

Innovationspotenziale in der europäischen Berufsbildung

Kommentar
Berufsbildung: innovativ
und kreativ

Für einen unverkrampfteren
Umgang mit Innovationen!

Kreativität und Innovation –
Schlüsselkompetenzen in der
Wissensgesellschaft

Entrepreneurship Education

Erfassung von informell
erworbenen Kompetenzen

Innovationsmanagement in KMU



KOMMENTAR

- 3 **Berufsbildung: innovativ und kreativ**
Reinhold Weiß



IM BLICKPUNKT:
INNOVATIONSPOTENZIALE IN DER
EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNG

- 5 **Für einen unverkrampfteren Umgang mit Innovationen!**
Interview mit Aviana Bulgarelli
- 10 **Kreativität und Innovation – Schlüsselkompetenzen in der Wissensgesellschaft**
Torben Schubert
- 14 **Entrepreneurship Education in der Berufsausbildung**
Vom didaktischen Modell zur praktischen Umsetzung
Björn Hekman, Johannes Lindner
- 19 **Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen**
Impulse aus europäischen Projekten nutzen
Gesa Münchhausen, Ulrike Schröder
- 24 **Der Nationale Qualifikationsrahmen in der Tschechischen Republik**
Entwicklung und erste Umsetzungsschritte im Kontext einer Strategie lebenslangen Lernens
Jitka Pohanková
- 28 **Fachausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Impulse aus Europa**
Yvonne Salman, Christine Köhler
- 33 **SOLID – ein europaweit nutzbarer Qualifikationsbaustein für naturwissenschaftliche Berufe**
Olaf Kemker, Britt Hennig
- 36 **Innovationsmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen**
Ein Online-Praxis-Guide als interaktive Lern- und Arbeitsplattform
Gerd Zimmer, Martin Hagemann



POSITIONEN

- 40 **Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen**
Thomas Deißinger



WEITERE THEMEN

- 44 **Weiterbildungsanbieter in Zeiten der Wirtschaftskrise**
Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2009
Stefan Koscheck
- 49 **Beschäftigungsrelevante Berufsbildung als Kernelement der wirtschaftlichen Entwicklung**
Das Beispiel der Berufsbildungsreform in Äthiopien
Julia Schmidt, Andreas König



RECHT

- 51 **Verlängerung des Berufsausbildungsverhältnisses: Zum Gestaltungsrecht der Auszubildenden**
(Urteil des BAG vom 14. 01. 2009 – 3 AZR 427/07)
Vanessa Meyer, Karl Ulrich Voss



REZENSIONEN

ABSTRACTS

IMPRESSUM / AUTOREN



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



Berufsbildung: innovativ und kreativ

Liebe Leserinnen und Leser,

in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rats zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) vom Mai 2009 werden vier zentrale strategische Ziele der Bildungspolitik formuliert. Eines davon lautet: „Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung“. Dazu sollen im Bildungswesen berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen gefördert werden. Darüber hinaus gilt es, ein reibungsloses Funktionieren des Wissensdreiecks „Bildung, Forschung und Innovation“ zu gewährleisten.

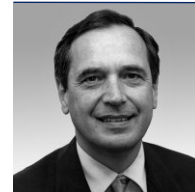
Im Prinzip ist diese Zielsetzung nicht neu. Seit Jahrzehnten gibt es nicht nur eine intensive Diskussion über die Förderung von Schlüsselqualifikationen, über Handlungs- und Prozessorientierung sowie ganzheitliche Arbeitsaufgaben, sondern auch vielfältige Maßnahmen, um dem Rechnung zu tragen. In der Berufsbildung werden Innovationen in der Regel kontinuierlich und in vielen kleinen Schritten, inkrementell – wie es in der Innovationsforschung heißt – realisiert. Gerade das duale System befindet sich in einem stetigen Wandel, einer ständigen Anpassung an veränderte Anforderungen in der Arbeits-

welt. Dafür bietet das Berufsbildungsgesetz einen flexiblen Rahmen, allerdings sind die Gestaltungsspielräume, die das Gesetz bietet, bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

Innovationen müssen einen Nutzen stiften

Innovationen beschreiben etwas Neues. Das kann ein Produkt, eine Dienstleistung oder eine neue Problemlösung sein. Es muss sich dabei nicht unbedingt um etwas vollkommen Neues handeln. Innovationen bestehen auch darin, dass eine im Prinzip bekannte Lösung in einem neuen Kontext angewendet wird. Die berufliche Bildung lebt davon, dass Erfahrungen in fachlichen, regionalen oder auch europäischen Netzwerken ausgetauscht werden. Grundvoraussetzung für das Gelingen des Transfers ist Offenheit, das Zuhören und Nachfragen, die reflektierte Auseinandersetzung. Es geht mit anderen Worten um ein Nachvollziehen und Verstehen sowie ein kreatives Weiterentwickeln – letztlich also ein produktives Lernen.

Innovationen werden ihrem Anspruch nur dann gerecht, wenn sie wirksam werden und einen Nutzen stiften. Positive Wirkungen von Innovationen werden oftmals behauptet, aber selten wis-



REINHOLD WEIB

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

senschaftlich valide nachgewiesen. Das hat ohne Zweifel etwas mit der Komplexität des Feldes zu tun und der Schwierigkeit, Wirkungen auf bestimmte Ursachen zurückzuführen. Es weist aber auch auf konzeptionelle Defizite, zum Beispiel unklare Zieldefinitionen oder fehlende Qualitätskriterien. Es ist deshalb richtig, wenn berufsbildungspolitische Maßnahmen und Programme so angelegt werden, dass Prozesse und Ergebnisse übertragbar sind. Dies schließt die Bereitstellung entsprechender Mittel und die Planung von Transferaktivitäten mit ein. Es bedeutet zudem, dass die Programme über die wissenschaftliche Begleitung der einzelnen Projekte hinaus auch als Ganzes evaluiert werden.

Der Nutzen von Innovationen sollte nachhaltig sein. Bei vielen als „innovativ“ etikettierten Projekten stellt sich indessen die Frage, was davon nach einiger Zeit übrigbleibt. Was unter den besonderen Förderbedingungen funktioniert, versandet oder scheitert mitunter im Regelbetrieb. Es wäre ein lohnenswertes Ziel, der Nachhaltigkeit von Ergebnissen aus einzelnen Initiativen, Programmen oder Modellversuchen nachzugehen und die Bedingungen des Transfers kritisch zu reflektieren. Voraussetzung dafür wäre eine ehrliche Bestandsaufnahme.

Kreativität: nicht nur etwas für akademische Professionen

Kreativität und Innovation gedeihen am besten dort, wo Gestaltungsspielräume vorhanden sind, wo nicht alles im Vorhinein reguliert und festgezurrt ist. Dies gilt sowohl für die Systemebene, also zum Beispiel für die Gestaltung des Berufsbildungssystems, als auch für die betriebliche Ebene oder das Verhalten von Individuen. Viele Innovationen werden von Berufstätigen erbracht. Sie entwickeln Patente, machen Verbesserungsvorschläge und beteiligen sich im Rahmen der Organisationsentwicklung an der Weiterentwicklung von Prozessen.

*Kreativität und Innovation
gedeihen am besten
dort, wo es
Gestaltungsspielräume gibt.*

Im Qualifikationsrahmen sind Kreativität und Innovation vor allem auf den oberen Niveaustufen verankert, also jenen, die von den Hochschulen für ihre Absolventinnen/Absolventen reklamiert werden. So wird die Fertigkeit, neue Lösungen zu erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe auch bei sich häufig ändernden Anforderungen zu beurteilen, erst auf Stufe sechs verortet. Die Kompetenz, neue Ideen oder Verfahren zu entwickeln, anzuwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe zu bewerten, ist charakteristisch für die Niveaustufe sieben – also das Master-Niveau.

Für das „deutsche Produktionsmodell“ ist eine Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen jenen, die für die Entwicklung zuständig sind, und jenen, die die Anwendung und Umsetzung übernehmen, charakteristisch. Facharbeiter/-innen, Techniker/-innen und Meister/-innen sind die Fachleute für das Prozesswissen, für die Umsetzung von

Innovationen in die Praxis. Es ist sinnvoll, sie in Entwicklungsteams zu integrieren, die neue Produkte oder Prozesse planen und realisieren. Viele Unternehmen praktizieren dies – mit Erfolg. Denn Beschäftigte mit einer beruflichen Qualifikation wissen, wie Prozesse gestaltet werden müssen, sie erkennen Probleme und können dank ihres Erfahrungswissens zu neuen Problemlösungen beitragen.

Aufbau von Innovationspotenzialen

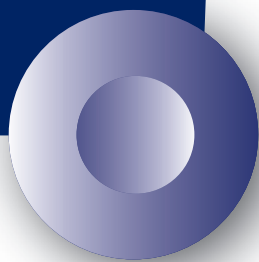
Wichtige Voraussetzungen für Innovationsprozesse können und müssen in der Berufsbildung geschaffen werden. Eine der Grundlagen ist nicht von ungefähr eine breit profilierte Basisqualifikation in Kombination mit einer beruflichen Spezialisierung. Über die Vorbereitung auf konkrete berufliche Handlungsforderungen geht es immer auch darum, auf den Wandel und seine Mitgestaltung vorzubereiten.

Innovationen erwachsen regelmäßig an den Grenzen zwischen den Disziplinen, zwischen den Fachgebieten und Berufen. Durch die Wahrnehmung ganzheitlicher Aufgaben kommen auf Beschäftigte in gewerblich-technischen Berufen vielfach auch Planungs- und Kalkulationsaufgaben zu, müssen Maßnahmen zur Qualitätssicherung durchgeführt und oftmals auch Kundengespräche geführt werden. Umgekehrt brauchen Mitarbeiter/-innen in kaufmännischen Funktionen vielfach ein grundlegendes Verständnis von technischen Prozessen. In den neu geordneten Ausbildungsberufen wurde dem durch die Erweiterung des Qualifikationsprofils Rechnung getragen. Darüber hinaus wurden vereinzelt auch Hybridberufe entwickelt, Berufe also, die unterschiedliche, in der Regel technische Fachgebiete vereinen; das bekannteste Beispiel ist der Mechatroniker. Obwohl manches erreicht worden ist, bleibt die Aufgabe, übergreifende Themen in die Ausbildung zu integrieren, weiterhin auf der Tagesordnung.

Selbstgesteuertes Lernen, Lernen in Projekten und an realen Kundenaufträgen sind geeignete Wege, um kreative Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Hier braucht sich die Berufsbildung keineswegs zu verstecken. Vieles ist innerhalb und außerhalb von Modellversuchen auf den Weg gebracht und erfolgreich in die Ausbildungspraxis integriert worden. Oftmals ist die Ausbildung weiter als die Arbeitswelt.

Wissensgenerierung in Arbeitsprozessen

Innovationskompetenz beschränkt sich nie auf ein abstraktes theoretisches oder methodisches Wissen, sondern dokumentiert sich vor allem in der Fähigkeit, neues Wissen im Zuge der Problemlösung zu generieren, vorhandenes Wissen bei der Lösung neuer Probleme anzuwenden und Wissen unterschiedlicher Personen oder Organisationen miteinander zu verknüpfen. So belegen Erfahrungen aus Innovationsprozessen regelmäßig, dass das für konkrete Problemlösungen erforderliche Wissen nicht oder nur zum Teil in formalisierter Form vorliegt. Wissen kann deshalb nicht einfach aus Büchern oder Datenbanken abgerufen und übertragen werden. Die erforderlichen Kompetenzen müssen vielmehr erst im Zuge der Problembearbeitung erworben werden. Kompetenzerwerb erfolgt daher vor allem in Anwendungskontexten, also den Arbeitsprozessen selbst, aber kaum in didaktisch gestalteten und von realen Problemsituationen abgegrenzten Seminaren. Eine Bildungs- und Personalplanung, die auf den jeweils aktuellen Bedarf ausgerichtet ist, führt deshalb nahezu zwangsläufig zu einem „Mismatch“. Denn Bildungsmaßnahmen können erst einsetzen, wenn Kompetenzdefizite bereits offenkundig geworden sind. Um zeitnah Kompetenzen zu entwickeln, müssen Lernmöglichkeiten in die Arbeitsprozesse integriert werden. Unabdingbar sind hierbei Kommunikation und Kooperation, Freiräume und Reflexion. Fehler sollten als Chance zum Lernen begriffen werden. ■



Für einen unverkrampfteren Umgang mit Innovationen!

Interview mit der Cedefop-Direktorin Aviana Bulgarelli

► Am Ende eines Jahres gilt es Bilanz zu ziehen und Pläne für die Zukunft zu schmieden. Mit Blick auf die Lissabon-Ziele stellt sich an der Schwelle zum Jahr 2010 die Frage, welche Fortschritte erreicht werden konnten auf dem Weg, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, und welche Herausforderungen in den kommenden Jahren noch zu meistern sein werden. Gleichzeitig neigt sich das Europäische Jahr der Kreativität und Innovation dem Ende, dessen Ziel es war, Kreativität als Motor für Innovation und als entscheidenden Faktor für die Entwicklung von persönlichen, beruflichen, sozialen und unternehmerischen Kompetenzen herauszustellen.

BWP_ Frau Bulgarelli, was waren für Sie im Europäischen Jahr 2009 die eindrucklichsten Ansätze und Initiativen mit Ausstrahlung auf die berufliche Bildung in Europa?

Bulgarelli_ Ansätze und Initiativen gibt es viele, aber nachhaltige Maßnahmen entwickeln sich über mehrere Jahre hinweg. Darum besteht der Sinn des Europäischen Jahres vor allem darin, eine breite Diskussion zu fördern, die ihrerseits wiederum Kreativität und Innovation ins Rollen bringt. Das Studienbesuchsprogramm für Bildungs- und Berufsbildungsfachleute, das das Cedefop im Namen der Europäischen Kommission koordiniert, widmet der Frage der Kreativität eine Reihe von Besuchen zu den Themen „Lernen und Lehren“ und „Entwicklung von Unternehmergeist“. Wir können davon ausgehen, dass Bildungskarrieren künftig weniger geradlinig verlaufen werden als bisher. Bildungs-



AVIANA BULGARELLI

Jahrgang 1953

Direktorin des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop)

- 1976 Universitätsabschluss in Philosophie
- 1978 Veröffentlichung der Dissertation
- Von 1977 an Forschung auf den Gebieten Arbeitsmarkt, Beschäftigung und Berufsbildung. Expertin für Politikanalysen. Mehrere wissenschaftliche Publikationen auf nationaler und internationaler Ebene. Mitglied verschiedener EU- und internationaler Expertengruppen
- Direktorin für den Bereich Forschung am italienischen Institut für die Förderung der Berufsbildung (ISFOL)
- 1995 bis 2002 Direktorin der nationalen Abteilung für Politikbewertung des Europäischen Sozialfonds am Ministerium für Arbeit und Soziales
- 2002 bis 2005 Generaldirektorin für Berufliche Bildung und Beratungspolitik im italienischen Ministerium für Arbeit und Soziales (Koordination des Leonardo-da-Vinci-Programms, des Gemeinschaftlichen Förderkonzepts des Europäischen Sozialfonds und der entsprechenden nationalen Programme und politischen Maßnahmen).
- Seit 2005 Direktorin des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop)

wege müssen daher flexibel gestaltbar sein und immer wieder Zusatzausbildungen ermöglichen, wenn Menschen z. B. eine Kombination von mehreren Berufen oder Teilqualifikationen brauchen. Es darf keine Sackgassen geben. Ganz allgemein, und weit über dieses Jahr hinaus, lässt sich sagen: Innovation und Kreativität sollten nicht nur mit der Forschung, dem Hightech-Bereich oder den kreativen Berufsfeldern assoziiert werden. Im Gegenteil, sie sind in allen Sparten und auf allen Ebenen möglich und nötig. Einige Beispiele dieses Europäischen Jahres, aber auch Leonardo- und Grundtvig-Projekte zeigen, wie man durch entsprechende Lernumgebungen, Methoden und Aufgabenstellungen bzw. Einbeziehung in die Arbeitsprozesse das Innovationspotenzial der Auszubildenden und Arbeitnehmer fördern und fördern kann.

Das Studienbesuchsprogramm im Netz
<http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

BWP_ Unternehmerische Kreativität ist in Zeiten der Krise mehr denn je gefragt. Wird diese Kompetenz durch unsere Bildungssysteme hinreichend gefördert?

Bulgarelli_ Auf europäischer Ebene beschäftigt das Thema Innovation und Kreativität die Kommission, das Parlament, den Ausschuss der Regionen und den Wirtschafts- und Sozialausschuss – dieses breite Zusammenwirken ist gerade in Zeiten der Rezession ein wichtiges Signal. Der kürzlich zurückgetretene EU-Kommissar Ján Figel bezeichnete Kreativität und Innovation als den „Highway to recovery“. Wichtig erscheint mir aber auch die Ausrichtung der Initiativen: nicht nur auf wirtschaftliches Wachstum hin, sondern auch auf Innovationen im gesellschaftlichen und sozialen Bereich.

Neben dem Forum für Universitäten und Unternehmen hat die Kommission eine hochrangige Expertengruppe unter Beteiligung des Cedefop eingerichtet. Diese Gruppe überlegt vor allem, wie die Förderung des Unternehmertums flächendeckend in die Sekundarbildung, auch die Lehrlingsausbildung, und die Weiterbildung integriert werden kann. Vielversprechende Beispiele und Ansätze wie z. B. Übungsfirmen oder Junior Enterprises gibt es ja bereits.

BWP_ Die EU-Mitgliedstaaten haben beschlossen, Kreativität und Innovation, einschließlich unternehmerischen Denkens, zu einer „Säule“ ihrer Strategie bis 2020 auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu machen. Welche Impulse erwarten Sie mit Blick auf die berufliche Bildung?

Bulgarelli_ Das strategische Ziel umfasst nicht nur die Förderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen durch alle Bürger, sondern auch eine engere Verzahnung von Bildung, Forschung und Innovation und die Förderung größerer Lerngemeinschaften, die Vertreter der Zivilgesellschaft und diverser Interessengruppen einbeziehen. Es geht weniger darum, Jugendlichen zusätzliche „kreative“ Schulfächer oder Ausbildungsmodule aufzubürden, als vielmehr darum, dass sich Kreativität und Innovation wie ein roter Faden durch alle Stufen und Fächer und – jenseits der Schule und Erstausbildung – durch alle Lernprozesse, auch die Erwachsener, ziehen sollten. Das setzt wiederum voraus, dass die Ausbildungs- und Lehrkräfte über das entsprechende Rüstzeug verfügen müssen.

BWP_ Wie wird Cedefop diesen Prozess konkret unterstützen?

Bulgarelli_ Cedefop forscht mit seinem Netzwerk für Lehrkräfte und Ausbilder sehr aktiv danach, welche Kompetenzen und Methoden Lehrer und Ausbilder benötigen. Außerdem sind wir maßgeblich daran beteiligt, die Bedeutung von Lernergebnissen herauszuarbeiten und in die Bil-

dungssysteme hineinzutragen: Wir meinen, dass Lernergebnisse – also das, was ein Mensch am Ende eines Lernprozesses erworben hat – in viel stärkerem Maße der Entwicklung von Curricula und Lehrplänen zugrunde gelegt werden sollten. Dafür bedarf es der Zusammenarbeit aller Partner aus Bildung und Beschäftigung.

Dies wiederum ist eng verknüpft mit unserer Arbeit an den sogenannten europäischen Instrumenten. Sie tragen zur Sicherung von Europas Position im globalen Wettbewerb bei, denn sie fördern Innovationspotenziale, indem sie größere Transparenz in die europäischen Berufsbildungssysteme bringen und jedem einzelnen Bürger vielgestaltige Lernpfade eröffnen.

BWP_ Wir stehen an der Schwelle zum Jahr 2010. Die Position Europas im globalen Wettbewerb zu stärken, war eins der zentralen Lissabon-Ziele. Was waren für Sie die auffälligsten Entwicklungen bzw. Fortschritte in den letzten Jahren?

Bulgarelli_ Durch die berufsbildungspolitische Agenda seit 2002 sind wir einem europäischen Raum der Berufsbildung definitiv näher als zu Beginn des Jahrtausends. Qualität, Attraktivität und Steuerung der Berufsbildung und die Umsetzung gemeinsamer europäischer Grundsätze und Instrumente sind heute in aller Munde. Wir beobachten zügige Fortschritte, insbesondere bei der Einführung der gemeinsamen europäischen Instrumente, zu deren Entwicklung Cedefop einen wesentlichen Beitrag geleistet hat. In den letzten Jahren haben die im Rat vereinigten Bildungsminister eine Reihe von Empfehlungen und Entschlüssen abgegeben: zum Europäischen Qualifikationsrahmen, zur Qualitätssicherung in der Berufsbildung, zur Bildungs- und Berufsberatung und zum Europäischen Leistungspunktesystem. Alle diese Initiativen dienen den Zielen, die sich die EU-Mitgliedstaaten vor Jahren gesteckt hatten. Nun arbeiten sie an deren Umsetzung. Was hier besonders positiv ist: dieses Instrumentarium ist nicht etwas „von oben“, „aus Brüssel“ Verordnetes. Hier erweist sich die Offene Koordinierungsmethode, mit der sich die Regierungen, die Sozialpartner und die EU-Institutionen auf freiwilliger Basis abstimmen, als äußerst tragfähig.

Eine Erfolgsstory, die für die EU-Bürger bereits greifbare Realität ist, ist der Europass. Nur viereinhalb Jahre nach der offiziellen Eröffnung der vom Cedefop betriebenen Europass-Webseite können wir 18 Millionen Besucher verzeichnen. 1.200.000 von ihnen kommen aus Deutschland. Einer Umfrage der Kommission zufolge gaben 25 Prozent aller Benutzer an, Europass hätte ihnen bei der Suche nach Arbeits- oder Ausbildungsmöglichkeiten geholfen.

Angesichts der positiven Entwicklungen sollten wir aber nicht übersehen, dass nicht alle Ziele erreicht wurden (z. B. stagniert die Beteiligung Erwachsener an Weiterbildungsmaßnahmen). Eine kritische Entwicklung ist die immer

stärkere Polarisierung am Arbeitsmarkt: zwischen hochqualifizierten Menschen in gut bezahlten Positionen, die Weiterbildungs- und Mobilitätsmöglichkeiten wahrnehmen, und Menschen, die diese Chancen nicht nutzen können. Gleicher Zugang zu Bildungsmöglichkeiten, Senkung der Schulabbrecherzahlen, besondere Förderung benachteiligter Gruppen sind weiterhin anzustrebende Ziele. Nach wie vor gibt es in Europa eine hohe Jugendarbeitslosigkeit und 77 Millionen Menschen ohne bzw. mit geringen Qualifikationen.

BWP_ Welche Herausforderungen ergeben sich vor diesem Hintergrund aus Ihrer Sicht für das kommende Jahrzehnt?

Bulgarelli_ Die gemeinsamen Herausforderungen, vor denen wir stehen, heißen: Bevölkerungsalterung, Migration, technologischer Wandel, Klimawandel, Krise. Um im globalen Wettbewerb bestehen zu können, muss Europa mit hervorragend ausgebildeten und gestaltungswilligen Menschen punkten.

2050 wird jeder zweite Europäer älter als 50 sein. Es kommen immer besser ausgebildete junge Frauen auf die Arbeitsmärkte. Trotz der Krise sind Fachkräfte bereits jetzt vielerorts Mangelware. Wie unsere Prognosen zeigen, wird Europa in den kommenden Jahren einen steigenden Bedarf an Fachkräften mittleren Qualifikationsniveaus haben.

Angesichts dessen ist nach einer Zeit der Ausrichtung auf allgemeine und höhere Bildung inzwischen in einigen Ländern wieder ein Trend zur beruflichen Bildung bemerkbar. Dabei stellen sich folgende Fragen: Wie können Menschen von Kindesbeinen an Schlüsselqualifikationen erwerben, um auf berufliche Veränderungen zu reagieren? Welche Kombination von Kompetenzen (skills mix) ist die richtige für die Zukunft?

Wir können davon ausgehen, dass Bildungskarrieren künftig weniger geradlinig verlaufen werden als bisher. Bildungswege müssen daher flexibel gestaltbar sein und immer wieder Zusatzausbildungen ermöglichen, wenn Menschen z. B. eine Kombination von mehreren Berufen oder Teilqualifikationen brauchen. Es darf keine Sackgassen geben. Daher rücken sowohl die Beratung als auch die Weiterbildung immer mehr in den Brennpunkt, sowohl für die Betriebe als auch für jeden einzelnen. Die Feststellung, Beurteilung und Anerkennung von Kompetenzen wird wahrscheinlich normaler Bestandteil der beruflichen Laufbahn werden müssen. Das erfordert aber auch mehr Flexibilität bei den Eingangsvoraussetzungen und der Wertschätzung unterschiedlicher Bildungswege. Dies erstreckt sich auch auf den universitären Bereich.

Bildung und Ausbildung sind aber nicht das alleinige Rezept für die Zukunft. Wir brauchen ganzheitliche politische Strategien und eine sehr viel stärkere Verbindung von Bildung, Beschäftigung, Wirtschaft und Sozialem.

*Europa muss mit hervorragend
ausgebildeten und gestaltungswilligen
Menschen punkten.*

BWP_ In Verbindung mit dem strategischen EU-Ziel, die Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2020 zu verbessern, soll ein Benchmark zu „Beschäftigungsfähigkeit“ entwickelt werden. Dies hat in Deutschland eine Debatte über mögliche Indikatoren entfacht, die einen „Fortschritt“ markieren könnten. Welche Indikatoren kämen aus Ihrer Sicht hierfür in Frage?

Bulgarelli_ Die Beschäftigungsfähigkeit bestimmt das Vermögen eines Menschen, Arbeit zu finden. Sie wird nicht nur von den Merkmalen, Qualifikationen oder Fähigkeiten des einzelnen, sondern auch von den allgemeinen wirtschaftlichen und rechtlichen Bedingungen, den Gegebenheiten des Arbeitsmarkts und den in der Zukunft zu erwartenden Entwicklungen beeinflusst – ein vielschichtiges Phänomen also! Ein „Benchmark“ zur Beschäftigungsfähigkeit muss all diese Aspekte in sich vereinen. Seine Interpretation für die Einschätzung von Fortschritten und den Vergleich der Länder ist kompliziert. Um sich verändernde Muster der Beschäftigungsfähigkeit zu erfassen, könnte man eine begrenzte Zahl von Schlüsselindikatoren auswählen, die u. a. auf Daten zu Bildungsniveau, lebenslangem Lernen oder Beschäftigungsquoten beruhen und damit Aufschluss geben über die besondere Rolle der Berufsbildung für die Beschäftigungsfähigkeit. In den kommenden Monaten werden die Mitgliedstaaten und die Kommission erörtern, wie sich Beschäftigungsfähigkeit am besten „messen“ lässt; Expertengruppen und ständige Ausschüsse der Generaldirektionen Beschäftigung und Bildung und Kultur könnten diesen Prozess unterstützen. Cedefop wird auf jeden Fall seinen Beitrag in diesem Prozess leisten.

BWP_ Gibt es aus Ihrer Sicht Bedarf an zusätzlichen statistischen Daten, um aussagekräftige Indikatoren für eine evidenzbasierte Politik entwickeln zu können?

Bulgarelli_ Kürzlich hat Cedefop eine Analyse der Eurostat-Datenquellen veröffentlicht, die Angaben über Bildung, Ausbildung und Qualifikationen enthalten. Eine der Hauptschlussfolgerungen lautet, dass auf europäischer Ebene bereits heute eine Vielzahl von Daten über Berufsbildung und lebenslanges Lernen erhoben wird, auch durch Befragungen und Datenerhebungen, deren Schwerpunkt nicht

unbedingt auf Bildung und Ausbildung liegt. Ein Teil dieser Daten wird, meine ich, noch nicht in hinreichendem Maße genutzt.

Allerdings gibt es bei den vorhandenen Datenquellen noch Lücken. Deshalb ist die Verbesserung von Umfang, Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit von Berufsbildungsstatistiken ausdrücklich als politisches Ziel im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses festgelegt worden, und deshalb arbeiten wir auch intensiv an der Verwirklichung dieses Ziels. Eng mit den Zielen der Initiative „Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen“ verknüpft ist eine neue europäische Unternehmenserhebung, die Cedefop gerade mit Unterstützung der Generaldirektion Beschäftigung entwickelt. Eine faktengestützte Politik erfordert bessere, international vergleichbare Statistiken zu den künftigen Anforderungen der Unternehmen an Berufe, Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen.

BWP_ Welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang aus Ihrer Sicht das europäische Fachwissens- und Informationsnetzwerk „ReferNet“?

Bulgarelli_ Das Netzwerk bildet die Plattform für einen vielschichtigen Dialog zwischen uns (EU/Cedefop) und der nationalen Ebene. Für unsere regelmäßigen Berichte zur Berufsbildungsforschung und -politik erhalten wir über das Netzwerk eine Fülle an Informationen zu den wichtigsten nationalen Themen und Entwicklungen. Wir stützen uns u. a. auf dieses Datenmaterial bei der Erstellung der Berichte, die eine Grundlage für faktengestützte politische Entscheidungen sind. Die Beschreibungen der Berufsbildungssysteme bieten eine Grundlage, um die nationalen Fortschritte zu kontextualisieren. Und schließlich erstellen wir in enger Zusammenarbeit mit ReferNet Kurzbeschreibungen der Berufsbildungssysteme der Länder, die den EU-Ratsvorsitz führen. Die hohen Download-Zahlen

für die Kurzbeschreibung des deutschen Systems zeigen deutlich den Bedarf an solchen Informationen.

Das ReferNet hat sich in den letzten Jahren inhaltlich maßgeblich reorientiert. Es ist zu einem bedeutenden Forum für den Erfahrungs- und Informationsaustausch zu Berufsbildungspolitik und -forschung geworden, von dem die nationalen ReferNet-Netzwerke ebenso profitieren wie Cedefop. Unter Nutzung der Möglichkeiten elektronischer Medien wird sich die Zusammenarbeit in den kommenden Jahren weiter intensivieren.

BWP_ Die Gestaltung des europäischen Wirtschafts- und Bildungsraums stellt hohe Anforderungen an alle Akteure auf nationaler und internationaler Ebene. Welche Rolle und Funktion sehen Sie hierbei für Cedefop?

Bulgarelli_ Erstens wird sich Cedefop wie bisher im Rahmen seiner Möglichkeiten für die Umsetzung, die stärkere Vernetzung und die Akzeptanz der europäischen Instrumente seitens der Mitgliedstaaten und aller Arbeitsmarktakteure einsetzen. Bei der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) geht es auch darum, die Bezüge zwischen den in beruflichen und den in universitären Bildungsgängen erworbenen Qualifikationen darzustellen. Darüber hinaus stellen sich weitere spannende Fragen: Wie geht man mit Qualifikationen um, die einzelne Branchen europaweit oder international entwickelt haben? Oder mit Qualifikationen von reglementierten Berufen, deren europaweite Anerkennung auf Basis eines inputorientierten Ansatzes geregelt ist? (vgl. Kasten S. 9). Mit unserem Fachwissen werden wir auch weiterhin diese Prozesse und die Arbeiten zu einem Leistungspunktesystem und zur Qualitätssicherung unterstützen.

Zweitens werden wir weiterhin regelmäßige Prognosen des künftigen Qualifikationsbedarfs und möglicher Qualifikationslücken vorlegen – also ein Frühwarnsystem entwickeln, das den Entscheidungsträgern in den Mitgliedstaaten wichtige Hinweise für die Gestaltung der Bildungs- und der Arbeitsmarktpolitik gibt. Hier werden wir mehr Aufmerksamkeit auf Ungleichgewichte zwischen Angebot und Nachfrage richten.

Und drittens wollen wir dazu beitragen, unterschiedliche Ansätze stärker zusammenzuführen. So stützen sich unsere Prognosen nach wie vor auf Bildungsstufen (ISCED) oder Klassifizierungen von Berufen. Diese Typologien müssen künftig besser mit dem Lernergebnisansatz gekoppelt werden. Des Weiteren haben wir auf der einen Seite Abschlüsse, Diplome und Zertifikate und auf der anderen Qualifikationsanforderungen und Berufsprofile. Hier brauchen wir eine gemeinsame Sprache auf Grundlage des Lernergebnisansatzes.

2010 stehen wichtige Weichenstellungen in der Berufsbildung an. Cedefop analysiert im Auftrag des Ministerrats die Entwicklungen in der europäischen Berufsbildungspolitik

Tabelle **ReferNet: Europäisches Netzwerk für Fachwissen und Information**

Was bietet ReferNet?	<ul style="list-style-type: none"> • Datensammlung, Berichterstattung, Analyse und Verbreitung von Informationen über aktuelle Entwicklungen in der europäischen Berufsbildung, Berufsbildungsforschung und verwandte Themen, • Vergleiche zwischen den Entwicklungen und politischen Vorgehensweisen in den EU-Mitgliedstaaten, • Unterstützung der politischen Entscheidungsträger.
Wer beteiligt sich an ReferNet?	<ul style="list-style-type: none"> • Die Arbeit gründet sich auf die europäische Vernetzung von nationalen Konsortien der 29 ReferNet-Teilnehmerländer (27 EU-Mitgliedstaaten sowie Norwegen und Island). • In Deutschland fungiert das BIBB als Koordinierungsstelle des nationalen Konsortiums.
ReferNet im Web	<p>www.cedefop.europa.eu/etv/Projects_Networks/Refernet/default.asp;www.refernet.de</p>

Quelle: www.bibb.de/de/wlk9562.htm

Die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen

- Die meisten Länder Europas stimmen mit den Zielen und den wichtigsten Konzepten des EQR überein und entwickeln nationale Qualifikationsrahmen (NQR).
- Die so entstehenden NQR streben an, das gesamte Spektrum der im Rahmen von Berufsbildung, Hochschulbildung und Allgemeinbildung erworbenen Qualifikationen aufzunehmen.
- Die meisten Länder haben eine achtstufige Struktur für ihre NQR vorgeschlagen oder eingeführt. Die den einzelnen Stufen zugeordneten Deskriptoren spiegeln nationale Traditionen wider.
- Im Zuge der NQR-Arbeit sind neue Dialogplattformen entstanden die die unterschiedlichen Akteure aus Bildung und Beschäftigung, Forschung und Praxis umfassen.
- Dieses breite Zusammenwirken löst Reformprozesse aus und trägt europaweit zum Entstehen einer erweiterten partnerschaftlichen Gestaltung von Berufsbildung bei.

Quelle: Cedefop. The Development of National Qualifications Frameworks in Europe. 2009

seit 2002. Dieser Politikbericht wird eine wichtige Grundlage für die Strategien zur Weiterentwicklung der Berufsbildung und, breiter, des lebenslangen Lernens bilden.

BWP_ Im Frühjahr 2009 wurde das Cedefop evaluiert. Welche Konsequenzen haben Sie für die strategische und operative Ausrichtung Ihrer Arbeit aus den Evaluationsergebnissen gezogen?

Bulgarelli_ Cedefop hat aus seiner jüngsten Evaluierung gelernt – trotz der positiven Ergebnisse. So müssen wir darauf achten, dass Cedefop seine personellen und finanziellen Ressourcen nicht zu breit streut, wenn wir versuchen, allen Interessen gerecht zu werden. Daher haben wir unsere mittelfristigen Prioritäten für den Zeitraum 2009 bis 2011 auf vier Ziele konzentriert:

1. Unterstützung der europäischen Berufsbildungspolitik,
2. Auswertung von Trends und Herausforderungen in den Bereichen Qualifikationen und Lernen,
3. Bewertung des Nutzens der Berufsbildung,
4. Aufwertung des Profils der Berufsbildung.

Eine weitere Maßnahme war die Zusammenlegung aller Websites und Extranets zu einem einheitlichen Cedefop-Webportal. Hiermit wollen wir unseren Zielgruppen und Partnern einen einzigen Zugang zu aktuellem, präzisiertem und zeitnahem Wissen bieten. Um die Umsetzung unserer Strategie zu überprüfen, uns stetig zu verbessern und weiterzuentwickeln, bauen wir zurzeit an einer Kultur der Eigenevaluierung und Leistungsüberwachung.

Neu ausgerichtet hat das Cedefop auch seine Beziehungen zur Wissenschaft und seine Strategie zur Förderung der Berufsbildungsforschung. In der Vergangenheit verbreiteten wir Berufsbildungsstudien, u. a. über unsere wissenschaftliche Zeitschrift, die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Heute nutzen wir dagegen stärker unsere

Netzwerke, z. B. ReferNet. Über diese konnten wir unsere Kontakte zu nationalen Wissenschaftskreisen teilweise sogar intensivieren.

Cedefop hat einen guten Ruf als Forum und als Partner in der wissenschaftlichen Diskussion insbesondere zu Themen wie künftiger Qualifikationsbedarf, Missverhältnis zwischen Qualifikationsangebot und Qualifikationsnachfrage, wirtschaftlicher und sozialer Nutzen der Berufsbildung, Anwendung von Qualifikationsrahmen und Lernergebnissen oder lebenslanges Lernen für ältere Arbeitnehmer. Renommierte europäische Wissenschaftler wirken aktiv in den Netzen des Cedefop (z. B. Skillsnet) und an anderen Projekten mit.

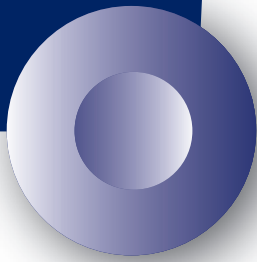
BWP_ Mit Blick auf den europäischen Bildungsraum ist schon viel erreicht, aber es bleibt auch noch viel zu tun. Was wünschen Sie sich für die kommenden Jahre?

Bulgarelli_ Erstens: eine noch viel stärkere Verbindung von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik und eine engere Kooperation zwischen den Akteuren. Das schließt meiner Meinung nach Bildungs- und Berufsberatungsdienste sowie Arbeitsmarktservice und Bildungsanbieter ein. Parallelqualifikationssysteme, die nur beschränkten Nutzen haben und nicht in Beziehung zu nationalen Qualifikationsrahmen stehen, sind in Zukunft wenig sinnvoll.

Zweitens – um den Bogen zum Ausgangspunkt unseres Gesprächs zurückzuschlagen: einen unverkrampfteren Umgang mit Innovationen. Da sind Amerikaner und Asiaten oft sehr viel unvoreingenommener als wir. John Cage, der nicht nur einer der einflussreichsten amerikanischen Komponisten des 20. Jahrhunderts war, sondern auch ein kreativer Kopf, der sich auch als Philosoph, Maler, Dichter und Musiktheoretiker betätigte, sagte einmal: „I can't understand why people are frightened of new ideas. I'm frightened of the old ones.“

BWP_ Frau Bulgarelli, wir danken Ihnen für dieses Interview. ■

(Interview: Ute Hippach-Schneider, Christiane Jäger)



Kreativität und Innovation – Schlüsselkompetenzen in der Wissensgesellschaft

► Die Europäische Union hat das Jahr 2009 zum Jahr der Kreativität und Innovation erklärt und macht damit den engen Zusammenhang zwischen der Wissensgesellschaft, Innovationsfähigkeit und internationaler Konkurrenzfähigkeit deutlich. Aber welche Anforderungen stellt der betriebliche Innovationsprozess an die Mitarbeiter/-innen im Detail? Wenn Innovationsprozesse in zunehmendem Maße arbeitsteilig ablaufen, müssen dann nicht soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit eine zentrale Rolle spielen?

Der Beitrag verortet die häufig inflationär benutzten Begriffe Innovation und Kreativität in ihren wissenschaftlichen Kontexten und trägt damit zu ihrer Versachlichung bei. Zudem geht der Autor der Frage nach, auf welche Weise entsprechende Schlüsselkompetenzen in der allgemeinen und beruflichen Bildung gefördert werden können.

Die Bedeutung von Innovation und Kreativität

Die Europäische Union hat das Jahr 2009 zum Jahr der Kreativität und Innovation erklärt. Sie macht damit die zentrale Bedeutung beider Elemente für die Gesellschaften der Mitgliedsländer deutlich. Aber warum nennt die EU beide Begriffe in einem Atemzug? Genauer erklärt wird der Zusammenhang unter anderem auf der deutschen Homepage zum Europäischen Jahr 2009 (www.ejki2009.de):

„Kreativität und Innovation sind zentrale Elemente der heutigen wissensbasierten Gesellschaften Europas, um den Chancen und Herausforderungen der Globalisierung wirksam begegnen zu können. Beide sind eng verknüpft, denn persönliche Kreativität ist unabdingbare Voraussetzung für die Innovationsfähigkeit einer Gesellschaft.“

Demnach erlaubt Innovationsfähigkeit den wissensbasierten Gesellschaften, erfolgreich im internationalen Wettbewerb zu bestehen. Darüber hinaus aber wird entgegen früherer Lesart Innovation nicht mehr als Ausgangspunkt erfolgreicher Chancenwahrnehmung in einer zunehmend globalisierten Welt verstanden. Vielmehr wird explizit anerkannt, dass Innovation selbst gewisse Grundlagen, z. B. in Form von ausreichendem Humankapital, benötigt. Besonders hervorgehoben wird dies im letzten Satz des Zitats, in dem Kreativität als „unabdingbare Voraussetzung“ von Innovationsfähigkeit anerkannt wird. Die gesellschaftlichen Akteure müssen sich vor diesem Hintergrund die Frage stellen, wie sie zur Schaffung der notwendigen Grundlagen beitragen können.

Ohne den Ergebnissen dieses Artikels vorwegzugreifen, gehört dazu die Erkenntnis, dass die Basis für gesellschaftliche Innovationsfähigkeit nicht erst in oder gar nach dem Studium geschaffen wird. Die Weichenstellung muss viel früher erfolgen und bereits in der schulischen Bildung ansetzen. Neben Schule und Erziehungseinrichtungen kann auch die Wirtschaft, zum Beispiel im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, zur ihrer Förderung beitragen. Um Handlungsempfehlungen im Rahmen einer



TORBEN SCHUBERT

Dr. rer. pol., Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung, Karlsruhe

Kreativitätsförderung abzugeben, müssen aber zunächst einmal die Begriffe Innovation und Kreativität klar umrissen werden.

Kreativität im Innovationsprozess

Der Begriff der Innovation – und in noch stärkerem Maße der Begriff der Kreativität – erfreut sich neben der politischen Aufmerksamkeit auch einer weitverbreiteten Skepsis, da er von vielen als reines Modewort begriffen wird. Abseits der öffentlichkeitswirksamen Bühnen hat sich aber sowohl eine ernst zu nehmende Innovations- wie auch Kreativitätsforschung gebildet. Erste betreffend wurden aufbauend auf SCHUMPETER (1943) vielfältige Versuche unternommen, den Begriff der Innovation bzw. des Innovationsprozesses wissenschaftlich abzugrenzen. In unserem Kontext sind drei Erkenntnisse von Bedeutung:

1. Innovation umfasst neben der Erfindung auch die Umsetzung.
2. Innovation bezieht sich nicht nur auf technische Innovation (gemeint sind technische Produkt- oder Prozessinnovationen), sondern bezeichnet eine Vielzahl von Neuerungen, die über ein rein technologisches Verständnis nicht zu erfassen sind.
3. Konstituierendes Neuheitskriterium ist nicht „new-to-the-market“ sondern lediglich „new-to-the-firm“.

Mit Sicherheit unstrittig ist der erste Punkt, da eine Idee oder Erfindung, die nicht umgesetzt wird, ökonomisch nicht relevant wird. Die Punkte 2 und 3 werden insbesondere in der dritten Auflage des OSLO-Manuals (OECD 2005) – einem allgemein anerkannten Handbuch zur Innovationsmessung – deutlich. Hier finden neben den technologischen Innovationen, die sich auf die Einführung neuer Produkte und neuer Produktionsprozesse beziehen, auch organisationsbezogene Innovationen (z. B. Einführung von Wissensmanagementsystemen oder Änderung der Absatz- und Vertriebswege) sowie Marketinginnovationen (z. B. Änderung des Produktdesigns) Berücksichtigung. Laut OSLO-Manual gilt als Minimalkriterium für die Neuheit einer Innovation, dass die Innovation in der Firma zuvor nicht existierte („new-to-the-firm“). Sie muss *nicht* neu auf dem Markt („new-to-the-market“) gewesen sein.

Dieses Innovationsverständnis beruht auf einer mikroökonomischen Wirkungsweise, die kurz charakterisiert werden soll. Hierzu stelle man sich vereinfachend einen vollständig kompetitiven Markt vor. Wir nehmen an, dass die Unternehmen mit konstanten Grenzkosten in Höhe von p produzieren (d. h., jede zusätzliche Einheit verursacht Produktionskosten in der Höhe von p). Die Konsumenten haben eine im Preis abnehmende Nachfragemenge, die durch eine Funktion N beschrieben werden kann.

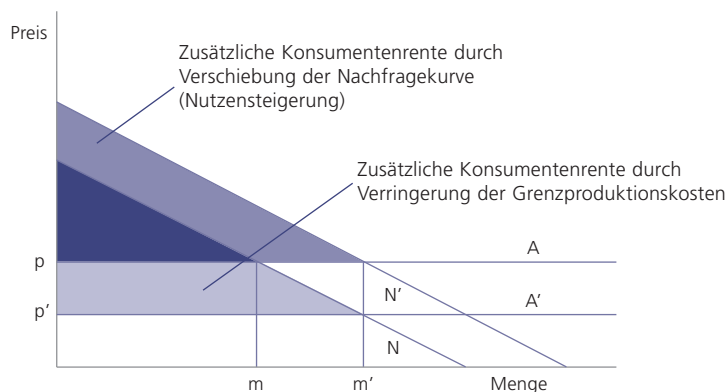
Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass das Marktgleichgewicht erreicht wird, wenn der Preis pro Produkteinheit p beträgt, wobei zu diesem Preis die Konsumenten bereit sind, genau m Einheiten des Produktes zu kaufen. Ein Maß für die Wohlfahrtseffekte, die mit dem Handel auf dem Markt verbunden sind, ist die Konsumentenrente (vgl. Infokasten). Sie entspricht dem dunkelblauen Dreieck.

Wohlfahrt: Unter Wohlfahrt versteht die Volkswirtschaftslehre die mit dem wirtschaftlichen Handeln ihrer wirtschaftlichen Akteure (z. B. Konsumenten oder Produzenten) verbundenen Nutzenvorteile. Wohlfahrtsvergleiche erlauben die Analyse verschiedenster Eingriffe oder Zustandsveränderungen; z. B. kann man mit Hilfe der Wohlfahrtsvergleiche analysieren, ob eine bestimmte Regulierungsmaßnahme wohlfahrtserhöhend oder senkend ist. Im u. g. Beispiel kann mit Wohlfahrtsvergleichen gezeigt werden, wie Innovationen wohlfahrtssteigernd wirken.

Konsumentenrente: Die Konsumentenrente ist ein spezielles, theoriegeleitetes Wohlfahrtsmaß. Sie basiert auf einem Vergleich der maximalen Zahlungsbereitschaft eines Konsumenten und dem tatsächlich bezahlten Preis. Man stelle sich einen Konsumenten vor, der ein bestimmtes Gut zum Preis von 5 Euro erworben hat. Seine maximale Zahlungsbereitschaft (der geldwerte Nutzen) muss also mindestens 5 Euro betragen haben, denn sonst hätte er das Gut nicht gekauft. Nehme man nun an, er wäre bereit gewesen, dieses Gut bis zu einem Preis von 10 Euro zu erwerben, dann hätte er 5 Euro weniger bezahlt als der Nutzen, den das Gut für ihn wert ist. Die Konsumentenrente (oder auch der Nettonutzen) beträgt also 5 Euro. Sie ist immer gerade die Differenz von maximaler Zahlungsbereitschaft und tatsächlich bezahltem Preis.

Die Abbildung verdeutlicht, dass Innovationen auf zwei Arten in Erscheinung treten können: Sie werden in aller Regel *nutzensteigernd* und/oder *kostenreduzierend* wirken. Beginnend mit der Nutzensteigerung nehme man an, die Nachfrage N erhöhe sich auf N' , d. h., zu jedem gegebenen Preis nehmen die Konsumenten mehr von einem Gut ab. Gründe hierfür können zum Beispiel eine Verbesserung der technischen Eigenschaften eines Produkts (Produktinnovation), aber auch ein ansprechenderes Design sein (Marketinginnovation). Die zusätzlich entstandene Konsumentenrente wird durch die mittelblaue Fläche abgebildet. Schauen wir uns ferner kostensenkende Innovationen

Abbildung Wohlfahrtsökonomische Wirkungen verschiedener Innovationen



Quelle: Eigene Darstellung

nen an. Wir unterstellen, die Grenzkosten fielen von p auf p' (d. h., die Angebotskurve der Unternehmen verschiebt sich von A nach A'). Wegen der vollständigen Konkurrenz sinken aber auch die Preise auf p' , wobei die Kunden nun bereit sind, m' Einheiten des Produkts abzunehmen. Die zusätzliche Konsumentenrente ist durch das hellblaue Trapez gegeben. Wiederum sind also durch sinkende Kosten die Handelsvorteile und die Wohlfahrt gestiegen. Ein Absinken der Kosten muss aber nicht auf einer technologisch überlegenen Produktionstechnologie (Prozessinnovation) beruhen, sondern kann auch durch eine Umorganisation der Arbeitszeiten oder der Lieferantenbeziehungen (Organisationsinnovation) verursacht worden sein.

Insbesondere wird deutlich, warum Innovationen für die ökonomische Theorie so interessant sind. Sie erhöhen die Wohlfahrt (vgl. Infokasten).

In der Abbildung wurden primär die Wohlfahrtseffekte verschiedener Innovationstypen deutlich gemacht. Auf ihren Zusammenhang untereinander hingegen wird nicht eingegangen. Viele Ergebnisse (vgl. SCHUBERT 2009 sowie RAMMER u. a. 2009) weisen aber mittlerweile darauf hin, dass sie in einer komplexen Beziehung zueinander stehen. Dies ist auch unmittelbar ersichtlich, denn wer ein neues Produkt auf dem Markt einführen will, wird möglicherweise seine Produktionsprozesse, seine Organisation oder auch Vertriebsstrategien anpassen müssen. Arbeitsteiligkeit wird also zur Grundvoraussetzung des Innovationsprozesses. Wenn also der Innovationsprozess als komplexer, arbeitsteiliger Prozess mit technischen, wirtschaftlichen und sozialen Komponenten verstanden werden muss, dann wird auch deutlicher, welche Rolle Kreativität darin spielt. Es geht nicht mehr nur darum, dass einzelne Individuen einzigartige Innovationsideen generieren, sondern auch darum, diese bis zur Umsetzung oder Marktreife zu bringen. Dies erfordert soziale Kompetenzen, aber auch ein breites Bildungsniveau aller Beteiligten.

Das einführende Zitat legt nahe, dass Kreativität als Input die Wahrscheinlichkeit für Innovationen erhöht. Was aber sind das genau für Prozesse?

Die (psychologisch geprägte) Kreativitätsforschung geht von einem sehr breiten Verständnis aus. So geben STERNBERG/LUBART (1999) eine sehr hilfreiche Definition des Begriffs Kreativität:

„Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e. original, unexpected) and appropriate (i.e. useful concerning task constraints).“

Insbesondere wird hier keine Einschränkung auf bestimmte Tätigkeiten vorgenommen, wie zum Beispiel Begriffe wie „Kreativwirtschaft“ es nahelegen, die Kreativität mit im Wesentlichen künstlerischen Tätigkeiten gleichsetzen. Viel-

mehr wird anerkannt, dass kreativ alles sein kann, was die obige Definition erfüllt. Trotzdem zielt sie ausschließlich auf die individualistisch-kognitive Ebene. Wie aber bereits erläutert wurde, ist Innovation sowohl über die Umsetzungs- wie die Diffusionskomponente eingebettet in einen sozialen Prozess (vgl. auch HARGADON/SUTTON 1997, S. 748). Kreativität kann also nicht nur einem Individuum allein zugeschrieben werden, sondern wird zur Kreativität einer ganzen Gruppe. Daher sollte der Kreativitätsbegriff mit Blick auf die soziale Komponente des Innovationsprozesses in Richtung einer Teamkreativität erweitert werden. Somit könnte man formulieren:

Teamkreativität ist die Fähigkeit, Arbeit in Kooperation mit anderen Individuen zu produzieren, die sowohl neu und unerwartet als auch nützlich ist. Teamkreativität umfasst dabei auch die Fähigkeit, kreative Individualarbeit im Sinne eines „to put into action“ umzusetzen.

Aus der notwendigen Umsetzungskomponente folgt daraus in Einklang mit der Stellungnahme auf der Homepage des Europäischen Jahres 2009, dass Kreativität bzw. Teamkreativität Voraussetzung von Innovationsfähigkeit ist.

Kreativitätsförderung durch Bildung

Aus der Struktur des Innovationsprozesses folgen drei Schlüsselkompetenzen, die zum Erfolg von Innovationsvorhaben beitragen:

1. Die Fähigkeit, Innovationsideen zu generieren bzw. altes Wissen zu neuem zu rekombinieren.
2. Die Fähigkeit, diese in einem sozialen Prozess umzusetzen. Dies setzt bei allen Beteiligten
 - a. Kommunikations- und Überzeugungskompetenzen sowie Teamfähigkeit,
 - b. Offenheit gegenüber Neuem und ein hohes Bildungsniveau voraus, da Innovationen Routinen aufbrechen und verändern und somit von allen Betroffenen verlangen, die Veränderungen sinnvoll in den eigenen Arbeitsalltag zu integrieren.

AUFGABENTEILUNG ZWISCHEN ALLGEMEINER UND BERUFLICHER BILDUNG

Es verwundert nicht, dass sich die hier skizzierten Kompetenzen auf den Bereich des Bildungserwerbs beziehen. Im Folgenden sollen Strategien für die allgemeine (gemeint: schulische und universitäre) und die berufliche Bildung zur Förderung dieser Kompetenzen abgeleitet werden. Dazu muss man sich zunächst ihren spezifischen Charakter anschauen. Von zentraler Bedeutung ist die Frage nach geeigneten Vermittlungsorten; speziell die Frage, welche Kompetenzen eher in der allgemeinen und welche in der

beruflichen Bildung vermittelt werden sollten, um eine möglichst effiziente Arbeitsteilung zu finden.

Einen Hinweis darauf liefert die Berücksichtigung der Ausrichtung der unterschiedlichen Bildungsbereiche. Die Ausbildung in Schule und Universität ist allgemeiner Natur; d. h., es werden bestimmte Lösungskompetenzen ohne Fokus auf eine ex ante bekannte spätere Arbeitsposition vermittelt. Da hingegen bei der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den meisten Fällen die Arbeitsstelle bekannt ist, kann diese Form der Bildung in aller Regel deutlich effizienter auf spezifische Erfordernisse ausgerichtet werden. Der Vorteil der beruflichen Aus- und Weiterbildung besteht also in der Möglichkeit, die betriebliche Situation in die Qualifikationsstrukturen einfließen zu lassen. Daraus folgt, dass unspezifische Kompetenzen primär vom öffentlichen System der allgemeinen Bildung übernommen werden sollten, während spezifischere im Rahmen der beruflichen Bildung vermittelt werden sollten.

Was heißt das also für die oben beschriebenen Kompetenzen? Zunächst einmal sollte klar sein, dass ein hohes allgemeines Bildungsniveau in der Breite durch das allgemeinbildende Schulsystem sichergestellt werden sollte. Lücken, die hier entstanden sind, können von der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht oder nur mit unverhältnismäßigem Aufwand geschlossen werden. Mit Blick auf die originäre Generierung von Innovationsideen ist sicherlich zu konstatieren, dass hier das kreative Moment von besonderer Bedeutung ist. Innovationen betten sich zwar häufig im Zuge der Umsetzung in die betriebliche Realität ein. Die Erfindung bzw. die Ideengenerierung an sich ist aber häufig losgelöst vom betrieblichen Kontext und beruht viel stärker auf in Individuen gebündelten Fähigkeiten, allgemeine Lösungsansätze auf konkrete Probleme anzuwenden. Daher ist auch die Fähigkeit zur Ideengenerierung eher eine unspezifische Kompetenz. Die Förderung sollte daher insbesondere von Universitäten wahrgenommen werden. Die Lage ist anders bei den sozialen Kompetenzen, die für die Umsetzung einer Innovationsidee von entscheidender Bedeutung sind. Denn die Umsetzung impliziert auch die Integration der Idee in das (betriebs-)spezifische Umfeld. Dementsprechend ist die Berücksichtigung des betriebspezifischen Hintergrunds besonders wichtig. Die notwendigen sozialen Kompetenzen hängen also stark von den Kommunikations-, Arbeits- und Hierarchiestrukturen ab.

FÖRDERUNG SOZIALER KOMPETENZEN AUF ALLEN EBENEN

Die oben vorgeschlagene Aufgabenteilung von beruflicher und allgemeiner Bildung sollte nicht dogmatisch verstanden werden. So wird ein Grundstock sozialer Kompetenzen (interpretierbar als „soziale Allgemeinbildung“) bereits in der schulischen Bildung vermittelt werden müssen. Ein-

schlägige Ansätze werden in der pädagogischen Forschung bereits diskutiert und praktisch umgesetzt (z. B. sozial- oder eigenverantwortlichkeitsorientierte Lehrmethoden wie Gruppenarbeit oder Wochenarbeitspläne).

Diese Ansätze werden häufig mehr oder weniger direkt auf die Unternehmen übertragen. Der Nutzen dieser Maßnahmen hängt jedoch in hohem Maß von den betriebspezifischen Umständen ab. Daher muss bei Defiziten im Innovationsprozess geprüft werden, woran diese liegen. Für eine schlechte Umsetzungsfähigkeit kann ein individueller Mangel an sozialen Kompetenzen verantwortlich sein, dem mit entsprechenden Qualifikationsmaßnahmen begegnet werden kann. Welche dies sind, hängt vom diagnostizierten Bedarf ab. Im Allgemeinen werden Kommunikationsfähigkeit, Offenheit, Flexibilität sowie Integrationsfähigkeit in heterogenen Teams unverzichtbare Mitarbeiterqualifikationen für eine erfolgreiche Umsetzung sein.

Ebenso ist es aber möglich, dass ungünstige organisatorische Rahmenbedingungen (z. B. steile und bürokratisierte Hierarchien in Forschungsabteilungen) für Defizite im Umsetzungsprozess verantwortlich sind. Sollte dies der Fall sein, müssen die der eigentlichen Innovationsgenerierung nachgelagerten Schnittstellen (z. B. Abteilungsgrenzen) auf ihre Durchlässigkeit gegenüber Neuerungen untersucht werden. Neben der Umorganisation der entsprechenden Strukturen sollten aber auch soziale Kompetenzen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie Flexibilität gefördert werden, denn sie können dazu beitragen, organisatorische Barrieren abzumildern. In jedem Fall beruht die Erfolgswahrscheinlichkeit dieser Maßnahmen aber fundamental auf der korrekten Spezifizierung der Schwächen des unternehmensinternen Innovationsprozesses und deren Beseitigung. ■

Literatur

HARGADON, A.; SUTTON R. I.: *Technology Brokering and Innovation in a Product Development Firm*. In: *Administrative Science Quarterly* 42 (1997) 4, pp. 716-749

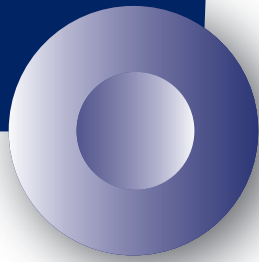
OECD: *OSLO Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. 3rd edition. Paris 2005

RAMMER, C.; CZARNITZKI, D.; SPIELKAMP, A. (2009): *Innovation Success of Non-R&D-Performers: Substituting Technology by Management*. In: *Small Business Economics* 33 (2009) 1, pp. 35-58

SCHUBERT, T.: *Marketing and Organisational Innovations in Entrepreneurial Innovation Processes and their Relation to Market Structure and Firm Characteristics*. DRUID Summer Conference 17th-19th June 2009, Copenhagen

SCHUMPETER J. A.: *Capitalism, Socialism and Democracy*, London 1943

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I.: *The concept of creativity: Prospects and Paradigms*. In: Sternberg, R. J. (Hrsg.): *Handbook of Creativity*. London 1999, pp. 3-16



Entrepreneurship Education in der Berufsausbildung

Vom didaktischen Modell zur praktischen Umsetzung

► Hinter dem Thema Entrepreneurship Education steckt mehr als allein die Idee vom guten Gründertraining. Die Gestaltung des individuellen Berufswegs und damit die Möglichkeit zu einer gelungenen Teilhabe am Arbeitsleben werden zunehmend komplexer. Mittlerweile stellt dies eine Herausforderung für jeden jungen Erwachsenen dar, der am Anfang seiner beruflichen Laufbahn steht. Der Beitrag führt allgemein in das Thema ein und stellt ein didaktisches Modell zur Förderung von Entrepreneurship in der beruflichen Bildung vor. Abschließend wird exemplarisch die Umsetzung des Ansatzes – vom Modellversuch der Schumpeter Handelsakademie bis auf Systemebene der Berufsausbildung – in Österreich skizziert.

Zum Verständnis einer Entrepreneurship Education in der beruflichen Erstausbildung

Der hier vorgestellte Ansatz einer Youth Entrepreneurship Education bezweckt zweierlei: Zum einen geht es um die Stärkung des Individuums, indem ihm geholfen wird, eigene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen zu identifizieren, um im Sinne eines „Unternehmers seiner Selbst“ zu lernen, wie mit ihnen umzugehen ist. Zum anderen soll darüber hinaus den Jugendlichen die Option auf eine eigene unternehmerische Selbstständigkeit als Variante zur klassischen Erwerbstätigkeit eröffnet werden.

In der beruflichen Erstausbildung wird der zweite Aspekt gegenwärtig nur stiefmütterlich behandelt und bedarf einer intensiven Aufarbeitung. Insbesondere junge Menschen benötigen verschiedene Kernkompetenzen, um ihren Platz in der Arbeitswelt zu finden und auf Veränderungen kurzfristig reagieren zu können. Gefordert sind neben einem hohen Maß an Flexibilität und Eigenständigkeit vor allem Kreativität, die Fähigkeit, mit Risiken umgehen zu können sowie (Markt-)Chancen zu erkennen und diese zu nutzen. Gerade letzteres stellt den Kern einer Entrepreneurship Education dar, die deutlich über das Trainieren von Arbeitstugenden hinausgeht und den schöpferischen Moment sowie den Übergang von Invention zur Innovation in den Mittelpunkt stellt.

Dieses Verständnis vom unternehmerischen Denken und Handeln, das nicht allein auf die Gründung eines Unternehmens begrenzt werden soll, hat eine herausragende gesellschaftspolitische Bedeutung. Es verbessert auf der individuellen Ebene die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen und gibt jungen Menschen das Rüstzeug, den Herausforderungen der modernen Arbeitswelt zu begegnen. Resultiert unternehmerisches Denken in Unternehmensneugründungen, so kann dies zudem ein Mehr an Beschäftigung und Wachstum erzeugen und stellt somit nicht nur einen Mehrwert für das Individuum, sondern auch aus volkswirtschaftlicher Perspektive für die Gesellschaft dar. Die Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns in einem so weit gefassten Ansatz dient uns als Ausgangspunkt des nachfolgend dargestellten didaktischen Modells.



BJÖRN HEKMAN

Dr., Referent Berufliche Bildung, Institut der deutschen Wirtschaft, Köln, zuvor Projektmanager Youth Entrepreneurship, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh



JOHANNES LINDNER

Wirtschaftspädagoge der Schumpeter Handelsakademie und Fachbereichsleiter für Entrepreneurship- und Wirtschaftsdidaktik am Zentrum für Berufsbildung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Didaktisches Modell einer Entrepreneurship Education in der beruflichen Erstausbildung

Kognitive Modelle zum unternehmerischen Verhalten beschreiben ein aktuelles Verständnis darüber, wodurch eine Gründungsintention bei Individuen beeinflusst wird. Auf dieser Basis kann folgende Annahme bezüglich einer grundlegenden Wirkungsweise von Maßnahmen im Rahmen einer Entrepreneurship Education gemacht werden (vgl. HEKMAN 2007, S. 97 ff.).

Über die Förderung der Wünschbarkeit und des Machbarkeitsempfindens kann es gelingen, die Gründungsintention des Einzelnen zu stärken. Aus didaktischer Perspektive soll hier nun die Frage beantwortet werden, wie mit Hilfe von Schulungsmaßnahmen die Förderung des Machbarkeitsempfindens und der Wünschbarkeit hinsichtlich einer eigenen zukünftigen Unternehmensgründung unterstützt werden kann. Um eine differenzierte Beantwortung zu ermöglichen, wurde der hier vorzustellende didaktische Ansatz entlang eines Phasenmodells entwickelt, das u. a. auf Heckhausens Rubikon-Modell sowie auf der Interestheorie von KRAPP aufbaut (vgl. HEKMAN 2007, S. 140). Der Ansatz unterscheidet fünf Lernphasen einer Entrepreneurship Education (vgl. Abb.1). In jeder Phase wird die Frage nach der Förderung des Machbarkeitsempfindens und der Wünschbarkeit je nach Bedürfnislage der jeweiligen Zielgruppe individuell beantwortet.

Da sich hier der Blick auf die berufliche Erstausbildung konzentriert, wird nachfolgend lediglich die erste Phase des obenstehenden Modells einer näheren Betrachtung unter-

zogen. Im Sinne des Modells befinden sich Auszubildende in einem Lernstadium, indem sie zunächst für das Thema sensibilisiert werden müssen – der Phase der Sensibilisierung.

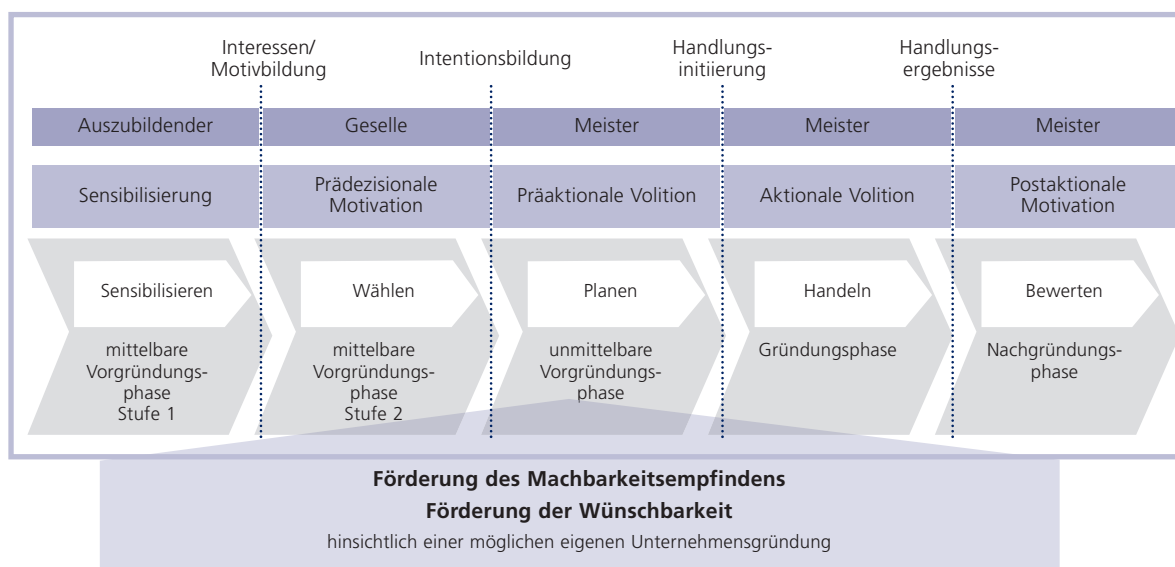
Die Förderung der Wünschbarkeit und des Machbarkeitsempfindens, geschieht hier in erster Linie durch die Entwicklung des Interesses an unternehmerischem Denken und Handeln und der Stärkung der Leistungsmotivation. Bei den Auszubildenden wird ein Bewusstsein über die Chance einer eigenen unternehmerischen Selbstständigkeit geschaffen. Insgesamt sollen sie in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich Entrepreneurship für sich erkennen, dass auch sie die Möglichkeit besitzen, einen Rahmen zu schaffen, um ihre berufliche Mündigkeit in Form einer unternehmerischen Selbstständigkeit zum Ausdruck zu bringen. Das bedeutet, dass die Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildung über die Kompetenz verfügen, zu entscheiden, ob sie durch entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die Fähigkeit zur Gründung eines Unternehmens erlangen wollen oder nicht. Um dies zu ermöglichen, sollten innerhalb der Sensibilisierungsphase die folgenden drei Dimensionen berücksichtigt werden:

- Ausrichtung auf den Gegenstandsbereich: Entrepreneurship
- Interessenförderndes Verhalten: Three basic needs
- Förderung relevanter Motive: Stärkung der Leistungsmotivation

AUSRICHTUNG AUF DEN GEGENSTANDSBEREICH: ENTREPRENEURSHIP

Handlungsorientierter Unterricht und damit der Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements wie beispielsweise Fall-

Abbildung 1 Lernphasen einer Entrepreneurship Education



Quelle: HEKMAN 2007, S. 152

aufgaben, Erkundungen oder Rollenspiele, haben maßgeblichen Einfluss auf die Interessengenesse und tragen somit zur Förderung der Wünschbarkeit bei. Im Mittelpunkt der curricularen Ausrichtung stehen demnach Lehr-Lern-Arrangements, die inhaltlich auf die Förderung von Unternehmer- bzw. Gründerkompetenzen eingehen, wie z. B.:

1. Berühmte Erfindungen im Beruf kennenlernen: Durch eigenständige Recherche nach originellen Geschäftsideen und deren Besprechung im Klassenverband soll die Phantasie der Auszubildenden angeregt werden.
2. Verbesserungsvorschläge für den eigenen Betrieb sammeln: Unternehmerisches Handeln beinhaltet innovatives Denken. Bei der Suche nach Verbesserungsvorschlägen hat der Auszubildende die Möglichkeit, sich in seinem eigenen, direkten beruflichen Umfeld mit dem Thema Innovation auseinanderzusetzen.
3. Durchführen von Interviews mit Unternehmerinnen und Unternehmern: Die Interview-Fragen werden im Unterricht erarbeitet. Der gemeinsam auf Basis eines Brainstormings entwickelte Fragebogen stellt zugleich eine Chance zur Förderung der Kreativität der Auszubildenden dar. Die gesammelten Antworten sollen danach in geeigneter Form präsentiert und diskutiert werden.
4. In Rollenspielen die Position des Unternehmers/der Unternehmerin erfahren: Auf Basis des einführenden Unterrichts und der Ergebnisse des Unternehmerinterviews spielen die Auszubildenden das Alltagsgeschehen des Unternehmers nach.
5. Vorbilder aus dem eigenen Beruf persönlich kennenlernen: Das Einladen von Jungunternehmerinnen und -unternehmern kann das eigene Interesse wecken. Personen, die als Vorbilder für Jugendliche dienen und mit denen sich die Auszubildenden identifizieren können, sollen über ihre Wünsche und Ziele als Unternehmer/-in erzählen.
6. Gründen einer Übungsfirma: Je nach Möglichkeit wird empfohlen, eine Übungsfirma zu etablieren. Hierbei kommt es sowohl auf die eigentliche Gründungsidee an als auch darauf, dass die Schüler/-innen einzelne Funktionen im Unternehmen durchspielen und kennenlernen.

Neben der *interessenbildenden* inhaltlichen und methodischen Aufbereitung des Themas *Entrepreneurship* muss jedoch noch ein Rahmen geschaffen werden, der zu einer positiven emotionalen Erlebnisqualität beiträgt. Dies führt zur zweiten Dimension, dem *interessenfördernden* Verhalten der Lehrkräfte bzw. des Ausbildungspersonals. Hierzu greifen wir auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von DECI und RAYN zurück, die von KRAPP u. a. in den 1990er Jahren weiterentwickelt wurde.

INTERESSENFÖRDERNDES VERHALTEN: THREE BASIC NEEDS

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation baut auf drei angeborenen psychischen Bedürfnissen auf, die als relevant für intrinsische und extrinsische Motivation gelten (vgl. DECI/RYAN 1993, S. 229). Dabei gilt, dass „ebenso wie die Befriedigung basaler biologischer Bedürfnisse (Triebe) eine Naturnotwendigkeit darstellt, auch die hinreichende Erfüllung grundlegender psychischer Bedürfnisse (basic needs) eine notwendige Voraussetzung für die optimale Funktionsweise des psychischen Systems“ ist (LEWALTER u. a. 1998, S. 146). DECI/RYAN identifizieren innerhalb dieses Steuerungssystems drei relevante Bedürfnisse (vgl. Kasten).

Three basic needs nach DECI/RYAN

1. *Bedürfnis nach Autonomie*: Bei der Selbstbestimmung geht es darum, dass das Individuum aus eigenem Antrieb, frei von äußeren und inneren Zwängen, etwas tun möchte. Das Handeln wird überwiegend durch die eigenen Erfahrungen und Vorstellungen bestimmt (vgl. KRAPP 1993, S. 200). Autonomie ist in diesem Kontext des Lernens nicht mit dem Streben nach möglichst großer Freiheit, im Sinne einer Unabhängigkeit von Beeinflussung durch andere, misszuverstehen. Mit Bezug auf die zuvor beschriebenen Lehr-Lern-Situationen „ist dieses Bedürfnis stets auf das jeweils erreichte Kompetenzniveau bezogen. Eine Person wünscht nur dort Handlungsfreiheit, wo sie glaubt, die anstehenden Aufgaben mit hinreichender Wahrscheinlichkeit erfolgreich bewältigen oder die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten selbstständig erwerben zu können“ (KRAPP 1998, S. 194.) So gelingt die Kompetenzerfahrung optimal. Das Autonomieerleben wird dadurch unterstützt, dass für den Lernenden Möglichkeiten der selbstständigen, gestalterischen und schöpferischen Tätigkeit berücksichtigt werden und Aufgaben so gestaltet sind, dass sie als herausfordernd und sinnvoll angesehen werden.
2. *Bedürfnis nach Kompetenz*: Kompetent zu sein bedeutet, einer Sache gewachsen zu sein, zu wissen, dass der Erfolg in der eigenen Hand liegt und erreichbar ist. Das Individuum, mit dem Bestreben, die eigene Kompetenz erleben zu wollen, will sich in der Lehr-Lern-Situation als handlungsfähig und gegenüber gegebenen und absehbaren Anforderungen als gewachsen erleben. Damit erhöht sich das Vertrauen in die eigene Lern- und Entwicklungsfähigkeit. Diese Sichtweise ist eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit (feeling of efficacy) verbunden, die, ganz im Sinne der Alltags-theorie, davon ausgeht, dass man gerne das macht, was man auch kann.
3. *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit*: Mit diesem Grundbedürfnis kommt zum Ausdruck, dass der Mensch sich zu einer Gruppe zugehörig fühlen will. Dabei werden die in den sozialen Bezugsgruppen für wichtig erachteten Werte, Ziele und Verhaltensnormen „auf dem Weg der Identifikation mehr oder weniger bewusst übernommen und allmählich in den Bestand des individuellen Selbst integriert“ (KRAPP 1993, S. 200) Darüber hinaus verweist KRAPP darauf, dass das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit im Hinblick auf die Entstehung und Weiterentwicklung motivationaler Dispositionen eine teilweise anders gelagerte Funktion besitzt. Es bildet vor allem die Grundlage oder den Ausgangspunkt für die Bereitschaft, sich einem neuen, bislang wenig vertrauten und insofern eher aversiv besetzten Tätigkeits- oder Wissensgebiet zuzuwenden.

FÖRDERUNG RELEVANTER MOTIVE: STÄRKUNG DER LEISTUNGSMOTIVATION

Die Arbeiten von RHEINBERG (1996; RHEINBERG/GÜNTHER 1999) liefern Untersuchungsergebnisse, auf deren Grundlage Unterrichtskonzepte zur Förderung der Leistungsmotivation bei Jugendlichen entwickelt werden. RHEINBERGS Ansatz bezieht sich auf zwei Aspekte der Leistungsmotivation, der „Zielsetzung“ und der „Attribution“ (vgl. HEKMAN 2007, S. 153 ff.).

Zum einen gilt es, bei den Jugendlichen eine Entwicklungshaltung zu fördern, welche die Zukunft als Chance zur eigenen Weiterentwicklung erkennt und nutzt. Zudem geht es um Reaktionsformen, die durch das Erreichen des Ziels ausgelöst werden, die wiederum dazu führen, dass die Jugendlichen ihr eigenes Anspruchsniveau anheben. Zum anderen sollen erwünschte Attributionsmuster gezielt gefördert werden. Daraus ergeben sich verschiedene Attributionen bei Erfolg und Misserfolg.

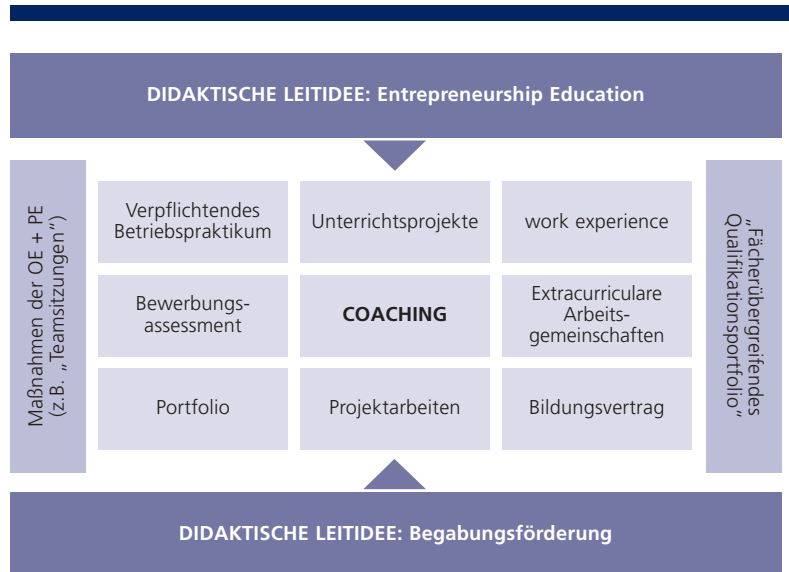
RHEINBERG/GÜNTHER (1999, S. 58) geben schließlich konkrete Hinweise zur Realisierung eines Unterrichts, der die Zusammenhänge zwischen Zielsetzung, Ursachenerklärung und Selbstbewertung darstellt:

1. Das Unterrichtsmaterial muss sich in Aufgaben transferieren lassen, die ein eindeutiges Ergebnis ermöglichen, das vom Schüler selbst ermittelt werden kann.
2. Die Aufgaben sollen eine deutlich erkennbare Schwierigkeitsstaffelung besitzen oder klar abgegrenzte Grade der Ausführungsgüte/-menge besitzen.
3. Erfolg oder Misserfolg sollen teilweise oder sogar gänzlich durch den Lernenden kontrollierbar sein. Beispielsweise durch Anstrengung, Konzentration oder Wahl der Arbeitsstrategie. Die Lösung der Aufgabe soll also nicht lediglich auf bereits vorhandene Fähigkeiten beruhen, sondern muss erarbeitet werden. Auch darf die Lösung nicht zufallsabhängig sein.
4. Die Bearbeitung der Aufgaben darf nicht zu lange dauern, damit die Beziehung zwischen Zielsetzung, Arbeitsinsatz und Ergebnis als Einheit überschaubar und reflektierbar bleibt und häufiger durchlaufen werden kann.
5. Den Schülerinnen und Schülern müssen die Aufgaben bereits so vertraut sein, dass sie Schwierigkeitsgrade für sich selbst einschätzen und die Aufgaben überhaupt selbstständig bearbeiten können.

Umsetzung einer Entrepreneurship Education in Österreich

Wie in den meisten europäischen Ländern (EU-Kommission 2005) ist auch in Österreich seit einigen Jahren Entrepreneurship Education ein wichtiges Thema. Zentrale Schritte einer strukturierten Implementierung von Entre-

Abbildung 2 Curriculare „Zusatzbausteine“ zur Implementierung von Entrepreneurship Education im Modellversuch



Quelle: AFF/LINDNER 2005, S. 112 ff.

preneurship Education in der Berufsausbildung – im Rahmen der Handelsakademien¹ – sind dabei zu nennen:

- **Wahlpflichtfach:** In den 1990er Jahren wurde der Ausbildungsschwerpunkt Unternehmensgründung und -führung an den kaufmännischen Schulen erprobt. Im Lehrplan der Handelsakademie (BGBl. II Nr. 281/2004) wurde der Ausbildungsschwerpunkt dann „Entrepreneurship und Management“ genannt und mit sechs bis 16 Wochenstunden (über drei Jahre verteilt) als Wahlpflichtfach eingeführt. Derzeit wird dieser Ausbildungsschwerpunkt an einem Drittel (rund 40 Schulstandorte) der Handelsakademien angeboten.
- **Schulkonzept:** Im Jahr 2000 begann ein Modellversuch an der Schumpeter Handelsakademie. Dieser Modellversuch verknüpft die didaktischen Zielvorstellungen „Förderung von entrepreneurial skills und Haltungen“ mit „Begabungsförderung“ quer durch verschiedene Unterrichtsfächer: einerseits im Unterrichtsalltag (insbesondere durch den Einsatz komplexer Methoden wie z. B. Ideenworkshop, Businessplanning, Übungsfirma, Projektunterricht, Case Studies etc.; vgl. LINDNER/FRÖHLICH 2009; LINDNER/TÖTTERSTRÖM 2009) und andererseits durch curriculare Zusatzangebote („Bausteine“). Die im Modellversuch erprobten und evaluierten Bausteine können wie in Abbildung 2 zusammengefasst werden.

¹ Handelsakademien (HAK) sind eine fünfjährige berufsbildende Vollzeitschule (www.berufsbildendeschulen.at), deren Schwerpunkt eine wirtschaftliche Ausbildung ist und die mit einem Vollabitur abschließt. In Österreich absolvieren rund 80 Prozent aller Jugendlichen in der Sekundarstufe II eine Berufsausbildung, ca. je zur Hälfte an beruflichen Vollzeitschulen bzw. im dualen System. In Österreich bestehen derzeit 120 Handelsakademien mit rund 44.000 Schülern/-innen.

Ausgehend vom Modellversuch wurden von engagierten Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Initiative für Teaching Entrepreneurship eine fachdidaktische Interpretation für das Leitfach „Betriebswirtschaft“ – mit der Arbeitsbuch-Reihe „Wirtschaft verstehen – Zukunft gestalten“ (vgl. LINDNER u. a. 2009) – erarbeitet. Unterstrichen wird diese Interpretation des Lehrplans auch durch die Bildungsstandards für die wirtschaftlichen Fächer an Handelsakademien, die den Namen „Entrepreneurship und Management“ tragen (vgl. KEMPEL 2008).

Vor drei Jahren wurde an der Schumpeter Handelsakademie das Impulszentrum für Entrepreneurship-Erziehung (eesi) eingerichtet, das vielfältige Serviceleistungen im Bereich Entrepreneurship erbringt (der Bogen reicht von der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien wie z. B. dem eesi-Medienpaket, das jede berufsbildende Schule Österreichs erhalten hat, bis zur Unterstützung der Personal- und Organisationsentwicklung durch schulinterne Lehrerfortbildung). Heute hat das Impulszentrum in allen Bundesländern Landeskoordinatoren und -koordinatorinnen (je ein/eine Wirtschaftspädagoge/-pädagogin und ein/eine Allgemeinbildner/-in) und ist die zentrale Stütze für die Stärkung einer Entrepreneurship Education quer durch die Unterrichtsfächer.

Das Österreichische Bildungsministerium (bm:ukk) fördert auf mehreren Ebenen die Implementierung von Entrepreneurship an allen Handelsakademien. So wurde im Rahmen der bundesweiten Qualitätsinitiative – die stark mit Schulentwicklung verknüpft ist – Entrepreneurship Education als Pflichtziel eingestuft. Auch in der Lehrerfortbildung wird eine Reihe von Seminaren und schulinternen Fortbildungsangeboten – im Auftrag des Bildungsministeriums – angeboten (z. B. Lehrgänge für Entrepreneurship, Kitzbüheler Sommerhochschule für Entrepreneurship).

Erwähnenswert sind auch spezielle Wettbewerbe, an denen jährlich Tausende Jugendliche teilnehmen, wie u. a.:

- „Jugend innovativ“, in dem insbesondere Projekte von Jugendlichen aus berufsbildenden technischen Schulen ausgezeichnet werden;
- der von Unternehmen und dem bm:ukk gesponserte „Ideen- und Businessplanwettbewerb“, der direkt an den Lehrplan in Betriebswirtschaft im zweiten Jahrgang (Entwicklung einer eigenen Idee und eine Strukturierung der Umsetzung) und im dritten bzw. vierten Jahrgang (Erstellung eines Businessplans für den realen Markt) anknüpft;
- der „Projekt Award“ für Schüler/-innen, der mit Bezug auf das Unterrichtsfach „Projektmanagement“, das es an allen berufsbildenden mittleren und Höheren Schulen gibt, jedes Jahr besonders gelungene Projekte auszeichnet, in denen Jugendliche über den Zeitraum von zwei Jahren mit einem realen Wirtschaftspartner projektorientiert zusammenarbeiten.

Bereits seit den 1990er Jahren wird mit dem Konzept der Übungsfirmen die Praxisorientierung an berufsbildenden Schulen gestärkt. Mittlerweile gibt es rund 1.000 solcher Firmen, die von Jugendlichen gegründet und geführt werden. Im Rahmen der Entrepreneurship Education erhält dieses Konzept neuen Auftrieb.

Die nächsten Schritte der Implementierung sind eine Evaluierung der erreichten Ergebnisse. Auf dieser Basis wird ein Aktionsplan für Entrepreneurship Education zur weiteren Verbreiterung sowie Sicherung des Konzepts erarbeitet. Auch wenn in der Zukunft noch einige Aufgaben warten, ist Entrepreneurship an Schulen bereits heute Realität. ■

Literatur

AFF, J.; LINDNER, J.: *Entrepreneurship Education zwischen „small and big ideas“ – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen.* In: Aff, J.; Hahn, A. (Hrsg.): *Entrepreneurship Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen.* Innsbruck 2005, S. 83–138

DECI, E. L.; RYAN, R. M.: *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 2, S. 223–238

EU-KOMMISSION: *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.* KOM 548, Brüssel 2005

HEKMAN, B.: *Entrepreneurship Education in Europa. Förderung von Gründungskompetenz in der beruflichen Erstausbildung.* Saarbrücken 2007

KEMPEL, H. u. a.: *Entrepreneurship und Management, Bildungsstandards in der Berufsbildung.* Wien 2008

KRAPP, A.: *Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 2, S. 187–206

KRAPP, A.: *Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht.* In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44 (1998) 3, S. 185–201

LEWALTER, D. u. a.: *Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen.* In: Beck, K.; Dubs, R. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung – Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse.* S. 143–168

LINDNER, J. u. a.: *Wirtschaft verstehen – Zukunft gestalten, Wien 2009 (die Reihe besteht aus fünf Bänden)*

LINDNER, J.; FRÖHLICH, G. u. a.: *Entrepreneur: Sustainability meets Entrepreneurship.* Wien 2009

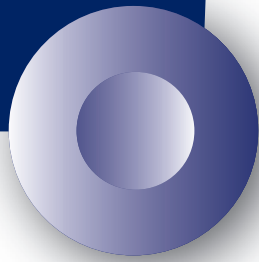
LINDNER, J.; TÖTTERSTRÖM, B. u. a.: *Case Studies: Wirtschaft verstehen – Zukunft gestalten.* Wien 2009

RHEINBERG, F.: *Von der Lernmotivation zur Lernleistung. Was liegt dazwischen?* In: Möller, J.; Köller, O. (Hrsg.): *Kognition, Emotion und Schulleistung.* Weinheim 1996, S. 23–51

RHEINBERG, F.; GÜNTHER, A.: *Ein Unterrichtsbeispiel zum lehrplanbestimmten Einsatz individueller Bezugsnormen.* In: Rheinberg, F.; Krug, S. (Hrsg.): *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung.* Göttingen u. a. 1999, S. 55–68

Web-links

Initiative für Teaching Entrepreneurship www.entrepreneurship.at
 Impulszentrum für Entrepreneurship Education www.eesi-impulszentrum.at



Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen

Impulse aus europäischen Projekten nutzen

► In zahlreichen Anwendungskontexten innerhalb Deutschlands, Europas und der ganzen Welt spielen informell erworbene Kompetenzen zunehmend eine Rolle, da erkannt wurde, dass sie eine bedeutende Ressource darstellen und in ihrer Anerkennung ein großes Potenzial für eine Gesellschaft steckt. Dies gilt gerade für das bisher eher an formalen Abschlüssen orientierte Bildungssystem in Deutschland. Im Beitrag werden aktuelle Entwicklungen zur Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen beleuchtet. Ziel ist es, anhand ausgewählter Beispiele auf die Potenziale von Entwicklungs- und Transferprojekten, die mit Mitteln des EU-Programms LEONARDO DA VINCI gefördert wurden, hinzuweisen, die Impulse für die weiteren Entwicklungen in Deutschland geben können.

Informell erworbene Kompetenzen – ein europäisches Thema

In vielen europäischen Staaten ist insbesondere seit den 1990er Jahren eine intensive Beschäftigung mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zu verzeichnen. Oft finden diese im Zuge von Reformierungen der jeweiligen Berufsbildungssysteme statt. So wurden beispielsweise in Großbritannien die National Vocational Qualifications (NVQ) eingeführt mit dem Ziel, außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Fertigkeiten und Fähigkeiten aufzuwerten. Das Berufsbildungssystem in Finnland basiert inzwischen weitestgehend auf kompetenzbasierten Berufsabschlüssen, und in den Niederlanden wurde eine spezifisch niederländische Variante des NVQ-Systems entwickelt. In vielen europäischen Ländern ist es zudem möglich, informell erworbene Kompetenzen auf formalem Wege erworbenen gleichzustellen (vgl. BJØRNÅVOLD 2001). So wurde in der Schweiz das Berufsbildungsgesetz (BBG) im Jahre 2004 reformiert und die Anerkennung informellen Lernens im Gesetz fest verankert (vgl. GELDERMANN u. a. 2009).

Die Europäische Kommission unterstützt diese Prozesse durch politische Weichenstellungen bei der europäischen Bildungszusammenarbeit, etwa im gemeinsamen Arbeitsprogramm bis zum Jahre 2010 (vgl. Rat der Europäischen Gemeinschaften 2002) oder im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses. Wichtige Entwicklungen für die Erfassung von Ergebnissen informellen Lernens sind die Verständigung über den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), in dessen Folge kompatible nationale Varianten entwickelt werden, sowie die Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) (vgl. BMBF 2008). Beide orientieren sich konsequent an Lernergebnissen statt an formalen Qualifikationen, und zwar unabhängig davon, wo und auf welche Weise sie erzielt wurden. Dieser Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcome-Orientierung, in dessen Folge nicht mehr danach gefragt wird, welche Lerninhalte einer Person vermittelt wurden, sondern welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sie tatsächlich erworben hat, wird die



GESA MÜNCHHAUSEN

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



ULRIKE SCHRÖDER

Wiss. Mitarbeiterin im Team Leonardo da Vinci Innovationstransferprojekte und Partnerschaften in der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB

Bedeutung des Lernens außerhalb der formalen Systeme europaweit deutlich stärken und die Verwertbarkeit entsprechend erworbener Kompetenzen hoffentlich erleichtern.¹

Ein zentrales Umsetzungs- und Erprobungsinstrument für die bildungspolitischen Ziele der EU-Kommission sind die europäischen Förderprogramme. Im Berufsbildungsprogramm LEONARDO DA VINCI wurde bereits 2004, noch im Jahr der Veröffentlichung der *gemeinsamen europäischen Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen* (Rat der Europäischen Union 2004) die „Bewertung des Lernens“ zur europaweiten Priorität erklärt (vgl. aktuell auch CEDEFOP 2009). In der Folge nahm eine Vielzahl transnationaler Projekte ihre Arbeit auf, von denen nur wenige hier erwähnt werden können.



Einen umfassenden Überblick über die in ganz Europa durch LEONARDO DA VINCI geförderten Projekte und ihre Ergebnisse bietet das Projekt- und Produktportal ADAM unter www.adam-europe.eu. Die Suche zum Schlagwort „Anerkennung, Transparenz, Zertifizierung“ bzw. die individuelle Texteingabe „informelles Lernen“ führt zu einer Fülle von Konzepten, Materialien und Praxiserfahrungen.

Zur Situation in Deutschland

In Deutschland hat das „informelle Lernen“ lange Zeit nicht die gleiche gesellschaftliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit bekommen wie in anderen Ländern, und das, obwohl gemäß des sogenannten Faure-Reports 1972 und nach den Untersuchungsergebnissen von Livingstone 1999 rund 70 Prozent aller Lernprozesse von Erwachsenen nicht im formalen Bildungssystem erfolgen (vgl. DOHMEN 2001). Allerdings sind in Deutschland zunehmend Studien zu verzeichnen, die sich explizit mit dem informellen Lernen befassen (vgl. OVERWIEN 2009). Auch die Beschlüsse der Bund-Länder-Konferenz machen deutlich, dass langsam ein Umdenken stattfindet und dass informelle und non-formale Lernprozesse stärker in den Mittelpunkt rücken (vgl. BLK 2004). Die Situation in Deutschland war lange Zeit und ist in weiten Teilen heute noch dadurch geprägt, dass in erster Linie die im formalen Bildungssystem erworbenen Qualifikationen anerkannt und honoriert werden. Formale Abschlüsse und Zertifikate haben auf dem Arbeitsmarkt, für die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit

und ebenso innerhalb der Tarif- und Entlohnungssysteme traditionell eine überragende Bedeutung (vgl. FRANK u. a. 2003). Da dieses System von jeher eine hohe Akzeptanz genießt, bestand in der Vergangenheit in Deutschland nur ein geringer Handlungsdruck für eine breite Erfassung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen. Dies ändert sich jedoch im Zuge der gravierenden Veränderungsprozesse in Technologie, Gesellschaft und Wirtschaft und der damit einhergehenden Bedeutungszunahme des lebenslangen Lernens. Nicht zuletzt verstärken auch die Entwicklungen hin zu einem europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum die Notwendigkeit, zu handeln.

Dass hierzulande ein hoher Bedarf existiert, bestätigen die Länderberichte der OECD. Demnach ist das deutsche Bildungssystem mit seiner Orientierung an formalen Abschlüssen in hohem Maße selektiv, so dass bestimmte Personengruppen benachteiligt werden (vgl. OECD 2008). Die Bildungsbeteiligung sei hierdurch insgesamt unzureichend und insbesondere die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund nicht ausreichend. Ein weiterer Kritikpunkt der OECD ist, dass die Akademikerquote zu gering sei, da bisher den Berufserfahrenen ohne Abitur kein Hochschulzugang möglich sei.

In jüngster Zeit ist es allerdings erklärtes bildungspolitisches Ziel sowohl in Europa als auch in Deutschland, diese Durchlässigkeit innerhalb der Bildungs- und Beschäftigungssysteme zu erhöhen. Einen konkreten Anwendungskontext stellt in Deutschland die BMBF-Initiative ANKOM „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulgänge“ dar (vgl. FREITAG 2008). Auch für viele Benachteiligtengruppen, wie etwa die in Deutschland lebenden mehr als vier Millionen Menschen, die nicht richtig lesen und schreiben können, stellt die Anerkennung informeller Lernergebnisse eine große Chance dar. „Durchlässigkeit“ bezieht sich hier nicht auf den Übergang von einem in den anderen Bildungsbereich, sondern auf einen ersten Zugang zur formalen Bildung überhaupt. Denn für viele ist bisher dieser Zugang erschwert, wenn sie über keine Zertifikate ihrer Kompetenzen verfügen (vgl. NEß 2009).

Eine offizielle Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist in Deutschland bisher nicht geregelt, bisherige Ansätze greifen weitgehend nur unterhalb der ordnungspolitischen Ebene (vgl. GELDERMANN u. a. 2009). Eine formale Anerkennung würde einschließen, dass sie ordnungspolitisch geregelt wäre und mit Berechtigungen beim Zugang zu Bildung und innerhalb des Beschäftigungssystems einherginge. Immerhin gibt es verschiedene innerbetriebliche und tarifvertragliche Vereinbarungen, die auch informelle Kompetenzen berücksichtigen, sowie zahlreiche Initiativen und Programme, die sich dem Thema mit unterschiedlichen Fokussierungen widmen.

1 Auf der Homepage der Europäischen Kommission sind unter http://ec.europa.eu/education/index_de.htm sämtliche von der EU-Kommission begleiteten Entwicklungen im europäischen Bildungsraum zu finden.

Intensiv wird derzeit am bereits erwähnten Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) gearbeitet. Dieser soll in Abstimmung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen EQF bis 2010 entwickelt und bis 2012 evaluiert werden (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009). In ihm sollen alle bestehenden – formalen – Abschlüsse des deutschen Bildungssystems unterschiedlichen Niveau- und Kompetenzstufen zugeordnet werden. Gleichzeitig sollen auch informell erworbene Kompetenzen einfließen. Noch ist allerdings offen, wie genau der DQR die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen aufgreifen und dabei gleichzeitig das Berufsprinzip wahren kann (vgl. BMBF 2008a).

Synergien deutscher und europäischer Initiativen

Nationale und europäische Entwicklungen hinsichtlich der Erfassung informell erworbener Kompetenzen sind auf vielfältige Weise miteinander verwoben; sie getrennt zu betrachten, hieße, wertvolle Synergiemöglichkeiten zu verschenken. Dabei lohnt es sich, neben den politischen Entwicklungen auch die Aktivitäten und Ergebnisse europäischer Projekte für die eigene Arbeit zu konsultieren. Hier nur einige Beispiele.

DIE INDIVIDUELLE EBENE: KOMPETENZEN FÜR DEN ARBEITSMARKT AUFBEREITEN

Seit Mitte der 1990er Jahre wurden zahlreiche Bildungs- und Kompetenzpässe in unterschiedlichen regionalen und nationalen Kontexten entwickelt. Ein prominentes Beispiel hierfür ist der deutsche Profilpass. Dieser ermöglicht es, sich individuell mit dem eigenen beruflichen Handeln und den dabei erworbenen Kompetenzen auseinanderzusetzen. Ziel ist es, zum lebenslangen Lernen zu motivieren, indem mit Hilfe des Profilpasses zum Beispiel der Wiedereintritt ins Berufsleben oder eine berufliche Umorientierung vorbereitet wird (vgl. GELDERMANN u. a. 2009, S. 90 f.).

Einen etwas anderen Ansatz verfolgt die EU-Kommission mit der Einführung des Europass-Portfolios im Jahre 2005 (www.europass-info.de). Als europaweit abgestimmtes Instrumentarium soll es vor allem die Vergleichbarkeit von Lern- und Berufserfahrungen erhöhen. So werden im Europass-Lebenslauf neben formalen Qualifikationen auch Berufserfahrung sowie sprachliche, soziale und weitere Kompetenzen standardisiert abgebildet (vgl. Abb. 1). Erkenntnisse aus der Profilpassarbeit können ohne Schwierigkeiten in den Europass-Lebenslauf einfließen. Speziell für junge Menschen wurde zudem im LEONARDO-Projekt „europass+“ ein Online-Tool entwickelt, das die Aufbereitung informell erworbener Kompetenzen für den Europass-Lebenslauf unterstützt (www.europasspluss.de). Während

Abbildung 1 Auszug aus dem Europass-Lebenslauf – Beispiel

Soziale Fähigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Teamgeist • Freude am Umgang mit Menschen aller Nationalitäten • Offenheit und Kommunikationsfähigkeit • Schnelle Auffassungsgabe
Organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgeprägtes Organisationstalent, das bereits während der Praktika im Reisebüro und den Reisestellen der beiden Unternehmen sehr geschätzt wurde.
IKT-Kenntnisse und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Souveräner Umgang mit Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint) • Gute Anwendungskenntnisse mit Start
Künstlerische Fähigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Gitarre spielen
Sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme am Marathonlauf 2006 nach regelmäßigem Ausdauertraining, das weiter betrieben wird

Quelle: <http://europass.cedefop.europa.eu>

der Profilpass also ein Instrument ist, das vor allem individuelle Reflexionsprozesse unterstützt, ist der Europass-Lebenslauf stärker nach außen auf die Verwertungssituation auf dem Arbeitsmarkt, zum Beispiel im Rahmen von Bewerbungen, ausgerichtet.

DIE BETRIEBLICHE EBENE: KOMPETENZEN FÜR DIE UNTERNEHMEN NUTZEN

Das Lernen im Arbeitsprozess und dabei erworbene Kompetenzen sind in den vergangenen Jahren immer mehr betrachtet und erforscht worden (vgl. DEHNPOSTEL/ELSHOLZ 2007). Auch für Unternehmen spielen das Feststellen der Kompetenzen ihrer Mitarbeiter/-innen und das Erstellen von Kompetenzprofilen zunehmend eine Rolle (vgl. Arbeitsgemeinschaft QUEM 2005). An konkreten Arbeitsabläufen speziell in der industriellen Produktion orientierten sich die europäischen Partner von CM ProWork – „Kompetenzmanagement in der Produktionsarbeit. Erfassung, Entwicklung und Bewertung des nonformalen Lernens im Sektor M+E-Produktion“ (www.cmprowork.de). Ziel dieses LEONARDO-Projekts war es, die Kompetenzen von Werkerinnen und Werkern unabhängig von deren formaler Qualifikation zu erheben, um sie für das betriebliche Kompetenzmanagement nutzbar zu machen. Entstanden ist ein Softwaretool, mit dessen Hilfe die Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen aufgabenbezogen erfassbar sind. Vor allem in der Produktion, so die Ausgangsüberlegung, finden vielfältige informelle Lern- und Erfahrungsprozesse statt, speziell dort gibt es eine besonders große Zahl von An-, Um- oder Ungelernten, die formal als Geringqualifizierte gelten, jedoch über beachtliche fachliche wie überfachliche Kompetenzen verfügen. Als Folge der transnationalen Diskussionen wurden die anfangs fokussierten „Aufgabenkompetenzen“ (Aufgabenwissen, -können und

Abbildung 2 Aufgaben und Prozesskompetenzen



Quelle: CM ProWork

-verantwortung) ergänzt durch die „Prozesskompetenzen“ Lernbereitschaft, Kooperationsbereitschaft, soziale sowie kommunikative Kompetenz (vgl. Abb. 2). Erfasst werden sie anhand eines Aufgabeninventars, das an die hundert standardisierte Arbeitsaufgaben aus der industriellen Produktion umfasst. Die CM-ProWork-Software ermöglicht es also Verantwortlichen in Produktionsunternehmen, bei ihrer strategischen Unternehmensplanung mittels einer lernergebnisorientierten Vorgehensweise sämtliche Ressourcen zu nutzen. Gleichzeitig profitieren jedoch auch die Beschäftigten, vor allem diejenigen ohne formale Qualifikationen.

DIE FORMALE EBENE: KOMPETENZEN ZERTIFIZIEREN

Ein in Deutschland fest verankertes Verfahren zur formalen Bestätigung vorhandener Kompetenzen ist die Externenprüfung. Diese wurde Ende der 1960er Jahre für Erwachsene mit langjähriger Berufserfahrung konzipiert. Sie ermöglicht die Zulassung von Berufserfahrenen zur Abschlussprüfung in einem Ausbildungsberuf (§ 45, Abs. 2 des BBiG und § 37, Abs. 2 HWO). Laut Berufsbildungsbericht 2008 lag der Anteil der Externenprüfungen bei 7,2 Prozent aller Abschlussprüfungen (ohne Handwerk) (vgl. BMBF 2008b). Welche Möglichkeiten der Zertifizierung gibt es jedoch, wenn Kompetenzanteile unterschiedlicher Ausbildungsberufe vorliegen? Oder wenn das Kompetenzniveau über dem einer Ausbildung liegt? Eine Frage, die die deutsche Diskussion zunehmend prägt und die auch die europäischen Projekte zu beantworten haben, ist die nach einer objektiven Kompetenzfeststellung, im Idealfall sogar deren Zertifizierung. Die Partner im LEONARDO-Innovationstransferprojekt ESO CRS – „Erstellung einer skalierbaren internetgestützten Wissens-, Kompetenzevaluierungs- und -bewertungslösung zur Anerkennung von Kompetenzen, die erworben wurden durch nichtformelles und informelles Lernen“ (www.cemes.eu) entwickelten ein System, das es ermöglicht, individuelle Prüfungen zur Sichtbarmachung von Kompetenzen zusammenzustellen und durchzuführen (vgl. Abb. 3). Hierfür wurde durch die Zusammenführung zweier prämiierter LEONARDO-Pilotprojekte ein komplexes Online-Tool konzipiert. Für den kaufmännischen Bereich und allgemeine Managementaufgaben sowie für Mechatroniker/-innen und Elektroniker/-innen wurde der Versuch unternommen, einen vollständigen Satz an Kompetenzbeschreibungen, am Arbeitsplatz anfallender Aufgaben und relevanter Fachbegriffe zusammenzustellen und diesen mit Prüfungsfragen zu hinterlegen. Der Fragenkatalog umfasst derzeit rund 1.700 Prüfungsfragen (Stand August 2009) und kann und soll von den Prüfenden ständig erweitert werden. Ein zentraler Vorteil des Instruments liegt in der freien Kombinierbarkeit von Kompetenzen und Aufgaben für spezifische Prüfungsanlässe, sei es im Kontext der Personalentwicklung, der Beförderung, Versetzung oder Einstellung. Schon jetzt ist das Bildungszentrum der IHK Cottbus als Prüfungszentrum in das Projekt

Abbildung 3 Systematik zur Konfiguration von Kompetenztests am Beispiel eines kaufmännischen Angestellten

Kompetenzbereich – kaufmännischer Angestellter

Kompetenzen	Aufgaben	Fachbegriffe	Fragen
Umgang mit Kunden	kaufmännische Berichte	Buchung	Anschaffungskosten ermitteln
Buchhaltung	Führung des Hauptbuches	Finanzbuchhaltung	direkte Kosten berechnen M
	Personal- und Rechnungswesen	Inventur	indirekte Kosten berechnen M
	Vorbereitung Jahresabschluss	Kontierung	Kostenarten unterscheiden M
Bürokommunikation	Büroorganisation Korrespondenz Terminplanung Verwaltung	Kostenrechnung 7	Kostendeckungspunkt bestimmen T
		Lohnbestandteile	Lagerbestandsberechnung M
		Rechnungen	Rechenaufgabe 1 Kostenrechnung T
		Soll und Haben	
		Zahlungsverkehr	

M Multiple Choice
T Textaufgabe
7 verfügbare Fragen

Quelle: ESO CRS

eingebunden, weitere sollen folgen. Ab 2010 sollen dann auf der Basis des Online-Tools IHK-Zertifikate über vorhandene Kompetenzen ausgestellt werden – und zwar ohne die Notwendigkeit eines vorangegangenen Kursbesuchs.

Den Blick über den Tellerrand wagen und nutzen

Wie wir gezeigt haben, weist die Beschäftigung mit informell erworbenen Kompetenzen viele Facetten auf. Dabei geht es zunächst um ihre Erfassung und Dokumentation, in einem zweiten Schritt um Fragen der Zertifizierung und Anerkennung. Die für Deutschland beschriebenen Ansätze und Anwendungskontexte machen deutlich, dass es in diesem Feld bedeutsame Entwicklungen gibt. Besonders die Aktivitäten im Zusammenhang mit EQR und DQR helfen, das Augenmerk explizit auch auf Kompetenzen zu richten, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben wurden. Hinsichtlich ihrer Erfassung und Anerkennung fehlt hierzulande allerdings nach wie vor eine entsprechende Infrastruktur. Beispielsweise sind bessere Unterstützungsstrukturen und teilweise auch ausführlichere Informationen über bestehende Möglichkeiten, wie etwa die Externprüfung, notwendig. Im Bereich der Hochschulen ließe sich durch Wegfall der klassischen Zulassungsbedingungen ein wichtiges Potenzial erschließen, wenn Berufserfahrenen der Zugang zur Hochschule offenstünde. Und für Menschen mit niedrigen oder sogar ohne formale Qualifikationen könnte der Zugang zur bzw. der Verbleib in der Erwerbstätigkeit erleichtert werden, wenn erfolgreiche Einzellösungen verstetigt würden.

Die europäischen Projekte liefern in mancherlei Hinsicht Anregungen für die Akteure der deutschen Berufsbildung: Es liegen transnationale Erfahrungen mit Kompetenzbeschreibungen für Berufe bzw. verschiedene Berufsfelder vor, die Praxistauglichkeit der Lösungen wurde in Systemen mit unterschiedlichen Strukturen und Konventionen getestet, und dank des klaren Bekenntnisses zur Lernergebnisorientierung sind die Projektergebnisse aktuell und zukunfts-tauglich. Der vorliegende Beitrag ist als Anregung zu verstehen, auch bei nationalen Aktivitäten zum Erfassen informeller Lernprozesse, sei es auf politisch-konzeptioneller Ebene oder in der Praxis, die Erfahrungen und Ergebnisse der europäischen Projekte verstärkt zu konsultieren. ■

Literatur

ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): *Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld.* Münster 2005

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Februar 2009* – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 12. 10. 2009)

BJØRNÅVOLD, J.: *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa.* Luxemburg 2001

BLK: *Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115, Bonn 2004*

BMBF: *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal learning“.* Bonn/Berlin 2008a

BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2008.* Berlin/Bonn 2008b

CEDEFOP – *Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens.* Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg 2009

DEHNBOSTEL, P.; ELSHOLZ, U.: *Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung.* In: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Gillen, J. (Hrsg.): *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung.* Berlin 2007, S. 35 ff.

DOHMEN, G.: *Das informelle Lernen.* Bonn 2001

ERTL, H.: *Anerkennung beruflicher Qualifikationen im Rahmen des Systems der National Vocational Qualifications.* In: Straka, G. A. (Hrsg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen.* Münster 2003, S. 69–81

FRANK, I.; GUTSCHOW, K.; MÜNCHHAUSEN, G.: *Vom Meistern des Lebens – Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.* In: BWP 32 (2003) 4, S. 16–20

FRANK, I.; GUTSCHOW, K.; MÜNCHHAUSEN, G.: *Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen.* Bielefeld 2005

FREITAG, W.: *Gleiche Chance für alle. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen.* In: PADUA 3 (2008) 16, S. 18–20

URL: http://ankom.his.de/aktuelles/upload/PADUA1-08_S18-20_print_res.pdf (Stand 12. 10. 2009)

GELDERMANN, B.; SEIDEL, S.; SEVERING, E.: *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.* Bielefeld 2009

NEß, H.: *Bedingungen für Vergleichsstandards einer Validierung informellen Lernens in Bildung und Beruf.* In: Brodowski, M. u. a. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.* Opladen 2009, S. 43–55

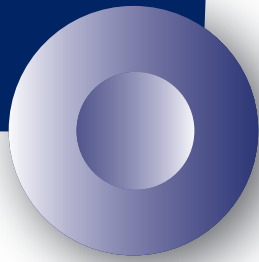
OECD (Hrsg.): *A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries.* Paris 2008

OECD: *Bildung auf einen Blick 2008* – URL: www.oecd.org/dataoecd/16/8/41261663.pdf (Stand: 12. 10. 2009)

OVERWIEN, B.: *Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze.* In: Brodowski M. u. a. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.* Opladen 2009, S. 23–34

RAT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: *Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa.* Veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften am 14. 06. 2002 (Kenn-Nr.: 2002/C 142/01)

RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: *Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen.* Brüssel 2004 – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf (Stand: 12. 10. 2009)



Der Nationale Qualifikationsrahmen in der Tschechischen Republik

Entwicklung und erste Umsetzungsschritte im Kontext einer Strategie lebenslangen Lernens

► In der Tschechischen Republik wurde bereits im Jahr 2005 mit der Ausarbeitung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) begonnen. Ziel war es, Arbeitgebern, Bildungseinrichtungen und allen an Aus- und Weiterbildung Interessierten verständliche Informationen über die verschiedenen Qualifikationen aus allen Teilsystemen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu eröffnen. Der NQR ist wichtiger Bestandteil der Implementierung einer kohärenten Strategie lebenslangen Lernens, die durch zahlreiche Reformen im tschechischen Bildungswesen flankiert wird. Von besonderem Interesse ist hierbei die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen, die durch ein eigens dafür geschaffenes Gesetz geregelt ist. Der folgende Beitrag beschreibt Entwicklungsschritte und Umsetzungsstand des tschechischen NQR und setzt diesen ins Verhältnis zu weiteren wichtigen Reformen des tschechischen Bildungssystems sowie dem EQR.

Kontext der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens

Die Entwicklung und schrittweise Umsetzung eines tschechischen Qualifikationsrahmens¹ ist ein grundlegender Baustein der derzeitigen Implementierung einer nationalen Strategie lebenslangen Lernens. Diese soll bis 2015 abgeschlossen sein und berührt in besonderer Weise die Bereiche der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Damit steht der NQR in unmittelbarem Zusammenhang mit den folgenden Aktivitäten und Prozessen:

- **Strategie des lebenslangen Lernens (LLL):** Basierend auf den Prinzipien *Zugänglichkeit*, *Wirksamkeit* und *Offenheit* beinhaltet die im Jahr 2006 ausgearbeitete und 2007 von der Regierung verabschiedete Strategie zum lebenslangen Lernen ein komplexes und übergreifendes Konzept zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und ist damit ein Grundlagendokument für andere Konzepte und Strategien in diesem Bereich. Sie wurde auf Grundlage bildungspolitischer Strategiepapiere sowohl der EU als auch der Tschechischen Republik erarbeitet und berührt unter anderem Fragen der Durchlässigkeit, der Anerkennung von Lernergebnissen informeller Lernprozesse, sowie der Arbeitsmarktorientierung und Sicherung der Ausbildungsqualität in allen Bereichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die Umsetzung der Strategie wird für den Programmzeitraum 2007–2013 unter anderem mit europäischen Mitteln finanziell unterstützt.
- **Reform der Lehrpläne:** Im Jahr 2005 trat ein neues Schulgesetz in Kraft, welches die Reform der Lehrpläne des Sekundarbereichs regelt. Diese Reform erfolgte in Zusammenarbeit mit Sozialpartnern und Arbeitgebern und beinhaltete vor allem die Entwicklung nationaler und schulspezifischer Curricula, die stärker auf die Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Schlüsselkompetenzen zugeschnitten sind.



JITKA POHANKOVÁ

Stellvertretende Direktorin, Nationales Institut für technische und berufliche Bildung (Národní ústav odborného vzdělávání – NÚOV), Prag

¹ Der Nationale Qualifikationsrahmen ist abrufbar unter www.narodni-kvalifikace.cz und wird regelmäßig aktualisiert.

- **Gesetz zur Überprüfung und Anerkennung von Lernergebnissen der Weiterbildung:** Mit dem Ziel, Erwachsene in der Tschechischen Republik stärker zur Weiterbildung zu motivieren und Möglichkeiten zu schaffen, auch nicht-formal und informell erzielte Lernergebnisse anerkennen zu lassen, legt das 2007 in Kraft getretene Gesetz einen allgemeinen Rahmen zur Anerkennung dieser Lernergebnisse fest. Grundlage für die Anerkennung ist ein allgemeines System für die Bewertung der Lernergebnisse sowie ein transparentes und objektives Verfahren zur Überprüfung der Kenntnisse und Kompetenzen des Einzelnen.

Im Rahmen der Umsetzung dieses Gesetzes ist der Nationale Qualifikationsrahmen von zentraler Bedeutung, da er alle anerkennungsfähigen Teil- und Vollqualifikationen dokumentiert und entsprechende Qualifikations- und Bewertungsstandards formuliert. Auf der Grundlage dieser Standards und des Gesetzes zur Überprüfung und Anerkennung von Ergebnissen der Weiterbildung wurde ein neues Verfahren der Zertifizierung vorangegangenen Lernens entwickelt, das jedem Erwachsenen die Möglichkeit bietet, seine tatsächlich vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen anerkennen zu lassen, und zwar unabhängig davon, ob sie in der Schule, in Fort- und Weiterbildungskursen, in der Arbeitspraxis oder z. B. im Selbststudium erworben wurden. Dieses Verfahren kommt all jenen zugute, die außerhalb einer Ausbildung oder eines Studiums Kompetenzen erworben haben, die jedoch nicht formal dokumentiert sind. Form und Inhalte des Nationalen Qualifikationsrahmens wurden somit maßgeblich durch das Gesetz zur Überprüfung und Anerkennung von Ergebnissen der Weiterbildung bestimmt, in welches er rechtlich integriert ist. Das Gesetz enthält folgende Regelungen und Definitionen:

- System zur Überprüfung und Anerkennung von Ergebnissen der Weiterbildung,
- Qualifikationen,
- Qualifikationsstandards für Teilqualifikationen,
- Bewertungsstandards für Teilqualifikationen,
- Regelungen in Bezug auf Genehmigungen und Prüfungsbefugte,
- Rechte und Pflichten der Teilnehmer im System zur Anerkennung (Überprüfung) von Ergebnissen der Weiterbildung,
- Zuständigkeiten im System zur Anerkennung (Überprüfung) von Ergebnissen der Weiterbildung.

Konzept und Merkmale des Nationalen Qualifikationsrahmens

Die für den Bereich der Berufsbildung durch den Nationalen Qualifikationsrahmen beschriebenen zentralen Einheiten sind die bereits erwähnten Voll- und Teilqualifikationen.² Während unter Teilqualifikationen primär die

Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens zu verstehen sind, die Arbeitnehmer/-innen zur Ausübung beruflicher Tätigkeiten befähigen, können Vollqualifikationen nur an Institutionen erworben werden, die im tschechischen Register offizieller Bildungseinrichtungen verzeichnet sind; sie sind beispielsweise an Abschlussprüfungen an beruflichen Schulen des Sekundarbereichs oder die Maturita-Prüfung an technischen Schulen des Sekundarbereichs geknüpft (vgl. Kasten).

Oberer Sekundar- und Tertiärbereich im tschechischen Bildungssystem

Die meisten Sekundarschulen (*střední školy*) bieten allgemeine oder berufliche Bildungsgänge der oberen Sekundarstufe (ISCED 3) an und werden in der Regel von Schülerinnen und Schülern zwischen 15 und 19 Jahren besucht, wobei das Mindestalter dem Ende der Schulpflicht entspricht. In den Jahren 2006/07 besuchten 95,9 Prozent der 15- bis 18-Jährigen. Sekundarschulen haben zum einen die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Berufe in Wirtschaft, Verwaltung, Kunst und Kultur sowie auf eine weitere Ausbildung auf höherem Niveau vorzubereiten.

Technische Schulen des Sekundarbereichs (střední odborné školy – SOŠ)

SOŠ können Schulen in öffentlicher, privater oder kirchlicher Trägerschaft sein. Das Bildungsangebot der öffentlichen Schulen ist kostenfrei, während private und konfessionell gebundene Schulen Schulgeld erheben können. SOŠ bieten vierjährige technische Ausbildungsgänge des Sekundarbereichs an, die mit der „Maturita“-Prüfung (ISCED 3A) abgeschlossen werden. Mit der Maturita erwerben Absolventinnen und Absolventen die Hochschulzugangsberechtigung und die Berechtigung zur Ausübung technischer, wirtschaftlicher und ähnlicher Berufe auf mittlerer Ebene.

Berufliche Schulen des Sekundarbereichs (střední odborné učiliště – SOU)

SOU bieten in zwei-, drei- und vierjährigen Ausbildungsgängen eine berufliche Qualifizierung an, welche die Absolventinnen und Absolventen berechtigt, manuelle und ähnliche Tätigkeiten auszuüben (ISCED 3C). Auf postsekundärer Ebene ist die sogenannte **Berufliche Aufbaustufe** (ISCED 4A) derzeit die einzige Form der Berufsbildung. Zugang zu diesem Bildungsgang haben Schüler, die einen Lehrabschluss (*výuční list*) (ISCED 3C) erworben haben. Die Berufliche Aufbaustufe im jeweiligen Bereich kann von Sekundarschulen angeboten werden, die im selben Bereich „Maturita“-Kurse durchführen. Sie dauert zwei Jahre und wird mit der „Maturita“-Prüfung abgeschlossen.

Technische Schulen des Tertiärbereichs (vyšší odborné školy – VOŠ)

VOŠ bereiten die Studierenden auf die qualifizierte Ausübung anspruchsvoller beruflicher Aufgaben vor bzw. ermöglichen den Erwerb von Kompetenzen zur Verbesserung bereits erworbener Qualifikationen. Sie bieten berufliche Bildungsgänge des Tertiärbereichs (ISCED 5B) an, die mit der „Absolutorium“-Prüfung abgeschlossen werden. Die Ausbildungsgänge der VOŠ dauern drei bis dreieinhalb Jahre. VOŠ – auch die öffentlichen – können Studiengebühren verlangen. Bewerber müssen den Sekundarbereich mit der „Maturita“ abgeschlossen haben (d. h., sie sind normalerweise mindestens 19 Jahre alt).

Etwa 50 Prozent der SOŠ-Absolventinnen/-Absolventen, 38 Prozent der SOU-Absolventinnen/-Absolventen (vierjährige Bildungsgänge mit Maturita-Abschluss) und 20 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Beruflichen Aufbaustufe setzen ihre Ausbildung an technischen Schulen des Tertiärbereichs (VOŠ) oder an Universitäten fort.

Quelle: CZESANÁ/ŠÍMOVÁ (2009)

² Bislang wurden im NQR alle Qualifikationen bis hin zur Ebene des tschechischen Lehrabschlusszertifikats (ISCED 3C) beschrieben. Die auf die Maturita und auf Bildungsgänge des Hochschulbereichs gestützten Qualifikationen werden in den kommenden Jahren in den NQR aufgenommen.

Neben der Definition der Teil- und Vollqualifikationen enthält der NQR Qualifikations- und Bewertungsstandards für diese Qualifikationen. Hiermit verfügen alle an der beruflichen Aus- und Weiterbildung Beteiligten über strukturierte inhaltliche Beschreibungen der jeweiligen Qualifikationsanforderungen sowie über Kriterien und Verfahren zur Überprüfung dieser Anforderungen in Anerkennungsverfahren.

Die Ausarbeitung der Bewertungsstandards erfolgt auf Grundlage eines Vorschlags des Instituts für technische und berufliche Bildung (NÚOV), das in Kooperation mit Fachvertreterinnen und -vertretern aus Wirtschaft und Arbeitswelt erstellt wurde. In einigen Fällen bringen auch Berufsverbände und -organisationen unmittelbar Vorschläge ein. Diese Vorschläge werden in den sektoralen Räten (vgl. Kasten), mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreterinnen und -vertretern diskutiert und schließlich vom jeweils zuständigen Ministerium sowie dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport unter Einbeziehung des Nationalen Qualifikationsrats genehmigt.

Sektorale Räte

Hauptziel der sektoralen Räte ist die Entwicklung, Bewertung und Änderung von Qualifikationsstandards. Mitglieder sind unter anderem Vertreter/-innen der Arbeitgeber, Berufsverbände, Innungen und Fachkräfte aus dem jeweiligen Sektor sowie Arbeitnehmer/-innen und Gewerkschaften. Ebenfalls vertreten sind das Ministerium, die Genehmigungsstelle, Lehrkräfte, Hochschuleinrichtungen und das Nationale Institut für technische und berufliche Bildung sowie die Koordinierungsstelle der sektoralen Räte.

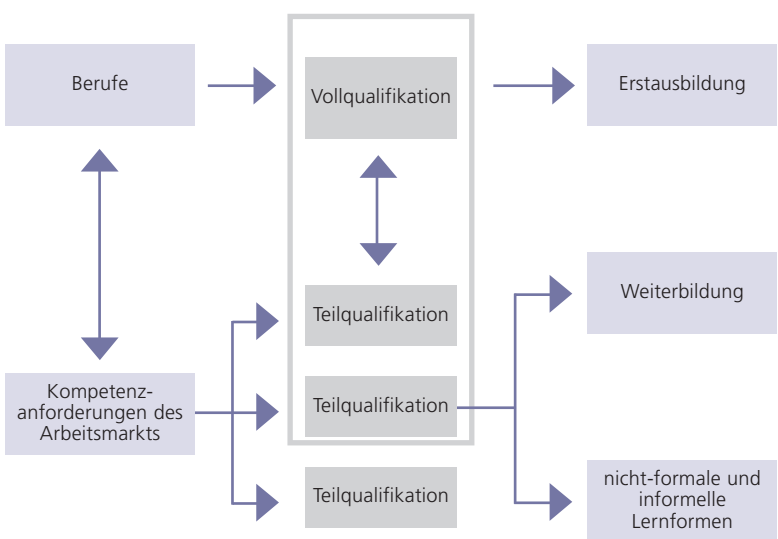
Die Anerkennung von Teilqualifikationen findet im Rahmen einer Prüfung durch autorisierte Prüfer/-innen statt, nach deren Bestehen ein Zertifikat vergeben wird. Die Prüfungsinhalte werden durch die Beschreibung der Qualifikationen im NQR (Qualifikationsstandards) sowie die dort definierten Bewertungsstandards, die festlegen, wie die relevanten Kompetenzen abgeprüft werden können, bestimmt. Gleichzeitig werden in den Bewertungsstandards auch die Anforderungen an die Prüfungsbefugten beschrieben:

- Prüfungsbefugte müssen über eine Genehmigung verfügen, um Prüfungen durchführen und das Zertifikat für die jeweilige Teilqualifikation vergeben zu können.
- Diese Genehmigung wird von der Genehmigungsstelle erteilt, d. h. von der einschlägigen zentralen Stelle der zentralen öffentlichen Verwaltung (Ministerien und Tschechische Nationalbank)
- Der jeweilige sektorale Rat gibt eine Stellungnahme zur Erteilung der Genehmigung ab.

Die Anerkennung von Teilqualifikationen erfolgt in erster Linie im Bereich der Weiterbildung (vgl. Abb.). Bislang hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 176 Teilqualifikationen in den NQR aufgenommen. Mehr als 100 Personen haben erfolgreich Prüfungen abgelegt und Zertifikate gemäß Gesetz zur Überprüfung und Anerkennung von Ergebnissen der Weiterbildung erhalten.

Die Entwicklung und Implementierung des Nationalen Qualifikationsrahmens ist wesentlich auf die kontinuierliche Zusammenarbeit relevanter Partner, insbesondere der Arbeitgeber und Berufsbildungsinstitutionen, angewiesen. Die Initiierung solcher Partnerschaften erfolgte u. a. im Rahmen von ESF-geförderten Projekten, die das tschechische Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Rahmen der Entwicklung und Umsetzung des NQR durchgeführt hat. Daneben werden gezielt „dauerhafte“ Partnerschaften eingerichtet, deren Weiterführung auch nach dem Abschluss der genannten Projekte erwartet wird. Ein Beispiel dafür ist die schrittweise Einführung der sektoralen Räte.

Abbildung Voll- und Teilqualifikationen im NQR



Der tschechische Qualifikationsrahmen im Kontext des EQR

Das Vorhaben, Qualifikationen in einem Nationalen Qualifikationsrahmen zu dokumentieren, geht primär auf ein nationales Anliegen zurück, größere Transparenz in diesem Bereich herzustellen und die Anerkennung von Teilqualifikationen zu ermöglichen. Es gilt nun, diese Aktivitäten zu europäischen Entwicklungen anschlussfähig zu machen. Aus der Notwendigkeit heraus, den Europäischen Qualifikationsrahmen umsetzen zu müssen, aber auch dem Anliegen folgend, der Entwicklung und Umsetzung des Nationalen Qualifikationsrahmens eine europäische Dimension

zu geben, hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Juli 2008 einen Vorschlag zur Einrichtung einer Nationalen EQR-Koordinierungsstelle (NKS) angenommen, die sich aus drei relativ unabhängigen Gremien zusammensetzt:

1. Die Arbeitsgruppe des Instituts für technische und berufliche Bildung (NÚOV), die Dokumente und Vorschläge ausarbeitet, die operative Agenda erstellt und die Kommunikation mit allen wichtigen nationalen und internationalen Akteuren koordiniert.
2. Ein Beratungsgremium, das auch für die Verbreitung von Informationen und die Bewertung der Methoden und Ergebnisse der nationalen Koordinierungsstelle verantwortlich ist.
3. Die Arbeitsgruppe des Nationalen Rats für Qualifikationen, die die Aufgabe hat, die tschechischen Qualifikationen zum Europäischen Qualifikationsrahmen in Beziehung zu setzen.

Die NKS soll hierbei folgende Anforderungen erfüllen:

- Umsetzung der Aktivitäten, wie sie in den vom Europäischen Parlament und vom Rat verabschiedeten Dokumenten beschrieben sind,
- Sicherstellung adäquater Informations- und Beratungstätigkeiten im Zusammenhang mit Vorschlägen und Fragen zum Nationalen Qualifikationsrahmen und seiner Beziehung zum Europäischen Qualifikationsrahmen,
- Zusammenarbeit mit dem nationalen Europass-Zentrum,
- Initiierung und Begleitung der praktischen Umsetzung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) und den damit zu erwartenden Entwicklungen.

Die von der Nationalen EQR-Koordinierungsstelle ausgearbeiteten Vorschläge, Beschlüsse und Dokumente werden durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport genehmigt.

Der bislang ausgearbeitete Vorschlag zur Beschreibung der Qualifikationsniveaus des tschechischen NQR enthält acht Niveaus, die mit den EQR-Niveaus vergleichbar sind. Eine endgültige Entscheidung über die Zahl der Qualifikationsniveaus und deren Deskriptoren wurde noch nicht getroffen. Ein Vorschlag, der den Anforderungen sowohl des NQR als auch des EQR entspricht, wurde in Arbeitsgruppen diskutiert und im Juni dieses Jahres dem Nationalen Rat für Qualifikationen vorgelegt. Die Qualifikationsniveaus sind nach Kompetenzniveaus unterteilt. Die vorgeschlagene Konversionstabelle (vgl. Tab.) bezieht sich neben den EQR-Niveaus außerdem auf die nationale Systematik der Berufe und die derzeitigen Bildungsstufen.

Tabelle **NQR-EQR-Konversionstabelle***

NQR-Niveau	Bildungsstufen gemäß Schulgesetz	EQR-Niveau
1	Elementarbereich	1
2	Sekundarausbildung	2
	Sekundarausbildung mit Lehrabschlusszeugnis (zweijährig)	
3	Sekundarausbildung mit Lehrabschlusszeugnis (dreijährig)	3
4	Sekundarausbildung mit Abitur (Maturita)	4

* Die Entscheidung über die Zuordnung der Niveaus fünf bis acht wurde noch nicht getroffen.

Quelle: CZESANÁ/ŠIMOVÁ (2009)

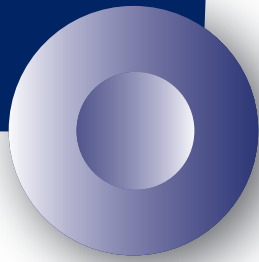
Ein Lenkungsausschuss für die Referenzierung der nationalen Qualifikationsniveaus auf den EQR wurde 2009 eingerichtet. 2010 wird voraussichtlich ein Berichtsentwurf erstellt; der endgültige Bericht soll bis 2011 vorliegen.

Bisherige Erfahrungen und weitere Maßnahmen

Die derzeitige Situation bei der Entwicklung des NQR in der Tschechischen Republik steht vor der Herausforderung, ein System zu etablieren, das die Stärken im tschechischen Berufsbildungs- und Qualifikationssystem bewahrt, das aber gleichzeitig neue Chancen durch die erforderliche europäische Ausrichtung nutzt. In diesem komplexen Prozess erweist sich die breite Einbeziehung relevanter Akteure als ein entscheidendes Kriterium zur Sicherung einer erfolgreichen Umsetzung. In dem aktuell laufenden Projekt NQR2 geht es darum, abhängig vom Bedarf des Arbeitsmarkts Qualifikationen mit einzubeziehen, die auf die Maturita-Prüfung und auf Qualifikationen des Hochschulbereichs aufbauen. Auch hier werden Vertreter/-innen der Arbeitgeberorganisationen und vor allem die sektoralen Räte am Prozess der Konzeption und Genehmigung der Qualifikationen beteiligt sein, wodurch ein hohes Maß an Qualität sichergestellt wird. ■

Literatur

CZESANÁ, V.; ŠIMOVÁ Z. (Hrsg.): *Vocational education and training in Europe. Country Report: Czech Republic. 1st Draft 2009.* – URL: www.refernet.cz/dokumenty/to_2009_english.pdf (Stand: 15.10.2009)



Fachausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Impulse aus Europa

► Das Förderprogramm LEONARDO DA VINCI unterstützt seit Jahren die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und trägt somit auch zur Weiterentwicklung des deutschen Berufsbildungssystems bei. Mit dem Programmschwerpunkt LEONARDO DA VINCI Mobilität wurden von 2005 bis 2007 insbesondere Auslandsaufenthalte gefördert, die dem europäischen Austausch und Transfer von innovativen Konzepten und Ansätzen zur Frühpädagogik dienen. So sollte auf die veränderten Herausforderungen in den Kindertageseinrichtungen und den daraus resultierenden Anforderungen an Erzieher/-innen in Deutschland reagiert werden. Durch die Auslandsaufenthalte von Lehrkräften und Auszubildenden entstanden Impulse für die inhaltliche und methodische Gestaltung der fachschulischen Erzieherinnenausbildung, die hier beschrieben werden.



YVONNE SALMAN

Dr., Mitinhaberin des Beratungs- und Forschungsinstitutes ConLogos Dr. Vock & Partner, Erfurt



CHRISTINE KÖHLER

StD'in, Koordinatorin für die Fachschule für Sozialpädagogik und den Bildungsgang AHR/Erzieher(in) und Koordinatorin für EU-Projekte am Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg, Lüdinghausen

Situation der Erzieherinnenausbildung in Deutschland

Die Kindertagesbetreuung steht seit einigen Jahren durch gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit. Dabei werden der Ausbau von Betreuungsplätzen sowie die Qualität der Betreuung intensiv und vielseitig diskutiert. Begleitet werden diese Diskussionen durch gesetzliche Veränderungen, wie das Tagesbetreuungsausbaugesetz (2004) und das Kinderförderungsgesetz (2008), Förderprogramme für die betriebliche Kinderbetreuung und Tagespflege sowie Studien und Projekte¹, aber auch durch die bundesweite Erarbeitung und Implementierung von Bildungsplänen. Für Kindertageseinrichtungen resultieren aus den damit verbundenen gestiegenen Erwartungen an öffentliche Kinderbetreuung zahlreiche Veränderungen: so wird beispielsweise die inhaltliche Arbeit viel stärker als früher von einem Bildungsanspruch getragen. Für die Organisationsbedingungen folgt, dass sich die Einrichtungen der Kinderbetreuung zu Bildungsstätten mit breiter Altersmischung (Kinder von Geburt bis zum Jugendalter) und multiprofessionellen Teams entwickeln. Diese Veränderungen wirken sich auf das historisch gewachsene und etablierte Ausbildungssystem (vgl. Kasten) für Erzieher und Erzieherinnen durch Diskussionen um Reform und Neupositio-

Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Deutschland

Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern erfolgt dreijährig an einer Fachschule und setzt i. d. R. den Realschulabschluss und eine mindestens zweijährige Berufsausbildung, oftmals als Kinderpfleger/-in oder Sozialassistent/-in voraus (aufgrund der Länderhoheit variieren die Zugangsvoraussetzungen in den einzelnen Bundesländern). Sie zählt damit zur Fortbildung und umfasst aufgrund der Vorbildung fünf Jahre. Die Ausbildung qualifiziert als nicht akademisches Berufsbild auf ein breites Tätigkeitsfeld in der Kindertagesbetreuung, Jugend(sozial)arbeit und familienunterstützenden Hilfe.

¹ Zum Beispiel „Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland“, „Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung“, „Nationale Qualitätsinitiative“, „Bildungshäuser für die Drei- bis Zehnjährigen“ (vgl. TEXTOR, o.J.)

nierung aus (vgl. RAUSCHENBACH 2006). Nach teilweise kontroversen und erhitzten Debatten in den letzten Jahren (um Niveauehebung, Akademisierung, Ausbildungsverkürzung, Breitband- vs. Spezialausbildung) steht mittlerweile vor allem die Professionalisierung in Bezug auf sich verändernde Anforderungen im Fokus.

Blick nach Europa: Das EU-Programm LEONARDO DA VINCI Mobilität

Mit den wachsenden Anforderungen an die Erzieherinrentätigkeit, die aktuell z. B. durch die Umsetzung der Bildungspläne, die Aufnahme von unter Dreijährigen, Sprachförderung und Dokumentation geprägt sind, fällt der Blick auch auf Europa. Andere Länder haben zu diesen Aspekten schon länger Erfahrungen: so wird in Norwegen seit 1996, in Schweden seit 1998 mit vorschulischen Bildungsplänen gearbeitet, in denen bereits die unter Dreijährigen integriert sind (vgl. OBERHUEMER 2004).

Mit dem Programm *LEONARDO DA VINCI Mobilität* besteht die Möglichkeit, diese Erfahrungen aufzugreifen, indem durch Auslandsaufenthalte a) andere Erziehungsstile, Lernmethoden oder Bildungssysteme kennengelernt sowie b) interkulturelle Kompetenz für den zunehmend multikulturellen Alltag in Kindertageseinrichtungen erworben werden können. Die lernbezogenen Auslandsaufenthalte können für

- Personen in der Erstausbildung (IVT für Initial Vocational Training),
- Personen am Arbeitsmarkt (PLM für Persons on the Labour Market) sowie
- Fachkräfte der beruflichen Aus- und Weiterbildung (VETPRO für Vocational Education and Training Professionals) umgesetzt werden.

Die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA-BIBB) hat im Rahmen dieses Programms in den Aufrufjahren 2005 bis 2007 Mobilitätsprojekte zum Thema Frühpädagogik mit Priorität unterstützt. Insgesamt wurden in diesem Zeitraum 114 Projekte mit zusammen 2.100 Auslandsaufenthalten gefördert (vgl. Tabelle 1). Den Schwerpunkt bildet dabei die Zielgruppe der Auszubildenden (IVT), die sowohl nach Projekten (70%) als auch nach Teilnehmerinnen und Teilnehmern (67%) die überwiegende Mehrheit der Förderfälle ausmachten. Die Ausbilderprojekte (VETPRO) bildeten einen Anteil von rund 23 Prozent, in denen rund 22 Prozent der erreichten Teilnehmer/-innen gefördert wurden. An die Zielgruppe der Arbeitnehmer/-innen (PLM) wandten sich rund sieben Prozent der Projekte, die elf Prozent aller geförderten Teilnehmer/-innen erreichten.

Tabelle 1 **Geförderte Projekte und Teilnehmer/-innen der Nationalen Priorität „Frühe Förderung“ im Programmbereich LEONARDO DA VINCI Mobilität in den Jahren 2005 bis 2007**

Zielgruppen	Zahl der geförderten Projekte				Zahl der geförderten Teilnehmer/-innen			
	2005	2006	2007	Gesamt	2005	2006	2007	Gesamt
IVT	20	27	33	80	364	493	545	1.402
PLM	2	2	4	8	49	38	144	231
VETPRO	6	9	11	26	84	128	255	467
Gesamt	28	38	48	114	497	659	944	2.100

Quelle: SALMAN/Vock 2008, Daten NA-BIBB

Wirkungsanalyse von Mobilitätsprojekten

Im Rahmen der Studie zur Wirkung der Nationalen Priorität „Frühe Förderung“ im Programmbereich *LEONARDO DA VINCI Mobilität*, ermittelt ConLogos Dr. Vock & Partner derzeit im Auftrag der NA-BIBB Ergebnisse und Wirkungen dieser Projekte (Laufzeit: April 2008 bis September 2009). Dazu werden verschiedene Ebenen betrachtet:

- die *individuelle Ebene* der geförderten Personen: hierfür wurden die Berichte der geförderten Teilnehmer/-innen ausgewertet, die nach Abschluss des Auslandsaufenthaltes der NA-BIBB einzureichen sind (Teilerhebung I).
- die *institutionelle Ebene* der Fachschulen: hierfür wurden Antrags- bzw. Abschlussdokumentationen von Mobilitätsprojekten ausgewertet (Teilerhebung II) sowie alle Schulen mit geförderten Projekten befragt (Teilerhebung III), um Informationen zu den Programmwirkungen in Bezug auf die Schulorganisation, Ausbildungsinhalte und -abläufe zu erfassen.
- die *systemische Ebene* der ministerialen Zuständigkeiten: durch Expertengespräche mit Verantwortlichen für die Erzieherinnenausbildung und Kindertagesbetreuung in den Bildungs- bzw. Sozialministerien der Bundesländer wurden Einschätzungen zum Stand der Erzieher/-innenausbildung, zu Qualifikationserfordernissen sowie dem Beitrag von Mobilitätsprojekten zur Deckung von Qualifikationsbedarfen ermittelt (Teilerhebung IV).

Vor allem die Betrachtung der institutionellen Ebene gibt Hinweise auf Innovationspotenziale aus Europa. Dabei hat die Befragung der Fachschulen gezeigt, dass mit der Umsetzung von *LEONARDO DA VINCI*-Mobilitätsprojekten Impulse für die Schulentwicklung, Ausbildungsinhalte und -methodik entstehen können, die nachfolgend näher erläutert werden.

AUSWIRKUNGEN VON MOBILITÄTSPROJEKTEN AUF SCHULENTWICKLUNG

Das Angebot der Fachschulen, praktische Ausbildungsteile im Ausland zu absolvieren, passt sich in die europäisch-internationale Profil- und Schwerpunktbildung der Schulen ein. Mit dieser Profilierung wird nach außen ein Image-

gewinn verbunden, der die Attraktivität der Schule erhöht. Nach innen wirkt sie sich auf die Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität aus, indem die Mobilitätsprojekte einen Beitrag leisten zur

- Personalentwicklung der Lehrkräfte, teilweise auch der Leitungsebene (durch Studienreisen, Erfahrungsaustausche),
- Teamentwicklung (enge Abstimmungen im Kollegium, verstärkte Teamarbeit) und
- Erweiterung der sachlichen Ausstattung (Informationsmaterial wie Bücher, Zeitschriften, Filme, Landkarten oder „Europazimmer“).

Zudem findet die europäisch-internationale Ausrichtung auch Eingang in das Schulprogramm und in die Leitbilddiskussion der Schule. Auch andere Ausbildungsgänge einer Schule (z. B. Heilerziehungspflege, Altenpflege), profitieren von den in die Erzieherinnenausbildung eingebrachten Impulsen, indem Schwerpunktsetzung und Mobilitätsangebote übernommen werden.

AUSWIRKUNGEN VON MOBILITÄTSPROJEKTEN AUF AUSBILDUNGSGÄNGE UND -METHODIK

Als zentraler Effekt der Auslandsaufenthalte fließt der individuelle Wissens- und Erfahrungsgewinn zurück in den institutionellen Rahmen der Ausbildung. Dabei wird die Erzieherinnenausbildung aufgrund der Mobilität von Lehrkräften bzw. Schülern/-innen durch das Kennenlernen, Diskutieren und Reflektieren pädagogischer Konzepte, Ansätze und Vorgehensweisen bereichert. Innovationstransfer entsteht dabei in inhaltlichen wie methodischen Veränderungen der Ausbildung durch:

1. *Integration pädagogischer Konzepte und Methoden als Unterrichtsinhalte:* Die Themen des Lehrplanes werden durch spezielle pädagogische Konzepte und Methoden zur frühkindlichen Bildung aus anderen Ländern erweitert. Ein Transfer findet beispielsweise statt, wenn Lehrkräfte bei Studienreisen Methoden zur Sprachförderung (z. B. mittels digitaler Fotografie) oder zur individuellen Förderung von Kindern (z. B. High/Scope-Ansatz) kennengelernt haben. Aber auch der Auslandsaufenthalt von Schülerinnen und Schülern wird dazu genutzt, das Vorgehen in den Partnereinrichtungen zu einem bestimmten Thema zu erkunden und Anregungen nach Deutschland mitzubringen (z. B. Konzepte zur frühen mathematischen Bildung). Diese fachlichen Impulse aus Europa finden oftmals auch Eingang in die Leistungsfeststellung, beispielsweise indem Facharbeiten zu Inhalten aus dem Mobilitätsprojekte zu erstellen oder Prüfungsaufgaben zu speziellen Themen (z. B. bilinguale Sprachförderung) zu bearbeiten sind.
2. *Integration didaktisch-methodischer Ansätze zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern:* Studienreisen von Lehrkräften sind in dem Kontext auch Impulsgeber für

die Didaktik der Ausbildung. So werden beispielsweise Ansätze zur individuellen Förderung von Schülern/-innen durch regelmäßige Entwicklungsgespräche mit Zielvereinbarung oder zum selbstorganisierten und projektorientierten Lernen in die Ausbildung integriert, die bei Partnereinrichtungen im Ausland kennengelernt wurden. Zudem werden Methoden zur Reflexion von Praxissituationen (z. B. Videomitschnitte von Interaktionssituationen, die zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet werden können) aufgegriffen und angepasst.

Bei diesen Veränderungsimpulsen ist von einem direkten Transfer aus dem Ausland auszugehen. Darüber hinaus verändert sich aufgrund indirekter Impulse die Ausbildung durch die Vorbereitung und Begleitung des Auslandsaufenthalts: Damit die organisatorische, landeskundliche und sprachliche Vorbereitung erfolgen kann, werden Stoffverteilungspläne angepasst oder gänzlich neue Fächer eingeführt (oftmals als Wahlpflichtfächer). Zudem erfolgt der Fremdsprachenunterricht differenzierter und praxisnaher; oftmals wird auch das Sprachenangebot erweitert (z. B. Türkisch, Niederländisch, Spanisch). Darüber hinaus nimmt die Reflexion über Erziehungsstile und -methoden in anderen Ländern eine größere Bedeutung ein. Auch bei der Betreuung der Schüler/-innen während der Praxisphasen im Ausland werden neue Wege eingeschlagen, indem Internetkommunikationsplattformen für den Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften genutzt werden.

Praxisbeispiele: Mobilitätsprojekte und europäischer Austausch

Die beschriebenen Veränderungsimpulse sollen nachfolgend anhand von zwei Praxisbeispielen veranschaulicht werden, die durch den europäischen Austausch von Lehrkräften und Auszubildenden am Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg, Lüdinghausen, entstanden sind.

ENTWICKLUNG EINES CURRICULUMS „NATURWISSENSCHAFTLICH-TECHNISCHE FRÜHERZIEHUNG“

Das Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg hat im Auftrag des Schulministeriums NRW ein Curriculum für den Aufbau Ausbildungsgang „Naturwissenschaftlich-technische Früherziehung“ entwickelt. Dabei wurden Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt „Early technical education“² herangezogen, in dessen Rahmen ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die technische Früherziehung für Kinder im Alter von drei bis zwölf Jahren entwickelt wurde. In der internationalen Zusammenarbeit von Forschung

2 Das Projekt wurde von 2002 bis 2004 im Rahmen des Sokrates-Förderprogramms durchgeführt, das 2007 durch das EU-Programm für lebenslanges Lernen (LLL) abgelöst wurde, wozu auch das Programm LEONARDO DA VINCI zählt.

(Haagse Hogeschool, Den Haag, Universität Barcelona, Universität Lissabon), Bildung (Berufsbildende Schulen VII, Braunschweig, RvW-Berufskolleg, Lüdinghausen) und Wirtschaft (VW-Coaching, Wolfsburg) entstand ein Austausch über gemeinsame europäische Eckpunkte, die den pädagogisch-didaktischen Hintergrund dafür bildeten, technische Früherziehung in Europa umzusetzen und langfristig zu implementieren.



Foto: JOSEF KIESLICH

Ergebnis des internationalen Austausches war die Einigung auf die gleichen entwicklungspsychologischen Theorien, woraus sich national unterschiedliche pädagogische Handlungskonzepte wie der konstruktivistische Ansatz (NL), die Projektmethode (ES) oder der Situationsansatz (DE) entwickelten. Das RvW-Berufskolleg hat hier bereits 2003 den konstruktivistischen Ansatz übernommen, der zu diesem Zeitpunkt in Deutschland noch kaum verbreitet war. Zudem wurden konkrete Sequenzen und Projekte entwickelt, bei denen Gender-Mainstreaming als übergreifendes Prinzip mitbedacht ist, so dass sich das Vorgehen am Entwicklungsstand und an der Interessenlage der Kinder beider Geschlechter orientiert. Durch den Einbezug regionaler Einrichtungen (Kindertagesstätten, Grundschulen) wurden die entwickelten Materialien gegenseitig getestet und Möglichkeiten der Anpassung an landesspezifische Gegebenheiten erprobt. Das Projektziel, die naturwissenschaftlich-technische Bildung der Grundschullehrer/-innen und der Erzieher/-innen zu fördern, neue Sichtweisen und Haltungen zu implementieren sowie Hemmschwellen und Blockaden abzubauen, konnte erreicht werden.

Die Projektergebnisse und -erfahrungen haben eine nicht erwartete Breitenwirkung entfaltet: neben der Lehrplanelentwicklung für den Aufbaubildungsgang, der als curriculare Grundlage für NRW³ gilt, steht ein Internet-Handbuch⁴ zur Verfügung; zudem wurde das Projekt 2007 in Berlin

als drittbestes Projekt mit dem „Preis für lebenslanges Lernen“ ausgezeichnet. Der Transfer wird durch Ausbilder-mobilitäten des LEONARDO-DA-VINCI-Programmes fortgeführt, indem diese Ergebnisse an die Kolleginnen und Kollegen des Deltion Colleges in Zwolle (NL) weitergegeben sowie durch gemeinsame Workshops mit niederländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern weiter entwickelt und erprobt werden.

ENTWICKLUNG EINES UNTERRICHTSMODULS „LITERACY“

In dem 2005 bis 2007 durchgeführten VETPRO-Projekt „Qualifizierung pädagogischer Ausbildung durch Vergleich europäischer Konzepte von Bildung und Betreuung“ erhielten die beteiligten Lehrkräfte des RvW-Berufskollegs Anregungen zur Literacy-Erziehung⁵ mit jüngeren Kindern aus den Niederlanden, Spanien und Großbritannien. Durch Besuche vor Ort gewannen sie Einblick, wie Kinder im frühen Alter an die Zeichen-, Symbol-, Zahl- und Buchstabenwelt herangeführt werden können. Für das RvW-Berufskolleg entstanden dabei wichtige Impulse für eine bildungsorientierte Raumgestaltung, die Durchführung von Literacy-Projekten und -aktivitäten sowie ein „literacybewusstes“ Verhalten von Erzieherinnen und Erziehern bzw. Lehrerinnen und Lehrern. Die Auslandsaufenthalte der Lehrkräfte wurden mit Auslandspraktika der Schüler/-innen verzahnt (IVT-Projekt), bei denen die Schüler/-innen ebenso die Aufgabe hatten, Vorgehensweisen zur Literacy-Erziehung in den Praxiseinrichtungen zu beobachten. Den am Ausbilderaustausch beteiligten Lehrkräften war es dadurch auch möglich, gemeinsam mit den an der Lernortkooperation beteiligten Mentorinnen und Mentoren aus Praxis, Schule und Hochschule unterschiedliche Bausteine der Literacy-Bildung zu diskutieren.



Foto: CHRISTINE KÖHLER

Durch die enge Verzahnung der Mobilität von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern wurde

³ www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/RuL/RuLProbe/Bk/Fachschulen/Sozialwesen/Aufbau_Naturwissenschaft.pdf

⁴ www.earlytechnicaleducation.org

⁵ Literacy meint die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens sowie das Text- und Sinnverständnis, was in der frühen Kindheit durch die Lese-, Erzähl- und Schriftkultur der Gesellschaft geprägt wird.

am RvW-Berufskolleg das Unterrichtsmodul „Literacy“ entwickelt, erprobt und schriftlich fest in das schulinterne Curriculum der Erzieherinnenausbildung integriert. Die Mobilitätsprojekte leisten damit auch einen Beitrag für die Umsetzung der seit 2002 in NRW geltenden Bildungseinbarung, in der trägerübergreifende Grundsätze für den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen festgelegt sind. Darin ist der Auftrag formuliert, jedes Kind während seines gesamten Aufenthaltes in der Einrichtung bildungsfördernd in den verschiedenen Bildungsbereichen zu begleiten. Für den Bildungsbereich Sprache können angehende Erzieher/-innen durch das entwickelte Unterrichtsmodul von den Erfahrungen der europäischen Partner zur Förderung des Schriftspracherwerbs profitieren.

Fazit: Positive Veränderungsimpulse durch europäischen Austausch

Für die Verbesserung der frühen und individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen können europäische Mobilitätsprojekte neue Impulse geben. Ein länderübergreifender Austausch wirkt sich am Beispiel der Erzieherinnenausbildung positiv auf die Schulentwicklung, Ausbildungsinhalte und Ausbildungsmethodik aus. Das Innovationspotenzial kann dabei am Wirkungsgrad des Transfers ermittelt werden, wie die zwei Praxisbeispiele zeigen: Bei der Curriculumentwicklung handelt es sich um einen breit angelegten Transfer, der in das gesamte Ausbildungssystem zurückfließt (systemischer Transfer), da das Curriculum im Internet verfügbar und somit bundesweit für Schulen zugänglich ist. Werden hingegen einzelne pädagogische Konzepte aus dem Ausland in die Ausbildung

transferiert, bleibt dies zunächst im Rahmen einer Schule. Es ist daher von einem eng angelegten Transfer auszugehen (institutioneller Transfer), der erst über die Vernetzung und den Austausch unter den Lehrkräften und Schulen weitergetragen werden kann. Die Erstellung eines „Good-Practice-Atlas“, in dem die in den 114 Projekten ermittelten Good-Practice-Beispiele an pädagogischen Konzepten anderer Länder zielgerichtet aufbereitet sind, könnte dabei einen systemischen Transfer weiterbefördern. Insgesamt leisten Mobilitätsprojekte einen offenkundigen – wenn auch derzeit noch punktuellen – Beitrag zur Reformierung und Anpassung der Erzieherinnenausbildung an aktuelle Anforderungen aus der Praxis. Die positiven Veränderungsimpulse auf der institutionellen Ebene machen aber auch zuversichtlich, die Erfahrungen noch stärker als bisher auf der Systemebene wirksam werden zu lassen. ■

Literatur

- OBERHUEMER, P.: *Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive*. In: Fthenakis, W.; Oberhuemer, P. (Hrsg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden 2004, S. 359–383
- RAUSCHENBACH, Th.: *Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch*. In: Diller, A.; Rauschenbach, Th. (Hrsg.): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München 2006, S. 13–34
- SALMAN, Y.; VOCK, R.: *Studie zur Wirkung der Nationalen Priorität „Frühe Förderung“ im Programmbereich LEONARDO DA VINCI Mobilität, Teilerhebung I: Aufbereitung und Auswertung der Berichtsbögen der Teilnehmer/-innen nach Abschluss des durch LdV-Mobilität geförderten Auslandsaufenthalts. – Unveröffentlichter 1. Zwischenbericht*. ConLogos Dr. Vock & Partner. Erfurt 2008
- TEXTOR, M.: *Kindertagesbetreuung im Fokus von Bund, Ländern und Verbänden: die Jahre 2001 bis 2008 in 1600 Pressemitteilungen*. In: Textor, M. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch*. – www.kindergartenpaedagogik.de/1959.html (Stand: 23. 9. 2009)

Anzeige

Lernaktivitäten

Lern- und Arbeitsprozesse verzahnen

Der theoretische Teil der Dissertation stellt die Besonderheiten bei der Verzahnung von Lernen und Arbeiten dar und gibt einen Überblick über die Strukturen und Funktionsbedingungen von Weiterbildung in Deutschland.

Der empirische Teil der Untersuchung betrachtet anhand von fünf Fallstudien aus der beruflichen Weiterbildung zum IT-Spezialisten die Wirkung der Lernerträge auf ihre individuelle Bedeutung.



Yvonne Salman

Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess

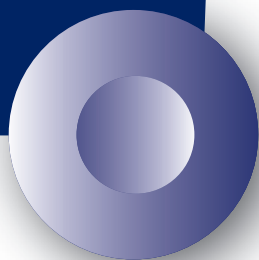
2009, 415 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1123-3

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de





SOLID – ein europaweit nutzbarer Qualifikationsbaustein für naturwissenschaftliche Berufe

OLAF KEMKER, BRITT HENNIG

► **SOLID ist ein Leonardo-da-Vinci-Innovations-transferprojekt. In Zusammenarbeit mit mehreren europäischen Bildungseinrichtungen und Universitäten entstehen Aus- und Weiterbildungsmodul für naturwissenschaftliche Berufe, die über die Internetplattform www.solid-info.net bereitgestellt werden. Im Beitrag wird das didaktische Konzept vorgestellt, und es werden flexible Einsatzmöglichkeiten der Lernmodule skizziert.**

Fachkräftequalifizierung – zeitnah und zeitgemäß

Innerhalb der chemischen Industrie in Europa gewinnen Erforschung und Entwicklung pharmazeutischer Wirkstoffe auf der Basis von neuen Strategien an Bedeutung. Entsprechend muss die Qualifizierung von Fachkräften im Einklang mit neuen Entwicklungen und unter Berücksichtigung neuer Technologien erfolgen. Lernmodule zu dieser Thematik sind bisher kaum in der beruflichen und universitären Aus- und Weiterbildung integriert. Die im Leonardo-Projekt SOLID zusammengeschlossenen Partner möchten einen Beitrag leisten, diese Lücke zu schließen.

SOLID richtet sich insbesondere an die Berufsfelder der chemischen und pharmazeutischen Industrie. Die SOLID-Projektpartner sind Bildungseinrichtungen und Universitäten aus Großbritannien, Deutschland, Finnland, Polen, der

Türkei und der Schweiz, die gemeinsam eine Internet-Plattform zu den Grundprinzipien der Festphasensynthese in der Chemie entwickeln. Anreiz und Ziel dafür waren die Schaffung eines von allen Partnern akzeptierten Grundbausteins, der unabhängig vom jeweiligen Bildungssystem nutzbar ist. Es soll damit ein Beitrag zu einer adäquaten Qualifizierung von Fachkräften für die chemische und pharmazeutische Forschung und Industrie innerhalb Europas geleistet werden.

Inhalte und didaktisches Konzept

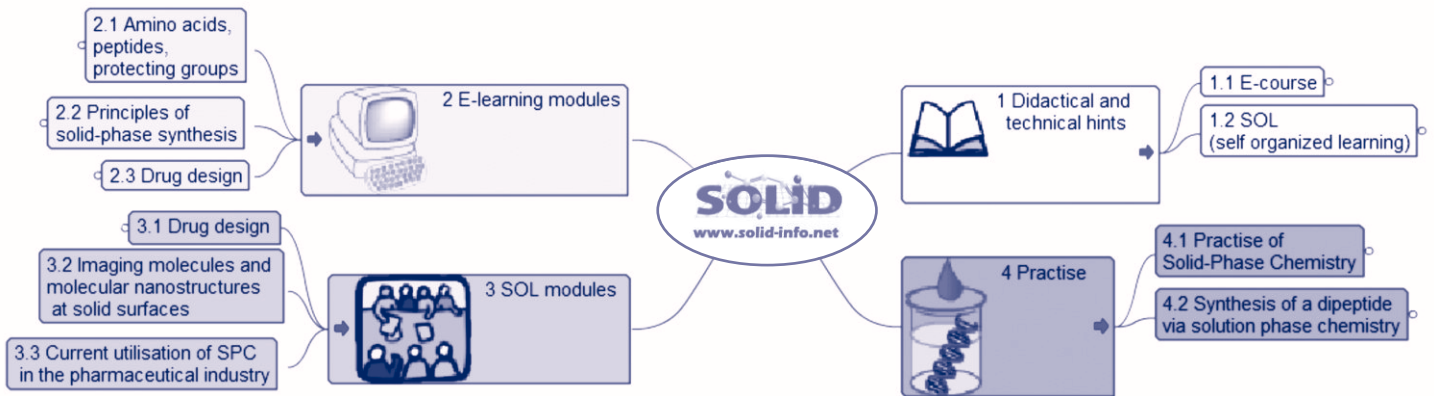
Zur Vermittlung von Grundkenntnissen der Festphasenchemie entwickeln die Projektpartner die Lehr-/Lernplattform www.solid-info.net mit Theorie- und Praxismodulen (vgl. Abb. 1). E-Learning-Elemente und Module des Selbstorganisierten Lernens (SOL) werden hierbei kombiniert. Normalerweise werden neue chemische Wirkstoffe im Labor in Apparaturen „gekocht“. Bei der Festphasensynthese dagegen finden chemische Reaktionen an einem festen Trägermaterial statt: Kleinste Harzkügelchen mit vielen Poren dienen als Träger für die neu entstehenden Substanzen. Ein neues großes Makromolekül entsteht aus vielen kleineren Molekülen, die miteinander verknüpft werden. Das Harz dient dabei als „Anker“, der das wachsende Molekül festhält. Die Reihenfolge, in der die Einzelbausteine kombiniert werden, kann beliebig variiert werden, so dass mit einem Set von Bausteinen eine große Anzahl von potentiellen Wirkstoffen synthetisiert werden kann. Die Geschwindigkeit, mit der große Moleküle „zusammengebaut“ werden, ist um ein Vielfaches höher als bei der klassischen Synthese, da sich die Aufreinigung der Zwischenprodukte häufig vereinfacht. Zudem können Festphasensynthesen auch von Laborrobotern durchgeführt werden. In der pharmazeutischen Forschung werden vor



Tabelle **Solid – auf einen Blick**

Titel des Projektes	Solid Solid phase chemistry – Weiterbildungsmodul Chemie an festen Phasen
Zielsetzung	Mit dem Pilotprojekt „Solid – solid phase chemistry/Chemie an festen Phasen“ entsteht ein internetbasiertes Weiterbildungsmodul für Lehrkräfte und Ausbilder/-innen im Bereich der Chemie, das innovative Inhalte unter Nutzung der bereits erprobten Methoden des selbstorganisierten Lernens (SOL) und des E-Learnings vermittelt.
Projektpartner	D: Lise-Meitner-Schule Berlin; Fachinformationszentrum Chemie; ubus GmbH (Projektmanagement); Bayer Schering Pharma; IGBCE P: Jagiellonian University, Krakow T: Fatih University Istanbul FIN: Försti Film CH: Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du Canton de Vaud GB: GJH Management Services; City Council of Glasgow
Laufzeit	November 2007 bis November 2009
Dokumentation	CD; Internet: www.solid-info.net

Abbildung 1 Das Angebot der SOLID-Kurse auf der Internetplattform www.solid-info.net



Quelle: www.solid-info.net

allem Peptide (= eiweißähnliche Moleküle) mit dieser Arbeitstechnik entwickelt. Aus diesem Grund haben wir uns im Praxisteil des Projektes auf diese Stoffklasse konzentriert.

Die in sich geschlossenen Module bauen zum Teil aufeinander auf, können aber auch einzeln genutzt und/oder inhaltlich abgewandelt oder erweitert werden. So können die Lehrenden je nach zeitlichen Ressourcen, Vorkenntnissen und weiteren für die Lernsituation entscheidenden Parametern flexibel reagieren. Ein Teil der Lerneinheiten eignet sich auch zum Selbststudium. Zusätzlich werden für den Einsatz technische und didaktische Hinweise bereitgestellt. Diese sind in den jeweiligen Landessprachen der Projektpartner verfügbar. Die Kursmaterialien werden in

englischer Sprache entwickelt, da europaweit grundlegende Englischkenntnisse für die alltägliche Arbeit in chemischen und pharmazeutischen Laboren und Betrieben immer wichtiger werden. Damit wird auch die Mobilität von jungen Berufstätigen innerhalb Europas gefördert.

Die Internetplattform www.solid-info.net ist verknüpft mit der weltweit umfangreichsten curricularen Enzyklopädie zur Chemie, Chemgapedia. Sie stellt multimediale Informations- und Lernmaterialien zur Verfügung und bildet die Grundlage der Produktfamilie CHEMGAROO Educational Systems, das vom Projektpartner Fachinformationszentrum Chemie (FIZ CHEMIE) Berlin entwickelt wurde. Somit wird SOLID Teil eines etablierten Bildungsangebotes.

Methodenvielfalt bei der Wissensaneignung

Die E-Learning-Module bestehen aus kurzen Lehrtexten, die multimedial aufgearbeitet sind. Sie enthalten interaktive Animationen von Reaktionsmechanismen, Versuchssimulationen, Filme und eine Vielzahl von Übungsmaterialien in Form von Kreuzworträtseln, Multiple-Choice-Tests, Einsetz- und Zuordnungsaufgaben (vgl. Abb. 2).

Während die E-Learning-Elemente individualisiertes Lernen ermöglichen, ist SOL ein methodisch-didaktischer Ansatz, der unterschiedliche schüleraktivierende Unterrichtsmethoden neu arrangiert und die Möglichkeit bietet, schrittweise selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten in Gruppen einzuüben. Bei dieser kooperativen Arbeitsform wird ein Thema zunächst arbeitsteilig bearbeitet. Den Schwerpunkt der Wissensaneignung stellt das Gruppenpuzzle dar: Die Lernenden bilden Stammgruppen. Jedes Gruppenmitglied wählt ein Teilthema aus, welches es bearbeiten möchte. Dies geschieht in sogenannten Expertengruppen, die für jedes Teilthema aus den verschiedenen

Abbildung 2 Beispiel einer programmierten Aufgabe aus einem MC-Test

Quiz

1/10

What is the principal structure of the solid phase?
correct

- polymeric support, linker, spacer, attached molecule
- spacer, support material, linker, attached molecule
- polymeric support, spacer, linker, attached molecule
- polymeric support, attached molecule, spacer, linker

Reset Evaluate Show solution

Quelle: www.solid-info.net

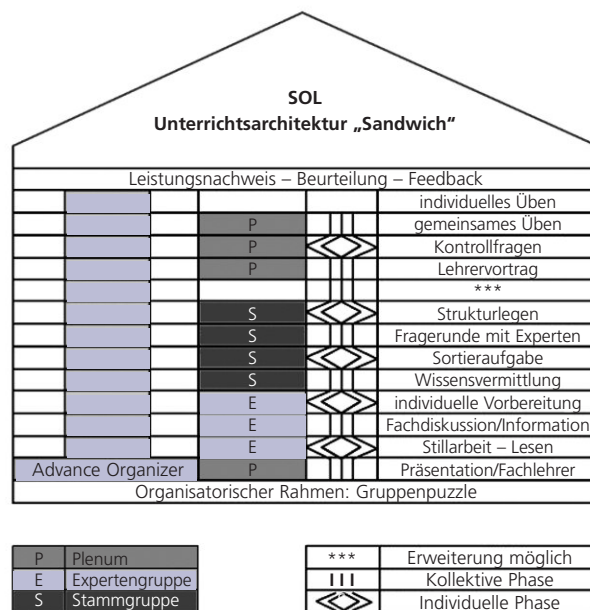
Stammgruppen gebildet werden. Anschließend werden die Teilthemen von den Experten in den Stammgruppen präsentiert. Die Inhalte der Teilthemen werden also wie in einem Puzzlespiel von den Mitgliedern der einzelnen Stammgruppen zusammengefügt. Das Gesamtthema ist nach Zusammenfügen der Einzelaspekte vollständig. An die Phase der Präsentationen schließen sich Übungsphasen zur Festigung und ggf. Erweiterung des Gelernten an. Hierbei wechseln sich Einzel- und Gruppenarbeit ab. Die Art der Aufgaben variiert (z. B. Sortieraufgabe, Quiz, Memory). Eine breite Methodenvielfalt sorgt für mehr Spaß und Effektivität beim Lernen, darüber hinaus wird man unterschiedlichen Lerntypen gerecht. Der Wechsel der unterschiedlichen Sozial- und Aktionsformen wird als „Sandwichprinzip“ bezeichnet (vgl. LANDHERR/HEROLD 2001). Es verdeutlicht, dass Unterricht im Sinne des SOL-Konzeptes durch einen systematischen Wechsel von individuellen und kollektiven Erarbeitungs- und Übungsphasen gekennzeichnet ist (vgl. Abb. 3).

In Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sollten theoretische Grundlagen durch praktisches Handeln ergänzt und gefestigt werden. Daher werden exemplarisch Versuche auf der Projektplattform angeboten. Diese Experimente versuchen die zum Teil sehr komplexen und aufwändigen Laborabläufe in chemischen und pharmazeutischen Laboren didaktisch reduziert zu vermitteln. So kann beispielsweise die in der Forschung automatisierte Synthese von potenziellen Wirkstoffen mit Hilfe einer vereinfachten Apparatur nachgestellt werden.

Internationaler Fachaustausch und nationale Implementierung

Die internetbasierte Projektplattform ist ein Beispiel dafür, wie aktuelle fachliche und berufspädagogische Entwicklungen international bekanntgemacht werden können. Durch die Zusammenarbeit der verschiedenen europäischen Projektpartner bei der Entwicklung des Materials konnten Erfahrungen und Bedürfnisse der Partnerländer berücksichtigt werden, so dass hiermit ein kleiner Beitrag für eine Angleichung der europäischen Berufsbildung im Bereich der chemischen Industrie und Forschung geleistet wird. Die offene Struktur erlaubt es den Nutzerinnen und Nutzern aus unterschiedlichen Bildungsbereichen jeweils angepasste Programme für verschiedene Zielgruppen zusammenzustellen. Entsprechend der jeweiligen Herkunft der Partneereinrichtungen können Module des Projekts auf verschiedenen Ebenen der beruflichen Aus- und Weiterbildung Verwendung finden. Hauptzielgruppe für Deutschland sind naturwissenschaftliche Ausbildungsberufe des dualen Systems wie Chemie-, Biologielaborant/-in und Pharmakant/-in, aber auch die entsprechende Bildungsgänge der Berufsfachschulen wie Chemisch-technische/-r

Abbildung 3 Unterrichtsstruktur nach dem Sandwich-Prinzip



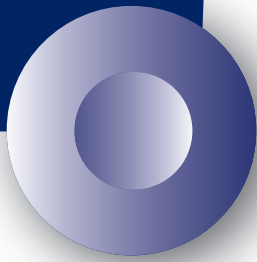
Quelle: HEROLD/LANDHERR (2001)

oder Biologisch-technische/-r Assistent/-in. Vorstellbar ist auch eine Nutzung an Fachhochschulen und in der universitären Grundbildung. Letzteres ist vor allem von den Projektpartnern aus Finnland, der Schweiz und der Türkei geplant. Der polnische Partner möchte das SOLID-Konzept in die Chemielehrausbildung implementieren. Die Kollegen aus Großbritannien beabsichtigen, SOLID in die dort bestehenden Netzwerke aus Unternehmen, Ausbildungseinrichtungen und Schulen zu integrieren. Pharmazeutische und biotechnologische Forschung wird dort als Schlüsseltechnologie bewertet.

Die Erstellung einer solchen Plattform ist sicherlich auch für beliebige andere Bereiche der beruflichen Aus- und Weiterbildung denkbar. Für einen nachhaltigen Erfolg wäre es wünschenswert, wenn Ressourcen bereitgestellt werden könnten, die eine Pflege und Erweiterung derartiger Angebote ermöglichen. Dies würde es auch erleichtern, die produktive Zusammenarbeit zwischen den beteiligten europäischen Projektpartnern zu vertiefen und langfristig zu sichern. ■

Literatur

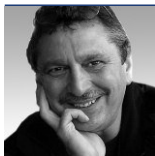
HEROLD, M.; LANDHERR, B.: *Selbstorganisiertes Lernen*. Baltmannsweiler 2001



Innovationsmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen

Ein Online-Praxis-Guide als interaktive Lern- und Arbeitsplattform

► Suchte man noch vor einigen Jahren nach einem praxistauglichen Innovationsleitfaden, der auf die Bedürfnisse kleiner und mittlerer Unternehmen zugeschnitten war, so wurde man enttäuscht. Ziel des Projekts „InnoSupport“ (2003–2005) war es, diese Lücke mit Hilfe eines Online-Praxisleitfadens zur Innovationsunterstützung zu schließen. Der unterdessen national und international erfolgreiche Leitfaden konnte dank der Unterstützung des LLL-Programms Leonardo da Vinci in Transferprojekten („InnoSupportTransfer“ 2007–2009) kontinuierlich zu einer Lern- und Arbeitsplattform weiterentwickelt werden und ist heute ein interessantes und erprobtes Angebot zum berufsbegleitenden Lernen. In diesem Beitrag werden das Konzept, die Inhalte sowie die Nutzung des Leitfadens beschrieben.



GERD ZIMMER

Dr., Geschäftsführender Vorstand, Institut für Projektbegleitung und Kompetenzentwicklung (pro-kompetenz), Rostock



MARTIN HAGEMANN

Geschäftsführer, Landesinitiative Neue Kommunikationswege Mecklenburg-Vorpommern (LiNK MV), Rostock-Warnemünde

Das Anliegen und die Idee

Die meisten kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) verfügen nicht über eine eigene Forschungs- und Entwicklungsabteilung, in der Innovationen im Sinne des Oslo Manual (OECD 2005) systematisch gefördert werden.

Die Kooperation mit Forschungseinrichtungen und anderen Unternehmen ist ein möglicher Weg, Lücken in der Innovationsentwicklung kleiner Unternehmen zu schließen, aber nicht jedes Unternehmen findet den Zugang zu solchen Verbänden. Auch motivierte Mitarbeiter/-innen in den Unternehmen selbst können eine effektive und potenziell kontinuierlich sprudelnde Innovationsquelle sein. Um dieses Potenzial zu nutzen, bedarf es handhabbarer Werkzeuge des betrieblichen Vorschlagswesens. Notwendige und logische Schritte zur Entwicklung von Produkten, Dienstleistungen sowie wettbewerbsstärkende Unternehmensabläufe sind vielen Unternehmerinnen und Unternehmern einfach nicht bekannt, könnten jedoch auf relativ einfache Weise die Wettbewerbsfähigkeit stärken.

Diese Überlegungen bildeten den Hintergrund für das Vorhaben, in den Projekten „InnoSupport“ und „InnoSupportTransfer“ (vgl. Tab.) einen praxistauglichen Leitfaden zum Innovationsmanagement in KMU zu entwickeln.

Im Rahmen der Bedarfsanalyse zur Projektplanung sowie der Erhebung des State of the Art bei Projektstart war kein Material zu finden, das den Anforderungen für Innovationsentwicklung in KMU entsprach. In Deutschland gibt es zwar eine Vielzahl an Lehrbüchern, Handbüchern oder Online-Angeboten zum Innovationsmanagement, aber das Material ist häufig weder sprachlich noch inhaltlich auf den Lernbedarf und die Lerngewohnheiten der Hauptzielgruppe – Fach- und Führungskräfte in KMU – ausgerichtet und für diese frei verfügbar. Die im Vorfeld durchgeführten Analysen der späteren (internationalen) Projektpartner/-innen bestätigten den in Deutschland festgestellten Bedarf. So war teilweise, wie die Recherche in Lettland ergab, überhaupt kein Lernmaterial zur Innovationsförderung in der Landessprache vorhanden.

Ziel des im Leonardo-Projekt konzipierten Leitfadens ist es, zur Kompetenzentwicklung insbesondere der Personen beizutragen, die in KMU entscheidenden Einfluss auf das

Initiieren von Neuerungsprozessen haben und die sich notwendige Grundlagen für eine erfolgreiche Innovations-tätigkeit aneignen wollen bzw. müssen:

- Fach- und Führungskräfte,
- Personalentwickler/-innen,
- Verantwortliche für Produktentwicklung sowie die Kon- struktion und Verfahrensentwicklung.

Der Leitfaden richtet sich darüber hinaus auch an interes- sierte Studierende, Mitarbeiter/-innen in Service und Mar- keting und in der Unternehmensberatung Tätige sowie an alle, die an innovativen Themenstellungen interessiert sind.

Das Instrument und seine Entwicklung

Mit Hilfe von praxisorientierten und möglichst einfachen, modular aufgebauten Lern- und Arbeitsmaterialien sollen Kompetenzen vermittelt werden, um neue Produkte, Dienstleistungen oder Organisationslösungen effektiver zu entwickeln. Dabei sollte der Blick dafür geschärft werden, vorhandene, bewährte aber möglicherweise bisher nicht (systematisch) angewandte Werkzeuge für Innovations- prozesse im Unternehmen zu erschließen. Der Leitfaden zur praktischen Innovationsförderung unterstützt vor allem jene Fach- und Führungskräfte in KMU, die sich die not- wendigen Grundlagen für eine erfolgreiche Innovations- tätigkeit aneignen wollen und dabei keine langen Fortbil- dungsmaßnahmen besuchen können. Der entstandene Innovationsleitfaden ist so konzipiert, dass er als Lern- und Arbeitsmaterial am Arbeitsplatz nutzbar ist, um Informa- tions- und Wissensbedarfe ad hoc im Prozess der Arbeit decken zu können. Er ermöglicht aber auch systematisches informelles Lernen.

Lernmaterial, das diesen Anforderungen gerecht werden soll, muss nicht sonderlich komplex sein, aber ein solides theoretisches Fundament aufweisen. Ein solches Material muss nicht umfänglich sein, sondern die wesentlichen Aspekte eines Themas herausfiltern und entsprechend dar- stellen. Es muss auch nicht hochgradig multimedial sein, sondern sollte mediale Elemente dort gezielt bereitstellen, wo diese für eine bessere Inhaltsaneignung nützlich sind. Der Schlüssel zum Erfolg ist eine gute Struktur der Inha- lte, durchsuchbar, mit Querverweisen und unterschied- lichen Einstiegspunkten (Inhaltsverzeichnis, Stichwortsu- che, Tag Cloud, FAQ-Bereich usw.) um rasche Orientierung zu ermöglichen. Eine immanent systematisch-logische Inhaltsstruktur soll den interessierten Nutzerinnen und Nutzer zugleich geeignete Unterstützung für einen syste- matischen Wissenserwerb und Raum für individuelle Lern- pfade anbieten. Dieser Ansatz ist im Online-Praxis-Guide konsequent verfolgt und umgesetzt worden.

Innovation ist ein kontinuierlicher Prozess und erfordert die Kombination unterschiedlicher Kenntnisse und Fähig-

Tabelle **Projektsteckbrief InnoSupport und InnoSupportTransfer**

Ziel	Erarbeitung eines praxisorientierten Lernmaterials zum Innovations-Management für KMU, geeignet für informelles und kooperatives Lernen im Prozess der Arbeit
Förderung	2003–2005 Leonardo da Vinci – Pilotprojekt 2007–2009 Leonardo da Vinci – Innovationstransferprojekt
Vertragsnehmer	Landesinitiative Neue Kommunikationswege Mecklenburg- Vorpommern (LiNK MV)
An der Entwicklung beteiligte Partner	22 Einrichtungen aus zehn Ländern darunter sowohl theoretische „Inputbringer“ (Universitäten, Forschungsinstitute, Beratungs- und Transfereinrichtungen) als auch Dienstleister für Unternehmen (Technologieparks, Unternehmensverbände), die direkt den Praxisbedarf einbrachten und zugleich eine Nutzung der Ergebnisse garantieren
Wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung	Institut für Projektbegleitung und Kompetenzentwicklung (pro-kompetenz)
Website	www.innosupport.net

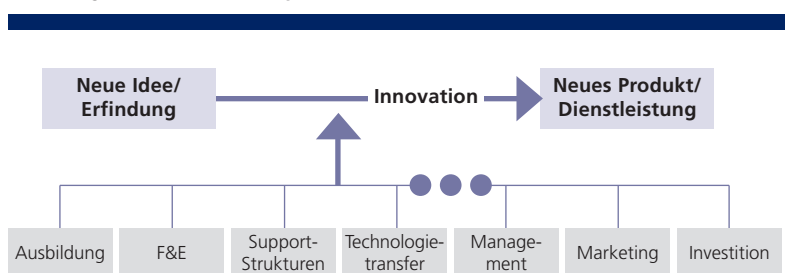
keiten, Fertigkeiten und Ressourcen. Das Unternehmen braucht bestimmtes Wissen über Produktion, es braucht Know-how, Marktkenntnis, ein gut funktionierendes Dis- tributionssystem, ausreichende finanzielle Ressourcen etc. Abbildung 1 stellt wesentliche Strukturelemente des Inno- vationsprozesses dar.

Inhalt des Innovationsleitfadens

1. Innovationsformen – Innovationsmaßstäbe
2. Bestimmen des Innovationsbedarfs
3. Konkretisieren des ermittelten Innovationsbedarfs
4. Finden innovativer Ideen und Lösungen
5. Bewertung innovativer Lösungen
6. Umsetzung innovativer Produktionsstrategien
7. Schutz von innovativen Ideen und Lösungen
8. Innovationen finanzieren
9. Innovationen vermarkten
10. Förderung von Innovationen durch HR-Management
11. Netzwerke für Innovationen
12. Interkulturelle und fremdsprachliche Kompetenzen

Der Leitfaden bildet diese Faktoren in einer Innovations- kette ab, die sich im Inhaltsverzeichnis widerspiegelt (vgl. Kasten). Es geht darum, Unterstützung dabei anzubieten, wie innovative Ideen generiert werden können, wie sie bewertet, umgesetzt, geschützt, finanziert und als innova-

Abbildung 1 **Der Innovationsprozess**



Quelle: Kap. 1.1.1 des Innovationsleitfadens; www.innosupport.net

tive Produkte und Dienstleistungen vermarktet werden können.

Zu den zwölf Hauptthemen gibt es 38 überschaubare Kapitel von jeweils etwa zehn Seiten. Die einzelnen Kapitel sind stets nach dem folgenden Muster aufgebaut und erlauben damit eine schnelle Orientierung:

1. Was ist das?
2. Warum nutzt man das?
3. Wo kommt es zum Einsatz?
4. Wie wendet man es an?
5. Praktisches Beispiel
6. Weiterführende Literatur und Weblinks

Dieser Struktur entsprechend werden wichtige Komponenten des Innovationsprozesses möglichst knapp und konsequent praxisnah dargestellt. Nutzer/-innen können schnell und kompakt Antworten auf zentrale Fragen finden, z. B. ob und wie ein Innovationsaudit in ihrem Unternehmen sinnvoll eingesetzt werden kann, welche Techniken neben dem bekannten Brainstorming effektiv zu neuen Lösungen führen oder wie sie die Potenziale eines betrieblichen Vorschlagswesens nutzen können.

Weiterentwicklung des Praxis-Guides zu einer kooperativen Lernumgebung

Der 2005 erstmalig fertiggestellte Online-Leitfaden zum Innovationsmanagement ist im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Innovationstransferprojektes InnoSupportTransfer des EU-Programms Lebenslanges Lernen von 2007 bis 2009 überarbeitet worden. Viele Kapitel sind qualitativ wesentlich verbessert worden, andere sind neu hinzugekommen. Durch das Hinzufügen von Aufgaben und multimedialen Elementen wie Videos und Animationen wird die Aneignung der Inhalte noch besser unterstützt.

Zudem ist der Leitfaden, der seit Juli 2009 unter der URL www.innosupport.net in seiner neuen Form zur freien Nutzung zur Verfügung steht, um Komponenten erweitert worden, die kooperatives Lernen ermöglichen: Viele klassische E-Learning-Angebote sind zwar medial für eine bessere Aneignung aufbereitet, unterstützen auch durch individuelle Lernpfade das selbstgesteuerte Lernen, aber in der täglichen Arbeit bleibt es meist beim reinen Konsumieren der dargebotenen Inhalte. Die soziale Komponente, der Austausch unter den Lernenden, die Rückmeldungen aus der Anwendung der Inhalte in der Praxis sind oft nur im Rahmen von Seminaren möglich. Die nun verfügbare Lern- und Arbeitsplattform ermöglicht genau dies: Austausch über das Internet mit Hilfe von Web 2.0-Technologien. Jede Nutzerin, jeder Nutzer kann die Inhalte des Leitfadens bewerten, Anmerkungen und Ergänzungen hinterlassen oder eigene Materialien hinzufügen. So ist die Rückmeldung einer Nutzerin oder eines Nutzers, was bei der Anwendung der Kreativitätsmethode 6-3-5 zu beachten ist, damit

die Ideen weitergeführt werden können, eine wertvolle Lernressource für nachfolgende Leser/-innen des Kapitels. Gleiches gilt beispielsweise für den nützlichen Hinweis einer Patentanwältin, dass in Deutschland bei der Umsetzung des betrieblichen Vorschlagswesens wichtige gesetzliche Regelungen zu beachten sind (die festgeschriebene Mitarbeiterbeteiligung bei Arbeitnehmererfindungen).

Darüber hinaus können die auf der Online-Plattform angebotenen „Innovationsräume“ firmenintern oder auch firmenübergreifend genutzt werden, um zusammen mit Expertinnen oder Experten an unterschiedlichen Standorten der Lösung eines Problems, beispielsweise in einem Online-Brainstorming, näher zu kommen. Auf lange Sicht ist die Bildung einer aktiven Online-Community zum Thema Kreativitäts- und Innovationsmanagement auf dieser Plattform denkbar und wünschenswert.

Das Instrument und seine Nutzung

Vor allem Unternehmen ohne fundiertes Know-how in Forschung und Entwicklung erhalten mit dem Leitfaden eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe. Er bietet zu einzelnen Verfahren und Techniken aber auch konkrete Anleitungen und Handreichungen, die sofort für die Anwendung im eigenen Unternehmen genutzt werden können. Die Nutzungsszenarien, die im Rahmen der Pilotierung dokumentiert wurden, weisen eine große Bandbreite auf.

Universitätsdozenten, u. a. in Masterstudiengängen des Innovationsmanagements, nutzen den Leitfaden als zusätzliches Lernmaterial für ihre Studierenden. Berater/-innen aus Transfer- und Wirtschaftsförderinstitutionen bieten ihren Kunden (hauptsächlich kleinen und jungen Unternehmen) einzelne Module aus dem Leitfaden an, damit diese sich zunächst ein Überblickswissen z. B. zu den verschiedenen Methoden der Bestimmung des Innovationsbedarfs erarbeiten können. Sie sind hierdurch zum Beispiel besser auf eine durch den externen Berater durchzuführende SWOT-Analyse vorbereitet. Auch zur eigenen Kompetenzentwicklung – z. B. mit Blick auf die Anwendung von Kreativitätstechniken – wird der Leitfaden durch Berater/-innen und Trainer/-innen genutzt. Ein Bildungsdienstleister hat auf der Grundlage dieses Innovations-Leitfadens eine Weiterbildung für Verantwortliche in kleinen und Kleinstunternehmen in Mecklenburg-Vorpommern konzipiert und als Blended-Learning-Angebot durchgeführt.

Die meisten KMU haben sich während der Pilotierung des Lernmaterials im Projektzeitraum auf kleine, spezielle Bereiche des Innovationsprozesses konzentriert. Unternehmen aus der Biotechnologie waren insbesondere an Fragestellungen zum Schutz innovativer Ideen und Lösungen interessiert, andere, vor allem aus dem Handwerksbereich, suchten nach Informationen zur Finanzierung von Innovationen. Für ein Großunternehmen war vor allem das Thema „Interkulturelle und fremdsprachliche Kompetenz

bei der Entwicklung von Innovationen“ von Interesse. Die Kommentare und Rückmeldungen zum Leitfaden lassen die Bandbreite der Nutzung erkennen (vgl. Kasten).

Wie der Leitfaden genutzt wird

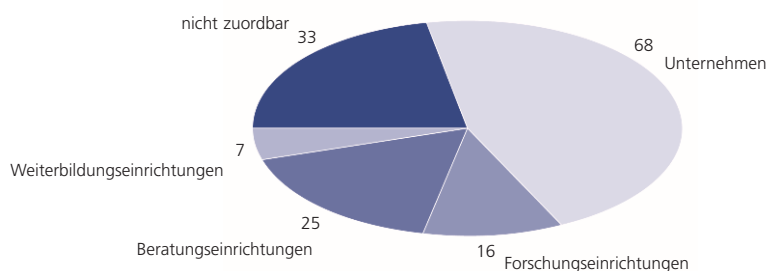
- „Ich versuche gerade, bestimmte Innovationsfragen auf systematische Art zu klären.“
- „Ich hatte von der Kreativitätstechnik gehört und wollte sie besser kennen lernen.“
- „Verbesserung meines Wissens in einem Unternehmen ohne Personalabteilung.“
- „Interesse an der Finanzierung von Innovationen, um ggf. neue Möglichkeiten zu erschließen.“
- „Interesse am Thema und erste eigene Erfahrungen bei Innovationsaudits.“
- „Wir nutzen z. Z. häufig Non-Disclosure-Agreements und denken darüber nach, einige unserer Arbeiten weitergehend zu schützen.“
- „Ich bin auf der Suche nach einer neuen Strategie zur Problemlösung in unserem Unternehmen.“
- „Dieses Kapitel kam gerade rechtzeitig, da wir z. Z. mit Investoren verhandeln und somit Hilfestellung in Themen bekamen, mit denen wir nicht so vertraut waren.“

Der Online-Leitfaden ist im Internet frei verfügbar, so dass die genaue Anzahl der Nutzer/-innen nicht ermittelt werden kann. Allein die Zahl der Nutzer/-innen, die beim Aufruf des Leitfadens ausdrücklich Informationen zu einem Update des Leitfadens wünschen, hat bis heute die Zahl von 1.500 überschritten. Die Nutzer/-innen kommen dabei aus über 50 Ländern aus allen Teilen der Welt. Unter den 150 deutschen Nutzerinnen und Nutzern sind Mitarbeiter/-innen von Forschungseinrichtungen, Universitäten und Fachhochschulen, kleinen und mittleren Unternehmen (z. B. aus den Branchen Biotechnologie, Gesundheitswirtschaft, Design, Transportwesen, Anlagenbau, Umwelttechnik, Sensortechnik, Elektronik, Geodatenmanagement), aber auch Großunternehmen, Kammern, Verbänden, Finanzdienstleistern, Beratungseinrichtungen und Bildungseinrichtungen. Abbildung 2 zeigt die zahlenmäßige Verteilung der einzelnen Nutzergruppen in Deutschland. Außerdem sind 26 Lizenzvereinbarungen zur nicht-kommerziellen Nutzung und Weiterentwicklung des Online-Leitfadens mit Einrichtungen aus acht Ländern geschlossen worden (Forschungstransferinstitutionen, Universitäten, Unternehmen, Bildungs- und Beratungseinrichtungen). Der Leitfaden lag zunächst in fünf Sprachen vor: Englisch, Deutsch, Griechisch, Lettisch und Rumänisch. Die polnische Agentur zur Entwicklung von Unternehmen hat den Leitfaden ins Polnische übertragen. Mit dem jetzt zu Ende gehenden InnoSupportTransfer-Projekt ist der Leitfaden außerdem in Spanisch, Ungarisch und Bulgarisch verfügbar.

Die Verbreitung des Leitfadens nimmt zu, das Netzwerk wächst

Das Feedback der Firmen war von Beginn an sehr positiv. Insgesamt beteiligten sich über 200 Einrichtungen an der Pilotierung und bewerteten die Module überwiegend als

Abbildung 2 **Nutzer/-innen des Innovationsleitfadens in Deutschland***



* Die Zahlen berücksichtigen nur angemeldete Nutzer/-innen

sehr nützlich. Besonders positiv bewertet wurden u. a. die „klare Struktur, die Qualität der Lerninhalte“, die „konkreten Beispiele in Form von Videos und Animationen“, „die Flashtutorials und Interaktionsmöglichkeiten“ oder die „schnelle Stichwortsuche durch die Tag Cloud“.

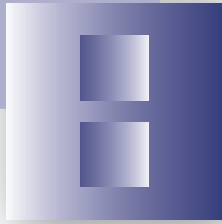
Die Auswertung zeigt, dass offenbar der Orientierungs- und Lernbedarf der Kernzielgruppe – Fach- und Führungskräfte aus vorwiegend kleinen und mittleren Unternehmen – sehr gut getroffen wird. Dies zeigen auch die Aussagen aus der Online-Befragung (s. o.). Von den Pilotierenden wollen 95 Prozent auch in Zukunft auf den Leitfaden zurückgreifen. Bei der Nutzung der kollaborativen Elemente der neuen Plattform liegt die Möglichkeit, die Qualität der Inhalte zu bewerten, deutlich vorn. 80 Prozent der Pilotnutzer/-innen haben bereits Bewertungen abgegeben, und 100 Prozent können sich vorstellen, diese Funktion in Zukunft zu nutzen. 91 Prozent der Nutzer/-innen wollen auch von der Möglichkeit Gebrauch machen, Kommentare zu den Kapiteln hinzuzufügen, und 70 Prozent möchten Beiträge und Links in die Bibliothek hochladen. 45 Prozent der Nutzer/-innen haben Interesse daran, die Online-Innovationsräume zu nutzen, um gemeinsam an Fragestellungen zu arbeiten. Die Plattform trifft offenbar den Wunsch nach kooperativem Lernen und Arbeiten.

Derzeit wächst das Netzwerk der Nutzer/-innen, die interessiert sind, den Leitfaden thematisch zu erweitern, branchenspezifisch zu überarbeiten, an andere Lernwege anzupassen oder ihn in weitere Sprachen zu übertragen. Das Innovationstransferprojekt „InnoSkills“ vom italienischen Koordinator Treviso Tecnologia übersetzt z. Z. den Leitfaden ins Italienische, Portugiesische und Tschechische. Damit liegt der Leitfaden demnächst in zwölf Sprachen vor.

Im Innovationstransferprojekt „VET-InTech“ unter der Leitung des bulgarischen Koordinators R&D Center „Bio-intech“ werden die Inhalte des Leitfadens für die Branche Biotechnologie angepasst und für den Einsatz in postgradualen Studiengängen aufbereitet. ■

Literatur

OECD: OSLO Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. 3rd edition. Paris 2005



Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen

► Die Literatur zum Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen nimmt zu. Dies entspricht der Wichtigkeit der damit verbundenen Aufgabenstellungen, die sowohl für die reflektierende und kritisch begleitende Wissenschaft als auch für die zum Handeln aufgeforderte Politik nicht von der Hand zu weisen sind. Sie konkretisieren sich, wenn man (a) die Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens ernst nimmt und ihnen zu entsprechen versucht und (b) wenn man die „Bausteine“ des deutschen Berufsbildungssystems betrachtet, die seit Jahren existieren und ihrer „Bearbeitung“ harren. Nach den Beiträgen von FRIEDRICH HUBERT ESSER und HERMANN NEHLS in dieser Zeitschrift möchte dieser Artikel einen Beitrag zur Schärfung des berufsbildungspolitischen Problembewusstseins leisten, sich im Kontext der Entwicklung des DQR mit den ungelösten Fragen der deutschen Berufsbildung zu befassen und Lösungswege zu eröffnen.



THOMAS DEIBINGER

Prof. Dr., Lehrstuhlinhaber für
Wirtschaftspädagogik an der Universität
Konstanz; Mitglied im Arbeitskreis DQR

Zentrale Fragen bei der DQR-Entwicklung

Bei den Beratungen zum DQR wurden bislang zwei Fragestellungen vorrangig fokussiert:

- Zum einen die Übertragung des europäischen Kompetenzverständnisses, welches den EQR leitet, auf eine nationale semantische Ebene, d. h. die spezifisch deutsche Ausformulierung einer Kompetenzmatrix, mit vertikaler Differenzierung in Niveaustufen und horizontaler Differenzierung in Kompetenzdimensionen.
- Zum anderen die Frage nach der inhaltlichen Beschreibung der unterschiedlichen Matrixeinheiten. Auf ihrer Basis werden momentan in unterschiedlichen Arbeitsgruppen Zuordnungsvorschläge existierender Qualifikationen erarbeitet.

Jenseits der den DQR direkt betreffenden Gestaltungsaufgaben stellt sich auch die Frage nach den juristischen, administrativen und ordnungspolitischen Folgen der zu erstellenden und mit „bildungspolitischen Leben“ anzureichernden Kompetenzmatrix.

Berufsbildung über das duale System hinaus denken

In den bereits genannten Beiträgen von ESSER (2008, 2009) und NEHLS (2008) geht es neben der konkreten Zuordnungs- und Transparenzthematik auch um das *Berufsprinzip* im Sinne eines „organisierenden Prinzips“ der deutschen Berufsbildung (DEIBINGER 1998). So führt NEHLS (2008, S. 50) aus, es sei grundsätzlich zu beachten, dass „die Ausrichtung an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit (nicht bedeutet), dass anstelle gesellschaftlich normierter und standardisierter Lernprozesse (z. B. Ausbildungsordnungen) Kombinationen von beliebigen Lernvorgaben treten“. Auch im Vorlagenentwurf zum DQR vom Februar 2009 werden diese Abgrenzungen sichtbar.

Problematisch wird eine solche Abgrenzung dann, wenn man Berufsbildung nicht über das duale System hinaus zu denken bereit ist. So verweist zwar NEHLS darauf, dass der

DQR daran auszurichten sei, „allen Jugendlichen und Erwachsenen den Erwerb anerkannter, qualitativ hochwertiger und am Arbeitsmarkt langfristig und anschlussfähig verwertbarer Kompetenzen im Rahmen lebensbegleitenden Lernens zu ermöglichen“ (S. 50). Bislang scheint es aus Sicht der Sozialpartner allerdings primär darum zu gehen, die etablierten Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems abzusichern und gleichzeitig sich auf die europäische Terminologie dort einzulassen, wo diese Strukturen nicht direkt fokussiert werden. Deshalb verwundert es auch nicht, wenn dem Thema Durchlässigkeit eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. ESSER (2009) verwendet hier den Begriff der *Entsäulung* (S. 47), bezieht ihn jedoch perspektivisch auf eine zwar hochrelevante Demarkationslinie im deutschen Bildungssystem, nämlich die von der beruflichen Bildung zur Hochschule, jedoch nicht auf jene Grenzziehungen, die mitverantwortlich sind für die Herausbildung des in wissenschaftlichen wie auch bildungspolitischen Beiträgen vieldiskutierten *Übergangssystems* (MÜNK/RÜTZEL/SCHMIDT 2008). Obwohl dieses je nach Sichtweise als „Maßnahmensystem“ oder auch „Chancenverbesserungssystem“ etikettiert wird, fallen bei genauer Betrachtung seiner Strukturen mindestens zwei Übergangsschwellen ins Auge, die diesen Namen unter einer systemischen Perspektive eigentlich nicht verdienen:

1. der Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung hin zur („regulären“, d. h. formalisierten und damit „vollständigen“) Berufsausbildung im dualen System sowie
2. der Übergang von den beruflichen Vollzeitschulen hin zum dualen System.

Abgrenzungen im Kompetenzverständnis und zwischen Abschlüssen überdenken

Ein weiteres Spannungsfeld für die Berufsbildung tut sich dann auf, wenn man jenen Aspekt aufgreift, der in der Grundkonzeption des EQR geradezu dominant erscheint: dass domänenspezifische Kompetenzbündel nämlich sehr wohl unterschiedliche Komplexitätsgrade aufweisen können, auch wenn sie mit einem homogenen „Königsweg“, als den in Deutschland die meisten Akteure das duale System begreifen, assoziiert werden. Dass sich Deutschland mit dieser Vorstellung, die das formale Gleichwertigkeitsprinzip unter den Ausbildungsberufen tangieren würde, schwer tut, wird arbeitgeberseitig – zumindest aus Sicht des Handwerks – in den Vorbehalten gegenüber einer differenzierten Betrachtung der Kompetenzgrade zwischen einzelnen Ausbildungsdomänen deutlich. So plädiert ESSER (2009, S. 48) für ein „Szenario 2“, bei dem die Qualifikationen bzw. Berechtigungen der Berufsbildung ähnlich den „Bologna-Abschlüssen“ im Hochschulbereich eindeutig auf

einer bestimmten Stufe des DQR lokalisiert werden und es lediglich unterschiedliche Anspruchsniveaus innerhalb eines Qualifikationsbereichs geben dürfte. In den Kontext der damit nochmals markant unterstrichenen Exklusivität der Ausbildungsabschlüsse im dualen System und ihrer formalen Wertigkeit innerhalb des deutschen Berechtigungswesens gehört auch die dadurch mitbedingte internationale Rückständigkeit Deutschlands beim non-formalen und informellen Lernen – selbst wenn man in Rechnung stellt, dass es Akkreditierungsstrukturen und -mechanismen innerhalb der formalisierten Berufsbildung, d. h. zwischen den unterschiedlichen Segmenten in einem umfassenden und reliablen Sinne bislang auch nicht gibt.

Wir haben es vor diesem Hintergrund mit einer Reihe von ungelösten Aufgabenstellungen im deutschen Berufsbildungssystem zu tun, deren Lösung durch die Einführung eines DQR neuen Auftrieb bekommen könnte (vgl. Kasten).

Fragen an das deutsche Berufsbildungssystem

- Wie gehen wir mit der zunehmenden Pluralisierung des Berufsbildungssystems (duale Berufslehre, vollzeitschulische Berufsbildung, Berufsvorbereitungs- und sonstige Trägermaßnahmen etc.) um, und wie erfassen wir das sog. „Übergangssystem“ perspektivisch im DQR?
- Wie gehen wir mit den unterschiedlichen Kompetenzausprägungen innerhalb der unterschiedlichen Domänen der beruflichen Erstausbildung mit ihren jeweiligen „Berufsbildern“ um, zu denen ja nicht nur die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe zählen, sondern auch die „Schulberufe“?
- Welche politischen und didaktischen Instrumente werden benötigt, um die Funktion schulischer Berufsbildung wie auch die der Berufsausbildungsvorbereitung im Gesamtsystem der Berufsbildung, vor allem in Hinblick auf Verzahnungen und Anrechnungsmodalitäten, angemessen zu berücksichtigen und damit ihre Wertigkeit zu steigern?
- Inwieweit können bzw. sollten informell erworbene Kompetenzen mit den Zertifizierungsstrukturen der herkömmlichen Berufsbildungswege verknüpft werden, und wie könnte diesbezüglich ein Zertifizierungs- bzw. Akkreditierungssystem einschließlich institutioneller und rechtlicher Zuständigkeiten beschaffen sein?

Akzeptanzprobleme der vollzeitschulischen Berufsbildung lösen

Es wurde oben von „Grenzziehungen“ gesprochen. Die Berufsbildung außerhalb des dualen Systems, d. h. an beruflichen Vollzeitschulen, ist hierbei auch und vor allem wegen dieser Demarkationslinien eine der Problemzonen des deutschen Berufsbildungssystems. Sie ist in ihrer bildungspolitischen Funktion zwar durchaus anerkannt, hat jedoch traditionell unter der Nachrangigkeit der Qualifizierungsfunktion schulischer Berechtigungen zu leiden (FELLER 2002). Vor allem die sogenannten *Schulberufe nach Landesrecht* müssen angesichts der „Vormachtstellung“ der dualen Ausbildung bis heute ihr Qualifizierungsergebnis an dem der Berufslehre messen. Dies gilt auch für die Assistentenqualifikation, wie sie in der Regel an (Höheren) Berufs-

fachschulen bzw. Berufskollegs vergeben wird. Brisanz erhält dieses Problem durch Lehrstellenknappheit und Verdrängungseffekte auf den Ausbildungsmärkten, die in den letzten Jahren zu einem Zuwachs der Schülerzahlen an Vollzeitschulen bei gleichzeitigem Rückgang bei den Berufsschülern mit Ausbildungsvertrag geführt haben.

Deutsche berufliche Vollzeitschulen erfüllen – anders als in Österreich (AFF 2006) – nur in geringem Umfang klassische Qualifizierungsaufgaben. Eine nachfolgende Berufsausbildung im dualen System ist entweder durch die Betonung berufsfeldorientierter Grundbildung intendiert oder von den Schülerinnen und Schülern relativ klar perzipiert (DEIßINGER/RUF 2007). Dies bedeutet zugleich, dass Berufe nach Bundesrecht, in denen an Vollzeitschulen ausgebildet wird, andere Wertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt aufweisen als solche, die als landesrechtlich konstruierte Ausbildungsgänge quasi „in Konkurrenz“ zu den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen und somit zur dualen Berufsausbildung stehen.

Bislang ist es nicht gelungen, dieses Akzeptanz- bzw. Rezeptionsproblem konstruktiv zu lösen, obwohl das reformierte Berufsbildungsrecht hierzu formelle Vorgaben liefert, die eigentliche Problemlösung jedoch an die Länder delegiert (vgl. LORENZ/EBERT/KRÜGER 2005). Einer der „Schlüsselparagrafen“ des Berufsbildungsgesetzes zielt hierbei auf die Anrechnung von Zeiten schulischer Berufsbildung auf eine duale Ausbildung.

Auch hierin ist eine konkrete bildungspolitische Aufgabenstellung im Kontext des DQR zu sehen: Schließlich ist es kaum vorstellbar, dass die einzelnen Bundesländer mit ihren teilweise höchst unterschiedlichen Schulsystemen wie auch die Kammern mit ihrer unterschiedlichen lokalen und regionalen Praxis diesbezüglicher Anrechnungen allein maßstabsetzend bleiben. Der DQR impliziert unübersehbar die Forderung nach einem einheitlichen, reliablen Akkreditierungssystem mit Blick auf vollzeitschulische wie auch teilqualifizierende Berufsbildungsmaßnahmen, wenn es darum geht, diese an das duale System anzudocken.

Grenzenlinien so zu relativieren, dass Übergänge eröffnet werden, erfordert jenseits juristischer Reformschritte das Vertrauen jener gesellschaftlichen Akteure, die das duale System im Sinne eines *bottom-up*-Ansatzes steuern, in die Qualifizierungsleistungen der „anderen“ Subsysteme beruflicher Bildung. Es muss unbefriedigend bleiben und erscheint nicht nachvollziehbar, dass die am Berufskolleg bzw. der Höheren Berufsfachschule erworbene Assistentenqualifikation so wenig Anerkennung erfährt, wenn es um Zulassungen zur Kammerprüfung oder Teilanrechnungen auf eine nachfolgende Berufsausbildung geht (DEIßINGER/RUF 2007). Vor allem ist es rational schwer nachvollziehbar, dass der Aspekt der „Setzung“ einer spezifischen Qualität beruflicher Kompetenz über das Gleichwertigkeitsprinzip bei den Ausbildungsberufen (ESSER 2008, S. 49) nur diesen vorbehalten sein sollte.

Pluralität akzeptieren statt nur dual zu denken

Wenn von einer „Europäisierung“ der deutschen Bildungslandschaft im Zusammenhang mit dem DQR gesprochen wird, dann bedeutet dies meines Erachtens zweierlei:

1. die Sicherung und Weiterentwicklung der als funktional und pädagogisch wie auch gesellschaftlich als zielführend angesehenen Teilbereiche innerhalb des Bildungssystems; aber auch
2. die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen – und dies nicht um des Neuen willen, sondern um damit nationale Problemlagen konstruktiv zu bewältigen.

Letzteres schließt m. E. aus, dass wir strukturelle Besonderheiten in Deutschland unhinterfragt fortschreiben. Dazu zählen die markante Trennung von Bildungswegen, Bildungsstufen und Bildungsbereichen sowie die exklusive Bedeutung der dualen Berufsausbildung und die damit implizierte Abwertung qualifikatorischer Alternativen.

Unter der Perspektive des DQR erscheint es mehr als problematisch, wenn Deutschland – vor dem Hintergrund der faktischen (unterschiedlich bedingten) Selektivität des dualen Systems – die Pluralisierung und Fragmentierung der Strukturen seines Berufsbildungssystems weiterhin zulässt, ohne dieser Pluralität im Sinne von reliablen Übergangswegen und Akkreditierungsstrukturen Rechnung zu tragen. Zu dieser Pluralität zählt sowohl das für benachteiligte Jugendliche vorgesehene Inventar an Berufsvorbereitungs- und Integrationsmaßnahmen als auch – in einem erweiterten Sinne – das informelle und non-formale Lernen.

Bildungspolitische Neuausrichtungen müssten sich nicht nur in diesem Handlungsfeld dadurch auszeichnen, dass die verantwortlichen Akteure Bereitschaft entwickeln, die *primäre Fokussierung der Berufsbildungspolitik auf das duale System* aufzugeben. Allerdings korrespondiert mit dem Berufsprinzip, das in seiner holistischen Qualität in einem unverkennbaren Spannungsfeld zu den im „Maßnahmen-system“ praktizierten Teilqualifizierungen steht, auf der didaktischen Steuerungsebene ein spezifisches Verständnis curricularer und organisatorischer Reglementierung, das sich vor allem bei der Ausgestaltung und Planung von Lernvorgaben an der Vorstellung des „ganzen Berufs“ orientiert und damit den exklusiven Charakter für diese spezifische Form der Aneignung von Kompetenzen generiert (DEIßINGER 1998). Unübersehbar „lebt“ das etablierte Berufsbildungssystem jedoch nicht nur von gewachsenen Traditionen und vom Vertrauen in die didaktische Qualität der eigenen Qualifizierungsleistungen, sondern es profitiert auch von juristischen und ordnungspolitischen Setzungen. Hierzu zählen sowohl der generelle Ordnungsrahmen des Berufsbildungsgesetzes wie auch das damit implizit vorgegebene Gleichwertigkeitspostulat aller Ausbildungsberufe. Da sich die etablierten Strukturen der dualen Berufsausbildung

bildung – die Externenprüfung ausgenommen – reliablen Verknüpfungen zu anderen Formen der Berufsbildung bzw. anderen Räumen der Kompetenzaneignung bislang verschließen, liegt es auf der Hand, mit Blick auf den DQR die sensible Frage nach „neuen“ *Akkreditierungsmechanismen* so zu lösen, dass diese an die duale Berufsausbildung angekoppelt werden. Eine solche Perspektive sollte sich im DQR niederschlagen: Er muss hierzu nicht nur mehrstufig für die Berufsbildung konzipiert sein, sondern er muss darüber hinaus – im Sinne der allseits beschworenen Reformimplikationen – Transparenz und Durchlässigkeit nicht nur rhetorisch umreißen, sondern tatsächlich Wege zu ihrer rechtlichen und institutionellen wie auch didaktischen Realisierung in Aussicht stellen. Wenn dies nicht gelingen sollte, bliebe die Arbeit an der „Europäisierung“ der deutschen Berufsbildungslandschaft Makulatur und reihte sich ein in die allfällige Rhetorik des existierenden politisch-administrativen Systems.

DQR für wirkliche Übergänge in der Berufsbildung nutzen

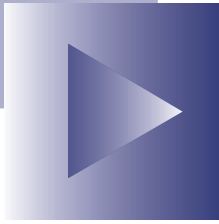
Bislang scheint ungeklärt, ob jene Prinzipien des EQR, die auf „Grenzöffnungen“ verweisen und die ebenfalls (jenseits der engeren *outcome*-Idee) dem Kompetenzansatz angelsächsischer Prägung und seiner Überführung in einen Qualifikationsrahmen zugrunde liegen, in einem deutschen Transparenzinstrument tatsächlich berücksichtigt werden können. Vorschläge zu einer didaktisch sinnvollen und gesellschaftlich verantwortbaren Binnendifferenzierung der Berufsbildung liegen vor, die in der Lage wären, die angesprochenen Übergangs- und Andockungsprobleme und somit auch Zuordnungsprobleme im Kontext des DQR anzugehen (vgl. z. B. EULER/SEVERING 2007). Damit wird das Thema *Modularisierung* (Stichwort: Ausbildungsbausteine) neu aufgetischt. Als Reizwort der deutschen Bildungsdebatte und genuin angelsächsisches Konzept (DEIßINGER 2009) hat es jedoch noch lange nicht ausgedient, und es wäre gerade deshalb wichtig, sich mit dem Thema differenzierter zu befassen. Meines Erachtens erfordert gerade der DQR eine – sich am Berufsprinzip orientierende – differenzierende Modularisierung, die keine Kopie des angelsächsischen Modularisierungsansatzes sein muss. Sie würde die Option bieten, im Kontext des DQR nicht auf Setzungen zu vertrauen, sondern didaktisch reflektierte und objektive Zuordnungen vornehmen zu können.

Es ist offensichtlich, dass die Auseinandersetzung mit der Europäisierung der deutschen Berufsbildung weit mehr Facetten aufweist als die, die in diesem Artikel angesprochen wurden. Jedoch schließe ich mich zum Schluss im Sinne der bewusst normativen Ausrichtung dieses Beitrags einem Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAGKJS 2009) an, in dem mit Blick auf den DQR angemahnt wird, die Bildungs-

chancen benachteiligter Jugendlicher nicht aus dem Blick zu verlieren. Damit wird nicht nur das Handlungsfeld der Berufsbildungspolitik aufgefordert, die Grundideen des EQR bzw. DQR *unverkürzt* zu rezipieren, sondern es wird auch der „bildungsbiografische Ansatz“ und damit der Kompetenzbegriff ins Bewusstsein der politischen Akteure gerückt. Hierzu bedarf es keiner direkten Übernahme des *outcome*-Prinzips angelsächsischer Provenienz, gleichwohl einer umfassenden Zuwendung zu den „Baustellen“ des deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystems. Mit Blick auf das „Übergangssystem“ sollte m. E. das zentrale Leitmotiv darin bestehen, dass nicht etwa Traditionen, Zuständigkeiten und das Vertrauen in das durchaus Bewährte diejenigen Jugendlichen, die nicht in den Genuss eines (wie auch immer gearteten) „Regelsystems“ beruflicher Bildung kommen, hinter sich lassen. Sie zu ignorieren, wäre gerade in Deutschland ein pädagogischer und bildungspolitischer Offenbarungseid. ■

Literatur

- AFF, J.: *Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option?* In: Eckert, M.; Zöllner, A. (Hrsg.): *Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2006, S. 125–138
- BAGKJS: *Kompetenzen – nicht allein Abschlüsse – entscheiden. Mit Hilfe des Deutschen Qualifikationsrahmens benachteiligten Jugendlichen Bildungschancen ermöglichen. Positionspapier vom 25. Mai 2009*
- DEIßINGER, Th.: *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben 1998
- DEIßINGER, Th.: *Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen im Großbritannien*. In: Pilz, M. (Hrsg.): *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich*. Bielefeld 2009, S. 113–131
- DEIßINGER, Th.; RUF, M.: *Der Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ im Kontext des novellierten Berufsbildungsgesetzes – Ein Reformansatz zur Lösung des „Imageproblems“ vollzeitschulischer Berufsbildung?* In: ZBW 103 (2007) 3, S. 345–366
- ESSER, F. H.: *DQR konkret: Vorschlag der Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft*. In: BWP 37 (2008) 3, S. 48–51
- ESSER, F. H.: *Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau*. In: BWP 38 (2009) H. 4, S. 45–49
- EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bielefeld 2007
- FELLER, G.: *Leistungen und Defizite der Berufsfachschule als Bildungsgang mit Berufsabschluss*. In: Wingens, M.; Sackmann, R. (Hrsg.): *Bildung und Beruf: Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim 2002, S. 139–156
- HELLWIG, S.: *Zur Vereinbarkeit von Competency-based Training (CBT) und Berufsprinzip – Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Wiesbaden 2008
- LORENZ, K.; EBERT, F.; KRÜGER, M.: *Das neue Berufsbildungsgesetz – Chancen und Grenzen für die berufsbildenden Schulen in Deutschland*. In: *Wirtschaft und Erziehung* 57 (2005) 5, S. 167–174
- MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn 2008
- Nehls, H.: *Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens*. In: BWP 37 (2008) 2, S. 48–51



Weiterbildungsanbieter in Zeiten der Wirtschaftskrise

Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2009

► Beruflicher Weiterbildung wird in Politik und Öffentlichkeit gerade in der aktuellen Wirtschaftskrise hohe Bedeutung zugemessen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich die derzeitige konjunkturelle Lage und die Förderangebote der Bundesregierung im Rahmen des Konjunkturpakets II auf die Weiterbildungsbranche auswirken. Können Weiterbildungsanbieter von der Wirtschaftskrise profitieren und gehören sie so zu den Krisengewinnern? Erkenntnisse zu dieser Frage liefert der Themenschwerpunkt „Aktuelle Strategien zum Erfolg“ der wbmonitor-Umfrage 2009, in dessen Zentrum Fragen der Marktbehauptung von Weiterbildungsanbietern standen. Die hier vorgestellten Befunde geben Einblicke, wie sich die Wirtschaftskrise auf die Marktbehauptung von Weiterbildungsanbietern auswirkt und inwiefern der Einfluss der Konjunktur auch mit einer Veränderung ihrer wirtschaftlichen Lage im Vergleich zum Vorjahr einhergeht.



STEFAN KOSCHECK

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung/Forschungsdatenzentrum“ im BIBB

Gegen den Trend: Weiterbildung in Zeiten der Krise fördern

Das Weiterbildungsverhalten von Betrieben in Deutschland wird – auch wenn dies empirisch nicht zweifelsfrei belegt ist – allgemein als prozyklisch beschrieben (PFEIFER 2008, S. 27); d. h., viele Betriebe sparen bei sinkenden Einnahmen an der Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden. Um diesem prozyklischen Weiterbildungsverhalten entgegenzuwirken, fördert die Bundesregierung aktuell im Konjunkturpaket II mit mehreren Einzelinitiativen die berufliche Weiterbildung von Beschäftigten (vgl. www.konjunkturpaket.de). Dies beinhaltet insbesondere die umfangreiche Förderung der Qualifizierung von Beschäftigten in Kurzarbeit und Zeitarbeitsverhältnissen sowie von jenen, die seit mehreren Jahren nicht an Weiterbildung partizipiert haben. Betriebe sollen Zeiten mit freien Kapazitäten nutzen, um Qualifikationen ihrer Beschäftigten an aktuelle und zukünftige Anforderungen anzupassen und so in zukunftsträchtige Geschäftsfelder zu investieren. Vorausschauend wäre es auch, die Zeit zu nutzen, durch Qualifizierung den in manchen Branchen bestehenden Fachkräftemangel abzumildern. Beim Wiedereinsetzen des wirtschaftlichen Aufschwungs wäre man dann besser gerüstet.

Die Förderangebote der Bundesregierung und eine verstärkte Investition in die Qualifizierung Erwerbstätiger

wbmonitor

wbmonitor ist eine gemeinsam vom BIBB und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen (DIE) bundesweit durchgeführte Online-Umfrage unter Weiterbildungsanbietern, die jährlich im Mai stattfindet. Neben wechselnden Themenschwerpunkten stellen jährlich identische Fragen zur wirtschaftlichen Situation sowie zu den Strukturen der Weiterbildungsanbieter zentrale Bestandteile der Umfrage dar. 2009 nahmen 1525 Weiterbildungseinrichtungen am wbmonitor teil. Dies sind knapp zehn Prozent der dem wbmonitor bekannten Grundgesamtheit zum Umfragezeitpunkt existierender Weiterbildungsanbieter in Deutschland (16.200). Die Angaben der Umfrageteilnehmenden wurden auf die Grundgesamtheit gewichtet und hochgerechnet.

Der Themenschwerpunkt der Befragung in 2009 lautete „Aktuelle Strategien zum Erfolg“, in dessen Zentrum Fragen der Marktbehauptung von Weiterbildungsanbietern standen.

könnten der Weiterbildungsbranche unmittelbar zugute kommen. Aufgrund der pluralen und institutionell heterogenen Struktur der Anbieterlandschaft in der Weiterbildung ist hinsichtlich deren Konjunkturabhängigkeit allerdings nicht von einem einheitlichen Bild auszugehen. Vielmehr kann vermutet werden, dass je nach Art der Finanzierung und Einrichtungstypen Unterschiede bestehen. Die Ergebnisse der **wbmonitor**-Umfrage 2009 liefern diesbezüglich erste Erkenntnisse.

Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf die Marktbehauptung von Weiterbildungsanbietern

Als Indikator für die wirtschaftliche Situation von Weiterbildungsanbietern berechnet das BIBB jährlich aus den Umfrageergebnissen des **wbmonitor** den **wbmonitor**-Klimaindex (FELLER 2007). Konjunkturelle Einflüsse der Gesamtwirtschaftslage machen sich zwar im Klimaindex bemerkbar, können jedoch nicht isoliert von anderweitigen institutionellen oder einrichtungsspezifischen Einflussfaktoren betrachtet werden. Aus diesem Grund wurde im Themenschwerpunkt der **wbmonitor**-Umfrage 2009 auch der direkte Einfluss der derzeitigen Gesamtwirtschaftslage auf die Marktbehauptung der Einrichtung abgefragt. Unter Marktbehauptung wird das Bestehen und wirtschaftlich erfolgreiche Agieren auf dem überwiegend nach Marktstrukturen organisierten Weiterbildungsfeld verstanden. Der Einfluss der gesamtwirtschaftlichen Lage auf die Marktbehauptung wurde im Fragebogen mittels einer fünfstufigen Skala („positiv ++“ bis „negativ --“) erhoben. Zur übersichtlicheren Darstellung werden im Folgenden jeweils die beiden positiven sowie die beiden negativen Kategorien zusammengefasst.

Insgesamt beurteilen die Weiterbildungsanbieter den Einfluss der Wirtschaftskrise auf die Marktbehauptung stärker negativ (34 %) als positiv (25 %) (vgl. Tab. 1). Der größte Anteil der Anbieter geht jedoch weder von positiven noch von negativen Auswirkungen aus (41 %).

Bei differenzierter Betrachtung des Anbieterspektrums nach Finanzierungsquellen, von denen zu 50 Prozent und mehr die Einnahmen bzw. Zuwendungen bezogen werden, sind hingegen deutliche Unterschiede erkennbar: Während ein hoher Anteil der Arbeitsagentur-finanzierten Weiterbildungsanbieter die Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf die Marktbehauptung positiv einschätzt (42 %), überwiegt bei den anderen Finanzierungsarten, insbesondere bei betrieblicher Finanzierung, ein eher negatives Bild. Für die verschiedenen Hauptfinanzierungsquellen wird im Folgenden nun ein differenzierter Blick auf die genannten Ergebnisse geworfen. Aufgrund der institutionellen Heterogenität der Weiterbildungslandschaft werden hierbei

auch Unterschiede hinsichtlich des Anbietertyps berücksichtigt.

Für Weiterbildungsanbieter, die sich überwiegend über Teilnehmende und Selbstzahler/-innen finanzieren, ist der Einfluss der Wirtschaftskrise auf die Marktbehauptung etwas negativer als bei den Weiterbildungsanbietern insgesamt. Hier bestehen jedoch erhebliche Differenzen zwischen verschiedenen Anbietertypen: Besonders pessimistisch ist das Bild bei Volkshochschulen und Einrichtungen gesellschaftlicher Großgruppen (Einrichtungen von Verbänden, Kirchen, Gewerkschaften, Parteien o. ä.) – beides Anbieter mit allgemeiner Weiterbildung als Hauptaufgabe. Diese Einrichtungstypen sehen sich zu 57 bzw. 50 Prozent von der gesamtgesellschaftlichen Wirtschaftslage negativ beeinflusst. Berufliche Schulen und (Fach-)Hochschulen schätzen die konjunkturellen Auswirkungen dagegen doppelt so häufig als positiv ein wie alle überwiegend teilnehmerfinanzierten Anbieter (40 %). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass in Krisenzeiten an Ausgaben für allgemeine Weiterbildung gespart und etwa auf den Besuch von VHS-Kursen verzichtet wird. Langfristige berufliche Weiterbildungen an Berufsfachschulen sowie (Fach-)Hochschulen zur Erlangung zertifizierter Berufsabschlüsse werden hingegen verstärkt nachgefragt. Vermutlich investieren Beschäftigte derzeit selbst in ihre Qualifikationen, um so ihre Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten bzw. zu steigern.

Betriebe stellen für Weiterbildungsanbieter eine vergleichsweise neue Finanzquelle dar. Erst in den vergangenen zehn Jahren wurden diese in größerem Umfang als Zielgruppe relevant. Insbesondere in den ersten Jahren nach der Neu-

Tabelle 1 Einfluss der gesamtwirtschaftlichen Lage auf die Marktbehauptung der Einrichtung

Der Einfluss der gesamtwirtschaftlichen Lage auf die Marktbehauptung der Einrichtung ist ...	positiv	neutral	negativ	Saldo*
Anbieter insgesamt (N=13.616)	24,7%	41,1%	34,2%	-9,5
50 % und mehr Finanzierung durch:				
Teilnehmende (N=3.495)	17,4%	42,3%	40,4%	-23,0
Betriebe (N=3.179)	18,8%	37,3%	43,9%	-25,1
Arbeitsagenturen (N=2.655)	42,4%	42,9%	14,7%	+27,7
Kommunen, Länder, Bund, EU (N=1.557)	22,4%	45,2%	32,4%	-10,0
Träger der Einrichtung (N=404)	18,8%	51,2%	30,0%	-11,2

* Das Saldo stellt die Differenz zwischen den Anteilswerten „positiv“ und „negativ“ dar.

Anmerkung: Die Angaben der Tabelle basieren auf einer Hochrechnung auf die Grundgesamtheit (N=16.200). Da nicht alle Weiterbildungsanbieter Marktmechanismen unterliegen sowie aufgrund fehlender Werte, besitzen die Angaben Gültigkeit für insgesamt rund 13.600 Anbieter.

Quelle: BIBB/DIE **wbmonitor**-Umfrage 2009

Apelle zu antizyklischer Weiterbildung sind nur teilweise wirksam.

strukturierung der beruflichen Weiterbildung durch die Hartz-Gesetze wurden Betriebe vielfach als potenzielle Kompensation für das zurückgegangene Volumen an Eintritten in geförderte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen angesehen (LOEBE/SEVERING 2005). In diesem Jahr jedoch schätzen insbesondere betrieblich finanzierte Anbieter den Einfluss der Finanzkrise auf die Marktbehauptung am negativsten ein (44 %).

Dieses Ergebnis stärkt die Annahme eines prozyklischen Weiterbildungsverhaltens von Unternehmen. Die Apelle zu antizyklischer Weiterbildung scheinen nur von einer Minderheit der Unternehmen angenommen zu werden.¹ Nicht enthalten in der Finanzierungsform Betriebe sind allerdings Weiterbildungen von Beschäftigten, die im Rahmen des Konjunkturpakets II gefördert werden. Deren Kosten werden vollständig oder zum Großteil direkt von den Arbeitsagenturen getragen. Deutlich positiver als betrieblich finanzierte Anbieter sehen vornehmlich von den Arbeitsagenturen finanzierte Weiterbildungseinrichtungen den Zusammenhang von gesamtwirtschaftlicher Lage und eigener Marktbehauptung: Über 42 Prozent schätzen ihn als positiv ein. Dies sind 17 Prozentpunkte mehr als bei den Anbietern insgesamt und mehr als doppelt so viele wie bei den überwiegend betrieblich oder teilnehmerfinanzierten Weiterbildungseinrichtungen. Die höchsten positiven Anteile weisen hierbei betriebliche und wirtschaftsnahe Einrichtungen (69 %) sowie private kommerzielle Anbieter (50 %) auf. Offensichtlich können arbeitsagentur-finanzierte Weiterbildungseinrichtungen von der antizyklischen Beschäftigungs- und Weiterbildungspolitik der Bundesregierung profitieren.

Uneinheitlich ist das Bild bei öffentlich finanzierten Anbietern (Finanzierung durch Kommunen, Bund, Länder, EU). Die Anteile positiver, neutraler und negativer Auswirkungen der gesamtwirtschaftlichen Lage auf die Marktbehauptung entsprechen insgesamt in etwa den Anteilen der Weiterbildungsanbieter insgesamt. Differenziert nach Anbietertypen wirkt sich – wie bei der Teilnehmerfinan-

zierung – die gesamtwirtschaftliche Lage insbesondere bei Volkshochschulen negativ auf die Marktbehauptung aus (45 %), berufliche Schulen und (Fach-)Hochschulen werden hingegen positiv beeinflusst (45 %).

Für die Mehrheit der überwiegend trägerfinanzierten Einrichtungen hat die Wirtschaftskrise weder einen positiven noch einen negativen Einfluss auf die Marktbehauptung (51 %). Aufgrund der geringen Anzahl überwiegend trägerfinanzierter Weiterbildungseinrichtungen kann keine weitere Differenzierung nach Anbietertypen vorgenommen werden.

Veränderung der wirtschaftlichen Lage von Weiterbildungsanbietern im Vergleich zum Vorjahr

Ein positiver oder negativer Einfluss der Konjunktur auf die Marktbehauptung muss sich allerdings noch nicht zwangsläufig in einer veränderten wirtschaftlichen Lage der Einrichtung widerspiegeln. Im Folgenden wird daher auf Basis der mehrjährigen **wbmonitor**-Teilnehmenden untersucht, inwieweit Veränderungen der wirtschaftlichen Lage zum Vorjahr mit der Einflussrichtung der volkswirtschaftlichen Konjunktur auf die Marktbehauptung korrespondieren.

Die folgenden Ausführungen basieren auf den Angaben von 585 Weiterbildungsanbietern, die sowohl 2008 als auch 2009 jeweils im Mai am **wbmonitor** teilgenommen haben und in beiden Jahren die Frage zu ihrer aktuellen wirtschaftlichen Situation beantwortet haben.² Zwischen diesen und allen Umfrageteilnehmenden 2009 bestehen lediglich geringfügige strukturelle Unterschiede.³ Auch die Angaben der mehrjährigen Umfrageteilnehmenden können mit den Längsschnittgewichten auf die Grundgesamtheit aller im **wbmonitor** erfassten, marktabhängigen Weiterbildungseinrichtungen gewichtet und hochgerechnet werden.

Bei knapp der Hälfte der Weiterbildungsanbieter hat sich die wirtschaftliche Lage im Vergleich zum Vorjahreszeitraum nicht verändert (vgl. Tab. 2). Bei einem Drittel hat sie sich verschlechtert, bei 20 Prozent verbessert. Per Saldo profitiert demnach die Weiterbildungsbranche nicht von der derzeitigen Wirtschaftskrise, sondern ihre Geschäftslage verschlechtert sich leicht.

¹ Das trifft auf Betriebe zu, die betriebliche Weiterbildung und weitere Dienstleistungen von Weiterbildungsanbietern durchführen lassen.

² Bezüglich des Erkenntnisinteresses wird dieser Panelvergleich dem Vergleich der **wbmonitor**-Klimawerte von 2009 und 2008 vorgezogen, da letztere für die Gesamtheit berechnet werden und nicht auf der Ebene einzelner Anbieter.

³ Bei den mehrjährigen Teilnehmenden handelt es sich tendenziell um ältere und größere Anbieter. Auch ist der Anteil beruflicher Weiterbildungsanbieter leicht höher als bei allen Teilnehmenden 2009. Lediglich drei der Anbieter, die sich 2008 am **wbmonitor** beteiligt haben, sind zum Umfragezeitpunkt 2009 nicht mehr existent.

Beim Vergleich der Veränderung der wirtschaftlichen Lage zum Vorjahr (Tab. 2) mit dem aktuellen Einfluss der Wirtschaftskrise auf die Marktbehauptung (Tab. 1) besteht bei den Finanzierungsformen Teilnehmende, Betriebe sowie öffentliche Geldgeber weitgehend eine Übereinstimmung der Salden von positiven und negativen Anteilswerten. Somit scheint sich bei Anbietern, die überwiegend über diese Finanzierungsformen ihre Mittel beziehen, der Einfluss der Wirtschaftskrise auf die Marktbehauptung direkt in einer zum Negativen veränderten wirtschaftlichen Lage niederzuschlagen.

Im Gegensatz dazu ist die wirtschaftliche Lage von zu 50 Prozent und mehr über Arbeitsagenturen finanzierten Anbietern weitgehend stabil. Trotz des positiven konjunkturellen Einflusses auf die Marktbehauptung hat sie sich nicht verbessert. Der Vergleich des konjunkturellen Einflusses (Tab. 1) mit der Veränderung der wirtschaftlichen Lage von 2008 zu 2009 (Tab. 2) zeigt bei diesen Einrichtungen im Saldo einen auffällig hohen Unterschied von rund 30 Prozentpunkten. Eine Erklärung für diese Diskrepanz kann darin liegen, dass in die Angabe des gesamtwirtschaftlichen Einflusses auf die Marktbehauptung auch die Erwartungshaltung der zukünftigen Entwicklung eingeflossen ist.

Entsprechende Hinweise geben die Einschätzungen der Einrichtungen zur erwarteten wirtschaftlichen Lage in einem Jahr. 51 Prozent der überwiegend arbeitsagentur-finanzierten Weiterbildungsanbieter erwarten hier eine Verbesserung. 29 Prozent gehen von einer konstanten wirtschaftlichen Lage in einem Jahr aus, lediglich 20 Prozent erwarten eine Verschlechterung. Dies deutet darauf hin, dass die hohen Anteile des positiven gesamtwirtschaftlichen Einflusses auf die Marktbehauptung überwiegend arbeitsagentur-finanzierter Weiterbildungsanbieter auch auf eine optimistische Zukunftserwartung zurückzuführen sind. Die Weiterbildungsförderungen im Rahmen des Konjunkturpakets II werden sich demnach möglicherweise erst in den kommenden Monaten positiv in der wirtschaftlichen Lage der Anbieter bemerkbar machen. Zudem kann angenommen werden, dass auch die Annahme steigender Arbeitslosenzahlen – und damit verbunden einer höheren Zahl an Eintritten von Arbeitslosen in geförderte Qualifizierungsmaßnahmen – bei der Bewertung des konjunkturellen Einflusses eine Rolle gespielt hat.

Mischfinanzierung hilft konjunkturelle Schwankungen abzufedern

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Weiterbildungsbranche insgesamt bisher – verglichen mit anderen Branchen – nur relativ leicht von der Wirtschaftskrise betroffen ist. Allerdings bestehen je nach primärer Finanzierungsart und Anbietertyp zum Teil erhebliche Unterschiede.

Von der Wirtschaftskrise profitieren können in erster Linie berufliche Schulen und (Fach-)Hochschulen sowie Weiterbildungsanbieter, die sich überwiegend über die Arbeitsagenturen finanzieren. Die Qualifizierungsförderungen des Konjunkturpakets II haben sich bislang allerdings noch kaum auf die wirtschaftliche Lage letzterer ausgewirkt. Überwiegend arbeitsagentur-finanzierte Anbieter erwarten die Verbesserung ihrer Wirtschaftslage erst für die kommenden Monate. Berufliche Schulen und (Fach-)Hochschulen profitieren davon, dass Beschäftigte die Chance der Rezession zur Investition in ihre eigene Beschäftigungsfähigkeit nutzen.

Tabelle 2 **Veränderung der wirtschaftlichen Lage von mehrjährigen am wbmonitor teilnehmenden Weiterbildungsanbietern und -anbieterinnen**

Veränderung der aktuellen wirtschaftlichen Lage von 2008 zu 2009	besser	unverändert	schlechter	Saldo*
Anbieter insgesamt (N=13.731)	20,4%	45,9%	33,6%	-13,2
50 % und mehr Finanzierung durch:				
Teilnehmende (N=3.475)	19,4%	41,9%	38,8%	-19,4
Betriebe (N=2.805)	16,6%	42,4%	41,1%	-24,5
Arbeitsagenturen (N=2.951)	21,5%	54,7%	23,8%	-2,3
Kommunen, Länder, Bund, EU (N=1.736)	14,7%	54,7%	30,7%	-16,0

* Das Saldo stellt die Differenz zwischen den Anteilswerten „besser“ und „schlechter“ dar.

Anmerkung: Die Angaben der Tabelle basieren auf einer Hochrechnung auf die Grundgesamtheit (N=16.200). Da nicht alle Weiterbildungsanbieter Marktmechanismen unterliegen sowie aufgrund fehlender Werte, besitzen die Angaben Gültigkeit für insgesamt rund 13.700 Anbieter.

Quelle: BIBB/DIE wbmonitor-Umfragen 2008 & 2009

Negativ wirkt sich die Wirtschaftskrise dagegen auf überwiegend durch Betriebe finanzierte Weiterbildungsanbieter sowie Volkshochschulen aus. Für letztere macht sich offenbar negativ bemerkbar, dass Bürger/-innen in der Unsicherheit der Rezession weniger Geld für allgemeine Weiterbildungsangebote ausgeben. Überwiegend betrieblich finanzierte Anbieter spüren das prozyklische Weiterbildungsverhalten ihrer Kundinnen und Kunden.

Die hohen wbmonitor-Klimawerte vornehmlich betrieblich finanzierter Weiterbildungsanbieter der letzten Jahre belegen, dass Betriebe in konjunkturell guten Zeiten eine attraktive Zielgruppe für Weiterbildungsanbieter darstellen. In der Krise bewirkt die antizyklische Politik, die im Konjunkturpaket II ihren Ausdruck findet, über die gesamte Weiterbildungsbranche hinweg betrachtet eine gewisse Kompensation der rückläufigen Einnahmen von Betrieben. Auf der Ebene einzelner Anbieter wird die beabsichtigte Wirkung des Staates jedoch durch hohe bürokratische Hürden des Markteintrittes in arbeitsagentur-geförderte Maß-

Zum Thema

Gisela Feller (Hrsg.)

Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Informiert wird über öffentlich finanzierte, regelmäßige Untersuchungen und Datensammlungen zur beruflich verwertbaren Weiterbildung, über ihre Leistungsfähigkeit und die gewonnenen Ergebnisse, mögliche Schnittstellen und Bezüge sowie über anstehende Neuorientierungen. Die Beiträge repräsentieren das Feld aus Teilnehmer-, Anbieter-, Experten- und Betriebssicht. Zwei Überblicksartikel beleuchten das Thema aus theoretisch-europäischer und aus empirischer Sicht.

BIBB 2008, ISBN 978-3-7639-1113-4
180 Seiten, 17,90 EUR
unveränderter Nachdruck



Sie erhalten diese Veröffentlichung 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

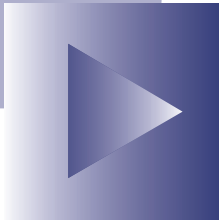
nahmen behindert. Insbesondere die kosten- und zeitaufwendige AZWV-Zertifizierung ist für große Einrichtungen leichter zu erbringen als für kleinere. Wenngleich mit dieser das Ziel der Qualitätssicherung verfolgt wird, werden in der derzeitigen Ausgestaltungsform auch ungleiche Wettbewerbsbedingungen geschaffen. Weiterbildungsanbieter können konjunkturellen Schwankungen offensichtlich gut begegnen, wenn sie zu einer Mischfinanzierung durch unterschiedliche Zielgruppen in der Lage sind und je nach Marktlage Schwerpunkte verlagern können. Um dies den Anbietern besser zu ermöglichen, gilt es – auch den Eintritt in den arbeitsagentur-finanzierten Weiterbildungsmarkt zu erleichtern. Dies könnte beispielsweise mittels nach Teilnehmervolumen gestaffelten Zertifizierungsanforderungen erfolgen.

Für die eingangs formulierte Annahme eines prozyklischen Weiterbildungsverhaltens von Unternehmen finden sich in den dargestellten Ergebnissen Anhaltspunkte. Weitergebildet werden in der Krise anscheinend in erster Linie Beschäftigte, deren Weiterbildung im Rahmen des Konjunkturpakets II von den Arbeitsagenturen gefördert wird:

Beschäftigte in Kurzarbeit oder Zeitarbeitsverhältnissen sowie Beschäftigte ohne Weiterbildungsbeteiligung in den letzten vier Jahren. Wenngleich inzwischen auch Unternehmen aus dem Handel und anderen Dienstleistungsbranchen von Kurzarbeit betroffen sind, liegt der Schwerpunkt nach wie vor im produzierenden und verarbeitenden Gewerbe, insbesondere in den Branchen Metall/Metallerzeugnisse sowie Maschinenbau/Elektrotechnik/Fahrzeuge (HECKMANN u. a. 2009, S. 6). Die Konzentration der Kurzarbeit in diesen Branchen legt nahe, dass es sich bei Kurzarbeitern eher um Männer mit qualifizierten Abschlüssen handelt (GIESECKE/WOTSCHACK 2009, S. 6). In Zeitarbeitsverhältnissen Beschäftigte sind hingegen häufig gering qualifiziert und jüngeren Alters (ebd., S. 3). Beschäftigte, die über vier Jahre nicht an Weiterbildung partizipiert haben, sind vermutlich in eher weniger wissensintensiven Branchen zu verorten. In Branchen, in denen eine kontinuierliche Aktualisierung von Qualifikationen unabdingbar ist, wie beispielsweise in der IuK-Branche, ist eine fehlende Weiterbildungsbeteiligung über vier Jahre hingegen unwahrscheinlich. Somit scheinen sich die Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen in der Wirtschaftskrise überwiegend auf bestimmte – förderberechtigte – Branchen und Beschäftigtengruppen zu konzentrieren. Für regulär Beschäftigte außerhalb der genannten Branchen wird die Wirtschaftskrise anscheinend nur unzureichend zur Aktualisierung und zum Neuerwerb von Qualifikationen genutzt. Trotz gesunkener Einnahmen und angespannter Budgets wären Betriebe jedoch gut beraten, die derzeitige Unterbeschäftigung vieler Mitarbeiter/-innen hierfür zu nutzen. Zum einen kann auf diese Weise in neue und zukunftssträchtige Geschäftsfelder investiert werden. Zum anderen müssen bei einem Anziehen der Konjunktur benötigte Qualifikationen nicht teuer über den externen Arbeitsmarkt eingekauft werden – sofern sie auf diesem überhaupt verfügbar sind. Um dies stärker als bisher zu erreichen, gilt es – insbesondere bei kleinen und mittleren Unternehmen – Informationsdefizite abzubauen und Unterstützungsmöglichkeiten zu schaffen. ■

Literatur

- FELLER, G.: Ein Klimaindex für die Weiterbildungslandschaft. In: *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30 (2007) 3, S. 61–74
- GIESECKE, J.; WOTSCHACK, P.: *Flexibilisierung in Zeiten der Krise: Verlierer sind junge und gering qualifizierte Beschäftigte*. WZBrief 1. Berlin 2009. – URL: http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-arbeit/WZBrief-Arbeit012009_giesecke_wotschack.pdf (Stand: 1. 10. 2009)
- HECKMANN, M. u.a.: *Wie Betriebe in der Krise Beschäftigung stützen*. IAB Kurzbericht 18 (2009). – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb1809.pdf> (Stand: 1. 10. 2009)
- LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.): *Bildungsträger werden Bildungsdienstleister*. Bielefeld 2005
- PFEIFER, H.: *Weiterbildungsteilnahme in Deutschland und dem Vereinigten Königreich – eine Frage des individuellen Nutzens?* In: *BWP* 37 (2008) 5, S. 25–29



Beschäftigungsrelevante Berufsbildung als Kernelement der wirtschaftlichen Entwicklung Das Beispiel der Berufsbildungsreform in Äthiopien

JULIA SCHMIDT, ANDREAS KÖNIG

► Seit mehreren Jahren wird das Berufsbildungssystem in Äthiopien mit dem Ziel der verbesserten Qualität reformiert. Das äthiopische Bildungsministerium nimmt hierzu auch deutsche Beratung (u. a. durch das BIBB) in Anspruch. Im Folgenden werden die Ziele der eingeleiteten Reform, erste Ergebnisse und künftige Herausforderungen vorgestellt.

Die Bedeutung der Berufsbildung für die Entwicklung Äthopiens

Äthiopien ist eines der ärmsten Länder der Welt. Das Hauptziel der Regierung ist die Armutsbekämpfung. Sie will die Entwicklung des Landes durch verstärktes Wirtschaftswachstum vorantreiben. Besondere Bedeutung kommt dabei der Landwirtschaft und der Förderung des Privatsektors zu. In den letzten fünf Jahren wuchs die Wirtschaft jährlich durchschnittlich um rund neun Prozent, im Jahr 2007 sogar um 11,1 Prozent (Economist Intelligence Unit 2008, S. 31). Allerdings wächst auch die Bevölkerung stark: Im Jahr 2006 lag das Bevölkerungswachstum bei 2,7 Prozent (ebd., S. 50). Das Pro-Kopf-Einkommen ist daher jährlich nur um 3,6 Prozent gewachsen (Ministry of Finance and Economic Development 2006, S. 3).

Als eine der Grundvoraussetzungen für wirtschaftliches Wachstum hat die Regierung verbesserte Bildung, insbesondere Berufsbildung, identifiziert. Das Berufsbildungs-

system befindet sich seit 1996 kontinuierlich in einem Reformprozess. Ziel der Reform seit 2005 ist die Orientierung auf arbeitsmarktrelevante Kompetenzen und damit verstärkte Beschäftigungsfähigkeit. Die äthiopische Bildungspolitik orientiert sich dabei an kooperativen Ausbildungsformen, die am deutschen Modell der dualen Berufsbildung angelehnt sind.

Formale Berufsbildung findet in Äthiopien erst seit den 1990er Jahren statt. Seit 2000 wird das Berufsbildungssystem massiv ausgeweitet: Im Jahr 1996/97 gab es 2.900 Auszubildende, 2006/07 über 300.000, und laut Prognosen soll im Jahr 2015 die Millionengrenze überschritten werden. Diese quantitative Ausweitung ergibt sich u. a. aufgrund der stark gewachsenen Nachfrage nach Ausbildung von Seiten der Jugendlichen. Durch den zunehmenden Erfolg der „Education for all“-Initiative (<http://www.unesco.de/efa.html>, 12.05.2009), die u. a. die Ausweitung des Zugangs zur Grundschulbildung zum Ziel hat, schließen immer mehr Jugendliche die Primarschule ab und suchen nach geeigneten weiterführenden Bildungsangeboten. Dies übt großen Druck auf die sekundären Bildungsgänge aus und ist ein Grund für die quantitative Ausweitung der Berufsbildung.

Für die Berufsbildungsreform, die nicht nur die quantitative Ausweitung der Bildungsgänge, sondern auch die qualitative Verbesserung dieser Programme beinhaltet, wurde mit den relevanten Akteuren aus Politik, Zivilgesellschaft und Wirtschaft eine gemeinsame nationale Berufsbildungsstrategie entwickelt. Unterstützt wird das äthiopische Bildungsministerium bei der Reform durch verschiedene deutsche Institutionen, koordiniert von der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Die Beratungen durch das BIBB in den Jahren 2003 und 2004 haben dazu beigetragen, die Grundlagen für die aktuelle Systemreform zu schaffen.

Stark zergliedertes Berufsbildungssystem

In Äthiopien fand staatliche Berufsbildung bisher unter der Verantwortung verschiedener Ministerien statt: des Bildungsministeriums, des Landwirtschaftsministeriums, des Gesundheitsministeriums und anderer sektoraler Ministerien. Die jeweiligen Bildungsprogramme waren nicht aufeinander abgestimmt, und Abschlüsse wurden untereinander nicht systematisch anerkannt. Gleichzeitig unterschied das äthiopische Bildungssystem verschiedene Niveaus der Berufsbildung, je nach dem allgemeinbildenden Schulabschluss der angehenden Berufsschüler/-innen (4., 6. oder 10. Klasse). Der Übergang zwischen diesen Niveaus war nicht systematisch geregelt und daher kaum möglich. Das Berufsbildungssystem war also sektoral wie vertikal fragmentiert und abgeschottet.

Die Ausbildung fand zum größten Teil in der Schule statt, nach staatlich vorgegebenen Curricula. Pro Ausbildungsjahr war ein Monat Praktikum vorgeschrieben, das jedoch

oftmals aufgrund des Mangels an Praktikumsplätzen nicht stattfand oder aufgrund fehlender Betreuung unstrukturiert absolviert wurde. Berufsbildung fand bisher faktisch ohne Beteiligung der Arbeitgeber statt, sowohl was die Standardisierung, Regulierung, Planung und Finanzierung als auch die Durchführung und Evaluierung/Prüfung betrifft.

Nach wie vor ist das Berufsbildungssystem stark zentralistisch organisiert. Der Dezentralisierungsprozess in Äthiopien hat gerade erst begonnen, und Institutionen wie Individuen sind teilweise (noch) nicht bereit, Verantwortung zu übernehmen und Initiative zu ergreifen. Die Schüler/-innen haben nur sehr geringe Berufswahlmöglichkeiten; i. d. R. werden sie verschiedenen Berufsbildungsgängen nach planwirtschaftlich vorgegebenen Quoten zugeteilt. Dies ist zum Teil der Grund für die mangelnde Attraktivität der Berufsbildung gegenüber akademischen Bildungsgängen.

Die Berufsbildungsreform seit 2005

Ziel der Reform seit 2005 ist die Schaffung eines integrierten und kohärenten Berufsbildungssystems (alle Sektoren und alle Niveaus sowie Aus- und Fortbildung umfassend, vgl. Abb.), an dessen Steuerung und Finanzierung alle relevanten staatlichen und nicht-staatlichen Akteure (insbesondere Arbeitgebervertreter/-innen) beteiligt sind. Um seine Effizienz zu verstärken, soll das System dezentralisiert werden, d. h., Entscheidungen sollen von der bundesstaatlichen auf die Länderebene und letztendlich die institutionelle Ebene der Berufsschulen delegiert werden. Folgende Grundprinzipien werden in der nationalen Berufsbildungsstrategie herausgestellt:

- Orientierung am Arbeitsmarktbedarf,
- Qualität der Aus- und Fortbildungsprogramme durch Kompetenzorientierung,
- Zugang bisher benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu (Aus-)Bildung,

- Durchlässigkeit zwischen Berufs- und anderen Bildungsgängen und
- lebenslanges Lernen.

Die in den Jahren 2005 bis 2006 partizipativ entworfene nationale Berufsbildungsstrategie wurde im Januar 2007 vom Kabinett verabschiedet und bildet die Grundlage der Reform. In Zukunft soll sie die Basis für ein neu zu entwickelndes Gesetz darstellen. Entscheidungsvorlagen sowie Umsetzungshilfen zu Finanzierung, Qualifikationsrahmen und Berufsberatung wurden ebenfalls entwickelt. Damit ist die konzeptionelle Grundlage für die Reform geschaffen. In der Implementierung sind erste Erfolge erreicht. In einigen Regionalstaaten wurden unabhängige Berufsbildungsbehörden etabliert, und an den meisten Schulen wird bereits nach neu entwickelten Ausbildungsordnungen und Curricula unterrichtet. Ein lernortunabhängiges Prüfungsverfahren unter Beteiligung der Betriebe befindet sich im Aufbau und wird pilothaft durchgeführt.

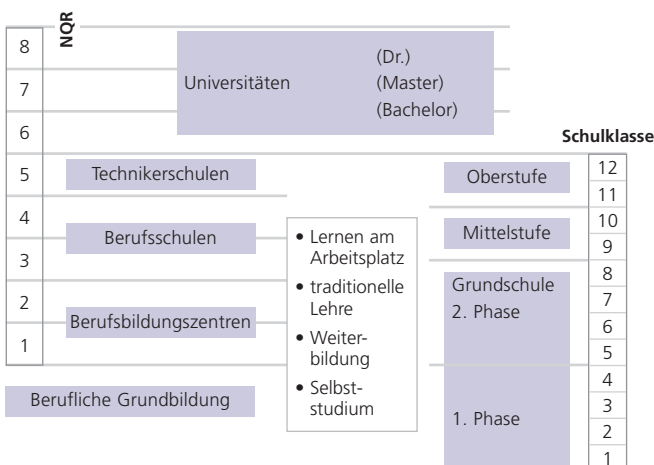
Aktuelle Fragestellungen

In den nächsten Jahren wird es darum gehen, die Reform auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems zu implementieren. Die stärkere Autonomie von Berufsschulen sowie von regionalstaatlichen Behörden spielt dabei eine entscheidende Rolle. Von ihnen wird erwartet, dass sie die Reform als ihre eigene empfinden und deren weitere Umsetzung vorantreiben. Ein wichtiger Aspekt ist dabei der systematische Erfahrungsaustausch zwischen Institutionen, auch mit privaten Bildungsanbietern.

Um die Berufsbildungsangebote noch flexibler zu gestalten, werden die Ausbildungsordnungen modularisiert. Die Module können dann einzeln geprüft, zertifiziert und – auch über längere Zeiträume hinweg – zu Gesamtqualifikationen akkumuliert werden. Dies soll die Möglichkeit zur Anerkennung informellen Lernens und damit eine Erweiterung des Zugangs zum formalen Bildungssystem auch für bisher vernachlässigte Bevölkerungsgruppen schaffen. Um die Durchlässigkeit des Bildungssystems insgesamt zu steigern, wurde ein Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) entworfen, der in den nächsten Jahren rechtliche Gültigkeit bekommen und implementiert werden soll.

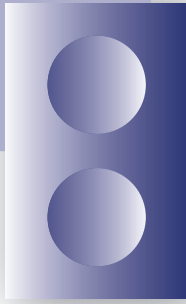
Am allerwichtigsten für den Erfolg der Reform ist aber die kontinuierliche Arbeit an einem besseren und tieferen Verständnis für die Reforminhalte. Entscheidend ist auch, dass Individuen und Institutionen ihren größeren Gestaltungsspielraum wirklich nutzen dürfen, um das gesamte Berufsbildungssystem effizienter und effektiver zu machen. ■

Abbildung Vision eines reformierten Berufsbildungssystems



Literatur

ECONOMIST INTELLIGENT UNIT: Ethiopia Profile 2008. USA 2008
 Ministry of Finance and Economic Development: Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty. Äthiopien 2006



Verlängerung des Berufsausbildungsverhältnisses: Zum Gestaltungsrecht der Auszubildenden

► Mit dem Urteil vom 14. 1. 2009 führt das Bundesarbeitsgericht seine Rechtsprechung zu einer möglichen Verlängerung des Ausbildungsverhältnisses fort: Demnach verlängert sich ein Berufsausbildungsverhältnis *grundsätzlich* nicht bis zum erfolgreichen Ablegen der Abschlussprüfung, wenn diese erst nach Ablauf der vereinbarten Ausbildungszeit erfolgt. Ein ausführliches *obiter dictum* zur ergänzenden Auslegung von § 21 Abs. 1 S. 1 BBiG bei Abwesenheit einschlägiger tarifvertraglicher Regelungen wirft allerdings Fragen auf. Im Beitrag werden grundlegende BAG-Entscheidungen der letzten zehn Jahre zum Ausbildungsende und zu Anschlussbeschäftigungen zu je unterschiedlichen Fallkonstellationen gesichtet. Auf dieser Grundlage werden offene Fragen mit Blick auf eine möglichst sichere Rechtsanwendung in der Praxis erörtert.

Sachverhalt

Die beklagte Stadtverwaltung bildete den Kläger auf der Grundlage eines Berufsausbildungsvertrags im Anwendungsbereich des Tarifvertrags für Auszubildende im öffentlichen Dienst v. 1. 10. 2005 (TVAöD) zum Verwaltungsfachangestellten aus. Am 27. 6. 2006 hatte der Kläger mit der mündlichen Prüfung seine letzte Prüfungsleistung erbracht, ohne dass ihm allerdings das Prüfungsergebnis mitgeteilt worden wäre. Nach Vertrag hätte die Ausbildung am 17. 8. 2006 enden sollen. Das Prüfungsamt gab dem Kläger sein Ergebnis erst einige Tage nach diesem Zeitpunkt bekannt, nämlich am 31. 8. 2006. In der Zwischenzeit hatte die Beklagte den Kläger weiter beschäftigt. Auf die Weitergabe des Prüfungsergebnisses und des ebenfalls übermittelten Zeugnisses an die Beklagte erklärte sie dem Kläger, sie wolle mit ihm kein Arbeitsverhältnis begründen. Daraufhin beantragte der Kläger festzustellen, dass zwischen ihm und der Beklagten ein unbefristetes Arbeitsverhältnis seit dem 18. 8. 2006 – also unmittelbar an das vertragliche Ausbildungsende am 17. 8. 2006 anschließend – bestehe.

Entscheidungsgründe

Das Bundesarbeitsgericht entschied, zwischen den Parteien sei nie ein Arbeitsverhältnis begründet worden; es sei lediglich das Berufsausbildungsverhältnis für kurze Zeit verlängert worden. Nach § 24 Berufsbildungsgesetz (BBiG) gelte zwar ein Arbeitsverhältnis als auf unbestimmte Zeit begründet, wenn Auszubildende im Anschluss an das Berufsausbildungsverhältnis beschäftigt werden. Der Kläger sei aber gar nicht als Arbeitnehmer tätig geworden, denn bis zum 31. 8. 2006 habe kraft tarifvertraglicher Regelung, nämlich gem. § 16 TVAöD, weiterhin ein Berufsausbildungsverhältnis zwischen den Parteien bestanden. Dabei wendet das BAG den zweiten Absatz der Tarifvorschrift, der das verspätete Ablegen der Abschlussprüfung ohne eigenes Verschulden der Auszubildenden betrifft (Vorbild war wohl BAG v. 30. 9. 1998, Az. 5 AZR 58/98), auf den Fall der verspäteten Bekanntmachung des Prüfungsergebnisses an. Das BAG ersetzt dabei den Begriff „Wiederholungsprüfung“ in



VANESSA MEYER

Rechtsstudentin, Praktikantin im Referat „Rechtsfragen der beruflichen Bildung, BIBB“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung



KARL ULRICH VOSS

Dr., Ministerialrat, Leiter des Referats „Rechtsfragen der beruflichen Bildung, BIBB“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Abs. 1 S. 2 der Vorschrift in entsprechender Anwendung durch „erstmalige Prüfung“. Das Ausbildungsverhältnis verlängert sich damit immer bis zum Abschluss des Prüfungsverfahrens, wenn der Auszubildende dies verlange (BAG v. 14.1.2009, Rz. 26). Genau das sei im vorliegenden Fall aus der Perspektive der ausbildenden Beklagten auch so zu verstehen gewesen. Die Beklagte habe dann diese verlängerte Berufsausbildungszeit bewusst nicht in einem Beschäftigungsverhältnis fortgesetzt.

BAG-Entscheidungen zu verschiedenen Fallkonstellationen

Das Ergebnis ist im vorliegenden Fall angesichts der tarifvertraglichen Regelung nicht zu bezweifeln. Umso mehr Anlass zu kritischem Überdenken gibt das ausführliche *obiter dictum*, in dem das BAG grundlegende Entscheidungen zum Ausbildungsende, zu Anschlussbeschäftigungen und letztlich auch zur Vergütung von Auszubildenden und Ausgebildeten Revue passieren lässt. Mag auch die Absicht gewesen sein, künftigen gerichtlichen Auseinandersetzungen im nicht tarifvertraglich geregelten Fallspektrum vorzubeugen, so bleiben doch wichtige Fragen ausgespart, und es bleibt der Eindruck unerklärter Widersprüche in der aktuellen arbeitsgerichtlichen Judikatur. Werfen wir dazu einen Blick auf die vom BAG in den letzten Jahren beurteilten Fallgestaltungen und die dazu tragenden Erwägungen.

FALLGRUPPE A: KRANK GEWESEN UND DIE KAMMERPRÜFUNG VERPASST

In seiner Entscheidung vom 30.9.1998 (Az. 3 AZR 58/98) wendet das BAG den Rechtsgedanken aus § 21 Abs. 3 BBiG¹ analog an und verlängert das Berufsausbildungsverhältnis bis mindestens zum nächstfolgenden Prüfungstermin. Auch die praktische Ausbildung erhöhe die Chancen und ggfs. die Qualität des Abschlusses (BAG a. a. O., Rz. 13 f.). Wenn sogar das bewusste Fernbleiben von der Prüfung oder ein Täuschungsversuch die Verlängerung auslösen könnten, so habe das doch noch mehr bei unverschuldeten Versäumnissen zu gelten (ebd.). Auch sei diese Fallgestaltung keineswegs durch die Option der beantragten Ausbildungsverlängerung in § 8 Abs. 2 S. 1 BBiG² abschließend erfasst, denn diese Option betreffe außergewöhnliche Fallgestaltungen, die hier regelmäßig nicht vorlägen (a. a. O., Rz. 16-20; ein solcher Antrag war in diesem Fall sogar gestellt gewesen, s. Rz. 3).

¹ Damals vergleichbar geregelt in § 14 Abs. 3 BBiG 1969

² Damals § 29 Abs. 3 BBiG 1969

FALLGRUPPE B: DIE NACHVERTRAGLICHE KAMMERPRÜFUNG

Vertragslaufzeiten und der Prüfungsrhythmus der Kammern sollten zwar aufeinander abgestimmt sein, vgl. § 7 Abs. 1 S. 2 der Musterprüfungsordnung. Aber das klappt nicht immer wie gedacht. In den Auswirkungen kritisch sind Kammerprüfungen *nach* Ende der Vertragslaufzeit, sofern das Problem auch nicht im Einzelfall durch tarifvertragliche Weiterlaufens-Klauseln beseitigt ist (vgl. BAG v. 14.1.2009, Az. 3 AZR 427/07, Rz. 3, 24 ff.). Diese Fälle kommen zwar seltener vor, sind aber doch entscheidungserheblich, wie die Entscheidung des BAG vom 13.3.2007 (Az. 9 AZR 494/06) zeigt. Hier lag die Prüfung mehr als drei Monate nach Ausbildungsende; der genaue Zeitpunkt war bei Beginn der Ausbildung offen geblieben (vgl. BAG a. a. O., Rz. 2). Das BAG konnte keine planwidrige Lücke im BBiG erkennen, denn der Gesetzgeber habe die etwaigen Differenzen zwischen Ausbildungsende und Abschlussprüfung offenbar im Blick gehabt (Rz. 28 f.), wie die Zulassungsregelung § 43 Abs. 1 Nr. 1 (bis zu zwei Monate vor Beendigung der Vertragslaufzeit), die Beendigungsregel in § 21 Abs. 2, letztlich aber auch die Verlängerungsoption gem. § 8 Abs. 2 S. 1 BBiG zeige. Entschieden wurde dies jeweils zum sinngleichen Stand des BBiG vor 2005, dort § 39 Abs. 1 Nr. 1, § 14 Abs. 2, § 29 Abs. 3 BBiG 1969. Der Lehrherr habe dem Auszubildenden die vertraglich geschuldete Ausbildung dem Inhalt und der Dauer nach bereits zukommen lassen, und er habe die kritische Terminierung der Prüfung i. d. R. nicht zu vertreten (BAG a. a. O., Rz. 30). Auch laufe eine solche Rechtslage gar nicht zwingend den Interessen der Auszubildenden zuwider, die sich nun ohne betriebliche Zwänge und Rücksichten auf die Abschlussprüfung vorbereiten könnten oder aber als „Ausgebildete“ für die Zwischenzeit eine besser vergütete Arbeit suchen könnten (Rz. 31). Das Interesse von Auszubildenden an der weiter zu gewährenden Ausbildungsvergütung jedenfalls rechtfertige keine ergänzende Auslegung von § 14 Abs. 3 BBiG 1969 bzw. § 21 Abs. 3 BBiG 2005. Denn das Berufsausbildungsverhältnis sei nicht in erster Linie auf das Erzielen von Arbeitsvergütung zwecks Sicherung des Lebensunterhalts ausgerichtet (ebd.).

Bemerkenswert ist hier zweierlei: Zum einen nimmt das BAG die Verlängerungsoption gem. § 8 BBiG³, die es in seiner Entscheidung a. d. J. 1998 (s. o.) noch als grundlegend andere, außergewöhnliche Fallgestaltung bewertet hatte (BAG v. 30.9.1998, Rz. 16-20), hier als Beweis für die erschöpfende Problemsicht des Gesetzgebers und führt mit § 21 Abs. 2 BBiG⁴ eine Vorschrift an, die ohnehin eher dem Auszubildenden nutzt, indem sie nach der Prüfung eine höhere Arbeitsvergütung ermöglicht.

³ bzw. in casu § 29 Abs. 3 BBiG 1969

⁴ in casu § 14 Abs. 2 BBiG 1969; gleichlautend bis auf die heutige legislative Klarstellung „Bekanntgabe des Ergebnisses der Abschlussprüfung“ statt vorher „mit Bestehen der Abschlussprüfung“

FALLGRUPPE C: BEI DER KAMMERPRÜFUNG VOR ODER NACH VERTRAGSENDE DURCHGEFALLEN

Die im BBiG nicht behandelte Frage, spätestens wann Auszubildende nach fehlgeschlagener Abschlussprüfung die Fortsetzung der Ausbildung verlangen müssen, ohne rechtsmissbräuchlich in die Berufs- und Handlungsfreiheit des Ausbildenden einzugreifen, beantwortet das BAG so: Während der Laufzeit des Vertrags können Auszubildende wegen der auch für sie grundgesetzlich geschützten Berufsfreiheit die Verlängerung *unbefristet* verlangen (vgl. BAG v. 23. 9. 2004, Az. 6 AZR 519/03, Rz. 15); das Gericht weist dabei ausdrücklich auf die auch durch die betriebliche Ausbildung verbesserten Bestehens-Chancen (Rz. 16-18, 21). Selbst nach Ende der ausbedungenen Ausbildungszeit könne ein Fortsetzungsverlangen noch fruchten, dann aber nur in den engen Grenzen unverzüglichen Handelns. Im vorgelegten Fall beurteilte das BAG das Recht als nach § 242 BGB verwirkt (Rz. 21 ff., 27, Fortsetzungsverlangen erst 26 Tage nach Vertragsende, ausreichende Bedenkzeit während der Vertragslaufzeit, Warnhinweis). Nicht beurteilt ist die Frage des unverzüglichen Fortsetzungsverlangens, wenn auch die Kammerprüfung selbst nach der Vertragslaufzeit liegt. Man darf aber annehmen, dass das BAG dies als grundsätzlich durch § 21 Abs. 3 BBiG gedeckt ansieht, mag dann auch im wörtlichen Sinne keine Verlängerung, sondern eine *Wiederaufnahme* des Berufsausbildungsverhältnisses vorliegen.⁵ Jedenfalls passt die Argumentation des BAG a. d. J. 2004 bruchlos auch auf diese Fallgestaltung (in gleicher Richtung auch HERKERT/TÖLTL 2009, § 21 BBiG, Rz. 33 m. w. N.; HERGENRÖDER 2008, S. 52).

FALLGRUPPE D: KAMMERPRÜFUNG IN DER VERTRAGSLAUFZEIT, ERGEBNIS DANACH

Interessanter als das im aktuellen BAG-Urteil tarifrechtlich weitgehend determinierte Ergebnis ist das ausführliche *obiter dictum*, das offenbar über den tatbestandlich begrenzten Fall hinausreichen soll (BAG v. 14. 1. 2005, Rz. 18-23). Das BAG weist nun auf die Entscheidung a. d. J. 2007 (s. o., Fallgruppe B) und auf die dort getroffene Interessenbetrachtung hin und leitet daraus ab, das Ausbildungsverhältnis verlängere sich bei verspäteter Bekanntgabe des Prüfungsergebnisses jedenfalls nicht automatisch (Rz. 22). Die Verlängerung liege aber nahe, wenn der Auszubildende sie ausdrücklich und wohl unverzüglich verlange. Für den Fall des Nichtbestehens würde die lückenlose Fortsetzung seine Chancen in einer Wiederholungsprüfung stärken (Rz. 23). Unsicher ist aber, ob damit eine Korrektur der vorangehenden Entscheidung eines anderen Senats gewollt ist oder ob das BAG den Auszubildenden hinausgehend über den

vorliegenden, eher seltenen Fall des Auseinanderfallens von Prüfung und Ergebnisbekanntgabe *ein eigenes Gestaltungsrecht* bei allen unerwartet zu kurz angelegten Ausbildungsverhältnissen geben wollte. Ein solches Recht ist u. E. durchaus schlüssig, zumal ein entscheidender Unterschied zwischen krankheitsbedingtem Versäumen des Prüfungstermins und verspätet terminierter Prüfung, die noch weniger im Verantwortungs- oder Einflussbereich der Auszubildenden liegt als in dem der ausbildenden Betriebe, nicht zu finden ist. Auch liegen in der in diesem Fall einschlägigen Tarifnorm diese Fälle ununterscheidbar beisammen.

Fazit

1. Wegen anhaltenden Streits um die Gesetzesauslegung zum Zeitpunkt des Endes des Ausbildungsverhältnisses (vgl. HERKERT/TÖLTL 2009, § 21, Rz. 2) hat die BBiG-Novelle 2005 bereits § 21 Abs. 2 BBiG 2005 gegenüber § 14 Abs. 2 BBiG 1969 konkretisiert: Das Ausbildungsverhältnis endet mit „Bekanntgabe des Ergebnisses der Abschlussprüfung“ statt vorher „mit Bestehen der Abschlussprüfung“. Das hat aber offenbar bei weitem noch nicht alle Problemlagen der vielgestaltigen Praxis eingefangen.
2. Wenn es auch nicht zwingend ist, kann die aktuelle Entscheidung des BAG u. E. im Sinne eines breiten Gestaltungsrechts zugunsten der Auszubildenden gedeutet und angewendet werden: Verlängert sich entgegen den Annahmen und Festlegungen bei Vertragsschluss die Zeit bis zum Bestehen – oder zum ersten Nichtbestehen – der Abschlussprüfung ohne Verschulden der Auszubildenden, so können sie eine Verlängerung des Ausbildungsverhältnisses bis zur Bekanntgabe des Bestehens bzw. Nichtbestehens durch den Prüfungsausschuss verlangen. Allerdings müssen sie entschlossen, unverzüglich und unmissverständlich handeln, am besten sofort. Auf der sicheren Seite sind sie noch am Tage nach Ablauf der Vertragslaufzeit, danach hängt es von den Umständen ab und wird mit jedem Tag schlechter durchsetzbar. Das Gestaltungsrecht sollte unabhängig davon gelten, ob nun die Kammerprüfung oder nur noch die Ergebnisbekanntgabe nachvertraglich terminiert ist, ob nun die Prüfung erfolgreich ist oder nicht.
3. Eine solche einheitliche Betrachtungsweise beachtet auch ausgewogen die Interessen beider Seiten. Sehr untypisch ist die in der Entscheidung aus dem Jahre 2007 angeführte Variante, dass sich Auszubildende nach Ende der Vertragslaufzeit lieber ohne betriebliche Anbindung und Bindung auf die Abschlussprüfung vorbereiten oder dass sie bis dahin „richtiges Geld“ verdienen wollen und können. Auch für Auszubildende vermittelt eine ungebrochene Erwerbsbiografie die nachhaltigere und mehr

⁵ Bei der Entscheidung des BAG vom 23. 9. 2004 lag die Prüfung vor Vertragsende, die Option gem. § 21 Abs. 3 BBiG danach; bei der Entscheidung vom 13. 3. 2007 hatte die Auszubildende die nach Vertragsende anberaumte Prüfung bestanden.

*Pläne für die Zeit
nach der Lehre zeitnah,
authentisch und verständlich
kommunizieren.*

Erfolg versprechende Lebensperspektive. Zudem sollte der Ausbildungsvergütung wieder ein höherer Stellenwert zugebilligt werden als in der 2007er Entscheidung des BAG: Unter den gemeinhin genannten drei Funktionen der Ausbildungsvergütung sind und bleiben die Unterhaltssicherung und die Wertschöpfungskomponente zentral (vgl. BAG v. 11.10.1995, Az. 5 AZR 258/94, Rz. 24; BAG v. 8.12.1982, Az. 5 AZR 474/80, Rz. 34). Eben auf diesen Wertansatz müssen sich die Auszubildenden bzw. ihre Eltern als Einnahmequelle verlassen können. Selbst die hier etwas entfernter liegende generelle Rekrutierungsfunktion lässt sich u. E. zugunsten der Verlängerung interpretieren. § 21 Abs. 3 BBiG dient zudem der Verwirklichung der Berufsfreiheit des Auszubildenden (vgl. BAG v. 23.9.2004, Az. 6 AZR 519/03, Rz. 17). Dass ohnehin die betriebliche Einbindung als das zentrale Merkmal der dualen Berufsbildung die Prüfungsperspektive typischerweise nur verbessern kann, das möchten wir bis zum Beweis des Gegenteils gerne weiterhin annehmen.

4. Die Interessen der Ausbildungsbetriebe sind u. E. dabei kaum und jedenfalls nicht systemfremd berührt: In der Praxis haben sie mit ihrem engen Kontakt zu Kammern und Prüfungsausschüssen und kraft Ermächtigung durch die Auszubildenden für die Prüfungsanmeldung die Prüfungsorganisation typischerweise in der Hand (vgl. BIBB-Hauptausschuss 2008), mag auch die Anmeldung grundsätzlich Recht der Auszubildenden sein (vgl. § 12 Abs. 1 S. 1 der Musterprüfungsordnung). Die Ausbildungsbetriebe können ferner schon durch die Wahl des Vertragsbeginns die Problematik entschärfen, bei ihnen trägt ein Anreiz darum die meisten Früchte. Zugunsten der Betriebe müssen aber auch die Anforderungen an eine unverzügliche und eindeutige Erklärung der verlängerungswilligen Auszubildenden hoch sein und hoch bleiben.

Bei der hier vertretenen Betrachtungsweise wird im Übrigen ein weiteres Praxisproblem entschärft: Die aus § 10 Abs. 2 BBiG i. V. m. § 629 BGB folgende Pflicht der Betriebe, ihren Auszubildenden rechtzeitig vor Ende der Ausbildungsphase angemessene Zeit zur anderweitigen

Stellensuche einzuräumen, ist bei abruptem Ausbildungsende kaum einzulösen (vgl. HERKERT/TÖTL 2009, § 21, Rz. 9, 24).

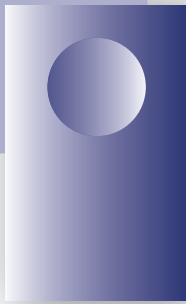
5. Einen Anschluss-Arbeitsvertrag i. S. d. § 24 BBiG wird man nach geglückter Prüfung – abgesehen von betriebsverfassungsrechtlichen Sondertatbeständen – nicht gegen Wissen und Wollen des Betriebs annehmen können. Das Risiko einer unbemerkten und ungewollten Fortsetzung in ein normales Beschäftigungsverhältnis ist ohnehin infolge des eigenen Informationsrechts des Ausbildungsbetriebs zu den Prüfungsergebnissen eher gering, vgl. § 37 Abs. 2 S. 2 BBiG (vgl. zu den Anforderungen an den Willen der Auszubildenden BAG v. 16.6.2005, Az. 6 AZR 411/04, Rz. 22 f., aber auch zur – unbeachtlichen – Verwertbarkeit der Arbeitsergebnisse ebd. Rz. 25).
6. Jeder ist gut beraten, eine praxisbezogene Lösung entsprechend der im vorliegenden Fall angewendeten tarifvertraglichen Regelung vorzubereiten. In jedem Fall empfiehlt es sich, beim individuellen Vertragsabschluss die Problembereiche klar anzusprechen und eine Regelung nach Vorbild der gerade vom BAG behandelten Tarifvorschrift aus dem TVAöD i. d. F. v. 1.10.2005 zu vereinbaren (vgl. BAG v. 14.1.2009, Az. 3 AZR 427/07, Rz. 3). Anbieten würde sich nach dieser Entscheidung nun auch, eine solche Regelung in das Ausbildungsvertragsmuster aufzunehmen, das vom BIBB-Hauptausschuss beschlossen wird.
7. Für Auszubildende ebenso wie für Auszubildende gilt jedenfalls: Pläne für die Zeit nach der Lehre oder nach einer fehlgeschlagenen bzw. verpassten Kammerprüfung sollten zeitnah, authentisch und verständlich kommuniziert werden. Denn beide tragen und schulden besondere Mitwirkungs- und Rücksichtspflichten (vgl. BAG v. 23.9.2004, Rz. 27 speziell zu den Obliegenheiten der Auszubildenden). Dazu haben sie auch lange genug vertrauensvoll für- und miteinander Mehrwert geschaffen! ■

Literatur

HERKERT, J.; TÖTL, H.: *Das neue Berufsbildungsgesetz. Kommentar mit Nebenbestimmungen. Loseblattwerk (Stand Sept. 2009)*

HERGENRÖDER, C. S.: *Abschlussprüfung nach Ablauf der Berufsausbildungszeit. Urteil des BAG vom 13.3.2007 – 9 AZR 494/06. In: BWP 37 (2008) 3, S. 52–53*

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: *Empfehlung zum Ausbildungsvertragsmuster und Merkblatt vom 18. Juli 2007/7. März 2008. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_115-ausbildungsvertragsmuster_296.pdf (Stand: 15.10.2009)*



Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Beruf

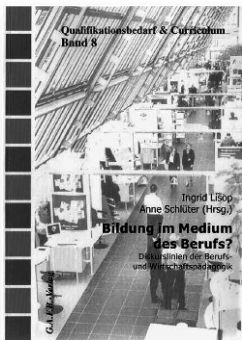
ROLF ARNOLD

Bildung im Medium des Berufs?

Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Ingrid Lisop/Anne Schlüter (Hrsg.)

Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt am Main 2009, 295 Seiten, 14,50 EUR



Der Titel dieses Readers enthält in der formelhaften Verdichtung von HERWIG BLANKERTZ ein Grundanliegen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: die Gleichwertigkeit der Allgemein- und Berufspädagogik. Es reflektiert aber zugleich die empirischen Einsichten aus der Erforschung des informellen Lernens: Menschen entwickeln einen erheblichen Teil ihrer Kompetenzen außerhalb institutionalisierter Lernprozesse: in Beruf und Lebenslauf. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht somit vor der erneuten Notwendigkeit, sich ihrer begrifflichen und theoretischen Grundlagen zu versichern: Was wird aus dem Beruf, wenn die Kompetenzentwicklung sich als lebenslange Aufgabe mehr und mehr etabliert?

Zu dieser Frage beinhaltet der hier vorgelegte Reader zahlreiche Anregungen und Hinweise. So erinnert GÜNTER KUTSCHA z. B. an die bildungstheoretischen Grundlegungen der Berufspädagogik durch HERWIG BLANKERTZ, dessen Andenken und Werk alle Autoren zusammengeführt hat. KUTSCHA recurriert deshalb in seinem Beitrag zu Recht auf die „Sinnfrage“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Er wendet sich kritisch gegen die „optimistische“ These von BLANKERTZ, der in den Mobilitätsanforderungen moderner Arbeitsmärkte Chancen zur Realisierung einer „freigesetzten Subjektivität“ zu erkennen glaubte, und bezeichnet sie als

zynisch und illusionär. Dem universalen Optimismus von BLANKERTZ setzt KUTSCHA einen universalen Pessimismus entgegen – etwas aufgeweicht durch wohlwollende Äußerungen gegenüber den auf Entgrenzung der Betrachtungsweisen und ihrer Begriffe gerichteten neueren Beiträge der Berufspädagogik. Bedenkenswert jedoch die Warnung an die Berufspädagogik, sich nicht einem „Jargon der Eigentlichkeit zu verschreiben, dem die realen Probleme aus dem Blickfeld geraten, weil es eigentlich der Beruf sein müsse, für den es zu erziehen gelte, selbst wenn der Beruf in bisher tradierten Formen der Arbeit seine gesellschaftliche Bedeutung als Möglichkeit des Erwerbs und als Bezugspunkt individueller Sinnfindung verlöre“ (S. 33). Damit öffnet KUTSCHA – ungewollt? – eine Tür zur Auflösung des Beruflichen in einem Allgemeinen – eine Perspektive, die uns vielleicht auch wieder dazu führt, im internationalen Diskurs um die Kompetenzentwicklung weniger eigenmächtig aufzutreten.

Die anderen Aufsätze, die in diesem Band versammelt sind, setzen weniger grundsätzlich und traditionsverbunden an. So spürt KLAUS HARNEY in einer systemtheoretisch komplexen und auf Dekonstruktion der eingespurten Bezeichnungen gerichteten Bewegung den historisch herübergewachsenen Herrschaftsbezügen („Herr und Knecht“), welche sowohl unsere Vorstellungen von Beruf und Arbeit, als auch die von Berufsbildung durchwirken, nach. Auch INGRID LISOP wendet sich der Identitätsfrage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu, wobei sie sich gegen eine „segmentierende Sicht“ (S. 68) wendet: „Differenzierung und Spezifizierung gibt es nur in Relation zu einem anderen bzw. Ganzen“ (S. 69) – so der berechtigte Hinweis, wobei Wissenschaftsdynamik, Theoriebildung und wissenschaftliche Selbstreflexion in den Blick geraten. Ein solcher Blick spürt die subtilen politischen Vereinnahmungen von Wirtschafts- und Berufspädagogik auf, wie sie nach LISOP in den Konzepten von „Employability“ und „Pädagogik des Erwerbs“ am deutlichsten aufscheinen. Diese abstrahieren vom Subjekt und seinen Potenzialen – so die Behauptung –, denen – jenseits aller Funktionalitäten – grundlegende Bedeutung für die Gestaltung von Lebenslauf sowie Lebenswelt und Gesellschaft zuwächst. Die zentrale Doppelfrage einer zukunftsorientierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik für LISOP ist deshalb: „Wodurch und wie ist Subjektbildung zwingend auf welche Qualifizierungen verwiesen und wie lässt Qualifizierung sich curricular und didaktisch zur Subjektbildung öffnen?“

In weiteren Artikeln dieses Readers werden Fragen erörtert, wie „Wo steht die Berufsbildungsforschung heute? Was bedeuten die konturierten Entwicklungen für das für die Berufsbildungsforschung konstitutive Verhältnis von Wissenschaft und Praxis?“ (DIETER EULER) oder: „Wie kann der methodologische Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wiederbelebt werden?“ (ZABECK).

Der Beitrag von RICHARD HUISINGA leitet eine erneute grundsätzlichere Betrachtung ein, indem die „Veränderung der Reproduktionsfunktion des dualen Systems der Berufsbildung“ kritisch analysiert wird. HUISINGA spürt mit markigen Überschriften den spezifischen Erosionstendenzen dieses Systems nach („Irrtum Dienstleistungsgesellschaft“, „forcierte Deregulierung“, „weniger Normalarbeitsverhältnisse“ etc.) und gelangt zu der Forderung einer – radikal anmutenden – Neugestaltung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Es ist diese Erwartungsgemäßheit der Argumentation (wenn man den Autor kennt), welche den Leser verärgert – auch, weil sie in einem Entweder-Oder zu verharren scheint und sich der subtilen Gleichzeitigkeit von (neuen) Möglichkeiten und (altvertrauten) Begrenzungen für das Subjektive nicht wirklich stellt.

Anregend liest sich der kenntnisreiche Beitrag von UDO HAGEDORN, der den impliziten Paradoxien des Konzeptes der Selbstorganisation nachspürt, es aber schließlich auch eher für eine Schwäche dieses Konzeptes zu halten scheint, dass es etwas zu gestalten rät, das von der Nicht-Gestaltbarkeit lebt. Er weicht allerdings einem wirklichen Umgang mit dieser Paradoxie aus und flüchtet in eine Nebenlinie, wenn er fragt „Welcher heimliche Lehrplan steckt hinter dem Boom des selbstorganisierten Lernens?“ – so, als gelte es da, etwas Weiteres zu entdecken, das einem dann die Berechtigung gibt, an dem Alten – der fremdorganisierten Zumutung? – festzuhalten.

Wirklich neue und anregende Konzepte werden erst gegen Ende des Readers sichtbar. Erst jetzt gelangt das bereits zuvor gescholtene Konzept von KATRIN KRAUS („Pädagogik des Erwerbs“) zur Darstellung, und auch die Beiträge von THOMAS KURTZ („Eine soziologische Reflexion zur These vom Ende des Berufs“), TIM UNGER („BLANKERTZ und die Freiheit“) und ANNE SCHLÜTER („Die Ausbildungs- und Berufschancen von Frauen im Ruhrgebiet“) liefern – im Vergleich zu vielen der zuvor referierten Aufsätze – wirklich weiterführende Anregungen für die Weiterentwicklung der Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Fazit: Es sind gerade die Heterogenität sowie die paradigmatischen Versteifungen und Abschottungen, die diesen Band zu einem unbeabsichtigten Dokument für den Zustand der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden lassen. In ihm findet man beides: Festhalten an Monokonzepten sowie eigener Werkzeuge einerseits und aufbrechende Konzepte und Hinweise andererseits. Aus diesem Grunde ist dieser Band lesenswert, und den Herausgebern sei ausdrücklich gedankt für diese Momentaufnahme der Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. ■

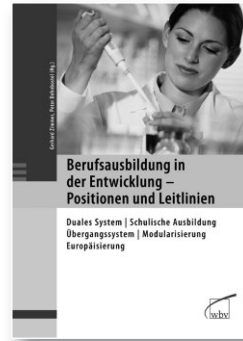
Berufsausbildung in der Entwicklung

DANIEL SCHREIBER

Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien

Gerhard Zimmer, Peter Dehnbostel (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009, 214 S., 29,90 EUR



Das System dualer Berufsausbildung steckt in der Krise! Dieser Befund ist Gegenstand des von GERHARD ZIMMER und PETER DEHNBOSTEL herausgegebenen Sammelbandes zur beruflichen Bildung. Der Rückgang der jährlich neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, das Wachstum außerbetrieblicher und schulischer Berufsbildungsgänge und

der prognostizierte Fachkräftemangel sind nur einige der vielen Krisensymptome. Das wohl größte Problem stellt das sogenannte „berufliche Übergangssystem“ dar, das eine Reihe verschiedenster Bildungsgänge umfasst, die nur sehr bedingt den Übergang in anerkannte Ausbildungsberufe leisten. Lediglich in einigen Maßnahmen können Teilqualifikationen oder ein allgemeinbildender Abschluss erworben werden. Großenteils richten sich die Maßnahmen an markt- bzw. bildungsbenachteiligte Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben. Mittlerweile befinden sich ca. 500.000 Jugendliche und junge Erwachsene in sogenannten „Warteschleifen“. Von einem „System“, so GERHARD BOSCH, kann nicht die Rede sein, denn diese Maßnahmen sind kaum aufeinander abgestimmt.

Der Sammelband vereint wissenschaftliche Ergebnisse, aber auch politische Positionen und praktische Beispiele und gibt Auskünfte über Symptome und Lösungsstrategien.

DIETER EULER bringt seine Argumente für ein modularisiertes duales System und plädiert dafür, Ausbildungsordnungen in Form von „Ausbildungsbausteinen“ zu strukturieren, welche die Anrechnung von erworbenen Teilqualifikationen an Ausbildungsgänge erleichtern würde. MICHAEL EHRKE argumentiert gegen eine Modularisierung und erinnert daran, dass es bei beruflicher Bildung um mehr als nur „Modullernen“ ginge, gibt aber keine Antwort auf die Frage, wie das duale Berufsausbildungssystem zukünftig gestaltet werden soll. Konkreter wird PETER DEHNBOSTEL in seiner Argumentation, dass das traditionelle Berufskonzept nicht mehr zeitgemäß ist und dass an seine Stelle eine „stetig weiteren[zu]wickelnde Beruflichkeit in einem fach- und berufsfeldübergreifenden Sinne“ (S. 200) treten muss. Eine solche zukunftsorientierte Berufsbildung

bereitet auf ein Bündel von unterschiedlichen Tätigkeiten vor, die an Standards orientiert und in Ausbildungsordnungen dokumentiert sind. Sie vermittelt fach- und fachübergreifende Kompetenzen und leistet einen wesentlichen Beitrag zu Integration und sozialer Absicherung.

Ein gelungenes Beispiel für Krisenbewältigung präsentiert ULRICH REIßLER. Mit dem Programm „Neue Wege in die Ausbildung“ entwickelt die Daimler AG ein Konzept zur Integration von schwachen Schulabgängern, welches vor allem Portfolioarbeiten und Teamwork beinhaltet und die Schüler/-innen mit einem Praktikum dabei unterstützt, eine Berufswahl zu treffen. Einige Absolventinnen und Absolventen des Programms sind mittlerweile erfolgreiche Fachkräfte im Unternehmen. Des Weiteren wird diskutiert, ob die vollzeitschulische Berufsausbildung eine Alternative zur dualen Ausbildung ist, vor welchen Herausforderungen die berufliche Bildung angesichts des Europäischen Qualifikationsrahmens und Leistungspunktesystems steht und ob dadurch neue Qualifizierungswege für benachteiligte Jugendliche entstehen können.

Der Großteil der Autoren fordert umfangreiche Reformen des Systems, um sein Bestehen zukünftig zu sichern. GERHARD ZIMMER zeigt Leitlinien auf, um die berufliche Bildung weiterzuentwickeln. Er fordert eine „zweite Modernisierung“ des dualen Systems: Unter anderem plädiert er für die Auflösung des Übergangsystems, eine konsequente Entwicklung von flexiblen und anschlussfähigen Berufsausbildungsgängen, den Ausbau überbetrieblicher Bildungsstätten und Berufsausbildungsnetzwerke, die Professionalisierung des Ausbildungspersonals, die Orientierung am Erwerb von Handlungskompetenz als Ziel beruflicher Bildung, die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung, den Ausbau aufgabenorientierter Ausbildungsmethoden und Prüfungen (S. 25 ff.).

Fazit: Der Sammelband zeigt m. E. die wesentlichen Diskussionspunkte angesichts der Krise auf, und es wird deutlich, an welchen Stellen die Ursachen zu suchen sind und welche Konzepte zukünftig für die berufliche Bildung wichtig sein könnten. Insgesamt eine sehr solide Publikation, die zum Nachdenken anregt – hoffentlich aber auch in Handlungsstrategien mündet. ■

In der Redaktion eingegangene Neuerscheinungen

ROLF ARNOLD u. a.
Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
302 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3688-7

JESSICA BLINGS
Informelles Lernen im Berufsalltag
Bedeutung, Potenzial und Grenzen in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
268 Seiten, 35,- EUR, ISBN 978-3-7639-3398-3

STEPHAN BÖHM
Individuelle Weiterbildungsstrategien
Zum Lernen von Professionellen in Unternehmen
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
279 Seiten, 35,- EUR, ISBN 978-3-7639-3668-7

GERHARD BOSCH, JEAN CHAREST
Vocational Training
International Perspectives
Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context, New York 2009
299 Seiten; 115,99 EUR, ISBN 10. 0415-46721-7

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.)
Zukunft (der) Weiterbildung
Vorschläge und Expertisen
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
196 Seiten; 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4220-6

FRIEDERIKE FAHR
Lern Werk
Lernen im Prozess der Arbeit am Beispiel der Automobilindustrie
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
456 Seiten, 35,- EUR, ISBN 978-3-7639-3657-1

CLAUDIA FENZL, GEORG SPÖTTL, FALK HOWE, MATTHIAS BECKER (Hrsg.)
Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen
Forschungsansätze und Ausbildungskonzepte für die berufliche Bildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
391 Seiten, 34,- EUR, ISBN 978-3-4229-9

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT HAUPTVORSTAND (Hrsg.)
Zukunft in die Schule holen
Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
124 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4216-9

HORST GRÖNER, ELISABETH FUCHS-BRÜNINGHOFF
Expert Praxislexikon Berufsausbildung
Expert Verlag, Renningen 2009
263 Seiten, 39,- EUR, ISBN 987-3-8169-2838-6

GÜNTER KÜHN
Fremde in der Fremde
Gesellschaftliche Integration von Migranten aus historischer Sicht
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008
182 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3698-4

PHILIPP GONON, KATRIN KRAUS, JÜRGEN OELKERS, STEFANIE STOLZ (Hrsg.)
Work, Education and Employability
Studies in Vocational and Continuing Education. Vol. 4
Peter Lang AG, Pieterlen, Schweiz 2009
324 Seiten, 54,- EUR, ISBN 978-3-03911-294-4 pb.

LORENZ LASSNIGG, HELENE BABEL, ELKE GRUBER, JÖRG MARKOWITSCH (Hrsg.)
Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen
Beiträge zur Berufsbildungsforschung
Reihe Innovationen in der Berufsbildung, Band 6
Studien Verlag Innsbruck-Wien-München 2009
444 Seiten, 36,90 EUR, ISBN 978-3-7065-4709-3

DIETER MÜNK, THOMAS DEISSINGER, RALF TENBERG (Hrsg.)
Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum
Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills 2009
197 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-86649-284-4



TORBEN SCHUBERT

**Creativity and innovation – key competences in the knowledge society
Kreativität und Innovation – Schlüsselkompetenzen in der Wissens-
gesellschaft**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 6, p. 10

In declaring 2009 the “Year of Creativity and Innovation”, the European Union has made clear the close correlation which exists between the knowledge society, innovative ability and international competitiveness. The present paper localises the terms innovation and creativity, which are frequently used in an inflationary manner, within their academic research contexts and thus helps render them more objective. The author also investigates the issue of which means can be deployed to foster relevant key competences in general education and in vocational education and training.

BJÖRN HEKMAN, JOHANNES LINDNER

Entrepreneurship education in vocational education and training

From a didactic model to practical implementation

Entrepreneurship Education in der Berufsausbildung

Vom didaktischen Modell zur praktischen Umsetzung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 6, p. 14

There is more to the topic of Entrepreneurship Education than merely the idea of good business start-up training. The way in which individual vocational pathways are structured and the attendant opportunity this brings for successful participation in working life are becoming increasingly complex. The present paper provides an introduction to the topic and puts forward a didactic model to foster entrepreneurship in vocational training. The authors conclude by outlining an exemplary implementation of the approach.

GESA MÜNCHHAUSEN, ULRIKE SCHRÖDER

Recording informally acquired competences

Making use of the impetuses emerging from European projects

Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen

Impulse aus europäischen Projekten nutzen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 6, p. 19

Informally acquired competences are being accorded an increasing degree of significance in light of the acceptance that such competences represent an important resource and that their recognition constitutes a considerable area of potential for society. The present paper sheds light on current developments in the field of recording informally acquired competences. The aim is to use selected examples as a basis for demonstrating the potential of European development and transfer projects which could provide an impetus for further developments in Germany.

JITKA POHANKOVÁ

The National Qualifications Framework in the Czech Republic

Development and initial stages of implementation within the context of a life-long learning strategy

Der Nationale Qualifikationsrahmen in der Tschechischen Republik

Entwicklung und erste Umsetzungsschritte im Kontext einer Strategie lebenslangen Lernens

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 6, p. 24

Development work on a National Qualifications Framework (NQF) in the Czech Republic began as early as 2005. The NQF is an important component part of a coherent strategy of lifelong learning and is backed up by a large number of reforms within the Czech educational system. The present paper describes the stages of development and the latest status of implementation of the Czech NQF.

YVONNE SALMAN, CHRISTINE KÖHLER

**Specialist training for nursery school teachers: impetuses from Europe
Fachausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Impulse aus Europa**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 6, p. 28

The Mobility element of the LEONARDO DA VINCI Programme was instigated between 2005 and 2007 and enabled priority funding to be given to foreign placements which promoted exchange and transfer of innovative early years education concepts and approaches at a European level. The periods of time spent abroad by teaching staff and trainees gave rise to impetuses for the structuring of specialist training for nursery school teachers in terms of content and methodology. The present paper describes these impetuses.

GERD ZIMMER, MARTIN HAGEMANN

Innovation management in small and medium-sized companies

An online guide to practice in the form of an interactive learning and work platform

Innovationsmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen

Ein Online-Praxis-Guide als interaktive Lern- und Arbeitsplattform

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 6, p. 36

An online innovation support guide mainly tailored to the needs of small and medium-sized companies was developed within the scope of the LEONARDO Project “InnoSupport” between 2003 and 2005. Having achieved success in both national and international terms, the guide underwent ongoing further development to create a learning and work platform which today offers interesting and tried and tested provision for in-service learning. The present paper describes the concept, contents and use of the guide.

THOMAS DEISSINGER

The German Qualifications Framework – an opportunity to resolve national problem areas

Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 6, p. 40

The present article aims to follow up the papers already presented by Friedrich Hubert Esser and Hermann Nehls in the current edition by helping to focus VET policy awareness for the problem of dealing with unresolved German vocational training issues within the context of the development of the German Qualifications Framework and developing possible solutions.

STEFAN KOSCHECK

Continuing training providers during the period of the economic crisis

Results of the 2009 Continuing Training Monitor (wbmonitor)

Weiterbildungsanbieter in Zeiten der Wirtschaftskrise

Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2009

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 6, p. 44

The present paper investigates the issue of how the current economic situation and Federal Government funding provision within the scope of its Economic Stimulus Package II are affecting the continuing training branch. The findings presented provide insights into the implications of the economic crisis for the ability of continuing training providers to maintain their market position and also demonstrate the extent to which the effect of the economic situation is related to a change in the economic position of such providers compared to the previous year.

VANESSA MEYER, KARL ULRICH VOSS

Extension of vocational training contracts: co-determination right of trainees

Verlängerung des Berufsausbildungsverhältnisses: Zum Gestaltungsrecht der Auszubildenden

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 38 (2009) 6, p. 51

The Federal Labour Court has provided further adjudication on the issue of the possible extension of training contracts in the form of a verdict issued on 14 January 2009. This states that a vocational education and training contract is not automatically extended to cover successful completion of the final examination if such an examination does not take place until after the term of the agreed period of training. The present paper investigates fundamental verdicts relating to a range of case scenarios handed down by the Federal Labour Court over the past ten years. This then serves as the basis for an explanation of unresolved issues with a view to achieving the securest possible legal application in practice.

AUTORINNEN UND AUTOREN

■ PROF. DR. ROLF ARNOLD

Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik
Postfach 3049
67653 Kaiserslautern
arnold@sowi.uni-kl.de

■ AVIANA BULGARELLI

Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
PO Box 22427, Finikas
GR – 55102 Thessaloniki
aviana.bulgarelli@cedefop.europa.eu

■ PROF. DR. THOMAS DEIBINGER

Universität Konstanz
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Fach D 127
78457 Konstanz
thomas.deissinger@uni-konstanz.de

■ MARTIN HAGEMANN

Landesinitiative Neue Kommunikationswege Mecklenburg-Vorpommern (LiNK MV)
Friedrich-Barnewitz-Str. 3
18119 Rostock-Warnemünde
hagemann@linkmv.de

■ DR. BJÖRN HEKMAN

Institut der deutschen Wirtschaft
Köln
Konrad-Adenauer-Ufer 21
50668 Köln
hekman@iwkoeln.de

■ BRITT HENNIG

Lise-Meitner-Schule
Rudower Str. 184, 12351 Berlin
verwaltung@osz-lise-meitner.eu

■ OLAF KEMKER

Lise-Meitner-Schule
Rudower Str. 184, 12351 Berlin
verwaltung@osz-lise-meitner.eu

■ CHRISTINE KÖHLER

Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg
Auf der Geest 2
59348 Lüdinghausen
rvw-Koehler@web.de

■ DR. ANDREAS KÖNIG

Stabstelle Unternehmensentwicklung
Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH
Postfach 5180
65726 Eschborn
andreas.koenig@gtz.de

■ JOHANNES LINDNER

Zentrum für Berufsbildung der KPH Wien/Krems
Stephansplatz 3/III
A-1010 Wien
entrepreneurship@gmx.at

■ VANESSA MEYER

Lennestraße 3, 53113 Bonn
Tasha_16@gmx.de

■ JITKA POHANKOVÁ

Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV)
Weilova 1271/6
Cz-102 00 Praha 10
jitka.pohankova@nuov.cz

■ DR. YVONNE SALMAN

ConLogos Dr. Vock & Partner – Sozialwissenschaftler –
Fischersand 9, 99084 Erfurt
salman@conlogos.de

■ DR. TORBEN SCHUBERT

Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung
Breslauer Str. 48
76139 Karlsruhe
torben.schubert@isi.fraunhofer.de

■ DR. KARL ULRICH VOSS

Bundesministerium für Bildung und Forschung
53170 Bonn
Karl-Ulrich.Voss@bmbf.bund.de

■ DR. GERD ZIMMER

Institut für Projektbegleitung und Kompetenzentwicklung (pro-kompetenz)
Im Winkel 53
18059 Rostock
zimmer@pro-kompetenz.de

AUTOREN DES BIBB

■ STEFAN KOSCHECK

koscheck@bibb.de

■ DR. GESA MÜNCHHAUSEN

muenchhausen@bibb.de

■ JULIA SCHMIDT

schmidt@bibb.de

■ DANIEL SCHREIBER

schreiber@bibb.de

■ ULRIKE SCHRÖDER

ulrike.schroeder@bibb.de

■ PROF. DR. REINHOLD WEIß

reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

38. Jahrgang, Heft 6/2009, November/Dezember 2009

Redaktionsschluss 12. November 2009

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Dr. Astrid Recker (stellv. 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

Thomas Bergzog, BIBB; Prof. Dr. Thomas Deißinger,

Universität Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB;

Melanie Hoppe, BIBB; Joachim Kohlhaas, Deutsche

Telekom AG, Bonn; Prof. Dr. Georg M. Spöttl,

Universität Bremen; Tanja Tschöpe, BIBB

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 05 21 - 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.

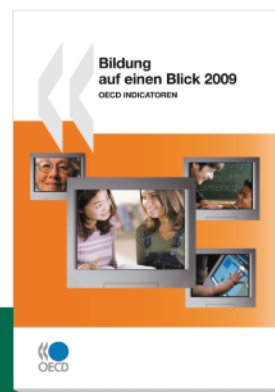
ISSN 0341-4515

OECD vergleicht Bildungsniveaus

OECD-Bildungsbericht 2009: Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

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

Die aktuelle Ausgabe 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 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 legt die Studie umfassendes statistisches Material vor.



OECD (Hg.)
**Bildung
auf einen Blick 2009**

OECD-Indikatoren

2009, 526 S.,

Einzelbezug:

69,- € (D)/112,- SFr

Günstiger im Abonnement:

53,- € (D)/86,- SFr

ISBN 978-3-7639-3512-3

Best.-Nr. 6001821c

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

