellt. Trotz mancher Anpassungsprobleme, gerade aus deutscher Sicht, werden die innovativen Aspekte von betont.

Höhere Berufsbildung – ein facettenreicher Begriff und Anlass, über einen bildungsbereichsübergreifenden Ansatz von Bildungspolitik nachzudenken

U. HIPACH-SCHNEIDER. In: Wirtschaftspolitische Blätter 66 (2019) 2, S. 187–200

Berufliche Bildung ist auch im tertiären Bildungsbereich eine wichtige Größe, z. B. als berufliche Spezialisierung oder Höherqualifizierung im Anschluss an eine berufliche Erst- oder Grundausbildung. Immer wichtiger werden Bildungsprogramme, die akademische und berufliche Bildung verbinden. Das Stichwort ist hier Hybridisierung. Der Beitrag beleuchtet diese Formate, ihre Strukturen, Bildungsziele und ihre Verortung im Bildungssystem. Dies wird

verdeutlicht an ausgewählten Beispielen in Deutschland, Großbritannien, Frankreich und Norwegen.

Ten years after the »success story« of the European qualifications framework

S. BOHLINGER. In: Journal of education and work 32 (2019) 4, S. 393–406 – doi:10.1080/13639080.2019.1646413

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sollten Bildungsreformen – wie z. B. die Orientierung an Lernergebnissen, Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Mobilität über nationale Grenzen, Beschäftigungssektoren und Bildungsbereiche hinweg – gefördert werden. Mehr als zehn Jahre später ist es Zeit zu fragen, ob und in welcher Weise der EQR tatsächlich einen Impuls für die zahlreichen Reformen gegeben hat. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es an der Zeit sein könnte, Qualifikationsrahmen als Allheilmittel zu entmystifizieren.

Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland im oberen Mittelfeld

M. THIELE; G. SCHÖNFELD. In: BWP 47 (2018) 3, S. 48–49 – www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8823 (Stand: 04.06.2020)

Die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen steht weit oben auf der politischen Agenda der EU und ist u. a. im Arbeitsprogramm »Allgemeine und berufliche Bildung« verankert. Als quantitativ größter Weiterbildungsbereich spielt die betriebliche Weiterbildung eine wichtige Rolle bei der Verwirklichung der ET-2020-Ziele. Über die Teilnahmequoten der Erwerbstätigen an betrieblicher Weiterbildung in Europa informiert der Beitrag anhand der Daten des Adult Education Survey.

Die europäische Berufsbildungspolitik und ihre Folgen für die deutsche Berufsbildung

D. MÜNK; G. SCHEIERMANN. In: B. BONZ; H. SCHANZ; J. SEIFRIED: Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2017, 228 S., ISBN 978-3-8340-1773-4, 19,80 EUR, S. 140–159

Der Beitrag zeigt auf, welche Entwicklungen vollzogen wurden, um die heute als selbstverständlich angesehenen Instrumente der europäischen (Berufs-)Bildungspolitik in Deutschland zu etablieren. Zudem werden die aus deutscher Perspektive bestehenden Schwierigkeiten hinsichtlich der Umsetzung und Anwendung der Instrumente und Konzepte (wie z. B. ECVET, EQR, Employability sowie der Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen) thematisiert.

(Zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten)



Weitere Literaturhinweise finden Sie in der aktuellen Auswahlbibliografie: »Der europäische Berufsbildungsraum« www.bibb.de/vet-repository/AB_EuropaV16 (Stand: Juni 2020)

Qualifizierung des Ausbildungspersonals jenseits berufsfachlicher Themen

Wie kann die Fortbildungsbereitschaft gestärkt werden?



MONIKA BETHSCHEIDER
Dr., wiss. Mitarbeiterin
im BIBB



ANNE KNAPPE
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
knappe@bibb.de

Bei der beruflichen Qualifizierung junger Menschen sieht sich das Bildungspersonal immer neuen Anforderungen gegenüber. Allerdings sind gerade Ausbilder/-innen nur schwer für die Teilnahme an Fortbildungen zu gewinnen, wenn sich diese nicht direkt mit berufsfachlichen Fragen befassen. Das zeigte sich auch bei der Erprobung einer von der Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf (*überaus*) entwickelten Qualifizierung zu Anforderungen, die bei der Ausbildung von Flüchtlingen entstehen können. Der Beitrag zeichnet den Akquiseprozess nach und fragt, an welchen Stellen Bildungsanbieter ansetzen können, um die Bereitschaft zur Teilnahme an berufspädagogischen Qualifizierungsangeboten zu erhöhen. Deutlich wird, dass persönliche Kontakte dabei eine zentrale Rolle spielen.

Komplexe Rahmenbedingungen erschweren die Teilnahme

Um den Anforderungen eines sich stetig verändernden Arbeits- und Ausbildungsmarkts gerecht zu werden und eine hohe Ausbildungsqualität zu gewährleisten, benötigt das berufliche Bildungspersonal Schulungen und Weiterbildung (vgl. ULMER 2019, S. 118). Häufig wird jedoch eine Teilnahme durch die Rahmenbedingungen der Ausbilder-tätigkeit erschwert. Zu den maßgeblichen strukturellen Hemmnissen gehört dabei zweifellos der zeitliche Aufwand (vgl. PFEIFFER u. a. 2019; MÜLLER/WENZELMANN 2018), da steigende Produktivitäts- und Rentabilitätsanforderungen Ausbilder/-innen je nach Funktion, Branche und persönlichem Aufgabenzuschnitt unterschiedlich, aber zunehmend unter Druck setzen (vgl. BAHL u. a. 2012, S. 3; LAMAMRA/DUC/BAUMELER 2018, S. 9). Wie knappe zeitliche Ressourcen genutzt werden, ist aber stets eine Frage der Prioritätensetzung, die auch die Wahrnehmung und Bewertung der Ausbildertätigkeit selbst betrifft. Denn die Klage von Betrieben über fehlenden Fachkräftenachwuchs geht nicht immer einher mit einer wertschätzenden Haltung gegenüber der dafür notwendigen Ausbildertätigkeit (vgl. BAHL u. a. 2012). Da auch das ausbildende Personal selbst seine Aufgaben und Qualifizierungsbedarfe oft vor allem im fachlichen und weniger im pädagogischen Bereich sieht, werden Fortbildungen, die sich auf Themen jenseits berufsfachlicher Aspekte konzentrieren, häufig als eher abstrakt

und praxisfern angesehen (vgl. BETHSCHEIDER/EBERLE/KIMMELMANN 2013). Dieser schwierigen Ausgangssituation sehen Bildungsanbieter sich grundsätzlich gegenüber – auch dann, wenn aktuelle Entwicklungen bei vielen Betrieben einen Fortbildungsbedarf vermuten lassen.

Das Beispiel: Ein Qualifizierungsangebot zur Unterstützung bei der Ausbildung von Flüchtlingen

Die Zahl der Flüchtlinge in einer Ausbildung im Bereich Industrie und Handel ist in den letzten Jahren kontinuierlich auf nunmehr etwa 25.000 gestiegen und es ist anzunehmen, dass diese Zahl weiter steigen wird (vgl. DIHK 2019 a, S. 11). Gleichzeitig zeigen Unternehmerinitiativen, die im Zuge der Flüchtlingszuwanderung 2015/16 entstanden sind (z. B. »NETZWERK Unternehmen integrieren Flüchtlinge«), und die stetige Nachfrage nach Informationsmaterialien und -veranstaltungen der Kammern (vgl. DIHK 2019 b), dass sich bei ausbildungsbereiten Betrieben ein anhaltendes Interesse an Unterstützung und Beratung für die Arbeit mit dieser Zielgruppe entwickelt hat.

Um dem ausbildenden Personal eine vertiefende Auseinandersetzung mit praktischen und pädagogischen Anforderungen der Arbeit mit Flüchtlingen zu ermöglichen und dabei sowohl den Erwerb von Wissen als auch einen Erfahrungsaustausch über scheinbar selbstverständliche Reaktionen und Handlungsweisen zu unterstützen, hat die Fachstelle *überaus* im BIBB zusammen mit einem Wiesbade-

ner Bildungsträger ein Qualifizierungsangebot entwickelt. Es umfasst vier Module insbesondere zu sprachlichen und kulturellen, aber auch zu rechtlichen und finanziellen Aspekten der Ausbildung von Flüchtlingen, die weitgehend unabhängig von Branche, Beruf und Betriebsgröße relevant sind. Das Angebot wurde von Juni bis Oktober 2019 in Wiesbaden und Hamburg von zwei Trägern erprobt, die seit Langem zu migrationsspezifischen Aspekten der beruflichen Bildung arbeiten und mit den Akteuren vor Ort gut vernetzt sind.

Um der Zielgruppe die Teilnahme durch eine flexible Zeitgestaltung zu erleichtern, sieht das Konzept vier Präsenzveranstaltungen von jeweils vier Stunden Dauer vor. Diese wurden über einen Zeitraum von drei bis vier Monaten hinweg durchgeführt und jeweils durch eine sich unmittelbar anschließende Online-Phase ergänzt, in der vertiefende Materialien zur Verfügung gestellt wurden und ein Austausch unter den Teilnehmenden angeregt werden sollte.

Hoher Akquiseaufwand – geringe Anzahl von Anmeldungen

Angesichts der erwähnten Teilnahmehemmnisse sowie der Erfahrung, dass persönliche Kontakte weit mehr Werbewirkung entfalten als unpersönliche Kommunikationswege, planten die Träger eine aufwendige Akquise, bei der sie nicht allein auf die Streuung schriftlicher Informationen (Flyer, Mailings, Briefe) setzten, sondern auch auf ein möglichst hohes Maß an individueller Ansprache, etwa durch Telefonate und Betriebsbesuche. Dafür nutzten sie nicht nur ihre Kontakte zu Unternehmen, sondern auch zu Personen aus einschlägigen Netzwerken oder anderen Fortbildungsprojekten, die als Multiplikatorinnen/Multiplikatoren fungieren konnten.

Von Anfang an erwies sich eine feste Zusage für alle vier Präsenztermine immer wieder als schwierig. Für absehbare Fehlzeiten wurde daher eine Regelung getroffen, die einerseits den Betrieben Flexibilität in der Personalplanung ermöglicht, und andererseits auch jene Verlässlichkeit der Teilnahme gewährleistet, die ein vertrauensvoller Austausch über schwierige Erfahrungen und persönliche Unsicherheiten erfordert. Die Kurse wurden daher für solche Personen geöffnet, die absehbar an einem oder maximal zwei Modulen nicht würden teilnehmen können, wobei die Betroffenen möglichst von Kolleginnen/Kollegen aus demselben Betrieb vertreten werden sollten. Möglich war dies, weil die Module zwar inhaltlich aufeinander bezogen, gleichzeitig aber so konzipiert sind, dass Lernerfolge auch bei der Teilnahme an einzelnen Veranstaltungen gewährleistet bleiben.

Darüber hinaus zeigten sich besonders in Hamburg immer wieder Betriebe für solche Mitarbeiter/-innen an einer Fortbildung interessiert, die verantwortlich für Ausbildung,

dabei aber nicht unmittelbar mit der Vermittlung berufsfachlicher Kompetenzen befasst sind. Dies betraf vor allem größere Unternehmen, die im Gegensatz zu kleinen und Kleinstbetrieben stärker aufgabenteilig arbeiten (z. B. Ausbildungskoordination, Ausbildungsbetreuung und Sprachförderung von unterschiedlichen Personen verantwortet wird). Da die Fortbildung flexibel konzipiert war und ohnehin die Möglichkeit einer Anpassung von Inhalten an lokale Besonderheiten und spezifische Bedarfe der Lerngruppe vorsah, ging der Hamburger Träger davon aus, dass diese Mitarbeiter/-innen gleichermaßen von einer Teilnahme profitieren würden. Er nahm eine entsprechende Erweiterung der Zielgruppe vor, die bei der späteren Evaluation der Modulerprobung berücksichtigt wurde.

Trotz dieser Maßnahmen und obwohl eine Vielzahl der kontaktierten Betriebe ihren Bedarf am Themenspektrum der Fortbildung deutlich machte, blieb das Erreichen der vorgesehenen Mindestanzahl (zehn Anmeldungen pro Standort) lange offen. Schlussendlich nahmen an der ersten Präsenzveranstaltung bei einem Träger zehn, bei dem anderen zwölf Personen teil.

Gestaltung von Fortbildungsangeboten: so nah wie möglich am ausbildenden Personal

Die Qualifizierungsmaßnahme wurde durch einen externen Dienstleister im Hinblick auf die inhaltliche Konzeption der Module und ihre praktische Durchführung evaluiert. Für die spätere Verbreitung des Angebots war es angesichts der Akquiseschwierigkeiten aber wichtig, auch Aufschlüsse darüber zu erhalten, wie betriebliches Ausbildungspersonal verstärkt für eine vertiefte Beschäftigung mit pädagogischen und kommunikativen Aspekten der Ausbildung gewonnen werden kann. Um entsprechende Impulse für die Fortbildungspraxis zu erhalten, wurden daher seitens des BIBB zusätzliche Fachgespräche sowie Interviews geführt (vgl. Infokasten, S. 46).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Fortbildungsangebote dann attraktiv sind, wenn sie möglichst nah an den Arbeitsbedingungen und Bedarfen der Zielgruppe entwickelt und verbreitet werden. Diese Nähe ist unter verschiedenen Aspekten von Bedeutung.

Erhebung aktueller Bedarfe nah an den unterschiedlichen Beteiligten

Damit die Bedarfe des ausbildenden Personals bestmöglich aufgegriffen werden können, sollten sie im persönlichen und kontinuierlichen Kontakt der Fortbildungsanbieter mit ihrer Zielgruppe ermittelt werden. Um dabei nicht die Komplexität der Ausbildungsrealität aus den Augen zu verlieren, ist die Einbeziehung der Perspektiven auch anderer an Ausbildung beteiligter Akteure wichtig. Gelegenheit dazu bieten

Erhebung und Auswertung

Durchgeführt wurden

- 5 Telefonkonferenzen mit den beiden hauptverantwortlichen Dozentinnen beider Standorte (eine während der Akquisephase sowie eine nach jedem Modul),
- 3 leitfadengestützte Interviews mit Dozentinnen (nach Abschluss der Fortbildung),
- 4 leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden (nach Abschluss der Fortbildung).

Gegenstand der prozessbegleitenden Telefonkonferenzen waren z. B. die jeweilige Anzahl und Zusammensetzung der Teilnehmenden, ihre Arbeitssituation und die zeitlichen Rahmenbedingungen der Modulerprobung. Die Ergebnisse wurden protokolliert und im Hinblick auf Themenschwerpunkte für die Entwicklung von Leitfäden zur späteren Durchführung von Einzelinterviews ausgewertet.

Die abschließende Befragung von Teilnehmenden und Dozentinnen erfolgte in Form problemzentrierter Interviews (vgl. WITZEL 2000), um sowohl eine Vergleichbarkeit der Aussagen zu gewährleisten als auch Raum für subjektive Relevanzsetzungen und neue Aspekte zu eröffnen. Alle Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Codierung der Texte erfolgte mit dem Ziel, sowohl manifeste als auch latente Inhalte zu ermitteln und auf dieser Grundlage eine Schlüsselkategorie (angelehnt an STRAUSS 1998) für die Beantwortung der Frage nach hemmenden und förderlichen Faktoren für eine Fortbildungsbeteiligung zu identifizieren.

z. B. regionale Ausbildertreffen, Fachveranstaltungen von Kammern und Initiativen sowie einschlägige Arbeitskreise, ergänzt durch Kontakte mit Kooperationspartnerinnen und -partnern aus dem Bereich der Berufsschulen, der Berufsvorbereitung sowie – zur ausdrücklichen Berücksichtigung der Perspektive von Auszubildenden – zum Beispiel der Jugendhilfe und Jugendberufsagenturen. »Das hat so viel mit persönlichem Kontakt zu tun«, beschreibt eine Fortbildnerin; wichtig sei, »dass man mit offenen Augen und Ohren da rumläuft und eben überall seine Nase reinsteckt. In der Berufsschule, in Bildungszentren vor Ort, dass man mal mit den Anleitern spricht, hier mal mit einem Berufsschullehrer. Und jeder weiß was anderes [...]. Dann kriegt man die Bedarfe mit und kann auch die Leute dafür interessieren« (6/669-677). Ein solches Vorgehen gewährleistet, dass in der Qualifizierung nicht nur die Themen aufgegriffen werden, die die Teilnehmenden vorab als Bedarf formulieren, sondern auch solche, deren Bedeutung ihnen mitunter erst im Fortbildungsprozess deutlich wird – im vorliegenden Fall betrifft dies etwa die besondere Lebenssituation von Flüchtlingen und deren Einfluss auf die Ausbildung.

Qualifizierungsangebote sollten zudem möglichst kurzfristig zur Verfügung stehen, wenn sich z. B. rechtliche oder betriebsinterne Rahmenbedingungen ändern und neue Fragen aufkommen. Wie die Erfahrung zeigt, ändern sich thematische Bedarfe schnell, und für das Angebot bedeutet dies, so eine Dozentin: »Man müsste noch sehr viel flexibler

sein [...], man müsste eine Grundlage haben, auf der man [...] flexibel und schnell etwas konzipieren kann [...], wenn Bedarf aufpoppt« (6/744-747).

Erfolgreiche Akquise braucht persönliche Kontakte

Auch für die Akquise sind persönliche Kontakte unabdingbar, weil sie präzise Informationen über aktuelle Fortbildungsbedarfe und betriebliche Rahmenbedingungen ermöglichen. Dabei ist es nicht unbedingt notwendig, dass potenzielle Teilnehmende bereits eigene Erfahrungen mit dem Fortbildungsanbieter gemacht haben. Auch Dritte können als Multiplikatorinnen/Multiplikatoren fungieren. Eine Dozentin beschreibt, dass man etwa in Gremien und Arbeitskreisen immer wieder auf Personen treffe, die konkrete Betriebe oder Personen und deren spezifischen Fortbildungsbedarf vor Augen haben und diese dann ansprechen können: »Die hat mir doch vor Kurzem berichtet, dass sie [sich] da so oft [...] überfordert fühlt oder dass sie jetzt schon wieder nicht weiß, wie das mit der bestimmten rechtlichen Änderung ist. Die frage ich jetzt mal ganz konkret [...], ob das nicht für sie eine interessante Fortbildung wäre« (1/226-230).

Persönlicher Kontakt kann zudem dazu beitragen, etwaige Hemmungen zu überwinden und Personen dadurch die Entscheidung für eine Teilnahme erleichtern. So formuliert eine Teilnehmerin: »Also das ist immer diese Hemmung, wo man erst mal sagt, okay, es wäre halt einfacher, wenn man da schon Leute kennt, die einen dann mitnehmen« (2/1189-1191).

Örtliche Nähe erleichtert die Teilnahme und fördert lokale Netzwerke

Um die Qualifizierungsangebote bestmöglich erreichbar zu machen und Anfahrtszeiten gering zu halten, sollten sie so nah wie möglich an den Wohn- und Arbeitsorten ihrer Adressatinnen und Adressaten liegen. Dafür könnten insbesondere im ländlichen Raum auch lokale Räumlichkeiten wie Berufsschulen oder Gemeindezentren als Veranstaltungsorte genutzt und – quasi als Nebeneffekt – die Aktivitäten für gute Ausbildung öffentlich besser sichtbar gemacht werden. Indem die Teilnehmenden sich nah an ihrer täglichen Lebenswelt bewegen, erschließt sich ihnen zudem in besonderem Maße die Möglichkeit, lokale Netzwerke zu bilden und zu pflegen.

Kontakte zu relevanten Akteuren als Bestandteil der Fortbildung

Präsenzveranstaltungen ermöglichen persönliche Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen und bieten einen Rahmen, in dem Erfahrungen gemeinsam reflektiert werden können.

Dieser Austausch untereinander ist ein wichtiges Argument für die Teilnahme an Fortbildungen; er dient nicht nur dazu, Informationen zu gewinnen und Lösungsstrategien zu entwickeln, sondern auch der Selbstversicherung. Dazu merkt eine Teilnehmerin an: Man merkt, »okay, andere haben ähnliche Probleme, womit man nie gerechnet hätte« (A2, 1171-1173).

Als besonders motivierend erweist sich zudem der Einsatz von Referentinnen und Referenten, die nicht nur über fachliche Expertise verfügen, sondern auch von eigenen praktischen Erfahrungen berichten können – im vorliegenden Fall waren dies eine Integrationslotsin und eine Juristin aus dem örtlichen Flüchtlingsnetzwerk. Diese Personen können eindeutige und nützliche Bezüge zur Praxis der Teilnehmenden herstellen. »Betriebe«, so die Erfahrung einer Dozentin, »haben eine sehr starke Antenne dafür, ob einem jemand irgendwie Theorie erzählt, aber die Praxis nicht kennt. Da hat man dann sehr schnell ein sehr großes Akzeptanzproblem« (1/1270-1272). Der Einsatz dieser Personen ist besonders erfolgreich, wenn sie nach Abschluss der Qualifizierung weiterhin ansprechbar sind – denn so können nicht nur längerfristige Kontakte vermittelt, sondern durch das erste Kennenlernen auch zukünftige Nachfragen erleichtert werden. Dieser Aspekt sollte bereits während der Akquise herausgestellt werden.

Persönliche Kontakte als ein Schlüssel für mehr Fortbildungsbeteiligung

Trotz schwieriger Rahmenbedingungen haben Fortbildungsanbieter durchaus Möglichkeiten, die Teilnahmebereitschaft des betrieblichen Ausbildungspersonals für berufspädagogische Fortbildungen zu beeinflussen. Um hochwertige und für die Zielgruppe attraktive Qualifizierungen anbieten zu können, sollte der gesamte Prozess (Bedarfserhebung, Konzeptentwicklung, Teilnehmerakquise, Durchführung des Angebots) inhaltlich, zeitlich und räumlich so nah wie möglich an den Erfahrungen und Bedarfen des ausbildenden Personals orientiert sein. Gelingt es, zunächst persönliche und mittelfristig regionale Netzwerke von mit Ausbildung befassten Personen aufzubauen, können Themen, Orte und Zeitplanungen entlang der sichtbar werdenden Bedarfe ausgehandelt und in Qualifizierungen umgesetzt werden. Die damit verbundenen kontinuierli-

chen Kontakte erleichtern nicht nur die Teilnehmerakquise, sondern legen zudem die Grundlage für eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre, in der auch persönliche Haltungen und scheinbar selbstverständliche Verhaltens- und Interpretationsmuster hinterfragt und Handlungsalternativen erarbeitet werden können.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass durch einen konsequenten Fokus auf den Aspekt der Nähe mehr betriebliches Ausbildungspersonal für die Teilnahme an Fortbildungen auch jenseits berufsfachlicher Themen gewonnen werden könnte. Dieser Gedanke sollte auch angesichts der aktuellen Pandemie und der dadurch beschleunigten Digitalisierung im Fortbildungsbereich nicht aus dem Blick geraten. ◀

LITERATUR

BAHL, A. u.a.: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAB). Abschlussbericht. Bonn 2012

BETHSCHEIDER, M.; EBERLE, M.; KIMMELMANN, N.: Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. In: bwp@Spezial 6 (2013) – URL: www.bwpat.de/ausgabe/ht2013/fachtagung-18/bethscheider-etal (Stand: 09.06.2020)

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG E.V. (DIHK): Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin/Brüssel 2019 a

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG E.V. (DIHK): Integration von Geflüchteten. Drei Jahre DIHK-Aktionsprogramm. Berlin 2019 b

LAMAMRA, N.; DUC, B.; BAUMELER, C.: Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in der Schweiz – die unsichtbaren Sozialisationsagenten. In: BWP 47 (2018) 3, S. 8–11 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8781 (Stand: 09.06.2020)

MÜLLER, N.; WENZELMANN F.: Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen (BIBB-Report 2/2018). Bonn 2018

PFEIFFER, I. u.a.: Weiterbildungsförderung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Analyse aktuell genutzter Instrumente (f-bb-Dossier 01/19). 2019

STRAUSS, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München 1998

ULMER, P.: Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Bonn 2019

WITZEL, A.: Das problemzentrierte Interview. In: FQS 1 (2000) 1, Art. 22 – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Stand: 09.06.2020)

Bedingt offen

Verbreitung, Akzeptanz und Nutzung von Open Educational Resources an berufsbildenden Schulen

Die Idee, sein Wissen der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen, gewinnt immer mehr an Popularität. Seien es wissenschaftliche Inhalte wie bei *Open Access*, Codes von Computerprogrammen wie bei *Open Source* oder Forschungsdaten und Untersuchungsergebnisse wie bei *Open Science*. Doch wie hoch ist die Bereitschaft, Lehr-/Lernmaterialien als *Open Educational Resources (OER)* zu teilen? Im Beitrag werden hierzu erste Ergebnisse einer Befragung an berufsbildenden Schulen vorgestellt.

Der Kerngedanke von OER

Materialien für den Unterricht liegen üblicherweise in Form von Schulbüchern oder selbst erstellten Arbeitsblättern vor. Bei Schulbüchern handelt es sich in der Regel um abgeschlossene Dokumente. Selbst erstellte Lehr-/Lernmaterialien, die den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Schüler/-innen angepasst werden können, sichern eine hohe Unterrichtsqualität. Sie werden folglich im Kollegenkreis gerne und häufig geteilt.

Der Kerngedanke von OER ist nun, diese Materialien nicht nur einem mehr oder weniger bekannten Kollegenkreis zur Verfügung zu stellen, sondern sie – mit entsprechenden Lizenzen versehen – über Online-Plattformen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Diese Lizenzen regeln bspw., ob und wie Inhalte überarbeitet, ergänzt, neu zusammengestellt und in bearbeiteter Form weiterverbreitet werden dürfen (vgl. GRIMM/RÖDEL 2019). Das setzt

allerdings voraus, dass Lehrkräfte dazu bereit sind, Materialien selber zu erstellen und mit anderen zu teilen.

OER verändert also grundlegend die traditionelle Idee des Schulbuchs, die darauf basiert, dass Expertinnen und Experten Wissen in einem Buch zusammenführen, das dann erst wieder durch Neuauflagen aktualisiert werden kann und an dessen Weitergabe Schulbuchverlage – als eigentlich am Lehr-/Lernsystem unbeteiligte Dritte – finanziell partizipieren.

Inwiefern OER an berufsbildenden Schulen bekannt ist und dort auch genutzt wird, wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts OERinfo (Laufzeit 2016 bis 2020) vom BIBB untersucht (vgl. Infokasten).

Inhalte werden überwiegend im Kollegenkreis geteilt

Die Ergebnisse zeigen, dass der Austausch von Bildungsmaterialien im Kollegenkreis rege praktiziert wird. So ga-

BIBB-Umfrage zu OER

Die Umfrage wurde als Online-Befragung im November/Dezember 2019 durchgeführt. Der Zugang zum Feld erfolgte über die Landesinstitute für Lehrerbildung. Diese wurden per E-Mail aufgefordert, einen Link mit der Bitte um Beteiligung an der Umfrage an berufsbildende Schulen zu verbreiten. Die mit dem Online-Tool Limesurvey durchgeführte Umfrage umfasste 30 Fragen.

Es gingen 1.157 Rückmeldungen ein, 972 Personen haben den Fragebogen vollständig beantwortet. Da die exakte Größe der Grundgesamtheit nicht bekannt ist, kann über die Repräsentativität der Studie keine Aussage getroffen werden. 64 Prozent der Befragten stammen aus NRW, 20 Prozent aus Baden-Württemberg. Rund 75 Prozent sind als Lehrer/-innen tätig, 23 Prozent haben Leitungsfunktionen inne. Etwas mehr als die Hälfte sind männlich und mit 41 Prozent ist die größte Gruppe zwischen 46 und 55 Jahren alt.

Ausführliche Ergebnisdarstellung in GRIMM/RÖDEL (2020); Informationen zum BMBF-Projekt OERinfo unter www.bibb.de/oer.

ben 94 Prozent an, eigene Materialien zu erstellen, von denen noch 87 Prozent diese auch ihren Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung stellen. 75 Prozent nutzen Materialien von Kolleginnen und Kollegen für ihren Unterricht, von denen passen 72 Prozent diese Materialien an die Bedürfnisse ihrer Schüler/-innen an (vgl. Abb.). Für den weit überwiegenden Teil der Befragten, die Materialien selber erstellen, endet damit jedoch die Bereitschaft oder die Möglichkeit, ihre Materialien einem weiteren Nutzerkreis zur Verfügung zu stellen. Weniger als zehn Prozent (9,77%) beantworten die Frage »Stellen Sie Ihre Materialien auch der Öffentlichkeit zur Verfügung?« mit »ja«. Und



BODO RÖDEL
Dr., Stabsstellenleiter im BIBB
roedel@bibb.de



SUSANNE GRIMM
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
grimm@bibb.de

nur noch drei Prozent (2,88%) versehen ihre Materialien mit einer Lizenz, die eine weitere Bearbeitung und Verbreitung der Materialien rechtlich abgesichert erlauben würde.

Von Bedeutung ist allerdings in diesem Zusammenhang, dass vielen Berufsschullehrkräften der Begriff OER oder offene Bildungsmaterialien gar nicht bekannt ist. So geben nur 31 Prozent an, diesen überhaupt zu kennen (vgl. Abb.). Von diesen 31 Prozent kennen wiederum nur gerade einmal die Hälfte schulübergreifende Plattformen, auf denen sie OER zur Verfügung stellen oder erhalten können. Förderprogramme zum Thema OER sind sogar nur sechs Prozent bekannt.

OER wird überwiegend positiv gesehen

Ist das Konzept OER bekannt, wird es allerdings durchaus positiv gesehen. Vorzüge, die OER-Nutzer/-innen in offenen Antworten besonders hervorheben, sind u. a.:

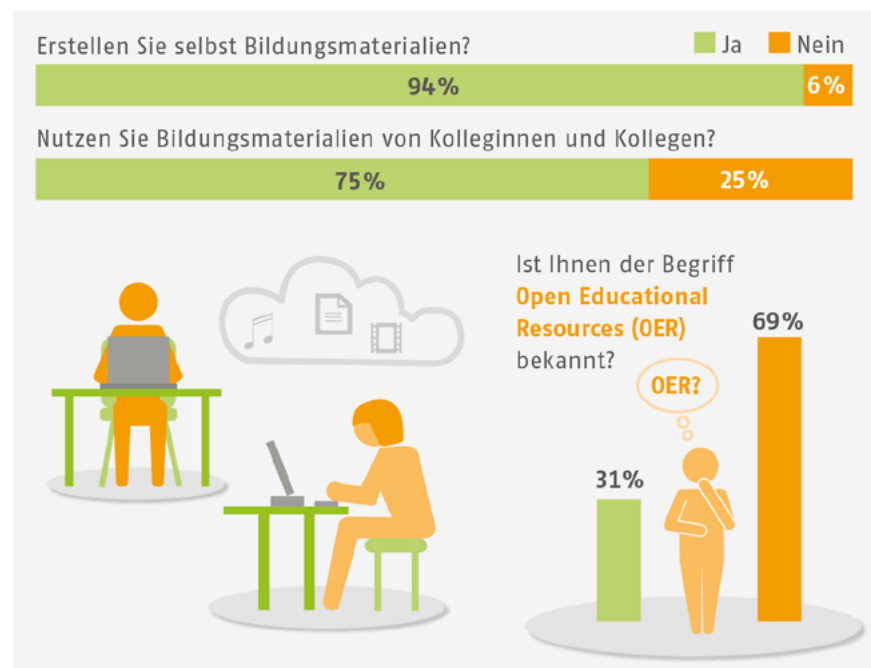
- »besser als Schulbücher, da aktuell«,
- »Unterrichtsvorbereitungszeit reduziert sich« und
- »kollaborative Erstellung ist sehr bereichernd«.

In der Onlineumfrage wurde über geschlossene Fragen insbesondere der Aspekt der Aktualität sowie die Möglichkeit einer individuellen Anpassung als besonders positiv angesehen.

Das größte Hindernis zur Erstellung von OER sind laut der Umfrage die zeitlichen Ressourcen der Lehrer/-innen. Aber auch andere Themen wie die fehlende Qualitätskontrolle von OER oder mangelnde Kenntnisse in rechtlichen Fragen mit Blick auf das Urheberrecht

Abbildung

Erstellung und Nutzung von Bildungsmaterialien versus Bekanntheit von OER



und mögliche Lizenzierung des Materials werden als Hindernisse benannt. Insgesamt wird dem Thema OER aber ein großes Potenzial zugeschrieben, den Lehr-/Lern-Prozess zu verbessern.

Optionen zur weiteren Etablierung von OER

Die Umfrage gibt – wenn auch nicht bundesweit repräsentativ – interessante Hinweise zur Verbreitung, Akzeptanz und Nutzung von OER an Berufsschulen in Deutschland. Deutlich wird, dass zur weiteren Verbreitung von OER an Berufsschulen jedoch noch Handlungsbedarf besteht, und zwar vor allem darin, das OER-Konzept selbst weiter bekannt zu machen. Dies war u. a. Ziel des vom BMBF geförderten Projekt OERinfo (vgl. GRIMM/RÖDEL 2017). In diesem Rahmen wurden für den Bereich der Berufsbildung durch das BIBB seit 2017 zahlreiche Informationsangebote erstellt.

Darüber hinaus scheint es wichtig, Lehrkräften, die motiviert sind, OER zu erstellen, den zeitlichen Freiraum zu geben und sie auch über urheberrechtliche Fragen und einschlägige OER-Platt-

formen zu informieren. Zudem müssten weitere Anreizstrukturen geschaffen werden. Schließlich könnten Hinweise auf Anlaufstellen wie OER-Repositories und -Referatorien hilfreich sein, um OER zu finden und weiter zu verbreiten. Genauer zu erforschen bleibt, inwieweit relativ kleinteilige Projekte auf Bundes- oder Landesebene eine Wirkung erzielen können (vgl. RÖDEL 2018) und welche Vorbehalte es gegenüber dem Teilen eigener Materialien in Form von OER geben könnte. ◀

LITERATUR

GRIMM, S.; RÖDEL, B.: Open Educational Resources (OER) in der beruflichen Bildung. In: BWP 46 (2017) 6, S. 50–51 – urn:nbn:de:0035-bwp-17650-3

GRIMM, S.; RÖDEL, B.: Open Educational Resources (OER) für die Berufsbildung. Mit Offenen Bildungsmaterialien arbeiten. Bonn 2019 – urn:nbn:de:0035-0783-9

GRIMM, S.; RÖDEL, B.: Open Educational Resources (OER) an berufsbildenden Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer bundesweiten Onlineumfrage. Bonn 2020 (in Vorbereitung) – urn:nbn:de:0035-0843-9

RÖDEL, B.: Open Educational Resources – Wege zu einer nachhaltigen Etablierung?! In: Synergie (2018) 1, S. 80–81



Informationsangebote des BIBB zu OER in der Berufsbildung

www.o-e-r.de/allgemein-in-der-berufsbildung

Infografik von S. 49 zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g401

Ausbildung in Teilzeit

Neue Impulse durch das Berufsbildungsmodernisierungsgesetz

Mit dem Berufsbildungsmodernisierungsgesetz (BBiMoG) wurde zum 01.01.2020 die Möglichkeit der Teilzeitberufsausbildung durch eine eigenständige Vorschrift im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und in der Handwerksordnung (HwO) neu gefasst und inhaltlich erweitert. Der Beitrag stellt die wichtigsten Neuerungen dar, benennt Voraussetzungen für die Inanspruchnahme und skizziert mögliche Teilzeitmodelle.

Was hat sich geändert?

Der neu eingeführte § 7a BBiG öffnet die Teilzeitberufsausbildung für einen größeren Personenkreis und soll sie zugleich attraktiver machen. Entsprechendes gilt für die Regelung in § 27b HwO n. F. Die Teilzeitausbildung wird von der Verkürzung der Ausbildungsdauer als bisherige Ausnahmelösung gemäß § 8 Abs. 1 BBiG n. F. bzw. § 27c Abs. 1 HwO n. F. entkoppelt und somit durch einen eigenen Paragraphen zu einer Gestaltungsoption für alle Auszubildenden, die eine Ausbildung in Teilzeit anstreben.

Die bisher notwendige Voraussetzung eines sog. berechtigten Interesses der/des Auszubildenden an der Teilzeitausbildung entfällt mit der Neuregelung. Die Teilzeitberufsausbildung wird damit von einer Ausnahmelösung für einen besonderen Adressatenkreis zu einer Gestaltungsoption für alle Auszubildenden. Bisher wurden nur Personen, die anerkannte Gründe wie beispielsweise Kindererziehung oder die Pflege von Angehörigen vorweisen konnten, berücksichtigt (vgl. SCHLACHTER 2020,

§ 8 Rn. 1). Der deutlich weiter gefasste Anwendungsbereich erfasst nun alle Auszubildenden, die in Abstimmung mit dem Ausbildungsbetrieb eine Teilzeitberufsausbildung absolvieren möchten. Der Gesetzgeber legt ausweislich seines Gesetzentwurfs¹ zur Neufassung der Teilzeitberufsausbildung hierbei insbesondere ein Augenmerk auf:

- Menschen mit Behinderung, für die § 7a BBiG eine zusätzliche Alternative zu einer Ausbildung nach § 66 BBiG darstellt,
- Personen mit Lernbeeinträchtigung als Einstieg und Übergang in eine Vollzeitberufsausbildung und
- Geflüchtete, die für sich sorgen und/oder ihre Familie durch eine die Ausbildung begleitende Erwerbstätigkeit unterstützen wollen oder müssen.

Diese besondere Erwähnung bestimmter Adressatinnen und Adressaten schränkt den Anwendungsbereich jedoch nicht ein, sondern soll nur einen beispielhaften Überblick über mögliche Personengruppen skizzieren.

Die zeitliche Ausgestaltung der Teilzeitberufsausbildung (sog. Teilzeitmodelle)

Die Inanspruchnahme einer Teilzeitberufsausbildung ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft (vgl. Infokasten). Die Novellierung ermöglicht die individuelle zeitliche Ausgestaltung einer Teilzeitberufsausbildung. Ausgangspunkt ist die Vereinbarung einer verkürzten täglichen oder wöchentlichen Ausbildungszeit (maximal 50 %, § 7a Abs. 1 Satz 3 BBiG). Die Reduzierung auf maximal 50 Prozent der täglichen oder wöchentlichen Ausbildungszeit ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Wahrnehmung der wesentlichen Betriebsabläufe weiterhin wirklichkeitsnah garantiert und eine praxisnahe Einbindung gewährleistet werden soll. Dementsprechend ist die maximale Ausbildungsdauer gemäß § 7a Abs. 2 Satz 1 BBiG auf höchstens das Eineinhalbfache der nach § 5 Abs. 1 Nummer 2 BBiG in der Ausbildungsordnung für eine Berufsausbildung in Vollzeit festgelegten Ausbildungsdauer beschränkt. Die Ausbildungsdauer bei Teilzeit- und bei Vollzeitberufsausbildungen ist daher grundsätzlich gleich. Bei der Teilzeitausbildung vereinbaren Auszubildende/-r und Betrieb in letzter Konsequenz aber eine zeitliche Streckung der Ausbildungsdauer, sodass sich das Ende der Ausbildung kalendrisch verschiebt. Die in der Abbildung dargestellten Varianten sind modellhafte Beispiele und sollen Optionen der Verkürzung veranschaulichen.

In Beispiel 1 vereinbart ein Auszubildender vertraglich in seinem Berufsausbildungsverhältnis mit seinem Ausbildungsbetrieb eine Teilzeitberufsausbildung. Beide haben eine Kürzung der täglichen Ausbildungszeit von 50 Prozent vereinbart. Nach der für

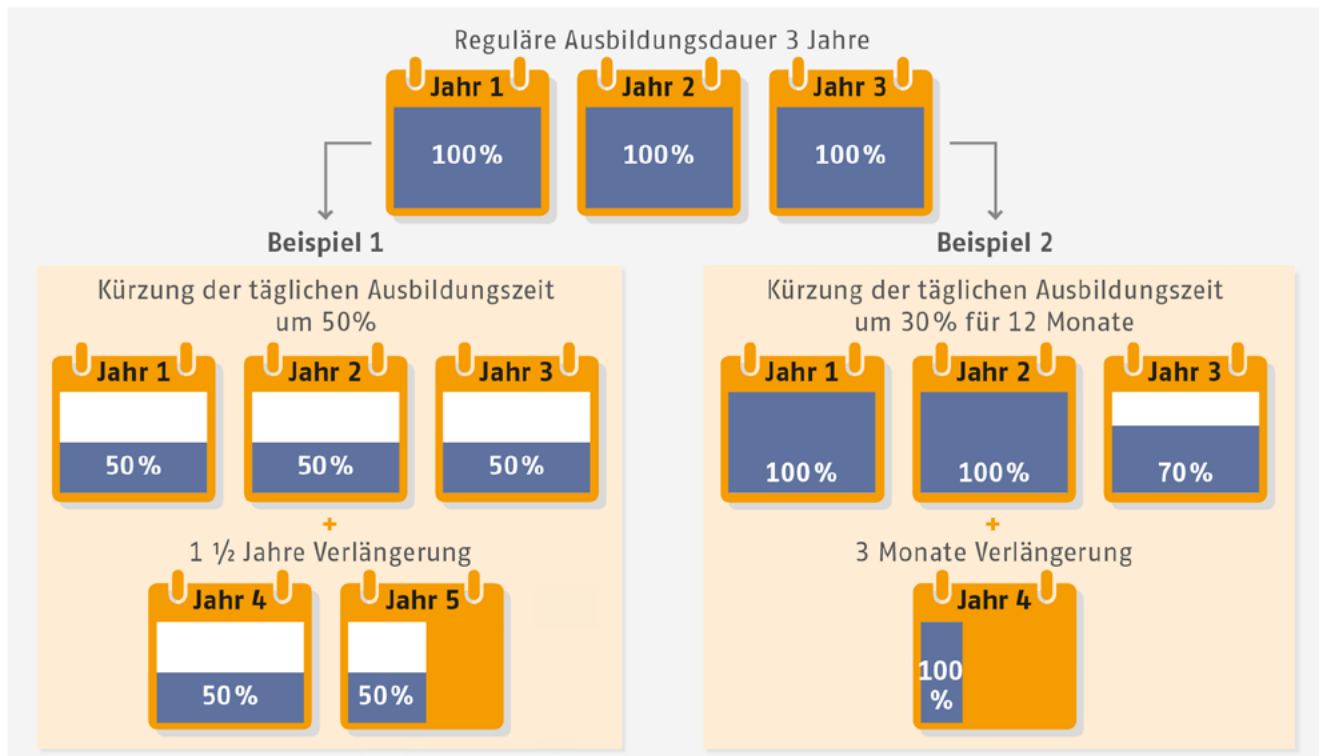


JULIAN BALDUS
Rechtsreferendar im BIBB
bwp@bibb.de

¹ Vgl. BT-Drs. 19/10815 v. 11.06.2019 – URL: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/19/108/1910815.pdf> (Stand: 12.06.2020)

Abbildung

Zusammenhang zwischen der Kürzung der täglichen Ausbildungszeit und der Ausbildungsdauer



den Auszubildenden geltenden Ausbildungsordnung ist die Regelzeit seiner Ausbildung in Vollzeit auf drei Jahre angelegt. Dementsprechend verlängert sich die dreijährige Ausbildungsdauer um das Eineinhalbfache nach § 7a Abs. 2 Satz 1 BBiG auf viereinhalb Jahre.

Neben einer Teilzeitvereinbarung über die gesamte Ausbildungsdauer ist nun auch eine nur anteilige Reduzierung der Vollzeitausbildung denkbar: In Beispiel 2 vereinbart eine Auszubildende vertraglich in ihrem Berufsausbildungsverhältnis mit ihrem Ausbildungsbetrieb

für die Dauer von zwölf Monaten eine Kürzung der täglichen Ausbildungszeit auf 70 Prozent. Es sind also 30 Prozent von zwölf Monaten Ausbildungsdauer anzuschließen. Dies entspricht 3,6 Monaten ($12 \text{ Monate} \times 30\% = 3,6 \text{ Monate}$). Wegen der nach § 7a Abs. 2 Satz 2 BBiG vorgeschriebenen Abrundung wird die Ausbildungsdauer um lediglich drei Monate verlängert.

Die Beispiele zeigen, dass das Ausbildungsende durch die individuelle Ausgestaltung durchaus von möglichen Prüfungsterminen abweichen kann. Dem beugt der Gesetzgeber mit § 7a Abs. 3 BBiG vor, wonach die/der Auszubildende die Verlängerung des Berufsausbildungsverhältnisses bis zur nächsten möglichen Abschlussprüfung anstreben kann.

Auch wenn eine Teilzeitausbildung tarifrechtlichen Vereinbarungen für Auszubildende (wie beispielsweise im öffentlichen Dienst) nicht entgegensteht, ist zu beachten, dass die jeweilige Berufsschule nicht an eine im Ausbildungsvertrag vereinbarte Teil-

Voraussetzungen für die Inanspruchnahme einer Teilzeitberufsausbildung

- Vereinbarung der Teilzeitberufsausbildung zwischen dem/der Auszubildenden und dem Ausbildungsbetrieb in Form einer vertraglichen Fixierung im Berufsausbildungsvertrag (§ 7a Abs. 1 Satz 2 BBiG). Hierbei besteht kein gesetzlicher Anspruch des/der Auszubildenden auf die Durchführung einer Teilzeitberufsausbildung.
- Bestimmtheit der vertraglichen Vereinbarung (§ 7a Abs. 1 Satz 2 BBiG). Insbesondere die Vereinbarung eines sog. Teilzeitmodells muss in hinreichend bestimmbarer Form vertraglich fixiert werden.
- Antrag des/der Auszubildenden auf Eintragung des Berufsausbildungsvertrags in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse (§ 7a Abs. 4 i.V.m. § 36 Abs. 1 Satz 1 BBiG).
- Zusätzlich kann mit einem Antrag auf Eintragung ein Antrag auf Verkürzung der Ausbildungsdauer (§ 8 Absatz 1 BBiG) verbunden werden. Auszubildende, die das Ausbildungsziel voraussichtlich in der verkürzten Zeit erreichen können (z. B. wegen schulischer Vorbildung), können also wie bisher die Verkürzung der Ausbildungsdauer durch einen gemeinsamen Antrag – auch im Verlauf der Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt – mit ihrem Arbeitgeber verfolgen.
- Ausnahmsweise kann ergänzend eine Verlängerung der Ausbildungsdauer nach § 8 Abs. 2 BBiG in Betracht kommen. Als Beispiel führt der Gesetzgeber hierfür Menschen mit einer Behinderung, die eine Verlängerung der Ausbildung erfordert, an.

zeit gebunden ist. Aus diesem Grund ist die Einbeziehung der Berufsschulzeiten in das Teilzeitmodell zwischen dem ausbildenden Betrieb, der/dem Auszubildenden und der Berufsschule abzustimmen.

Die Vergütung während einer Teilzeitberufsausbildung

Die Frage, ob und wie die Ausbildungsvergütung bei einer Verkürzung der Ausbildungszeit anzupassen ist, wurde bislang kontrovers diskutiert (vgl. u.a. HERKERT/TÖLTL 2020, § 17 Rn. 25 a). Der neu eingeführte § 17 Abs. 5 BBiG gibt hier insofern eine Orientierung, als er festlegt, dass die Höhe der Ausbildungsvergütung zeitanteilig, d.h. maximal entsprechend der prozentualen Verkürzung der täglichen oder wöchentlichen Ausbildungszeit verringert werden darf. So könnte beispielsweise eine Reduzierung der monatlichen Ausbildungszeit um 30 Prozent zu einer Kürzung des Ausbildungsentgelts um maximal 30 Prozent führen.

Bei Kürzung der Ausbildungsvergütung ist stets der Grundsatz der Angemessenheit zu berücksichtigen. Nach der Rechtsprechung des Bundesarbeitsgerichts (BAG) ist die Ausbildungsvergütung angemessen, wenn sie der/dem Auszubildenden dabei hilft, ihre/seine Lebensunterhaltungskosten zu bestreiten, und zugleich eine Mindestentlohnung für die erbrachten Leistun-

gen darstellt (vgl. BAG, Urteil v. 15. 11. 2000 – Az.: 5 AZR 296/99).²

Für die praktische Umsetzung ist sowohl im Interesse der Auszubildenden als auch im Interesse der Ausbildungsbetriebe zu empfehlen, dass entweder eine ungekürzte Ausbildungsvergütung oder eine zeitanteilige Reduzierung der Vergütung vereinbart wird, um den Lebensunterhalt der/des Auszubildenden gewährleisten zu können.

Ausblick

Aus rechtlicher Sicht ist die Novellierung des § 7a BBiG bzw. des § 27b HwO zu begrüßen. Durch den Wegfall des berechtigten Interesses als unbestimmtem Rechtsbegriff besteht im Rahmen des Anwendungsbereichs der Teilzeitberufsausbildung nun keine Rechtsunsicherheit mehr hinsichtlich eines möglichen Adressatenkreises, da die Ausbildung in Teilzeit seit der Novellierung für jede/-n Auszubildende/-n möglich ist. Die erleichterten Voraussetzungen und die eigenständige Regelung heben die Bedeutsamkeit der Teilzeitberufsausbildung noch einmal hervor. Es bleibt abzuwarten, ob die Neuregelung zu einem Anstieg der Inanspruchnahme führt (vgl. UHLY 2020).

Trotz der neuen gesetzlichen Verankerung der Ausbildungsvergütung in Teilzeit gibt es in der Praxis weiter Spielraum bezüglich ihrer Festlegung. Ein Wermutstropfen bleibt die feh-

lende Regelung zu einer möglichen Verkürzung bzw. Anpassung der Anwesenheitspflicht in der Berufsschule an die verkürzte Ausbildungszeit im Betrieb, die in die Gesetzgebungszuständigkeit der Länder fiel. Denn für viele Auszubildende dürfte eine Teilzeitberufsausbildung ausscheiden, weil die Anwesenheitspflicht in der Berufsschule zeitlich nicht gestreckt werden kann und somit dem Zeitrahmen einer Vollzeitausbildung entspricht. In Zeiten fortschreitender Digitalisierung wäre zu überlegen, ob Auszubildenden in Teilzeit nicht auch eine Aufteilung der Berufsschulzeit gewährt werden kann, indem beispielsweise ein digitales Unterrichtsangebot zur Verfügung gestellt wird oder je nach Nachfrage sogar eine getrennte Berufsschulklasse für Teilzeitauszubildende eingerichtet wird. ◀

LITERATUR

HERKERT, J.; TÖLTL, H.: Berufsbildungsgesetz. Kommentar mit Nebenbestimmungen. Loseblattsammlung. München, Stand Mai 2020

SCHLACHTER, M.: § 8 BBiG. In: Erfurter Kommentar zum Arbeitsrecht. 20. Aufl. München 2020

UHLY, A.: Teilzeitberufsausbildung – selten genutzt, aber mit guten Prüfungserfolgsquoten. In: BWP 49 (2020) 2, S. 51–53 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/16458 (Stand: 12.06.2020)

² Diese Rechtsprechung fußt auf der alten Rechtslage, die vor dem 1.1.2020 und damit vor der Einführung der Mindestausbildungsvergütung (§ 17 BBiG) galt. § 17 BBiG enthält gegenüber der bisherigen Rechtslage u.a. Vorgaben, wann die Angemessenheit der Vergütung ausgeschlossen ist.



Formulare für die Zusatzvereinbarung einer Teilzeitberufsausbildung sind u. a. bereits bei mehreren Industrie- und Handelskammern online abrufbar, z. B.

www.ihk-koeln.de/upload/Teilzeitausbildung_Zusatzvereinbarung_zum_BAV_1119_15776.pdf (Stand: 14.05.2020)

Infografik von S. 51 zum Download:

www.bwp-zeitschrift.de/g404

Breite Qualifizierung mit zahlreichen Spezialisierungsoptionen

Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in Bild und Ton wurde neu geordnet

Mit einer flexibleren Struktur und neuen Inhalten ermöglicht der novellierte Beruf Mediengestalter/-in Bild und Ton Unternehmen im Bereich der audiovisuellen Medien eine passgenauere Ausbildung, die insbesondere die neuen Entwicklungen im Bereich digitaler Medien (Online und Social Media) und vernetzter Produktion berücksichtigt. Einen deutlich höheren Stellenwert erhalten auch die Themen Gestaltung von Bild- und Tonprodukten, Content-erstellung und Medienrecht. Im Beitrag werden die wichtigsten Neuerungen vorgestellt.

Veränderungen in der Medienbranche

Der im Jahr 1996 neu geschaffene und im Jahr 2006 letztmalig novellierte Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in Bild und Ton hat sich in der Medienbranche gut etabliert. Mit diesem Beruf wurde erstmalig ein Angebot für eine gewerblich-technische Ausbildung im Bereich der Herstellung audiovisueller Medien geschaffen, die sowohl die Erstellung von Bild- und Tonaufnahmen, die Nachbearbeitung der Aufnahmen als auch die reine Tonproduktion beinhaltet. Das Tätigkeitsfeld der Mediengestalter/-innen erstreckt sich über den gesamten Herstellungsprozess von Bild- und Tonprodukten: von der Idee bis zur Distribution. In den letzten drei Jahren konnten rund 700 neue Ausbildungsverträge pro Jahr registriert werden.¹

Doch die Medienbranche hat sich seit der Jahrtausendwende grundlegend verändert. Während früher hauptsächlich von öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten oder größeren Film-Produktionsfirmen ausgebildet wurde, hat sich das Spektrum deutlich erweitert. So arbeiten Mediengestalter/-innen auch bei großen und kleinen Dienst-



Mediengestalter/-innen Bild und Ton im Einsatz. Foto: Berlitz-Olle

leistern für Medienproduktionen und Onlineanbietern, Industriefilm-Produktionen, Theatern, Messe- und Veranstaltungsagenturen, Agenturen für Marketing-, Unternehmens- und Onlinekommunikation, in der Öffentlichkeitsarbeit und auch bei Reiseveranstaltern. Aufgrund der bereits seit den 1990er-Jahren zunehmenden Digitalisierung und Vernetzung von Produktion und Produkten gibt es deutlich verkürzte Innovationszyklen und Veränderungen auf dem Markt. Nicht zuletzt dadurch bedingt ist eine Vielzahl von

Ausgabekanälen hinzugekommen. Zudem hat sich das Produktspektrum stark erweitert und das Konsumverhalten verändert. So erwarten die Kundinnen und Kunden heute, jederzeit an jedem Ort über Nachrichten oder Unterhal-



HEIKE KRÄMER
Dr., wiss. Mitarbeiterin
im BIBB
kraemer@bibb.de

¹ Vgl. Datensystem Auszubildende (DAZUBI), Erhebung zum 31.12.

Voruntersuchung

Ziel war es, ein mögliches Modell für den Ausbildungsberuf zu entwickeln. Den Schwerpunkt bildeten Interviews mit Ausbildungs- und Personalverantwortlichen im Rahmen von betrieblichen Fallstudien. Begleitet wurde die Untersuchung durch ein Expertengremium. Im Ergebnis entstand ein Strukturmodell mit Wahlqualifikationen sowie eine neue inhaltliche Schärfung des Berufsbilds (vgl. KRÄMER/SCHAD-DANKWART/SCHRAAF 2017).

tungsangebote verfügen zu können. Eine Ausbildung, die hauptsächlich auf ein einzelnes Medium zielt, kann diesen Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Auch haben sich die klassischen Produktionsketten zugunsten mehrdimensionaler Produktionsnetze aufgelöst. Mediengestalter/-innen müssen daher breit qualifiziert werden, um interdisziplinäres Arbeiten zu ermöglichen. Gleichzeitig werden aber auch weitergehende Spezialisierungen benötigt, um in den unterschiedlichen Betrieben und Abteilungen auch produktions- und zielgruppengerecht arbeiten zu können.

Eine weitere Anforderung ergab sich aus der Entwicklung des bisherigen Ausbildungsberufs Film- und Videoeditor/-in, der zuletzt 1996 neu geordnet wurde. Fachkräfte dieses Berufs sind insbesondere in der szenischen Produktion und als Cutter/-innen in der Regie tätig. Die Ausbildungszahlen in diesem Beruf waren jedoch in den letzten Jahren deutlich rückläufig; seit 2016 konnten nur weniger als zwanzig Ausbildungsverhältnisse pro Jahr abgeschlossen werden.² Viele Betriebe hatten diese Ausbildung zugunsten des Mediengestalters/der Mediengestalterin Bild und Ton aufgegeben. Deshalb musste eine neue Perspektive für diesen Beruf geschaffen werden. Ein Vorschlag war die Zusammenführung mit dem neu zu ordnenden Beruf Mediengestalter/-in Bild und Ton, die mit dem nun

geschaffenen Berufsbild verwirklicht werden konnte.

Es gab somit eine Vielzahl von Themen für die geplante Novellierung. Daher wurde auf Initiative der Sozialparteien zunächst eine Voruntersuchung durch das BIBB durchgeführt (vgl. Infokasten S. 54). Sachverständige der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite entwickelten auf dieser Grundlage eine neue Ausbildungsordnung.

Neue Inhalte ergänzen Kernkompetenz

Den Kern der Ausbildung bilden weiterhin die vier klassischen Säulen:

1. Bild- und Tonaufnahmen ohne Regieeinrichtungen herstellen,
2. audiovisuelle Medienprodukte mithilfe von Regieeinrichtungen herstellen,
3. Bild- und Tonmaterial nachbearbeiten sowie
4. Tonaufnahmen herstellen und bearbeiten.

Neue Ausbildungsinhalte im Bereich Contenterstellung

Neu ist die Berufsbildposition »Inhalte für Bild- und Tonproduktionen ausarbeiten und umsetzen«, für die sechs Wochen Ausbildungszeit vorgesehen sind. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Mediengestalter/-innen auch in der Lage sein müssen, in Abstimmung mit Redaktionen kleinere inhaltliche Beiträge zu erstellen, z. B. zur Zweitverwertung von Nachrichten für Social-Media-Plattformen. Ebenfalls für alle Auszubildenden verbindlich sind integrative Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die während der gesamten Ausbildung und in Zusammenhang mit den berufsprofilgebenden Qualifikationen sowie den Wahlqualifikationen zu vermitteln sind. Dazu gehören Kommunikation und Kooperation, auch in internationalen Teams, Projektorganisation und Arbeitssicherheit bei Produktionen. Ebenfalls als eigenständiges Themenfeld wurden rechtliche Grundlagen

der Medienproduktion aufgenommen: Fragen des Urheberrechts, Persönlichkeitsrechte und Datenschutz sind bei Medienproduktionen wichtig, insbesondere die Kenntnis darüber, wer an welcher Stelle die Verantwortung trägt.

Zahlreiche individuelle Spezialisierungen

In der zweiten Hälfte der Ausbildung kann entsprechend den betrieblichen Spezialisierungen oder Neigungen der Auszubildenden differenziert werden. Dazu wird jeweils eine Wahlqualifikation aus zwei Auswahllisten gewählt. Die erste Wahlqualifikation knüpft an die bereits während der ersten 18 Monate erworbenen Kompetenzen in den vier Kernbereichen der Mediengestalter/-innen an (s. o.) und umfasst 20 Wochen Ausbildungszeit. Für die zweite Wahlqualifikation steht ein Pool von insgesamt 18 Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung. Hier können in einem Zeitrahmen von zwölf Wochen sehr individuelle Spezialisierungen erfolgen (vgl. Infokasten S. 55).

Insgesamt stehen somit 32 Wochen für individuelle Spezialisierungen zur Verfügung. Dank dieser Differenzierung konnte es auch gelingen, die beiden Ausbildungsberufe Mediengestalter/-in Bild und Ton sowie Film- und Videoeditor/-in zusammenzuführen.

Bewährtes Prüfungsmodell ergänzt um neue Inhalte

Die Ausbildungsordnung sieht weiterhin das Modell der Zwischen- und Abschlussprüfung vor. Im vierten Ausbildungshalbjahr wird die Zwischenprüfung durchgeführt. Vorgesehen sind eine schriftliche Prüfung sowie die Durchführung einer Arbeitsprobe inklusive eines situativen Fachgesprächs. Die Abschlussprüfung beinhaltet vier Prüfungsbereiche. Wie bisher ist ein Prüfungsstück zu erstellen – und zwar in Form eines zwei- bis fünfminütigen Bild- und Tonprodukts; ein reines Tonprodukt ist nicht mehr möglich. Dafür erstellt

² Vgl. Datensystem Auszubildende (DAZUBI), Erhebung zum 31.12.

Auswahlmöglichkeiten für die zweite Wahlqualifikation

1. Bild- und Tonaufnahmen unter Einsatz von erweiterter Produktionstechnik durchführen
2. Kamerasysteme bei Studioproduktionen oder Außenübertragungen einrichten und einsetzen
3. Regie-Serversysteme einsetzen
4. Bildmischungen durchführen
5. Medienpräsentationen bei Veranstaltungen durchführen
6. Montageformen anwenden
7. Farbkorrekturen gestalterisch einsetzen
8. Visuelle Effekte herstellen und gestalten
9. Hörfunkproduktionen und -sendungen durchführen
10. Sounddesign durchführen
11. Musikproduktionen durchführen
12. Audioproduktionen unter Livebedingungen durchführen
13. Redaktionell arbeiten
14. Eigenständig Beiträge herstellen
15. Fiktionale Formate produzieren und gestalten
16. Inhalte für soziale Netzwerke entwickeln
17. Produktionen organisieren und koordinieren
18. Produktionsbezogenes Datenmanagement unterstützen

der Prüfungsausschuss redaktionelle Vorgaben, aus denen die Prüflinge ein Realisierungskonzept entwickeln müssen. Nach Genehmigung des Konzepts ist das Bild- und Tonprodukt innerhalb

von sechs Wochen umzusetzen und die Erstellung mit praxisüblichen Unterlagen zu dokumentieren. Im zweiten Prüfungsbereich wird die erste Wahlqualifikation in Form einer Arbeitsprobe

geprüft. In diesem Rahmen wird ein situatives Fachgespräch durchgeführt, bei dem auch die zweite Wahlqualifikation thematisiert wird. Schließlich sind in den Prüfungsbereichen »Bild- und Tonproduktion« sowie »Wirtschafts- und Sozialkunde« Aufgaben schriftlich zu bearbeiten.

Um den Unternehmen die Umsetzung der neuen Regelungen zu erleichtern, werden aktuell Ausbildungshilfen erarbeitet. Hier finden sich u. a. Informationen zur Intention der Neuordnung, Erläuterungen zu den Inhalten der Ausbildung sowie Hinweise zur Durchführung der Prüfungen (vgl. BIBB in Vorb.). Die Neuordnung ist zum 1. August 2020 in Kraft getreten. ◀

LITERATUR

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Mediengestalter Bild und Ton/Mediengestalterin Bild und Ton (Ausbildung gestalten). Leverkusen (in Vorbereitung)

KRÄMER, H.; SCHAD-DANKWART, I.; SCHRAAF, U.: Voruntersuchung zur Ermittlung des Änderungsbedarfs von Struktur und Inhalten der Berufsausbildung Mediengestalter Bild und Ton/Mediengestalterin Bild und Ton. Abschlussbericht. Bonn 2017 – URL: www.bibb.de/de/dapro.php?proj=4.2.531 (Stand: 15.05.2020)

Anzeige

AUSBILDUNG GESTALTEN Mediengestalter Bild und Ton/Mediengestalterin Bild und Ton



Die Umsetzungshilfen unterstützen alle Beteiligten bei der effizienten und praxisorientierten Planung und Durchführung der Berufsausbildung und der Prüfungen. Die Inhalte werden gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Ausbildungspraxis erarbeitet.

Insgesamt stehen für über 100 Ausbildungsberufe Umsetzungshilfen auf den BIBB-Internetseiten zum kostenfreien Download zur Verfügung:
www.bibb.de/ausbildunggestalten

Die Handreichung zur Ausbildung Mediengestalter/-in Bild und Ton erscheint voraussichtlich September 2020

Berufe-Steckbrief: Produktionsmechaniker/-in-Textil

Fast jedes zweite Unternehmen der deutschen Textil- und Modeindustrie ist im Frühjahr 2020 in die Versorgungslücke bei Schutzmasken gesprungen: Die Produktion betrug schon Ende April rund 22 Millionen Masken pro Woche, mit steigender Tendenz. Bei der Herstellung des dafür benötigten Vliesstoffs ist ein Textilberuf besonders gefragt: Produktionsmechaniker/-in-Textil.

Technische Textilien für zahlreiche Verwendungszwecke

Produktionsmechaniker/-innen-Textil stellen u. a. hochwertige Vliesstoffe, Gewebe und Maschenwaren her. Diese werden für Atemschutzmasken, Verbandstoffe und Bandagen für die Wundversorgung und zur Desinfektion sowie für Berufs- und Schutzkleidung verwendet. Die Materialien müssen bestimmte textilphysikalische Anforderungen und Eigenschaften erfüllen: Je nach Einsatzgebiet (als einfacher Schutz oder als zertifiziertes Medizinprodukt) müssen sie z. B. flüssigkeits- und bakterienschtzend, keimabweisend oder keimdicht, atmungsaktiv, dampfdurchlässig, nicht klebend und saugfähig zu sein.

Technische Textilien werden jedoch auch in zahlreichen anderen Bereichen benötigt. Airbags in Fahrzeugen, Carbonfasern in Flugzeugrümpfen, transparente Membranen als Gebäudedächer, Borsten in Zahnbürsten oder auch Textil-Beton sind typische Produkte. Es gibt nahezu keinen Raum, kein Gebäude oder Verkehrsmittel, in dem nicht Textilien oder Teile aus textilen Fasern verarbeitet sind. Mit einem Anteil von über 40 Prozent und steigender Tendenz sind technische Textilien die größte Gruppe im Bereich textiler Erzeugnisse, neben Heim- und Haushaltstextilien und Bekleidungstextilien mit jeweils 30 Prozent.

Produktionsmechaniker/-innen-Textil stellen diese Produkte vor allem in Webereien, Spinnereien und in der



Produktionsmechaniker-Textil, Foto: Go Textile/Gertex

Maschenwaren- und Vliesstoffindustrie her. Zu ihren Aufgaben gehört das Analysieren von Mustervorlagen, das Einrichten von Produktionsmaschinen und -anlagen, das Überwachen von Prozessabläufen, das Verändern von Produkteigenschaften durch Modifizieren der Prozessparameter und die Qualitätsprüfung.

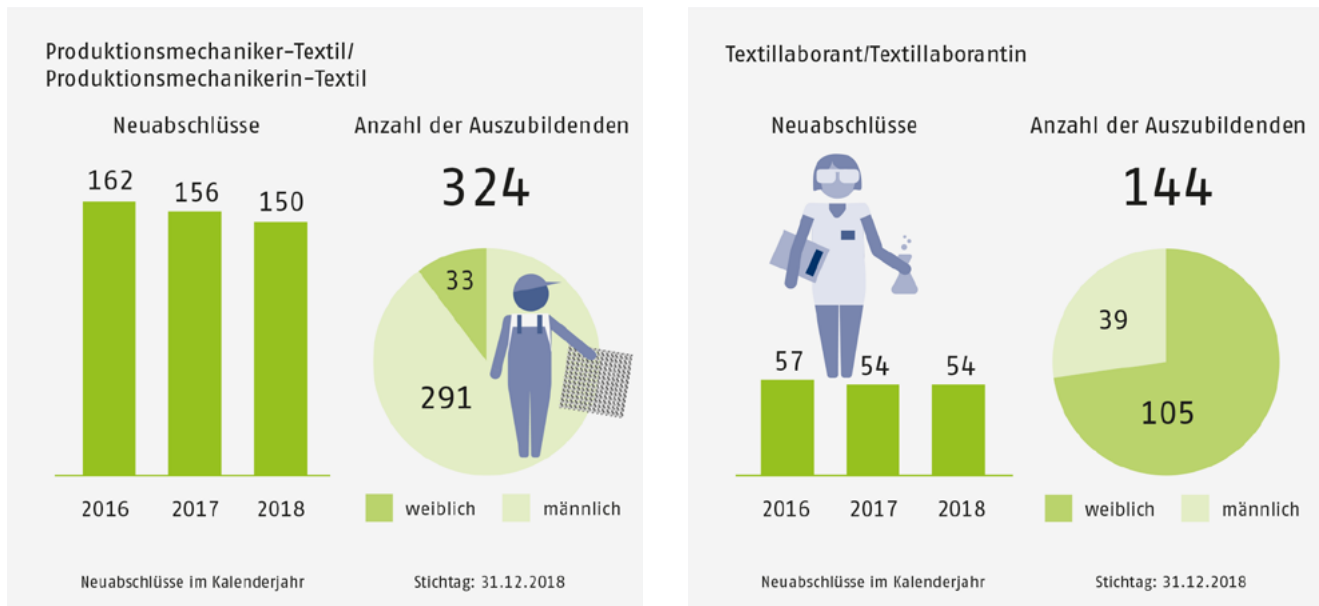
Neben diesem Ausbildungsberuf gibt es noch weitere, spezialisierte Berufe in der Textilindustrie, so z. B. Textillaborantinnen und -laboranten. Diese prüfen Materialien wie z. B. Faserstoffe, Garne und textile Flächen oder Chemikalien und Hilfsstoffe für die Herstellung und Veredelung von Textilien, damit Produktionsmechaniker/-innen einwandfreie Werk- und Hilfsstoffe verarbeiten können. Während der Be-

ruf Produktionsmechaniker/-in-Textil überwiegend von jungen Männern gewählt wird, ist bei den Textillaborantinnen und -laboranten der Frauenanteil deutlich höher (vgl. Abb.).

Der besondere Begriff: Feinheit

Die Feinheit von textilen Fasern und anderen »linienförmigen textilen Gebilden« wie Garnen, Zwirnen und Bändern ist ein Maß für deren Dicke, Durchmesser oder Stärke. Je kleiner der Durchmesser ist, desto feiner ist er bzw. desto größer ist seine Feinheit. Da der Durchmesser wegen der Zusammendrückbarkeit und Unregelmäßigkeit schwer bestimmbar ist, werden für die textilen Feinheitsdefinitionen Beziehungen zwischen Gewicht und Länge aufgestellt, z. B. bei Nähgarnen: Nm 40 = 40 Meter wiegen ein Gramm.

Abbildung

Produktionsmechaniker/-in-Textil und Textillaborant/-in: Neuabschlüsse und Anzahl der Auszubildenden

Quellen: Datensystem Auszubildende (DAZUBI), Erhebung zum 31.12.

Trends

Neben dem im Rahmen der Corona-Pandemie gestiegenen Bedarf an Masken und Schutzkleidung sind für viele Produkte in steigendem Maß innovative technische Textilien erforderlich. »Smart textiles« – intelligente Textilien – können mit elektrisch leitenden Fasern durchwebt sein, sie können aber auch Bauteile der organischen und gedruckten Elektronik enthalten, ebenso Mikroprozessoren oder miniaturisierte textilbasierte Sensoren und Aktoren, die auf bestimmte Körperfunktionen reagieren und entsprechende Signale oder Notrufe generieren. Dazu gehören textile Solarzellen, photochrome und elektrolumineszierende Textilien.

Im Bereich der Medizintextilien gibt es immer mehr faserbasierte High-tech-Produkte in Form von Stents oder textilen Implantaten. Moderne Medizintextilien unterstützen durch Integration von Mikrosensoren und elektrisch leitfähigen Polymeren in Bekleidung zum Beispiel die Überwachung der Vitalparameter von Patientinnen/Patienten und Pflegebedürftigen.

Karriereoptionen

Nach Abschluss der Berufsausbildung stehen Produktionsmechanikerinnen und Produktionsmechanikern-Textil zahlreiche Weiterbildungsmöglichkeiten offen, z. B. Geprüfte/-r Industriemeister/-in Fachrichtung Textilwirtschaft oder Staatlich geprüfte/r Techniker/-in Fachrichtung Textil. Bei Vorliegen der entsprechenden Zugangsvoraussetzungen ist auch ein

passendes Studium möglich, z. B. der duale Studiengang »Textil- und Bekleidungstechnologie«.

Digitale Lernplattform

Der Gesamtverband textil+mode hat mit weiteren Projektpartnern die digitale Lernplattform *Learn Textile!* entwickelt. Das Angebot richtet sich an Beschäftigte und Auszubildende und unterstützt sie, mit neuen Materialien und Techniken umzugehen. Dazu wurden auf der Basis von zielgruppenspezifischen didaktischen Konzepten E-Learning-Kurse sowie Übungs- und Prüfungsmodule erstellt.

(Zusammengestellt von Arne Schambeck)

Auf einen Blick

- Letzte Neuordnung: 2005
- Ausbildungsdauer: 3 Jahre
- Zuständigkeit: Industrie und Handel
- Ausbildungsstruktur: Monoberuf
- DQR-Niveau: Stufe 4



Berufeseite des BIBB:

www.bibb.de/de/berufeinfo.php/profile/apprenticeship/zu67zugj
Gesamtverband textil + mode: <https://textil-mode.de>Lernplattform Learn textile!: <https://learn-textile.de/>Ausbildungskampagne Textil, Bekleidung, Mode: www.go-textile.deInfografik zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g407

Alle Links: Stand 19.06.2020

Bericht zur Beschlusslage des Hauptausschusses

Trotz der Corona-Pandemie (SARS-CoV-2) und der damit verbundenen Einschränkungen bleiben der Hauptausschuss und seine Unterausschüsse dank der Möglichkeiten digitaler Kommunikation und schriftlicher Umlaufverfahren handlungsfähig. Der Bericht informiert über die wesentlichen Hauptausschussbeschlüsse im zweiten Quartal 2020.

Anpassung von Hauptausschuss-Empfehlungen im Zuge der BBiG-Novelle

Zum 1. Januar 2020 ist die Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) in Kraft getreten. Infolgedessen war es erforderlich, die unten aufgelisteten Hauptausschuss-Empfehlungen zu aktualisieren. Eine vom Hauptausschuss des BIBB eingerichtete Arbeitsgruppe hat die hierfür erforderlichen Arbeiten ausgeführt. Folgende Empfehlungen wurden im Rahmen eines schriftlichen Umlaufverfahrens m. D. v. 14./15. April 2020 beschlossen:

- 115: Empfehlung zum Ausbildungsvertragsmuster
- 120: Empfehlung einer Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen
- 121: Empfehlung einer Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Gesellen- und Umschulungsprüfungen
- 127: Empfehlung zur Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gemäß § 42h Absatz 1 in Verbindung mit § 38 Handwerksordnung (MPO-F-HwO)
- 128: Empfehlung zur Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gemäß § 56 Absatz 1 in Verbindung mit § 47 Absatz 1, Absatz 3–5 Berufsbildungsgesetz (MPO-F-BBiG)

Die Empfehlungen des Hauptausschusses sind unter dem folgenden Link zu finden: www.bibb.de/de/11703.php (Stand: 10.06.2020)

Stellungnahme zum Berufs-bildungsbericht 2020

Der Hauptausschuss des BIBB hat eine Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts des BMBF im Rahmen eines schriftlichen Umlaufverfahrens m. D. v. 7. April 2020 beschlossen und veröffentlicht. Die im Berufsbildungsbericht enthaltenen Daten, so teilen die Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder mit, würden durchaus unterschiedlich beurteilt: »Kontroversen und Interessensgegensätze bleiben bestehen, aber in besonderen, durch eine globale Pandemie verursachten Krisensituationen werden diese hintangestellt.« Es sei vielmehr das gemeinsame Ziel, die »wirtschaftlichen und sozialen Folgen der Corona-Krise« abzufedern, um möglichst vielen Jugendlichen einen Ausbildungsabschluss zu ermöglichen und der Wirtschaft qualifizierte Fachkräfte zu sichern. Die Stellungnahme des Hauptausschusses im Wortlaut findet sich unter dem folgenden Link: www.bibb.de/dokumente/pdf/stellungnahme_hauptausschuss_zum_bbb2020.pdf (Stand: 10.06.2020)

Modernisierung der Standardberufsbildpositionen

Der Hauptausschuss hat im Rahmen eines schriftlichen Umlaufverfahrens m. D. v. 14. April 2020 modernisierte Standardberufsbildpositionen beschlossen, die zum 1. August 2021 in Kraft treten sollen. Die Standardberufsbildpositionen enthalten integrative und

während der gesamten Ausbildungsdauer zu vermittelnde und für alle Berufsbilder gültige Mindeststandards. An der Erarbeitung der modernisierten Standardberufsbildpositionen waren das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, die Sozialpartner, die Kultusseite der Länder und das BIBB beteiligt. Derzeit erarbeitet eine vom Hauptausschuss beauftragte Arbeitsgruppe eine Empfehlung, die die Umsetzung der Standardberufsbildpositionen in laufenden Ordnungsverfahren sowie für bestehende Ausbildungsordnungen regelt. Darüber hinaus soll diese Arbeitsgruppe Textbausteine für die Umsetzungshilfen erarbeiten.

Kaufleute für Büromanagement

Ebenfalls m. D. v. 14. April 2020 hat der Hauptausschuss im schriftlichen Umlaufverfahren folgende Beschlüsse gefasst:

Erarbeitung einer neuen Fachpraktikerregelung: Auf der Grundlage einer entsprechenden Empfehlung des Ausschusses für Fragen behinderter Menschen (AFbM) wurde beschlossen, eine neue Fachpraktikerregelung zu den Kaufleuten für Büromanagement erarbeiten zu lassen. Die entsprechenden Arbeiten hierzu sollen zeitnah beginnen. **Änderungsverordnung:** Beschlossen wurde zudem die »Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Erprobung abweichender Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen in der Büromanagementkaufleute-Ausbildungsverordnung«.

DR. THOMAS VOLLMER
Fachlicher Leiter Büro Hauptausschuss im BIBB
thomas.vollmer@bibb.de

Vergleichende Forschung zur Gestaltung der Berufsbildung in Europa

RICHARD KOCH:

Perspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses
BWP 20 (1991) 2, S. 14–19

1991 befand sich die internationale Berufsbildungsforschung noch weitgehend in den Kinderschuhen. Vorrangiges Interesse war es, ausländische Berufsbildungssysteme in ihren Eigen- und Besonderheiten zu beschreiben. Angesichts des europäischen Zusammenwachsens plädiert KOCH in seinem Beitrag dafür, die Anpassungs- und Gestaltungsprobleme von Politik und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung und dabei auch die Leistungsfähigkeit von Berufsbildungssystemen übergreifend zu erforschen. Seine Überlegungen zu Zielen, Gegenständen und Zugängen einer vergleichenden Berufsbildungsforschung scheinen es wert, heute in Erinnerung gerufen zu werden.

Zeitliche Einordnung

Der Beitrag von RICHARD KOCH, damals Leiter der Abteilung »Internationaler Vergleich beruflicher Bildung« im BIBB, entstand zehn Jahre vor dem Start des Kopenhagen-Prozesses (2002) und ein Jahr nach der deutschen Wiedervereinigung. Die Europäische Union zählte zwölf Mitgliedstaaten; ihre Berufsbildungspolitik verfolgte im Rahmen der Subsidiarität das Ziel der Einheit durch Vielfalt (Maastricht-Vertrag 1992). Heute ist die Europäische Union auf 27 Mitgliedstaaten angewachsen. Nach wie vor gilt das Leitmotiv »Einheit durch Vielfalt«, wenngleich dies angesichts des Anstiegs der Mitgliederzahl und divergierender Interessen zunehmend herausfordernd wird. Damals wie heute gilt jedoch, dass, »die nationalen Berufsbildungssysteme ihre Anpassungs- und Innovationsfähigkeit immer wieder unter Beweis stellen [müssen]« (S. 16). KOCH nimmt diese Herausforderung in seinem Aufsatz zum Anlass, um Perspektiven für eine

vergleichende Berufsbildungsforschung im europäischen Raum aufzuzeigen.

Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa

Eine zentrale Aufgabe der vergleichenden Forschung sieht KOCH darin, einen Beitrag »zu einer zukunftsorientierten Gestaltung der nationalen und europäischen Berufsbildung [zu leisten], indem sie alternative Möglichkeiten und Opportunitäten der Fortentwicklung der Planungs- und Durchführungspraxis der beruflichen Bildung aufzeigt« (S. 16). Hierzu soll sich die Forschung weiterentwickeln: von einer deskriptiven Analyse der institutionellen Unterschiede der (Berufs-)Bildungssysteme hin zu einer evidenzbasierten vergleichenden Ausarbeitung von Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme. In seinen Ausführungen benennt er vorwiegend die Probleme auf der Makroebene, d.h. die institutionellen Strukturen der Berufsbildungssysteme und berufsbildungspolitischen Maßnahmen. Die weite-



Anlässlich des 50-jährigen BIBB-Jubiläums im Jahr 2020 laden wir Sie an dieser Stelle zu einer kleinen Zeitreise in die Geschichte der Berufsbildung ein. Ausgewählte Beiträge aus dem BWP-Archiv werden in Erinnerung gerufen und aus heutiger Sicht neu gelesen.

ren von ihm genannten Meso- und Mikro-Ebenen werden in dem Artikel weniger verfolgt.

Interessant – heute jedoch wenig betrachtet – ist für KOCH die genuine Fragestellung der vergleichenden Berufsbildungsforschung: Eine »mit den Integrationsprozessen in Europa befaßte vergleichende Berufsbildungsforschung fragt nach den Wechselbeziehungen zwischen dem europäischen Integrationsprozeß und der beruflichen Bildung entweder unter einer nationalen oder einer supranationalen Forschungsperspektive« (ebd.). Zudem führt er weiter aus: »Ein seriöser Systemvergleich muß [...] Phänomene in einer methodisch systematischen Weise in den jeweiligen sozioökonomischen, kulturellen und politischen Kontext



ISABELLE LE MOUILLOUR
Arbeitsbereichsleiterin
im BIBB
lemouillour@bibb.de

einordnen. [...] Dies gilt sowohl für eher qualitativ als auch für eher quantitativ angelegte Vergleichsstudien.« (S. 17).

KOCH unterscheidet drei Forschungsansätze:

- Eine einfache deskriptive Vergleichsforschung stellt begrifflich-homologe Einzelphänomene im Vergleich dar.
- Eine komplexere deskriptive Vergleichsforschung betrachtet Strukturen und Prozesse in ihren funktionalen Äquivalenzen in den jeweiligen Berufsbildungssystemen. Dieser Ansatz führt bei hinreichender Fallzahl zu Klassifikationen und Typologien.
- Eine »vergleichende Berufsbildungsforschung mit analytisch-erklärender Absicht überprüft theoretisch postulierte Hypothesen über Funktionszusammenhänge« (ebd.).

Wie sieht es heutzutage aus?

Vergleichende Berufsbildungsforschung ist nach wie vor von zentraler Bedeutung bei der Konstituierung des europäischen Raums für Berufsbildung. In den letzten Jahren fand eine Vielzahl von Analysen und Monitoringstudien statt (vgl. z. B. das Cedefop-ReferNet-Projekt¹). Mittlerweile sind zahlreiche Datenbanken bei Organisationen in den Mitgliedstaaten als auch auf europäischer oder internationaler Ebene entstanden. Sie aktuell zu halten, ist eine Herausforderung.

Die Auseinandersetzung mit Lösungsansätzen zu ausgewählten Fragestellungen findet heute über Communities, Peer Learnings bzw. europäische Arbeitsgruppen statt, vorwiegend in problemorientierter deskriptiver Form. Die Beratung der nationalen und europäischen Berufsbildungspolitik auf der Grundlage von Indikatoren und Benchmarks findet Eingang in die europäische Berufsbildungspolitik. Der daraus entstandene Prozess des Policy Learning spielt sich meistens auf der Makro-Ebene im Sinne von KOCH ab (vgl. auch EVANS 2020). Prospektiv vergleichende Studien zur Zukunft

der Berufsbildung in den Mitgliedstaaten und in Europa wurden auf der Grundlage eines einheitlichen methodisch-analytischen Rahmens erstmals durch Cedefop 1988 initiiert und 2015 wieder aufgenommen.² Hinsichtlich der Entwicklung und Auseinandersetzung mit Typologien ist u.a. auf die Arbeiten von GREINERT hinzuweisen, der seinen theoretischen Rahmen erstmals 2005 veröffentlichte. Auch der Ansatz der Skills Formation (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012) oder die Varieties of Capitalism (vgl. HALL/SOSKICE 2001) sind dieser gesamtsystemischen und hypothesengeleiteten vergleichenden Berufsbildungsforschung im Sinne KOCHS zuzurechnen.

Seit der Veröffentlichung von KOCHS Beitrags sind einige Fragen nach wie vor offen, insb. bezüglich der Konstituierung der Berufsbildungsforschung. 1991 stellt KOCH fest, die Forschungslandschaft sei parzelliert, wenig institutionalisiert, wenig auf Dauer angelegt, sehr selten als Daueraufgabe in Forschungsinstituten verankert. Dabei bilden Institutionen wie das BIBB in Europa eher Ausnahmen. Berufsbildungsforschung bleibt vielfältig und bewegt sich stets in verschiedenen Spannungsfeldern: dem Spannungsfeld der europäischen/internationalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung und der Entwicklung von theoriebasierten Forschungsansätzen oder dem zwischen Forschung und Politik.

Grundlagenforschung im Bereich der Berufsbildung in Europa ist deutlich zu-

rückgetreten gegenüber eher pragmatisch angelegter Maßnahmenbegleitung bzw. der Entwicklung von Wissen, Konzepten und Instrumenten zur Realisierung des europäischen Bildungsraums (vgl. FISCHER/GROLLMANN 2018). Dies mag an der schwachen Institutionalisierung der vergleichenden Berufsbildungsforschung liegen, wie es KOCH bereits 1991 anmerkte.

In Deutschland stärkt das BMBF die vergleichende Berufsbildungsforschung im Kontext der internationalen Zusammenarbeit im Sinne einer begleitenden Evaluation und des Aufbaus von Forschungskapazitäten im In- und Ausland.³ Das BIBB strebt an, aus seinem institutionellen europäischen Netzwerk einen wissenschaftlich-methodischen Dialog und eine grenzüberschreitende multidisziplinäre Forschungs-Community zu entwickeln. Die Überlegungen von KOCH aus dem Jahr 1991 bieten dabei eine Orientierung. ◀



Lesen Sie den Beitrag von
RICHARD KOCH online:
www.bwp-zeitschrift.de/14103

LITERATUR

BUSEMEYER, M.R.; TRAMPUSCH, C.: The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford 2012

EVANS, K.: Comparative vocational education and training research. In: PILZ, M.; LI, J. (Hrsg.): Comparative Vocational Education Research. Enduring Challenges and New Ways Forward. Wiesbaden 2020, S. 4–19

FISCHER, M.; GROLLMANN, P.: Berufsbildungsforschung im Prozess der europäischen Integration. In: RAUNER, F.; GROLLMANN, P.: Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld 2018, S. 107–116

GREINERT, W.-D.: Berufliche Breitenausbildung in Europa. Die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion (Cedefop panorama series). Luxemburg 2005

HALL, P. A.; SOSKICE, D. W.: Varieties of Capitalism: the Institutional Foundations for Comparative Advantage. Oxford 2001

¹ Vgl. <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/refernet> (Stand: 10.06.2020)

² Vgl. die Cedefop-Veröffentlichung zu Changing nature and role of VET in Europe <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/changing-nature-and-role-vocational-education-and-training-vet-europe> (Stand:10.06.2020)

³ Vgl. BMBF-Förderinitiative »Forschung zur Internationalisierung der Berufsbildung«, URL: www.berufsbildung-international.de/de/Foerderung-bekanntmachungen-und-ausschreibungen-bmbf-bekanntmachung-forschung.html (Stand: 10.06.2020)

Gendersensible Berufsorientierung: MINT oder CARE?



MINT oder CARE?
Gendersensible Berufsorientierung
in Zeiten digitalen und demografischen Wandels
ELISABETH SCHLEMMER,
MARTIN BINDER (Hrsg.)
Beltz Juventa, Weinheim 2019,
252 S., 29,95 EUR,
ISBN 978-3-7799-3940-5

Thema des Sammelbands sind Konzepte der gendersensiblen Berufsorientierung vor dem Hintergrund von Digitalisierung und demografischem Wandel. Das Buch richtet sich an alle mit Berufsorientierung befassten Berufsgruppen in Wissenschaft, Politik und Praxis. Es möchte geschlechterbezogene Stereotype kritisch hinterfragen und Anregungen zur geschlechtergerechten Unterstützung von Jugendlichen bei der Berufswahl bieten. Aus der Vielzahl von Beiträgen können hier nur einige herausgegriffen werden, die neue Aspekte in die Diskussion einbringen.

Digitalisierung und demografischer Wandel sind laut ELISABETH SCHLEMMER Gründe dafür, dass mehr Männer im ursprünglich von Frauen dominierten Dienstleistungssektor arbeiten. Dadurch verschieben sich die traditionellen Trennlinien zwischen den Geschlechtern. Die Autorin fordert, dass gendersensible Berufsorientierung die Bedeutung von MINT-Kompetenzen in Care-Berufen betonen und nicht durch Schulzweige und Wahlfächer gelenkt werden sollte, die traditionelle Berufsbilder transportieren.

MARTIN BINDER sieht in der Technikdistanz von Mädchen in Wirklichkeit eine Distanz zu einem männlich do-

minierten Technikbild. Er plädiert für eine MINT-Didaktik, die Technik in ganzen Entstehungs-, Verwendungs- und Folgezusammenhängen zugänglich macht.

Der Frage, wie sich der »gender gap« bei der Wahl der MINT-Fächer erklärt, gehen WILFRED UUNK, LOREEN BEIER, ALESSANDRA MINELLO und HANS-PETER BLOSSFELD nach. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass ein relevanter Einflussfaktor die Mathematiknoten in Relation zu Deutschnoten sind, d.h. Frauen entscheiden sich für ein Fach, in dem sie sich als besser einschätzen. Die Autoren verbinden diesen Befund mit der Forderung, in der Schule mehr Wert auf die Förderung des Selbstwertempfindens zu legen.

Eine spannende These bringt INGRID JUNGWIRTH in die Debatte ein: In der Berufs- und Arbeitswelt und damit auch im Berufswahlprozess nimmt die Frage, ob eine Tätigkeit Spaß mache, immer mehr Raum ein. Zusammen mit tradierten Vorstellungen davon, was Frauen und Männer jeweils besser können als das andere Geschlecht, wird das Berufswahlspektrum junger Menschen immer enger. JUNGWIRTH argumentiert, dass im Bildungsprozess nicht nur in der Gesellschaft weit verbreitete geschlechter-

bezogene Rollenvorstellungen kritisch hinterfragt werden sollten, sondern ebenso die gesellschaftlich akzeptierte Ich-Bezogenheit.

In der Auseinandersetzung mit der Berufsorientierung hochqualifizierter Migrantinnen aus postsozialistischen Staaten plädiert JUNGWIRTH für mehr Praxiselemente im Schulunterricht und für die Auseinandersetzung angehender Lehrkräfte mit Gender Studies und Individualisierungsprozessen.

NINA WEIDMANN-SANDIG mahnt für die weiblich konnotierten Berufsfelder Kindertagesbetreuung und Altenpflege dringend die Entfeminisierung von Pflegearbeit an. Sie untersucht anhand der Motive von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern, wie Geschlechtergerechtigkeit in diesen Berufsfeldern geschaffen und wie eine gendersensible Professionalisierung von Care-Berufen thematisiert werden können.

Fazit: Der Sammelband »MINT oder CARE?« zeigt ein breites Spektrum an Themen auf. Auf der einen Seite wird deutlich, dass viele Fragen der geschlechterstereotypen Berufswahl von der Forschung noch aufzugreifen sind – beispielsweise ist noch unzureichend erforscht, warum sich Frauen seltener für MINT-Studienfächer entscheiden als Männer. Auf der anderen Seite existieren aber bereits viele Ideen für eine gendersensible Berufsorientierung, die in der Praxis allerdings aufgrund verschiedener Hindernisse noch zu selten umgesetzt werden. ◀



VÁCLAV DEBLING
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
demling@bibb.de

Aktuelle Neuerscheinungen aus dem BIBB

Ausbildung als Investition gegen den Fachkräftemangel



Nach den Ergebnissen der neuen repräsentativen BIBB-Erhebung zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung sind die Nettokosten der Betriebe im Vergleich zur letzten Erhebung nur leicht gestiegen. Insgesamt bestätigt die Analyse, dass starke Anreize bestehen, den Fachkräftebedarf durch die eigene Ausbildung zu decken.

G. SCHÖNFELD; F. WENZELMANN; H. PFEIFER; P. RISIUS; C. WEHNER: Ausbildung in Deutschland – eine Investition gegen den Fachkräftemangel. Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2017/18 (BIBB Report 1/2020). Bonn 2020. Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16551

Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung?



Die höherqualifizierende Berufsbildung bietet in Deutschland einen Karriereweg in gehobene Berufs- und Führungspositionen, die in vielen anderen Ländern nur über akademische Abschlüsse zu-

gänglich sind. Bisherige Studien zum Nutzen einer höheren Berufsbildung beschränken sich meist auf das Erwerbseinkommen. In diesem BIBB Report werden neben objektiven Erfolgsdimensionen wie dem Einkommen und der beruflichen Positionierung auch subjektive Nutzeneinschätzungen der Befragten untersucht. Die deskriptiven und multivariaten Analysen basieren auf den Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018.

A. HALL: Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen (BIBB Report 2/2020). Bonn 2020. Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16574

Sinkt die Halbwertszeit von Wissen?



Hat Wissen ein Verfallsdatum? Und wenn ja, woran ließe sich das festmachen? Die These der »Halbwertszeit des Wissens« wird immer dann bemüht, wenn es um die Beschreibung des Wissensverlusts, aber auch des immer schneller entstehenden Wissens in modernen Gesellschaften geht. Der Beitrag zeigt, dass diese These keine empirische Grundlage hat, sondern nur auf einer Annahme beruht. Auch der Verfall des Wissens ist, wenn man es aus beruflicher und gesellschaftlicher Sicht betrachtet, kein Verfall, sondern eine Präzisierung, Aktualisierung und Erweiterung.

R. HELMRICH; I. LEPPELMEIER: Sinkt die Halbwertszeit von Wissen? Theoretische Annahmen und empirische Befunde (Fachbeiträge im Internet). Bonn 2020. Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16571

Einfacharbeit in Deutschland



Trotz technologischen Wandels, Digitalisierung und Globalisierung ist Einfacharbeit auch im Jahr 2018 eine bedeutende Größe auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Das Thema steht seit Kurzem wieder im Fokus der Arbeitsmarktforschung. In diesem BIBB Report wird Einfacharbeit auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018 in unterschiedliche Level differenziert. Diese Differenzierung und der Vergleich mit der qualifizierten Arbeit bieten interessante Einblicke in die verschiedenen Formen der Einfacharbeit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Aufgezeigt werden unter anderem das Ausmaß und die Struktur der Einfacharbeit, die betreffenden Berufe und Tätigkeiten sowie die beruflichen Anforderungen und die Beschäftigungsbedingungen. A. HALL; U. SEVINDIK: Einfacharbeit in Deutschland – wer arbeitet was und unter welchen Bedingungen? Ergebnisse aus der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018 (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 218). Bonn 2020. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16577

Wer hat's gesagt?

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

49. Jahrgang, Heft 3/2020, August 2020
Redaktionsschluss 15.07.2020

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
Dr. Britta Nelskamp, Arne Schambeck,
Maren Waechter

Telefon: (0228) 107-1723

bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Katrin Gutschow, BIBB; Ute Hippach-Schneider, BIBB; Christiane Köhlmann-Eckel, BIBB; Prof. Dr. Dina Kuhlée, Universität Magdeburg; Mag. Kurt Schmid, Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien; Dr. Michael Tiemann, BIBB; Prof. Dr. Ines Trede, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen, Schweiz

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.
ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
www.roeger-roettenbacher.de

Grafik, Illustration

(Poster und Seiten 15, 49, 51)
GRAFIK Ruth Hammelehle, 73087 Bad Boll

Druck

Memminger Medien Centrum,
87700 Memmingen

Verlag

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Susanne Szoradi
Telefon: (0711) 25 82-321

E-Mail: sszoradi@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 13,90 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,40 €, Ausland: 4,60 €); Jahresabonnement 48 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 15,80 €, Ausland: 21,80 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: vierteljährlich.

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.



»Europa ist eine Geschichte der Lernerfolge.«

- Jean-Claude Juncker, früherer Präsident der EU-Kommission
- Anna Lindh, 2003 ermordete schwedische Politikerin und Außenministerin
- Robert Schuman, früherer französischer Ministerpräsident und Außenminister
- Simone Veil, erste Präsidentin des Europäischen Parlaments

Unter allen richtigen Einsendungen werden drei Exemplare des Buchs »Die Uhr kann gehen« aus dem S. Hirzel Verlag von Karlheinz A. Geißler im Wert von je 19,80 Euro verlost. Bitte schicken Sie Ihre Lösung bis 1. September 2020 an bwp-gewinnspiel@bibb.de.

Die Gewinner/-innen werden von der Redaktion benachrichtigt. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Die Lösung zur Frage aus Ausgabe 2/2020 lautet: Ulla Schmidt
Die drei Gewinner/-innen wurden benachrichtigt.



Vorschau



4/2020 – Vernetzung von Lernorten

Ein zentrales Merkmal des beruflichen Lernens ist das Lernen an unterschiedlichen Orten. Zu den klassischen Lernorten – Betrieb, Schule, überbetriebliche Einrichtungen – sind wei-

tere Akteure in den Regionen oder im Hochschulbereich hinzugekommen. Zudem erfolgt Lernen zunehmend digital und damit lernortunabhängig. Welche Potenziale und Herausforderungen ergeben sich daraus für die Zusammenarbeit der Akteure? Und welche neuen oder neu interpretierten Konzepte und Kooperationsformen werden erprobt und etabliert, die das berufliche Lernen weiter profilieren? Hierzu will die BWP Denkanstöße geben. Erscheint November 2020

1/2021 – Schlüsselkompetenzen

Erscheint Februar 2021

Ralf Tenberg / Alexandra Bach / Daniel Pittich

Didaktik technischer Berufe

Band 2 – Praxis & Reflexion

2020. 181 Seiten mit 20 s/w-Abbildungen und 20 Tabellen

€ 22,90

978-3-515-12434-8 **KARTONIERT**

978-3-515-12442-3 **E-BOOK**

Das zweibändige Lehrbuch zur *Didaktik technischer Berufe* widmet sich der unterrichtsbezogenen Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz: Neben den in Band 1 vorgestellten theoretischen Grundlagen erfordert ein kompetenzorientierter beruflicher Unterricht auch ein komplexes Umsetzungskonzept. Auf Basis der Theorie erarbeiten Ralf Tenberg, Alexandra Bach und Daniel Pittich nun in Band 2 diese Umsetzungspraxis und behandeln sowohl die Unterrichtsplanung und -konzeption als auch die Unterrichtsdurchführung und -evaluation. Sie stellen nicht nur ein in sich geschlossenes System für die reflektierte Generierung und Weiterentwicklung technischen Unterrichts bereit, sondern erörtern auch wesentliche Themen der beruflichen Unterrichtspraxis. Anschauliche Diagramme, Illustrationen und Tabellen helfen angehenden Berufsschullehrerinnen und -lehrern die didaktische Theorie in die methodische Praxis zu übertragen und diese zu reflektieren.



Ralf Tenberg /
Alexandra Bach /
Daniel Pittich

Didaktik technischer Berufe

Band 1 –
Theorie & Grundlagen

Folgen dies für deren Vermittlung hat, kann eigenständig die Lernfeldlehrpläne in einen adäquaten Unterricht transformieren. Neben diesen Kernaspekten erfahren angehende Berufsschullehrerinnen und -lehrer hier mehr über die Professionalisierung im Bereich der Berufskompetenz, über die Herkunft und Aktualität des (dualen) Berufskonzepts sowie über die lern- bzw. entwicklungspsychologischen Hintergründe technischen beruflichen Lernens. Dieser erste Band bildet zugleich das Propädeutikum für den Folgebund.

Nur wer verstanden hat, was berufliche Kompetenzen sind, wie sie erworben werden können und welche

227 Seiten mit 41 s/w-Abbildungen und 9 Tabellen. € 24,90
978-3-515-12150-7 **KARTONIERT** | 978-3-515-12151-4 **E-BOOK**



Franz Steiner
Verlag

Hier bestellen:
service@steiner-verlag.de