

## Berufsbildung international

Kommentar  
Voneinander lernen –  
Systemberatung weltweit

Von der Bildungsdiplomatie zur  
europäischen Bildungspolitik

Doppelter Nutzen durch ECVET

Qualifikationsrahmen in England,  
Schottland und Irland

Weiterbildungsteilnahme in  
Deutschland und UK

Duale Berufsbildung kompetenz-  
orientiert gestalten

Ausbildungsabschnitte im Ausland



**KOMMENTAR**

- 3 Voneinander lernen – Systemberatung weltweit**  
*Reinhold Weiß*



**IM BLICKPUNKT  
BERUFSBILDUNG INTERNATIONAL**

- 5 Von der Bildungsdiplomatie zur europäischen Bildungspolitik**  
Trends und Entwicklungen der Bildungszusammenarbeit in Europa  
*Klaus Fahlé*
- 10 Doppelter Nutzen durch ECVET**  
Grenzüberschreitende Mobilität und Durchlässigkeit in der deutschen Berufsbildung steigern  
*Gabriele Fietz, Thomas Reglin, Nicolas Schöpf*
- 14 Länderübergreifende Gleichwertigkeit beruflicher Qualifikationen**  
*Michaela Brockmann, Linda Clarke, Christopher Winch*
- 18 Berufliches Bildungspersonal in Europa**  
Hürden bei der Entwicklung von gemeinsamen Kompetenzstandards und Qualifikationsanforderungen  
*Anke Bahl*
- 20 Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland – Impulse für die deutsche Diskussion**  
*Georg Hanf*
- 25 Weiterbildungsteilnahme in Deutschland und dem Vereinigten Königreich – eine Frage des individuellen Nutzens?**  
*Harald Pfeifer*
- 30 Competency-based Training**  
Potenzial für die Kompetenzorientierung in der deutschen Berufsbildung?  
*Silke Hellwig*
- 34 Duale Berufsbildung kompetenzorientiert gestalten**  
Luftfahrttechnische Berufe setzen Zeichen  
*Barbara Burger, Gisela Dybowski*
- 36 Ausbildungsabschnitte im Ausland – ein Gewinn für Auszubildende und Unternehmen**  
*Theresa Fleidl*
- 39 Berufsbildungsforschung in Österreich**  
*Interview mit Lorenz Lassnigg zur ersten Konferenz in Steyr*
- 41 Die Reform der beruflichen Bildung in Thailand**  
*Siripan Choomnoom*



**WEITERE THEMEN**

- 43 Ein zweijähriger Ausbildungsberuf zwischen Integrationsanspruch und Qualifikationsbedarf**  
Evaluation des Ausbildungsberufs Kfz-Service-mechaniker/-in  
*Frank Musekamp, Matthias Becker*
- 48 Qualitätssicherung im Tutoring von Online-Bildungsmaßnahmen**  
*Karl Knispel*
- 52 Berufsorientierung in der Übungswerkstatt**  
Neues Förderprogramm der Bundesregierung  
*Christine Noske*

**REZENSIONEN**

**ABSTRACTS**

**IMPRESSUM / AUTOREN**



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage BWPplus als Einhefter und Beilagen des W. Bertelsmann Verlags, Bielefeld.



## Voneinander lernen – Systemberatung weltweit

Liebe Leserinnen und Leser,

viele Länder stehen vor der Aufgabe, ihre vorwiegend schulisch organisierten Berufsbildungssysteme zu reformieren, um sowohl den Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften als auch den Bedarf der Bevölkerung an beschäftigungsrelevanter Qualifizierung zu decken. Anregungen und Vorbilder werden im Ausland gesucht. Deutschland steht dabei im Blickpunkt, denn das Duale System ist weltweit als Benchmark anerkannt.

Die Expertise des BIBB ist – besonders auch wegen des differenzierten Spektrums seiner Forschungs- und Entwicklungsarbeiten – in vielen Ländern gefragt. Auf der Grundlage des gesetzlichen Auftrags, an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung mitzuwirken, hat das BIBB in den letzten Jahren seine Aktivitäten und Kompetenzen im Bereich der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit ausgebaut. Die einzelnen Aktivitäten sind eingebunden in eine mittelfristige Strategie, die mit dem BMBF abgestimmt ist.

Das BIBB bietet Beratung vor allem für öffentliche Einrichtungen, politische Entscheidungsträger und relevante Akteure in der Berufsbildung. Im Kern der Beratung steht die Weiterentwicklung des jeweiligen nationalen Systems oder zen-

traler Systemelemente. Die Beratungsleistungen haben daher den Charakter einer Systemberatung. Die Spanne der Aktivitäten reicht von kurzfristigen Beratungseinsätzen über gemeinsame Projekte mit einer Laufzeit von einigen Monaten oder mehreren Jahren bis zum Aufbau kontinuierlicher netzförmig organisierter Strukturen, die einen nachhaltigen Informations- und Erfahrungsaustausch ermöglichen.

Die Systemberatung wird nicht nur von Entwicklungs- und Schwellenländern der Dritten Welt, sondern auch von europäischen Nachbarstaaten nachgefragt. Bedarf und Nachfrage sind dabei in der Regel weit höher als die personellen und zeitlichen Möglichkeiten des BIBB. Eine Beschränkung und Konzentration, eine Vernetzung mit anderen Organisationen sowie eine Abstimmung mit der Politik der Bundesregierung sind deshalb erforderlich, um den Anforderungen und Wünschen der Partner gerecht zu werden.

Beratung, wie sie das BIBB versteht und praktiziert, stellt indessen keine Einbahnstraße dar. Erkenntnisse und Erfahrungen aus der internationalen Zusammenarbeit können hilfreich bei der Weiterentwicklung der Berufsbildung hierzulande sein. Durch gezielte



**REINHOLD WEIB**

*Prof. Dr., Ständiger Vertreter des  
Präsidenten des Bundesinstituts für  
Berufsbildung und  
Forschungsdirektor, Bonn*

Rückkopplungsprozesse ist der Ertrag aus diesen Projekten für die deutsche Berufsbildung noch effektiver zu nutzen.

### Entwicklung bedarfsorientierter Konzepte

Die Erfahrungen zeigen, dass es keine einfachen und einheitlichen Lösungen für die Bildungs- und Berufsbildungsprobleme in den verschiedenen Ländern gibt. Konzepte und Strategien können jeweils nur im Rahmen der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen des einzelnen Landes entwickelt werden. In jedem neuen Beratungsprojekt muss deshalb der erste Schritt darin bestehen, sich mit dem „Anderen“ im jeweiligen Partnerland vertraut zu machen sowie gemeinsam mit den Akteuren vor Ort diese Analyse vorzunehmen. Erst darauf aufbauend können angepasste Konzeptionen und auf die Gegebenheiten der Länder ausgerichtete Maßnahmen entwickelt werden. Systemische Bildungsberatung stellt damit hohe Anforderungen an die Offenheit, Flexibilität und Kompetenz der beratenden Institution.

Hilfestellungen bei der Systementwicklung und der Erfolg von Beratungsleis-

**Zwei Beispiele guter Praxis**

*Beispiel Türkei:* Seit 2003 berät das BIBB den türkischen Textilarbeitgeberverband bei der Entwicklung von beruflichen Curricula, bei der Prüfungsgestaltung, der Ausbildungsplanung und der Lehrerweiterbildung. Im Oktober 2007 wurde bei Istanbul das erste überbetriebliche Zentrum für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften in der türkischen Textilindustrie eröffnet. Das BIBB begleitet und evaluiert die Aktivitäten des Berufsbildungszentrums. So wurden die dort angebotenen Weiterbildungskurse mit Unterstützung des BIBB konzipiert. Weitere Berufsbildungszentren sind in anderen Städten geplant. Auch hier wird das BIBB wieder unterstützend und beratend tätig werden.

*Beispiel Vietnam:* Im Herbst 2000 bat das vietnamesische Arbeitsministerium um Unterstützung bei der Entwicklung einer Strategie für die Berufsbildung bis 2010. Als erster Schritt wurden gemeinsam Thesen zur Verbesserung der Informationsbasis der beruflichen Bildung, zur Qualität der beruflichen Bildung und der Systementwicklung sowie den institutionellen Rahmenbedingungen erarbeitet. Als eine Konsequenz wurde Ende 2000 das Berufliche Forschungszentrum (VSRC) gegründet, das seither ein Partnerinstitut für das BIBB ist. Die Kooperation ist integriert in die bereits bestehenden Strukturen der Zusammenarbeit von GTZ und vietnamesischem Arbeitsministerium.

tungen hängen aber auch davon ab, inwieweit die Institutionen und Akteure in den Partnerländern in der Lage sind, notwendige Veränderungen voranzutreiben und diese durch gezielte Maßnahmen der Organisationsentwicklung (Capacity Building) zu unterlegen.

## Früherkennung und Curriculumentwicklung

Wachsenden Handlungsbedarf artikulieren viele Länder, wenn es darum geht, das Angebot beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen stärker an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes zu orientieren. Der Mangel an verlässlichen Instrumenten und Informationen für systematische Arbeitsmarkt- und Bedarfsanalysen wird in vielen Ländern verschärft durch die Schwierigkeiten in der Regel kleiner Unternehmen, ihren zukünftigen Fachkräftebedarf zu bestimmen. Auch fehlen Informationen über wirtschaftliche Wachstumsfelder, auf die hin berufliche Qualifizierungsangebote künftig auszurichten sind. Vermehrter Beratungsbedarf wurde daher auf dem Gebiet der Qualifikationsforschung formuliert. Die vom BIBB entwickelten Instrumente und Verfahren der Früherkennung waren hilfreich, um vergleichbare Methoden für eigene Analysen und Prognosen zu nutzen. Die Begleitung dieses Prozesses verspricht Informationen darüber, wie die Instrumente zur Früherkennung an unterschiedliche Rahmenbedingungen angepasst und für die spezifischen

Erfordernisse einzelner Länder nutzbar gemacht werden können.

Noch mangelt es in vielen Ländern an einem einheitlichen System beruflicher Standards, an denen sich die Ausbildungsprogramme orientieren und nach denen erworbene Kompetenzen geprüft und zertifiziert werden können. Die Entwicklung eines nationalen Standardisierungs-, Prüfungs- und Zertifizierungssystems in Zusammenarbeit mit den relevanten Akteuren, insbesondere aus der Wirtschaft, bildet daher einen Kernpunkt der Berufsbildungsreformen. Das BIBB hat seine Expertise auf diesem Gebiet eingebracht und dabei zugleich Wege für die curriculare und abschlussbezogene Gestaltung von Berufsbildungsgängen aufgezeigt.

## Ökologie und Nachhaltigkeit

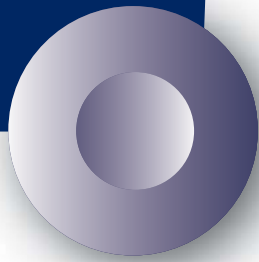
Mehr und mehr Gewicht wird auch auf die Behandlung ökologischer Themen gelegt. Denn die Umweltverträglichkeit von Produkten und Produktionsabläufen kristallisiert sich zu einem wichtigen Standortfaktor heraus. Die Vernetzung von beruflicher Bildung und nachhaltiger Entwicklung ist jedoch in vielen Entwicklungs-, Schwellen- und Transformationsländern weitgehend Neuland und auch in den Industriestaaten bestenfalls in Ansätzen umgesetzt. Nachgefragt werden beim BIBB vor allem Konzepte und praktische Beispiele, die bereits bei Auszubildenden,

aber auch bei Fachkräften Handlungskompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften fördern. Ebenso dringend ist die Nachfrage nach Ausbildungs- und Unterrichtsmaterialien, die auf die Praxis zugeschnitten sind und zugleich dem Bildungspersonal die Möglichkeit geben, sich mit dem Thema vertraut zu machen.

## Vernetzung der Aktivitäten

Mit seinem breiten Kompetenzprofil hat das BIBB gute Chancen, in einem Zukunftsfeld wie dem der internationalen Beratungsdienstleistungen eine maßgebliche Position einzunehmen. Dieses Potenzial gilt es künftig noch gezielter auszubauen und prononcierter zu vermarkten. Mit der Einrichtung der Servicestelle iMOVE, die organisatorisch beim BIBB angesiedelt ist, hat das BMBF eine Unterstützungsstruktur für den Export deutscher beruflicher Aus- und Weiterbildungsangebote eingerichtet. Darüber hinaus koordiniert das BIBB gemeinsam mit der GTZ und InWEnt eine Initiative im Auftrag des BMBF und des BMZ, die die Effektivität der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit im Ausland steigern und bisher nicht genutzte Potenziale erschließen soll. Durch einen einheitlichen Auftritt unter dem gemeinsamen Dach der Marke „Edvance“ gilt es, deutschen Akteuren im Bereich beruflicher Bildung bessere Chancen auf internationalen Märkten zu verschaffen.

Zusätzliche, noch unausgeschöpfte Möglichkeiten bieten sich durch die Betreuung von Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern ausländischer Hochschulen sowie die Zusammenarbeit mit deutschen Hochschulen bei der Konzeption und Ausgestaltung internationaler Studiengänge. Im Rahmen von Kooperationen sind verstärkte Aktivitäten in der nächsten Zukunft vorgesehen. ■



# Von der Bildungsdiplomatie zur europäischen Bildungspolitik

## Trends und Entwicklungen der Bildungszusammenarbeit in Europa

► Die europäische Bildungszusammenarbeit hat die Phase einer folgenlosen Bildungsdiplomatie, in der Beschlüsse und Empfehlungen ohne Auswirkungen auf die nationale Bildungspolitik blieben, hinter sich gelassen. Ihre Wirkungen werden für die Gestaltung der Bildungspolitik in den EU-Mitgliedstaaten immer relevanter und müssen von allen Akteuren berücksichtigt werden. Dennoch ist ihre unmittelbare Wirksamkeit auf die spezifische Struktur der Bildungssysteme und die Inhalte von Bildung bis heute begrenzt. Der Beitrag skizziert die Genese und wesentlichen Entwicklungslinien der europäischen Bildungszusammenarbeit. Auch wenn die Globalisierung und Entwicklung europäischer Arbeitsmärkte ihre zentralen Antriebskräfte sind, hat sie zugleich in den vergangenen Jahren an Eigenständigkeit gewonnen.

### 1963–1984: Europa im bildungspolitischen Niemandsland

Die europäischen Verträge sahen von Beginn an eine Bestimmung über die berufliche Bildung (Artikel 128) vor. 1963 verabschiedete der Rat auf Grundlage von Artikel 128 „Allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik“, die das erste programmatische Dokument zur EU-Bildungspolitik darstellen. Diese Rechtsgrundlage blieb jedoch lange Zeit wirkungslos. Erst Anfang der 1970er Jahre wurden Schritte in Richtung auf eine europäische Bildungszusammenarbeit gemacht. 1972 wurde die Einrichtung des Europäischen Hochschulinstituts (EHI) in Florenz beschlossen und 1975 das CEDEFOP errichtet. 1976 schließlich verabschiedete der Rat das gemeinschaftliche Aktionsprogramm auf dem Gebiet der Bildung.<sup>1</sup> Es gab jedoch weder nennenswerte Aktivitäten noch ein Budget. Zwischen November 1978 und Juni 1980 stockte die Zusammenarbeit gänzlich: Dänemark boykottierte Ratssitzungen wegen fehlender Rechtsgrundlagen für europäische Aktivitäten im Bildungsbereich. Der Stillstand spiegelt die ursprüngliche Ausrichtung der Europäischen Gemeinschaft wider. Im Mittelpunkt stand die gemeinsame Agrarpolitik und die Zoll- und Außenhandelspolitik. Die EG war zu diesem Zeitpunkt kaum über eine Freihandelszone mit strukturpolitischen Kompensationsmechanismen hinausgekommen.

### 1985–1999: Etablierung und strategische Ausrichtung der EU-Bildungsprogramme

Die Verabschiedung der ersten EU-Aktionsprogramme im Bildungsbereich COMETT und ERASMUS ist der Beginn einer neuen Phase der bildungspolitischen Zusammenarbeit. Sie ist jedoch weniger ein Verdienst der Bildungspolitiker an sich. Vielmehr erfolgt sie im Windschatten der Technologie- und Wirtschaftspolitik.

<sup>1</sup> Das Aktionsprogramm umfasste die Bereiche Bildung von Wanderarbeitnehmern und ihren Kindern, die Kooperation der Bildungssysteme, Dokumentation und Statistik, die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Hochschulbildung, den Fremdsprachenunterricht und die Chancengleichheit von Männern und Frauen.



**KLAUS FAHLE**

Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB



**EUROPÄISCHE WETTBEWERBSFÄHIGKEIT STÄRKEN**

Die 1980er Jahre waren bestimmt von der „Eurosklерose“-Debatte. Europa sah sich mit der „pazifischen Herausforderung“ konfrontiert. Gemeint ist der Aufstieg insbesondere Japans zur zweitgrößten Volkswirtschaft der Welt und seine ausgeprägte technologische Leistungsfähigkeit. Öffentliche Diskussionen über die Wettbewerbsfähigkeit Europas standen auf der Tagesordnung. 1984 fasste der Europäische Rat von Fontainebleau wegweisende Beschlüsse, die zu einer schrittweisen Neuausrichtung der EU führten.

Als Erstes wurde die Forschungs- und Technologiepolitik der EU neu ausgerichtet. 1983 betritt die EU mit dem IT-Forschungsprogramm ESPRIT Neuland. Es war das erste große europäische Forschungsprogramm, ausgestattet mit 750 Mio. ECU für drei Jahre, eingebettet in das erste Forschungsrahmenprogramm 1983–1987. Die Diskussion um eine „Europäische Technologiegemeinschaft“ begann. EU-Aktionsprogramme im Bildungsbereich wie COMETT (Zusammenarbeit Hochschule – Wirtschaft) und ERASMUS (Hochschulbildung und Mobilität) zielten auf die Schnittstelle von Forschung, Wissenschaft und Innovation. „Das COMETT-Programm sollte bereits bestehende Gemeinschaftsinitiativen im Forschungs- und Entwicklungsbereich ergänzen, besonders die EG-Programme ESPRIT, RACE und BRITe“ (FICHTNER 1986).<sup>2</sup>

Dem Aufbruch im Bildungsbereich ging also eine Initialzündung im Forschungsbereich voran. Programme mit Bezug zum Wissenschaftssystem (COMETT und ERASMUS) starteten als Erste. Wissenschaft ist das Bindeglied zwischen Forschung und Bildung.

Die zweite entscheidende Triebfeder für die Entwicklung europäischer Bildungszusammenarbeit stellt die Vollendung des Binnenmarktes und insbesondere die Schaffung eines europäischen Arbeitsmarktes dar. Die Schaffung eines gemeinsamen Marktes ist – neben der Industrie- und Landwirtschaftspolitik – die „raison d’être“ der Europäischen Union. Im Kontext der globalen Entwicklungen legte die Europäische Kommission 1988 den sogenannten Cecchini-Bericht über die wirtschaftlichen Auswirkungen der für 1992 vorgesehenen Binnenmarktvollendung vor. Der

Bericht prognostizierte als Effekte Wettbewerbsvorteile und langfristiges Wirtschaftswachstum. Bei Wegfall aller Hindernisse ließen sich demnach Kosteneinsparungen von etwa 200 Mrd. ECU verwirklichen. Daraus resultierten niedrigere Verbraucherpreise, vermehrtes Wirtschaftswachstum und die Schaffung von mindestens 1,8 Mio. Arbeitsplätzen in wenigen Jahren.

<sup>2</sup> Ähnlich Dr. Müller-Solger, BMBW: „Zur Rolle der Bildungspolitik bei EG-Fragen sei festzustellen, dass die den Bildungsbereich berührenden wesentlichen Materialien nicht bei den Bildungsministern ressortierten (z. B. Anerkennung von Diplomen, Berufsausbildung, Aufenthaltsrichtlinien für Nicht-Arbeitnehmer, z. B. Studenten, COMETT-Programm, Forschung und Technologie).“, zit. nach Kultusministerkonferenz, Protokoll der 239. Sitzung des Hochschulausschusses am 12./13.2.1986

<sup>3</sup> Vertragssystematisch sind dies im heute gültigen Vertrag die Artikel 149 und 150.

**NEUFORMULIERUNG DER RECHTLICHEN GRUNDLAGEN FÜR DIE ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG**

Mit der Aufnahme der Artikel 126 (allgemeine Bildung) und 127 (berufliche Bildung)<sup>3</sup> wurde in dem Vertrag von Maastricht nachvollzogen, was sich seit Mitte der 1980er Jahre in der Praxis durch die Verabschiedung von Aktionsprogrammen im Bildungsbereich bereits vollzogen hatte: die Ausweitung der EU-Aktivitäten über die engen Grenzen des gültigen EU-Vertrags hinaus. Die EU erhielt explizite, jedoch stark eingegrenzte Kompetenzen auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. Aufgrund der Bedeutung der beruflichen Bildung für den Binnenmarkt und die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der EU wurden die Kompetenzen der EU auf diesem Gebiet umfassender definiert (vgl. Kasten).

**Zentrale Ziele der EU für die beruflichen Bildung**

(siehe auch Artikel 149 und 150 des EU-Vertrags)

- Förderung der Mobilität,
- Förderung der Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und Unternehmen,
- Förderung des Erfahrungsaustauschs,
- Erleichterung der Anpassung an industrielle Wandlungsprozesse,
- Verbesserung der beruflichen Eingliederung und Weiterbildung und
- Erleichterung des Zugangs zur beruflichen Bildung.

Die Reichweite der EU-Verträge hinsichtlich des Zugangs von Staatsbürgern aus EU-Mitgliedstaaten zu Bildung und Ausbildung wurde seit Beginn der 1980er Jahre zudem durch eine Reihe von Urteilen des Europäischen Gerichtshofes (EuGH) gestärkt. Am bekanntesten wurde der sogenannte Fall Gravier, in dem es um die Zulässigkeit von Zusatzgebühren für Studierende aus anderen EU-Staaten an einer belgischen Hochschule ging (EuGH Urteil v. 13.2.1985 – 283/83). Der Zugang zur Ausbildung umfasst dabei auch das Hochschulsystem. Durch die Urteile des EuGH ist der Zugang nicht mehr unmittelbar an den Status des Arbeitnehmers/der Arbeitnehmerin gekoppelt, sondern umfasst auch diejenigen, die mit dem Ziel des Erwerbs einer Qualifikation in einen anderen Mitgliedstaat gehen. Diese Position bestärkte der EuGH in seinem Urteil zum Hochschulzugang von EU-Bürgerinnen und Bürgern zu Hochschulen in Österreich, das zu massiven praktischen Schwierigkeiten durch den Ansturm insbesondere deutscher Studienberechtigter führte (EuGH Urteil v. 7.7.2005 – C 147/03).

1996 veröffentlichte die Europäische Kommission ein Grünbuch Mobilität, ein Jahr später ein Weißbuch „Für ein Europa des Wissens“. Beide Dokumente sind von strategischer Bedeutung. Sie bereiteten die folgende Phase der europäischen Bildungszusammenarbeit vor; insbesondere wurde das Ziel eines Europäischen Bildungsraums definiert.

## 1999–2008: Bologna, Kopenhagen, Arbeitsprogramm 2010 und der Ausbau der Bildungsprogramme

### BOLOGNA, KOPENHAGEN, LISSABON

Mit der Bologna-Erklärung (Bologna 1999) beginnt eine Phase, in der die europäische Bildungszusammenarbeit erstmals strukturelle Rückwirkungen auf die Bildungssysteme hat. Dabei ist Bologna nicht ohne den Erfolg des ERASMUS-Programms denkbar, das die akademische Mobilität und die Hochschulzusammenarbeit in Europa quantitativ und qualitativ gefördert hat. Die Bologna-Erklärung findet ihre Fortsetzung in der Erklärung von Kopenhagen (2002) und den Folgekonferenzen in Maastricht (2004) und Helsinki. Die Erklärung des Europäischen Rates von Lissabon (2000) wertet die Bildungspolitik innerhalb der Politikbereiche der EU erheblich auf. Der Kernsatz der Erklärung des Europäischen Rates von Lissabon besagt, die EU „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“. Seitdem dient der Lissabon-Prozess der allgemeinen Legitimation der Aktivitäten im Bildungsbereich.

#### Meilensteine der EU-Bildungspolitik

Lissabon 2000: Europäischer Rat 23./24. März 2000, Schlussfolgerungen des Vorsitzes

Bologna 1999: Der Europäische Hochschulraum, Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna, [www.bmbf.de/pub/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf)

Kopenhagen 2002: „Copenhagen Declaration“, Enhanced European cooperation in vocational education and training. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission (November 2002) [http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf)

Maastricht 2004: Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)

European Ministers of Vocational Education and Training: European Social Partners and European Commission review of the Copenhagen Declaration of 30<sup>th</sup> November 2002 (December 2004) [http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht\\_com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf)

Rat der Europäischen Union: Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat, „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“, Brüssel 2001

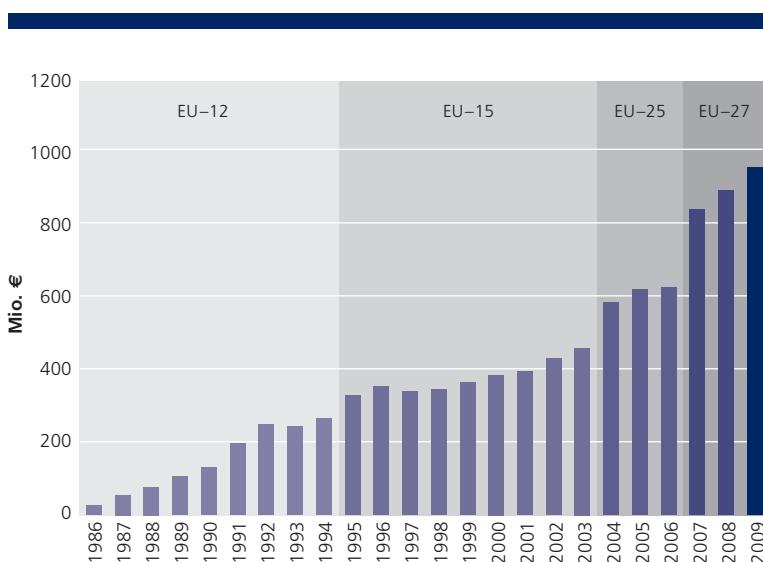
Alle wichtigen bildungspolitischen Initiativen auf europäischer Ebene sind eng mit der Thematik des europäischen Arbeitsmarkts und der Globalisierung verbunden. Die Europäische Kommission konstatiert noch im Jahr 2002, dass „einiges darauf hinweise, (dass) der relativ geringe Umfang der Mobilität der Arbeitnehmer in der EU einer der Hauptgründe dafür ist, weshalb Europa im Hinblick auf die langfristige Beschäftigungsleistung hinter den USA herhinke. Daher (sei) es dringend geboten, die Aufmerksamkeit auf

die Erleichterung sowohl der geografischen als auch der beruflichen Mobilität für alle Arbeitnehmer zu richten.“ (Europäische Kommission 2002, S. 50). Die Mobilität im Europäischen Arbeitsmarkt beschränkte sich weitgehend auf hochqualifizierte Arbeitnehmer/-innen. Die im Bildungsbereich vereinbarten Instrumente und Zielsetzungen reflektieren weitgehend diese Priorität. Ein europäischer Bildungsraum mit transparenten und kompatiblen Qualifikationsstrukturen ist ein Schlüsselement auf dem Weg dahin. Hier kann der erfolgreiche Bologna-Prozess als Blaupause herangezogen werden, da er nach Jahrzehnten der Stagnation erstmals eine Reform der Studienstrukturen in Deutschland durchgesetzt hat. Sowohl der europäische Qualifikationsrahmen (EQF) wie auch das Europäische Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) sind in erster Linie Weichenstellungen für einen europäischen Bildungsraum. Das große Gewicht der Mobilitätsförderung sowie die Ausrichtung innovativer Projekte im Programm Lebenslanges Lernen unterstreichen dies. Das Projekt eines Europäischen Qualifikationsrahmens ist dabei nur vor dem Hintergrund des Scheiterns der bisherigen Bemühungen zu verstehen, erworbene Qualifikationen europaweit transparent zu machen (vgl. hierzu FAHLE/HANF 2006).

### AUSBAU DER BILDUNGSPROGRAMME

Die Entwicklung der Bildungszusammenarbeit wird flankiert von einer Neuausrichtung der EU-Bildungsprogramme. Ab 2007 werden die bisher getrennten Programme für allgemeine und berufliche Bildung zum Programm Lebens-

Abbildung Entwicklung EU-Budget für Bildung 1986 bis 2009\*



Quelle: Europäische Kommission 2006, S. 271–275, eigene Berechnungen

\* Nicht berücksichtigt in der Darstellung sind die Mittel des Europäischen Sozialfonds. Sie werden national verwaltet und unterliegen auch nationaler Steuerung.

langes Lernen zusammengefasst. Damit einher geht eine schrittweise Erhöhung des Budgets der EU für allgemeine und berufliche Bildung. 2010 dürfte erstmals der Betrag von einer Mrd. Euro überschritten werden, wobei die schrittweise Erweiterung der EU von zwölf auf 27 Mitgliedstaaten zu berücksichtigen ist.

Das EU-Budget erscheint im Verhältnis zu den Ausgaben der Mitgliedstaaten unbedeutend. Da die EU-Förderung jedoch in der Regel eine von Mitgliedstaaten finanzierte Bildungsinfrastruktur voraussetzt, verfügen die eingesetzten Mittel über eine relativ hohe Steuerungswirkung. Sie beinhalten in der Regel jedoch keine oder kaum Ausgaben für Bildungsinfrastruktur, erfordern oftmals nationale Ko-finanzierung und sind zeitlich befristet.

*Mit Benchmarks setzt die EU-Kommission die nationale Bildungspolitik unter Legitimationsdruck.*

## Neue (Selbst-)Steuerungsformen und -instrumente

### INDIKATOREN UND BENCHMARKS

Ein neues Instrument in der europäischen Bildungszusammenarbeit ist die Vereinbarung von Indikatoren und Benchmarks. Erstmals einigten sich die Bildungsminister im Mai 2003 im gemeinsamen Arbeitsprogramm 2010 auf 29 Indikatoren und fünf Benchmarks (Rat der Europäischen Union 2003); 2005 legte der Rat in Schlussfolgerungen die Grundlage für die Weiterentwicklung der Indikatoren (Rat der Europäischen Union 2005). Relevant sind derzeit in erster Linie die Benchmarks: Bis 2010

- soll die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss unter zehn Prozent sinken,
- soll die Zahl der Schüler/-innen mit schlechten Lesekompetenzen um 20 Prozent sinken,
- sollen mindestens 85 Prozent der Jugendlichen einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen,
- soll die Zahl der Studierenden in Mathematik und Naturwissenschaften um 15 Prozent steigen und
- sollen 12,5 Prozent der Erwachsenen am Lebenslangen Lernen teilnehmen.

Weitere Benchmarks werden derzeit im Kontext der Fortführung des Arbeitsprogramms, aber auch anderer politischer Prozesse, diskutiert. Damit setzt die Europäische Kommis-

sion die nationale Bildungspolitik unter Legitimationsdruck. Denn die bisher oftmals wirkungslosen Appelle gewinnen dann an Kraft, wenn sie mit Benchmarks und Indikatoren verknüpft sind.

### NEUE WILLENSBILDUNGSMECHANISMEN

Die Bologna-Erklärung wurde außerhalb der EU-Strukturen im Rahmen der intergouvernementalen Kooperation verabschiedet. Die Erklärung von Kopenhagen folgt einem ähnlichen Muster und bezieht neben den Regierungen der EU-Mitgliedstaaten die Sozialpartner ein. Weder die Bologna- noch die Kopenhagen-Erklärung sind somit Entschlüsse der EU und ihrer Gremien, auch das Europäische Parlament wurde nicht beteiligt. Dies ist insofern bemerkenswert, als diese Beschlüsse zu einer zentralen Grundlage der EU-Bildungspolitik geworden sind. Die EU verfügt in ihren Verträgen nicht über die erforderlichen Kompetenzen, um beispielsweise die Bologna-Erklärung zu verabschieden. Dies ist mittlerweile auch bei einer Vielzahl anderer Bildungsthemen der Fall. Die Mitgliedstaaten verständigen sich außerhalb des europäischen Kompetenzrahmens, aber z. T. mit Hilfe der EU-Gremien auf zentrale Aktivitäten und Zielsetzungen der europäischen Bildungszusammenarbeit. Das gemeinsame Arbeitsprogramm 2010 der EU-Bildungsminister, das ebenfalls Bereiche außerhalb der EU-Kompetenzen umfasst, wurde in den EU-Gremien beraten. Diese Form der Entscheidungsfindung wird als „offene Methode der Koordination“ bezeichnet (vgl. Kasten). Europäische Bildungszusammenarbeit greift daher in Zukunft faktisch über die Kernkompetenzen der EU hinaus, allerdings ohne die Grundlage des EU-Vertrags anzupassen. Dies führte in den vergangenen Jahren zu einer Ausweitung des Themenspektrums.

#### Formen der Willensbildung und Entscheidungsfindung

Zur **intergouvernementalen Zusammenarbeit** zählen u. a. diejenigen Politikbereiche der Europäischen Union, in denen die Mitgliedstaaten ihre Hoheitsrechte behalten haben, die Ziele nur durch die zwischenstaatliche Regierungszusammenarbeit der Mitgliedsländer verwirklicht werden können und in denen alle Maßnahmen und Abkommen letztlich auf völkerrechtlichen Verträgen basieren.

Die **offene Methode der Koordinierung** (OMK) ist eine Handlungsform der Europäischen Gemeinschaft, mit der die EG außerhalb ihrer vom EG-Vertrag (EGV) zugebilligten Kompetenzen zur Rechtsetzung politisch tätig werden kann. Die Methode wurde erstmals im Kontext der Initiativen zur europäischen Beschäftigungsstrategie in den 1990er Jahren entwickelt. Hierfür gibt es mit Art. 137 EGV seit 2003 eine nachträglich geschaffene Rechtsgrundlage. Wesentliche Instrumente der OMK sind unverbindliche Empfehlungen und Leitlinien der Kommission an die Mitgliedstaaten, Indikatoren und Benchmarks. Die OMK hat ihren Ursprung im Lissabon-Prozess, wurde erstmals im Bereich der Beschäftigungspolitik angewandt und später u. a. auf die Bildungszusammenarbeit ausgedehnt.



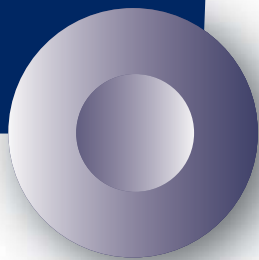
## Perspektiven und Grenzen der EU-Zusammenarbeit im Bildungswesen

Zentrale europäische Handlungsfelder werden auch langfristig diejenigen Bereiche sein, die zur Schaffung eines europäischen Arbeitsmarktes beitragen können. So ist mit einer weiteren Erhöhung der Fördergelder für grenzüberschreitende Mobilität zu rechnen. Die laufenden Vorbereitungen zur Überarbeitung der mittelfristigen Finanzplanung der EU ab 2013 lassen zudem eine Verschiebung innerhalb des EU-Haushalts zugunsten von Bildung und Forschung erwarten. Die Mittel des EU-Haushalts für Bildung werden somit auch in Zukunft überproportional wachsen. Die Kommission wird die Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens, von ECVET und ECTS weiter fördern und eine Verknüpfung von ECTS und ECVET betreiben. Indikatoren und Benchmarks werden ergänzend zu einer indirekten Veränderung von Bildungspolitik beitragen. Sie werden auch qualitative Änderungen der Bildungspolitik in den Mitgliedstaaten anstoßen. Akteure dieser Politik werden weiterhin die Mitgliedstaaten selber sein.

Die Entwicklung der letzten zehn Jahre birgt auch eine Chance. Trotz der Dominanz arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischer Sichtweisen kommen schrittweise weichere Bildungsthemen auf die politische Agenda. Fragen der Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Qualität im Bildungssystem greifen weit über wirtschaftspolitische Interessenlagen hinaus. Für die Bildungspolitik besteht damit die Option, mehr Eigenständigkeit als bisher zu entwickeln. Eine Vielzahl deutscher Beiträge zur europäischen Berufsbildungspolitik nimmt Europäische Bildungspolitik als Angriff auf nationale Bildungsstrukturen wahr. Gefordert wird eine bessere Interessenvertretung des dualen Systems in Brüssel, die europäischen Entwicklungen werden bestenfalls als Herausforderungen betrachtet (vgl. z. B. DREXEL 2005). Diese Sichtweise ist ganz überwiegend rechtlich-institutionell geprägt. Sie suggeriert einen Wettbewerb der Bildungssysteme auf europäischer Ebene, insbesondere zwischen dem deutschen dualen System und dem angelsächsischen Modell. Die „hidden agenda“ der EU-Kommission umfasse die Harmonisierung der Bildungssysteme in Europa und die bevorzugte Förderung von Bildungsanbietern. Dies wird durch eine Analyse der europäischen Bildungszusammenarbeit nicht gestützt. Europäische Bildungspolitik ist durch die Herausforderung des europäischen Arbeitsmarktes und die Globalisierung geprägt, nicht jedoch durch die Bevorzugung einzelner Berufsbildungssysteme oder Konzepte. Die oben beschriebene Haltung versperrt vielmehr den Blick auf die wichtigste Herausforderung: den Stellenwert und die Qualität von Bildung derart zu steigern, dass Europa als wissensbasierte Gesellschaft in einem globalen Umfeld bestehen kann. Viele Staaten in der EU haben dies erkannt. Es wäre wünschenswert, dass dies auch für Deutschland gilt. ■

### Literatur

- CECCHINI, P.: *Europa '92. Der Vorteil des Binnenmarkts*. Baden-Baden 1988
- DREXEL, I.: *Das Duale System und Europa*. Berlin/Frankfurt 2005
- FAHLE K.; HANF G.: *Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft*. 2006, URL: [www.bibb.de/de/21696.htm](http://www.bibb.de/de/21696.htm) (Stand: 11. 8. 2008)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Allgemeine und berufliche Bildung – Forschung: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität – Grünbuch KOM(96) 462*, Oktober 1996
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Mitteilung der Kommission vom 12. November 1997: Für ein Europa des Wissens*, KOM(97) 563 endg., November 1997
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Mitteilung der Kommission an den Rat, Neue europäische Arbeitsmärkte – offen und zugänglich für alle*, KOM (2001) 116 endg. vom 28. 2.2001
- EUROPÄISCHE KOMMISSION 2002, *Beschäftigung in Europa 2001 – Jüngste Tendenzen und Ausblick in die Zukunft*, Luxemburg 2001
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *The history of European cooperation in education and training*, Luxembourg 2006
- FICHTNER, D.: *COMETT kommt am 1. Januar*. In: *Deutsche Universitätszeitung vom 7. 7. 1986*
- EUROPÄISCHER RAT: *Beschluss des Rates über die Durchführung einer gemeinsamen Politik in der Berufsbildung (63/266/EWG) vom 2. April 1963*
- EUROPÄISCHER RAT: *Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen auf dem Gebiet der Bildung vom 9. Februar 1976*
- EUROPÄISCHER RAT: *Schlussfolgerungen des Rates von Fontainebleau vom 25./26. Juni 1984* URL: [www.ena.lu/schlussfolgerungen\\_europaischen\\_rates\\_fontainebleau\\_25\\_26\\_juni\\_1984-030003370.html](http://www.ena.lu/schlussfolgerungen_europaischen_rates_fontainebleau_25_26_juni_1984-030003370.html) (Stand: 11. 8. 2008)
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: *Schlussfolgerungen des Rates über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks) vom 7. 5. 2003*, URL: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/after-council-meeting\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_de.pdf) (Stand: 11. 8. 2008)
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: *Schlussfolgerungen des Rates über neue Indikatoren für die allgemeine und berufliche Bildung vom 24. 5. 2005* URL: [http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2005/c\\_141/c\\_14120050610en 00070008.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2005/c_141/c_14120050610en 00070008.pdf) (Stand 11. 8. 2008)



## Doppelter Nutzen durch ECVET Grenzüberschreitende Mobilität und Durchlässigkeit in der deutschen Berufsbildung steigern

► Die Europäische Kommission hat im Frühjahr 2008 den Vorschlag für eine „Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rats zur Einrichtung des ECVET“ vorgelegt. Darin wird die Rolle der europäischen Mitgliedsländer bei der konkreten Ausgestaltung und Umsetzung des ECVET in den unterschiedlichen Berufsbildungs- und Qualifikationssystemen betont. In vielen Ländern – darunter Deutschland – wird das Potenzial von ECVET gesehen, Innovationen hin zu mehr Flexibilität und Durchlässigkeit in der Berufsbildung zu unterstützen. Der Artikel analysiert kurz den Kommissionsvorschlag und beschreibt die Spannungsfelder, in denen sich eine Implementierung von ECVET als Reforminstrument im deutschen dualen System der Berufsbildung bewegt.



**GABRIELE FIETZ**

Koordinatorin für europäische Projekte,  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung  
(f-bb) gGmbH, Nürnberg



**THOMAS REGLIN**

Stellvertretender Institutsleiter,  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung  
(f-bb) gGmbH, Nürnberg



**NICOLAS SCHÖPF**

Wiss. Mitarbeiter, Forschungsinstitut  
Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg

### Der Kommissionsvorschlag

Der am 9. April 2008 von der Europäischen Kommission vorgelegte Vorschlag für eine „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET)“ bezieht die Ergebnisse des 2006/2007 europaweit geführten Konsultationsprozesses ein, der durch die Arbeit einer Expertengruppe sowie mehrere von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene Studien<sup>1</sup> und Innovationsprojekte des LEONARDO-DA-VINCI-Programms begleitet worden war. In den insgesamt 90 Stellungnahmen von Stakeholdern aus 32 europäischen Ländern kam grundsätzliche Zustimmung zum ECVET zum Ausdruck (ARIBAUD 2007). Vielfach war während des Konsultationsprozesses aber auch Bedarf nach Konkretisierung der technischen Spezifikationen des ECVET geäußert worden. Ausführungen zur Einrichtung von *ECVET-Partnerschaften* und zum *Lernvertrag* im aktuellen Vorschlag verdeutlichen die konkreten Schritte der Anerkennung in Mobilitätsmaßnahmen erworbener Lernergebnisse gegenüber dem Konsultationsdokument. Ausführlicher als dort wird auch auf den in vielen Stellungnahmen besonders kritisch beurteilten Aspekt der Vergabe von *Leistungspunkten* eingegangen. Betont wird deren enge Anbindung an die Lernergebnisse, auf die sie sich beziehen. Mit dem Vorschlag, 60 Punkte für die zu erwartenden Lernergebnisse eines Jahres Vollzeit-Berufsausbildung zu veranschlagen, deutet sich ein erster Schritt in Richtung der vielfach geforderten Zusammenführung von ECTS und ECVET an. Gleichwohl gibt es noch Handlungsbedarf. So bleibt in dem Vorschlag die geforderte „gemeinsame europäische Referenz für die Vergabe von Leistungspunkten“ (BMBF 2007a,

<sup>1</sup> Die Studien *ECVET reflector* und *ECVET CONNEXION* wurden im Auftrag der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur erstellt. Sie befassten sich mit den Einsatzbedingungen von ECVET. *ECVET reflector* wurde vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung und vom Bundesinstitut für Berufsbildung, *ECVET CONNEXION* von ANFA und dem Französischen Ministerium für Bildung, Hochschulbildung und Forschung unter Mitwirkung zahlreicher europäischer Berufsbildungsexperten durchgeführt.

S. 5), durch die die zusätzliche Aussagekraft der Leistungspunkte bezüglich der erworbenen Lernergebnisse sichergestellt werden könnte, unberücksichtigt.

Eine Reihe der während des Konsultationsprozesses an die europäische Kommission gerichteten Kommentierungen bezog sich auf Probleme der Ausgestaltung des ECVET: „*Wie formuliert man Lernergebnisse?*“, „*Wie konstruiert man Lerneinheiten?*“ Für die Beantwortung derartiger Fragen braucht es den Dialog aller Akteure sowohl in wie auch zwischen den europäischen Berufsbildungssystemen. Der Umfang von Units kann beispielsweise allein auf europäischer Ebene – weil von Umfang und Charakter der Gesamtqualifikation in den unterschiedlichen Systemen abhängig – ebenso wenig definiert werden wie die Verfahren ihrer Identifikation im Rahmen der Vorbereitung konkreter Mobilitätsergebnisse. Konkrete Vorgaben auf diesem Feld hätten die erforderliche Systemneutralität des ECVET in Frage gestellt. Bemerkenswert ist in der aktuellen Fassung des Kommissionsvorschlags die Tendenz, ECVET nicht nur im transnationalen Mobilitätskontext, sondern auch als Motor für Innovationen innerhalb der einzelnen Berufsbildungssysteme zu empfehlen. Dass der outcome-orientierte Ansatz des Mobilitätsinstruments ECVET Berufsbildungsreformen auf nationaler Ebene unterstützen kann und von zahlreichen europäischen Berufsbildungsexpertinnen und -experten auch tatsächlich so wahrgenommen wird, zählt zu den zentralen Ergebnissen der Studie „ECVET reflector“ (FIETZ/LE MOUILLOUR/REGLIN 2008, S. 141 f.).

Mit der DECVET-Initiative, der Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung in Deutschland (vgl. SCHILLER/MILOLAZA/MEERTEN 2008) ist eine klare politische Entscheidung in Richtung dieses reformorientierten Zugangs zu ECVET gefallen. Ziel der Pilotinitiative ist die Entwicklung von Anrechnungsmodellen für das deutsche System der Berufsbildung auf Grundlage von ECVET.

## Modernisierungsbedarf im deutschen Berufsbildungssystem

An den folgenden Schnittstellen des dualen Berufsbildungssystem Deutschlands lässt sich Modernisierungsbedarf identifizieren (BMBF 2007b; SCHILLER/MILOLAZA/MEERTEN 2008), der durch die Nutzung von ECVET unterstützt werden könnte:

1. In das sogenannte *Übergangssystem* zwischen allgemeinbildender Schule und Ausbildung münden gegenwärtig zwei Fünftel der Jugendlichen ein, die aus unterschiedlichen Gründen den Einstieg in die Berufsausbildung nicht gefunden haben (EULER/SEVERING 2006, S. 26). Fehlende Abstimmung und mangelnde Anrechnungsmöglichkeiten im Verhältnis zwischen Übergangs- und Berufsbildungssystem bedeuten Brüche und Hindernisse für die Jugendlichen: Ein verstärkter inhaltlicher Bezug der im „Über-

gangssystem“ erbrachten Lernleistungen auf das System der Berufsbildung ist erforderlich.

2. *Differenzierte Anrechnungsmöglichkeiten innerhalb des dualen Systems* würden den Wechsel zwischen verschiedenen Spezialisierungen ebenso erleichtern wie zwischen beruflichen Ausbildungsgängen unterschiedlicher Dauer. Dies könnte u. a. die Attraktivität der zweijährigen Berufe erhöhen – gegenwärtig ist die Durchlässigkeit hier begrenzt (GRUBER u. a. 2007). Weder im BBiG noch in der HWO oder in anderen rechtlichen Regelungen ist eine generelle Anerkennung von Kenntnissen bei einem Wechsel des Ausbildungsberufs vorgesehen. Entsprechende Entscheidungen liegen – im Rahmen von Einzelfallprüfungen – im Ermessen der zuständigen Kammern.

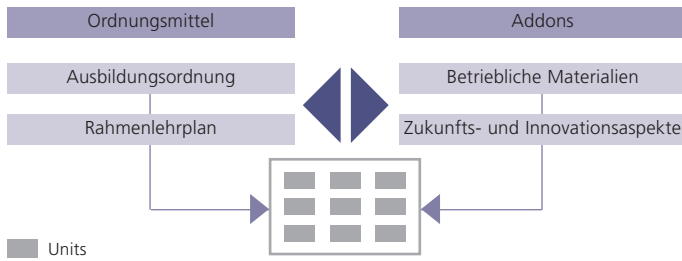
3. *Übergänge zwischen vollzeitschulischer und dualer Ausbildung* werden durch das Fehlen von Anrechnungsverfahren ebenfalls erschwert. Das novellierte BBiG rückt *vollzeitschulische Ausbildung* insofern an die duale Ausbildung heran (§ 43 Abs. 2), als es die Zulassung zur Kammerprüfung für vollzeitschulisch Ausgebildete und Möglichkeiten zeitlicher Anrechnung schulischer Berufsausbildung auf Ausbildungsgänge im dualen System vorsieht (§ 7). Die Umsetzung obliegt den Ländern. Kombinationsformen sind bei denjenigen Berufen denkbar, für die schulische und duale Varianten parallel existieren. Hierzu ist das Verhältnis von dualen und vollzeitschulischen Teilen zu klären, was differenziertere Anrechnungsformen erforderlich macht.

4. Besonders für Jugendliche, die starke Lernleistungen zeigen, könnte das duale System der Berufsausbildung attraktiver werden, wenn über den engen Bereich der anerkannten Zusatzqualifikationen hinaus weiterführende Bildungsangebote integriert werden könnten. Es stellt sich die Frage nach Anrechnungsmöglichkeiten für schon in der Ausbildung angeeignete (zusätzliche) Inhalte auf *geordnete Fortbildungen*. Sie ist auch für Quereinsteiger in einen Berufsbereich relevant, die sich Fortbildungsinhalte bereits in anderen Lernkontexten aneignen konnten. Fragen des informellen Lernens in Arbeitszusammenhängen wären hier zumindest mitzureflektieren.

## Herausforderungen bei der Implementierung des ECVET

Die Etablierung von Anrechnungsverhältnissen auf der Basis outcome-orientierter Beschreibungen von Ausbildungsergebnissen stellt für das deutsche duale System eine besondere Herausforderung dar: Das ganzheitliche System beansprucht zwar die Herstellung beruflicher Handlungskompetenz auf Basis von Lernergebnissen, lässt aber kaum Binnendifferenzierung oder Durchlässigkeit zu anderen Segmenten des Berufsbildungssystems zu.

Abbildung Referenzpunkte für Units



Systematisch vorgesehen ist zwar die Anrechnung von Zeiten zwischen verwandten Ausbildungen im Sinne von Stufenausbildungen bzw. gestuften Ausbildungen. Gegenstand der Anrechnung sind Lernzeiten in eher groß geschnittenen Blöcken – wie bei der Anrechnung schulischer Lernzeiten. Daneben stehen Einzelfallentscheidungen, die im Ermessen der zuständigen Stellen liegen (§ 8 BBiG). Zertifizierung von Teilqualifikationen unterhalb der Berufsausschlüsse ist nicht vorgesehen. Anrechnungsmöglichkeiten lebenslangen Lernens existieren gegenwärtig nur ansatzweise und in geringem Umfang. Eine Form der Berücksichtigung *informellen* Lernens stellt die Möglichkeit der Zulassung zur Externenprüfung auf der Grundlage praktischer Berufserfahrung dar. Sie wurde durch das 2005 novellierte BBiG erleichtert, insofern die erforderliche Zeit der Berufserfahrung jetzt nur noch das 1,5-fache der Ausbildungsdauer im Zielberuf beträgt (§ 45 Abs. 2 BBiG).

### Erste Erfahrungen mit der Entwicklung von „Units“

Der Begriff der Lerneinheit wird im ECVET-Vorschlag der Europäischen Kommission (2008) bewusst sehr allgemein charakterisiert: „Units“ sind Teile von Qualifikationen, die als Ensembles von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben werden und durch Leistungspunkte (*Credits*) mit Bezug auf die Gesamtqualifikation, der sie angehören, gewichtet werden können. Zentrales Thema der zehn Erprobungsprojekte der DECJET-Initiative ist die Beschreibung von Units als Grundlage für Anrechnung auf Basis der Rahmenbedingungen im deutschen dualen System. Referenzpunkte sind dabei sowohl die vorgegebenen Ordnungsmittel als auch die betrieblichen Anforderungen (vgl. Abb.). Vor dem Hintergrund erster Erfahrungen des Erprobungsprojekts EDGE kann verdeutlicht werden, in welchen Spannungsfeldern sich die Übersetzung von Berufen in Sprache und Logik des ECVET bewegt.

#### ABBILDUNG BERUFLICHER HANDLUNGSFÄHIGKEIT VERSUS ÜBERTRAGBARKEIT

Zu komplexe und umfangreiche Units erschweren eine Übertragbarkeit zwischen Bildungsgängen, da der Grad an

Übereinstimmung der in ihnen zusammengefassten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen mit ihrer Größe abnimmt. Umgekehrt wird vor einer zu kleinteiligen, gewissermaßen „tayloristischen“ Konzeption von Units gewarnt: Der Begriff der Kompetenz würde dann seine Trennschärfe gegenüber den Termini „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ und damit das Potenzial verlieren, (vielfältig verflochtene) Aspekte einer umfassend verstandenen beruflichen Handlungsfähigkeit abzubilden (vgl. Ergebnisse der Expertengespräche in REGLIN/SCHÖPF 2007).

#### ABSTRAKT UND OFFEN VERSUS KONKRET UND GESCHLOSSEN

Das Ziel des Instruments ECVET – Transparenz und Anrechenbarkeit von Lernergebnissen national oder international herzustellen – korrespondiert nicht unmittelbar mit den aktuellen Prinzipien der Ordnungsarbeit. Je konkreter Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben werden, desto transparenter und nachvollziehbarer sind Unit-Definitionen, desto weniger entsprechen sie aber auch dem Abstraktionsgrad gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen. Für die Beschreibung von Units in der Sprache des ECVET muss deshalb ein Mittelweg gefunden werden, der einerseits inhaltliche Deutlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Kompetenzelemente von Units sicherstellt, andererseits den Akteuren der Berufsbildung einen Spielraum für Gewichtung und inhaltliche Ausgestaltung von Themenkomplexen lässt.

#### FACHSYSTEMATIK VERSUS PROZESSORIENTIERUNG

Die Identifizierbarkeit gemeinsamer Units in verschiedenen Ausbildungsberufen erhöht sich in dem Maße, wie bei ihrer Entwicklung Gesichtspunkte der konventionellen Fachsystematik berücksichtigt werden – so das Ergebnis zahlreicher Unternehmensworkshops. Auf diese Weise entstehen Units, die sich an *übergreifenden Handlungstypen* und *Themengebieten* ausrichten; mit Blick auf den Metall- und Elektrobereich z. B. die Units „Manuelle Grundfertigkeiten (Drehen, Schweißen, Fräsen etc.)“ und „Pneumatik/Hydraulik“, die in unterschiedlichen Teilprozessen relevant werden. Prozessorientierte Aspekte fallen dann weniger ins Gewicht. Für die Definition von Units würde Prozessorientierung bedeuten, nach einem „Patchwork“-Prinzip die für eine bestimmte Arbeitssituation erforderlichen Kompetenzelemente zu einem Kompetenzbündel zu schnüren. Die hiermit verbundene Betriebsspezifität schränkt die Anrechenbarkeit von Units zwischen Ausbildungsberufen ein.

#### BEGRENZTE DECKUNGSGLEICHHEIT VON UNITS

Abgesehen von Berufen wie dem Mechatroniker, der aufgrund der gestaltungsoffenen Ausbildungsordnung und seiner dualen fachlichen Struktur ohnehin betriebliche Schwerpunktsetzungen in Richtung Mechanik oder Elektrik erlaubt und bundesweit mit erheblichen Unterschieden ausgebildet wird, finden sich für alle Berufe inhaltliche Gewichtungen, die aus der jeweiligen Branche, der Größe



**EDGE – Entwicklung von Modellen der Anrechnung von Lernergebnissen zwischen Ausbildungsberufen im Dualen System auf der Grundlage von ECVET**

<b>Zielsetzung:</b>	Entwicklung von Anrechnungsmodellen für Lernergebnisse zwischen dualen Ausbildungsberufen im Metall- und Elektrobereich. <ul style="list-style-type: none"><li>• Zu acht ausgewählten Berufsbildern werden Lerneinheiten entwickelt und outcome-orientiert erfasst.</li><li>• Kompetenzorientierte Prüfungsverfahren werden entwickelt und exemplarisch erprobt.</li><li>• Verfahren der Dokumentation von Lernergebnissen werden vorgeschlagen.</li><li>• Kriterien für den Vergleich von Lerneinheiten werden entwickelt.</li><li>• In Kooperation mit den zuständigen Stellen werden qualitätssichernde Maßnahmen der Anrechnung von Lernergebnissen auf der Basis von ECVET entwickelt.</li></ul>
<b>Laufzeit:</b>	1. 11. 2007–30. 4. 2010
<b>Projektträger:</b>	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
<b>Projektpartner:</b>	Audi AG, BMW AG, Brose Fahrzeugteile GmbH & Co.KG, Daimler AG, Robert Bosch GmbH
<b>Wiss. Begleitung:</b>	Universität Magdeburg, Lehrstuhl für Berufspädagogik; Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
<b>Fachliche Betreuung:</b>	Bundesinstitut für Berufsbildung
<b>Förderung:</b>	Das Projekt ist Teil der Förderinitiative „DECET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ des BMBF.

**IDENTITÄTEN UND ANRECHNUNGSPOTENZIALE ZWISCHEN BERUFEN**

Mit zunehmender Spezialisierung im Ausbildungsverlauf nimmt das Potenzial an identischen und anrechenbaren Units ab. Eine relativ große Deckungsgleichheit von im Durchschnitt vier bis sechs Units innerhalb der bislang untersuchten Berufe lässt sich vor allem in den ersten ein- bis zwei Jahren der Ausbildung feststellen. Dieses Ergebnis ist insofern nicht überraschend, als für viele Metallberufe von verbindlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in manuellen und maschinellen Grundfertigkeiten oder Pneumatik und Hydraulik ausgegangen werden muss. Hier lassen sich Identitäten *auf der Ebene der Unit* identifizieren. Das schließt nicht aus, dass sich unterhalb davon – auf der Ebene einzelner Kompetenzelemente – weitere Deckungsgleichheiten feststellen lassen. Allerdings erhöht sich mit wachsendem Detaillierungsgrad der Beschreibungen auch der Aufwand für die Feststellung von Lernergebnissen.

Eine zentrale Herausforderung für die deutsche Berufsbildung besteht darin, zu einer Beschreibung von Units zu kommen, die

- die Anforderung einer mittleren Dimensionierung einlöst,
- geltende Vorgaben wie Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne und Prüfungsordnungen berücksichtigt,
- an bewährte Formen von deren Umsetzung in der Praxis der Ausbildung anknüpft und
- konsequent der Logik outcome-orientierter Beschreibung folgt.

Das Ziel einer Erhöhung der Durchlässigkeit im deutschen Berufsbildungssystem ist die Mühe allemal wert. ■

und der technischen und maschinellen Ausstattung der Ausbildungsbetriebe resultieren. Vor allem vom dritten Lehrjahr an entwickeln sich in den dreijährigen und dreieinhalbjährigen Berufen entlang an berufstypischen Einsatzgebieten, Maschinen, Arbeitsverfahren, Produkten etc. betriebliche Schwerpunkte, die die Aussagekraft einer Benennung verbindlicher Kernelemente von Units einschränkt. Für semantisch gleiche Units z. B. der Mechatroniker- und der Industriemechaniker-Ausbildung kann deshalb realistisch nur von einer 85- bis 90prozentigen Deckungsgleichheit ausgegangen werden.

**Literatur**

ARIBAUD, M.: *Presentation of the ECVET consultation results.* München 2007 URL: [http://194.97.156.141/media/pdf/summary-consultation\\_en.pdf](http://194.97.156.141/media/pdf/summary-consultation_en.pdf) (Stand: 18. 8. 2008)  
BMBF: *Deutsche Stellungnahme zu einem Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET).* Bonn 2007a  
BMBF: *Ausschreibung für einen Dienstleistungsauftrag. Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung.* Bonn 2007b  
EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung.* Bielefeld 2006 URL: [www.bmbf.de/pub/Studie\\_Flexible\\_Ausbildungswege\\_in\\_der](http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der)

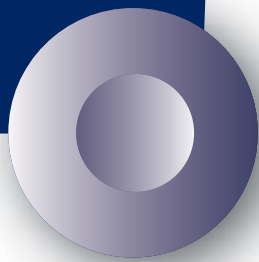
*\_Berufsbildung.pdf* (Stand: 18. 8. 2008)  
EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 31. 10. 2006*  
EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) vom 9. 4. 2008*

FIETZ, G.; LE MOUILLOUR, I.; REGLIN, T.: *ECVET – Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung.* Bielefeld 2008  
GRUBER, S. u. a.: *Allrounder in der Produktion. Der neue zweijährige Beruf Maschinen- und Anlagenführer – Antwort auf veränderte betriebliche Anforderungen?* Bielefeld 2007  
REGLIN, T.; SCHÖPF, N.: *ECVET im Automotive-Sektor. Untersuchung zu den Erfordernissen der Erprobung eines Credit-Systems für die Berufsbildung in der deutschen Automobilindustrie.* Nürnberg 2007 URL: [www.ecvet.de](http://www.ecvet.de) (Stand 18. 8. 2008)

SCHILLER, S.; Milolaza, A.; MEERTEN, E.: *Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung. Zielsetzung und Schwerpunkte der BMBF-Pilotinitiative DECET.* In: *BWP 37* (2008) 4, S. 50–51

Weitere Informationen im Netz  
ECVET/Europäische Kommission: [ec.europa.eu/education/ecvet/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/ecvet/index_en.html)  
ECVET CONNEXION: [www.ecvetconnexion.com](http://www.ecvetconnexion.com)  
ECVET reflector: [www.ecvet.net](http://www.ecvet.net)  
Projekt „EDGE“: [www.f-bb.de/nc/projekte/internationalisierung-der-berufsbildung.html](http://www.f-bb.de/nc/projekte/internationalisierung-der-berufsbildung.html)





## Länderübergreifende Gleichwertigkeit beruflicher Qualifikationen

► Mit der Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ist die Absicht verbunden, Qualifikationen vergleichbar zu machen und damit die Transparenz und Mobilität im europäischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erhöhen. Bei der konkreten Umsetzung gibt es jedoch einige Hürden zu überwinden. Auf der Grundlage erster Ergebnisse aus vergleichenden Fallstudien benennt der Beitrag Barrieren und Chancen bei den Bemühungen, länderübergreifende Gleichwertigkeit von Qualifikationen und Fertigkeiten herzustellen. Dabei spielt nicht nur die Verständigung über gemeinsame Begrifflichkeiten eine Rolle. Ebenso von Bedeutung sind neben den nationalen Rahmenbedingungen sektor- und berufs-spezifische Regelungen.



**MICHAELA BROCKMANN**

Senior Research Fellow, Westminster Business School, University of Westminster, London



**LINDA CLARKE**

PHD, Professor of European Industrial Relations, Westminster Business School, University of Westminster, London



**CHRISTOPHER WINCH**

PHD, Professor of educational philosophy and policy, King's College, London

### Fallstudien in vier Ländern und zu vier Berufen

Das Projekt „Cross-National Equivalence of Vocational Skills and Qualifications“ befasst sich mit Fragen, die bei der Festlegung länderübergreifender Gleichwertigkeit von beruflichen Qualifikationen entstehen können, und zeigt am Beispiel von vier Berufen unterschiedliche Lösungswege auf. Dies erfolgt auf der Grundlage von vergleichenden Fallstudien in England, Deutschland, Frankreich und den Niederlanden (siehe Infokasten).

Einen wesentlichen Bezugspunkt des Projekts bilden europäische Initiativen, die in der Folge der Erklärung von Lissabon aus dem Jahr 2000 eingeleitet wurden. Die Initiativen haben zur Entwicklung von politischen Schlüsselinstrumenten geführt, wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und dem Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Angesichts der von Land zu Land unterschiedlichen Traditionen in den Bildungs- und Beschäftigungssystemen wirft der EQR

#### Das Forschungsprojekt auf einen Blick

Zielsetzung:	Verständnis von Schlüsselbegriffen in Berufsbildungssystemen Englands, Frankreichs, Deutschlands und der Niederlande ermitteln. Kriterien für Vergleich entwickeln; transnationale Konzepte zur Überwindung der Differenzen prüfen.
Methode:	Kategoriale Systembeschreibungen anhand von Dokumenten- und Literaturanalyse. Befragung der auf europäischer, nationaler und sektoraler Ebene (Baugewerbe, Gesundheitswesen, IKT und Logistik) zuständigen Organisationen. Befragung von Personalverantwortlichen in ausgewählten Unternehmen zu vier Berufen: Maurer (Handwerk), Krankenpflege, Softwareentwicklung und LKW-Fahrer/-in
Partner:	Kings College und University of Westminster, London; BIBB, Bonn; CINOP, 's Hertogenbosch; LEST, Aix-en-Provence
Laufzeit:	5/2006–12/2008
Finanzierung:	Nuffield Foundation
Dokumentation:	<a href="http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education/research/projects/eurvoc.html">www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education/research/projects/eurvoc.html</a>

jedoch wichtige Fragen bezüglich der Art und Validität der Komparatoren und damit der Umsetzbarkeit eines solchen Rahmens auf.

Die Untersuchung umfasste die Auswertung und den Vergleich von Fallstudien über vier Sektoren und Berufe. Sie wurden so ausgewählt, dass sie unterschiedliche Qualifikationen und berufliche Bildungswege repräsentieren:

- *Maurerhandwerk*: ein traditionell hauptsächlich von Männern ausgeübter Lehrberuf in einem etablierten Sektor,
- *Softwaretechnik*: ein nicht klar definierter Beruf, der zu einem der „neueren“ Sektoren ohne Berufsbildungstradition im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie zählt,
- *Krankenpflege*: ein überwiegend von Frauen ausgeübter Beruf, bei dem die Qualifikationen durch EU-Vorschriften geregelt sind und die Ausbildung in den Hochschulbereich hineinreicht und
- *LKW-Fahrer/-in im Logistiksektor*: hier primär als Erwerbs- und nicht als Ausbildungsberuf untersucht.

Die Ermittlung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten erfolgte mit Hilfe eines differenzierten Analyserahmens. Anstatt lediglich nationale Systeme zu vergleichen, hat das Projekt versucht, alternative und, sofern möglich, transnational verstandene Analysekategorien anzuwenden und das jeweilige Verständnis von Schlüsselbegriffen wie *Kompetenz* und *Fertigkeiten* zu vergleichen sowie Begriffe zu ermitteln, die für das jeweilige System von entscheidender Bedeutung sind: Beruf für das deutsche System, *skills* für das englische System, *savoir* für das französische System und *Kompetenz* für das niederländische System.

Mit dieser Differenzierung können einige der feineren Unterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb der Länder herausgearbeitet werden, die für die effektive Umsetzung des EQR potenziell bedeutsam sind. Ein typisches Beispiel hierfür ist der Kompetenzbegriff, einer der Deskriptoren des EQR.

## Analyse der zugrundeliegenden Schlüsselbegriffe

Unsere Untersuchung belegt erhebliche Unterschiede zwischen den vier Ländern. Bezogen auf die Grundstrukturen und Funktionen lassen sich grob zwei Berufsbildungsansätze unterscheiden: das in England vorherrschende *fertigkeiten- oder aufgabenbezogene Modell* und das *berufsbezogene Modell*, das in den Niederlanden, Frankreich und Deutschland verbreitet ist.

### Berufsbezogener versus aufgabenbezogener Ansatz

Berufsbildung im berufsbezogenen Modell beruht auf dem Grundsatz, individuelle Fähigkeit innerhalb eines breit angelegten Berufsfeldes zu fördern, wobei Berufsbilder oder Qualifikationen unter Mitwirkung der Sozialpartner und unter Berücksichtigung wirtschaftlicher und branchenspezifischer Interessen entwickelt werden.

Berufsbildung im aufgabenbezogenen Modell hingegen ist auf die Anwendung bestimmter, eng begrenzter und fragmentierter Fertigkeiten ausgerichtet, die sich an den spezifischen Bedarfen der Arbeitgeber orientieren. Dieser Ansatz ist dem System der National Vocational Qualifications (NVQs) immanent.

Darüber hinaus bestehen bedeutsame Unterschiede zwischen allen Ländern, die sich nicht anhand dieser simplen Dichotomie beschreiben lassen. So findet man beispielsweise in jedem Land ein anderes Verständnis von Bildung, und auch der Kompetenzbegriff unterscheidet sich von Land zu Land erheblich. Das niederländische System ist weit mehr als andere Länder durch das Konzept der Einstellung (*houding*) definiert, das sich auf die sozialen und persönlichen Kompetenzen der Auszubildenden bezieht. Zwar wurden zahlreiche Forschungsarbeiten durchgeführt, um den Begriff in seiner Vielschichtigkeit zu erfassen (vgl. WEIGEL u. a. 2007), dennoch ist seine Interpretation in der Endfassung des EQR nicht eindeutig (vgl. Europäisches Parlament/Rat der EU 2008).

Mit Blick auf die von uns untersuchten vier Länder findet der Kompetenzbegriff zum einen in input- oder curriculumbasierten Qualifikationsansätzen, zum anderen auch in output- oder leistungsbasierten Ansätzen Verwendung. Die beiden Gegenpole bilden hier wiederum das aufgabenbezogene Modell in England und das umfassende Prinzip der *Handlungskompetenz* in Deutschland.

### Handlungsbezogener versus funktionsbezogener Kompetenzbegriff

*Handlungskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit einer Person, komplexe und unvorhersehbare Tätigkeiten mittels der Integration von Kenntnissen, praktischem Können sowie sozialen und persönlichen Fähigkeiten auszuüben.

Das im Bereich der englischen NVQ verwendete Kompetenzkonzept bezieht sich auf die funktionale Ausführung vorgegebener Aufgaben ohne die reflektierte Anwendung von Wissen.

Während diese beiden Ansätze möglicherweise unvereinbare Gegensätze darstellen, kombinieren die kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen Frankreichs und der Niederlande Input- und Output-Orientierung und zeichnen sich durch eine inhärente Spannung aus: hier der personenbezogene, umfassende Kompetenzbegriff, da der funktionsbezogene Kompetenzbegriff. Der Erfolg des EQR wird von der Interpretation der ihm zugrundeliegenden Schlüsselbegriffe abhängen. Derzeit umfasst er sowohl handlungs- als auch funktionsbezogene Ansätze.

Ein weiterer Schlüsselbegriff ist der der „Lernergebnisse“. Der EQR verlangt, dass Qualifikationen in Form von Lernergebnissen definiert werden, wobei der Begriff recht unterschiedlich ausgelegt wird: mal wird er mit strukturierten Unterrichts- und Lernprozessen assoziiert, mal davon losgelöst definiert. Das explizite Gestaltungsprinzip des EQR ordnet den Begriff eindeutig der zweiten Kategorie zu, obwohl keineswegs absehbar ist, ob diese Auslegung in ganz Europa akzeptiert wird oder welche Probleme durch unterschiedliche Auslegungen entstehen könnten.

## Ermittlung von Konvergenz und Divergenz

Grundlegend für das Erreichen länderübergreifender Gleichwertigkeit beruflicher Qualifikationen ist das Prinzip der Zone gegenseitigen Vertrauens (Zone of Mutual Trust – ZMT). Es war Bestandteil des ursprünglich vorgeschlagenen länderübergreifenden Vergleichsrahmens und wurde in einem Bericht von Tim Oates und Mike Coles (2004) ausführlich erläutert. Eine ZMT beinhaltet, dass die Mitgliedstaaten mittels der offenen Koordinierungsmethode formale und informelle Lösungen vereinbaren können, die ihnen die Anwendung der europaweiten Instrumente zur Entwicklung eines länder-, sektoren- und berufsübergreifenden Austauschs auf den Arbeits- und Ausbildungsmärkten ermöglicht.

Ein zentrales Vorhaben unseres Projekts ist es, Bereiche potenzieller Konvergenz und Divergenz von Qualifikationen in den verschiedenen Ländern herauszuarbeiten, um Indikatoren für Barrieren und Chancen bei der Einrichtung von ZMT in der EU zu liefern. Nationale Berufsbildungssysteme können eine mehr oder weniger große Ähnlichkeit untereinander aufweisen, und dennoch gibt es Muster beruflicher Konvergenz und Divergenz, die ihnen zuwiderlaufen können.

Bei unseren vergleichenden Untersuchungen erwiesen sich vier Kategorien als bedeutsam:

- *gesellschaftlicher Rahmen*: starke versus schwache staatliche Regulierung der Berufsbildung; Sozialpartnerschaft versus Arbeitgeberorientierung,
- *Arbeitsmarktregime*: Qualifikation/Beruf versus Fertigkeiten; Arbeitsvermögen versus aktuelle Leistung,
- *Verständnis von Kompetenzen*: berufsbezogenes versus aufgabenorientiertes Modell; handlungs- versus funktionsbezogenes Verständnis,
- *Bildungssystem*: Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie Berufsbildung und Hochschule bzw. Higher Education.

## Sektor- und berufsbezogene Konvergenzen und Divergenzen

Analysiert man die Berufe entlang dieser Kategorien, so findet man die auffälligste Divergenz im Maurerhandwerk (und in dem des LKW-Fahrens, sofern man sich auf die Ausbildungsberufe und nicht auf die Erwerbsberufe bezieht). In diesen Bereichen zeichnet sich die Ausbildung in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden durch das berufsbezogene Modell aus sowie durch die Prinzipien der Sozialpartnerschaft und der ganzheitlichen Handlungskompetenz. Die Ausbildung ist breit angelegt und umfasst Elemente der beruflichen wie allgemeinen Bildung. Die Berufsausbildung in England ist dagegen von einem schwachen Regulierungsrahmen gekennzeichnet und orientiert sich an den Interessen der Arbeitgeber. Sie ist aufgabenbezogen und folgt eher dem Prinzip des Anlernens als dem der Bildung.



Quelle: Zentralverband Deutsches Baugewerbe

### DIVERGENZEN IM MAURERHANDWERK

Mit Blick auf das Maurerhandwerk unterscheiden sich die drei kontinentaleuropäischen Systeme grundlegend vom englischen durch die größere Breite der Berufsfelder, die Spannweite der Tätigkeiten und ein sehr viel höheres Maß an Verantwortung, mit grundlegenden Auswirkungen auf die Mobilität von qualifizierten Maurerinnen und Maurern. So sind Facharbeiter/-innen in Frankreich, Deutschland und den Niederlanden nach Abschluss der Ausbildung in der Lage, komplexe Aufgaben (wie Betonarbeiten, einfache Zimmererarbeiten, Putzen, Estrichlegen etc.) in verschiedenen Kontexten zu bewältigen, einschließlich der Organisation, Koordinierung und dem geschäftlichen Abwickeln von Arbeitsprozessen. Demgegenüber beschränken sich die Aufgaben in England weitgehend auf das Mauern und das Mixen von Mörtel.

Obwohl die Qualifikationen in England, Frankreich und den Niederlanden gleichfalls auf einem kompetenzorien-

tierten Ansatz basieren, und die Qualifikation sich an den am Arbeitsplatz erforderlichen Aufgaben orientiert, bilden die Kompetenzen in den letzten beiden Ländern die Grundlage für das Ausbildungsprogramm, dessen Ziel ist, durch einen umfassend konzipierten Unterricht die Kompetenzen der Auszubildenden zu entwickeln. Ähnlich dem deutschen System beinhaltet es eine breite fachliche Qualifizierung (einschließlich Theorie und Praxis im weiteren beruflichen Umfeld) sowie allgemeinbildende Einheiten. Im Gegensatz dazu zeichnen sich die National Vocational Qualifications im Maurerhandwerk in England durch ihre enge Spannweite, ihre Losgelöstheit von Bildungsprozessen und damit minimales theoretisches Wissen aus.

#### **HOHES MASS AN KONVERGENZ IN DEN BEREICHEN KRANKENPFLEGE UND SOFTWARETECHNIK**

Die in den Bereichen Krankenpflege und Softwaretechnik festgestellten Konvergenzen könnten eine potenzielle Grundlage für die Entwicklung von Zonen gegenseitigen Vertrauens bilden, die wiederum eine wichtige Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit von EQR und ECVET sind. So entspricht die Krankenpflege in England durch die Einbeziehung der Gewerkschaften in die Ausbildungsentwicklung am ehesten dem Modell der Sozialpartnerschaft. Auch bietet der Abschluss einer umfassenden und regulierten Ausbildung in allen Ländern die Voraussetzung für eine länderübergreifende Vergleichbarkeit. Unter dem Druck von EU-Vorschriften und infolge einer allgemeinen Verlagerung der Ausbildung in den Hochschulbereich ist hier eine Konvergenz zu beobachten. Letzteres trifft auch für den Softwaretechnikbereich zu; allerdings beruht der Beruf des Software-Technikers mehr auf der individuellen Aneignung von Kompetenzen als auf einer differenzierten Erstausbildung. Dies gilt vor allem für England, lässt sich aber auch in den anderen Ländern beobachten. Die Softwaretechnik konvergiert insbesondere aufgrund des beschleunigten technischen Fortschritts, multinational tätiger Unternehmen und der identischen Erwartungen an Niveaus und Spannweiten in verschiedenen Ländern.

#### **KONVERGENZ IM ERWERBSBERUF LKW-FAHRER/-IN**

Bezogen auf den Erwerbsberuf LKW-Fahrer/-in (in Deutschland, Frankreich und England verfügen nur wenige über eine Erstausbildung) haben EU-Vorschriften auch ein gewisses Maß an Konvergenz bewirkt, obwohl England die EU-Anforderungen für die Umsetzung des Befähigungsnachweises (Certificate of Professional Competence) enger ausgelegt hat als die übrigen Länder.

### **Verschiedene Wege führen zum Ziel**

Unsere Forschungsarbeiten lassen verschiedene Wege für die Konvergenz im Austausch von Qualifikationen erkennen, wobei der EQR nur eines von mehreren Instrumenten

*Der EQR funktioniert  
je nach Beruf und Sektor  
sehr unterschiedlich.*

ist. Wichtig sind beispielsweise sowohl in der Krankenpflege als auch für LKW-Fahrer/-innen die EU-Vorschriften, die separate Entwicklungen erheblich einschränken, wenngleich bei flexiblen Regelungen wie im Falle des Führerscheins Divergenz unter Umständen nicht verhindert wird. In der Softwaretechnik schaffen die identischen Anforderungen im Sektor trotz der von Land zu Land unterschiedlichen Qualifikationswege aufgrund weitverbreiteter branchenbezogener Qualifikationen und länderübergreifender Arbeitskräftemobilität ein gewisses Maß an Konvergenz. Unsere Forschungsarbeiten haben sowohl begriffliche wie reale Konvergenzen und Divergenzen offengelegt, die darauf hindeuten, dass der EQR in der Praxis je nach Beruf und Sektor sehr unterschiedlich funktionieren wird. Es bedarf u. E. gründlicher sektoraler und qualifikationsbezogener Untersuchungen, damit die ZMT nicht zum Papiertiger werden und lediglich der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie dienen. Vielmehr sind sie so robust zu gestalten, dass sie die reale Praxis in den verschiedenen Ländern widerspiegeln und Gemeinsamkeiten fördern können. Die konzeptionellen Probleme dürfen jedoch nicht ausgeklammert werden, da sie unweigerlich im Austausch auf der Praxisebene immer wieder auftauchen und politische Fragen bezüglich des Ansehens und der transnationalen Übertragbarkeit verschiedener Qualifikationen aufwerfen werden. ■

#### *Literatur*

BROCKMANN, M., CLARKE, L.; WINCH, C.: *Can performance-related learning outcomes have standards? In: Journal of European Industrial Training 32 (2008 a) No. 2/3, pp. 99-113*

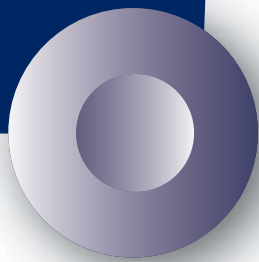
BROCKMANN, M., CLARKE, L.; WINCH, C.: *Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) - the English, German and Dutch cases. In: Oxford Review of Education 34 (2008 b) No. 5 (forthcoming)*

COLES, M.; OATES, T.: *European reference levels for education and training: an important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. Luxembourg 2005*

EUROPÄISCHES PARLAMENT/RAT DER EU: *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Amtsblatt der Europäischen Union 2008/C 111/01)*

WEIGEL, T., MULDER, M.; COLLINS, K.: *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. In: Journal of Vocational Education and Training, 59 (2007) No. 1, pp. 53-66*





## Berufliches Bildungspersonal in Europa Hürden bei der Entwicklung von gemeinsamen Kompetenzstandards und Qualifikationsanforderungen

ANKE BAHL

► **Das in Folge der Lissabon-Strategie vom Europäischen Rat 2002 verabschiedete Detaillierte Arbeitsprogramm setzt die „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern“ als erstes Teilziel fest. Der Beitrag skizziert die bisherigen Bemühungen, gemeinsame Standards für das Bildungspersonal zu entwickeln, weist auf Schwierigkeiten in diesem Prozess hin und zeigt mögliche Perspektiven auf.**

### Die Heterogenität der Zielgruppe

Zur Umsetzung der verschiedenen Teilziele des Arbeitsprogramms wurden vom Generaldirektorat Bildung und Kultur der EU-Kommission einzelne Arbeitsgruppen einberufen. Als ein Ergebnis der Arbeitsgruppe „Education and Training of Teachers and Trainers“ wurden 2005 die „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“ vorgelegt.

Von Beginn an zeigte sich die Schwierigkeit, angesichts der Heterogenität der Zielgruppe und ihrer Arbeitsbereiche allgemeingültige Mindestanforderungen an die Qualifikation des Bildungspersonals zu formulieren. So heißt es im ersten Grundsatz, dass es sich um einen „hochqualifizierten Beruf“ handle. Von einem anerkannten „Beruf“ im

### Kernpunkte zur Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildenden

- Ermittlung der von ihnen benötigten Kompetenzen in der Wissensgesellschaft,
- Schaffung von besseren Voraussetzungen zu ihrer Qualifizierung und Unterstützung,
- Sicherung ausreichenden Nachwuchses – auch durch Quereinsteiger aus anderen Berufen,
- Erhöhung der Attraktivität ihres Berufsfelds  
(vgl. Europäischer Rat 2002, S. 7)

engeren Sinne kann jedoch nur bei Lehrkräften die Rede sein. Während einerseits der Anspruch gestellt wird, dass diese einen Hochschulabschluss mitbringen, sollen zugleich die vornehmlich fachpraktisch qualifizierten Personen im berufsbildenden Bereich nicht ausgeschlossen werden. So wird diplomatisch formuliert: „die in der beruflichen Erstausbildung tätigen Lehrkräfte sind hochqualifiziert in ihrem Fachgebiet und verfügen auch über eine geeignete pädagogische Qualifikation“ (ebd., S. 14). Zwar kann der Begriff „Lehrkraft“ an dieser Stelle großzügig ausgelegt werden – im englischen Original heißt es lediglich „those working in the field of initial vocational education“, die späteren Papiere fallen hinter diese Formulierung jedoch wieder zurück. Sie beschränken sich bewusst auf den Lehrerberuf im engeren Sinne und zeugen von der dominanten Berücksichtigung des Personals in den allgemeinbildenden Schulen.

### Der fokussierte Blick auf das Personal im schulischen Bildungssystem

Am 3. August 2007 wurde eine Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament zur „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“ veröffentlicht. Als Reaktion auf die Kommissions-Mitteilung nahm der Europäische Rat am 15. November 2007 einige der dort gezogenen Schlussfolgerungen an. Sie beziehen sich auf Lehrkräfte in der allgemeinen Bildung und in der beruflichen Erstausbildung; dabei „bezeichnen die Begriffe Lehrer/Lehrkraft eine Person, die nach den Rechtsvorschriften und der Praxis eines Mitgliedstaats den Status eines Lehrers/einer Lehrkraft (oder einen vergleichbaren Status) besitzt. Sie beziehen sich nicht auf Personen, deren Lehrtätigkeit außerhalb des formellen Systems allgemeiner und beruflicher Bildung erfolgt, da Art und Inhalt ihrer Aufgaben unterschiedlich sind.“ (ebd., S. 2)

Diese Formulierung ist aus deutscher Sicht problematisch, denn im Rahmen des dualen Systems ist auch der betriebliche Teil der Ausbildung als Bestandteil einer formalen beruflichen Qualifizierung definiert. Da ein solcher Standard in der Mehrzahl der europäischen Länder jedoch nicht zu finden und das nicht-schulische Bildungspersonal ohnehin kaum präzise zu fassen ist, beschränkt sich das Papier auf die einfacher zu definierende Zielgruppe der Lehrer/-innen. Während sich viele der weiteren Überlegungen (siehe



Kasten) in ihrer Allgemeinheit auch auf das berufsschulische wie betriebliche Bildungspersonal übertragen lassen, gilt dies für die Qualifikationsanforderungen sicherlich nicht. Diesbezüglich ziehen der Europäische Rat und die im Rat vereinigten Regierungsvertreter/-innen der Mitgliedstaaten in Erwägung, „Maßnahmen zu treffen, mit denen für die Beschäftigung als Lehrer ein höheres Qualifikationsniveau und mehr Praxiserfahrung verlangt werden“. Die geforderte „Praxiserfahrung“ bezieht sich dabei nicht auf die betriebliche oder sonstige Arbeitswelt, sondern allein auf den schulischen Kontext, als praktische Unterrichtserfahrung, wie sie durch das Referendariat in der deutschen Lehrerausbildung bereits fest verankert ist.

### Neue Impulse durch eine neue Arbeitsgruppe?

Das berufliche Bildungspersonal bedarf angesichts seiner hohen Bedeutung für die Wettbewerbsfähigkeit der Fachkräfte in Europa und der großen Heterogenität der Rekrutierungs- und Bildungswege einer gesonderten Betrachtung. Dabei reicht es nicht, nur das berufsschulische Personal in der Erstausbildung zu beleuchten. Auch wenn die Trainer in der Aus- und Weiterbildung eher dem unternehmerischen Bereich zugeordnet werden müssen, auf den staatliche Bildungspolitik nur bedingt Einfluss nehmen kann, spielen sie für die Perspektive lebenslangen Lernens als Partner eine zunehmend wichtige Rolle. Im Übrigen sind die Grenzen zwischen Lehr- und Trainingspersonal in der beruflichen Bildung in vielen Ländern ohnehin fließend. Allerdings sollten Fragen des beruflichen Personals auch nicht völlig losgelöst von denen des allgemeinbildenden behandelt werden. In der EU-Kommission ist man sich dieses Dilemmas sehr wohl bewusst. Auf die Kritik einzelner nationaler Vertreter/-innen der Arbeitsgruppe an der vorherrschenden Ausrichtung auf die Zielgruppe der Lehrkräfte, initiierte sie 2006 die Gründung einer kleineren Untergruppe, die sich allein mit dem beruflichen Personal – in Schule und Betrieb, in Aus- und Weiterbildung – befasst.

Diese Gruppe hat es nun mit einer ungleich größeren Komplexität hinsichtlich ihrer Zielgruppe zu tun, und sie hat gegenüber der Hauptgruppe der nationalen Ministerienvertreter keinen leichten Stand. Nicht nur steht die Einigung auf typische Lehrer- und Trainerprofile in der beruflichen Bildung erst am Anfang, auch die allgemeine empirische Datenlage ist dünn. Zur Unterstützung wurden von der EU-Kommission zwei europaweite Studien ausgeschrieben, die sich dem nicht-schulischen Personal, über das bislang noch am wenigsten bekannt ist, widmen. Außerdem sind für 2008/09 sechs Expertenworkshops in verschiedenen Teilen der EU geplant. Das Hauptinstrument der Kommission sind jedoch die sogenannten „Peer Learning Activities“ (PLA). Dabei handelt es sich um mehrtägige Arbeitstreffen zu Einzelaspekten, zu denen einschlägige politische Akteure sowohl auf der Ebene der Systementwicklung (policy development) als auch auf der Umset-

#### Wie soll die Qualität der Lehrerbildung verbessert werden?

Im Hinblick auf die Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung kommen in den offiziellen EU-Dokumenten – abgesehen von den erwähnten Qualifikationsanforderungen – insbesondere folgende Anliegen zum Ausdruck:

- Ausbildung und berufliche Entwicklung einer jeden Lehrkraft sollten als lebenslange Aufgabe angesehen und entsprechend strukturiert und finanziert werden. Aus- und Weiterbildung der Lehrer sollte auf nationaler Ebene als kohärentes System koordiniert werden (nahtloses Kontinuum von der Erstausbildung über die Einarbeitung bis zur laufenden beruflichen Weiterentwicklung unter Einbeziehung formaler, informeller und nichtformaler Lernmöglichkeiten, z. B. Zugang zu Mentoring).
- Die Mobilität des Berufs ist durch die Teilnahme an Austauschprojekten und Studien- und Praxisaufenthalten in anderen europäischen Ländern weiter zu fördern.
- Partnerschaften zwischen Schulen und zu anderen Akteuren (Lehrerbildungseinrichtungen, lokale Wirtschaftskreise, Hochschulen etc.) sind weiter auszubauen und zu fördern.
- Lehrer/-innen sollten dahingehend qualifiziert werden, dass sie auch in multikulturellen Umgebungen und mit heterogenen Gruppen arbeiten können und bei ihren Schülerinnen und Schülern gezielt die im Europäischen Referenzrahmen gelisteten Schlüsselkompetenzen fördern.
- Im Kontext des lebenslangen Lernens sollten Lehrkräfte die Entwicklung junger Menschen zu autonomen Lernenden unterstützen und zugleich selbst über ihre Unterrichtspraxis systematisch reflektieren und kontinuierlich neue Erkenntnisse einbauen.

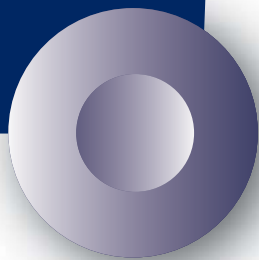
zungsseite (policy implementation) aus den beteiligten Mitgliedstaaten zusammenkommen. Ziel ist, aus den Beispielen anderer Länder für das eigene zu lernen und zugleich Empfehlungen für Europa als Ganzes zu entwickeln. Die bisher gewählten drei Themen „Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb“, „Anerkennung informellen Lernens für die Qualifikation“ und „Eigenständigkeit beruflicher Schulen mit ihren jeweiligen Auswirkungen auf das Bildungspersonal“ zeugen trotz ihrer Unterschiedlichkeit von einem grundlegend geteilten Anliegen, den Mehrwert einer klugen Verbindung von theoretischer Schulbildung und praktischer Qualifizierung in der Wirtschaft herauszustellen. Dies gilt nicht nur für die Durchführung der beruflichen Erstausbildung junger Menschen, wie sie in dualen Elementen in vielen Ländern Europas zu finden ist, sondern auch für die Kompetenzprofile des beruflichen Bildungspersonals selbst. Sogenannte „Quereinsteiger“ sind hier nicht nur Notnagel, sondern durchaus willkommen in ihrer Mischqualifikation. Wenn es gelänge, die Dominanz einseitig akademischer Perspektiven auf europäischer Ebene ein wenig aufzubrechen und das Bewusstsein für den qualifikatorischen Beitrag einer Verzahnung von Theorie und Praxis zu schärfen, wäre schon einiges gewonnen. ■

#### Literatur

EUROPÄISCHER RAT: Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vom 14. 6. 2002 (C 142/01). URL: [http://eur-lex.europa.eu/pri/de/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614de00010022.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pri/de/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614de00010022.pdf) (Stand 15. 8. 2008)

EU-KOMMISSION: Mitteilung an den Rat und das Europäische Parlament zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung vom 3. 8. 2007. URL: [http://ec.europa.eu/education/com392\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf)

Ein Überblick über weitere in diesem Kontext relevante Papiere findet sich unter [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives\\_en.html#training](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training)



## Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland – Impulse für die deutsche Diskussion

► Der Beschluss des Europäischen Parlaments und Rats zur Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) stellt den Mitgliedstaaten anheim, ob und wie sie einen Nationalen Qualifikationsrahmen entwickeln. Länder wie England, Schottland und Irland verfügen seit Jahren über Qualifikationsrahmen, die z. T. auch der Konstruktion des EQR zugrunde lagen. Zur Vorbereitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) lag es nahe, Erfahrungen der genannten Länder näher zu betrachten. Dies geschah im BIBB-Projekt „Nationale Qualifikationsrahmen in England, Irland, Schottland – Konstruktion, Nutzung, Wirkung“, aus dem hier erste Ergebnisse vorgestellt werden. Der Beitrag richtet den Blick vor allem auf die Verfahren zur Entwicklung und wertet Erfahrungen mit der Umsetzung aus. Daraus werden abschließend Schlussfolgerungen für die Erarbeitung eines DQR gezogen.



**GEORG HANF**

Dr. phil., Leiter des Arbeitsbereichs „Internationales Monitoring und Benchmarking/Europäische Berufsbildungspolitik“ im BIBB

### England: Qualifications and Credit Framework (QCF)

Die Ursprünge des englischen Nationalen Qualifikationsrahmens (*National Qualifications Framework, NQF*) lassen sich bis in die 1980er Jahre zurückverfolgen (vgl. HAYWARD/LACZIK/SMITH 2007). Die Situation war damals gekennzeichnet durch den rasanten Niedergang der traditionellen Industrien und hohe (Jugend-)Arbeitslosigkeit. Eine an den Bedürfnissen der Arbeitgeber orientierte Politik führte schließlich 1986 zu den an funktionalen Arbeitsplatzanforderungen orientierten, in fünf Niveaus gestuften National Vocational Qualifications (DEIBINGER 2001). Der erste umfassende NQF wurde 1996 vorgeschlagen (vgl. HODGSON/SPOURS 1997). Im vorläufig letzten Schritt (2006 ff.) wurde dieser Rahmen erweitert zum *Qualifications and Credit Framework (QCF)*, einem mit Leistungspunkten verbundenen Rahmen – ohne Einbeziehung der höheren Bildungsabschlüsse (*Higher Education*) (vgl. *Qualifications and Curriculum Authority [QCA]/Learning and Skills Council [LSC]* 2004). Die Entwicklung und Steuerung lag/liegt nahezu ausschließlich in den Händen von QCA bzw. LSC. Der QCF hat acht Niveaus und ein Eingangsniveau (mit drei immanenten Sub-Niveaus); der separate Rahmen für Höhere Bildungsabschlüsse (*Framework for Higher Educa-*

#### BIBB-Forschungsprojekt „Nationale Qualifikationsrahmen in England, Irland, Schottland – Konstruktion, Nutzung, Wirkung“

Ziel:	Erfahrungen mit Nationalen Qualifikationsrahmen für DQR nutzen
Fragen:	Was waren Hintergründe der Entstehung? Wie wurden NQF konstruiert? Welche Wirkungen haben sie?
Methoden:	Analyse staatlicher Dokumente sowie leitfadengestützte Interviews mit Fachvertreterinnen und -vertretern, die an der Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen beteiligt waren oder die sie nutzen (ca. 60 Personen pro Land aus Dachorganisationen des Qualifikationssystems, Bildungsinstitutionen, Berufsorganisationen, Unternehmen)
Partner:	SKOPE, University of Oxford Caledonian University, Glasgow National Qualifications Authority of Ireland
Laufzeit:	IV/2006–I/2008

tion Qualifications, FHEQ) umfasst die Niveaus 4 bis 8. Auf jedem Niveau werden drei Kategorien von Lernergebnissen unterschieden:

- *Intellectual skills and attributes* (dazu gehören u. a. Wissen/Verstehen, Reflexion, Problemlösen, Kommunikation, Lernsteuerung),
- *Processes* (Methodenkompetenz),
- *Accountability* (Verantwortung).

Diese Deskriptoren wurden erst mit der Integration von Credits in den Rahmen eingefügt (vgl. QCA/ LSC 2004).

Bei den im Rahmen des Projekts befragten Personen sind offenbar nur geringe Kenntnisse über Inhalt und Zweck des QCF vorhanden. Meist wurde er als schematische Verzeichnisstruktur für Qualifikationen beschrieben. Viele Akteure zeigten sich gleichgültig, weil sie fanden, dass der QCF wenig oder keine Auswirkungen auf ihre Arbeit habe, andere äußerten Unzufriedenheit angesichts der ständigen Reformen des Systems. Nur den an der Entwicklung des QCF beteiligten Personen sowie einigen Befragten, die in der Qualifikationsentwicklung tätig waren, war sein Zweck bekannt. Ihrer Auffassung nach hat der QCF nicht nur rein deskriptive Aufgaben, sondern entwickelt sich zu einem Politikinstrument mit Regulierungsfunktion. Dies zeigt sich im Bereich der Festlegung von Zielvorgaben und bei der Finanzierung, da Ausbildungsgänge nur finanziell gefördert werden, wenn sie in den QCF integriert sind.

Der QCF hat als Katalysator für die Koordinierung zwischen der *Qualifications and Curriculum Authority*, den *Sector Skills Councils*, den zeugniserteilenden Stellen, Finanzierungsgremien und den Anbietern gewirkt. Was jedoch die Weiterqualifizierung von Lernenden betrifft, so hat er seine Ziele nicht erreicht. Es lässt sich statistisch keine kontinuierliche Höherqualifizierung ausmachen. In der Diskussion um den QCF sind also noch manche Fragen offen.

## Schottland: Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)

Der Schottische Rahmen für Leistungspunkte und Qualifikationen geht auf – den englischen vergleichbare – Entwicklungen in den 1980er Jahren zurück (GALLACHER/CROSSAN 2008). Schottland ist 1984 mit einer outcome-orientierten Modularisierung der schulischen beruflichen Qualifizierung vorangegangen (PILZ 2001). 1999 wurde dieses modulare System mit den allgemeinen schulischen Qualifikationen zum System Nationaler Qualifikationen vereint. Ein zweites Rahmenwerk war das in den frühen 1990er Jahren entwickelte *Scottish Credit Accumulation and Transfer Framework* (Scotcat), das die akademischen Qualifikationen mit den nicht-akademischen Höheren Nationalen Bildungsabschlüssen verband. Ein drittes Rahmenwerk für *Scottish Vocational Qualifications* (SVQs) – kompetenz-

basiert und häufig am Arbeitsplatz erworben – wurde ebenfalls Anfang der 1990er Jahre eingeführt. Diese drei Rahmen wurden 2001 im *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF) als Meta-Rahmen zusammengefügt. Die Steuerung erfolgt durch einen Vorstand, ein beratendes Forum und einen Qualitätsausschuss, der die Aufnahme von Qualifikationen in den Bezugsrahmen überwacht. Die Schottische Behörde für Bildungsnachweise (Scottish Qualifications Authority, SQA) ist für die meisten nicht-universitären Abschlüsse zuständig.

Die relativ hohe Zahl von zwölf Niveaus ist nicht zuletzt in den drei *Access-Levels* begründet, die den Zugang von nicht formal Qualifizierten zum Raum der Qualifikationen erleichtern sollen. Die Deskriptoren für Lernergebnisse wurden aus einer Reihe vorhandener Deskriptoren destilliert, u. a. aus Kriterien für Schulabschlüsse, dem Rahmen für „Schlüsselqualifikationen“, Beschreibungen für Nationale Programme auf diversen Niveaus, Deskriptoren für berufliche Qualifikationen und Bildungsstandards. Der Rahmen enthält fünf Kategorien von Lernergebnissen:

- *knowledge and understanding* (Wissen und Verstehen, hauptsächlich fachbezogen),
- *practice* (Anwendung von Wissen und Verstehen),
- *generic cognitive skills* (z. B. Evaluation, kritische Analyse);
- *communication, numeracy and IT skills* (Kommunikation, Rechnen, IT-Fertigkeiten),
- *autonomy, accountability and working with others* (Autonomie, Verantwortung, Kooperation)

(zu den Niveaus vgl. [www.scqf.org.uk/AbouttheFramework/Levels.aspx](http://www.scqf.org.uk/AbouttheFramework/Levels.aspx)).

Der Erfolg des SCQF beruht auf Freiwilligkeit, Partnerschaft, Pragmatismus, breitem Politikansatz, einem schrittweisen Vorgehen (Inkrementalismus) und einer führenden Rolle der Hochschulen (RAFFE 2003; Scottish Executive Social Research 2005). Offensichtlich ist es gelungen, über die „gemeinsame Sprache“ gegenseitige Akzeptanz und Kohärenz zu erzeugen. Die Ergebnisse der jüngsten Evaluierungen des SCQF deuten darauf hin, dass der Bezugsrahmen gut angesehen ist, genutzt wird und die Weiterqualifizierung und Übertragung von Leistungspunkten erleichtert. Allerdings wird die Fortentwicklung des SCQF überproportional durch die Aufnahme höherer Bildungsabschlüsse und die Schottische Behörde für Bildungsnachweise vorangetrieben; die Aufnahme beruflicher Qualifikationen und die Berücksichtigung des Lernens am Arbeitsplatz machen dagegen nur langsame Fortschritte. Was die Effekte des Rahmens auf die Bildungsbeteiligung betrifft, sind (noch) keine eindeutigen Aussagen möglich. Bei manchen Akteuren (insbesondere im Bereich der Wirtschaft) ist nur ein dürftiges Wissen über den SCQF und ein geringes Verständnis des Systems vorhanden; es gibt nur wenige Beispiele für die Übertragung von Leistungspunkten in Richtung Higher Education. Obwohl die den SCQF tragenden Partner über-

Tabelle 1 Die drei Rahmen in Bezug zueinander

Hauptstufen in Bildung und Beschäftigung	Nationaler Qualifikationsrahmen England, Wales, Nord-Irland	Nationaler Rahmen für Qualifikationen Irland	Schottischer Qualifikations- und Leistungspunkte-Rahmen	
Qualifikationen können in jedem Alter erworben werden, um Bildung oder Ausbildung fortzusetzen	Eingangsniveau	Niveau 1	Niveau 1	
	Entry Niveau Certificate ESOL skills for life	Niveau 1 Certificate	Access	
Sekundarbildung; Einstieg in Beschäftigung oder Weiterbildung	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 2	
	NVQ, VRQ, GCSEs at grade D-G, ESOL skills for life	Niveau 2 Certificate	Access, NPA, National Certificate	
Fortsetzung der Sekundarbildung   Aufstieg in qualifizierte Beschäftigung   Abschluss der Sekundarbildung	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 3	
	NVQ, VRQ, GCSEs at grade A*- C, ESOL skills for life	Niveau 3 Certificate, Junior Certificate	Access, Foundation Standard Grade, NPA, National Certificate	
Einstieg in Höhere Bildung Qualifizierte Fachkraft	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 4	
	NVQ, VRQ, A Niveau	Niveau 4 Certificate, Leaving Certificate	Intermediate 1, General Standard Grade, SVQ 1, NPA, National Certificate	
Spezialisierte Ausbildung	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 5	
	NVQ Niveau 4, HND	Niveau 5 Certificate Leaving Certificate	Intermediate 2, Credit Standard Grade, SVQ 2, NPA, National Certificate	
Einstieg in professionelle graduierte Beschäftigung	Niveau 5	Niveau 6	Niveau 6	
	NVQ Niveau 4	Niveau 6 Certificate Advanced Certificate, Higher Certificate	Higher, SVQ 3, PDA, NPA, National Certificate	
Höhere Bildung Höhere berufliche Fortbildung	Niveau 6	Niveau 7	Niveau 7	
	NVQ Niveau 4	Niveau 7 Certificate Ordinary Bachelor Degree	Advanced Higher, PDA, Higher National Certificate, Certificate of Higher Education	
Professionelle oder postgraduierte Bildung/Beschäftigung	Niveau 7	Niveau 8	Niveau 8	
	Fellowships, NVQ Niveau 5	Niveau 8 Certificate Honours Bachelor Degree, Higher Diploma	Niveau 8 Higher National Diploma, SVQ 4, PDA, Diploma of Higher Education	
	Niveau 8	Niveau 9	Niveau 9	
	Highly specialist Diploma from a professional body	Niveau 9 Certificate Masters Degree, Postgraduate Diploma	Ordinary Degree, PDA, Graduate Diploma/Certificate	
		Niveau 10	Niveau 10	
		Niveau 10 Doctoral Degree Higher Doctorate	Niveau 10 Honours Degree, PDA, Graduate Diploma/Certificate	
			Niveau 11	
			SVQ 5, PDA, Masters	
			Niveau 12	
			PDA, Doctorates	
			Niveau C	
			Certificates of Higher Education	
			Niveau I	
			Ordinary Bachelors Degree, Foundation Degrees, Diplomas of Higher Education and other Higher Diplomas	
			Niveau H	
			Bachelors Degrees with Honours, Graduate Certificates and Diplomas	
			Niveau M	
			Masters Degree, Postgraduate Diplomas, Postgraduate Certificates	
			Niveau D	
			Doctoral Degree	

ESOL: English for Speakers of other Languages. GCSE: General Certificate of Secondary Education. HND: Higher National Diploma. NPA: National Progression Award. NVQ: National Vocational Qualifications. VRQ: Vocationally Related Qualifications. PDA: Professional Development Award. Skills for Life: Literacy, Numeracy, Communication, ICT. SVQ: Scottish Vocational Qualifications. Die englischen Bezeichnungen der Abschlüsse/Zertifikate wurden beibehalten, da es sich dabei um „Eigennamen“ handelt. Details: [www.qualifications-across-boundaries.org/compare/uk\\_ireland](http://www.qualifications-across-boundaries.org/compare/uk_ireland)

schaubar sind, kann die Konsensfindung schwierig sein, da die verschiedenen Subsysteme weiterhin eigene Ziele verfolgen. Der Rahmen wird sich weiterhin an seinen Zielen messen lassen und weiterentwickeln müssen.

### Irland: National Framework of Qualifications for Ireland (NFQ)

Obwohl bereits 1930 ein Berufsbildungsgesetz in Kraft trat, gab es in Irland lange keine kohärente Strategie für die berufliche Bildung. Seit den 1980er Jahren hat insbesondere der Europäische Sozialfonds Berufsvorbereitungs- und Berufsbildungsprogramme gefördert. Die Programme führten zu einer Vielzahl von Zertifikaten von lokalen Anbietern, von Branchenorganisationen, Berufsverbänden oder von Institutionen wie *City&Guilds of London* (National Qualifications Authority of Ireland 2007). Vor diesem Hintergrund ist der Qualifications Act von 1999 zu sehen, auf dessen Grundlage 2001 die *National Qualifications Autho-*

*riety of Ireland* (NQAI) etabliert wurde, die einen nationalen Qualifikationsrahmen für Irland schaffen und steuern sollte. Der alle Bildungsbereiche integrierende irische NFQ wurde 2003 nach einem zweijährigen Konsultationsverfahren implementiert. Treibende Motive waren, Kohärenz in eine diffuse Struktur zu bringen, angesichts ökonomischen und demografischen Wandels eine Strategie lebenslangen Lernens zu entwickeln und schließlich das irische System international anschlussfähig zu machen (NQAI 2003). Gleichzeitig mit der NQAI wurden der Rat für Höhere Bildung und Ausbildung (Higher Education and Training Awards Council, HETAC) und der Rat für Weiterbildung (Further Education and Training Awards Council, FETAC) als nachgeordnete Instanzen geschaffen. Zunächst wurde eine Vielzahl von Qualifikationen in die „Obhut“ dieser Organisationen gegeben. Diese wurden dann ebenso wie die Schulabschlüsse und die Abschlüsse der Universitäten in den Rahmen integriert. Dem stark ausdifferenzierten Rahmenwerk liegen Deskriptoren für acht Arten von Lernergebnissen auf zehn Niveaus zugrunde:



- *Knowledge*, unterschieden nach Breite und Tiefe,
- *Know-how and skill*, unterschieden nach Spannbreite der Fertigkeiten, Methoden; *Competence*, unterschieden nach Kontext (Autonomie), Rolle (Verantwortung), Selbst-Steuerung des Lernens, Einsicht/Reflexion.

Der regulatorische (gesetzliche) Ansatz wurde offensichtlich abgemildert durch die starke Differenzierung der Lernergebnisdeskriptoren, die die umfassende Abbildung von Lernergebnissen aus allen Kontexten ermöglichen sollte (vgl. ausführlich zum Irischen Qualifikationsrahmen NQAI 2003). Der irische NFQ dient vorrangig dazu, im Qualifikationssystem „aufzuräumen“. Zunächst wurden bestehende Qualifikationen zugeordnet. Neue Qualifikationen waren mit Inkrafttreten auf der Basis der NFQ-Deskriptoren zu entwickeln und in einer Übergangszeit sämtliche Qualifikationen entsprechend zu überarbeiten. Aus 43 anerkannten Qualifikationstypen wurden 16. Ein besonderes Merkmal des irischen NFQ ist die Untergliederung der dem Rahmen auf jedem Niveau zugeordneten Abschlüsse in:

- „*major awards*“ (staatlich anerkannte Abschlüsse),
- „*minor awards*“ (Nachweis für Teile eines „major award“),
- „*supplemental awards*“ (Nachweis zusätzlicher Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen zu einem „major award“) und
- „*special purpose awards*“ (Nachweis spezifischer Leistungen unabhängig von anerkannten Abschlüssen).

Arbeiten zu Leistungspunktesystemen für Further Education und für Higher Education sind derzeit im Gange. Es wird angenommen, dass sich ein Reformeffekt für das nationale System aus der starken legislativen Basis ergibt, auf der der Rahmen beruht. Gleichzeitig wurde bei der Entwicklung durchgängig auf Konsensbildung mit allen Beteiligten gebaut. Diese Mischung von gesetzlicher Legitimierung und Partizipation hat es ermöglicht, dass der Rahmen (im Vergleich zu den andern Ländern) in relativ kurzer Zeit entwickelt und in allen Ebenen des Bildungssystems etabliert werden konnte. Allgemeine Anerkennung hat die Informationspolitik bezüglich des Rahmens in jedem Stadium seiner Entwicklung und Implementation gefunden. Der Rahmen ist noch zu jung, um große Effekte im Erwerb von Qualifikationen feststellen zu können. Ergebnisse einer ersten Evaluation werden 2009 vorliegen.

## Gemeinsamkeiten und Differenzen

England, Schottland und Irland haben – bei großen Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer traditionellen kulturellen und sozialen Grundlagen – deutlich verschiedene Qualifikationsrahmen entwickelt. Als dominierende Leit-motive lassen sich erkennen:

- Flexible Erfüllung von Arbeitsmarkt-Erfordernissen (England),

Tabelle 2 Die Qualifikationsrahmen im Überblick

	England	Schottland	Irland
<b>Treibende Kräfte</b>	Regierung Jugendarbeitslosigkeit Bedarf der Arbeitgeber	Bildungsanbieter Qualifikationsdefizite Weiterbildungsbedarf	Gesellschaft Inkohärentes Zertifizierungssystem Umorientierung: von Anbietern zu Lernenden Gesetzliche Grundlage 1999
<b>Prozess</b>	Sprunghafter Prozess Starke – intendierte – Reformagenda: Ständig Neues. Zentralistische Anweisungen	Langwieriger Prozess Schwache Reformagenda: Graduelle Verbesserung von Teilsystemen. Konsensuell	Kurzer Prozess Mittelstarke – reale – Reformagenda: Vom Transparenz- zum Politikinstrument. Konsensuell
<b>Verbindung mit Leistungspunkten</b>	Leistungspunkte nachträglich integriert	Leistungspunkte von Anfang an integriert.	Leistungspunkte (noch) nicht integriert
<b>Verankerung im System</b>	Kenntnisse uneinheitlich. Ständige Neuerungen: Verlust an Vertrauen und Interesse	Der Rahmen wird genutzt. Konsensfindung, Transparenz und Kohärenz	Der Rahmen wird genutzt. Konsensfindung, Transparenz und Kohärenz
<b>Wirkung Finanzierung</b>	Kopplung der Finanzierung an QR trifft Erwachsenenbildung, sofern nicht im Rahmen	Keine Verbindung zwischen QR und Finanzierung	Kopplung der Finanzierung an QR trifft kleine Anbieter
<b>Wirkung Curriculum</b>	Wirkung auf Curriculum bei intermediären Abschlüssen	Konsistenz bei der Curriculumplanung und -gestaltung	Entwicklung neuer Qualifikationen/ Curricula
<b>Wirkung Qualifikationserwerb</b>	Arbeitgeber bilden nicht mehr aus als zuvor	Effekte vor allem bei höheren Abschlüssen; wenig auf unteren Niveaus	Zu früh für eine Beurteilung

- Schaffung von individuellen Lernwegen durch Anerkennung und Anrechnung (Schottland),
- Kohärenz im Qualifikationssystem (Irland).

Mit Blick auf die Wirkung eines Qualifikationsrahmens lassen sich nach RAFFE/HOWIESON/TINKLIN (2005) Qualifikationssysteme nach dem Grad ihrer Integration unterscheiden. Die stärkste Versäulung zeigt der englische Rahmen (akademisch/nichtakademisch). Der irische Rahmen erscheint als integriert; allerdings enden die Qualifikationen der *Further Education* unterhalb der akademischen Niveaus. Der schottische Rahmen erscheint am stärksten integriert, auch wegen eines einheitlichen *Credit Transfer Systems*. Eine weitere Unterscheidung von Rahmenwerken ist die hinsichtlich ihres regulativen bzw. ermöglichenden Charakters (YOUNG 2005; TUCK 2007). Der englische Rahmen gehört zu den Ersteren: zentral verordnet, nicht konsensuell, ohne Verankerung in Institutionen. Am ehesten auf Ermöglichung ist der schottische Rahmen angelegt, der in einem langen Konsensprozess gewachsen ist und die Subsysteme lose verkoppelt. Als regulativ-konsensuell kann der irische Rahmen gelten: er beruht auf einem Gesetz, mit dem Zuständigkeiten für und Gestaltung von Qualifikationen geregelt werden.

Für alle Länder gilt: Die Wirkung ist zunächst eine symbolische. Es wurde eine gemeinsame Sprache über alle Bildungssektoren hinweg gefunden, und diese wurden dadurch miteinander verbunden. Der allgemein anerkannte Nutzen



liegt in der Transparenz von Qualifikationen und potenziellen Bildungswegen. Der Rahmen findet in allen Ländern vor allem in der Bildungsberatung Verwendung. Positive Effekte sind bei der konsistenteren Gestaltung der Curricula erkennbar. Als kritischer Punkt erweist sich die Verknüpfung von Qualifikationsrahmen mit Finanzierungsarrangements in England und Irland: Gefördert wird vorrangig das Weiterlernen zum nächst höheren Niveau; horizontale Lernwege fallen aus der Förderung heraus. Dies hat negative Effekte auf Angebot und Anbieter. Insgesamt liegen nur spärliche Daten über die tatsächlichen „Leistungen“ der Qualifikationsrahmen im Sinne erleichterter/verstärkter Weiterqualifizierung vor.

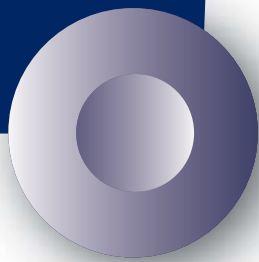
## Schlussfolgerungen

Können wir angesichts der grundverschiedenen Systeme in den untersuchten Ländern und in Deutschland von diesen überhaupt etwas lernen? In erster Linie sind es wohl Hinweise zum Verfahren der Entwicklung, nicht die Gestaltungselemente als solche, die hier interessieren. Sie lassen sich in den folgenden fünf Punkten zusammenfassen:

1. Einen nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln bedeutet, das Ganze in den Blick zu nehmen, Inkonsistenzen in der Politik, in Praxis und in der Finanzierung in der allgemeinen und beruflichen Bildung aufzudecken und sich diesen zu stellen. Zu entscheiden ist, ob zur Lösung der Probleme ein regulativer/enger oder ermöglichender/lockerer Ansatz geeignet ist. Bewährt hat sich ein schrittweises Verfahren.
2. Ownership am Qualifikationsrahmen ist ein wichtiger Schlüsselfaktor für den Erfolg – das erfordert breit angelegte und intensive Konsultationen, Konsensfindung und einen fortlaufenden Dialog. Gleichzeitig ist abzuwägen, ob die Ziele durch einen rein konsensbasierten Ansatz erreicht werden können oder ob ein Mandat erforderlich ist, um gegenseitige Blockaden zu vermeiden.
3. Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens sollte keine unrealistischen Erwartungen wecken und stattdessen einen erkennbaren Nutzen erbringen. Wenn alle Lernleistungen in Form von Lernergebnissen beschrieben, Äquivalenzen hergestellt und neue Bildungswege auf dem Papier entwickelt sind, stellt sich die Frage: Sind wirklich alle Ressourcen (Strukturen, Personal, Finanzen) verfügbar, um die damit verbundenen Erwartungen auch zu erfüllen?
4. Inwieweit kann, wenn erst einmal die alleinige Bewachung der Qualifikationen durch ihre „genuinen Wächter“ aufgehoben ist, die Qualität gesteuert werden? Es ist ratsam, die Qualitätssicherungsverfahren nicht als integralen Bestandteil der Superstruktur, sondern als ergänzende Mechanismen zum Qualifikationsrahmen zu etablieren, da in der allgemeinen und beruflichen Bildung unterschiedliche Qualitätssicherungssysteme existieren, die auch als solche weiterwirken sollten.
5. Die Agenda für einen nationalen Qualifikationsrahmen muss unter anderem die Verwaltungsstruktur des Landes, den Regulierungsgrad der Systeme/Subsysteme sowie die Macht der wichtigsten Interessengruppen berücksichtigen. Angesichts der komplexen Strukturen in Deutschland ist hier eher mehr Zeit erforderlich als in anderen Ländern, um das notwendige Vertrauen zu schaffen. Von höchster Bedeutung ist die zielgerichtete Information für Anbieter, Berater/-innen, Unternehmen und Lernende. ■

### Literatur

- DEIßINGER, TH.: *Länderprofil Großbritannien: England/Wales*. In: Hellwig, W.; Lauterbach, U.; Kopp, B. von (Hrsg.): *Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufs-bildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA)*. Baden-Baden 2001, S. 99–102
- GALLACHER, J.; CROSSAN, B.: *An Overview of Aspects of the Scottish Credit and Qualifications Framework*. Glasgow 2008
- HANF, G.; HIPPE-SCHNEIDER, U.: *Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder*. In: BWP 34 (2005) 1, S. 8–12
- HAYWARD, G.; LACZIK, A.; SMITH, H.M.: *Research into the National Qualifications Framework in England. Final Report*. Oxford 2007
- HODGSON, A.; SPOURS, K. (eds.): *Dearing and beyond. 14–19 Qualifications, Frameworks and Systems*. London/New York 1997
- NATIONAL QUALIFICATIONS AUTHORITY OF IRELAND: *Determinations for the Outline National Framework of Qualifications*. Dublin 2003 URL: [www.nfq.ie/nfq/en/frame\\_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf](http://www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf) (Stand: 12. 8. 2008)
- NATIONAL QUALIFICATIONS AUTHORITY OF IRELAND: *The Origins and Construction of the National Framework of Qualifications in Ireland*. Dublin 2007
- PILZ, M.: *Schottland*. In: HELLMIG, W.; LAUTERBACH, U.; KOPP, B. von (Hrsg.): *Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern – Berufs-bildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA)*. Baden-Baden 2001, S. 103–106
- PILZ, M.; DEIßINGER, TH.: *Systemvarianten beruflicher Qualifizierung: Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte*. In: *Bildung und Erziehung*, 54 (2001) 4, S. 439–458
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY/LEARNING AND SKILLS COUNCIL: *Principles for a Credit Framework for England*. London 2004 URL: [www.qca.org.uk/libraryAssets/media/8354\\_Principlescreditframework.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/8354_Principlescreditframework.pdf) (Stand: 12. 8. 2008)
- RAFFE, D.: *‘Simplicity itself’: the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework*. In: *Journal of Education and Work* 16 (2003) 3, pp. 94–109
- RAFFE, D.; HOWIESON, C.; TINKLIN, T.: *The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland*. In: *Scottish Educational Review*, 37 (2005) 1, pp. 46–57
- SCOTTISH EXECUTIVE SOCIAL RESEARCH: *The Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)*. Edinburgh 2005
- SCQF: *An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework*. 2nd Edition. Edinburgh 2005
- TUCK, R.: *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks. Conceptual and Practical Issues*. (ILO). Geneva 2007
- YOUNG, M.: *National Qualifications Frameworks; their feasibility and effective implementation in developing countries*. London 2005



## Weiterbildungsteilnahme in Deutschland und dem Vereinigten Königreich – eine Frage des individuellen Nutzens?

► Der Beitrag beleuchtet die Frage nach den Ursachen beobachtbarer Unterschiede in den Weiterbildungsquoten in Deutschland und dem Vereinigten Königreich vor dem Hintergrund des in dem jeweiligen Land erzielbaren individuellen Weiterbildungsnutzens. Human-kapitaltheoretischen Erklärungsansätzen zufolge wären Anreize für die Teilnahme insbesondere dann gegeben, wenn der zu erwartende Nutzen die Kosten übersteigt. Demnach müsste sich im Vereinigten Königreich, einem Land mit hoher Weiterbildungsbeteiligung, ein vergleichsweise hoher und in der Bundesrepublik Deutschland ein entsprechend niedrigerer Weiterbildungsnutzen nachweisen lassen. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen belegen jedoch, dass dies zumindest für den Nutzen in Form von Lohnsteigerungen, der Reduzierung des Arbeitslosigkeitsrisikos und der beruflichen Verbesserung nicht der Fall ist und somit Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung auf andere Ursachen zurückzuführen sein müssen.

### Internationale Unterschiede in den Weiterbildungsquoten

Verschiedene international vergleichbare Datenquellen zeigen Unterschiede in der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sowohl auf der Personen- als auch auf der Betriebs-ebene. Dabei kommen die Befragungen zu dem Ergebnis, dass im Vereinigten Königreich ein höherer Anteil an Personen bzw. Unternehmen weiterbildungsaktiv ist als in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Abb. 1, S. 26). Die Teilnahmequote der Beschäftigten an beruflich motivierter Weiterbildung auf Basis der Arbeitskräfteerhebung liegt im Vereinigten Königreich fast zehn Prozentpunkte über derjenigen in Deutschland (PFEIFER 2007). Gleichzeitig ist der Anteil der Unternehmen mit betrieblichen Weiterbildungskursen (in Prozent aller Unternehmen) im Vereinigten Königreich mit 67 Prozent deutlich höher als in Deutschland (54 %).<sup>1</sup> Obwohl beide Indikatoren weder hinsichtlich der Länge und Anzahl noch hinsichtlich der Inhalte und Qualität von Weiterbildungsaktivitäten ein präzises Bild der Weiterbildungslandschaft in dem jeweiligen Land vermitteln, werden sie zur Formulierung von nationalen Zielvorgaben herangezogen (z. B. BMBF 2008; Europäische Kommission 2001).

Mit der zunehmenden Individualisierung von Bildungs- und Erwerbsverläufen wächst die Erwartung, dass der/die Einzelne nicht nur vermehrt Verantwortung, sondern auch die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen trägt. Der finanzielle Beitrag von Individuen zu einer verstärkten Weiterbildungsaktivität – so die Argumentation – soll dabei sowohl in einem „ausgewogenen Verhältnis zu eigenem Einkommen“ als auch „zu dem Nutzen stehen, den sie aus den Bildungsmaßnahmen ziehen“ (Expertenkommission 2004, S. V). Viele der bestehenden Arbeiten zum Nutzen beruflicher Weiterbildung unterscheiden jedoch kaum danach, wer die Weiterbildung finanziert. Daher sollen hier nicht nur Nutzendifferenzen

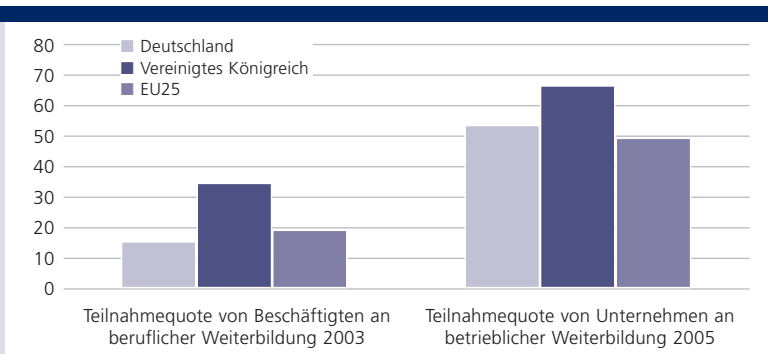
<sup>1</sup> Der Vorsprung des Vereinigten Königreiches bei der Teilnahmequote der Beschäftigten hat sich allerdings zwischen 1999 (CVTS2) und 2005 (CVTS3) von 17 Prozentpunkten auf 3 Prozentpunkte verringert. Verantwortlich dafür ist der ungewöhnlich starke Rückgang der Weiterbildungsteilnahme im Vereinigten Königreich (vgl. BEHRINGER/MORAAL/SCHÖNFELD 2008).



**HARALD PFEIFER**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB

Abbildung 1 **Teilnahmequoten im Jahr in Deutschland, dem Vereinigten Königreich und der EU**



Quellen: Arbeitskräfteerhebung 2003 und CVTS5

auf Länderebene beleuchtet, sondern es soll auch die Frage beantwortet werden, ob sich der Nutzen eigenfinanzierter Weiterbildung von demjenigen betrieblich finanzierter Weiterbildung unterscheidet.

### Welcher Nutzen wird wie gemessen?

Im Folgenden werden Ergebnisse von Längsschnittanalysen diskutiert, die im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Formalisierte berufliche Weiterbildung – Sekundäranalysen auf Basis des SOEP und anderer international vergleichbarer Erhebungen (BENEFIT)“ durchgeführt wurden.<sup>2</sup> Datengrundlage waren das Sozioökonomische Panel (SOEP) für Deutschland sowie für das Vereinigte Königreich das British Household Panel Survey (BHPS). Im SOEP wird die Teilnahme von *Kursen und Lehrgängen* zur beruflichen Weiterbildung gemessen. Dabei kann es sich sowohl um Weiterbildung zum Zwecke der Einarbeitung, Anpassung an neue Anforderungen als auch Aufstiegsqualifizierung handeln. Informelle Formen der Weiterbildung sind hierin nicht enthalten. Zudem berücksichtigen die Analysen keine von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Weiterbildungsmaßnahmen. Betrachtet werden Weiterbildungsaktivitäten von beschäftigten Personen zwischen 20 und 64 Jahren. Auch im BHPS wird beruflich motivierte Weiterbildung von beschäftigten Personen in derselben

Altersspanne betrachtet. Für die Längsschnittanalysen wurden Informationen aus den Jahren 1997 bis 2004 genutzt.

Im Zentrum der Analysen stand die Messung von Effekten der Weiterbildungsteilnahme. Es wurde der durchschnitt-

liche dauerhafte Effekt einer durchschnittlichen Weiterbildungsaktivität von etwa 40 Stunden auf die folgenden Nutzenindikatoren berechnet:

- Lohn,
- Arbeitslosigkeitsrisiko und
- berufliche Verbesserung.

Als Vergleichsgruppe wurden Beschäftigte herangezogen, die in dem gewählten Beobachtungszeitraum nicht an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben. Anzumerken ist, dass die hier gemessenen Nutzenindikatoren nur einen, wenn auch wichtigen, Teilbereich des Gesamtnutzens der beruflichen Weiterbildung abbilden können (vgl. zu diesen und anderen Nutzeneffekten BEICHT/KREKEL/WALDEN 2006). Die Berechnungen der Effekte wurde getrennt für ganz oder teilweise vom Beschäftigten finanzierte und vollständig vom Betrieb finanzierte berufliche Weiterbildung durchgeführt, um neben dem individuellen Nutzen auch Kostengesichtspunkte berücksichtigen zu können. Dementsprechend wird in der folgenden Ergebnisdarstellung nach Weiterbildung unterschieden, bei der dem Beschäftigten messbare Kosten in Form von Zeit und Geld für die Weiterbildung entstanden sind (*eigenfinanzierte* berufliche Weiterbildung) oder nicht (*betrieblich finanzierte* berufliche Weiterbildung).<sup>3</sup>

#### Messmethode

Die methodische Vorgehensweise wurde analog des Vorgehens von BÜCHEL/PANNENBERG (2004) gewählt. Über ein erweitertes lineares Regressionsmodell mit fixen Effekten wurden Selektionseffekte aufgrund von nicht gemessenen unveränderlichen Merkmalen (wie z. B. Sozialisation, kognitive Fähigkeiten oder Lerneinstellung der Befragtenpersonen) kontrolliert. Beide hier verwendeten Längsschnitterhebungen bilden detailliert Zeitpunkt, Dauer und Finanzierung beruflicher Weiterbildungen ab. Zudem werden weitere persönliche und arbeitsmarktspezifische Merkmale der Beschäftigten erfasst, die als Kontrollgrößen in die Analysen mit einfließen.

### Unterschiede in Weiterbildungsteilnahme und -nutzen

*Tabelle 1* beschreibt zunächst die aus den Datenquellen abgeleiteten Teilnahmequoten für Beschäftigte nach Finanzierungsart. Zugrunde gelegt wird die Teilnahmequote für einen Berichtszeitraum von einem Jahr. Die Quoten zeigen, dass die Teilnahmequote für das Jahr 2004 im Vereinigten Königreich höher liegt als in Deutschland. Zudem wird deutlich, dass die Unterschiede in der Gesamtquote nicht auf Unterschiede in der Beteiligung an eigenfinanzierter, sondern auf eine deutlich höhere Weiterbildungsquote bei der betrieblich finanzierten Weiterbildung zurückzuführen ist. Während im Vereinigten Königreich jede/-r vierte Beschäftigte an betrieblich finanzierter Weiterbildung teilnimmt, ist es in Deutschland nur jede/-r sechste.

<sup>2</sup> Für Informationen zum Forschungsprojekt vgl. die Projektbeschreibung unter [www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at\\_23105.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_23105.pdf) bzw. den Abschlussbericht ([www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_23105.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_23105.pdf))

<sup>3</sup> Mischfinanzierte Weiterbildungen werden in den Analysen der eigenfinanzierten beruflichen Weiterbildung zugeschlagen, da der Beitrag die Weiterbildungsanreize aus Sicht der Beschäftigten diskutiert.

Bei den Effekten beruflicher Weiterbildung auf den realen Bruttomonatslohn in Deutschland lässt sich zeigen, dass sowohl betrieblich finanzierte als auch eigenfinanzierte berufliche Weiterbildung einen signifikant positiven Effekt auf die Lohnentwicklung hat. Bei der betrieblich finanzierten Weiterbildung liegt die *durchschnittliche dauerhafte Steigerung des Lohns* bei etwa drei Prozent, bei der eigenfinanzierten Weiterbildung bei gut 1,5 Prozent (vgl. Abb. 2). Bedenkt man, dass es sich um Effekte einer Weiterbildung mit einem Umfang von etwa einer Arbeitswoche handelt, so ist der Effekt zwar beachtlich, liegt jedoch teilweise deutlich unter den für andere Länder ausgewiesenen Werten (vgl. BASSANINI u. a. 2005, S. 123; für die USA FRAZIS/LOEWENSTEIN 1999).

Im Vereinigten Königreich deuten die Ergebnisse ebenfalls darauf hin, dass vor allem betrieblich finanzierte Weiterbildung zu einem signifikant positiven Lohneffekt führt. Der Schätzwert für die eigenfinanzierte Weiterbildung ist zwar positiv, aber nicht signifikant von null unterschieden. Wie auch schon im Falle der deutschen Ergebnisse ist somit anhand der Schätzergebnisse abzulesen, dass sich in beiden Ländern eigenfinanzierte berufliche Weiterbildung weniger stark auf den realen Bruttolohn auswirkt als betrieblich finanzierte Weiterbildung. Dies ist insbesondere dann bemerkenswert, wenn man berücksichtigt, dass im Gegensatz zur eigenfinanzierten für betrieblich finanzierte Weiterbildung keine messbaren Kosten für die Teilnehmenden entstanden sind.<sup>4</sup>

Hinsichtlich des Risikos der Beschäftigten, im betrachteten Zeitraum arbeitslos zu werden, zeigen die Schätzungen, dass sowohl betrieblich finanzierte als auch eigenfinanzierte berufliche Weiterbildung das Arbeitslosigkeitsrisiko signifikant verringert. In der Höhe des Effektes gibt es dabei kaum Unterschiede (etwa 1,5 % im Fall der eigenfinanzierten und 1,8 % im Fall der betrieblich finanzierten Weiterbildung). Im Vereinigten Königreich führt, ähnlich wie in Deutschland, die Teilnahme an beiden Weiterbildungsformen zu einer Reduzierung des Arbeitslosigkeitsrisikos in der gleichen Größenordnung. Mit Blick auf berufliche Verbesserungen infolge von Weiterbildungsaktivitäten zeigen die Ergebnisse für beide Länder ebenfalls tendenziell in die gleiche Richtung. Nur betrieblich finanzierte Weiterbildung wirkt sich auf die Verbesserung der beruflichen Situation aus, nicht aber eigenfinanzierte Weiterbildung. Der Effekt für das Vereinigte Königreich ist mit 2,5 Prozent jedoch deutlich höher als derjenige in Deutschland (1%).

## Diskussion der Ergebnisse

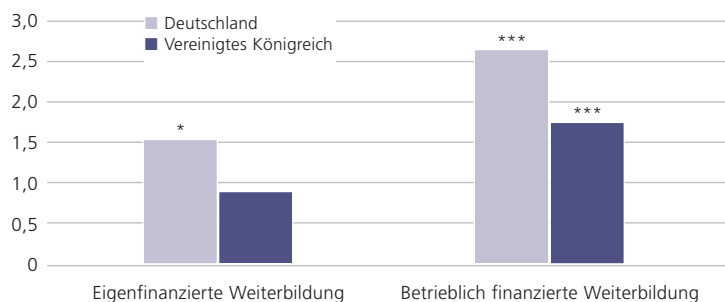
Für die Annahme, dass der Nutzen beruflicher Weiterbildung in Form von Lohnsteigerungen, Reduzierung des Arbeitslosigkeitsrisikos und beruflicher Verbesserungen im

Tabelle 1 **Teilnahmequoten nach Finanzierungsart in 2004**

	Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung in Prozent der Beschäftigten	
	Deutschland	Vereinigtes Königreich
Eigenfinanzierte Weiterbildung	6,56	3,73
Betrieblich finanzierte Weiterbildung	14,57	23,57
Beide Weiterbildungsarten	0,75	1,10
<b>Gesamtquote</b>	<b>21,89</b>	<b>28,40</b>

Quellen: SOEP und BHPS 2004

Abbildung 2 **Lohneffekte beruflicher Weiterbildung nach Finanzierungsart** (Steigerung des Bruttoarbeitslohns in %)



Quellen: SOEP und BHPS 1997–2004

\*\*\* Signifikant auf dem 1%-Niveau, \* Signifikant auf dem 10%-Niveau

Vereinigten Königreich höher sei als in Deutschland kann auf Basis der Analysen keine Bestätigung geliefert werden. Bei den hier untersuchten Lohneffekten ist sogar Gegenteiliges zu beobachten, wobei die Differenzen zugunsten Deutschlands relativ gering sind. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass weniger die Unterschiede in dem zu erzielenden Nutzen, sondern vielmehr andere Gründe für die beobachtbaren Unterschiede in der Weiterbildungsbeziehung verantwortlich sind. So kann sich die konjunkturelle Situation in einem Land sowohl auf betriebliche als auch auf private Finanzierungsspielräume für Weiterbildung auswirken. Es wird dabei generell angenommen, dass in konjunkturellen Hochphasen mehr und in Tiefphasen weniger in Weiterbildung investiert wird. Dieser Zusammenhang ist jedoch insbesondere für Betriebe empirisch nicht zweifelsfrei nachzuweisen. BASSANINI u. a. (2005, S. 63) finden auf gesamteuropäischer Ebene sogar Hinweise, dass Betriebe bei schlechter Konjunkturlage eher bereit sind, Weiterbildung zu finanzieren. Es zeigt sich jedoch

<sup>4</sup> Hier wird die Annahme getroffen, dass sich eigenfinanzierte und betrieblich finanzierte Weiterbildung gleichermaßen positiv auf die Produktivität der Beschäftigten auswirken. Die Annahme liegt darin begründet, dass sich beide Weiterbildungsformen direkt auf die berufliche Tätigkeit der Teilnehmenden beziehen.



anhand von Zeitreihen z. B. des Strukturindikators „Lebenslanges Lernen“, dass die Differenzen zwischen Deutschland und dem Vereinigten Königreich trotz unterschiedlicher konjunktureller Entwicklung relativ konstant bleiben.

Eine andere Ursache für Disparitäten in den gemessenen Weiterbildungsquoten könnte die unterschiedliche Rolle verschiedener Weiterbildungsformen in den Ländern sein. Die häufig für den internationalen Vergleich zugrunde gelegte und auch in diesem Beitrag untersuchte Weiterbildungsform der Kurse und Lehrgänge könnte in Deutschland im Vergleich zum Vereinigten Königreich weniger bedeutsam sein als z. B. das Lernen am Arbeitsplatz. Empirische Untersuchungen zu dieser These sind jedoch schwer durchführbar, da die Messung informeller Weiterbildungsaktivitäten gerade im internationalen Vergleich methodisch problematisch ist. Verfügbare Daten aus der letzten CVTS3-Erhebung für das Jahr 2005 und der Arbeitskräfteerhebung 2003 zeichnen ein zwiespältiges Bild: Die Quote für Deutschland liegt bei der zuerst genannten deutlich über und bei der zuletzt genannten Erhebung deutlich unter dem europäischen Durchschnitt, wobei anzumerken ist, dass für das Vereinigte Königreich hinsichtlich informeller Weiterbildungsaktivitäten keine Vergleichsdaten vorliegen.<sup>5</sup>



änderungen eine Anpassung der Kenntnisse und Fertigkeiten über berufliche Weiterbildung notwendig macht (BASSANINI u. a. 2005). Es ist jedoch anzunehmen, dass eine duale Berufsausbildung zwar nicht über ein gesamtes Berufsleben hinweg, aber zumindest für den Einstieg in den erlernten Beruf die Weiterbildungsnotwendigkeit verringert. Dies gilt insbesondere dann, wenn Auszubildende vom Betrieb übernommen werden. Die in diesem Beitrag dargestellten Analysen geben Hinweise darauf, dass ein großer Teil der beruflichen Weiterbildung im Vereinigten Königreich Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die in Deutschland bereits im Rahmen einer dualen Berufsausbildung vermittelt werden und somit eher Einarbeitungs- bzw. Anpassungsweiterbildungen sind. Insbesondere die betriebliche Weiterbildung dient im Vereinigten Königreich oft als Instrument, Berufsanfänger mit vollzeitschulischer Ausbildung in ihre berufliche Tätigkeit einzuweisen. Dies führt somit zwar zu beruflichen „Verbesserungen“, aber kaum zu Lohneffekten.

Eine zweite Frage, die sich aus den Ergebnissen der Nutzenberechnungen getrennt nach Finanzierungsart ergibt, ist, warum insbesondere eigenfinanzierte Weiterbildung einen vergleichsweise moderaten Nutzen in Form von Lohneffekten nach sich zieht. Dies widerspricht der Implikation der klassischen Humankapitaltheorie, dass insbesondere diese Weiterbildungen einen erkennbaren monetären Nutzen nach sich ziehen müssten. Ein Grund für diese Diskrepanz könnte in der mangelnden Transparenz und Standardisierung von Weiterbildungszertifikaten liegen. Arbeitnehmer/-innen, die erfolgreich an einer Weiterbildung teilgenommen haben, können ihren Arbeitgebern die erreichte Produktivitätssteigerung durch unzureichend zertifizierte berufliche Weiterbildung nur schwer glaubhaft machen. Beschäftigte, die sich außerhalb des betrieblichen Kontextes weiterbilden, erhalten trotz zusätzlicher Qualifikation kaum reale Lohnsteigerungen. Dennoch kann eigenfinanzierte Weiterbildung über die hier gemessenen moderaten Lohneffekte hinaus einen Nutzen für Teilnehmende haben, denn die Ergebnisse des Forschungsprojektes haben gezeigt, dass Beschäftigte, die selbst

*Es gilt Anreize für Betriebe  
zu setzen,  
stärker in Weiterbildung zu investieren.*

Neben diesen Faktoren können insbesondere die institutionellen Rahmenbedingungen das Weiterbildungsverhalten von Betrieben und Individuen beeinflussen. Neben Arbeitsmarktinstitutionen (vgl. z. B. SOSKICE 1994; STEVENS 1994; ACEMOGLU/PISCHKE 1999) sind auch Institutionen des Bildungssystems als wichtige Einflussgrößen zu nennen. So wird oft angeführt, dass ein duales Ausbildungssystem, das in Deutschland eine große, im Vereinigten Königreich aber kaum Bedeutung hat, eine berufliche Weiterbildung zunächst überflüssig werden lässt. Dem widerspricht zwar die These, dass gerade die relativ starke Fokussierung auf betriebs- und berufsspezifisches Wissen im Falle rapider wirtschaftlicher und technologischer Ver-

<sup>5</sup> Die hier genannten Vergleichsdaten sowohl zu formalisierter als auch zu informeller Weiterbildung sind frei zugänglich unter [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=0,1136184,0\\_45572595&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572595&_dad=portal&_schema=PORTAL).

in ihre berufliche Weiterbildung investieren, ihr Arbeitslosigkeitsrisiko senken können. Wenn es jedoch darum geht, Individuen entsprechend ihres Nutzens an der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung zu beteiligen, so muss neben dem individuellen auch der betriebliche Nutzen der Weiterbildung bewertet werden. Verschiedene Studien (vgl. KUKULENZ 2006) weisen darauf hin, dass Betriebe deutliche Produktivitätsverbesserungen infolge beruflicher Weiterbildung verbuchen können, die nur teilweise in Form von Lohnerhöhungen an die Beschäftigten weitergegeben werden. Angesichts dieser Befunde und der hier dargestellten Ergebnisse wären insbesondere solche Initiativen wirksam, die Anreize für Betriebe setzen, verstärkt in Weiterbildung zu investieren. ■

#### Literatur

- ACEMOGLU, D.; PISCHKE, J.-S.: *Beyond Becker: Training in imperfect labour markets*, *The Economic Journal* 109 (1999), S. 112–142
- BASSANINI, A. u. a.: *Workplace Training in Europe*. (IZA Discussion Paper No.1640) Bonn 2005
- BEHRINGER, F.; MORAAL, D.; SCHÖNFELD, G.: *Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3*. In: *BWP* 37 (2008) 1, S. 9–14
- BEICHT, U.; KREKEL, E. M.; WALDEN, G.: *Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Bielefeld 2006
- BMBF: *Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung*. Pressemitteilung 2008
- BÜCHEL, F.; PANNENBERG, M.: *Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland – Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag*. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 37 (2004) 2, S. 73–126
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *“New European Labour markets, open to all, with access for all” Com (2001) 116 (final.)*.
- EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS: *Schlussbericht*. BMBF 2004
- FRAZIS, H.; LOEWENSTEIN, M.: *Reexamining the returns to training: Functional form, magnitude, and interpretation*. Working Paper 325, Bureau of Labor Statistics 1999
- KUCKULENZ, A.: *Wage and productivity effect of continuing training in Germany. A sectoral analysis*. In: *Diskussionspapiere der DFG-Forschergruppe „Heterogene Arbeit: positive und normative Aspekte der Qualifikationsstruktur der Arbeit“* 06/07. Konstanz 2006
- PFEIFER, H.: *Berufliche Weiterbildung in technologie- und wissensintensiven Wirtschaftszweigen – Eine europäische Analyse auf der Basis des Ad-hoc-Moduls Lebenslanges Lernen. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands*. BMBF. Bonn 2007 [www.bmbf.de/pub/sdi-01-07.pdf](http://www.bmbf.de/pub/sdi-01-07.pdf)
- SOSKICE, D.: *Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System*. In: LYNCH, L.: *Training and the private sector – international comparisons*. Chicago 1994
- STEVENS, M.: *A Theoretical Model of On-the-job Training with Imperfect Competition*. *Oxford Economic Papers* 46 (1994) S. 537–562

# Schlüsselkompetenzen



## Beeinflussen Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib?

Die Studie untersucht erstmals, inwieweit Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib von Absolventen beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, wie komplex dieser Bereich ist.

Untersucht wurden die Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, Leistungsmotivation und Selbstkompetenz. Die Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Schaffung einer berufspädagogischen Verbleibstheorie.

Für eine künftige Bildungsberichterstattung liegen nun die geforderten differenzierten Daten zu Kompetenzen und Verbleib nach abgeschlossener Berufsausbildung vor.

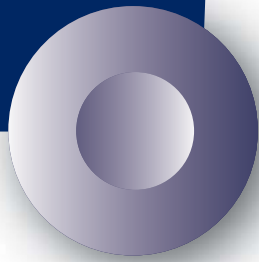
Kirstin Müller  
**Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib**  
mit CD-ROM

Berichte zur Beruflichen Bildung, 4  
2008, 506 S.,  
44,90 € (D)/76,- SFr  
ISBN 978-3-7639-1106-6  
Best.-Nr. 111-004

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

W. Bertelsmann Verlag  
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)





## Competency-based Training Potenzial für die Kompetenzorientierung in der deutschen Berufsbildung?

► Der Kompetenzbegriff hat seit geraumer Zeit Einzug in die deutsche Berufsbildungsdiskussion gefunden und neben einer kontrovers geführten begriffstheoretischen Auseinandersetzung auch die Frage nach einer Kompetenzorientierung in der Berufsbildung aufgeworfen. Im angelsächsischen Kontext und speziell in der australischen Berufsbildung begann die Diskussion um „Competence/Competency“ bereits in den 1980er Jahren. Seither dominiert der Ansatz einer kompetenzorientierten beruflichen Qualifizierung, das sogenannte „Competency-based Training“ (CBT). Der Beitrag vergleicht die Ausprägung der Kompetenzorientierung in Deutschland mit der in Australien und zeigt, welche Konsequenzen sich daraus für die Berufsbildungssysteme der beiden Länder ergeben. Der Blick richtet sich auf die Frage, wie sich die Kompetenzorientierung auf die didaktisch-curriculare Ebene des Berufsbildungssystems sowie auf die Realisierung beruflicher Lernprozesse auswirkt.

### Kontext der Kompetenzorientierung in der australischen Berufsbildung

Die australische Berufsbildung ist geprägt von bildungspolitischen Reformen und einer damit einhergehenden kontinuierlichen Veränderung. Anfang der 1990er Jahre wurde die sogenannte *Training Reform Agenda* initiiert, die eine Reihe von Reformansätzen umfasste und bis heute durch die *Commonwealth*-Regierung als zentrales Organ fortgesetzt wird (SMITH/KEATING 2003, S. 40 f.). Obgleich die Reformansätze nicht kohärent und größtenteils unabhängig voneinander sind, lassen sich zwei übergeordnete Ziele erkennen: Zum einen soll die Wirtschaft Einfluss auf die Gestaltung von Qualifizierungswegen, Qualifikationen und Lehrinhalten haben und damit die Berufsbildung auf ihre Ziele ausgerichtet werden. Zum anderen soll ein national einheitliches und transparentes Berufsbildungssystem geschaffen werden. Das diesem System zugrundeliegende Prinzip ist die Kompetenzorientierung; es wurde 1990 mit der Einführung des *Competency-based Training* (CBT) realisiert. Zu Beginn stand die Entwicklung und Umsetzung branchenspezifischer Kompetenzstandards durch Wirtschaftsvertreter/-innen. Diese Kompetenzstandards waren behavioristisch geprägt, wiesen eine starke Outcome-Orientierung auf, und es fehlte an einer systematischen und einheitlichen didaktischen Fundierung. Mit Einführung des *Australian Qualifications Framework* (AQF) 1994 fand eine zunehmende Standardisierung statt, und mit der Etablierung der *Training Packages* (1997) als einheitlichem curricularem Rahmen für CBT wurden die Kompetenzstandards zumindest ansatzweise didaktisch und methodisch aufbereitet (HELLWIG 2008, S. 139 ff.). Die Kompetenzorientierung spielt bis heute eine zentrale Rolle in der australischen Berufsbildung und zeigt sich insbesondere auf der didaktisch-curricularen Ebene wie auch in der Realisierung beruflicher Lernprozesse.



**SILKE HELLWIG**

Dr., ehem. wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Uni Konstanz;  
Senior Consultant, PricewaterhouseCoopers AG, München

## Bedeutung der Kompetenzorientierung für die didaktisch-curriculare Ebene

Die Kompetenzorientierung wirkt sich auf verschiedene Ebenen des Berufsbildungssystems aus, wobei im Folgenden lediglich einige Aspekte zunächst auf der didaktisch-curricularen Ebene herausgearbeitet werden, an denen deutlich wird, welche gemeinsame Bedeutung die Kompetenzorientierung bezüglich curricularer Vorgaben hat, und welche Unterschiede sich im deutschen und australischen Kontext zeigen.

Innerhalb der deutschen dualen Berufsausbildung und des australischen CBT-Ansatzes werden für die Berufsbildung standardisierte curriculare Vorgaben auf Bundes- bzw. *Commonwealth*-Ebene entwickelt und auf Länderebene bzw. auf Ebene der States/Territories modifiziert und implementiert. In Deutschland gibt es zum einen die betrieblichen Vorgaben, d. h. die Ausbildungsordnungen, und zum anderen die schulischen Vorgaben, d. h. die Rahmenlehrpläne. Sowohl Rahmenlehrpläne als auch Ausbildungsordnungen verfügen über eine ganzheitliche Struktur mit festgelegter Dauer und sind – dem Berufsprinzip folgend – auf einen homogenen und bundesweit anerkannten Ausbildungsberuf ausgerichtet. Dies soll eine umfassende berufliche Qualifizierung und somit die Handlungsfähigkeit für viele verschiedene Tätigkeiten und Aufgaben eines Berufs sicherstellen. Im Gegensatz dazu fungieren in Australien die *Training Packages* als curriculare Vorgaben, die jedoch spezifische Tätigkeiten und Aufgaben in einem vergleichsweise eng definierten Arbeitsgebiet umfassen. Zudem sind sie modular strukturiert, und die Lernziele werden in Form einzelner Kompetenzmodule, den *Competency Standards*, definiert (vgl. auch HELLOWIG 2006, S. 80 ff.).

Die Tabelle zeigt eine Gegenüberstellung von Ausbildungsordnung und *Training Package*, wobei deutlich wird, dass ein *Training Package* keine Berufsbezeichnung beinhaltet. Diese findet sich in der Bezeichnung der Qualifikation des AQF mit dem zugehörigen Level und dem Bereich, in dem das *Training Package* zu verorten ist, wieder. Es gibt keine festgelegte Ausbildungsdauer, es werden lediglich zeitliche Rahmen vorgegeben, in welchen die einzelnen Kompetenzmodule absolviert werden sollten. Ausbildungsinhalte werden in Form von Kompetenzstandards festgeschrieben (vgl. LEARY 2003). Sowohl die Ausbildungsordnungen als auch die *Training Packages* beinhalten Prüfungsanforderungen, allerdings mit dem Unterschied, dass in der dualen Berufsausbildung eine ganzheitliche Abschlussprüfung obligatorisch ist und im CBT-Ansatz jedes Modul einzeln geprüft und zertifiziert wird.

Parallelen hinsichtlich der Gestaltung kompetenzorientierter curricularer Vorgaben lassen sich zwischen der aktuellen Diskussion um Kompetenzstandards im deutschen Kontext und den im CBT-Ansatz etablierten *Competency Standards* identifizieren. Die deutsche Diskussion um Kom-

Tabelle Ausbildungsordnung versus Training Package

Ausbildungsordnung	Training Package
Ausbildungsberuf	qualification (AQF)
Ausbildungsdauer	nominal hours per unit
Ausbildungsberufsbild	competency standards
Ausbildungsrahmenplan	competency standards
Prüfungsanforderungen	assessment guidelines

petenzstandards bezieht sich einerseits auf die beruflichen Schulen – angestoßen durch die Etablierung von Bildungsstandards in den allgemeinbildenden Schulen sowie durch die Einführung der Lernfelder – und andererseits auf die duale Berufsausbildung bedingt durch die Diskussion um ein Berufsbildungs-PISA (vgl. BAETHGE u. a. 2006; SLOANE/DILGER 2005). Eine Gemeinsamkeit zwischen Kompetenzstandards und *Competency Standards* besteht darin, dass eine kriterienbasierte Messung und Bewertung von Kompetenzen avisiert bzw. realisiert wird. Für den deutschen Kontext kann hierbei ein Paradigmenwechsel von der Inhalts- zur Ergebnisorientierung und gleichermaßen eine Veränderung im zugrunde liegenden Kompetenzverständnis festgestellt werden. Im deutschen Diskurs ist Kompetenz primär im Sinne eines Dispositionsbegriffs zu verstehen und somit vom Performanzbegriff zu differenzieren. Die australische Diskussion hingegen betrachtet *Competency* als Verbindung von Disposition und Performanz (vgl. HELLOWIG 2007, S. 122).

### Disposition und Performanz

Disposition bedeutet aus wissenschaftstheoretischer Sicht die Fähigkeit oder Neigung, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, wohingegen Performanz als äußerlich sichtbares und messbares Verhalten zu verstehen ist (vgl. u. a. ARNOLD/SCHÜSSLER 2001, S. 65). Deutlich wird im deutschen Kontext jedoch, dass insbesondere bei aktuellen Arbeiten aus der Kompetenzdiagnostik sowie bei der Entwicklung von Kompetenzstandards im Rahmen eines Berufsbildungs-PISA zunehmend ein analytischer Kompetenzbegriff zugrunde gelegt wird, der eine stärkere Fokussierung der Performanz erkennen lässt, wobei durch die Identifizierung von Kompetenzindikatoren die Trennung zwischen Kompetenz und Performanz zunehmend verschwimmt (vgl. BAETHGE u. a. 2006, S. 7).

Eine weitere Parallele lässt sich hinsichtlich des zugrundeliegenden Ordnungsprinzips festhalten, das sowohl in den Lernfeldern als auch in den *Competency Standards* die Handlungssituation darstellt (vgl. KREMER 2003, S. 2). Somit gibt es bei der Zielformulierung sowie beim Ordnungsprinzip Parallelen zwischen Lernfeldern und *Competency Standards*, wohingegen die inhaltlichen und strukturellen Ähnlichkeiten aufgrund des Arbeitsplatzbezugs zwischen *Competency Standards* und Ausbildungsordnungen vorzufinden sind. Insgesamt lässt sich mit Blick auf die strukturelle und inhaltliche Ausrichtung von Ausbildungsordnungen und Lernfeldern schlussfolgern, dass die Kompetenzorientierung in den deutschen und australischen curricularen Vorgaben Parallelen aufweisen.



## Umsetzung der Kompetenzorientierung in beruflichen Lernprozessen

Kompetenzorientierung zeigt sich verstärkt in der Realisierung beruflicher Lernprozesse. Hierbei lassen sich u. a. bei der Methodik und der Erfassung informell erworbener Kompetenzen Unterschiede und Gemeinsamkeiten identifizieren.

In der Vermittlung beruflicher Lerninhalte im CBT-Ansatz stehen zwei Aspekte im Vordergrund: die praxisnahe Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen und das selbstgesteuerte Lernen. Die durch den Arbeitsplatzbezug gegebenen praxisnahen Lernumgebungen ermöglichen lernerzentriertes und vom Lerner selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen am Arbeitsplatz oder in Simulationen (vgl. u. a. MISKO 1999; SIMONS u. a. 2003). Auch in der dualen Berufsausbildung erfahren die Methoden in beruflichen Lernprozessen sowohl schulischer als auch betrieblicher Art seit geraumer Zeit einen Wandel von lehrerzentriertem Frontalunterricht bzw. an tayloristische Vorstellungen gekoppelte oder dem Imitatio-Prinzip folgende Unterweisung hin zu mehr Lernerzentriertheit und Handlungsorientierung (vgl. EULER/HAHN 2004, S. 59). Grundprinzipien des handlungsorientierten Lehrens lassen sich mit den Schlagwörtern „Schüleraktivität“ und „Schülerzentriertheit“, „eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen“ sowie „Ganzheitlichkeit“ umschreiben (vgl. BEYEN 2003, S. 215 f.). Wie eine Studie zu den Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung von PÄTZOLD/WINGELS/KLUSMEYER (2003) verdeutlicht, divergiert die Umsetzung des handlungsorientierten Lernens jedoch von diesen Zielsetzungen. Aus Sicht der Lehrenden im schulischen Kontext stellt der Frontalunterricht die häufigste Lehrmethode dar und handlungsorientierte Methoden fungieren lediglich als Ergänzung (vgl. ebd., S. 123). Die Gründe lägen in Zeitgründen sowie mangelnden Ressourcen (S. 128 f.), aber auch in Defiziten hinsichtlich der Kenntnisse über handlungsorientierte Lehr-Lern-Methoden sowie deren adäquaten Umgang und Einsatz (vgl. DIMANSKI 2004, S. 302; KLUSMEYER/PÄTZOLD 2005, S. 13 f.). Auch im betrieblichen Kontext dominiert der Einsatz der Demonstrations- und Vier-Stufen-Methode handlungsorientierte Lernprozesse (vgl. EULER/HAHN 2004, S. 308).

Die flächendeckende Umsetzung des *self-directed learning* und *learner-centred delivery* in beruflichen Lernprozessen ist in Australien jedoch – wie aus diversen Untersuchungen hervorgeht (vgl. SIMONS u. a. 2003, S. 48 ff.; SMITH u. a. 1997, S. 44 f.) – weiter fortgeschritten, was auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen ist: Zunächst sind die Rahmenbedingungen zur Entwicklung und Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements förderlich, da die berufsbildenden Institutionen (vorwiegend die staatlich finanzierten *Technical and Further Education Colleges*) über entsprechende Ressourcen (u. a. Lehrwerkstätten, Simula-

tionen und computergestützte Lernmaterialien) verfügen. Ferner erfordern Individualisierung und Flexibilisierung als zentrale Grundprinzipien des CBT-Ansatzes selbstgesteuertes Lernen. Aufgrund der modularen Struktur curricularer Vorgaben können einzelne Kompetenzeinheiten selbstständig erarbeitet, andere wiederum durch die Lehrkräfte vermittelt werden. Die zeitliche Flexibilität ermöglicht es, lernerzentrierte Einheiten, die zeitintensiver sind als lehrerzentrierter Frontalunterricht, individuell einzusetzen, ohne in Konflikt mit rigiden zeitlichen Vorgaben zu kommen.

Im CBT-Ansatz werden einzelne Kompetenzeinheiten eines Training Package mit einem Zertifikat (*Statement of Attainment*) abgeschlossen. Werden alle Kompetenzeinheiten, die für eine Qualifikation erforderlich sind, erworben, so wird ein Zertifikat über eine im AQF verankerte und somit national anerkannte berufliche Qualifikation ausgestellt. Die Teilzertifizierung und der Erwerb von Teilqualifikationen stellen einen Gegensatz zur deutschen Zertifizierungspraxis dar, in welcher erst nach erfolgreichem Absolvieren der ganzheitlichen Abschlussprüfung ein formales Zertifikat erworben wird. Das hat zur Folge, dass bei Ausbildungsabbruch kein Nachweis über bereits erworbene Kompetenzen erbracht werden kann. Daher fordern u. a. EULER/SEVERING (2006, S. 47) eine Teilzertifizierung im Rahmen von Ausbildungsbausteinen. Dies wäre eine Annäherung an die australische Zertifizierungspraxis und würde zu mehr Flexibilität in der Anrechenbarkeit von Teilqualifikationen führen.

Ein weiterer Unterschied besteht in der Erfassung informell erworbener Kompetenzen. Diese ist im CBT-Ansatz durch das sogenannte *Recognition of Prior Learning* verankert, wonach Kompetenzen unabhängig davon, wann und wo sie erworben wurden, angerechnet werden. Somit soll ermöglicht werden, dass durch Arbeitserfahrung bereits erworbene Module nicht nochmals formal absolviert werden müssen, was verkürzte Lernprozesse ermöglicht (vgl. HARGREAVES 2006, S. 4).

Im Gegensatz dazu nimmt die Erfassung informell erworbener Kompetenzen in der dualen Berufsausbildung eine Randstellung ein, und es gibt bislang keine einheitlichen Verfahren zu deren Erfassung und Akkreditierung (vgl. HELLWIG/PILZ 2007, S. 85). Im Bereich der Erwachsenenbildung wurden verschiedene Verfahren erprobt und auf regionaler Ebene implementiert – zu nennen seien an dieser Stelle der Weiterbildungspass sowie Formen der Kompetenzbilanzierung – eine flächendeckende Standardisierung und vor allem eine anerkannte Akkreditierungspraxis wurden bislang jedoch noch nicht erreicht. Lediglich im IT-Weiterbildungssystem wird explizit eine einheitliche Anrechnung von Fortbildungsaktivitäten sowie von Leistungen, die außerhalb eines formalen Bildungsgangs erworben werden, avisiert. Aufbauend auf den vier Ausbildungsberufen besteht ein dreistufiges Weiterbildungssystem mit jeweils unterschiedlichen Spezialisierungspro-

filen, in das berufserfahrene Personen einsteigen und dabei eine Akkreditierung ihrer bisherigen formalen und informellen Leistungen erfahren können (STENDER 2006, S. 230).

## Kompetenzorientierung im Rahmen des Berufsprinzips

Wenngleich das in Deutschland bestehende Berufsprinzip auch weiterhin das Berufsbildungssystem prägt, so nimmt die Kompetenzorientierung einen zunehmenden Stellenwert ein und hat Auswirkungen auf curriculare Entwicklungen sowie auf die Gestaltung beruflicher Lernprozesse. An der Entwicklung der australischen Berufsbildung und insbesondere an der Entwicklung, die der CBT-Ansatz durchlaufen hat, ist zu erkennen und für die deutsche Berufsbildung zu beachten, dass ein fragmentierter Ansatz zwar Flexibilität und Individualität ermöglicht, jedoch gleichzeitig zu heterogenen, intransparenten und nur bedingt vergleichbaren beruflichen Qualifikationen und Qualifizierungswegen führt. Aus diesem Grund kann ein kompetenzbasierter Ansatz, der innerhalb eines standardisierten ordnungspolitischen Rahmens wie beispielsweise innerhalb des Berufsprinzips, realisiert wird, zu einer Verbesserung bestehender Strukturen beitragen und als erstrebenswert erachtet werden. ■



**Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen**  
Gesa Münchhausen (Hrsg.)  
Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Der Sammelband beinhaltet Ergebnisse eines im BIBB durchgeführten Forschungsprojektes sowie der Fachtagung „Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen“. Dabei werden quantitative Bestandsaufnahmen zum Ausmaß von Zeitarbeit auf dem Arbeitsmarkt, theoretische Überlegungen und Praxiserfahrungen zur Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit, Erfahrungsberichte sowie internationale Impulse aus Frankreich und den Niederlanden präsentiert.

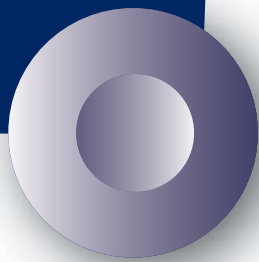
BIBB 2007, ISBN 978-3-7639-1091-5  
276 Seiten, 24,90 EUR

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim:  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (05 21) 911 01-11  
Telefax: (05 21) 911 01-19  
E-Mail: service@wbv.de

**BIBB**

## Literatur

- ARNOLD, R.; SCHÜSSLER, I.: *Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung*. In: Franke, G. (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bonn 2001, S. 52–74
- BAETHGE, M. u. a.: *Berufsbildungs-PISA – Machbarkeitsstudie*. Stuttgart 2006
- BEYEN, W.: *Kritische Anmerkungen zu didaktischen Forderungen des „Lernfeldkonzepts“ aus aktueller lernpsychologischer, insbesondere konstruktivistischer Sicht*. In: Bredow, A.; Dobischat, R.; Rottmann, J. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z, Diskussion Berufsbildung, Bd. 4*. Baltmannsweiler 2003, S. 213–226
- DIMANSKI, B.: *Handlungsorientierter Unterricht aus Sicht von Lehrenden*. In: Bader, R.; Müller, M. (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept*. Bielefeld 2004, S. 301–308
- EULER, D.; HAHN, A.: *Wirtschaftsdidaktik*. Berlin/Stuttgart/Wien 2004
- EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Nürnberg/St. Gallen 2006
- HARGREAVES, J.: *Recognition of Prior Learning. At a glance*. Adelaide 2006
- HELLWIG, S.: *Kompetenzorientierung in der Berufsbildung: das australische Modell der Training Packages*. In: Gonon, Ph.; Klausner, F.; Nickolaus, R. (Hrsg.): *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens*. Wiesbaden 2006, S. 77–88
- HELLWIG, S.: *Der Kompetenzbegriff in der australischen Berufsbildungsforschung: theoretische Ansätze und deren Bedeutung für kompetenzbasierte Qualifizierungsprozesse*. In: Münk, D. u. a. (Hrsg.): *Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung*. Berlin/Opladen 2007, S. 118–128
- HELLWIG, S.: *Zur Vereinbarkeit von Competency-based Training (CBT) und Berufsprinzip. Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Wiesbaden 2008
- HELLWIG, S.; PILZ, M.: *Befunde aus einem europäischen Vergleichsprojekt. Beratung und Begleitung im Kontext der Zertifizierung non-formellen Lernens*. In: *Berufsbildung* 61 (2007) 103/104, S. 83–86
- HORX, M.: *Der erste große deutsche Trendreport*. Düsseldorf/Wien/New York/Moskau 1991
- KLUSMEYER, J.; PÄTZOLD, G.: (2005). *Die unterrichtsmethodische Kompetenz von Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen als mögliches Implementationsproblem des Lernfeldkonzepts*. In: *Wirtschaft und Erziehung* (2005) 1, S. 11–15
- KREMER, H.-H.: *Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept*. In: *bwp@* (2003) 4
- LEARY, C.: *High Level Review of Training Packages. Summary of key themes emerging from Phase two*. Brisbane 2003
- MISKO, J.: *Competency-based training in Australia. Research at a glance. Leabrook* 1999
- PÄTZOLD, G.; WINGELS, J.; KLUSMEYER, J.: *Methoden im berufsbezogenen Unterricht. Einsatzhäufigkeit, Bedingungen und Perspektiven*. In: Clement, U.; LIPSMIEIER, A. (Hrsg.): *Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2003) 17, S. 117–131
- SIMONS, M. u. a.: *Implementing innovative approaches to learning and assessment through training packages*. Adelaide 2003
- SMITH, E.; KEATING, J.: *From Training Reform to Training Packages*. Tuggerah NSW 2003
- SMITH, E. u. a.: *Changed teaching and learning*. Wagga 1997
- SLOANE, P. F. E.; DILGER, B.: *The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung*. In: *bwp@* (2005) 8
- STENDER, J.: *Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 2: Reformansätze in der beruflichen Bildung*. Stuttgart 2006
- VONKEN, M.: *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden 2005



## Duale Berufsbildung kompetenzorientiert gestalten Luftfahrttechnische Berufe setzen Zeichen

BARBARA BURGER, GISELA DYBOWSKI

► Der Beitrag berichtet über den im August abgeschlossenen Modellversuch MOVE PRO EUROPE der deutschen Gesellschaften der EADS. Zwei Ziele standen im Vordergrund des Modellversuchs: zum einen die Qualifikationspotenziale realer Arbeitsprozesse in der Ausbildung gezielt zu nutzen, zum anderen einen Beitrag zur europäischen Debatte kompetenzorientierter beruflicher Standards zu leisten.

### Lernpotenziale von Arbeitsprozessen für Ausbildung nutzen

Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und in Kooperation mit dem Institut Technik und Bildung der Universität Bremen (ITB) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) startete der Modellversuch MOVE PRO EUROPE<sup>1</sup> im September 2004 an fünf Standorten der EADS. Eines der maßgeblichen Ziele des Modellversuchs bestand darin, die Lernpotenziale betrieblicher Arbeitsprozesse gezielter als bisher für die Ausbildung in luftfahrttechnischen Berufen zu nutzen. Auszubildende sollten die komplexen Anforderungen moderner Facharbeit

in der Luft- und Raumfahrtindustrie in realen Arbeitssituationen erfahren. In Workshops mit Facharbeitern und Führungskräften der EADS und anderer luftfahrttechnischer

Betriebe wurden typische berufliche Arbeitsaufgaben (BAG) der Berufe „Fluggerätmechaniker/-in“ und „Elektroniker/-in für luftfahrttechnische Systeme“ identifiziert und mit den bestehenden Ordnungsmitteln für die beiden Ausbildungsberufe abgeglichen. In einem weiteren Schritt wurden reale Arbeitprozesse daraufhin untersucht, welche beruflichen Handlungskompetenzen an einer Lernstation (betrieblicher Einsatzplatz für Auszubildende) erworben werden können. Die Analyse der Lernstationen zeigte, dass diese durchgehend ein sehr hohes Lernpotenzial für die Arbeitsaufgaben des untersuchten Berufs aufweisen. Gemeinsam mit den Ausbilderinnen und Ausbildern wurden deshalb Empfehlungen zur Optimierung der Abfolge und didaktischen Gestaltung der Lernstationen erarbeitet. Dieser Prozess diente zugleich dazu, das verantwortliche Ausbildungspersonal zu qualifizieren, selbständig Lernstationsanalysen vornehmen und weitere Optimierungsschritte durchführen zu können.

Darüber hinaus entwickelte und erprobte der Modellversuch Verfahren und Instrumente, mit deren Hilfe domänenspezifische berufliche Handlungskompetenzen transparent gemacht und nachgewiesen werden können. Zur Erarbeitung dieser Instrumente wurden bestehende Lösungsansätze und die damit gemachten Erfahrungen berücksichtigt. Deren Erprobung wurde im weiteren Verlauf des Modellversuchs vorgenommen, und die Instrumente wurden so aufbereitet, dass diese – wie auch alle anderen Verfahren des Modellversuchs – nicht nur für die beiden flugzeugtechnischen Berufe, sondern auch für andere Ausbildungsgänge anwendbar sind (vgl. Abbildung).

### Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen in Europa fördern

Ein zweites maßgebliches Ziel des Modellversuchs beinhaltete eine europäische Dimension. Die im Verlauf der Berufsausbildung an den Standorten der EADS erworbenen Kompetenzen sollten so beschrieben werden, dass sie als Lernergebnisse (learning outcomes) sowohl innerhalb nationaler Qualifikationsrahmen zuzuordnen als auch über den europäischen Qualifikationsrahmen international vergleichbar sind. Die in Facharbeiter-Experten-Workshops ermittelten beruflichen Anforderungen (BAG-Listen) bildeten die Grundlage für eine systematische Beschreibung der angestrebten Lernergebnisse. Mit Hilfe der Lernstationsanalysen und Verfahren zur Feststellung beruflicher Handlungskompetenz lassen sich dann die tatsächlichen Lernergebnisse nachweisen. Zugleich bilden die beruflichen Arbeitsaufgaben eine Basis, um Teilqualifikationen/Einheiten zu definieren, die im Rahmen eines beruflichen Leistungspunktesystems (ECVET) zertifiziert werden können. Denn charakteristisch ist für diese Einheiten/BAG, dass sie eine vollständige Handlung beinhalten und nicht auf isolierten Kenntnissen und/oder Fertigkeiten beruhen.

<sup>1</sup> Ausführliche Informationen zum Modellversuch finden sich in der MIDO-Datenbank des BiBB unter [www.good-practice.de/mido/](http://www.good-practice.de/mido/). Ansprechpartner für weitere Informationen zum Modellversuch finden Sie auch unter: [www.eads.com/ausbildung](http://www.eads.com/ausbildung)

### Ein Beitrag zur Innovationsdiskussion in Deutschland und Europa

Im Rahmen des Modellvorhabens wurden zwei Stellungnahmen der deutschen Gesellschaften der EADS zur gegenwärtigen Diskussion um Innovationen des Berufsbildungssystems sowie zu Europäischen Initiativen in der Berufsbildungspolitik (EQR und ECVET) an die zuständigen Stellen auf nationaler und europäischer Ebene adressiert. Die EADS begrüßt darin die Initiativen für mehr Transparenz beruflicher Qualifikationen sowie für erleichterte internationale Bildungs- und Beschäftigungsmobilität. Zugleich betont sie, dass eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit Ziel beruflicher Bildung zur Sicherung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen sein muss.

Die Stellungnahmen im Wortlaut finden Sie unter: [www.eads.com/ausbildung](http://www.eads.com/ausbildung)

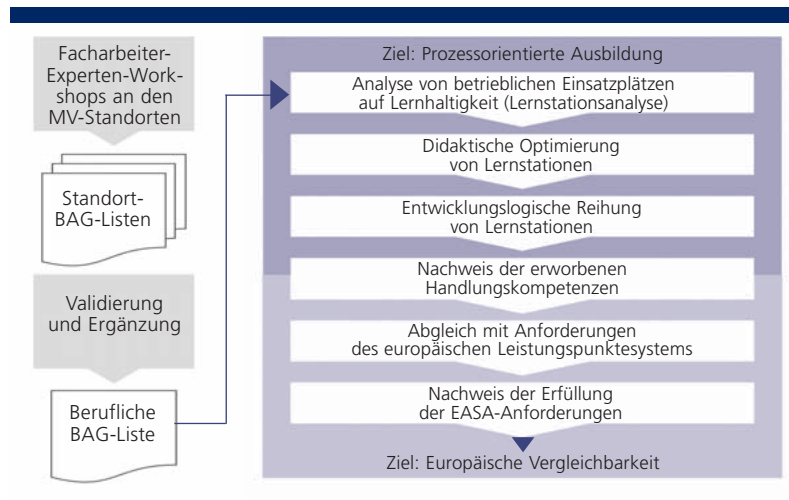
In engem Zusammenhang mit dem Modellversuch MOVE PRO EUROPE wurde unter Beteiligung von luftfahrttechnischen Betrieben in Frankreich, Spanien, dem Vereinigten Königreich und Deutschland das europäische Pilotprojekt AEROnet (gefördert durch das Leonardo-da-Vinci-Programm der EU) durchgeführt.<sup>2</sup> Anhand einer Erhebung und eines Vergleichs nationaler Listen beruflicher Arbeitsaufgaben für die Domänen „Mechanik“ und „Elektronik“ des Fluggerätebaus sollte analysiert werden, inwieweit die beruflichen Anforderungen in Europa voneinander abweichen bzw. deckungsgleich sind – unabhängig von den Bildungssystemen, in denen die erforderlichen Kompetenzen erworben werden.

Die Ergebnisse zeigen:

- In allen vier untersuchten Ländern existiert ein gemeinsamer Kern beruflicher Arbeitsaufgaben;
- alle vier Länder unterteilen die Hauptaufgabenbereiche in der Flugzeugproduktion in die Domänen Elektronik und Mechanik mit identischer Grenzziehung zwischen den Domänen;
- die Summe der überall vorkommenden beruflichen Arbeitsaufgaben ließe sich somit als europäische Kernkompetenz luftfahrttechnischer Beruflichkeit definieren.

Zugleich bestätigten die Ergebnisse des Projekts AEROnet, dass die beruflichen Arbeitsaufgaben durchaus einen Maßstab der Vergleichbarkeit unterhalb der berufsbildungssystematischen Ebene im Sinne zu definierender Einheiten eines ECVET darstellen. Interessant ist zudem ein weiterer Befund: Trotz aller Unterschiede in den (Berufs)Bildungssystemen der vier Länder erfolgt die Ausbildung in der Luft- und Raumfahrtindustrie in nahezu identischer Weise arbeitsprozessbezogen (alleine Spanien bildet hier eine Ausnahme). Dies ist umso bemerkenswerter, als im europäischen Vergleich nach wie vor die berufliche Bildung, insbesondere betriebliche Bildung, systematisch unterbewertet wird. Die im Projekt AEROnet erzielten Ergebnisse, die auf einer Validierung von beruflichen Handlungskompetenzen als learning outcomes basierten, legen daher eine neue Bewertung der Effizienz betrieblicher Lernstrategien bei der Vermittlung beruflicher Kompetenzen nahe.

Abbildung Modellversuch der Berufsausbildung der EADS in Deutschland: MOVE PRO EUROPE



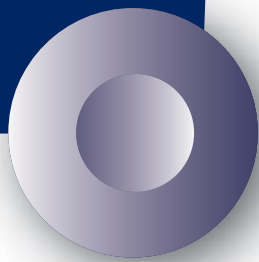
Ein weiteres Moment der europäischen Dimension des Modellversuchs basierte darauf, zu prüfen, ob die von der Europäischen Flugsicherheitsbehörde (EASA) vergebenen Basiszertifikate für technisches Personal in die Ausbildung der beiden luftfahrttechnischen Berufe integriert werden können. Hierfür wurden einerseits die Ordnungsmittel auf notwendige Ergänzungen überprüft, andererseits sollten die im Verlauf der dreieinhalbjährigen prozessorientierten Ausbildung erworbenen Kompetenzen so dokumentiert werden, dass sie von der EASA für den Erwerb der Zertifikate anerkannt werden. Dieser Schritt wurde während der Laufzeit des Modellversuchs nicht erreicht. Die EASA besteht weiterhin auf einem Kenntnissnachweis in Form von standardisierten Multiple-Choice-Prüfungen und einer notwendigen Bestehensleistung von 75 Prozent. Eine transparente Dokumentation der Kompetenzen und deren Abgleich mit den Anforderungen der EASA liegt jedoch als Zwischenergebnis des Projekts vor. Für eine vollständige Integration der EASA-Zertifikate wäre zusätzlich eine Neuordnung der Ausbildungsberufe notwendig.

### Fazit

Die Ergebnisse unterstreichen die Leistungsfähigkeit arbeitsprozessorientierter Qualifizierungsstrategien und können der europäischen Berufsbildungsdiskussion in dieser Perspektive neue Impulse geben. Wie der Modellversuch und ein parallel dazu laufendes Leonardo-da-Vinci-Projekt in vier europäischen Ländern darüber hinaus zeigten, können berufliche Arbeitsaufgaben als Vergleichsmaßstab für berufliche Qualifikationen fungieren, mit dem sich sektorspezifisch europäische Kernqualifikationen identifizieren lassen. Schließlich bieten berufliche Arbeitsaufgaben eine Basis zur Definition kompetenzbasierter Einheiten, die sich als Teilqualifikationen durch Leistungspunkte akkreditieren und zertifizieren ließen. ■

<sup>2</sup> Für weitere Informationen zum Pilotprojekt AEROnet siehe: [www.pilot-aero.net](http://www.pilot-aero.net)





## Ausbildungsabschnitte im Ausland – ein Gewinn für Auszubildende und Unternehmen

THERESA FLEIDL

► **Das Zusammenwachsen Europas zu einem gemeinsamen Markt erfordert von den Unternehmen ein europäisches Denken und Handeln. Wichtigste Ressource sind dabei die Mitarbeiter und Führungskräfte. Eine auf künftige Markterfordernisse ausgerichtete moderne Berufsausbildung stellt dabei eine wichtige Voraussetzung dar. Sie wird in Zukunft immer stärker international ausgerichtet sein.**

### Nutzen von Ausbildungsabschnitten im Ausland

Sprachkompetenzen, interkulturelle und neue soziale Kompetenzen sowie Kulturwissen der Mitarbeiter werden ein „Must“ für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und für die berufliche Entwicklung der Beschäftigten sein. Unternehmen wie die Flughafen München GmbH gehen deshalb verstärkt dazu über, diese Kenntnisse bereits bei Auszubildenden in Form von Ausbildungsabschnitten im Ausland zu verankern. Der firmenübergreifende Austausch von Auszubildenden eröffnet viele Chancen und großen Nutzen. Für die Unternehmen, die allesamt im Kosten- und Preiswettbewerb stehen, stellt sich jedoch die Frage nach dem konkreten Nutzen für das Unternehmen und für die Auszubildenden.

Multinationale Austauschmaßnahmen fördern die Zusammenarbeit mit anderen ausländischen Unternehmen, die

sowohl für das eigene als auch für das Partnerunternehmen von Nutzen sein können. Dieser zeigt sich darin, dass auf der einen Seite die Mitarbeiter/-innen des entsendenden Unternehmens neues Wissen und neue Erfahrungen ins eigene Unternehmen zurückbringen und diese auch an Kolleginnen und Kollegen weitergegeben werden (Multiplikatoreffekt). Auf der anderen Seite profitiert das Gastunternehmen von den neuen Impulsen durch den Gast. Insgesamt trägt gerade eine branchenspezifische Auslandserfahrung zu einer weiterführenden Qualifizierung bei.

Das Angebot von Ausbildungsabschnitten im Ausland durch ein Ausbildungsunternehmen führt zu einem Imagezuwachs und zur Stärkung der Position im Wettbewerb um gute Bewerber. Insgesamt erhält die Berufsbildung durch die Internationalisierung neue inhaltliche Impulse. Firmenübergreifende Austauschprogramme bieten die Möglichkeit, spezifische Inhalte zu transportieren, die mit herkömmlichen Lehr- und Lernformen nur unzureichend vermittelt werden können. Außerdem tragen Auslandsprojekte zur Förderung des Innovationstransfers bei. Eine durch Austausch vorangetriebene europaweite Transparenz über Berufsziele und Qualifizierungswege kann einen wichtigen Beitrag zur Modernisierung der Berufsbildung leisten. Auch für die Auszubildenden sind Auslandsaufenthalte eine Form multikultureller Begegnung, die wichtige Schlüsselqualifikationen und den Ausbau fachlicher Kompetenzen fördert. Das Kennenlernen von Unterschieden hinsichtlich Sprache, Kultur, Lebensformen und Wertvorstellungen trägt wesentlich zur Persönlichkeitsbildung und -entwicklung eines jungen Menschen bei.

Die Teilnehmenden profitieren von den im Ausland gewonnenen neuen Einblicken und Perspektiven und werden für Aufgabenstellungen im eigenen Unternehmen qualifiziert. Der Erfahrungsaustausch mit Auszubildenden bzw. jungen Fachkräften des Partnerunternehmens als auch die Umstellung auf eine neue Arbeitsumgebung im ausländischen Partnerunternehmen fördert Flexibilität, Selbständigkeit und Initiative. Die Jugendlichen erwerben praxisrelevantes Handlungswissen, lernen dabei weitgehend selbstgesteuert und erfahren andere Unternehmenskulturen. Darüber hinaus können sie langfristige Kontakte knüpfen und auf diese Weise ein persönliches und fachliches Kommunikations- und Informationsnetz aufbauen, das weit über den Zeitraum des Austausches hinaus genutzt werden kann.

Auslandsaufenthalte sind für die ausgewählten Auszubildenden sehr motivierend. Dieser Motivationsschub findet auch seinen Niederschlag in den Ausbildungsleistungen und dem Einsatz für das Unternehmen. Letztlich werden die jungen Leute nach Abschluss ihrer Ausbildung durch einen nachgewiesenen Auslandsaufenthalt für den Arbeitsmarkt attraktiver. Im Falle des Verlusts des Arbeitsplatzes in

Deutschland werden sie über genug Mobilität verfügen, ihre Arbeitsplatzsuche auch auf Angebote im Ausland auszuweiten.

## Best Practice Flughafen München GmbH

Seit 1996 bietet die Flughafen München GmbH Ausbildungsabschnitte im Ausland an. Diese sind für Auszubildende aller Berufsgruppen im zweiten Ausbildungsjahr vorgesehen. Die Dauer der Auslandsaufenthalte umfasst in der Regel drei Wochen, jährlich nehmen etwa 30 Jugendliche an einem Austauschprogramm teil. Das entspricht in etwa 60 Prozent eines Ausbildungsjahrgangs.

Ein Gremium von Personalverantwortlichen europäischer Flughäfen ermöglicht der Flughafen München GmbH den Rückgriff auf ein umfassendes Partnernetzwerk. So reichen die Partnerunternehmen der Flughafen München GmbH vom Norden Europas, Finnland, bis in den Süden Europas, Malta, als auch vom Westen Europas, Portugal, bis in den Osten Europas, Zypern. Innerhalb dieses Partnernetzwerks finden vielfältige Austauschprogramme für Auszubildende und Mitarbeiter statt.

### AUSWAHL DER TEILNEHMENDEN

Bereits im Vorstellungsgespräch werden die künftigen Auszubildenden über die Möglichkeit eines Auslandspraktikums informiert. Jedoch sind die Teilnahmeplätze begrenzt. Da die Auswahl der Teilnehmenden je zur Hälfte durch ein Leistungs- und Losverfahren erfolgt, spornt dies zusätzlich an, gute Leistungen zu erbringen. Die Leistungskriterien berücksichtigen sowohl die Leistungen im Betrieb als auch die in der Berufsschule. Die Voraussetzung für die Aufnahme in das Auswahlverfahren ist ein Motivationsschreiben der Auszubildenden.

### VOR- UND NACHBEREITUNG

Zur organisatorischen und interkulturellen Vorbereitung findet ein eintägiger Workshop statt. Neben der Vermittlung der anstehenden Aufgabenstellungen wird hierbei besonderer Wert darauf gelegt, die Auszubildenden für den Auslandsaufenthalt zu sensibilisieren. Dies erfolgt z. B. durch selbständige Gruppenarbeiten, in denen die Auszubildenden über das Gastland und Partnerunternehmen recherchieren und Präsentationsunterlagen erarbeiten. In einer Gesprächsrunde stellen die Teilnehmenden ihre Erwartungen und Vorstellungen an das Austauschprogramm vor. Diese werden schriftlich festgehalten, um sie dann im Nachbereitungsworkshop mit den tatsächlichen Ergebnissen zu vergleichen. Die Ergebnisse werden evaluiert und Feedbacks, positiver oder negativer Natur, in der Konzeption zukünftiger Austauschprogramme berücksichtigt.

### AUFENTHALT IM PARTNERUNTERNEHMEN UND ANERKENNUNG DES AUSLANDSAUFENTHALTS

Das Partnerunternehmen koordiniert das zuvor gemeinsam konzipierte Arbeitsprogramm, betreut die Jugendlichen vor Ort und überwacht den Ablauf des Auslandspraktikums. Die Abstimmung über die Inhalte des Austauschprogramms erfolgt mit den Koordinatoren des Partnerunternehmens per Telefon, E-Mail oder im Rahmen persönlicher Meetings. Der Aufenthalt im Partnerunternehmen beinhaltet einen Praxiseinsatz in relevanten Fachabteilungen. Hier werden die Auszubildenden soweit wie möglich in die work flows eingebunden. So lernen sie andere Arbeitsabläufe und -methoden kennen. Zum Teil werden im Partnerunternehmen ergänzende Ausbildungsinhalte abgedeckt; zudem erstellen die Auszubildenden eine Projektarbeit. Im Rahmen der Projektarbeit erarbeiten sie zum Beispiel ein Handbuch, in dem sie Informationen zum Gastland, zum Partnerunternehmen und zu den erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen festhalten. Nach ihrer Rückkehr präsentieren alle Auszubildenden vor der Geschäftsführung, der Personal- und Ausbildungsabteilung die Ergebnisse ihres Auslandsesatzes.

Abbildung Planung und Ablauf

Vorbereitung	Auslandspraktikum	Nachbereitung
Ausbildungsabteilung: Projektpartner finden Projektplanung Antrag f. EU-Fördermittel Auswahl der Teilnehmenden Reiseorganisation Vorbereitungsworkshop	Unternehmensbesichtigung Einsatz in Fachabteilungen Projektarbeit Präsentation im Partnerunternehmen  Kulturprogramm	Ausbildungsabteilung: Nachbereitungsworkshop Projektabschlussrechnung Abschlussbericht an die EU Auswahl der Teilnehmer Pressearbeit
Azubis: Inhaltliche Vorbereitung	Betreuung durch feste Ansprechpartner vor Ort  Begleitung durch Ausbilder/-innen o. Ausbildungsbeauftragte	Azubis: Projektbericht an die EU IHK-Ausbildungsnachweise Projektarbeit Präsentation im Entsendeunternehmen

Der europass Mobilität dient als Nachweis des Auslandsaufenthaltes. Dort bestätigen sowohl die Entsende- als auch die Gastorganisation die erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen (nähere Informationen unter [www.europass-info.de](http://www.europass-info.de)). Zudem bescheinigt die Flughafen München GmbH das Auslandspraktikum im Berufsabschlusszeugnis.

### EINBETTUNG IN DAS EU-BILDUNGS- UND KULTURPROGRAMM LEONARDO DA VINCI

Der Großteil der Auslandsprojekte ist in das europäische Bildungs- und Kulturprogramm Lebenslanges Lernen – Leo-

# Zeit- erleben

## Erzeugt jeder Beruf seine eigene Zeitkultur?

Gibt es spezifische Zeitwahrnehmungen und Vorstellungen von Zeit in unterschiedlichen Berufsgruppen? Wie lassen sie sich beschreiben und: wirken sie sich auf das Zeitgefühl außerhalb des Erwerbslebens aus? Diesen Fragen geht die Dissertation nach. Die Ergebnisse der Interviews mit Hebammen, Straßenbahnfahrern, leitenden Angestellten und Künstlern werden auf der Basis der geisteswissenschaftlichen Vorüberlegungen interpretiert. Die Erkenntnisse belegen die These, dass unterschiedliche Berufe unterschiedliche Vorstellungen von Zeit erzeugen und markieren einen ersten Schritt zur Aufdeckung des Zusammenhangs von Zeit und Beruf.



Franz Schapfel-Kaiser  
**Beruf und Zeit**

Pilotstudie zum Zeiterleben  
in Erwerbsberufen am  
Beispiel von Hebammen,  
Straßenbahnfahrern,  
leitenden Angestellten und  
Künstlern

**Berichte zur beruflichen  
Bildung, 5**

2008, 336 S.,  
39,90 € (D)/55,50 SFr  
ISBN 978-3-7639-1107-3  
Best.-Nr. 111-005

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

W. Bertelsmann Verlag  
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



nardo da Vinci eingebettet (nähere Informationen unter [www.na-bibb.de](http://www.na-bibb.de)). Durch eine verstärkte Zusammenarbeit in der Berufsbildung in Europa soll die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum weltweit gemacht werden. Für Unternehmen bedeutet die Teilnahme am Leonardo-da-Vinci-Programm einen gewissen administrativen Aufwand, jedoch kann ein Teil der Kosten durch Zuschüsse des Programms gedeckt werden.

Verschiedene Instrumente tragen zur Qualitätssicherung bei. Die Einhaltung des erarbeiteten Arbeitsprogramms wird vor Ort von den Koordinatoren überprüft. Teilnehmerverträge, Partnerbestätigungen, Teilnehmerberichte und Evaluierungen sind Bestandteil eines Abschlussberichtes an die EU.

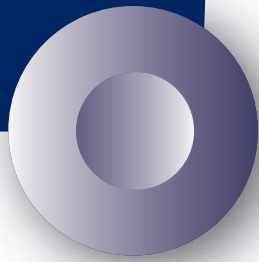
## Voraussetzungen für den Erfolg von Austauschprojekten

Von entscheidender Bedeutung ist, dass die Entscheidungsträger, wie die Geschäftsleitung, von Anfang an vom Nutzen von Auslandsaufenthalten überzeugt sind. Ein Problem, das sich dabei stellt ist, dass der Nutzen in diesem Zusammenhang ohnehin nur schwer quantifizier- und nachweisbar ist. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn noch keine vergleichbaren Aktionen stattgefunden haben. Das Engagement der Geschäftsleitung ist vor allem deshalb wichtig, damit das nötige Budget und gegebenenfalls Manpower bereitgestellt werden können. Idealerweise wirkt die Geschäftsleitung sogar als Promotor des jeweiligen Austauschprojekts.

Genauso wichtig ist ein verlässliches Partnerunternehmen, welches einen Einblick in das Unternehmen gewährt und insbesondere Manpower zur Verfügung stellt. Gerade was Austauschmaßnahmen mit anderen Unternehmen betrifft, muss Mut zur Öffnung bestehen. Die Gäste erhalten Einblicke in die interne Organisation, in Arbeitsbedingungen vor Ort und evtl. auch in fachliche Wissensvorsprünge oder gegebenenfalls Schwachpunkte des Unternehmens.

Gerade bei Austauschprogrammen für jugendliche Auszubildende, die oft das erste Mal ohne Eltern für längere Zeit verreisen, sind zuverlässige und pädagogisch geschulte Ansprechpartner nötig, um eine optimale Betreuung sicherzustellen. Zu Beginn des Auslandspraktikums oder zur Zwischenevaluierung begleitet zudem ein Ausbilder der Flughafen München GmbH die Auszubildenden.

Die langjährige Erfahrung bestätigt den Erfolg von Ausbildungsabschnitten im Ausland und ein weiteres Engagement in diese Richtung. Das Credo der Austauschteilnehmer ist stets positiv: die meisten möchten gerne noch einmal an einem Austauschprogramm teilnehmen. ■



## Berufsbildungsforschung in Österreich

### Interview mit Lorenz Lassnigg zur ersten Konferenz in Steyr

► Vom 3. bis 4. Juli 2008 fand im Museum Arbeitswelt in Steyr die erste Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung statt, die sich zum Ziel gesetzt hatte, den wissenschaftlichen Austausch zu intensivieren und die Qualität der Forschung weiterzuentwickeln. Dr. Lorenz Lassnigg vom Institut für Höhere Studien in Wien und Mitglied des Programmkomitees zieht in diesem Interview eine erste Bilanz.

**BWP\_** Herr Dr. Lassnigg, die Premiere ist geschafft. Die erste Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung, liegt hinter Ihnen. Ziehen Sie und Ihre Mitstreiterinnen und Mitstreiter eine positive Bilanz?

**Lassnigg\_** Es war wirklich eine Premiere. Und es war auch in gewisser Hinsicht eine „schwere Geburt“. Denn von der ersten Idee, eine solche Konferenz auf die Beine zu stellen, bis zur Verwirklichung ist eine Menge Zeit vergangen. Das Programmkomitee hat noch keine vollständige Evaluierung vorgenommen, insofern kann ich hier nur für mich persönlich sprechen. Unsere Erwartungen haben ursprünglich auch ziemlich geschwankt. Mit unserem anonymen Begutachtungsprozess – der im Übrigen auch zu vielen Ablehnungen geführt hat – haben wir nicht nur Neuland betreten, sondern auch eine hohe Messlatte für die Teilnehmenden gelegt. Letztlich wurden aber selbst unsere optimistischsten Erwartungen weit übertroffen, und wir mussten die Planungen immer wieder nach oben revidieren. Die Gelegenheit, die „Szene“ erstmals mehr oder weniger in ihrer Gesamtheit physisch wahrzunehmen, sehen wir als sehr zufriedenstellend an. Wir haben erfreulicherweise auch eine Reihe von Beiträgen aus der Schweiz und Deutschland bekommen: mit zehn von insgesamt 46 Beiträgen immerhin 20 Prozent – darunter sieben aus Deutschland und drei aus der Schweiz – und davon auch zwei länderübergreifende Beiträge mit österreichischen Forscherinnen und Forschern.



**LORENZ LASSNIGG**

*Dr., Senior Researcher, Leiter der Forschungsgruppe Employment – Qualification – Innovation am Institut für Höhere Studien (IHS), Wien*

**BWP\_** Das Schwerpunktthema der Tagung lautete „Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen – Migration, Mobilität, Integration“. Was war ausschlaggebend für die Wahl dieses Themas?

**Lassnigg\_** Angestoßen wurde das Schwerpunktthema insbesondere von Seiten der Kolleginnen und Kollegen aus dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und vom Arbeitsmarktservice (AMS). Beide Institutionen haben die Konferenz wesentlich unterstützt. Sie wollten damit ein Zeichen für die Dringlichkeit dieser Fragestellungen auch in der österreichischen Berufsbildung setzen. In den Hauptvorträgen haben wir wichtige Impulse zum Migrationsthema aus Deutschland bekommen. In Österreich ist die Öffnung der Arbeitsmärkte immer noch ein heikles und umstrittenes Thema. Auch das Bildungssystem ist alles andere als offen, wenn man z. B. die soziale Selektivität oder die Geschlechterungleichheiten als Maßstab nimmt. Die Thematik sollte also auch Problem-bewusstsein verbreiten und Anregungen für die Forschung geben. Im Bereich der Migration sind über die Jahrzehnte viele Probleme im Bildungswesen entstanden, die nun endlich auch die bildungspolitische Agenda erreicht haben.

**BWP\_** Welche anderen Themenschwerpunkte haben sich in der Gesamtschau der eingereichten Beiträge herauskristallisiert? Spiegelte das Programm der Tagung die Berufsbildungsforschungslandschaft in Österreich wieder?

**Lassnigg\_** Nach meinen bisherigen Analysen zum nationalen Forschungsbericht im Rahmen des REFER-Netzwerks war die „scientific community“ auf der Konferenz zum größten Teil präsent (von den 28 Kern-Institutionen waren 21 mit Beiträgen vertreten). Zusätzlich sind viele Forscherinnen und Forscher sowie Forschungseinheiten, vor allem



Förderpreise für den wissenschaftlichen Nachwuchs



Theodor Siegl vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (links im Bild) zeichnet die Preisträger des Berufsbildungsforschungspreises 2008 aus (v. l. n. r.: Stefan Vogtenhuber, Annette Sprung, Alexander Neunherz, Armin Mühlböck)

- 1. Preis: Stefan Vogtenhuber: „Bildungs- und Weiterbildungserträge in Österreich“
- 2. Preis: Annette Sprung: „Die Seite wechseln? Migrantinnen und Migranten als Trainer/-innen und Berater/-innen in der beruflichen Weiterbildung“
- 3. Preis: Armin Mühlböck und Alexander Neunherz: „Arbeitsmarktpolitische Qualifizierungsbilanzen für periphere Teilregionen in Österreich am Beispiel des Oberpinzgaus“

von den Hochschulen hervorgetreten (19 Institutionen, darunter 13 von Hochschulen). Es muss vielleicht gesagt werden, dass in Österreich die Berufsbildungsforschung stark mit der Arbeitsmarktforschung und der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung verbunden ist. Auch sie waren auf der Konferenz vertreten. Weitere Themenschwerpunkte sind bisher, mit Ausnahme der unmittelbar politikinduzierten Themen, jedoch nur wenig erkennbar. In der Konferenz spiegelte sich eigentlich ein sehr breites Spektrum wider. Ein gewisser Schwerpunkt der österreichischen Forschung liegt im Bereich Wirtschaft/Sozialpartner/Arbeitsmarkt. Er wurde auch in der Konferenz ziemlich deutlich. Etwa sieben der insgesamt 20 Sessions berührten diese Themen von Qualifikationsanforderungen, beruflichen Übergängen oder Bildungserträgen. Weitere behandelte Themen waren Trainer- und Lehrerbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung, Chancengleichheit und Förderung sowie vier Sessions zu Lernen und Kompetenzen. Auffällig ist, dass eigentlich pädagogische Themen oder Fragen des Curriculums deutlich in der Minderzahl waren, und direkt methodisch orientierte Arbeiten fehlten auch.

**BWP\_** Bleiben wir bei den Kompetenzen. Die internationale Diskussion um Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesysteme hat zu einer stärkeren Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen geführt. Wie wird der Diskurs in Österreich aufgegriffen und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das berufliche Qualifikationssystem?

**Lassnigg\_** Österreich hat sich entschlossen, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln, wobei ein breiter Konsens darüber besteht, die empfohlene Lernergeb-

nisorientierung in der Erstausbildung stärker zu berücksichtigen. Bildungsstandards, die sich gegenwärtig sowohl in der Allgemeinbildung als auch im berufsbildenden Schulwesen in Entwicklung befinden, werden dafür als ein wichtiger Hebel angesehen.

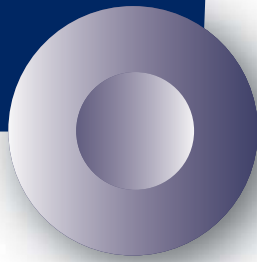
Abgesehen vom politischen Konsens hatte ich in den Fachdiskussionen teilweise den Eindruck, dass in der Praxis noch sehr viel Diskussionsbedarf auf einer sehr elementaren Ebene besteht. Die Akzeptanz für die neuen Konzepte scheint noch nicht gegeben und der Weg bis zu einer elaborierten Diskussion über sinnvolle Strategien und Varianten der Verwirklichung einer Kompetenz- oder Lernergebnisorientierung noch ziemlich weit zu sein.

**BWP\_** Im Rahmen der Konferenz wurde ein Förderpreis für herausragende, qualitativ hochwertige Beiträge verliehen. Damit soll der wissenschaftliche Nachwuchs gefördert werden. Was kennzeichnet die prämierten Arbeiten aus Ihrer Sicht?

**Lassnigg\_** Die prämierten Arbeiten repräsentieren einerseits das breite Spektrum der Themen und Ansätze in der österreichischen Forschung. Andererseits behandeln sie aber auch neue Schwerpunkte. Zu den Bildungsrenditen wie überhaupt zur Bildungsökonomie besteht ein jahrzehntelanges Forschungsdefizit, das jetzt mit einer umfassenden quantitativen Studie mit guten Datengrundlagen teilweise behoben wurde. Das zweite Thema betrifft eine qualitative Studie über den Umgang mit Migrantinnen und Migranten in der Weiterbildung, die sehr anschaulich die diskriminierenden Mechanismen herausarbeitet. Das dritte Thema über die Entwicklung einer lokalen Qualifizierungsbilanz repräsentiert die stärker praktisch orientierte Arbeitsmarktforschung in einem ESF-geförderten Projekt.

**BWP\_** Künftig soll alle zwei Jahre eine Österreichische Konferenz für Bildungsforschung stattfinden. Was nehmen Sie aus dieser ersten für die nächste Veranstaltung mit? Worauf sollte beim nächsten Mal besonders geachtet werden?

**Lassnigg\_** Als Erstes nehmen wir die Aufgabe mit, aus den eingereichten 37 schriftlichen Beiträgen einen Tagungsband fertigzustellen. Er soll noch in diesem Jahr im Studien-Verlag Innsbruck/Wien/Bozen erscheinen. Darüber hinaus erwarten wir aus der Auswertung der schriftlichen Feedback-Bögen wichtige Anregungen. Persönlich habe ich sowohl das Ambiente als auch die Gesamtkonzeption sehr inspirierend empfunden. Trotz des Review-Verfahrens wurde verschiedentlich auf die sehr unterschiedliche Qualität der Beiträge hingewiesen. Ich habe im Moment noch keine Idee, wie wir das in zwei Jahren besser hinbekommen können. Ein immer auftretendes Problem ist der Zeitdruck aufgrund der vielen Beiträge. Vielleicht sollte man beim nächsten Mal einen Preis für die sozialverträgliche Durchsetzung von Zeitdisziplin ausloben. ■



## Die Reform der beruflichen Bildung in Thailand

SIRIPAN CHOOMNOOM

► **Die Reform der beruflichen Bildung in Thailand wurde 2003 nach einer Umstrukturierung des Bildungsministeriums eingeleitet. Im Jahr 2008 trat das erste Berufsbildungsgesetz in Kraft und wurde zum Motor für den Wandel der Berufsbildung im Land. Der Beitrag zeichnet die Reformstrategie der vergangenen Jahre nach und benennt Meilensteine auf dem Weg zur Stärkung der beruflichen Bildung in Thailand.**

### Die Reformpolitik: Motor des Wandels

Nach dem ersten Gesetz über das Bildungswesen im Jahr 1999 erfolgten im thailändischen Bildungssystem wesentliche Veränderungen. So gibt es seither für Kinder und Jugendliche ein zwölf Jahre umfassendes Schulsystem mit neun Pflichtschuljahren. Zudem wurde das Bildungsministerium umstrukturiert. Zuständig für die berufliche Bildung ist seither das Büro des Nationalen Berufsbildungsausschusses (Office of Vocational Education Commission – OVEC) im Bildungsministerium. Es ist nicht nur für die 404 öffentlichen berufsbildenden Schulen im ganzen Land zuständig, sondern auch für die politische Steuerung, die Entwicklung von Standards sowie die Evaluierung und das Monitoring aller Berufsbildungsangebote, die von öffentlichen und privaten Einrichtungen bereitgestellt werden. Die wichtigsten Reformen betrafen die Dezentralisierung, die Festlegung von Standards, die Flexibilisierung sowie die Gründung von Partnerschaften und Netzwerken.

#### DEZENTRALISIERUNG

Der Nationale Berufsbildungsausschuss trifft Entscheidungen über nationale politische Strategien und Pläne und legt Standards fest; er besteht aus Vertreterinnen und Vertretern des öffentlichen und privaten Sektors. Auch auf der Ebene der berufsbildenden Schulen sind Wirtschaftsvertreter/-innen in die Arbeit der geschäftsführenden und beratenden Gremien eingebunden. Die betreffenden Stellen oder Schulen haben Entscheidungsbefugnisse in Haushalts- und Ausbildungsfragen. Auch die Personalplanung obliegt den Schuldirektoren, mit Ausnahme der Festanstellung von Arbeitskräften. Im Rahmen des nationalen Regelwerks ist die Entwicklung neuer, regionaler Curricula zulässig. Künftig sollen weitere Aufgaben an die berufsbildenden Schulen delegiert werden, damit deren Personal effizienter arbeiten kann.

#### DIE FESTLEGUNG VON STANDARDS

Im Reformprozess wurden nationale Berufsbildungsstandards entwickelt, die zu Benchmarks für die interne und externe Qualitätskontrolle werden sollen. Die für jedes berufliche Bildungsniveau erforderlichen Standards wurden in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Wirtschaftszweigen und Berufsgruppen entwickelt. Zum Abschluss eines Ausbildungsniveaus müssen Auszubildende im Rahmen einer Prüfung nachweisen, dass sie die entsprechenden Anforderungen erfüllen und über die entsprechenden Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen. Außerdem wurden Standards für Lehr- und Verwaltungspersonal an berufsbildenden Schulen entwickelt, um die Qualität der Berufsbildung zu gewährleisten.

#### FLEXIBILISIERUNG

In der Vergangenheit bestand die berufliche Bildung vorwiegend aus normierten Ausbildungsgängen im Sekundar- und Postsekundarbereich; die Curricula waren formalisiert, und der Unterricht wurde zu festen Zeiten abgehalten. Verschiedene Stellen, darunter auch Berufsbildungseinrichtungen, boten differenzierte Ausbildungsmaßnahmen an, die jedoch nicht zu einem höheren beruflichen Bildungsabschluss führten. Durch die Reform wurde die Berufsbildung flexibler: Lernen findet nicht mehr nur im Klassenzimmer oder in der Lehrwerkstatt statt. Das Lernen am Arbeitsplatz hat sowohl in der Privatwirtschaft als auch bei öffentlichen Arbeitgebern an Bedeutung gewonnen. Erwerbstätigen und Arbeitssuchenden werden flexible berufliche Bildungsgänge angeboten. Entwickelt wurden kurze Programme, die einen Übergang in formale Berufsbildungsgänge ermöglichen. Zudem wurde für Personen, die sich im Erwerbsleben Fertigkeiten und Kenntnisse angeeignet haben, die Möglichkeit zur Validierung von Berufserfahrung geschaffen und ein Programm zur Anrechnung von Leistungspunkten eingeführt. Die Zusammenarbeit mit Unternehmen und Berufsgruppen wurde ausgebaut, um die Qualität der Ausbildung zu verbessern und die Übergänge von der Ausbildung in Beschäftigung zu erleichtern.

### PARTNERSCHAFT UND VERNETZUNG

Alle berufsbildenden Schulen müssen Branchenvertreter/-innen und lokale Behörden in die Planung von Strategien, Leitlinien und Curricula einbinden. Partnerschaften mit Unternehmen wurden erheblich ausgebaut. Um die Attraktivität der Berufsbildung zu erhöhen, wurde besonderer Wert gelegt auf

- das Lernen am Arbeitsplatz,
- die Möglichkeit, während der Ausbildung den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen,
- die Eröffnung von Beschäftigungschancen sowie
- die Förderung des Übergangs in weiterführende Ausbildungsgänge.

Hauptziele der Partnerschaften und der Vernetzung sind nicht nur die Vermittlung von Ausbildungsplätzen oder die Steuerung des Arbeitskräfteangebots, sondern auch die Ermittlung der Qualifikationsbedarfe der Unternehmen. Am weitesten entwickelt sind die Partnerschaften und die Vernetzung zur Zeit in folgenden Branchen: Petrochemie, Schmuckfertigung, Textil- und Bekleidungsherstellung, Automobilindustrie, Tourismus, Gastgewerbe und Nahrungsmittelherstellung. Mit Hilfe dieses Partnerschaftensystems werden Lehrerausbildung, Curriculumentwicklung und die kompetenzbasierte Ausbildung organisiert und umgesetzt.

## Das Berufsbildungsgesetz

Das erste Berufsbildungsgesetz trat Anfang 2008 in Kraft. Das Gesetz sieht im Wesentlichen drei „große Veränderungen“ in der beruflichen Bildung vor, die folgende Bereiche betreffen: Unterricht und Lernen, Verwaltung und die Rolle der Unternehmen.

### UNTERRICHT UND LERNEN

Gemäß Berufsbildungsgesetz von 2008 soll berufliche Bildung durch vollzeitschulische und duale Ausbildungsgänge sowie durch nicht formales Lernen erfolgen. Diese drei Modelle können miteinander verknüpft werden. Die duale Ausrichtung soll jedoch fester Bestandteil des Unterrichtens und Lernens in der beruflichen Bildung sein. Mit anderen Worten, die praktische Ausbildung soll das Lernen in realen Arbeitssituationen beinhalten und dabei die von der Wirtschaft festgelegten Standards berücksichtigen.

### VERWALTUNG

Es gibt 404 berufsbildende Schulen, die der Aufsicht des Büros des Nationalen Berufsbildungsausschusses unterstellt sind. Die Schulen sind voneinander unabhängig und unterstehen direkt der zentralen Verwaltungsebene. Geplant ist, durch Zusammenlegung jeweils mehrerer Schulen Multi-Campus-Berufsbildungseinrichtungen zu schaffen. Nach Vorgabe des Gesetzes kann das Büro des Nationalen Berufs-

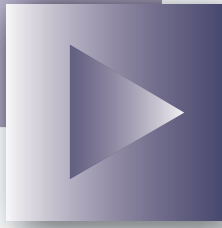
bildungsausschusses Befugnisse und Zuständigkeiten an diese Multi-Campus-Einrichtungen delegieren. Außerdem sind diese Einrichtungen berechtigt, sowohl praktische als auch fachtheoretische Ausbildungsgänge mit qualifiziertem Abschluss anzubieten. Zentrale Aufgabe der Multi-Campus-Einrichtungen soll es sein, die Qualität der beruflichen Bildung zu sichern und Ressourcen flexibel einzusetzen. So soll vermieden werden, dass manche Ausbildungsgänge in angrenzenden Regionen doppelt angeboten werden. Einrichtungen, so der Anspruch des Gesetzes, sollen unabhängiger werden, um so den lokalen Bedarfen besser gerecht zu werden. Die Zusammenlegung berufsbildender Schulen zu Multi-Campus-Einrichtungen erfolgt für gleiche oder ähnliche Berufsfelder nach geografischen Regionen. Dabei werden der Bedarf und das Engagement der Partner und Unternehmen berücksichtigt. Auch für das Lehr- und Verwaltungspersonal ergeben sich bessere Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und zum Wissens- und Erfahrungsaustausch.

### DIE ROLLE DER UNTERNEHMEN

Das Gesetz sieht vor, dass Unternehmen in Kooperation mit den berufsbildenden Schulen berufliche Ausbildungsgänge anbieten können. Daher muss der Berufsbildungsausschuss Standards und Richtlinien für die Zusammenarbeit von Wirtschaft und Schulen entwickeln. Gleichzeitig müssen Anreize für die Beteiligung der Unternehmen geschaffen werden. Betriebliche Ausbilder müssen laut Berufsbildungsgesetz berufsfachliche, methodische und pädagogische Anforderungen erfüllen. Sie sind der wichtigste Faktor für den Erfolg der Auszubildenden. Die enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft stellt eine Herausforderung für die berufsbildenden Schulen dar.

## Fazit und Ausblick

Der wichtigste Aspekt der Reformstrategie ist die jeweils neue Rolle des öffentlichen und des privaten Sektors. Im Hinblick auf den öffentlichen Sektor soll sich das Büro des Nationalen Berufsbildungsausschusses auf die Entwicklung politischer Strategien, Standards und eines Qualitätssicherungssystems konzentrieren. Die Kooperation und Koordinierung aller Interessengruppen, und hier insbesondere der Wirtschaftsverbände und Berufsgruppen, sind dabei ein Hauptanliegen. Der private Sektor soll stärker eingebunden werden und Mitverantwortung für die berufliche Bildung übernehmen. Die duale Berufsbildung, bei der sich die Abteilung des Berufsbildungsausschusses am deutschen Modell orientiert hat, soll, wie im Gesetz vorgesehen, in das thailändische Bildungssystem integriert werden und muss rasch ausgebaut und an die Gegebenheiten in der thailändischen Gesellschaft angepasst werden. Was die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft betrifft, so haben wir noch viel von Deutschland zu lernen. ■



# Ein zweijähriger Ausbildungsberuf zwischen Integrationsanspruch und Qualifikationsbedarf

## Evaluation des Ausbildungsberufs Kfz-Service-mechaniker/-in

► Die Verordnung von zweijährigen Ausbildungsberufen mit oder ohne Anschlussmöglichkeit an drei- bis dreieinhalbjährige Berufe ist umstritten. Bisher liegen erst wenige empirische Befunde vor, die nicht auf prognostischen Bedarfsanalysen beruhen. In einer auf Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein fokussierten Evaluationsstudie wurden am Institut Technik und Bildung (Universität Bremen) die Akzeptanz und die Wirkungen des zweijährigen Ausbildungsberufs Kfz-Service-mechaniker/-in untersucht. Die Ergebnisse der Studie, ergänzt durch Daten der bundesweiten Ausbildungsstatistik, geben erste Einblicke, wie dieser Ausbildungsberuf bei Auszubildenden und Betrieben nachgefragt wird, welche betrieblichen Einsatzfelder vorgesehen sind und in welchem Umfang von der Durchstiegs-option zum/zur Kfz-Mechatroniker/-in Gebrauch gemacht wird.

### Berufseinstieg für Hauptschüler/-innen erleichtern

Seit August 2004 bilden Kfz-Werkstätten in einem bis 2009 zur Erprobung verordneten Beruf aus, der seitdem jährlich einer wachsenden Zahl von Jugendlichen eine Ausbildungsstelle im Wunsch-Sektor Kraftfahrzeugtechnik ermöglicht: Kfz-Service-mechaniker/-in (vgl. Tab. 1, S. 44). Der zweijährige Ausbildungsberuf wurde auf Initiative des Kfz-Gewerbes Nordrhein-Westfalen (NRW) für Jugendliche geschaffen, die höchstens einen Hauptschulabschluss des Typs 10A (ohne Fachoberschulreife) erreicht haben und soll für die Standardservice- und Wartungsarbeiten im Kfz-Sektor qualifizieren (Kfz-Service-mechaniker-Vereinbarung). Darauf aufbauend ist eine Fortführung der Ausbildung zum/zur Kfz-Mechatroniker/-in möglich. Der Lehrplan des Berufs ist identisch mit den ersten beiden Lehrjahren für Kfz-Mechatroniker/-innen, schließt jedoch nach zwei Jahren mit der Prüfung zum/zur Kfz-Service-mechaniker/-in ab.

Der neue Kfz-Beruf ist nicht unumstritten: Vor allem der Bundesvorstand der IG Metall befürchtete, dass in diesem Beruf nicht für qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten auf möglichst breitem Gebiet ausgebildet wird, sondern für zerstückelte Teiltätigkeiten, ohne damit die Grundlagen für eine lebenslange Weiterbildung zu schaffen (vgl. EHRKE/HEIMANN/VITT 2004). In die Vereinbarung zur Schaf-

#### Verkürzte Ausbildungsberufe

##### Pro

Verkürzte Ausbildung ...

- erhöht betriebliche Ausbildungsbereitschaft,
- motiviert schulmüde Jugendliche,
- fördert handwerklich begabte Jugendliche,
- entspricht einem betrieblichen Bedarf,
- vergünstigt die Ausbildung für Betriebe.

##### Kontra

Verkürzte Ausbildung ...

- verdrängt Ausbildungsstellen längerer Dauer,
- schafft keine berufliche Handlungsfähigkeit,
- führt zu niedrigeren Löhnen,
- erhöht den Druck auf die Auszubildenden (zweijährige Probezeit),
- widerspricht den Erfordernissen der Wissensgesellschaft,
- schwächt den Wirtschaftsstandort Deutschland.



#### FRANK MUSEKAMP

MBA, wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung“ des Instituts Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen



#### MATTHIAS BECKER

Prof. Dr., Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, Universität Flensburg



**Die Kfz-Servicemechaniker-Studie**

Im Rahmen der Studie wurden 350 Kfz-Servicemechaniker/-innen der Kohorten 2004 und 2005, 121 Lehrkräfte aus 37 Berufskollegs sowie 247 Ausbildungsbetriebe in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein schriftlich zu ihren Erfahrungen mit dem zweijährigen Ausbildungsberuf befragt. Neben einer Vergleichsbefragung (345 Kfz-Mechatroniker/-innen) wurden zur Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen in neun Fallstudien 22 Interviews in Kfz-Betrieben, Berufskollegs und mit Verbandsvertreterinnen und -vertretern realisiert. Ein besonderes Augenmerk wurde durch Fachgespräche und Arbeitsbeobachtungen auf die betrieblichen Auftrags- und Organisationsstrukturen gelegt. Mittlerweile wurde mit einer Verbleibserhebung begonnen, mit deren Ergebnissen in ca. zehn Monaten zu rechnen ist.

Auftraggeber des Projekts zur Evaluation des Kfz-Servicemechanikers ist das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen. Zusätzlich wird das Projekt aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert.

fung des Berufs, die im Einvernehmen zwischen dem nordrhein-westfälischen Kfz-Gewerbe und der IG Metall, Bezirk NRW, getroffen wurde, konnten darum einige Besonderheiten aufgenommen werden, um die Befürchtungen der Gewerkschaften auszuräumen:

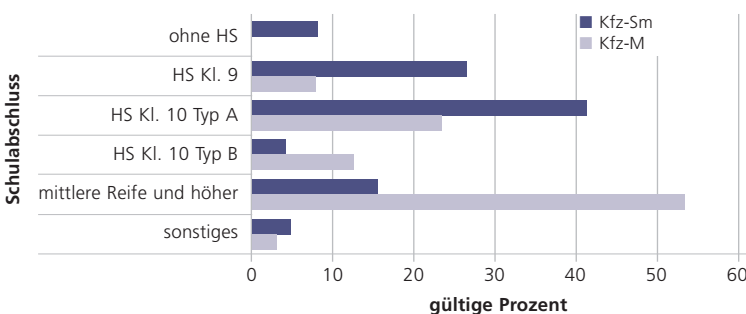
- Absolventinnen und Absolventen des verkürzten Berufes wird garantiert, dass sie bei bestandener Prüfung die Ausbildung als Kfz-Mechatroniker/-in fortsetzen können, um berufliche Sackgassen zu vermeiden.
- In Aussicht gestellt wurden zudem besondere Fördermaßnahmen, um den Erfolg der Ausbildung sicherzustellen.

Tabelle 1 **Neue Ausbildungsverträge und Ausbildungsverhältnisse für Kfz-Servicemechaniker/-innen und Kfz-Mechatroniker/-innen im Vergleich** (bundesweit, inkl. Vorgängerberufe)

		2003	2004	2005	2006
Neue Verträge	Kfz-M	23.218	22.554	21.539	21.732
	Kfz-Sm	0	462	975	1.350
		23.218	23.016	22.514	23.082
Ausbildungsverhältnisse	Kfz-M	79.935	77.943	76.089	75.248
	Kfz-Sm	0	462	1.356	2.183
	Summe	79.935	78.405	77.445	77.431

Quelle: BIBB-Datenblätter

Abbildung 1 **Allgemeinbildende Schulabschlüsse Kfz-Servicemechaniker/-innen und Kfz-Mechatroniker/-innen im Vergleich**



Quelle: schriftliche Befragung der Auszubildenden

Das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen hat als wissenschaftliche Begleitung in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein zahlreiche Erhebungen unter allen an der Ausbildung beteiligten Akteuren aus Berufsschulen, Betrieben und Verbänden durchgeführt, um den neuen Beruf zu evaluieren (siehe Infokasten zur Kfz-Servicemechaniker-Studie). Die Untersuchung kommt zu einem vielschichtigen Ergebnis, das einerseits auf Erfolge verweist, aber gleichzeitig kritische Punkte aufzeigt, die es zu bewältigen gilt. Der Übersichtlichkeit wegen werden hier allein die Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen vorgestellt.

**Der neue Beruf hat die angestrebte Zielgruppe erreicht**

Mit dem Erprobungsberuf Kfz-Servicemechaniker/-in wurde die angestrebte Zielgruppe erreicht. Der größte Teil der Betriebe hielt sich in den drei bisherigen Einstellungsjahren an die Empfehlungen der Verbände, nur Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss Typ 10A oder niedriger einzustellen, obwohl diese Richtlinie keinen bindenden Charakter hat (vgl. Abb. 1).

Damit unterscheidet sich die Zielgruppe des zweijährigen Berufes signifikant von der des Berufs Kfz-Mechatroniker/-in, die in der Regel höhere allgemeinbildende Abschlüsse vorweist. Außerdem ist es gelungen, vermehrt diejenigen Jugendlichen in die Servicemechaniker-Ausbildung zu integrieren, die in anderen Berufen oft unterrepräsentiert sind: Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche aus Herkunftsfamilien mit niedrigerem Bildungsniveau oder Jugendliche mit erschweren familiären Bedingungen. Der erreichte Anteil an Jugendlichen mit schwächeren Schulabschlüssen spricht für eine Türöffnerfunktion.

**Schwache Voraussetzungen führen nicht per se zu schlechteren Ausbildungsleistungen**

Formal niedrigere Eingangsvoraussetzungen sind nicht per se mit schlechteren Leistungen in der Ausbildung gleichzusetzen. Zwar bestätigen die befragten Lehrkräfte wie die Auszubildenden selbst, dass sie im Schnitt langsamer lernen als die Kfz-Mechatroniker/-innen. Aber 30 Prozent der Lehrkräfte und 45 Prozent der Betriebe sind im Nachhinein überzeugt, dass ihre Servicemechaniker/-innen auch direkt den Beruf Kfz-Mechatroniker/-in hätten erlernen können. Im Jahr 2006 haben in Nordrhein-Westfalen mit 216 von 267 Teilnehmenden über 80 Prozent die Kfz-Servicemechaniker-Prüfung bestanden. Außerdem lag im ersten Jahrgang die Abbrecherquote in Nordrhein-Westfalen sehr niedrig: Von 310 Jugendlichen mit neuem Ausbildungsvertrag in 2004 haben 267 an der Abschlussprüfung im Jahr 2006 teilgenommen. Dies entspricht einer

Abbrecherquote von 14 Prozent.<sup>1</sup> Von den erfolgreichen Auszubildenden der Kohorte 2004 sind 40 Prozent zum/zur Kfz-Mechatroniker/-in durchgestiegen, die meisten unter ihnen in ihrem Ausbildungsbetrieb. Lediglich neun Kfz-Servicemechaniker/-innen haben die Durchstiegsgarantie des Landes Nordrhein-Westfalen in Anspruch genommen, die in der Vermittlung an eine ausbildende Einrichtung und in deren Finanzierung besteht. Für die Kohorte 2005 sind die Zahlen stabil (vgl. Tab. 2).

## Bei teilweiser Verdrängung entsteht ein Nettozuwachs an Ausbildungsplätzen

Die Kfz-Servicemechaniker-Ausbildung hat in den ersten zwei Jahren nach ihrer Einführung eine zunehmende Nachfrage erfahren. In Nordrhein-Westfalen wurden im ersten Jahr 310 Jugendliche eingestellt (2004). Im Jahr 2005 waren es mit 440 knapp 42 Prozent mehr (Quelle: BIBB-Datenblätter). Mit den 750 Auszubildenden im neuen Beruf in den ersten beiden Jahren der Erprobung wurden jedoch 292 weniger Kfz-Mechatroniker/-innen ausgebildet. Bei diesen Ausbildungsplätzen kann von einer Substitution gesprochen werden (Quelle: schriftliche Betriebsbefragung). Auch im Jahr 2006 wuchs die Zahl der neuen Ausbildungsverträge in Nordrhein-Westfalen (vgl. Tab. 3). Mit 588 Verträgen hat sich die Zahl erneut um mehr als ein Drittel im Vergleich zum Vorjahr erhöht. Die Zahl der neuen Mechatroniker-Ausbildungsverhältnisse sank erneut geringfügig ab. Inwieweit es im Jahr 2006 zu Substitutionen kam, konnte nicht erhoben werden. Im darauffolgenden Jahr stieg bis zum 30. September die Zahl der neuen Ausbildungsverhältnisse für Kfz-Servicemechaniker/-in auf 784, so dass sich auch für 2007 ein weiterer Zuwachs ankündigt. Dieser hohe Zuspruch, den der neue Ausbildungsberuf findet, führt dazu, dass der Servicemechaniker-Anteil an allen Kfz-Auszubildenden in Nordrhein-Westfalen von 6,7 Prozent im Jahre 2004 auf 12,8 Prozent im Jahre 2006 angestiegen ist (vgl. Tab. 3).

## Bedingungen für den Erfolg des Ausbildungsmodells

Der Charakter des neu geschaffenen dualen Ausbildungsberufs wird dort verwischt, wo Ausbildungsplätze in großem Rahmen als finanziell geförderte Maßnahme angeboten werden. Wenn Ausbildungsverträge mit Bildungsträgern anstatt

<sup>1</sup> Diese Zahl ist aufgrund einer anderen Berechnungsweise nicht mit der vom BIBB berechneten Lösungsquote und damit auch nicht mit der für Kfz-Mechatroniker/-innen vergleichbar. Die ersten vergleichbaren Zahlen liegen für 2005 vor (Quelle: BIBB Datenblätter). Dort lag die Lösungsquote der Kfz-Servicemechaniker/-innen mit 21,1 Prozent höher als die der Kfz-Mechatroniker/-innen (16,9 %).

Tabelle 2 **Erfolgsquoten: Kfz-Servicemechaniker/-in in Nordrhein-Westfalen**

Einstellungsjahr	2004		2005	
	Absolut	in Prozent	Absolut	in Prozent
Neue Ausbildungsverträge	310	100	440	100
Offizielle Lösungsquote (BIBB)		7		21
Ausbildungsabbrecher/-innen retrospektiv*	43	14	51	12
Teilnehmende Abschlussprüfung (AP, Sommer 06 bzw. 07) gesamt	267	100	389	100
Kfz-Servicemechaniker/-in mit ausreichender Leistung	216	81	297	76
Anzahl Kfz-Servicemechaniker/-in mit Vertrag zum/zur Kfz-Mechatroniker/-in	86	40	126	42
davon im Erstausbildungsbetrieb	54	63	105	83

Quelle: Kfz-Gewerbe NRW, Sonderabfrage Oktober 2007

\* Abbrecherquote nicht vergleichbar mit Berechnungen des BIBB, siehe Fußnote 1

Tabelle 3 **Entwicklung der neuen Ausbildungsverhältnisse von gewerblichen Auszubildenden im Kfz-Service-Sektor (NRW)**

	2002	2003	2004	2005	2006
Neuabschlüsse gewerblicher Auszubildender Gesamt	4.276	4.296	4.616	4.440	4.578
darunter Kfz-M und Vorläufer	4.276	4.296	4.306	4.000	3.990
darunter Kfz-Sm	0	0	310	440	588
Anteil Kfz-Sm in %			6,7%	9,9%	12,8%
Betriebe	8.827	8.786	8.824	9.050	9.140
Beschäftigte	83.119	80.625	79.497	79.949	79.390
Ausbildungsquote „Neuabschlüsse“	5,14%	5,33%	5,81%	5,55%	5,77%
Gesamtbestand Auszubildende	15.644	15.183	14.920	14.831	14.907
offizielle Ausbildungsquote	18,82%	18,83%	18,77%	18,55%	18,78%

Quelle: BIBB-Datenblätter, Kfz-Gewerbe NRW, eigene Berechnungen, Stand: jeweils 31. Dezember

mit Betrieben geschlossen werden, leidet das Engagement der Jugendlichen. Die befragten Lehrkräfte berichten, dass sich dort die Probleme in den Klassenräumen häufen und die Erfolgsquote sinkt. In NRW wurden ca. zwölf Prozent der Kfz-Servicemechaniker-Verträge der Jahre 2004 und 2005 mit einem Bildungsträger geschlossen.

Während in Nordrhein-Westfalen und Schleswig Holstein der Durchstieg zum/zur Mechatroniker/-in für erfolgreiche Kfz-Servicemechaniker/-innen auf Grundlage der bundesweiten Erprobungsverordnung intensiv unterstützt wird, ist eine vergleichbare Entwicklung in anderen Bundesländern nicht immer klar erkennbar. Weil der Dialog über den zweijährigen Ausbildungsberuf dort auf Verbandsebene weniger intensiv geführt wird als in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, wissen häufig weder Betriebe noch die Innungen, wie mit Kfz-Servicemechaniker/-mechanikerinnen umzugehen ist, die ihre Ausbildung als Mechatroniker/-in fortsetzen wollen.

## Gründe für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen

Vor allem in kleineren Unternehmen gibt es eine positive Grundhaltung gegenüber schwächeren Jugendlichen. Dies wird in den Betriebsfallstudien deutlich. Es besteht eine

tendenzielle Bereitschaft, diesen Personen einen Ausbildungsplatz als Kfz-Servicemechaniker/-in anzubieten, wenn diese bereits eine erste Tauglichkeit bewiesen haben (z. B. in einem Praktikum). Dabei wird nicht selten bei der Auswahl eines Auszubildenden bewusst die Entscheidung zugunsten eines formal schwächeren Jugendlichen getroffen; 37 Prozent der Betriebe machten entsprechende Angaben (Quelle schriftliche Betriebsbefragung). Oft starteten Eigentümer/-innen kleinerer Unternehmen ihre Karriere selbst mit einem Hauptschulabschluss und vertrauen deshalb auf das Entwicklungspotenzial der Jugendlichen. Auch die starke Einbindung kleinerer Unternehmen in ihr soziales Umfeld führt dazu, dass bekannten Jugendlichen trotz schwächerer schulischer Voraussetzungen eine Chance gegeben wird.

Die Fallstudien und Betriebsbefragungen verdeutlichen, dass ausschlaggebend für das Angebot einer Ausbildungsstelle als Kfz-Servicemechaniker/-in oft die Möglichkeit ist, mit den Jugendlichen eine kürzere Bindung als beim Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in eingehen zu können. Die Einstiegshürde für Jugendliche mit schlechten Startchancen wird so zwar deutlich gesenkt. Gleichzeitig birgt dies die Gefahr, dass auch Jugendliche im Bereich Servicemechaniker ausgebildet werden, die trotz formal schlechterer Eingangsvoraussetzungen über die nötigen Fähigkeiten verfügen, direkt in den dreieinhalbjährigen Mechatroniker-Beruf einzusteigen (bis zu 45 % der Auszubildenden, s. o.). Bei diesen Auszubildenden handelt es sich dann um Quasi-Mechatroniker/-innen oder Marktbenachteiligte.

### Zu Ausbildungsbeginn sind betriebliche Einsatzfelder oft unklar

In den ersten beiden Erprobungsjahren stellen Betriebe auszubildende Kfz-Servicemechaniker/-innen aus sehr unterschiedlichen Gründen ein. Damit ist allerdings noch keine Planung für ihren späteren Einsatz verbunden. Dies ist während der Ausbildung auch nicht nötig, weil zunächst im gesamten Ausbildungsverlauf die Durchstiegsmöglichkeit offen bleibt. Die Befragungen im Rahmen der Betriebsfallstudien haben gezeigt, dass vorläufige Ideen für potenzielle Einsatzfelder genannt werden, die im Regelfall als solche erst noch auszugestalten sind. Denn in kleinen Betrieben nehmen die Fachkräfte als Allrounder den Großteil der anfallenden Aufgaben aus einer Hand wahr. Der reduzierte Ausbildungsumfang qualifiziert jedoch nicht mehr für dieses Organisationsprinzip, weshalb ein erfolgreicher Einsatz von Fachkräften im Bereich Servicemechanik Eingriffe in die betrieblichen Abläufe erforderlich macht. Diese waren bei Abschluss der ersten beiden Kfz-Servicemechaniker-Kohorten noch nicht sichtbar.

### Die Passung des Profils bedarf einer Prüfung

In kleineren Betrieben, den „Stammbetrieben“ der Kfz-Servicemechaniker/-innen, fallen über 50 Prozent einfache Wartungs- und Reparaturaufgaben an. Daneben gibt es noch Arbeiten wie Frühjahrs- und Wintercheck, Reifenwechsel und Gebrauchtwagenaufbereitung. Allerdings ist nicht uneingeschränkt davon auszugehen, dass diese Aufgaben vollständig von Kfz-Servicemechanikerinnen und -mechanikern wahrgenommen werden sollen, weil auch Mechatroniker/-innen Vorteile durch die Übernahme derartiger Aufgaben haben. Zum Beispiel wirken sich leichtere Aufgaben bei leistungsabhängiger Bezahlung positiv auf den Lohn aus, oder einfachere Routineaufträge werden von den Fachkräften als Ausgleich für anstrengende Aufgaben wahrgenommen. Daher widersprechen auch die allgemeinen Einschätzungen der betrieblichen Akteure zum Bedarf an einem zweijährigen Ausbildungsprofil im Kfz-Service-Sektor der zugleich geäußerten Absicht, im eigenen Betrieb in diesem Bereich keine Facharbeiter/-innen einzustellen: Während 73 Prozent der Befragten angeben, man brauche beide Qualifikationsprofile in den deutschen Kfz-Werkstätten, geben nur 18 Prozent an, Facharbeiter/-innen im Bereich Kfz-Servicemechanik einstellen zu wollen.

Es zeigt sich, dass ein großer Teil der Betriebe Kfz-Servicemechaniker/-innen mit dem Ziel einstellen, die Auszubildenden anschließend möglichst zu Kfz-Mechatroniker/-innen weiterzubilden. So bleiben den Personalverantwortlichen im Betrieb zwei Jahre Zeit, die Auszubildenden genau einzuschätzen und zu prüfen, ob sie für den betrieblichen Einsatz als Kfz-Mechatroniker/-in fit gemacht werden können. 40 Prozent der Betriebe machten entsprechende Angaben.

### Kritik und bildungspolitische Einordnung

Mit diesen tendenziell positiv zu bewertenden Ergebnissen des neuen zweieinhalbjährigen Ausbildungsberufs sind jedoch auch einige kritisch zu würdigende Aspekte verbunden, die durch die eben dargestellte Bilanz nicht ohne Weiteres zum Ausdruck kommen. Diese werden im Folgenden näher beleuchtet. Neben der Erkenntnis, dass der Kfz-Servicemechaniker-Beruf für viele Personen eine Chance bietet, den Einstieg in eine duale Ausbildung zu finden, die sich ohne diese Initiative mit großer Wahrscheinlichkeit nicht aufgetan hätte, wurden im Laufe der Evaluation drei Einsichten deutlich:

Erstens zeigt sich, dass ein großer Teil der Kfz-Servicemechaniker/-innen den Anforderungen im Kfz-Mechatroniker-Beruf durchaus gewachsen ist, obwohl sie den Berufsstart nachweislich unter erschwerten Bedingungen zu meistern haben. Das bedeutet, dass der Ausbildungsberuf

Kfz-Servicemechaniker/-in zwar zur Sicherung des Zugangs für die angestrebte Zielgruppe einen erheblichen Vorteil darstellt, für die Entwicklung eines Teils der Auszubildenden in fachlicher und persönlicher Hinsicht jedoch nicht die einzige Lösung darstellt. Falls sich insgesamt das Einstellungsverhalten der Betriebe nicht insofern ändert, dass mehr Ausbildungsstellen angeboten werden (auch für Jugendliche mit vermeintlich schwachen Voraussetzungen), kommt es in jedem Falle darauf an, die Durchstiegsoptionen aufrechtzuerhalten oder sogar auszuweiten.

Zweitens kristallisiert sich heraus, dass das Image eines anspruchsvollen Topberufs „Kfz-Mechatroniker/-in“, in dem man in erster Linie nur mit mittleren Schulabschlüssen bestehen könne, nicht gerechtfertigt ist. Zwar sind Kfz-Servicemechaniker/-innen im Schnitt ihren Mechatroniker-Kollegen vor allem in den Berufskollegs unterlegen, jedoch hielten zwischen 35 und 65 Prozent der Kfz-Servicemechaniker/-innen in einer Weise mit, die auf eine erfolgreiche Karriere auch als Mechatroniker/-in schließen lässt – so die gemeinsame Einschätzung von Lehrkräften, Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Personalverantwortlichen in Betrieben sowie den befragten Auszubildenden.

Drittens nutzen nicht alle Kfz-Servicemechaniker/-innen die Durchstiegsmöglichkeit, wie es eigentlich durch die geringen bürokratischen Hürden anzunehmen wäre.

60 Prozent der Auszubildenden in NRW, die ihre Prüfung bestanden haben, ergriffen diese Anschlussoption nicht. Der Wunsch, die Ausbildung zum/zur Kfz-Mechatroniker/-in fortzuführen, lag am Ende der Servicemechaniker-Ausbildung bei 58 Prozent (am Beginn bei 53,3 %). Legt man diesem Anteil die Absolventenzahlen der Kohorte 2004 in NRW zugrunde, so kämen 125 der 216 Kfz-Servicemechaniker/-innen mit bestandener Prüfung für den Durchstieg in Frage. Tatsächlich haben jedoch nur 86 einen neuen Vertrag abgeschlossen. Dass nicht alle, die in Frage kommen, auch die Chance genutzt haben, ist nicht allein auf fehlende Möglichkeiten zurückzuführen. Die Ursachen dürften sehr vielfältig sein. Es wird daher empfohlen, Betriebe und Jugendliche weiterhin intensiv hinsichtlich der Durchstiegsmöglichkeit zu beraten. ■

#### Literatur

Auszubildende-Datenblätter der Aus- und Weiterbildungsstatistik auf Basis der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes (Erhebung zum 31.12.). BIBB Bonn 2006 – URL: [www.bibb.de/de/5490.htm](http://www.bibb.de/de/5490.htm) (Stand 31.7.2008)

EHRKE, M.; HEIMANN, K.; VITT, E. (2004): Anschluss statt Ausschluss – Zweijährige Berufe helfen benachteiligten Jugendlichen nicht. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1/2004*, Berlin 2004, S. 1–7, und *Kfz-Servicemechaniker-Vereinbarung: Vereinbarung zur NRW-Modellausbildung „Kraftfahrzeugservicemechaniker/-in“ zwischen dem Deutschen Kraftfahrzeuggewerbe, Landesverband NRW, und der IG-Metall-Bezirksleitung NRW, (2003): In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1/2004*, Berlin 2004, S. 22–23

Anzeige

## Perspektive Bildungsberatung

### Weiterkommen mit Beratung

Was leistet professionelle Beratung, wer bietet sie an und wer bezahlt sie?

Diese Fragen und noch mehr werden diskutiert auf der diesjährigen wbv-Fachtagung

### Perspektive Bildungsberatung – Chancen für Weiterbildung und Beschäftigung.

Namhafte ReferentInnen geben Ihnen aktuelle Einblicke in

- Beratungslandschaft
- Beratungspraxis
- Beratungswissenschaft



5. wbv-Fachtagung

### Perspektive Bildungsberatung

Chancen für  
Weiterbildung und  
Beschäftigung

29. – 30. Oktober 2008  
in Bielefeld

[www.wbv-fachtagungen.de](http://www.wbv-fachtagungen.de)

W. Bertelsmann Verlag  
Ihr Kontakt zur Fachtagung per E-Mail [fachtagung@wbv.de](mailto:fachtagung@wbv.de)







## Qualitätssicherung im Tutoring von Online-Bildungsmaßnahmen

► Der Beitrag stellt ein Konzept zur Verbesserung der Qualität des Online-Tutorings vor und plädiert für ein pragmatisches Modell. Die zentrale Frage hierbei lautet: Welche Mittel und Möglichkeiten zur Qualitätssicherung und -verbesserung können in der eigenen Arbeit eingesetzt werden? Für die einzelnen Phasen eines Online-Bildungsangebots werden geeignete Qualitätsraster und Qualitätssicherungsmaßnahmen entwickelt und dargelegt. Ziel ist es, einen praktikablen Ansatz für Blended Learning und Online-Lernangebote aufzuzeigen, der sich in vielen Fällen und in den unterschiedlichsten Lehr-/Lern-Szenarien bewährt hat.

### Tutoring in Online-Szenarien

Wie in allen Bereichen des Bildungssektors halten auch in der beruflichen und betrieblichen Bildung Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) verstärkt Einzug. Dies ist zum einen bedingt durch die technologische Entwicklung der letzten Jahre und der damit einhergehenden Änderung der Berufsbilder, zum anderen der notwendigen Anpassung von Lehr-Lern-Szenarien an diese Umstände geschuldet. Dabei ist auch das Tätigkeitsfeld „Online-Tutoring“ entstanden; es hat sich ausdifferenziert und als fester Bestandteil in der beruflichen Qualifizierung etabliert (vgl. JECHLE/MARKOWSKI/NUNNENMACHER 2007). Weitere Funktionsbezeichnungen wie z. B. Tele-Tutoring, Telecoaching oder Tele-Teaching mit nicht eindeutig voneinander abgrenzbaren Kompetenzfeldern existieren auf dem Markt und zeigen die Schwierigkeiten einer exakten Begriffsbestimmung dieser Berufsgruppe. Zurzeit fehlt es noch an verbindlichen Mindeststandards, die die Qualität der verschiedenen Tätigkeitsfelder dieser Berufsgruppe beschreiben. Dies ist insofern bedauerlich, als in der Wissenschaft Konsens über die entscheidende Bedeutung des betreuenden Bildungspersonals für den Lernerfolg in internetgestützten Bildungsmaßnahmen besteht (vgl. SEUFERT/HASANBEGOVIC/EULER 2007; Ojstersek 2007; Michel 2006; MANDL/BÜRG 2004; BIBB 2004). Auch bezüglich ihrer Ausbildungshistorie sind Online-Tutoren/-Tutorinnen<sup>1</sup> nur schwer einzuordnen. Studentische Hilfskräfte ohne Fachkenntnisse, erfahrene Dozenten und Dozentinnen und Ausbilder/-innen mit entsprechenden Zusatzqualifikationen, Trainer/-innen mit autodidaktisch erworbenen Medienkompetenzen sind ebenso in diesem Bereich tätig wie Absolventen und Absolventinnen von kompletten mediendidaktischen Studiengängen. Oft arbeitet dieser Personenkreis in Bildungsinstitutionen und -organisationen, die Qualitätsmanagementsysteme im Einsatz haben, wie z. B. DIN ISO 900 ff. oder LQW (zur Qualität in Bildungsmaßnahmen vgl. KNISPEL 2008; WIRTH 2005).



**KARL KNISPEL**

Learning Manager im Corporate House of Training der METRO Cash & Carry International GmbH, Düsseldorf

<sup>1</sup> Die Bezeichnung „Online-Tutor“ und „Online-Tutorin“ wird im Folgenden stellvertretend für das gesamte Tätigkeitsfeld benutzt.

## Besonderheiten des Online-Tutoring

Das Lernen im Netz stellt an alle Beteiligte gänzlich neue Anforderungen, sowohl im pädagogischen als auch im didaktischen Bereich. Der Grund hierin liegt in der Vermittlung aller Informationen durch elektronische Medien, und somit durch die zeitversetzte (asynchrone) Kommunikation. Eines der zentralen Probleme im Online-Tutoring ist die Kommunikation sowohl zwischen Tutor/-in und Lernenden als auch zwischen den Lernenden untereinander. Bewährte, traditionelle Präsenzschulungen lassen sich nicht einfach 1:1 in eine Online-Lernumgebung übertragen. Dozenten und Dozentinnen müssen nicht nur im Umgang mit den neuen Technologien vertraut sein (Medienkompetenz), sondern sie müssen auch über die didaktischen Besonderheiten und Möglichkeiten des virtuellen Lernraums Bescheid wissen. So stellen sich z. B. Fragen nach der Motivationsförderung der Teilnehmenden, nach der Initiierung von virtuellen Gruppenprozessen und -diskussionen, nach der Gestaltung von angemessenem Feedback, dem Einfordern von Lernergebnissen, nach dem richtigen Verhältnis von entdeckendem Lernen und instruktioneller Struktur usw. Online-Tutoren/-Tutorinnen haben nicht mehr die Möglichkeiten der direkten verbalen und non-verbalen Kommunikation und können auch nicht durch die bloße Präsenz ihrer Persönlichkeit positiv auf die Teilnehmenden wirken. Hinzu kommt, dass Online-Lernende generell mehr Unterstützung brauchen als Präsenzlernende, da das Online-Lernen auf der Teilnehmerseite ebenfalls erweiterte Kompetenzen erfordert. Als Beispiele seien hier die benötigten technischen Kenntnisse im Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien (Medienkompetenz) und Fähigkeiten im kritischen Umgang mit Medien und Informationen (Wissensmanagement) benannt. Schließlich spielen die Organisation des eigenen Lernprozesses (Selbstlernkompetenz) sowie soziale und kommunikative Kompetenzen eine große Rolle beim virtuellen Lernen im Internet. Online-Tutoren/-Tutorinnen müssen hierfür lernförderliche, unterstützende Rahmenbedingungen schaffen und diese meist über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten. Viele Aufgaben, die in traditionellen Veranstaltungsformen durch Trainer/-innen und Ausbilder/-innen übernommen werden, müssen online durch Technik und Medien geleistet werden. Dadurch entsteht eine geringere Flexibilität, und ein kurzfristiges, spontanes Eingreifen durch die Lehrpersonen zur Veränderung und Anpassung der Lernsituation an die aktuellen Bedürfnisse der Lernenden ist nur eingeschränkt möglich.

Die Ausgestaltung des Online-Kurses setzt einen detaillierten Planungsprozess voraus, in dem neben Lernzielen, -inhalten und -methoden Aspekte wie die technische Ausstattung und Medienkompetenz von Tutoren und Tutorinnen sowie Lernenden, der Betreuungsaufwand, die eingesetzten Medien, die Vorbereitung und der Betrieb der

Plattform und auch die dazu notwendigen technischen und personellen Ressourcen sowie andere Rahmenbedingungen beachtet werden müssen.

### Anforderungen an Lehrmethoden und Medien

Die Lehrmethoden und Medien im Rahmen einer Online-Veranstaltung müssen folgende Prozesse ermöglichen und unterstützen:

- Wissensrepräsentation: Darstellung des Lernstoffs,
- Motivation, Aktivierung der Lernenden,
- Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden und den Lernenden untereinander sowie die Möglichkeit zur Strukturierung von Kommunikationsprozessen wie z. B. für das Einsenden von Übungsaufgaben, für die Feedbackvergabe usw.,
- Unterstützung der Lernenden bei der Verarbeitung des Gelernten und bei der Organisation des eigenen Lernprozesses,
- Unterstützung bei der Reproduktion des Gelernten in Übungen, Anwendungen, Simulationen, Rückfragen, Tests usw.,
- Beurteilung des Lernfortschritts für die Lernenden selbst wie auch durch die Dozenten und Dozentinnen, durch Lernkontrollen, Tests, Prüfungen usw.

Die Rolle der Tutorinnen und Tutoren ist im Wesentlichen eine pädagogisch-didaktische, erschöpft sich aber damit nicht. Die (Haupt-)Aufgabenfelder lassen sich in vier Kategorien unterteilen: Neben der bereits erwähnten didaktischen kommen noch soziale, organisatorische und technische Aufgabenfelder hinzu. Beispiele für diese Kategorien finden sich in allen Phasen einer Online-Bildungsmaßnahme wieder. Alle Einzelaktivitäten der Online-Tutoren/-Tutorinnen innerhalb dieser Kategorien können im Wesentlichen in sieben „Qualitätsraster“ eingeordnet werden (vgl. KNISPEL 2008):

- Vorwissen und Lernvoraussetzungen,
- Ziele und Inhalte,
- Methoden,
- Medien,
- Lernfortschritt,
- Kooperation,
- Transfer.

Den Qualitätsrastern können anschließend spezifische Qualitätssicherungsinstrumente (z. B. Teilnehmerfeedbackbögen, Testergebnisse, Nachweislisten usw.) zugeordnet werden, sodass Online-Tutoren/-Tutorinnen ein detailliertes Planungsinstrumentarium für ihre Tätigkeit an die Hand bekommen.

## Qualitätssicherung im Online-Tutoring

Die Überlegungen zur Qualitätssicherung orientieren sich am Ansatz des klassischen Projektmanagements. Eine Bildungsmaßnahme wird als ein Projekt betrachtet und gliedert sich in drei grundsätzliche Phasen (vgl. Abb. 1). Diese Systematik erlaubt es, qualitätsrelevante Aufgaben der Betreuung zuzuordnen. Online-Tutoren/-Tutorinnen erhalten innerhalb dieser Phasen einen Handlungsrahmen, den

Abbildung 1 Projektphasen eines Online-Bildungsangebots



Tabelle 1 Vorbereitungsphase einer Online-Maßnahme

Hauptaufgabe	Einzelaktivitäten	Qualitätsraster	Qualitätssicherungs-instrumente
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung der Verantwortlichkeiten</li> <li>• Kontakt zu den Rollenträgern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziele und Inhalte</li> <li>• Medien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liste mit Kontaktdaten aller Ansprechpartner/-innen, Geschäftszeiten, Aufgabenbereiche</li> <li>• Gesprächsprotokolle der Verantwortlichkeiten und Rollenspezifikationen</li> </ul>
Ablaufplanung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung des Medien- und Methodeneinsatzes</li> <li>• Kurspläne, Zeitpläne</li> <li>• Erstellung des Lernmaterials</li> <li>• Planung und Organisation der Präsenzveranstaltungen</li> <li>• Eventuelle Verwaltungsaufgaben</li> <li>• Interessentenberatung</li> <li>• Technische Vorbereitungen, z. B. Zugänge zur Lernplattform und Bereitstellung der E-Learning-Materialien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziele und Inhalte</li> <li>• Methoden</li> <li>• Medien</li> <li>• Vorwissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ablaufpläne und Konzeptionen</li> <li>• Lernmaterialien und Trainer- bzw. Dozentenleitfäden</li> <li>• Kundenhistorie der Bewerber/-innen und Teilnehmenden</li> </ul>

sie mit kurstypischen Aktionen ausgestalten können. Geht man von diesen Phasen einer Maßnahme aus und entwickelt anhand der Qualitätsraster ein Instrumentarium von Aktivitäten der Tutoren und Tutorinnen mit den dazugehörigen Qualitätssicherungsinstrumenten, so erhalten sie ein praktikables Werkzeug zur Strukturierung ihrer Arbeitsprozesse über den gesamten Lebenszyklus einer Online-Maßnahme hinweg. Dies sollte in die Ablaufplanung der Maßnahme einfließen. Anschließend werden qualitätsrelevante Messpunkte und Meilensteine des Projekts definiert, an dem z. B. Teilnehmerbefragungen durchgeführt werden oder Lernergebnisse erhoben werden.

#### QUALITÄTSSICHERUNGSMASSNAHMEN IN DER VORBEREITUNGSPHASE

Am Beispiel der Qualitätssicherung in der Vorbereitungsphase soll prototypisch für alle Phasen einer Online-Bildungsmaßnahme aufgezeigt werden, wie der Aufbau eines eigenen Instrumentariums erfolgen kann zur detaillierten Herleitung und Vorstellung aller Instrumente, Checklisten und Einzelaktivitäten über ein komplettes Online-Bildungsangebot (vgl. KNISPEL 2008).

Sind Online-Tutoren oder -Tutorinnen in die Vorbereitung einer Online-Maßnahme involviert, so liegt der Schwerpunkt der qualitätssichernden Aktivitäten in dieser Phase auf organisatorischen Aufgaben (vgl. Tab. 1). Verantwortlichkeiten und Rollenzuweisungen müssen im Vorfeld genau geklärt werden. Durch die höhere Arbeitsteilung in Online-Bildungsmaßnahmen entstehen neben den Vorteilen auch Notwendigkeiten bezüglich der Betreuungskonstellation, die unter allen am Bildungsprozess Beteiligten vorab kommuniziert und klar sein müssen (detaillierte Ausführungen zu Rollen und Aufgaben von Online-Tutoren/-Tutorinnen liefert OJSTERSEK 2007). Art und Umfang der Aufgaben sind zwar je nach Ausgestaltung des Bildungsangebots verschieden, allen gemeinsam ist jedoch, dass die Online-Tutoren/-Tutorinnen selbst aktiv im Vorfeld der Maßnahme alle relevanten Rollenträger kontaktieren („Holschuld“) und durch klare Absprachen der Zuständigkeiten mögliche Fehlerquellen während der Maßnahme eliminieren.

Des Weiteren muss in der Vorbereitungsphase der komplette Ablaufplan inklusive Lernziele, Individual- und Gruppenaufgaben, Tests und Präsenzphasen vorliegen. Die Erstellung des Ablaufplans liegt analog der o. g. organisatorischen Aufgaben je nach Ausgestaltung des Bildungsangebotes bei unterschiedlichen Rollenträgern. Wichtig ist, dass sich Online-Tutoren/-Tutorinnen intensiv mit dem Plan auseinandersetzen und genaue Vorstellungen für ihr didaktisches Vorgehen erhalten. Anhand des genannten Qualitätsrasters können sie sich im Ablaufplan geeignete Messpunkte dieser Qualitätsmerkmale definieren und einrichten. Dies spart später viel Zeit, schafft Klarheit und Handlungssicherheit bei allen am Bildungsprozess Beteiligten.

Die Abfrage von Vorwissen und die Erwartungen der Teilnehmenden ist zum Ende der Vorbereitungsphase eine weitere wichtige Aktivität. Bei allen Aufgaben sollten sich Online-Tutoren/-Tutorinnen ein zeitsparendes System mit Checklisten, Terminerinnerungen, To-do-Listen etc. aufbauen. Ziel der Vorbereitungsphase sollte sein, die Betreuung der Teilnehmenden in der anschließenden Durchführungsphase so zu gestalten, dass man selbst mit seinen zeitlichen und organisatorischen Ressourcen eine optimale Betreuungsqualität liefern kann.

Die genaue Einschätzung und Einteilung der zeitlichen und organisatorischen Ressourcen ist von entscheidender Bedeutung, da im Gegensatz zu Präsenzseminaren der Betreuungsaufwand in Online-Seminaren mit steigender Teilnehmerzahl exponentiell ansteigt. (vgl. GIERKE/SCHLIES-ZEIT/WINDSCHIEGL 2003).

## QUALITÄTSSICHERUNGSMASSNAHMEN IN DER DURCHFÜHRUNGSPHASE

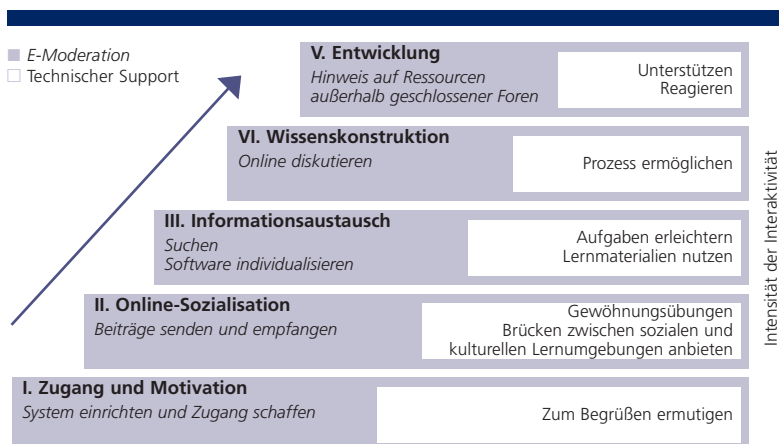
Die Durchführungsphase ist hinsichtlich qualitätsrelevanter Faktoren die komplexeste Phase im Lebenszyklus einer Online-Bildungsmaßnahme. Hier sind die umfangreichsten Aktivitäten zur Qualitätssicherung zu verorten. Die Durchführungsphase kann hinsichtlich der Generierung von Wissen und Können bei den Teilnehmenden in mehrere Unterphasen strukturiert werden, die jeweils verschiedene Qualitätssicherungsinstrumente erforderlich machen. Im Hinblick auf die Unterphasen beziehen wir uns im Folgenden auf den Systematisierungsansatz von Salmon (2004), die mittels des sogenannten Fünf-Stufen-Modells für Online-Lernen und Lehren die Aktivitäten in einer tutoriell betreuten Online-Maßnahme nach den speziellen Lernerbedürfnissen strukturiert hat.

Abbildung 2 zeigt das Fünf-Stufen-Modell für Online-Lehren und -Lernen mit verschiedenen Aufgabenbereichen während einer Maßnahme, die durch Aktivitäten der Tutorinnen/Tutoren gesteuert werden können. Der linke Pfeil verdeutlicht den Lernfortschritt der Teilnehmer. Die Intensität der Interaktion zwischen Teilnehmenden und Tutor/-in sowie der Teilnehmenden untereinander ist in den Stufen IV und V am höchsten. Die unterschiedliche Größe der Stufenblöcke verdeutlicht den unterschiedlichen Aufwand bezüglich der Betreuungsaktivität des Tutors/der Tutorin innerhalb der Maßnahme. Die verschiedenen Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Durchführungsphase und deren fünf Stufen sollten ebenso – wie in der Vorbereitungsphase exemplarisch dargestellt – ausdifferenziert werden (vgl. ausführlich KNISPEL 2008).

## Fazit: Qualitätssicherung im Online-Tutoring

Qualitätssicherung im Online-Tutoring ist ein Thema, welches sich noch am Anfang befindet. Der Lernerfolg in Online-Maßnahmen hängt entscheidend von dem betreuenden Bildungspersonal ab, das haben wissenschaftliche Studien erwiesen. Vor diesem Hintergrund erscheint es fatal, wenn im Berufsbild des Online-Tutoring noch kein allgemeiner Konsens über benötigte Kompetenzen besteht. Als umso wichtiger erweisen sich Initiativen, die sich der Etablierung von Qualitätsstandards in Online-Maßnahmen widmen. Die grundlegenden Probleme liegen – wie oben ausgeführt – in der technologiebasierten Informationsübermittlung, in der zeitversetzten Kommunikation und in dem fehlenden Präsenzkontakt aller Beteiligten begründet. Dennoch sind Online-Maßnahmen nicht mehr aus dem Bildungskanon wegzudenken. Im Gegenteil, Umfang und Bedeutung nehmen ständig zu. Themen wie die Didaktik und Methodik des E-Learning, das Lehren in Online-Szenarien, die Instrumente zur Unterstützung von Lernprozessen, Kommunikation, Lernerfolgskontrollen, Qualitäts-

Abbildung 2 Das Fünf-Stufen-Modell des Online-Lehrens und -Lernens



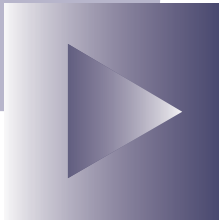
Quelle: Salmon 2004, S. 27

sicherung und die sichere Beherrschung der Technik sollten zur Grundausstattung von Online-Tutoren/-Tutorinnen gehören. Deshalb gilt es, durch eine gute Ausbildung, durch qualitativ hochwertige Fort- und Weiterbildungsangebote ihre Fertigkeiten zu schulen und ihnen das Rüstzeug für eine qualitativ hochwertige Kursdurchführung an die Hand zu geben. Die Grundlagen hierfür wurden durch den Vorschlag eines praktikablen und bewährten Modells zur Qualitätssicherung im Online-Tutoring dargelegt und müssen nun situationspezifisch angepasst werden. ■

### Literatur

- BIBB (Hrsg.): *E-Learning-Qualität und Nutzerakzeptanz sichern. Beiträge zur Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und netzgestützter Anwendungen*. In: Bertelsmann: *Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld 2004
- GIERKE, C.; SCHLIESZEIT, J.; WINDSCHIEGL, H.: *Vom Trainer zum E-Trainer. Neue Chancen für den Trainer von morgen*. Offenbach am Main 2003
- JECHLE, T.; MARKOWSKI, K.; NUNNENMACHER, U.: *Medienkompetenz: Qualifizierung von Dozenten, Trainern und Tutoren für den Einsatz von Online-Lernen*. In: *Personalführung (2007) 2*, S. 25–32
- KNISPEL, K.: *Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifizierungen*. Münster 2008
- MANDL, H.; BÜRG, O.: *Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen*. Ludwig-Maximilians-Universität München (Hrsg.): *Forschungsbericht Nr. 167*, München 2004
- MICHEL, L. P. (Hrsg.): *Digitales Lernen. Forschung – Praxis – Märkte; ein Reader zum E-Learning*. Books on Demand. Norderstedt 2006
- OJSTERSEK, N.: *Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung*. Münster 2007
- SALMON, G.: *E-tivities – der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Mainz 2004
- SEUFERT, S.; HASANBEGOVIC, J.; EULER, D.: *Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen*. St. Gallen 2007
- WIRTH, M. A.: *Qualität in eLearning. Konzepte und Methoden zur Beurteilung der Qualität eLearning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme*. Paderborn 2005





## Berufsorientierung in der Übungswerkstatt Neues Förderprogramm der Bundesregierung

CHRISTINE NOSKE

► Die Bundesregierung hat sich mit ihrer Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ zum Ziel gesetzt, alle Begabungen zur Entfaltung zu bringen und Aufstiegschancen für jeden zu eröffnen. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im April 2008 gestartete Programm „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ leistet hierzu einen wichtigen Beitrag. Das Programm wird vom BIBB koordiniert und wissenschaftlich begleitet.

### Prävention statt Reparatur

Im Jahr 2006 haben 76.000 junge Menschen, das sind 7,8 Prozent aller Hauptschulabgänger/-innen, die Schule ohne Abschluss verlassen. Die Mehrzahl der Jugendlichen verfügt zwar über einen formalen Schulabschluss; viele Hauptschulabgänger weisen aber gravierende Persönlichkeits- und Bildungsdefizite auf. Ihre mangelnde Ausbildungsreife hat zur Folge, dass sie nur schwer einen Ausbildungsplatz finden. Mit vielfältigen Maßnahmen hat man bisher versucht, Altbewerber/-innen und sogenannte marktbenachteiligte Jugendliche bei der Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu unterstützen. Fast eine halbe Million junger Menschen verbringt prägende Jahre ihres Lebens in Maßnahmen, die keinen verwertbaren Abschluss und

damit keine berufliche Perspektive bieten. Durch Warteschleifen und Übergangssysteme wird der Anteil dieser Jugendlichen an der Gesamtzahl der Arbeitslosen zwar gesenkt, am Ende stehen aber viele Jugendliche als Stigmatisierte eher schlechter da als zuvor.

Hier will das BMBF mit seinem Programm zur Förderung der „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ einen anderen Weg einschlagen: nicht erst nach Abgang von der Schule soll den jungen Menschen eine Hilfestellung bei der Berufswahl gegeben werden, sondern bereits davor.

### Individuelle Vorlieben und Talente entdecken

Schüler/-innen ab der achten Klasse allgemeinbildender Schulen erhalten Gelegenheit, für zwei Wochen (insgesamt 80 Stunden) in einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte oder vergleichbaren Bildungsstätte unter „Alltagsbedingungen“ drei verschiedene Berufe kennenzulernen und die berufsspezifischen Tätigkeiten praktisch zu erproben. Sie stellen eigene Werkstücke her, die sie als vorzeigbares Ergebnis am Ende mit nach Hause nehmen. In den Werkstätten werden sie von Ausbildungsmeisterinnen und -meistern angeleitet und individuell betreut.

Vorausgegangen ist ein sogenannter Kompetenzcheck, bei dem die Jugendlichen sich ihrer individuellen Vorlieben bewusst werden und ihre Eignung für handwerkliches Arbeiten prüfen können. Zum Abschluss der zweiwöchigen Berufsorientierung erhält jede/r Jugendliche ein Zertifikat über die absolvierten Tätigkeiten mit Aussagen zu Neigung und Eignung, Ausdauer, Gründlichkeit und Teamfähigkeit. Das Zertifikat ist für die Jugendlichen, ihre Eltern und Lehrkräfte, besonders aber für Unternehmen, die eine Auszubildende oder einen Auszubildenden suchen, als Orientierungshilfe von großer Bedeutung.

Viele Schüler/-innen entdecken bei der Berufsorientierung ihre Freude am praktischen Tun. Zugleich wächst bei ihnen die Einsicht in den Sinn des Lernens und damit ihre Motivation, im Schulunterricht aufzupassen und sich anzustrengen. Manche/r schwache und unmotivierte Jugendliche schafft oder verbessert dadurch den Notendurchschnitt und den Schulabschluss. Es ist zu erwarten, dass ein mit Sachkenntnis und innerer Übereinstimmung gewählter Ausbildungsberuf auch erfolgreich abgeschlossen wird und die Zahl der Ausbildungsabbrecher/-innen damit sinkt.

### Orientierungshilfe durch praktisches Tun

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) und vergleichbare Bildungseinrichtungen wurden für die Durchführung der Berufsorientierungsmaßnahmen bestimmt, da

sie hierzu besonders geeignet sind. Die Kernaufgabe von ÜBS ist es, mit Jugendlichen, die einen betrieblichen Ausbildungsplatz haben, ergänzende Kurse durchzuführen, um Fachpraxis, die im betrieblichen Alltag nicht oder nur unzureichend vermittelt werden kann, zu ergänzen, zu vertiefen und die erforderlichen Fertigkeiten zu üben. Die Ausbildungsmeister/-innen kennen die Arbeitsabläufe in Unternehmen aus eigener Erfahrung und durch den Kontakt mit den Ausbildungsbetrieben. Sie sind pädagogisch geschult und können sich den einzelnen Jugendlichen individuell und mit größerer Aufmerksamkeit widmen, als es im Betrieb möglich wäre.

#### 15 Millionen Euro jährlich für Berufsorientierungsmaßnahmen

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist vom BMBF mit der Administration und wissenschaftlichen Begleitung des Förderprogramms beauftragt worden. Das BMBF stellt jährlich 15 Mio. EUR an Fördermitteln bereit. Bei einem Förderbetrag von 300 EUR pro Maßnahme und Schüler/-in können damit pro Jahr Berufsorientierungsmaßnahmen für 50.000 Schüler/-innen durchgeführt werden. Hierdurch werden ein Viertel der Schulabgänger/-innen des Jahres 2009 erreicht. Die Bundesregierung kommt damit dem erklärten Ziel, bis 2011 die Zahl der Schulabgänger/-innen ohne Abschluss zu halbieren, ein deutliches Stück näher.

Die Werkstätten in den ÜBS sind mit allen modernen Geräten ausgestattet, deren Einsatz dem Stand der Technik im jeweiligen Handwerk entspricht. Die Vermittlung beruflichen Wissens und Könnens geschieht in den ÜBS und in vergleichbaren Berufsbildungsstätten praktisch. Dies kommt Jugendlichen aus sogenannten bildungsfernen Schichten, die in den Hauptschulen besonders stark vertreten sind, entgegen. Ihre „Schulmüdigkeit“ ist oft Folge der Tatsache, dass sie keinen Zugang zu abstrakt und theoretisch dargebotenem Wissen und Lernen finden. Im sachgemäßen Begreifen und handwerklichen Tun hingegen können sie persönliche Stärken entdecken und sichtbar machen. Die praktische Berufserprobung in einer ÜBS-Werkstatt ist für sie geeigneter als der Berufskundeunterricht in der Schule.

## Pilotcharakter des Programms und Evaluation

Maßnahmen zur Förderung von Berufsorientierung sind nicht neu. Betriebspraktika und Schnupperkurse, vertiefte Berufsorientierungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, eigene Programme der Bundesländer sowie Aktivitäten von Jugendhilfe-Organisationen sind seit Jahren bekannt. Die Unübersichtlichkeit und mangelnde Koordination vieler Maßnahmen hat dazu geführt, dass keine abgestimmten Konzepte entstanden sind und viele Jugendliche verunsichert wurden. Aus Übergangshilfen wurden Warteschleifen, ohne dass am Ende eine Aussicht auf Übernahme in ein Arbeitsverhältnis bestünde.



Wissen begreifbar machen

Das BMBF hat in Zusammenarbeit mit dem Zentralverband des Deutschen Handwerks und ausgewählten Berufsbildungsstätten die bereits in vielen ÜBS geübte Praxis der Berufsorientierung geprüft. Das Förderprogramm basiert auf

diesen praktischen Erfahrungen, die systematisiert und deutschlandweit umgesetzt werden sollen. Die Initiative zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung erfolgt mit Blick auf die gesellschaftlichen Auswirkungen des sich abzeichnenden Facharbeitermangels einerseits und der mangelnden Ausbildungsreife vieler Jugendlicher andererseits.

Durch die wissenschaftliche Begleitung des Förderprogramms sollen Ergebnisse und Erfahrungen gesammelt, ausgewertet und publiziert werden. Die Kooperation zwischen Eltern, Schulen, Bildungsstätten und Betrieben, die Begleitung der Jugendlichen, die Lösung von Transportfragen und die Erschließung zusätzlicher Finanzquellen sind Fragen von allgemeinem Interesse, deren Lösung mit über den Erfolg des Programms entscheidet. Ferner sollen Wege gefunden werden, die Berufsorientierung auf weitere Berufe (kaufmännische und soziale Berufe und solche in Landwirtschaft, Dienstleistung und Verwaltung) auszuweiten. Der Aufbau tragfähiger Strukturen ist dabei wichtig, um den Einsatz von Fördergeldern zu minimieren und dennoch eine größere Breitenwirkung zu erzielen. Langfristig sollen sämtliche Schüler/-innen in allgemeinbildenden Schulen durch die Berufsorientierung erreicht werden. Über eine Verlängerung des auf drei Jahre (bis 31. 12. 2010) befristeten Pilotprogramms wird nach Abschluss der Evaluation entschieden.

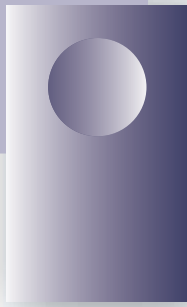
Die Tatsache, dass in den ersten vier Monaten seit Projektbeginn bereits fünf Mio. EUR an Fördermitteln zugewiesen werden konnten, belegt die Attraktivität des Programms. ■

#### Förderbestimmungen und Antragstellung

Informationen über Förderbestimmungen, Hilfen zur Antragstellung, Formulare und Veröffentlichungen sind erhältlich unter:  
[www.bibb.de/berufsorientierung](http://www.bibb.de/berufsorientierung).

Förderanträge können jederzeit an das BIBB gestellt werden unter:  
Bundesinstitut für Berufsbildung  
Arbeitsbereich 3.4  
Postfach  
53142 Bonn

Ihre Fragen richten Sie bitte an das BIBB  
über die E-Mail: [Berufsorientierung@bibb.de](mailto:Berufsorientierung@bibb.de)  
oder die Rufnummer: 0228/107-1031



## Pflege

BERND KÄPPLINGER

### Pflege lernen

**Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns**

Franziska Fichtmüller, Anja Walter

V&R unipress, Göttingen 2008, 737 Seiten, 47,90 EUR

Mit ihrem Buch legen die Autorinnen eine umfassende qualitative empirische Studie und zugleich eine Promotionsarbeit vor, die für Wissenschaft und Praxis der Berufsbildung von hoher Relevanz ist. Durch eine intelligente Verschränkung verschiedener Methoden (Teilnehmende Beobachtungen, Interviews sowie Lerntagebücher) eröffnen sich die beiden vielfältige Analyseperspektiven auf Lehr-Lern-Prozesse in schulischen und Arbeitskontexten, die sie sehr gut nutzen. Berufliches Lernen wird als vernetztes System detailliert offengelegt und analysiert. Lehrende, Kolleginnen und Kollegen, Mentorinnen und Mentoren, Auszubildende sowie Patientinnen und Patienten agieren in komplexer Form wechselseitig miteinander, und es gibt viele Lernanlässe, die sowohl zu offenen als auch zu heimlichen Lernprozessen führen. Dies zeichnet die Veröffentlichung – lerntheoretisch anspruchsvoll rückgebunden – praktisch sehr anschaulich anhand eindrucksvoller Fallbeispiele von Lehr-Lern-Situationen nach. Die beiden Autorinnen beschäftigen sich mit dem Alltagslernen in der Ausbildung aus einer empirisch-pädagogischen Perspektive. Auf normative Setzungen zu einer vermeintlich guten Praxis verzichten sie konsequent. Stattdessen knüpfen sie an pädagogisch bereits wirksame Prozesse an. Sie entwerfen handlungsorientiert Theorie- und Praxisansätze, die realitätsnah und trotzdem theoriefundiert zu einer mittelbaren Verbesserung der Ausbildung in der Pflege führen sollen.

Die Publikation ist aber nicht nur relevant für an Pflegedidaktik interessierte Personen. Auch Berufsbildungsforscher/-innen können mit Blick auf das methodische Design

und vor allem die Umsetzungs- und Auswertungsstrategien wertvolle Anregungen erhalten. Auswertungskategorien wie „Aufmerksam-Sein-Lernen“ sowie „Urteilsbildung-Lernen“ und diesbezügliche Diskussionen wie Wissen in Handeln integriert werden, sollten auch auf andere Ausbildungsbereiche relevant und übertragbar sein. Insofern gibt die Publikation über das Berufsfeld Pflege hinaus einige wichtige Anstöße. Lerntagebücher werden sowohl als Forschungsmethode eingesetzt als auch in ihrer Relevanz für Ausbildungskonzepte diskutiert. Hier hat das Buch auch einige Schnittstellen zur Diskussion von Lernberatungskonzeptionen und gibt dabei neue Praxiseinsichten.

Der relativ große Umfang der Publikation mit 737 Seiten sollte nicht abschrecken, sondern gerade zur Lektüre stimulieren. Hier hat man nämlich die Chance, eine gründliche und solide Forschungsarbeit in ihrer Anlage, ihrer Durchführung und in ihren Ergebnissen nachzuvollziehen. Schade ist nur, dass die Gliederung des Buchs teilweise etwas unübersichtlich geraten ist und dass Kurzzusammenfassungen zentraler Forschungsergebnisse erst auf den zweiten Blick zu finden sind. Wie im Vorwort beschrieben eröffnet diese Arbeit nach einer Welle pflegedidaktischer Konzeptentwicklungen „eine Tür jenseits von Normativität und Evaluation in der Bearbeitung pädagogischer Fragen“. Dem kann der Rezensent nur zustimmen und die Lektüre ausdrücklich empfehlen. ■

## Weiterbildung Älterer

HILDEGARD ZIMMERMANN

**Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels**

Andreas Kruse (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, 248 S., 24,90 EUR

Infolge des demografischen Wandels, der durch steigende Lebenserwartung der Bevölkerung bei gleichzeitig zurückgehender Geburtenrate gekennzeichnet ist, nimmt der Anteil Älterer in der Gesellschaft immer mehr zu. Hinzu kommt eine wachsende Dynamik, die Bildungs- und Veränderungsnotwendigkeiten nicht auf die Phase der Berufstätigkeit beschränkt und das lebenslange Lernen auch für die nachberufliche Phase zum Ziel erhebt. Durch beide Entwicklungen geraten die Älteren besonders in Hinblick auf ihre Lern- und Veränderungspotenziale und -bereitschaft zunehmend auch in den Fokus der Bildungsforschung.

Der vorliegende Band trägt empirische Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft, aber auch aus unterschiedlichen Ländern zusammen, die sich mit den verschiedenen Aspekten des Lernens und der Weiterbildung Älterer auseinandersetzen. Der Schwerpunkt der Untersuchungen liegt bei der Ermittlung von Bildungs- und Weiterbildungspotenzialen, -interessen und -zielen älterer Menschen. Unter der zweiten Lebensphase wird dabei zum einen die letzte Phase des Berufslebens, zum überwiegenden Teil jedoch die nachberufliche Phase verstanden.

Wichtige Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchungen sind:

- Über welche Potenziale und Kompetenzen verfügen Ältere?
- Welche Lernformen nutzen sie am häufigsten?
- Wovon hängt ihre Weiterbildungsbeteiligung ab?
- In welchem Zusammenhang stehen informelle Lernaktivitäten mit der Leistungsfähigkeit Älterer?
- Wie unterscheiden sich Bildungsbedürfnisse und -interessen vor und nach der Pensionierung?
- Welche Bedeutung haben Altersbilder für die Bewältigung des Alternsprozesses und inwieweit sind diese veränderbar?

Wichtige Forschungsergebnisse – oder auch Botschaften – des Buches gehen in die Richtung, dass Ältere nicht nur Lern- und Veränderungspotenziale, sondern auch ein breites Bildungsinteresse besitzen, welches sich mit zunehmendem Alter in die Richtung allgemeiner Weiterbildung bewegt. In der Untersuchung von KALBERMATTEN vertreten z. B. 80 Prozent der Befragten die Meinung, dass für sie Bildung über die Phase des Erwerbslebens hinaus an Bedeutung gewinnen wird.

Durch die Vielfalt der Themen, die Einbeziehung unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen und verschiedener europäischer Länder erhalten die Leser/-innen einen Einblick in die Breite der Altersforschung. Sie werden sowohl mit unterschiedlichen theoretischen Konstrukten (verschiedener Wissenschaftsdisziplinen) als auch mit einer länderspezifisch unterschiedlichen empirischen Datenlage konfrontiert, was auch zu voneinander abweichenden Ergebnissen führen kann. Von daher bietet es sich an, das Buch als eine Art Nachschlagewerk zu benutzen, um sich zu bestimmten Fragen mit aktuellen Ergebnissen auseinanderzusetzen.

Doch hat auch die Zusammenschau ihren Reiz. Es lassen sich übergreifende Tendenzen und Entwicklungslinien erkennen. Die vorgestellten Forschungsergebnisse belegen z. B., dass sich das Bildungsinteresse der Menschen vor allem in der nachberuflichen Phase, die in dem Band einen

zentralen Stellenwert hat, eher auf Angebote richtet, die der klassischen Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung zuzurechnen sind. Während Weiterbildung der Berufsphase eher den Notwendigkeiten der Berufstätigkeit folgt, entspricht Bildung bzw. Weiterbildung jenseits des Berufs eher inneren Notwendigkeiten und Bedürfnissen.

Insgesamt wird in dem Band deutlich, dass das Ende der Berufstätigkeit einen Bruch bezogen auf die Bildungsinteressen älterer Menschen darstellt. Dadurch ergeben sich neue Forschungs- und Entwicklungsaufgaben wie: „Was können Bildungs- und Weiterbildungsangebote dazu beitragen, diesen wichtigen Übergang besser zu bewältigen?“ oder „Inwieweit lassen sich Maßnahmen zur Vorbereitung auf die nachberufliche Phase bereits in die Berufsphase integrieren?“ ■

---

Liebe Leserinnen und Leser,  
die Redaktion erreichen eine Fülle interessanter Publikationen mit der Bitte um Rezension. Leider würde das den Rahmen unserer Zeitschrift sprengen. In loser Reihenfolge informieren wir Sie deshalb über Neuerscheinungen zur beruflichen Bildung und ihrer Randgebiete in der Hoffnung, Ihr Interesse wecken zu können.

VIBE AARKROG, CHRISTIAN HELMS JORGENSEN (EDS.)  
**Divergence and Convergence in Education and Work Studies in Vocational and Continuing Education. Vol. 6**  
Peter Lang Verlagsgruppe, Bern 2008  
441 Seiten, 69,50 EUR, ISBN 978-3-03911-501-1 pb.

RAINER BRÖDEL, ALEXANDER YENDELL  
**Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen**  
NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008  
228 Seiten, 29,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3330-3

UWE FABHAUER, DIETER MÜNK, ANGELA PAUL-KOHLHOFF (Hrsg.)  
**Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung**  
**Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag**  
Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2008  
304 Seiten, 58,- EUR, ISBN 978-3-515-09172-5

ANKE GROTLÜSCHEN, PETER BEIER (Hrsg.)  
**Zukunft Lebenslangen Lernens**  
Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008  
253 Seiten, 29,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-3334-4

LUTZ GALILÄER, RALF WENDE  
**Qualifikationstrends – Erkennen, Aufbereiten, Transferieren**  
**Ergebnisse und Transferwege der Früherkennungsforschung am Beispiel einfacher Tätigkeiten**  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008  
164 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3456-0

GERT LOOSE, GEORG SPÖTTL, YUSOFF MD. SAHIR (EDS.)  
**„Re-Engineering“ Dual Training – The Malaysian Experience**  
Peter Lang Verlagsgruppe, Frankfurt/M. 2008  
181 Seiten, 34,80 EUR, ISBN 978-3-631-57722-6

STEFAN LUDWIGS, ULRIKE TIMMER, MARTIN TILKE (Hrsg.)  
**Praxisbuch E-Learning**  
**Ein Reader des Kölner Expertennetzwerkes cel\_C**  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008  
257 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3416-4



# OECD vergleicht Bildungsniveaus

## OECD-Bildungsbericht 2008: Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

Welche Bildungssysteme sind effizient?  
Was kann man von der Bildungspolitik anderer  
Länder lernen?

Die Ausgabe des Jahres 2008 von **Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren** ermöglicht jedem Land, sein eigenes Bildungssystem im Verhältnis zu anderen Ländern zu betrachten: OECD-Indikatoren vergleichen die Bildungsniveaus und Bedingungen für Bildung der OECD-Länder untereinander. Sie erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, was dafür aufgewendet wird, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie so erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen in Schlüsselfächern über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung und den Arbeitsbedingungen für Pädagogen.

*Das umfassende Datenmaterial ist hervorragend aufbereitet und bietet eine Fülle detaillierter und differenziert erfasster Indikatoren zum Thema Bildung im OECD-Ländervergleich.*

DR. SUSANNE GERULL, SOCIALNET



OECD (Hg.)

### **Bildung auf einen Blick 2008**

OECD-Indikatoren

2008, 566 S.

Einzelbezug:

65,- € (D)/110,- SFr

Günstiger im Abonnement:

53,- € (D)/90,- SFr

ISBN 978-3-7639-3509-3

Best.-Nr. 6001821b

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



KLAUS FAHLE

**From educational diplomacy to European educational policy**  
Educational cooperation trends and developments in Europe  
**Von der Bildungsdiplomatie zur europäischen Bildungspolitik**  
Trends und Entwicklungen der Bildungszusammenarbeit in Europa

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 5, p. 5

European educational cooperation has now emerged from a period of inconsequential educational diplomacy during which resolutions and recommendations failed to exert an impact on national educational policy and entered a phase where its effects on the structuring of educational policy within the EU member states are growing ever more relevant. The present paper outlines the most significant development lines being pursued within European educational cooperation. Although its main driving forces are globalisation and the development of European labour markets, European educational cooperation has also succeeded in attaining a greater level of autonomy over the course of recent years.

GABRIELE FIETZ, THOMAS REGLIN, NICOLAS SCHÖPF

**ECVET delivering a double benefit**  
Cross-border mobility and permeability on the increase in German vocational training

**Doppelter Nutzen durch ECVET**  
Grenzüberschreitende Mobilität und Durchlässigkeit in der deutschen Berufsbildung steigern

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 5, p. 10

The European Commission presented its "Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)" in the spring of 2008. Many countries, including Germany, are aware of the potential of ECVET to support innovations which will lead to greater flexibility and permeability in vocational training. The present article analyses the Commission's proposal and describes the areas of conflicting interest within which an implementation of ECVET as a reform instrument for the German dual system operates.

MICHAELA BROCKMANN, LINDA CLARKE, CHRISTOPHER WINCH

**Cross-country equivalence of vocational qualifications**  
Länderübergreifende Gleichwertigkeit beruflicher Qualifikationen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 5, p. 14

The introduction of a European Qualifications Framework is allied with the intention of rendering qualifications comparable and thus increasing the level of transparency and mobility within the European educational and employment system. In terms of specific implementation of the EQF, however, a number of hurdles remain to be overcome. The present paper takes the initial results from comparative case studies as a basis for identifying the barriers and opportunities emerging from the endeavours to establish cross-country equivalence of qualifications and skills.

GEORG HANF

**National Qualifications Frameworks in England, Scotland and Ireland – providing an impetus for the German debate**  
Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland – Impulse für die deutsche Diskussion

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 5, p. 20

The Decision of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) leaves the issue of whether and how a National Qualifications Framework should be developed up to the member states themselves. Countries such as England, Scotland and Ireland have had National Qualifications Frameworks in place for some years, and some elements of these have constituted a basis for the construction of the EQF. The present paper subjects the experiences of the countries mentioned to closer consideration for the purpose of preparing for a German Qualifications Framework (referred to by its German abbreviation of DQR).

HARALD PFEIFER

**Participation in continuing training in Germany and the United Kingdom – an issue of individual benefit?**  
Weiterbildungsteilnahme in Deutschland und dem Vereinigten Königreich – eine Frage des individuellen Nutzens?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 5, p. 25

The present paper works against the background of human capital theory approaches in shedding light on the issue of seeking the causes of discernable differences in continuing training participation rates in Germany and the United Kingdom with regard to the achievable individual continuing training benefits in each country. Results from longitudinal analyses are used to demonstrate that the differences in continuing training participation rates cannot be traced back to differing degrees of benefits in the form of wage increases, the reduction in the risk of unemployment and occupational improvement.

SILKE HELLWIG

**Competency based training**  
Potential for competence orientation in German vocational training?  
**Competency-based Training**  
Potenzial für die Kompetenzorientierung in der deutschen Berufsbildung?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 5, p. 30

The concept of competence has long since established itself as an object of German VET debate. The discussion surrounding "competence/competency" began as long ago as the 1980's within the Anglo-Saxon context and in Australian vocational training in particular. The present paper compares the degree of competence orientation in Germany and Australia and demonstrates the resultant consequences for the vocational education and training systems of both countries.

THERESA FLEIDL

**Periods of training spent abroad – of benefit to trainees and companies**  
Ausbildungsabschnitte im Ausland – ein Gewinn für Auszubildende und Unternehmen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 5, p. 36

The emergence of the common market within a Europe which is growing ever closer together requires companies to think and act in a European manner. Staff and management represent the most significant resource within this process. A modern system of vocational education and training which is aligned towards future market requirements is an important prerequisite and will increasingly be geared towards an international context in future.

FRANK MUSEKAMP, MATTHIAS BECKER

**A two-year training occupation torn between attempting to achieve integration and addressing skills requirements**  
Evaluation of the training occupation of vehicle service mechanic  
**Ein zweijähriger Ausbildungsberuf zwischen Integrationsanspruch und Qualifikationsbedarf**

Evaluation des Ausbildungsberufs Kfz-Servicemechaniker/-in

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 5, p. 43

Regulation of two-year training occupations either with or without an opportunity to progress to three or three and a half year occupations remains a bone of contention. The results of an evaluation study on the two-year training occupation of vehicle service mechanic focussing on the States of North Rhine-Westphalia and Schleswig-Holstein provide initial insights into degrees of acceptance and effectiveness and possible areas of company deployment.

KARL KNISPEL

**Quality assurance in the tutoring of online educational courses**  
Qualitätssicherung im Tutoring von Online-Bildungsmaßnahmen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 5, p. 48

The present paper provides a concept for the improvement of the quality of online tutoring. Appropriate quality frameworks and quality assurance measures are developed and presented for the individual phases of online educational provision. The aim is to demonstrate a practical approach for blended learning and online provision which has proved its worth in a number of cases and in a wide variety of teaching/learning scenarios. Starting point: tutoring in online scenarios.

# Bewegen Sie die Zukunft



## als Senior Experte (m/w) für Entwicklung und Umsetzung einer Reform der Berufsschullehrer in Addis Abeba - Äthiopien

*Wir arbeiten auf vier Kontinenten, in rund 130 Ländern der Welt für Auftraggeber wie die deutsche Bundesregierung, internationale Organisationen und Regierungen anderer Länder. Unser Ziel ist es, die Lebenschancen der Menschen zu verbessern sowie deren Lebensgrundlagen zu erhalten. Dafür konzipieren wir, gemeinsam mit Partnern, Projekte und Programme, die unsere über 10.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Berater und Mittler begleiten.*



**Ihr Tätigkeitsfeld:** Die äthiopische Regierung hat sich große Ziele gesetzt, vor allem für die junge Generation. Seit November 2005 läuft das nationale Reformprogramm Engineering Capacity Building Program (ecbp), ein äthiopisches Programm des Ministry of Capacity Building zur industriellen Entwicklung des Landes. Im Dezember 2003 bat die äthiopische Regierung Deutschland um Unterstützung bei der Vorbereitung und Implementierung von ecbp. Vier Themenbereiche stehen im Mittelpunkt des äthiopischen Reformprogramms: Stärkung des Privatsektors und Unternehmensentwicklung, Reform der universitären Ingenieurausbildung, Reform der beruflichen Aus- und Fortbildung sowie Einführung von Qualitätsmanagement und Standards.

Weitere Informationen zum ecbp-Programm finden Sie unter: <http://www.ecbp.biz>

**Ihre Aufgaben:** Ziel ist die Umgestaltung der Hochschulausbildung zu einer stärkeren praxis- und nachfragebezogenen Qualifizierung der Studenten und die Unterstützung des angestrebten Industrialisierungsprozesses in Äthiopien. Sie werden für das Kernthema **TVET Teacher Study Reform** tätig sein.

Zu Ihren Aufgaben gehören dabei Planung, Durchführung und Koordination der Reform der Fort- und Ausbildung von Berufsschullehrern an den äthiopischen Hochschulen.

Sie überarbeiten die Curricula in den technischen Ingenieursfächern sowie den dazugehörigen pädagogischen Fächern und führen ein Referendariatssystem ein. Darüber hinaus führen Sie einen zweiten Bildungsweg ein und errichten ein nachfrageorientiertes Fortbildungszentrum an der Universität Adama. Dies beinhaltet die Einführung von E-Learning und die Koordination eines KfW Projektes als Teil des zukünftigen Zentrums.

Des Weiteren bauen Sie Kooperationen zwischen äthiopischen und deutschen Hochschulen für Weiterbildungsmaßnahmen und gemeinsame Forschungsaktivitäten auf. Sie führen das TVET Reform Team (lokale und internationale Mitarbeiter) und übernehmen die Leitung und Koordination von Beratern (Kurzzeitexperten).

**Ihre Qualifikationen:** Sie sind Berufspädagoge/-in mit profunden Kenntnissen in Berufsbildungspolitik, Systementwicklung und -analyse sowie in Berufsbildungsorganisation und -management. Sie verfügen zudem über mehrjährige Erfahrung in den Bereichen Aus- und Fortbildung (national/international) und in der Umsetzung von Reformen sowie im Change Management, der Organisationsentwicklung und in der internationalen technischen Zusammenarbeit. Erfahrungen in ähnlicher Funktion an Hochschulen (Qualifizierungstransfer) sind von Vorteil. Sie überzeugen mit Ihren überdurchschnittlich analytischen und konzeptionellen Fähigkeiten ebenso wie mit ausgeprägten Kommunikations- und Moderationsfähigkeiten und interkultureller Kompetenz. Neben hoher Kundenorientierung, Belastbarkeit und Durchsetzungskraft sind Geduld einerseits und Beharrlichkeit und Optimismus andererseits für Ihre erfolgreiche Tätigkeit unerlässlich. Auslandserfahrung und verhandlungssichere Englischkenntnisse setzen wir voraus.

**Unser Angebot:** Unser Auftrag ist international, unsere Arbeitsatmosphäre multikulturell und der interdisziplinäre Austausch macht uns erfolgreich. Ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung ist uns ein Anliegen. Ob es die vielfältigen täglichen Herausforderungen in einem unserer Partnerländer sind oder die großen Gestaltungsmöglichkeiten und -spielräume in Ihrer Arbeit - es gibt Gründe genug, unser motiviertes Team zu verstärken.

**Einsatzzeitraum:** Die Stelle ist ab sofort für zwei Jahre zu besetzen.

**Kontakt:** Weitere Auskünfte erteilt Ihnen gerne:

Frau Christiane Roger

E-Mail: [christiane.roger@gtz.de](mailto:christiane.roger@gtz.de)

Bitte senden Sie Ihre Bewerbung mit dem Betreff „ÄTH-ecbp-TVET“ per E-Mail direkt an unser Postfach: [KC-6014-03@gtz.de](mailto:KC-6014-03@gtz.de).

Deutsche Gesellschaft für Technische  
Zusammenarbeit (GTZ) GmbH  
Frau Christiane Roger  
Abt. Personalbereitstellung und -entwicklung  
Postfach 5180 · D-65726 Eschborn im Taunus  
Internet-Stellenmarkt: [www.gtz.de/jobs](http://www.gtz.de/jobs)

**gtz** Partner für Perspektiven.  
Weltweit.

## AUTORINNEN UND AUTOREN

- **PROF. DR. MATTHIAS BECKER**  
Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat)  
Universität Flensburg  
Auf dem Campus 1  
24943 Flensburg  
becker@biat.uni-flensburg.de
- **MICHAELA BROCKMANN**  
Westminster Business School  
University of Westminster  
35 Marylebone Road  
GB-London NW1 5LS  
brockmm@westminster.ac.uk
- **DR. BARBARA BURGER**  
EADS Deutschland GmbH  
HR/GE  
81663 München  
barbara.burger@eads.net
- **SIRIPAN CHOONNOOM, Ph.D**  
Deputy-Secretary General  
Office of the Vocational Education  
Commission  
Ministry of Education  
Bangkok 10300, Thailand
- **PROF. DR. LINDA CLARKE**  
Westminster Business School  
University of Westminster  
35 Marylebone Road  
GB-London NW1 5LS  
clarkel@wmin.ac.uk
- **GABRIELE FIETZ**  
Forschungsinstitut Betriebliche  
Bildung (f-bb) gGmbH  
Obere Turnstraße 8  
90429 Nürnberg  
fietz.gabriele@f-bb.de
- **THERESA FLEIDL**  
Flughafen München GmbH  
Konzernbereich Personal  
Postfach 231755, 85326 München  
Theresa.fleidl@munich-airport.de

- **DR. SILKE HELLWIG**  
PricewaterhouseCoopers AG  
Elsenheimerstr. 31-33  
80687 München  
Silke.Hellwig@de.pwc.com
- **KARL KNISPEL**  
METRO Cash & Carry International  
GmbH  
Corporate House of Training  
Metro-Str. 1, 40235 Düsseldorf  
karl.knispel@metro-cc.com
- **DR. LORENZ LASSNIGG**  
Institut für Höhere Studien (IHS)  
Stumpergasse 56  
A-1060 Wien  
lassnigg@ihs.ac.at
- **FRANK MUSEKAMP**  
Institut Technik und Bildung  
Universität Bremen  
Am Fallturm 1  
28203 Bremen  
musekmap@uni-bremen.de
- **THOMAS REGLIN**  
Forschungsinstitut Betriebliche  
Bildung (f-bb) gGmbH  
Obere Turnstraße 8  
90429 Nürnberg  
reglin.thomas@f-bb.de
- **NICOLAS SCHÖPF**  
Forschungsinstitut Betriebliche  
Bildung (f-bb) gGmbH  
Obere Turnstraße 8  
90429 Nürnberg  
schoepf.nicolas@f-bb.de
- **PROF. DR. CHRISTOPHER WINCH**  
King's College London  
Strand  
GB-London WC2R 2LS  
christopher.winch@kcl.ac.uk

## AUTOREN DES BIBB

- **ANKE BAHL**  
bahl@bibb.de
- **DR. GISELA DYBOWSKI**  
dybowski@bibb.de
- **KLAUS FAHLE**  
fahle@bibb.de
- **DR. GEORG HANF**  
hanf@bibb.de
- **DR. BERND KÄPPLINGER**  
kaepplinger@bibb.de
- **CHRISTINE NOSKE**  
noske@bibb.de
- **HARALD PFEIFER**  
harald.pfeifer@bibb.de
- **PROF. DR. REINHOLD WEIB**  
reinhold.weiss@bibb.de
- **DR. HILDEGARD ZIMMERMANN**  
zimmermann@bibb.de

### IMPRESSUM

#### Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

37. Jahrgang, Heft 5/2008, September/Oktober 2008  
Redaktionsschluss 28. August 2008

#### Herausgeber

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

#### Redaktion

Christiane Jäger (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.), BIBB;  
Prof. Dr. Thomas Deibinger, Universität  
Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB;  
Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG,  
Bonn; Prof. Dr. Georg M. Spöttl, Universität  
Bremen; Dr. Alexandra Uhly, BIBB;  
Dr. Hildegard Zimmermann, BIBB

#### 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





17. Internationaler Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie

## Bildung ist Nährboden für die Zukunft.

Weiterbildung fördern, heißt in die Zukunft investieren. Auch 2009 präsentieren wir Ihnen auf der **LEARNTEC** die Zukunft des Lernens.

Mehr auf [www.learntec.de](http://www.learntec.de).

[www.learntec.de](http://www.learntec.de)

3. – 5. Februar 2009  
**Messe Karlsruhe**

**LEARNTEC**

Wissen, was kommt.



**IDEEN VERBINDEN.**  
Karlsruhe –  
Messen und Kongresse