

Transparenz und Durchlässigkeit von Bildungswegen

Kommentar
Durchlässigkeit: Es gibt noch viel zu tun!

Durchlässigkeit durch Anrechnung!
Europäischer Qualifikationsrahmen
Europäisches Leistungspunktesystem

Zugang zum Studium für beruflich
Qualifizierte

Meisterbrief und Diplom im dualen
Studium



► **KOMMENTAR**

- 03** REINHOLD WEISS
Durchlässigkeit: Es gibt noch viel zu tun!

► **THEMA**
TRANSPARENZ UND
DURCHLÄSSIGKEIT VON
BILDUNGSWEGEN

- 05** KERSTIN MUCKE
Durchlässigkeit durch Anrechnung!
- 11** KARIN KÜSSNER, ESTHER SENG
Der Europäische Qualifikationsrahmen –
eine deutsche Stellungnahme
- 14** SONJA BRUNNER, FRIEDRICH HUBERT ESSER,
PETER-WERNER KLOAS
Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung
durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft
- 18** MICHAEL EHRKE
Der Europäische Qualifikationsrahmen –
eine Herausforderung für die Gewerkschaften
- 24** ISABELLE LE MOUILLOUR
Das Europäische Leistungspunktesystem
für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven

Liebe Leserinnen und Leser,
dieser Ausgabe Ihrer Zeitschrift „BWP – Berufsbildung
in Wissenschaft und Praxis“ liegt die neue Archiv-CD-
ROM bei. Wie Sie beim Arbeiten schnell bemerken
werden, wurde der **barrierefreie Zugang** zu den
Inhalten der Jahrgänge 2000 bis 2005 erheblich
verbessert. Die CD-ROM setzt damit die gesetzliche
Vorschrift „Barrierefreie Informationstechnik-Verord-
nung – BITV“ nach § 11 Behindertengleichstellungs-
gesetz der Bundesregierung um.

Der Zugang zu bestimmten BWP-Ausgaben, Artikeln
oder Autoren erfolgt jetzt über eine einheitliche bar-
rierearme Navigationsoberfläche und wird durch das
komfortable Suchsystem nach Autoren, Schlagworten
und im Volltext wirkungsvoll unterstützt. Beim Errei-
chen des Suchergebnisses können Sie dann entweder
auf die Druckdatei der BWP (pdf-Format) oder ab dem
Jahrgang 2005 auf zusätzliche barrierefreie Textda-
teien (html-Format) zurückgreifen.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Arbeit.
Die Redaktion

- 29** MARKUS BRETSCHEIDER, STEFAN HUMMELSHEIM
ProfilPASS – Weiterbildungspass zur Identifizierung,
Erfassung und Anerkennung von informellem Lernen

- 34** PETER-WERNER KLOAS
Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte –
ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von
allgemeiner und beruflicher Bildung

- 39** HERMANN WALTER, ULRICH BERWALD
Meisterbrief und Diplom im dualen Studium simultan
erwerben
Weiterbildung am Studienort Betrieb

► **DISKUSSION**

- 43** WOLFGANG OPPEL
Exzellenzforschung nach Gutsherr(inn)enart – eine
Alternative zur integrativen Aufgabenwahrnehmung?

► **ZEITARBEIT**

- 47** GESA MÜNCHHAUSEN
Förderung der Kompetenzentwicklung
in der Zeitarbeit

► **BERUFE AKTUELL**

- 52** MARTIN ELSNER
Neue Berufsbilder für das Dialogmarketing
in Vorbereitung

► **WEITERBILDUNG**

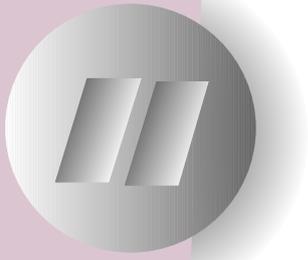
- 54** WILFRIED BRÜGGEMANN
Innovationen in der Weiterbildung –
Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises
(WIP) 2006

► **REZENSIONEN**

► **ABSTRACTS**

► **IMPRESSUM/AUTOREN**

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage BWPplus,
eine Archiv-CD-ROM Jahrgänge 2000–2005 sowie Bei-
lagen des W. Bertelsmann Verlages



Durchlässigkeit: Es gibt noch viel zu tun!

► Wenn regelmäßiges Lernen im Lebensverlauf besser verankert werden soll, muss es in jeder Lebensphase möglich sein, an vorhandenen Abschlüssen und Kompetenzen anzuknüpfen und begonnene Bildungswege in der einen oder anderen Richtung fortzusetzen. Sackgassen darf es nicht geben. Die Forderung nach einer größeren Durchlässigkeit gehört deshalb seit vielen Jahren zum Grundkonsens in der Bildungspolitik. Das Thema berührt alle Bildungsbereiche. Für die berufliche Bildung und ihren Stellenwert ist die Verzahnung mit dem allgemein bildenden Bereich aber auch den Hochschulen indessen von besonderer Bedeutung.

Obwohl manches erreicht worden ist, gibt es nach wie vor eine Reihe von Barrieren, die auf dem Wege zu mehr Durchlässigkeit zu überwinden sind. Traditionell sind die Bildungsgänge in Deutschland relativ stark voneinander abgegrenzt, weil der Zugang oftmals von bestimmten formalen Qualifikationen abhängig gemacht wird. Die Bindung des Kompetenzerwerbs an verbindliche Inhalte, zu absolvierende Bildungsgänge oder zu erwerbende Abschlüsse kann jedoch kein generell gültiges Gestaltungsprinzip sein. Auch mit der Sicherung von Qualität kann diese Monopolisierung von Zugängen und Berechtigungen auf Dauer nicht legitimiert werden.

(1) Durchlässigkeit muss als erstes *innerhalb der beruflichen Bildung* gewährleistet sein. Dies gilt für das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung, aber auch für das Verhältnis der Ausbildungsberufe zueinander. So werden sich zweijährige Ausbildungsberufe auf Dauer nur durchsetzen lassen, wenn Anrechnungs- und Übergangsmöglichkeiten auf dreijährige Ausbildungsberufe möglich sind. Dies muss von Anbeginn an im Rahmen der Neuordnung mitbedacht werden.

(2) Einen wichtigen Beitrag zu einer verbesserten Durchlässigkeit können *Zusatzqualifikationen* leisten. Werden sie im Rahmen des Ordnungsverfahrens mit geregelt und zertifiziert, tragen sie nicht nur zur Flexibilisierung der Ausbildung bei, sondern eröffnen gleichzeitig individuelle Entwicklungspers-

pektiven. Beispielsweise bieten sie die Möglichkeit bereits während der Ausbildung auf anerkannte Fortbildungsabschlüsse vorzubereiten oder zusätzlich zum Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf einen allgemein bildenden Abschluss zu erwerben.

(3) Der *Besuch beruflicher Vollzeitschulen* sollte viel stärker als Chance für eine berufliche Qualifizierung gesehen werden. Durch die Anerkennung und den Transfer der hier erworbenen Kompetenzen lassen sich unnötige Wiederholungen vermeiden, Lernzeiten straffen und damit letztlich auch Ressourcen effizienter einsetzen. Im novellierten Berufsbildungsgesetz ist deshalb zu Recht die Möglichkeit geschaffen worden, Absolventen beruflicher Vollzeitschulen oder außerbetrieblicher Bildungsgänge zu Kammerprüfungen zuzulassen. Sollen die Chancen genutzt werden, ist die Bereitschaft aller Seiten erforderlich, die neuen gesetzlichen Möglichkeiten konstruktiv und im Interesse der Jugendlichen aufzugreifen. So sollten die Kammern Vorbehalte gegenüber einer vollschulischen Berufsausbildung zurückstellen. Umgekehrt müssen die beruflichen Schulen auf die Wirtschaft zugehen und ihren Unterricht so organisieren, dass ein Zugang zur Kammerprüfung inhaltlich und durch die Kooperation mit Betrieben unterstützt wird.

(4) Im Rahmen *dualer Studiengänge* ist eine Anrechnung und Verzahnung beruflicher Aus- und Weiterbildung mit einem Hochschulstudium gewährleistet. Davon zeugt die wachsende Zahl dualer Studiengänge, vor allem an Berufsakademien und (privaten) Fachhochschulen. Inzwischen gibt es bundesweit nahezu 550 derartige Studiengänge mit rund 42.500 Studierenden. Durch die Einführung von Bachelor-Studiengängen bieten sich neue Chancen für die Verbindung beruflicher Bildungsgänge mit darauf aufbauenden Studiengängen. Was im Rahmen von Kooperationen möglich ist, bis hin zu einer weitgehenden curricularen und organisatorischen Verzahnung, will in der Fläche bislang nicht gelingen. Es fehlt ein Übersetzungssystem, um Kompetenzen aus der beruflichen Bildung und beruflichen Praxis auf Studiengänge anrechenbar zu machen.

(5) Der *Entwicklung eines Leistungspunktesystems* kommt deshalb für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung eine zentrale Aufgabe zu. Erste Erfahrungen werden derzeit im Rahmen von Modellvorhaben gesammelt. Dabei werden Kriterien, Instrumente und Verfahren entwickelt und erprobt, um Kompetenzen aus der beruflichen Bildung oder beruflichen Praxis auf ein Studium anrechenbar zu machen. Die gewonnenen Erfahrungen können Hinweise geben, wie berufliche Kompetenzen so definiert und überprüfbar dokumentiert werden müssen, dass sie hochschulkompatibel sind. Deckungsanalysen von Ausbildungs-, Fortbildungs- und Studienordnungen weisen darauf hin, dass nicht nur einzelne Leistungsnachweise, sondern unter Umständen einige Semester auf diesem Wege eingespart werden können.

(6) Große Erwartungen sind mit der *Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und eines darauf abgestimmten nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)* verbunden. Damit soll es möglich werden, Kompetenzen – unabhängig davon, wo und wie sie erworben und nachgewiesen werden – bestimmten Niveaustufen zuzuordnen. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens im Grundsatz begrüßt. Berufliche Qualifizierungsprozesse in der Aus- und Weiterbildung und der beruflichen Praxis dürfen gegenüber schulischen oder akademischen Bildungsgängen nicht diskriminiert werden. Vielmehr muss es Ziel der Berufsbildungspolitik sein, dass jedes Abschlussniveau auch über berufliche Bildungswege erreicht werden kann und jedes Niveau eine entsprechende praktische Bewährung erfordert. Eine Berufsausbildung auf der Basis des Berufsprinzips ist dafür die geeignete Voraussetzung.

(7) Für die berufliche Bildung ist die *Outcomeorientierung* des EQR im Kern nichts Neues. Die Ausrichtung auf Handlungskompetenzen ist für die berufliche Bildung geradezu kennzeichnend. Ausbildungsordnungen und Lehrpläne beschreiben eben nicht nur Themenkataloge, sondern vor allem zu erreichende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie werden zunehmend in projektorientierten, auf die Bewältigung von Handlungssituationen ausgerichteten Abschlussprüfungen festgestellt. Im Hinblick auf einen nationalen Qualifikationsrahmen müssten diese Prüfungen noch stärker kompetenzorientiert ausgestaltet und mit einer Beschreibung der erworbenen Kompetenzen und des erreichten Kompetenzniveaus im Sinne von Lernergebnissen verbunden werden.



REINHOLD WEISS

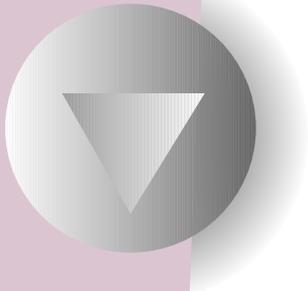
Prof. Dr., Ständiger Vertreter des Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung und Leiter des Forschungsbereichs, Bonn

Eine Grundlage hierfür wären Ausbildungsordnungen, die expressis verbis auf Lernergebnisse ausgerichtet sind. In der Konsequenz könnten sie detaillierte curriculare Vorgaben überflüssig machen und damit die Verantwortung für die Ausgestaltung der Ausbildung und der Aufgaben der Lernorte stärker den Verantwortlichen „vor Ort“ überlassen. Sie müssten deshalb durch exemplarische Umsetzungshilfen für Betriebe und Schulen ergänzt werden.

(8) Einen bewährten Weg der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen stellen *externe Prüfungen* dar. Im Jahr 2004 haben von dieser Möglichkeit rund 29.000 Arbeitnehmer Gebrauch gemacht. Das waren 5,1 Prozent aller Prüfungsteilnehmer. Mit der Reform des BBiG wurde die Zulassung zur Externenprüfung erleichtert, indem nur noch eine eineinhalbfache Dauer der Beschäftigung im Vergleich zur Ausbildungszeit erforderlich ist. Was allerdings noch fehlt, ist ein einfaches, einheitliches und transparentes Verfahren, mit dem die in der Praxis erworbenen Kompetenzen nachgewiesen werden können.

(9) Es kann eigentlich kein Zweifel mehr darin bestehen, dass *beruflich erworbene Kompetenzen sehr wohl zur Aufnahme eines Studiums befähigen können*. Bislang ist der Zugang von Praktikern in den Ländern auf sehr unterschiedliche Weise geregelt. Sehr liberalen Regelungen stehen eher restriktive Regelungen gegenüber. CDU/CSU und SPD haben daher im Koalitionsvertrag beschlossen, den Zugang zum Hochschulstudium für alle Absolventen einer Berufsausbildung zu öffnen. Notwendig wäre dazu eine bundeseinheitliche Rahmenregelung, in der die Kriterien und Verfahren eines Hochschulzugangs festgelegt werden. Dabei wird man – je nach erreichtem Abschluss- oder Kompetenzniveau – unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten unterscheiden müssen. Neben einem uneingeschränkten Zugang, ähnlich dem der allgemeinen Hochschulreife, sollte es einen fachbezogenen Zugang zu Universitäten und/oder Fachhochschulen geben. Es ist die Aufgabe der Hochschulen, dafür in Zusammenarbeit mit Experten aus der beruflichen Praxis geeignete Instrumente und Verfahren zu entwickeln.

(10) Durchlässigkeit ist nicht allein die Folge einer flexibleren Gestaltung und Handhabung von Übergängen oder der Anerkennung von Abschlüssen beim Zugang zu Bildungsgängen. Entscheidend ist letztlich die *Anerkennung und Wertigkeit von Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt*. Über einen nationalen Qualifikationsrahmen hinaus ist deshalb entscheidend, dass Zulassungsvoraussetzungen in Tarifverträgen, im Dienstrecht und der Einstellungspraxis flexibler gestaltet und offener gehandhabt werden. Es kann nicht sein, dass bildungspolitisch Instrumente für eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen entwickelt werden, bei der Einstellung von Mitarbeitern und der Personalentwicklung aber an formalen Kriterien festgehalten wird.



Durchlässigkeit durch Anrechnung!

► **Nationale Bemühungen, die Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen zu fördern, gibt es schon lange, allerdings mit schwacher Wirkung. Europäische Entwicklungen zur Etablierung von Leistungspunkten in allen Bildungsbereichen könnten nun unterstützend wirken für die Schaffung einer besseren Durchlässigkeit durch Anrechnung vorhandener Kompetenzen. Worin diese neue Orientierung besteht, welche Voraussetzungen für eine Umsetzung notwendig wären, wie der Stand der Entwicklungen ist und welche Themenfelder in diesem Zusammenhang noch zu bearbeiten sind, soll dieser Beitrag zeigen.**

Transparenz und Durchlässigkeit von Bildungswegen ist ein Thema, das immer wieder die nationale Bildungspolitik beschäftigt. Sei es unter dem Gesichtspunkt des lebensbegleitenden Lernens oder der Chancengleichheit bei Übergängen innerhalb von und zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen und -systemen. Das ist kein Zufall, sondern Ausdruck der immer noch zumeist voneinander isoliert existierenden Bildungsangebote, insbesondere im beruflichen und hoch-/schulischen Bildungsbereich. Seit Jahrzehnten richten sich die Bemühungen darauf, diese Bildungsangebote miteinander zu verknüpfen.

Nationale Bemühungen

Die Diskussionen über die Durchlässigkeit zwischen beruflichem und hochschulischem Bildungsbereich verliefen unter verschiedenen Gesichtspunkten, und auch deren Bedeutsamkeit variierte. So führten spezifische Bedarfe des Arbeitsmarktes (z. B. bei Lehrern oder Ingenieuren) besonders in den 60er Jahren zu Maßnahmen der Öffnung des Hochschulzugangs. In den 80er Jahren und Anfang der 90er Jahre bestand vorzugsweise das Interesse an der Erhöhung der Attraktivität der beruflichen Bildung. Im Zuge der Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung regelten hier die Länder den Hochschulzugang für Berufserfahrene ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ab Mitte der 90er Jahre bestand dann großes Interesse, insbesondere praxisorientierten Abiturienten eine kombinierte Alternative von Berufsausbildung oder praktischer Tätigkeit und Studium zum klassischen Studium anzubieten. So genannte „duale Studiengänge“ wurden entwickelt und an Hochschulen etabliert.

Einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Transparenz und Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen lieferten diese Entwicklungen jedoch nicht. Weshalb? Bei den Regelungen der Länder zum Hochschulzugang ohne schu-



KERSTIN MUCKE

Dipl.-Ing. Päd., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungswege, Kompetenzentwicklung, Lernverläufe“ im BIBB

lische Hochschulzugangsberechtigung liegt zwar die Annahme zugrunde, eine berufliche Ausbildung mit anschließender Tätigkeit und beruflicher Weiterbildung wirke studienbefähigend, jedoch ist eine *konkrete Anrechnung* von beruflich erworbenen und gleichzeitig studienrelevanten Kompetenzen auf das sich anschließende Studienangebot nicht vorgesehen. Auf der Grundlage der unterschiedlich gestalteten Länderregelungen und deren differenzierter Umsetzung wird lediglich eine pauschale Prognose über den Studienerfolg von beruflich Qualifizierten abgegeben. Auch bei den meisten dualen Studiengängen kann die weitgehende Anerkennung von Zeiten der beruflichen Qualifizierung sowie vereinzelt der dabei vermittelten Inhalte als integraler Bestandteil des Studienangebotes nur als ein erster Schritt zur Verbesserung der Übergänge und damit der Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich betrachtet werden. Abgesehen davon, dass die meisten dualen Studiengänge für praxisorientierte Abiturienten entwickelt wurden, die von der Übergangsproblematik nicht betroffen sind, findet auch hier eine Anrechnung von bereits vorhandenen Kompetenzen im Sinne der Vermeidung von Überschneidungen oder gar eine gegenseitige Anrechnung von absolvierten Prüfungsteilen kaum oder gar nicht statt. Bislang war also die Anrechnung von Kompetenzen – zumindest national – kein generelles Thema.

Neuorientierung mit europäischem Rückenwind

Abhilfe für die fehlenden Möglichkeiten der Anrechnung von beruflichen Kompetenzen und der auch daraus resultierenden mangelnden Transparenz und Durchlässigkeit

seit 1989 Entwicklung des European Credit Transfer und Akkumulation Systems (ECTS) für den Hochschulbereich

1999 **Bologna-Erklärung**
ECTS wird als zentrales Element zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010 benannt; für Bachelor- bzw. Masterabschlüsse soll ein Rahmen für Qualifikationen (Abschlüsse) geschaffen werden

2002 **Kopenhagen-Erklärung**
verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung sowie Entwicklung eines European Credit System in Vocational Education and Training (ECVET)

2004 **Maastricht-Erklärung**
Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Kompetenzen (EQF) im beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich mit dazugehörigem Leistungspunktesystem; Forderung nach Kompatibilität von ECVET und ECTS

Übersicht 1 Etablierung eines europäischen Leistungspunktesystems

zwischen dem beruflichen und hoch-/schulischen Bildungsbereich könnte die Orientierung auf die Lernergebnisse eines Bildungsangebotes schaffen, also das, was ein Absolvent kann bzw. welche Kompetenzen er besitzt. Mit der damit einhergehenden Entwicklung und Etablierung eines Instrumentes zur Bewertung dieser Kompetenzen mittels eines Leistungspunktesystems würden dann konkrete Anrechnungen von vorhandenen Kompetenzen auf sich anschließende Bildungsangebote, wo auch immer sie absolviert werden, möglich.

IM HOCHSCHULISCHEN BILDUNGSBEREICH – ECTS

Angestoßen wurden diese Überlegungen von europäischen Beschlüssen und auch nationalen Empfehlungen, die zu einer intensiven Diskussion über die Entwicklung und Einführung eines Systems sowohl in der hochschulischen als auch in der beruflichen Bildung führte. So entwickelt sich seit 1989 europaweit das **European Credit Transfer and Akkumulation System (ECTS)** für den hochschulischen Bildungsbereich. Die Einführung dieses Leistungspunktesystems in allen Mitgliedsstaaten wurde als ein zentrales Element zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010 in der Bologna-Erklärung von 1999 benannt. Gleichzeitig sollte ein Rahmen für Qualifikationen (im Sinne von Abschlüssen) geschaffen werden, der die Anforderungen an einen Bachelor- bzw. Masterabschluss sowie die Doktoratsebene beschreibt. Besonders zu würdigen ist, dass in der Bologna-Erklärung die Schnittstelle zur beruflichen Bildung Berücksichtigung fand.¹ Damit war der Grundstein gelegt für die Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf weiterführende hochschulische Bildungsangebote und umgekehrt, was ebenso für Studienabbrecher, die ihre Qualifizierung im beruflichen Bildungsbereich nahtlos fortsetzen wollen, relevant wäre.

IM BERUFLICHEN BILDUNGSBEREICH – ECVET

In Anlehnung an die Entwicklungen im Hochschulbereich wird seit kurzem auch in der beruflichen Bildung an einem europäischen Leistungspunktemodell gearbeitet – dem ECVET (**E**uropean **C**redit **S**ystem in **V**ocational **E**ducation and **T**raining). Dieser Entwicklung ging 2002 die Kopenhagen-Erklärung voraus. Vereinbart wurde hier eine verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, indem

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

werden soll. Die Umsetzung dieser Ziele steht noch am Anfang und sollte nicht losgelöst von den Entwicklungen im hochschulischen Bereich erfolgen – insbesondere dann, wenn es um die Schaffung von Möglichkeiten der Anrech-

nung von Kompetenzen zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich bzw. zwischen der Arbeitswelt und den Bildungssystemen geht.

In die Diskussion um das ECVET ist die Entwicklung eines Instruments zur Bewertung von beruflichen Kompetenzen eingeschlossen, was einen wesentlichen Unterschied zur Diskussion im hochschulischen Bereich ausmacht. Nicht die Anforderungen an einen Abschluss stehen im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern der Fokus wird auf vorhandene berufliche Kompetenzen/Kompetenzbündel (learning outcomes; Lern-/Arbeitsergebnisse) gerichtet werden; also das, wozu eine Person befähigt sein soll (Soll-Zustand) bzw. was sie tatsächlich kann (Ist-Zustand).

AN DER SCHNITTSTELLE ZWISCHEN BERUFLICHEM UND HOCHSCHULISCHEM BILDUNGSBEREICH

Eine Weiterentwicklung und damit auch Verbindung zwischen dem hochschulischen und beruflichen Bildungsbereich wurde schließlich im Maastricht-Kommuniqué 2004 empfohlen. Die Minister betonten die Notwendigkeit einer Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung in Europa, eine stärkere Verknüpfung von beruflicher Bildung mit dem Arbeitsmarkt und die Förderung einer stärkeren Durchlässigkeit zum Hochschulbereich. Insbesondere zwei Instrumente sollen in diesem Zusammenhang entwickelt werden. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF), der zur Bewertung von beruflich und hochschulisch erworbenen Kompetenzen geeignet sein soll, und das bereits erwähnte europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET).

Voraussetzungen für Anrechnungen

Für die Umsetzung dieser europäischen Beschlüsse und insbesondere für die Schaffung von geeigneten Grundlagen für eine gegenseitige Anrechenbarkeit von Kompetenzen (nicht Abschlüssen!), ist die Etablierung eines Leistungspunktesystems über die Grenzen der Bildungsbereiche hinweg (vgl. Kasten).

Dabei wird in einem *ersten Schritt* die Erfassung von beruflichen und hochschulischen Kompetenzen (Soll-Zustand) eine grundlegende Rolle spielen. Zu klären wäre, wie der Begriff „Lernergebnis“ definiert wird und wie letztlich die einzelnen Kompetenzen beschrieben werden. In der beruflichen Bildung können dafür Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen herangezogen werden. Dabei wird zu prüfen sein, inwieweit Konkretisierungen in Bezug auf die Beschreibung von Lernergebnissen notwendig sind. Im hochschulischen Bereich stellt sich diese Frage ähnlich. Studien- und Prüfungsordnungen sind eher inputorientiert, und auch die Modulhandbücher, die im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor- und Masterangeboten vorliegen

sollten, weisen nicht deutlich genug aus, was ein Absolvent des jeweiligen Studienangebotes können soll.

Die ermittelten Kompetenzen (Lernergebnisse) zu bewerten, wäre ein *zweiter Schritt*.² Dazu bietet sich ein Instrument an, bei dem allgemeine Bewertungskriterien (Deskriptoren) auf unterschiedlichen Niveaus beschrieben sind (wie gegenwärtig beim EQF diskutiert sowie bei einem damit kompatiblen und noch zu entwickelnden nationalen „Kompetenz“-rahmen – NQF – sinnvoll). Unter Zuhilfenahme von festgelegten Bewertungsmodalitäten, die für beide Bildungsbereiche relevant sein sollten, könnten so Leistungspunkte zugeordnet werden, die den „Wert“ jeder einzelnen Kompetenz ausdrücken und Anrechnungen von vorhandenen Kompetenzen des Einzelnen (Ist-Zustand) auf das sich anschließende Bildungsangebot, sei es im beruflichen oder hochschulischen Bildungsbereich, möglich machen.

In einem *dritten Schritt* wären praktikable Verfahren der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen zu etablieren und Anrechnungsmodelle innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen zu entwickeln sowie im Bildungssystem zu etablieren. Diese Verfahren wären dann auch für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen, insbesondere bei der Auswahl von geeignetem Personal und für die innerbetriebliche Personalentwicklung.

Notwendige Schritte zur Etablierung eines europäischen Leistungspunktesystems

1. Beschreibung von Kompetenzen (Lernergebnissen/learning outcomes) sicherstellen
2. einheitliches bzw. umrechenbares Bewertungsinstrument entwickeln
 - Niveaustufen und Deskriptoren (EQF/NQF)
 - Bewertungsmodalitäten (ECVET/ECTS)
3. praktikable Verfahren für die Anwendung und festgelegte Anrechnungsregelungen entwickeln

Stand der Entwicklungen

Gegenwärtig wird national sowohl im hochschulischen und beruflichen Bildungsbereich als auch an deren Schnittstelle an der Umsetzung der Ziele gearbeitet. Der Stand ist dabei recht unterschiedlich.

IM HOCHSCHULISCHEN BILDUNGSBEREICH

Bereits mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 wurde die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Verbindung mit Leistungspunkten an nationalen Hochschulen (§ 15, Absatz 3) vorgesehen. Eine gegenseitige Anrechnung von Studienleistungen der Studierenden im Rahmen von Vereinbarungen zwischen zwei oder mehreren Hochschulen/Universitäten wurde möglich. Zwei Jahre später beschloss die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), die Ziele der Bologna-Erklärung auch in Deutschland realisieren zu wollen. Im Januar 2002 gab der

Literatur, Beschlüsse und Stellungnahmen

KLUGE, N.; SCHOLZ, W.-D.; WOLTER, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Bibliotheks- und Informationssystem der Uni Oldenburg, 1990

WOLTER, A. (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Eine bildungspolitische Herausforderung. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1991

MUCKE, K.; SCHWIEDRZIK, B. (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Hrsg. BIBB, Bielefeld 1997

KMK (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003 (in Überarbeitung)

MUCKE, K.: Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2003; www.wege-ins-studium.de

Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999: „... Establishment of a system of credits – such as the ECTS system – as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving Universities concerned Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to ...“

Erklärung der europäischen Minister für berufliche Bildung und der Europäischen Kommission über eine verstärkte europäische Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung. Kopenhagen am 29. und 30.11.2002

Maastricht-Kommuniqué zu den künftigen Prioritäten der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung vom 14.12.2004

European Commission: A european qualifications framework underpinned by a set of common reference levels. Brüssel, 23. November 2004

Beschluss der KMK vom 10.11.2000 zur Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung in Deutschland – Sachstandsdarstellung; www.kmk.org/doc/publ/bologna.pdf

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Drs. 5102/02. Berlin, 18.1.2002. Es wurde empfohlen, Phasen beruflicher Erfahrung anzurechnen und zu akkreditieren.

Beschluss der KMK vom 15.10.2004: Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland

Beschluss der KMK vom 21.4.2005: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

KWB: Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). Stand: März 2005

Gesamtmetall: BIT-KOM; VDMA; ZVEI; Anforderungen an einen nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen (NQF/EQF) und ein Leistungspunktesystem (ECVET) vom 4. Juli 2005

Erste deutsche Stellungnahmen zu einem „Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)“ des BMBF und der KMK vom 15.11.2005

Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft vom 15.11.2005 zum Konsultationspapier

Stellungnahme des DGB zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“ vom 6.12.2005

Stellungnahme des Hauptausschusses des BIBB vom 14.12.2005 zum Konsultationspapier

Erklärung der Spitzenorganisationen der Sozialpartner und des BMBF zur Umsetzung von Leistungspunktesystemen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung vom 27. März 2002. In: BMJ (Hrsg.): Bundesanzeiger vom 12. Juni 2002, Nummer 105a, Jahrgang 54, Bonn 2002

Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.9.2003; www.hrk.de/beschluesse/3597.htm; siehe ergänzend auch BMBF: PM 202/03 „Berufsausbildung soll auf das Hochschulstudium angerechnet werden“ vom 4.11.2003

Wissenschaftsrat die Empfehlung, die Fachhochschulen in diese Entwicklung einzubeziehen, und im Oktober 2004 erweiterte die KMK die Einführung von Leistungspunkten auch an staatlichen Berufsakademien. Im Zuge dessen gibt es im hochschulischen Bereich bereits mehr als 2900 Studienangebote mit Bachelor- und Masterabschluss, was rund 26% aller Studiengänge an Universitäten, Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen im Sommersemester 2005 ausmacht.³ Allerdings, und das ist für die allgemeine gegenseitige Anrechenbarkeit nicht förderlich, mit unterschiedlichen Leistungspunktesystemen und Bemessungsgrundlagen.⁴ Abhilfe könnte hier die Anwendung des auf europäischer Ebene weiterentwickelten ECTS schaffen. In den 90er Jahren im Rahmen europäischer Bildungsprogramme als quantitatives System entwickelt, berücksichtigt es nunmehr qualitative Elemente wie learning outcomes (Lernergebnisse), workloads (den studentischen Gesamtaufwand) und Levels (Lernstufen). Wenn das weiterentwickelte ECTS nicht nur eine Grundlage jüngster Projekte im nationalen Hochschulbereich⁵ bleibt, sondern auch in den Kriterien von Akkreditierungsagenturen Niederschlag findet, dann ist der hochschulische Bildungsbereich den Überlegungen zu einem Leistungspunktesystem über die Bildungsbereichsgrenzen hinweg ein Stück näher gerückt. Ähnliches gilt für die Umsetzung des nationalen hochschulischen Qualifikationsrahmens. Der in der Bologna-Erklärung vorgesehene nationale Rahmen für Qualifikationen im Sinne von Abschlüssen ist inzwischen ebenfalls entwickelt und durch die KMK im April 2005 beschlossen. Darin findet auch die Schnittstelle zur beruflichen Bildung Berücksichtigung. Eine Ausgestaltung wird jedoch offen gehalten, was gegenwärtig durch die unterschiedliche Fokussierung auf Abschlüsse im Hochschulbereich einerseits und Kompetenzen im beruflichen Bildungsbereich andererseits nicht überrascht.

IM BERUFLICHEN AUS- UND WEITERBILDUNGSBEREICH

Die jüngsten Entwicklungen gibt es innerhalb des beruflichen Bildungsbereiches. Einen Beschluss bzw. eine Empfehlung zur Entwicklung eines nationalen Leistungspunktesystems durch die bildungspolitischen Akteure gibt es derzeit noch nicht. Jedoch unterbreitete das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) im März 2005 einen ersten Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und ein Leistungspunktesystem (ECVET), welcher von Gesamtmetall, BITKOM, VDMA, ZVEI im Juli 2005 weiterentwickelt wurde. Diese Vorschläge gingen in die Diskussion des Konsultationsprozesses zum (bildungsbereichsübergreifenden) EQF ein und können auch einen Beitrag leisten für die nachfolgende Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens⁶ (NQF/NQR) oder besser nationalen Kompetenzrahmens (NKR). In der Konsultation stehen insbesondere das Grundprinzip des EQF, die zur Bewertung von Kompetenzen vorgeschlagenen allgemeinen Kriterien (Deskriptoren – knowledge, skills and

competences) und Niveaus sowie die Bezugnahme zu den nationalen Rahmen zur Diskussion. Bis Ende 2005 lagen zum Konsultationspapier der Europäischen Kommission⁷ verschiedene nationale Stellungnahmen⁸ vor. Generell wird darin der EQF als eine Möglichkeit gesehen, Transparenz (im Sinne von Lesbarkeit) und eine bessere Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsangeboten und -bereichen herzustellen. Jedoch wird befürchtet, dass der jetzige, in sich widersprüchliche Vorschlag zur Gestaltung des EQF ohne eine ausreichende Entwicklungsphase keine Akzeptanz finden bzw. nationale Systemveränderungen nach sich ziehen könnte. Der Widerspruch im EQF-Vorschlag besteht zwischen dem zu begrüßenden Ansatz der Lernergebnis-Betrachtung (kompetenzbasiert) sowie in der Unerheblichkeit, wo diese erworben wurden, und der (nicht belegten!) Zuweisung von Abschlüssen zu den Niveaus im EQF (Annex 2). Die Niveaus sollen sinnvollerweise ausschließlich der Bewertung einzelner Kompetenzen/Kompetenzbündel dienen. Eine sich darauf beziehende Feststellung, wie sich unterschiedliche Abschlüsse eines nationalen Bildungssystems zueinander verhalten, bleibt nationalen/sektoralen Instanzen vorbehalten. Nur wenn der EQF keine expliziten Bezüge zu Abschlüssen herstellt, wird es dann auch möglich werden, die gegenwärtig als unangemessen angesehenen „Einordnungen“ von beruflichen Abschlüssen in europäische Systematiken (z.B. europäische Anerkennungsrichtlinie) nachweisbar zu korrigieren.

Die beschriebenen Elemente des EQF sind Bestandteil des Basiskonzeptes für ein Credit Transfer System Berufsbildung (ECVET), das um entsprechende Bewertungsmodalitäten erweitert wird. Zudem soll eine Kompatibilität zum weiterentwickelten hochschulischen ECTS angestrebt werden, um beide Systeme später konsequenterweise zusammenführen zu können. Hierzu wird es einen Konsultationsprozess in den Mitgliedsstaaten geben, der voraussichtlich Mitte 2006 beginnt.

AN DER SCHNITTSTELLE ZWISCHEN DEN BILDUNGSBEREICHEN

Wie bereits erwähnt, fand in der Bologna-Erklärung ebenso die Schnittstelle zur beruflichen Bildung Berücksichtigung und wurde national durch verschiedene Beschlüsse und Empfehlungen aufgegriffen. Das Ziel, die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen auf Hochschulausbildungen zu ermöglichen und durch die gemeinsame Umsetzung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung zu erleichtern, erklärten im März 2002 ergänzend die Spitzenorganisationen der Sozialpartner, das BMBF. Für die Umsetzung im Übergangsbereich war jedoch letztlich die Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK vom September 2003 zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium

eine notwendige Voraussetzung. Nunmehr gilt es, der Möglichkeit der Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und der Anrechnung auf ein Hochschulstudium in einer Höhe, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht, Rechnung zu tragen.

Während im europäischen Programm LEONARDO DA VINCI an ersten Ansätzen von vergleichenden Kompetenzbeschreibungen und der Entwicklung von Bewertungsmodalitäten insbesondere im Bereich der Informationstechnologie, Chemie und Automobilindustrie gearbeitet wird, nutzen einzelne Unternehmen mit europäischer Ausrichtung Vergleiche von Tätigkeitsprofilen (u. a. Airbus; Hewlett Packard), um Transparenz zwischen unterschiedlichen Qualifizierungsebenen herzustellen. Diese unterschiedlichen Ansätze abzugleichen wird künftig Aufgabe sein.

Auf ausschließlich nationaler Ebene werden gegenwärtig erste Ansätze aus dem IT-Weiterbildungsbereich weiterentwickelt.⁹ Hier wurde ein Instrument/Verfahren für die Bewertung von beruflichen IT-Kompetenzen auf der operativen Professionalebene im Hinblick auf Anrechenbarkeit im hochschulischen Bildungsbereich entwickelt und getestet.

Zwei Programme fördern die Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Hochschulausbildungen

1. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

Träger: BMBF

Programmbeginn: September 2005

Programm klärt Fragen der Beschreibung/Erfassung beruflicher und hochschulischer Kompetenzen anhand von Lernergebnissen (learning outcomes), der Bewertung/Messung dieser Kompetenzen sowie mit Verfahren des Vergleichs von Äquivalenzen zwischen den Kompetenzen und deren Evaluation. Es werden elf Regionalprojekte und eine wissenschaftliche Begleitung (HIS/VDI/VDE-IT) in den Bereichen IT, Soziales und Gesundheit sowie im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich gefördert. HIS = Hochschul-Informationssystem (www.his.de); VDI/VDE-IT = Verein deutscher Ingenieure e. V./Verband der Elektrotechnik Elektronik Informationstechnik e. V. – Innovation + Technik GmbH (www.vdivde-it.de)

2. Weiterentwicklung dualer Studiengänge im tertiären Bereich

Träger: BLK

Programmbeginn: April 2005

Programm entwickelt und erprobt u. a. hochschulübergreifende Verfahren zur Anrechnung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung und der beruflichen Erfahrung bei Beachtung des internationalen Kontextes einschließlich der Qualitätssicherung.

1. Entwickeln und testen geeigneter Instrumente und Verfahren für die Ermittlung von Kompetenzen/Kompetenzbündeln (learning outcomes), deren qualitative Bewertung (Deskriptoren/Levels; EQF/NQF) und die Ermittlung von Leistungspunkten (ECVET/ECTS).
2. Entwickeln von Äquivalenzverfahren für gegenseitige Anrechnungen; Klären von Fragen einer vertrauensvollen Kooperation und Vernetzung zwischen abgebenden und aufnehmenden Institutionen/Bildungsbereichen.
3. Weiterentwickeln von Aus- und Weiterbildungs- sowie Prüfungsverordnungen; Ausrichten auf Lernergebnisse
4. Modifizieren der Prüfungspraxis (Prüfungsformen; Aus- und Weiterbildung von Prüfungsmitgliedern) zur Sicherstellung einer Outcome-Orientierung.
5. Dokumentieren der Kompetenzen/Kompetenzbündel und deren Bewertung (Niveau und Leistungspunkte) innerhalb der Bildungsangebote (Datenbanken) und zwischen ihnen sowie für den Einzelnen (z. B. Umsetzung und Weiterentwicklung des Euro-passes).
6. Klären von Fragen einer Akkreditierung von beruflichen und hochschulischen Kompetenzen/Kompetenzbündeln sowie der dazu benötigten Kriterien.

Die Kriterien und Niveaus sowie Prinzipien ähnelten im Allgemeinen dem gegenwärtig diskutierten Konzept des die Bildungsbereiche übergreifenden Instruments „EQF“. Insbesondere das Programm „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ stellt dazu ein wichtiges auf praktische Umsetzung orientiertes Projekt dar.¹⁰

Zeitgleich wird an der „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“ gearbeitet.¹¹ Die Ergebnisse dieser Programme könnten als Grundstein für die Etablierung eines qualitativen Leistungspunktesystems über die Bildungsbereichsgrenzen hinweg dienen. Damit würden nicht nur qualitative Bewertungen beruflich sowie hochschulisch erworbener Kompetenzen ermöglicht, sondern auch förderliche Impulse für die Gleichwertigkeitsdiskussion geliefert.

Durch die Anrechnung bereits vorhandener Kompetenzen auf weiterführende (hochschulische) Bildungsangebote

könnten für Absolventen beruflicher Bildungsgänge dadurch neue und barrierefreiere Aufstiegs- und Karrierechancen eröffnet werden.

Themenfelder

Bis zur Umsetzung eines Leistungspunktesystems über die Bildungsbereiche hinweg und der Realisierung von gegenseitigen *Anrechnungen* beruflicher und hochschulischer Kompetenzen/Kompetenzbündel auf sich anschließende Bildungsangebote sind noch eine Reihe offener Fragen zu beantworten. Dabei geht es insbesondere um geeignete Instrumente für die Ermittlung von Kompetenzen, um Verfahren der gegenseitigen Anrechnung, die Durchführung von Prüfungen, das Dokumentieren und Bewerten der Kompetenzen sowie um deren Akkreditierung (vgl. Übersicht 2).

Die Zusammenstellung dieser Themenfelder erhebt nicht den Anspruch einer Vollständigkeit. Sie scheinen zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch die Vordringlichsten zu sein. Wenn es gelingt, dafür Antworten und Lösungsvorschläge zu finden, die sowohl im beruflichen als auch im hochschulischen Bildungsbereich implementierbar sind, werden auch die angestrebten gegenseitigen Anrechnungen von Kompetenzen/Kompetenzbündeln möglich. Das verfolgte Ziel, die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und dem hochschulischen Bildungsbereich bzw. deren flexible Verzahnung und die Übergänge zu befördern, könnte damit in einer bislang nicht erreichten Qualität verwirklicht werden. Inwieweit die Bildungspolitik diesen Prozess weiter zu unterstützen vermag, bleibt abzuwarten. Die Absichtserklärung in der Koalitionsvereinbarung, die Hochschulen für Facharbeiter öffnen zu wollen, könnte jedenfalls zuversichtlich stimmen und einen wesentlichen Beitrag liefern. ■

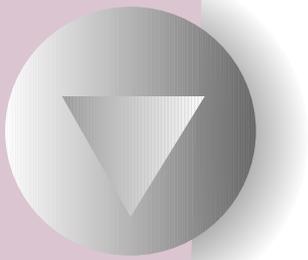
Anmerkungen

- 1 Die Hochschulen wurden aufgerufen, auch außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen durch Leistungspunkte anrechenbar zu machen.
- 2 Erste Erfahrungen und beispielhafte Bewertungen im IT-Weiterbildungsbereich liegen vor. Siehe dazu: Mucke, K.: Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen. BWP 33 (2004) 6, S. 11 ff. sowie Fußnote 9
- 3 Vgl. BMBF: Stand der Einführung von Bachelor- und

- Master-Studiengängen in Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland: Vorgelegt am 28. Februar 2005 vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel
- 4 Schwarz-Hahn, S.; Rehburg, M.: Bachelor und Master in Deutschland. Uni Kassel. 2003
- 5 „Kompetenzzentrum Bologna“: 20 Hochschulen werden durch die HRK unterstützt bei der Umsetzung der Bologna-Reformen, was vom BMBF gefördert wird. www.hrk.de

- BLK-Programm „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“ 2005–2008; www.blk-bonn.de/modellversuche/programm_duale_studienangebote.htm
- 6 Hanf, G.; Hippach-Schneider, U.: Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: BWP 34 (2005) 1, S. 9 ff.
- 7 Kommission der europäischen Gemeinschaft: Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8. 7. 2005

- 8 BMBF und der KMK; Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft; DGB; Hauptausschuss des BIBB
- 9 Vgl. Mucke, K.; Grunwald, St.: Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Grundsteinlegung in der IT-Weiterbildung. Hrsg. BIBB Bielefeld 2005
- 10 Vgl. BMBF: PM 215/2005 „Berufliche Kompetenz soll für Hochschulstudium nutzen“ vom 9. 9. 2005
- 11 siehe Fußnote 5



Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine deutsche Stellungnahme

► Der europäische Integrationsprozess erfordert ein auf alle Bildungssysteme in Europa anwendbares gemeinsames Bezugssystem für Qualifikationen. Im November 2004 setzte deshalb die Europäische Kommission eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung eines Konzeptes für einen bildungsbereichsübergreifenden Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) ein. Der im Juli 2005 vorgelegte Entwurf wurde in einem sog. Konsultationsprozess der breiten Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt. In einer ersten deutschen Stellungnahme wird die Entwicklung eines solchen EQR grundsätzlich begrüßt; es werden aber auch Bereiche thematisiert, in denen aus Sicht des Bundes und der Länder noch Überarbeitungs-, Forschungs- und Erprobungsbedarf besteht.

Der Konsultationsprozess

Auf der Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen, Erfahrungen mit bereits existierenden nationalen Qualifikationsrahmen sowie unter Berücksichtigung des jüngst angenommenen Vorschlags für einen Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse hat die von der EU-Kommission im November 2004 eingesetzte Arbeitsgruppe ein Konzept für einen bildungsbereichsübergreifenden Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) erarbeitet. In dieser Arbeitsgruppe hat auch Deutschland aktiv mitgewirkt, um die deutschen Interessen – vor allem in der beruflichen Bildung – hinreichend zu vertreten. Im Juli 2005 legte die Europäische Kommission dann eine Arbeitsunterlage „Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ vor.¹ Für Vorschläge der EU-Kommission, die für die Bürgerinnen und Bürger der EU von besonderer Bedeutung sind, ist ein so genannter Konsultationsprozess vorgesehen, der eine möglichst breite Beteiligung der Öffentlichkeit sicherstellt. Der Konsultationsprozess zum EQR wurde von Kommissar FIGEL anlässlich des informellen Treffens der Bildungsminister in London im Sommer 2005 gestartet. Die Konsultationsfrist endete am 31.12.2005. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat den nationalen Konsultationsprozess am 27.6.2005 unter Beteiligung von Sozialpartnern, Ländervertretern, Experten aus Bildungs- und Forschungseinrichtungen sowie des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMW) mit einem Workshop mit mehr als 100 Teilnehmern eingeleitet und Abstimmungen auf verschiedenen Ebenen durchgeführt. In der Folge wurde eine erste deutsche Stellungnahme erarbeitet und im November 2005 – zur Sitzung des Bildungsministerrates am 15.11.2005 – an die Kommission versandt. Nach derzeitigem Planungsstand soll im Sommer 2006 ein überarbeiteter Vorschlag der Kommission vorliegen, der im EU-Bildungsausschuss von den Vertretern aller Mitgliedstaat-



KARIN KÜSSNER

Referentin im Referat „Strukturen und Entwicklungen in der beruflichen Bildung; Berufsbildungsbericht“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung



ESTHER SENG

Referentin im Referat „Übergreifende Fragen EU; Bildungspolitische Zusammenarbeit“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Anmerkungen

- Das Dokument ist unter folgender Internetadresse auch in deutscher Sprache veröffentlicht: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/consultations_de.html

ten beraten wird, anschließend ist eine Entschließung des Rates und des Europäischen Parlamentes geplant.

Der Kommissionsvorschlag

Ziel des EQR ist es, ein auf alle Bildungssysteme in Europa anwendbares gemeinsames Bezugssystem für Qualifikationen zu entwickeln. Der EQR soll als ein europäischer Rahmen ausgestaltet werden, der die Zuordnung von Qualifikationen und Kompetenzen zu europäischen Niveaustufen ermöglichen soll. Dabei ist der EQR als ein Meta-Rahmen angelegt, wodurch Bildungsgänge und Qualifikationen nicht unmittelbar einer im EQR festgelegten Niveaustufe, sondern zunächst Niveaustufen nationaler Qualifikationsrahmen zugeordnet werden. Lernergebnisse aus verschiedenen Bildungssystemen können dadurch basierend auf allgemein verbindlichen Beschreibungen Bezugsebenen zugeordnet und vergleichbar gemacht werden. Hierdurch kann nationalen Besonderheiten der Bildungssysteme angemessen Rechnung getragen werden. Der Vorschlag der Kommission für einen EQR umfasst sowohl schulische und berufliche als auch Hochschulbildung. Tragendes Prinzip der Niveauzuordnung von Qualifikationen ist die Orientierung an Lernergebnissen („learning outcomes“). Als Lernergebnisse werden dabei die Gesamtheit der von einer Person am Ende eines Lernprozesses erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen bezeichnet.

Entscheidend ist, dass der EQR nicht als Anerkennungsmechanismus von beruflichen Qualifikationen fungieren soll. Die formelle Anerkennung von beruflichen Qualifikationen bleibt – sofern dies auf europäischer Ebene geregelt ist – allein Gegenstand der EU-Anerkennungsrichtlinie.

Die erste deutsche Stellungnahme

In der ersten deutschen Stellungnahme wird die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens, der Lernergebnisse und Kompetenzen mit wenigen Deskriptoren und Niveaustufen beschreibt, grundsätzlich begrüßt. Darüber hinaus werden darin auch Bereiche thematisiert, in denen aus Sicht des Bundes und der Länder auch noch Überarbeitungs-, Forschungs- und Erprobungsbedarf besteht.

Der EQR kann als Übersetzungsinstrument für die Kommunikation zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten eine zentrale Rolle einnehmen. Gemeinsame, auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen festgelegte und in Niveaustufen eingeordnete Beschreibungen für Qualifikationen leisten einen bedeutenden Beitrag zur Erleichterung der grenz- und systemübergreifenden Verständigung bei der Bildungskooperation in Europa. Die Unterschiede der Bildungssysteme und die Verantwortung der Mitgliedsstaaten für deren Gestaltung bleiben unverändert bestehen. Der von der EU-Kommission betonte Freiwilligkeit der Annahme oder Nutzung des EQR muss im gesamten Verfahren Rechnung getragen werden.

OUTCOME-ORIENTIERUNG

Die Grundstruktur des Vorschlags der Kommission wird als geeignetes Mittel einer europäischen Verständigung betrachtet. Einer konsequenten Outcome-Orientierung des EQR kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Dieser dem EQR zugrunde liegende ergebnisorientierte Ansatz zur Beschreibung der Niveaustufen stellt einen Paradigmenwechsel dar gegenüber bisherigen input-orientierten Ansätzen, wie sie z. B. bei der Zuordnung von Bildungsabschlüssen im Rahmen der ISCED-Klassifizierung (*International Standard Classification of Education*) verwendet wurden. Mit Hilfe dieses Prinzips ist es möglich, Lernergebnisse losgelöst von der nationalen Ausprägung des Bildungssystems mit seinen spezifischen Strukturen, Bildungsgängen und Bildungsanbietern zu erfassen. Aus diesem Grund sollten die im Vorschlag der EU-Kommission aufgenommenen „ergänzenden und erläuternden Informationen“ (Tabelle 2 des Vorschlags) gestrichen werden. Diese Informationen basieren auf input-orientierten Angaben, die den Bildungsweg und die Lernergebnisse in den Vordergrund stellen. Dies könnte dazu führen, dass gleiche Lernergebnisse je nach Lernort und formalem Abschluss in den einzelnen Mitgliedsstaaten unterschiedlichen Niveaustufen des EQR zugeordnet werden. Diese Angaben sind mit dem outcome-orientierten System des EQR daher nicht vereinbar. Die Kommission sollte in ihrem Vorschlag einer Empfehlung zum EQR keinerlei Hinweise auf Lernorte, Lernzeiten, Lernformen, spezifische Lerninhalte und andere Inputs aufzunehmen. Die genannte Tabelle ist überdies aufgrund der den Mitgliedsstaaten vorbehaltenen Konkretisierung durch nationale Qualifikationsrahmen entbehrlich.

NIVEAUSTUFEN

Für die im EQR angelegte Struktur von acht Niveaustufen spricht ihre Überschaubarkeit. Jedoch wird hinsichtlich der Dimensionierung und der konkreten Beschreibung der einzelnen Niveaustufen noch weiterer Überarbeitungsbedarf gesehen. Es besteht die Notwendigkeit, für eine stringente Konzeption der Niveaustufen-Deskriptoren Sorge zu tragen (z. B. deutlichere Abgrenzung von Niveaustufen, einheitliche Ausdrucksweise). Geklärt werden müsste außerdem, wie das Niveau eines Kompetenzbündels d. h. einer Qualifikation zu bestimmen ist, dessen einzelne Komponenten auf unterschiedlichen Niveaus liegen, und wie das Verhältnis eines Qualifikationsbündels zu einer Einzelqualifikation gleicher Niveaustufe im EQR ausgedrückt werden kann.

NATIONALE UND SEKTORALE QUALIFIKATIONSRAHMEN

Die Zuordnung von Qualifikationen und Kompetenzen zum EQR ist Aufgabe der einzelnen Mitgliedsstaaten und muss ihnen vorbehalten bleiben, um einerseits den jeweils unterschiedlichen mitgliedstaatlichen Gegebenheiten Rechnung tragen zu können und andererseits eine kompetenz-

Qualifikationsrahmen in Projekten erproben

angemessene Einstufung mitgliedstaatlicher Qualifikationen (insbesondere der Qualifikationen des dualen Systems und der beruflichen Weiterbildung) im europäischen Vergleich sicherzustellen. Deutschland verfügt

bereits über einen Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Darüber hinaus besteht die erklärte Absicht, in Deutschland einen bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmen zu schaffen. Da dieses Instrument gänzlich neu entwickelt werden muss, sind zum jetzigen Zeitpunkt Aussagen zu seiner Gestaltung, seinen Bezügen zum EQR sowie zum Zeitpunkt seiner Implementierung noch nicht möglich.

Der EQR kann darüber hinaus auch konstruktive Anregungen bei der Entwicklung von sektoralen Rahmen geben. Von der Entwicklung eines EQR können zentrale methodische und konzeptionelle Anregungen für noch zu entwickelnde mitgliedstaatliche oder sektorale Rahmen ausgehen. Gleichzeitig behalten diese jedoch neben dem EQR ihre eigenständige Funktion und Bedeutung. Die bestehenden sektoralen Rahmen auf europäischer Ebene, die z. T. mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Konstruktionselementen (z. B. Sprachenrahmen des Europarates) entwickelt wurden, zeigen, dass ein eigenständiges Miteinander auf sektoraler, mitgliedstaatlicher und europäischer Ebene möglich und sinnvoll ist. Es wird daher wesentlich darauf ankommen, den EQR so zu gestalten, dass Offenheit auch für zukünftige Entwicklungen gewährleistet ist.

ERPROBUNGSPHASE

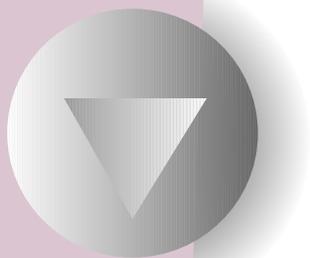
Praktische Bedeutung kann ein Europäischer Qualifikationsrahmen jedoch erst erlangen, wenn die EU-Mitgliedsstaaten die Leistungen ihrer Bildungssysteme und sonstigen Lernangebote in Form von Lernergebnissen/Kompetenzen und Niveaustufen beschrieben und ihren praktischen Nutzen erprobt haben. Eine Empfehlung zu einem EQR sollte daher eine mehrjährige Testphase vorsehen. Das würde den Mitgliedsstaaten die Möglichkeit eröffnen, gegebenenfalls eigene Qualifikationsrahmen und Mechanismen der Zuordnung zu entwickeln. Der wechselseitige Erfahrungsaustausch würde die Möglichkeit eröffnen, Nutzen und Verwendbarkeit des EQR-Modells zu überprüfen und den EQR falls nötig anzupassen. Die Entwicklung und der Austausch guter Beispiele und Praktiken sind ein zentrales Element, um ein Klima des Vertrauens zwischen den auf europäischer, nationaler, sektoraler und lokaler Ebene tätigen Akteuren zu entwickeln. Von besonderer Bedeutung sind vor diesem Hintergrund die Evaluation des EQR in den folgenden Jahren. Die Möglichkeit der Erprobung und Modifizierung sollte daher bereits im Kommissionsentwurf für eine Empfehlung ausdrücklich vorgesehen werden.

Ausblick

In der ersten deutschen Stellungnahme wurde darauf hingewiesen, dass eine weitere Positionierung Deutschlands im weiteren Verfahren vorbehalten bleibt. Das BMBF plant auf der Grundlage eines fachlichen Prüfberichts des Bundesinstituts für Berufsbildung und weiterer Stellungnahmen eine ergänzende Stellungnahme. Diese betrifft sowohl konkrete Aspekte des EQF (z. B. Begriffsdefinitionen, Kompetenzdimensionen und Deskriptoren), bei denen noch deutlicher Verbesserungsbedarf gesehen wird, als auch offene Fragen z. B. bezüglich Kompetenzmessung und der Verknüpfung mit dem noch zu beratenden Europäischen Modell für ein Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung (ECVET) und dem bereits existierenden Kreditpunktesystem im Hochschulbereich (ECTS).

Unter Berücksichtigung der beschriebenen Prinzipien (Freiwilligkeit und nationale Verantwortung), des Überarbeitungsbedarfs und der notwendigen Erprobung der Handhabbarkeit eines EQR hinsichtlich der angestrebten Ziele sehen Bund und Länder mit dieser Entwicklung große Chancen verbunden. Die Entwicklung eines europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens kann durch seinen stringent ergebnis- und kompetenzorientierten Ansatz maßgeblich zu einer Verbesserung der Transparenz von Lernergebnissen beitragen und damit auch die Vorteile/Vorzüge beschäftigungsnaher Qualifizierung verdeutlichen. Die Zuordnung von nationalen Qualifikationen und Kompetenzen soll im Rahmen nationaler Qualifikationsrahmen erfolgen. Die Mitgliedsstaaten sind dabei allein für die Gestaltung ihrer Bildungsgänge und Lernangebote zuständig. Die Regelung systemspezifischer nationaler Anforderungen (bspw. von Zugangsbedingungen zu Bildungsgängen und die Anerkennung von Lernergebnissen innerhalb unterschiedlicher Bildungsgänge sowie zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen) obliegt somit jeweils nationaler Zuständigkeit. Die Schaffung von Qualifikationsrahmen und Anerkennungsmechanismen kann national ebenso wie transnational zur Verbesserung der Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Bildungssystemen beitragen.

Um den Europäischen Qualifikationsrahmen für alle Beteiligten, d. h. Lernende, Bildungsanbieter, Unternehmen und Institutionen zu einem verständlichen und umsetzbaren Kommunikationsinstrument zu machen sowie Risiken und Anforderungen zu identifizieren, ist es erforderlich, die Verständlichkeit und Stimmigkeit der Niveaubeschreibungen sowie den Transfer von Lernergebnissen und Kompetenzen im Rahmen flankierender europäischer und nationaler Pilotprojekte zu erproben. ■



Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft

► Die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft haben den Entstehungsprozess des Vorschlags für einen Europäischen Qualifikationsrahmen intensiv begleitet und sich in ausführlichen Konsultationen mit politischen Entscheidungsträgern, den Sozialpartnern und der Fachöffentlichkeit über dieses Thema auseinandergesetzt. Sie haben gemäß dem derzeitigen Wissens-, Diskussions- und Entwicklungsstand auf die im Konsultationsdokument gestellten Fragen gezielt geantwortet und sich zum Arbeitspapier der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ mit einer eigenen Stellungnahme¹ positioniert.



SONJA BRUNNER

Mitarbeiterin der Abteilung Berufliche Bildung des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH), Berlin



FRIEDRICH HUBERT ESSER

Prof. Dr., Leiter der Abteilung Berufliche Bildung des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH), Berlin



PETER-WERNER KLOAS

Dr. rer. pol., Dipl.-Volksw.-Betriebsw., Mitarbeiter der Abteilung Berufliche Bildung des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH), Berlin

Mit ihrer Arbeitsunterlage hat die EU-Kommission einen ersten, umfassenden Aufschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) gemacht und alle Akteure aus Europa zur Rückmeldung bis zum 31.12.2005 aufgerufen. Durch die sog. „Kompetenzorientierung“ soll ein neuer und gerechterer Ansatz für mehr Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Europa verfolgt werden. Kernstück ist ein „Referenzrahmen“ mit acht Niveaustufen, die auf Lernergebnissen basieren. Aufgrund seiner großen Komplexität wurde die Entwicklung eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung zurückgestellt. Sie soll baldmöglichst nachgereicht werden.

Position der deutschen Wirtschaft zum EQR-Vorschlag der EU-Kommission

Die Ziele, die mit der Einführung eines EQR verfolgt werden, werden grundsätzlich von der deutschen Wirtschaft mitgetragen. In einer Präambel zur Beantwortung des EU-Fragenkatalogs legen die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft jedoch dar, dass essenzielle Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein Qualifikationsrahmen überhaupt Akzeptanz in der Wirtschaft und bei seinen Nutzern finden kann. Das heißt, ein EQR wird nur dann gelingen, wenn er am Bedarf der Wirtschaft und am Nutzen für die Unternehmen ausgerichtet ist und die im Folgenden dargelegten und erläuterten zehn Prämissen erfüllt.

Die Lesbarkeit der in den verschiedenen Bildungssystemen erworbenen Kompetenzen muss tatsächlich verbessert werden – im Unterschied zu bisherigen Initiativen.

Diese Prämisse bedeutet, dass es einen „Paradigmenwechsel“ in der Berufs- und Hochschulbildung geben muss. Für mehr Transparenz von Qualifikationen in Europa reicht es nicht aus, nur Bildungsabschlüsse und -bezeichnungen zu vergleichen. Um eine aussagefähige und gerechte Vergleichbarkeit herzustellen, muss die erworbene Kompetenz (Lernergebnisse)

im Vordergrund stehen, nicht aber der absolvierte Bildungsweg oder Bildungsbereich. Wir hatten dies in eigenen Überlegungen und Konzepten mit der Formel ausgedrückt: „Es ist entscheidend, was jemand kann, und nicht, wo und wie jemand etwas gelernt hat.“

Der Vorschlag der EU-Kommission hat zwar die richtige Richtung eingeschlagen und den Ansatz der Kompetenzorientierung aufgegriffen, allerdings nicht konsequent. An einigen Stellen ist deutlich nachzubessern, damit das Konzept stringent und lückenlos ist und auch eine „Bildungssystemgerechtigkeit“ gewährleistet wird. Das gilt insbesondere für die Auswahl der „richtigen“ (aussagefähigen) „Deskriptoren“ zur Beschreibung von Kompetenz und Lernergebnissen als auch für den Zuschnitt eines hierarchisch aufgebauten Stufenschemas für die Einsortierung von Kompetenzen.

Der EU-Vorschlag ist bei den unteren Niveaustufen stark und bei den oberen Stufen vergleichsweise gering ausdifferenziert. Somit werden die Bildungsbereiche unterschiedlich abgebildet und gewichtet. Es gilt, eine gerechte Abgrenzung von Kompetenzstufen zu finden.

Beruflicher Kompetenzerwerb muss auf allen Niveaustufen angemessen berücksichtigt werden (Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung).

Hinter dieser Prämisse steht das Problem, dass formale Bildungswege und -strukturen die individuell erworbene Kompetenz nicht gerecht abbilden. Bisher werden ausschließlich „Input-Faktoren“, in der Regel Lernzeiten und Lernorte, für einen formalen Vergleich hergenommen. In einem von rein schulischen Systemen dominierten Europa wird die deutsche praxisnahe berufliche Aus- und Weiterbildung meist minderwertig zu ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit eingestuft, insbesondere dann, wenn es sich um duale Aus- und berufliche Fortbildungsgänge handelt, die in anderen Systemen hochschulisch organisiert sind.

Wir sind davon überzeugt, dass gerade das ganzheitliche Erfahrungslernen im täglichen Arbeitsprozess eine effiziente Lernform ist und zudem zur Heranbildung von genau jenen Fachkompetenzen gebraucht wird, die das Beschäftigungssystem nachfragt. Daher muss ihm auch ein entsprechender Stellenwert auf allen Niveaustufen des EQR eingeräumt werden. Die deutsche Wirtschaft unterstützt daher den kompetenzorientierten Ansatz, um einerseits eine bessere Verortung der praxisnahen Ausbildung und andererseits die Aufwertung ihres Stellenwertes gegenüber der Hochschulbildung zu erwirken.

Ferner ist eine angemessene Berücksichtigung beruflichen Kompetenzerwerbs zur Förderung des lebenslangen Lernens dringend erforderlich. Dahinter steht vor allem der Gedanke, vorhandene Kompetenzen sichtbar und nutzbar zu

machen und individuellen Lernaufwand effizient zu gestalten. Doppelter Lernaufwand durch Wiederholung von bereits Gelerntem muss vermieden werden.

Bedarfsorientierte Lernangebote zeichnen sich durch mehr Flexibilität und offene Zugänge aus. Das heißt, Übergänge zwischen der beruflichen und akademischen Bildung müssen flexibler und transparenter gestaltet werden: Nicht allein formale Zugangsregeln, wie z. B. das Abitur, sondern die (nachgewiesene) Kompetenz der Bewerber sollen über den Zugang zum Studium und über die Anrechnung von Vorleistungen entscheiden. Umgekehrt müssen auch Studienleistungen den Zugang zur beruflichen Weiterbildung gewährleisten und zeitverkürzend angerechnet werden.

Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit muss die Hauptfunktion des EQR sein.

Die Wirtschaft in Europa muss ihre Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit steigern. Dieses Ziel wird seit 2000 durch den so genannten „Lissabon-Prozess“ von allen EU-Mitgliedsstaaten verfolgt. Um es zu erreichen, brauchen die Unternehmen dafür einerseits qualifizierte Fachkräfte, die ihre Kompetenzen den sich wandelnden Arbeitsmärkten anpassen können. Im Mittelpunkt jeder Form von Aus- und Weiterbildung in Europa muss daher eine praxisorientierte Qualifizierung stehen. Ferner wird die Wirtschaft in Zukunft (aufgrund des durch den demografischen Wandel bedingten Fachkräftemangels) darauf angewiesen sein, alle vorhandenen Kompetenzen nutzbar zu machen. Andererseits ist Beschäftigung die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Prosperität. Daher muss der EQR den Bezug zum europäischen Arbeitsmarkt stärker herausstellen. Kompetenzen sollten mit Blick auf Beschäftigungsfähigkeit formuliert werden. Dies kann erreicht werden, indem die Deskriptoren auf berufliche Handlungsfähigkeit ausgerichtet sein und beschäftigungsnahe Qualifizierungsprozesse abbilden können.

Der EU-Vorschlag verfolgt auch hier den richtigen Ansatz, indem er die berufliche Handlungsfähigkeit in den Deskriptoren unterbringt. Allerdings wird der Kompetenzansatz (bzw. der Ansatz, Lernergebnisse zu beschreiben) nicht konsequent durchgehalten, sondern es wird immer wieder auf Lernortbezeichnungen und formale Abschlüsse zurückgegriffen, insbesondere auf den oberen Niveaustufen, die hauptsächlich durch akademische (kognitive) Deskriptoren beschrieben sind.

Die Architektur des EQR muss stringent und lückenlos sein – das bedeutet eine konsequente Orientierung an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“).

Die deutsche Wirtschaft setzt sich für ein ganzheitliches Konzept ein, das alle Bildungsbereiche umfasst und die starren Grenzen zwischen den Teilbereichen überwindet.

Dabei darf nicht ausschließlich in nationalen Bildungssystemen gedacht werden, mit dem alleinigen Ziel, die bestehenden Qualifikationen naturgetreu abzubilden. Es muss eine differenzierte und systematische Ordnung der Niveaustufen geben, die sich an der Entwicklung von Kompetenz entlang einer üblichen Bildungsbiografie, nicht aber an formalen Abschlüssen orientiert. Dazu müssen die Niveaustufen eindeutig und klar voneinander abgrenzbar sein. Zwei Aspekte spielen hierbei eine Rolle:

a) Die Zahl und die Abgrenzung der Niveaustufen

Der EQR soll ein Qualifikationsrahmen sein, der auf das Lebenslange Lernen abstellt. Dies muss sich sowohl in der Anzahl der Niveaustufen als auch in einer angemessenen Verteilung der Niveaustufen widerspiegeln. Eine Acht-Stufen-Systematik ist angemessen, nicht aber der Zuschnitt der einzelnen Stufen.

Im Vorschlag der EU-Kommission stehen sich vier Stufen für eine Basisqualifizierung und vier Stufen für die gesamte Zeit der Erwerbstätigkeit bzw. Weiterbildung gegenüber.

Um aber dem Lebenslangen Lernen und der Berufserfahrung Rechnung zu tragen, sollte die achte (höchste) Niveaustufe nicht allein durch formale Qualifikationen in akademischer und beruflicher Bildung, sondern nur mit ergänzender Berufserfahrung erreicht werden können.

Daran schließt sich die Forderung der Wirtschaft an, dass prinzipiell jedes Niveau über unterschiedliche Bildungswege erreichbar sein muss. Es darf keine „automatische Reservierung“ von Niveaustufen für die akademische Bildung geben.

b) Die Deskriptoren

Mit den vorgesehenen Deskriptoren sollen die für eine Niveaustufe typischen Lernergebnisse beschrieben werden. Der Vorschlag der EU-Kommission weist jedoch eine deutliche Schwäche bei der Bestimmung der Deskriptoren auf, die mit folgenden Nachteilen zusammenhängt:

- Der Kommissionsvorschlag unterteilt Kompetenzen in Kenntnisse, Fertigkeiten und persönliche und fachliche Kompetenz. Diese Trennung ist künstlich-theoretisch (und nicht klar abgrenzbar).
- Die gewählten Deskriptoren sind schwer nach objektiven, allgemein nachvollziehbaren Kriterien oder einheitlichen Verfahren messbar (z. B. Selbstständigkeit, soziale, ethische oder Kommunikationskompetenz). Die Einschätzung von Kompetenz basiert auf einer subjektiven und punktuellen Wahrnehmung.

Um diese Nachteile zu beseitigen, sollten die Deskriptoren „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ um den Kompetenzbegriff erweitert werden. Zudem sollte ein quantitativer Deskriptor zur Objektivierung eingeführt werden – d. h. ein Leistungspunktesystem.

Die Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft haben hierzu einen Vorschlag vorgelegt, der die Niveaustufen nach dem Aufbau beruflicher Handlungskompetenz systematisch konstruiert und differenziert.² Die Deskriptoren kennzeichnen dabei berufliche Handlungssituationen, für deren Bewältigung bestimmte Kompetenzen erforderlich sind.

Der EQR muss für seine Nutzer handhabbar sein – d. h., dass die Deskriptoren zur Beschreibung von Kompetenz valide und einfach nachvollziehbar sind.

Der EU-Kommissionsvorschlag benötigt eine Vielzahl von Haupt- und Unterdeskriptoren, um Kompetenzen zu beschreiben. Wenn Kurse, Bildungsgänge, Zeugniserläuterungen etc. mit diesen Deskriptoren beschrieben werden müssten, wäre der Aufwand immens und damit der Mehrwert (Transparenz) mehr als zweifelhaft. Ferner müssen die Mitgliedsstaaten dafür Sorge tragen, ihre jeweiligen Kompetenzen und Qualifikationen transparent darzustellen. Die vorhandenen EU-Transparenzinstrumente (z. B. das EU-Bildungsportal „PLOTEUS“) könnten hierfür genutzt werden.

Die Deskriptoren müssen so formuliert sein, dass sie für eine nationale Umsetzung keinerlei Restriktionen beinhalten.

Der EQR hat für den einzelnen Lernenden, Lehrenden und das einzelne Unternehmen nur eine indirekte Funktion („Meta-Rahmen“). Die Zuordnung von Qualifikationen geschieht über die nationalen Qualifikationen und Systeme. Die Vorkehrungen für ein Funktionieren des EQR in der Praxis müssen daher von den Nationalstaaten – unter Beibehaltung der etablierten nationalen Prozesse und Zuständigkeiten – getroffen werden.

Für Deutschland und die berufliche Bildung heißt dies beispielsweise, dass die Unterlegung von einzelnen Qualifikationen mit Kompetenzen sowie die folgende Zuordnung zu einem Referenzniveau im Rahmen der Ordnungsarbeit von den beteiligten Parteien, den Wirtschafts- und Sozialpartnern sowie den Ministerien, vorgenommen werden müssen.

Die Ganzheitlichkeit von Qualifikationen muss gewahrt und deren Atomisierung darf nicht gefördert werden. Das Berufsprinzip darf nicht in Frage gestellt werden.

Aus Sicht der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft ist wichtig, dass auf die Ganzheitlichkeit von Qualifikationen unter Einschluss des Erfahrungslernens im Arbeitsprozess abgestellt wird. Dieses Erfahrungslernen kann nicht in kleinteiligen Lerneinheiten, z. B. durch Aufspaltung in einzelne Tätigkeiten (Atomisierung), akkumuliert werden. Nur auf diese Weise ist eine echte Identifikation des Einzelnen mit seiner Qualifikation (Beruf) möglich. Darüber hinaus ist eine ganzheitliche Basisqualifikation eine notwendige Voraussetzung für das lebenslange Lernen.

Es muss ein *einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten* zugrunde liegen. So gehen wir u. a. davon aus, dass Qualifikationen (Kompetenzbündel) durch eine ganzheitliche Prüfung der zuständigen Stelle festgestellt und zertifiziert werden.

Ob diese Prämisse in Europa umgesetzt werden kann, ist fraglich. Wir wollen mit dieser Forderung darauf aufmerksam machen, dass es weder in Deutschland noch in Europa einen einheitlichen Kompetenzbegriff etc. gibt. Mit einer einheitlichen Definition ist es oftmals nicht getan, denn das dahinter liegende Verständnis reflektiert das jeweilige Bildungssystem. Die Mitgliedsstaaten sollten für die Erläuterung der jeweiligen Verwendungsverständnisse mehr Sorge tragen.

Freiwilligkeit und gegenseitiges Vertrauen müssen die maßgeblichen Umsetzungs- und Ausgestaltungsprinzipien für den EQR sein.

Wir betonen den Grundsatz der freiwilligen Anwendung des EQR. Für seine Umsetzung und Akzeptanz in der Praxis ist die Einbeziehung der Wirtschafts- und Sozialpartner von zentraler Bedeutung. Sie sind das Bindeglied zur nationalen und lokalen Wirtschaft, die für die Akzeptanz des EQR entscheidend ist. Die erprobten und allgemein unterstützten nationalen Zuständigkeiten und Regelungsbefugnisse müssen weiterhin ihre Gültigkeit behalten.

Ferner könnte die Einführung eines Leistungspunktesystems, das alle Niveaustufen des Qualifikationsrahmens umfasst, mehr Vergleichbarkeit schaffen und damit einen essentiellen Beitrag zu gegenseitigem Vertrauen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen leisten.

Der Einführung des EQR muss eine *Phase der Erprobung, Evaluation und Revision* vorausgehen.

Die Möglichkeiten der nationalen Umsetzung eines EQR sollen durch nationale, regionale sowie sektorale Projekte erprobt werden, um das Konzept auf Schwächen zu überprüfen. Die Fragestellung solcher Projekte sollte insbesondere folgende Aspekte berücksichtigen:

- Bietet ein EQR für die Anwender (Unternehmen, Bildungsträger, zuständige Stellen) einen zusätzlichen Nutzen, und ist er für sie handhabbar?
- Leistet ein EQR einen direkten Beitrag zur Förderung von Transparenz, Mobilität und Durchlässigkeit?
- Welche Implikationen hat eine Ausweitung für das nationale Bildungssystem?
- Wie läuft das Zusammenspiel zwischen EQR und einem möglichen nationalen Rahmen (NQR)?

Ungelöste Fragen

Der Vorschlag der EU-Kommission lässt einige zentrale Fragen offen, für die es gilt, Antworten zu finden, u. a.

- *Wie können sektorale Initiativen sinnvoll eingebunden werden?*

Hinzuweisen ist auf die Gefahr, dass nationale und übernationale Qualifikationsrahmen einzelner Wirtschaftssektoren (Branchen) in Konkurrenz zu nationalen (staatlichen) Qualifikationsrahmen geraten können.

- *Wie können non-formal und informell erworbene Qualifikationen eingebunden werden?*

Der EQR soll dazu dienen, auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen. Nähere Ausführungen gibt es nicht. Der Kommissionsvorschlag spricht vom Anspruch des Individuums auf Kompetenzfeststellung, und es werden Beratungs-, Orientierungs- und Informationsleistungen vorausgesetzt.

- *Wie könnte eine sinnvolle Qualitätssicherung aussehen?*

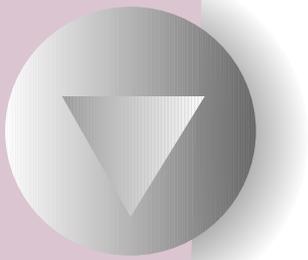
Der Kommissionsvorschlag befürwortet eine Reihe von Qualitätssicherungsmaßnahmen, darunter auch gemeinsame Ziele und Standards sowie externe Prüforgane. Es könnte sein, dass hieraus zusätzliche Aufgaben auf EU-Ebene abgeleitet werden. Dies widerspricht dem im EU-Papier betonten Grundsatz des gegenseitigen Vertrauens und würde den bürokratischen Aufwand erhöhen.

Fazit und Ausblick

Die angeführten Kritikpunkte geben die Richtung vor, in der Änderungen am EQR-Vorschlag vorgenommen werden müssen. Bei den unterschiedlichen Interessen aller am europäischen Konsultationsverfahren beteiligten Staaten ist nicht zu erwarten, dass sich die Vorstellungen der deutschen Wirtschaft eins zu eins umsetzen lassen. Für die Zukunftsfähigkeit unseres Bildungssystems ist einerseits von Bedeutung, dass wir uns weiterhin am Entwicklungsprozess des EQR beteiligen, damit die europäischen Vorgaben für weitere nationale Prozesse weitestgehend stimmen. Andererseits müssen wir uns mit der Entwicklung eines nationalen (deutschen) Qualifikationsrahmens auseinandersetzen, um für das deutsche Bildungssystem wichtige Vorgaben, die europäisch nicht durchsetzbar sind, national abzusichern. Der Hauptausschuss des BIBB wird sich deshalb ebenfalls mit einem NQR befassen. Der ZDH und die anderen Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft werden diesen Prozess intensiv begleiten. ■

Anmerkungen

- 1 *Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (BDA, BDI, BGA, DBV, DIHK, HDE, ZDH) zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (vom 8. 7. 2005)“, Berlin, 15. 11. 2005. www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_EQF_Stellungnahme.pdf*
- 2 *Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET) – Position/Modell der Wirtschaft 03/2005. www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf.*



Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften

► Das Konsultationsverfahren zum *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR/EQF)* macht vielen schlagartig klar, dass die *europäische Bildungspolitik mehr und breitere Aufmerksamkeit verdient, als dies bisher in Berufsbildungskreisen üblich war. Durch den Maastrichter Vertrag sind den EU-Institutionen in Sachen Bildung weit gehend die Hände gebunden, war das gängige Urteil. In der Tat: Bildung ist und bleibt nationales Recht. Tatsächlich hat die Europäische Kommission aber nicht nur durch Förderprogramme wie LEONARDO und SOKRATES, sondern auf vielfältige Weise in den letzten Jahren bildungspolitische Projekte in Gang gesetzt, die auch für die nationale Bildungsdebatte wichtig sind. Im Zentrum stehen der Bologna-Prozess und der Brügge-Kopenhagen-Prozess, deren Aktivitäten und Ergebnisse auf nationale Bildungspolitiken ausstrahlen.*



MICHAEL EHRKE
Dr., Bildungsexperte beim Vorstand
der IG Metall, Frankfurt/Main

Die europäische Entwicklung mobilisiert nicht nur Begeisterung, sondern auch Skepsis. Nicht nur bei den Gewerkschaften, aber bei denen besonders stark. Sie fürchten, dass die EU zu einer Gemeinschaft der „GROSSBANKEN UND PFEFFERSÄCKE“ statt der Bürger wird, wie Heribert PRANTL dies in der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG formuliert hat. Jedoch: „Der nostalgische Rückzug auf das Prinzip des Nationalstaats, ..., ist ein Irrweg, weil er verkennt, dass Europa heute eine existenzielle Notwendigkeit für die Gewährleistung von Sicherheit und Wohlfahrt ist“, sagt Ulrich K. PREUSS.¹ Dies gilt sicherlich auch für die Bildung, die historisch und auch künftig ein konstitutives Merkmal eines europäischen Wohlfahrtsmodells darstellt. Abwehrhaltung und Desinteresse sind folglich nicht die richtigen Antworten, das ist auch den Gewerkschaften bewusst. Speziell in der Bildung ist die Art ihrer Einmischung aber noch nicht adäquat organisiert.

Der neoliberale *mainstream* schien die Gewerkschaften bisher in die völlige Defensive zu drängen. Allmählich aber dreht sich der Wind. Mit neoliberalen Parolen ist kaum noch eine Wahl in Europa zu gewinnen. Es gibt also keinen Grund, auf Pessimismus zu setzen. Aber Vorsicht ist geboten und gewerkschaftliches Engagement gerade im Bildungsbereich dringend gefordert. Starke Interessen an mehr Privatisierung und Kommerzialisierung von Bildung und an der Ausweitung vorhandener Bildungsmärkte versuchen in Kerneuropa Fuß zu fassen. Tony Blair hat gerade eine Bildungsreform angekündigt und will staatliche Schulen an private Firmen verkaufen, um mehr Wettbewerb herzustellen. Aber selbst im UK ist der Aufschrei groß. Mit der marktförmigen Organisation von Bildung haben wir ja im dualen System durchaus Erfahrung. Ein angebotsorientierter „Ausbildungsmarkt“ verstärkt viele Probleme eher noch. Daher ist es gut zu wissen, dass auch hochrangige Manager wie der Deutschland-Chef von McKinsey, Jürgen KLUGE, warnen: „Wer die Rettung unseres Bildungssystems durch Privatisierung erwartet, macht einen großen Fehler. Bildung muss eine originäre Staatsaufgabe bleiben.“²

Europa setzt bildungspolitische Impulse

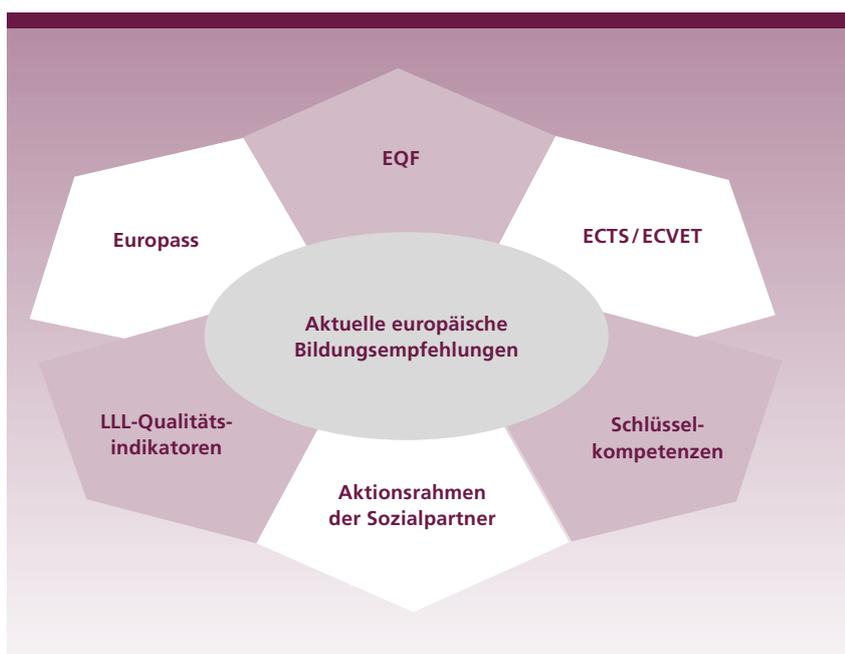
Aber sind die Strategie der „offenen Koordinierung“ und das Konzept eines output-orientierten Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)/European Qualifications Framework (EQF) eine neoliberale „Verschwörung“ gegen staatliche Bildung, und will der EQR in der Hauptsache die deutsche Berufsbildung herabzerren auf das Niveau britischer Module? Wer so diskutiert, wird sich womöglich der Chance berauben, in der europäischen Bildungspolitik überhaupt etwas zu bewegen.

Der EQF kann auch als ein Projekt verstanden werden, um unter den Bedingungen des Bildungsföderalismus, wie ihn der Maastrichter Vertrag festlegt, wenigstens einige „weiche“ Instrumente zu mehr Koordinierung zu vereinbaren. Warum auch nicht? Das Thema Bildung kann nicht auf Dauer den Einzelstaaten allein überlassen werden. Es ist schließlich konstitutiv für einen „europäischen Weg“ in Wirtschaft und Gesellschaft.

Natürlich ist es auch erlaubt, freimütig zu sagen: Der vorliegende EQR ist nicht perfekt. Eher könnte man behaupten, dass er noch wenig ausgereift ist. Das zeigt sich schon allein daran, dass die drei Dokumente: Annex I mit dem Kompetenzrahmen, Annex II mit der herkömmlichen Zuordnung von Bildungsabschlüssen und die Erläuterungen zum Kompetenzrahmen alle miteinander nicht wirklich kompatibel sind. Verwirrend wirkt auch, dass eine Verzahnung mit anderen Initiativen wie der Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen, den diversen Reports zum lebenslangen Lernen, den fünf Referenzniveaus (benchmarks) des Europäischen Rates von 2003 und dem Europäischen Sprachenportfolio, dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse usw. nicht deutlich wird. Nicht hinreichend klar ist auch die Beziehung zwischen EQR und dem geplanten Leistungspunktesystem ECVET sowie zwischen ECVET und dem bereits an den Hochschulen etablierten ECTS. Deshalb kann man den EQR in der vorliegenden Form auch nicht inthronisieren. Dies ist nach den Diskussionen der letzten Monate mittlerweile Konsens unter allen Beteiligten in Deutschland.

Frust über Europa am EQR auszulassen, ist trotzdem nicht sinnvoll. Denn auch wenn das Papier noch viele Mängel hat, so stellt es doch einen positiven und wichtigen Impuls für die Bildungsdebatte dar. Zwar darf man sich nicht vom EQR die Lösung aller Probleme erwarten, insbesondere das Recht auf Bildung für Bürgerinnen und Bürger der EU wird er nicht durchsetzen. Aber vielleicht kann er den Prozess zu mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Allgemeinbildung und besonders zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verbessern? Dies wäre für Gewerkschaften immerhin ein essentieller Gesichtspunkt, für den es sich zu streiten lohnt.

Übersicht 1 Die vielfältigen Initiativen, um Bildungsangebote national und international transparenter zu gestalten, sind nicht leicht zu überschauen



EQR kontra duales System ?

In Deutschland hat der EQR-Entwurf erneut eine Debatte über die Zukunft der dualen Berufsausbildung ausgelöst. Anstoß hierzu gab ein Gutachten im Auftrage von IG Metall und ver.di, aus dem die *Frankfurter Rundschau* Auszüge am 15.12.2005 abgedruckt hat.³ Dieses Papier kommt zu einem vernichtenden Ergebnis und sieht den EQR im Verein mit ECVET als Hebel zur endgültigen Auflösung der dualen Ausbildung zugunsten des Training-on-the-job-Systems und der angelsächsischen Modulqualifizierung. Das Risiko dieses Szenarios besteht freilich darin, dass eine unvoreingenommene Diskussion über Stärken und Schwächen europäischer Bildungspolitik sich nicht entwickeln kann. Allzu schnell wird der Untergang des dualen Systems der Berufsausbildung an die Wand gemalt und die Sichtweise auf Europa dadurch unzulässig verengt. Das Ende der dualen Berufsausbildung prophezeien uns besorgte Wissenschaftler/-innen seit mindestens 20 Jahren immer wieder. In einer neuen BLK-Studie werden für das Jahr 2035 insgesamt 1,1 Mio. Auszubildende prognostiziert im Verhältnis zu 1,4 Mio. Azubis heute. Nach Untergang liest sich das nicht – insbesondere nicht vor dem Hintergrund des demografischen Wandels. Auch der „Berufsabschluss“ behauptet sich weiterhin als zentrale Kategorie des Arbeitsmarkts, wie Studien von MEIFORT (1997) und JACOBS (2004) zeigen.

Gleichwohl bleibt das „Berufsprinzip“ umstritten. Das scheint aber weniger ein europäisches als ein deutsches Thema zu sein. Insoweit fragt man sich, ob hier nicht der

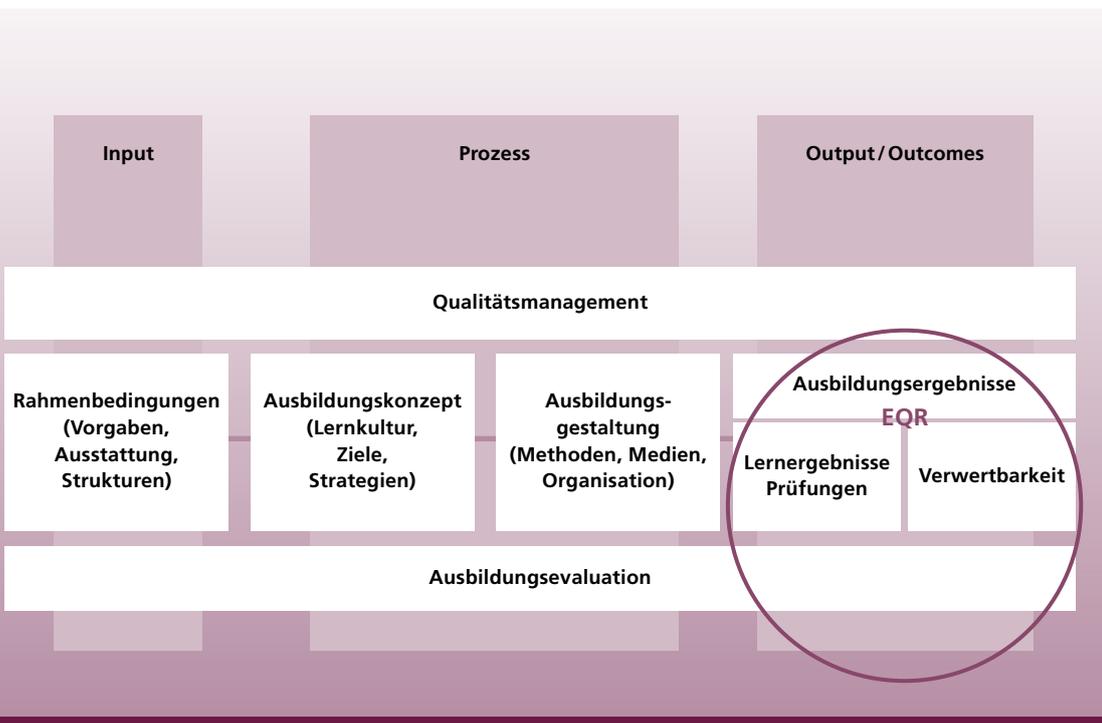
EQR für eine typisch deutsche „Stellvertreterdebatte“ erhalten muss. Ich verweise auf die Sitzung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen beim letzten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften 2004. In der Wissenschaft stehen sich seit längerem zwei „Lager“ gegenüber. Auf der einen Seite Wissenschaftler wie BAETHGE, die „das Berufskonzept in seiner Gültigkeit unterminiert“ sehen (vgl. ZBW Heft 3/2004 S. 345), für die andere Seite formulieren KONIETZKA/LEMPERT die „anhaltende soziale Bindekraft des Berufs“ und betonen seine fortdauernde Bedeutung für Lebensplanung und Lernprozesse (vgl. ZBW Heft 3/1998, S. 321). Die IG Metall hat auf die Kontroverse zwischen „Beruflichkeit“ und „Employability“ bereits in den 90er Jahren reagiert mit dem Konzept der „dynamischen, offenen Berufsbilder“, das sich auf die Ansätze zu einer „neuen Beruflichkeit“ von KUTSCHA (vgl. ZBW Heft 7/1992) bzw. einer „modernen Beruflichkeit“ von RAUNER⁴ (2000) stützt. Dies wurde bei der Schaffung der IT-Berufe erfolgreich umgesetzt, inzwischen auch bei den Metall- und Elektroberufen sowie bei den Industriekaufleuten. Das Berufsprinzip behauptet sich trotz allen Expertenstreits. Auch in Ländern, die uns angeblich via Europa zur Modularisierung zwingen wollen, stehen (deutsche) Berufe hoch im Kurs. So in England, wo sich das NVQ-System in 15 Jahren nicht landesweit durchgesetzt hat und Zweidrittel aller beruflichen Zertifikate außerhalb von NVQ vergeben werden (vgl. die Evaluationsstudie von ERTL in ZBW Heft 3/2003), und auch in Irland. GONON hat einmal gesagt: Berufe gibt es, solange Berufspädagogen über Berufe reden.⁵

So weit, so gut: dennoch sollte die deutsche Berufsbildungszunft in der europäischen Präsentation auch zu selbstkri-

tischen Tönen fähig sein. Nicht zuletzt, weil Schwächen unserer dualen Ausbildung sich längst in Europa herumgesprochen haben – als Hauptproblem natürlich die Ausbildungslücke, vor der die eigene Politik bisher letztlich kapituliert hat. Auch die Qualitätsprobleme sind ernst zu nehmen; die sozialen Standards sinken. Zudem: Beruf ist nicht gleich Beruf! Gerade die Forcierung von Schmalspurberufen durch die letzte Bundesregierung (inzwischen festgeschrieben im neuen BBiG), die von der neuen Regierung fortgesetzt wird, kratzt an der Wettbewerbsfähigkeit der dualen Ausbildung. Hier ist der Ruf „Rettet den deutschen Facharbeiter!“⁶ durchaus angebracht. Ein deutsches „Berufsbildungs-Pisa“ würde wahrscheinlich nicht gut ausfallen. Mit einer Glorifizierung der deutschen Berufsausbildung ist daher nirgends mehr ein „Blumentopf“ zu gewinnen. Was PISA und OECD-Studien zeigen, lässt sich auch kaum durch die duale Ausbildung widerlegen: dass wir inzwischen doch nur ein sehr mittelmäßiger Bildungsstandort sind. All das sind aber hausgemachte Probleme, die man kaum der europäischen Bildungspolitik in die Schuhe schieben kann. Sie müssen bei uns gelöst werden.

Erzwingt Outcome-Orientierung die Modularisierung?

Rahmenwerke zum Niveauvergleich der Bildungsabschlüsse sind in Europa nicht neu. Eine Einstufung gab es bereits im Rahmen der sogenannten ISCED- und ISCO-Systematiken. Neu ist etwas anderes: Künftig soll die Niveaueinstufung der nationalen Bildungs- und Berufsbildungsab-



Übersicht 2
Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR/EQF) deckt nicht alle Qualitätsbereiche der Berufsbildung ab

schlüsse von den *Lernergebnissen* (den in einem Bildungsgang erreichbaren Kompetenzen) abhängig gemacht werden und nicht mehr von der Institution, auf der man den Abschluss erworben hat. Wenn diese Linie sich durchsetzen würde, dann wäre dies in der Tat ein weit reichender Positionswechsel, denn damit würde die traditionelle Dominanz der schulischen und hochschulischen Abschlüsse in Europa zum ersten Mal wirklich infrage gestellt und zwar relativ unabhängig davon, wie die Outcomes im Einzelnen beschrieben sind. Der Übergang von einem zertifikatorientierten zu einem kompetenz- bzw. outcome-orientierten Paradigma ist eine zentrale Voraussetzung für

- Anschlussfähigkeit der Berufsbildung an akademische Kompetenzen im Sinne des Bologna-Prozesses
- Anschlussfähigkeit an andere berufliche Bildungssysteme in Europa; wobei wir im Erfolgsfall sogar die Chance haben, eine Führungsrolle zu übernehmen.⁷

Für eine Öffnung zur Berufsbildung hin spricht auch, dass die Level-Kategorien sich nicht allein auf Wissen beziehen sollen, sondern soziale und praktische Kompetenzen sowie Lernkompetenz einbeziehen. Das nähert sich dem, was in der deutschen Berufsbildung Handlungskompetenz genannt wird. Auch ein Blick in den Annex II zeigt, dass sich schon etwas bewegt hat in der Bewertung der dualen Ausbildung gegenüber der bisherigen Praxis: Dort sind nämlich Berufsausbildungsabschlüsse auf den Levels 3, 4 und 5 angesiedelt. Das eröffnet für die deutschen Ausbildungsberufe ein weites Feld.

Freilich muss dafür noch einiges geschehen, denn bisher wird der EQR diesem Anspruch in seinen Details nicht gerecht. Die Deskriptoren stammen primär nicht aus der Berufsbildung, sondern kommen eher aus dem Bologna-Prozess. Insoweit der EQR auch Hochschulabschlüsse erfassen soll, ist dies nicht abzulehnen, jedoch dominiert die Hochschule zu stark. Ein Beispiel: Level 8 ist praktisch für den Doktorgrad reserviert, mit lebenslangem Lernen und entsprechenden betrieblichen Karrieren hat dies nichts zu tun. In diesem Punkt sind sich inzwischen alle deutschen *stakeholder* einig: Die Deskriptoren brauchen mehr Berufs- und Praxisbezug. SPÖTL ist daher zuzustimmen, wenn er sagt: Es ist ein *kulturübergreifender* Ansatz (analog PISA) zu entwickeln, bei dem primär berufliche Anforderungen eine Rolle spielen.⁸

Dessen ungeachtet hat die duale Ausbildung mit einer Outcome-Orientierung die geringsten Probleme. Denn sowohl Ausbildungs- wie Fortbildungsordnungen nach BBiG sind outcome-orientiert. Die Ausbildungsordnungen enthalten die wesentlichen Inhalte eines Berufsbildes, die im *Ausbildungsrahmenplan* spätestens seit den 90er Jahren durchweg als „*Endqualifikationen*“ beschrieben werden. In den Fortbildungsordnungen werden Qualifikationen als Prüfungsanforderungen, also eindeutig output-bezogen, geregelt.

Die Modernisierung beruflicher Prüfungen in den letzten Jahren ist ebenfalls outcome-geleitet, d. h., Prüfungsaufgaben sollen besser auf Handlungskompetenz abgestellt sein und die tatsächlich berufsrelevanten Kompetenzen erfassen. Das war ja auch der ursprüngliche Sinn paritätischer, ehrenamtlicher Prüfungsausschüsse, dass Betriebsexperten im Lichte der „Praxisgemeinschaft“ diese Feststellung treffen sollen. Das leisten sie wahrscheinlich nicht immer zuverlässig, aber das ist der Grundgedanke.

Ungewöhnlich ist die Outcome-Orientierung allerdings für Schulen und Hochschulen. In diesen Bereichen ging es bisher um Vergabe von Berechtigungen, weniger um die Kompetenz, das Erlernte in gesellschaftlichen Praxisfeldern auch umzusetzen. Die eigentliche Innovation für die Schule, so SLOANE, besteht darin, dass Bildungsstandards dazu auffordern, Lernen als Tätigkeit zu begreifen. Es geht darum, was Lerner tun sollen. Wissen wird anwendungsbezogen abgeprüft. Für die *berufliche* Didaktik ist dies nicht wirklich neu.⁹

Sind Outcome-Orientierung und Input-Orientierung unvereinbar?

Kritiker warnen, die Outcome-Orientierung führe notwendig zur Abkehr von jeder Inputorientierung, ohne die man Bildung und vor allem Bildungsgerechtigkeit nicht organisieren könne. Der EQR wird indirekt mit dem englischen NVQ-System gleichgesetzt, und es wird unterstellt, dass dieses dann künftig wohl das alleinige Steuerungsinstrument der beruflichen Bildung in Deutschland werden wird. Das läuft aber auf eine Überschätzung von EQR und ECVET hinaus. Als Meta-Rahmen setzt der EQR Output-Standards, zu denen sich nationale Qualifikationsrahmen in Bezug setzen sollen. Er ersetzt keineswegs andere für die Sicherung von Aus- und Weiterbildung wichtige Strategien, Standards und Strukturen. Er kann auch nicht nationale Systeme verpflanzen oder Bildungsgänge definieren. Gerade deshalb behandelt der EQR *nicht* die Frage, wie Kompetenzen vermittelt und erworben werden. Dies muss er auch nicht, denn dafür gibt es einen nationalen Rechtsrahmen.

Eine weitere Kritik geht dahin, dass Kompetenzen kontextneutral nicht beschrieben werden und deshalb auch keine steuernde Wirkung entfalten können. Man fragt sich allerdings, welche Funktion dann Schlüsselqualifikationen noch haben sollen. Selbstverständlich werden Kompetenzen über konkrete Aus- und Weiterbildungsinhalte, in konkreten Lernformen und an konkreten Lernorten erworben. Entstehung und Umsetzung von beruflichen Kompetenzen geschehen immer in konkreten Situationen. Dies bedeutet aber nicht, dass sie nicht (relativ) kontextneutral beschrieben und vergleichbar gemacht werden können. In neuen

Ausbildungsordnungen tragen die Experten der Sozialpartner diesem Zusammenhang dadurch Rechnung, dass sie Schlüsselkompetenzen als Kernqualifikationen formulieren und zugleich auf eine integrierte Vermittlung mit speziellen Fachqualifikationen orientieren.

In einem modernen Qualitätsverständnis werden alle Phasen des Ausbildungsprozesses betrachtet: die Inputseite, der eigentliche Lernprozess und der Output. Durch die Outcome-Diskussion wird die Outputseite noch einmal präzisiert. Es wird nicht nur danach gefragt, ob die curricularen Ziele auch erreicht wurden (Prüfungen, Tests usw.), sondern auch, ob die erworbenen Kompetenzen den Anforderungen der gesellschaftlichen und beruflichen Praxis entsprechen. Jedes dieser einzelnen Handlungsfelder für Qualitätspolitik hat seine eigenen Methoden und Instrumente. Der EQR bringt zusätzlich eine Dimension ins Spiel, die im Bildungssektor mit Ausnahme der Berufsbildung bisher eher vernachlässigt wurde. Er steht aber nicht im luftleeren Raum. Die Kommission schlägt z. B. – gestützt auf den Gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmen für die Berufsbildung und die Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum – gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in Bildung und Berufsbildung vor. Dabei wird ausdrücklich betont, dass Qualitätssicherung die Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output umfassen soll. Die Systeme und Instrumente der Qualitätssicherung verbleiben allerdings voll in der Zuständigkeit der Mitgliedstaaten.¹⁰

Wer stuft wen wie ein?

In der Diskussion über den EQR-Entwurf sollte sauber unterschieden werden, wer von was betroffen ist. Die einzelne Bildungsteilnehmerin/der einzelne Bildungsteilnehmer wird weder im europäischen nationalen noch in einem sektoralen Qualifikationsrahmen eingestuft. Es werden ausschließlich Bildungsgänge eingestuft, und zwar nicht durch EU-Kommissionen, sondern durch die nationalen zuständigen Stellen (was nicht mit den Kammern gleichzusetzen ist) bezogen auf einen NQR, für den es bisher in Deutschland noch keinen entwickelten Sachstand gibt.

Erste Probeeinstufungen einzelner Ausbildungsberufe in Expertengruppen, an denen auch IG-Metall-Sachverständige teilgenommen haben, sind im BIBB durchgeführt worden. Dabei hat man versucht, die Ausbildungsberufe nach einer Vorgabe des BMBF nur einer Niveaustufe des EQF zuzuordnen. Es zeigen sich technisch-pragmatische Probleme, die die Notwendigkeit einer EQF-Überarbeitung bestätigen:

Probleme bei der Einstufung in den Europäischen Qualifikationsrahmen

- Der Bezug der berufsspezifischen Qualifikationen zu den („Dubliner“) Deskriptoren war in vielen Fällen nur schwer herzustellen, weil die Formulierungen zu abstrakt und praxisfremd waren.
- Die Bezug von Ausbildungsinhalten zu den Kompetenzkategorien des EQF-Rasters war nicht immer eindeutig herstellbar. Das Kategorienraster ist in sich nicht stimmig (z. B. Kenntnisse, Fertigkeiten versus fachliche und berufliche Kompetenzen).
- Die Abgrenzung zwischen den Niveaustufen war nicht immer nachvollziehbar und überzeugend formuliert – wobei logischerweise die Abgrenzungsprobleme mit der Anzahl der Niveaustufen steigen.
- Offen ist, wie fein Einstufungen operationalisiert werden können. Es macht vielfach keinen Sinn, Einzelqualifikationen, von denen es in einem Berufsbild durchaus 180 geben kann, zu bewerten, weil sie nur im Zusammenhang mit anderen Qualifikationen relevant sind.
- Ungeklärt sind die Kriterien, nach denen Experten bei der Einstufung vorgehen sollten.
- Wofür es ein Level 1 gibt, ist nicht erkennbar, da dieses Level bei Ausbildungsberufen keine Rolle spielt.

Voraussetzung für Einstufungen ist ein Nationaler Qualifikationsrahmen, dessen Geburt hierzulande nicht einfach sein dürfte. Die Hochschulen haben nämlich bereits im Vorgriff reagiert und über die KMK einen Teil-NQR verabschiedet. Dies war nicht ungeschickt, denn so hat man die obersten drei Levels (Level 6 bis 8) scheinbar für sich reserviert. Genau das aber müsste infrage gestellt werden, denn ein konsequent outcome-orientierter EQR oder NQR kann keine Privilegien für Hochschulabschlüsse vorsehen.

Zusätzlich zur NQR-Niveaueinstufung soll ein Leistungspunktesystem analog zu ECTS auch in der Berufsbildung eingeführt werden: ECVET. ECTS wird bereits seit Jahren auch an deutschen Hochschulen praktiziert. Aus diesem Bereich wissen wir deshalb einiges darüber, wie sich die Zuordnung von Punkten zu Studieneinheiten auswirkt. Was offenbar Verwirrung stiftet, ist, dass das ECVET-Konzept verlangt, credit points einzelnen units zuzuweisen. Dafür sollen in den Bildungsgängen ggf. units neu gebildet werden. Daraus wird abgeleitet, dass die Ausbildungsordnungen allesamt erneuert werden müssen und letztlich die vollständigen Bildungsgänge in Ausbildungsberufen aufgelöst werden – in einzeln zertifizierte Qualifizierungsbausteine, die man sich dann im Laufe seines Lebens sammelt. Dazu besteht jedoch kein Sachzwang, und das ist auch mit dem derzeit gültigen Berufsbildungsgesetz nicht zu machen. In der IT-Weiterbildung ist bereits ganz konkret vorgeführt worden, wie eine Punktevergabe sinnvoll und für die Hochschule kompatibel erfolgen kann, ohne dass die

beruflichen Weiterbildungsgänge sich in ihrer Logik verbiegen müssen und vollständige Abschlüsse erodieren.¹² Was unter units zu verstehen ist, ist völlig offen. Das Handwerk will z. B. Credits nur kompletten Berufe zuordnen.¹³

Ob am Ende eine „Bildungswährung“, die für den europäischen Transfer erdacht wurde, auch im nationalen Rahmen die optimale Lösung für mehr Durchlässigkeit, einfachere Anrechnung und den Durchstieg zum Studium darstellt, wird sich noch herausstellen müssen. Solange ECVET und ECTS nebeneinander existieren, dürfte die Bedeutung von ECVET sehr begrenzt sein. Im Übrigen haben wir im nationalen Rahmen auch andere Möglichkeiten. Die Wissenschaftliche Begleitung seit Herbst 2005 laufender Entwicklungsprojekte, die sich mit der Anerkennung von beruflichen Kompetenzen beschäftigen, hat sechs verschiedene Verfahrensmodelle aufgezeigt, die künftig die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen sichern können.¹⁴ Innerhalb der Berufsbildung verfügen wir bereits jetzt über Rechtsgrundlagen für unterschiedliche Anrechnungen. Leider funktionieren Anrechnungen in der betrieblichen Ausbildung bisher kaum. Ausnahmen: die Verkürzung der Ausbildung für Abiturienten oder die Übernahme von Konkurslehrlingen (wofür es ja auch Geld gibt!). Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr-Anrechnung, Anrechnung von Berufsfachschule und Qualifizierungsbausteinen – all das gibt es in der Praxis nicht wirklich! Ob hier ein ECVET zu einem Wandel der Anrechnungsbereitschaft von Betrieben führt, bleibt abzuwarten. Immerhin, versuchen könnte man es. Einen Durchstieg zur Hochschule jedenfalls wird ECVET allein nicht ermöglichen.

Zur Bedeutung von Sektorrahmen: das Beispiel IT

Ein interessanter Ansatz, den die Kommission neu eröffnet hat, der aber in der EQR-Diskussion bisher weitgehend ausgeblendet wird, ist die Entwicklung von Qualifikationsrahmen in den einzelnen Wirtschaftssektoren. Dieser Ansatz „ist bedeutsam, da er anerkennt, dass – auf der Ebene der Sektoren entwickelte – sektorale Standards und Qualifikationen außerhalb der nationalen Rahmen und Systeme entwickelt werden und häufig auf die Notwendigkeit europäischer bzw. internationaler Bildungs- und Ausbildungsleistungen abheben... Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass zu der Frage, welchen Nutzen die Akteure auf sektoraler Ebene aus einem EQF ziehen könnten, ein Dialog zwischen eben diesen Akteuren in die Wege geleitet wird.“¹⁵

Dies entspricht der allgemeinen Forcierung einer industriellen „Sektorpolitik“ der Kommission sowie des „sozialen Dialoges“.

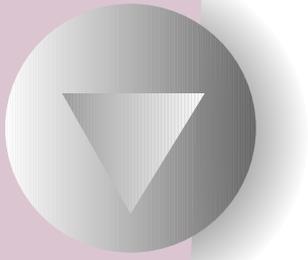
Der IT-Sektor ist der erste Bereich, in dem die Sozialpartner gemeinsam mit der Kommission, dem CEDEFOP und dem europäischen Normeninstitut CEN einen Sektorrahmen zu entwickeln versuchen, der weiter geht und konkreter ist als der EQR. Die deutschen IT-Berufe und das neue IT-Weiterbildungssystem spielen dabei durchaus die Rolle eines anerkannten Qualitätsmaßstabes. Nicht zuletzt deshalb, weil die Zertifizierung der IT-Spezialisten nicht durch Kammerprüfungen, sondern nach ISO-Standards erfolgt und dadurch ohne weitere Anerkennungsregelungen internationale Geltung beanspruchen kann. Praktisch sind es europäisch ausgelegte Berufsbilder. Die Bedeutung von AITTS (Advanced IT Training System) wie die deutsche IT-Weiterbildung im europäischen Sprachgebrauch jetzt heißt, ist dadurch gewachsen (vgl. auch den Beitrag von B. SELLIN, CEDEFOP in der FR vom 10. 9. 2005).

Noch liegen zu diesem Projekt erst Zwischenergebnisse vor, die über zwei Jahre hinweg in einem E-Skill-Forum hart erarbeitet werden mussten.

Wenn der BIBB-Hauptausschuss nun fordert, Sektorrahmen müssten sich nationalen Rahmen unterordnen, widerspricht das eindeutig den Notwendigkeiten im IT Sektor.¹⁶ Die deutschen IT-Sozialpartner haben sich jedenfalls verabredet, diese Arbeit mit Nachdruck auf europäischer Ebene fortzuführen. Darüber hinaus wird in Zusammenarbeit mit Airbus und dem französischen Arbeitgeberverband CIGREEF der Versuch unternommen, zu gemeinsamen deutsch-französischen IT-Weiterbildungsprofilen zu kommen. Dies soll ein Projekt sein, das in den politischen Rahmen der deutsch-französischen Freundschaft eingebettet ist. Damit kommen wir dem Ziel europäischer Berufsbilder nicht nur im IT-Bereich näher. Das ist ein Weg, der dem EQR-Ansatz nicht entgegensteht, sondern von der Kommission sogar empfohlen wird, indem sie die Existenz sektoraler Qualifikationen über nationale Grenzen hinaus anerkennt. Eine Herausforderung für die Gewerkschaften, die sich anzunehmen lohnt. ■

Anmerkungen

- 1 In: *Wie weiter mit Europa? Blätter für deutsche und internationale Politik*. Heft 12/2005, S. 1454
- 2 In einem Interview der Frankfurter Rundschau am 31. 12. 2005
- 3 Drexel, I.: *Das duale System und Europa*. August 2005, www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf
- 4 In: Pahl, J.-P.; Rauner, F.; Spöttl, G. (Hrsg): *Berufliches Arbeitsprozesswissen*, Baden-Baden 2000, S. 49–66
- 5 Gonon, P.: *Ende oder Wandel der Beruflichkeit? ZBW Heft 3/2001*
- 6 So der Titel eines Beitrages von Rauner, F. In: *DIE ZEIT* vom 2. 12. 2005
- 7 Vgl. hierzu auch HIS/VDI/VDE: *Präsentation zum Konzept der Begleitforschung zur Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“*
- 8 *So geschehen auf einer Tagung des DGB am 29. 9. 2005*
- 9 Sloane, P. F. E.: *Standards von Bildung – Bildung von Standards*. In: *ZBW Heft 4/2005*, S. 492
- 10 Vgl. *EQF-Konsultationsdokument*, S. 33
- 11 Vgl. Rauch, Ch.: *HRK, Stellungnahme zum EQF vom 27. 6. 2005*
- 12 Vgl. Grunwald, S.; Mucke, K.: *Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung*. Bielefeld 2005
- 13 ZDH: *Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*, Berlin, Januar 2005
- 14 *So in einer Präsentation im BMBF-Beirat: Direkte Anerkennung, Anerkennung nach Prüfung vorgelegter Zertifikate, Evidenz aufgrund von Dokumenten, Assessments, nachlaufende Akademisierung*
- 15 *Festgelegt wurde dies schon im Maastrichter Kommuniqué von 2004*. Siehe *EQF-Konsultationsdokument*, S. 41
- 16 *In seiner Stellungnahme vom Dezember 2005*



Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven

► Während bisher Leistungspunktesysteme vorwiegend die Hochschulbildung betrafen, beziehen die neu entwickelten Credit-Systeme alle Lernaktivitäten sowohl in der Berufs- als auch in der Hochschulbildung ein und tendieren dazu, alle Lernmodalitäten, auch die des lebenslangen Lernens, zu umfassen.

Die Kopenhagener Erklärung von 2002 gab den Startschuss für die Entwicklung eines *European Credit (transfer) system for Vocational Education and Training (ECVET)*. Im Juli 2005 wurde der Vorschlag eines ECVET-Modells den Generaldirektoren für Allgemeine und Berufliche Bildung in Brüssel vorgestellt. Zur Zeit wird der Vorschlag verfeinert, nicht zuletzt auf der Grundlage von zwei europäischen Forschungsprojekten, an denen sich das BIBB beteiligt. Im Beitrag werden der Kontext von ECVET vorgestellt, Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung dargelegt sowie zukünftige Entwicklungen aufgezeigt.



ISABELLE LE MOUILLOUR
Dipl.-Oec., M.A., wiss. Mitarbeiterin
im Arbeitsbereich „Internationale
Zusammenarbeit in der Berufsbildung,
Bildungsmarketing“ im BIBB

Leistungspunktesysteme wurden in unterschiedlichen Bereichen der Bildungssysteme in verschiedenen Ländern entwickelt. Als ältestes System gilt das im Zuge einer Studienreformediskussion in Amerika des 19. Jahrhunderts entwickelte Leistungspunktesystem, das als Transfersystem von Lernleistungen eingeführt wurde. In Europa entwickelt sich seit 1989 das European Credit Transfer System (ECTS) zur Förderung der innereuropäischen Mobilität von Studierenden. Im Hochschulbereich werden Leistungspunktesysteme als Systeme der Leistungsbewertung verstanden, in denen das gesamte Studium im Rahmen eines Studienganges in einzelne Einheiten gegliedert wird, diese Einheiten getrennt bewertet werden und diese Teilbewertungen in die Bewertung der gesamten Studienleistung eingehen. Die Mehrzahl der Hochschulen hat mittlerweile Leistungspunktesysteme eingeführt (vgl. REICHERT/TAUCH 2005).

Europäischer Kontext

In Lissabon beschloss der europäische Bildungsministerrat im Februar 2002 ein gemeinsames Arbeitsprogramm bis 2010 und vereinbarte damit eine systematische und strukturierte Bildungszusammenarbeit in der Europäischen Union. In der Kopenhagener Erklärung (2002) wurde die Zusammenarbeit konkretisiert und insbesondere die Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Aus- und Weiterbildung als ein gemeinsamer Aufgabenbereich identifiziert (vgl. DUNKEL/JONES 2005). In Folge dieser Erklärung richtete die Europäische Kommission eine technische Arbeitsgruppe bestehend aus Experten einiger Mitgliedsstaaten und der Sozialpartner ein, um ein Leistungspunktesystem für die Berufsbildung zu entwickeln. Die Gruppe nahm ihre Arbeit bereits im Dezember 2002 auf. Im Maastricht-Kommuniqué (2004) haben die für die Berufsbildung zuständigen Minister aus 32 europäischen Staaten, die europäischen Sozialpartner und die Europäische Kommission eine gemeinsame zweistufige Strategie

insb. für die Berufsbildung entwickelt: Auf *nationaler Ebene* sollen gemeinsame Instrumente, Bezugspunkte und Grundsätze getestet und eingesetzt werden, die im Rahmen von gemeinsamen Prioritäten entwickelt werden. Dazu zählt – neben EUROPASS und Qualitätssicherung – die Entwicklung und Umsetzung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Auf *europäischer Ebene* werden Instrumente konzipiert, die zur Förderung der Transparenz und der Qualitätssicherung und zu gegenseitigem Vertrauen beitragen sollen.

Der ECVET-Vorschlag ist als ein europäisches Instrument konzipiert. Er ist das vorläufige Ergebnis der Arbeiten der technischen Arbeitsgruppe und von Forschungsarbeiten, die aus europäischer Sicht (der europäischen Metaebene) der Berufsbildungssysteme im Auftrag und unter Koordination des Europäischen Zentrums für die Entwicklung der Berufsbildung (CEDEFOP) durchgeführt worden sind (COLES/OATES 2005, LE MOUILLLOUR 2005, WINTERTON/DELMARE-LE DEIST/STRINGFELLOW 2005). ECVET ist damit nicht *primär* als Modell für nationale Leistungspunktesysteme in der Berufsbildung konzipiert, da es in einem anderen Kontext mit spezifischen europäischen Zielsetzungen Anwendung finden soll.

ECVET ist ein System, das sich auf freiwillige Teilnahme der europäischen Mitgliedsstaaten stützt, welches allerdings ein hohes Maß an Vertrauen zwischen den beteiligten Institutionen und Akteuren voraussetzt.

Im Bereich der Berufsbildung ist die Rolle der Europäischen Kommission im Rahmen des Artikels 149 der EGV (Harmonisierungsverbot) und des Artikels 150 (Verbot zentraler Eingriffe in die nationalen Berufsbildungssysteme) eingeschränkt. Die Europäische Kommission erfüllt eine unterstützende und ergänzende Funktion gegenüber den Mitgliedsstaaten. Für die Konzeption und mögliche Umsetzung des ECVET Vorschlags bedeutet dies, dass ECVET unter Berücksichtigung der nationalen Gesetzgebungen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Anerkennung, Validierung, Zertifizierung und Akkreditierung sowie Qualitätssicherung zu funktionieren hat.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Positionierung des ECVET Modells an der Schnittstelle zwischen berufsbildungspolitischen und beschäftigungspolitischen Fragestellungen.

Dies lässt sich anhand von zwei Charakteristika des ECVET-Modells erläutern:

- 1) Es werden die Ergebnisse aller Lernaktivitäten betrachtet, auch die Ergebnisse informellen Lernens (inkl. Lernen im Prozess der Arbeit), insofern dies in der nationalen Gesetzgebung (bspw. über Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens) vorgesehen ist.
- 2) Die Definition der Lernergebnisse beruht vorwiegend auf dem im Berufsleben notwendigen Wissen, den Fertigkeiten und den Kompetenzen.

Mobilität erfordert Akkumulation und Transfer

Ein grundlegendes Ziel von ECVET ist die Förderung der Mobilität. Es handelt sich dabei nicht nur um die geographische Mobilität von Schülern oder Lehrlingen im Rahmen ihrer Berufsausbildung (bspw. bei einer Leonardo-Förderung), sondern auch um die *Bewegungsfreiheit* von Lernenden innerhalb und außerhalb des Bildungssystems. Es geht um die *vertikale und horizontale Durchlässigkeit* zwischen den Subsystemen der Bildungssysteme und insbesondere zwischen der Berufsbildung und der Hochschulbildung in Europa. Auch Lernende außerhalb des Bildungssystems könnten über die Anerkennung der Ergebnisse ihrer Lern- und Berufserfahrungen daran partizipieren.

Leistungspunktesysteme erfüllen zwei Hauptfunktionen: Akkumulation und Transfer. Um diese leisten zu können, sind einzelne Gestaltungselemente notwendig, die im Folgenden dargestellt werden.

Die Grundlage des ECVET-Modells

Die Perspektive von ECVET ist die der Lernenden. „*Lernergebnisse*“ sind Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen oder in der Lage sein sollte, aktiv zu demonstrieren (EK 2005a). Diese Begriffsbestimmung entspricht der Definition der Bologna-Arbeitsgruppe zum *Qualifikationsrahmen* (Februar 2005) und wurde u. a. im Hinblick auf die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung gewählt. Das Konzept der Lernergebnisse ist mit den Entwicklungen auf nationaler Ebene eng verbunden: Sie finden sich bei unterschiedlichen nationalen Qualifikationsstandards bzw. Berufsbildern wieder (vgl. LE MOUILLLOUR 2005).

Dieses Konzept findet Anwendung

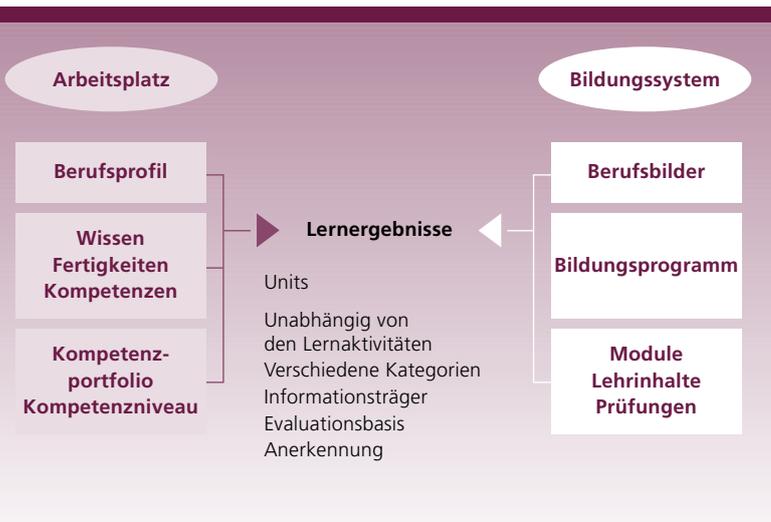
- auf der Ebene der einzelnen Bildungsinstitution als Grundlage für die Definition von Bildungsprogrammen (Modulen) und Qualifikationen
- auf nationaler Ebene bei der Entwicklung von Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherungssystemen sowie

Was ist das ECVET-Modell?

ECVET (**E**uropean **C**redit (transfer) system for **V**ocational **E**ducation and **T**raining) ist ein europäisches System zur Akkumulierung und Übertragung von Leistungspunkten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa. Mit diesem System können Lernleistungen/Lernergebnisse einer Person dokumentiert und bescheinigt werden, die einen Ausbildungsweg für eine Qualifizierung, ein Berufsdiplom oder ein Zeugnis absolviert hat.

Es erlaubt die Anrechnung im Ausland erreichter Lernergebnisse, sowohl in der formalen Berufsbildung als auch in nicht formalen Kontexten. Das System ist personenzentriert, d. h., es beruht auf der Validierung und Akkumulierung der von der betreffenden Person erreichten Lernergebnisse. Diese sind als die für die Qualifikation notwendige Wissen sowie die notwendigen Fertigkeiten und Kompetenzen definiert (vgl. EK 2005a).

Abbildung 1 Zusammenhang zwischen units und modules



- auf internationaler Ebene für Anerkennungs- und Transparenzzwecke (vgl. ADAMS 2004).

Der Weg über die Lernergebnisse erschien bei der Konzeption des ECVET-Modells notwendig, da die Berufsbildungssysteme und vor allem die Bildungsgänge (im Vergleich beispielsweise zu der Situation im Hochschulbereich) erheblich variieren.

Die Lernergebnisse werden in *Einheiten* zusammengefasst. Bei ECVET wird dabei zwischen *units* und *modules* unterschieden. *Units* sind zertifizierbare Teile einer Qualifikation, beschrieben als Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. *Modules* stellen eine pädagogisch-didaktische Gliederung eines Bildungsprogramms dar (siehe Abbildung 1).

Qualifikation	
Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen (KSC) in Units	Level x
Unit 1	20 CP
Unit 2	30 CP
Unit 3	15 CP
Unit 4	50 CP
Unit 5	10 CP
↓	
Berufsbild Berufliche Standards	

Abbildung 2 Fiktive Aufteilung der units

Die *units* haben eine qualitative und eine quantitative Dimension:

- *Units* geben Auskunft über das zu erwerbende Wissen sowie die zu erwerbenden Fertigkeiten und Kompetenzen (KSC).¹ Wichtig dabei ist, dass die *units* sich nicht beliebig kombinieren lassen. Die „Kombination“ entspricht auf nationaler Ebene den Berufsbildpositionen, sie könnte aber auch auf der Grundlage von Verordnungen festgelegt werden.

- *Units* dienen als Grundlage für die Berechnung der Kreditpunkte entsprechend ihrer relativen Gewichtung in Bezug auf die volle Qualifikation.

Darüber hinaus sind die *units* die Elemente, die transferiert bzw. akkumuliert werden, um die Mobilität zu ermöglichen. Die Abbildung 2 zeigt eine mögliche Aufteilung der *units* auf.

Aus der Sicht des Lernenden lassen sich *Akkumulation* und *Transfer* wie folgt beschreiben:

- Im Falle eines Aufenthaltes im Ausland erwirbt der Lernende „Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen“ in Form einer oder mehrerer *Einheiten*. Seine Lernleistungen werden dokumentiert, nach dem Aufenthalt transferiert und auf den nationalen Bildungsgang angerechnet. Diese Einheiten werden mit den vorher erworbenen Einheiten kumuliert.
- In den europäischen Mitgliedsstaaten, wo entsprechende Verfahren existieren, können über die Validierung der Ergebnisse von beruflichen Erfahrungen *Einheiten* erworben werden. Diese können auf eine Gesamtqualifikation angerechnet werden. Dabei gelten die nationalen Gesetzgebungen: „Eine Person erreicht eine Qualifikation, wenn eine dafür zuständige Stelle feststellt, dass das Wissen, die Fertigkeiten und Kompetenzen der betreffenden Person einen bestimmten Standard erreicht haben.“ (nach EK 2005b) Mit dem Begriff der „zuständigen Stelle“ sind Institutionen in den Mitgliedsstaaten gemeint, die anerkannte Qualifikationen vergeben (in Deutschland: „zuständige Stellen“ nach BBiG, Landesbehörden, Kammern, Universitäten).

Neben der Transfer- und der Akkumulationsfunktion wird das ECVET Auswirkungen auf Anerkennungsverfahren, auf Transparenz und auf die Bescheinigung von individuell erworbenen „Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen“ im europäischen Kontext haben. *Credit Systems* waren nicht von vornherein auf alle diese Funktionen ausgerichtet. Die Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens hat zur Erweiterung des Funktionskatalogs geführt. Dies ist bei der Entwicklung des Leistungspunktesystems für die Hochschulbildung (ECTS) zu beobachten, und diese Entwicklung wurde bei der Konzeption von ECVET berücksichtigt.

Zurzeit zeichnen sich zwei wesentliche Herausforderungen für die Gestaltung von *Credit Systems* für die Bildung ab: die Berücksichtigung individueller Lernbiografien und die Anerkennung informell erworbenen KSC. Diese beiden Elemente fordern eine flexible Gestaltung des *Credit Systems*.

Geht die (Be-)Rechnung auf?

Ursprünglich konzipiert als quantitative Messung von Teilen hochschulischer Studiengängen (z. B. bei dem ECTS) nehmen die Leistungspunktesysteme zunehmend qualitative Elemente auf.

Im Bereich der Hochschulbildung fokussiert die Berechnung der **Kreditpunkte** auf die institutionellen und organisatorischen Aspekte der Bildungsprogramme. In diesem Zusammenhang finden hauptsächlich zwei Messungsgrundlagen Anwendung: *workload* und *notional learning time*² (vgl. Kasten). Meistens ist im Hintergrund eine konventionelle Vereinbarung zwischen den nationalen Hauptakteuren in diesen Feldern zu finden. So wurde bei ECTS durch eine Europäische Konvention das Arbeitspensum von Vollzeitstudierenden während eines akademischen Jahres auf 60 ECTS-Credits fixiert, somit wäre ein Kreditpunkt zwischen 25 und 30 Arbeitsstunden wert. Allerdings wird die Problematik der Definition von Kreditpunkten anhand der Umsetzung von ECTS im Hochschulbereich deutlich. In ihrer Untersuchung stellen REICHERT und TAUCH (2005) fest, dass die Hochschuleinrichtungen mit der Berechnung auf Grundlage des *workloads* noch Schwierigkeiten haben. Weiterhin führt in einigen Fällen die Berechnung von Kreditpunkten auf der Grundlage von Studienprogrammen für ein und dieselbe Lehrveranstaltung zur Variation in der Anzahl von Kreditpunkten.

Das ECVET gibt Einzelpersonen die Möglichkeit, die Ergebnisse ihrer Lernaktivitäten aus unterschiedlichen Kontexten und unterschiedlichen Zeiten innerhalb der beruflichen Bildung auf Gesamtqualifikationen anrechnen zu lassen. Sie können ihre erreichten Lernergebnisse durch zuerkannte Leistungspunkte geltend machen und von einem Ausbildungs-/Lernkontext in einen anderen wechseln. Die Kreditpunkte dienen dazu, den Umfang der in jeder Einheit erzielten Lernergebnisse sowie die relative Gewichtung der Einheiten, aus denen sich eine Qualifikation zusammensetzt, zahlenmäßig auszudrücken.

Mit ECVET wird versucht, Äquivalenzen zwischen Lernergebnissen aus unterschiedlichen Lehr-/Lernkontexten zu definieren. Die Feststellung der Äquivalenzen beruht auf dem Vergleich der Inhalte einer beruflichen Qualifikation, wie sie in beispielweise zwei Ländern definiert sind und auf der relativen Gewichtung der Teile (*units*) dieser beiden Qualifikationen. Zur Zeit befassen sich europäische Projekte und die europäische technische Arbeitsgruppe mit der Frage der Bewertungsgrundlage für die relative Gewichtung der *units*. Unterschiedliche Ansätze wurden identifiziert und werden in den ECVET-technischen Spezifikationen (EK 2005a) erläutert.

Vom Vorschlag zum System

Bei der Darstellung der Grundelemente und Funktionsweise des ECVET wird deutlich, dass eine Vielzahl von nationalen Akteuren eingebunden sind, und dass Konventionen und Vereinbarungen zwischen diesen notwendig sind. Bildungseinrichtungen, Unternehmen, nationale Behörden werden in den Prozessen der Organisation der Mobilität, der Dokumentation bzw. der Anrechnung der erworbenen Lernergebnisse im Rahmen der Mobilität eingebunden.

ECVET, wie bisher dargestellt, wird von einer Reihe von Instrumenten und Informationsträgern ergänzt, die dann das gesamte **ECVET-System** bilden. Dazu gehören zum einen die Instrumente, die im europäischen Kontext entwickelt wurden und bereits auf nationaler Ebene Anwendung finden, wie der EUROPASS. Zum anderen sind es ECVET-spezifische Instrumente, die teilweise noch in der Entwicklung sind. Zu letzteren zählen:

- Das Hauptinstrument ist das **Memorandum of Understanding**. Es ist eine „freiwillige allgemeine Vereinbarung zwischen den nationalen Behörden, Berufsbildungsanbietern, Branchenorganisationen und gegebenenfalls weiteren zuständigen Stellen über die Zusammenarbeit in den Bereichen Validierung, Übertragung und (gegebenenfalls) Anerkennung von Lernergebnissen und Leistungspunkten mobiler Lernender.“ (EK 2005)
- Die **Lernvereinbarung** wird von den Bildungseinrichtungen in den beiden Ländern sowie dem Lernenden unterschrieben. „Sie umfasst eine Liste der während der Mobilitätsphase zu absolvierenden Einheiten samt Leistungspunkten und die entsprechenden Module und Kurse, die der/dem Lernenden vorgeschlagen werden sollen.“ (EK 2005)

Das ECVET-Modell wird 2006 und 2007 über unterschiedliche Rückkopplungsschleifen zwischen praktischer Prüfung und konzeptioneller Arbeit auf europäischer und nationaler Ebene weiterentwickelt. Zu diesen Zwecken fanden Ende 2005 drei Ausschreibungen statt: Eine Ausschreibung dient der Feststellung von Mobilitätshindernissen in der Berufsbildung; die zwei weiteren beschäftigen sich mit dem Anwendungsbereich von ECVET (schulische und duale berufliche Erstausbildung) in Europa

Was ist *notional learning time*?

Die „Notional“-Lernzeit ist die Zeit, die ein „durchschnittlich“ Lernender benötigt, um Lernergebnisse einer Qualifikation zu erwerben. (in Anlehnung an SCQF 2003)

Was ist *workload*?

Workload bezieht sich auf Bildungsprogramme. In dem Hochschulsystem ist der Workload die in Zeitstunden ausgedrückte erwartete studentische Arbeitsbelastung, die für einen erfolgreich absolvierten Studienabschnitt notwendig ist (Kontaktzeit, Referate, Abschlussarbeit, Praktika). Laut Beschluss der KMK vom 24. 10. 1997 sollte für den Arbeitsaufwand eines Vollzeitstudiums eines Jahres eine Höchstgrenze von insgesamt 1.800 Stunden angesetzt werden. Der tatsächlich erbrachte Aufwand dürfte jedoch im Durchschnitt in einem Korridor zwischen 1.500 und 1.800 Stunden liegen. (in Anlehnung an HRK 2004)

Literatur

ADAM, S. (2004): Using Learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. Paper for UK Bologna Seminar, Edinburgh

COLES, M.; OATES, T. (2005): European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England. Cedefop Panorama series; 109. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

DUNKEL, T.; JONES, S. (2005): Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Europäisierung nationaler Berufsbildung. In: Clement, U.; Le Mouillour, I.; Walter, M. (2005). Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Hrsg. BIBB, Bielefeld S. 40–61

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2005): ECTS key features. www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/doc/ectskey_en.pdf

EUROPÄISCHE KOMMISSION – GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR (2005a). Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel, 28. Juni 2005. EAC/A3/MAR. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/ecvt2005_de.pdf

EUROPÄISCHE KOMMISSION – GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR (2005b). Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Anhänge. Brüssel, 28. Juni 2005. EAC/A3/MAR http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/ecvt2005an_de.pdf

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2004). European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/154.php www.hrk.de/de/download/dateien/Key_Features_deutsch.pdf

LE MOUILLOUR, I. (2005). European approaches to credit (transfer) systems in VET. An assessment of the applicability of existing credit systems to a European credit (transfer) system for vocational education and training (ECVET). Cedefop Dossier series; 12. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

REICHERT, S.; TAUCH, C. (2005). Trends IV: European Universities implementing Bologna. Brussels. European University Association

WINTERTON, J.; DELAMARE-LE DEIST, F.; STRINGFELLOW, E. (2005). Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Centre for European Research on Employment and Human Resources. Groupe ESC Toulouse. Research report elaborated on behalf of CEDEFOP/Thessaloniki. Final draft. 26 January 2005

SCQF (2003). An Introduction to The Scottish Credit and Qualifications Framework. 2nd Edition. October 2003. Publication code: AE1243/2. Edinburgh

Sellin, B. (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: bwp@, Ausgabe 8, Juli 2005. Hamburg 2005

Weiterführende Informationen zum Thema:

CEDEFOP: <http://communities.trainingvillage.gr/creditransfer>

Europäische Kommission: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/vocational_en.html

Projekt ECVET Connexion: www.ecvetconnexion.com/

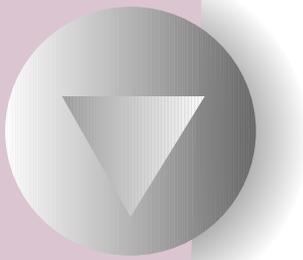
Projekt ECVET Reflector: www.ecvet.net/

(Mitgliedsstaaten, EWR-Länder, beitretende Länder und Kandidatenländer). Im Projekt *ECVET Connexion* sollen die Berufsbildungsangebote (Konzeption, Art, Organisation und Durchführung) u. a. hinsichtlich der Transfer- und Akkumulationsfunktionen des ECVET untersucht werden. Das Projekt *ECVET Reflector* beschäftigt sich mit den Prozessen und Verfahren der Evaluierung, Validierung und Anerkennung von Ausbildungsleistungen auf der Grundlage des ECVET-Modells. Das BIBB ist an beiden Projekten federführend beteiligt. Zusätzlich ist die Umsetzung eines Credit Systems in der Berufsbildung zunehmend Bestandteil von Ausschreibungen im Programm LEONARDO da Vinci. Des Weiteren erscheint die Prüfung und Weiterentwicklung des ECVET-Modells in sektorspezifischen Kontexten notwendig. Bei dem Projekt *ECVET Connexion* werden die Anwendungsmöglichkeiten des Modells in den Automobil- und Handelssektoren überprüft. Gleichzeitig wird das gegenwärtige ECVET-Modell erweitert. Es gilt Möglichkeiten zu entwerfen, um die Lernergebnisse aus nicht-formalen Lernaktivitäten sowie den Transfer und die Akkumulation von Einheiten von der Berufsbildung bis zur Hochschulbildung auf der Grundlage des Europäischen Qualifikationsrahmens (zurzeit im Konsultationsverfahren) zu ermöglichen (vgl. SELLIN 2005).

Im zweiten Semester 2006 wird eine europäische öffentliche Konsultation zu ECVET stattfinden. Frau Quintin betonte im Februar 2006 anlässlich der Konferenz zu der EQF-Konsultation, dass die Ergebnisse der Projekte (ECVET Connexion, ECVET Reflector) sowie die Ergebnisse des ECVET Konsultationsverfahrens in einer Empfehlung der Europäischen Kommission zu ECVET Ende 2007 einfließen werden (vgl. Quintin, Abschlussrede der Budapester Konferenz – 28. Februar 2006). ■

Anmerkungen

- 1 Auf Englisch ist im Zusammenhang mit der Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens und des Credit Systems für die Berufsbildung die Abkürzung KSC für „Knowledge, Skills and Competences“ (Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen) entstanden.
- 2 Hier das Original auf Englisch: *The notional learning time is the amount of time that an 'average' learner might expect to take to complete outcomes of learning in a qualification or learning programme. However, this is merely a guide and no credits are added or taken away if more or less time is taken to achieve the outcomes.*



ProfilPASS – Weiterbildungspass zur Identifizierung, Erfassung und Anerkennung von informellem Lernen

► Mit dem „ProfilPASS“ liegt ein leistungsfähiges Instrument zur Identifizierung, Erfassung und Anerkennung von informellem Lernen in Deutschland vor. Der „ProfilPASS“ ist das Ergebnis eines mehrstufigen Verbundprojektes der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), dem eine Analyse der europäischen und deutschen Passaktivitäten im Rahmen einer Machbarkeitsstudie sowie eine sich daran anschließende Entwicklung, Erprobung und Evaluation vorausgegangen ist. Derzeit wird im Kontext der Implementierung des Passkonzeptes das Ziel verfolgt, den bildungsbereichs- und zielgruppenübergreifenden „ProfilPASS“ und das darauf bezogene Beratungskonzept breitenwirksam in Deutschland einzuführen.

Aktuelle Analysen der gesellschaftlichen Entwicklungen konstatieren einvernehmlich einen beschleunigten wirtschaftlichen, technologischen und arbeitsorganisatorischen Strukturwandel, der u. a. dazu führt, dass informelles Lernen und die daraus resultierenden Kompetenzen und deren Erkennung bzw. Anerkennung spürbar an Bedeutung gewinnen (müssen). So wurde im Rahmen des Europäischen Rates von Lissabon im März 2000 folgerichtig festgestellt, dass der erfolgreiche Übergang von der industriell geprägten zur wissensbasierten Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss, wobei das Kontinuum des lebenslangen Lernens „*das nicht-formale und das informelle Lernen stärker ins Bild*“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2000, S. 10) rückt.

Seit Mitte der 1990er Jahre findet die wachsende Bedeutung dieser Lernformen als Ansatz zur Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen in bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union ihren Ausdruck (vgl. BRETSCHNEIDER 2004). Dabei wird deutlich hervorgehoben, dass formales, nicht-formales bzw. informelles Lernen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr in einem komplementären Ergänzungsverhältnis (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2000) stehen, für das zunächst ein Bewusstsein geschaffen werden muss. Auch spricht vieles dafür, dass Individuen sich in vielen Fällen ihrer eigenen Kompetenzen nicht bewusst sind und diese zunächst rekonstruieren müssen. Für die Identifizierung, Erfassung und Anerkennung informellen Lernens werden dabei keine methodischen oder institutionellen Lösungen vorgegeben, „da solche Lösungen in ihrem Zuschnitt den lokalen, regionalen, sektoralen oder einzelstaatlichen Besonderheiten Rechnung tragen müssen“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2004, S. 4). Es scheint, als gäbe es derzeit keinen Königsweg im Umgang mit informellem Lernen.



MARKUS BRETSCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiter im Programm „Lernen Erwachsener“ und im Projekt „ProfilPASS“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn



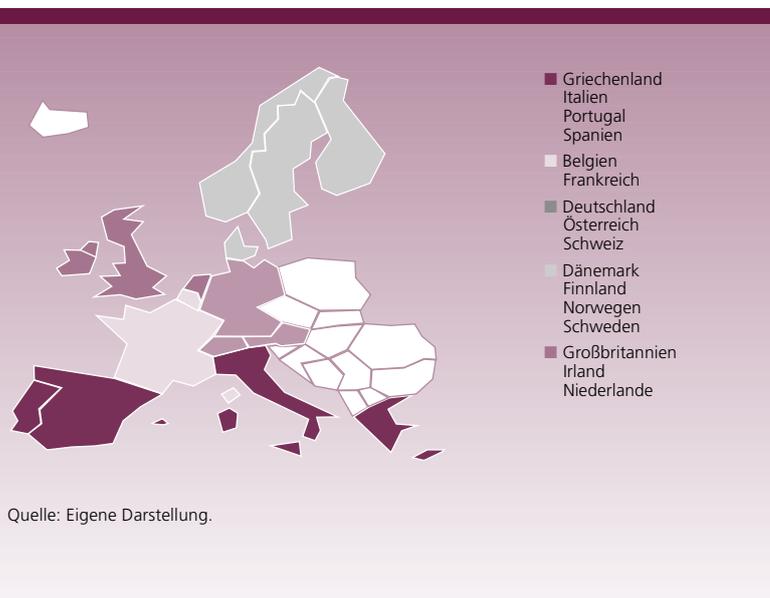
STEFAN HUMMELSHEIM

Wiss. Mitarbeiter im Programm „Strukturwandel der Weiterbildung“ und im Projekt „ProfilPASS“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

Entwicklungen in der europäischen Bildungspraxis

Schon Mitte der 1980er Jahre existierte in Frankreich die zunächst freiwillig und später gesetzlich verankerte Möglichkeit für Arbeitnehmer, eine individuelle Kompetenzbilanzierung in Anspruch zu nehmen. In dieser Zeit wurde auch die „Validation des Acquis Professionnels“ (VAP) als Erleichterung des Zugangs zum Hochschulbereich eingeführt. Seit 2002 besteht zudem die Möglichkeit, im Rahmen der „Validation des Acquis de l'Expériences“ (VAE) durch die Validierung einer mindestens dreijährigen Berufserfahrung ein Diplom des staatlichen Bildungswesens zu erhalten (vgl. REITNAUER 2005, S. 6).

Abbildung 1 Ländergruppen mit vergleichbaren Verfahren zur Anerkennung von informellem Lernen in Europa



Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich in Großbritannien mit der Einführung der „National Vocational Qualifications“ (NVQs). Seit Ende der 1980er Jahre hat sich hier ein kompetenzorientiertes und modularisiertes System berufsbezogener Qualifikationen als Antwort auf ein stark zersplittertes Berufsbildungssystem etabliert. Zwar wurde dieser „jungle of qualifications“ durchforstet und durch die Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens eine Vergleichbarkeit akkreditierter Abschlüsse ermöglicht, für den Erwerb einer NVQ ist nun jedoch ein „jungle of documents“ zu durchqueren.

Jüngstes Beispiel für eine ordnungspolitische Intervention zur Anerkennung informeller Lernleistungen ist die Schweiz, in der mit der Einführung eines neuen Berufsbildungsgesetzes im Januar 2004 die Möglichkeit einer so genannten „Gleichwertigkeitsprüfung“ geschaffen wurde, welche die Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen beim Erwerb einer Qualifikation erlaubt.

Entwicklungen in der deutschen Bildungspraxis

Diese Rahmenbedingungen unterscheiden sich grundlegend von den Möglichkeiten einer am Erwerb eines Zertifikats orientierten Anerkennung informeller Lernleistungen in Deutschland. Zwar existiert mit der Externenprüfung auf Ebene der beruflichen Ausbildung im dualen System oder der Immaturenprüfung im Hochschulbereich die Möglichkeit, informelle Lernleistungen anerkennen zu lassen, diese Anerkennung beschränkt sich jedoch auf die Zulassung zu einer Abschlussprüfung bzw. die Hochschulzulassung. Der Nutzungsgrad ist in beiden Fällen eher gering (vgl. BMBF 2004, S. 88 f.). Eine Anerkennung im Sinne der Verkürzung von Ausbildungszeiten ist damit nicht verbunden.

Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse haben zu einer Aufwertung von überfachlichen gegenüber fachlichen Kompetenzen geführt (vgl. ERPENBECK/VON ROSENSTIEL 2003, S. XV). In diesem Zusammenhang hat sich in den vergangenen Jahren ein Trend zur Erfassung und Dokumentation dieser überfachlichen Kompetenzen im Sinne einer „gesellschaftlichen Anerkennung“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2001, S. 32), also einer Anerkennung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene gezeigt. Die Erfassung vollzieht sich u. a. mit Hilfe von Weiterbildungspässen, unter denen Instrumente zur Dokumentation formaler, insbesondere jedoch nicht-formaler und informeller Lernleistungen zu verstehen sind.

HETEROGENITÄT DER WEITERBILDUNGSPÄSSE

Im Rahmen einer von der BLK in Auftrag gegebenen Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ wurden derartige Ansätze erstmalig in Deutschland einer systematischen Analyse durch ein Konsortium aus Deutschem Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Deutschem Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) unterzogen (vgl. DIE/DIPF/IES 2004). Dabei zeigte sich neben einer wachsenden Dynamik auch eine große Heterogenität bei der Verwendung solcher Instrumente.

In der Regel werden Weiterbildungspässe am Übergang zwischen Schule und Beruf, in betrieblichen oder überbetrieblichen beruflichen Kontexten, im Ehrenamt oder im Privatbereich eingesetzt, also in einzelnen gesellschaftlichen Funktionsbereichen. Eine biographisch-systematische Herangehensweise der Passnutzer stellt die Ausnahme dar. Die Dokumentation beschränkt sich meistens auf die Beschreibung von Tätigkeiten oder die Bestätigung von Teilnahmen an Weiterbildungsveranstaltungen, so dass eine tatsächliche Kompetenzerfassung in den wenigsten Fällen vorgenommen wird. Im Hinblick auf den fast durchgängigen Anspruch, zur unmittelbaren Integration oder Reinte-

gration in den Arbeitsmarkt beizutragen, ist ein Defizit zwischen Intention und Wirkung festzustellen. Zwar nehmen Betriebe derartige Ansätze mit Interesse zur Kenntnis, den eigentlichen Nutzen sehen sie jedoch eher in einer zusätzlichen Orientierungshilfe zu vorhandenen Qualifikationen im Sinne der oben genannten gesellschaftlichen Anerkennung und einer Klärung des individuellen Kompetenzprofils für Zwecke der Nutzenden (vgl. KÄPPLINGER/REUTTER 2004). Weiterhin hat sich gezeigt, dass begleitende Beratung kaum angeboten wird, so dass die Nutzenden bei der Suche nach ihren Kompetenzen kaum die Möglichkeit haben, ihre Eigenwahrnehmung zu erweitern, und im eigenen Selbstbild „gefangen“ bleiben.

EMPFEHLUNGEN DER MACHBARKEITSSTUDIE

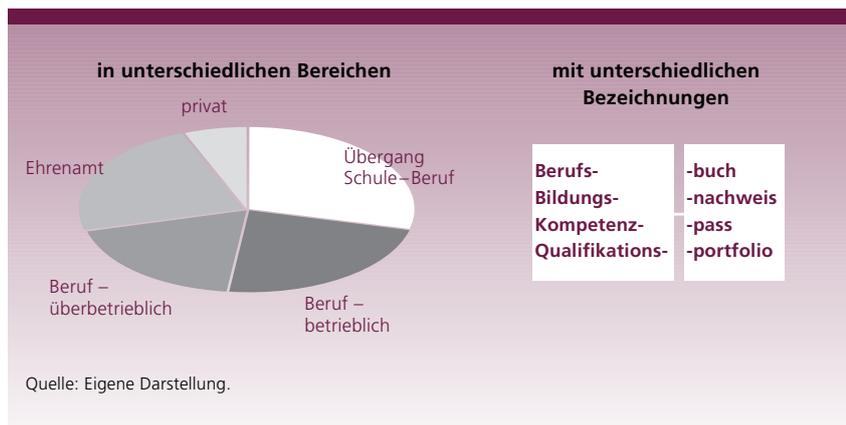
Auf der Grundlage dieser und weiterer Untersuchungsbe- funde wurde ein Weiterbildungspasskonzept empfohlen, dessen zentrales Ziel es ist, *individuelle Kompetenzen unabhängig vom Weg des Erwerbs möglichst umfassend sichtbar zu machen*, um das Individuum darin zu unterstützen, eigene Stärken zu erkennen, Potenziale zu erschließen und Impulse für weitere (Lern-)Aktivitäten im privaten und beruflichen Kontext zu erhalten. Im Einzelnen sollte ein zukünftiger Weiterbildungspass den Empfehlungen zufolge

- eine Integration von Bilanzierung und Beratung leisten;
- eine Unterstützung der individuellen Reflexion, Bilanzierung und Perspektivplanung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiographie ermöglichen;
- eine zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifende Einsetzbarkeit des Passes sicherstellen;
- eine Offenheit des Passes für Selbst- und Fremdbewertung bieten;
- eine Einbeziehung formaler, nicht-formaler und informeller Lernprozesse aus unterschiedlichen Lebensbereichen gewährleisten;
- eine Motivation zur weiteren Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung anbieten;
- eine Anschlussfähigkeit an europäische Entwicklungen ermöglichen (vgl. DIE/DIPF/IES 2004, S. 151 ff.).

Entwicklung, Konzeption und Evaluierung des ProfilPASS-Systems

Neben den Empfehlungen der Machbarkeitsstudie ist die Basis für die Entwicklung des Weiterbildungspasses, der im Projektverlauf den Namen „ProfilPASS“ erhielt, die vergleichende Analyse von Instrumenten und Verfahren zur Ermittlung informell erworbener Kompetenzen gewesen. Diese bereits in verschiedenen Kontexten eingesetzten Instrumente und Verfahren können hinsichtlich folgender Dimensionen unterschieden werden: Entwicklungs-/Anforderungsorientierung, Selbst-/Fremdeinschätzung, Berücksichtigung unterschiedlicher Lernformen und Lernorte. Der „ProfilPASS“ selbst wurde als ein entwicklungsorientiertes

Abbildung 2 Heterogenität von Weiterbildungspässen in Deutschland



Instrument konzipiert, welches sich maßgeblich auf die *Selbsteinschätzung der Nutzer* stützt. Da die im „ProfilPASS“ angelegte Methode des biografischen Arbeitens für viele Nutzende ungewohnt ist und die Selbstreflexion durch eine ergänzende professionelle Beratung an Validität gewinnt, wurde die *qualifizierte Begleitung des Bearbeitungsprozesses* als integraler Bestandteil des „ProfilPASS-Systems“ angelegt.

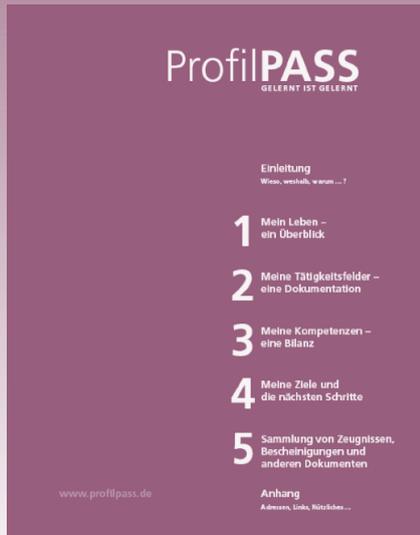
DAS INSTRUMENT PROFILPASS

Die Ermittlung der Kompetenzen selbst erfolgt bei dem Instrument „ProfilPASS“ in einem explorativen, selbstreflexiven Prozess, wobei der Pass grundsätzlich alle Lernorte berücksichtigt, in denen Lernende im Verlauf ihres Lebens Kompetenzen erwerben können. Dabei wird davon ausgegangen, dass viele Individuen erst über die Auseinandersetzung mit ihrem Leben an das Wissen über ihre Kompetenzen und deren Wert herangeführt werden können.

Das Instrument gliedert sich insgesamt in fünf Abschnitte (vgl. Abbildung 3). Ergänzend enthält es Adressen und Links zur (An-)Erkennung informellen Lernens.

Ausgangspunkt der Bearbeitung des „ProfilPASSes“ ist der Abschnitt (1), in dem die Passnutzer für berufliche und private Lebensbereiche die jeweils relevanten Ereignisse und Stationen ihrer Biografie in einer Übersicht zusammentragen. Im Anschluss daran werden sie angeregt, kleine Geschichten zu erzählen, über die ein Prozess des Nachdenkens über die eigene Biografie ausgelöst wird. Auf diesem Wege soll ein erster Überblick über lernrelevante Lebensabschnitte ermöglicht werden. Diese Ergebnisse bilden dann den Ausgangspunkt für die Bearbeitung des zentralen Abschnittes (2), der die einzelnen Lebensbereiche weiter vertieft. Hierbei kommt es darauf an, die eigene Biografie nach spezifischen individuellen Erfahrungen und den damit einhergehenden – insbesondere informellen – Lernprozessen zu untersuchen. Insofern steht bei der Selbstreflexion die Qualität der identifizierten und bewusst gewordenen Lernprozesse im Vordergrund.

Abbildung 3 Struktur des ProfilPASSes im Überblick



Quelle: Eigene Darstellung.

Ausgehend von der Beschreibung einzelner Tätigkeiten in einem Lebensbereich erfolgt eine Abstraktion von Tätigkeiten zu Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, die anhand einer vierstufigen Skala bewertet werden:

- **Niveau 1:** Tätigkeiten, die unter Anleitung durch eine andere Person oder mit Hilfe einer Anleitung/Gebrauchsanweisung ausgeführt werden können;
- **Niveau 2:** Tätigkeiten, die selbstständig unter ähnlichen Bedingungen ausgeführt werden können;
- **Niveau 3:** Tätigkeiten, die selbstständig in einem anderen Kontext (Situation, Bedingung, Ort, Arbeitskontext) ausgeführt werden können;
- **Niveau 4:** Tätigkeiten, die selbstständig in einem anderen Kontext ausgeführt, erläutert und vorgemacht werden können.

Fähigkeiten auf dem Niveau 1 oder 2 werden dabei weiterhin als *Fähigkeiten* bezeichnet, Fähigkeiten auf dem Niveau 3 oder 4, d. h. Fähigkeiten, die in andere Kontexte transfe-



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 4 Verfahren zur Sichtbarmachung von informellen Lernprozessen

riert werden können, werden im Unterschied dazu Kompetenzen genannt. Einzelne Fähigkeiten bzw. Kompetenzen sind nicht vorgegeben, sondern können bedarfsorientiert, bspw. als Aufstellung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen, als Kontrastfolie für die Bearbeitung der Tätigkeitsfelder herangezogen werden. Anhand der ermittelten Fähigkeiten und Kompetenzen kann dann im Abschnitt (3) ein persönliches Profil gebildet werden, das zugleich den Ausgangspunkt für die Gestaltung des weiteren individuellen Bildungs- bzw. Lernweges auf der Basis von Entwicklungszielen und eines daran geknüpften Aktionsplans im Abschnitt (4) darstellt (vgl. DIE/DIPF/IES 2005, S. 37 ff.).

DAS BERATUNGSKONZEPT DES PROFILPASSES

Auf dieses Verfahren der Fähigkeits- bzw. Kompetenzbestimmung abgestimmt wurde ein personenbezogenes Beratungskonzept entwickelt, das u. a. an den Prinzipien „Verfahrenstransparenz“, „Biografiebezug“, „Kompetenzorientierung“, „Reflexionsorientierung“ wie auch „Sicherung der lern- und lebensbiografischen Kontinuität“ ausgerichtet ist. Die Grundlage der Beratung ist ein Beratungsprozessmodell, mit dem die Beratenden ein einrichtungsspezifisches Umsetzungsszenario entwickeln können. Für die Beratung selbst wurden Qualitätsstandards formuliert. So ist u. a. darauf zu achten, dass die Passausgabe mit Infos zum Pass und dessen Handhabung verbunden wird, zwischen Ratsuchendem und Beratendem ein Kontrakt geschlossen wird, möglichst mehrere Beratungen stattfinden, Beratungsinhalte vertraulich behandelt werden und die Nutzer nach abgeschlossener Selbsteexploration einen Ergebnissenachweis erhalten (vgl. DIE/DIPF/IES 2005, S. 45 ff.).

EVALUIERUNG DES PROFILPASSES

Von September 2004 bis April 2005 wurde das „ProfilPASS-System“ im Feldversuch bei mehr als 30 Kooperationspartnern in unterschiedlichen Regionen und Einsatzkontexten erprobt. In dieser Zeit wurde der Pass von 90 Beratenden an 1178 Nutzende ausgegeben. Die begleitende qualitative und quantitative Evaluation der Erprobungsphase des „ProfilPASS-Systems“ hat gezeigt, dass der Pass in der Bewertung der Nutzenden überwiegend positiv eingeschätzt wird. Die Mehrheit der Befragten beabsichtigt, den Pass weiter zu nutzen. Deutlich geworden ist ein signifikanter Qualifikations- und Alterseffekt bei der Einschätzung des Passes: Danach bewerten Personen mit höheren Bildungsabschlüssen den Pass deutlich besser. Auch mit zunehmendem Alter fällt die Bewertung positiver aus. Neben der grundsätzlich positiven Gesamteinschätzung sind in der Evaluierung auch Optimierungspotenziale identifiziert worden: So ist deutlich geworden, dass der „ProfilPASS“ wie in der Machbarkeitsstudie intendiert, zwar grundsätzlich zielgruppenübergreifend einsetzbar ist, bei der Arbeit mit Jugendlichen jedoch Schwierigkeiten

aufgetreten sind. Daher werden in der laufenden Projektphase der Prozess der Kompetenzermittlung modifiziert und die verschiedenen Abschnitte im „ProfilPASS“ noch stärker aufeinander abgestimmt. Daneben werden ein endspezifischer „ProfilPASS“ und Handreichungen für Migrantinnen und Migranten entwickelt (vgl. DIE/DIPF/IES 2005, S. 67 ff.).

VERKNÜPFUNG VON PROFILPASS UND MODIFIZIERTEM EUROPASS

Im Hinblick auf die Verknüpfung der vielfältigen Initiativen ist auch das Verhältnis zwischen dem „ProfilPASS“ und dem modifizierten Europass¹ untersucht worden. Dabei wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich. Während der „ProfilPASS“ ein Instrument der *Selbstdiagnose und Selbstreflexion von Individuen* unter Einbeziehung informellen Lernens ist, handelt es sich beim „Europass“ um ein Instrument zur *Strukturierung und Erleichterung der Beurteilung von Ergebnissen formaler und nicht-formaler Lernprozesse* vor dem Hintergrund zunehmender transnationaler beruflicher Tätigkeiten und Bildungsmaßnahmen in der Europäischen Union. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass der „ProfilPASS“ eine gesteuerte Beschreibung informell erworbener Kompetenzen bietet, der Europass eine solche Steuerung jedoch nicht bietet. Damit ist zugleich eine Schnittstelle zwischen beiden Ansätzen markiert. Der mit dem „ProfilPASS“ „verfolgte ganzheitliche Ansatz eines alle Kompetenzbereiche umfassenden Instruments stellt eine gute Vorbereitung auf das im Wesentlichen internetbasierte Bewerbungsportfolio EUROPASS dar“ (DIE/DIPF/IES 2005, S. 147 f.).

Ausblick

Die Einsetzung und Wirkung des „ProfilPASSes“ unterhalb der ordnungspolitischen Ebene führt dazu, dass mit dem Pass keine Berechtigungen im Hinblick auf den Erwerb von Qualifikationen oder tarifrechtliche Höhergruppierungen verbunden werden können. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass das „ProfilPASS“-System ein leistungsfähiges Instrument ist, welches dem Individuum über den Prozess der Selbstklärung vorhandener Kompetenzen und Entwicklungsperspektiven als wesentliche Grundlage für die aktive Orientierung im Berufs- und Alltagsleben dient. Außerdem darf davon ausgegangen werden, dass das „ProfilPASS“-System die Personalplanung insbesondere von kleinen und mittleren Betrieben erleichtert wie auch die Entwicklung hin zu einer lernenden Gesellschaft unterstützt.

Darüber hinaus ist der „ProfilPASS“ auch an europäische Entwicklungen, bspw. an den derzeit in Überarbeitung befindlichen EUROPASS, anschlussfähig. So können die im europäischen Lebenslauf als ein Element des EUROPASSes genannten Kompetenzfelder für die Arbeit mit dem „ProfilPASS“ als eine Art Mindeststandard genutzt werden.

Das BLK-Verbundprojekt „ProfilPASS“ befindet sich in seiner dritten Förderphase. In dieser Optimierungs- und Implementierungsphase geht es darum, die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie sowie die Befunde der Evaluierung der Erprobungsphase zu nutzen, um die Optimierungspotenziale des „ProfilPASS“-Systems umzusetzen. Im Anschluss daran ist es das Ziel, das bildungsbereichs- und zielgruppenübergreifende „ProfilPASS“-System und das darauf bezogene Beratungskonzept breitenwirksam in Deutschland zu etablieren. ■

Literatur

Bretschneider, M. (2004): *Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union*. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf (20.12.2005)

BMBF (Hrsg.) (2004): *Berufsbildungsbericht 2004*. Berlin

DIE/DIPF/IES (2005): *BLK-Verbundprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (ProfilPASS). Bericht der Erprobungsphase*. Frankfurt a. M.

DIE/DIPF/IES (2004): *Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“*. Frankfurt a. M. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_02.pdf (20.12.2005)

Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (2003): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart

Europäische Kommission (2004): *Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses (Lernen muss attraktiver werden und engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Gesellschaft)*. Brüssel

Käpplinger, B.; Reutter, G. (2004): *Ergebnisse des LiWE-Projektverbundes „Transparenz und Akzeptanz berufsrelevanter Kompetenzen – Instrumentarien und Umsetzungsstrategien“*. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/kaepplinger04_01.pdf (20.12.2005)

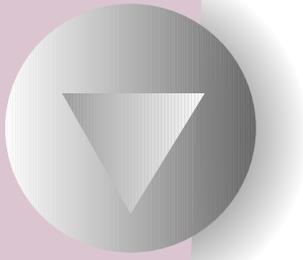
Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel. KOM (2001) 678

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel. KOM (2000) 1832

Reitnauer, J. (2005): *Qualifizierende Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen – Frankreich. Inputreferat des Fachkongresses „Kompetenzen entwickeln und managen. Strategien und Perspektiven neuen Lernens in Nordrhein-Westfalen am 31. 10. 2005*. Hattingen. www.lfq.nrw.de/services/downloads/doku/fachkongress_0510/reitnauer_vortrag.pdf

Anmerkungen

1 Der im Herbst 2005 offiziell vorgestellte modifizierte und ergänzungsoffene Europass enthält (1) den Europäischen Lebenslauf, (2) den Mobilitätsnachweis (früher „Europass Berufsbildung“), (3) die Zeugniserläuterung, (4) den Diplomzusatz sowie (5) den Sprachenpass. Vgl. dazu auch www.europass-info.de. Informationen zum „ProfilPASS“ sind zu finden unter www.profilpass.de. Im Bereich der Nachqualifizierung von Beschäftigten wurde in einer Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung ein „Qualifizierungspass“ entwickelt (www.qualifizierungspass.de)



Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte – ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

► Die Forderung nach Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland ein Dauerthema. Das Thema erlangt neuen Auftrieb durch den Konsultationsprozess zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), durch die Förderung des BMBF von Initiativen zur „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“¹ sowie durch die kontroverse Diskussion um die ergänzende Bezeichnung „Bachelor Professional“ für hochwertige berufliche Fortbildungsabschlüsse. In diesem Beitrag geht es um einen spezifischen Aspekt der Gleichwertigkeit, nämlich um die Frage des Zugangs zur Hochschule für beruflich Qualifizierte, die keine schulische Zugangsberechtigung aufweisen. Der Zugang zur Hochschule ist der entscheidende erste Schritt, dem die weiterführende Frage nach der studienzeitverkürzenden Anrechnung von beruflichen Qualifikationen folgt.



PETER-WERNER KLOAS

Dr. rer. pol., Dipl.-Volksw.-/Betriebsw.,
Mitarbeiter der Abteilung Berufliche Bildung
des Zentralverbands des Deutschen
Handwerks (ZDH), Berlin

Anspruch und Wirklichkeit

In der langjährigen Diskussion um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung gehört es stets zu den Forderungen der Wirtschaft, beruflich Qualifizierte den Zugang zur Hochschule zu eröffnen. Auch der Deutsche Gewerkschaftsbund trägt diese Position mit. Bereits 1992 fordern die Spitzenverbände der Wirtschaft in ihren Vorschlägen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems „Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung“, Modelle eines geänderten Hochschulzugangs zu erproben. Zentral sind dabei zwei Aussagen: Wer studierfähig ist, muss studieren können, auch wenn er nicht über die formale Hochschulzugangsberechtigung (Schulabschluss) verfügt – und: Die Auswahlverfahren der Hochschulen sollen unter Beteiligung der Wirtschaft erfolgen.

Das Hochschulrahmengesetz (HRG) sieht ausdrücklich vor, dass „in der beruflichen Bildung Qualifizierte“ den Qualifikationsnachweis für ein Studium „nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise“ als durch einschlägige Schulbildung erbringen können (§ 27 HRG). Auch von zahlreichen Politikern wird die Meinung vertreten, das Monopol des Abiturs und damit das Primat eines bestimmten allgemein bildenden Abschlusses dürfe nicht länger zu einer Diskriminierung qualifizierter beruflicher Abschlüsse beim Zugang zur Hochschule führen. Angesichts der Überlast der Hochschulen hatten es die Landesregierungen – von Ausnahmen abgesehen – jedoch nicht besonders eilig, den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte zu öffnen.

Inzwischen haben die Bundesländer gesetzgeberische Maßnahmen für den Hochschulzugang von Berufspraktikern getroffen, allerdings mit sehr unterschiedlichen Verfahren entsprechend der Kulturhoheit der Länder auf diesem Gebiet. Meisterinnen und Meister waren die ersten, denen sich die Hochschultore öffneten. Die meisten Länder sehen in den Landeshochschulgesetzen Eingangs- oder Einstufungs-

prüfungen vor, daneben gibt es Probestudium und spezielle Beratungsgespräche. Meistens ist nur der fachgebundene Hochschulzugang möglich, z. T. auch nur die fachgebundene Fachhochschulreife.

Da es trotz Vereinbarungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) von 1994 und 2003 in den Ländern völlig unterschiedliche und mobilitätshemmende Regelungen gibt, fordert die Wirtschaft, dass der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte nach einheitlichen Kriterien geregelt werden muss. Dabei werden die Zugangsregelungen in den Landeshochschulgesetzen Niedersachsens und Hessens als modellhaft angesehen. Diese sehen für herausgehobene Fortbildungsabschlüsse wie den Meister den uneingeschränkten, nicht-fachgebundenen Zugang sowohl zur Fachhochschule als auch zur Universität vor. Die beiden Landesregelungen sollten Maßstab für bundesweit einheitliche Zugangsregelungen sein.

In dem am 1. Oktober 2002 in *Niedersachsen* in Kraft getretenen Gesetz ist nach § 14 zu einem Studium berechtigt, wer über die entsprechende deutsche Hochschulzugangsberechtigung verfügt. Eine Hochschulzugangsberechtigung hat u. a., wer gemäß § 14 Abs. 1 Ziffer 3a eine Meisterprüfung abgelegt hat. Weitere Beschränkungen, wie z. B. durch Probeseester oder durch eine Fachbezogenheit des Studienfaches, existieren nicht mehr. Auch in *Hessen* können jetzt Meister und Meisterinnen, die kein Abitur oder keine Fachhochschulreife aufweisen, ohne Zugangsprüfung oder ähnliche Hürden den uneingeschränkten und allgemeinen Hochschulzugang erhalten. Grundlage ist eine entsprechende Änderung des § 63 Absatz 2 im Hessischen Hochschulgesetz.²

Auch für beruflich Qualifizierte mit Fortbildungsabschlüssen unterhalb der Meisterebene müssen transparente und bundesweit einheitliche Zugangsregelungen zum Studium geschaffen werden.

Gleiches gilt für Absolventen der dualen Ausbildung. Nach jeder Ausbildung muss die Möglichkeit bestehen, eine Qualifizierung im Hochschulbereich anzuschließen. Hier ist die Koalitionsvereinbarung der neuen Bundesregierung, wonach „die Zulassung zu Fachhochschulen und Universitäten auf der Grundlage einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung im Hochschulrecht grundsätzlich geöffnet werden soll“³, ein deutliches und richtiges Signal. Entscheidend bleibt natürlich: Wann und wie und in welchem Zusammenspiel, insbesondere von Bund und Ländern wird diese Vereinbarung umgesetzt? Nach den Absprachen in der Föderalismuskommission behält der Bund zwar die Gesetzgebungskompetenz für die Hochschulzulassung. Durch Ergänzung des Art. 72 Grundgesetz soll den Ländern aber ein Recht zur Abweichungsgesetzgebung auf diesem Gebiet eingeräumt werden.

Studierfähigkeit ist nachgewiesen

Warum soll beruflich Qualifizierten ohne Hochschulreife aufgrund einschlägiger schulischer Abschlüsse der Weg ins Studium geöffnet werden?

Die Frage lässt sich zunächst aus individuellem Blickwinkel beantworten:

- Weil die Weichen zu früh gestellt werden: Wer sich entscheiden muss, entweder eine Berufsausbildung aufzunehmen oder noch drei bis vier Jahre zur Schule zu gehen, um „hochschulreif“ zu werden, ist immerhin erst 14 bis 16 Jahre alt.
- Weil spezifische Lebensumstände den Weg verbauen: Was ist mit dem Studientraum der Hobby-Chemikerin, die das Schulfach Chemie im Gymnasium noch nicht fesseln konnte, weil zu diesem Zeitpunkt persönliche Lebensschwierigkeiten auftraten und sie deshalb kurz vor dem Abi das Handtuch warf?
- Weil elterliche Überzeugungen den schulischen Weg zur Hochschulreife blockieren: Der 30-jährige Maurermeister, der den Wunsch, Architektur zu studieren, erst auf einer Italienreise entdeckte, denkt vielleicht mit Groll an die verpasste Chance zurück: Als damals die Kardinalfrage Beruf oder Schule zu Hause anstand, war sie schnell wieder vom Tisch. Die Eltern lebten mit der Überzeugung: „Schuster bleib bei deinen Leisten“. Hochschulreife und Hochschulbildung hatten in dieser Familie einfach keine Tradition.

In allen diesen Fällen werden Ressourcen verschenkt und Potenziale nicht genutzt, wenn der Zugang zur Hochschule verschlossen bleibt.

Die Frage muss aber auch unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit unter Studierfähigen betrachtet werden: Wenn jemand studierfähig ist, ihm aber die formale Hochschulreife fehlt, darf der Zugang zur Hochschule nicht verwehrt werden. Es wäre eine Diskriminierung der Person und liefe dem nationalen Anspruch zuwider, in der Studierquote Anschluss an die europäischen und internationalen Spitzenreiter zu finden.

Nun wird allerdings oft ins Feld geführt, genau diese Studierfähigkeit sei von beruflich Qualifizierten nicht zu erwarten. Hier muss mit einigen Vorbehalten gegenüber Studierwilligen ohne formale Hochschulreife aufgeräumt werden. Dazu reicht schon ein Blick auf die recht positiven Ergebnisse der einschlägigen empirischen Studien.⁴ So verfügen die Befragten über beachtliche berufliche Vorleistungen, die bei vielen mit ausgeprägten Weiterbildungserfahrungen verbunden sind. „Diese studienbegünstigenden Voraussetzungen korrespondieren mit einer ausgeprägten Leistungs- und Motivationsstruktur, die durch Ambitionen und Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet ist.“ Bemerkenswert ist, dass die große Mehrzahl die Bindung an die vorangegangene Berufsausbildung und -tätigkeit nicht auf-

gelöst hat. „Der Beruf gilt den meisten als gutes Fundament für das Studium. Die dort erworbenen funktionalen und extrafunktionalen Kenntnisse und Fähigkeiten werden im Studium gebraucht, helfen bei der Bewältigung der Studienanforderungen. Es geht den meisten nicht um eine Distanzierung vom alten Berufsleben und nur in seltenen Fällen um einen Bruch mit den alten Erfahrungen bzw. um den Wunsch nach einem völligen Neubeginn. Die Haupttendenz ist vielmehr, durch das Studium die begonnenen beruflichen Qualifizierungsanstrengungen auf einem höheren Niveau fortzusetzen und die persönlichen Dispositionsmöglichkeiten im weiteren Berufsleben auszuweiten.“

Insgesamt bestätigen die Untersuchungen die Auffassung, dass auch eine berufliche Qualifikation die Studierfähigkeit vermittelt. Die Organisationen des Handwerks und der anderen Wirtschaftsbereiche müssen gerade wegen des sich in wenigen Jahren abzeichnenden Rückgangs von Schulabgängern verstärkt darauf aufmerksam machen, dass nicht nur die Wirtschaft selbst über ein differenziertes Aus- und Weiterbildungssystem verfügt, sondern auch eine Durchlässigkeit bis hin zu einem Hochschulstudium an Universitäten besteht.

Zugangsmodell für beruflich Qualifizierte

Die Studieroption für beruflich Qualifizierte ist – auch wenn sie nur selten eingelöst wird – für die Gewinnung von leistungsstarken Nachwuchskräften für die Wirtschaft unverzichtbar.

Gegenwärtig ist zweierlei feststellbar: *Erstens* sind die Bedingungen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte noch weit davon entfernt, studierfähigen Personen generell – und erst recht nicht nach bundesweit einheitlichen Kriterien – den Weg in die Hochschulen zu ebnen. *Zweitens* wurden bisher noch keine konkreten Zugangskriterien und Zulassungsverfahren vorgestellt, weder von den Ländern, der KMK, der HRK, noch von der Bundesbildungsministerin. Auch die Spitzenverbände der Wirtschaft haben ihre Konkretisierungsvorstellungen noch nicht geäußert, sondern den Abstimmungsprozess dazu erst begonnen.

Aus Sicht des Verfassers könnte ein differenziertes Zugangsmodell einen Lösungsansatz bieten, das hinsichtlich der Kriterien auf der einen Seite die verschiedenen Arten von Hochschulberechtigungen und auf der anderen Seite die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten von beruflichen und schulischen Abschlüssen in Beziehung setzt.

Ein Blick auf die zur allgemeinen oder eingeschränkten Studienberechtigung führenden schulischen Abschlüsse (Abbildung 1) zeigt, dass prinzipiell vier Arten von Hochschulberechtigungen existieren:

- A Die allgemeine Hochschulreife (ermöglicht den fachungebundenen Zugang zu FHS und Universität⁵)
- B Die fachgebundene Hochschulreife (nur in Baden-Württemberg und Bayern)
- C Die (fachungebundene) Fachhochschulreife
- D Die fachgebundene Fachhochschulreife (nur in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern).

Schulart/Regelabschluss	Bundesländer															
	SH	HH	NI	HB	NW	HE	RP	BW	BY	SL	BE	BB	MV	SN	ST	TH
Gymnasium (AHR)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Gesamtschule (AHR)	●	● ²⁾	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Abendgymnasium (AHR)	● ²⁾	●	●	●	● ²⁾	● ²⁾	● ²⁾	● ²⁾	●	●	●	●	●	●	●	●
Kolleg (AHR)	●	●	●	●	● ²⁾	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Fach-, Berufliches Gymnasium (AHR)	●	●	●	●	●	●	●	● ^{2) 4)}	●	●	●	●	●	●	●	●
Berufsfachschule m. gymn. Oberstufe (AHR)				●	●											
Gymnasiale Oberstufe im OSZ (AHR)											●	●				
Berufsoberschule (fachgeb. HSR)	● ¹⁾		● ¹⁾				● ¹⁾²⁾³⁾	● ¹⁾	● ^{1) 2)}		●					
Fachoberschule (FHR)	●	●	●	●	● ¹⁾	●	●	● ¹⁾	● ^{1) 4)}	●	●	●	●	●	●	●
Höhere Berufsfachschule (schul. FHR)	● ²⁾	● ^{1) 2)}	●	● ^{1) 2)}	● ²⁾	●	● ^{2) 3)}	● ²⁾		●	● ²⁾	● ²⁾	●		● ²⁾	●
Fachschule (FHR)	●	●	●	●	●	●	● ³⁾	● ⁴⁾	●	●	●	●	●	●	●	●
Fachakademie (FHR)									● ^{3) 4)}							
Berufskolleg (FHR)								● ³⁾								
Höhere Handelsschule (schul. FHR)		●		● ²⁾	● ²⁾			● ²⁾		●						
Berufsschule (hier: FHR)	●		●		●	●				●		●	●	●		●

1) Allgemeine Hochschulreife möglich
 2) Fachhochschulreife möglich
 3) Fach- oder landesgebundene Fachhochschulreife möglich
 4) Fach- oder landesgebundene Hochschulreife möglich

Abbildung 1
Zur allgemeinen oder eingeschränkten Studienberechtigung führende schulische Abschlüsse nach Bundesländern, Art der Schule und Besonderheiten

Abbildung 2 Zuordnung Berufsbildungsabschlüsse und Studiermöglichkeiten



A bis D bezeichnen die verschiedenen Arten oder auch Levels der Hochschulzugangsberechtigungen. Diesen müssen in einem zweiten Schritt entsprechende Kombinationsarten von beruflichen Aus- und Weiterbildungsabschlüssen mit allgemein bildenden Schulabschlüssen zugeordnet werden. Dabei sind natürlich deutlich mehr als vier Kombinationsarten denkbar. Sachgerecht wäre aber auch hier ein Vierer-Niveau (mit einer Differenzierung im „Fortbildungsniveau – Niveau 1) nach folgendem Muster:

- 1a Abschluss einer Berufsbildung (nach § 4 BBiG bzw. § 25 HwO) plus Fortbildungsabschluss ab Meister⁶, unabhängig vom Schulabschluss.
- 1b Abschluss einer Berufsbildung (nach § 4 BBiG bzw. § 25 HwO) plus Fortbildungsabschluss unterhalb Meister, unabhängig vom Schulabschluss.
- 2 Abschluss einer Berufsbildung (nach § 4 BBiG bzw. § 25 HwO) und Mittlerer Schulabschluss.
- 3 Abschluss einer Berufsbildung (nach § 4 BBiG bzw. § 25 HwO) und Hauptschulabschluss.
- 4 Abschluss einer Berufsbildung (nach § 4 BBiG bzw. § 25 HwO) ohne (Haupt-)Schulabschluss.

Berufsausbildungsgänge von zweijähriger Dauer (z. B. Kfz-Servicemechaniker) sollten nur dann ein Studium ermöglichen, wenn zuvor die Prüfung im „Aufbauberuf“ (z. B. Kfz-Mechatroniker) bestanden wurde. Die sich daraus ergebende Zuordnung zeigt Abbildung 2.

Die (in der Übersicht durch helle Pfeile markierten) Ergänzungsqualifikationen zur Ausbildung, die für den Abschlusslevel 4 die Zugangsberechtigung D bzw. für die Abschlusslevels 2 und 3 ein „Upgrading“ zum Zugangslevel B oder C ermöglichen sollen, sind schulischer Art und sollten – wie die bisher schon bekannte Fachhochschulreife – von den beruflichen Schulen angeboten werden.

Fragen der Umsetzung

Das vorgeschlagene Zuordnungsmodell ist ein erster Input für die weitere Diskussion und Abstimmung. Dieser Prozess wird mit Sicherheit einige Zeit in Anspruch nehmen, da sowohl innerhalb als auch zwischen den zu beteiligenden Organisationen recht unterschiedliche Auffassungen über die Kriterien von Studierfähigkeit herrschen und das Modell mit den Hochschulzugangsniveaus B und D (fachgebundene Hochschulreife und fachgebundene Fachhochschulreife) Studienberechtigungen enthält, die in den meisten Bundesländern noch gar nicht eingeführt sind. Auch sind weitere Details zu klären, wie bspw. die Bildung von Notendurchschnitten (was ist beispielsweise das Äquivalent zur Abiturnote bei einem Ausbildungsabsolventen mit Meisterabschluss?). Das Zuordnungsmodell müsste auch noch auf Sonderfälle ausgeweitet werden, wie z. B. auf duale Studiengänge (kann beispielsweise ein Realschulabsolvent

gleichzeitig eine Berufsausbildung und ein Studium aufnehmen, wenn er die Studienberechtigung eigentlich erst mit dem Bestehen der Ausbildungsabschlussprüfung erwirbt?).

Insgesamt scheinen die inhaltlichen Fragen von Kriterien und Zuordnungsniveaus aber immer noch überschaubarer zu sein als die Fragen der Umsetzung. Wer regelt was? Letztlich müssen die aufnehmenden Hochschulen bzw. deren zentrale Organisationen von der Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter überzeugt sein. Sie haben hier die Definitionshoheit – vergleichbar mit der Wirtschaft, die es auch nicht hinnehmen würde, wenn z. B. die allgemein bildenden Schulen die Kriterien von Ausbildungsreife vorgeben würden.

Nun könnte man es sich einfach machen und es den Hochschulen frei überlassen, wie sie beruflich qualifizierte Bewerber um Studienplätze in die Gruppen der durch schulische Abschlüsse qualifizierten Bewerber einreihen, nach welchen Kriterien sie unter den Bewerbern auswählen, etwa durch Numerus clausus oder durch Eingangsprüfungen. Dies wäre aber nur scheinbar eine Lösung. Die Bewerber bräuchten zum Vergleich der von Hochschule zu Hochschule variierenden Zugangsbedingungen schon für die Entscheidung, wo sie sich bewerben, viel Zeit und sicher auch Beratung. Klappt es mit der Bewerbung nicht, beginnt die Suche von neuem, mit nochmaligem Zeitverlust. Und welche Hochschule sollte von sich aus beruflich Qualifizierten eine Chance geben, wenn bei der in wenigen Jahren erwarteten Bewerberwelle von Abiturienten ein Überangebot an traditionellen Bewerbergruppen herrscht? Man braucht stattdessen so etwas wie ein gesellschaftlich akzeptiertes „Recht“ auf Zugang (im Sinne von Berechtigung), und zur Regulierung des Zugangs transparente Kriterien und Verfahrensweisen, die über die einzelne Hochschule hinaus Geltung haben.

Das vorgestellte (ggf. auch ein modifiziertes) Zugangsmo-
dell für beruflich Qualifizierte ist in diesem Sinne eine
Empfehlung an den Gesetzgeber, solche überregional gel-
tenden Kriterien und Verfahrensweisen zu erlassen. Die Ge-
setzgebungskompetenz liegt entsprechend der Vereinba-
rung der Föderalismuskommission sowohl beim Bund als
auch bei den Ländern. Danach kann der Bund Zugangsre-
gelungen für den Hochschulzulassung festlegen, wobei den
Ländern aber ein Recht zur Abweichungsgesetzgebung ein-
geräumt wird. Wenn wir nicht wieder sehr unterschiedliche
Zugangsregelungen haben wollen, würde ein vernünftiges
Verfahren voraussetzen, dass sich Bund und Länder vorweg
über die Ausgestaltungsmöglichkeiten abstimmen (möglich-
erweise kann hier die Bundesministerin für Bil-
dung und Forschung, die früher Präsidentin der Kultusmi-
nisterkonferenz war, eine besondere Rolle wahrnehmen).

Neben der gesetzlichen Festlegung der Zugangskriterien für
beruflich Qualifizierte ist eine weitere Frage, wie dann die
konkrete Auswahl der Studienplatzbewerber gehandhabt
wird und wer daran beteiligt ist.

Durch das im Juli 2004 von Bundestag und Bundesrat
beschlossene neue Hochschulrahmengesetz (siebtes Ände-
rungsgesetz zum Hochschulrahmengesetz) haben die
Hochschulen in Deutschland ein wichtiges Stück mehr
Autonomie erhalten. Mit diesem Gesetz wurde die als
„20-20-60-Regelung“ bezeichnete Zugangsverteilung für
zulassungsbeschränkte Studiengänge eingeführt: 20 Pro-
zent der Studienplätze gehen an die Abiturbesten, die sich
ihre Wunschhochschule aussuchen können. 20 Prozent der

Studienplätze werden nach
Wartezeiten vergeben. Die
Mehrzahl der Studienplätze,
nämlich 60 Prozent, können
seitdem von den Hochschu-
len selbst vergeben werden
(diese Quote wird faktisch
nicht ausgeschöpft, weil
vielen Hochschulen das
Verfahren der Selbstaus-
wahl zu aufwändig ist).

Wenn nun angesichts der
gerade begonnenen Um-
setzung des neuen Aus-
wahlverfahrens von der
Bundesbildungsministerin
gefordert wird, dass die
Hochschulen ihre Studenten
zu 100 Prozent selbst aus-
suchen sollen, potenziert
das manche Probleme, die
schon jetzt auftreten:

- Das Abitur und andere
(auch berufliche) Ab-

schlüsse verlieren an Bedeutung, wenn die Hochschulen
in letzter Konsequenz allein maßgebliche Eignungstests
einführen.

- Der durch die Bewerberauswahl abzusehende hohe büro-
kratische und finanzielle Aufwand der Universitäten, der
schon bei der jetzigen 20-20-60-Regelung immens ist
und teilweise in seiner Gerechtigkeit bzw. Verfassungs-
mäßigkeit angezweifelt wird⁷, kann nicht mehr bewäl-
tigt werden.

Ohne eine belastbare Beantwortung dieser Fragen wäre
eine abermalige Änderung des gerade erst angelaufenen
neuen Vergabeverfahrens für Studienplätze schädlich.

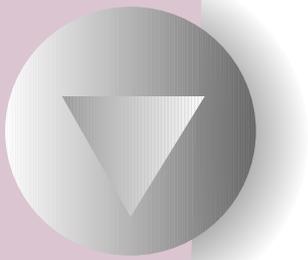
Wenn die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen
(ZVS) in Zukunft bestehen bleibt, sollte sie in eine Service-
Agentur für die Hochschulen umgewandelt werden, die den
Hochschulen bei den Auswahlverfahren hilft. Das prinzipi-
elle Zugangsrecht zum Studium könnte im Gesetzgebungs-
verfahren von Bund und Ländern gesichert werden. Gleiches
gilt für den Bedeutungserhalt des Abiturs und den Be-
deutungsgewinn der beruflichen Abschlüsse. Hier könnten
die Gesetzgeber Bund und Länder den Hochschulen einen
„Kern“ von bundesweit einheitlichen Hochschul-Zugangs-
kriterien vorschreiben, zu denen beruflicherseits die des
vorgeschlagenen Zugangsmodells gehören (Berechtigungen
der Abschlüsse 1a bis 4).

Sicherzustellen ist, dass beruflich Qualifizierte im Zulas-
sungsverfahren genauso behandelt werden wie die jeweils
äquivalente Gruppe der schulisch Qualifizierten (Gleich-
stellung z.B. des Meisters mit dem Abiturienten oder des
Ausgebildeten mit mittlerem Schulabschluss mit dem
Schüler, der die Fachhochschulreife erworben hat). Wenn
über die Bewertung formaler Abschlüsse hinaus zusätzliche
Auswahlkriterien angewandt werden bzw. Kompetenznach-
weise zu erbringen sind (wie Mindest-Notendurchschnitt,
Bestehen eines Eingangstestes, eines Aufnahmegesprächs
u. ä.), sind diese durch beide Gruppen (beruflich Qualifi-
zierte und schulisch Qualifizierte) gleichermaßen zu erfül-
len. Hinsichtlich der Methodik der zusätzlichen Kompe-
tenzprüfung ist zu gewährleisten, dass nicht nur auf schu-
lische Lern-Hintergründe sondern auch auf die Lern- und
Erfahrungswelten der beruflich Qualifizierten Rücksicht ge-
nommen wird. Hier kann die Wirtschaft sicher wertvolle
Ratschläge geben.

Die angemahnte Verbesserung der Zugangsberechtigungen
für beruflich Qualifizierte würde die Durchlässigkeit im Bil-
dungssystem und die Attraktivität der dualen Ausbildung
sowie der beruflichen Weiterbildung deutlich fördern.
Eltern, Lehrer und Jugendliche könnten damit überzeugt
werden, dass das Ergreifen einer Berufsausbildung – gerade
auch einer Lehre im Handwerk – alle Wege öffnet und viel-
fältige Karrieremöglichkeiten beinhaltet. ■

Anmerkungen

- ¹ Dieses Förderprogramm greift u. a. den
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom
28. 6. 2002 zur „Anrechnung von außer-
halb des Hochschulwesens erworbenen
Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hoch-
schulstudium“ auf. Danach sind bis zu 50
Prozent der Studienleistungen durch Vor-
leistungen ersetzbar.
- ² Quelle: Nr. 23 – Gesetz- und Verordnungs-
blatt für das Land Hessen, Teil I-23.
Dezember 2004
- ³ Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und
SPD vom 11. November 2005
- ⁴ Beispielsweise der Studie „Berufliche Wei-
terbildung als Schlüssel zum Hochschul-
studium“, Universität Oldenburg, Prof. Dr.
Wolf-Dieter Scholz
- ⁵ Die Berufsakademien werden hier nicht
gesondert behandelt.
- ⁶ bzw. vergleichbarer Qualifikation
- ⁷ Auch ohne Einbeziehung von beruflich
qualifizierten Bewerbern gibt es schon
genug Streitfälle und verfassungsrechtliche
Bedenken, beispielsweise wenn bei NC-
Fächern allein nach der ungewichteten
Abiturnote entschieden wird und regionale
Unterschiede in der Qualität des Abiturs
nicht berücksichtigt werden.



Meisterbrief und Diplom im dualen Studium simultan erwerben

Weiterbildung am Studienort Betrieb

► Im Modellversuch „Berufsbegleitende Weiterbildung zum Industrie-/Handwerksmeister und Diplom-Wirtschaftsingenieur (FH) am Studienort Betrieb“ wird seit 2001 an einer simultanen Entwicklung der Berufsfähigkeit von Facharbeitern zum Meister und Diplomwirtschaftsingenieur (FH) gearbeitet.

Mit dem mehrfach qualifizierenden Karriereweg tragen Unternehmen des Maschinenbaus und der maritimen Wirtschaft dazu bei, Arbeitnehmern im Berufsfeld Metalltechnik den Anschluss an ein Studium zu ermöglichen. Das Angebot entwickelt eine neue Abstimmungs-, Studienorganisations- und Abschlussqualität im Verhältnis der Dualpartner Unternehmen und Hochschule. Im Beitrag wird der Studiengang beschrieben, und es werden erste Ergebnisse vorgestellt.



ULRICH BERWALD

Dipl.-Ing.-Päd., Motoren und Energietechnik GmbH Rostock, Leiter für Aus- und Fortbildung, Projektleiter Modellversuch



HERMANN WALTER

Dr. paed., Bildungsberater und Projektentwickler, Wiss. Begleitung Modellversuch, Berlin

Ingenieurkarriere mit Lehre

Neue Ingenieure gesucht! Die Liste gefragter Spezialisten – Facharbeiter, Meister, Ingenieure – ist lang. Für die Werften Mecklenburg-Vorpommerns, Zulieferer und Dienstleister sind 2005 die EU-Kapazitätsgrenzen gefallen. Die Auftragsbücher sind voll. Das ist auch ein Erfolg des seit 1990 verfolgten Kurses, bedarfsgerechte Qualifikationsstrukturen als Vorlauf produktionsorganisatorischer Innovationen zu entwickeln. Prozessqualifikationen, neue Qualifikationsstrukturen sowie schnelle Wege und Formen des Qualifikationserwerbs sind konsequente Forderungen von Industrieunternehmen in Mecklenburg-Vorpommern.

Um diese zweig- und regionalspezifischen Probleme bei Bedarf, Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit zu lösen, wurde mit inzwischen 40 Unternehmen ein offener Ausbildungs- und Studienverbund gegründet und ein Bildungsgang geschaffen, der den Meisterabschluss eines Kammersystems und den Diplomwirtschaftsingenieur (FH) miteinander verbindet (vgl. Abbildung 1).

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird seitens der Betriebe eine von BAföG unabhängige arbeitsvertragliche wie materielle Sicherheit garantiert. Auf diese Weise fördern die Verbundpartner über neu ausgestaltete Lern-/Studienwege den Übergang von Aus-, Fortbildung und Studium im Bildungssystem.¹

Für das Projekt stellten sich zwei zentrale Fragen.

Erstens: Kann Jugendlichen ein nahtloser und zudem lernzeit-verkürzender Bildungsgang erschlossen werden, der duale Berufsausbildung mit Meisterfortbildung und Ingenieurstudium so aufeinander bezieht, dass didaktische und organisatorische Synergien

Modellversuch

„Berufsbegleitende Weiterbildung zum Industriemeister 2000 und Diplom-Wirtschaftsingenieur (FH) am Studienort Betrieb“

Laufzeit:

5/2001 bis 11/2006

Durchführungsträger:

Aus- und Fortbildungszentrum Schifffahrt und Hafen GmbH
MET Motoren- und Energietechnik GmbH

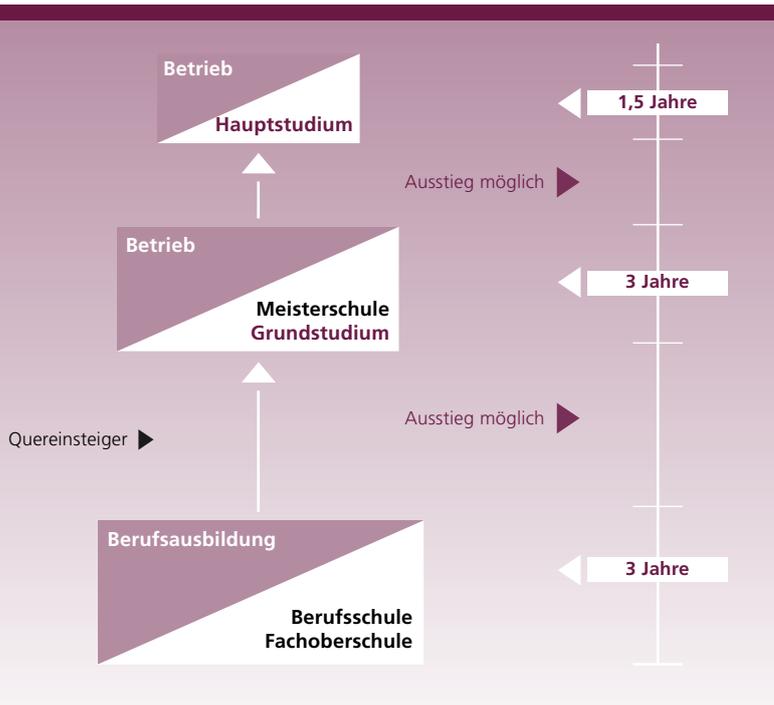
Wissenschaftliche Begleitung:

Dr. Hermann Walter

Fachliche Betreuung:

BIBB (Dr. Dorothea Schemme, Kerstin Mucke)

Abbildung 1 Das duale Rostocker Berufsbildungs- und Studienmodell



Lernzeitbeschleunigung und Mehrfachqualifikation bewirken?

Zweitens: Ist der in den Aufträgen an die Werften sichtbare Strukturwandel hin zu komplexen Aufgabenstrukturen mit ganzheitlichen Auftragsdurchläufen didaktisch für abschlussadäquate Lern-/Studienchancen nutzbar zu machen?

Beide Probleme sollten auf die im Zusammenhang mit vertikaler Durchlässigkeit von Bildungswegen meist gestellte Frage eine befriedigende Antwort ergeben:

Ist ein Weg gangbar, der an der Schwelle von Berufstätigkeit und Studium Facharbeiterinnen und Facharbeitern gleiche Studierchancen wie Abiturienten einräumt?

Damit wäre auch der Wunsch der Betriebe nach Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erfüllbar, die in den Betrieben „von der Pike auf“ mit gewachsen sind und nach dem Studium daran nahtlos anschließen könnten.

Zumindest für den Modellversuch in Mecklenburg-Vorpommern können diese Fragen mit „ja“ beantwortet werden.

Die neue Qualität äußert sich dabei in folgenden Faktoren:

- Facharbeiter/-innen und Berufserfahrene dominieren den Studienzugang
 - ▶ neue Klientel wird erschlossen
- Prozesskompetenzen in den Betrieben bestimmen die Ziele auch beim Lernen, Arbeiten und Studieren
 - ▶ Wandel in den Zielen
- Geschäftsfälle (ganzheitliche Aufgaben und Problemstellungen aus den Unternehmensprozessen) anstelle von Funktionen definieren die Arbeits-/Studieninhalte
 - ▶ Wandel in den Inhalten

- formelle und informelle Lernwege und -formen werden kombiniert
 - ▶ sukzessiver Wandel beim Lernen/Studieren/Prüfen von darbietender Vermittlung hin zu individueller Aneignung und neuen Prüfungsformen
- Kooperation der Studienorte und integrative Curricula im Austausch mit Konsekutivität und Autonomie
 - ▶ Wandel in den Lerninfrastrukturen und beim Status der Trägerorganisationen!

Das spezielle Studienangebot wird besonders Absolventen einer dualen Berufsausbildung in einem industriellen oder handwerklichen Beruf (Schwerpunkt Metall) und berufserfahrene Facharbeiterinnen und Facharbeiter motivieren, sich der doppelten Karriereherausforderung zu stellen.

Nach heutigem Stand benötigen Interessierte als Zulassungsvoraussetzung die allgemeine Hoch- bzw. Fachhochschulreife bzw. eine erfolgreich absolvierte Zugangsprüfung zum dualen Fachhochschulstudium. Das Land Mecklenburg-Vorpommern öffnet den direkten Weg zum/zur „Wirtschaftsingenieur/-in“ inzwischen auch gestandenen Meistern aus Industrie und Handwerk ohne besondere Zugangsprüfung; die Fachhochschule ermöglicht Gasthören die Vorbereitung auf die Zugangsprüfung, um Studienchancen zu erhöhen und die Nachfrage zu stärken.

Studienerfolg durch curriculare Integration und gegenseitige Prüfungsanrechnung

Eine zentrale Aufgabe bei der erfolgreichen Durchführung des Studiums „Meister Industrie bzw. Handwerk“ und „Wirtschaftsingenieur“ ist die effiziente Gestaltung des Lernens und der Zertifizierung des Lernstandes der Teilnehmer. Bisher erfolgte das in getrennten Lern- und Prüfungssystemen mit unterschiedlicher curriculärer Verankerung:

- Meisterkurse von IHK und HWK sowie
- Fachhochschulstudium „Wirtschaftsingenieurwesen“

Die Annäherung beider Lern-/Studiensysteme ist deshalb von größter Bedeutung für die Gestaltung curriculärer Arbeit insgesamt und die Prüfungsorganisation als curriculärer Komponente. Der Erlass einer Studien- und Prüfungsordnung² war somit der erste Meilenstein für die Entwicklung des Ausbildungsganges. Das von allen Beteiligten getragene Modell zeigt Abbildung 2. Es ist das Ergebnis eines stofflich-inhaltlichen und prüfungsrechtlichen Annäherungsprozesses der Bildungsträger und Betriebe und verkörpert die in drei Entwicklungsjahren gewachsene Akzeptanz der Beteiligten. Im Ergebnis gelang eine qualitative Aufwertung von wertschöpfenden und didaktisch lernoffenen Projekten als Studienleistung und in der Folge die curriculare Entwicklung von „Theorie-Praxis-Modulen“.

Drei Studienorte – ein Curriculumkonzept

„Theorie-Praxis-Module (T-P-M)“ übernehmen im dreijährigen Grundstudium des dualen Studiengangs die Funktion eines didaktisch abgestimmten und integrierten Szenarios für drei Studienorte: Unternehmen, Trainingsbetrieb, Fachhochschule. Sie orientieren sich an der Prozessgliederung eines Unternehmens und stützen sich in drei Studienjahreszyklen auf die den Studiengang der Fachhochschule Stralsund profilierenden Fächer und -kombinationen aus Grund- und Hauptstudium:

1. Studienjahr das T-P-Modul „Produktionstechnik“
2. Studienjahr das T-P-Modul „Materialwirtschaft; Logistik; Produktionsplanung und -steuerung“,
3. Studienjahr das T-P-Modul „Unternehmensführung; Controlling; Marketing“.

Der Studienverbund – Unternehmen und Fachhochschule – arbeitet im Zeitverhältnis von acht Monate Betrieb/vier Monate Fachhochschule pro Studienjahr.

Die didaktische Entwicklung des Studiums zielt auf eine klare Strukturierung der Fächerkombinationen in den Theorie-Praxis-Modulen und auf die handlungssystematische Integration der Projektarbeiten in die Wertschöpfungskette der Unternehmen.

Im Modell bildet der Prozessgedanke der Auftragsabwicklung die didaktische Leitlinie. Danach ordnet sich ein Auftragsdurchlauf in vertikaler Struktur von der Auftragsklärung über die Durchführung und den Absatz bis zu den after sales – der Hauptprozess (vgl. Abb. 3). Horizontal durchläuft jeder Auftrag eine relativ betriebsindividuelle Prozessvernetzung.

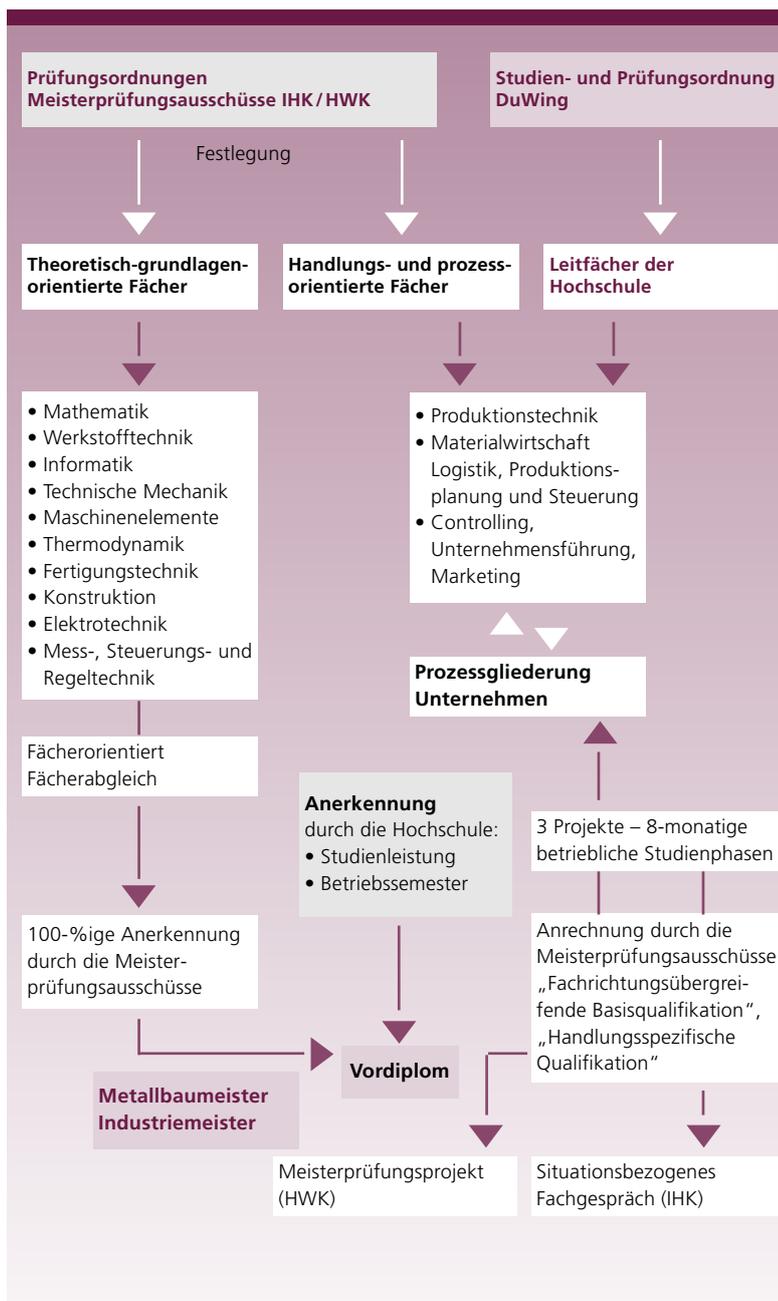
Für den Studiengang folgt daraus: die „profilbildenden Leitfächer“ werden aus der Fachhochschule in ein betriebsindividuelles Auftragssystem arbeitsinhaltlich integriert. Dabei bildet das vertikale System die Konstante im Unternehmensmodell (Was ist zu lösen?) gegenüber den Prozessvariablen in Form konkreter Auftragslösungen als horizontaler Ablauf (Wie ist der Auftrag zu bearbeiten?).

Dieses System bestimmt die Inhaltsauswahl der Leitfächer, ihre Kombination und Integration in die betriebliche Auftragsarbeit.

Zur Umsetzung der Theorie-Praxis-Module ist ein Fabriklayout auf der Grundlage einer Analyse der Modellversuchsbetriebe entwickelt und festgelegt worden. Es ist Richtschnur für jeden Studienort und die darin zu erbringende Studienleistung. In diesem Umfeld werden die studentischen Studien-/Arbeitsschwerpunkte der betriebstypischen Projekte sichtbar.

Dabei zählt nicht mehr das Faktum eines Faches und seine Lehrsystematik an sich, sondern die Integration des Lernens/Studierens in die Realität, Komplexität und Vernet-

Abbildung 2 Curriculare Verschränkung von „Meisterfortbildung“/ „Dualer Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen“ – DuWiNG im Rostocker Modell



zung von Auftragsabwicklungsprozessen. Das Modell sieht sich mit der Lernfelddidaktik beruflicher Schulen im Bereich der Metalltechnik und den Handlungsfeldern der Meisterkurse strategisch verbunden.

Theoriwissen und Prozesskompetenzen – Ergebnisse formellen und informellen Lernens

Drei Differenzierungsstufen prozessualen Lernens/Studierens haben sich in der Praxis des Lernens, Studierens und Arbeitens für die Lern- und Studienorte Einzelunternehmen, Trainingsbetrieb, Fachhochschule herausgebildet: (vgl. Abbildung 4)

Abbildung 3 **Didaktische Leitlinie (Betriebslayout) für das Theorie-Praxis-Modul im zweiten Studienjahr**

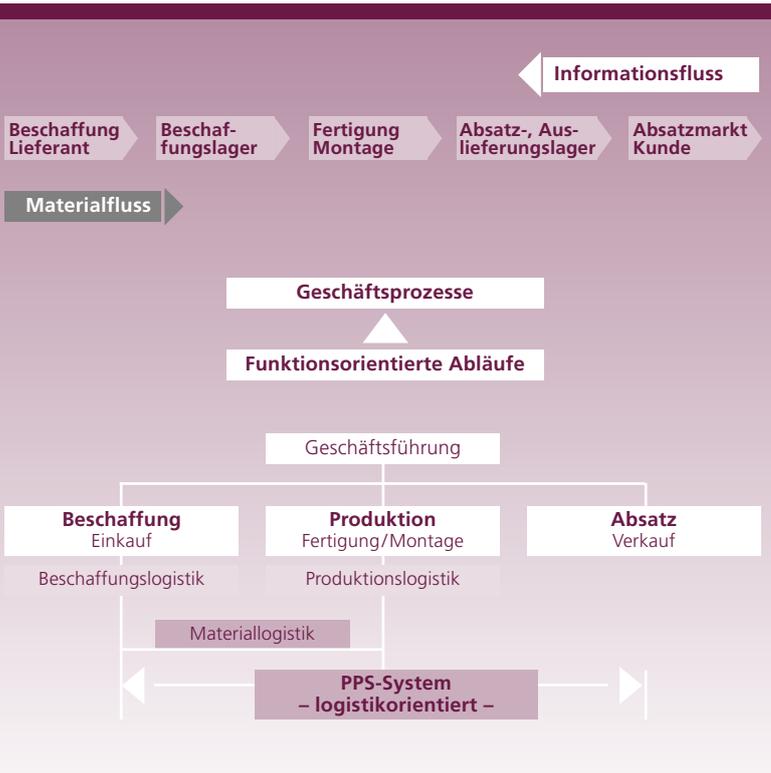


Abbildung 4 **Differenzierungsstufen prozessualen Lernens/Studierens an den Studienorten Unternehmen, Trainingsbetrieb und Fachhochschule**

Studienausrichtung	Verortung	Studienansätze	Originalität	Lernmedien
1. orientiert	prozesseextern (im Trainingsbetrieb; an der FH)	reflexiv/ beobachtend	an Modellen, in strukturierten Lernsituationen	Tools; Fälle/ modellierte Ereignisse
2. verbunden	prozessintern (in den Betrieben)	selektiv/originär/ beteiligt bzw. zuständig	an (repräsent.) Systemschnittstellen, in offenen Lern-/Arbeits-situationen	Echtdaten
3. integriert	prozessintern (in den Betrieben)	ganzheitlich originär/ beteiligt bzw. zuständig	im komplexen System, in offenen Lern-/Arbeits-situationen	Echtdaten

1. Auf Unternehmensprozesse orientiert:

Studienwirksam erweisen sich hier Methoden und Organisationsformen des bekannten Präsenzlernens/Studierens:

Kurse, Seminare, Lehrveranstaltungen u. a. (außerhalb von Arbeit).

2. und 3. In den Unternehmensprozessen selbst:

Studienwirksam wird hier ein offenes System von Lern-/ Studien- und Arbeitsorganisationsformen. Typisch für das Modell sind die konsequenten

realen Auftragsverflechtungen z. B. mit Tutorials, Qualitätszirkeln, Projektmanagement, Reports, interaktiver Rechnerarbeit u. a. einschließlich der Rotation in betrieblichen Arbeitsbereichen, an prozessrelevanten Schnittstellen und Arbeitsplätzen. Hier bilden die äußeren betrieblichen Lernorganisationsformen eine Einheit mit prozessrelevanten Arbeits-/ Lern- und Studieninhalten sowie den konkreten Methoden und Techniken ihrer Bearbeitung. Durch diese Art der Studienausrichtung wandelt sich der für ein Direktstudium üblich deduktiv-vermittelnde in einen für das Simultanmodell charakteristischen induktiv-aneignenden Lern-/Studienweg um.

Die Prüfungsausschüsse von IHK und HWK haben beschlossen, das Vordiplom als Prüfungsleistung für die Meisterprüfung anzuerkennen.

Legt man die Regelstudienzeit für das Grundstudium zugrunde, legen die Studierenden nach drei Jahren ihre Meisterprüfung ab, das heißt, die Aufstiegsqualifizierung in das mittlere Management der Unternehmen kann mit der Meisterprüfung abgeschlossen bzw. mit dem anschließenden Hauptstudium bis zur Diplomprüfung als Wirtschaftsingenieur (FH) fortgesetzt werden.

Fazit

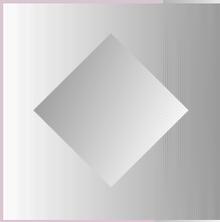
Die Studienrelevanz des prozessgestaltenden Lernwandels in der Berufsbildung erwies sich als Motor höherer Durchlässigkeit und Ressource tatsächlichen Lernzeitgewinns. Außerhalb von Kursen und Hörsälen angeeignete Kompetenzen erlangten prüfungsrelevante, zu formalen Studienleistungen äquivalente Ergebnisformen. Die Kammern erkennen heute die Prüfungsleistungen der Modellversuchsteilnehmer an der Fachhochschule vollständig an.

Von den Modellversuchsstudenten haben schon über die Hälfte Bereichs- bzw. Projektleitungsstellen übernommen. Drei immatrikulierte Studiengänge heben zudem das Curriculumkonzept immer wieder auf den Prüfstand. Beide Sachverhalte steuern wesentlich die curriculare Reflexion weiterer stofflicher Inhalte aus Betrieben, Meisterkursen und Studienplan in den Theorie-Praxis-Modulen.

Mithin stellt das Ergebnis eine funktionierende Lösung im Verantwortungsbereich der Träger und zugleich eine Gestaltungsidee für andere Studienorganisationen dar. Es zeigt weitere Integrations- und Austauschpotenziale sowie Chancen der Leistungserhebung von außerhalb der Hochschule erworbenen Prozesskompetenzen auf. Das ist auch eine Referenz für sich weiter öffnende Studienzugangsformen und für zukünftige Bachelor- und Master-Studiengänge im Bildungssystem.³ ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Brosi, W.: Mehr Durchlässigkeit wagen. In: BWP 33 (2004) 6, S. 3-4
- 2 Diplomprüfungsordnung für den Modellstudiengang „Dualer Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen“. In: Mecklenburg-Vorpommern, Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Nr. 8/2001, S. 393-406
- 3 Vgl. Fachtagung „Perspektiven Berufsbildung“, Workshop V „Übergänge in der beruflichen Bildung“, Bielefeld 12./13. 10. 05



Exzellenzforschung nach Gutsherr(inn)enart – eine Alternative zur integrativen Aufgabenwahrnehmung?

Eine Replik aus gewerkschaftlicher Sicht auf den Beitrag von Heike Solga und Gert G. Wagner: Zur Rolle der Forschung im BIBB in der BWP 1/2006

► **Anfang 2005 hat der Wissenschaftsrat die Qualität der Forschung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) evaluiert und Empfehlungen zur Verbesserung der Forschung gegeben. Heike SOLGA und Gert G. WAGNER, die beide gleichzeitig Mitglieder des Wissenschaftsrates und des neu eingerichteten Wissenschaftlichen Beirats des BIBB sind, haben in der Ausgabe 1/2006 dieser Zeitschrift die Ergebnisse des Wissenschaftsrates aus ihrer Sicht zusammengefasst dargestellt. Im Beitrag würdigt der Autor, selbst Mitglied im Hauptausschuss des BIBB und beratendes Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat, die Leistungen der Forschung im BIBB aus gewerkschaftlicher Sicht. Gleichzeitig werden der Beitrag von SOLGA und WAGNER und die Ergebnisse der BIBB-Evaluierung durch den Wissenschaftsrat kritisch unter die Lupe genommen.**



WOLFGANG OPELE

DGB Bundesvorstand, Referatsleiter in der Abteilung Bildung und Qualifizierung, Berlin; Mitglied im Hauptausschuss und beratendes Mitglied im Wiss. Beirat des BIBB

Positive Ansätze aus den Evaluierungsergebnissen des Wissenschaftsrats

Aussagen von SOLGA und WAGNER, die auch aus gewerkschaftlicher Sicht für eine Optimierung und Qualitätssicherung der Forschungsarbeiten im BIBB hilfreich und nützlich sind:

- Der Wissenschaftsrat würdigt die Forschungsarbeit des BIBB und stellt fest, dass diese an den Universitäten so nicht geleistet werden kann.
- Die Amtsaufgaben des BIBB können ohne Forschung nicht angemessen erfüllt werden.
- Die „Ressort- und Industrieforschung sollten sich in der Forschungsdurchführung durch nichts von unabhängiger Forschung unterscheiden. Denn es gibt keinen Grund, dass sie qualitativ schlechter als unabhängige Forschung sein sollte.“ (BWP 1/2006, S. 6)
- Als Merkmale ‚guter‘ Forschung gelten „Ergebnisoffenheit, gerade bei gesellschaftlich relevanten vorgegebenen Fragen“ (ebenda S. 6). „Extern vorgegebene wissenschaftliche Fragestellungen dürfen nicht dazu führen, dass die Qualität der Forschung leidet.“
- In der Forschung ist zu unterscheiden zwischen „(inner) wissenschaftlicher Qualität“ und „(gesellschaftlicher) Relevanz“ ebenso wie die Folgerung daraus: „Gesellschaftliche Relevanz kann keine Rechtfertigung für ‚handwerklich‘ schlechte Forschung sein“ (ebenda S. 6).
- Dem Vorschlag, das Instrument Vorlaufforschung stärker einzusetzen, wird grundsätzlich zugestimmt; dabei muss es sich um „wissenschaftlich selbstbestimmte Forschung“ handeln, „die nicht unmittelbar einer extern vorgegebenen Fragestellung folgt, sondern ‚innerwissenschaftlich‘ definiert“ wird (ebenda S. 6). Entsprechendes gilt auch für die Aussage, dass sich Vorlaufforschung „in Teilen ihre Fragestellungen selbst auswählen dürfen“ muss. (ebenda S. 7). Allerdings muss auch die Vorlaufforschung transparent gemacht werden.
- Zugestimmt werden kann auch der Feststellung, dass erstklassige Forschungsergebnisse auch für Praktiker

verständlich aufbereitet werden müssen, selbst wenn sie auf spitzfindigen Theorien und komplizierten statistischen Methoden beruhen (ebenda S. 6).

Versucht man diese Punkte Schritt für Schritt zu realisieren, so kann das BIBB auf dem Weg zu höherer Qualität bei der Forschung wie auch bei den anderen Aufgaben erfolgreich sein.

Aus gewerkschaftlicher Sicht gibt es jedoch auch erhebliche Kritik am Evaluierungsverfahren des Wissenschaftsrats und den daraus gewonnenen Ergebnissen, die von SOLGA und WAGNER unreflektiert übernommen wurden. So enthalten die Aussagen und Verbesserungsvorschläge Wertungen, die auf erhebliche handwerkliche Mängel und Schwächen im Bereich der Evaluations-Theorien und -Methoden hinweisen. Für viele Annahmen und Behauptungen fehlt es an Belegen. Es ist anzumerken, dass es sich bei dem Beitrag von SOLGA und WAGNER nicht um eine wissenschaftliche Veröffentlichung handelt, die den Ansprüchen, die der Wissenschaftsrat gegenüber dem BIBB einfordert, auch nur annähernd genügt, sondern er ist vorwiegend geprägt durch Polemik. Gerade Mitglieder des Wissenschaftsrats, die die Aufgabe übernommen haben, das BIBB in Forschungsfragen zu beraten, sollten jedoch als Vorbilder mit gutem Beispiel vorangehen. Der Wissenschaftsrat und seine Mitglieder müssen selbstverständlich auch ihre eigenen Arbeiten an den von ihnen propagierten Maßstäben messen lassen.

Im Verlauf des vorliegenden Beitrags werden im Einzelnen die Kritikpunkte benannt.

Aufgabenstellung des BIBB

Die Maßnahmenvorschläge des Wissenschaftsrates beziehen sich auch auf die Aufgabenwahrnehmung der Dienstleistungs- und Amtsaufgaben, obwohl diese gar nicht Gegenstand der Evaluierung waren und es sich nur bei 23 % der Aufgaben des BIBB um Forschungsaufgaben handelt.¹ So ist die Aufgabenstellung des BIBB umfassender als der Untersuchungsauftrag des Wissenschaftsrats. Während der Wissenschaftsrat Aussagen über die Forschung und die Forschungsbasierung der Amtsaufgaben getroffen hat, muss das gesamte Aufgabenspektrum aus Gewerkschafts-sicht für eine Beurteilung herangezogen werden. Durch die besondere Konstruktion des BIBB sind Bund, Länder, Arbeitgeber und Arbeitnehmer in die Arbeit des BIBB eingebunden. Dadurch besteht eine enge Verbindung des BIBB zu den Entscheidungsträgern der Berufsbildung sowie zur Berufsbildungspraxis. Gleichzeitig hat das BIBB in Zusammenarbeit mit den divergierenden Interessen die Rolle eines neutralen Fachexperten einzunehmen. Aus der Zielgruppenarbeit heraus hat sich das Alleinstellungsmerkmal des BIBB im Bereich der Berufsbildung entwickelt:

Das BIBB erforscht, entwickelt und fördert die berufliche Aus- und Weiterbildung auf unterschiedlichen Ebenen, auf der Konzeptions-, Ordnungs-, Gestaltungs- und Umsetzungsebene; alle Ebenen werden durch Forschung unterstützt. Die Erledigung von Amtsaufgaben in ihrem Dreiklang von Ordnung, Forschung und Implementation wird bisher geleitet durch das *Prinzip der integrativen Aufgabenwahrnehmung*, das seit der Gründung des BIBB die Arbeit bestimmt hat. Die Parzellierung der Aufgaben und Neuverteilung der Zuständigkeiten würde die Forschung von den Beratungs- und Dienstleistungsaufgaben abkoppeln, d. h. die Durchführung der Fachaufgaben aus einer Hand, die das Verständnis für den bildungspolitischen Zusammenhang und die Nähe zur Umsetzung und die Brauchbarkeit von Forschungsergebnissen für die Praxis garantiert haben, würde aufgeweicht werden. Die Durchführung von Forschung in unterschiedlicher Tiefe und Umfang, auch im Zusammenhang mit Ordnungsarbeit sowie das Befassen mit Implementationsfragen garantiert eine Ergebnisorientierung und einen Praxisbezug. Ferner können umgekehrt durch den Kontakt zur Praxis auch aktuelle Forschungsfragen entwickelt und für die Generierung eines Forschungsprojektes genutzt werden. Diese Aufgabenbündelung entspricht dem Selbstverständnis des BIBB sowie den Anforderungen an eine Forschungs-, Beratungs- und Service-Einrichtung, wie es von den externen Kooperationspartnern und Zielgruppen als Empfänger der Leistungen des BIBB erwartet wird.

So ist auch nicht nachvollziehbar, dass nach Meinung des Wissenschaftsrates und von SOLGA und WAGNER die integrative Aufgabenwahrnehmung gescheitert ist. Aus gewerkschaftlicher Sicht ist die Verbindung von Forschung und anderen Aufgaben, wie z. B. mit Ordnungs- und Implementationsaufgaben, für das BIBB konstitutiv und sollte deshalb unbedingt in dieser Form erhalten bleiben, weil nur so die Praxisrelevanz der Arbeitsergebnisse gewährleistet und damit den Anforderungen der Kunden des BIBB entsprochen werden kann. Die Tatsache, dass in der Vergangenheit die Forschung durch Ordnungsarbeiten verzögert wurde, heißt nicht, dass die integrative Aufgabenwahrnehmung gescheitert ist. Das BIBB muss künftig dafür Sorge tragen, dass für Forschung, die einmal begonnen wurde, ausreichend Zeit zur Verfügung steht, diese auch erfolgreich zu beenden.

Forschungsaufgaben im Fokus

Die Forschung im BIBB kann nicht losgelöst von dem gesetzlichen Auftrag beurteilt werden. In § 90 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 2005 ist festgelegt, dass das BIBB „durch wissenschaftliche Forschung zur Berufsbildungsforschung beizutragen“ hat. Das heißt für die Gewerkschaftsseite, dass Forschung in Verknüpfung mit berufsbildungsbezogenen Aufgaben betrachtet werden muss.

Den Forschungs- begriff des BIBB neu fassen

Angeregt durch die Ergebnisse des Wissenschaftsrates ist das BIBB aufgefordert, seinen Forschungsbegriff neu zu fassen. Die Diskussionen im Wissenschaftlichen Beirat des BIBB haben ergeben, dass die Idee, die Forschung im BIBB nach grundlagenorientierter und anwendungsorientierter Forschung zu kategorisieren, keinen Gewinn bringt. Stattdessen sollte ein Forschungsbegriff zu Grunde gelegt werden, der sich an den Aufgabenbereichen des BIBB orientiert. Zum Beispiel wurde vom wissenschaftlichen Beirat im BIBB eine Aufteilung nach Modellversuchsforschung, Forschung über Grundlagen der Ordnungsverfahren, Forschung über exemplarische Zukunftsthemen, Forschung zur Internationalisierung der beruflichen Bildung bzw. zum Vergleich von Bildungssystemen und der Transformationsforschung vorgeschlagen.² Die Forschungsbereiche können auch identisch zu den Forschungskorridoren des BIBB sein. Darüber hinaus ist zu überlegen, ob an das Verständnis der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von „empirischer Bildungsforschung“ angeknüpft werden kann.³

Aussagen zu den Forschungsdefiziten im BIBB

Als Ergebnisse der Beurteilung des BIBB durch den Wissenschaftsrat, die dem BIBB das Urteil ausgestellt hat, dass die Forschungsleistungen nicht zufriedenstellend sind, wurden anstelle von im Detail belegbaren Forschungsergebnissen aus einer ergebnisoffenen Evaluierung auf international anerkanntem Niveau Stereotype formuliert, wie sie auch bei den Stellungnahmen zu anderen „Ressort-Forschungseinrichtungen“ verwendet werden:

- Die Forschung sei nicht ausreichend fundiert.
- Die Forschung im BIBB zeichne sich durch „unzureichende Datenerhebungen“ aus.
- Selten werden „fortgeschrittene wissenschaftliche Methoden“ angewendet.
- Es werden keine Aufsätze in referierten Zeitschriften veröffentlicht und dadurch sei kein Anschluss an die Wissenschaftsgemeinde sichergestellt.
- Es gibt kein Konzept für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.
- Die Zusammenarbeit zu Hochschulen und im internationalen Rahmen ist zu schwach ausgeprägt (vgl. BWP 1/2006, S. 5 f.).

Diese Aussagen sind sehr unbefriedigend, weil sie insbesondere im methodischen Bereich nicht konkret beschreiben, wie der Wissenschaftsrat dazu kommt und welche Belege diese Aussagen unterstützen.

Folgende Fragen bleiben offen: An welchen Punkten waren die Datenerhebungen durch das BIBB nicht ausreichend? Welche fortgeschrittenen wissenschaftlichen Methoden wurden im BIBB vermisst?

Als Kennzeichen für qualitativ gute Forschung wird von SOLGA und WAGNER die Notwendigkeit der Publikation in referierten (internationalen) Zeitschriften angesehen. Hier sind Zweifel angebracht. Auch wenn veröffentlichte Beiträge zur Diskussion in der Wissenschaftsgemeinde beitragen, reicht es zur Qualitätssicherung nicht aus. Bisher wurden die Ergebnisse der Forschungsarbeit von den „Kunden“ des BIBB insbesondere daran gemessen, ob und was sie zur Lösung von bildungspolitischen Problemen beitragen haben und welche Umsetzungsqualität sie haben. Ob Beiträge in referierten Zeitschriften nur, weil sie dort veröffentlicht sind, methodisch fundierter sind, ist eine Annahme, die nicht belegt ist: Jeder weiß, dass es insbesondere auch in referierten Zeitschriften die Erscheinung gibt, dass sich eine Community gebildet hat, die sich selbst feiert.

Aus gewerkschaftlicher Sicht kranken die Ergebnisse des Wissenschaftsrates ebenso wie der Beitrag von SOLGA und WAGNER daran, dass sie sich am Hochschulbereich orientieren, dabei aber nicht berücksichtigen, dass sich das BIBB durch sein Alleinstellungsmerkmal erheblich von den Universitäten unterscheidet (vgl. BBiG). Für die Beurteilung der Aufgaben des BIBB in ihrer Verbindung von Forschungs-, Ordnungs- und Implementationsaufgaben im Bereich der beruflichen Bildung können deshalb keine ausschließlich universitären Maßstäbe angelegt werden. Die Mitglieder des Wissenschaftsrates und auch diejenigen, die den Beitrag geschrieben haben, machten sich nicht die Mühe, detaillierter das BIBB zu untersuchen und den eigenständigen Wert von Ressortforschung in dem Spannungsfeld zwischen Politik und Wirtschaft auf der einen Seite und der Wissenschaft auf der anderen Seite zu erkennen. Die Vorschläge orientieren sich zu stark an der Scientific Community und den Universitäten. Forschungsergebnisse müssen aber auch von den anderen Zielgruppen, die diese nutzen, in ihrer Anwendungsqualität beurteilt werden. So kann ein fundiertes und von der Wissenschaftsgemeinde hoch gelobtes Forschungsprojekt an der Umsetzung scheitern. Die Forschung sowie die Umsetzung der Ergebnisse muss sich aber einer Qualitätskontrolle unterziehen und beide Aspekte müssen gleichgewichtig bewertet werden.

Öffnung des BIBB für externe Wissenschaftler und Zusammenarbeit mit Hochschulen

Der Wissenschaftsrat und auch der Beitrag von SOLGA und WAGNER stellen bei der Forschung im BIBB Mängel im Bereich des wissenschaftlichen Personals fest: Fehlende Dok-

toranden, kein ernsthaftes Gastwissenschaftler-Programm, mangelnde Zusammenarbeit mit externen Forschern, zu geringe Einstellung von Zeitkräften für Projekte oder begrenzte Fragestellungen. Nicht alle Maßnahmen eignen sich für das BIBB, da es keine Hochschule ist und zeitliche Freiräume nicht im gleichen Maß vorhanden sind wie an den Hochschulen.

Die Förderung des Nachwuchses in der Berufsbildungsforschung ist mit Sicherheit begrüßenswert; Voraussetzung dafür ist allerdings, dass auch die erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Der Vorschlag des Wissenschaftsrates, dass ein Drittel der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nur befristet eingestellt werden sollen, wird nicht befürwortet. Zeitkräfte müssen eingearbeitet und betreut werden, sie scheiden aber nach kurzer Zeit wieder aus. Das ist einerseits für die Gewerkschaften ein personalpolitisches Problem, andererseits ist es

nicht akzeptabel, dass Professoren Zeitstellen fordern, weil dadurch angeblich bessere Forschungsergebnisse erzielt werden, wenn sie selbst auf Lebenszeit berufen sind.

Die Arbeit des BIBB in und für die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) wurde in den Empfehlungen des

Wissenschaftsrates völlig unzureichend gewürdigt, obwohl diese Aktivitäten aufgrund einer vergangenen Evaluierung im Jahre 1986 aufgegriffen wurden. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass das BIBB eine wichtige Initiativfunktion bei der Konstituierung der AG BFN erfüllt hat.

Die Gewerkschaften sprechen sich nachdrücklich für die Entwicklung geeigneter Umsetzungsstrategien für eine erfolgreiche Kooperation mit Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen aus, auch bezogen auf einzelne Projekte bzw. Themenbereiche.

Auslagerung der Forschungsaufgaben

Die Drohgebärde des Wissenschaftsrates, wie sie auch von SOLGA und WAGNER am Ende ihres Beitrages aufgegriffen wird, beinhaltet, dass eine Entscheidung für die Auslagerung bereits im laufenden Prozess getroffen werden soll und nicht erst in vier Jahren, wenn eine erneute Evalua-

tion des BIBB durch den Wissenschaftsrat durchgeführt wird. Das soll dann geschehen, wenn die Veränderungen in der Forschung nicht greifen.

Bei dieser Haltung kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass nicht eine Verbesserung der Forschung im BIBB angestrebt wird, sondern dass andere Interessen eine Rolle spielen, die eine Auslagerung bzw. Ausgründung der Forschungsaufgaben aus dem BIBB anstreben. Betrachtet man die Aussagen des Wissenschaftsrates zur Ressortforschung, die jährlich einen Umfang von 1,2 Mrd. € umfasst, so kann daraus geschlossen werden, dass der Wissenschaftsrat gern an diese Mittel für seine Klientel herankommen möchte.⁴ Da erscheint die Beschreibung der Rolle des Wissenschaftlichen Beirates als Begleiter und Ratgeber der Umstrukturierung im Beitrag von SOLGA/WAGNER nicht als ehrlich gemeint.

Ausblick

In Übereinstimmung mit dem Wissenschaftsrat ist eine Intensivierung der Forschung im BIBB zu fordern. Dagegen ist die Trennung von Forschung und Ordnungsarbeit sowie eine Abschaffung der integrativen Aufgabenwahrnehmung abzulehnen. Sie führt zu Doppelarbeit (bei der Untersuchung von branchen- und berufsspezifischen Fragen, bei der Nutzung von Forschungsergebnissen für die Gestaltung der Berufsbildung), erschwert die Kommunikation zwischen Berufsbildungspraxis und Forschung und erhöht das Risiko, dass Forschungen Möglichkeiten und Grenzen der Berufsbildungspraxis nicht ausreichend in Rechnung stellen.

Grundsätzlich besteht Einvernehmen, dass die Qualität der Forschung im BIBB optimiert werden muss, um noch stärker internationalen Standards genügen zu können. Alle Anstrengungen müssen daher so gebündelt werden, dass dies in relativ kurzer Zeit gelingt. Bei der Verbesserung der Qualität der Forschung darf jedoch nicht der Anwendungsbezug verloren gehen. Forschungsergebnisse, die nur für die Wissenschaftsgemeinde und zur eigenen Reputation generiert werden, bringen nicht die Berufsbildung voran und lösen nicht deren drängende Probleme. Die Gewerkschaftsseite ist davon überzeugt, dass die Forschungsleistungen „verbesserungsfähig“ sind. Was allerdings „gute und hochwertige Forschung“ ist, kann nicht von der Wissenschaft alleine beurteilt werden, da im BIBB die praktische Umsetzbarkeit immer gemeinsam mit den Forschungsaktivitäten betrachtet wird. Die Nachfrage von Politik und Berufsbildungspraxis nach der forschungsbasierten Beratung durch das BIBB spricht für die Qualität der Forschung in der Kombination von Praxis- und Theoriefragen. Hier grenzt sich die Gewerkschaftsseite deutlich vom Wissenschaftsrat und den Aussagen von SOLGA und WAGNER ab. ■

Anmerkungen

- 1 Kremer, M.; Weiß, R.: *Strukturen verändern – Potenziale entwickeln – Qualität verbessern: Herausforderungen für das BIBB*. In: *BWP 35 (2006) 1*, S. 3 f.
- 2 Vgl. *Ergebnisniederschrift der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirates des BIBB vom 21.2.2006*.
- 3 Vgl. *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung zum Rundgespräch der DFG am 29.10.2001*.
- 4 Vgl. *Internetseite des Wissenschaftsrates: www.wissenschaftsrat.de unter WR im Fokus*.



Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit

► Die Frage der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit wurde bisher in Forschung und Praxis vernachlässigt. Da diese Erwerbsform jedoch zunehmend expandiert, ist es notwendig, Konzepte zur Kompetenzentwicklung für diese Zielgruppe aufzuzeigen.

Im Beitrag werden Forschungsergebnisse skizziert, die in einem BIBB-Forschungsprojekt zu diesem Thema erhoben wurden. Ergebnisse aus Fallstudien in den Niederlanden, aus einer Studie in Frankreich, aus Befragungen deutscher Zeitarbeiter/-innen wie auch der Zeitarbeitsunternehmen verdeutlichen, dass die Chancen für eine Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit selber liegen, nämlich in dem Lernen in der Arbeit und den dabei informell erworbenen Kompetenzen.

Wachstumsbranche Zeitarbeit

Zeitarbeit gewinnt zunehmend an Bedeutung. Betriebe fordern aufgrund des gestiegenen Wettbewerbsdrucks immer mehr flexible Arbeitnehmer/-innen, die vielseitig und kurzfristig einsetzbar sind. Seit 1970 geht der Anteil der abhängig Beschäftigten in so genannten Normalarbeitsverhältnissen (unbefristete Vollzeitbeschäftigung) zurück (vgl. SCHÄFER 2001). Im Jahr 1988 befanden sich nach WILLKE (1998) noch drei Viertel der Erwerbsbevölkerung in einem unbefristeten Vollzeitverhältnis, mittlerweile sind es lediglich noch zwei Drittel (vgl. MIKROZENSUS 2003). Stattdessen breiten sich zunehmend nichtreguläre, auch als prekär bezeichnete Beschäftigungsverhältnisse wie zum Beispiel befristete Beschäftigung, Teilzeitarbeit, geringfügige Beschäftigung oder Zeitarbeit aus.

Seit 1993 hat sich die Zahl der Zeitarbeitnehmer/-innen von 121.000 auf knapp 400.000 im Jahr 2004 mehr als verdreifacht (vgl. Abbildung 1):

Grund für diese starken Wachstumsraten sind, neben der konjunkturellen Entwicklung, die Einführung der Personal-Service-Agenturen. Ohne die Einbeziehung der PSA-Beschäftigten betrug die Quote 2004 dennoch 1,4 % (vgl. JAHN 2005).

Der überwiegende Teil der Zeitarbeitnehmer/-innen wurde im Jahr 2004 mit 27 % in die Metall- und Elektroberufe, 30 % als Hilfspersonal, 17 % in Dienstleistungen (z. B. Gesundheitsberufe), 12 % in Verwaltung und Büroarbeit, 10 % in sonstige Berufe und 4 % in technische Berufe entliehen. Allerdings liegt die Zeitarbeit hierzulande noch deutlich hinter internationalen Vergleichswerten zurück. In den USA ist nach SENNETT (1998) die Zeitarbeit der am meisten expandierende Bereich des Arbeitsmarktes. In Europa sind die Spitzenreiter der Zeitarbeit vor allem die Niederlande (4,5 % bei 7,2 Millionen Erwerbstätigen) und Großbritannien (4,7 % bei 28,1 Millionen) (vgl. IAB-Kurzbericht Nr. 21/2002).



GESA MÜNCHHAUSEN

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungswege, Kompetenzentwicklung, Lernverläufe“ im BIBB

Abbildung 1 Überlassene Arbeitnehmer in Deutschland – Durchschnittswerte

	insgesamt	Männer	Frauen	Anteil in Prozent
1994	134.443	109.550	24.893	0,49
1995	165.819	134.646	31.173	0,58
1996	175.798	142.692	33.106	0,64
1997	200.541	161.626	38.915	0,78
1998	245.780	196.258	49.522	0,93
1999	275.838	217.490	58.347	1,04
2000	328.011	252.185	75.826	1,22
2001	341.053	263.985	77.067	1,28
2002	319.299	244.331	74.960	1,22
2003	330.219	253.221	76.997	1,29
2004	385.256	292.394	92.863	1,51

Quellen: BA-Statistik aus 2005, IAB-Kurzbericht 14/05

Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit

Aufgrund der Veränderungsprozesse in Wirtschaft, Technologie und Gesellschaft wird die Kompetenzentwicklung der Erwerbstätigen immer wichtiger für den Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit. Berufliche Kompetenzen sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände, die den Menschen in vertrauten und in neuen Situationen handlungs- und reaktionsfähig machen (vgl. KAUFFELD 2002). Die Kompetenzentwicklung soll dazu beitragen, die berufliche Handlungskompetenz der Erwerbstätigen (Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz) zu fördern, damit sie mit komplexen Umfeldveränderungen und sich ändernden Anforderungen umgehen können.

Der Zugang zu entsprechenden Qualifizierungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die zu einer Kompetenzentwicklung der Einzelnen führen (können), ist sehr unterschiedlich. Unternehmen machen einen deutlichen Unterschied bei der Förderung der Kompetenzentwicklung der Stammbeschaft und den temporär eingesetzten Zeitarbeitnehmern/-innen. Für die Unternehmen ist es vor allem bei temporären Beschäftigungsverhältnissen fraglich, ob sich eine Investition in Weiterbildung amortisiert und wem dabei der Nutzen zukommt: dem Zeitarbeitsunternehmen, dem Einsatzbetrieb oder der Zeitarbeitskraft?

Insbesondere für Zeitarbeitnehmer/-innen ist die Kompetenzentwicklung jedoch von hoher Bedeutung, da sie in der Regel häufiger als die Stammbeschaft Arbeitsplatz, berufliche Tätigkeit sowie das Arbeitsumfeld wechseln. Darüber hinaus sind sie in den Einsatzbetrieben häufig mit einem intensiven Arbeits- und Zeitdruck konfrontiert.

Die Kompetenzentwicklung ist nicht nur im Interesse des Einzelnen bedeutsam, sondern auch für die Unternehmen und die gesamte Volkswirtschaft notwendig,

da sonst eine immer größer werdende Erwerbstätigen-gruppe aus Kompetenzentwicklungsprozessen ausgeschlossen wird und die Gefahr einer Dequalifizierung wächst.

In der deutschen Berufsbildungslandschaft stand die Kompetenzentwicklung für Zeitarbeitskräfte bisher kaum im Blickpunkt der Praxis und der Berufsbildungsforschung (vgl. BAETHGE/SCHIERSMANN 1998). Auch in anderen europäischen Ländern wurde das Thema bisher vernachlässigt (vgl. LE MOUILLOUR 2002).

Zu klären ist: Welche Ansätze zur Kompetenzentwicklung gibt es bereits, die in der Zeitarbeit – national wie auch international – punktuell Anwendung finden, und wie kann die Umsetzung künftig gefördert werden? Welches ist die passende Form der Kompetenzentwicklung? Womöglich eignen sich gerade solche Ansätze, bei denen der Arbeitsprozess als Lernprozess verstanden wird. Die daran anknüpfende Frage ist: Wie kann das Lernpotenzial von beruflichen Arbeitswechsellern gezielt zur Kompetenzentwicklung genutzt werden? Und: Inwiefern kann die Zeitarbeit so ausgestaltet werden, dass die Beschäftigten sich in der Arbeit qualifizieren und dies später auf dem Arbeits- oder Bildungsmarkt nutzen können?

In einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde diesen Forschungsfragen nachgegangen. Es wurden Fallstudien in Frankreich und den Niederlanden durchgeführt, und in Deutschland Zeitarbeitsunternehmen sowie die Zeitarbeitskräfte befragt. Die Ergebnisse werden hier exemplarisch vorgestellt.¹

Zeitarbeit in den Niederlanden und in Frankreich

Der Blick in die *Niederlande* ist insofern interessant, als Zeitarbeit dort quantitativ stärker verbreitet und gesellschaftlich anerkannter ist. Es scheint dort „normaler“ zu sein, als Zeitarbeiter/-in beschäftigt zu sein. Allerdings gibt es erst seit zwei Jahren Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung der Erwerbstätigen.

Ein grundlegendes Merkmal des niederländischen Zeitarbeitsmarktes ist, dass mehr als 40 % der Zeitarbeitnehmer/-innen noch zur Schule gehen (vgl. www.abu.nl). Diese Personengruppe hat daher nicht unbedingt ein Interesse an einer Qualifizierung. Fast 75 % der Zeitarbeitnehmer/-innen sind jünger als 35 Jahre, d. h., es handelt sich um ihre erste oder zweite Beschäftigung. Die durchschnittliche Vertragsdauer mit den Zeitarbeitsunternehmen beträgt 155 Tage. Diese Fakten sind wichtig für die Frage der Kompetenzentwicklung. Nach einer neuen tariflichen Vereinbarung wurde 2004 mit der fondsgebundenen Einrichtung eines persönlichen Weiterbildungsbudgets begonnen. Das Budget wird für maximal drei Jahre aufgebaut, jedes Jahr kommt

Anmerkungen

¹ Eine ausführliche Dokumentation der Forschungsergebnisse wird derzeit vorbereitet und im Laufe des Jahres 2006 vom BIBB veröffentlicht.

1 % der Lohnsumme dazu (d. h. insgesamt 3 %), die die Zeitarbeitsunternehmen in den Fonds einzahlen. Je länger jemand bei einem Zeitarbeitsunternehmen arbeitet, desto höher wird das Budget für eine Weiterbildung.

Entscheidend sind hierbei zwei Punkte: Zum einen ist es ein Instrument für die einzelnen Zeitarbeitskräfte, eine Weiterbildung in Anspruch nehmen zu können oder sich das Geld auszahlen zu lassen. Zum anderen ist es ein Stimulus für die Unternehmen, das Geld in die eigenen Zeitarbeitskräfte bzw. in deren Weiterbildung zu investieren, denn zahlen müssen sie ohnehin.

Dieser Prozess beginnt allerdings erst nach einer Beschäftigungszeit von 182 Tagen (Phasenmodell), also oberhalb der durchschnittlichen Vertragsdauer. Vorher haben die Zeitarbeitskräfte keinen Anspruch auf Weiterbildung. Es fehlen jedoch Maßnahmen zur Unterstützung und zur Motivierung der Zeitarbeitnehmer/-innen (Stichwort: bildungsferne Gruppen), denn die Frage der konkreten Umsetzung ist den Beteiligten freigestellt.

Zur Frage der Anerkennung und Zertifizierung der in den Arbeitseinsätzen erworbenen Kompetenzen gibt es auch in den Niederlanden zunehmend verschiedene Aktivitäten. Es werden Verfahren und Instrumente entwickelt (vgl. www.cinop.nl). Bisher werden die verschiedenen Arbeitseinsätze der Zeitarbeitskräfte in den Einsatzbetrieben allerdings kaum anerkannt.

Die Studie zur Zeitarbeit in *Frankreich* wurde in Kooperation mit dem Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Marseilles) erstellt.

In Frankreich stieg die Zahl der überwiegend im gewerblichen Bereich beschäftigten Zeitarbeitskräfte im Zeitraum 1996 bis 2000 von rund 250.000 auf über 750.000, was einer Quote von 2,5 % entspricht.

Im Jahr 2004 dauerte ein Zeitarbeitsverhältnis im Durchschnitt 13 Tage (sowohl Verleihdauer in den Einsatzbetrieben als auch die Beschäftigungsdauer im Zeitarbeitsunternehmen).

Die Zeitarbeitnehmer/-innen sind relativ jung: Mehr als die Hälfte sind unter 30 Jahre alt, und fast drei Viertel der Zeitarbeitskräfte sind Männer. Annähernd ein Drittel der Zeitarbeitnehmer hatte 1998 keinen beruflichen Ausbildungsabschluss (31 %).

Die Zeitarbeitnehmer/-innen sind vor allem im Baugewerbe und in der Industrie tätig. Grundsätzlich gilt das Prinzip der Gleichbehandlung, wonach jeder Zeitarbeitskraft die gleiche Bezahlung wie einer Stammkraft zusteht. Zusätzlich erhält jeder/jede Zeitarbeiter/-in eine so genannte „Prekaritätsprämie“ in Höhe von 10 % des Entgeltes als Entschädigung für die Prekarität des Arbeitsverhältnisses. Die französischen Betriebe mit mehr als neun Beschäftigten müssen nach dem Gesetz zur beruflichen Weiterbildung einen bestimmten Prozentsatz des Bruttolohnes (seit 2004 sind es 1,6 %) zur Finanzierung der Weiterbildung aufwenden. In der Zeitarbeitsbranche haben die Sozialparteien

hierfür mit 2 % einen höheren Beitrag festgelegt. Das heißt, hier wird ebenso wie in den Niederlanden der Versuch unternommen, durch eine entsprechende gesetzliche bzw. tarifvertragliche Regelung die Weiterbildung der Zeitarbeitskräfte sicherzustellen.

Nach den Daten, die aus der Steuererklärung erhoben und vom Céreq bearbeitet werden, haben 25 % aller Zeitarbeitnehmer/-innen 2002 an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Die durchschnittliche Dauer der Maßnahmen betrug 28 Stunden. 59 % der Teilnehmenden wurden 2004 im Bereich Transport/Lagerhaltung weitergebildet.

Neben diesen formalen Weiterbildungsmöglichkeiten finden in Frankreich zunehmend Ansätze für informelle Formen der Kompetenzentwicklung Verbreitung. Das 2002 erlassene „Gesetz zur sozialen Modernisierung“ und die damit eingeführte Prozedur der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen findet in der Zeitarbeit eine besondere Resonanz: Das regelmäßige Wechseln des Arbeitsplatzes, des Berufes und des Arbeitsumfeldes fördert Kompetenzen, die in Form von Zertifizierungen anerkannt werden sollen. So hat das Zeitarbeitsunternehmen Adecco mit dem AFPA, dem Berufsverband für Erwachsenenbildung, einen „Pass' compétences“ entwickelt, mit dem die Zeitarbeitskräfte die Möglichkeit bekommen, durch ihre Berufserfahrung eine anerkannte Qualifikation zu erwerben.

Wie in den Niederlanden steckt auch in Frankreich die Erfassung und Anerkennung der informell in der Arbeit, d. h. durch die Berufserfahrung, erworbenen Kompetenzen in den Kinderschuhen. Doch es zeigt sich, dass insbesondere in diesen Entwicklungen künftig die Chancen der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit gesehen werden. Nicht zuletzt auch deshalb, da das formale Bildungssystem nicht mehr genügend qualifizierte Personen bereitstellt und einem prognostizierten Fachkräftemangel durch alternative Formen des Qualifikationserwerbs begegnet werden soll.

Arbeiten und Weiterbildung in der Zeitarbeit in Deutschland

Im Rahmen einer BIBB-Befragung der *Zeitarbeitsunternehmen* sollten die Tätigkeiten sowie die Weiterbildungsmöglichkeiten in der Zeitarbeit erhoben werden. Dazu wurde eine *Telefonbefragung* (CATI – Computer Aided Telephone Interview) durch das IES Hannover (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover) zu den genannten Bereichen durchgeführt. Insgesamt wurden 365 telefonische Interviews mit Vertretern/-innen der Zeitarbeitsunternehmen realisiert. Rund 45 % dieser Unternehmen beschäftigen 1–49 Mitarbeiter, 48 % beschäftigen 50–249 Mitarbeiter, und nur 7 % haben mehr als 250 Mitarbeiter.

Die Betriebe beschäftigen ihre Mitarbeiter mit 42 % meistens ein bis zwei Jahre. Nur 6 % geben an, ihre Mitarbeiter über fünf Jahre zu beschäftigen. Die häufigsten Fristen der Entleihung in die Einsatzbetriebe liegen zwischen einem Monat und zwei Jahren. Eine Verleihdauer von mehr als zwei Jahren, aber auch die tageweise Verleihung, stellt eher die Ausnahme dar.

Die meisten der Tätigkeiten in den Zeitarbeitseinsätzen erfordern entweder eine duale Ausbildung oder gar keinen beruflichen Abschluss. Tätigkeiten einer höheren Qualifikation spielen eine untergeordnete Rolle.

Entsprechend der großen Bedeutung des Produzierenden Gewerbes sind die häufigsten Berufe, die in der Zeitarbeit ausgeübt werden, dem gewerblich-technischen Bereich zuzuordnen, gefolgt von nicht näher spezifizierten Hilfstätigkeiten, kaufmännischem Bereich und personenbezogener/sozialer Dienstleistungsberufe.

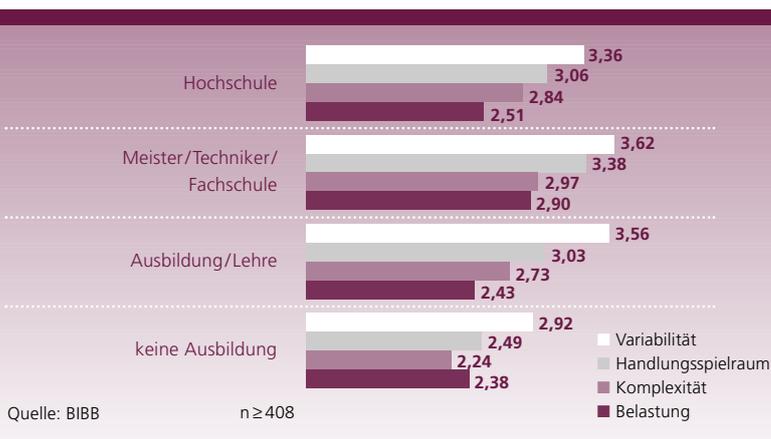
Im gewerblich-technischen Bereich üben die Beschäftigten überwiegend Schlossertätigkeiten aus wie Schweißen, Drehen und Fräsen; sie führen (Elektro-)Installationen durch, machen Maler- und Lagerarbeiten. Die häufigsten Tätigkeiten im kaufmännischen Bereich sind buchhalterische,

Sachbearbeitungs- und Sekretariatsaufgaben. Zu den häufigsten Hilfsarbeiten gehören Arbeiten im Lager und an Maschinen. Der Bereich der personenbezogenen, sozialen Dienstleistungen spielt in der Zeitarbeit keine große Rolle; die hier genannten häufigsten Tätigkeiten sind neben Telefonieren Küchen-Tätigkeiten sowie Pflege.

Nach eigenen Angaben ist die berufliche Weiterbildung ihrer Zeitarbeitskräfte lediglich in rund 25 % der befragten Zeitarbeitsunternehmen von eher großer Bedeutung. 32 % sagen, dass Weiterbildung gar keine Rolle spielt. Sofern an einer formal organisierten Weiterbildung teilgenommen wird, dann überwiegend in der entleihfreien Zeit. Fachliche Inhalte bilden für die Unternehmen dabei mit über 80 % eindeutig den Schwerpunkt.

Außerbetriebliche Tätigkeiten wie beispielsweise ehrenamtliche oder politische Arbeit und die im privaten Umfeld erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden so gut wie gar nicht berücksichtigt. Das sagen 78 % der Unternehmen. Allerdings geben mit 92 % die meisten der befragten Unternehmen an, die im Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen ihrer Zeitarbeitskräfte bei künftigen Einsätzen zu berücksichtigen.

Abbildung 2 Arbeitsplatzmerkmale im Einsatzunternehmen in Abhängigkeit vom Ausbildungshintergrund (Mittelwerte)



Insgesamt wurde festgestellt, dass die Förderung der Kompetenzentwicklung, durch Weiterbildungsangebote oder insbesondere auch die informellen Formen in der Arbeit bisher von den Unternehmen sehr wenig realisiert wird. Auffällig ist, dass die Zeitarbeitsunternehmen nur in geringem Maße über die konkreten Tätigkeiten ihrer Zeitarbeitskräfte informiert sind.

Durch eine weitere Befragung, in diesem Fall der Zeitarbeitskräfte, wurde der subjektiven Sicht zu den beiden Befragungssträngen Weiterbildung und Tätigkeiten nachgegangen. Insgesamt wurden 433 Zeitarbeitnehmer/-innen durch eine kombinierte Offline- und Online-Fragebogenuntersuchung von einer Forschergruppe der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie, befragt.

Abbildung 3 Fähigkeiten, die durch die Zeitarbeit weiterentwickelt werden konnten



In Bezug auf die ausgeübten Tätigkeiten wurden deutliche Unterschiede im Lernpotenzial und der Persönlichkeitsförderung der Einsatzstätigkeiten erhoben. Kriterien hierfür waren Vielfältigkeit der Arbeit, Einflussnahme bzw. Handlungsspielraum, Komplexität der Anforderungen und der Arbeitsbelastung. Diese Arbeitsplatzmerkmale wurden anhand des Kurzfragebogens zur Arbeitsanalyse (KFZA, vgl. PRÜMPER, HARTMANNGRUBER, FREESE 1995) erfasst. Diese wurden individuell unterschiedlich erlebt, je nach Tätigkeitsbereich, Einsatzstatus und beruflichem Hintergrund der Befragten (vgl. Abbildung 2).

Die Erwerbstätigen wurden ferner danach gefragt, inwieweit ihre Qualifikationen, die sie mitbringen, mit den Arbeitseinsätzen übereinstimmen. Die Übereinstimmung zwischen Qualifikationsprofilen und Einsatzstätigkeiten

variiert in hohem Maße: Im Bau-Nebengewerbe (86,7 %), im Gesundheitsbereich (62,0 %) und im IT-Bereich (57,2 %) ist die Übereinstimmung vergleichsweise hoch, im Gaststätten-/Reinigungsbereich (21,4 %) vergleichsweise niedrig. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass der persönliche Lerngewinn am höchsten wahrgenommen wird, sofern die Übereinstimmung zwischen Qualifikationsprofil und Tätigkeit während der Einsätze hoch ist.

Insgesamt haben die Erwerbstätigen in der Zeitarbeit kaum einen Zugang zu formalen Weiterbildungsangeboten – weder im Zeitarbeitsunternehmen noch im Einsatzbetrieb. Die Angebote der Zeitarbeitsunternehmen zielen weitestgehend auf Sicherheitsunterweisungen, Informationsmaterialien und Zusatzqualifikationen wie Staplerscheine. Bei den Einsatzunternehmen wurde insgesamt mehr Engagement festgestellt. Die von ihnen gebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten wiesen in der Regel einen direkten Anforderungsbezug auf, wie zum Beispiel Verkaufsschulungen, Produktschulungen oder spezielle Produktions- und Fertigungsverfahren.

Allerdings wird der informelle Lerngewinn innerhalb des Prozesses der Arbeit als hoch eingeschätzt. Diese Einschätzung hängt vom Einsatzstatus und vom beruflichen Ausbildungshintergrund der Zeitarbeitskraft ab: Un- und Angelernte erleben den geringsten Lerngewinn (s. o.). Die Zeitarbeiter/-innen mit Berufsausbildung profitieren am meisten von Zeitarbeit; diejenigen mit geringer oder sehr hoher Qualifikation profitieren weniger.

Die Antworten auf die Frage der informellen Weiterbildungs- oder Lernmöglichkeiten innerhalb der Arbeit bezogen sich im Wesentlichen auf den Bereich sozialer und methodischer Kompetenzen: 74 % der Befragten sehen einen wesentlichen Lerngewinn der Zeitarbeit darin, sich schnell in neue Tätigkeiten einarbeiten zu können (methodische Kompetenz). Abbildung 3 zeigt die Antworten im Einzelnen.

Ausblick und Perspektiven

Die Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit ist nicht nur in Deutschland ein wichtiger Diskussions- und Gestaltungspunkt. Neben formalen Weiterbildungsmöglichkeiten liegen gerade für die Zeitarbeit die Chancen für eine Kompetenzentwicklung in der Arbeit selber: durch die wechselnden Arbeitseinsätze eröffnen sich den Beschäftigten vielfältige Möglichkeiten, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln – vorausgesetzt, es existieren lernförderliche Rahmenbedingungen. Dazu gehört auch, die Erwerbstätigen so zu verleihen und einzusetzen, dass sie Tätigkeiten ausüben, die eine Kompetenzentwicklung ermöglichen.

Es sollten künftig die im Beitrag aufgezeigten Aspekte verstärkt in Wissenschaft und Praxis bearbeitet und Kompetenzentwicklungskonzepte aufgezeigt werden. Dabei sind vor allem die Einsatzbetriebe und die Zeitarbeitskräfte stärker einzubeziehen. Die Erfahrungen im Rahmen der Qualifizierungsvereinbarungen in den Nachbarländern sollten in die bundesdeutschen Ansätze einfließen.

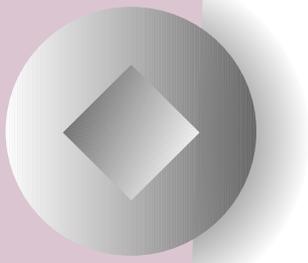
Die deutschen Tarifverträge sehen bisher keine Weiterbildungsvereinbarungen vor. Um die Lernchancen im Zeitarbeitsmarkt zu verbessern, sollte ein gewisser Prozentsatz der Entgelte in einen Weiterbildungsfonds gezahlt werden. Dies empfiehlt auch die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (www.lifelonglearning.de).

Mit der Vereinbarung eines bestimmten Geldbetrages allein ist es allerdings nicht getan. Das zeigt das Beispiel der Niederlande. Vielmehr müssen unterstützende, flankierende Maßnahmen für die Akteure vereinbart und gleichzeitig Anreizmodelle zur Beteiligung und Durchführung von Kompetenzentwicklung umgesetzt werden.

Die Ergebnisse der Untersuchungen des BIBB zeigen die Potenziale der Zeitarbeit insbesondere für die Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit deutlich auf. Die dabei informell erworbenen Kompetenzen und die damit verbundene Erfassung, Anerkennung und Zertifizierung sind innerhalb der künftigen Forschungsarbeit und in der Praxis durch entsprechende Modellprojekte aufzugreifen. ■

Literatur

- BAETHGE, M.; SCHIERSMANN, C. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Berlin, 15–87
- IAB-Kurzbericht Nr. 14 (2002): Zeitarbeit Teil II: Völlig frei bis streng geregelt: Variantenvielfalt in Europa
- IAB-Kurzbericht Nr. 21 (2005): Flexibilität des Arbeitsmarktes – Entwicklung der Leiharbeit und regionale Disparitäten
- JAHN, E. (2005): Entwicklung der Leiharbeit und regionale Disparitäten. In: IAB-Kurzbericht Nr. 14
- KAUFFELD, S. (2002): Das Kasse-ler-Kompetenz-Raster (KKR) – ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In: Clement, U.; Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung, Opladen, S. 131–151
- LE MOUILLOUR, I. (2002): Internationales Monitoring im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit, Statusbericht 4, Wiss. Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Uni Kassel
- MÜNCHHAUSEN, G. (2005): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit. In: Personalführung 38 (2005) 1, S. 30–37
- PRÜMPER, J. u. a. (1995): KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 39, S. 125–132
- SCHÄFER, H. (2001): Ende des Normalarbeitsverhältnisses? Institut der deutschen Wirtschaft, Köln
- SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin
- VOGEL, B. (Hrsg.) (2004): Leiharbeit, Neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform, Hamburg
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2003): Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wiesbaden
- WILLKE, H. (1998): Zukunft der Arbeit, Bonn
- WITTEW, W.; MÜNCHHAUSEN, G. (2001): Kompetenzentwicklung von Leiharbeitskräften. In: Personalwirtschaft, 6, S. 62–68



Neue Berufsbilder für das Dialogmarketing in Vorbereitung

MARTIN ELSNER

► **Am 1. August 2006 gehen zwei neue Berufe an den Start: Servicefachkraft für Dialogmarketing und Kaufmann/Kauffrau für Dialogmarketing. Im BIBB laufen die letzten Vorbereitungen für die Einführung.**

Kunden fordern heute eine optimale und effiziente Betreuung offensiv ein und wechseln schneller zur Konkurrenz. Unternehmensleitungen erwarten gleichzeitig Nachweise des Nutzens von Aktivitäten der Kundenbetreuung (Customer-Relation-Managements) für das Gesamtunternehmen sowie ein Controlling der internen Abläufe in der Kundenbetreuung. Dialogmarketing zielt infolge auf eine optimale strategische Ausrichtung, Planung, Gestaltung und Steuerung von Kundenkontakten, um langfristige Kundenbeziehungen aufzubauen und zu erhalten. In der Praxis müssen sich dafür die Mitarbeiter, die organisatorischen Strukturen sowie die informationstechnische Unterstützung bewähren. In verschiedenen Forschungsprojekten wurde in der Vergangenheit das sich neu konstituierende Feld der Kundenschnittstelle von Unternehmen näher untersucht und insbesondere die Qualifikationsentwicklung der Beschäftigten analysiert und kontrovers diskutiert.¹

Call Center haben sich trotz schlechter Wirtschaftslage in der Vergangenheit stark entwickelt. So gab es Ende 2005 ca. 4.500 Unternehmen, 5.500 Call Center, 184.000 Arbeitsplätze mit 330.000 Beschäftigten.² Rund 50 Prozent der Call Center sind seit 1999 entstanden. Von 2001 bis 2004 stieg der Anteil der externen Dienstleister von 10 auf 18

Prozent, der Anteil der „Inhouse“-Dienstleister fiel von 78 auf 49 Prozent, während eine gemischte Aufgabenwahrnehmung von 12 auf 33 Prozent anstieg. Call Center sind häufig in Ballungsräumen wie Berlin, Hamburg, Frankfurt, Düsseldorf oder München angesiedelt. Aufgrund des starken Wachstums der Branche und einer Unzufriedenheit mit den bestehenden Qualifizierungswegen, insbesondere durch die von den Kammern angebotenen Weiterbildungen, hatte sich die Branche in der Vergangenheit intensiv um ein eigenständiges Berufsbild bemüht.

BERUFSBILDER „SERVICEFACHKRAFT BZW. KAUFMANN/KAUFFRAU FÜR DIALOGMARKETING“ GESCHAFFEN

Im Frühsommer 2005 wurde vom zuständigen Bundeswirtschaftsministerium die Erarbeitung zweier Berufsbilder für diesen Bereich beschlossen und das Bundesinstitut für Berufsbildung mit der Realisierung beauftragt. Zum einen soll das Berufsbild einer zweijährigen Ausbildung *Servicefachkraft für Dialogmarketing (SFDM)* geschaffen werden, zum anderen das Berufsbild eines *Kaufmannes bzw. einer Kauffrau für Dialogmarketing (KDM)*. Die Berufsausbildung zur Servicefachkraft ist nach dem Konzept auf die Ausbildung zum Kaufmann/-frau anrechenbar. Durch dieses Modell wird insbesondere dem – durch die seit 1. April 2005 wirksame Reform der beruflichen Bildung – neuen § 5 Absatz 2 BBiG genügt, der nunmehr eine Berufsausbildung in sachlich und zeitlich besonders gegliederten, aufeinander aufbauenden Stufen vorsieht, wenn es sinnvoll und möglich ist.

Nach den Ergebnissen der Erarbeitungsprozesse sind sowohl *Servicefachkräfte* als auch *Kaufleute für Dialogmarketing* in Call Centern, in Servicecentern von Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen und in anderen dialogorientierten Organisationseinheiten, auch im öffentlichen Dienst, tätig. Das Arbeitsgebiet der Servicefachkräfte für Dialogmarketing liegt in der Kommunika-

Anmerkungen

- 1 U. a. Forschungsprojekte des BMBF betreut von Projektträger DLR: *Professionelle Services in innovativen Call Center Organisationen (INCCA)*; *Soziale Gestaltung der Arbeit in Call Centern (soCa)*, in Projektträger im DLR – *Arbeitsgestaltung und Dienstleistungen, Jahresbericht 2003/2004, Köln 2004*; *Baumeister, H.; Westhoff, G.: Betriebliche Ausbildung als Strategie gegen Fachkräftemangel in neuen Dienstleistungsbereichen. In: BWP 31 (2002) 1, S. 12 ff.*
- 2 *Baumeister, H.: Call Center in Bremen, Bremen 2001*; *Schnalzer, K.; Gidion, G.: Fallstudienbericht Call Center Inbound/Outbound, 2000, Projekt FreQueNzADeBar*; *Kruschel, H.; Paulini-Schlottau, H.: Ausbildung oder Fortbildung für den Call-Center-Bereich?. In: BWP 29 (2000) 3, S. 30 ff.*
- 3 *Angaben: Call Center Forum Deutschland e. V.*
- 4 *Näheres zum BIBB-Forschungsprojekt Berufsbezeichnungen www.bibb.de/de/wlk8276.htm*
- 5 *Entwürfe (Stand: 27. Januar 2006)*
- 6 *Weitere Informationen unter www.bibb.de/de/20720.htm bzw. www.bibb.de/de/20751.htm*

tion mit den Kunden in den Bereichen Kundenbetreuung, -bindung und -gewinnung, den operativen Kernprozessen eines Call Centers. Sie wirken dabei in einer Projektorganisation, die sie vorbereiten, durchführen und mit einem Projektcontrolling unterstützen. Dabei nutzen sie modernste Informations- und Kommunikationsmittel.

Kaufleute für Dialogmarketing haben ihren Schwerpunkt – aufbauend auf den Qualifikationen einer Servicefachkraft – in vermarktenden, organisatorischen und steuernden Aufgabenfeldern – den strategischen Nebenprozessen eines Call Centers. Der Schwerpunkt ist zum einen in Vertrieb und Marketing mit besonderen Anforderungen an die Kommunikation mit Auftraggebern zu sehen, zum anderen in der Personalwirtschaft, der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle sowie der Qualitätssicherung.

GEWÄHLTE BERUFSBEZEICHNUNGEN SICHERN GUTES IMAGE DER BERUFE

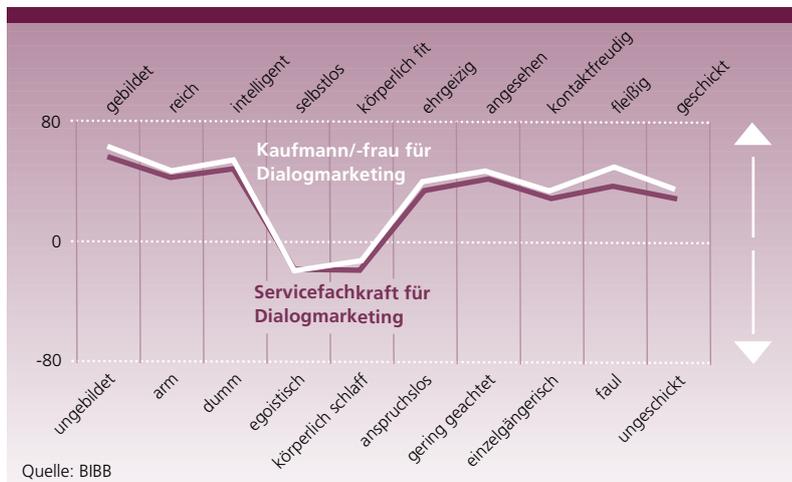
Die neuen Ausbildungsberufe im Dialogmarketing sind gerade auch mit ihren Berufsbezeichnungen eine gute Voraussetzung für die Rekrutierung von Ausbildungsbewerbern. Das zeigen die Ergebnisse eines von ULRICH betreuten BIBB-Forschungsprojektes „Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl“. Insgesamt wurden in dem Forschungsprojekt, das auch andere Berufe umfasst, rund 8.000 Jugendliche befragt. Berufsbezeichnungen weisen insbesondere eine Signal-, eine Selektions- sowie eine Selbstdarstellungsfunktion auf. Eine positive Wahrnehmung der im Dialogmarketing gewählten Berufsbezeichnungen resultiert insbesondere aus den bei der Berufswahl von Jugendlichen entscheidenden Kriterien (gebildet, reich, intelligent und angesehen), die gut repräsentiert sind. Bemerkenswert ist auch, dass die Servicefachkraft kaum schlechter als der Kaufmann bewertet wurde.

Allerdings ist der Grad der Vertrautheit mit den neuen Berufsbezeichnungen der Ausbildungsberufe noch sehr gering. Deshalb muss unbedingt Öffentlichkeitsarbeit eingeplant werden, um eine ausreichende Vertrautheit unter den infrage kommenden Berufswählern herzustellen. Diese sollte möglichst nicht nur verbal, sondern unter Einsatz konkreter Bilder gestaltet werden. Günstig ist es auch, in diese Kampagnen auch jüngere Jahrgänge mit einzubeziehen, die noch nicht unmittelbar vor der Berufswahl stehen. Das Gefühl der Vertrautheit lässt sich nicht rasch herstellen, ist aber neben dem Interesse und dem Gefühl, sich mit diesem Beruf sehen lassen zu können, eine zentrale Variable bei der Frage, ob der Beruf überhaupt in Betracht gezogen wird. Wie die bisherigen Untersuchungen vermuten lassen, besteht sonst die Gefahr, dass der Beruf nicht weiter beachtet wird, selbst von denen nicht, die für den Beruf infrage kommen.³

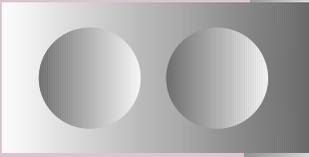
Abbildung 1 **Ausbildungsprofile⁴**

Servicefachkräfte für Dialogmarketing	Kaufleute für Dialogmarketing
<ul style="list-style-type: none"> ☐ kommunizieren und korrespondieren sicher und kompetent mit Kunden, bei gleichzeitiger Nutzung von Informations- und Kommunikationssystemen ☐ analysieren den Bedarf, beraten Kunden und bieten kundenspezifische Problemlösungen an ☐ setzen rhetorische Mittel und Gesprächsführungstechniken situationsangepasst ein ☐ präsentieren Produkte und Dienstleistungen kundenorientiert und verkaufen diese ☐ bearbeiten Kundenanfragen, Aufträge und Reklamationen ☐ nehmen aktiv mit potenziellen Kunden und Interessenten Kontakt auf ☐ wirken bei der Vorbereitung von Projekten mit, führen sie im Team durch und dokumentieren die Projektergebnisse ☐ berücksichtigen spezifische Kennzahlen und Steuerungsgrößen für das Projektcontrolling ☐ nutzen Datenbanken, pflegen und sichern Daten ☐ wenden einschlägige Rechts-, Datenschutz- und Sicherheitsvorschriften an 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ kommunizieren und korrespondieren sicher und kompetent mit Auftraggebern und Kunden und wenden dabei auch Fremdsprachenkenntnisse an ☐ planen, organisieren, kontrollieren und dokumentieren Kampagnen und Projekte ☐ planen und führen Maßnahmen zu Personalbeschaffung, -einführung, -einsatz und -entwicklung durch ☐ steuern und kontrollieren die Projektabwicklung unter betriebswirtschaftlicher Sicht, insbesondere mit Hilfe Call-Center-spezifischer Kennzahlen und Steuergrößen ☐ bearbeiten Aufgaben mit Unterstützung von Informations- und Kommunikationssystemen ☐ wirken bei Angebotsgestaltung, Vertragsanbahnung und Vertragsabschlüssen mit, kalkulieren Angebote ☐ präsentieren und verkaufen kundenorientiert Produkte oder Dienstleistungen für Auftraggeber ☐ bearbeiten Anfragen, Aufträge und Reklamationen von Auftraggebern und Kunden ☐ prüfen die Auftragsdurchführung mit Hilfe von Qualitätssicherungsinstrumenten ☐ beobachten Markt und Wettbewerber und wirken bei der Gestaltung des Dienstleistungsangebotes mit

Abbildung 2 **Vermutetes Fremdimage der Berufe Kaufmann/-frau bzw. Servicefachkraft für Dialogmarketing**



Die im Bundesinstitut für Berufsbildung durch die Sachverständigen des Bundes erarbeiteten Entwürfe zu den Verordnungen müssen nunmehr noch die zuständigen Gremien im Gesetzgebungsprozess durchlaufen, um dann voraussichtlich im April 2006 im Bundesgesetzblatt bekannt gemacht zu werden. Mit dem 1. August 2006 sollen die Berufsausbildungen für die Servicefachkraft und die Kaufleute für Dialogmarketing in Kraft treten und für eine Ausbildung zur Verfügung stehen.⁵ Für ausbildungswillige Betriebe besteht schon jetzt die Möglichkeit einer Eintragung von Ausbildungsverträgen durch die zuständigen Kammern. ■



Innovationen in der Weiterbildung – Ergebnisse des Weiterbildungs- Innovations-Preises (WIP) 2006

WILFRIED BRÜGGEMANN

► **Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) fördert die berufliche Weiterbildung mit dem Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP), der jährlich ausgeschrieben wird und innovative Qualifizierungskonzepte auszeichnet.**

Der Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) ist ein Instrument neben anderen, um neue Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt zu erfassen, die oftmals Vorboten für neue bzw. geänderte Qualifikationsanforderungen sind. An dem Wettbewerb, der seit dem Jahr 2000 jährlich stattfindet, können sich Bildungsdienstleister, Organisationen und Weiterbil-

Innovativ sind Bildungskonzepte bspw. dann, wenn sie

- überwiegend neue Qualifikationen vermitteln,
- traditionelle Qualifikationen zu einem neuen Profil kombinieren,
- ein Profil um neue fachliche/überfachliche Qualifikationen erweitern,
- neue Zielgruppen (der beruflichen Bildung) ansprechen,
- neue Lehr-/Lernmethoden, Erfolgskontrollen oder Organisationsformen einsetzen,
- neue Konzepte der Qualifizierung im Prozess der Arbeit umsetzen oder
- neue Ansätze der individuellen Kompetenzentwicklung verfolgen.

dungsträger sowie Betriebe selbst mit innovativen Konzepten (vgl. Kasten) zur beruflichen Weiterbildung beteiligen.¹

Die Ausschreibung läuft von März bis Juli; für jedes eingereichte Bildungskonzept sind der Bewerbung neben einem standardisierten Fragebogen eine expertisenhafte Darstellung der Bildungsmaßnahme beizufügen:

- Ziele, Inhalte, Methoden und Erfolgskontrollen,

- innovativer Charakter des Konzepts,
- Bedarfsfeststellung und
- (sofern möglich) bisherige Erfahrungen mit dem Konzept und Transfer des Gelernten in die Praxis.

Bislang wurden insgesamt über 900 Expertisen zu Maßnahmekonzepten eingereicht, die auch den Experten der Ordnungsarbeit im BIBB zur Verfügung stehen. Die Preisträger werden im Rahmen eines gestuften Begutachtungsprozesses von einer unabhängigen Jury ermittelt. Es werden jährlich bis zu fünf gleichwertige Preise in Höhe von jeweils 2.500,- € vergeben; die Preisverleihung findet auf der Bildungsmesse didacta statt. Über die Preisträger und prämierten Bildungskonzepte wird berichtet.²

Zum Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) 2006 wurden insgesamt 109 Bildungskonzepte (Vorjahr 133) eingereicht; die dabei vorwiegend vermittelten Qualifikationen sind in der Abbildung dargestellt.

Von der Jury wurden fünf Konzepte für besonders innovative und beispielhafte Ansätze der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung ausgezeichnet. Die Preisverleihung fand am 20. Februar 2006 auf der „didacta – die Bildungsmesse“ in Hannover statt und stand unter der Schirmherrschaft des niedersächsischen Ministerpräsidenten Christian Wulff, der zusammen mit dem Präsidenten des BIBB, Manfred Kremer, die Preise überreichte.

Folgende Maßnahmekonzepte wurden 2006 von der Jury ausgezeichnet:

1. Duale Weiterbildung zum staatlich geprüften Techniker – Fachrichtung Mechatronik der gewerblichen beruflichen Schule am regionalen Bildungszentrum der Stadt Flensburg

Mit dieser berufsbegleitenden Aufstiegsfortbildung wird der Wunsch vieler Betriebe eingelöst, geeigneten Mitarbeitern im Rahmen der Personalentwicklung eine praxisorientierte Weiterbildung zu bieten. Dabei sollen Mitarbeitern *und* Betrieben längere Abwesenheiten erspart bleiben. Das Konzept, bestehend aus lernfeldorientiertem Unterricht, internetbasiert-betreutem Selbstlernen und web-gestützter Kommunikation und Dokumentation sowie projektbetreutem Arbeiten im Betrieb, kombiniert überzeugend praxisgeleitetes Erfahrungslernen mit theoriegeleitetem Erkenntnisgewinn. Zur Verbesserung bzw. Angleichung der Lernvoraussetzungen werden Metallfacharbeitern/-innen elektrotechnische und Elektrofacharbeitern/-innen metalltechnische Kompetenzen vermittelt. Dadurch wird der Zugang zu einer zukunftssträchtigen und attraktiven Aufstiegsfortbildung auf eine deutlich breitere Basis gestellt.

2. Kompetenzentwicklung für angelernte, ältere Mitarbeiter des Bochumer Vereins Verkehrstechnik

Das Konzept spricht vor allem ältere und an-/ungelernte Beschäftigte an, die lernentwöhnt sind. Es knüpft an deren

Alltagserfahrungen in der Produktion an. Auf der Basis einer beteiligungsorientierten Kompetenzanalyse und eines individuellen Qualifizierungsplans werden Mitarbeiter für ein „Lerntandem“ ausgesucht mit dem Ziel, die Einsatzflexibilität der Beschäftigten zu erhöhen und eine betriebliche Lernkultur zu entwickeln. Erfahrene Beschäftigte arbeiten so Kollegen ein, die bisher andere Arbeitsplätze innehatten. Durch Reflexion der jeweiligen Tätigkeit anhand von Leitfragen und gemeinsamer Erschließung der Anforderungen am Arbeitsplatz erfolgt eine direkte Rückkopplung des Gelernten. Die Maßnahme wird flankiert durch den Einsatz des arbeitsmarktpolitischen Instruments „Job-Rotation“. Mit Unterstützung der BA nehmen Arbeitslose die freien Arbeitsplätze der Beschäftigten während der Weiterbildung ein und erwerben so neue Kompetenzen.

3. Der/die Lagerarbeiter/-in als Logistiker/-in (IHK) der SICK AG, Waldkirch

Von Logistikdienstleistern erwartet der Markt eine ausgeklügelte Koordination von Lager-, Produkt- und Transportprozessen. Dies setzt bei den Beschäftigten die Fähigkeit zu einer ganzheitlichen Prozesssteuerung voraus. In der Lagerwirtschaft/Logistik sind noch viele Mitarbeiter/-innen zu finden, die entweder fachfremd sind oder keine Berufsausbildung haben. Das Konzept der SICK AG, das im Verbund mit anderen Firmen umgesetzt wird, kombiniert innerbetriebliche Qualifizierungserfordernisse mit einer Orientierung an einem externen Standard (IHK-Zertifikat) und setzt hierfür interne und externe Trainer ein. Die zu vermittelnden Inhalte werden aus der Betriebsrealität abgeleitet und direkt in diese übertragen. Die Teilnehmer/-innen verbessern damit sowohl ihren innerbetrieblichen Status als auch ihre Position am Arbeitsmarkt. Darüber hinaus eröffnet die Maßnahme den Weg zum weiteren Aufstieg (Meister).

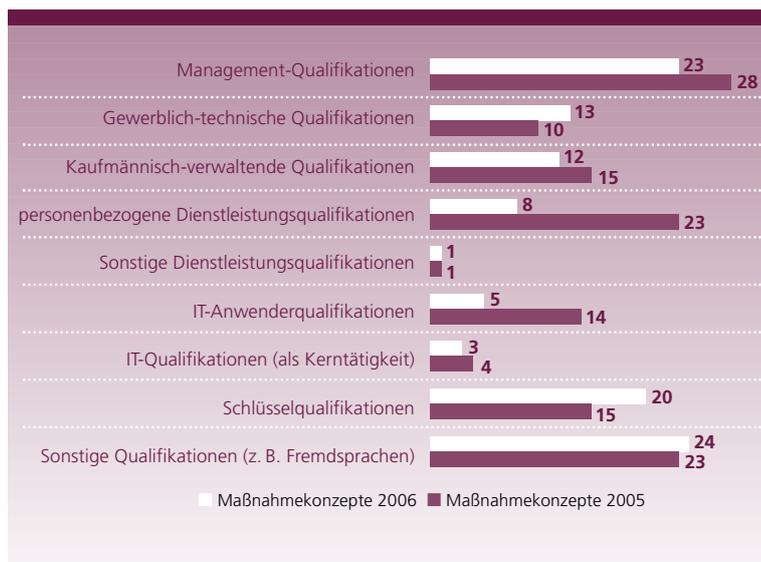
4. Qualitätsmanagement – Fachkraft für die Hauswirtschaft des Berufsverbandes Hauswirtschaft e. V., Weinstadt

Das Konzept reagiert auf neue Anforderungen in der Hauswirtschaft mit einem passgenauen Angebot. Damit wird eine Lücke im Qualitätsmanagement für soziale Einrichtungen geschlossen, indem ein bestehendes Profil um neue Qualifikationen erweitert wird; zugleich werden die Professionalisierungsbestrebungen in hauswirtschaftlichen Berufen unterstützt. Überzeugt haben vor allem der Einsatz innovativer Methoden und Lernerfolgskontrollen sowie die weit reichende Evaluierung der Trainer und Module. Die Bedarfsfeststellung lässt auf eine erfolgreiche Akzeptanz und Fortsetzung dieser Weiterbildung in der Branche schließen.

5. Qualifizierungsmöglichkeit für Trainer in der Wirtschaft: das Corporate Communication and Language Trainer Certificate (CLTC) des Henkel Learning Management, Düsseldorf

Die beteiligten Personen und Firmen gehen neue Wege im betrieblichen Sprach- und Kommunikationstraining und

Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) 2006 im Vergleich zu 2005
Qualifikationsarten (absolut)

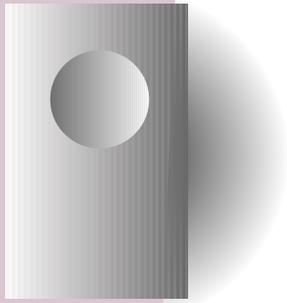


setzen genau an der Stelle an, die die Anforderungen international operierender Unternehmen umsetzen sollen: beim Trainer. Inhalte und Methodik des (betrieblichen) Fremdsprachenunterrichts sind nicht allein auf formalsprachliche Korrektheit angelegt, sondern auch auf die optimale Anwendung und Steuerung der Kommunikation am Arbeitsplatz. Die Sprachtrainer werden qualifiziert, die für den (jeweiligen) Arbeitsplatz relevanten Sprachhandlungen in eine individuelle Maßnahme zu übertragen, die den Standards des Common European Framework (CEF) entspricht, Blended Learning integriert, den Trainingszyklus steuert und evaluiert sowie den Transfer sicherstellt. Das Konzept ist bereits als CLTC-Qualifizierung akkreditiert.

Innovationen in der beruflichen Bildung sind in gewisser Hinsicht „Seismograph“ für sich abzeichnende Veränderungen/Entwicklungen am Arbeitsmarkt. Dies gilt insbesondere für die berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung, die mit ihren facettenreichen Ausprägungen am ehesten qualifikatorisches Neuland betritt. Als Instrument der „Früherkennung“ schließt der WIP damit eine wichtige Lücke in der Qualifikationsforschung und setzt (vor allem) mit seinen prämierten Konzepten deutliche Signale für beispielhafte und zukunftsorientierte Bildungsmaßnahmen. Impulse geben, Akzente setzen und mit guten Beispielen vorangehen – darauf wird es in der so genannten Wissensgesellschaft von morgen ankommen. Der WIP zeigt damit in eine Richtung, die neue Akzente setzen will und das lebenslange Lernen des Einzelnen begünstigen kann. ■

Anmerkungen

- 1 Die Teilnahme ist nicht auf die Bundesrepublik begrenzt. Ausgeschlossen sind Konzepte zur Berufsvorbereitung und -ausbildung für Jugendliche sowie solche, die sich ausschließlich an Hochschulabsolventen/-innen richten. Nähere Informationen im Faltblatt Weiterbildungs-Innovations-Preis des BIBB oder unter www.bibb.de/wip
- 2 Siehe dazu z. B. die entsprechenden PM des BIBB sowie Beiträge in dieser Zeitschrift.



Arbeitsmarktintegration junger Menschen

ANGELA FOGOLIN

Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter

Helmut Arnold, Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer (Hrsg.)
Juventa Verlag Weinheim und München 2005, 388 Seiten,
€ 29,-

Im gegenwärtigen Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft gewinnt die sozialpädagogische Beschäftigungsförderung an Bedeutung. Dabei steht sie vor der Herausforderung, nicht nur der sich entgrenzenden Arbeitswelt, sondern auch den veränderten sozialstaatlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen.

Die ursprünglich intendierte lineare Integration junger Menschen in den ersten Arbeitsmarkt kann durch die arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit nicht mehr gewährleistet werden; vielmehr betreffen die Integrationskrisen in einer sich entgrenzenden Arbeitsgesellschaft heute nicht mehr nur die so genannten „sozial benachteiligten“ Jugendlichen und jungen Erwachsenen, sondern reichen bis in die Mitte der Gesellschaft. Daher ist es aus der sozialpädagogischen Perspektive notwendig, die Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung junger Menschen biografisch und allokativ ganzheitlich zu unterstützen.

Dies ist gewissermaßen das Leitmotiv des vorliegenden Sammelbandes, das in den einzelnen Beiträgen immer wieder aufgegriffen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet wird. In einem einleitenden Beitrag geben die drei Herausgeber einen umfassenden Überblick über die Einbindung der sozialpädagogischen Beschäftigungsförde-

rung in den gesamtgesellschaftlichen Kontext. Der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft lässt die Ausrichtung am normativen Leitbild eines Normalarbeitsverhältnisses obsolet werden und trägt dadurch auch zu einer Entgrenzung der Jugendphase bei. Dieser gesellschaftlichen Entwicklung tragen staatliche Förderungskriterien, die sozialpädagogische Beschäftigungsförderung immer noch als eine nachgeordnete und kompensatorische Intervention definieren, nur sehr bedingt Rechnung. In Ostdeutschland verlangen die von der EU geförderten Modellprojekte überdies eine diametral entgegengesetzte Orientierung an einem Kompetenzansatz, der, unabhängig vom jeweiligen Leistungsniveau, anschlussfähige soziale Bahnen für alle jungen Menschen einfordert.

Die Frage, wie unter diesen Umständen die sozialpädagogische Beschäftigungsförderung neu ausgerichtet und gestaltet werden kann, schwingt auch in den übrigen vierzehn Beiträgen immer mit. Vorgestellt werden insbesondere Ergebnisse empirischer Untersuchungen und Erfahrungen aus (Modell-)Projekten. Da der größte Teil der Autorinnen und Autoren dem Forschungs- und Modellverbund Jugend, Arbeit, Übergänge am Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften der TU Dresden angehört, bezieht sich die Mehrzahl der Beiträge auf die Situation in Ostdeutschland.

Diese Fokussierung trägt zwar zu einer Schärfung des Blicks bei und verdeutlicht die Notwendigkeit einer grundlegenden Neuausrichtung der sozialpädagogischen Beschäftigungsförderung in Deutschland. Andererseits kommen dadurch jedoch andere Blickwinkel zu kurz, z. B. welche Wege andere (europäische) Länder beschreiten. Der einzige länderübergreifende Beitrag, in dem ein Projekt zur Förderung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Armenvierteln Palermos vorgestellt wird, unterstreicht die Wichtigkeit von länderübergreifenden Vergleichen: Auch wenn sie nicht 1:1 auf die deutsche Situation übertragbar sind, können die in anderen Ländern gemachten Erfahrungen doch wertvolle Impulse und Anregungen für die hiesige Diskussion liefern.

Die Publikation bietet dennoch insgesamt einen fundierten und breit gefächerten Überblick über die gegenwärtigen Herausforderungen eines zentralen Arbeitsfeldes der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und ist daher eine unverzichtbare Diskussionsgrundlage. Ihre Veröffentlichung war nur durch die fachliche und finanzielle Unterstützung der Equal-Entwicklungspartnerschaft „Junge Menschen in der Sozialwirtschaft“, die vom Dresdner Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (Iris e.V.) initiiert und koordiniert wird, möglich. Dafür gebührt allen Beteiligten Dank und Anerkennung. ■

Leiharbeiter/-innen

HEINRICH KRÜGER

Leiharbeit – Neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform

Berthold Vogel (Hrsg)

VSA-Verlag; Hamburg 2004; 182 Seiten, € 14,80

Türöffner Zeitarbeit? Kompetenz und Erwerbsverlauf in der Praxis der Leiharbeit.

Axel Bolder, Stefan Naevecke, Sylvia Schulte

VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005; 173 Seiten; € 22,90

Mehr als jede andere Arbeitnehmergruppe müssen sich Leiharbeiter/-innen häufig auf neue sachliche und personale Bedingungen, Arbeitszeiten und -orte einstellen. Regelmäßige Weiterbildungen, so wäre zu erwarten, seien für Leiharbeiter *Conditio sine qua non*, ihre Qualifikationen zu erhalten oder anzuheben. In beiden Büchern werden in unterschiedlichem Umfang Ansätze und Probleme für eine Weiterbildung von Leiharbeitern thematisiert.

Einen Ansatz für Weiterbildung macht VOGEL bei Leiharbeitern der Personalservice-Agenturen (PSA) der BA aus, denn die vorher arbeitslosen Leiharbeitnehmer/-innen sollen in verleihfreien Zeiten durch Coaching und (ergänzende) Weiterbildung ihre Qualifikationen erhalten oder verbessern. Doch vorrangig gilt es, vermittlungsorientiert zu verleihen, und als Erfolg zählt die Integration in Dauerbeschäftigung (VOGEL, vgl. S. 16, 20, 30, 70, 72, 83 u. 117). Bolder u. a. zeigen anhand „problemzentrierter Interviews“ eher die Praxis und die Grenzen der Leiharbeiterweiterbildung.

Den Anspruch „Lebenslangen Lernens“ in der Leiharbeit umzusetzen stößt von vornherein auf eine grundsätzliche Schwierigkeit:

Das traditionell zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer vertraglich geregelte Arbeitsverhältnis wird im Falle der Arbeitnehmerüberlassung auf drei Beteiligte aufgespalten, weil ein zweiter Arbeitgeber, der Entleihbetrieb, hinzukommt. Beide, Verleiher und Entleiher, nutzen die Zeitkraft zum wechselseitigen Vorteil, aber keiner von beiden vermag sich für die Qualifizierung der Zeitkraft zuständig oder verantwortlich zu erklären.

Der Verleiher nicht: Dessen erwerbswirtschaftliche Zielsetzung (Gewinnorientierung) verlangt, mit „möglichst wenig zusätzlichem Kostenaufwand und bei möglichst geringem Abwanderungsrisiko die Zeitarbeitskräfte möglichst lange zu einträglichen Mietpreisen zu verleihen“ (BOLDER u. a., S. 162). Er versucht verleihfreie Zeiten zu minimieren bzw.

Personaleinsätze zu optimieren. Nicht vorhersehbare, meist kurze verleihfreie Zeiten lassen Qualifizierung aus zeitlich-organisatorischen oder curricularen Voraussetzungen kaum zu (ebenda, S. 162).

Der Entleihbetrieb nicht: Wofür qualifizieren, wenn der Zeitarbeitnehmer für meist nur kurze Zeit im Entleihbetrieb gastiert? Der Verleiher erwartet „Arbeitskräfte, die über die jeweils erforderlichen Qualifikationen verfügen und lediglich einer kurzen Einweisung bedürfen“ (BOLDER, S. 32). Knappe Learning-by-doing-Einarbeitungen am Arbeitsplatz können zwar als Kompetenzerwerb, nicht aber als berufliche Weiterbildung gelten. Selbst öffentliche Arbeitgeber grenzen Leiharbeiter von der Weiterbildung aus (§ 1 Abs. 2 Punkt L im Tarifvertrag des Öffentlichen Dienstes/Sept. 2005).

Und der Leiharbeitnehmer selbst sieht oft auch keine Veranlassung, sich in seiner freien Zeit und auf eigene Kosten berufsadäquat fortzubilden. Soweit jedoch wahrgenommen, beschränkt sich diese Lernform in der Regel auf abstrakten Kenntniserwerb (Kursunterricht) und nicht auf das heutzutage favorisierte konkrete Lernen im Prozess der Arbeit.

Ohne eine Integration von Weiterbildung oder zumindest dokumentierten Kompetenzerwerbs findet Zeitarbeit wenig Interesse und Zustimmung. Besser als Arbeitslosigkeit erscheint Leiharbeit allemal, doch diese Alternative lässt Leiharbeit für viele nur als „notwendiges Übel“ erscheinen (VOGEL, S. 140) und Ausdrücke von Leihkräften wie „Haifische“ oder „Sklavenhalter“ für Verleiher (BOLDER u. a., S. 165) unterstreichen dies. Noch immer heißt die Perspektive für Leiharbeiter: „Das Ziel bleibt in jedem Fall der sichere und unbefristete Arbeitsplatz.“ (VOGEL, S. 162)

Wer sich heute mit Leiharbeit befasst, kommt an beiden Büchern nicht vorbei. ■

KERSTIN MUCKE

**Permeability through recognition!
Durchlässigkeit durch Anrechnung**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 2, p. 5

Nationally based endeavours to promote permeability between educational pathways have been ongoing for some considerable time, albeit with very limited effect. European developments with regard to the establishment of credit points, recognising existing competences in all areas of education, could now be of assistance in the creation of a better level of permeability. The aim of this article is to show the nature of this new orientation, the conditions necessary for its implementation, the current status of developments and the thematic areas still requiring further work within this context.

KARIN KÜSSNER, ESTHER SENG

**The European Qualifications Framework – a German response
Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine deutsche Stellungnahme**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 2, p. 11

The process of European integration requires a common reference system for qualifications which can be jointly applied to all educational systems in Europe. For this reason, the European Commission established a working group to develop a concept for a European Qualifications Framework (EQF) extending across all areas of education in November 2004. The draft presented in July 2005 was made available for wider public debate within a so-called consultation process. The initial German response welcomes in principle the development of such an EQF, which uses a small number of descriptors and levels to describe learning outcomes and competences, whilst at the same time addressing areas which require reworking, research or piloting in the view of the Federal Government and of the federal states.

SONJA BRUNNER, FRIEDRICH HUBERT ESSER, PETER-WERNER KLOAS

**The European Qualifications Framework – evaluation of the German central industrial organisations
Der Europäische Qualifikationsrahmen - Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 2, p. 14

The German central industrial organisations have been closely monitoring the development process of the European Qualifications Framework proposal and have been involved in detailed consultations with political decision makers, the two sides of industry and the broader specialist public. They have provided targeted responses to the issues raised in the consultation document based on the current status of knowledge, debate and development and have produced their own official response to the European Commission Working Document "Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning", indicating their position.

MICHAEL EHRKE

**The European Qualifications Framework – a challenge for the trade unions
Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 2, p. 18

The consultation process on the European Qualifications Framework (EQF) is suddenly opening many people's eyes to the fact that European educational policy deserves more and wider attention than it has previously been accorded within vocational education and training circles. The widespread view was that, in terms of education, the Maastricht Treaty had left the hands of EU institutions largely tied. It is true that education is, and remains, subject to the law of the individual member states. The fact of the matter is, however, that the European Commission has not only set support programmes such as Leonardo and Socrates in motion, but recent years have also seen educational policy projects launched which are significant for educational debate at a national level. The main focus is on the Bologna Process and the Bruges-Copenhagen Process, where activities are having a knock-on effect on national educational policies.

ISABELLE LE MOUILLOUR

The European Credit Transfer System for Vocational Education and Training: current status and perspectives

Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 2, p. 24

The Copenhagen declaration of 2002 launched the development of a European Credit (transfer) system for Vocational Education and Training (ECVET). In July 2005, a proposed ECVET model was submitted to the Directorate-General for Education and Culture in Brussels. The proposal is currently being refined, not least on the basis of two European research projects in which BIBB is taking part. The article presents the educational policy context of ECVET, expounds on the challenges and difficulties involved with the implementation of the system and highlights future developments.

MARKUS BRETSCHNEIDER, STEFAN HUMMELSHEIM

ProfilPASS – a continuing training passport for the identification, recording and recognition of informal learning

ProfilPASS – Weiterbildungspass zur Identifizierung, Erfassung und Anerkennung von informellem Lernen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 2, p. 29

The "ProfilPASS" represents a powerful tool for the identification, recording and recognition of informal learning in Germany. The "ProfilPASS" is the result of a multi-layered cooperative project by the Bund-Länder Commission for Educational Planning and Research Promotion, which based its work on an analysis of European and German vocational education and training passport activities within the scope of a feasibility study and on the subsequent development, pilot scheme and evaluation. In terms of the implementation of this passport concept, the aim is to establish broadly based and effective use in Germany of the "ProfilPASS", which applies across educational areas and target groups and of the related vocational guidance concept.

PETER-WERNER KLOAS

Access to higher education for those with vocational qualifications – a necessary step to establishing equality of status between general and vocational education

Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte – ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 2, p. 34

The demand for equality of status between general and vocational education has been a constant topic of debate since the Federal Republic of Germany was founded. The topic is currently being lent fresh impetus by the consultation process on the European Qualifications Framework, the support given by the Federal Ministry of Education and Research to initiatives regarding the "crediting of vocational competences for higher education studies" and the controversial debate surrounding the additional title of "Bachelor Professional" for high-level advanced vocational qualifications. This article deals with one specific aspect of equality of status, the issue of access to higher education for those with vocational qualifications who do not hold any school-based higher education entrance qualification. Access to higher education is the decisive first step, followed by the further issue of shortening study times by giving credit for vocational qualifications.

ULRICH BERWALD, HERMANN WALTER

Obtaining a master craftsman qualification and a degree at the same time in a dual programme of study

Meisterbrief und Diplom im dualen Studium simultan erwerben

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 2, p. 39

Since 2001, work has been continuing on the simultaneous development of the acquisition of professional skills on the part of skilled workers in the form of the pilot project "In-service continuing education and training leading to qualification as a master tradesman in industry/master craftsman and to a degree in industrial engineering (technical university), studying in-company". Engineering and maritime companies in the Rostock/East Mecklenburg-Western Pomerania region have been providing assistance to enable employees in the engineering sector to go on to higher education level studies. The scheme is developing a new quality of coordination, study organisation and qualification within the relationship between the dual partners represented by companies and institutes of higher education. The article describes the programme of study and presents the initial results.

AUTOREN

■ ULRICH BERWALD

MET Motoren- und Energietechnik GmbH
Erich-Schlesinger-Str. 50, 18059 Rostock
E-Mail: berwald@met-online.com

■ MARKUS BRETSCHNEIDER

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
E-Mail: bretschnaider@die-bonn.de

■ SONJA BRUNNER

Zentralverband des Deutschen Handwerks
Mohrenstr. 20/21, 14167 Berlin
E-Mail: brunner@zdh.de

■ DR. MICHAEL EHRKE

Industriegewerkschaft Metall, Vorstand
Wilhelm-Leuschner-Str. 79, 60329 Frankfurt a. M.
E-Mail: michael.ehrke@igmetall.de

■ PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER

Zentralverband des Deutschen Handwerks
Mohrenstr. 20/21, 14167 Berlin
E-Mail: esser@zdh.de

■ STEFAN HUMMELSHEIM

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
E-Mail: hummelsheim@die-bonn.de

■ DR. PETER-WERNER KLOAS

Zentralverband des Deutschen Handwerks
Mohrenstr. 20/21, 14167 Berlin
E-Mail: dr.kloas@zdh.de

■ KARIN KÜSSNER

Bundesministerium für Bildung und Forschung
Heinemannstr. 2, 53175 Bonn
E-Mail: Karin.Kuessner@bmbf.bund.de

■ WOLFGANG OPPEL

DGB Bundesvorstand
Abteilung Bildung und Qualifizierung
Henriette-Herz-Platz 2, 10178 Berlin
E-Mail: wolfgang.oppel@dgb.de

■ ESTHER SENG

Bundesministerium für Bildung und Forschung
Heinemannstr. 2, 53175 Bonn
E-Mail: Esther.Seng@bmbf.bund.de

■ DR. HERMANN WALTER

Pritchardstr. 3, 14169 Berlin
E-Mail: netzwerk.b.b@t-online.de

AUTOREN DES BIBB

■ DR. WILFRIED BRÜGGEMANN

E-Mail: brueggemann@bibb.de

■ MARTIN ELSNER

E-Mail: elsner@bibb.de

■ ANGELA FOGOLIN

E-Mail: fogolin@bibb.de

■ HEINRICH KRÜGER

E-Mail: krueger@bibb.de

■ ISABELLE LE MOUILLOUR

E-Mail: lemouillour@bibb.de

■ KERSTIN MUCKE

E-Mail: mucke@bibb.de

■ DR. GESA MÜNCHHAUSEN

E-Mail: muenchhausen@bibb.de

■ PROF. DR. REINHOLD WEISS

E-Mail: reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

35. Jahrgang, Heft 2/2006, März/April 2006

Herausgeber

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

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.),
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantw.),
Bettina Ehrenthal, Anja Hall, Gisela Mettin,
Hannelore Paulini-Schlottau, Ulrike Schröder,
Dr. Hildegard Zimmermann, Dr. Gert Zinke

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11, Fax -19
E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €
Auslandsabonnement 44,40 €
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

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